

Mening og magt i skoleledelse

- konstruktioner af styring i højtpræsterende skoler i et internationalt komparativt perspektiv



Ph.d.-afhandling udarbejdet af:

Merete Storgaard

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

& UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

ISBN: 978-87-7507-466-2
DOI: 10.7146/aui.357

Indhold

Tak til...	5
Resumé	6
Summary	10
1. Projektets baggrund og formål	14
1.1 Skoleledelse og internationalisering	14
1.2 Et perspektivskifte	18
1.3 Forskningsspørgsmål og undersøgelsesspørgsmål	20
1.4 Hvorfor højtpræsterende skoler og hvorfor Ontario?	21
1.5 Læsevejledning	23
1.6 Sammenfatning	25
2. Skoleledelse som et konstrueret vidensfelt	26
2.1 Formål og strategi	26
2.2 Diskuterende kortlægning og kritik	28
2.3 Diskussion af forskningslandskabets konstitution	34
2.4 Centrale begrebskonstruktioner	41
2.5 Sammenfatning	42
3. Det analytiske perspektiv	44
3.1 Poststrukturalisme – en perspektivisme	44
3.2 Magt og styring i det moderne samfund	46
3.3 Et kritisk organiserings- og meningsskabesperspektiv	58
3.4 Den kritiske diskursanalytik som teoretisk mediering	69
3.5 Skoleledelse. Den centrale begrebsdefinition	76
3.6 Sammenfatning	77
4. Det komparative forskningsdesign og metoder	78
4.1 Den komparative uddannelsessociologi i udvikling	78
4.2 Centrale begreber i udvikling	80
4.3 Det kritiske komparative perspektiv	85
4.4 Det kritiske komparative design	99
4.5 Sammenfatning	102
5. Analysestrategiske og metodiske positioner	103
5.1 Analysegenstand, kvalitative metodeovervejelser og vidensproduktion	103
5.2 Observationskonteksten	105
5.3 Interviewkonteksten	110

5.4 Interviewguide og spørgsmålstyper.....	112
5.5 Det kvalitative, semistrukturerede fokusgruppeinterview.....	113
5.6 Vurdering af interviewenes forløb.....	114
5.7 Forskningsprocessen.....	116
5.8 Konstruktion af datafokus og fravalg.....	118
5.9 Analysekonteksten.....	119
5.10 De etiske overvejelser.....	126
5.11 Sammenfatning.....	128
6. Den historiske policy-udvikling i Danmark og Ontario, Canada.....	130
6.1 Danmark: En historisk policy web.....	130
6.2 Ontario: En historisk policy web.....	134
6.3 Sammenfatning.....	139
7. Skoleledelse som et styringsfænomen: et horisontalt perspektiv.....	140
7.1 Skoleledelse i Bøgeskovsskolen: et styringsregime.....	140
7.2 Styringens sigte i skoleledelsesregimet.....	142
7.3 Styringens midler.....	156
7.4 Formel ledelse i styringsregimets sociale matrix.....	170
7.5 Skoleledelse i Obee Tower Public School: et styringsregime.....	171
7.6 Styringens sigte i skoleledelsesregimet.....	173
7.7 Styringens midler.....	185
7.8 Formel ledelse i styringsregimets sociale matrix.....	199
7.9 Skoleledelsesregimer i international komparation.....	200
7.10 Kritiske perspektiver.....	204
7.11 Bøgeskovsskolen: Konstruktioner af mening og magt i empiriske ledelsessituationer.....	205
7.12 Obee Tower Public School: Konstruktioner af mening og magt i empiriske ledelsessituationer.....	221
7.13 De empiriske ledelses-socialiteter i international komparation.....	234
7.14 Sammenfatning.....	239
8. Skoleledelse som et styringsfænomen i policy webs: Et vertikalt perspektiv.....	241
8.1 Danmark som policy web.....	241
8.2 Ontario som policy web.....	250
8.3 Vertikal styring i international komparation.....	257
8.4 Diskussion.....	261
8.5 Sammenfatning.....	263
9. Diskussion og kritik: Et historisk tværgående perspektiv på skoleledelse.....	264
9.1 Tværgående empiriske fund i den neoliberale udviklingshistoricitet.....	264

9.2 Meningsskabelses- og magtprocesser som tværgående, governmentale styringsprocesser i en neoliberal orden	268
9.3 Skoleledelse som omsætningsfunktion i governmentale styringsprocesser	271
9.4 Kritiske perspektiver	274
9.5 Gyldighed	275
Litteratur	280
Liste over modeller og tabeller	292
Appendiks	293

Tak til...

Jeg startede min erkendelsesmæssige rejse i foråret 2015 som adjunkt og lederuddanner på en professionshøjskole, og jeg gør nu det første stop ved at præsentere en samlet ph.d.-afhandling. Undervejs i min erkendelsesproces har jeg mødt inspirerende fællesskaber i skolemiljøer og i universiteternes og professionshøjskolernes forskningsmiljøer i Danmark og i Norden. I den forbindelse vil jeg sende en særlig tak til lektor emeritus Lejf Moos for vejledning, inspiration og tålmodig kritik. Herefter skylder jeg en stor tak til de skoleledere, fagprofessionelle og organisatoriske nøglepersoner, der har bidraget med meningskonstruktioner, tid og imødekommenhed over for projektet.

Det er mit håb, at afhandlingens perspektiv vil inspirere og understøtte muligheden for, at skolen og skoleledelsesfeltet også i fremtiden vil bidrage til den samfundsmæssige sammenhængskraft og et bæredygtigt demokrati.

Rigtig god læselyst.

Resumé

Globaliseringen har gennem de seneste årtier medført forandringer i samfundets uddannelsesinstitutioner. Forandringerne er bl.a. forbundet med internationale, neoliberale uddannelsesidéer og styringsreformer, der rejser på tværs af nationer i kraft af globaliseringens dynamikker. I de dominerende uddannelsesidéer og styringsreformer, der beskrives i både national og international policy samt teori, konstrueres skoleledelse som et universelt fænomen inden for en effektivitetsdiskurs. Forskningen i offentlig uddannelsesstyring og international komparativ skoleledelse viser, at skoleledelse er et komplekst socialt fænomen, der kan antage mange forskellige former både sociokulturelt og institutionelt. Der opstår derved et videnskabeligt behov for at forstå skoleledelse i et internationalt komparativt perspektiv og konstruere viden om feltet, der kan udvide vores forståelser som et alternativ til det nuværende og dominerende perspektiv.

Formålet med dette forskningsprojekt er hermed at bidrage til den internationale uddannelsesforskning med viden om skoleledelse som et styringsfænomen i et internationalt komparativt og kritisk perspektiv. Her undersøges genstandsfeltet i lyset af moderne, neoliberale uddannelsesstyringstendenser og de menings- og magtmekanismer, der er konstruerende for virkeligheden i skolen som socialt felt. Endvidere undersøges genstandsfeltet også i dets dialektiske relation til Danmark og Ontario som styringsmæssige policy webs med henblik på at bidrage til den danske policy-tænkning inden for uddannelsesfeltet.

Konstruktionen af det internationale komparative forskningsprojekt former en alternativ tilgang til studiet af skoleledelsesfænomenet gennem et komparativt forskningsdesign indlejret i en poststrukturalistisk erkendelsesposition. Skoleledelse undersøges som et styringsfænomen i højtpræsterende skoler i Danmark og Ontario, Canada. I undersøgelsen konstitueres de som unikke cases, der realiserer intentionerne i den globale uddannelseskongurrence. De to nationer er udvalgt, da de er forbundet gennem deres uddannelsesreform-målsætninger, hvor Danmark som uddannelsesnation har hentet inspiration i Ontarios policy.

Undersøgelsen tager afsæt i en forskningsafdækning af den eksisterende viden på skoleledelsesfeltet gennem brugen af en poststrukturelt orienteret kortlægningsstrategi. Her er den kritiske diskussion af skoleledelse som en videnskonstruktion i den eksisterende forskning afsæt for perspektiver, der efterfølgende former undersøgelsens perspektiv. Til dette formål konstrueres det analytiske perspektiv som en multiperspektivistisk tilgang, der kobler teori om moderne,

governmental og neoliberal uddannelsesstyring med teori om organisering og meningskabelse samt kritisk diskursanalytik. Tilgangen indplaceres inden for den kritiske meningskabelses-tænkning, der er en nyere tilgang til brugen af teorien. Den samlede analytik skaber empirisk indsigt i de aktive aktørers sproglige virkelighedskonstruktioner i diskursive menings- og magt-formeringsprocesser på tre sociologiske niveauer.

Den internationale komparation af skoleledelse som et styringsfænomen fremkommer gennem et komparativt forskningsdesign, der kombinerer en klassisk sociologisk tilgang med en innovativ og kritisk komparativ casemetode. Gennem et fokus på komparativ sammenlignelighed i udvælgelsen af højtpræsterende skoler, studeres skoleledelse med fokus på diskurser. De kritiske komparative case-analyser sporer genstandsfeltet via internationale horisontale, vertikale og historisk tværgående komparationer og indlejrer genstandsfeltet i dets historiske og sociale kompleksitet.

De analytiske fund i den internationale komparation uddyber først Danmark og Ontario, Canada, som historiske, uddannelsesinstitutionelle policy webs. Analyserne fremviser, hvorledes Danmark og Ontario har igangsat samlede styringsreformer med indførelsen af forskellige neoliberale styringslogikker i forskellige tidsmæssige kadencer. Den historiske afdækning af policy-udviklingen former nu det analytiske afsæt for de nutidige empiriske policy-situationer, der emergerer som historiske processer mellem formelle ledere og fagprofessionelle i skolens sociale felt.

En international, horisontal komparation uddyber efterfølgende de to primære skoleledelsesregimer som styringskonfigurationer, der emergerer i lederes og fagprofessionelles aktive meningskonstruktioner. Skoleledelse som et styringsfænomen er i de primære cases begge konstruerende for en monofaglig præstationsdiskurs, der i skoleledelsesregimet i Obee Tower Public School er relateret til en bredere kompetencediskurs og globale uddannelsesidéer. Skoleledelsesregimet i Bøgeskovsskolen former en lokal topstyring og konstruerer en hierarkisk, relationel socialitet gennem proaktiv resultatkontrol, hvor tillidsdiskursen former en dekobling i den løst koblede organisering. Skoleledelsesregimet i Obee Tower Public School enacter en centraliseret, bureaukratisk organiseringsform og en proaktiv, tæt kobling mellem ledelse og det pædagogiske felt. Den hierarkiske socialitet fremkommer her i en vejlednings-, tilsyns- og kærlighedsrelation, og styringens forbedringsorden medieres gennem de fagprofessionelles positive meningskonstruktioner af lykkefyldt karakter. Generelt er skoleledelse som et styringsfænomen i de to pri-

mære cases i tilstande af forandring. Styringen enacts derfor gennem diskursive forhandlinger og kamp om magt til indirekte at influere på de fagprofessionelles selvstyring.

I den vertikale komparation af de fire skoleledelsesregimer emergerer skoleledelsesfænomenet som en styring, der er dialektisk relateret til de overordnede policy webs som henholdsvis konkurrenceordener eller forbedringsordener.

Den danske policy web konstituerer skoleledelse som et styringsfænomen i en økonomisk konkurrenceorden, hvor decentraliseringen og konkurrencepositionen gennem det frie skolevalg indlejrer den formelle ledelse i et forholdsvis frit og strategisk aktørrum. Skoleledelse er et konkurrencefænomen indlejret i flertydige diskursordener, der balancerer totalisering og individualisering på forskellig vis. Konsekvensen er, at skoleledelse som et styringsfænomen i Danmark som en policy web, både er konstruerende for relationel magt gennem demokratisk deliberation og lav hierarkisk socialitet, men også det modsatte. Endvidere konstrueres styringen både inden for en bred dannelses- og faglig uddannelsesdiskurs eller inden for en afgrænset monofaglig præstationsdiskurs.

Ontario som policy web konstituerer skoleledelse i en forbedringsorden. Her er skoleledelse en medieringsposition og en tildækningsposition, der tildækker den centraliserede, bureaukratiske magt og den omfattende og detaljerede policy-styring. Dette ses gennem konstruktionen af et støtte-, hjælpe- eller læringsforhold, der som en moralsk diskurs ansvarliggør alle for organisationens mål. I den ene organisering, hvor det ikke er muligt at mediere styringen gennem omsorg og opbygning af nære relationer, afsløres bureaukратиets orden og skaber moddiskurser og afmagt. Styringens sigte enacts primært inden for den monofaglige præstationsorden, hvor den formelle ledelse er et pastoralt magtfænomen i et centralt afgrænset aktørrum.

Den historiske, tværgående analyse diskuterer afgrænsningen og den empiriske tilstedeværelse af en global, monofaglig præstationsdiskursorden. Inden for denne empiriske tendens diskuteres den moderne magt- og uddannelsesstyrings mekanismer som magtformering, der fremmer isomorfi og international homogenisering. De tværgående, governmentale magtmekanismer set i meningsskabelses- og magtkonstruktioner i skoleledelse bliver derved til policy-omsætningsprocesser. Her antager forskeren en kritisk position og diskuterer formel ledelse i skolen som et governmentalt styringsfænomen og som en subjektivitetsposition, der medierer magtfulde, neoliberale uddannelsesdiskurser relateret til en global konkurrenceorden. Endelig former forskeren kritiske opmærksomhedspunkter i forhold til den fremtidige uddannelsesstyring i Danmark baseret på policy-lån med konsekvens for folkeskolen som en demokratisk socialitet.

Forskningsprojektet er inden for en poststrukturel gyldighedstænkning et kritisk bidrag til et forskningsfelt. Undersøgelsen konstrueres, så der er tydelighed og transparens omkring det analytiske perspektiv og de forskningsmæssige metoder, der anvendes i konstruktionen af viden. Den bidrager til en alternativ, international forståelse af skoleledelse i højtpræsterende skoler, og den synliggør den moderne magtformation i uddannelse og dets konsekvenser både for skoleledelse og for skolen som socialt felt.

Summary

The educational institutions of modern society – including the field of school leadership – are currently subject to major processes of change. The processes of change seen in education reforms are originating in neoliberal ideas that are diffused across national borders owing to the dynamics of globalisation. In these educational reforms, school leadership is constructed in terms of theory and policy primarily within a universal and school-effectiveness framework. Research into public educational governance and international, comparative education has revealed that school leadership as a complex social phenomenon can assume very different forms both socio-culturally and institutionally. This creates a scientific need to understand school leadership in an international, comparative perspective; and to construct knowledge about this field that can both broaden our perspective and form an alternative to the dominant paradigm.

So the aim of this research project is to contribute to international educational research by generating knowledge of school leadership as a governance phenomenon in an international, comparative and critical perspective. The field of study will be examined in the light of modern, neoliberal education governance tendencies and the mechanisms of sensemaking and power that construct reality in the school as a social field. The subject field will also be examined in terms of its dialectical relationship with Denmark and Ontario as governance policy webs with a view to contributing to Danish policy-making within the field of education.

This international, comparative research project constitutes an alternative approach to the study of school leadership by employing a comparative research design embedded in a poststructuralist position. School leadership is studied as a phenomenon of governance in high-achieving schools in Denmark and Ontario, Canada. The study approaches these schools as unique cases, which have achieved the intentions in the global educational discursive order of competition. The two nations have been chosen because they are connected by similar goals in terms of educational reform: Denmark has derived inspiration from Ontario's educational policy.

The study employs a critical mapping strategy into the existing knowledge in the field of school leadership. A critical discussion of school leadership as a limited knowledge formation subsequently shapes the subject field and the applied methods in the empirical study. For this purpose, the analytical perspective is constructed within a multi-perspective approach. This connects the theory of modern governance forms in education, theory of organisational sensemaking

processes, and critical discourse analysis. The approach is located within a critical sensemaking perspective, which is a recent approach. The overall analysis creates empirical insight into the discursive constructions of reality of the active players on three sociological levels.

The international comparison of school leadership as a governance phenomenon is achieved through an international comparative research design that combines a classical approach from the comparative sociology of education and an innovative and critical comparative case method. The concept of comparability is being used as the basis for selection of high-achieving schools and the subject field is investigated through the study of discourses. The critical comparative analyses tracks the subject field via international horizontal, vertical and transversal, historical comparisons, which embeds the phenomenon of interest in its historical and social complexities.

The analytical findings in the international comparison present Denmark and Ontario, Canada as historical, educational/institutional policy webs. The analyses reveal the way in which Denmark and Ontario have launched combined reforms of their governance systems by introducing various neoliberal governance logics at various speeds. The historical presentation of the policy development constitutes the analytical point of departure for the current empirical policy situations that emerges as historical processes between formal leaders and professionals working in schools.

The analytical findings in the following, horizontal, international comparison expand first on the two primary school leadership regimes as configurations of governance that emerge in the active meaning constructions of leaders and teachers. In both the primary cases, school leadership as a governance phenomenon constructs a monodisciplinary, academic performance discourse. This discourse is in Obee Tower Public School related to a broader competence discourse and global educational ideas. The school leadership regime in Bøgeskovsskolen involves local top-down leadership and constructs a hierarchical, relational sociality via proactive performance management. Here the relational discourse of trust forms a disconnection in the loose-coupled organisation between formal leadership and teachers. The school leadership regime in Obee Tower Public School enacts a centralised, bureaucratic form of organisation and a proactive, close coupling between formal leadership and teachers. The hierarchical sociality appears in a relationship of guidance, supervision and love; and the improvement order of the governance system is mediated through positive meaning constructions and a sense of happiness among the teachers. In general, school leadership as a governance phenomenon in the two primary cases is

in a state of change. Governance is therefore enacted via discursive negotiations and struggles of power to indirectly influence the self-governance of the teachers.

In the vertical comparison of the four school leadership regimes, the phenomenon of school leadership emerges as a type of governance that is dialectically related to the national policy web as either an order of competition or improvement respectively.

The Danish policy web constitutes school leadership as a governance phenomenon within an order of competition in which decentralisation and the competition position involving a free choice of schooling embeds formal leadership in a highly autonomous and strategic leadership space. School leadership is a competition phenomenon embedded in ambiguous discourse orders, which balance totalisation and individualisation in various ways. The consequence is that school leadership in Denmark constructs relational power through democratic deliberation and low hierarchical sociality, but also the reverse. In addition, the purpose of governance may also occur within a broad discourse of cultural and social formation and academic education, or as a delimited monodisciplinary academic performance discourse.

Ontario's policy web constitutes school leadership within an improvement order. In this order, school leadership is constituted as a mediation position and a concealing position. Governance, which is enacted in school leadership, conceals the centralised bureaucratic power and its extensive and detailed policy governance. This is evident in the construction of a support, assistance or learning relationship which (like a moral discourse) makes everyone responsible for an organisation's goals. In organisations in which it is not possible to mediate governance by caring and building close relationships, the bureaucratic order is revealed and creates counter-discourses and powerlessness. The aim of governance is enacted primarily within the monodisciplinary, academic performance order, in which formal leadership is a pastoral phenomenon of power in a delimited space for leadership.

The historical, transversal analysis discusses the boundaries and empirical presence of a global, mono-disciplinary performance discourse order. Within this empirical tendency, modern mechanisms of power and education governance are discussed as formations of power that promote isomorphism and international homogenization. The transversal, governmental power mechanisms viewed in relation to constructions of meaning and power in school leadership are thereby turned into policy conversion processes. In this respect, the researcher adopts a critical position and discusses formal leadership in schools as a phenomenon of governmental control and a position of subjectivity which mediates powerful, neoliberal educational discourses related

to a global order of competition. And finally, the researcher designs a number of critical points of focus relating to the future of education governance in Denmark based on policy borrowing, with consequences for the Danish *Folkeskole* as a democratic sociality.

The research project constitutes a critical contribution to a research field within a post-structuralist philosophy. The study is constructed to ensure the clarity and transparency of the analytical perspective and research methods employed in the construction of knowledge. It contributes to an alternative, international understanding of school leadership in high-achieving schools, as well as revealing the modern formation of power in education and its consequences both for school leadership and for the school as a social field.

1. Projektets baggrund og formål

Jeg vil starte denne afhandling med at uddybe og diskutere baggrunden og formålet med den internationale komparative analyse af skoleledelse i vedvarende højtpræsterende skoler i Danmark og Ontario, Canada. Herefter vil jeg præsentere det centrale forskningsspørgsmål og tydeliggøre gennem referencer til nationale og internationale policy-tendenser og neoliberale uddannelsesreformer, hvorfor jeg netop har valgt at undersøge skoleledelse i vedvarende højtpræsterende skoler. I denne diskussion vil jeg også redegøre for de relevanskriterier, der har ligget til grund for selektionen af skoleledelsescases i netop Danmark og Ontario, Canada. Til slut vil jeg redegøre for afhandlingens samlede opbygning i en læsevejledning.

1.1 Skoleledelse og internationalisering

Globaliseringen og dens økonomiske og markedsorienterede logikker har gennem årtier skabt forandringer i samfundet generelt og herunder også i samfundets uddannelsesinstitutioner (Jarvis, 2007; Mundy, Green, Lingard, & Verger, 2016; Spring, 2008). Konsekvensen af disse globaliseringsprocesser er flere. Først og fremmest ses behovet for økonomisk vækst at positionere uddannelsesområdet og dannelsen af fremtidens samfundsborgere som afgørende i nationernes fortsatte udvikling og vækst (Moos, 2017a, 2017b; Winton & Pollock, 2016). Grundskolens samfundsmæssige formål ændrer sig i den forbindelse og går ifølge forskningen fra at have samfundsdemokratiske formål til i stigende grad at være styret imod arbejdsmarkedets behov. Hernæst medfører globaliseringsprocesserne også en eksport af deterritorierede vidensløsninger, hvor succesfulde uddannelsesidéer rejser på tværs af verdens uddannelsessystemer (Fairclough, 2007; Jarvis, 2007; Verger, Parcerisa, & Fontdevila, 2019). At globaliseringens mekanismer og internationale uddannelsesstyringstendenser influerer på skolesystemer i store dele af verden, ses i høj grad i studier af policy-låneprocesser (Carney, 2008, 2016; Steiner-Khamsi, 2010, 2013, 2014). I denne forskning synliggøres det, hvorledes de enkelte nationers beslutningstagere reformerer deres uddannelsessystemer gennem reformidéer, der er forbundet med en international, neoliberal styringsbevægelse (Mundy et al., 2016; Sahlberg, 2016). Reforminitiativerne, der kan ses som translationer eller imitationer af internationale vidensløsninger, forstår jeg derfor som idéer, der er knyttet til globaliseringens økonomiske rationalitetsakse (Jarvis, 2007).

Dette er endvidere en relation, der også emergerer i styringsanbefalinger på uddannelsesområdet, hvor stigningen i det enkelte lands gennemsnitlige PISA-resultater sammenkædes med den forventede tilvækst i landets bruttonationale produkt (OECD, 2010; Sivesind & Wahlström, 2017).

Som udgangspunkt ser jeg internationaliseringen af uddannelse i kraft af globaliseringen som positivt, da de enkelte landes uddannelsessystemer i denne historiske tid bl.a. skal imødegå en voksende befolkningsdiversitet. Her er globaliseringens intensivering af kapitalismen og markedsgørelsen af vidensproduktionen medskaber af en øget tendens til social ulighed, tendenser til marginalisering af udvalgte befolkningsgrupper samt migration og konfliktualitet i store dele af verden (Jarvis, 2007). Det er således ikke kun en ændret pædagogisk og didaktisk opgave, der møder grundskolesystemet i kraft af en øget diversitet i elevsammensætningen, men det er også en forandret samfundsmæssig opgave. I disse processer er skolen en afgørende samfundsinstitution i forhold til at generere sammenhængskraft, understøtte demokratiet og modvirke de socialt ulighedsskabende tendenser, der er effekten af den globale økonomis processer. Problemstillingen, som denne afhandling tager afsæt i, er altså ikke indlejringen af et internationalt udsyn i de nationale skolesystemer. Det er derimod de tendenser og problemstillinger, der opstår i forbindelse med policy-låneprocesser i en neoliberal styringsbevægelse, som internationalt set har vundet indpas i nationale uddannelsesreformlogikker (Carney, 2010; Fuller & Stevenson, 2019; Mundy et al., 2016; Sahlberg, 2016).

Ifølge flere uddannelsesforskere er policy-lånene i de deterritorialiserede vidensbidrag på uddannelsesledelsesfeltet ofte konstruerede som universaliteter i en funktionalistisk og instrumentel eller normativt foreskrivende orientering (Gunter, Hall, & Bragg, 2013; Møller, 2017; Steiner-Khamsi, 2013; Uljens, 2015; Uljens & Ylimaki, 2017). Disse idéer anlægger en videnskabelig erkendelsesposition, der konstituerer et lineært kausalforhold mellem de formelle lederes praksis og elevernes faglige læringsudbytte. Her går vejen til forbedringer i elevernes faglige læringsudbytte gennem de formelle lederes positive adgang til at påvirke de fagprofessionelles praksis. Dette ses eksempelvis i policy-initiativet knyttet til den danske skolereformsproces, hvor den enkelte skoles leder ansvarliggøres for kompetencemål og vidensmål inden for 7 delområder (Undervisningsministeriet, 2015). De ansvarliggørende mål understøttes af purposivt selekteret uddannelsesledelsesforskning relateret til 'school effectiveness'-forskningen¹, hvor et af flere

¹ 'School effectiveness'-traditionen rammesætter skoleledelsesforskning, der antager logisk empiristisk karakter (Eacott, 2017; Gunter & Ribbins, 2003). Det er en omfattende forskningstradition primært foretaget på anglo-amerikanske universiteter i USA, England og Australien. Forskningen sigter på at bidrage med objektiv viden om,

argumenter er følgende: ”Forskningen viser, at: Undervisningspraksis og elevernes faglige progression forbedres, når skoleledelsen sætter mål for elevernes læring, følger op på elevernes resultater og sikrer en generel tilgang til og prioritering af evalueringsaktiviteter i klasseværelset” (Undervisningsministeriet, 2015, s.19). Som citatet fremviser, konstitueres den formelle leder i det danske policy-dokument som et målrationelt subjekt, der skaber progression og forbedring i skolen ved brug af resultatstyring og styring af lærernes selvevalueringspraksis. Herudover italesættes ledelse også i de nationale policy-idéer som et fænomen, der styrer skolen ved brugen af data og opbygning af lærende, professionelle fællesskaber (Undervisningsministeriet, 2014d, 2015, 2016). Forståelserne, der er repræsenteret i de danske policy-dokumenter, ser endvidere ud til at være ideologisk relaterede til de diskurser, der ifølge uddannelsesforskningen eksisterer hos OECD og den Europæiske Kommission inden for subjektivitetskonstruktionen af skoleledelsesfænomenet (Sivesind & Wahlström, 2017). I disse overnationale organisationers konstruktioner af skoleledelsesfænomenet er policy-diskurserne relateret til transformationsledelsestænkningen og den normative idé om den lærende organisation. Her positioneres den individuelle skoleleder med instruerende færdigheder og karismatisk forførende evner som afgørende inden for en effektivitetsdiskurs, der er affødt af den globale konkurrence omkring elevernes faglige resultater. Konstruktionen af skoleledessubjektiviteten er i ovenstående policy-diskurser og normativt foreskrivende anbefalinger til skoleledelsesfeltet altså relateret til den kritiserede funktionalistiske og instrumentelle position. Diskurserne skaber herved en social orden, der både forbinder og ansvarliggør ledelsespositionen for skolens faglige præstationer.

Udfordringen i skoleledelsesfænomenet, som den præsenteres både i den danske, reforminitierede policy-formation og den globaliserede subjektivitet, er flersidet. Vi ved fra den internationale, komparative uddannelsesledelsesforskning, at der er store kulturelle forskelle på, hvordan skoleledelse historisk og kulturelt har været forstået og konstitueret i de enkelte nationer. Og på trods af globaliseringens tendenser til homogenisering og standardisering² (DiMaggio & Powell, 2000; Fuller & Stevenson, 2019; Jarvis, 2007) ved vi, at der stadig er store nationale

hvad der virker i arbejdet med at realisere skolens eller systemets mål, der primært er centreret om elevernes faglige resultater.

² Ifølge studier af globaliseringens processer har økonomiske mekanismer baseret på en intensivering af markeds kræfter og kapitalisme samt de informationsteknologiske udviklinger inden for IT medført en tendens til homogenisering på tværs af nationer. I disse processer er det ikke kun markedsbrands, der eksporteres, hvilket ifølge forskningen leder til kulturelle homogeniseringsprocesser, der også kaldes ’McDonaldsering’ (Ritzer, 1996). Det resulterer også i tendenser til isomorfi, hvor organisationer over tid kommer til at ligne hinanden mere og mere i deres organisation og ledelsesstruktur (DiMaggio & Powell, 2000; Moos, 2007).

forskelle på, hvordan skoleledelse udmønter sig (Moos, 2002, 2003, 2007, 2013b; Moos, Krejsler, Kofod, Klaus, & Jensen, 2005; Moos, Krejsler, & Kofod, 2008; Ärlestig, Day, & Johansson, 2015). Vi ved også fra uddannelsesstyringsforskningen, at der er væsensforskellige, kulturelt-konstitutive betingelser både for skoleledelse i skolen og for de ledelses- og styringsmæssige organiseringer, der kan finde sted i den neoliberaliserede, offentlige organisation. Her ser vi eksempelvis i studier af transnationale indflydelsesmekanismer, at neoliberalismens markedsorientering og ansvarliggørende styring påvirker alle samfundsniveauer i de enkelte nationer. Men påvirkningen skaber ganske forskellige magt- og styringskonfigurationer, alt efter hvilken policy-kontekst de neoliberale styringstendenser skaber forandring i (Carney, 2008; Gunter, Grimaldi, Hall, & Serpieri, 2016; Moos, Skedsmo, Höög, Olofsson, & Johnson, 2011; Ranson, 2003; Skedsmo, 2009). Tendensen til universalformer på uddannelsesledelsesfeltet i teori og policy er altså en kompleksitetsreduktion i et genstandsfelt, der rummer stor social kompleksitet. Herudover forstår jeg det også som en kompleksitetsreduktion, der med en mangel på kulturel, historisk og styringsmæssig fundering ikke nødvendigvis vil bidrage til uddannelsesinstitutionernes fremtidige håndtering af globaliseringens negative konsekvenser (Jarvis, 2007).

Den næste udfordring i skoleledelsesfeltet opstår i forbindelse med en forskningsmæssige ensidighed i de internationale perspektiver. Ifølge flere internationale, komparative uddannelsesledelsesforskere er der i kraft af internationaliseringen af uddannelse sket en udvikling inden for de kvantitativt baserede komparationer (Dimmock & Walker, 2000; Moos, 2016a; Walker & Dimmock, 2000). Her ses der eksempelvis store internationale, kvantitative sammenligninger af skolesystemers resultater, der også indarbejder statistiske afdækninger inden for skoleledelsesfeltet (Mejding & Rønberg, 2012). Udviklingen har ikke på samme måde været til stede inden for den internationale uddannelsesledelsesforskning, der arbejder ud fra en kontekstsensitivt og kulturorienteret perspektiv. Da nationerne ifølge forskerne er ganske villige til at foretage policy-lån uden forudgående vurdering af de internationale vidensløsningers nationale og lokale konsekvenser (Spring, 2008; Walker & Dimmock, 2000)³, opstår der derfor et behov for både teoretisk og metodisk udvikling i forhold til forskningsfeltet. Formålet med denne type forskning er at bidrage med nye erkendelser, der med afsæt i international komparativ og righoldig kvalitativ viden om skoleledelsesfeltet kan informere fremtidig policy. Her kan videnskonstruktionerne ikke kun bidrage til viden om, hvad skoleledelse er som et komplekst, socialt og

³ OECD-programmet 'Programme on Educational Building' understøtter også den internationale vidensdeling af uddannelsesidéer ved at promovere udvekslingen af policy, forskning og erfaringer (Spring, 2008).

kulturelt fænomen i relation til en national eller provinsiel kontekst. Forskningen kan også synliggøre de ikke-intenderede konsekvenser af den neoliberale økonomiske uddannelseskonkurrence og understøtte en positiv udvikling af samfundets uddannelsesinstitutioner (Dimmock & Walker, 2000; Møller, 2017).

1.2 Et perspektivskifte

Det forskningsmæssige formål er altså grundlagt i de problemstillinger, der opstår, når magtfulde nationale og internationale policy-konstruktører lovgiver baseret på policy-lån i universelle og funktionalistisk orienterede ledelses- og styringsidéer. Herefter er det forskningsmæssige formål også grundlagt i personlige erkendelser i mødet med det empiriske felt, hvilket jeg vil uddybe nærmere.

Forskningsprojektets formål var oprindeligt indlejret i en sociokulturel optik, hvor min hensigt var at undersøge skoleledelse i højtpresterende skoler som et organisationskulturelt læringsfænomen (Hargreaves & Fullan, 2012; Hatch, 1993; Schein, 2010; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Dutton, 2012). I denne periode var jeg optaget af undervisningsopgaver relateret til den danske skolereform med undervisning af skoleledere i transformationsledelses- og instruktionsledelsesteorier. Teorierne var blandt andet selekteret i Ontarios skoleledelsesvidenskonstruktion på baggrund af min specialeafhandling, der var en international komparativ undersøgelse af feltet (Jensen, 2013, 2014). Min teoretiske tilgang var også præget af mit konsulentarbejde, hvor jeg samarbejdede med flere danske kommuner om at konstruere en samlet strategisk styring af skoleområdet baseret på Ontarios systemiske reformtænkning (Fullan & Levin, 2009). I de retrospektive meningskonstruktioner kan jeg derfor se, at min afhandling var indlejret i en tilgang, der sigtede på at konstruere en model for højtpresterende skoleledelse i et nationalt, skolekulturelt sensitivt perspektiv. Baggrunden for dette var, at jeg som konsulent oplevede store vanskeligheder i overførslen af de anglo-amerikanske ledelsestænkninger til den danske skoleledelsesvirkelighed. Mit forskningsperspektiv ændredes efterfølgende, da jeg i datakonstruktionsprocessen mødte det empiriske felt, først i Danmark og efterfølgende i Ontario. I mine ledelsesobservationer oplevede jeg, at der var forskel på, hvem der havde magt til at bidrage i meningskabelsessituationerne, og at disse magtprocesser fremkom gennem processer, der udfordrede mig emotionelt (Storgaard, 2018). I min heuristiske fortolkning af ledelsesobservationerne blev det også ganske tydeligt for mig, at ikke kun det relationelle magtperspektiv, men også styringsperspektivet var af stor relevans i forståelsen af genstandsfeltet. Dette erkendte jeg særligt i for-

bindelse med skygningen af skoleledere i de to nationer, hvor den formelle ledelsesfunktion viste sig at udmønte sig ganske forskelligt i de formelle lederes praksis. Forskellene gav anledning til de første heuristiske fortolkninger relateret til et institutionelt perspektiv på skoleledelsesfænomenet.

Jeg erkendte nu, at jeg ved at centrere min undersøgelse omkring teori om organisatorisk læring kun delvist ville indfange det, jeg empirisk var blevet bevidst om. Og yderligere ville min undersøgelse fremadrettet understøtte en reforminitieret konsulentpraksis, der tendentielt kunne skabe situationer med symbolsk vold (Rowlands, 2015). Her tænker jeg eksempelvis på kommunale styringssituationer, hvor skolens ledende medlemmer skal konstruere mening i forhold til teoretiske begreber og diskurser, der opleves som direkte fremmede i den eksisterende professionelle ledeskultur og demokratiske organisering. Den symbolske vold kan i den forbindelse opstå, når eksempelvis skolelederen ikke kan frasige sig ansvaret for efterfølgende at implementere disse tænkninger i egen skole og sociale ledelsesrelationer i kraft af sin institutionelle position. Selektionen af fremtrædende ledetråde i mødet mellem mit første teoretiske perspektiv og den empiriske virkelighed har således ført min egen identitetsposition som adjunkt på en professionshøjskole til en ny position, hvor afhandlingen er eksemplet på dette perspektivskifte.

Set i lyset af den indledningsmæssige problemredegørelse og mit forskningsmæssige perspektivskifte undervejs i processen har jeg valgt ikke kun at foretage en international komparativ analyse af skoleledelse, der er kontekstuel og kulturelt orienteret. Jeg har også valgt at lade den forme i en poststrukturel og historisk, videnskritisk position. Det internationale, komparative studie vil dermed skabe en videnskabelig mulighed for at forstå og diskutere skoleledelse i højtpræsterende skoler som et meningsprocessuel magt- og styringsfænomen relateret til uddannelsessystemets institutionelle dimensioner. Her er formålet især at forstå skoleledelse som et historisk fænomen, der er relationelt forbundet med ændringer i den moderne uddannelsesstyring og dets neoliberale reformtendenser. Et empirisk perspektiv, der tager dette afsæt, vil for det første udvide den videnskabelige indsigt i, hvorledes internationale styringstendenser påvirker uddannelsesinstitutioner som sociale ledelses- og styringsfelter. Hernæst vil det empiriske perspektiv være et bidrag til en dekonstruktion af de dominerende perspektiver på skoleledelsesfeltet, ved at fremvise historiciteten i videnskonstruktion.

1.3 Forskningsspørgsmål og undersøgelsesspørgsmål

Med afsæt i ovenstående formål centrerer jeg hermed min undersøgelse om et centralt forskningsspørgsmål og to undersøgelsesspørgsmål:

1.3.1 Det centrale forskningsspørgsmål

Hvordan kan vi forstå skoleledelse som et moderne uddannelsesstyringsfænomen på baggrund af en international komparativ analyse af analytiske fund gennem flere empiriske tilgange?

1.3.1.1 Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan kan vi forstå skoleledelse som et styringsfænomen relationelt forbundet til en national og/eller provinsiel policy web?
- Hvordan kan vi forstå de diskursive menings- og magtmekanismer i den moderne uddannelsesstyring gennem en diskussion af de historisk tværgående magtformationer, der emergerer internationalt i skoleledelse i højtpræsterende skoler?

Det centrale forskningsspørgsmål og de to underliggende undersøgelsesspørgsmål vil guide de empiriske analyser i det internationale felt gennem en kritisk komparativ sporingslogik (Bartlett & Vavrus, 2014, 2017). Det centrale forskningsspørgsmål besvares dybdegående i en horisontal komparation af menings- og magtkonstruktioner i skoleledelse i to primære, unikke cases. De horisontale komparationer forekommer gennem flere empiriske sporingsanalyser, der diskuterer skoleledelse som et styringsfænomen både i et internationalt mikro- og et mesoprocessuelt perspektiv. Herefter er de to undersøgelsesspørgsmål afsættet for vertikale og historisk tværgående analyser baseret på analytiske fund i både primære og sekundære cases. De to underliggende undersøgelsesspørgsmål skal her forstås som springstiltag, der skaber yderligere indsigt i genstandsfeltets konfiguration på et diskuterende og mindre uddybende analytisk niveau.

Jeg vil senere i kapitlerne 3, 4 og 5 redegøre for, hvordan jeg har konstrueret det analytiske perspektiv og det internationale komparative forskningsdesign, da disse elementer er konstrueret med afsæt i forskningsafdækningen af den eksisterende litteratur på området. Nu vil jeg dog argumentere for, hvorfor jeg har valgt at centrere undersøgelsen omkring skoleledelse i vedvarende

højtpræsterende skoler, og efterfølgende hvorfor jeg lige netop har valgt komparative cases i Ontario, Canada.

1.4 Hvorfor højtpræsterende skoler og hvorfor Ontario?

Først og fremmest er den analytiske idé i at anlægge et internationalt komparativt perspektiv på genstandsfeltet grundlagt i en videnskabelig antagelse om, at den moderne uddannelsesstyringsmekanismer særligt træder frem i empiriske studier på tværs af flere landes uddannelsessystemer. Her har jeg valgt at studere magt- og styringskonstruktioner i skoleledelse i vedvarende fagligt højtpræsterende grundskoler i komparativt sammenlignelige⁴ cases. Baggrunden for dette er, at jeg forstår de højtpræsterende skoler som unikke cases og organiseringer, der realiserer intentionerne i den globale og neoliberale uddannelseskurrenceorden (Spring, 2008).

Hernæst er formålet med at anlægge et internationalt, komparativt perspektiv på skoleledelse i højtpræsterende skoler at forme en dekonstruktion af den dominerende tilgang inden for forskningsfeltet. Den alternative tilgang til studiet af skoleledelse som internationale magt- og styringsprocesser vil forme en analytisk modposition til studier i højtpræsterende skoler, som de traditionelt foretages inden for denne forskningstradition⁵ (Eacott, 2010, 2017; Gunter & Ribbins, 2003; Thomson, 2017). Den analytiske tilgang, der kombinerer klassiske case-selektionsstrategier baseret på præstationslogikker og en kritisk komparativ metodisk tilgang, vil hermed bringe ny indsigt til feltet og udvide vores forståelse for, hvad vi kan antage som sandt (Thomson, 2017). Jeg forstår derfor også min konceptuelle rammsætning af det komparative forskningsprojekt som en tilgang, der bringer 'galskab' (Thomson, 2017) ind i feltet ved at kombinere logikker fra to videnskabelige positioner, der ofte ikke engageres på samme tid (Eacott, 2017).

⁴ *Komparativt sammenlignelig* er et begreb, der er inspireret af den komparative sociolog Niels Smelsers metode-tænkning (Smelser, 2003, 2013). Han argumenterer for at etablere funktionel ækvivalens mellem de komparative, analytiske enheder ved at foretage systematiske udredninger af analyseenhedens kontekst. I denne afhandling har jeg valgt at etablere *komparativ sammenlignelighed* mellem de udvalgte cases, men formålet er ikke som i den funktio-nalistisk orienterede forskning at lave en universel model for skoleledelse i højtpræsterende skoler. I stedet anlægger jeg en kritisk analytisk position på de komparativt sammenlignelige skoleledelsescases, og med denne kobling mellem teori og metode fra to positioner muliggør jeg alternative videnskonstruktioners emergens i det empiriske felt.

⁵ Traditionerne inden for videnskab, der forbinder skoleledelse med elevernes læringsudbytte i højtpræsterende skoler, vil jeg kort uddybe i det næste kapitel. Traditionen var mit oprindelige forskningsmæssige udgangspunkt. De første resultatet af disse videnskonstruktioner kan ses i bogkapitlet: "Ledelse af vidensprocesser i skolens professionelle læringsfællesskaber" (Jensen, 2016).

Det videnskabelige formål med at udvælge den canadiske provins Ontario som uddannelsesmæssig policy web til en komparativ sammenligning med den danske er, at Ontarios uddannelsesreform fra 2003 antageligvis har inspireret den danske skolereformsproces i væsentlig grad. Dette ses først i de reformmålsætninger, der indgik i det nationale reformforberedende projekt i den danske skolereform, 'Ny Nordisk Skole' (Undervisningsministeriet, 2012). Herefter ses det i den endelige politiske aftaletekst til den danske skolereform (Undervisningsministeriet, 2013). De danske skolereformsmålsætninger er tilnærmelsesvis identiske oversættelser af de tre reformmålsætninger, der fungerer som styringsmæssigt afsæt for reforminitiativer i Ontario i perioden 2003-2014 (Anderson & Ben Jaafar, 2006; Education, 2014). Herudover ses der et forholdsvis omfattende antal intertekstuelle referenceforbindelser i den offentlige debat, hvor Ontarios succesfulde skolereform er afsæt for diskurserne. Eksempelvis i fagbladet 'Folkeskolen' henvises der til Ontarios skolesystem i forbindelse med policy-aktørers inspirationsture til Ontario fra både den forskningsmæssige, den statslige og kommunale forvaltning samt professionshøjskolerne (Altinget.dk, 2015; Danskekommuner.dk, 2015; Folkeskolen.dk, 2012a, 2017a, 2017b; Københavns Lærerforening, 2012; UCL, 2017). Sidst anfører den daværende undervisningsminister også, at den danske reform er inspireret af Ontarios skolereform (Folkeskolen.dk, 2012b).

De to policy webs, Danmark og Ontario, Canada, er altså i udgangspunktet forbundet med hinanden i globaliseringens skæbnefællesskab. Her indgår både Danmark som nationalstat og Ontario som føderal, canadisk provins i policy-låne- og udlåneprocesser med translationer⁶ af policy-idéer affødt af den internationale, neoliberale konkurrence. Dette ses eksempelvis i studier af skolers policy enactment-processer⁷ i både Danmark og Ontario, hvor neoliberale styringsidéer empirisk glider ind i skolens socialitet. Her påvirker idéerne på forskellig vis både grundskolens organisering, ledes og professionelles subjektpositioner samt det, der kan betegnes som skolens legitime formål (Flessa, 2012; Flessa & Gregoire, 2012; Moos, 2016a, 2017b; Pollock & Winton, 2016; Storgaard, 2018, 2019; Winton & Pollock, 2016). Den store interesse fra uddannelses-policyskabere i Danmark medfører antageligvis også, at der hentes inspiration i Ontarios

⁶ Translationsbegrebet ses både i den nordiske nyinstitutionalisme (Røvik, 2011) og i den internationale globaliseringsforskning (Steiner-Khamsi, 2014). Begrebet definerer en oversættelsesproces, hvor policyidéer fra det internationale felt indlejres i en ny styringsmæssig policy-kontekst. Som i sprogmæssige oversættelsesprocesser ændrer den pågældende styringsidé sig også i denne proces, da den indgår i en relation til feltets oprindelige kulturelle og historiske styringsafsæt samt eksisterende policy-konstruktioner.

⁷ *Enactment* fortolker jeg som et dialektisk handlingsbegreb, der både konstruerer virkeligheden gennem et aktivt valg af meningstilskrivning og som en retrospektiv og social handling, hvor der konstrueres en nyere virkelighed i relation til den eksisterende. Da de danske oversættelser ikke kan indfange begrebets dialektik i tilstrækkelig grad, har jeg valgt at bevare det engelsksprogede begreb *enactment* fra K.E. Weicks teoriudvikling (Weick, 1977, 1995) i den samlede afhandling.

organiseringsspraksis, der i en effektivitetslogik har legitimeret sig som succesfuld. Dette sker ved lån i Ontarios idéer som eksempelvis konkrete ledelses- og styringsteknologier samt i mere overordnede styringstænkninger, hvilket er en vidensimport, jeg som adjunkt på en professionshøjskole selv har været en aktiv del af.

Analysen af hvilke konkrete policy-lån samt lån i ledelses-, og styringsteknologier, der har fundet sted mellem de to policy webs, er ikke det centrale fokus i denne afhandling. Baggrunden for dette er, at jeg forstår policy-lån som relationelt forbundet til overordnede og internationale, historiske magt- og styringsbevægelser, der ikke udelukkende forbinder Danmark og Ontario. I stedet vil afhandlingens analyser og diskussioner være centreret om en forståelse af de menings- og magtmekanismer, der fremtræder empirisk i skoleledelse med relation til væksten og spredningen af diskurser hentet i globale, neoliberale uddannelsesstyringstendenser (Mundy et al., 2016; Spring, 2008; Steiner-Khamsi, 2010; Verger et al., 2019).

Denne introduktion har skitseret forskningsprojektets baggrund, formål og centrale problemstilling. I det kommende kapitel vil jeg gå mere i dybden med den eksisterende uddannelsesforsknings perspektiv gennem en diskussion af skoleledelse som en videnskonstruktion set i relation til de dominerende videnskonstruktioner inden for feltet. Kortlægningen af forskningsfeltet og den efterfølgende diskussion vil danne afsæt for mit erkendelsesmæssige perspektiv og de analytiske og metodiske positioner, jeg har valgt at anlægge i denne undersøgelse. Først vil jeg dog kort redegøre for opbygningen af afhandlingen.

1.5 Læsevejledning

Afhandlingen er opbygget således, at de to første kapitler danner en afgrænsning og en indplacering af undersøgelsen i relation til den eksisterende forskning på området. Kapitel 1 og kapitel 2 er dermed et diskuterende argument for undersøgelsens videnskonstruerende formål og de metodiske veje dertil. Herefter følger de næste kapitler 3, 4 og 5, der former grundlaget for den samlede konceptuelle rammesætning af undersøgelsen. Indledningsvist uddyber jeg i *kapitel 3* undersøgelsens poststrukturelle erkendelsesposition. Her uddyber jeg først begreber inden for magt- og styringsanalytikken, der danner den teoretiske forståelsesramme for moderne uddannelsesstyring, som jeg tager afsæt i. Hernæst konstruerer jeg et kritisk meningskabelsesperspektiv, der afgrænser min forståelse af skoleledelse som et diskursivt menings- og magtkonstruerende fænomen i den løst koblede organisation. I *kapitel fire* redegør jeg for mine begreb-, metode- og designmæssige antagelser gennem en kritisk raffinering af de eksisterende inden for den kompa-

rative sociologi, pædagogik og casestudiemetodik. Her kobler jeg en klassisk tilgang til case-udvælgelse med en kritisk komparativ casemetode, hvilket efterfølgende er afsættet for en alternativ tilgang til komparative studier af skoleledelse i et internationalt felt. Undervejs præsenteres og sammenlignes den demografiske og strukturelle kontekst i de to uddannelsessystemer med afsæt i en komparativ tabel. *Kapitel 5* afgrænser den analytiske genstand og uddyber de metodiske overvejelser, jeg har gjort. Herefter tydeliggør jeg, hvordan jeg har konstrueret viden i interaktion med deltagerne i den empiriske og analytiske kontekst. Til sidst er kapitlet rammesættende for en etisk forskningsvurdering. Perspektiver for forskerens rolle som moralsk og etisk ansvarlig for de analytiske fund, diskussioner og vurderinger afrunder derved afhandlingens samlede teoretiske, metodologiske og metodiske erkendelsespositioner.

Formålet med de næste kapitler i afhandlingen er at præsentere de analytiske fund ved at følge en international komparativ sporingslogik. I *kapitel 6* redegør jeg indledningsvis for Danmark og Ontario som historiske policy webs. Kapitlet vil forme et fortolkningsmæssigt historisk afsæt for de kvalitative, analytiske fund, som jeg uddyber i de efterfølgende kapitler. I *kapitel 7* besvarer jeg det centrale forskningsspørgsmål ved at gennemgå de analytiske fund fra to primære cases via flere empiriske tilgange. Udfaldet af analyserne er både konstruktionen af governmentale skoleledelsesregimer samt mikroprocessuelt formerede menings- og magtkonstruktioner i skoleledelse. Fundene indgår efterfølgende i internationale komparative analyser. Kapitlet afsluttes med en diskuterende opsamling, der skaber spørgsmål til videre undersøgelser. I *kapitel 8* foretager jeg vertikale analyser og diskuterer de primære skoleledelsesregimer med de sekundære skoleledelsesregimer. Kapitlets komparationer giver her indsigt i ledelse som et styringsfænomen relationelt forbundet med den institutionelle kontekst i Danmark og Ontario som policy webs. Kapitlet afsluttes med en kort vidensfilosofisk diskussion af skoleledelseskonstruktioner inden for en universallogik. Endelig former *kapitel 9* en diskussion af en historisk tværgående, monofaglig præstationsdiskursorden. Konturerne af den internationale styringsorden diskuteres i lyset af de moderne magt- og styringsmekanismer. Her vurderes skoleledelse som et governmentalt styringsfænomen i internationale og neoliberale struktureringsprocesser, der fremmer homogenisering og institutionel isomorfi. Kapitlet rundes af og afhandlingen afsluttes med en diskussion af forskningens gyldighed.

1.6 Sammenfatning

I afhandlingens første kapitel har jeg uddybet baggrunden og formålet med den internationale komparative analyse af skoleledelse i vedvarende og højtpræsterende skoler i Danmark og Ontario, Canada. Her præsenterede jeg også det centrale forskningsspørgsmål, der vil være omdrejningspunkt for en både alternativ og kritisk komparativ analyse af skoleledelsesfænomenet set i lyset af moderne magt- og styringstendenser. Til sidst har jeg redegjort for afhandlingens opbygning samt indholdet i afhandlingens kapitler i en læsevejledning. I det følgende kapitel vil jeg gå i dybden med det forskningsmæssige landskab med henblik på at indplacere mit forskningsperspektiv i relation til det dominerende.

2. Skoleledelse som et konstrueret vidensfelt

I dette kapitel vil jeg diskutere konfigurationen af vidensfeltet *skoleledelse i højtpræsterende skoler* og synliggøre de epistemologiske og ontologiske midlertidigheder, der eksisterer i forskningsfeltet, ved at engagere mig i de eksisterende videnspositioner. Afsættet for diskussionen er en systematisk afdækning, kodning og kategorisering af den eksisterende forskning samt en diskussion af videnslandskabet, jeg blandt andet henter inspiration til i uddannelsesledelsesforskeren Scott Eacotts 'State of The Arts' kritikpunkter⁸ (Eacott, 2010, 2017). Forskningsafdækningen og diskussionen af dets fund, vil til slut danne afsæt for en alternativ tilgang til studier af genstandsfeltet. Her vil jeg fremlægge min tænkning gennem en central begrebsforståelse af skoleledelse som et styringsfænomen forbundet med lokal policy-konstruktion.

2.1 Formål og strategi

Formålet med forskningsafdækning er ikke at lave en udmattende review-gennemgang af den eksisterende viden. Derimod er min intention at undersøge de dominerende videnskonfigurationer, der er karakteriserende for studier inden for genstandsfeltet (Gunter & Fitzgerald, 2008; Gunter & Ribbins, 2003), ved at konstruere et afgrænset, historisk 'snapshot' i

⁸ Scott Eacott er i sin afdækning af 'State of The Arts' på skoleledelsesfeltet inspireret af den kritiske sociolog Pierre Bordieau, hvilket har betydning for den position og det kritiske perspektiv, han anlægger på skoleledelsesforskningsfeltet (Eacott, 2010, 2017). Eksempelvis kritiserer han den nuværende skoleledelsesforskning for ikke at tilgå det empiriske felt med en bevidsthed om samfundets sociale og kulturelle magtstrukturers betydning for den individuelle leders praksishandlinger (Eacott, 2010). Man kunne pege på en problematik i at basere en kritisk diskussion af det eksisterende forskningslandskab på kritikperspektiver hentet i en kritisk sociologisk og empirisk forskningstilgang, da afhandlingens poststrukturelle forskningsposition sigter på at konstruere en immanent, magtfilosofisk kritikposition. Dette vil jeg dog argumentere for som uproblematisk, da Scott Eacott i sin Bordieausk inspirerede kritik tager afsæt i en forståelse af magt, hvor begge positioner har sammenfaldende begrebsforståelser (Callewaert, 2006; Cronin, 1996). Både Pierre Bordieau og Michel Foucault baserer deres forståelser af magt som enten symbolsk eller diskursiv, hvor de blandt andet sigter på at forme en kritik af subjektorienterede handlingsteorier (Cronin, 1996). Dette er et kritikformål, der er sammenfaldende med denne undersøgelses formål. Forskellen er dog, at den poststrukturelle magtanalytik kritiserer alle videnskabers sandhedspositioner (Stormhøj, 2006), herunder den kritiske sociologiske og empiriske videnskab repræsenteret af Pierre Bordieau (Callewaert, 2006), hvilket ikke er tilfældet i den kritiske sociologiske position.

den eksisterende forskning (Thomson, 2017). Et uddrag af de dominerende forskningspositioner og metodiske tilgange vil efterfølgende være afsættet for en diskussion af forskningslandskabets mangler set i lyset af den institutionelle konstitution af det empiriske felt. Analysen af det eksisterende forskningslandskabs sammensætning vil føre til en diskussion og vurdering af, hvordan en alternativ konstruktion af genstandsfeltet kan bidrage til nye erkendelser. Den systematiske afdækning af skoleledelsesforskning er derfor baseret på en videnskabelig idé om at forstå og fortolke den nutidige skoleledelsesforskning som videnskonstruktioner indlejret i ideologiske positioner (Eacott, 2017; Gunter & Ribbins, 2003).

I arbejdet med at forstå skoleledelsesforskningsfeltet har jeg foretaget systematiske søgninger i internationale forskningsdatabaser, håndbøger og encyklopædier ad to omgange i forskningsforløbet (se appendiks II, redegørelse for litteraturafdækninger). I den indledende fase af forskningsprojektet foretog jeg systematiske søgninger i Proquest Education og nordiske databaser. Herefter foretog jeg søgning gennem 'citation pearl growing'-metoden med afsæt i en på daværende tidspunkt central forskningsartikel (Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010). Søgningen afdækkede 86 referencer med ledelsesforskning omkring skolelederens betydning for elevernes læringsudbytte i perioden 2010-2015. Fundene⁹ blev efterfølgende sorteret ud fra min daværende tilknytning til en forståelse af forskning som evidensproduktion (Moos, Krejsler, Hjort, Laursen, & Braad, 2005; Rieper & Hansen, 2007). Resultatet af dette arbejde blev efter en bearbejdning i funktionskort (Hart, 1998) anvendt til en publicering med afsæt i min daværende forståelse af skoleledelse som en professionskulturel udviklings- og forbedringsfunktion (Jensen, 2016).

Med formålet om at ændre mit perspektiv på skoleledelsesfeltet afledt af mit møde med det empiriske felt foretog jeg nye og bredere, systematiske databasesøgninger, der erstattede den første afdækning. Her anvendte jeg forskningsdatabaserne Eric (Proquest) og Education Research Complete (Ebsco) og den danske forskningsdatabasen.dk. Mine søgninger er afgrænset af en bred søgestreng, der konstruerer begrebet skoleledelse som både *ledelse*, *styring*, *management* og *administration* koblet med begreberne *succesfuld*, *højtpræsterende*, *effektiv* samt *magt*, *neoliberalisme* og *governance*. Jeg har foretaget studier af håndbøger og anden litteratur i bogform relateret til skoleledelse inden for perioden 2003 til og med 2014, med en historisk afgræsning base-

⁹ Følgende referencer indgik i min første afdækning efter evidenssortering: (Bruggencate, 2012; Davies & West-Burnham, 2003; Hattie, 2013; Heck, 2010; Leithwood & Hallinger, 2012; Leithwood & Levin, 2011; Leithwood et al., 2010; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010; Mulford & Silins, 2011; Peterson, Baker, & McGaw, 2010; Robinson, 2009; SFI, 2011; Silins & Mulford, 2002; Sun & Leithwood, 2012)

ret på Danmark og Ontarios nationale policy-udvikling og reformprocesser. Sidst har jeg ved brug af kodning i Nvivo 11 Pro foretaget en kortlægning inspireret af prof. Helen Gunter's kortlægningsstrategier inden for uddannelsesledelsesfeltet, der antager et kritisk, historisk perspektiv på vidensproduktion (Gunter & Ribbins, 2003) (se appendiks II, redegørelse litteraturafdækninger og her også den endelige og anvendte afdækning af skoleledelse som et konstrueret vidensfelt).

Med afsæt i kortlægningens fund vil jeg nu diskutere det eksisterende forskningslandskab. Her vil jeg både sætte fokus på den vidensproduktion, der dominerer, samt den der ekskluderes indenfor feltet.

2.2 Diskuterende kortlægning og kritik

Ifølge Scott Eacott er uddannelsesforskningen inden for skoleledelse overordnet afgrænset til primært at beskæftige sig med analyser af enten individer eller institutionelle strukturers determinerende betydning for skolens socialitet (Eacott, 2010). Inden for disse undersøgelsesperspektiver peger Eacott på, at der gennem tiden er blevet produceret en stor mængde forholdsvis ensidig forskning domineret af en pragmatisk, empirisk tilgang til teoriudvikling. Selvom der også i den moderne skoleledelsesforskning er kritiske perspektiver i teoriudviklingen, er de parallelle og ideologisk adskilte erkendelsespositioner inden for feltet ikke i stand til at bringe forskningen videre. Årsagen til dette skyldes dels et manglende engagement i den eksisterende forskning på tværs af analytiske og ideologiske positioner samt en afkobling af feltets diskurser fra deres videnshistoriske udgangspunkt. Et videnskabeligt engagement, der udvikler antagelser om skoleledelse gennem en relation til det eksisterende forskningsfelt, vil ifølge Eacott på sigt kunne overkomme de ontologiske og epistemologiske forskelle, der ses i feltet (Eacott, 2017). Hermed vil det være muligt at bidrage til nye forståelser af skoleledelse, der kan bringe udvikling til skoleledelsesforskningsfeltet.

Scott Eacott peger endvidere på de metodiske dimensioner af skoleledelsesforskningen, der særligt karakteriserer konservatismen inden for feltet, med henblik på at pege på alternative undersøgelsestilgange, der potentielt kan bringe feltet videre. For det første anfører han, at der ofte anlægges en empirisk tilgang, der baserer sig på interviewkonstruktioner og kvantitative spørgeskemaer eller observationer af det, der er direkte observerbart. Resultatet af disse metodiske tilgange er en omfattende, foreskrivende forskning, der har fokus på effektive praksisser i op-

skriftsform, og der frembringes ofte lister over effektive ledelsesadfærdsformer og personlighedskvaliteter. Denne særlige tendens til ensidighed italesætter han som ”*the orthodoxy of a functionlist empiricism*” (Eacott, 2017, s.205), altså en ortodoks funktionalisme i et forskningsfelt, der som et privilegeret felt er dominerende på grund af dets anvendelsesfokus.

Hernæst er som indledningsvis nævnt tendensen til, at de empiriske studier ofte tager afsæt i den individuelle skoleleders praksis. Forskningen har dog på det seneste bevæget sig i retning af studiet af flere leders praksis inden for den distribuerede ledelsestænkning (Harris & Spillane, 2008; Leithwood et al., 2002; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001, 2004). Men på trods af at feltet i sine analytiske positioner i stigende grad anlægger en distribueret ledelsestænkning, antager den stadig den samme ensidighed. Studier af skoleledelse som distribueret ledelse foretages stadig inden for en effektivitetstænkning, hvilket også er en pointe, der understøttes af andre ledelsesforskeres review-forskning (Gunter et al., 2013; Huber, Saravanabhavan, & Hader-Popp, 2010; Thomson, 2017). Scott Eacott peger dog på en nyere tendens til et forskningsfokus på de dimensioner i skoleledelse, der ikke er direkte observerbare i praksisstudier. Der ses her en tendens til, at erkendelsesinteressen i ledelsesforskningen er centreret om den viden, skoleledere eller fagprofessionelle ikke direkte kan sætte ord på. En sådan tilgang fremfører han som et eksempel på, hvordan skoleledelsesforskningen kan bidrage med nye forståelser og teori, da den type forskning vil give indsigt i de indirekte organisationsforståelser og værdier, der er styrende for deltagernes praksisadfærd.

Ovenstående pointer peger samlet set på flere dimensioner, der er værd at diskutere i lyset af den forskningsafdækning, der danner grundlaget for denne undersøgelse. For det første er det relevant at diskutere, hvilke erkendelsesinteresser, der ser ud til at dominere forskningsfeltet? Hernæst er det væsentligt at se, hvorledes og hvorvidt den videnskabelige konservatisme slår gennem ved at spørge, hvordan der erkendes inden for feltet? Og endelig er det væsentligt at diskutere, hvad det er, der adresseres? En afdækning af dette vil give anledning til en vurdering af den eksisterende forsknings sociale, epistemologiske traditioner gennem et kritisk og relationelt engagement i det eksisterende (Eacott, 2017).

Den systematiske afdækning i tre forskellige, videnskabelige databaser og inddragelse af flere håndbøger og aktuelle bogudgivelser i et dansk skolereformsperspektiv resulterede i 166 forskellige referencer i perioden fra 2003 til og med 2014 samt udvalgte bogudgivelser og håndbøger (se appendiks II). I kodningen, analysen og fortolkningen af disse danner der sig et kort over et forskningsmæssigt landskab, der både bekræfter Eacotts antagelser og udvider hans per-

spektiv. Jeg vil i det følgende give eksempler på undersøgelser inden for de forskellige perspektiver, hvorimod andre skitseres i mere overordnede termer.

2.2.1 Traditionen for effektivitet og det, der virker!

I studiet af den erkendelsesmæssige interesse, der ligger til grund for referencerne, er størstedelen af skoleledelsesforskningen relateret til den funktionalistiske tænkning inden for den såkaldte 'what went right'-genre (Møller, 2017; Steiner-Khamsi, 2013). Nvivo-kodningen fremviste 85 referencer relateret til studier, der undersøger, 'hvad der virker' inden for skoleledelse, og 67 referencer kodes direkte relateret til 'school effectiveness'-forskningstraditionen. I disse studier undersøges effektive praksisser i forhold til at forbedre eller forandre skolen i relation til elevernes faglige resultater. Dette ses eksempelvis i studier, der undersøger hvorledes ledere effektivt kan forbedre lærernes praksis inden for et dominerende perspektiv, der er relateret til ledelsesdimensionerne i instruerende ledelse og transformationsledelse. Inden for disse forskningstilgange er blandt andre "How Do Principals Really Improve Schools" (DuFour & Mattos, 2013), "Seven Strong Claims about Successful School Leadership" (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008) og "Student Centered Leadership" (Robinson, 2011) eksempler på ledelsesforskning, der konstruerer kvantificerede evidenskategorier for ledelse, der skaber høje elevpræstationer. Som et eksempel er referencen med de syv påstande om succesfuld skoleledelse en ledelsesteori, der danner en syntese mellem transformations- og transaktionsledelsestænkningen (Bass & Riggio, 2006). Det er derfor både skolelederens kommunikative og forførende italesættelse af skolens mål og visioner, en systematisk monitorering af skolens undervisningspraksis samt en strukturel optimering af læreres muligheder for kollaborativt forbedringssamarbejde, der skaber effektivitet.

Den elevcentrerede ledelse, "Student Centered Leadership", (Robinson, 2011) adskiller sig ikke væsentligt fra ovennævnte som en samlet synteseteori. Den elevcentrerede ledelsesteori indeholder fem ledelsesdimensioner tilvejebragt gennem kvantitative effektvurderinger samt tre personlige ledelseskapaciteter, der fremmer elevens faglige præstationer. Ledelsestilgangen fokuserer dog i højere grad end den transformationsledelsesmæssige på skoleledelse som undervisningsfokuseret ledelse, hvilket betyder, at den ikke tilskriver den visionære og forførende ledelsesdimension betydning. I stedet har teorien centreret sit perspektiv omkring, hvordan skolelederen som 'manager' kan sætte og monitorere mål og skabe optimale organisationsstrukturer, der fremmer harmonisering i de didaktiske praksisser og undervisningsindholdet vertikalt i skolens organisation. Sigtet med teorierne inden for 'school effectiveness'-traditionen er altså enslyden-

de og relaterer sig til den neoliberale New Public Management-styringstænkning (Gunter et al., 2016).

Endvidere er referencer i 'school effectiveness'-traditionen primært baseret på empiri fra anglo-amerikanske curriculumsystemer. Der er dog også studier fra andre verdensdele som Tyrkiet (Gumus & Akcaoglu, 2013), Cypern (Pashiardis & Savvides, 2011) og Danmark (Bjerg & Staunæs, 2014; Qvortrup, 2014; SFI, 2011). Effektivitetsbegrebet er i studierne heller ikke kun relateret til elevernes faglige læringsresultater. De ses også i undersøgelser af skolelederes implementering af reformpolicy som inklusion eller digitale læremidler i undervisningen og som ledelseseffektivitet i forhold til organisatorisk styring. Der er endvidere undersøgelser af, hvorledes skoleledere effektivt kan skabe forbedringer i elevernes matematikresultater gennem understøttelse af matematikvejlederes indsats i forhold til lærernes forbedringer. Endelig ses enkelte studier også at undersøge, hvordan skoleledere bedst kan forbedre læringsvilkårene for elever med sproglige eller sociokulturelle vanskeligheder eller for minoritetsbørn.

2.2.2 Ontologisk eller epistemologisk erkendelsesinteresse?

Den overvejende del af forskningen i afdækningen tager et ontologiske forskningsperspektiv¹⁰, hvor 50 referencer kodes til at være studier, der undersøger skolelederes måder at være og agere på, for at de og skolerne er mest effektive. Skolelederens effektivitet undersøges imidlertid inden for forskellige dimensioner. Den ene dimension relaterer sig til undersøgelser af, hvordan skoleledere bedst gennem instruerende ledelse kan understøtte læreres praksisforbedringer. Tænkningen er her, at skolelederen er kilde til lærernes praksisforbedringer ved at være rollemodel for god undervisningspraksis gennem empatisk lytning og en ledelsesstil og kommunikationsform, der fremmer lærernes kritiske selvrefleksion. Han eller hun kommunikerer også tydeligt mål for skolens succes, opstiller forbedringsstandarder og analyserer elevdata for proaktivt at monitorere, om resultaterne opnås (Park & Datnow, 2009; Qvortrup, 2014; Reid, 2013). I disse ontologisk orienterede studier - studier af, hvordan effektive ledere er, og hvad de gør - fremkommer der

¹⁰ Det ontologiske forskningsperspektiv er i forskningskortlægningen anvendt som en kategori, der omfatter studier, som primært fokuserer på skolelederes ontologiske status. Den ontologiske position er her forstået som en 'væren i verden', hvor erkendelsesinteressen i disse studier er at undersøge genstandsfeltet, som det 'virkelig er' baseret på en ontologisk objektivisme og søgen efter sandhed (Curtis, 2014; Stormhøj, 2006). Ontologibegrebet bruges i kortlægningsstrategien som en modoptik til den epistemologiske erkendelsesinteresse og socialkonstruktivismen, hvor der undersøges, hvordan subjekter konstruerer deres verden gennem sproglige erkendelsesprocesser.

mange bud på og modeller for ledelsesfærdigheder og kompetencer, der giver succes. Færdighedslisten rammesætter både lederens specialiserede curriculumviden samt hans eller hendes personlige evner som eksempelvis åbenhed, ærlighed, høje forventninger, fleksibilitet, engagement i forbedringsopgaven og empati.

Den umiddelbare fortolkning af diskurser, der bruges om den effektive skoleleder, konstituerer en skoleleder i en organisatorisk position som et menneske, der besidder flere evner og kvaliteter end de fleste. Grundorienteringen er i den overvejende del af studierne en forståelse af et lineært kausalforhold mellem skolelederens handlinger, færdigheder og personlighed og de fagprofessionelles praksis. I min fortolkning er den overvejende del af forskningslandskabet derfor indlejret inden for en logisk empiristisk forskningstilgang, hvilket er en påstand, der understøttes både af Scott Eacott og kolleger (Eacott, 2010, 2017; Gunter & Ribbins, 2003; Thomson, 2017; Uljens, 2015). Herudover er det også allerede blevet ganske tydeligt, at det primære fokus i disse effektivitetsstudier er på skolelederens ledelse. Her var 55 referencer centreret omkring skolelederens position, hvilket jeg fortolker som et budskab om, at den formelle leder i uddannelsesforskningen tilskrives stor betydning som forbedrings- og forandringsaktør.

Der er kun ganske få studier, der undersøger, hvordan ledere og lærere forstår deres virkelighed ved at tage et epistemologisk udgangspunkt i videnskonstruktionerne. Dette ses i et studie af, hvorledes skoleledere forstår mellemlidernes rolle (Koh, Gurr, Drysdale, & Ang, 2011), og det ses også i de nordiske casestudier relateret til 'International Successful School Principal Project' (ISSPP) (Day & Leithwood, 2007). På trods af disse studiers relation til 'school effectiveness'-traditionen anvendes der andre forskningsmæssige tilgange end i de resterende internationale casestudier inden for dette projekt. Studierne konstruerer her viden om skoleledelse ved at indarbejde den nationale kontekst, som skoleledelsens meningskonstruktionsprocesser er en del af. Herudover udvides det centrale undersøgelsesbegreb 'succesfuld' ved at definere det som et fænomen, der også er karakteriserende for skoleledelse, der understøtter skolen som et demokratisk felt. I forskellige tilfælde indgår de enkelte, nationale casestudier også i internationale, komparative undersøgelser med andre landecases (Moos & Johansson, 2009; Moos & Kofod, 2011; Møller et al., 2005; Møller, Vedoy, Presthus, & Skedsmo, 2009). De internationale komparationer konstruerer en dybere indsigt i skolernes nationale kontekstkonstruktioner, end det er tilfældet i de enkelte nationale casestudier, da vidensproduktionen netop er centreret om at producere viden om forskelle og ligheder mellem forskellige kontekster. De internationale

casestudier i ISSPP-projektet er dog primært undersøgelser inden for de enkelte nationer, foretaget gennem både enslydende og forskellige begrebsmæssige og metodiske tilgange.

2.2.3 Kritiske og alternative tilgange

Forskningsafdækningen viste endvidere andre tendenser med 32 kodninger, der adresserer genstandsfeltet inden for en kritisk og problemorienteret tilgang (se appendiks II). Disse studier afdækker de problemstillinger, der udfordrer skoleledere og lærere i Sydafrika, Zimbabwe og Etiopien i forbindelse med neoliberale uddannelsesreformer og moderne uddannelsesstyring (Heystek, 2004, 2006; Mitchell, 2015; Msila, 2013, 2014). Inden for den kritiske tilgang ses der også et Chilensk studie, der udfordrer antagelsen om, at markedsorienteringen i skoleledelse skulle forbedre skolers resultater, og et amerikansk studie kritiserer den neoliberale styring af skoler gennem en diskussion af fraværet af lærere og lederes selvstændige beslutningsrum (Burney & Holloway, 2004). Herudover undersøges stressforekomsten blandt skoleledere i Irlands specialskoler, og spændinger og dilemmaer i skoleledelse studeres blandt andet i Tasmaniens 'Successful School Leadership Project' (Edmunds, Mulford, Kendall, & Kendall, 2008; Kelly, Carey, McCarthy, & Coyle, 2007). I den danske kritiske forskning på skoleledelsesfeltet er der enkelte studier relateret til uddannelsesledelse i et bredt perspektiv, hvor effekten af moderne, governmentale styringsformer undersøges (Juelskjær, Staunæs, & Knudsen, 2009; Staunæs, 2008, 2011).

Sidst er der tre studier, der adskiller sig i forhold til det generelle indtryk af forskningslandskabet. Det første er et studie, hvor skoleledelse erkendes i et følgercentreret¹¹ perspektiv (Crippen, 2012). Her anses skoleledelse som intersubjektive relationskonstruktioner, hvor de fagprofessionelle er medskabere af de formelle lederes legitimitet. Herudover adskiller to andre studier sig også ved at adressere skoleledelse og magt. I det ene studie undersøges skoleledelse som et mikropolitisk magtfelt i tilgangen til at forstå, hvordan et ledelsesteam fungerer (Ehrich & Cranston, 2004). I det andet studie undersøges skolelederens brug af bløde magtformer inden for en transformationsledelsestænkning som indirekte medierende for elevernes faglige læringsresultater (Nir & Hameiri, 2014). De to studier adresserer altså magtperspektivet, hvor det sidste af-

¹¹ Det følgercentrerede perspektiv er en ledelsesteoretisk erkendelsesposition, der tager afsæt i medarbejderperspektivet. 'Følger' ('follower', red.) er som begreb fastholdt, da det signalerer teoretisk afsæt i følgercentrerede teoretiseringer. Disse er baseret på James Mindls teori om medarbejdernes konstruktioner af lederes legitimitet gennem idealisering af lederens kvaliteter gennem 'romantisering' (Meindl, 1995; Shamir, Pillai, Bligh, & Uhl-Bien, 2007; Uhl-Bien & Pillai, 2007).

dækker og synliggør den indirekte magt og styring, der er til stede i skoleledelse. Ingen af studierne anfører dog en social kritik. Derimod er den synliggjorte indirekte magt også relateret til en videnskabelig erkendelsesinteresse, der sigter på effektivitet.

2.2.4 Metodisk konservatisme

Den afsluttende tematik, jeg vil afdække, er relateret til det, Scott Eacott og andre karakteriserer som konservatismen inden for den forskningsmetodiske tilgang (Eacott, 2010; Thomson, 2017; Walker & Dimmock, 2000). I forskningslandskabet er den primære erkendelsesform den kvalitative med 33 referencer, hvorefter der er 18 referencer, der indplaceres i det kvantitative felt, og 7 som blandede studier. Der tegner sig altså et billede af den kvalitative undersøgelsesform med interview og fokusgruppinterview som den dominerende. Udover dette er der 9 kodninger, der i en evidenshierarkisk tænkning er højt placeret (Rieper & Hansen, 2007). Studierne er enten nationale survey-studier, der anvender en randomiseret udvælgelsesmetode, eller metaanalyser af eksisterende ledelsesforskning. I de metaanalytiske studier er både transformationsledelsestænkningen og den instruerende ledelsestænkning repræsenteret, men der ses også bredere modeludviklinger, der afdækker succesfuld ledelsespraksis. Dette ses eksempelvis i studiet af skolelederes organisatoriske ledelsesfærdigheder i Japan med en efterfølgende indplacering i en skala, der vurderer dem som enten kompetente, mindre kompetente eller inkompetente (Cisse & Okato, 2009). Formålet med denne form for undersøgelse er at afdække dimensioner, der fremadrettet indarbejdes i nationens nationale lederuddannelse, så de fremtidige skoleledere kan agere kompetent. I en national survey-undersøgelse, der også ligger højt i en evidensstænkning, ses en undersøgelse af skolelederes stressniveau og trivsel (Kelly et al., 2007). Der er altså ikke kun større kvantitative studier inden for 'school effectiveness'-traditionen, men disse metoder anvendes også til at afdække omfanget af problemstillinger på nationalt plan.

2.3 Diskussion af forskningslandskabets konstitution

Konservatismen og en ortodoks funktionalistisk tilgang, som Eacott og flere uddannelsesledelsesforskere peger på (Eacott, 2010, 2017; Møller, 2017; Thomson, 2017; Walker & Dimmock, 2000), er antageligvis til stede i måden, hvorpå uddannelsesforskningen adresserer skoleledelsesfeltet. Fundene i kortlægningen følger i nogen grad antagelsen om, at det primært er gennem kvalitative tilgange som interview og observationer, at der konstrueres viden. Der ses dog også

forholdsvis mange kvantitative studier og studier, der anvender undersøgelseslogikker relateret til en evidensstænkning. Generelt sætter studierne skolens leder i centrum for undersøgelserne inden for et dominerende funktionalistisk perspektiv, og det er studier med et ontologisk sigte, der er centrum for de effektivitetsorienterede studier.

Konservatisme er også til stede inden for de enkelte studier, der undersøger styringsstrukturers determinerende konsekvenser for skoleledelsesfeltet. Disse studier fremkommer i lande fra Afrikas eller Sydamerikas kontinenter, der først de senere år har startet neoliberale reformeringsprocesser af deres uddannelsessystemer. Den kritisk sociologiske tradition, der studerer neoliberalismens negative betydning for aktørers agency, er dermed til stede som en konservatisme i feltet, der også ses i generelle studier af neoliberalismen (Rowlands & Rawolle, 2013). Herudover er der kun få undersøgelser af skoleledelse, der anlægger et andet perspektiv end det, der kan knyttes til den tidligere omtalte 'school effectiveness' -tradition. Her ses nogle enkelte studier, der har et epistemologisk afsæt og en erkendelsesorientering, hvor 'succesfuld' skoleledelse analyseres og fortolkes indenfor andre rationaler, end de der direkte eller indirekte er relateret til elevernes faglige resultater. Disse studier er også i højere grad kontekstuel orienteret, hvilket særligt kommer frem i de internationale komparationer af skoleledelse mellem flere lande. Der er en del studier, der adresserer kritiske, problemorienterede perspektiver relateret til skoleledelse, men kun ganske få antager et perspektiv for magt eller erkender skoleledelse som sociale, relationelle konstruktionsprocesser.

Jeg er her nu ridset flere perspektiver op, der kan danne grundlag for en videre diskussion og argumenteret indføring i denne undersøgelses formål og metodiske tænkning. Her vil jeg særligt diskutere, hvorfor skoleledelseskonstruktionerne i det afdækkede forskningslandskab er problematiske set i lyset af vores viden om, hvorledes moderne magt- og styringstendenser konstituerer skolens empiriske felt. Den første dimension, jeg vil diskutere, vedrører uddannelsesforskning centreret om skolelederen som et individuelt subjekt med heroiske evner inden for en funktionalistisk orientering. Herefter vil jeg diskutere det, der vedrører den teoretiske og metodiske konservatisme. Og til sidst vil jeg diskutere problemstillingen i at anlægge et kontekstblindt og universelt perspektiv på skoleledelsesfænomenet.

2.3.1 Den heroiske leder: en romantiseret konstruktion af det ledende subjekt

Forskningstilgangen til studiet af ledelse i uddannelsesinstitutioner med afsæt i den individuelle skoleleders praksisser og personlige evner er resultatet af det, som ledelses- og organisationsteoretikeren K.E. Weick kalder en videnskabelig 'romance' (Weick, 2007). På samme måde som det ses i ledelsesteoretikeren James Mindlls teori om ledelsesfølgeres romantisering i ledelsesrelationer (Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien & Pillai, 2007), konstruerer forskningen også en romantisk forestilling om den heroiske leders overjordiske evner til at lede mennesker mod et givent mål. I denne type forskning, hvor skolelederens praksis studeres ud fra formålet om at udlede de bedste praksisser, er der ikke et videnskabeligt blik for, at ledelse er en gensidig, social konstruktion. Her er der ikke en opmærksomhed på, at ledelse i demokratiske samfund forudsætter frie individers medkonstruktion af legitimitet både i forhold til de beslutninger, der træffes, og i forhold til den enkelte leders magtposition. Hernæst tydeliggøres det også både i referencer i denne forskningsafdækning samt i studier af den moderne uddannelsesstyring, at den neoliberale uddannelsesstyring har skabt nye konstitutive betingelser for organiseringen i uddannelsesorganisationerne. Ledelse kan altså ikke længere forstås videnskabeligt ud fra et suverænt magtperspektiv, som vi så i tidligere samfundsorganiseringer (Dean, 2006; Fairclough, 1992, 2015; Foucault, 1983; Foucault, Burchell, Gordon, & Miller, 1991).

Ovenstående videreudvikling af det dominerende forskningsperspektiv på den formelle leders ledelse er derved udfordrende på flere måder. Først og fremmest tager disse studier afsæt i en forståelse af uddannelsesorganisationen som en bureaukratisk organisation, der er organiseret i en hierarkisk socialitet. Inden for denne organisationstænkning distribuerer den formelle leder beslutningskompetencer til nedre led i organisationen, hvilket jeg ønsker at udfordre på baggrund af moderniseringsteorien (N. Å. Andersen & Born, 2001; N. Å. Andersen & Thygesen, 2004; L. Moos, 2016a; D. Pedersen, 2004a). Her har ændringer i styringen af den offentlige sektor ændret de fundamentale ledelsesbetingelser gennem forandringer i de grundorganisatoriske former, der er gået fra en government-organisering til governance-styring (D. Pedersen, 2004a). Jeg stiller derfor spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt at forstå og hermed undersøge skoleledelse videnskabeligt ud fra en forestilling om, at skoleledere er indplaceret i et bureaukratisk hierarki, hvor lederen har formel 'magt over' de fagprofessionelle. Ifølge ovennævnte teoretiseringer er offentlig ledelse ikke længere kun et spørgsmål om 'magt over', men i højere grad et spørgsmål om, hvordan der i ledelseskonstruktioner kan skabes 'magt til' at influere og påvirke i

den organisatoriske socialitet. Her konstitueres både ledere og professionelle i et selvledelsesrum inden for et selvskabt og grænseløst organisatorisk beslutnings- og indflydelsesrum. Det er derved både medlemmer med formelle ledelsesfunktioner og de selvledende og ansvarstagende professionelle, der på forskellig vis forventes at søge 'magt til' at influere den organisatoriske virkelighed (Foucault & Lewis, 1991; Storgaard, 2018).

Mit argument er, at uddannelsesforskning, der beskæftiger sig med skoleledelse i moderne, offentlige organisationer, bør indlejres i et perspektiv, der forstår ledelse som en gensidig legitimitets- og indflydelseskonstruktion, hvor frie demokratiske borgere er medskabende i det, der bliver det styrende. At studere ledelse med afsæt i den individuelle skoleleders ledelse, som i det dominerende forskningsperspektiv på feltet, forstår jeg som en romantiseret ledelsesforskning, der ikke skaber mulighed for at forstå det empiriske felt i dets institutionelle og demokratiske sammenhænge. Endvidere forstår jeg dette som en forskningsmæssig romantisering, der tjener magthaveres interesse for at ansvarliggøre det ledende subjekt i samfundets uddannelsesinstitutioner.

2.3.2 At zoome ud: Fra individ til konstruktion af den institutionelle socialitet

På baggrund af ovenstående diskussion forstår jeg således skoleledelse som et videnskabeligt genstandsfelt, der bør undersøges ved ikke alene at holde den empiriske kikkert hen over den individuelle leders ledelse med et indsnævret perspektiv på det, der er direkte observerbart. I stedet argumenterer jeg for at tilgå det empiriske felt i et bredere perspektiv og inkludere både den eller de formelle leder(e) og de fagprofessionelles gensidige meningskonstruktioner i undersøgelsen. Formålet med dette er at forstå skoleledelse som et socialt, organisatorisk og komplekst fænomen, der fremkommer gennem samkonstruktion af forståelse og legitimitet mellem frie individer med forskellige institutionelle funktioner. Ydermere argumenterer jeg for, at det videnskabelige perspektiv også bør konstruere skoleledelsesfænomenet som et genstandsfelt, der er forbundet med tendenser i den moderne, neoliberale uddannelsesstyring og forandringer affødt af uddannelsesreformer. En sådan videnskabelig tilgang vil skabe mulighed for at forstå skoleledelse som et fænomen, hvor de selvledende medlemmer i de demokratiske uddannelsesorganisationer bliver enactere af uddannelsespolicy (Ball, 2000, 2012b). De formelle ledere og de fagprofessionelle konstrueres derved som aktører, der ikke kun - som i den eksisterende konservatisme i den strukturorienterede uddannelsesforskning (Eacott, 2010) - er determinerede og begrænsede

i de eksisterende samfundsstrukturer. Som policy-enactere er de også medkonstruerende i den sociale virkelighed og i de historiske forandringsprocesser, de deltager i.

Ydermere vil jeg argumentere for, at konstruktionsprocesserne i skoleledelse ikke kun bør tilgås via et dialektisk og relationelt analyseperspektiv som tydeliggjort. Der bør også anlægges et induktivt, fortolkende og diskuterende perspektiv (Fairclough, 1992; Gioia, Corley, & Hamilton, 2013), hvor der skabes en dybere indsigt i uddannelsesledelsesfeltet og mulighed for at bringe ledelsesforskningen videre (Eacott, 2010, 2017). Dette kan gøres ved ikke udelukkende at anvende en epistemologisk orienteret tilgang, hvor det undersøges, hvordan subjekterne forstår deres virkelighed. Det gøres også ved at antage et deontologisk udgangspunkt (Dean, 2006; Fairclough, 1992, 2015; Foucault, 1983; Foucault et al., 1991). Her vil idéer, sandhedsrationaler eller antagelser, der ikke er direkte observerbare for forskeren eller mulige for deltagerne at sætte ord på, blive synlige. Den analytiske tilgang inden for et poststrukturalistisk perspektiv kan derved bringe det videnskabelige forskningsfelt videre. Dette kan ske ved ikke alene at synliggøre deltageres erkendelsespositioner, men ved også at synliggøre de styrende diskurser som historiske konstruktioner, der former subjekters erkendelser i de moderne uddannelsesinstitutioner. De forbindelser, som en sådan analytisk tilgang vil være medierende for, er derved ikke kun et sociokulturelt kontekstperspektiv, der skaber indblik i organisationens værdier og sædvaner. Det deontologiske perspektiv vil også mediere relationen mellem subjekternes meningskonstruktioner og den institutionelle orden og derved skabe analytiske forståelsesforbindelser mellem skoleledelse og styring.

Men hvordan er dette nu muligt inden for et forskningsfelt, der som tidligere beskrevet også er defineret af konservatisme i de metodiske tilgange? Dette vil jeg diskutere i det følgende afsnit.

2.3.3 Nye erkendelsesformer i et konservativt felt

Forskningsafdækningen fremviste, at skoleledelsesforskningen er et konservativt felt set i forhold til de epistemologiske erkendelsesinteresser, der dominerer. Som jeg uddybede, konstrueres der viden inden for en videnskabelig effektivitetsdiskurs med afsæt i en romantiseret forestilling om den individuelle leders forandringskraft. Dette perspektiv har jeg modargumenteret i en formålstjenlig betragtning, da det ikke er en tilgang, der reelt tager de institutionelle betingelser for moderne skoleledelse til indtægt. Jeg ønsker i stedet at skabe erkendelser, der undersøger skoleledelse som et empirisk fænomen, der er dialektisk relateret til den institutionelle kontekst ved at

skabe andre forståelsesforbindelser i det analytiske perspektiv. Da jeg også ønsker at skabe forståelsesforbindelser mellem de lokale ledelseskonstruktioner og de diskurser og sandhedsrationaler, der er formerende i de internationale uddannelsesstyringstendenser, har jeg brug for at bryde den videnskabelige konservatisme på flere måder.

Metodisk er studier af skoleledelse eller uddannelsesledelse i den nyere uddannelsesforskning begyndt at orientere sig mod de implicite, men styrende sandhedsrationaler, der er grundlaget for de dialektiske erkendelsesprocesser mellem aktive, sociale aktører. Dette er som tidligere nævnt en tendens, som Eacott m.fl. pegede på som en vej til at skabe nye erkendelser, og som jeg ser repræsenteret i den diskursive institutionalisme (Schmidt, 2008, 2010b, 2011; Uljens, 2015). Denne analytiske retning undersøger, hvorledes globale diskurser former lokale forståelser gennem translationsprocesser på magthaverniveau. Tænkning har på nuværende tidspunkt inspireret flere nordiske uddannelsesledelsesforskere, og man kan ane konturerne af et videnskabeligt felt, der sigter på at konstruere teori omkring påvirkningsforholdene mellem globale diskurser, uddannelsesnationers læreplaner og konstruktioner af skoleledelse i national policy (Sivesind & Wahlström, 2017; Uljens, 2015, 2016; Uljens & Ylimaki, 2017). De enkelte aktører, som eksempelvis formelle ledere og fagprofessionelle i skolen, positioneres her som aktive fortolkere af noget allerede eksisterende. På den ene side tillægger det derved de sociale aktører i samfundsinstitutioner handlerum og udfordrer den klassiske institutionalisme, hvor strukturer afgrænser de sociale aktører. Men samtidig kan det diskuteres, om det at indlejre aktører som subjekter, der primært er oversættere af noget, der allerede er skabt, ikke til fulde kan bidrage til udviklingen af forskningsfeltet uddannelsesledelse? Dette er en problemstilling, der også udpeges som en udfordrende tendens i den eksisterende uddannelsesledelsesforskningens metodiske traditioner (Thomson, 2017). Hernæst er spørgsmålet, om dette perspektiv endvidere ikke bidrager til forståelsen af skoleledelse som et fænomen, der er i en skabende relation til uddannelsesdiskurser i den moderne, neoliberale uddannelsesstyring? Spørgsmålet er dermed, hvordan jeg med en empirisk tilgang til studiet af skoleledelse kan konstruere et analytisk perspektiv, der repræsenterer et alternativt perspektiv til det eksisterende? Hvilken teoretisk og analytisk tilgang kan 'vende bunden i vejret' på genstandsfeltet og anlægge en induktiv tilgang, der i langt højere grad giver et empirisk indblik i det konstruerede? Og hvilken tilgang kan efterfølgende skabe en analytisk mulighed for kritisk at diskutere disse konstruktioner som historiske formationer, der potentielt er relateret til eksisterende, internationale magtordener?

Mit argument er, at dette gøres ved at indlejre en dialektisk og relationel analytik. Analytikken skal både give indsigt i, hvordan et meningsindhold i diskurser konstrueres af meningskabende aktører i ledelsesprocesser. Og samtidig skal analytikken anvendes i forhold til de konstruerede meninger som diskurser, der former de styrende sandhedsrationaler i de empiriske analyser, fortolkninger og vurderinger. En sådan tilgang, som jeg i det følgende betegner som et kritisk meningskabelsesperspektiv (Helms Mills, Thurlow, & Mills, 2010; Mills & Helms Mills, 2017), vil konstruere en dialektisk balance mellem struktur og agency. Den empiriske indsigt vil her bidrage til nye forståelser af, hvordan meninger og diskurser konstrueres, samt hvad der er resultatet af disse konstruktioner. Resultaterne af konstruktionerne vil efterfølgende informere om, hvorvidt meningsindholdet, der emergerer i skoleledelse, har tråde til både national og international magtformation og policy-diskurser. Jeg skaber hermed en metodisk forbindelse mellem meninger og diskurser i skoleledelse og det styrende indhold, der tendentielt er til stede i kraft af neoliberale uddannelsesreformer i den moderne uddannelsesstyring.

I denne undersøgelse er genstandsfeltet skoleledelse dermed ikke konstrueret som et universelt fænomen. Det er i stedet et genstandsfelt, der både er konstruerende for og indlejret i en samfundsmæssig, institutionel kontekst og policy-styringskultur. Konsekvensen af dette er, at jeg ikke har som vidensformål at producere viden, der er normativt foreskrivende for effektiv skoleledelsespraksis. Herudover har jeg ikke til hensigt at konstruere det, uddannelsesforskere betegner som funktionalistisk og instrumentel viden (Uljen & Ylimaki, 2017)¹². Derimod kan en undersøgelse, der netop ikke centrerer sit fokus om den individuelle, formelle leder, give en dybere indsigt i de sociale mønstre og magtmekanismer, der konstrueres af flere aktive policy-aktører i institutionaliserede fora (Ball, 2012b). Resultatet af tilgangen kan potentielt give anledning til empirisk viden om, hvorledes formelle ledere, fagprofessionelle og andre aktører i moderne samfundsinstitutioner både er medskabere af og indlejrede i historisk legitime forståelser af, hvad mennesket kan og bør være. Dette er en frugtbar indsigt, der i stedet for at informere policy om, hvad skoleledere skal gøre, giver dyb indsigt i, hvad man i moderne skoleledelse i den kommende tid bør være opmærksom på (Gunter, 2013).

¹² Den funktionalistiske og instrumentelle samt normativt foreskrivende vidensposition er kort uddybet i kapitel 1.

2.4 Centrale begrebskonstruktioner

Når jeg fremadrettet bruger de forbundne begreber *skoleledelse*, *policy* og *styring*, forstår jeg først og fremmest *styring* som de meningskonstruktionsprocesser, der finder sted i ledelsesprocesser centreret om konstruktionen af uddannelsespolicy. *Styring* gennem *policy* kan eksempelvis være juridiske, ideologiske, økonomiske og opfølgings- eller kontrolmæssige processer i skoleledelse, men afgrænsningen af, hvad der er relateret til *policy*, og hvad der ikke er, er ikke mulig. Grundlæggende antager jeg, at både de diskursive og de ikke-diskursive praksisser i ledelse er relateret til *policy*, da langt de fleste enactments af betydningsindhold er relateret til konstruktionen af en socialitet inden for skolen som en lovgivningsmæssigt rammesat samfundsinstitution. Styringsprocesser relateret til *policy* har herudover en hensigt og en retning, og de er udtryk for en governmental styringsrelation, der er til stede mellem staten og de offentlige uddannelsesinstitutioner. Herudover forstår jeg *policy* som magtformation eller som en magtpraksis, der repræsenterer den sproglige emergens af lovgivning. Policy-begrebet repræsenterer derfor omkalfatringen af den lovformelige magt til sproglige diskurser, hvor de sproglige diskurser er sandhedsrationaler baseret på de statslige styringsperspektiver (Ball, 1993, 2000, 2015; Levinson, Sutton, & Winstead, 2009)

I den offentlige uddannelsesinstitution er styringen forudsat af, at der findes én eller flere, der udmønter og modtager styringen, hvilket i grundskolen eksempelvis er ledere, lærere og pædagoger samt elever og deres forældre. Her er det af betydning, at styringens opdrag omveksles til ledelses- og styringsprocesser inden for en række koblingsfunktioner undervejs mellem staten og styringens objekter. Jeg forstår derfor *skoleledelse* som styringsprocesser, der skaber koblinger mellem staten og institutionerne, hvor *styringen* enacts processuelt til forandringer gennem magtfulde meningsskabelsesprocesser i og af policy-diskurser. Diskurserne er her konstituerende for grundskolens dannelses- og uddannelsesindhold, de fagprofessionelles pædagogiske praksisorganisering og elevernes resultatmæssige udbytte i relation til styringsopdraget.

Fremadrettet forstår jeg derfor *skoleledelse* som et styringsfænomen indlejret i den følgende, centrale begrebsdefinition:

'Skoleledelse er sociale, diskursive meningsskabelses- og magtprocesser i og af policy, der er konstruerende for samt indrammes og transformeres i en institutionel kontekst i skolens sociale felt'.

Skoleledelse er som et styringsfænomen i denne afhandling hermed sammensat af menings- og magtkonstruktioner, der i forskellige grader er både konstruerende for og konstitueret i uddannelsesstyringsdiskurser som *policy*. Som magtfulde diskurser flyder *policy* derved gennem skolen som et delvist 'autonomt felt' (Levinson et al., 2009) og kræver gentagende aktive forhandlinger af mening i skolens sociale kontekst. Det kritiske meningsskabelsesperspektiv centreret om forståelsen af skoleledelse som et styringsfænomen vil derved give indsigt i, hvordan *policy* emergerer som lokalt konstruerede menings- og magtkonstruktioner i diskurser i et internationalt, komparativt perspektiv.

Fremover vil jeg anvende begreberne *fagprofessionelle* eller *professionelle* som samlet betegnelse for medlemmer i grundskoler med professionsbaggrund. Jeg anvender dog også begrebet *lærer*, hvor det er relevant. Den overordnede *leder* eller *ledelsen* af skolen vil primært blive knyttet sammen med begrebet *formel*, da jeg også angiver den anden tilstand i ledelse, den *uformelle*, som jeg tilskriver alle *fagprofessionelle* samt skolens *koordinatorer*, *klasselærere*, *vejledere* med flere. Indimellem anvender jeg også begrebet *skolelederen*, når den *formelle leder* omtales i bestemt ental. Begrebet for skolen som organisation og en nærmere indplacering af skoleledelse i denne socialitet vil blive uddybet i det næste kapitel.

2.5 Sammenfatning

I dette kapitel har jeg redegjort for skoleledelse som en videnskonsstruktion indlejret i et perspektiv. Her har jeg uddybet og efterfølgende diskuteret de empiriske tendenser i uddannelsesforskningen, der fremkom gennem kortlægningen af de videnskabelige erkendelsespositioner og metoder. Diskussionen medførte en vurdering af, hvorledes uddannelsesforskningen på skoleledelsesfeltet kan bringes videre, hvilket førte til en første skitsering af de analytiske og metodiske perspektiver, der vil være bærende i denne undersøgelse. Formålet med studiet er dermed med afsæt i forskningsafdækningen tydeliggjort som en intention om at bidrage til udviklingen i skoleledelsesforskningen ved at anlægge et alternativt perspektiv. I erkendelsen af, at den moderne, neoliberale styringsreformer i den offentlige sektor har reaktualiseret skoleledelse som en bærende og medierende faktor i realiseringen af samfundets magtordener, studeres skoleledelsesfænomenet som meningsprocessuelt magt- og styringsfænomen i og af *policy* i vedvarende højtpræsterende skoler. Formålet er at forme en dekonstruktion af de dominerende erkendelsespositioner inden for feltet ved at anvende en alternativ tilgang til den dominerende.

Med denne sammenfatning er det nu tid til, at jeg udvikler det samlede analyseteoretiske og komparativt metodiske perspektiv, der senere vil lede til en præsentation og diskussion af de analytiske fund fra den internationale komparative analyse. Gennem de tre næste kapitler udformer jeg hermed en dyberegående og samlet tydeliggørelse af undersøgelsens analytiske og metodiske tilgange. Her indlejrer jeg grundlæggende mine antagelser i en poststrukturel og immanent kritik position, hvor jeg konstruerer en righoldig analytik og international komparativ metodeposition. Formålet er at skabe adgang til frugtbare analyser i den empiriske styrings- og ledelsesvirkelighed på og mellem flere sociologiske niveauer. Hermed vil jeg uddybe afhandlingens analytiske perspektiv.

3. Det analytiske perspektiv

Med afsæt i afhandlingens forskningsmæssige ambition vil jeg i det følgende kapitel starte med at uddybe undersøgelsens grundlæggende poststrukturalistiske erkendelsesposition (Fairclough, 1992; Foucault, 2005; Stormhøj, 2006). Herefter uddyber jeg de begrebmæssige valg inden for en multiperspektivistisk tilgang, der former min analytik (Esmark, Laustsen, & Andersen, 2005; Jørgensen, 1999; Stormhøj, 2006). Her vil jeg først uddybe, hvordan jeg forstår magt og styring i et samfundsmæssigt perspektiv, hvorefter jeg udvikler min analytiske tilgang til forståelsen af skoleledelse inden for et kritisk organiserings- og meningsskabelsesperspektiv.

3.1 Poststrukturalisme – en perspektivisme

De videnskabsteoretiske forudsætninger, som poststrukturalismen bygger på, resulterer i en problematisering af en række af de grundantagelser, der historisk har præget den traditionelle vestlige filosofi og samfundsvidenskabelige tænkning. Traditionelt beskæftiger denne forskning, der kan relateres til en metafysisk¹³, transcendental eller ontologisk orienteret position, sig med tingenes selvstændige status (Curtis, 2014; Stormhøj, 2006). Videnskab inden for den klassiske forskningstradition søger her at frembringe teorier eller idéer om det ubetingede eller absolutte, der ligger bag det foranderlige, og de videnskabelige antagelser er ofte konstrueret som 'sandheder' og/eller 'årsager', det værende eller det materielle. Kritikken fremført i det poststrukturalistiske perspektiv går ud på at påvise, at ingen af de traditionelle videnskabelige antagelser udarbejdet inden for en ontologisk orienteret position kan udgøre et absolut grundlag for den videnskabelige erkendelse, da virkelighedskonstruktionerne er af historisk og sproglig karakter. Den poststrukturelle kritik bygger her på sprogfilosofiens udgangspunkt, hvor virkelighedskonstruktionen må omkring sproget via diskurser, sprogspil og fortolkningsperspektiver, før den gennem betydningstilskrivning kan blive til. Det værende eller oprindelige er derfor ikke længere, hvad det oprindeligt var, da det vedvarende forandres i den sproglige betydningstilskrivning. Formåls-

¹³ *Metafysik* er et begreb, hvor betydningen er forholdsvist omstridt. Men bredt set kan metafysik bestemmes som videnskab og filosofi, der fokuserer på sandhedskonstruktion omkring tingenes oprindelse og grundlag. Den metafysiske erkendelsestradition beskæftiger sig derfor med det, der har selvstændig og blivende eksistens (Stormhøj, 2006, s.32).

tjenligheden i den videnskabelige søgen efter objektivistisk eller absolut sandhed er derved ikke længere til stede (jf. Austin, J., Wittgenstein, L., Derrida, J., i Stormhøj, 2006).

Konsekvensen af at anlægge et blik for sproget som virkelighedskonstruerende i en poststrukturel optik er, at det ikke længere er muligt reelt at indplacere min undersøgelsestilgang inden for et specifikt erkendelsesteoretisk grundlag. Dette skyldes, at den oprindelige erkendelsesfilosofiske videnskabstænkning hos eksempelvis Descartes eller Kant, var optaget af at synliggøre den erkendelse, der foregik mellem erkendelsens subjekt, forskeren og erkendelsens objekt. En grundbetragtning i denne proces var, at der skulle udarbejdes et sikkert grundlag for at skabe et sandt og universelt grundlag for den viden, der blev udviklet i videnskabens erkendelsesprocesser. Den sproglige vending repræsenteret af poststrukturalismen i filosofien gør netop op med den normative erkendelseslære, hvor det er muligt at deducere sand viden. Den erstattes i videnskaben med både et subjekt og et objekt, der er historisk betinget og sprogligt decentreret. Der eksisterer derfor heller ikke en privilegeret, videnskabelig erkendelsesposition, hvor jeg som forsker kan erkende verden, som den virkelig er. Derimod antager jeg, at ethvert fortolkningsperspektiv bidrager med en bestemt udformning af det objekt, det undersøger eller hævder at vide noget om.

Formålet med at anlægge et poststrukturalistisk perspektiv på studiet af skoleledelse i højtpræsterende skoler er altså et opgør med de klassiske erkendelsespositioner. Det vidensproducerende formål er derfor hverken en realistisk position eller en idealistisk position, men i stedet relateret til socialkonstruktivismen¹⁴. Den videnskabelige idé er hermed at skabe indsigt i, hvorledes sandhed, subjekter og relationer konstitueres i sproglige virkelighedskonstruktioner i skoleledelse i en global, moderne uddannelsesmæssig magtkontekst. Her er min poststrukturalistiske position en synliggørelse af, hvorledes det empirisk konstruerede er historiske konstruktioner, der kunne antage andre former. Samtidig synliggør det også at de virkelighedskonstruktioner, der udspringer af mine undersøgelser, er perspektivistiske og indlejrede i en historisk tid. Jeg forstår derfor min undersøgelse som en perspektivistisk betydningstilskrivning, der er grundlagt i mine forestillinger om, hvad der er betydningsfuldt i den historiske situation. Hermed kan de analytiske fund, fortolkninger og diskussioner, som de fremkommer gennem transparens i de metodiske tilgange, tilskrives mit erkendelsesmæssigt afgrænsede, forskningsmæssige perspektiv.

¹⁴ Den socialkonstruktivistiske og den poststrukturelle position vil blive uddybet i en senere fodnote under afsnit 3.3 i dette kapitel.

Inden for de poststrukturelle retninger forstår jeg særligt Michel Foucault som den, der for alvor satte gang i den diskursanalytiske bevægelse ved at udvikle teori og begreber for en moderne magt- og styringsanalytik. Begreberne herfra danner senere afsæt for nyere poststrukturalistiske og diskursanalytiske tilgange, som eksempelvis governmentality-analytikken (Dean, 2006, 2010; N. Rose, 1999; N. Rose, O'Malley, & Valverde, 2006) eller den kritiske diskursanalytik (Fairclough, 1992, 2015), der er inspirationskilder i denne afhandling. Her vælger jeg særligt at lægge mig op ad den poststrukturelle, immanente kritikposition hos Michel Foucault frem for kritikpositionen i den kritiske diskursanalyse. Dette skyldes, at jeg forstår den kritiske diskursanalytik som relateret til den kritiske realisme. I den videnskabelige diskussion mellem Foucault-orienterede og kritisk realistisk orienterede tilgange kritiseres den kritiske realisme for at 'pervertere' Michel Foucaults immanente magtanalytik ved at frembringe analytisk indsigt, hvor magtens formationer bliver af transcendent form. Årsagen til dette skal blandt andet hentes i forskelle i kritikens formål, hvor den kritiske diskursanalytik sigter på at udforme en forklarende kritik af magtens konsekvenser med afsæt i forskerens normative position. Epistemologikritikken og den antifundamentalistiske position i poststrukturalismen er derved i sit analytiske formål i et modsætningsforhold til den kritiske diskursanalytiske tilgang, på trods af at store dele af det begrebsmæssige grundlag er fælles (Curtis, 2014). Modsætningsforhold og sammenfald mellem de teoretiske erkendelsespositioner i det analytiske perspektiv vil blive berørt i det følgende afsnit.

Jeg vil nu uddybe de begrebsmæssige valg, jeg har gjort, inden for det poststrukturalistiske og socialkonstruktivistiske felt. Det første perspektiv uddyber min forståelse af magt og styring i et samfundsperspektiv.

3.2 Magt og styring i det moderne samfund

Magt er tilstede alle steder i det demokratiske samfund, både i de statslige og kommunale institutioner, i politiske fora og i privatlives sociale sfærer. Eksempelvis indgår magt som et socialt fænomen i politiske interessekonflikter og i diskursive kampe mellem forskellige sandhedsrationaler. Her er magtens formation grundlaget for demokratiske transformationsprocesser i samfundets institutioner og også en dimension, der indgår i de relationelle forandringsprocesser mellem subjekter i en organisation. Pointen er, at magt er nærværende, ikke kun for akademikere, men også for mennesker, der socialiserer og omgås hinanden. På trods af dette adresseres magtperspektivet ikke ofte, hverken i den moderne organisations- og ledelsesteori eller – som forsk-

ningsafdækningen viste indledningsvist – i uddannelsesledelsesforskningen. Konsekvensen af dette manglende perspektiv er, at skolen som et mikroprocessuelt felt eller skoleledelse som et distribueret og socialt konstrueret fænomen ofte ikke adresseres som en empirisk socialitet, der også rummer konflikt, forhandling og social hierarkisering (Ball, 2012b; Flessa, 2009). I stedet tildækkes magten i de empiriske tilgange ved ikke at fremstille den upolerede og flertydige, sociale virkelighed, hvilket kan begrundes i, at fremvisning af magten i forskning gør magthavere utilpasse (Gunter, 2013; Møller, 2017). Ikke desto mindre antager jeg i denne undersøgelse, at magt er et fundamentalt element i forståelsen af sociale processer som eksempelvis transformationer, udviklinger og forandring samt ledelse i skolen som et demokratisk, organisatorisk felt (Pfeffer, 1992; Pfeffer & Pfeffer, 1981). Magt er her den produktive, allestedsnærværende og basale energi, der eksisterer på alle samfundsmæssige niveauer og i alle relationelle forhold (Fairclough, 2005; Foucault & Lewis, 1991). Det være sig lokalt i skolen eller i det relationelle magtforhold mellem uddannelsesinstitutioner og staten.

I det følgende vil jeg uddybe magt som et diskursivt og relationelt fænomen i det moderne samfund. Her vil jeg indlede min redegørelse for magtbegrebet med afsæt i dette citat:

The character of power in modern societies is tied to problems with managing populations. Power is implicit within everyday social practices, which are pervasively distributed at every level in all domains of social life, and are constantly engaged in; moreover, it is tolerable only on condition that it masks a substantial part of itself. Its success is proportional to its ability to hide its own mechanisms (Foucault, 1981, i Fairclough, 1992, s.50).

Magt er i det moderne samfund forbundet med det at styre befolkninger. Magten forekommer derfor i alle daglige, sociale praksisser, og det er på gennemtrængende vis distribueret til alle dele af det sociale liv. Men som det fremgår af det ovenstående citat, forekommer det i en skjult form, hvormed magtens succes er afhængig af, hvor godt det lykkes at tildække den (Fairclough, 2001; Foucault, 1983). Årsagen til dette er, at en fremvisning af magten som i tidligere historiske perioder, hvor tydelige symboler og handlinger både straffede og disciplinerede borgere, vil føre til oprør og modstand i frie demokratier. Dette gavner i sidste ende ikke samfundsmagtens styringsmæssige intentioner, og derfor tildækkes magten. Styringen fremkommer i stedet via brugen af både bløde eller hårde governance-teknologier i form af selvteknologier (Moos, 2009), hvor de dominerende magtrelationer konstrueres via subjektiverings- og governmentalityprocesser. I

denne sociale orden positioneres det enkelte menneske som et styringsmæssigt subjekt, der styrer sig selv inden for en institutionel ramme (Dean, 2006; Foucault, 1983; Foucault et al., 1991).

Den moderne, samfundsmæssige magt- og styringsformation kan derved forstås som sociale konstruktionsprocesser indlejret i institutionaliserede, relationelle betingelser, hvor magt skabes gennem konstruktionen af 'magt til' gennem forskellige indflydelsesstrategier, frem for tidligere tiders forståelser af magt som government, suveræn magt, obligatorisk magt eller direkte magt (Carstensen & Schmidt, 2016; Dean, 2006; Foucault, 1983; D. Pedersen, 2004a). Den direkte magt forekommer naturligvis i de moderne organisationer, når vi på statsligt niveau tildele medlemmer af den demokratisk valgte regering retten til at definere landets lovgivning på vegne af alle borgere. Dette er også tilfældet på det institutionelle niveau, hvor de formelle ledere af offentlige institutioner tildeles legitim, diskretionær autoritet i form af 'magt over' specifikke domæner. På uddannelsesområdet ses det i Danmark eksempelvis som en tildeling af legitim autoritet til at udføre værdidomme inden for kvalitetsstyringen i skolen som offentlig velfærdsinstitution. Men som i Derridas kritik af Austins idé om performative ytringer og autoritet (Stormhøj, 2006) er det i Foucaults videreudvikling af de første sprogteoretikers forståelser ikke den individuelle rollefunktion, der besidder den direkte magt. Det er i stedet performative ytringer i den professionelle rollefunktion, der har fået tildelt magt til at referere eller citere forudgående autoritet, som eksempelvis uddannelseslovgivning, der giver de performative ytringer eller værdidomme kraft og virkelighedskonstruerende mulighed.

Da magtens forekomst forudsætter frie individer, er selv den legitime, suveræne magt og beslutningsautoritet tildelt af samfundssystemets beslutningstagere dog konstitueret af, at den direkte magt udøves over frie subjekter, der har mulighed for at handle:

Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are free. By this we mean individual and collective subjects who are faced with a field of possibilities in which several ways of behaving, several reactions and comportments, may be realized. Where the determining factors saturate the whole, there is no relationship of power; slavery is not a power relationship when man is in chains (Foucault, 1982, s.790).

Magten kan ifølge det ovenstående citat kun udøves, hvis subjekterne er frie. Men friheden har en begrænsning, hvilket ses i det mulighedsfelt, der afgrænser subjekternes adfærd, reaktionsmønstre og opførsel. I tilfælde af at både adfærd, reaktionsmønstre og opførsel ikke længere er en del af individets frie handlemuligheder, eksisterer der ikke længere en magtrelation. I så fald

er det en slaverelation, hvor mennesket er lagt i lænker eller et tilfælde af dominans (Stormhøj, 2006). Magten konstitueres i den forstand af det individuelle eller kollektive subjekts frihed gennem et kompliceret sammenspil, der ifølge Foucault kan ses analytisk som et agonistisk¹⁵, relationelt magtspil. Her er diskursive kamp- og forhandlingssituationer rammer for konstruktioner af det sociale, hvor det enkelte subjekts frie vilje vedvarende er under bearbejdelse.

For at give en dybere forståelse af disse sociale magtprocesser vil jeg nu dykke ned i en historisk beskrivelse af magtbegrebet. Her vil jeg først beskæftige mig med pastoral magt som en grundlæggende magtform, der over tiden har udviklet sig til en samfundsmæssig styring, der skaber magtrelationer via subjektiveringsprocesser.

3.2.1 Subjektet og den pastorale magt

Den historiske udvikling af magt som subjektivering gennem diskursiv magt tager sit afsæt i den magtform, Foucault benævner den *pastorale magt* (Foucault, 1983). Denne magtform, hvor præsten gennem sit virke og sin viden kan fortolke bibelens budskaber og give mulighed for frelsen til den enkelte kirkegænger, opstod i 1500-tallet i Europa gennem den kristne kirkes doktriner og samfundsdominans. Den pastorale magtteknik udøves gennem rationaler, hvor målet er den individuelle frelse gennem 'selvopofrelse' for flokken, og den pastorale magt tager sig af hele samfundet, men i særlig grad det enkelte individ gennem hele livet. Her sikrer den pastorale magt individets frelse ved at udforske sjælen, det vi i kirken ser som syndsbeholdelsen og en efterfølgende tildeling af syndsforladelse. Ifølge Foucault er den pastorale magtform overgået fra at være indlejret i det kristne, kirkelige fællesskab til at være blevet institutionaliseret og overtaget af den moderne stat og dets velfærdsinstitutioner. Her udøves den pastorale magtform i samfundsinstitutioner som eksempelvis skolen og socialvæsenet. Den samfundsmæssige varetagelse af de pastorale magtfunktioner er hermed ikke længere kun præstens, men også skoleledere, lærere, psykologer og socialrådgivere der baserer deres værdidomme på sandhedsproduktion inden for særlige videnskabelige områder. I disse magtprocesser er vidensudvikling et institutionaliseret magt- og styringsinstrument, der bruges i subjektivering af det enkelte individ. Den enkelte samfundsborger formes hermed som et subjekt, der både er fri i sin selvfortolkning af livets formål

¹⁵ 'Agonisme'-begrebet bruges af Michel Foucault som et sprogligt udtryk for de sprogligt virkelighedskonstruerende 'spil', hvor de dominerende diskurser formeres gennem strategiske, diskursive kampe og forhandlinger i magtrelationer.

og dets selvforvaltning. Men samtidig er det også underordnet de eksisterende og dominerende sandhedsproduktioner i den historiske tid.

Elementerne i den pastorale magtform har således fundet mere avancerede former, men det er stadig i relationelle magtforhold, som eksempelvis mellem individet og den kristne kirke, at den pastorale magt udøves. Dette sker ved at udforske menneskets indre tankemæssigheder inden for en moderne form for syndsbeholdelse, som den eksempelvis kan ses i coaching eller i MUS-samtaler mellem ledere og medarbejdere. Her fungerer den pastorale magtform gennem kendskabet til individets inderste sjæl og hemmeligheder, og i den moderne syndsbeholdelse gøres det enkelte menneske til et individ gennem ansvarliggørelsen for egen selvudvikling. Den pastorale magt i den moderne stat er således en relationel konstruktion af indre karakter, der er dybt indlejret i sociale processer. Konsekvensen af dette er, at jeg ikke udelukkende kan forstå magtfænomenet analytisk ved primært at tilgå det som en form for ekstern struktur. Magt er i stedet en social, relationel konstruktion, hvor subjektets handlinger søges styret ved at påvirke den enkeltes moral (Foucault, 1983).

Som denne indledende redegørelse for magtbegrebet synliggør, så er magt et diskursivt og sprogligt konstrueret fænomen, der sigter på at styre individer gennem forskellige former for subjektivering og ansvarliggørelse via produktionen af sandhed. I den moderne samfundsstyring emergerer subjektiveringsprocesserne og ansvarliggørelsen særligt indenfor governmentalitystyring og neoliberale styringsidéer, hvilket jeg vil uddybe mere i et kommende afsnit. Men først vil jeg redegøre for diskursbegrebet, der former et centralt, erkendelsesmæssigt i afhandlingen.

3.2.2 Diskurser

Magtperspektivet som et diskursivt og relationelt fænomen hentes i Michel Foucaults vidensarkæologiske og genealogiske arbejder (Ball, 2012a; Foucault, 2005). Som et bidrag til kritikken af de klassiske erkendelsestraditioner, der hersker i de moderne videnskabelige discipliner, interesserer han sig for, hvad det er for historiske sandhedsrationaler i form af diskurser, der konstituerer den videnskabelige vidensproduktion. Som jeg allerede har peget på, er der i det moderne samfunds pastorale magtformer en afgørende brug af sandhedsproduktion i reguleringen og disciplineringen af samfundets individer, hvilket eksempelvis forekommer i skolen som en samfundsinstitution (Ball, 2012a; Foucault, 1995; Nietzsche, 2010). Det analytiske perspektiv for magt er altså et perspektiv for, hvorledes viden kan blive til meningsfulde udsagn i diskurser inden for det epistemiske felt, de er en del af.

Som udgangspunkt kan en diskurs anskues som en sproglig virkelighedskonstruktion, der bliver til gennem verbale ytringer, der er relationelt forbundet. De verbale ytringer skaber en samlet diskurs inden for et sæt af regelmæssigheder, der blandt andet er afgrænset af de grammatiske dimensioner i sprogets sætninger. Men der er ifølge Foucault mere i sprog, end det, der kan ses i sprogets tegn og dets strukturer, hvormed diskurser som sproglige fænomener også er virkelighedskonstruerende:

Diskurserne udgøres bestemt af tegn; men det, de gør, er noget mere end at bruge disse tegn til at betegne tingene. Det er dette mere, som gør dem irreduktible til sproget og talen. Det er dette 'mere', man skal have frem og beskrive (Foucault, 2005, s.96).

I dette citat uddyber han, at det, der er genstand for en diskursanalyse er en undersøgelse af den sandhedsproduktion, der konstrueres gennem brugen af tegn og tegnsystemer. Ved at stille sig uden for diskursen og se, hvilke formationsregler og dispositiver, der indgår i produktionen af diskurser, er det muligt at få indblik i formationen af sandhedspåstande. Hermed er det også muligt at forstå de historisk specifikke mulighedsbetingelser, der har skabt grundlaget for, at netop disse diskurser bliver de dominerende. Frembringelsen af viden eller sandhed gennem diskursformation er derfor fuldt forbundet med magt, hvor relationen mellem magt og frembringelsen af det, der kan forstås som sandt, meningsfuldt og legitimt, er et centralt omdrejningspunkt i en diskursiv magtanalytik. Det er derfor også i diskurser, at magtens kampe og forandring manifesterer sig i kampe om, hvad der kan forstås som meningsfuldt (Foucault, 2005, s. 86). I en mere overordnet betragtning vil jeg hermed anføre, at jeg forstår enhver italesættelse af et fænomen som en diskursiv magtformation. Dette betyder, at jeg også forstår diskurser som udtryk for dominerende sandhedsrationaler og historisk magtkonstruktion, der former den sociale virkelighed.

3.2.3 Diskursive ordener

Det magtanalytiske blik for diskurser er altså et indblik i, hvordan videns- og sandhedsproduktion indgår i magtproduktion i det moderne samfund, og afgrænser individets identitetspositioner gennem subjektivering. De diskursive formationsprocesser, der finder sted i den moderne styringsformation ligestiller dog ikke diskurserne. I stedet er det diskursive formationssystem et relationelt forbundet system, hvor sameksistensen mellem diskurser, konstruerer et vertikalt afhængighedssystem:

(...) alle subjekters positioner, alle typer sameksistens mellem ytringerne, alle de diskursive strategier er ikke lige mulige, men kun dem, der tillades af det foregående niveau; givet af det formationssystem, som for eksempel styrer naturhistoriens objekter i det 18. århundrede (Foucault, 2005, s.125).

Som det ses i citatet er den diskursive orden en magtformation, der positionerer diskurser i en hierarkisk relation, hvor diskursers sameksistens er afgrænset af en øvre magtorden på samme måde, som det kan ses i kategorisering inden for naturvidenskab. Som det er tilfældet med en overordnet kategori i dyreverdenen som eksempelvis insekter eller pattedyr, består kategorien af mere underordnede og selvstændige enheder, der dog er forbundet på forskellig vis. I den diskursive magt teori kan forbindelseslinjerne mellem de enkeltstående diskurser være tværgående magtteknikker eller diskursive praksisser, der forbinder rationalerne indenfor mere overordnede ideologiske positioner og sociale ordener. Jeg forstår derfor en diskursiv orden som et overordnet magtformationssystem og en social matrix, der er formet i de relationelle forbindelser, der er mellem enkeltstående diskurser. Magt-analytikken kan derved vise, ”hvordan de alle (på trods af deres sommetider ekstreme forskellighed, på trods af deres spredning i tiden) stammer fra det samme spil af relationer” (Foucault, 2005, s.119-120). Den diskursive formation i den moderne styringsmagt baseres i denne analytik sig derved på antagelser om, at det er muligt at dekonstruere den samfundsmæssige magtformation ved analytisk at tilgå de diskursive ordener. De diskursive ordener vil her danne overordnede magtformationer baseret på de enkeltstående diskurser, der er i konfliktuerende magtformation og forhandlingsspil i relationelle forbindelser.

Den poststrukturelle position i Michel Foucaults videnskabsarkæologiske og genealogiske studier konstruerer et indblik i den samfundsmæssige magtformation, hvor dominerende diskurser og diskursive ordener konstituerer og determinerer de sociale aktørers handlerum. I et senere afsnit vil jeg inddrage Norman Faircloughs raffinering og kritik af Michel Foucaults magtanalytiske diskursbegreb (Fairclough, 1992, 2015). Her tilføjes det oprindelige diskursbegreb et tekst- og diskursivt praksisperspektiv, der viser, hvorledes samfundsmæssige forandringer kan finde sted gennem et analytisk blik for *magten i* diskurser. Sammenkobling af et makrosociologisk perspektiv på moderne magt og styringsformation med et mikro- og mesoprocessuelt perspektiv for lokal magtkonstruktion danner afslutningsvist afsæt for min endelige teoriraffinering af organiserings- og meningskabelsteorien (Weick, 1995, 2012). Men først vil jeg afrunde denne gennemgang af Foucaults magtanalytiske position ved at trække tråde til det sidste perspektiv, *governmentality* (Dean, 2006; Foucault et al., 1991). Dette er en magt-analytisk position, der

videreudvikler det diskursive magtperspektiv med dets subjektiveringsmekanismer, og forbinder det med neoliberalismen som en dominerende styringsorden på uddannelsesområdet.

3.2.4 Governmentality

Governmentality er en samfundsmæssig styringsform, der tager afsæt i Foucaults tænkning om magt som en social styringsorden, der 'handler på handlinger' (Foucault, 1983). Når magten er diskursiv konstrueres subjekter inden for specifikke sandhedsrationaler, og det er derved gennem denne form for styring, at mennesket ansvarliggøres for deres egne handlinger gennem selvstyring (Dean, 2006, s.45). De dominerende ordener i et samfund og de afledte magtprocesser som subjektiveringsprocesser vil over tid forme subjektets forståelser af sig selv, da styringssigtet internaliseres i den enkelte. Derved bliver styringssigtet også en styrende mentalitet, hvormed governmentality-styring kan ses i subjekternes selvstyring. Her disciplinerer de governmentale styringslogiker individet til selv at rationalisere sin adfærd i relation til de dominerende etiske og moralske antagelser i samfundet. Governmentalityperspektivet ser jeg derfor som en styringsanalytik, der er ganske anvendelig i studier af moderne samfundsmagt, da den indre styring bliver synliggjort.

I governmentality-analytikken formuleres der fire analytiske aspekter af den etiske og moralske selvstyring, der finder sted i det moderne samfund (Dean, 2006, 2010). Det første aspekt omfatter det *ontologiske perspektiv* med en undersøgelse af, hvad det er, vi søger at handle på som genstand for styringen. Inden for kristendommen var det historisk kødets lyst. I skolen som en disciplineringsinstitution relateret til den moderne, pastorale magtformering kan det være elevernes, forældrenes, skoleledere og læreres selvledelse gennem styring af selvstyring. Det næste aspekt omhandler *en askese*, hvilket er måden, hvorpå vi regulerer afvigende individer inden for den gældende normalitetsforståelse. Styringen ses i praksis i overvågnings- og reguleringssystemer, og i uddannelsesinstitutionerne kan det ses i de sociale teknologier og materielle ledelses- og styringsværktøjer, der indføres i forbindelse med den neoliberale styring (Moos et al., 2011; Møller, 2009; Ranson, 2003; Skedsmo, 2009). Det tredje er det *deontologiske aspekt*, hvilket betegner, hvem vi er som subjekter, når vi underkaster os styringen. Et eksempel kan her være *jobsøgende* i et aktiveringsprogram eller *svag og usikker* i en ledelsesdiskurs, der bygger på empowerment-tænkning som teknologisk magtform. Og det fjerde aspekt er *det teleologiske perspektiv* for den governmentale styring. I dette analytiske perspektiv undersøges, hvad det er for tilstande, der efterstræbes, da styringspraksisser altid sigter mod at opnå en eller anden form for

idealtilstand. Idealtilstanden, der sigtes efter i den moderne uddannelsesstyring, kan eksempelvis være uddannelsen af demokratiske samfundsborgere.

Governmentality er altså styringspraksisser baseret på relationelle sandhedsrationaler i form af diskurser, som mennesket styres gennem og styrer sig selv efter. Den samfundsmæssige magt som governmentality-styring fremkommer dog ikke kun gennem diskursive sandhedskonstruktioner i verbal og skreven form. Styringen formes også gennem de sociale teknologier og andre dispositiver, der understøtter diskursformationen (Gillies, 2013). I relationen mellem den samfundsmæssige styring og det individuelle subjekt konstrueres der derved også forskellige former for sociale relationer via kontraktforhold, der afgrænser individets frihed på forskellig vis.

3.2.5 Liberalisme og neoliberalisme – moderne governmenta- liteter

I forståelsen af magt som governmental styring antager jeg, at det yderligere er afgørende at se sammenhængen mellem de samfundsmæssige og ideologiske diskurser, der fremtræder som selvfølger, og den samfundsmæssige styring. Diskurser, der i den sociale konstruktion af virkeligheden betragtes som selvfølger, er magtfulde sandhedsrationaler, der har gennemgået naturaliseringsprocesser. Ofte kan disse henføres til bredere, samfundsmæssige diskurser eller diskursordener, hvor de fungerer på alle sociologiske niveauer som sandhedsrationaler, som der styres efter. En af de samfundsmæssige diskurser, der har gennemgået naturaliseringsprocesser, er liberalismen som en styringsrationalitet, der er særligt karakteriserende for magten i det moderne samfund (Dean, 2006). Liberalismen er historisk et politisk og filosofisk opgør med samfundsmagten som suveræn og total, hvilket fandt sted gennem konstruktioner af politiske retssta-
ter, der sikrede den enkelte borgers frihedsrettigheder. Den liberalistiske ideologi sigter på at skabe en samfundsmæssig styring inden for et 'laissez faire'-princip (Ball, 2012a), hvor borgeren, der anskues som et individ med borger- og frihedsrettigheder, styrer sig selv. Men samtidig etablerer liberalismens fremkomst også mulighed for at styre samfundet gennem de former og processer, der findes i økonomien, hvoraf samfundets institutioner varetager de sociale spørgsmål baseret på social- og humanvidenskabernes kodificeringer (Dean, 2006).

Det, der fra slutningen af det 20. århundrede karakteriserer den senere og mere avancerede liberalistiske styring, er en økonomisk drevet markeds kapitalisme rammesat inden for den neoliberalistiske styringsfilosofi¹⁶ (Ball, 2012a; Dean, 2006). I den neoliberalistiske ideologi er borgeren ikke længere primært et frit subjekt, der skal sikres, som det er tilfældet i den klassiske liberalisme. Det er også et subjekt, der ansvarliggøres for, at samfundet vedvarende bevarer sin økonomiske legitimitet. I disse processer er den økonomiske styringsform, som den kendes fra konkurrencebaserede markedslogikker, overgået til også at være konstituerende for subjektets sociale kropslighed: "to the entire social body and to generalise it inside the whole system that, normally, does not pass through or is not authorised by the market" (Foucault 2010, i Ball, 2012a, s.129). Som det fremgår af citatet, er den neoliberale styring baseret på tænkninger, der fremmer det sociale subjekts kropslige indlejring af økonomiske logikker. Disse teknologier positionerer det frie individ i en orden, hvor det forventes økonomisk at rationalisere sin indsats og optimere sin performance. Den governmentale magt forbundet med neoliberalismen bevæger derved styringen i den moderne velfærdsstat væk fra en samfundsmæssig ansvarlighed, sikkerhed og trykthed for borgere over til en disciplineret selvstyring. Gennem individualisering og konstruktioner af social ulighed gøres mennesket ansvarlig for egen succes i en økonomisk konkurrencesocialitet, der fungerer gennem "the micropolitics of little fears"¹⁷ (Lazzarato 2009, i S. J. Ball, 2012b, s.134). Hermed knyttes den økonomiske styring sammen med subjektets angstbaserede emotioner og skaber incitamentet til det selvledende ansvar i og for konsekvenserne af det omskiftelige, kapitalistiske samfund (Ball, 2012a; Dean, 2006).

Som jeg allerede kort har berørt, er statens rolle i uddannelsesstyringen at forme balancen mellem at styre for meget og styre for lidt, hvilket ofte realiseres via governmentale styringsformer gennem selvstyring. Konkret i uddannelsesstyringsforskningen emergerer dette fænomen

¹⁶ 'Neoliberalisme' har ikke en enkelt dominerende begrebsdefinition inden for forskningen, og det refererer både til økonomisk teori, ideologi, politisk kraft eller en styringspraksis. Det anvendes ofte i uddannelsesforskningen uden tydelig begrebsafklaring og som et begreb, der forklarer "det negative" (Rowlands & Rawolle, 2013, s.2). I denne afhandling uddyber jeg min begrebsforståelse ved at lægge mig op ad et Foucauldiansk governmentality-perspektiv, der forstår neoliberalismen som en generaliseret normativitet.

¹⁷ Styring gennem frygtmekanismer er en tendens, der ses i studier af globale og nationale policy-mekanismer i OECDs sammenligningssystemer. De internationale sammenligninger af skolers faglige resultater eksempelvis i PISA-undersøgelser konstrueres som kausalt forbundet med samfundets vedvarende vækst og udvikling. 'Faren' for at falde bag om den økonomiske udvikling er efterfølgende generator for national meningsdannelse, hvor borgere i eksempelvis den canadiske provins Alberta stiller krav om et øget fagligt fokus i uddannelsessystemet (Sellar & Lingard, 2018). Dette er også et styringsfænomen, der ses i svensk og norsk forskning, hvor nationerne internationalt går fra at have høj status og legitimitet som pædagogiske foregangslande til at være nationer, der har brug for hjælp i OECDs 'forstørrelsesglas' (Petterson, Prøitz, & Forsberg, 2017).

i balanceringen mellem centralisering og decentralisering, hvormed der skabes de optimale kon-
ditioner for økonomien. Som anført fungerer denne gennem indlejringen af konkurrencebetin-
gelser, der konstituerer uddannelsesområdet som en markedsplads, hvor skoler konkurrerer om
økonomisk legitimitet (Ball, 2012b; Gillies, 2013; Møller, 2009). I disse neoliberale decentralise-
rings- og centraliseringsprocesser fremkommer der policy-reformeringer, der på den ene side
fjerner den centrale styring med formålet om at konstituere de decentrale skoler som autonome,
strategiske aktører i den lokale konkurrence. Samtidig fremkommer der også policy-
konstruktion, hvor denne tilsyneladende decentrale uddannelsesstyring forpligtes af afgrænsende
resultatmål i standardiserende læreplaner. Forskningen i den neoliberale styringsbevægelses
fremkomst på uddannelsesområdet i kraft af globaliseringen viser, at den neoliberale styrings-
tænkning har skabt væsentlige forandringer i uddannelsesfeltet ved at bringe begge i spil som
samtidige logikker (Moos, 2017b; Skedsmo, 2009; Spring, 2008).

Jeg vil ikke uddybe neoliberalismen yderligere i denne omgang, men fortsætte diskussi-
onen i kapitel fire, afsnit 4.2.1. Dog vil jeg først og fremmest påpege, at spredningen af den neo-
liberale styringsfilosofi i forskningen kan sammenkædes med den globale, økonomiske konkur-
renceorden set i globaliseringsprocesser (Fairclough, 2007; Jarvis, 2007; Sivesind & Wahlström,
2017; Spring, 2008). Den økonomiske konkurrenceorden og fremkomsten af it-teknologi skaber
muligheden for hastig kommunikation og økonomisk transaktion på tværs af lande, hvilket er
centrale faktorer, der understøtter en hurtigt voksende, international konkurrencesituation (Jarvis,
2007, s.48). I den globale økonomi konkurrerer verdens nationer om vedvarende økonomisk
vækst, hvilket inden for uddannelsesfeltet kædes sammen med humankapitalforståelser og ud-
danneelse af befolkningen i forhold til arbejdsmarkedets behov. Denne tænkning materialiseres
eksempelvis i OECD's økonomiske sammenkædning mellem en nations gennemsnitlige PISA-
resultater og tilvæksten i det bruttonationale produkt (OECD, 2010). De neoliberale styringsfilo-
sofier træder også frem i New Public Management-styring (Gunter et al., 2016) og i styringsfor-
men 'accountability'¹⁸, hvilket internationalt set har vundet indpas på tværs af nationers uddan-

¹⁸ 'Accountability' er en styringsform relateret til neoliberalismen og New Public Management (Gunter et al., 2016),
der ikke har en fællesgjort begrebsdefinition (Pollock & Winton, 2016; Ranson, 2003). Styringsformen kan anskues
som styring gennem ansvarliggørelse, hvor medlemmerne i de offentlige organisationer stilles til regnskab for insti-
tutionens resultater. Den ansvarliggørende styring kan antage mange former. I forskningen undersøges eksemplvis
bureaukratisk, lovgivningsmæssig, politisk, professionel, moralsk, markedsfokuseret, performancebaseret og testba-
seret ansvarliggørelse (Pollock & Winton, 2016; Verger et al., 2019). Formerne sameksisterer ofte i de lokale poli-
cy-felter, hvormed skoleledere og fagprofessionelle skal balancere flere samtidige og indmellem modsatrettede
ansvarliggørelsessystemer (Pollock & Winton, 2016).

nelsesreformer. Herudover anskues særligt OECD som en central aktør, der konstituerer uddannelsesområdet globalt set i neoliberale ideologier via globaliseringens flowdynamikker (Spring, 2008). Flere forskere argumenterer derved for, at neoliberalismen kan anskues som en afgørende, konstituerende dimension i globaliseringen (Fairclough, 2007; Jarvis, 2007; Rowlands & Rawolle, 2013; Spring, 2008), hvilket er en antagelse, jeg deler i denne afhandling. Herudover vil jeg argumentere for, at den historiske udvikling inden for denne styringsorientering er forbundet med governmentality-styringstænkningen og den pastorale magts subjektiveringsprocesser. Dog ses der endeligt et væsentligt styringsperspektiv, der er emergeret i kraft af fremkomsten af overgangen fra den klassiske liberalisme til neoliberalismen, og det er brugen af incitamenter som straf og belønning i styring (Dean, 2006; Gunter et al., 2016; Ranson, 2003). Perspektivet for dette er forbundet med de økonomiske styringslogikker fra neoliberalismen. I disse logikker er styringsrelationen konstitueret i et forhold, hvor de, der leverer en vare inden for en uddannelsesmarkedslogik, kan opnå en belønning ved at gøre en ekstra indsats. Dette er derfor også en styringsdimension, jeg forstår som afgørende i analysen af, hvordan den moderne magt og styring fremtræder som produktiv kraft og disciplineringsmekanisme gennem forskellige former for inklusions- og eksklusionsmekanismer i uddannelsens sociale felt.

De forskellige perspektiver for magt, jeg således har udvalgt her, ser jeg som grundlaget for den moderne uddannelsesstyring. Dette magtgrundlag danner hermed en teoretisk klangbund for at forstå skoleledelse som et styringsfænomen dialektisk relateret til de moderne pastorale magt- og styringsformer og neoliberal styring som governmentality. Jeg har dermed redegjort for det første perspektiv, der hentede begreber fra det makrosociologiske, samfundsmæssige niveau. I det følgende vil jeg nu bevæge mit sociologiske blik til et mesosociologisk niveau. Her vil jeg lave en teoretisk konstruktion, der skaber et fundament for at forstå skoleledelse som et menings- og magtprocessuelt fænomen i skolen som en løst koblet organisation.

3.3 Et kritisk organiserings- og meningsskabelsesperspektiv

I det følgende vil jeg redegøre for de teoretiske optikker fra det organisations- og ledelsesteoretiske felt, der former grundlaget for studiet af skoleledelse som styringsprocesser relateret til den moderne uddannelsesstyring.

Baggrunden for mit valg af organiserings- og meningsskabelsesteorien (Weick, 1976, 1982, 1995, 2012; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005) som udgangspunkt for at forstå styringsprocesser i ledelse er flere. For det første anvendes teorien ofte til studier af policyimplementering i organisationer i forbindelse med store forandringsprocesser som eksempelvis organisatoriske fusionsprocesser. Her anlægges der et videnskabeligt perspektiv, der synliggør de organisatoriske medlemmers individuelle og kognitive meningsskabelsesprocesser og de identitetsmæssige udfordringer, de oplever i de store forandringer (Czarniawska, 2005; Degn, 2015; Larsen, 2011; Sandberg & Tsoukas, 2015; Søderberg, 2003). Jeg antager derfor, at teoriens begrebsapparat er anvendeligt i forhold til at kunne give indsigt i, hvorledes der konstrueres mening i skolens sociale felt set i forhold til den moderne uddannelsesstyrings tendenser og konstruktionen af policy. Endvidere forstår jeg organiserings- og meningsskabelsesteorien som en teoretisk tilgang til studiet af organisationer, der grundlægger studiet som et perspektiv for det konstruerede og det processuelle. Min hensigt med inddragelse af teorien er derfor at balancere det poststrukturelle magt- og styringsperspektiv og imødegå en kritik, hvor sprogstrukturer i diskurser kan kritiseres for at determinere udkommet af virkelighedskonstruktionerne.

Organiserings- og meningsskabelsesteorien forstår jeg som en idealisme indlejret i et socialkonstruktivistisk erkendelsesfelt, der forstår virkeligheden som sprogligt konstrueret. Samlet er de to tilgange, henholdsvis magt og styringsperspektivet, og, organiserings- og meningsskabelsesperspektivet, to forskellige positioner, hvor de også kan indplaceres på to forskellige, sociologiske erkendelsesniveauer. Men samtidig er de begge tilgange, der kan placeres inden for den poststrukturalistiske- og socialkonstruktivistiske position, der i sociologien ofte betragtes som sammenfaldende¹⁹ (Esmark et al., 2005; Jørgensen, 1999; Stormhøj, 2006). De deler altså begge for-

¹⁹ Diskussionen af den poststrukturalistiske og den socialkonstruktivistiske position som sammenfaldende er til stede, eksempelvis i den sociologiske forskning af Søren Esmark og Niels Åkerstrøm Andersen, der vælger at adskille de to positioner i deres bogudgivelser (Esmark et al., 2005). Jeg vælger i denne afhandling at se den poststrukturelle position som en social konstruktivisme, da begge positioner muliggør opgøret med den metafysiske og ontologiske erkendelsesintention ved at vise virkeligheden som sprogligt konstrueret gennem betydningstilskrivning.

ståelser af virkeligheden som sprogligt konstrueret, men balancerer betydningen af sprogstrukturers konstituering af den sociale virkelighedskonstruktion samt betydningen af videnskabelig kritik forskelligt.

Formålet med min selektion af teoretiske begreber er at skabe et analytisk perspektiv, der kan opfange organiserings- og meningsskabelsesprocesserne blandt ledere og fagprofessionelle i de højtpræsterende skoler som policy-felter dialektisk forbundet med den samfundsmæssige magt og styring. Derfor finder jeg det nødvendigt at konstruere en ny tilgang til organiserings- og meningsskabelsesteorien, der skal tilgå genstandsfeltet med et diskursivt magtperspektiv og forme analytiske forbindelsesled mellem det lokale og det samfundsmæssige, makrosociologiske perspektiv. Min videnskabelige ambition er at konstruere en meningsskabelsesanalytik relateret til en poststrukturel position, hvilket jeg ser kimen til i den kritiske meningsskabelsestilgang (Helms Mills & Mills, 2017; Helms Mills et al., 2010; Mills & Helms Mills, 2017). Det kritiske meningsskabesperspektiv er en nyere metodisk tilgang til brugen af meningsskabelsesteorien, som jeg finder brugbar inspiration i. Jeg sammensætter dog perspektivet på en anden måde end den nuværende, da jeg ikke kun tager afsæt i et fokus på identitetskonstruktion. I stedet tager jeg en begrebmæssig vej, der indlejrer et samlet organiserings- og meningsskabelsesblik i et multiperspektivistisk felt med den kritiske diskursanalytik som en dialektisk mediering mellem de tre sociologiske niveauer²⁰. Her antager jeg, at brugen af et samlet kritisk meningsskabesperspektiv kan muliggøre et videnskabeligt indblik i sandhedsproduktionen i skoleledelse inden for de højtpræsterende skoler som governmentale styringsregimer. Den teoretiske kobling vil dermed ikke kun give indblik i, hvordan der i skoleledelsesprocesser konstrueres mening i forhold til magtfulde uddannelsesstyringsdiskurser, som vi kan se det i den eksisterende meningsskabelsesforskning inden for grundskoleområdet (Coburn, 2005; Moos, 2003; Moos, Krejsler, & Kofod,

Begge positioner rummer altså muligheden for en kritik af de dominerende sandhedsproduktioner i videnskaben ved netop at fremvise vidensproduktionens konstruktion og historicitet. Kritikken af både Michel Foucaults poststrukturalisme fra især den kritiske sociolog Pierre Bourdieu er dog, at den poststrukturelle position lig socialkonstruktivismen også kan materialisere sig i en radikal relativisme (Callewaert, 2006; Cronin, 1996). Her bliver den radikale relativisme, som den eksempelvis er repræsenteret i Niklas Luhmanns lukkede systemteori (Arnoldi, 2001; Götke, 1992), bragt i anvendelse i studier, der antager et funktionalistisk sigte. Studier, der tager afsæt i socialkonstruktivismen, er altså som udgangspunkt ikke indlejret i en kritisk position, hvormed den kritiske position skal tilføres den socialkonstruktivistiske tænkning gennem teoretiske udvidelser. Dette ses eksempelvis i studier af offentlig ledelse fra den danske kontekst (N. Å. Andersen & Born, 2001; N. Å. Andersen & Thygesen, 2004; D. Pedersen, 2004a) eller i studier af globalisering og uddannelse (Steiner-Khamsi, 2010, 2013, 2014).

²⁰ Afsættet for min tænkning i relation til undersøgelsens analytiske niveauer baserer sig på Norman Faircloughs tre sociologiske niveauer, der forbinder et mikroprocessuelt, diskursivt tekstniveau med den sociale praksis på det samfundsmæssige niveau (Fairclough, 1992). Tænkningen vil blive uddybet senere i kapitlet.

2007; Moos, Krejsler, Kofod, et al., 2005). Men det vil også blive muligt at se de diskursive magtkonstruktioner i skoleledelse som magtformationer, hvor disse uddannelsesdiskurser bliver gjort meningsfulde og hegemoniske i skolens sociale orden, netop gennem subjektiveringsprocesser og diskursive sandhedskonstruktioner i den sociale praksis.

I det følgende vil jeg rammesætte det kritiske meningsskabelsesperspektiv ved at foretage begrebskonstruktioner i organiserings- og meningsskabelsesteorien og efterfølgende diskutere dets mangler. Med afsæt i teoriens mangler vil jeg efterfølgende inddrage begreber fra den kritiske diskursanalytik, der afslutningsvis fremviser tænkningen i den centrale begrebskonstruktion af skoleledelse som et styringsfænomen. Her vil jeg først anvende K.E. Weicks tidlige, teoretiske arbejder (Weick, 1976, 1982) til at afgrænse, hvordan jeg forstår skolen som en løst koblet organisation²¹. Formålet med dette er at skitsere skoleledelse som en organisatorisk koblingsfunktion, der omsætter styringsformål jf. afsnit 2.4.

3.3.1 Skolen som en løst koblet organisation

Den moderne organisationsteori har fra det videnskabelige felts start taget afsæt i forståelser af organisationen inden for en enhedstænkning. Her er de organisatoriske strukturer og organisationens formelle funktioner, de professionelle forvaltere med deres embedsspecialiseringer, definerende for organisationen og dens praksisudøvelser (Hatch & Cunliffe, 2013). Disse organisatoriske forståelser ses eksempelvis i tænkningen om den bureaukratiske organisation med lederen som den legale herre og medlemmerne i organisationen som følgere af den formelle herres lovforvaltning (Hatch & Cunliffe, 2013; Weber, Andersen, Bruun, & Kaspersen, 2003a, 2003b). Organisation og ledelse i organisationen er i denne videnskabelige optik gjort forståelig gennem analyser af den organisatoriske struktur. Her ses organisationsdiagrammet med dets symbolske repræsentation af autoritetsdistribuering blandt organisationens medlemmer som den organisatoriske virkelighed.

Som jeg tidligere har peget på, er en enhedstænkning ikke en frugtbar ramme til at forstå den sociale kompleksitet i organisationer generelt og i skoler i særdeleshed. Skoler er med både formelle og uformelle ledere, elever, forældre, faglige organisationer, politisk valgte skolebestyrelser eller forældreråd og samarbejdspartnere i lokalsamfundet også konstruerende for vir-

²¹ En løs kobling er et begrebspaar, der definerer relationer i moderne institutioner, hvor styringsrelationerne forudsætter forskellige grader – men aldrig fraværet – af autonomi. Organisationers løse koblinger kan derved være mere eller mindre løse.

keligheden inden for en neoliberaliseret, moderniseret, offentlig virkelighed. Skolen er altså ikke en stabil, kulturel enhed, men et socialt og politisk praksisfelt, hvor diskurser fra både globale uddannelsesreformtendenser, nationale og lokalpolitiske diskurser samt lokale meningskonstruktioner er med til at forme, omforme og reproducere skolen som samfundsmæssig uddannelsesinstitution. Jeg antager i stedet en forståelse af organisationen som *organisering*, hvor den sociale virkelighed er under fortløbende konstruktion inden for institutionelle, neoliberale magtlogikker og flertydige forandringstilstande (Ball, 2012a; D. Pedersen, 2004a; Schmidt, 2008). Skolen bliver her til en organisation og et policy-felt, hvor samfundets magtdiskurser enacts som sociale konstruktioner på tværs af tekst og social praksis (Ball, 2000, 2003, 2012b, 2015; Flessa, 2009).

Et bud på en optik, der kan imødegå denne flertydighed og sociale kompleksitet, finder jeg som sagt i meningsskabelsesteorien, der forstår uddannelsesinstitutionen som en løst koblet organisation (Weick, 1976, 1982). Her bryder Weick med de traditionelle strukturelt orienterede optiker og ser organisationen som et komplekst system af subsystemer, der gennem kommunikationsaktiviteter former en form for organisatorisk struktur. Med inspiration hos Robert Glaserman og James G. March udvikler han begrebsparret *loose coupling*, løs kobling, til studiet af organisationens beslutningsprocesser, der bliver skabt i dialektiske nærheds- og afstandsprocesser mellem de løst koblede subsystemer. I dette perspektiv er uddannelsessystemer og skoler eksempler på særligt løst koblede organisationstyper, hvor mange forskellige subsystemer løser specifikke og specialiserede opgaver, nøje tilpasset omverdenens kompleksitet. De løst koblede systemer med subsystemer er både adskilte og sammenknyttede i et dialektisk påvirkningsforhold. Dette betyder, at de både er åbne i deres påvirkningsforhold i relationen til andre (Emery, 2000, 2008) samtidig med, at de også er identitetsmæssigt og bevidsthedsmæssigt adskilte (Weick & Quinn, 2004). Konsekvensen af at forstå skolen som en løst koblet organisation, der består af mange uafhængige sensoriske systemer, *sensing elements* (Weick, 1976), er dermed også, at organisationen indeholder mange forskellige mål- og værdiorienteringer.

Når jeg nu forstår skolen som en løst koblet uddannelsesorganisation, forstår jeg også skolen som et meningssystem, hvor policy-konstruktionsprocesserne fremkommer gennem flertydige og komplekse sociale processer. Meningskonstruktionsprocesserne er ikke mulige at forudsige resultatet af på forhånd, da alle medlemmer i skolen fungerer som sensoriske systemer med hver deres individuelle målorienteringer og baggrundsforståelser. Dette understøtter et teoretisk og analytisk perspektiv for de aktive aktørers konstruerede muligheder, hvilket er intentionen med dette teorivalg. Imidlertid foregår meningsskabelsesprocesserne dog ikke fuldstændig

uden retning, da uddannelsesinstitutionen også får retning af de tidligere organiserings- og meningsskabelsesaktiviteter, hvilket jeg snart vil vende tilbage til. Men først vil jeg i det følgende afsnit uddybe, hvordan jeg forstår ledelse som en af koblingsmekanismerne i den løst koblede organisation.

3.3.2 Ledelse som koblingsmekanisme i organisationer

I organiserings- og meningsskabelsesteorien er uddannelsesorganisationen som løst koblet defineret ud fra graden af aktiviteter, der deles mellem ledelsessystemet og undervisningssystemet. Inden for ledelsestænkningen, der dog først bliver tydeligere belyst i Weicks sene arbejder (Weick, 2012), er de mest diskuterede koblingsmekanismer det, der kaldes den *tekniske kerne* i organisationen og det, han definerer som *ledelsesautoriteten* (Weick, 1976). I uddannelsesinstitutionen kan en teknisk koblingsfunktion som eksempelvis den digitale årsplan eller viceskoleleders håndtering af vikardækningen være ganske afgørende for organiseringen. Her konstrueres der koblingspunkter i den tekniske kerne i organisationen, hvor den strukturelle organisering fungerer i både kortere og længere varighed. I tilfælde hvor ledelsesautoriteten er koblingsmekanisme, inkluderer det også position, kontor, ansvar, muligheder, belønning og sanktioner. Den teoretiske position understreger her betydningen af koblingen mellem den tekniske kerne og ledelsesautoriteten, da det sandsynligvis er det, der får organisationen til at hænge sammen.

Jeg vælger at forstå skolen som en løst koblet organisation, hvor ledelse fungerer som en af koblingsmekanismerne, selvom jeg i den internationale uddannelsesforskning kan se, at der er ganske stor forskel på koblingsgraden af uddannelsesinstitutioner og styringsrelationen mellem stat og skole (Moos et al., 2008; Ärlestig et al., 2015). Jeg vælger dog alligevel i første omgang at forstå ledelse som ledelsesautoritet og koblingsfunktion, der skaber organisering gennem meningsskabelse i og af de gensidigt påvirkelige, løst koblede subsystemer. Som jeg har gjort rede for består skolens organisation af subsystemer, der indgår i konstant dialektisk påvirkningsforhold. Man kan sige, at graden af koblinger danner en organisatorisk struktur, der både kan ses som konstituerende *for* meningsskabelsesprocesserne, men også konstitueret *af* meningsskabelsesprocesserne (Shamir et al., 2007). Graden af koblingen i den løst koblede organisation kan altså forekomme som både tætte og meget løse, måske endda dekoblede koblinger. Jeg forstår også medlemmerne i organisationen som subsystemer, der indgår i gensidige konstruktionsforhold, hvor den enkelte både påvirker og påvirkes af de konstituerende elementer i organisationen. Da subsystemerne har deres eget sensoriske system med forholdsvis stabile identiteter og

målforestillinger, er det ikke muligt at se ledelse inden for en instrumentel, målrational og klassisk, strategisk tænkning. I stedet forstår jeg derfor ledelse som kommunikationsprocesser, der skaber organisering i skolens sociale felt. Dette sker gennem fortløbende organiserings- og meningsskabelsesprocesser, hvilket jeg vil uddybe nærmere i det følgende.

3.3.3 Organisering gennem meningsskabelse

Teoretisk er ledelse som et processuelt og koblingsfunktionelt fænomen i den løst koblede organisation baseret på teori omkring organisering og meningsskabelse (Weick, 1995; Weick et al., 2005). Ledelser er derved organiserings- og meningsskabelsesprocesser, der fremkommer gennem *enactment*-, *selektions*- og *bevarelsesprocesser*, i vedvarende, sociale meningsskabelsesprocesser. Behovet for meningsskabelse opstår i situationer, hvor det ikke længere er muligt at skabe organisering via de eksisterende menings-’scripts’ [manuskripter] i organisationen. Her forstår jeg *enactment* og *selektion af fremtrædende ledetråde* som to samhørende perspektiver, hvor de meningsskabende aktører skaber deres verden gennem aktive selektioner i interaktion med deres omgivelser. *Enactment* er derfor også det første afsæt til meningsskabelsen, da det er den kognitive handling og udvælgelsesproces, der igangsætter den egentlige meningsskabelse. Det er dermed i koblingen mellem systemer og subsystemer i den løst koblede organisation, at meningsskabelsen finder sted, og det er i de fortløbende meningsskabelsesprocesser som bevarelsesprocesser, at der skabes organisering. Meningsskabelse og organisering er således to samhørende, dialektiske perspektiver, hvor meningsskabelsesprocesserne skaber organisering over tid, og hvor organisering afføder fortløbende meningsskabelse. I den forbindelse kan teorien om organisering også ses som en teori for institutionaliseringsmekanismer, hvilket Weick kort berører ved at italesætte meningsskabelse som ”the feedstock for institutionalization” (Weick, 1995, s.36)

Organiseringsprocesserne baserer sig på meningsskabelse, der omfatter syv dimensioner, hvoraf jeg allerede har peget på *enactment* og *selektion af fremtrædende ledetråde*, som afgørende dimensioner. Herefter følger dimensionerne for *identitet*, *plausibilitet*, *socialitet* og *retrospektivitet* som fire dimensioner, der indgår i meningsskabelsesfiltreringer. *Fortløbende* er den sidste dimension, der dækker over, at organiserings- og meningsskabelsen aldrig stopper, men derimod emergerer i et vedvarende flow. I samlet form bidrager meningsskabelsesprocesserne både til det enkelte individs selvforståelse samt til den kollektive organisationsforståelse. Dette sker via fortløbende og retrospektive identitetsskabende processer, der er baseret

på det sociale meningsindhold, der allerede er tilstede i organiseringen. Resultatet af de vedvarende meningsskabelsesprocesser, baseret på de syv dimensioner, er, at de organisatoriske medlemmer enacter på vegne af organisationen. Dette sker ved at medlemmet internaliserer værdier, overbevisninger og målperspektiver fra den kollektive organisering i kraft af de identitetsbaserede meningsskabelsesprocesser. Den enkelte aktørs adfærd er derfor udtryk for adfærdsmønstre, der antager makrosociologisk karakter (Weick, 1995, s.23). Organisering gennem meningsskabelsesprocesser er hermed vedvarende, sociale konstruktioner af forståelse mellem handlende individer på basis af den enkeltes identitetsmæssige og forforståelsesmæssige udgangspunkt.

Formålet med meningsskabelsesprocesserne er som sagt at skabe forståelse af den situationelle og sociale verden, hvilket finder sted via de processer, jeg har beskrevet i ovenstående afsnit. Meningsskabelsesprocesserne er som sociale konstruktioner basis for det, jeg i det følgende forstår som konstruktionen af organisationen som organisering: “ The operative image of organization is one in which organization emerges through sensemaking, not one in which organization precedes sensemaking or one in which sensemaking is produced by organization” (Weick et al., 2005, s.410). Organisering gennem meningsskabelse bliver hermed til analytiske begreber, der operationaliserer det operative indtryk af en organisation, hvor organisationen emergerer gennem meningsskabelse. De organisationskulturelle meningskonstruktioner er derfor både konstruerende for organiseringen, der fortløbende og retrospektivt også bliver begrænsende og rammesættende for de organisatoriske medlemmers fremadrettede handlinger og identitetsskabelse.

3.3.4 Opmærksomhedspunkter til den teoretiske udvidelse

Som det fremgår i min teoretiske gennemgang af organiserings- og meningsskabelsesteorien med de syv dimensioner for meningsskabelse, fremtræder teorien umiddelbart rensset for institutionelle, strukturelle og kontekstuelle dimensioners betydning. Dette påpeges af Weick og hans kolleger (Weick et al., 2005) samt af de uddannelsesforskere, der er optaget af at konstruere en fænomenologisk tilgang til brugen af meningsskabelsesteorien (Sandberg & Tsoukas, 2015). Men det understøttes også af uddannelsesforskere inden for den nyere analysemetodiske tilgang til brugen af teorien inden for den kritiske, sociologiske optik, jeg tidligere har refereret til (Helms Mills & Mills, 2017; Helms Mills et al., 2010; Mills & Helms Mills, 2017). I studier af deres udgivelser ser jeg, at de empiriske forskere tager udgangspunkt i de syv dimensioner, som de præsenteres i udgivelsen 'Sensemaking in Organizations' fra 1995. På basis af de syv dimensioner, hvor de fokuserer på identitetskonstruktion i forbindelse med organisatoriske meningsskabelsesproces-

ser, anfører de, at Weicks tilgang er begrænset i forhold til perspektiver for: "power, knowledge, structure, and past relationships" (Helms Mills et al., 2010, s.188). Her forstår jeg deres kritikpunkter som teoriens mangler i forhold til forekomsten af diskursiv magt, de eksisterende konstruktioner af viden, sandhed og sociale magtrelationer samt de styringsmæssige strukturer, der begrænser meningskabelsen.

Dette perspektiv deler jeg delvist, da jeg i videre studier af den selvsamme udgivelse (Weick, 1995) ser teoretiske perspektiver, der lægger kimen til nogle af dimensionerne. Eksempelvis uddybes meningskabelsesprocesserne i relation til de eksisterende meninger på institutionelt niveau, hvor Weick anvender en tredelt forståelse af sociologiske meningskabelsesniveauer. Meningskabelsesprocesserne finder her sted på det *intersubjektive niveau*, og resultatet af disse processer kan ses i meningernes substantive indhold på det *ekstrasubjektive* og det *generisk subjektive* kulturniveau. I en teoretisk redegørelse for det substantive meningsindhold uddyber Weick yderligere, hvorledes meninger har både ideologisk og paradigmatisk indhold samt strukturerende kontrolfunktion. Dette perspektiv vil jeg folde mere ud i det følgende.

3.3.5 Det substantive indhold i meningskabelse

Forståelsen af meningskabelse og organisering som processuelle fænomener kan let lede opmærksomheden væk fra det substantielle indhold i dem. Dette er imidlertid ikke en frugtbar analytisk vej, da et fokus på det indholdsmæssige bidrager til den processuelle forståelse og omvendt. Jeg antager her, at det er betydningsfuldt at adressere meningsindholdet og forstå, hvad det er for meninger, der processeres. Dette gør jeg, fordi jeg i fortolkningen af organiserings- og meningskabelsen netop antager, at der skabes forandringer i et organisatorisk felt gennem ændringer i det, der tales om, og i de betydningstilskrivninger ord har. Meningskabelsesprocesserne i ledelse influerer altså på det sociale felt ved at skabe forståelser og meninger i intersubjektive processer med medlemmerne i organisationen. Herudover antager jeg også, at indflydelsesprocesserne finder sted i en forbindelse til det overordnede, mesosociologiske niveau. Dette sker gennem organiseringsprocesser, der tendentielt kan forme en rekonstruktion af de styrende kulturelle og generiske forståelser og sandhedsrationaler i organisationen. Da meningskabelsen er retrospektiv vil de forandrede meningstilskrivninger som organisatoriske 'scripts' [manuskripter] først og fremmest indgå i de fortløbende organiserings- og meningskabelsesprocesser. Hernæst kan de knyttes sammen med de adfærdsmæssige ændringer i organisationen. Jeg antager derfor, at det er betydningsfuldt både at studere proces og indhold i analyser af meningskabelse i lyset

af organisatoriske forandringer. Den næste dimension, jeg ønsker at trække frem, er forståelsen af meninger som ideologiske paradigmer, der former en erkendelsesmæssig struktur i organisationen.

Grundlæggende kan man forstå det substantive meningsindhold i de ord, der enacts som indhold, der er ideologisk, paradigmatisk eller professionsidentitetsmæssigt informeret. Ord, der bringes i anvendelse i meningsskabelsesprocesser, er derfor inden for paradigmer, der rammesætter forståelserne af arbejdets formål og betydning. At meningernes substantive indhold også er af ideologisk karakter, er det perspektiv, der konstruerer en relation mellem meningsskabelsen og samfundets ideologier. Ideologierne er i den teoretiske optik forholdsvis sammenhængende og relationelt forbundne organisatoriske antagelser, der også kan være baseret på emotionelle overbevisninger, værdier og normer. De binder medlemmerne sammen og former deres forståelser af årsags-virkningsforhold, samt hvad der er legitim adfærd i organisationen. Jeg antager derfor, at det ideologiske indhold i de ord, der enacts, og det substantive indhold i meningsskabelsesprocesserne skaber en form for enkelthed, hvor ideologierne former strukturen for denne forenkling. Meningsskabelse ser jeg hermed også som en filtrering, hvor ideologiske værdier og præferencer indgår som væsentlige filtre i processen. Her er ideologierne afgrænsende for medlemmernes meningsskabelsesprocesser, særligt fordi de danner grundlaget for professionelle paradigmer. Det ideologisk baserede paradigmatisk udgangspunkt fungerer derved som bagvedliggende præmisser og tavs viden, der indirekte influerer både identitets- og plausibilitetskonstruktionen hos de professionelle.

Sammenfattende forstår jeg ideologier som præmisser i organisationen, der er indirekte influeret af de organisatoriske mekanismer som eksempelvis den organisatoriske sprogbrug og andre sociale mønstre og strukturer. Ideologierne er delvist strukturerende for organisationen og forståelsen af den sociale omverden, og de rammesætter beslutningspræmisserne i organisationen. Konsekvensen af denne antagelse om ideologier og professionsparadigmers tilstedeværelse i det substantive meningsindhold er, at jeg ser kimen til at teoriraffinere organiserings- og meningsskabelsesteorien med et perspektiv for magt. Dette jeg vil gøre gennem følgende diskussion.

3.3.6 Kimen til teoriudvikling

De nuværende kritiske meningsskabelsesteoretikere påpegede (Helms Mills et al., 2010), at meningsskabelsesteorien generelt mangler begreber for magt, viden og struktur. Dette erklærede jeg

mig kun delvist enig i, da jeg anser meninger som forståelser, der også har ideologisk og paradigmatisk afgrænsende karakter. Men på trods af dette vil jeg stadig pege på væsentlige mangler i teorien, som jeg ønsker at raffinere med begreber fra den kritiske diskursanalytik.

Først vil jeg argumentere for, at der mangler et perspektiv, der synliggør, at det eksisterende meningsindhold ikke kun er konstrueret internt i organisationen gennem vedvarende organisering. Medlemmerne i den løst koblede organisation er sensible systemer (Weick, 1995), og derfor vil de i deres enactment også være selekterende i forhold til diskurser konstrueret på andre sociologiske niveauer som det nationale og det internationale. Dette er en antagelse, der også understøttes i den etnografiske og internationale policy-forskning, hvor analyserne fremviser en omfattende tendens til, at der udvælges og tilskrives betydning til diskurser og policy-idéer fra højere samfundsmæssige, sociologiske niveauer (Carney, 2008, 2010; Fuller & Stevenson, 2019; Sahlberg, 2016; Stambach, 2016; Steiner-Khamsi, 2010, 2014). Samtidig ses der også empiriske tendenser til, at det ikke er forudsigelige processer, hvor internationale magtformationer overføres direkte til den lokale praksis. Dette viser både den moderne policy-forskning (Ball, 2012b; Steiner-Khamsi, 2014) samt de empiriske fund i afhandlingen. Selektions- og enactment-processerne forekommer i langt højere grad som heuristiske processer, eksempelvis baseret på behovet for konstruktion af politisk legitimitet internt i den neoliberaliserede og markedsgjorte, offentlige organisation (DiMaggio & Powell, 2000; D. Pedersen, 2004a) (jf. afsnit 3.2.5.). Min antagelse er derfor, at der i de lokale organiserings- og meningsskabelsesprocesser både tilskrives betydning i meningsindhold fra organisationens nære og fjerne omgivelser samt i forståelseskonstruktioner indlejret i den eksisterende meningsstruktur i organisationen.

Hernæst er det min påstand, at teorien mangler begreber for, hvorledes enactment finder sted inden for dominerende sociale ordener, der har betydning for, hvem der har magt til at bidrage til den fremtidige organisering. Organiserings- og meningsskabelsesprocesserne ser ud til at formes inden for et ligeværdigt og frit aktørrom, og hierarkisk magtsocialitet er altså ikke et perspektiv i teorien. Som jeg tidligere har fremført, så kan synliggørelsen af en hierarkisk magtsocialitet bringe ubehag frem hos magthavere (Gunter et al., 2016; Møller, 2017). Men dette til trods er uddannelsesinstitutioner konstitueret i formaliserede institutionelle strukturer. Det betyder, at der i kraft af policy eksisterer en grad af hierarkisk magtsocialitet, hvor formelle ledere er tildelt legitim magt til at foretage forskellige former for beslutninger og kvalitetsvurderinger internt i organisationen. Endvidere er den statslige styring konstituerende for neoliberale styringsorganiseringer, der konstituerer magtrelationer mellem staten og den enkelte uddannelsesinstitu-

tion med ledere og professionelle. Organiserings- og meningsskabelsesteorien bør derfor raffineres med analytiske perspektiver, der kan synliggøre den lokale emergens og konfigurationen af disse sociale konstitutioner.

For det tredje ser jeg en udfordring i meningsskabelsesteoriens perspektiv for *identitet* og *plausibilitet*. Begge dimensioner fremtræder i teorien som fortolkningsfiltre i processen, hvor meningsskaberer er tildelt fuld aktørstatus. Her vil jeg argumentere for, at subjektiveringsprocesser i samfundet generelt og i samfundets uddannelsesinstitutioner i særdeleshed også er medkonstituerende for individets sociale identitetsmuligheder. Her er de gældende sandhedsrationaler rammesættende for, hvordan mennesket kan forstå sig selv socialt og identitetsmæssigt, hvilket jeg tydeliggjorde i min indledende redegørelse for moderne magt og styring. Moderne uddannelsesstyring som en historisk udvikling af den pastorale magtform er anledning til diskursive subjektiveringsprocesser og governmentale styringsprocesser, der ikke kun levner et frit aktørrom til det enkelte subjekts identitets- og plausibilitetskonstruktion (Ball, 2003; Ball & Olmedo, 2013; Dean, 2006; Foucault, 1983; Foucault et al., 1991; Gillies, 2013). En raffinering af organiserings- og meningsskabelsesprocesserne, der kan skabe analytisk adgang til forståelser af, hvorledes disse processer relaterer sig til de moderne uddannelsesstyringstendenser, vil bidrage til en øget viden om, hvordan samfundets uddannelsesinstitutioner medierer magtfulde styringsideologier. Dette vil slutteligt give ny indsigt i skoleledelse som et styringsfænomen i disse processer, hvilket er et primært formål med dette forskningsprojekt.

Til slut relateres meninger som ord med et ideologisk meningsindhold ikke til en forståelse af ideologier som sammenfattede sandhedsproduktioner, der sameksisterer på flere sociologiske niveauer i demokratiske organiseringer. Teorien er derfor en organiseringsteori, hvor konstruktionen af virkeligheden forekommer uden en bevidsthed om, hvorledes meningsskabelse også fremkommer gennem ideologiske forhandlingsprocesser og en politisk socialitet på alle samfundsmæssige niveauer. Da jeg – som redegjort for indledningsvist – undersøger skoleledelse i uddannelsesinstitutioner, der i den eksisterende uddannelsesforskning karakteriseres som mikropolitisk, sociale felter (Ball, 2012b; Flessa, 2012; Flessa & Gregoire, 2012), er dette perspektiv også afgørende for, at jeg kan anvende de teoretiske begreber i en institutionel sammenhæng. Jeg vil derfor argumentere for, at der er et behov for at raffinere organiserings- og meningsskabelsesteorien med begrebsforståelser, der relaterer sig til diskursive forandrings- og forhandlingsprocesser på det mikroprocessuelle meningsskabelsesniveau. En sådan begrebsraffinering vil ikke kun understøtte det videnskabelige behov for at tilgå skolen og de skoleledelsespro-

cesser, der finder sted heri, som en historisk, demokratisk socialitet. Det vil også fremvise, hvorledes disse processer er centrum for fortløbende meningsdannelse, der over tid forandrer, hvad vi i samfundet og dets uddannelsesinstitutioner tilskriver mening.

Jeg ser nu, at de teoretiske perspektiver i organiserings- og menings-skabelsesprocesserne primært har sin store styrke i, at den tildeler organisationens medlemmer aktørstatus som aktive, meningskonstruerende medlemmer i skolen som en løst koblet organisation. Som jeg allerede har diskuteret og argumenteret for, ønsker jeg også at skabe empirisk indblik i disse som institutionelt og magtrelationelt indlejrede processer relateret til samfundsmæssige uddannelsesstyringsbetingelser og magtfulde policy-konstruktioner. Derfor finder jeg det nødvendigt at inddrage anden teori. Til dette formål har jeg valgt at anvende perspektiver fra den kritiske diskursanalytik (CDA) (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992, 2015), der udvider Michel Foucaults videns- og magtfilosofiske analytik med analytiske begreber for den sproglige konstruktion af den sociale praksis gennem tekst²². Dette vil jeg uddybe i det følgende.

3.4 Den kritiske diskursanalytik som teoretisk mediering

Den kritiske diskursanalytik beskæftiger sig med alle former for diskurser med henblik på at styrke en Foucault-orienteret tilgang til analyser af den sociale, empiriske praksis. Gennem en teoretisk raffinering af Michel Foucaults diskursbegreb udarbejder Norman Fairclough en tilgang til studiet af magt, hvor det er muligt analytisk at tilgå den diskursive og sociale praksis i et dialektisk, samfundssocialt perspektiv. Det er i videreudviklingen af diskursbegrebet som et magt-

²² Norman Fairclough angiver tydeligt i sin udgivelse 'Discourse and Social Change' (1992), at han baserer den kritiske diskursanalytik på en læsning af Michel Foucaults magtanalytik "in a specific point of view" (Fairclough, 1992, s. 39). Han kritiserer Foucaults analytik for at være på et samfundsmæssigt abstraktionsniveau, der beskæftiger sig med den sociale praksis som diskursformationer inden for samfunds- og humanvidenskabelige discipliner, og som primært er optaget af de formationsregler, der konstituerer den sociale praksis. I samme åndedrag kritiseres analytikken for at negligere behovet for tekstmæssige analyser, der inddrager tekstproduktion både som trykt og verbal tekst i den sociale praksis. Intentionen med den kritiske diskursanalyse er derfor at beskæftige sig med alle former for diskurser med henblik på at styrke en Foucault-orienteret tilgang til analyser af den sociale praksis (Fairclough, 1992). Endvidere er formålet at udføre en forklarende kritik af de konsekvenser, der ses gennem den kritisk realistiske position. Den kritiske diskursanalyse kritiseres i den videnskabelige debat mellem Foucault-orienterede og kritisk realistisk orienterede tilgange til studiet af organisationer for at 'pervertere' Michel Foucaults immanente magttænkninger (Curtis, 2014). Kritikken adresserer den kritisk realistiske position, der frembringer analytisk indsigt, hvor magts formationer bliver af transcendent form. I disse processer kritiseres Fairclough for at positionere forskeren i en kritisk position, hvor de transcendentale vidensfund vurderes i forhold til normative antagelser hos forskeren selv. Epistemologikritikken og den antifundamentalistiske position i poststrukturalismen er derved i sit analytiske formål i et modsætningsforhold til den kritiske diskursanalytiske tilgang relateret til den kritiske realisme, på trods af at store dele af det begrebsmæssige grundlag er fælles.

fænomen, der ikke kun er konstituerende for et socialt felt, men også skabende og forandrende i den empiriske mikro- og mesosocialitet, at jeg ser en interdiskursiv kobling til de tidligere diskuterede mangler i organiserings- og meningsskabelsesteorien. Gennem Faircloughs raffinering af diskursbegrebet med en dialektisk forståelsesforbindelse italesat i perspektivet for *magt i diskurs* og *magt bag diskurs* (Fairclough, 1992) muliggøres en kobling mellem meningsskabelsen på det sociale, intersubjektive niveau og de samfundssociale magtdiskurser. Jeg ser hermed den kritiske diskursanalyse som et magtperspektiv og analytisk tilgang, der kan mediere de teoretiske og analytiske positioner, som jeg har valgt at samle her. Ved at anvende elementer fra den kritiske diskursanalytik er min teoretiske ambition derfor at skabe analytiske forbindelser. Her ser jeg en forbindelse mellem de makrosociologiske magt- og styringsforståelser, hvor diskurser og diskursive ordener konstituerer aktørers handlerum (Dean, 2006; Foucault, 1983; Foucault et al., 1991; Foucault & Lewis, 1991), og den idealistiske forståelse af virkelighedskonstruktionen i organiserings- og meningsskabelsesteorien, som jeg tidligere har uddybet. Kort sagt skaber jeg med denne medierende, teoretiske kobling interdiskursivitet mellem de teoretiske og analytiske positioner. De analytiske forbindelsesled går som en bane mellem de teoretiske uddrag med et grundlæggende afsæt i Michel Foucaults vidensfilosofiske arbejde og poststrukturalismen (Foucault, 1983, 1991, 2005; Foucault et al., 1991).

I det følgende vil jeg redegøre for de analytiske begreber i den kritiske diskursanalytik, som jeg inddrager i arbejdet med at raffinere organiserings- og meningsskabelsesteorien med et diskursivt magtperspektiv.

3.4.1 Sprog, magt og dialektik

Ifølge den kritiske diskursanalyse udmøntes magt gennem en diskursiv praksis dialektisk relateret til den samfundsmæssige sociale praksis og dets diskursive ordener og diskurstyper (Fairclough, 1992, 2015). Den kritiske diskursanalytik tager derved afsæt i Michel Foucaults begrebsforståelser og perspektiver for magtfænomenet diskurs, men kritiserer også fraværet af en diskursiv praksisdimension i den immanente, magtfilosofiske tilgang. Den teoretiske mangel skaber ifølge Norman Fairclough en situation, hvor det for det første ikke er muligt at undersøge og forklare, hvordan aktører i diskursive praksisser interagerer og også forandrer de underliggende, sociale strukturer. Hernæst er konsekvensen af den analytiske mangel, at det efterfølgende heller ikke er muligt at forstå og forklare specifikke historiske, organisatoriske hænders opståen og de overordnede samfundsmæssige forandringer (Fairclough, 1992, s.58).

Det centrale i bidraget fra den kritiske diskursanalytik er derfor indlejringen af en dialektisk position i forholdet mellem struktur og aktør, hvor diskurser som social praksis både er konstituerende for samt indlejret i den sociale verden. Diskurser fungerer her som et 'sted' eller en sproglig platform, hvorigennem de sociale magtrelationer, hegemoniske sandheder og subjektpositioner konstrueres diskursivt. Samtidig er der også *magt bagved* diskurserne, hvor magtrelationerne er formet af de overordnede, diskursive ordener²³ som dimensioner i den generelle, sociale og institutionelle orden. Et blik for relationer mellem *magten i diskurser* samt *magt bag diskurser* i den sociale praksis skaber dermed en tilgang, hvor jeg antager, at det er muligt at forstå magten som produktiv og skabende. Magten tilhører hermed ikke udelukkende en formel magtposition som eksempelvis den formelle leder i skolen, men den er, som tidligere nævnt, en social, relationel og diskursiv konstruktion, der kan tilkæmpes, udøves og eventuelt tabes gennem sociale konflikter og kampe (Fairclough, 2015, s.73). Det er derfor i de diskursive virkelighedskonstruktioner via sproget i sociale kamp- og forhandlingssituationer, at den sociale orden konstrueres på flere sociologiske niveauer.

Denne første indkredsning af forholdet mellem det sproglige, de sociale relationer og de samfundsmæssige konditioner kræver en nærmere uddybning af et begrebsapparat, der relaterer sig til en forståelse af magt som en diskursiv og social praksis. Først vil jeg uddybe, hvordan Foucaults diskursbegreb, jf. mine tidligere redegørelser, udvikles som et praksisbegreb. Her er det særlige bidrag fra diskursanalytikken det bærende fokus på tekstproduktion og konsumtion i både verbale og skrevne tekster, da det er i teksten, at den sociale, relationelle virkelighed emergerer (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992, 2015). I det følgende vil jeg uddybe, hvordan diskursbegrebet omsættes til et socialt praksisbegreb via tekstproduktion.

3.4.2 Magt i diskurser som tekst

Diskurs som *tekst*, ses både som den skrevne og den talte tekst. Tekster er her produkt i en diskurs, og derfor anvendes terminologien *diskurs* i relation til den samlede, sociale kommunikationsproces, hvor *teksten* altså er et centralt element. Diskurser ses derved som et overbegreb for en samlet tekst, der både indeholder de sociale konditioner for *produktionen af tekst* og de sociale konditioner for *fortolkning*. Sproget får her en social funktion, da det er gennem den sociale

²³ Se min tidligere uddybning af diskursordensbegrebet (Foucault, 2005) i afsnit 3.2.1, dette kapitel.

produktion og samtidige fortolkning af tekst i diskurser, at forståelserne af de sociale relationer samt den situationelle og den kulturelle kontekst virkeliggøres.

Et betydningsfuldt bidrag til forståelsen af diskurs som en social magtpraksis er, at det ikke er muligt at konstruere realiteten i en sproglig form gennem diskurser uden at identificere dig selv i forholdet til andre. Baggrunden for denne dimension er forståelsen af, at diskurser indeholder de sociale og relationelle betingelser, som de er indlejrede i. Subjekter, der indgår i diskurser, indgår derfor også i sociale konstruktionsprocesser gennem gensidige fortolkningsprocesser i tekst baseret på en forståelse af, hvem de selv er identitetsmæssigt som sociale subjekter i situationen. Det særlige er, at de sociale identitetsforståelser ikke kun er etableret i den diskursive praksis med dets produktions- og fortolkningsprocesser. De er samtidig etableret gennem en internalisering af de forståelser, der allerede er tilgængelige subjektpositioner i den sociale orden. Jeg antager derfor, at det er gennem studiet af diskurser som et socialt praksisfænomen, at dialektikken bliver tydeliggjort i en diskurs, der både er konstituerende for og konstrueret af subjekter.

Konstruktionen af *magt i diskurs* inddrager jeg derved som en analytik, der giver empirisk indsigt i diskurser som social og relationel magtformering på tre sociologiske niveauer (se appendiks I med modellen for de tre niveauer i diskurs). Det første niveau (1), er den *tekstmæssige produktion* i diskurser, hvor virkeligheden konstrueres gennem sprog i ytringer som talt eller skreven tekst inden for grammatiske strukturer. Analysen af det tekstmæssige indhold er orienteret mod en sproglig analyse, hvor jeg er fokuseret på, hvordan en diskurs iværksættes gennem en detaljeret, lingvistisk analyse af tekstens egenskaber, der både er deskriptiv og fortolkende. Analysen af sproglige redskaber som henførende stedord, ideologisk orienterede meningscripts eller interaktionelle kontrolmekanismer antager jeg vil give indblik i de måder, hvorpå deltagere gennem tekstproduktion konstruerer bestemte virkelighedsforståelser, sociale relationer og identitetspositioner (Fairclough, 2015). *Den diskursive praksisdimension* (2) finder sted i intersubjektiv diskurskonstruktion. Analytisk tilgår jeg processerne omkring tekstproduktion og fortolkning ved eksempelvis at se på, hvilke diskurser som diskurstyper og diskursive repræsentationer der trækkes på i teksten, samt hvordan disse er kombineret. På dette niveau er jeg interesseret i at fortolke, hvordan teksten er produceret, og hvordan den producerede tekst konsumeres og fortolkes gennem intertekstuelle referencer til eksisterende diskurser, der skaber betingelser for forandring eller kontinuitet i diskurser. Den tredje dimension (3) er *diskurs som en social praksisdi-*

mension. Denne analytiske dimension for diskurs skaber mulighed for at forstå den bredere sociale praksis og de samfundsmæssige ordener, som den kommunikative begivenhed, er en del af.

Ved at tilgå den empiriske praksis gennem studiet af, hvorledes magt formeres i den tekstmæssige og diskursive praksis, bliver relationen mellem de institutionelle og organisatoriske betingelser synliggjort. Her emergerer diskursive ordener og diskursive typer gennem deltageres intertekstuelle og interdiskursive referenceringer og giver indblik i de institutionelle og samfundsmæssige magtrelationer og sandhedskonstruktioner. Diskurs som en diskursiv, social praksis synliggør altså relationen mellem den mikroprocessuelle tekstproduktion og den makrosociale, samfundsmæssige orden, hvor *magten bag* diskurs konstrueres gennem social produktion og reproduktion. I den forbindelse antager jeg, at det er betydningsfuldt at uddybe begrebet diskurstype. Diskurstyper, *enunciative modalities* (Fairclough, 1992), er på samme måde som de diskursive ordener, jf. afsnit 3.2.3. i dette kapitel, repræsenterende for den sociale orden. Diskurstyperne er tekstmæssige genrer, der fungerer bag om den diskursive og sociale praksis som forbundne, ideologiske positioner og differentieringsmekanismer inden for samfundsinstitutionerne. Et eksempel fra det uddannelsesinstitutionelle felt er diskurstypen 'undervisning', der både er selekteret og enactet af underviseren som den magtfulde i situationen. Diskurstypen er således skabende for den sociale situation gennem en aktørs selvstændige handle- og beslutningsrum, men samtidig konstituerer diskurstypen også deltagerne i nogle afgrænsede, sociale relationer og subjektpositioner. Disse ses i den intersubjektive tekstproduktion og konsumtion, hvor den magtfulde i den sociale orden afgrænser de mindre magtfulde, ved at stille spørgsmål inden for afgrænsede fagfelter med afgrænsede svarmuligheder.

3.4.3 Et analytisk blik for diskursive meningskabelsesprocesser

Med den kritiske diskursanalytiske udvidelse af Michel Foucaults diskursbegreb muliggøres en forståelse af magt som en social praksis gennem tekstproduktion, der forbinder lokale aktørers sociale konstruktioner og den samfundsmæssige, sociale orden. Studiet af den diskursive praksis i skolens meningskabelsesprocesser (Weick, 1982) kan hermed være et studie af dialektiske forbindelser. I disse forbindelser kobles aktørers sproghandlinger i talt og skreven tekst med den uddannelsesinstitutionelle orden, der kan aflæses i de sprogligt konstruerede diskursordener og diskurstyper (Fairclough, 1992; Foucault, 2005). Den kritiske diskursanalytik bliver dermed den medierende dialektik, som, jeg antager, forbinder organiserings- og meningskabelsesteorien på

det intersubjektive og mesosociologiske niveau og den samfundsmæssige magt og styring på det makrosociologiske niveau.

Jeg vil her argumentere for, at de vedvarende organiserings- og meningsskabelsesprocesser (Weick, 1995; Weick et al., 2005) finder sted på det diskursive praksisniveau (2). Dette betyder, at de tekstmæssige produktioner (1) forekommer som 'diskursive meningsskabelsesprocesser'. Studiet af de diskursive meningsskabelsesprocesser med blik for de syv meningsskabelsesdimensioner, de diskursive ordener og de tekstmæssige genrer i diskurstyper er hermed adgangen til at forstå dialektikken mellem den mikroprocessuelle meningskonstruktion i diskurser og de overordnede, samfundsmæssige diskursformationer. Jeg forstår dermed den kritiske diskursanalyse som et studie af menings- og magtkonstruktion på tre diskursniveauer, hvilket jeg fremadrettet tilgår som 'diskursive meningsskabelsesprocesser'.

I det følgende vil jeg uddybe det diskursive forandringsperspektiv i den kritiske diskursanalytik. Uddybningen vil forme et afsluttende argument for, hvorledes det analytiske blik for hegemonisk betydningsdannelse kan mediere organiserings- og meningsskabelsesteorien med et samfundsmæssigt magtperspektiv. Raffineringen af organiserings- og meningsskabelsesteorien med den kritiske diskursanalytik vil afslutningsvis forme en kritisk meningsskabelsesposition.

3.4.4 Diskursernes kamp for hegemoni: et perspektiv for forandring eller stabilitet i magt

Begrebet for forandring har jeg berørt overfladisk i afsnittet for magt i diskurser, hvor forandringsbegrebet ligger implicit i dialektikken mellem de tre niveauer for diskurs. Balanceringen i den dialektiske relation mellem de konstituerende magtformer i diskursordener og diskurstyper på det sociale praksisniveau og de sproglige virkelighedskonstruktioner i tekst og diskursiv praksis forbindes dog ikke tydeligt til større samfundsmæssige forandringstilstande. Den forbindelse vil jeg nu uddybe, hvor jeg forstår forandring som diskursive kampe om hegemoni på alle sociologiske niveauer. Som jeg tidligere har påpeget i dette kapitel, er *magt i* eller *bag* diskurser ikke en permanent og ikke-udfordret tildeling af magt til hverken individer, der har en formel ledelsesposition i en organisation, eller til organisatoriske og samfundsmæssige grupperinger. I stedet er det de diskursive policy-konstruktionsprocesser, der nødvendiggør, at de, der har den, vil forsøge at bevare den. Magt og indflydelse er derved et fænomen, der konstrueres og søges bevaret gennem diskursive, sociale magtkampe, og det er derfor også muligt at forstå en hvilken som helst diskurs som del af en både *situationsbetiget* magtkamp, en *institutionel kamp* eller en so-

cial kamp om magt på det *samfundsmæssige* niveau (Fairclough, 1992). Forandring fremkommer derfor som resultatet af de diskursive forhandlinger, hvor diskurser kæmper om at blive hegemoniske.

Forståelsen af forandring eller stabilitet hentes i to afgørende begreber, henholdsvis *intertekstualitet* og *interdiskursivitet*, der er analytisk tilgængelige i studiet af dialektikken i diskursers tre niveauer (jf. appendiks I). Inden for den kritiske diskursanalytik forstås de dialektiske konfigurationer mellem de tre diskursniveauer som konfliktuerende og indlejrede i spændinger. Spændingerne emergerer i den hierarkisering af betydningstilskrivning, der finder sted ved at sameksisterende diskurser tilskrives forskellig betydning i et forståelsesmæssigt hierarki. Sprogligt konstrueres spændingerne gennem interdiskursivitet, når der eksempelvis refereres til diskursive ordener og typer fra andre sociale felter. Den sociale betydningshierarkisering ses også i de intertekstuelle referencer, hvor andres tekster indlejres i teksten med et forandret eller reartikuleret betydningsindhold. I den konkrete tekstproduktion, der både har et historisk og et fremadrettet perspektiv, dannes de forandrede betydningstilskrivninger, hvor det, der var nyt, bliver det selvfølgelige, og det, der ikke var forståeligt, bliver gjort forståeligt (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s.152). Antagelsen om, at den sociale orden i en organisation skulle være en fast, afgrænset orden, er derved ikke plausibel, hvilket også er en antagelse, jeg anvender i den teoretiske konstruktion af skolen som en løst koblet organisation (March & Olsen, 1983; Weick, 1976). I stedet former de tilgængelige diskursordener og diskurstyper sproglige afgrænsninger, der er til vedvarende diskursiv forhandling i den diskursive praksis. I de lokale diskursive organiserings- og meningsskabelsesprocesser betyder det, at det, der er sædvane inden for en social orden, kan blive afsættet for en diskursiv kamp. Denne situation fremkommer eksempelvis i uddannelsesinstitutioner, hvor policy-reformeringsprocesser afføder diskursive investeringer, og de forskellige politiske og ideologiske diskurser kæmper om at blive reinvesteret og opnå hegemonisk status.

Med afsæt i den kritiske diskursanalyse er det derfor muligt at forstå forandringer i de diskursive ordener, som de fremtræder gennem de diskursive kampe inden for diskursordener, der både har ideologisk og politisk karakter. Formålet med de diskursive kampe er at opnå hegemoni, som er et begreb, som den kritiske diskursanalytik henter inspiration i hos marxismekritikeren Antonio Gramsci (Fairclough, 1992). Hegemonibegrebet er et overordnet magtfænomen, der er med til at skabe folks bevidsthed gennem en organisering af samtykke, hvor subjekternes bevidsthedsformer konstrueres gennem meningsdannelse. Meningsdannelsen, der finder sted i fortløbende tekstproduktion i den diskursive praksis gennem kamp og forhandling, er derfor et

vigtigt redskab til at stabilisere magtforholdene. Forklaringen på dette er, at hegemonisk meningsdannelse sikrer naturaliserede magtforhold og sandhedskonstruktioner, hvormed der ikke længere stilles spørgsmålstegn ved dem.

3.4.5 Samkonstruktion af de analytiske perspektiver

Jeg ser nu, at den kritiske diskursanalyse og organiserings- og meningsskabelsesperspektivet kan medieres. Fortolkningsmæssigt antager jeg, at det med hegemonibegrebet og begreberne for diskurs og diskursorden er muligt at forstå den kritiske diskursanalyses perspektiv for magtkonstruktion som en analytik, der undersøger den hegemoniske betydningsdannelse. De organisatoriske meninger, der konstrueres, forstås jeg således som diskurser med hegemonisk status inden for et kritisk meningsskabelsesperspektiv.

I relation til det diskursive forandringsperspektiv er de diskursive forhandlinger og konflikтуelle kampe med til at reartikulere *meningerne* eller *betydningerne* af diskurser. Ved at have begreber fra organiserings- og meningsskabelsesteorien er det muligt at undersøge, hvordan disse reartikuleringer forekommer empirisk. Jeg antager derfor, at *forandring* eller *stabilitet* i de magtfulde diskurser og diskursive ordener fremkommer gennem diskursive kampe og forhandlinger, hvor meningsskabelsesdimensionerne er perspektiver for, hvordan en diskurs bliver hegemonisk. Her ser jeg de sociale, fortløbende og intersubjektive plausibilitetskonstruktioner grundlagt i identitet som meningsskabelsesprocesser, der i dialektiske tekst- og diskursive praksisprocesser over tid former styring. Styringen er i den forstand analytisk tilgængelig i studiet af de hegemoniske diskurser, der gennem dialektiske meningsskabelses- og magtprocesser både er konstituerende for og formeret i, hvad vi kan forstå som legitimt og sandt.

3.5 Skoleledelse. Den centrale begrebsdefinition

Det kritiske meningsskabelsesperspektiv er nu en analytisk ramme for at forstå policy enactment-processer som potentielle forandrings- eller stabilitetsprocesser inden for en historisk periode, hvor ideologiske og politiske antagelser kæmper om at få deres politiske forståelser reartikuleret. Organiserings- og meningsskabelsesprocesserne bliver her til dialektiske styringsprocesser og hegemonisk betydningskonstruktion, hvor ideologiske diskurser, ideer eller ord enacts og selekteres i diskursive meningsskabelsesprocesser i skoleledelse.

Som jeg indledningsvis præsenterede i afhandlingens kapitel 1, og som jeg nu har bearbejdet teoretisk, forstår jeg hermed mit genstandsfelt *skoleledelse* ud fra følgende begrebsformation:

'Skoleledelse er sociale, diskursive meningskabelses- og magtprocesser i og af policy, der både er konstruerende for samt indrammes og transformeres i en institutionel kontekst i skolens sociale felt'.

De tre analytiske niveauer for diskurs fra den kritiske diskursanalyse (CDA) vil overordnet danne grundlaget for de kritiske diskursanalyser af skoleledelse som institutionelle menings- og magtkonstruktioner i denne undersøgelse (se Norman Faircloughs model med tre diskursniveauer i appendiks D).

3.6 Sammenfatning

I dette kapitel har jeg redegjort for det samlede, analytiske perspektiv. Her rammesatte jeg først undersøgelsen inden for poststrukturalismen, hvor jeg fremlagde mit erkendelsesmæssige udgangspunkt. Herefter redegjorde jeg for magt og styring som et makrosociologisk samfundsfænomen relateret til governmentality og neoliberal styringsfilosofi i uddannelsesinstitutioner. På baggrund af denne teoretiske klangbund flyttede jeg mit perspektiv til et organisatorisk mesoprocessuelt niveau med sigte på at redegøre for et samlet kritisk meningskabelsesperspektiv. Med afsæt i begrebsmæssige selektioner i organiserings- og meningskabelsesteorien diskuterede jeg teoriens mangler set i lyset af mit forskningsmæssige formål. Herefter kobede jeg teorien med perspektiver fra den kritiske diskursanalytik, og jeg diskuterede de to perspektiver i forhold til hinanden. Afslutningsvis præsenterede jeg en samlet begrebsmæssig forståelse af skoleledelse som diskursive menings- og magtkonstruktionsprocesser, der vil forme det analytiske perspektiv i de empiriske analyser på tekst-, diskursiv praksis- og social praksisniveau.

Jeg vil i det følgende kapitel uddybe, hvordan jeg har operationaliseret det analytiske perspektiv i et samlet internationalt komparativt forskningsdesign. Kapitlet vil endvidere beskrive de udvalgte højtpresterende skoler og synliggøre forskelle og ligheder i den demografiske og strukturelle kontekst mellem de to uddannelsessystemer. Dette vil blive gjort via en oversigtstabel, der vil blive inddraget senere i kapitel 6 til 9 i forbindelse med diskussioner af de analytiske fund.

4. Det komparative forskningsdesign og metoder

I det sidste kapitel redegjorde jeg for forskningsprojektets analytiske perspektiv. Her fremlagde jeg min forståelse af skoleledelse som et processuelt styringsfænomen relationelt forbundet med den moderne uddannelsesstyrings governmentale og neoliberale logikker. Det analytiske blik på skoleledelse former hermed en alternativ tilgang til empiriske studier af genstandsfeltet med ambitionen om at bringe ny indsigt til feltet jf. kapitel 1. Da den internationale komparative analyseposition konstruerer et specifikt syn på genstandsfeltet, vil jeg i den metodiske tilgang forme et perspektiv, der understøtter det forskningsmæssige formål. Først og fremmest vil jeg understøtte min ambition om at bringe mere 'galskab' ind i den metodiske tilgang (Thomson, 2017) (jf. diskussionen af forskningslandskabet i kapitel 2, afsnit 2.3.3.). Dette vil jeg gøre ved grundlæggende at udvikle den klassiske komparative uddannelsessociologiske historiske erkendelsesmæssige positioner (Crosley & Watson, 2003; Phillips & Schweisfurth, 2014) i relation til afhandlingens poststrukturalistiske udgangspunkt. Her vil jeg indledningsvis positionere undersøgelsen af genstandsfeltet gennem alternative begrebsforståelser af 'nation' og 'kontekst' set i lyset af internationale policy-låne processer og globale uddannelsesstendenser. Efterfølgende vil jeg skabe adgang til skolen som et socialt policy-felt, hvori skoleledelse er koblingsfunktion for policy, ved at kombinere konstruktionen af 'komparativ sammenlignelighed' med en kritisk komparativ analysetilgang. Koblingen mellem en klassisk case-udvælgelsesstrategi og en poststrukturel analyseposition vil hermed danne en alternativ metodeposition og forme en immanent historisk og international kritikposition.

4.1 Den komparative uddannelsessociologi i udvikling

Den komparative uddannelsesforskning er i udgangspunktet et tværdisciplinært forskningsfelt (Epstein, 2008; Phillips & Schweisfurth, 2014; Smelser, 2003), der henter metodologisk udgangspunkt i de historiske, filosofiske og sociologiske forskningsfelter. Den komparative uddannelsesforskning har sit udgangspunkt i den positivistiske videnstradition, hvor Marc-Antoine

Juliens komparative analyseskoler tilbage i 1817 dannede grundlaget for en lang videnskabelig tradition. Gennem de senere år har den komparative uddannelsesforskning udviklet sig, og det er især den universalistiske tilgang i internationale komparationer af uddannelse, der er fremtrædende ²⁴ (Hantrais, 1999). I den forbindelse anfører nutidige, komparative uddannelsesledelsesforskere, at den internationale skoleledelsesforskning med en kulturorienteret, kvalitativ position ikke har formået at følge med den metodiske udvikling inden for den positivistiske tradition (Dimmock & Walker, 2000). Som en konsekvens af dette argumenterer de for en alternativ, komparativ tilgang til studiet af uddannelsesledelse, hvor kultur defineres som seks kategorier relateret til samfundsmæssige og organisatoriske dimensioner. Som eksempel studeres ledelseskulturen enten som en form, der er distribueret eller centreret omkring den individuelle leder. Det undersøges også i spændfeltet mellem en individ eller gruppeorienteret ledelsestilgang, eller hvorvidt der er en omsorgsbaseret eller en aggressiv tilgang i ledelse (Dimmock & Walker, 2000; Murakami, Törnsén, & Pollock, 2014). Kulturkategorierne anvendes som komparative kategorier i de internationale analyser af forskelle og ligheder i skoleledelse, og ifølge forskerne frembringer metoden viden om uddannelsesledelse, der i modsætning til den kvantitativt og universalistiske forskningstilgang bedre kan informere policy. Deres argument er, at den frembragte viden synliggør de nationale forskelle og muliggør diskussioner om globale uddannelsesidéers potentialer og udfordrende konsekvenser i og for det nationale udgangspunkt.

På trods af den kulturorienterede tænkings vigtige bidrag til den internationale, komparative uddannelsesledelsesforskning forstår jeg dog alligevel denne komparative tilgang til feltet som mindre anvendelig i en international uddannelsessammenhæng. Baggrund for denne vurdering er, at jeg forstår Dimmock og Walkers ledelseskulturelle kategorier som analytiske afgrænsninger, der konstruerer både skoleledelses- og kulturfænomenet i en enhedslogik (Meyerson & Martin, 1987) inden for 'nationen' som en forholdsvis lukket enhed. Begge metodologiske antagelser er forståelser, jeg ser et erkendelsesmæssigt behov for at udfordre set i lyset af en stigende tendens til kulturel og social diversitet i samfundet og dets uddannelsesinstitutioner affødt af globaliseringen (Banks, 2007; Jarvis, 2007; Tomlinson, 2012). Jeg vurderer derfor først, at en deducerende tilgang til studiet i skoleledelsesfeltet inden for enhedskulturelle ledelseskategorier

²⁴ Inden for den universalistiske tilgang til internationale komparationer ses der på skoleledelsesfeltet en ganske stor mængde analyser inden for International Education and Assessment (IEA) programmer (Mejding & Rønberg, 2012). Denne organisation udformer 'gråzoneaktiviteter' (Pettersson, Popkewitz, & Lindblad, 2017) gennem internationale, komparative storskalaundersøgelser, der efterfølgende bidrager til den nationale policy-konstruktion inden for ledelses- og styringsfeltet (Moos, 2009).

ikke er en frugtbar erkendelsestilgang, da kultur ikke længere kan konstrueres inden for enhedslogikker. Hernæst vil jeg anføre det både empirisk og analytisk udfordrende aspekt i at forstå 'nationen' som en forholdsvis lukket enhed, der afgrænser nationens uddannelsesinstitutioner fra de policydiskurser og internationale styringsidéer, der rejser på tværs af lande og uddannelsessystemer. Her finder jeg det betydningsfuldt at konstruere en forståelse af 'nationen' indenfor en mere åben afgrænsning, da vi ved fra globaliseringsforskningen, at det lokale policy-felt på forskellig vis er relationelt forbundet med internationale logikker (Green, 2016; Stambach, 2016; Steiner-Khamsi, 2010, 2014). Jeg antager her, at en stats eller provins uddannelsessystems modtagelighed er kontekstspecifik og afhængig af det pågældende felts sociologiske logikker, hvilket eksempelvis kan være styringsmæssige logikker og relationelle magtformationslogikker (Hall et al., 2015). Policy fra det globale og det transnationale rejser derved på tværs af institutionelle og nationale grænser, men ifølge forskningen på området lånes de ikke i samlet form: "Policy borrowing is never wholesale – but always selective, and by implications, reflects the socio-logic or contexts specific reasons for receptiveness." (Steiner-Khamsi, 2016, s.383). Som den kritiske etnograf og globaliseringsforsker Amy Stambach yderligere anfører, så betyder det, at ikke alle globale, transnationale eller nationale magtdiskurser inden for et felt er til stede alle steder i samme form (Stambach, 2016, s.493).

4.2 Centrale begreber i udvikling

Med disse perspektiver fra den nuværende forskning inden for studier af internationale policy-lånprocesser skaber jeg et modargument til globalt deterministiske studier. Dette modargument udfordrer også tendensen til strukturel determinisme, der ses i skoleledelsesforskningen, jf. min afdækning og diskussion i kapitel 2. På baggrund af disse betragtninger vil jeg nu starte den komparative begrebskonstruktion og metodeudvikling. Formålet med dette er at konstruere en samlet tilgang, der skaber mulighed for at udvide forståelsen af, hvad vi hidtil har forstået som sandt, jf. afdækningen af forskningslandskabet i kapitel 2. Her tager jeg afsæt i det følgende citat, der definerer det internationale komparative studie: "The study of any aspect of educational phenomena in two or more different national or regional settings in which attempts are made to draw conclusions from a systematic comparison of the phenomenon in question" (Phillips & Schweisfurth, 2014, s.23). Det internationalt komparative kan ifølge citatet anskues som en tilgang, der undersøger dets genstandsfelt på tværs af flere nationale eller regionale *settings* gennem en systematisk sammenligning af genstandsfeltet. Som det første perspektiv i uddybningen

af min tilgang vil jeg tage fat i begrebsparret *national settings*, hvor jeg forlader forståelsen af det klassiske begreb 'nation' i den komparative uddannelsessociologi som en fast afgrænset enhed. I stedet er jeg inspireret af begrebet *policy web* (Winton & Pollock, 2016), hvilket efterfølgende også afføder en alternativ tilgang til forståelsen af case- og kontekstbegrebet i den internationale komparation (Bartlett & Vavrus, 2016, 2017). Jeg vil uddybe de centrale begreber i det følgende.

4.2.1 Policy webs og kontekst i et globaliseret uddannelsesfelt

Begrebet 'policy web' definerer i denne undersøgelse en nationalstat eller provins' uddannelsespolitiske og styringsmæssige konfiguration og ideologiske forståelseslandskab (Winton & Pollock, 2016). Den er formeret gennem fortløbende translationsprocesser, der er konfigurationer af historiske, nationale og globale uddannelsesdiskurser og organiseringsformer, hvilke over tid har påvirket de nationale policy-systemer som en konsekvens af globaliseringen. Særligt er globaliseringens konstituering af global konkurrence affødt af kapitalisme og presset for økonomisk væksts grundlæggende dimensioner, der påvirker de enkelte landes uddannelsessystemer (Carney, 2010; Fairclough, 2007; Jarvis, 2007; Mundy et al., 2016; Sahlberg, 2016). Her influerer de transnationale organisationer som eksempelvis OECD og globale handelsorganisationer som WTO og IMF de enkelte landes uddannelsesstyring, hvor især OECD gennem 'soft governance'²⁵ (Dale, 2002; Moos, 2009), har en stærk indflydelse på uddannelsessektorer internationalt set (Jarvis, 2007; Moos, 2009, 2013b; Moos et al., 2011; Mundy et al., 2016). I disse styringsprocesser ses der en tendens til, at særligt den test-baserede uddannelsesstyring inden for accountability-styringsparadigmet²⁶ er en styringsorden, der spreder sig globalt og påvirker de enkelte nationers styringsfokus i høj grad. Eksempelvis ses der en tilvækst i omfanget af brugen af elevpræstationsdata fra PISA-undersøgelser til nationale styringsformål i Danmark i perioden fra 2003-2015 (Verger et al., 2019). Som jeg allerede har peget på i kapitel 3, er den neoliberale

²⁵ 'Soft governance' er en indirekte styringsform, der er til stede i styringsrelationen mellem eksempelvis OECD og nationale policy-skabere. OECD influerer nationernes uddannelses-policy gennem indirekte styring, f.eks. ved at konstruere præmisserne for beslutningsprocesser i nationer eller stater. Dette ses bl.a. i OECDs landerapporter, der konstruerer anbefalinger til det nationale niveau i forhold til udviklingen af et skolesystems kvalitetssikringssystemer eller skoleledelsestænkninger. Diskurser fra disse anbefalingsrapporter anvendes til nationale artikler og rapporter, der efterfølgende danner grundlaget for både de politiske drøftelser, men også den generelle meningsdannelse i befolkningen omkring skolesystemets udvikling i nationer. 'Soft governance' er dermed en styringsform, der f.eks. virker, når den politiske dagsorden sættes (Moos, 2009), ved at påvirke befolkningens affektive verdener og ved at skabe en 'frygt' for ikke at slå til i den globale konkurrence (Sellar & Lingard, 2018).

²⁶ Accountability-styringsregimet er kort uddybet i fodnote 15, kapitel 3.

styring en konstituerende faktor i globaliseringen, hvilket kan aflæses i ovenstående styringsordener og teknologier som relationsformeringer mellem det transnationale og det nationale niveau.

Det fremgår af uddannelsesforskningen, at konsekvensen af disse indflydelsesrelationer mellem det transnationale og det nationale, hvor den nationale uddannelsesstyring i højere og højere grader ser ud til at være influeret af globale idéer, underminerer nationens rolle som central policy-konstruktør (Pettersson, Prøitz, et al., 2017; Verger et al., 2019). Her er den globale tendens til økonomisk konkurrence i høj grad omstrukturerende for de demokratiske indflydelsesprocesser, hvor det ikke længere primært er nationens folkevalgte politikere, der definerer og afgrænser formål og sigte med uddannelsesstyringen. Globale uddannelsesstyringstendenser er derfor processer, hvorigennem nationalstaten eller provinsen i en føderal stat som suveræn styringsenhed for uddannelsesinstitutionerne er under forandring, og vedvarende reartikulationer af de dominerende diskursordener finder derfor sted på og mellem alle sociologiske niveauer (Fairclough, 1992, 2007; Storgaard, 2018).

De overstående forskningsperspektiver fra den internationale policy-forskning skaber hermed et argument for, hvorfor det ikke længere er muligt at tilgå 'nationen' som en afgrænset enhed i internationale komparationer. Forskningen fremviser derimod en tendens, der skaber et videnskabeligt behov for at forstå det statslige styringsniveau som en åben og kompleks styringsafgrænsning, hvis styringsordener er i vedvarende forandring. Samtidig viser policy-forskningen også, at globale idéer og diskurser ikke glider direkte ind, men at sociale relationskonstruktioner i den pågældende nations eller provins' policy-struktur og institutionelle konstitution indgår i disse processer (Hall et al., 2015; Murakami et al., 2014; Stambach, 2016; Storgaard, 2019). Endvidere er de digitale mediers kommunikative tiltag og konstruktion af skræmmende, affektive verdener også medskabere af policy gennem påvirkningen af befolkningens meningsdannelse og nationens politiske udvikling²⁷ (Sellar & Lingard, 2018). Nationalstaten og provinsen i den føderale stat, som det er tilfældet i denne internationale komparation, danner altså også sociale ordener og former for organisering, der spiller ind i lokale meningskabelses- og magtprocesser i skoleledelse.

²⁷ Den neoliberale styring realiserer bl.a. den økonomiske konkurrenceorden gennem 'the micropolitics of little fears' (Ball, 2012a), hvilket jeg har uddybet tidligere i kapitel 3.

4.2.1.1 Danmark og Ontario som policy webs

Når jeg nu vælger at definere Danmark og Ontario som policy webs (Winton & Pollock, 2016), argumenterer jeg for en forståelse af nationalstaten eller provinsen i den føderale stat som en konfiguration af styringsmæssige relationskonstruktioner baseret på forbundne policy. De nationale eller provinsielle policy forstår jeg dermed som et samlet kompleks af magtformering, der emergerer i *relationelle indflydelseskontekster*, *tekstproduktioner* og *policy-praksisser*, der er særegne for Danmark og Ontario. Det betyder, at den statslige afgrænsning konstituerer den lokale policy enactment gennem de lovgivningsmæssige rammer, der er formuleret i politikker for området. Disse policy-tekster er her medskabende for den sociale virkelighed gennem indflydelseskontekster i formelle styringsrelationer, der eksisterer mellem stat og institution som eksempelvis mellem de formelle ledere og professionelle eller mellem uddannelsesnationen og globale organisationer som OECD. Her er de relationelle indflydelseskontekster blandt andet formerende for policy på alle sociologiske niveauer gennem anvendelse af sociale teknologier i policy-praksis (Moos, 2013b; Moos, 2016a; Moos, Kofod, Hjort, & Raae, 2013).

Endelig er en policy web også formeret i og af policy-praksis på forskellige, samfundsmæssige niveauer. Her antager jeg ikke, at idéer og diskurser fra det globale gennemgår implementeringsprocesser, hvor rationelle aktører i organisationerne indgår i lineær policy-implementering, som den institutionelle tænkning kritiseres for (DiMaggio & Powell, 2000; March, 2008; March & Olsen, 1983). Som jeg redegjorde for og diskuterede i forskningsafdækningen samt i kapitel 3, det analytiske perspektiv, forstår jeg derimod policy enactment som diskursive konstruktionsprocesser, hvor deltagerne som meningsskabende aktører med både formel og uformel policy-aktørstatus indgår i kommunikative og koordinerende processer i lokale og nationale, demokratiske felter. Her enacts idéer af både policy, programmæssig og filosofisk karakter gennem organiserings- og meningsskabelsesprocesser i den diskursive praksis både på de sociologiske niveauer og *mellem* de sociologiske niveauer (Ball, 2000, 2012b, 2015; Schmidt, 2008, 2010a, 2010b, 2011).

Med afsæt i min forståelse af nationalstaten eller provinsen som en policy web forstår jeg således skolen som en løst koblet uddannelsesinstitution samt de intersubjektive koblingssituationer i skoleledelse som sociale *policy-felter* (Bartlett & Vavrus, 2014; Stambach, 2016). Disse *policy-felter* er dialektisk forbundet med diskurser i det statslige samt overstatslige, makrosociale felt gennem intertekstualitet og interdiskursivitet (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992; Stambach, 2016) konstrueret i mikroprocessuelle selektions- og enactment-

processer (Weick, 1995). Begrebskonstruktionen understøtter derved det analytiske perspektiv, jeg har redegjort for i kapitel 3.

Det metodiske greb, der omformer nationalstaten eller provinsen som en fast, afgrænset enhed, har betydning for, hvordan jeg kan tilgå kontekstbegrebet samt relationen mellem case og kontekst i den internationale komparation. Dette vil jeg diskutere og uddybe i det næste afsnit.

4.2.1.2 'Case' og 'kontekst' i internationale komparationer

På samme måde som 'nationen' i de klassiske, komparative metodiske tilgange ofte adresseres som en lukket, afgrænset enhed, er dette også tilfældet med den analytiske enhed *casen* og dets *kontekst* (Alexander, 2009; R. Rose, 1991; Smelser, 2003, 2013). Relationskonstruktionen mellem analyseenhed og kontekst er vigtig i den kvalitative forskning, da indlejringen af det afgrænsede genstandsfelt i en virkelig, situationel og styringsmæssig kontekst har betydning for de erkendelser, vi kan opnå om genstandsfeltet. Grundlæggende antager jeg i relation til denne optik, at alle sociale felter er påvirkede af den historiske og politiske udvikling som processer, der har fundet sted på tværs af både tid og rum. Dette er også antagelser, der er til stede i den komparative pædagogik og sociologi (Alexander, 2009; R. Rose, 1991; Smelser, 2003, 2013), hvilket jeg senere operationaliserer i et kritisk, komparativt case-design (Bartlett & Vavrus, 2016). Men som jeg tidligere har uddybet, forstår jeg hverken den føderale stat, nationalstaten eller skolen som afgrænsede, lukkede enheder. Endvidere forstår jeg heller ikke de sociale og diskursive organisering- og meningsskabelsesprocesser som ledelsesprocesser, der kun konstitueres inden for 'nationens' magtfulde betydningstilskrivninger. Jeg forstår derimod skolen og ledelsesprocesserne som sociale policy-felter i løst koblede organiseringer relationelt forbundet med policy webs. De metodiske konsekvenser af disse antagelser bliver derved, at kontekstfænomenet ikke kan være det, som nutidige komparative forskere italesætter og kritiserer som en "container of activities" (Bartlett & Vavrus, 2017, s.12) eller et fænomen, der former koncentriske cirkler om en afgrænset analyseenhed (Alexander, 2009). I stedet vælger jeg at forstå kontekstbegrebet med inspiration i den kritisk komparative case-tilgang, hvor kontekstfænomenet ikke er en 'beholder' for aktiviteterne, men aktiviteten i sig selv (Bartlett & Vavrus, 2017). Konteksten bliver derved et fænomen, der konstrueres i den diskursive og sociale praksis. Dette vil jeg uddybe og diskutere nærmere i relation til mit analytiske perspektiv.

Da jeg har anlagt et kritisk meningsskabesperspektiv, ser jeg de sociale aktører som aktive meningsskabere i uddannelsesinstitutionerne. Her engagerer de sig i diskursive og sociale meningsskabelsesaktiviteter som måder, hvorpå de kan konstruere organisering i det sociale felt

for at håndtere de usikkerheder, der opstår i forbindelse med policy-forandringer i uddannelsesreformer. Her er aktørerne til dels konstruerende for virkeligheden, men de er også konstitueret i de eksisterende betydningskonstruktioner, organiseringer og strukturelle begrænsninger i det sociale felt. Jeg anfører derfor, at de i deres diskursive praksis enacter deres kontekst gennem symbolsk betydningstilskrivning i både verbal- og nonverbal form. Hermed bliver de sociale aktørers bestræbelser i de løst koblede uddannelsesorganisationer både et mikro- og et makroperspektiv, som jeg også tidligere har påpeget i min uddybning af det kritiske meningsskabelsesperspektiv. Studiet af genstandsfeltet i et kontekstuellet perspektiv ser jeg derfor indlejret i følgende citat: ”context is made; it is both relational and spatial in that proximate and distal connections among actors mutually influence each other and, in so doing, produce relevant contextual relations.” (Bartlett & Vavrus, 2017, s.13)

I det ovenstående citat tydeliggøres konteksten som et konstrueret fænomen. Det er et relationelt og rumligt fænomen, hvor både de nære og fjerne anknytninger mellem aktører influerer hinanden. Det er i disse dialektiske indflydelsesrelationer, at konteksten konstrueres, og kontekst er derfor ikke en eksisterende, autonom dimension. I stedet er det en dimension, der konstitueres i de sociale interaktioner, politiske processer og økonomiske udviklinger på tværs af tid og rum. Jeg forstår således kontekst som betydningstilskrivninger i det lokale felt, der både er konstruerende for relationer mellem det lokale, det nationale og transnationale eller globale. Det komparative perspektiv for kontekst i denne undersøgelse er dermed at undersøge og identificere de historiske og nutidige relationer, der gennem diskursiv enactment og selektion former en afgrænsning i relation til genstandsfeltet (Bartlett & Vavrus, 2017).

Med denne diskussion og uddybning af de centrale begreber *policy web* og *kontekst* vil jeg nu udfolde de resterende metodiske begreber og tilgange, der har været centrale i det komparative studie.

4.3 Det kritiske komparative perspektiv

Den komparative metode i uddannelsesledelsesforskningen er både et komplekst, metodisk felt og et felt under udvikling. Udfordringerne er, at den komparative uddannelsessociologi ikke kan ses som en egentlig forskningsdisciplin med faste metodologiske og metodiske retningslinjer for, hvorledes et internationalt, komparativt studie kan foretages (Phillips & Schweisfurth, 2014). Dette ses som den komparative og internationale uddannelsesforskningens skæbne, men det medfører også et videnskabeligt mulighedsrum, hvor afgrænsede metodiske retningslinjer ikke er be-

grænsende for, hvad vi kan erkende. Som jeg indledningsvist har uddybet, ses der inden for den komparative uddannelsesforskning en hundredårig, historisk tradition for metodisk udvikling inden for feltet (Phillips & Schweisfurth, 2014). Disse traditioner har dog stadig potentielle udviklingsmuligheder, som jeg diskuterede indledningsvist i kapitlet i relation til den internationale, komparative uddannelsesledelsesforskning. Her er særligt arbejdet med udviklingen af en komparativ model til kvalitative studier (Dimmock & Walker, 2000), der anvender ledelseskulturelle kategorier, et bud på udvikling inden for feltet. I dette komparative forskningsdesign har jeg konstrueret et konglomerat af metodiske greb, hvor jeg henter inspiration i både den klassiske, sociologiske og pædagogiske tilgang til komparationer (Alexander, 2009; R. Rose, 1991; Smelser, 2003, 2013) samt i en nyere og kritisk orienteret tilgang til komparative casestudier (Bartlett & Vavrus, 2014, 2016, 2017). Dette vil jeg argumentere for ved at diskutere betingelserne for den metodiske tænkning som formerende for, hvad vi kan vide om et felt (Thomson, 2017).

I den klassiske, komparative uddannelsessociologi, hvor intentionen er at konstruere teori omkring et genstandsfelt, der kan antage universal, generel form, undersøges et genstandsfelt traditionelt gennem brugen af funktionalistiske logikker. De funktionalistiske logikker, der oprindeligt tager afsæt i Emilie Durkheims komparative sociologi (Phillips & Schweisfurth, 2014; Smelser, 2013), omsættes gennem metodiske tilgange, der fokuserer på etablering af sammenlignelighed mellem de analytiske enheder. Herefter former en systematisk tilgang til konteksten i samspil med den sammenlignelige analytiske enhed en metodisk kilde til forståelsen af kausalforhold mellem analyseenhed og kontekst, hvilket muliggør en deduktion af lovmæssigheder inden for denne tradition (Bennett & Elman, 2007; Epstein, 2008; Smelser, 2003, 2013; Yin, 2011). Inden for nyere traditioner relateret til den poststrukturelle, postmoderne position i den kritiske globaliseringsforskning ses der tendens til et brud med de funktionalistiske logikker fra den klassiske, komparative sociologi. I stedet for at etablere sammenlignelighed i de analytiske enheder med formålet om at undersøge feltets kausale logikker, baseres internationale, komparative analyser på forskelligartede analyseenheder. Her fremviser studier af sociale mønstre, konfliktuerende modsætninger og flertydighed, hvorledes magtfulde ordener relateret til globalisering og økonomisk kapitalisme emergerer som 'globale policyscapes' og ideologiske betydningslandskaber på tværs af nationer, forskellige typer af uddannelsesinstitutioner og på forskellige sociologiske niveauer (Carney, 2008, 2010). Andre forskere inden for denne tradition bryder med den funktionalistiske position ved at hente inspiration i den kritiske diskursanalytik, aktør-

netværksteori og multilokaliseret etnografi. Disse forskere argumenterer for at foretage internationale og kritisk komparative casestudier på tværs af sociologiske niveauer, geografiske lokationer og historisk tid. Formålet med dette brud med den klassiske, komparative sociologi er at forstå et genstandsfelt eller fænomen ved at spore dets konfiguration fra disse forskellige positioner gennem studiet af både homologe eller heterogene cases (Bartlett & Vavrus, 2014, 2016, 2017).

Med afsæt i ovenstående metodologiske positioner og metodiske udviklingstendenser ønsker jeg at konstruere en samlet komparativ tilgang, der kombinerer de komparative erkendelsespositioner. Her vælger jeg at inddrage elementer fra både den klassiske, funktionalistisk orienterede position samt den poststrukturelle og multilokaliserede etnografiske tilgang med formålet om at bringe 'galskab' (Thomson, 2017) ind i den klassiske, komparative tænkning. Den metodiske idé er først at trække på de klassiske sociologiske komparationslogikker i case-udvælgelsen gennem etablering af 'komparativ sammenlignelighed'. Her konstruerer jeg en metodisk tilgang, der i princippet kan anvendes til at udforme skoleledelsesforskning inden for den 'school effectiveness'-tradition, jeg kritiserede i den indledende forskningsafdækning, kapitel 2. Men ved at raffinere denne empiriske tilgang gennem brugen af diskursanalytiske begreber og et kritisk komparativt case-design konstruerer jeg et analytisk grundlag for at bringe den internationale komparative skoleledelsesforskning videre. Den metodiske tilgang skaber her mulighed for både at forstå og synliggøre skoleledelsesforskning i højtpræsterende skoler inden for den transcendentale forskningslogik som historiske sandhedskonstruktioner. Det kritisk komparative casestudie med den innovative springstilgang i komparativ sammenlignelige analyseenheder vil her forme en antifundamentalistisk kritik af det eksisterende gennem en dekonstruktion af genstandsfeltets dominerende sandhedskonstruktioner ved at synliggøre feltets historicitet.

Jeg har nu argumenteret for mine overordnede metodologiske betragtninger i den komparative tænkning, der former den samlede komparative metode. I det følgende vil jeg uddybe de metodiske greb, som jeg har anvendt fra den klassiske komparative sociologi og pædagogik med etablering af 'komparativ sammenlignelighed'. Begrebsparret er centralt i udvælgelsen af de analytiske enheder, og det kan sidestilles med konstruktionen af homologe cases inden for den kritisk komparative case-metodik (Bartlett & Vavrus, 2014, 2016, 2017), hvilket jeg vil vende tilbage til. Først vil jeg uddybe elementerne i etablering af komparativ sammenlignelighed i det sociale genstandsfelt:

4.3.1 Komparativ sammenlignelighed

I den internationale, komparative uddannelsesforskning er der i de klassiske, komparative sociologiske retninger et grundlæggende fokus på, hvorledes der kan etableres sammenlignelighed i det komparative felt. Sammenlignelighedsfokuset er derfor både formende for, hvordan der vælges analyseenheder samt begreber, der kan fungere komparativt i internationale sammenstillinger. Ifølge den komparative uddannelsessociologi bør det gøres på følgende måde: "Systematic comparison makes use of comparable, or at least functionally equivalent, units of analysis" (R. Rose, 1991, s.448). Som det ses i citatet, bør den systematiske komparation foretages mellem sammenlignelige analyseenheder. Det, der imidlertid også er interessant, er den tilføjelse, der ses i teksten, hvor det understreges, at sammenlignelighedstænkningen kan fortolkes som forholdet i mellem analyseenheder, der i funktionel forstand kan ses som ækvivalente. I dette metodeperspektiv anbefales det endvidere, at komparationerne foretages mellem nationale uddannelsessystemer, der kan betragtes som "near cases" (Smelser, 2003, s.650). Her bør systemerne være konstitutionelt lig for at skabe en højere grad af sammenlignelighed. Da den komparative sociologi også anfører, at trods antagelser om, at systemer er det, der kan kaldes *near cases*, viser de sig ved nærmere eftersyn ikke at være så 'nære' endda.

Det næste greb, der er i fokus i etableringen af komparativ sammenlignelighed, er anbefalingen om at anvende generiske begreber af mere abstrakt karakter, da disse er anvendelige til empiriske analyser på tværs af nationer (R. Rose, 1991; Smelser, 2003, 2013). De abstrakte og generiske begreber former her en analyseramme, der kan guide komparationerne, uden at de fremhæver kulturforståelser, der er relationelt forbundet med en specifik nationalkulturel forståelsesramme. De generiske og abstrakte begreber, der anvendes, bør altså ikke være en ledelsesteoretisk rammesætning som eksempelvis transformationsledelseskategorier, da tænkningen har træk fra ledelsesforståelser udviklet inden for en angloamerikansk ledelseskulturramme. Her kan det også diskuteres, om eksempelvis de tidligere kulturkategoriseringer inden for komparativ uddannelsesledelsesforskning (Dimmock & Walker, 2000; Walker & Dimmock, 2000) repræsenterer en særlig vestligt orienteret forståelse af ledelseskultur. Man bør derfor være varsom med at anvende begreber i internationale komparationer, der potentielt kan konstruere en orientalisme (Hastrup, 2003; Said, 2002) eller moralsk etnocentrisme (Smelser, 2003).

For at foretage komparative, kvalitative analyser kræver det endvidere, at de komparative analyser af et givent genstandsfelt foretages på flere organisatoriske niveauer (Alexander, 2009; Bray & Thomas, 1995; R. Rose, 1991; Uljens & Ylimaki, 2017). Her bør det empiriske

studie give mulighed for at tilgå værdier, ideer og debatter, der former og informerer en given praksis, imens det samtidig adresserer flere analytiske niveauer. Tænkningen i dette er, at værdier og ideer i den lokale, sociale praksis er relationelt forbundet med overordnede, samfundsmæssige orienteringer. Og endeligt bør der i internationale, komparative analyser redegøres for, hvordan de komparative metoder er operationaliseret i et komparativt design.

Jeg vil i det følgende uddybe, hvorledes jeg gennem perspektivet for 'komparativ sammenlignelighed' har bearbejdet disse dimensioner på et makro- og mesosociologisk niveau.

4.3.1.1 Udvælgelsen af komparativt sammenlignelige cases: et makrosociologisk niveau

Danmark og Ontario som policy webs for skoleledelse i højtpræsterende skoler er, som jeg redegjorde for i afhandlingens indledning, baseret på de tekstmæssige policy-relationer, der eksisterer mellem de to. Udvælgelsen af de to policy webs er derfor ikke baseret på en forskningsmæssig intention om etablering af ækvivalens gennem selektionen af *near cases* (Smelser, 2003) på det makrosociale niveau. Dette perspektiv vil jeg uddybe nærmere med afsæt i følgende oversigtstabel, der deskriptivt synliggør ligheder og forskelle mellem de to policy webs:

Tabel 1: Demografiske tendenser, skolens styring og lovgivningsmæssige rammer, Danmark og Ontario, Canada, som policy webs

	Danmark	Ontario, Canada
Demografiske tendenser ²⁸	<p>I Danmark går ca. 0,5 mio. elever i den offentlige grundskole, der varetager undervisningen af 77% af eleverne. De resterende går enten i fri- eller privatskoler.</p> <p>Befolkningssammensætningen i den samlede elevgruppe i offentlige og privatskoler består primært af danske elever, hvoraf 11 % har udenlandsk baggrund. I de to kommuner, hvor case-skolerne er placerede, er der en homogen, dansk elevsammensætning med henholdsvis 6% og 9% af eleverne med ikke-dansk baggrund</p>	<p>I Ontario går ca. 2 millioner elever i den offentlige grundskole.</p> <p>Ontarios grundskoler har en kulturelt blandet elevsammensætning med 27 % procent af eleverne født uden for Canada, 20 % af eleverne fra minoritetsgrupper og 14 % af eleverne med specialpædagogiske behov (Pollock & Winton, 2016).</p> <p>Den største del af Ontarios befolkning er bosiddende i Toronto med 246.000 elever i Toronto District Schoolboard (TDSB), hvor de to case-skoler er placerede.</p>

²⁸ Følgende referencer indgår i den deskriptive tabeloversigt af Danmark og Ontario som policy webs: (Education, 2019; EQAO, 2019; Moos et al., 2008; Murakami et al., 2014; Parekh, Flessa, & Smaller, 2016; Pollock & Hauseman, 2016; StatisticsCanada, 2015; Statistik, 2019; TDSB, 2019; Undervisningsministeriet, 2019a, 2019b, 2019c)

	<p>(Undervisningsministeriet, 2019c).</p> <p>Baseret på gini-koefficienten, der med et enkelt tal angiver graden af ulighed i indkomstfordelingen, er Danmark indekseret med en ulighed på 28,8 i 2015 (Statistik, 2019).</p>	<p>I Torontos skoledistrikt er mere end 70 % af eleverne identificeret som andet end 'hvid'. Her identificerer 29 % af eleverne sig som hvide, 24% som sydasiatiske, 15 % som østasiatiske og 12 % som sorte. Mere end halvdelen af eleverne taler et andet sprog end engelsk i hjemmet (Parekh et al., 2016).</p> <p>Baseret på gini-koefficienten er den sociale ulighed i indkomstfordelingen i provinsen Ontario indekseret med en ulighed på 31,8 i 2015 (StatisticsCanada, 2015).</p>
Skolens lovgivningsmæssige rammer	<p>Danmark er en nationalstat, hvor den danske regering har den lovgivningsmæssige forvaltning af skoleområdet.</p> <p>Danmark har ca. 1000 folkeskoler fordelt på det tilsvarende antal skoledistrikter rundt i landets 98 kommuner. Kommunerne fungerer som skoleejere i den statslige forvaltning.</p> <p>Danske elever har 10 års undervisningspligt, og grundskolen starter i børnehaveklassen det år, hvor de fylder 6. De afslutter deres grundskolegang med 9. klasse som 15-årige.</p> <p>Grundskolen er kommunalt finansieret. Den videre uddannelse er statsligt finansieret, hvilket omfatter ungdomsuddannelse for de 15-20-årige samt videre uddannelse.</p> <p>Der er frit skolevalg, og eleverne kan indskrives, hvor forældrene måtte ønske, såfremt der er plads i skolen.</p>	<p>Canada er en føderal stat, hvor føderationen har en begrænset lovgivningsmæssig rolle i relation til grundskoleområdet²⁹.</p> <p>Uddannelsesområdet er i stedet under den provinsielle regerings lovgivning og forvaltning.</p> <p>Ontario har 72 skoledistrikter med folkevalgte bestyrelser på tværs af 4 offentlige skolesystemer; det engelske, det franske, det engelsk-katolske og det fransk-katolske.</p> <p>Elever i Ontario har 14 års skolepligt fra kindergarten til og med 12. klasse. Eleverne starter i skole som 4-årige til og med det 18. år.</p> <p>Grundskolen er provinsielt finansieret. Videre uddannelse betales privat eller som stipendier.</p> <p>Der er ikke frit skolevalg. Elever indskrives i det skoledistrikt, hvor de er bosiddende. De skal skifte skole, hvis de flytter til et andet distrikt.</p>

²⁹ Canadas begrænsede rolle som føderal stat i relation til uddannelseslovgivning tydeliggøres i flere policy-analyser af Ontario-provinsen, som den lovgivningsmæssige styringsenhed for skoleområdet (Flessa, 2012; Flessa & Gregoire, 2012; Murakami et al., 2014; Parekh et al., 2016; Pollock & Hauseman, 2016; Pollock & Winton, 2016; Winton & Pollock, 2016). Samtidig er der også på føderalt, statsligt niveau fælles ministermøder med behandling af PISA-resultater på tværs af provinser og en pan-canadisk test foretaget på 8. årgang (EQAO, 2019; Sellar & Lingard, 2018). Provinsen er som politisk skoleforvaltningsenhed dermed ikke konkret lovgivende, men indgår i påvirkningsrelationer med det føderale, statslige niveau, hvor Canadas samlede resultatambitioner i forhold til det internationale felt drøftes, og det faglige indholdsfokus i den årlige pan-canadiske test besluttet (EQAO, 2019).

<p>Styring</p>	<p>Det danske undervisningsministerium forvalter folkeskolen gennem Folkeskoleloven og decentralisering af skolens styring til 98 politisk valgte kommunalbestyrelser.</p> <p>Lovgivningsmæssigt baseres folkeskolen på ministerielt vejledende læreplaner for undervisningens indhold rammesat under folkeskolelovens formålsparagraf.</p> <p>Herudover foretages der nationale test i dansk på 2., 4., 6. og 8. årgang, matematik på 3., 6., og 8. årgang, engelsk på 4. og 7. årgang samt fysik/kemi på 8. årgang (Undervisningsministeriet, 2019b).</p> <p>De nationale testresultater er ikke offentligt tilgængelige.</p> <p>Kvalitetsstyringen af folkeskolen er på den ene side decentraliseret til det kommunale niveau, hvor kommunalbestyrelsen vurderer skolens faglige kvalitet med afsæt i bekendtgørelsen om skolernes kvalitetsrapport. Samtidig fører staten også tilsyn med folkeskolens kvalitet med afsæt i resultaterne fra folkeskolens afgangsprøver, de nationale test, de 98 kommuners kvalitetsrapporter og det lovpligtige minimumstidetal (Undervisningsministeriet, 2019a).</p> <p>Den enkelte folkeskole har en folkevalgt skolebestyrelse i sit distrikt. Skolebestyrelsen fastlægger principper for skolens udvikling og undervisningens planlægning. Skolelederen er sekretær for bestyrelsen og bindeled mellem de to politiske fora, henholdsvis skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen.</p> <p>Den økonomiske drift af grundskolen er decentraliseret til de 98 kommunalbestyrelser, der i høj grad anvender incitamentstyret tildeling baseret på skolens elevtal.</p>	<p>Ontario Ministry of Education forvalter grundskolen gennem målorienteret curriculum-lovgivning baseret på provinsielle præstationsstandarder og et lærer- og skoleledervurderingssystem.</p> <p>Herudover styrer Ontario Ministry of Education (OME) gennem provinsielle EQAO (Evaluation, Quality and Accountability Office) test i matematik, læsning og skrivning på 3. og 6. årgang og i matematik og læsning på 9. årgang. Alle tester elevernes færdigheder i forhold til resultatforventningerne i Ontarios curriculum.</p> <p>Vurderingskriterierne er inddelt i fire niveauer, hvor niveau 3 er den provinsielle standard, der regnes for bestået. Herudover PCAP-testes elever i 8. klasse i et udvalgt fag, der beslutes på tværs af de canadiske provinser i det Pan-canadiske samarbejde (EQAO, 2019).</p> <p>EQAO-testresultaterne er offentligt tilgængelige for den enkelte skole og den samlede provins.</p> <p>De 72 skoledistrikter tilser implementeringen af den centrale lovgivning. Den økonomiske styring af skolerne er centralt defineret i undervisningsministeriet. Det er dog distriktsforvaltningen, der beregner antallet af lærerstilling og oprettede klasser per skole baseret på OME's økonomiske rammesætning.</p> <p>Den enkelte grundskole har et forældreråd, der primært varetager fundraising til ekstra aktiviteter eller indkøb af it i koordination med skolelederen.</p>
<p>Ansættelsesrelation for ledere og fagprofessionelle</p>	<p>Skolens ansatte er pædagoger og lærere med uddannelse på professionsbachelorniveau fra en statsligt anerkendt professionshøjskole. De ansættes på overenskomstmæssige vilkår i de 98 kommuner.</p> <p>Skoleledere ansættes af kommunalbestyrelsen i de 98 kommuner på bag-</p>	<p>Skolens ansatte lærere er universitetsuddannede bachelorer. De ansættes som statsansatte tjenestemænd af Ontarios Undervisningsministerium i et af de 72 skoledistrikter, og de er optagede i Ontario College of Teachers efter en certificeringsproces.</p> <p>Skoleledere er statsansatte tjeneste-</p>

	grund af deres læreruddannelse eller anden undervisningskompetence. De fleste danske skoleledere har også en frivillig lederuddannelse på diplomniveau.	mænd ansat af Ontarios Undervisningsministerium, og de er opført som medlemmer i Ontario College of Teachers. De ansættes på basis af en universitetsmastergrad og gennemført, provinsiel lederkvalificeringsprogram, der udbydes af Ontario Principals' Council. Både lærere og skoleledere er ansat under Provincial Schools Authority (Education, 2019) under undervisningsministeriet.
--	---	---

4.3.1.2 Uddybning og komparation

Som det fremgår af ovenstående tabeloversigt, er der ganske store forskelle i befolkningssammensætningen og de uddannelsesstyrimæssige organiseringer mellem Danmark som en nationalstat og Ontario som en provins i den føderale, monarkiske stat Canada. Dette ses først i det demografiske udgangspunkt for skolesystemerne, hvor der er stor forskellighed i den kulturelle befolkningsdiversitet. Herimod ses den sociale ulighed i 2015 indekseret i Gini-koefficienten at være forholdsvis ens i de to policy webs og repræsenterende for lav, social ulighed i indkomstfordelingen. I skolens lovgivningsmæssige rammer og den styringsmæssige organisering af skoleområdet ses der væsentlige forskelle. Først og fremmest styres den danske folkeskole efter en overordnet formålsparagraf i den samlede folkeskolelov (Undervisningsministeriet, 2017a), der rammesætter den samfundsmæssige, ideologiske styringsintention i grunduddannelsen. Herefter er der udarbejdet nationalt vejledende læseplaner med mål for elevernes faglige niveauer inden for skolens fag. Dette står i kontrast til Ontario, der rammesætter deres uddannelsesstyring inden for en curriculum-tænkning (Education, 2005). Her konstrueres der ikke en ideologisk formålstænkning, men i stedet faglige præstationsforventninger inden for skolens fagrække, og disse monitoreres gennem offentliggjorte EQAO-testresultater. På det lovgivningsmæssige område adskiller de to systemer sig også væsentligt i relation til det frie skolevalg, der er grundlaget i det danske system men ikke i Ontarios skolesystem. Denne dimension har betydning for den økonomiske styring, der begge steder er baseret på elevtal, men da der i Ontario ikke er frit skolevalg, er der heller ikke et økonomisk incitament til at tiltrække flere elever, som det ofte er tilfældet i Danmark.

Den næste styringsmæssige forskel er til stede mellem den danske decentralisering af forvaltningen til det kommunalpolitiske system og til den centraliserede, ministerielle styring i Ontario. Her er forskellen indlejret mellem den decentraliserede organisering i Danmark, hvor

hver enkelt skole er et selvstændigt skoledistrikt med egen politisk valgt skolebestyrelse, hvorimod skolen i Ontario har et lokalt forældreråd. Her er den politisk valgte bestyrelse et overordnet, politisk organ, der former den distriktsmæssige styring på tværs af mange skoler, som eksempelvis i Toronto District Schoolboard med 582 grundskoler. Endvidere fungerer det distriktsmæssige niveau primært som garanter for, at den nationale lovgivning implementeres, hvor Ontario Ministry of Education har fastlagt indhold og udformning af de styringsteknologier samt de resultatmål, der skaber retning i det samlede skolesystem (Education, 2010, 2013a, 2013c, 2014, 2016a, 2016b, 2016c). Dette er ikke tilfældet i Danmark, hvor det kommunalpolitiske niveau også udmønter rammelovgivning om kvalitetstilsynet (Undervisningsministeriet, 2019a) som eksempelvis kvalitetsrapportbekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2014b) eller elevplansbekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2014a) ved at konstruere form og indhold i konkrete styringsteknologier forbundet med det kommunale styringsparadigme (L. B. Andersen, Greve, Klausen, & Torfing, 2017). Endelig er der forskel i de fagprofessionelles og de formelle skolelederes uddannelsesmæssige baggrund og i deres formelle ansættelsesforhold. De danske lærere, pædagoger og skoleledere er overenskomstansatte i det kommunale skolevæsen med enkelte formelle skoleledere i tjenstemandsfunktioner, hvorimod både lærere og skoleledere i Ontario er statsansatte tjenstemænd. Dette betyder eksempelvis, at strejkeretten ikke er til stede i Ontario, og at ansættelse og afskedigelse af lærere og ledere er statslige processer, der involverer forhandlinger mellem Ontario College of Teachers og den provinsielle statsautoritet under Ontario Ministry of Education (Education, 2019). Herimod er danske lærere og skoleledere i en position, hvor de kan nedlægge arbejdet, og skoleledere kan også afskedige de overenskomstansatte lærere og pædagoger i forhandling mellem Danmarks Lærerforening og den kommunale forvaltning.

De to policy webs er altså forskellige, hvorimod lighederne overordnet set omfatter et tilbud om gratis grundskolegang og fordelingen af den sociale ulighed i befolkningen. Skolesystemerne forstår jeg endvidere som socialt orienterede uddannelsessystemer, der foruden at tilskrive gratis uddannelse for borgere betydning i den statslige styring også baserer deres lovgivning på demokratiske beslutninger foretaget af folkevalgte politikere. Da det netop er betydningen af de institutionelle betingelser og konsekvensen af forskellene mellem de enkelte policy webs, der også er interessant i dette studie, forstår jeg ikke Ontario og Danmark som komparativt sammenlignelige eller *near cases* (Smelser, 2003). Grundlæggende ser jeg derfor bort fra etableringen af komparativ sammenlignelighed i udvælgelsen af de to policy webs. Som nævnt i af-

handlingens indledning er udvælgelsen af de to policy webs i stedet er baseret på et reformskabt policy-fællesskab som relevanskriterium. Jeg centrerer nu det komparative sammenligneligheds-perspektiv på det mesosociologiske organisationsniveau i skolen som analytisk enhed.

4.3.1.3 Sammenlignelighedskriterier i skoleudvælgelsen: et mesosociologisk niveau

I relation til udviklingen af ækvivalente kriterier, der kan anvendes til at udvælge skoler, har jeg valgt at sætte fokus på skolerne som; A. Fagligt højtpræsterende i et flerårigt perspektiv³⁰ samt B. Sammenlignelighed i skoletype og skolestørrelse.

A. DE VEDVARENDE, HØJTPRÆSTERENDE SKOLER

I forhold til den første indikator har jeg først og fremmest valgt, at skolerne skal være fagligt højtpræsterende i et flerårigt perspektiv inden for den policy web, de tilhører. Som tidligere redegjort for i kapitel 1 og kapitel 2 er denne tilgang valgt, fordi jeg formoder, at ledelses- og styringsformeringen i disse unikke organiseringer antager en særlig form og baseres på logikker relateret til den internationale, neoliberale konkurrenceordens sigte. Tilgangen, der i de efterfølgende afsnit vil blive raffineret begrebsmæssigt og metodisk til en poststrukturelisme, vil skabe en analytisk position, der kan forme en kritik af de moderne magt- og uddannelsesstyringstendenser i uddannelsens sociale felt³¹.

I Danmark som policy web betyder det, at jeg har udvalgt to offentlige folkeskoler på baggrund af de gennemsnitlige afgangsprøveresultater inden for en socioøkonomisk referenceberegning foretaget af Undervisningsministeriet i 2015 (Undervisningsministeriet, 2017b). De folkeskoler, jeg har valgt på baggrund af data fra Undervisningsministeriet i 2015, er i perioden fra 2010 og frem til 2015 vedvarende fagligt højtpræsterende.

I provinsen Ontario, der er den styringsmæssige ramme for grundskoleområdet, anvender jeg de provinsielle EQAO-test i fagene matematik, læsning og skrivning i perioden 2009/10-2013/14 til at vurdere skolerne som højtpræsterende. I disse EQAO-test præsterer skolerne over både det gennemsnitlige distriktsniveau og det provinsielle niveau i perioden 2009 – 2013/14. På

³⁰ De højtpræsterende skoler i Danmark realiserer her de nationale reformmålsætninger omsat til kvantitative præstationsforbedringer inden for særligt udvalgte fagområder (Undervisningsministeriet, 2013). De tilsvarende skoler i Ontario realiserer provinsens resultatmålsætninger ift. den procentvise andel af elever, der ligger over det provinsielle gennemsnit i særligt udvalgte fagområder (Education, 2013c).

³¹ Som tidligere anført har jeg ikke et videnskabeligt formål om at konstruere viden om ledelse og styring i højtpræsterende skoler inden for en "what went right"- eller "what works"-tradition (Møller, 2017; Steiner-Khamsi, 2013).

baggrund af en faglig strejke i foråret 2015 blev EQAO testene ikke udarbejdet i 2014/15, og de var dermed ikke tilgængelige i udvælgelsesperioden. Men resultatdata fra 2015/16 viste et højtpræsterende resultat for begge skoler, hvor Juliette Low Public School dog havde oplevet et fald på matematikområdet. Da der ikke er socioøkonomiske beregninger tilgængelige i de resultatdata, jeg fik til rådighed i Ontario gennem skolelederne og med hjælp fra EQAO-kontoret hos Ontario Ministry of Education, var denne parameter ikke mulig at inddrage. I stedet understøttede skolechefen pr. mail i det pågældende skoledistrikt i Toronto, Ontario, med en vurdering af skolerne som højtpræsterende.

B. SKOLETYPE OG SKOLESTØRRELSE

Det andet sammenlignelseskriterium, jeg selekterede skoler ud fra, var skoletype og -størrelse. Her valgte jeg at fokusere på det offentlige grundskoleområde samt på skoler af mellemstor størrelse. I det empiriske felt betyder det, at elevantallet på skolerne ligger mellem 600 og 800 elever, og eleverne er i samme aldersgruppe, dvs. i alderen 4-15 år i Ontario, Canada og 5-16 år i Danmark. I Danmark har jeg udvalgt offentlige *folkeskoler* og i Ontario har jeg udvalgt offentlige *elementary schools*. Baggrunden for mine valg af kriterier er, at jeg ønsker at selektere organiseringer, hvor ledelses- og styringsopgaven er af et sammenligneligt omfang. Her antager jeg, at der er en omfangsmæssigt sammenlignelig ledelsesopgave, når der er nogenlunde det samme antal elever, der skal undervises på mere eller mindre samme alderstrin. Den sociale og diskursive praksis i ledelses- og styringskonstruktionerne i de enkelte skoler forekommer på forskellig vis. Hermed er det også gennem denne indsigt, at jeg kan forstå skolerne som governmentale styringsregimer, der er formet gennem menings- og magtkonstruktioner i skoleledelse i en institutionel og situationel kontekst. Jeg vil uddybe den analytiske operationalisering af de governmentale 'skoleledelsesregimer' i det næste kapitel 5.

Følgende vedvarende højtpræsterende skoler blev udvalgt til den internationale, komparative analyse som primære og sekundære cases:

4.3.1.4 Selektionen af primære og sekundære cases

De selekterede skoler i Danmark er vedvarende fagligt højtpræsterende skoler i perioden 2011/12 og frem til og med 2014/15 i en socioøkonomisk reference. De to danske skoler er også af en sammenlignelig størrelse med et forholdsvist identisk antal elever, der er i den samme aldersgruppe. I Ontario er de to skoler vedvarende fagligt højtpræsterende i perioden 2009/10 og frem til 2013/14. Der er dog en forholdsvis stor forskel på elevantallet, selvom de stadig er mel-

lemstore skoler og inden for rammerne af mine overordnede selektionskriterier (se appendiks III, tabeloversigt over de udvalgte, højtpræsterende skole-cases).

På tværs af de danske cases og casene i Ontario vurderer jeg, at Bøgeskovsskolen og Obee Tower Public School er de to mest komparativt sammenlignelige cases ud fra mine selektionskriterier; begge skoler er vedvarende fagligt højtpræsterende ud fra nationale og provinsielle kategoriseringer, og elevantallet er identisk. For at forenkle min selektion har jeg derfor valgt at have primære enheder og sekundære enheder til mine internationale komparationer. Alle fire cases vil være genstand for kritiske diskursanalyser og anvendelse af flere empiriske kilder gennem meto- disk triangulering. Men menings- og magtkonfigurationerne i skoleledelse i de primære cases vil blive grundigt uddybet gennem flere empiriske tilgange (jf. kap.7.), hvor de sekundære cases efterfølgende vil blive brugt som diskuterende bidrag til de analytiske fund i de primære cases (jf. kap.8.). Tilgangen skaber således muligheden for også at tilgå skoleledelse i et vertikalt perspektiv inden for rammerne af de to policy webs.

Dimensionerne omkring de teoretiske begrebers funktion i den komparative analyse vil jeg uddybe nærmere i det følgende afsnit.

4.3.2 Komparative analysebegreber i en kritisk raffinering

I den komparative sociologi har de teoretiske begreber en komparativ funktion, eftersom begreberne danner den analytiske ramme hvor forskelle og ligheder synliggøres. Derfor anbefales det, at der anvendes begreber af abstrakt og generisk karakter, så de komparative analyser ikke anlægger et perspektiv, der er relationelt forbundet med nationalkulturelle orienteringer i de horisontale analyser (R. Rose, 1991). Samtidig skal begreberne også være af en formering, der muliggør en kobling vertikalt mellem sociologiske niveauer, hvilket gør det muligt at forbinde et genstandsfelts lokale konfiguration med fænomener på højere samfundsmæssige niveauer (Alexander, 2009).

Da denne undersøgelse er indlejret i en poststrukturel position antager jeg, at alle analytiske begreber, der anvendes i kvalitative, internationale komparationer, er konstrueret inden for et perspektiv. Dette tydeliggjorde jeg tidligere i diskussionen af den komparative uddannelsesledelsesforskning (Dimmock & Walker, 2000; Walker & Dimmock, 2000), der baserer sine komparationer på faste kategoriseringer af ledelseskultur. Herudover fremviser den diskursive institutionalisme også, at normative idéer, som de eksempelvis ses i disse kulturkategoriseringer, kan medbringe mere grundlæggende programmæssige forståelser om forandring eller filosofiske antagel-

ser om skoleledere og professionelle (Schmidt, 2010a; Sivesind & Wahlström, 2017; Uljens & Ylimaki, 2017). I den komparative metode er det derfor ikke ligegyldigt, hvilke teoretiske perspektiver der anvendes til komparationer, da der også følger underliggende vidensfilosofiske, erkendelsesmæssige antagelser med. Når jeg låner teoretiske begreber fra en etableret teoriramme, følger der perspektiver med, hvilket er tilfældet, uanset om vi taler om nationale policy-lån eller – som i dette tilfælde – lån af begreber i eksisterende teori til et forskningsprojekt.

Set lyset af min poststrukturelle perspektivisme og behovet for gyldighedskonstruktion vil jeg derfor argumentere for mine begrebsmæssige valg. Til de horisontale, komparative analyser har jeg valgt at tage afsæt i diskursbegrebet som det defineres i Norman Faircloughs tre niveauer for diskursformation (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992)(jf. kapitel 3). Baggrunden for dette valg er, at jeg forstår diskursbegrebet som generisk og abstrakt i et *magt i* og et *magt bag diskurs*- perspektiv. Når jeg anlægger et komparativt perspektiv for diskurs som magt i og bag diskurs, får jeg indsigt i formeringen af diskurser, altså *hvordan* magtrelationer, hegemoniske sandhedsrationaler som organisatoriske meninger og subjektpositioner konstrueres. I studiet af processen indgår der sproglige begreber fra mit analytiske perspektiv, der fremviser hvorledes perspektivistiske sandhedskonstruktioner konstrueres i skoleledelse i højtpræsterende skoler. Det er således ikke en metafysisk magt inden for en afgrænset forståelse, jeg søger at påvise internationalt på tværs af policy webs. I stedet er det den produktive magts formering og dets resultat som lokalt konstruerede menings- og sandhedsregimer. Jeg vurderer derfor, at diskursbegrebet er anvendeligt til det horisontale, komparative formål, da det ikke fremmer en empirisk deduktion af en enhedskulturel forståelseslogik. Det er i stedet et abstrakt, analytisk begreb, der fremmer et studie af magtformering inden for en induktiv metodologisk position, hvor det analytiske fokus er på den immanente, historiske sandhedsproduktion.

Med indlejringen af diskursbegrebet i den komparative sammenlignelighedstænkning vil jeg hermed argumentere for, at den komparative analysetilgang både er metodologisk og metodisk raffineret. Den komparative position med udvælgelsen af komparativt sammenlignelige cases går her fra en klassisk orienteret position til at være en kritisk komparativ erkendelsesposition gennem det analytiske fokus på *diskurser*.

Det næste perspektiv, jeg vil diskutere, er diskursers anvendelighed i forhold til at forstå et genstandsfelt på tværs af sociologiske niveauer. Her er jeg særligt optaget af at forstå diskursfænomenets brugbarhed i relation til afgrænsningen af casen eller fravær af samme afledt af mi-

ne indledende begrebsmæssige konstruktioner af *policy web* og *kontekst*. Dette vil jeg uddybe nærmere i det følgende afsnit.

4.3.3 De komparative analyseniveauer og dialektik

Ifølge den komparative pædagogik bør analyser af et genstandsfelt foretages på både mikro-, meso-, og makrosociologiske niveauer (Alexander, 2009). Denne argumentation henter uddannelsesforskeren Robin Alexander i det større samfundsvidenskabelige, konstruktivistiske felt, hvor der er en stærk bevidsthed om relationen mellem system og omverden. Hun anfører, at hvis man vil forstå et genstandsfelt som eksempelvis 'pædagogik', må man se fænomenet og dets dialektiske relation til dets omverdenskontekst: "thus pedagogy does not begin and end in the classroom. It is comprehended only once one locate practice within the concentric circles of local and national, and of classroom, school, system and state" (Alexander, 2009, s.2).

Som Robin Alexander anfører i citatet, er pædagogik ikke et fænomen, der kan studeres afgrænset inden for en klasserumspraksis. Det kan kun til fulde forstås som socialt fænomen, hvis det også indlejres i analyser af de betingelser, der omgiver den sociale praksis. Metodisk fremfører hun også, at koblingen mellem det mikrosociologiske og det makrosociologiske i et komparativt studie kan gøres ved både at undersøge den konkrete, sociale praksis og den idé- og værdiorienterede side af genstandsfeltet. Baggrunden for dette er, at praksisudøvelsen funderes og legitimeres på baggrund af bærende værdier og overbevisninger, hvormed det bliver muligt at få indsigt i en gruppes værdier ved at studere den sociale praksis.

Formålet med dette metodiske aspekt er at muliggøre en undersøgelse af et genstandsfelt på tværs af kontekster, hvor hun anbefaler at anvende en praksisobservationsmodel, der kan tilgå feltet med et generelt metodisk blik. Det sociale praksisfelt grupperes i den komparative pædagogik og dets analytik inden for tre praksisdomæner, der på forskellig vis skaber adgang til at forstå genstandsfeltet. På det mikroprocessuelle niveau af praksisobservationerne skabes der adgang til at forstå de personlige værdier og overbevisninger, der er til stede som grundlag for praksisudøvelsen. På det organisatoriske og/eller systemniveauet skaber analyserne af praksisobservationerne indblik i de idéer og værdier, der legitimerer og formaliserer værdier og overbevisninger. På det makroprocessuelle niveau er det empirisk muligt at adressere de værdier og overbevisninger, der forekommer i den samfundsmæssige og dannelseskulturelle kontekst på nationalt, provinsielt eller overnationalt niveau. Som en socialkonstruktivistisk og kvalitativ tilgang til erkendelse i den komparative pædagogik anfører Robin Alexander, at det er i studiet af

genstandsfeltets sociale praksis på tværs af niveauer, at der skabes indsigt og forståelse i et genstandsfelts beskaffenhed.

Med afsæt i den klassiske tilgang til indenfor den komparative pædagogik vælger jeg nu at raffinere den klassiske tilgang gennem diskursbegrebet. Denne teoretiske raffinering er sammenlignelig med den teoretiske raffinering, som jeg foretog af organiserings- og meningsskabelsteorien med den kritiske diskursanalytik i kapitel 3. For selvom jeg vurderer, at Robin Alexanders antagelser om betydningen af at se et genstandsfelt på tværs af sociologiske niveauer er afgørende for denne undersøgelses forskningsformål, forstår jeg det komparative studie, der anskuer sit genstandsfelt med fokus på værdier, som mindre fyldestgørende. Studiet af værdikonstruktioner i det sociale felt giver ikke indsigt i, hvorledes værdier også er relateret til ideologiske antagelser og hegemoniske betydningskonstruktioner i den samfundsmæssige magtformation.

Jeg inddrager derfor tænkningen fra den kritiske diskursanalytik og grundantagelserne i de dialektiske relationer mellem de tre sociologiske niveauer i diskurs (Fairclough, 1992). Disse antagelser lader jeg være formerende for studiet af det sociale praksisfelt. Her forstår jeg det sociale praksisfelt som et socialt policy-felt, der både er konstruerende for samt konstitueret i de samfundsmæssige magtformeringer, der bliver styrende i den sociale, diskursive praksis. Gennem anvendelsen af diskursbegrebet i en kritisk diskursanalytisk position bliver det derved muligt både at tilgå genstandsfeltet på tværs af sociologiske niveauer samt horisontalt komparativt. Heri skabes der en analytik, der ser genstandsfeltet som induktive kontekstkonstruktioner i sociale felter, der er relationelt åbne og forbundne med omverdenen frem for afgrænsede enheder.

Som den fjerde og sidste dimension vil jeg nu uddybe, hvordan jeg har operationaliseret mine perspektiver i et design, der former en poststrukturel raffinering af de klassiske, komparative case-metodikker, der præger feltet.

4.4 Det kritiske komparative design

Den komparative metode har, som jeg indledningsvis diskuterede, en tradition for at foretage casestudier, hvor det analytiske felt undersøges gennem studiet af forskelle og ligheder inden for en overordnet, national kontekstramme. Den traditionelle, komparative casestudietænkning udfordres i disse år, da den grundlæggende afgrænsning af den analytiske enhed i relation til omverdenskonteksten, ikke længere er en analytisk formålstjenlig tilgang. Selvom der har været en metodisk udvikling inden for casestudiemetodikken, hvor afgrænsningen af den analytiske enhed er forsøgt blødt op (Merriam, 2001; Yin, 2009), vurderer jeg alligevel, at de nuværende case-

tilgange har en begrænset empirisk anvendelighed i forhold til denne undersøgelse. Herudover ses der også en tendens til, at den klassiske casestudiemetodik udvikles i en funktionalistisk, epistemologisk retning med inspiration fra en kvantitativ position. Dette ses ud fra en tilgang, hvor det kvalitative erkendelsesformål operationaliseres gennem italesættelsen af behovet for et større antal cases, hvor undersøgelserne gentages i stort omfang (Yin, 2009). De funktionalistiske logikker kan også ses i de kvalitative casestudietilgange, hvor det er kausalrelationer og årsag-virkningsforhold, der undersøges med et transcendentalt vidensformål (Bennett & Elman, 2007; George & Bennett, 2005; Ragin, 2009). Endelig kan man også kritisere de klassiske casestudiemetoder for ikke at konstruere et genstandsfelt i en historisk sammenhæng. Dette betyder, at de fleste klassiske casestudiemetoder ikke analytisk inddrager de historiske processer, der ledte frem til de nuværende. Derfor skaber metoderne heller ikke mulighed for en dybere sociologisk indsigt i feltets tidsmæssige konfiguration og relationelle forbundethed (Bartlett & Vavrus, 2016, s.93), hvormed afhandlingsformålet om at forme en immanent, poststrukturel magtkritik ikke kan opnås.

Med afsæt i undersøgelsens forskningsmæssige formål (jf. kapitel 1) har jeg valgt designmæssigt at operationalisere de internationale, komparative analyser gennem en nyere og kritisk tilgang til det komparative casestudie (Bartlett & Vavrus, 2014, 2017). Metoden er inspireret af multilokaliseret etnografi, aktørnetværksteori og den kritiske diskursanalytik. Dette former den komparative casestudiemetode som en kritisk og historisk vidensfilosofisk tilgang til internationale komparationer, der sigter på at *spore* et fænomen og genstandsfelt. Formålet med det komparative case-design er at udforske de historiske og nutidige processer, der har konstrueret en fornemmelse af et fællesgjort sted, et fælles formål eller på anden måde været identitetskonstruerende på tværs af tid og rum (Bartlett & Vavrus, 2016, s.39). Dette forekommer gennem tre komparative tilgange; *det horisontale*, *det vertikale* og *det historisk tværgående* perspektiv, der kan aflæses i følgende citat:

The horizontal axis compares how similar policies or phenomena unfold in distinct locations that are socially produced (Massey, 2005) and complexly connected (Tsing, 2005, p.5). The vertical axis insists on simultaneous attention to and across scales (see also Bray and Thomas, 1995; Nespor, 2004, 1997). The transversal comparison historically situates the processes or relations under consideration (Bartlett & Vavrus, 2017, s.14).

Det kritisk komparative case-design består af horisontale komparationer, hvor analyserne undersøger, hvordan policy eller fænomener udfolder sig i socialt producerede steder, der er komplekst forbundne. Den vertikale komparation er fokuseret på komparationer inden for organisatoriske niveauer og på tværs af niveauer, og den tværgående komparation forstår genstandsfeltet som et historisk, processuelt fænomen. Analytisk spores genstandsfeltet i den kritiske komparative tilgang med afsæt i den kritiske diskursanalytik, da det inden for denne analytik er muligt at undersøge de vertikale forbindelser på tværs af sociologiske niveauer. Den vertikale sporing af genstandsfeltet gør det således empirisk tilgængeligt at forstå relationskonstruktioner mellem det mikroprocessuelle og det makroprocessuelle, hvilket er et argument, jeg også understøtter i afhandlingens analytiske perspektiv i kapitel 3 samt afsnit 4.3.3 i dette kapitel.

Herudover muliggør den designmæssige tilgang, at fænomenet spores horisontalt og tværgående historisk med formålet om at synliggøre de dimensioner i den menneskelige betydningstilskrivning, der i denne historiske tid og på dette sociale felt er forbundet på tværs af policy webs. Siget med denne tilgang er dermed at undersøge, hvorledes et fænomen har udfoldet sig over tid på tværs af steder, samt hvordan fænomenet er influeret af forskellige aktører og historiske begivenheder (Bartlett & Vavrus, 2017, s.7). Ved at konstruere et endeligt casestudiedesign baseret på den kritisk komparative tilgang frem for en klassisk case-tilgang vil jeg hermed argumentere for, at jeg understøtter undersøgelsens poststrukturelle erkendelsesposition. Endvidere antager jeg, at den kritisk komparative tilgang operationaliserer undersøgelsens ambitionen om at forstå et forskningsfelt gennem alternative analytiske positioner og metodiske tilgange (jf. kapitel 1 og 2).

I det konkrete komparative design har jeg derfor operationaliseret mine kritiske komparative casestudier af de komparativt sammenlignelige og homologe cases (Bartlett & Vavrus, 2016) ved at tilgå mit genstandsfelt gennem de tre dimensioner. Først sporer jeg mit genstandsfelt ved deskriptivt at redegøre for de historiske styringsudviklinger, der danner afsæt for de nutidige empiriske menings- og magtkonstruktionsprocesser i skoleledelse i de to policy webs. Hernæst foretager jeg horisontale, komparative analyser af de to primære cases. Her undersøger jeg forskelle og ligheder i de menings- og magtkonstruktioner, der fremkommer i skoleledelse gennem flere empiriske tilgange. Efterfølgende foretager jeg en vertikal analyse, hvor jeg diskuterer de analytiske fund i skoleledelse i de sekundære cases og sammenligner dem med fundene i de primære cases i relation til de nationale policy webs, Danmark og Ontario. Til sidst diskuterer jeg den komparative analyses fund ud fra moderne magt- og styringsmekanismer på uddannel-

sesfeltet, hvor jeg former en kritik af de historiske sandhedskonstruktioner og subjektivitetspositioner, som de emergerer internationalt på tværs af de sociale policy-felter. Det samlede internationale, komparative forskningsdesign er med dets forskellige komparative sporinger en analysetilgang, der skaber afsæt for alternative, historiske videnskoner om skoleledelse i højpræsterende skoler. Tilgangen konstituerer hermed en dekonstruktion af de dominerende sandhedsproduktioner inden for forskningslandskabet (jf. kapitel 2) ved at fremvise skoleledelse i internationale, empiriske policy-felter som et governmentalt styringsfænomen relateret til neoliberale styringsbevægelser.

Nu vil jeg afslutte kapitlet med en kort sammenfatning for efterfølgende at uddybe de analysestrategiske og metodiske positioner i det kommende kapitel.

4.5 Sammenfatning

I kapitlet for det komparative forskningsdesign har jeg gennem udvalgte diskussioner af eksisterende metodiske antagelser inden for den komparative sociologi, pædagogik og casestudiemetodik skitseret de begrebsmæssige antagelser, de metodiske greb og det forskningsmæssige design. Her har jeg redegjort for mine forståelser af Danmark og Ontario som policy webs og skolen som socialt policy-felt, hvilket er et alternativ til en klassisk forståelse af nationen og skolen som afgrænsede enheder indlejret i en kontekst. Efterfølgende uddybede jeg, hvordan jeg gennem koblingen mellem en klassisk tilgang til case-udvælgelsesstrategien og den kritisk komparative casemetode former en alternativ analytisk tilgang til komparationer. Samlet er dimensioner i den komparative metode, jeg har valgt at formere i relation til de eksisterende epistemologiske tilgang inden for det komparative felt, en operationalisering af det kritiske meningsskabelsesperspektiv og en poststrukturel erkendelsesposition, som jeg har redegjort for i kapitel 3.

5. Analysestrategiske og metodiske positioner

Jeg har i det tidligere kapitel uddybet den komparative metode og det komparative forskningsdesign, der er afsættet for mine undersøgelser. I det følgende vil jeg uddybe, hvorledes jeg har operationaliseret det analytiske perspektiv gennem forskellige diskursorienterede analysestrategier som videnskonstruktion. Her vil jeg også uddybe forskningsprocessens forløb og håndteringen af de problemstillinger, der opstod undervejs. Til sidst præsenterer jeg den samlede ramme for den analytiske operationalisering og diskuterer de forskningsetiske dimensioner.

5.1 Analysegenstand, kvalitative metodeovervejelser og vidensproduktion

Det internationale, komparative studie af skoleledelse som et styringsfænomen i højtpræsterende skoler tager afsæt i den komparative uddannelsessociologi og en innovativ, komparativ case-analytik. Her er metodisk triangulering og den kvalitative undersøgelsesforms tykke beskrivelser et af de bærende kvalitetskriterier (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009), hvilket anføres af de komparative sociologer (Alexander, 2009; Phillips & Schweisfurth, 2014; R. Rose, 1991; Smelser, 2003, 2013) og i klassiske og innovative tilgange til komparative casestudier (Bartlett & Vavrus, 2017; Yin, 2009).

I lyset af det poststrukturelle forskningsformål, hvor jeg centrerer mit perspektiv omkring diskurs samt behovet for metodisk triangulering, har jeg valgt at konstruere data på følgende måder:

Først tilgår jeg feltet gennem semistrukturerede, individuelle forskningsinterview og semistrukturerede fokusgruppeinterview. Disse tilgange forstår jeg som retrospektive datakonstruktioner om skoleledelsesfænomenet, der på forskellig vis giver adgang til både at forstå skoleledelse som en diskursiv praksis og de betydningstilskrivninger, der ligger bag. Da de to datakonstruktioner er retrospektive konstruktioner om skoleledelsesfænomenet vurderer jeg, at disse to tilgange ikke er nok til at få dyb indsigt i mit genstandsfelt. Dette vurderer jeg på baggrund af mit møde med det empiriske felt, der fremviste skoleledelse som et virkelighedskonstruerende fænomen af en helt anden karakter, end hvad min teoretiske- og praksisbaserede, danske forforståelse sagde

mig. Jeg har derfor fundet det nødvendigt at forstå skoleledelse som et styringsfænomen, der både har diskursive og ikke-diskursive praksissider, hvilket jeg tilgår gennem den etnografiske metode skygning. Her konstruerer jeg data gennem observationer af den formelle leders ledelse, hvilket giver indsigt i de intersubjektive menings- og magtkonstruktioner, der finder sted i historiske ledelsessituationer. Jeg forstår denne type af data som empiriske konstruktioner i skoleledelse. Data herfra er altså af en anden karakter end de retrospektive interviewkonstruktioner og understøtter derved formålet om at tilgå feltet med flere metoder gennem flere empiriske tilgange. Til sidst inddrager jeg de enactede og selekterede policy-dokumenter, materielle ledelsesværktøjer og designede artefakter i mine analyser. Her udformer jeg også en mindre historisk rammesætning af de empiriske fund gennem en deskriptiv analyse af den historiske policy-udvikling i de to policy webs. Samlet forstår jeg hermed de metodiske tilgange som kvalitative datakonstruktioner, der understøtter det forskningsmæssige formål og de analytiske og metodiske tilgange i det internationale, komparative forskningsprojekt.

Jeg vil uddybe mine tænkninger og operationalisering af de forskellige tilgange inden for de to kontekster for datakonstruktion; *observationskonteksten* og *interviewkonteksten* yderligere. Men først vil jeg kort uddybe de afgrænsninger, som jeg har foretaget.

5.1.1 Afgrænsning af empirisk kontekstkonstruktion og den historiske 'case'

Jeg har i datakonstruktionsprocessen valgt at foretage forskellige afgrænsninger. Den første er afledt af min forståelse af skoleledelse som menings- og magtkonstruktioner i den løst koblede organisation inden for poststrukturalismen og et kritisk meningsskabelsesperspektiv. Perspektivet betyder, at jeg anser forholdet mellem struktur og aktør som dialektisk (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992). Den diskursive meningsskabelses- og organiseringspraksis er hermed virkelighedskonstruerende for de kontekstuelle relationer, der skabes gennem betydningstilskrivning via enactment og selektion (Weick, 1995, 2012; Weick et al., 2005). Disse betydningstilskrivninger i tekst er, som jeg uddybede i det tidligere kapitel 4 (afsnit 4.2.1.2.), konstruktionen af *kontekst* i en given historisk periode på et socialt sted i en policy web. Jeg afgrænser herved empirikonstruktionen til at være det, der enacts og selekteres i de diskursive meningsskabelses- og magtprocesser i skoleledelse i relation til policy.

Herudover har jeg valgt at foretage empirikonstruktionen i en tidsafgrænset historisk periode på én samlet skoleuge, der former en tilfældig historisk situation. Her udspiller skolens sociale liv

sig på forskellig vis indrammet af skolens struktur, der til en vis grad baserer sig på et iterativt gentagende skoleskema og en semipermanent mødeorganisering. Jeg antager, at styrings- og ledelsesarbejdet finder sted inden for disse delvist permanente rammer, og derfor ser jeg også en samlet skoleuge som et udtryk for en socialitet, der baseres på disse kadencer. Dette betyder ikke, at jeg forstår den samlede skoleuge som en metafysisk realitet, som jeg har intention om at foretage normative generaliseringer på baggrund af. Jeg ser i stedet den samlede skoleuge som en situation, der danner en afgrænsende ramme for de sociale processer, jeg undersøger. De historiske situationer ser jeg også som retrospektive, sociale processer, da organiserings- og meningskonstruktionsprocesserne i skoleledelse forekommer i relation til allerede eksisterende konstruktioner (Weick, 1995) gennem interdiskursivitet (Fairclough, 1992). Det er således i analysen af disse magtfulde meningskonstruktioner, at jeg skaber et historisk indblik i de sociale forandringsprocesser, der konstruerer den nutidige sociale virkelighed som en empirisk situation af én uges varighed (Bartlett & Vavrus, 2017).

Jeg har altså afgrænset min datakonstruktion til at foregå i en historisk situation af én uges varighed, hvor jeg afgrænser min empirikonstruktion til det, der i deltagernes meningskonstruktioner tilskrives betydning. Når jeg fremover bruger begrebet *case*, er det dermed den historiske skoleledelsessituation af én uges varighed i den højtpræsterende skole som et lokalt policyfelt og en løst koblet organisation, der afgrænser mit perspektiv.

I det følgende vil jeg tydeliggøre, hvad jeg har lagt vægt på i et kvalitativt metodeperspektiv inden for de to kontekster for vidensproduktion, henholdsvis *observationskonteksten* og *interviewkonteksten*. Sprogligt italesætter jeg her mine indsamlingsstrategier i relation til begrebet kontekst, da jeg forstår vidensproduktionen som forskningsaktiviteter, der er konstruerende for konteksten, jf. min tidligere redegørelse. Først vil jeg diskutere mine perspektiver inden for *observationskonteksten*.

5.2 Observationskonteksten

Metoden *skygning* er en observationsmetode, der generelt kan ses som indlejret i studier under metoder relateret til etnografiske organisationsstudier (Czarniawska-Joerges, 2007; Kristensen, 2016; Moos, 2013a). Det er en metode, der har været anvendt i klassiske ledelses- og organisationsstudier af blandt andet Henry Minzberg, men det er ifølge Seonaidh McDonald (McDonald, 2005) en metode, der ikke har været genstand for metodologisk udvikling og videnskabelig kritik. Skygning er en forskningstilgang, hvor en forsker følger én eller flere organisatoriske med-

lemmer tæt inden for en udvidet tidsramme. Den er defineret i den eksisterende metodelitteratur som en metode, der har flere videnskonstruerende formål (Kristensen, 2016; McDonald, 2005). Tilgangen, som jeg har valgt, er en tilpasning af de allerede eksisterende tilgange, hvor mit metodiske formål med skygningen er at få indsigt i skoleledelse som en social styringspraksis, som den udspiller sig både diskursivt og ikke-diskursivt i historiske situationer.

I praksis har jeg skygget den pågældende professionelle, skolelederen, fra arbejdsdagens start og til dens afslutning i to på hinanden følgende arbejdsdage. Her er jeg mødt ind på skolen samtidig med skolelederen og enten mødt hende eller ham på skolens parkeringsplads eller ved indgangen til skolelederens kontor. I tilfælde hvor skolelederen er gået til møder, har jeg observeret denne handling, og jeg har også skygget i flere situationer, hvor den professionelle har forladt skolen for at tage til møde med skoleforvaltningen. Min skygning af skoleledere i de to arbejdsdage har således involveret både flere timers stationær observation af skolelederens individuelle arbejde med administrative opgaver foran computeren, men derudover har det involveret en masse fysisk bevægelse rundt i organisationen. Metoden har her givet anledning til en forståelse af den sociale kompleksitet i den observerede skoleleders ledelsespraksis med indsigt i de diskursive organiserings- og meningsskabelseskonstruktioner, som de er fremkommet i ledelsessituationer. Herudover har det også givet indsigt i de ikke-diskursive praksisser i skoleledelse, som de enacts i dagligdagen i de vedvarende højtpresterende skoler i to policy webs.

Jeg har valgt at foretage skygningen af skolelederens ledelse i de to arbejdsdage med afsæt i en semistruktureret observationsguide (se appendiks V) og digitale lydoptagelser. Baggrunden for, at jeg har konstrueret en semistruktureret observationsguide er indlejret i min poststrukturelle position, hvor mine registreringer i observationsguiden er gjort med formålet om at opnå en dyb indsigt i de styrings- og ledelsesprocesser, der former organiseringen i skolelederens enactment. De rammesættende kategorier i min guide følger dimensionerne fra mit analytiske perspektiv gennem en inddeling af arbejdsdagen i koblingssituationer. Her forstår jeg den enkelte ledelsesaktivitet som en policy-situation, hvor der er en potentiel organiserings- og meningsskabelsesproces og en diskursiv magtproces. Situationerne er analytisk konstrueret af forskeren med en beskrivelse af det tematiske indhold i den formelle leders diskursive og ikke-diskursive praksisser relateret til det administrative, organisatoriske eller pædagogiske. Situationerne, hvor der forekommer diskursive interaktionsprocesser mellem skolens leder, medlemmer fra ledelsen eller de fagprofessionelle, er også tematisk konstrueret af forskeren som et policy-område. Her har jeg beskrevet de designede og materielle artefakter i rummet, den emotionelle stemning i

rummet mellem deltagerne og de analytiske refleksioner, jeg har gjort på baggrund af skolelederens kommentarer til situationerne. Observationsguiden er inddelt i to spalter, hvor den ene spalte er en skriftliggørelse af observationerne i situationerne som ovenfor beskrevet. Den anden spalte er mine umiddelbare analyser og indre refleksioner over sammenkædningen mellem skolelederens praksishandlinger og det analytiske perspektiv i min undersøgelse. Dette har frembragt nyttige analyser og fortolkninger på stedet, som jeg bringer med i det videre analysearbejde.

Da formålet med skygningen ikke kun var at undersøge organiseringspraksisser i skolelederens ledelse, men også at tilgå den diskursive praksis som sproglige, relationelle interaktioner mellem skoleledere og fagprofessionelle, anvender jeg lydoptagelser til konstruktionen af konversationsdata. Her har jeg optaget lydsiden af skolelederens ledelse på en diktafon med en lille kondensatormikrofon placeret på skolelederen. Diktafonen er af mærket Olympus WS-811, og jeg har udvalgt netop denne til skyggeforløbet, da den er lille, nem at betjene og kan ligge i skolelederens lomme. Endvidere indeholder diktafonen en indbygget usb-pen, hvilket muliggør en nem overførsel til universitetets sikrede it-netværk, der fungerer som opbevaringsfacilitet for disse data. Den lille kondensatormikrofon er udstyret med en lille krokodilleklips og kan sidde på skolelederens skjortelomme eller tørklæde, hvorefter den optager skolelederens diskurser i løbet af en arbejdsdag. Lydoptagelserne vil efterfølgende skabe indsigt i indholdet og formen på meningsskabelses- og magtprocesserne i skoleledelse, ved at den digitale optagelse efterfølgende kan analyseres kritisk diskursivt. Til slut har jeg med formålet om at kunne sammenkæde mine skyggeobservationer med den digitale lydfil også lavet tidsangivelser i observationsguiden. Tidsangivelserne fungerer som afgrænsende kategorier for de forskellige koblingssituationer, hvor der nu også er et digitalt lydspor, der kan selekteres til videre analyser.

5.2.1 Observatørrollen i skygningen

I anvendelsen af skygning som observationsmetode har jeg været bevidst om min rolle som observatør eller *skygge*, hvor jeg har tilstræbt at agere fluen på væggen i de historiske situationer, der udspillede sig. Ifølge Catarina Juul Kristensen kan der i den eksisterende metodelitteratur ses fire idealtypiske observatørroller (Kristensen, 2016), der spænder fra en forståelse af forskeren som *total observatør* til forskere som *total deltager*. Hermellem findes de to roller, jeg anser som mest relevante at have fokus på i skygningen af skolelederens ledelse, nemlig den *deltagende observation* og den *observerende deltagelse*. Her skifter forskeren mellem at være forholdsvis

aktivt deltagende i de organisatoriske processer, imens hun observerer, til i mindre grad at være deltagende og mere tavst observerende.

Inden for dette mulighedsrum, der afgrænser observatørrollens konstruktion, har jeg tilstræbt at deltage som skygge til skolelederen i de situationer, der havde min interesse, hvor jeg også har grebet de chancer, som bød sig. I praksis har jeg haft mulighed for at skygge både de danske og de canadiske skoleledere gennem langt de fleste ledelsesaktiviteter, hvor jeg primært har indtaget rollen som observerende deltagelse. Der var dog både i de danske skoler og i Ontarios skoler specialpædagogiske møder, hvor jeg enten ikke kunne deltage eller optage digitalt af etiske årsager. Herudover blev datamaterialerne fra skygningen af den formelle leder på Egeskovsskolen mindre sammenhængende, da skolelederen på dette tidspunkt også fungerede som skoleleder på naboskolen, der stod uden leder.

Jeg har generelt i konstruktionen af data gennem skygning været opmærksom på at aflæse de sociale konditioner for de organisatoriske relationer og eksempelvis sørge for ikke at skille mig ud. Dette opmærksomhedsperspektiv henter jeg i de metodiske observationspraksis-anbefalinger, da der ikke findes observation, der ikke er deltagende i én eller anden grad (McDonald, 2005; Spradley, 1979, 1980; Wadel, 1991). Da forskeren påvirker genstandsfeltet i større eller mindre grad, og jeg yderligere forstår al datakonstruktion, som begrebet antyder, kan min tilstedeværelse som skygge for skolelederen have stor betydning for det videnskabelige udfald. Jeg har som indledningsvist nævnt forsøgt at imødegå dette på forskellig vis. Når jeg anfører, at jeg har forsøgt at agere flue på væggen og ikke skille mig ud, har det i praksis betydet, at jeg eksempelvis har forsøgt at passe ind hvad angår beklædning i organisationen. I min observationsdagbog er denne dimension eksempelvis noteret, hvor jeg er blevet opmærksom på, at klæde mig mere formelt på to af skolerne.

Alligevel er konstruktionen af observatørrollen i forbindelse med skygningen en position, der er indgået i mine refleksioner under hele forløbet. Dette er bl.a. affødt af at have foregået i en international kontekst, hvilket betyder, at jeg som dansker har være (noget) på udebane. Dog har det også optaget mine tanker, fordi jeg forstår en enactment af den rette observatørposition i forbindelse med skygningen som et middel til at få et indblik i den sociale verden på både godt og ondt. Her har jeg eksempelvis gjort mig den refleksion, at der sker ændringer i relationen mellem forskeren og de fagprofessionelle på tredjedagen. På alle fire skoler har jeg oplevet en åbning i relationerne hvor det, der i de første dage kan karakteriseres som høflig imødekommenhed fra lærere og pædagoger bliver til en tillidsorienteret åbenhed de sidste dage. Som et afsluttende

tiltag i opmærksomheden omkring observatørrollen og de eventuelle påvirkninger, der har måttet forekomme, har jeg valgt at gennemgå de daglige observationer med de formelle skoleledere (se appendiks VI). Formålet med denne efterrefleksion var at afklare, om og hvor den observerede skoleleder agerede anderledes samt baggrunden for dette. Her formes der også en fælles analytisk position, hvor der skabes mening i dagens observerede ledelsesaktiviteter, og skolelederen uddyber her sine betydningstilskrivninger til de forskellige aktiviteter. Det er dermed ikke kun forskerens analytiske position, der sammenkæder den ikke-diskursive praksis i skoleledelse med betydningsfulde diskurser i skolens socialitet, det er også en dialektisk konstruktionsproces mellem forskeren og skolelederen.

I lyset af de refleksioner, jeg har noteret i min observationsdagbog, giver alle fire skoleledere udtryk for, at de ikke oplever, at de er blevet påvirket af forskerens tilstedeværelse. Dette perspektiv kan jeg delvist nikke genkendende til, da jeg oplever at have fået indsigt i ledelsessituationer, hvor konfliktuelt indhold har været afsat for de intersubjektive meningskabelsesprocesser mellem skoleleder og fagprofessionelle. Her deltog jeg som observatør i diskurser, hvor skoleledere anvendte retoriske magt- og dominansstrategier, der gjorde mig ganske bevidst om magtfænomenets konstituerende effekt for de hierarkiske relationer i denne specifikke institutionelle kontekst. Jeg ser derfor ikke tilfælde af, at skoleledere skulle have enactet deres magt i en mere tildækket form for at undgå at fremstille konfliktualitet i anledning af, at der var forskningsmæssig observation. Samtidig oplevede jeg flere situationer, hvor de fagprofessionelle ændrede retoriske strategier i de intersubjektive diskurser og gik fra at lave sjov og ballade med skolelederen til at rette mere formel henvendelse, når de fik øje på mig som forsker i hjørnet af kontoret. Herudover kan der også være en påvirkningstendens i kraft af diskursordenen for forskning, der konstituerede både skolelederes og forskerens positioner som subjekter, der interagerede om at undersøge skoleledelse i højtpræsterende skoler. En tentativ konstruktion af en subjektposition som succesfuld leder i denne sociale orden kan meget vel have forekommet, hvilket betyder, at de formelle ledere også ønskede at fremstå som nogen, der er succesfulde i forhold til ledelsesopgaven. Det er dog uvist for mig, hvilken betydning lige netop dette har haft i skygningen og potentielt også i interviewkonstruktionerne. Min vurdering er derfor, at der har været en vis påvirkning af deltagernes praksis affødt af forskerens tilstedeværelse. Derfor, på trods af de formelle leders vurdering af ikke at være influerede af min tilstedeværelse, forstår jeg bredt set observationsdata som konstruerede mellem deltagere og forskeren.

Jeg har nu uddybet, diskuteret og vurderet væsentlige perspektiver for mit arbejde som forsker i *observationskonteksten*. I det næste afsnit vil jeg uddybe mine perspektiver for de forskellige *interviewkontekster*.

5.3 Interviewkonteksten

Formålet med at anvende interviewformen i denne undersøgelse er, at interviewets videnskonsruerende muligheder giver mig en privilegeret adgang til at forstå personers oplevelse af deres livsverden. Som jeg allerede tidligere har berørt, forstår jeg interviewdata som retrospektive fortællinger om et givent fænomen, hvilket ifølge fænomenologen Merleau-Ponty (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s.31) er karakteriserende for alle videnskabelige teorier og forklaringer. Han ser derfor viden, der konstrueres på baggrund af eksempelvis interviewkonstruktioner som sekundære udtryk eller abstraktioner fra de konkrete situationer, begivenheder og oplevelser, som mennesket er del af i dagligdagen. Det at forstå en interviewpersons eller en gruppe af personers livsverden er derfor aldrig en såkaldt 'objektiv' sandhedskonstruktion, men en viden, der konstrueres i en samtalebaseret, relationel og kontekstuel situation, hvor alle dele indvirker på konstruktionen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Interviewformen er i mit perspektiv derfor en anvendelig samfundsvidenskabelig metode til at undersøge skoleledelse som et styringsfænomen i højtpræsterende skoler, da interviewet giver adgang til at forstå, hvordan ledelse og styring er konstrueret diskursivt i skolens sociale felt. Interviewkonstruktionerne vil her lade de sociale aktører komme til orde i diskurser om fænomenet, og jeg får mulighed for både at analysere og fortolke på det, de fortæller om. Men jeg får også adgang til at forstå deres fortællinger som diskursive konstruktioner af deres sociale identitetspositioner som subjekter i de højtpræsterende skoler og hvilke sandhedsperspektiver, der enactes og selekteres som betydningsfulde. Sigtet med min interviewpraksis har derfor været at få righoldige og nuancerede beskrivelser af skoleledelse som et fænomen i skolen, hvor jeg både har spurgt ind til meningskonstruktioner omkring fænomenet samt understøttende fortællinger om organiseringspraksisserne i skolerne. Her har jeg særligt været orienteret mod deltagerens opfattelser af, hvad de forstod som væsentligt og betydningsfuldt, altså hvad de diskursivt tilskrev mening. Jeg har også været orienteret mod at forstå, hvordan disse betydningstilskrivninger blev italesat diskursivt. Formålet med dette har været at konstruere viden omkring fænomener, der finder sted i skoleledelse uden for interviewkonteksten, der også samtidig bringer aspekter frem, som ikke findes i interviewpersonens oplevelsesverden før selve interviewet. Et

konkret værktøj i denne datakonstruktionsproces har været konstruktionen af det semistrukturerede interview baseret på en semistruktureret interviewguide.

5.3.1 Det semistrukturerede interview som forskningsværktøj

Min tilgang til interview i denne undersøgelse relaterer sig til det analytiske perspektiv, hvor formålet er at forstå skoleledelse som et styringsfænomen i højtpræsterende skoler i et internationalt komparativt perspektiv. Undersøgelsen er som uddybet grundlagt i poststrukturalismen og det kritiske meningsskabesperspektiv. Når disse positioner og videnskabelige intentioner lægges ind over tilgangen og udviklingen af de konkrete forskningsværktøjer, har det konsekvenser for de spørgsmål, jeg stiller, og for strukturen for interviewet som en diskurstype.

Inden for interview som diskurstype er de deltagende subjekter forbundet i et hierarkisk forhold, hvor interviewerens har magt til at afgrænse interviewpersonens bidrag gennem spørgsmål og den struktur, der organiserer interviewet (Fairclough, 1992, 2015). Med dette perspektiv in mente har jeg været bevidst om, hvordan jeg både kan tilgodese forskningsprojektets videnskaberende formål gennem videnskabelige spørgsmål og skabe et frit refleksionsrum for aktørerne. På baggrund af dette har jeg vurderet, at den semistrukturerede form i både det individuelle forskningsinterview og fokusgruppeinterviewformen vil være anvendelig. Formen er nemlig strukturerende for interviewet, da det anvender en interviewguide med teoriinformerende spørgsmål. Samtidig er det en form, hvor det er muligt at afvige fra guiden og muliggøre, at interviewpersonernes fortællinger kan være guidende for interviewkonstruktionen i situationen. Jeg har derfor tilstræbt at forme interviewspørgsmål, hvor jeg er informeret af teori, da det kræver en god portion indsigt i feltet at kunne lade interviewguidens spørgsmål træde i baggrunden og lade interviewpersonen skabe udviklingen i interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s.38). Den semistrukturerede tilgang har herefter muliggjort, at der har kunnet opstå uventede tematikker, som jeg ikke har været opmærksom på forinden. Dette er en dimension, jeg anser som særlig vigtig i et internationalt studie, da der er dimensioner i mit analytiske perspektiv, der er begrænset af mit danske udgangspunkt for forståelsen af genstandsfeltet.

Jeg vil nu uddybe, hvad der har dannet baggrund for indholdet og udformningen i de semistrukturerede interviewguides, og skabe transparens i mine metodiske valg:

5.4 Interviewguide og spørgsmålstyper

Konstruktionen af interviewguidens spørgsmål tager afsæt i flere dimensioner relationelt forbundet med mit forforståelsesmæssige udgangspunkt og afhandlingens teoretiske forankring (jf. kap.3). Fra min første forskningsafdækning (se uddybning i appendiks II) var jeg blevet bevidst om, at skoleledelse som et transformations- og transaktionsledelsesfænomen karakteriserede store dele af den internationale uddannelsesforskning og særligt den fra Ontario (Jensen, 2016). Samtidig havde jeg i mine tidligere internationale komparative skoleledelsesstudier i mit kandidatspeciale beskæftiget mig med skoleledelse som strategisk ledelse i den danske, moderniserede offentlige organisation (Jensen, 2013). I bevidstheden om, at jeg ønskede at tilgå empirikonstruktionerne med spørgsmål, der kunne åbne op for nye erkendelser i to empiriske policy webs, konstruerede jeg derfor spørgsmål, der former en kulturel teori-bricolage. Her ønskede jeg, at spørgsmålene skulle søge at favne de ledelseskulturelle og institutionelle forskelligheder, hvorefter jeg valgte at anvende teoretiske inspirationskilder både fra det canadiske teorigrundlag og det danske.

Da jeg forstår mennesker som meningskonstruerende og meningssøgende individer, ville jeg også stille spørgsmål, der kunne give mig indsigt i skolelederes og de fagprofessionelles grundforståelser i forhold til skolens formål og deres egne overbevisninger i praksisudøvelsen. Resultatet af disse betragtninger blev en forholdsvis bred spørgeguide, hvor jeg gennem en kombination af spørgsmålstyper (Kvale & Brinkmann, 2009) konstruerede en guide baseret på transformations- og transaktionsledelsesteoriens perspektiver (Bass & Riggio, 2006) i kombination med meningsskabelsesteorien (Moos et al., 2007; Weick, 1995) og teori om det strategiske ledelsesrum i de danske, offentlige organisationer³² (Klausen, 2004, 2006; D. Pedersen, 2004a) (Se appendiks VIII, IX og X med spørgeguides).

Den næste konstruktionsfase, som interviewguiden har været gennem, var en omsætning af spørgsmålene først målrettet en skoleleder og dennes ledelse, til nu også at være målrettet de fagprofessionelles oplevelser af og erfaringer med ledelse på deres skole. Resultatet af denne

³² Strategisk ledelse i den offentlige organisation er det specifikt danske teoriperspektiv i min spørgeguide. Som oversigtstabel 1 i kap. 4. med de institutionelle dimensioner i de to policywebs viser, så understøttes de danske lederes strategiske ledelsesrum konstitutionelt bl.a. ved, at skolen har en politisk valgt skolebestyrelse. Danske skoleledere har derved et politisk indflydelsesrum ift. det kommunalpolitiske system, som skoleledere i Ontario ikke har. For at fange denne dimension har jeg indskrevet strategisk ledelse med det selvskabte, polyfone og forhandlede ledelsesrum i spørgeguiden. Efterfølgende omsætter jeg dimensionen via kritisk diskursanalytik med perspektiver for forandring gennem diskursiv kamp og forhandling i sociale relationer samt relateret til Michel Foucaults agonismebegreb.

omsætning er yderligere to interviewguides, der til sidst blev oversat til engelsk med sparring fra en dansk-canadiske kollega.

Jeg har nu redegjort for min tilgang til interviewkonteksten som et semistruktureret interview, der strukturerer både det individuelle og fokusgruppeinterviewkonstruktionerne gennem en semistruktureret interviewguide. Jeg tilgår her interviewkonstruktionerne i både Ontario og i Danmark gennem brugen af identiske forskningsværktøjer og spørgsmålstyper. Som jeg indikerede indledningsvist, forstår jeg de to interviewformer som ganske identiske, men de adskiller sig også. Jeg vil nu uddybe, hvordan jeg sammensatte fokusgrupperne, og til sidst vil jeg uddybe de erfaringer, jeg har gjort med de to moderator-positioner i interviewformerne.

5.5 Det kvalitative, semistrukturerede fokusgruppeinterview

Det kvalitative fokusgruppeinterview adskiller sig fra andre former for interview, som eksempelvis det individuelle, fænomenologiske, kvalitative forskningsinterview. Ifølge Bente Halkiers (Halkier, 2015) metodemæssige optiker er formålet med fokusgruppeinterviewet at producere empirisk data på gruppeniveau med fokus på den fokuserede socialitet. Her ses der særligt på, hvordan det sociale liv udspiller sig i den konkrete situation, og fokusgrupperne anvendes til at producere data om sociale grupperes fortolkninger, interaktioner og normer i forhold til et givent tema. Styrken ved fokusgruppeinterviewet er dermed, at de netop foregår på gruppeniveau. Dette betyder, at der er en større chance for en flerhed af perspektiver og modsatrettede udsagn fra deltagerne, hvor indsigten i konstitutionen af disse modsætninger giver analytiske perspektiver for diskursive kampe i organisationen. Gruppeinterviewet er dermed en mulighed for, at der kan produceres en forholdsvis stor koncentration af meningsrig, empirisk data om forskningsprojektets genstandsfelt, da flere deltagere konstruerer mening på samme tid.

5.5.1 Sammensætning af fokusgrupper

I indeværende forskningsprojekt har jeg valgt at sammensætte fokusgrupperne ud fra det, der kan kaldes en *analytisk selektion* (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dette betyder, at jeg har sammensat grupperne med henblik på at få de vigtigste karakteristika i forhold til problemstillingen med i det endelige udvalg, der er i grupperne. Grupperne er derfor først og fremmest sammensat ud fra en viden om skolens organisatoriske struktur og de forskellige pædagogiske funktioner.

Her er grupperne baseret på det, man kan kalde *interesselighed* samt *funktionslighed* (Halkier, 2015) ud fra en forståelse af deres funktioner i forhold til skolens ledelse. På både de danske skoler og skolerne i Ontario er der etableret fokusgrupper med vejledere og ressourcepersoner, en fokusgruppe med koordinatore og en fokusgruppe med almene lærere. Muligheden for at opleve dynamiske grupper og skabe en flerhed af perspektiver har jeg understøttet ved at tilstræbe forskellighed internt i grupperne. Konkret betyder det, at der eksempelvis i lærergruppen er én repræsentant fra hver af skolens afdelinger (se appendiks VII).

5.6 Vurdering af interviewenes forløb

Både det individuelle interview og fokusgruppeinterviewet stiller krav til forskeren som interviewer. I det individuelle interview som et ”inter view” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.18) er konstruktionen af viden baseret på det samspil, der kan opstå mellem forskeren og interviewpersonen, her skolelederen. Konstitutionen af relationen mellem de to er i interview-diskurstypen som tidligere anført ikke en magtfri konstruktionsform, da forskeren med sine spørgsmål har magt til at afgrænse interviewpersonens diskurser (Fairclough, 2015). Ansvar for interviewsituationen og dets processer ligger selvsagt hos intervieweren.

Som jeg tidligere har fremført, har jeg konstrueret et interviewdesign, der skaber åbenhed og mulighed for at kunne imødekomme deltagerens meningskonstruktioner ved den semistrukturerede struktur. I interviewsituationerne gav de forskellige spørgsmålstilgange mulighed for flere tragforløb (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Morgan, 1996), hvor der skiftes mellem åbne spørgsmål, opfølgende spørgsmål eller specificerende spørgsmål. De åbne eller sonderende spørgsmål gav eksempelvis anledning til, at deltagerne af sig selv kom ind på nogle af de andre temaområder, hvorfor det ville forekomme unaturligt, hvis jeg havde forsøgt at følge guidens rækkefølge. Interviewguiden blev derfor rammesættende for semistrukturerede diskurskonstruktioner, der fremkom gennem dialektiske bidrag til organiseringen i interviewet mellem deltagerne og mig som forsker. På denne måde fik jeg derfor både indsigt i de organiseringspraksisser fra den sociale hverdag relateret til skoleledelse, men også i de meningskonstruktioner, diskurser og sociale ordener, der er grundlæggende i organisationen og her relateret til i den overordnede sociale praksis.

I alle interviewsituationer har jeg været opmærksom på at tydeliggøre intentionerne i interviewet som en åben og fri samtale, og jeg har informeret om, at interviewkonstruktionerne er del af en proces, der involverer informeret samtykke. Yderligere har jeg afsluttet alle interview

med at stille et evaluerende spørgsmål, hvor deltagerne har skullet give en tilbagemelding på, hvordan de har oplevet interviewsituationen. Alle dimensioner, oplever jeg, har været frugtbare for de individuelle interview med skoleledere i Danmark og Ontario og viceskolelederne i Ontario. Her er min vurdering, at både skolelederne og jeg har bidraget til at konstruere forståelser omkring genstandsfeltet, der har været ganske særlige for forskningsprojektet. Eksempelvis vurderer jeg, at den etablerede tillid mellem skolelederne og forskeren i begge danske skoler og i den ene Toronto-skole har været så høj, at skolelederne også har uddybet de tildækkede sider af ledelsesopgaven. Her tænker jeg eksempelvis på fortællinger om, hvordan formelle ledere også strategisk forfører eller manipulerer deres medarbejdere gennem det karismatiske lederskab (Weber et al., 2003a, 2003b).

Jeg vurderer også, at moderator-opgaven i fokusgruppeinterview var udfordrende, da de nationale kulturers sproglige og adfærdsmæssige omgangsformer i disse skolekontekster var ganske forskellige. I alle fokusgruppeinterview oplevede jeg dog en god dynamik mellem deltagerne, hvor der i et interview med et ledelsesteam, et med koordinatore og et med vejledere på forskellige skoler, kun var enkelte situationer, hvor jeg måtte lede samtalen ved at anvende en direkte form. Det skyldtes i disse to tilfælde, at en enkelt deltagers perspektiv var dominerende. I situationen vurderede jeg, at det var nødvendigt at afgrænse dette fænomen ved at give de resterende medlemmer ordet, så flere bidrog til meningskonstruktionen. I to andre tilfælde var jeg nødt til at bede to danske deltagere lægge deres pc væk, da jeg oplevede, at det havde en negativ betydning for den fælles opmærksomhed i samtalen. På de to skoler i Ontario blev gruppeinterviewene konstrueret i deltagernes middagspause, hvilket betød, at de spiste deres mad imens og brugte deres fritid på interviewene. I to tilfælde nåede vi ikke at blive færdige, men deltagerne kom igen senere på ugen, hvor vi fortsatte med de sidste spørgsmål. I de danske skoler var interviewene lagt i lærernes forberedelsestid.

Den internationale forskel har jeg som forsker forsøgt at imødekomme ved at være meget bevidst om nærvær og distance samt den formelle eller uformelle tone, der herskede i den pågældende organisations samværsformer. Ydermere har jeg været til stede om morgenen og i pauserne på lærerværelser og i personalerum, hvor jeg har indgået i uformelle dialoger om skolen og deres undervisning. Her oplever jeg, at den uformelle interaktion også har skabt et godt grundlag for gode interview i fokusgrupperne.

Jeg har nu uddybet, hvordan jeg har konstrueret grundlaget for mine analyser i en interview- og observationskontekst. Før jeg går videre med at uddybe mine perspektiver i den analy-

tiske kontekst, vil jeg uddybe måden, hvorpå mit perspektiv emergerede og ændredes i mødet med det empiriske felt. Følgende afsnit er uddybet grundigere i appendiks XV.

5.7 Forskningsprocessen

Som forberedelse til datakonstruktionen i den internationale kontekst foretog jeg et pilotstudie i en tilsvarende dansk folkeskole, hvor jeg afprøvede skygning som forskningsmetode, og jeg foretog et semistruktureret forskningsinterview med skolens leder. Pilotstudiet gav anledning til metodiske justeringer, men også til tekniske justeringer af formen på min observationsguide og forberedelsen af skygningen som eksempelvis betydningen af at informere de fagprofessionelle om, at deres samtaler med skolens leder ville blive optaget digitalt.

Forinden pilotstudiet havde jeg etableret kontakt til det empiriske felt ved at henvende mig direkte til de danske højtpræsterende skoler, som jeg havde afdækket i Undervisningsministeriets nøgletal. Herudover etablerede jeg kontakt til skoler i Ontario, som jeg havde udvalgt på baggrund af forslag fra Ontario Principals Council og EQAO-kontoret i Ontarios Undervisningsministerium. Alle kontaktede skoleledere accepterede at deltage, og på baggrund af henholdsvis fysiske møder og skype-møder formaliserede jeg samarbejdet gennem en skriftlig aftale. De formelle ledere inviterede efterfølgende de fagprofessionelle til at deltage og planlagde tid og sted for individuelle interview og fokusgruppeinterview.

5.7.1 Mødet med feltet og et perspektivskifte

Jeg foretog min datakonstruktion i perioden fra september til november 2016. Her deltog jeg først i en historisk situation af én uges varighed i skoleledelse i den primære danske case, Bøgeskovsskolen, og 14 dage efter i den sekundære danske case, Egeskovsskolen. Cirka 14 dage efter de danske casestudier tog jeg til Toronto og deltog her en uge i skoleledelse i den sekundære case, Juliette Low Public School, og herefter i den primære case, Obee Tower Public School. Efter disse to ugers casestudier foretog jeg også informantinterview med skolechefen i det pågældende skoledistrikt og med præsidenten for Ontario Principals Council (se appendiks IV, forskningsaktiviteter i historiske situationer).

I det empiriske møde med skoleledelse i de to kontekster blev jeg bevidst om, at det teoretiske perspektiv, jeg havde lagt som grundlag for min empirikonstruktion, ikke til fulde ville kunne fange dimensionerne i skoleledelse. Dette blev særlig tydeligt efter min hjemkomst, hvor

jeg reflekterede over forskellene i ledelsestilgange mellem skoleledelse i Ontario og i Danmark. I en af de danske cases, hvor jeg observerede skoleledelse, fremkom der flere tilfælde af magtfulde positioneringsprocesser mellem skolelederen og de fagprofessionelle og mellem skolelederen og eksterne samarbejdspartnere. Magten blev fremvist i en form, der ovenikøbet fik en samarbejdspartner til efterfølgende at kontakte skolelederen om situationen, som hun havde fundet ubehagelig. I skolerne i Toronto havde jeg også analytiske refleksioner, der fik mig til at fokusere på relationskonstruktion som en magtform. Særligt i én situation, blev den daglige "how are you" sat i et andet perspektiv, da lærerinderne i et fokusgruppeinterview fortæller om, hvordan skolelederen sender dem personlige julekort med personligt indhold som eksempelvis en CD med lærerens yndlingsange. Julekortet får dem til at føle sig som "den eneste ene", og da jeg spørger til denne strategi, bliver skolelederen utilpas og fortæller, at han selv antager, at det moralsk er på kanten af det acceptable. Han fortæller, at han som indflydelsesstrategi arbejder med at opbygge positive og nære relationer samt tillid ved strategisk at spørge til de fagprofessionelles personlige liv, børn, ønsker, drømme og bekymringer. Og efterfølgende fortæller han alt, hvad han ved om mig som person på baggrund af vores samtaler på de to dage, hvilket var overvældende og meget tankevækkende. Herudover blev jeg også forstyrret af mødet med bureaukratisk styring i Ontario. Undervejs oplevede jeg, hvordan der i de to skoler altid var en statslig formular³³, et lovdokument eller centralt definerede standarder og kriterier, der var rammesættende for deres praksis. Selv elevernes madpakker var rammesat af lovgivning, hvor jeg oplevede en madpakke med peanutmør blive konfiskeret, da peanuts er forbudt pga. allergifare.

Synliggørelse af magtformering, som den fremtrådte i ganske forskellig form i de to policy-kontekster, gjorde, at jeg blev meget bevidst om magt- og styringsperspektivet. Magtperspektivet, som jeg spørger ind til i interviewguiden, baserer sig på en forståelse af indflydelse inden for et ledelsesrum, der er polyfont, selvskabt og forhandlet (D. Pedersen, 2004a). Empirisk ser jeg, at ledelsesrummet i høj grad er selvskabt, men at dimensionerne i det selvskabte ledelsesrum som *magt til* antager mange former og er styringsmæssigt helt forskelligt rammesat. Perspektivet for magt og styring, antog jeg derfor, kunne give indsigt i de institutionelle betingelser for skoleledelse i de to policy webs. Jeg valgte derfor at indlejre magt som diskursiv, relationel

³³ En statslig formular kan eksempelvis være det styringsdokument, der skal udarbejdes af de fagprofessionelle i forbindelse med elevrapporterne (Education, 2016a). Det er også det styringsdokument, der rammesætter skolelederes skriftliggørelse af elevernes allergier og vaccinationer eller forældres ansøgning til skoleledere vedrørende elevs fritagelse fra undervisning.

magt i mit analytiske perspektiv, hvilket efterfølgende har haft betydning for mit samlede, analytiske perspektiv som en poststrukturalisme. Herudover havde perspektivskiftet også betydning for min samlede, analytiske tilgang, hvormed jeg også foretog en ny litteraturofdækning som alternativ til en oprindelig version brugt i publicering (Jensen, 2016) (se appendiks II med redegørelse).

En anden dimension i mødet med det empiriske felt, der igangsatte mine refleksioner, var forskellen i indholdet i de danske og i de canadiske skolelederes praksis, som jeg fik indsigt i gennem skygningen. I min specialeafhandling havde jeg ikke observeret skoleledelsespraksis, men kun interviewet ledere og fagprofessionelle og observeret undervisningspraksis, og i mine vidensrejser til Ontario havde jeg kun besøgt skolerne kortvarigt. Mødet med det empiriske felt gennem skygningen af de formelle ledere fremviste, at jeg faktisk ikke tidligere havde en reel indsigt i den formelle ledelsesfunktions indhold og institutionelle magtrum. Eksempelvis vidste jeg ikke, at den daglige ledelse brugte sin primære tid på det, vi i en dansk sammenhæng vil kalde en *gårdvagt*sfunktion, eller at instruerende ledelse i høj grad udmøntes gennem hurtige klasserumstilsyn og kontrol. Jeg blev derfor overbevist om, at det er betydningsfuldt ikke kun at interviewe om skoleledelse, men at det også er af afgørende betydning for den analytiske indsigt i og forståelse af genstandsfeltet at observere ledelse *in situ*.

5.8 Konstruktion af datafokus og fravalg

Før jeg når til den analytiske kontekst, hvor jeg fortsætter dialogen med de empiriske tekster inden for rammerne af et endeligt analytisk perspektiv, vil jeg i den sidste dimension af min forskningsproces synliggøre, hvorledes jeg har tilskrevet betydning til de forskellige empiriske materialer.

Da jeg foretog min datakonstruktion, fremkom der en del mere data, end jeg har valgt at tilgå analytisk i denne afhandling. Med afsæt i det analytiske perspektiv har jeg valgt to primære datakilder, henholdsvis dem, der er konstruerede i *observationskonteksten* og i *interviewkonteksten*. Da jeg har til hensigt at have blik for det, der konstrueres i den empiriske virkelighed, betyder det, at jeg har fokuseret på empiriske kilder, der giver indsigt i de diskursive og ikke-diskursive praksisser i ledelses- og styringsprocesserne i skoleledelse. Jeg analyserer derfor primært på interviewkonstruktionerne og på tekstmæssige uddrag af den diskursive praksis, som jeg har observeret den 'in situ' i skoleledelse.

De sekundære datakilder er feltobservationerne, de materielle ledelsesværktøjer og de policy-dokumenter, der blev enactet. Her bruger jeg observationerne til mindre deskriptive analyser og til kontekstualisering af de analytiske fund, og jeg har anvendt de materielle ledelsesværktøjer og policy-dokumenterne til at forstå skoleledelse som et samlet styringsregime. Jeg forstår også de purposivt selekterede, sekundære policy-analyser, de primære policy-tekster relateret til den historiske styringsudvikling i Danmark og Ontarios samt interviewene med skolechefen og præsidenten for Ontario Principals Council som sekundære datakilder. Interviewene med skolechefen og præsidenten i Ontario Principals Council har jeg bragt ind som kontekstuel baggrundsinformation. Klasserumsobservationer i de sekundære skoleledelsescases har jeg ikke bragt i anvendelse i denne omgang. Jeg har også fravalgt at foretage CDA-analyser af den diskursive turtagingspraksis i de sekundære cases, da det blev for omfattende grundet afhandlingens begrænsede omfang. Jeg har tydeliggjort min samlede analytiske operationalisering af de empiriske materialer som en konceptuel ramme i appendiks XIV. Endvidere viser appendiks XI de samlede datakonstruktioner i de fire cases.

På baggrund af denne vægtning af de empiriske data vil jeg i det følgende uddybe, hvordan jeg har videreført mine analyser fra de selektioner, jeg foretog i observationskonteksten og interviewkonteksten i en analysekontekst.

5.9 Analysekonteksten

I de to kontekster, henholdsvis *observationskonteksten* og *interviewkonteksten*, har jeg som beskrevet allerede påbegyndt mine analyser i meningsskabelsen med deltagerne. Mit analytiske perspektiv og det, jeg forstår som plausibelt, var først rammesættende i de selektioner, jeg gjorde i observationsdata og i det indhold, jeg formede i undersøgelsens interviewguides. Herefter skal videreførelse også forstås bogstaveligt i forhold til interviewteksterne, hvor jeg allerede påbegyndte mine analyser i selve interviewsituationen ved at afklare meningen med interviewpersonernes udsagn via opfølgende spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009). Her var jeg i stand til at lade mig lede videre til undersøgelsen af meningsfelter enactet gennem meningstilskrivelsen i deltagerens udsagn og udforske nye dimensioner af skoleledelse, som jeg ikke oprindeligt havde dagsordensat.

Denne forholdsvis åbne tilgang til videnskonstruktion i forskningsprocessen var også tilfældet i forbindelse med min observationsmetode, hvor jeg valgte at anvende skygning af skolelederen med afsæt i meget få observationskategorier. Denne tilgang til datakonstruktion påbegyndte min

analytiske proces allerede undervejs i mødet med det empiriske felt, hvor det var det empiriske felt og deltageres sociale praksis, der førte frem til en udformning af det analytiske blik og den form for perspektivisme, som dette forskningsprojekt er et udtryk for. Man kan derfor sige, at jeg i analysekonteksten viderefører dialogen med både de talte og skrevne tekster, som jeg i fællesskab med deltagerne har konstrueret i skolens sociale og historiske kontekst.

5.9.1 Forskelle i empiriske virkelighedskonstruktioner

Jeg har valgt at videreføre dialogen med tekstproduktionerne fra de to kontekster ved analytisk at tage afsæt i teksternes generiske karakter. Som jeg kort uddybede i starten af kapitlet, er der forskel på karakteren af interviewdata og observationsdata samt konversationsdata, der er genereret fra observationsdata.

Som allerede nævnt forstår jeg interviewdata som retrospektive konstruktioner foretaget i en historisk situation, hvor deltagerne konstruerer mening omkring et givent genstandsfelt. Meningskonstruktionerne med uddybende redegørelser, hvor deltagerne giver praksiseksempler og underbygger deres perspektiver, foretages i en interviewkontekst, der er en etableret kommunikationssituation uden for det levede, organisatoriske liv. Teksterne er derfor diskursive menings-skabelsesprocesser om temaet skoleledelse på deres skole. De empiriske konversationsdata, der konstrueres 'in situ' i den diskursive interaktion mellem skoleledere og fagprofessionelle, er ikke konstruktioner af *mening om*, men de er derimod selve konstruktionsprocessen. Det er her, den væsentligste forskel mellem de to datatyper ligger, da konversationsdata er magt- og meningskonstruktionsprocesser, som de udspiller sig i den diskursive praksis i talt tekst. Jeg forstår derfor konversationsdata som empirikonstruktioner, hvor det er muligt at få et levendegjort indblik i de menings- og magtkonstruktionsprocesser, der former styringsrelationer i skoleledelse. Her giver interviewteksterne et overordnet indblik i skoleledelse som styringsfænomen ved også at give indsigt i dominerende diskurser som hegemoniske meningskonstruktioner og sociale relationskonstruktioner på et organisatorisk mesoniveau. Observationsdatakonstruktionerne, både fra skygningen af skolens leder (e) og fra andre feltobservationer i løbet af skoleugerne, er som kontekstualiserende data efterfølgende med til at forme de tykke beskrivelser i de kritiske diskursanalyser. Her forstår jeg observationsdataene som eksempelvis forskerens analyser af stemningen i rummet i en mødesituation, deltageres kropssprog eller det relationelle forhold blandt fagprofessionelle og skoleledere, som perspektiver, der kan informere og fungere som fortolkningsmæssig klangbund i den kritiske diskursanalyse.

Inddragelsen af de tre datadimensioner har dermed et purposivt formål, hvor de belyser genstandsfeltet på forskellig vis. Samtidig vurderer jeg, at de i deres forskelligartethed også vil belyse genstandsfeltet forskelligt, og jeg har derfor valgt at adskille de analytiske fund med afsæt i denne forståelse. I det følgende vil jeg uddybe, hvorledes jeg har bearbejdet de to datakilder ud fra en tilgang, der tager afsæt i datakildernes generiske form. Disse videreførte analyser resulterer efterfølgende i to perspektiver på genstandsfeltet, der understøtter min springeslogik (Bartlett & Vavrus, 2017; Cohen et al., 2007)

5.9.2 Diskursive meningskonstruktioner om skoleledelse; interviewdata

Først og fremmest transformerede jeg den talte tekst fra interview og fokusgruppeinterview om til en skreven tekst. Denne proces forstår jeg som en første genfortælling af interviewkonstruktionerne, der på trods af grundighed i transskriptionsprocessen ikke vil fremtræde som en fuldstændig nøjagtig genfortælling af det fortalte. I transskriptionsprocessen udformede jeg en guide baseret på dansk sprognævns standarder (Gregersen, 1992), som både jeg selv og en dansk-amerikansksproget studenterhjælp og journalist bosiddende i USA benyttede. Transskriptionerne er blandt andet foretaget med angivelser af afbrydelser mellem deltagerne i fokusgruppeinterviewet, og der er også anvendt understregninger ved betoning i deltagerens tekst.

I dialogen med interviewteksterne anlagde jeg først et tværgående, organisatorisk perspektiv i studiet af interviewteksterne fra de semistrukturerede forskningsinterview og fokusgruppeinterviewene. Her rejste jeg perspektivistiske spørgsmål med afsæt i Norman Faircloughs og Michel Foucaults forståelse af diskurs som en magtformation, der konstruerer hegemonisk sandhedsindhold, sociale relationer og subjektpositioner (Fairclough, 1992, 2015; Foucault & Lewis, 1991). I et bredere og heuristisk perspektiv blev dette til spørgsmål om, hvilke betydningstilskrivninger deltagerne i de højtpræsterende skoler havde i forhold til deres forståelser af formålet med skolen som samfundsinstitution og sigtet med skoleledelsen på deres skole. Jeg stillede også spørgsmål til, hvordan de fagprofessionelle, eleverne, familierne og de formelle ledere blev italesat diskursivt som subjekter, og hvilken betydningstilskrivning, der blev gjort i relation til autonomi og skolens sociale organisering. Sidst stillede jeg perspektivistiske spørgsmål til teksten i forhold til betydningskonstruktioner af relationerne mellem de fagprofessionelle som kolleger og mellem de formelle ledere og de fagprofessionelle. Med de perspektivistiske spørgsmål søger jeg at dekonstruere deltagerens meningsudsagn i interviewteksterne. Formålet

med dette er efterfølgende at kunne relatere disse sproglige virkeliggørelser i tekst og diskursiv praksis til den sociale, samfundsmæssige praksis, jf. kapitlet for analytisk perspektiv (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992).

Jeg bearbejdede mine perspektivistiske spørgsmål gennem en induktiv kodningsproces ved hjælp af kodeprogrammet Nvivo 11 og analysestrategien, som den er præsenteret i Gioia-metoden (Gioia et al., 2013). Gennem kodningen på tværs af interviewteksterne konstruerede jeg induktivt førsteordensbegreber og andenordenstemaer som diskurser, der emergerede i deltagerens betydningstilskrivninger. Kodningen blev først foretaget med afsæt i det semistrukturerede, individuelle forskningsinterview med skolens leder. Herefter dannede disse kodninger som førsteordensbegreber afsæt for kodninger i de resterende fokusgruppeinterviewtekster, hvor der også blev tilføjet flere førsteordensbegreber. Efterfølgende blev omfanget af kodninger på de enkelte førsteordensbegreber anvendt til at skabe mere overordnede andenordenstemaer som diskurser relateret til hinanden inden for en social matrixforståelse (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Foucault, 1982), (se appendiks XII og XIII, diskurskonstruktioner i de primære og sekundære cases).

Den dekonstruktive analysestrategi, dvs. den strategi, der fokuserer på, hvordan der skabes selvfølgerlige betydningssammenhænge mellem betydningstilskrivninger i skolelederens meningskonstruktioner og i de fagprofessionelles meningskonstruktioner (jf. Derrida i Stormhøj, 2006)-, krævede, at jeg læste på tværs af interviewteksterne. Denne proces understøttede Nvivo-kodningerne og konstruktionen af førsteordensbegreber ved både at skabe overblik og muliggøre en systematisk adgang til deltagerens samlede udsagn inden for de enkelte diskurser. Men det at koble disse diskurser på tværs af subjekternes meningstilskrivninger krævede også en systematisk og tekstnær, kritisk diskursanalyse af diskurserne for efterfølgende at kunne se menings-sammenhænge og konstruere overordnede diskursordener som sammenfattende meningskonstruktioner (Gioia et al., 2013). I den tekstnære diskursanalyse gik jeg derfor tæt på meningskonstruktionerne i andenordenstemaerne. Dette gjorde jeg med blik for de syv dimensioner i meningsskabelse og perspektiver for subjektivitet, relationalitet og det ideationelle (Fairclough, 1992, 2015; Weick, 1995; Weick et al., 2005). I denne proces erfarede jeg, at særligt begreberne for *enactment* og *selektion* samt *identitet* og *plausibilitet* var brugbare i relation til den kritiske diskursanalytik. Ydermere fokuserede jeg i de tekstnære analyser på grammatiske dimensioner, der i den poststrukturalistiske tænkning skaber mulighed for, at vi kan forstå sprog som sprog i

brug og som et handlingsmedie i den diskursive praksis (Esmark et al., 2005; Fairclough, 2015; Jørgensen, 1999; Stormhøj, 2006).

5.9.3 Operationalisering af de kritiske diskursanalyser i inter-viewkonstruktioner

Afslutningsvis filtrerede jeg de konstruerede diskurser og diskursordener, de materielle ledelsesværktøjer, de designede artefakter og policy-dokumenter gennem et governmentality-perspektiv (jf. kapitel 3, afsnit 3.2.4.). Her anvendte jeg det ontologiske aspekt i min fortolkning af diskurserne, som er perspektivet for, hvad styringen søger at handle på. Så bragte jeg askeseaspektet ind i min analytik og fortolkede diskurserne i relation til, hvilken etisk styring som selvstyring, der finder sted. Derefter så jeg på det deontologiske aspekt, der er perspektivet for de subjektiveringsmåder eller subjektivitetspositioner, som medlemmerne kan indtage i governmentality-regimet. Til sidst fortolkede jeg diskurserne i forhold til det teleologiske aspekt i relation til, hvad der er formålet og sigtet med styringen (Dean, 2006).

Formålet med dette er at operationalisere de induktivt konstruerede diskurser, som de emergerede i de lokale medlemmers meningskonstruktioner omkring skoleledelse i den pågældende skole, i relation til governmentality som et moderne uddannelsesstyringsfænomen. Omsætningen af diskurserne og de resterende materialer gennem en governmentality-styringsanalytik, der også inkluderer de sociale ledelsesteknologier enactet i skoleledelse, betyder, at jeg kan forstå skoleledelse som et styringsfænomen. Her er skoleledelse både menings- og magtkonstruktionsprocesser, der fremkommer gennem diskursive praksisser. Og samtidig er det også diskursive praksisser, der enacter styring gennem sociale styringsteknologier og eksisterende policy-diskurser i den pågældende skoles socialitet. Styringsindsigten fremkommer dermed ikke kun som styrende meninger eller sandhedsrationaler, men også som governmentale selvstyringspraksisser gennem inddragelse af sociale teknologier. Det samlede 'skoleledelsesregime' giver dermed indsigt i, hvad der i skolens sociale ledelses- og styringspraksis afgrænser organiserings- og meningsskabelsesprocesserne for de fagprofessionelle. Hermed spores skoleledelsesfænomenet som en styringssubjektivitet gennem den første empiriske tilgang.

I det følgende vil jeg uddybe, hvorledes jeg analytisk har bearbejdet data fra observationskonteksten.

5.9.4 Diskursive meningskonstruktioner i skoleledelse: data fra observation

Jeg videreførte også min analytiske proces i arbejdet med at bearbejde de empiriske data fra observationerne af ledelse. Observationerne gav her anledning til to forskellige typer af data. Den første type af data var registreringerne i min observationsguide, hvor jeg både havde registreret det tematiske indhold, stemninger, oplevelser og heuristiske fortolkninger af situationerne samt tid. Observationerne fra de to dages skygning af skolens leder blev genfortolket gennem en digital renskrivning af observationsprotokollen, og herefter indgik disse data i to former for analyser. Den første var en deskriptiv analyse af de tematiske ledelsessituationers relation til diskursfænomenet. Her foretog jeg en perspektivistisk fortolkning af den formelle leders betydningstilskrivning inden for forskellige opgavetyper. Jeg vurderede omfanget af lederens betydningstilskrivning på baggrund af omfanget af tid, der blev tildelt kategorierne pædagogik/undervisning, administration, strategi/politik, organisation og andet. Herefter foretog jeg også en deskriptiv analyse af diskurstyper enactet i formel ledelse med afsæt i skyggeobservationerne. Resultatet af de deskriptive afdækninger indgår som delelement i min samlede fortolkning af skoleledelse som et styringsfænomen. Endelig har jeg anvendt mine selektioner fra observationsguiden til at kontekstualisere de analytiske fund og skabe tykke beskrivelser.

Det næste produkt af skygningen er purposivt selekterede datasekvenser fra koblingssituationer centreret omkring policy enactment i formel ledelse i de to primære cases. Her videreførte jeg mine analyser ved at selekttere situationer i skygningen, hvor formelle og uformelle ledere foretog diskursive meningskonstruktioner i og af policy. Situationerne blev genfortolket gennem transskription af de digitale lyddata med inspiration i Jeffersons notationssystem (Jordan & Henderson, 1995), hvor de detaljerede transskriptioner af diskurssekvenser af talt tekst giver indsigt i turtagningssystemet i den diskursive praksis (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2015). I skoleledelse i den primære case i Ontario selekterede jeg to koblingssituationer til fuld transskription. Begge var formaliserede møder centreret om policy enactment med både formelle og uformelle ledere af længerevarende karakter. Det ene møde er udvalgt, da der blev konstrueret mening i forhold til en historisk policy-ændring, og det andet er udvalgt, da det giver indsigt i økonomiske dispositioner i skoleledelse. Begge dimensioner forstår jeg som betydningsfulde dimensioner i styring. I den primære case i Danmark selekterede jeg én koblingssituation til fuld transskription som én ud af flere mulige. Situationen er et formaliseret møde omkring policy enactment af inklusion med både formelle og uformelle ledere. Situationen fortolkede jeg

som særlig, da den var iværksat og rammesat af en uformel leder i organisationen. Alle selekterede sekvenser er samlet set relateret til diskursive forhandlingssituationer, hvor netop den potentielle konfliktualitet skaber grobund for at få indsigt i de ideationelle, relationelle og positionelle konstruktioner.

I analyserne af den diskursive praksis anvender jeg tekstnære, grammatiske analyser, hvor jeg undersøger retoriske diskursstrategier og konstruktioner af sprogtilstande gennem deltageres brug af stedord, imperativer og kategorisering. Jeg analyserer turtagningssystemet i tekstsekvenser, hvor udviklingen i meningskonstruktionen fremtræder i analysen af, hvordan deltagerne fortolker og tilskriver mening i relation til den andens udsagn. Sidst analyserer jeg også hvilke diskurstyper, der enacts i ledelsessituationerne, og hvem, der er enacter af disse typer (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2015). De kritiske diskursanalyser og fortolkninger baserer sig igen på mit perspektivistiske afsæt, der er centreret om en analyse af, hvordan de sociale relationer, subjektpositioner og hegemoniske sandhedsindhold konstrueres gennem diskursiv magt og meningsskabelse. De analytiske fund anvender jeg sidst til at fortolke, hvorledes ledelsessocialiteten og den governmentale styring emergerer i de empiriske situationer. Jeg har valgt at præsentere udvalgte datasekvenser som transskriptioner i en læsevenlig form. Dette betyder, at jeg har fravalgt at fremvise transskriptioner med mange symbolangivelser. I stedet anvender jeg kursiv, når deltageren understreger deres standpunkt i sætningen, og udråbstegn, når de betoner en sætningsafslutning. Jeg anvender spørgsmålstegn i stedet for opadgående pil, når deltagerne har et spørgende tonefald, tekstpauser ses som en parentes med en sekundangivelse, og jeg anvender også parenteser med beskrivelser, der synliggør deltagerens lave eller kraftige tonefald.

Interviewkonstruktionerne og observationskonstruktionerne er altså videreført i analysekonteksten gennem brugen af forskellige analysestrategier relateret til den kritiske diskursanalytik, governmentality-analytik og en deskriptiv tilgang. De analytiske konstruktioner jeg har foretaget både i interviewkonteksten, observationskonteksten og analysekonteksten danner nu grundlaget for kritisk komparative analyser, der kan ses som analysepositioner af andenordens karakter. Dette betyder, at jeg foretager internationale komparative analyser på baggrund af de dybdegående analyser i de primære og sekundære skoleledelsescases. Min perspektivisme i den komparative analysekontekst er overordnet uddybet i kapitel 4, afsnit 4.4, hvormed jeg vil nøjes med at henvise til appendiks XXIII, hvor jeg mere grundlæggende har uddybet mit komparative

blik. Endvidere vil jeg også kort pege på, hvordan jeg har udarbejdet den historiske policy-analyse.

5.9.5 En historisk policy-perspektivering

Som en endelig rammesætning foretog jeg deskriptive analyser af den historiske policy-udvikling, hvor jeg tilgik de purposivt selekterede primære policy og sekundære policy-analyser med afsæt i afhandlingens analytiske perspektiv³⁴, jf. kapitel 3. Formålet med denne analyse er at forstå de historiske magt- og styringsformer, der gik forud for de nutidige policy-situationer og empiriske datakonstruktioner, som jeg tilgår analytisk. Den deskriptive afdækning af den historiske policy-udvikling former hermed et historisk afsæt for de efterfølgende analytiske fund. Yderligere understøtter den analysestrategiske proces også en induktiv tilgang til studiet af historisk policy-konstruktion i et lokalt policy-felt, da jeg som forsker først tilgår de eksisterende policy efter de empiriske og analytiske konstruktionsprocesser. Den deskriptive datakonstruktions- og analyseproces er uddybet i appendiks XXIV.

Jeg har nu tydeliggjort, hvilke analysestrategiske tilgange, jeg har valgt i mine undersøgelser, og jeg har også skabt gennemsigtighed i forhold til den form for perspektivisme, der har været mit grundlag. Det sidste punkt, jeg vil uddybe, er de etiske dimensioner i undersøgelsen, som jeg har været opmærksom på.

5.10 De etiske overvejelser

De etiske overvejelser har været et grundlæggende tema i det samlede forløb, hvor jeg har gjort flere tiltag for at sikre, at deltagerne frivilligt deltog baseret på grundig information om projektet. Jeg betragter grundlæggende Aristoteles vidensform *fronesis* (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Gustavsson, 2014) som en grundbetingelse for min forskningsmæssige adfærd, og min intention har været at sikre deltagerne anonymitet og fortrolighed, så de fremadrettet kan agere som professionelle i de forskellige relationskonstruktioner i deres arbejdsliv. Endvidere har

³⁴ Den deskriptive analyse baserer sig på primære og sekundære policy-analyser fra den danske uddannelsesforskning foretaget af Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet og Copenhagen Business School samt uddannelsesforskning i Ontario foretaget af Ontario Institute Studies of Education på Toronto University samt Western University, Toronto, Canada. Samlet indgår følgende referencer: (Anderson & Ben Jaafar, 2006; Flessa, 2012; Flessa & Gregoire, 2012; Kofod & Moos, 2009; Levin, 2008; Moos, 2013b, 2016b; Moos, Krejsler, Kofod, et al., 2005; Murakami et al., 2014; Parekh et al., 2016; Pollock & Hauseman, 2016; Pollock & Winton, 2016; Winton & Pollock, 2016).

jeg været bevidst om at tildele alle deltagergrupper stemmer i analyserne. Dette har jeg gjort ved at inddrage citater, der også synliggør de konfliktuerende modpositioner i organisationen, og jeg har været opmærksom på ikke at tildele nogen perspektiv frem for andre. Det kønsmæssige, etiske aspekt er desværre konstitueret gennem den ubalance, der er i socialiteten, ved, at tre ud af fire formelle ledere er mænd, og de fagprofessionelle primært er kvinder.

Inden for de håndværksmæssige praktikker, der understøtter den etisk forsvarlige forskningsproces, har jeg først grundigt diskuteret forskningsprojektets formål og metoder med de formelle ledelser gennem telefonsamtaler samt fysiske og digitale møder. Herefter har jeg i hele processen været tydelig omkring projektets indhold, hvor jeg eksempelvis har tilsendt alle deltagere informationsbreve i opstarten af projektet og informeret om den frivillige deltagelse og samtykke. Jeg har også tilsendt de formelle ledere informationer om skygningsforløbet samt behovet for at oplyse medarbejdere om, at deres samtaler med lederen ville indgå i digitale optagelser. De fagprofessionelle har fået detaljerede informationer om interviewforløbet med interviewtemaer og konstruktionen af anonymitet, så de vidste, hvad de gik ind til.

De konstruerede data er blevet anonymiseret med andre skolenavne og nye personnavne eller brugen af betegnelser som L1, L2 etc. under de forskellige transskriptionsprocesser. De er alle blevet godkendt af en eller flere deltagere i fokusgrupperne eller af de individuelle skoleledere, og de transskriberede data er kun blevet sendt til dem, der har været medkonstruerende. De lagrede data er placeret på det sikrede drev på University College Lillebælt, og projektet har fra begyndelsen været registreret hos datastyrelsen. Når jeg har mødt spørgsmål om, hvilke skoler jeg baserer mit arbejde på, har jeg venligt henvist til fortrolighedsdimensionen.

Det internationale, komparative forskningsprojekt har som et kvalitativt studie forandret sig undervejs, og det var indledningsvis ikke afgjort, hvilken teoretisk og analytisk tilgang, der efterfølgende ville forme projektet. Jeg har tilstræbt at være åben over for det empiriske felt, samtidig med at jeg har tilstræbt at balancere det samlede analytiske perspektiv, som jeg redegjorde for i kapitlet om samme. Måden, hvorpå jeg har bearbejdet det empiriske materiale analytisk, har resulteret i analytiske fund, der vægter magt som fænomen i højere grad end indledningsvis antaget. Som jeg allerede har diskuteret, er den poststrukturelle position et perspektiv, der nok var til stede i min bevidsthed, men ikke formuleret af mig som forsker. Jeg kan derfor ikke vurdere, om de deltagende medlemmer ville have accepteret deltagelsen, hvis det havde været tydeligt fra starten, at det endte med en international, komparativ magt- og styringsanalyse frem for et sociokulturelt studie af ledelseskultur i højtpræsterende skoler. Her vurderer jeg, at

det er vigtigt at pointere både i denne afhandling og i fremtidige afledte produkter såsom artikler, bogkapitler m.m., at de analytiske fund er konstruktioner, der baserer sig på mit analytiske forskningsperspektiv. Som en etisk og moralsk ansvarligt bevidst forsker tager jeg fuldt ansvar for det, jeg har enactet og selekteret som betydningskonstruktioner i de kvalitative studier. Herudover indgår mine sandhedskonstruktioner i en efterfølgende gyldighedsdiskussion, hvor det både for mig selv og for andre er muligt at vurdere min undersøgelses gyldighed med afsæt i transparensen i den analytiske og metodiske tilgang.

Da jeg ikke forstår min videnskabelige opgave som en søgen efter sandheder, har jeg derfor heller ikke vendt tilbage til feltet med mine præliminære analyser for at foretage en lakmusprøve baseret på deltagernes perspektiv. I stedet har jeg bearbejdet mine analytiske fund med blik for de sociale mønstre, der kan tilskrives overordnede, sociologiske fænomener i den moderne uddannelsesstyring i demokratiske samfund. Dette har jeg vurderet som en etisk og moralsk forsvarelig måde at tilgå et magt- og styringsperspektiv, der netop forstår skolens funktioner som enactments af disse roller inden for institutionelle strukturer, der muliggør og afgrænser aktørernes handlerum.

5.11 Sammenfatning

I dette kapitel har jeg uddybet, hvordan jeg har operationaliseret det komparative forskningsdesign i forhold til analysestrategiske positioner og forskningsmetoder i en interview-, en observations- og en analysekontekst. Til slut afsluttede jeg med en kort diskussion og vurdering af de forskningsetiske aspekter.

Jeg har nu i de indledende kapitler centreret mine redegørende analyser og diskussioner om først at forstå skoleledelsesforskningsfeltet som et videnslandskab med dominerende epistemologiske erkendelsesinteresser og metodiske tilgange. På baggrund af dette har jeg gennem et engagement i det eksisterende forskningslandskab konstrueret denne afhandlings forskningsperspektiv indenfor en poststrukturel og immanent kritikposition. For at understøtte det forskningsmæssige formål har jeg konstrueret alternative begrebsmæssige og metodiske tilgange i det internationale komparative studie af genstandsfeltet. I de følgende kapitler vil jeg nu centrere mit perspektiv om den komparative analyses fund, hvor jeg først vil besvare det centrale forsknings spørgsmål i kapitel 7. Herefter vil jeg diskutere de analytiske fund med afsæt i de to underliggende undersøgelsesspørgsmål fordelt på kapitel 8 og 9. Til sidst afslutter jeg afhandlingen med en diskussion af undersøgelsen i relation til et gyldighedsperspektiv.

Indledningsvis vil jeg i kapitel 6 starte med at redegøre for den historiske policy-udvikling i Danmark og Ontario, Canada, hvormed den historiske indlejringen af genstandsfeltet efterfølgende vil fungere som en fortolkningsmæssig klangbund for de nutidige empiriske analyser.

6. Den historiske policy-udvikling i Danmark og Ontario, Canada

Grundskolesystemerne i Danmark og Ontario, Canada, har gennem tre årtier gennemgået neoliberale styringsreformeringsprocesser. Formålet med dette første kapitel er derfor at redegøre for de historiske policy-reformeringer og danne et historisk grundlag for forståelsen af de analytiske fund, der fremkommer på baggrund af nutidige virkelighedskonstruktioner i skoleledelse. Den historiske analyse vil dermed lede frem til de internationale, horisontale og vertikale, komparative analyser af skoleledelse som menings- og magtkonstruktionsprocesser i empiriske situationer. Jeg vil først uddybe den danske styringsudvikling efterfulgt af udviklingen i Ontario, Canada.

6.1 Danmark: En historisk policy web

Siden afslutningen af Anden Verdenskrig har Danmark som en fortrinsvis homogen og monosproglig nationalstat udviklet det offentlige grundskolesystem, folkeskolen. Folkeskolen har i denne periode fungeret som en af de væsentligste samfundsinstitutioner i udviklingen og bevarelsen af demokratiet og fundamentet for den sociale velfærdsstat (Moos, 2013b; Moos, 2016b). På trods af stærke internationale tendenser til kulturel isomorfi og homogenisering inden for uddannelsessektoren de senere år er der stadig særlige historiske betingelser, der gør folkeskolen unik. Dette kan bl.a. tilskrives den brede befolkningsmæssige opbakning til skolen som del af et velfærdssystem, der grundlæggende bygger på en socialliberal ideologi. Det er derfor også med reference til den socialdemokratiske velfærdsstat og et uddannelsesinstitutionelt, demokratisk dannelsesideal, at det danske uddannelsessystem beskrives som decentraliseret og velfungerende i internationale sammenligninger (Moos, 2013b; Ärlestig, Day, & Johansson, 2016).

Folkeskolen er lovmæssigt rammesat i en overordnet formålsparagraf (Undervisningsministeriet, 2014c), der er omdrejningspunkt for meningskonstruktioner og betydningstilskrivninger i skolens lokale policy-felt. Formålsparagraffen rammesætter her den historisk tilstedeværende ideologiske position for folkeskolens indhold og styring, og den angiver den offentlige grundskoles samfundsmæssige opgave. Det bærende fundament i den ideologisk bårne tekst i folkeskolens formålsparagraf har siden 1976 været indlejret i diskurser for demokrati, lighed og folkestyre, hvilket bredt set konstituerer skolens pædagogiske dannelsesopgave.

Men da det også er en formålsparagraf, der gennem tiden har været til gentagende, politisk debat, har der også været foretaget ændringer i både den konkrete ordlyd og den underliggende ideologiske position (Moos, 2017a). Særligt i perioden fra slutningen af 1990'erne og frem skete der større indholdsmæssige ændringer, hvilket eksempelvis kan aflæses i formålsparagraffens diskurser i 2006. Her gik policy-intentionerne fra at være centreret om demokratisk dannelse og elevens personlige udvikling til i højere grad at sætte fokus på arbejdsmarkedet og forberedelse til videre uddannelse (Moos, 2016b, s.26).

De diskursive ændringer i den politiske formålsintention er i tråd med de overordnede forandringstendenser imod neoliberal styring, der ses i den offentlige, kommunale styring i Danmark. Her gennemgik den generelle styringsorganisering særligt omfattende forandringer i kraft af den danske strukturreform i 2007, hvor antallet af kommuner gik fra 271 til 98. Som led i denne strukturreformering blev der skabt et identisk antal nyetablerede styringsenheder for skoleområdet, der som nævnt i kapitel 4 er decentraliseret til den kommunale forvaltning. Yderligere blev den specialpædagogiske indsats omlagt fra den tidligere amtsmæssige styring til nu at være styringsmæssigt indlejret i de nye kommuner. Parallelt med en stigning i andelen af elever fra andre sproglige kulturer har dette medført en udvidelse af den pædagogiske opgaveportefølje for folkeskolen. Folkeskolen, der tidligere var en nationalstatslig institution for en homogen og monosproglig befolkning, er nu i stigende grad under forandring.

Danmark som policy web for uddannelse har i sin policy-udvikling siden slutningen af 1980'erne overordnet set foretaget neoliberale styringsreformer, der konstituerer skolerne i organiseringer mellem decentralisering og centralisering. I dette konglomerat ses der derfor forskellige grader af koblinger mellem skolen, staten og kommunen, hvilket konstituerer de dominerende styringsrelationer på ganske forskellig vis. Tendensen i de nationale reformeringsprocesser er ifølge forskningen, at der iværksættes policy, der både strammer og løsner den statslige styring inden for en markedsorienteret konkurrenceorden. Formålet med dette er håndteringen af både et offentligt udgiftspolitisk-, et effektivitets- og et konkurrenceproblem (D. Pedersen, 2004b). Som eksempel på håndteringen af disse tre problemstillinger i den offentlige sektor, bliver der på uddannelsesområdet indført en lov om frit skolevalg i 2005. Skolernes afgangsprøve-resultater bliver gjort offentligt tilgængelige, og der vedtages i 2012 en lov om inklusion af elever med specialpædagogiske behov i det almene undervisningsområde. Formålet med dette er at give borgere indsigt i skolens kvalitet med henblik på at understøtte det frie skolevalg og konkurrencen, og samtidig håndteres det udgiftspolitiske behov også ved at reducere kommunernes ud-

gifter til det specialpædagogiske felt. Tidligere er der også blevet indført skolebestyrelser som strategiske, politiske styringsorganer og som erstatning for skolenævn i 1989, og der indføres bindende trinmål i Fælles Mål i 2003 og nationale test i 2006. Til sidst indføres elevplaner og kommunale kvalitetsrapporter i 2007 som centrale styringsteknologier.

6.1.1 Den danske skolereform

Da den danske regering realiserede den danske skolereform i 2013 (Undervisningsministeriet, 2013) under ledelse af en socialdemokratisk statsminister, var det med inspiration fra den globale uddannelsesreformbevægelse, der havde været undervejs og i parløb med de generelle neoliberale uddannelsesstyringstendenser siden starten af 1980'erne (Moos, 2016b; D. Pedersen, 2004a; O. K. Pedersen, 2014). I tråd med mange andre nationers reformer af uddannelsesstyring (Fuller & Stevenson, 2019; Sahlberg, 2016) startede den socialdemokratiske regering implementeringen af en politisk aftale centreret om at skabe et ”fagligt løft af folkeskolen” (Undervisningsministeriet, 2013). Reformaftalen er relationelt forbundet med folkeskolens formålsparagraf, men aftaleteksten konstruerer diskursivt et formålmæssigt skifte, der for alvor igangsætter en forandringsproces. Her ændres forståelsen af folkeskolen fra en samfundsinstitution i relation til velfærdsstaten til en samfundsinstitution relateret til en konkurrencestat (L. Moos, 2016a, 2019; O. K. Pedersen, 2014). Diskursivt problematiserer policy-teksten Danmarks placering under OECD's gennemsnitsniveauer for faglige resultater i læsning og matematik og en situation, hvor folkeskolen ikke i så høj grad som ønsket udvikler de fagligt svageste eller de fagligt dygtigste elevers ”potentialer” (Undervisningsministeriet, 2013, s.1). Skolen i velfærdsstatens tendens til at målrette undervisningen mod den brede midte problematiseres også, og dette kontrasteres diskursivt med en italesættelse af Danmarks behov for at klare sig i den globale konkurrence. Som set i legitimitetskonstruktioner i andre nationers neoliberale uddannelsesreformer konstrueres der i policy-teksten en afskrækkende diskurs, der sætter et afgørende nødvendigt, nationalt reformbehov på dagsordenen (Sellar & Lingard, 2018; Undervisningsministeriet, 2013).

Den internationale tendens til standardisering, konkurrence og testbaseret styring i globale uddannelsesreformer har nu fundet vej til folkeskolen, hvilket ses i indførelsen af målstyret undervisning i nationale læreplaner med bindende læringsmål og nationale, procentvise forbedringsmål for fagområderne matematik, læsning og trivsel. Disse didaktiske og faglige forandringsprocesser understøttes af et ministerielt læringskonsulentkorps og krav om undervisnings-

kompetencer på linjefagsniveau for de fagprofessionelle. Den danske skolereform reformerer endvidere folkeskolens organisering gennem en annullering af de ellers lovpligtige pædagogiske råd, der tidligere sikrede de fagprofessionelle indflydelse på skolens pædagogiske retning. I denne proces er der også indført en lov om arbejdstid, lov 409 (Beskæftigelsesministeriet, 2013), til erstatning for den overenskomstbaserede arbejdsgiver-arbejdstager-relation mellem de fagprofessionelle, skolens ledere og det kommunale. Som et styringsværktøj til operationaliseringen af de bindende læringsmål er der blevet indført et lovgivningsmæssigt krav om digitale elev- og læringsplaner (Undervisningsministeriet, 2014a), der styrer den systematiske og nationale implementering af de bindende læringsmål gennem digitale styringsteknologier. Herudover er der indført karaktergennemsnit for elevernes optagelse på ungdomsuddannelser. Den faglige styring af eleverne er altså også blevet centraliseret, hvormed de afsluttende karakterer har den samme ansvarliggørende effekt som i Ontarios skolesystem (jf. kap. 4). Fremadrettet er det heller ikke som i folkeskolelovgivningen i 1993 den samlede decentrale skole, der har ansvaret for undervisningens tilrettelæggelse og kvalitet. Med ændringer af ordlyden i folkeskoleloven i 2014 er det nu den skolens formelle leder. Hermed trækkes skolens ledelse og styring ind i formålparagraffen, hvilket både skaber en statslig centralisering (Moos, 2016b, s.27) og medfører en individuel ansvarliggørelse af skolen leder. Siden reformens indførelse i 2013 er der dog sket en del ændringer, der igen decentraliserer reform-policy. De bindende læreplansmål er eksempelvis reformuleret til at være vejledende, og der er igangsat et policy-arbejde omkring genetableringen af en overenskomst og arbejdstidsaftale for de fagprofessionelle. Ligeledes er den længere skoledag med understøttende undervisning blevet indlejret i en national forsøgsordning, hvor det er muligt for skoler og kommuner undlade dette policy-krav i en årrække.

Den danske skolereform (Undervisningsministeriet, 2013) kan derfor anskues som det seneste policy-initiativ i en historisk kæde af neolibérale policy-initiativer, der påbegyndte en styringsreformering af det offentlige skolevæsen allerede i slutningen af 1980'erne. Det er således også denne reform, der med intentionen om at hæve elevernes faglige niveau, rammesætter udviklingen med følgende overordnede målsætninger:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
 2. Folkeskolen skal mindske betydningen social baggrund i forhold til faglige resultater og
 3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.”
- (Undervisningsministeriet, 2013, s.2).

Operationaliseringen af de tre overordnede målsætninger sker gennem kvantitative progressionsmål i matematik, læsning og trivsel. Målet er, at andelen af elever, der er gode til at læse og regne i de nationale test, skal stige årligt, og dette opgøres i en form, der kriteriemæssigt er sammenlignelig med PISA-sammenligningernes kvalitetsniveauer.

6.1.2 Historisk konstitution af ledelse i de danske, offentlige grundskoler

Skolereformen og disse overordnede reformmålsætninger med afledte policy-initiativer danner hermed det seneste historiske udgangspunkt for policy enactment i skoleledelse i Danmark. Reforminitiativet skal her ses i relation til den generelle reformering af den danske, offentlige sektor, hvor historiske policy-analyser fremviser, hvordan neoliberaliseringen har omorganiseret de offentlige styringsrelationer. Det er ikke længere kun organisering som 'government' relateret til den klassiske, bureaukratiske forvaltningsorden. Her forvalter formelle embedsprofessionelle den centrale lovgivning gennem inddragelse i et traditionelt over- og underordnende forhold som eksempelvis mellem den formelle leder og den fagprofessionelle eller den kommunale skolechef og skolens leder. Det er i stedet en 'public governance'-organisering relateret til den neoliberaliserede managementstat. Her forvaltes og styres der gennem selvstyring i løse netværk og en polycentrisk, relationel orden, der er afgrænset af den tiltagende tendens til centrale policy-standardiseringer i skolens organisering (N. Å. Andersen & Born, 2001; Bovbjerg, Krause-Jensen, Wright, Brorholt, & Moos, 2011; Klausen, 2006; Moos, 2016a, 2016b; D. Pedersen, 2004a).

De danske reformmålsætninger er som tidligere anført inspireret af policy-styring i Ontarios reformbevægelse. Jeg vil hermed uddybe dimensionerne i Ontarios historiske policy-udvikling og fortløbende sammenligne det med den danske.

6.2 Ontario: En historisk policy web

Ontarios uddannelsesorganisering har historisk sine rødder i det engelske skolesystem, og traditionerne herfra blev bragt med de tidlige kolonialister, der emigrerede til provinsen fra England, Skotland og Irland. I begyndelsen af koloniens udvikling blev der i 1830'erne etableret et obligatorisk og centralt, statsligt styret skolesystem, hvor den britiske regering var rådgivende for, hvordan der kunne konstrueres 'passende' sociale relationer mellem de fremtidige borgere i den

nyetablerede koloni. Grundlaget for Ontarios skolesystem er dermed historisk baseret på en 'myriade' af britisk inspirerede regulativer om skolernes organisering, læreruddannelse, ansættelse og monitorering af fagprofessionalitet (Anderson & Ben Jaafar, 2006). Fastholdelsen af disse ordener har siden skolesystemets etablering været vedholdende monitoreret i et centralt embedssystem (Curtis, 1988, i Parekh et al., 2016, s.68) hvilket har resulteret i konstruktionen af et provinsielt undervisningsministerium, der er vokset omfangsmæssigt og i parløb med uddannelses-systemer i de resterende canadiske provinser.

Canada er en føderal, monarkisk stat med relation til det britiske kongehus. Ontario er dermed en provins, hvor særligt britiske emigranter har opbygget et uddannelsessystem til understøttelsen af et nyt kolonisamfunds integritet. Provinsen organiserer som tidligere redegjort for i kapitel 4 sit skolesystem gennem centralisering og curriculum-styring³⁵. Her er det de demokratiske, politiske organer, der beslutter hvilke resultatforventninger, skolens statsansatte lærere og ledere skal styre elevernes læreprocesser efter. Der er altså ikke en overordnet formålsbeskrivelse, der udtrykker de demokratisk valgte politikeres dannelsesfilosofiske og ideologiske diskurser for, hvad uddannelsesinstitutionerne skal tilskrive betydning i et samfundsmæssigt perspektiv, som det er traditionen i Danmark. Som den tidligere redegørelse også tydeliggjorde, er der desuden strukturelle forskelle mellem de to policy webs og deres forvaltning af uddannelsesinstitutionerne. Lærere og skoleledere er eksempelvis statsansatte tjenestemænd, og Ontario beskrives i policy-forskningen som både en centralistisk samt neoliberal styringsorganisering, der dog ikke har indført konkurrencebetingelser i samme grad som andre skolesystemer i Nordamerika og England. Set i en komparativ sammenhæng mellem Danmark og Ontario er der altså langt flere forskelle end ligheder, hvilket min komparation i kapitel 4 også tydeliggjorde.

Når det analytiske blik fokuserer på den neoliberale policy-udvikling i Ontario, danner der sig derimod et billede af historiske styringsprocesser, der følger mere identiske spor. Dette vil jeg uddybe i det følgende.

Skiftet mod neoliberalisme i Ontarios uddannelsessystem er del af en bevægelse, der har fundet sted bredt set i Canada. Dette skifte kan ifølge uddannelsesforskere spores tilbage til midten af 1990'erne (Anderson & Ben Jaafar, 2006; Pollock & Winton, 2016; Sattler, 2012; Winton & Pollock, 2016). Her indførtes standardiserede, nationale testsystemer, en centraliseret kontrol over det nationale curriculum-system og nye former for accountability-styring, der målrettede

³⁵ Følgende referencer indgår: (Flessa, 2012; Flessa & Gregoire, 2012; Murakami et al., 2014; Parekh et al., 2016; Pollock & Hauseman, 2016; Pollock & Winton, 2016; Winton & Pollock, 2016).

sigtet med uddannelse i forhold til indskrænkede, undervisningsmæssige fokuser som *litteracy* (læsning og kommunikation), *numeracy* (talforståelse) og udviklingen af nationens arbejdsstyrke. Dette skifte i retning mod neoliberalisme reflekterer både markedsgørelsen i skolesystemet, og det understreger betydningen af accountability-styring³⁶. Særligt anfører uddannelsesforskere, at skiftet i uddannelsesstyringen i perioden fra 1990'erne med en øget brug af ansvarliggørelse af de offentlige institutioner understreger en voksende politisk bevidsthed om uddannelsessystemets samfundsøkonomiske værdi. Ontarios uddannelsessystem italesættes derfor bredt set i policy som en parameter for konkurrenceoptimering i forhold til nationens position i den globale konkurrence (Sattler, 2012; Winton & Pollock, 2016).

På trods af skiftende regeringer i den historiske periode er tendensen i den neoliberale styringsudvikling vedholdende: "all the governments supported policies for increased accountability through specification of curriculum outcomes, provincial testing of student performance, and regulation of teacher professionalism, as well as changes in governance" (Anderson & Ben Jaafar, 2006, s.2). Som citatet indikerer, udvikler Ontarios uddannelsesstyring over tid gennem en specificering af curriculum-mål og indførelsen af det provinsielle testsystem med etableringen af 'Education Quality Assessment Office'. Denne organisering udarbejder de provinsielle test, og det er tilknyttet Ontarios Undervisningsministerium gennem et 'armslængdeprincip'³⁷ (Pollock & Winton, 2016). Herudover gennemgår den statslige regulering af skolens profession også en forandringsproces, hvor der indføres ministerielle evalueringssystemer både for lærerprofessionen og for skoleledelsesprofessionen (Education, 2010).

6.2.1 Skolereform i Ontario

I Ontarios historiske policy-udvikling ses der et særligt skifte i 2003, hvor en liberal regering overtog magten fra de konservative. Dette politiske skifte var startskuddet til et mere samlet reforminitiativ, der i høj grad var igangsat af en flerårig politisk debat omkring den økonomiske

³⁶ Accountability-styring er tidligere uddybet i note 15. Det er en styringsform relateret til neoliberalismen og New Public Management (Gunter et al., 2016), der ikke har en fællesgjort begrebsdefinition (Pollock & Winton, 2016). Det kan forstås som styring gennem ansvarliggørelse, hvor de professionelle stilles til regnskab for institutionens resultater. Accountability-styringen antager mange former, eks. bureaukratisk, lovgivningsmæssig, politisk, professionel, moralsk, markedsfokuseret, performancebaseret og testbaseret ansvarliggørelse (Pollock & Winton, 2016; Verger et al., 2019). Formerne sameksisterer ofte i de lokale policy-felter, hvormed skoleledere skal balancere flere samtidige og ind mellem modsatrettede ansvarliggørelsessystemer (Pollock & Winton, 2016).

³⁷ Armslængde-princippet signalerer, at der er tilstræbt en magtmæssig adskillelse mellem stat og organisation. Konkret betyder det, at ministeriet fastsætter det lovgivningsmæssige rammer for arbejdet, men EQAO-kontoret er en selvstændig og selvstyrende enhed.

styring set i forhold til den konservative regerings målsætninger for uddannelsessystemet. Afsættet for den samlede skolereform var først 'Rozanski'-rapporten, der kom med anbefalinger med afsæt i både økonomiske og styringsmæssige analyser af det daværende skolesystem (Anderson & Ben Jaafar, 2006). Rapporten blev kort efter fulgt op af udgivelsen: "The schools we need: Recent Education Policy in Ontario and Recommendations for Moving Forward" (Leithwood, Fullan, & Watson, 2003), der som et politisk positioneringsmateriale også kom med forslag til den økonomiske styring af skolesystemet. Herudover var der konkrete forslag til hvordan uddannelsessystemet kunne forbedres gennem pædagogiske, ledelsesmæssige og organisationsstrukturelle tiltag, hvilket blev efterfulgt af konkrete lovændringer og reforminitiativer (Anderson & Ben Jaafar, 2006).

Skolevæsenet reformeres efterfølgende fra 2003 og fremad gennem et meget stærkt fokus på at hæve de faglige resultater inden for *matematik* og *litteracy* (læsning). Der etableres ministerielle *matematik* og *litteracy*-rådgivningssekretariater med ministerielle læringskonsulenter, der understøtter udviklingen og resultatprogressionen på disse to fagområder i direkte kollaboration med undervisere på skolerne. Der forhandles arbejdstidsaftaler med Ontarios faglige lærerforeninger, og det ministerielle curriculum revideres og forenkles. Samlet sigter Ontarios reformproces på at realisere de tre overordnede målsætninger med intentionen om: "1. High levels of student achievement, 2. Reducing the gap in student achievement and 3. Increasing public confidence in publicly funded education" (Education, 2013c, s.3). Yderligere er de tre overordnede målsætninger operationaliseret i udspecificerede målsætninger, der styrer udviklingen i de to fagfelter literacy og numeracy med forventede kvantitative forbedringer i elevernes faglige præstationer (Levin, 2007).

De historiske ændringer i styringen med mere samlede reforminitiativer har bl.a. medført, at Ontario har et performancebaseret styringssystem, hvor målet i perioden 2003 - 2014 var, at 75% af de 12-årige elevers præstationer i læsning, skrivning og matematik lå på den provinsielle standard. Herudover var målsætningen, at 85% af eleverne skulle gennemføre high school og deres 12. skoleår. Disse styringsmål er siden blevet udviklet og ændret med en revideret vision for Ontarios skoler, bl.a. med særlige resultatforventninger til progression i elevernes matematikpræstationer og indlejring af et trivselsfokus (Education, 2014, 2016c). Generelt bliver skoler, der ikke leverer de forventede faglige resultater, genstand for forskellige ministerielle forbedringsinitiativer i denne historiske reformproces. Eksempelvis understøttes de professionelle i at arbejde databaseret i professionelle læringsfællesskaber med skolens EQAO-resultater gennem

den årlige skoleforbedringsplan. Dette er også et styringstiltag, der et årti senere i stigende grad implementeres i folkeskolen som del af den danske styringsreformeringsproces (Undervisningsministeriet, 2016). Endvidere er der iværksat et OFIP³⁸-program, der understøtter skolerne lokalt ved at tilvejebringe faglige ressourcer i form af konsulenter til at lave en fokuseret intervention, der forbedrer den didaktiske praksis og hermed elevernes faglige præstationer (Education, 2013c; Pollock & Winton, 2016).

Men selvom den neoliberale performancestyring i skolesystemet har udviklet sig væsentligt over tid, anses Ontario alligevel for at være et 'low-stakes'-uddannelsesstyringssystem lig det danske³⁹. Skolerne eller de professionelle straffes ikke for lave elevresultater, og præstationsopgørelserne anvendes ikke af Ontarios undervisningsministerium til en offentlig rangordning af skolerne (Pollock & Winton, 2016). Til gengæld påpeges det i policy-forskningen, at der ses en historisk tendens til en direkte ansvarliggørelse af eleverne for provinsens performance i forhold til curriculum-forventningerne. Særligt anses 10. klasses-læsetesten som særligt risikofyldt for elever, da denne skal bestås, for at eleverne kan bestå high school (Anderson & Ben Jaafar, 2006, s.43). Den standardiserede testning i Ontario er derved ikke kun et provinsielt monitoreringsinstrument. Det er også et styringsredskab, der er afgørende for elevernes fremtidsmuligheder, hvilket også er tilfældet i det danske skolesystem efter skolereformens indtog i 2014.

6.2.2 Historisk konstitution af ledelse i Ontarios skoler

Som en opsummerende betragtning på den styringsmæssige, historiske udvikling vil jeg afslutte med det følgende citat af Ben Jaafar og Anderson (2007) refereret til i en artikel, der undersøger skolelederes enactment af den reformskabte klassereduktionspolitik i Ontario (Flessa, 2012):

³⁸ OFIP er forkortelse for 'Ontario Focussed Intervention Programme'.

³⁹ 'Low stakes'-accountabilitystyring kan defineres som et ansvarliggørelsessystem, der ikke involverer straf enten i form af økonomiske sanktioner, afskedigelser eller sanktioner. Både Danmark og Ontario anses som uddannelsesstyringsorganiseringer, der er ikke er risikofyldte for dem, der indgår i processerne (Klinger & Rogers, 2011). Ontario som et 'low-stakes' ansvarliggørelsessystem udfordres dog i nyere policyforskning, der undersøger konsekvenserne af Ontarios uddannelsesstyring bl.a. i et mikropolitisk perspektiv (Pinto, 2016).

Increasing centralization of governance, curriculum, and more prescriptive education financing has cast most central education authorities into the role of quality-control agents responsible for setting policy, goals, and performance standards and for monitoring local compliance and performance in reference to centrally determined criteria.... The responsibility of districts and school agents in this scenario is primarily to carry out external policies and to achieve externally aligned goals and standards of performance (Flessa, 2012, s. 328).

Ontarios policy-udvikling har altså ikke i samme grad som i den danske offentlige sektor konstrueret et selvskabt, polyfont og forhandlet ledelsesrum som effekt af neoliberale styringsreformer. Derimod er skoleledere i Ontario ifølge ovenstående citat positioneret i en centraliseret styringsorden, hvor de fungerer som kontrolagenter og ledelsesfunktioner, der arbejder for at realisere centralt fastlagte performancemål. De kommende analyser af empiriske virkelighedskonstruktioner i skoleledelse viser dog tendenser til, at den centraliserede organisering i Ontario er under forandring (jf. kapitel 7, afsnit 7.14.1.). Ikke desto mindre konstituerer den samlede neoliberale styringsreform, der tog sit afsæt cirka 10 år før den danske, skoleledelsesfeltet i et historisk policyfelt, der antager en anden form end den danske.

6.3 Sammenfatning

Jeg har nu redegjort for den historiske policy-udvikling i Danmark og Ontario som policy webs. Den deskriptive redegørelse fremviste, at der på trods af store forskelle i de nationale, strukturelle konstitueringer og demografier uddybet i kapitel 4, afsnit 4.3.2. også har fundet forholdsvist enslydende historiske styringsreformerings steder. Det er dermed både væsensforskellige historiske, styringsrelationelle webs indlejret i mere enslydende historiske reformeringsprocesser, der er medkonstruerende i de lokale og situationelle policy-felter. I de følgende kapitler vil jeg synliggøre emergensen af de historiske virkelighedskonstruktioner i skoleledelse i højtpræsterende skoler i Danmark og Ontario i horisontale og vertikale komparationer. Samlet vil dette give en indsigt i både internationale og nationale tendenser samt give anledning til en diskussion af magtformeringsmekanismerne affødt af den moderne uddannelsesstyring i denne historiske tid.

7. Skoleledelse som et styringsfænomen: et horisontalt perspektiv

Formålet med kapitlet er at give en dyb indsigt i de styrende rationaler, der konstrueres i menings- og magtkonstruktioner i skoleledelse i to højtpræsterende skoler i et internationalt, komparativt perspektiv. Indholdet i kapitlet er dermed centreret om at besvare det centrale forskningsspørgsmål: *”Hvordan kan vi forstå skoleledelse som et moderne uddannelsesstyringsfænomen på baggrund af en international komparativ analyse af analytiske fund gennem flere empiriske tilgange?”*.

Først præsenterer jeg den primære case, Bøgeskovsskolen, og efterfølgende den primære case Obee Tower Public School som skoleledelsesregimer indplaceret i deres historiske, situationelle kontekst. I første del af analyserne tager jeg et mesoprocessuelt styringsperspektiv baseret på interviewkonstruktioner. Efterfølgende anlægger jeg et mikroprocessuelt perspektiv på de samme cases, men nu baseret på konversationsdata fra ledelsesobservationerne. Afslutningsvis vil de samlede cases give anledning til en international komparation af forskelle og ligheder.

Når jeg anvender empiriske uddrag på flere end 40 ord i de følgende redegørelser, vil jeg anvende skoleledelsesregimets fulde egennavn. I kortere citater indlejret i kontinuerlig tekst henviser jeg med DK1 for Bøgeskovsskolen og ON1 for Obee Tower Public School.

7.1 Skoleledelse i Bøgeskovsskolen: et styringsregime

Bøgeskovsskolen er en højtpræsterende dansk folkeskole med ca. 600 elever fordelt på tre afdelinger; indskoling, mellemtrinnet og udskoling. Skolen ligger i en mellemstor provinsby, og skolens elever kommer primært fra etnisk danske familier. Den har ca. 50 lærere, pædagoger og administrativt ansatte, og de varetager undervisningen af elever i alderen 5 til 15 år. Herudover er der også to børnehaver tilknyttet, hvor lederen af børnehaverne også er leder af skolens fritidsordning. Dette betyder, at skolens ledelsesteam i dagligdagen favner opgaver, der rækker ud over den almene grundskoleundervisning. Gennem en flerårig periode har skolen været højtpræsterende med faglige resultater i et socioøkonomisk referenceperspektiv, der placerer skolen som en af de højest fagligt præsterende grundskoler i Danmark. Skolen har

gennem de senere år oplevet en stor stigning i elevtal, da den er blevet et aktivt tilvalg for forældrene i et skolesystem, der styres gennem det frie skolevalg. Set i sammenhæng med ændringer i kommunens skolestruktur har der derfor også været en stor tilgang i personalegruppen. Skolens positive situation har ifølge skolens ledelse givet anledning til en omorganisering i skolens ledelsesstruktur. Dette betyder, at den formelle ledelse, der før bestod af skoleleder, pædagogisk leder, SFO-, dagtilbuds- og en afdelingsleder, nu består af skoleleder, administrativ afdelingsleder, SFO-leder og en økonomisk, administrativ mellemlider. Herudover har skolens ledelse for nyligt organiseret sig med en koordinatorgruppe, der består af fagprofessionelle fra skolens tre afdelinger samt koordinatoren i skolens ressourcecenter. Koordinatorernes funktion rummer eksempelvis koordinering af fagdage eller dagsordenskonstruktion og mødeledelse på skolens afdelingsmøder.

Bøgeskovsskolen er nyligt renoveret, og det er derfor en skole med store, lyse undervisningslokaler og en minimalistisk, visuel fremtoning, hvor det er tilstræbt at skabe ensshed i dekorationen af skolens vægge med elevprodukter. Skolen er konstrueret i to plan, hvor skolens administrationsområde og undervisningslokalerne ligger i stueniveau, og personalerummet samt den specialiserede ressourceenhed ligger på førstesalen. Om morgenen serveres der kaffe uden for skoleadministrationen, og her kommer de fagprofessionelle ofte forbi og siger godmorgen til skolens ledelse.

Som en almindelig dansk folkeskole, er skolen struktureret gennem inddeling i klasser, hvor eleverne modtager undervisning inddelt i klassetrin efter alder. Undervisningen varetages primært af lærere med professionsbachelorbaggrund med undtagelse af undervisningen i de yngste klasser, hvor der også er fagprofessionelle med almen pædagogisk professionsbaggrund. Sammen former de fagprofessionelle et selvstyrende undervisningsteam i den enkelte afdeling, der består af tre til fire klassetrin. Klasserne har en klasselærer, der følger eleverne gennem flere fag over flere klassetrin, og på Bøgeskovsskolen tilstræbes det også, at eleverne på de yngre trin har få lærere. Skolen, der er placeret i et kommunalt skoledistrikt, konstrueres diskursivt i skolens organisationsdiagram som en *selvstændig administrativ enhed*. Den formelle leder enacts diskursivt som den formelt *ansvarlige og beslutningskyndige* med folketinget som lovgivende magt, hvor de resterende subjektpositioner i og uden for skolens organisation konstrueres som *rådgivende* eller *udførende*.

7.1.1 Den historiske situation

I september, hvor datakonstruktionen foregår, er det tid for den årlige budgetforhandling i det kommunalpolitiske styre, og der er varslet besparelser på skolernes budgetter. Skolens ledelse er derfor optaget af at udarbejde høringssvar og planlægge den strategiske indsats i samarbejde med skolens politisk valgte skolebestyrelse. Herudover er der af skolens ledelse iværksat flere udviklings- og forandringstiltag. Der er eksempelvis igangsat en strategisk styringsindsats omkring opdragelsesværdier, der sigter på at understøtte elevernes positive adfærd gennem opsætning af plakater og uddeling af små pamfletter til børn og familier. Det er kun få måneder siden, at den nye ledelsesorganisering med koordinatorsystemet er iværksat, og skolens medlemmer er lige gået ind i det andet år med policy-konstruktionsprocesser affødt af den danske skolereform. Det er derfor en organisering i forandring, hvor både de lokale forandringstiltag og skolereformsændringer i de fagprofessionelles arbejdstidsaftale og indførelsen af bindende trin- og slutmål enacts af medlemmerne i deres betydningstilskrivninger.

Jeg vil uddybe i det følgende, hvorledes skoleledelsesregimet i Bøgeskovsskolen fremtræder i det lokale policy-felt med afsæt i governmentality-tænkningens dimensioner. Her vil jeg indlede med at uddybe de styrende sandhedsrationaler i skoleledelsesregimet, hvor jeg også redegør for konstruktionen af disse sociale ordener ved at inddrage aktørernes meningskonstruktioner på tværs i skolens organisation. Efterfølgende vil jeg synliggøre de forskellige midler og styringsorganiseringer, der understøtter skoleledelsesregimets sigte. Det samlede skoleledelsesregime er præsenteret i modelform i appendiks XIX, og jeg vil senere inddrage elementerne herfra i en samlet komparativ model (jf. afsnit 7.9.).

7.2 Styringens sigte i skoleledelsesregimet

På det diskursive praksisniveau i Bøgeskovsskolen fremtræder diskursordenerne for *monofaglige præstationer* og *konkurrence* som dialektisk forbundne og dominerende forståelser af, hvad der er formålet med grundskolen og dermed også sigtet med styringen. Dette er diskursordener, der former den governmentale styring i skoleledelsesregimet, og det er på den ene side sociale ordener, der indgår i de fagprofessionelles positive identitetskonstruktion. Men samtidig er diskursordenerne også indlejret i konfliktuerende magtformationsprocesser, der skaber etiske dilemmasituationer for de professionelle. I det følgende vil jeg argumentere for den sociale

matrix, der konstituerer den *monofaglige præstationsdiskurs* som en dominerende, social orden med afsæt i den formelle leders diskurser.

7.2.1 Den monofaglige præstationsdiskurs

Elevernes monofaglige præstationer italesættes i den formelle leders diskurser som et dominerende sandhedsrationale i styringsregimet ved at det monofaglige konstrueres i relation til skolens sociale og trivselsmæssige formål. Denne balancering kommer til udtryk i den følgende tekst, hvilken jeg vil udfolde nærmere:

Og der er mange der siger, at trivsel også er vigtig, og det er jeg fuldstændig enig i, og det ville være forfærdeligt hvis vi havde et skolevæsen, hvor børn ikke trivedes, men det er ikke det, vi er sat i verden for som udgangspunkt. Vi er sat i verden til at børnene lærer mest muligt.

(Skoleleder, Bøgeskovsskolen)

Skolens formelle leder italesætter i ovenstående citat, at skolen er sat i verden for, at eleverne ikke kun lærer meget, men lærer "*mest muligt*". I teksten tilskrives det trivselsmæssige også betydning, og billedet af et skolevæsen, hvor eleverne ikke trives, kategoriseres som en tilstand, der ville være "*forfærdelig*". Men samlet emergerer betydningsbalancen mellem trivsel og læring diskursivt i en form, hvor elevernes læring dominerer trivselsperspektivet. I den diskursive virkelighedskonstruktion ses det først og fremmest i opbygningen af teksten, hvor skolens trivselsmæssige dimension italesættes i en bisætning for at tydeliggøre lederens diskursive pointe. Her konstrueres argumentet omkring "*der er mange, der mener, at trivslen også er vigtig,...men*", hvor brugen af ordet *men* i teksten indikerer, at denne position ikke er den dominerende, men den dominerede. Endvidere enacts det trivselsmæssige i en negation med konstruktionen af, at trivsel "*ikke [er] det, vi er sat i verden for*".

Inden for negationen af det trivselsmæssige med brugen af udsagnet *ikke* formes der også en konstruktion af, at skolen og de fagprofessionelle er subjekspositioner, der har et særligt samfundsformål. Først italesættes et fælles formål gennem brugen af stedordet *vi*, hvormed det ikke kun er skolelederen, men skolens professionelle generelt, der som kollektive subjekter er sat i verden med et formål. Subjektpositioneringen i diskursen er altså, at den formelle leder og de fagprofessionelle har et samfundsmæssigt kald og en mission, hvilket understreges ved, at "*sat i verden for*" betydningstilskrives to gange i sekvensen. Jeg fortolker derfor den monofaglige læring som et dominerende perspektiv, hvor elevernes trivsel tilskrives mindre betydning, da det ikke er trivselsdiskursen, der er formålet med de fagprofessionelles indsats. De har i stedet en

kollektiv verdensmission, der er grundlaget for deres eksistens, og det er elevernes monofaglige læring.

I den ledelsesmæssige betydningstilskrivning af den monofaglige præstationsdiskurs bliver sammensætningen af ord særlig betydningsfuld i fortolkningen af styringssigtet i skoleledelsesregimet. Dette ses i diskursen ”*lærer mest muligt*”, hvor de ekskluderede meningskonstruktioner eksempelvis kunne være ’elever, der lærer mindst muligt’ eller ’elever, der bare lærer noget’. Jeg vil derfor anføre, at den monofaglige diskurs også er en social præstationsorden, hvor eleven positioneres som et subjekt i en præstationsdiskurs med formålet om at lære ”*mest muligt*”. Når den formelle leder selekterer lige netop denne fremtrædende ledetråd, konstruerer han en intertekstuel reference til den policy-diskurs, der ses i den første målsætning i den danske skolereform (Undervisningsministeriet, 2013) (jf. kap. 6. afsnit 6.1.1.). Skolens leder enacts hermed en national policy-diskurs og får performativ magt til at forme styringsregimets sigte gennem en reference til national lovgivning. Den formelle leders enactment af national policy er selvsagt en diskursiv meningstilskrivelse, der understøtter det monofaglige præstationsperspektivs dominans i skoleledelsesregimet.

7.2.1.1 Økonomisk rationalitet og evidens i den sociale matrix

Det monofaglige præstationsperspektiv italesættes endvidere i relation til en økonomisk rationalitetsdiskurs og en evidensdiskurs. Diskursordenen formes her gennem en moddiskurs til den form for faglighed, der eksisterer inden for det musiske felt. Dette ses i følgende citat:

Og det går på, at hvis man bruger tiden på at lære at læse, så bliver man bedre til at læse. Hvis man bruger tiden på at lære at trutte i trompet, så kan det godt være, det har en afsmittende effekt på udenadslære, at så bliver man bedre til at lære noget, men ikke hvis man brugte al tiden på at lære at læse. Så ja, man kan måle en forskel, også hvis man trutter i trompet, men hvis man bruger den samme tidsmængde på at lære at læse, så var man blevet voldsomt meget bedre. Så den overskrift fra Egelund der, den har jeg taget til mig, for det er egentligt også et godt billede, når man skal afsværge alt i hele verden her, at man skal bruge tiden på det, vi ved virker.

(Skoleleder, Bøgeskovsskolen)

Som det kan læses i citatet enacts den formelle leder først en diskurs, hvor han italesætter betydningsforholdet mellem det at øve sig på at læse og det at spille et instrument. Her delegitimeres den musiske læring og dannelse indledningsvist ved, at det positioneres som et middel til den monofaglige læring. Efterfølgende konstrueres det at spille på et instrument som en faglighed, der tendentielt ville kunne konstrueres som legitimt, hvis det har ”*en afsmittende effekt på udenadslære*”. Dette afvises dog i meningskonstruktionen, da det ses i relation til en

økonomisk rationalitetsdiskurs og idéen om undervisningsmæssig effektivitet. Resultatet af den formelle leders diskursive konstruktion af det musikes legitimitet bliver derfor en deligitimering, da det ifølge teksten ikke er et effektivt middel til at lære at læse. Herudover fortolker jeg også den diskursive konstruktion i citatet som en italesættes af, at den musiske dimension og de musiske kulturfærdigheder ikke har selvstændig dannelsesværdi på Bøgeskovsskolen. Dette ser jeg ved, at den musiske dimension italesættes i teksten som det at ”*trutte i trompet*”, hvorved ordsammenstillingen mellem at *trutte* og at *spille* konstruerer en delegitimering af aktiviteten. I stedet er det den monofaglige præstationsdiskurs relationelt forbundet med den tidligere omtalte økonomisk rationalitetstænkning og en evidensdiskurs, der konstrueres som undervisningens legitime formål.

Den samlede virkelighedskonstruktion i det overordnede citat fremviser dermed både tilstedeværelsen af den økonomiske rationalitetsdiskurs og evidensdiskursen i forestillingen om ”*at man skal bruge tiden på det, vi ved virker*”. At denne virkelighedskonstruktion bliver den hegemoniske understøttes yderligere gennem italesættelsen af forskningsmæssige resultater fra en effektmåling, hvor den formelle leder henviser til den danske uddannelsesforskning. Udkommet af den diskursive forhandling mellem betydningstilskrivningen af de to positioner bliver en dominans af det musiske, da det i den samlede sekvens er den økonomiske rationalitetsdiskurs og evidensdiskursen, der bliver den dominerende. Det er således konturerne af flere diskurser, der sameksisterer inden for styringsregimets sociale matrix. Men den monofaglige præstationsorden bliver hegemonisk gennem intertekstuelle referencer til uddannelsesvidenskab, og hvad der kan ’betale sig’.

7.2.1.2 Kontraktliggjort ansvarlighed

Den *monofaglige præstationsdiskurs* er en social orden, der ikke kun emergerer gennem en økonomisk rationalitetsdiskurs og plausibilitetskonstruktion ved reference til dansk, funktionalistisk uddannelsesforskning. Den understøttes også gennem diskursen for *kontraktliggjort ansvarlighed*, hvor elevernes familier ansvarliggøres for skolens resultater, der diskursivt er italesat som et ”*forældre køb*” (Sl, DK1). I følge meningskonstruktionen i formel ledelse har skolens forældre indgået en kontrakt om, at børnene går i skole for at lære noget (appendiks XVII, a.1), hvormed den monofaglige præstationsdiskurs igen positioneres som et styringssigte, der er overordnet trivsel. Yderligere italesættes ordenen som forventninger til de fagprofessionelle og forældre, der ”*ligger i luften*” og ”*bare eksisterer*” (Lærergroupe, DK1) (appendiks XVII, a. 2.). Den monofaglige præstationsdiskurs er derved en magtfuld orden i

skoleledelsesregimet, der afgrænser subjekternes mulige positioner. Inden for diskursen er forældre og elever positioneret som subjekter, der er forpligtet og ansvarliggjort i forhold til styringsregimets sigte, hvor den kontraktliggjorte magtrelation afgrænser dem til at præstere inden for den monofaglige præstationsdiskurs fremfor en musisk dannelsesdiskurs. Denne afgrænsende tendens i styringssigtet kan også ses i de diskurser, der konstituerer formålet med de fagprofessionelles arbejde:

7.2.1.3 Afgrænset professionsidentitet og meningskabelse

Formålet med lærernes opgaveudmøntning italesættes også i en fagorienteret tænkning, hvilket understøtter den monofaglige diskursordens hegemoniske status. Dette ses i en meningskonstruktion, hvor den formelle leder fortæller om skolens ressourcecenter, der fungerer som et pusterum for elever, der adfærdsmæssigt har svært ved at indgå i klasseundervisningen. Formålet med dette tiltag er at understøtte lærere, så *"de kan beskæftige sig med det, de er uddannet til, nemlig fagenes faglighed"* (Sl, DK1). De fagprofessionelle i dette skoleledelsesregime positioneres derfor som subjekter, der er afgrænsede af det faglige kerneindhold i deres fag. Her konstrueres de som subjekter, der er uddannede i fag, hvilket tilskriver undervisernes linjefag betydning ved samtidig at dominere de pædagogiske og sociale dimensioner i deres uddannelse. Den monofaglige præstationsdiskurs fungerer derved også som en styringsmæssig orden, der ekskluderer professionsfaglighed relationelt forbundet med det dannelsespædagogiske, sociale eller trivselsmæssige.

I fortolkningen af, hvorledes den monofaglige præstationsdiskurs bliver dominerende i det sociale felt, henter jeg inspiration i studiet af de fagprofessionelles plausibilitetskonstruktion, der ifølge meningskabelsesteorien baserer sig på identitetsmæssige konstruktioner (Weick, 1995) (jf. kap.3). Empirisk ses der en tendens til, at den monofaglige præstationsdiskursorden konstrueres som plausibel ved at knytte an til et eksisterende paradime hos lærerprofessionen. Den sociale orden skaber her en ønskværdig subjektposition og social identitet for de professionelle netop som 'professionelle', hvilket ses i det følgende citat:

Hmm, jeg synes jo, jeg oplever en masse kolleger, der er rigtig gode til at holde mål for øje, de er meget professionelle, men også meget empatiske og gode ved børnene, men det der med, at jeg kommer fra et sted, hvor vi sad og talte om små petitesseer om hvert eneste barn, men her er der altså også...Det var meget sådan det sociale, og hvorfor gjorde han nu sådan...men her er der altså også fokus på, at vi fagligt set skal have rykket nu og skal have fundet noget hjælp, og hvordan gør vi så nu.

(Lærergruppen, Bøgeskovsskolen)

Læreren rammesætter indledningsvist et modsætningsforhold mellem den monofaglige orden, der ses i teksten at ”*holde mål for øje*” og det at være empatisk orienteret og ”*gode ved børnene*”. Herefter sidestiller hun det at have ”*mål for øje*” med det at være ”*meget professionel*”. Konstruktionen af modsætningsforholdet ses i den første tekstsekvens, hvor ordet *men* adskiller de to betydningstilskrivninger i en relationel positionering. Efterfølgende navngives det at tale om det sociale for hvert enkelt barn som ”*petitesser*”, hvilket yderligere understreger modsætningsforholdet i lærerens meningskonstruktion. Resultatet af diskursen er ikke kun en konstruktion af den ideationelle side af diskurs, hvor den monofaglige er lig professionel, men det er samtidig også en positiv konstruktion af den fagprofessionelles sociale identitet. Dette ses i teksten, hvor den fagprofessionelle konstruerer sin nuværende arbejdsplads som ’professionel’, hvormed hun i en social identitetsposition som ansat kan identificere sig med skolens position. Sidst i sekvensen italesættes den monofaglige professionalitet også som en ’livreddende’ akutfunktion, hvor de fagprofessionelle er subjekter, der rykker hurtigt og finder hjælp.

Monofaglighed som diskursorden fungerer altså som en legitim retningsgiver, da det er en diskurs, der knytter an til lærerens meningskabelse gennem muligheden for positiv identitetskonstruktion (Weick, 1995). Den monofaglige diskursorden positionerer den professionelle lærer som en profession, der varetager et specifikt fagområde, og diskursen kan derfor konstrueres som plausibel, da den relaterer sig til et ønskværdigt professionsparadigme inden for lærerstanden. Professionsforståelse henter sin tænkning i et paradigme, der almindeligvis tilskrives hel-professioner som eksempelvis den medicinske eller den juridiske. I disse paradigmer har professionsholderen en samfundsstatus, hvor de forvalter et specialiseret vidensfelt og har adgang til at anvende et monopoliseret sprog og begrebsapparat, som ingen andre i samfundet har tilgang til (Hjort, 2004). Diskursen *monofaglighed* muliggør her en identitetsmæssig konstruktionsproces, hvor medlemmer med en lærerprofession kan forstå sig selv som hel-professionelle med eget fagområde og en særlig samfundsmæssig og ’livreddende’ funktion. Den sociale identitetskonstruktion som ’hel-professionel’ er dermed drivkraften for, at den monofaglige præstationsdiskurs konstrueres som plausibel i dette skoleledelsesregime.

Den monofaglige præstationsdiskurs er en social orden i skoleledelsesregimet, der former et styrende sandhedsrationale i Bøgeskovsskolen. Det er en diskursorden, der er enactet i den formelle ledelses betydningstilskrivning, og da det samtidig knytter an til et eksisterende professionsparadigme i læreridentitetsforståelsen, bliver det til en dominerende

sandhedsposition. Samtidig er det også en dominerende diskurs, der indgår i diskursive kampe med de trivselsmæssige og sociale diskurser. Dette vil jeg bl.a. uddybe i det følgende.

7.2.1.4 Diskursive kampe, etiske dilemmaer og selvfølkelige rationaler

Den fagprofessionelle meningsdannelse udfordres både i den ledelsesmæssige nedtoning af de sociale og trivselsmæssige dimensioner i skolens formål men også i eksklusionen af de kulturelt orienterede dannelsesperspektiver. Empirisk kommer dette til udtryk i situationer, hvor den monofaglige præstationsdiskurs er anledning til professionsetiske dilemmaer. De professionelle italesætter her et behov for at ”stoppe det faglige tog” (Koordinator, DK1), da de oplever den monofaglige diskursorden som et tog eller en kraftfuld maskine, der kører for stærkt særligt i indskolingen. Fundamentet for den etiske dilemmasituation er her den diskursive kamp og forhandling mellem faglighed og trivsel, der ses i Bøgeskovsskolens skoleledelsesregime. Det er særligt de fagprofessionelle i indskolingen, der italesætter, at de vægter den faglige læring knap så højt som skolens ledelse, da de forstår elevens sociale udvikling og trivsel som en forudsætning for den faglige læring.

Men på trods af, at der i denne organisation eksisterer samtidige, men konfliktuerende betydningstilskrivninger mellem det faglige og det sociale aspekt af det pædagogiske arbejde, er den monofaglige diskurs den hegemoniske og dominerende. Dette ses først og fremmest i lærernes konstruktion af skoleledelse som en plausibel organisatorisk funktion, der forventes at have et større fokus på at fremme skolens faglige fokus. De professionelle forstår ledelsesfunktionen som en organisatorisk funktion, der har til opgave at italesætte betydningen af den faglige læring, hvilket de konstruerer som et afgørende element i lederjobbet. På trods af ledelsens manglende viden om, hvordan den undervisningsmæssige virkelighed er sammensat, og hvad det kræver at få børn til at lære, så anfører lærerne alligevel, at det er skoleledelsens vigtigste job at italesætte perspektivet. Herudover træder den monofaglige præstationsdiskurs også frem via governmental magtformation, der både understøtter den sociale ordens dominans og den formelle leders legitimitet. Dette ses i det følgende citat:

Men på den anden side kan man jo ikke være uenig i, at selvfølkelig skal børnene blive dygtigere (Q2: *Ler*), det kan man jo ikke sådan sidde og ”nej, det mener jeg ikke” (Q1: *Nej*). Altså man kan jo heller ikke være uenig i, at selvfølkelig skal vi..., vi skal lære dem noget, og de skal have et godt sted at lære, det kan man jo ikke være uenig i.

(Lærergruppen, Bøgeskovsskolen)

De fagprofessionelle enacter i ovenstående citat diskurser om lærergerningens formål, der er blevet til organisatoriske selvfølgeligheder gennem de fortløbende, diskursive meningskabelsesprocesser i skoleledelsesregimet. Meningskabelses- og magtprocesserne fungerer som naturaliseringsprocesser, der over tid former det, de professionelle forstår som sandt (Fairclough, 2015). Citatet er derfor udtryk for en selvfølgelighedsideologi, der afgrænser de fagprofessionelles sandhedsproduktion gennem et kategorisk imperativ, de ikke kan være imod i en moralsk og professionsetisk betragtning. Den monofaglige diskurs, som den enacts i de magtfulde meningskonstruktioner i skoleledelse, former her en governmental styring, der sigter på at styre på medlemmernes antagelser af deres professionsformål. Som det ses i teksten, har det kategoriske imperativ været med til at forme de fagprofessionelles forståelse af dem selv. For hvordan kan man som underviser i en uddannelsesorganisation være uenig med skolens leder i, at børn skal blive dygtigere? Hvis man antog, at eleverne ikke skulle lære noget eller blive dygtigere, ville man som det første afskrive sin professionelle identitet som underviser. Hernæst ville man modsige den moralske styringstænkning, der former den danske skolereform og folkeskolen, der sigter på at gøre alle børn så dygtige, som de kan (Undervisningsministeriet, 2013).

Både i den ovenstående diskurs og i den nationale reformpolicy positioneres læreren som ansvarlig for, at alle børn udvikler deres fulde potentiale, og bliver ”dygtigere” eller ”så dygtige, som de kan” (jf. kapitel 6, afsnit 6.1.1.). Dette positionerer læreren som et subjekt, der er moralsk ansvarlig for børn fra alle sociale lag og kulturelle etniciteter med individuelle kognitive og sociale læringsforudsætninger. Den dannelsespædagogiske diskussion om, hvad det er, eleverne skal lære inden for en indholdstænkning, der rummer alle folkeskolens fag samt skolens overordnede demokratiske dannelsesformål ekskluderes og gøres ikke til genstand for kritisk refleksion inden for *den monofaglige præstationsdiskurs*. Efterfølgende afvæbner den moralske ansvarliggørelse også en potentiel ledelseskritik eller kritisk refleksion over den sandhedsproduktion, som den ledelsesenactedede mening er et udtryk for.

Den næste dominerende diskursorden, der sameksisterer med den monofaglige præstationsdiskurs i skoleledelsesregimets styringssigte, er diskursordenen for *konkurrence*. Den emergerer på følgende måde i det sociale policyfelt.

7.2.2 Konkurrence

Konkurrence er et styringsrationale, der er sammensat af flere underliggende diskurser. Overordnet set er konkurrenceordenen en social orden, der styrer gennem relationskonstruktioner, hvor sigtet er at konstruere en hierarkisk orden og indplacere sit felt i toppen af hierarkiet. I styringsregimets sociale orden betyder det, at ledere og fagprofessionelle positioneres som *strategiske opportuniste*, der investerer deres fulde engagement og indtager taktiske, politiske positioner. Samtidig forekommer der også flere moddiskurser, der synliggør, hvorledes konkurrenceordenen konstituerer den sociale virkelighed som en etisk dilemmafyldt socialitet.

I det følgende citat italesætter den formelle leder den dominerende konkurrenceorden ved at positionere styringsregimets sigte i en overordnet position i relation til nationale reformmål (jf. kap.6, afsnit 6.1.1.). Dette vil jeg uddybe i det følgende:

Vi er sat i verden til, at børnene lærer mest muligt. Og så kan man godt se trivsel som vigtig, og det er jeg fuldstændig enig med verden om, og de her to overordnede mål i reformen med at børn skal lære mere og trives bedre, men det har alle jo rendt efter. Det er ligesom at sige, at det kunne være dejligt, hvis solen stod op i dag. Altså det arbejder vi alle sammen efter og det er ikke en ny udfordring. Og ehh...når vi kigger på, hvordan børnene trives på Bøgeskovsskolen her, så trives de i den bedste tredjedel, og de ligger i top 1 procent i enkelte år, men også set over mange år, og det er vildt.

(Skoleleder, Bøgeskovsskolen)

Skolelederen enacter i ovenstående citat en betydningstilskrivning, hvor det at placere sig højt eller højst i forhold til andre danske folkeskoler er meningsfuldt. Dette ses i teksten, hvor skolens leder konstruerer det at ligge i den "*bedste tredjedel*" eller i "*top 1 procent*" inden for elevtrivselsresultater som "*vildt*". Efterfølgende enacter den formelle leder de nationale skolereformmålsætningerne i diskursen "*børnene lærer mest muligt*", men han nedtoner betydningen af dem ved at italesætte, at det er noget "*vi alle sammen har rendt efter*". Retorisk navngives de skolereformsaffødte diskurser som målsætninger "*der ikke er en ny udfordring*", hvilket kategoriserer dem som 'banaliteter'. At de nationale policymål er banaliteter i den formelle leders meningskonstruktion understreges særligt ved, at de sammenkobles med teksten "*at det ville være skønt, hvis solen stod op i morgen*". De nationale reformmålsætninger konstrueres altså som underordnede betydningstilskrivninger, hvormed Bøgeskovsskolens styringsformål og sociale identitet som en vedvarende, højtpræsterende skole positioneres i en overordnet position.

Den diskursive meningskonstruktion italesætter hermed, hvorledes organisationen gennem flere år har realiseret de nationale intentioner, hvilket indgår som sandhedsrationaler i relationskonstruktionen mellem skolen og de nationale reformpolicy. I stedet for at tilskrive de nationale reform mål betydning som legitimt mål for skolens virke, er det at indplaceres som de bedste i den nationale konkurrence i stedet det legitime mål. Konkurrenceordenen i skoleledelsesregimet former altså en magtkonstruktion, der rummer de konstitutive betingelser fra et spil eller en sportskamp, hvor målet i skolen er at vinde over de andre. I dette tilfælde er formålet at vinde i en konkurrence med andre folkeskoler samt at blive positioneret som de bedste i det kommunale og nationale konkurrencehierarki.

7.2.2.1 Subjekter som strategiske opportunist

Ledere og fagprofessionelles subjektpositioner i denne sociale orden bliver herved til konkurrencepositioner, hvor det enkelte subjekt som en *strategisk opportunist* optimerer sin konkurrenceposition ud fra sin placering på holdet. Affødt af de konstitutive betingelser inden for denne diskursorden positioneres de formelle ledelsespositioner derfor identitetsmæssigt som *trænere* og *ejere* af holdet. Som i sportsverdenen på det professionelle plan er rekruttering og køb af de bedste spillere af afgørende nødvendighed for at vinde spillet eller den samlede turnering. I ledelsens praksis understøttes dette ved, at de fagprofessionelle udvælges efter kriterier, der former en relation mellem den monofaglige præstationsdiskurs og konkurrenceordenen. Den optimale medarbejder er i disse ordener den fagligt dygtigste og en, der er *oppe på dupperne, skarp, der gør sig umage og er initiativtagende. Konkurrencediskursen* positionerer deltagerne i en ansættelsesrelation med ledere, der kun ansætter ”*de fagligt dygtigste med de gode karakterer fra lærerseminaret*” (Ledelsesteam, DK1). Indimellem må skolens ledelse fravælge en del mandlige ansøgere, da disse ikke er ”*oppe på dupperne*” (Sl., DK1) eller har gjort sig umage med at undersøge, hvad Bøgeskovsskolen er for en skole. Den diskursive forståelse af at være ”*oppe på dupperne*” italesættes som en fokuseret ansøger, der ikke kun går efter et hvilket som helst job. Derimod er det et menneske, der på selvstændig og initiativrig vis har gjort et aktivt tilvalg af lige netop deres organisation. Idealansøgeren til en stilling på skolen er altså et individ, der formår at positionere sig i landskabet eller på banen, så han eller hun kommer i den bedste position til jobbet, hvilket i denne organisation oftest ses hos kvindelige ansøgere. Subjektforståelsen, der er forbundet med Bøgeskovsskolens *konkurrenceorden*, har jeg derfor konstrueret i diskursen for *strategisk opportunist*. Her fortolker jeg den diskursive konstruktion af den ideelle ansøger og fagprofessionelle som et individ eller subjekt, der er i

stand til på strategisk vis at positionere sig, så det er muligt for den enkelte at optimere sit udbytte.

En anden ideologisk position, der former konkurrenceordenens subjektpositionering, er en humankapital-tænkning. I styringsregimet ansættes der primært ud fra en position, hvor der ifølge skolens ledelsesteam først og fremmest tages udgangspunkt i individets faglige kvalifikationer. Den ideologiske position skaber en intertektuel referenceforbindelse til den monofaglige præstationsdiskurs, og den konstrueres i følgende tekst:

Ja, altså, jeg vil da også sige, at når vi skal have nyansatte og sådan noget, vi ser da også på, hvor dygtige de er. Vi ansætter ikke bare, fordi der er én, der er flink eller sød eller pæn, altså, vi ser da på, om det er én, der har klaret sig godt på seminariet, og ellers kan vi også godt finde på at genopslå stillingen, hvis ikke vi synes, at udbuddet er godt nok (I: Aha). Så det kigger vi da på.

(Ledelsesteamet, Bøgeskovsskolen og I:interviewer)

Citatet uddyber, hvorledes ledelsen ekskluderer et perspektiv på den kommende lærers sociale og relationelle kompetencer som grundlaget for ansættelse. Idealforestillingen om medarbejderen i styringsregimet er altså ikke kun et konkurrenceorienteret, opportunistisk individ, men også et menneske med fagligt høje karakterer fra seminaret. Den monofaglige præstationsdiskurs i relationel forbindelse med konkurrenceordenen ekskluderer derved et rationale om at ansætte en medarbejder, der er ”sød og flink”. Derimod er det som nævnt inden for en humankapitaldiskurs, at de fagprofessionelle positioneres som menneskelig kapital og ’varer’ i en neoliberal markedslogik, hvor udbud og efterspørgsel indgår i konkurrenceordenens betingelser.

Ovenstående perspektiveringer relaterer sig til de meningsskabelsesprocesser, der forekommer i ansættelsessituationer på en populær, højtpræsterende skole. Men denne diskursorden er også konstituerende for lederens og ledelsesteamets diskursive praksis, der som træner og medtrænere for holdet sigter på at optimere organisationens position gennem headhunting (appendiks XVII, a. 3). Her positionerer de sig som strategiske opportuniste, der på proaktiv vis rekrutterer de rigtige til jobbet eller de bedste spillere til holdet på andre skoler. Gennem de tekstnære diskursanalyser på tværs af de fagprofessionelles diskurser ses der en tendens til, at konkurrenceordenen ikke kun positionerer ledere og ansøgere i skoleledelsesregimet som strategiske opportuniste. Der ses tilmed også en tendens til, at en relationel, agonistisk orden emergerer indadtil i organisationen og konstruerer de sociale relationer som strategiske forhandlingsrelationer. Dette ses i det følgende citat, hvor de

fagprofessionelle konstruerer mening omkring en pædagogisk idé, som de på forhånd ved, at skolens leder kan være imod:

Men nu kan det være, vi kan fange ham på, han vil jo gerne lave gode resultater, og det får han kun, vi får kun de sidste med, hvis vi får delehold, altså, der er man også nødt til at tænke lidt taktisk! Altså det mener jeg *virkelig!* (K3: Ler).

(Koordinatorgruppe, Bøgeskovsskolen)

Konkurrenceordenen fortolker jeg som en orden, der former organiseringen som et taktisk spil. Citatet ovenfor synliggør, hvorledes alle i skoleledelsesregimet er indlejrede i subjektpositioner som strategiske spillere. I dette tilfælde er spillerne en af koordinatorene, der tager afsæt i fortolkninger af modstanderens strategi og ønsker, hvilket i dette tilfælde er skolelederens ønske om at "*lave gode resultater*". Den fagprofessionelle italesætter her forsøget på at lægge en modstrategi, der på sigt vil opfylde begge parter's behov. I teksten er det tydeligt, at skolens leder ønsker faglige resultater for eleverne, og lærerne ønsker holddeling. Skolelederen er imod holddeling, men hvis de fagprofessionelle på taktisk vis argumenterer for holddeling som en mulighed for, at skolelederen kan få sine ønsker opfyldt, så kan det være, at idéen bliver godkendt. Læreren understreger via den tekstmæssige betydningstilskrivning i ordene "*virkelig!*" og "*taktisk!*", at taktisk kompetence er af afgørende betydning. Der ses altså en tendens til, at konkurrence som diskursorden positionerer medlemmerne i strategiske, taktiske og forhandlende positioner.

7.2.2.2 Etiske dilemmaer og flertydigt pres i konkurrencen

Konkurrenceordenen konstituerer virkeligheden som en politisk virkelighed, hvor alle er strategisk forhandlende med hinanden i det agonistiske spil om magt og indflydelse (Foucault et al., 1991). Konstitutionen af de sociale relationer i skoleledelsesregimet bliver derved til strategiske forhandlingsrelationer, hvormed *konkurrenceordenen* former de sociale relationer både indadtil i organisationen og udadtil i forhold til omverdenen. Skoleledelsesregimets styringssigte danner nu en samlet magtkonfiguration mellem den monofaglige præstationsdiskurs og konkurrenceordenen, hvilket medfører særlige etiske dilemmasituationer for de fagprofessionelle. I det følgende citat giver lærere udtryk for den diskrepans, der opstår i forholdet mellem skolens faglige formål og den formelle ledelses indlejring af et konkurrencefokus:

Ja, altså jeg siger, jeg tror, de fleste af lærerne har det sådan, at de gerne vil gøre deres børn dygtigere. Ledelsen vil gerne have, at vores børn er dygtigst! Og det er selvfølgelig fint, at de gerne vil have det. Men det er også det, der er oppe i tiden lige nu, om at alt det skal være målbart. Trivsel, det er lige pludselig kommet i fokus, for der er kommet en trivselsundersøgelse. Og den skal vi gerne score højt på. Altså der er alle de her målbare ting, og så er der virkeligheden, som vi står i, og der er da også meget her i skoleverdenen, som også skal fungere.

(Lærergruppen, Bøgeskovsskolen)

Lærerne er, som der gives udtryk for i citatet, også orienteret mod at gøre eleverne ”dygtigere”, men de angiver, at ledelsens konkurrenceorienterede sigte er at gøre eleverne ”dygtigst”. Her italesætter de den forbindelse, som de ser mellem den styringsmæssige konstitution af skolen, hvor staten ansvarliggør skolen for elevernes trivsel i et målbart og resultatorienteret system. Trivsel er derved et perspektiv, der ”lige pludselig” kommer i fokus i skoleledelsens meningstilskrivning, da det indgår i en national konkurrencesituation. Lærerne konstruerer samtidig en forståelse af det modsætningsforhold, som de oplever mellem de ”målbare ting”, der udsættes for resultatkonkurrence, og de mange ting, der i dagligdagen skal fungere. Her anfører de diskursivt, at der ikke kan konstrueres en plausibel sammenhængsforståelse mellem den pædagogiske virkelighed og den konkurrenceorienterede resultatoptik hos skoleledens ledelse og i det nationale skolesystem. Lærernes meningskonstruktion konstruerer også en forståelse af, at lærerne oplever sig som ansvarlige for at få dagligdagen til at fungere. Her italesætter de, at de finder det udfordrende at indlejre hverdagen i en konkurrenceorden, da dette ekskluderer andre vigtige dimensioner i det pædagogiske arbejde. I de fagprofessionelles diskurs er det altså muligt at se, hvorledes den *monofaglige præstationsorden* og *konkurrenceordenen* i skoleledelsesregimet skaber et performancepres.

Den organisatoriske konstitution af både de monofaglige præstationer og elevernes trivsel inden for en konkurrenceorden kan endvidere forekomme som et flertydigt pres. De fagprofessionelle italesætter i den forbindelse etiske dilemmasituationer, da det er svært både at balancere kravet om høje faglige elevpræstationer og samtidig bevare elevernes trivsel. Dette resulterer i en situation, hvor det heller ikke er muligt at præstere i trivselskonkurrencen, hvilket positionerer de fagprofessionelle i et flertydigt forventningspres. Herudover giver de fagprofessionelle også udtryk for en oplevelse af afmagt i skolens anerkendelsessystem, der er relateret til elevernes faglige præstationer i nationale test. Her angiver de, at det kan være svært at nedtone betydningen af de nationale test over for eleverne, som de føler behov for, da det samtidig er de faglige resultater i dette testsystem, der bliver anerkendt af ledelsen (appendiks

XVII, a. 5). Hvorvidt disse perspektiver positionerer lærere i afmagtspositioner er ikke tydeligt i de empiriske data. Men der henvises til, hvordan lærergerningen er omfattende og resulterer i en grundlæggende træthed hos deltagerne i fokusgruppeinterviewet. Trætheden italesættes også som en barriere for de professionelles overskud og energiniveau i forhold til deres professionelle udvikling.

Den sidste dimension, der empirisk konfigurerer konkurrenceordenen i skoleledelsesregimet, er tendensen til diskursive kamp- og forhandlingssituationer mellem skolens to fagprofessioner. Det konstruerede styringsformål og sigte skaber her tendenser til reorganisering- og positioneringsprocesser, hvor de fagprofessionelles legitime positioner skal reartikuleres (Fairclough, 2015). Dette ses i beskrivelsen af en situation, hvor eleven skal fra børnehaveklassen, der ledes af en pædagog, og til 1. klasse, der ledes af en lærer:

At det er relationen, der skaber ting, og det har vi altså haft nogen snakke om, og for hvert år, jeg har været her, har jeg hørt på, det er også en dårlig klasse. Du sagde, den var virkeligt god, men hold da op, hvor var den dårlig, hvor jeg tænker *hvad?* Det første år jeg var her, da tænkte jeg, det er bare sådan nogle søde børn, der er ikke ret mange socialt belastede familier, som da jeg havde været ude i Haarby og hold da op mand, gad vide om jeg har nået at lære dem nok, der har næsten ikke været nogen konflikter, og så kommer de op og skal gå i første klasse, og så, nej, det har du bare ikke gjort godt nok! Og man så tænker (1) så har jeg heldigvis så meget rumpet i buksen.

(Koordinatorgruppen, Bøgeskovsskolen)

I dette citat beskrives, hvorledes lærerne i 1. klasse bebrejder børnehaveklasselederen, hvis de kommende elever ikke er tilpasset en undervisningskultur, som det forventes i en *monofaglige præstationsdiskursordens* didaktiske rationaler. Som citatet fremviser, så deler lærerprofessionen og pædagogprofessionen for det første ikke pædagogiske forståelser af, hvad der er passende elevadfærd i den sociale orden og det didaktiske rum. Hernæst er det organisatoriske pres for monofaglige præstationer i *konkurrenceordenen* årsag til situationer, hvor de næste subjekter i styringskæden pålægger det tidligere led ansvaret gennem bebrejdelser. De konfliktuerende positioner er derved ikke kun affødt af forskelle i professionsparadigmatiske identitetspositioner og pædagogiske forståelser. De er også affødt af den reartikulation af skolens formål, der fremkommer i den kraftige betydningstilskrivning af det monofaglige aspekt.

Meningstilskrivning i den diskursive praksis i skoleledelsesregimet positionerer en specifik professionsfaglighed over den anden og tildeler den herved større organisatorisk betydning. I denne situation ser det ud til, at det resulterer i en diskursiv kamp om magt i de sociale konstruktioner af de organisatoriske sandheder mellem de to professioner. Forhandlings-

og kampsituationerne er her del af vedvarende meningsskabelsesprocesser i organisationen, der er centreret om at bevare eller forme en positiv identitetsposition. Som den diskursive praksis fremviser, er der en særlig udfordring for fagprofessionelle med en pædagogisk professionsbaggrund. I sidste ende skaber denne diskursive kamp om magt en konkurrenceorienteret diskurs mellem de to professioner, der skaber en organisatorisk splittingsituation.

Skoleledelsesregimets styringssigte er altså en *monofaglig præstationsorden* og en *konkurrenceorden*, der ser ud til at skabe forandringer i de relationelle konstruktioner mellem lærerprofessionen og pædagogprofessionen. Begge diskurser fremviser tendenser til at skabe visse hegemoniske sandheder og ekskludere andre, som eksempelvis de sociale og musiske dannelsesdimensioner, og der er en vedvarende kamp mellem diskurserne for monofaglighed versus trivsel og socialisering. I de diskursive kampsituationer positioneres de fagprofessionelle også i hierarkiske relationer, hvor lærerprofessionen er i stand til at konstruere sig selv i et positivt, socialt identitetsmæssigt lys. Derimod udfordres medlemmer med en pædagogisk professionsbaggrund, og dette medfører en organisatorisk splittingkonstitution, da én profession konstitueres som mere legitim og værdifuld end den anden. Generelt er konkurrencediskursen konstituerende for alle medlemmer som opportunistiske individer indlejret i taktiske og strategiske forhandlingsrelationer, hvor den formelle ledelse sætter det bedste hold gennem den suveræne magt til at ansætte og headhunte.

Jeg har nu uddybet de meningskonstruktioner og sandhedsrationaler, der er styrende i skoleledelsesregimet gennem analyser af empiriske tekster fra den diskursive praksis. Her har jeg også redegjort for, hvordan meningsskabelse inden for de dominerende diskurser er sociale identitets- og plausibilitetskonstruktioner, der får nogle meninger til at blive hegemoniske, imens andre ekskluderes. I det følgende vil jeg uddybe, hvad der karakteriserer styringens midler.

7.3 Styringens midler

Skoleledelsesregimet Bøgeskovsskolen former den sociale organisering og dets sociale relationer gennem både diskursiv og ikke-diskursiv betydningsdannelse, via sociale teknologier samt via regimets straf- og belønningsstruktur. I det følgende vil jeg uddybe disse organiseringsformer for at synliggøre styringsmidlerne i den sociale praksis.

7.3.1 Topstyret tillid

Bøgeskovsskolen konstruerer styring gennem mål- og resultatstyring, hvor decentraliseringsidéen er realiseret inden for den diskursorden, jeg har fortolket som *topstyret tillid*. Her forstår jeg diskursordenen *topstyret tillid* som en dominerende relationskonstruktion i skoleledelsesregimet, der positioner regimets ledende subjekt i en magtfuld position. De efterfølgende diskurskonstruktioner ser jeg som forbundne sandhedsrationaler, der alle indgår i ordenens sociale matrix. Jeg vil indlede med at uddybe *tillidsdiskursen* med forbundne med- og modoptikker for efterfølgende at redegøre for topstyringsdimensionen set i diskursen *ledelse som primær sorterings- og beslutningsfunktion*.

7.3.1.1 Tillid som selvledelse i en dekoblet organisering

I skoleledelsesregimets dagligdag emergerer tillidsordenen gennem en organisering, hvor de fagprofessionelle selv definerer deres arbejdstid på skolen, hvilket jeg fortolker som en tillidsorden, der går i mod de nationale tendenser set i lyset af skolereformens policyændringer ift. læreres arbejdstid (jf. kap 6). I de videre studier af styringens midler på Bøgeskovsskolen ses der tendenser til, at disse grundlæggende baserer sig på selvledelse som et styringsmiddel indenfor governmentalitytænkningen (jf. kap.3, afsnit 3.2.4.). Konkret er de fagprofessionelles selvledelse grundlaget for skoleårets planlægning og skemalægning, der varetages decentralt i de enkelte afdelingsteams. Selvledelse er også den dominerende organisering i løbet af året, hvor de fagprofessionelle har mulighed for at ændre på deres skemaer eller periodevis lave andre typer af elevinddelinger, tage på udflugter og planlægge tematiske forløb på tværs af klasser og årgange. Herudover er de fagprofessionelle ansvarlige for forældresamarbejdet med skolehjemsamtaler og bearbejdelse af de digitale elev- og uddannelsesplaner. Og endelig er de ansvarlige for den særlige pædagogiske indsats for enkeltelever i forbindelse med grænseoverskridende elevadfærd hos unge i udskoling. Dette var eksempelvis tilfældet i datakonstruktionsugen, hvor beslutningen om periodisk bortvisning også var tildelt den selvledende klasselærers position. Der ses altså en tendens til, at lærerne er tildelt et stort selvledelsesrum særligt i forhold til det, der foregår i klasserummet. Lærerne oplever derfor kun pædagogiske og didaktiske begrænsninger affødt af elevgruppens sociale sammensætning og elevernes læringsmæssige- og interessemæssige forudsætninger.

Tillidsordenen emergerer også i relationskonstruktion mellem den formelle leders ikke-diskursive praksis og skolens undervisning. I de fagprofessionelles meningskonstruktioner

enacter den formelle leder en position, hvor han ikke tilskriver den pædagogiske virkelighed betydning. Dette konstruerer de som meningsfyldt inden for en flertydig social orden, hvor de på den ene side forstår dette som relationel *tillid*. Men samtidig konstruerer de også konturerne af en relationel *afvisningsorden* eller en *uvishedsorden* forbundet med tillidsdiskursen (appendiks XVII, a.6.). At skolens ledelse i den ikke-diskursive praksisorganisering i skolen enacter en løse kobling til den pædagogiske praksis, underbygges først af koordinatorgruppen, der oplever, at ”*der er stor tillid, ja meget stor tillid endda*” (Koordinatorer, DK1) til de fagprofessionelles beslutninger. Den løse kobling som en tillidsorden fremtræder derfor i den formelle ledelse i en sådan grad, at den former en dekobling, hvormed det relationelle tomrum skaber et åbent selvledelsesrum for den enkelte medarbejders proaktivitet.

7.3.1.2 Proaktiv kontrol og individuel ansvarliggørelse

I det følgende afsnit vil jeg uddybe, hvorledes en neoliberal mål- og resultatstyring emergerer i den dekooblede organisering gennem proaktiv kontrol og individuel ansvarliggørelse af de fagprofessionelle. Det første citat viser ansvarliggørelsen for undervisningens kvalitet, som den kommer til udtryk i den formelle leders meningskonstruktion:

Dataudtræk A

1. Interviewer: Så skal jeg spørge, hvordan sikrer du kvaliteten af undervisningen?
2. Skoleleder: Det har jeg folk til.
3. Interviewer: Ja?
4. Skoleleder: Altså når vi ansætter folk, så ansætter vi folk til nogle fag. Vi har ovenikøbet sikret os, at de fik gode karakterer. Vi ligger lige mellem to seminarier, og vi får i bunkevis af ansøgere. Vi ansætter kun de dygtigste!

Ovenstående dataudtræk tydeliggør, hvordan den formelle leder baserer sin forståelse af den optimale organisering på en styringsform, der ansvarliggør den fagprofessionelle for undervisningens kvalitet. Sikringen af kvaliteten ansætter den formelle leder sig til ved at ansætte de fagligt dygtigste indenfor specifikke fag. Da skolen får mange ansøgninger, er det muligt for ledelsen at realisere dette. I skoleledelsesregimet er et centralt styringsmiddel derfor at ansætte de fagligt ”*dygtigste!*”, der efterfølgende ansvarliggøres individuelt for skolens monofaglige præstationsresultater. Ansvarliggørelsen konstrueres gennem proaktiv resultatstyring, hvor skolens ledelse løbende tilser de faglige præstationer. Dette konstituerer skoleledelsesregimet som en mål- og resultatstyrings-socialitet, hvor der styres på input- og på

outputsiden. Som tekstsekvensen tydeliggør, styres der på input i systemet, i dette tilfælde ansættelse af ”*de dygtigste*”, hvorefter der styres på outputsiden af undervisningssystemet gennem proaktiv resultatkontrol af elevernes faglige resultater. Her anerkendes og vurderes de fagprofessionelles kompetencer på baggrund af resultaterne af de nationale test og skolens afgangsprøver. På forskerens spørgsmål om, hvordan læreres kompetencer vurderes i skoleledelsesregimet, svares der efterfølgende:

Det kan præcist aflæses på de to parametre, vi måler på, om børn trives, og om børn præsterer på faget. Og du har jo set, at vi måler løbende på alle fag hvert eneste år, så det kommer ikke som nogen overraskelse.

(*Skoleleder, Bøgeskovsskolen*)

I den ledelsesmæssige betydningstilskrivning enacts det monofaglige og det trivselsmæssige aspekt ved at skolelederne afdækker de målbare resultater løbende. Ydermere viser citatet, at den formelle ledelse gør resultatvurderingen til genstand for vurderingen af, om den individuelle lærer er dygtig eller ikke dygtig. Styringen fremkommer herved både gennem en individuel ansvarliggørelse, men også ved at den formelle leder fortløbende enacter en betydningstilskrivning af den *monofaglige præstationsdiskurs* og af *konkurrencediskursen*. Herudover enacter den formelle ledelse også en proaktiv kontrol ved hjælp af forskellige diagnostiske test og målinger inden for rammerne af et lokalt udviklet styringsværktøj (se tabel 2, afsnit 7.3.1.5.). Disse resultatvurderinger enacts gennem en distribueret kontrolfunktion, hvor skolens ressourcecenter monitorerer test, målinger og evalueringer, der foretages på alle klassetrin i løbet af skoleåret. Resultatmonitoreringen forekommer indlejret i en distribueret kontroldiskurs, hvor de koordinerende funktioner og skolens ressourcecenter enacts som medkontrollører af, ”*at folk får gjort, det de skal*” (Skoleleder, DK1).

7.3.1.3 Tillid som governmental selvstyring

Det pædagogiske undervisningssystem konstrueres i skoleledelsesregimet som et lukket system, der løbende og selvreferentielt vil tilpasse sig omverdenskravene gennem input- og outputstyring. Som de fagprofessionelles meningskonstruktioner indikerede, er det plausibelt, at den formelle ledelse og de fagprofessionelle ikke interagerer i koblingssituationer i og omkring den undervisningsmæssige praksis. De fagprofessionelle forventes derimod at have internaliseret systemets forventninger, hvormed skolens ledelse italesætter et fravær af behov for at ”*gå ned og tjekke dem*” (Ledelsesteam, DK1). Her konstrueres de som subjekter, der har en egeninteresse i,

at deres elever opnår gode faglige prøveresultater ved sommerens afgangsprøver. Den formelle ledelse enacter hermed en forståelse af, at den dominerende diskursorden for de monofaglige præstationer har sat sig gennem og er blevet en mentalitet, der er styrende for de pågældende aktørers adfærd. Styringen forekommer dermed som en governmental selvstyring, hvor en af styringens midler netop er en dekobling mellem den formelle ledelse og de fagprofessionelle samt mål- og resultatstyring. Inden for *tillidsdiskursen* i skoleledelsesregimet ansvarliggøres de fagprofessionelle altså som selvledende medarbejdere som en subjektiveringsform, hvor individet ansvarliggøres for sig selv og organisationens resultater (Dean, 2006; Foucault et al., 1991). Tillidsdimensionen i den dominerende diskursorden *topstyret tillid* fortolker jeg hermed som en diskurs, der gennem dekoblingen er indlejret i en flertydighed. Empirisk har tillidsordenen i skoleledelsesregimet tendens til at forme en *uvishedsorden* for de professionelle, der i skolens hierarki er placeret længst væk fra den formelle ledelsesposition.

Empirisk konstituerer skoleledelsesregimet også formel ledelse som et styringsmiddel, ved at konstruere *ledelse som en primær sorterings- og beslutningsfunktion* i organisationen. Dette vil jeg uddybe i det følgende:

7.3.1.4 Ledelse som primær sorterings- og beskyttelsesfunktion

Ledelse som organisatorisk sorterings- og beslutningsfunktion ses som en diskursorden, der italesættes hos både skolelederen, ledelsesteamet, koordinatorene og lærerne. Jeg vil i det følgende redegøre for de sammenfaldende, diskursive enactments og selektioner, som de fremtræder i medlemmernes forståelser med en uddybning af, hvorledes ledelsen får magt til at influere de fagprofessionelles meningskonstruktioner. Det første perspektiv for konstruktionen af *ledelse som primær sorterings- og beskyttelsesfunktion* emergerer i den følgende diskurs:

Ja, fordi vi ved, hvad vi vil! Og lærerne er med på den idé, de er også med på, at når der kommer noget nyt, så er det frasorteret. Altså de bliver ikke overfaldet med 6000 nye ting, de skal beskæftige sig med hele tiden.

(Skoleleder, Bøgeskovsskolen)

Her ses en konstruktion af magtrelationen mellem den formelle ledelse og de fagprofessionelle, hvor ledelse både er sorteringsfunktion og en beskyttelsesfunktion i forhold til omverdenens krav. Ledelse italesættes som en afgrænsende subjektposition, der beslutter, hvilke ting de fagprofessionelle skal beskæftige sig med, og hvilke de ikke skal. Dette gøres med afsæt i en kollektiv vilje italesat af den formelle leder som ”vi ved, hvad vi vil!”. Den formelle ledelse

foretager her en frasortering, hvor de fagprofessionelle ikke har indflydelse eller beslutningskompetence til at foretage vurderinger og valg. Dette gøres på baggrund af et ”vi”, der som henførende stedord benævner skolens ledelsesteam. Den kollektive vilje er altså ikke udtryk for en bred, demokratisk fællesgjort vilje i den samlede organisation. Derimod er det udtryk for skoleledelsens vurderinger og beslutninger i forhold til fremtidige tiltag, organiseringer m.v.

Plausibilitetskonstruktionen i skoleledelsesregimet i forhold til denne organiseringsform fremkommer som en diskursiv positionering af de fagprofessionelle som subjekter, der skal beskyttes. Her konstruerer den formelle leder sig i en subjektposition, hvor han fungerer som beskyttelse imod et overvældende antal udefrakommende krav, der italesættes som *overfald*. Ledelsesfunktionen er således en funktion, der beskytter de fagprofessionelle, så de kan beskæftige sig med den fælles ledelsesvilje i organisationen, hvor lærerne skal beskæftige sig med det, de er bedst til, - at undervise (Sl., DK1). Denne forståelse af ledelse som en afskærmningsfunktion understøttes og deles af skolens koordinatører, hvor ledelse italesættes som en ’stopklods’ for omverdenskravene. Her italesættes ledelse i relation til den identiske beskyttelses- eller forsvarsdiskurs, som den formelle leder enactede i det ovenstående citat. Men derudover konstrueres ledelse også i en proaktiv beslutningsfunktion:

Det synes jeg faktisk er en rigtig vigtig funktion, at de også er tydelige i ledelsen og siger, det dér vil vi arbejde med, og dét og dét *nej*. Og tage ansvaret for, at det ikke er vores ansvar, for hvad vi skal arbejde med, at det er en ledelsesdefineret handling, der beslutter, hvad vi skal arbejde med.

(Koordinatorgruppe, Bøgeskovsskolen)

I citatet enacter koordinatoren en forståelse af ledelse som en subjektposition, der er ansvarlig for skolens retning, og hun konstituerer skolens ledelse i en legitim magtposition med ret til at definere, hvad medarbejderne skal arbejde med. Den sociale relationskonstruktion, der konstrueres, er hermed en positionering af de fagprofessionelle som nogen, hvis arbejdsrum defineres af den formelle ledelse. Samtidig enactes subjektpositionen som ansvarstagende, selvledende og proaktiv i forhold til arbejdsindholdet ikke. Jeg fortolker hermed den tekstmæssige konstruktion som et perspektiv for, hvorledes den bærende organisering i styringsregimet ikke kun er en tillidsorden, men også i høj grad en topstyret orden i det lokale policyfelt. Her er den proaktive og beslutningskompetente subjektposition konstituerende for den

formelle ledelse, hvor den reaktive beslutningsposition er tildelt de fagprofessionelle inden for et afgrænset selvledelses- og selvstyringsrum.

Jeg forstår også det ovenstående perspektiv som en konstruktion, der enacter den bureaukratiske, hierarkiske styringsorden eller det legale herredømme (Weber et al., 2003a, 2003b). Dette er en styringsorganisering, hvor den formelle ledelse beslutter og definerer skolens fremtidige dispositioner, hvor koordinatorfunktionerne som uformelle ledelsesfunktioner bliver subjektiviteter, der distribuerer og videreformidler de tydeligt definerede opgaver til deres kolleger. De udvalgte opgaver er afgrænsede og valgt ud, før de 'kastes' videre italesat inden for en boldspils metafor. I disse diskurskonstruktioner forstår koordinatorerne sig diskursivt som nogen, der spiller på samme hold som skolens leder, hvor skolens leder inden for en boldspilsdiskurs smider boldene videre, hvorefter de har ansvaret for boldene: ”*Og så skriver han, så er det os*” (Koordinatorer, DK1). Men de angiver også en forskel i de subjektpositioner, som henholdsvis de selv, koordinatorerne, og den formelle leder besidder. Ledelsesfunktionen forstås af koordinatorerne som lovforvaltende, hvor sorteringen gøres på et lovmæssigt grundlag, ud fra hvad skolen skal tage sig af for at opfylde folkeskoleloven. Denne lovbaserede sortering oplever koordinatorerne som både kompleks og omfangsrig, hvorefter de italesætter ledelse som en funktion, der har kendskab til lovens krav:

[Sortering] det vil jeg helst være fri for, fordi det kan man simpelthen ikke overskue, og rent lovmæssigt så kan vi, så skal vi bruge alt for meget tid på at prøve og sætte os ind i, hvad vi rent faktisk skal tage os af, af det her, og hvad skal vi ikke, *det ved han jo!*.

(Koordinatorgruppe, Bøgeskovsskolen)

I dette citat konstruerer koordinatorerne sig som nogen, der er uvidende og ude af stand til at overskue det lovmæssige område, der er grundlaget for deres arbejdsopgaver. Her indtager de subjektpositioner, hvor de ser sig som inkompetente i forhold til at varetage opgavesortering på basis af en kompleks lovforvaltning. De identitetsmæssige konstruktioner, der forekommer inden for diskursen *sorteringsfunktion*, skaber dermed en forståelse af fagprofessionelle og koordinatorer som ansvarshavende, men ikke-kompetente til at lovforvalte og håndtere komplekse lovgivningsmæssige områder eller kompleksiteten i omverdenskravene. Lederen konstrueres i disse meningsskabelsesprocesser i en organisatorisk identitetsposition som ansvarstagende, lovforvaltende og som én, der kan håndtere 'tusindvis' af bolde. I disse diskursive meningsskabelsesprocesser kan man derved se konturerne af en social, hierarkisk orden, hvor medarbejderen konstitueres i en mindre kompleks og ansvarsfuld position end

skolelederen. Dette fortolker jeg også som et styringsmiddel, der konstruerer hierarkier, gennem positioneringen af hvilken medarbejdertyper, der er plausible i organisationen. Tendensen er, at de sociale forskrifter positionerer fagprofessionelle som passive eller reaktive med den formelle leder i en proaktiv position.

Konstruktion af diskursordenen for ledere og medarbejdere som henholdsvis proaktive og reaktive er en konstruktion, der tildeler lederen en idealiseret position i de sociale relationer i organisationen. Med idealiseret antager jeg, at den sociale meningskabelse af ledelsespositionen som en, der er mere kompetent til at sortere i omverdenskrav eller at håndtere lovmæssige elementer, kan være effekten af den neutraliserede magtformation. Det er derfor sociale konstruktioner, der gør de sociale konstruktioner af virkeligheden i organisationen blind for, at der kunne forekomme andre sandhedsrationaler, end det fremviste. Eksempelvis ekskluderes det sandhedsrationale, at både koordinatore, lærere og pædagoger i grundskolen som professionsudøvere med mellemlange, videregående uddannelser på bachelorniveau faktisk er kompetente til at forstå og fortolke lovtekst på deres fagområder. Og at de med deres faglige baggrund kunne fungere som ligeværdige sorteringsmekanismer i en demokratisk, deliberativ socialitet.

I denne sammenkobling af sandhedsrationaler på tværs af de to diskurser *tillid* og *ledelse som primær sorterings- og beskyttelsesfunktion* bliver det altså muligt at se, hvorledes den diskursive, relationelle magt skaber magt til at legitimere den formelle ledelses retningsgivning. Dette sker gennem meningskabelsesprocesser, der positionerer den formelle ledelse i en idealiseret subjektposition og begrænser medlemmer uden formel ledelsesposition. I disse processer afgrænses de fagprofessionelle muligheder for medindflydelse på de sandhedsrationaler, der fremadrettet bliver styrende organisatoriske problemstillinger og fagtematisk indhold. Ydermere afgrænses subjektpositioner gennem den diskursive meningskabelse omkring proaktive og reaktive subjektpositioner. Her konstrueres der mening med et substantielt indhold, der samtidigt positionerer lærere og pædagoger i både reaktive og proaktive selvledelsespositioner. Dette skaber en flertydig social styringsorden med formelle ledere i proaktive positioner, hvilket skaber en organisering, der kan defineres som lokal topstyring i en social *double-bind*-orden.

7.3.1.5 Lokal topstyring gennem sociale teknologier

Ovenstående uddybning af de diskursive konstruktioner af magt og mening, har givet et indblik i, hvorledes virkeligheden i skoleledelsesregimet emergerer gennem sproglige betydningstilskrivninger i skoleledelsesregimet. I det følgende vil jeg uddybe, hvorledes dette understøttes gennem anvendelsen af sociale teknologier, der ses i følgende model. Modellen synliggør titlen på den sociale teknologi, hvem der har ejerskabet for konstruktionen af teknologiens dispositioner, hvilken styringsrelation teknologien indgår i, og hvad styringen sigter mod.

Table 2: Sociale teknologier i skoleledelsesregimet. Bøgeskovsskolen

Sociale teknologier	Ejer	Styringssigte	Styringsrelation	Afsæt
Skolernes kvalitetsrapport	UVM og kommunen	At forbedre skolens performance	Undervisningsministeriet (UVM) og skoleleder – kommunen rammesætter og monitorerer	Skolens resultatdata fra afgangsprøver, nationale test og trivselsmåling
MUS-samtale	Skolen	At forpligte medarbejdere på skolens formål og sigte	Skoleleder og individuel medarbejder	Kommunalt/lokalt defineret diskursteknologi
Lederudviklings-samtale	Kommunen	At forpligte skolelederen på kommunens formål og sigte	Kommunen og skoleleder	Kommunalt defineret diskursteknologi
Digital elevplan	UVM og kommunen	At forbedre elevens faglige resultater	Skolen og eleven – læreren rammesætter og monitorerer	Data fra faglige prøver og test på elevniveau
Politiske hørings-svar	Kommunen	At inddrage forældre i lokal-samfundet	Kommunalpolitikere og skolebestyrelse – skoleleder	Kommunens politiske initiativer
Kollegial supervision	Kommunen	At forbedre lærerens undervisnings praksis	Skoleleder og medarbejderpersoner fra resourcecenter monitorerer	Kommunalt defineret styringsværktøj
Team-møder	Skolen	At regulere medarbejder-adfærd	Skoleleder og medarbejdere-skoleleder rammesætter og monitorerer	Lokalt ledelsesdefineret styringsværktøj (2PB)
PALS-system/ positiv pædagogik	Skolen	At regulere elevernes adfærd	Skoleleder og elever – lærere rammesætter og monitorerer	Lokalt ledelsesdefineret styringsværktøj (3PB)
Fagudvalgs-møder	Skolen	At koordinere fagenes indhold	Skoleleder og fagudvalg- skoleleder rammesætter og monitorerer	Lokalt ledelsesstruktureret organisering
Retningslinjer for nyan-satte	Skolen	At regulere nyansattes adfærd	Skoleleder rammesætter og monitorerer	Lokal organisering
Års-oversigt over test og målinger	Skolen	At styre medarbejderes selvstyring og resultatfokus	Skoleledelse og resourcecenter rammesætter og monitorerer proaktivt	Lokal organisering

Som det ses i ovenstående oversigt over de sociale teknologier, der enacts i dette regime, er den overvejende del af de sociale teknologier udviklet som lokale, materielle styrings- og ledelsesværktøjer relationelt forbundet med diskursordenen *topstyret tillid*. Styringsværktøjerne sigter primært på at regulere lærere, pædagoger og elevers adfærd i en specifik retning inden for forskellige ideologiske positioner. Den overvejende del af de sociale teknologier er konstrueret lokalt af skolens ledelse med inddragelse af personale og skolebestyrelse, og særligt teknologierne 4PB og 3PB baserer sine adfærds-kriterier på filosofiske idéer, der relaterer sig til konservatisme og et rationalistisk menneskesyn. Eksempelvis konstrueres den ideelle medarbejderadfærd i styringsteknologien 3PB som social adfærd inden for et *professionelt* rum, og det professionelle subjekt som et *privat* individ ekskluderes. I denne model er det derfor kun medarbejderadfærd relateret til en *personlig* socialitet, der konstrueres som delvist legitim i teknologiens farveangivelser fra grøn til rød. Den tilsvarende adfærdsregulering ses i den sociale teknologi 4PB, der diskursivt italesætter positiv betingning som en pædagogisk tænkning, der sigter på at forme adfærden hos skolens elever. De statslige styringsværktøjer 'skolernes kvalitetsrapport' og den 'digitale elevplan' er policy-konstruktioner, der er baseret på både kommunalpolitiske og skolemæssige konstruktionsprocesser, før de endeligt enacts i skoleledelsesregimets styring af fagprofessionelle og ledere. Det er således kun styringsteknologien 'høringssvar' og den pædagogiske indsats for kollegial supervision, der er konstrueret på det kommunale styringsniveau.

7.3.1.6 Lokal topstyring i en løs kobling

Analysen af relationskonstruktioner mellem skoleledelsesregimet og den kommunale skoleforvaltning kan derved fortolkes som et løst koblet styringsforhold, da relationen mellem de to styringsniveauer kun enacts periodevist gennem politiske forhandlingsdiskurser i høringssvar eller via kollegial supervision som en governmental selvstyringsteknologisk indsats. Samlet antager jeg derfor, at de sociale styringsteknologier, der enacts i Bøgeskovsskolen, primært er bureaukratiske diskursteknologier (Fairclough, 2015), der understøtter en den lokale topstyringsorden. Her har skolens formelle ledelse suveræn magt til at enacte de sandhedsrationaler, der både former styringen samt regulerer både læreres, pædagogers og elevers adfærd i en specifik retning. Det er altså den formelle ledelsesposition, der primært konstruerer det diskursive meningsindhold, der indgår i medlemmernes fortløbende meningsskabelsesprocesser.

Jeg har nu uddybet de relationelle magtkonstruktioner, der emergerer i skoleledelsesregimet, og jeg forstår dem som styringsmidler, der understøtter styringsregimets monofaglige præstationssigte og dominerende konkurrenceorden. Den moderne uddannelsestyring enacts også gennem incitamentstyring (jf. kap.3, afsnit 3.2.5.). I det følgende vil jeg uddybe konturerne af det diskursive straf- og belønningssystem, der emergerer i skoleledelsesregimet, da det ifølge styringsforskningen er i studiet af disse, at styringens disciplinerende effekt endeligt træder frem (Dean, 2006; Gunter et al., 2016; Ranson, 2003).

7.3.1.7 Styringens konsekvens: belønning og straf

I Bøgeskovsskolens skoleledelsesregime ansvarliggøres de professionelle individuelt i forbindelse med den decentrale ledelses proaktive resultatmonitorering, hvor der føres tilsyn med skolens faglige præstationer. Den enkelte lærer anerkendes efterfølgende via et psykologisk belønningssystem for positive faglige elevresultater. Men modsat det positive belønningssystem forekommer der også en styringsmæssig straf af de individuelt ansvarliggjorte professionelle. Dette italesættes som en ”*uformel snak*” (Sl. og ledelsesteamet, DK1), der finder sted mellem den pågældende underviser og ledelsen på skolens kontor. I skoleledelsesregimets incitamentsystem er det dog ikke kun en uformel snak, der fungerer som straf via moralsk ansvarliggørelse og skyldspåføring. Der italesættes også, at en potentiel eksklusion af medarbejdere kan finde sted, hvis de professionelle ikke agerer optimalt i forhold til skoleledelsesregimet sigte. Straffen forekommer gennem anvendelsen af en suveræn magtposition til at ansætte og afskedige, hvilket ses i det følgende citat:

Vi tillader os den luksus, når nu vi er populære, og folk gerne vil arbejde her, at vi vælger og vrager. Og vi ansætter simpelthen bare de dygtigste. Og der er ikke nogen, der bliver sure på os, når vi afskediger de ikke-dygtigste.

(*Skoleleder, Bøgeskovsskolen*)

Inden for organisationens sociale orden konstrueres den diskursive praksis for, hvordan ledelsen kan håndtere de professionelle, der er de ”*ikke-dygtigste*” eller ikke er oppe på dupperne jf. styringens konkurrenceorden. I den forbindelse angiver både lederen og ledelsesteamet også en organiseringspraksis, hvor det antydes, at fagprofessionelle, der ikke agerer inden for den organisatoriske sædvane eller passende adfærd i organisationen, kan forflyttes til andre afdelinger. Endvidere konstrueres et udsagn, hvor der indirekte diskursivt enacts en potentiel eksklusion ved diskursen ”*det er da også dejligt at arbejde på Skovpark*” (Ledelsesteam, DK1).

Denne anvendelse af direkte magt til afskedigelser og italesættelsen af en potentiel afskedigelse indgår efterfølgende som historiske narrativer i de fortløbende meningsskabelsesprocesser. Da meningsskabelsen er retrospektiv og social (jf. kap.3, afsnit 3.3.3.), vil narrativerne forme advarende fortællinger, der tendentielt fungerer som diskurser, der kan være truende for den enkeltes identitetsmæssige stabilitet. I styringsregimets belønnings- og strafferelationer mellem de fagprofessionelle og ledelsespositionerne er der altså en strukturel positionering af den formelle ledelse, der muliggør dette 'afskrækkende' incitament. Bøgeskovsskolens styringsregime skaber derved en socialitet, hvor den moderne neoliberale uddannelsesstyring emergerer empirisk som virkelighedskonstruktioner, hvor balanceringen af magt som produktiv fremfor dominans er under forandring (Foucault, 1982).

Jeg er i gennemgangen af af skoleledelsesregimet nået dertil, hvor det er muligt at vurdere den formelle ledelse som en organisatorisk subjektposition, der er medkonstruerende i dette skoleledelsesregime. Det vil jeg tage fat på ved først at uddybe, hvorledes de fagprofessionelle konstruerer den formelle leder inden for et strategisk hærførerskab, som er anledning til deres legitimitetskonstruktion.

7.3.2 Formel ledelse som strategisk hærfører i et politisk spil

Som vi tidligere har set uddybet, er styringssigtet i Bøgeskovsskolen grundlagt i en dominerende konkurrenceorden. Denne konkurrenceorden er ikke kun en social orden, der forbinder skolens formelle ledere og fagprofessionelle og positionerer dem som strategiske subjekter. Det er også en social orden, der former de sociale relationer mellem skolen og det kommunalpolitiske styringssystem. Skolens leder positioneres her i en politisk virkelighed, hvor en diskursiv kampmetafor former en *hærfører*, der kæmper for skolen og medarbejdernes vilkår:

Og det tænker jeg, altså ud over, du spørger, hvorfor vi respekterer ham som leder, det er for det første altså hans tydelighed, hvad det så indebærer, men også hans kamp, overfor politikerne (flere: ja) i forhold til vores skole. Der er han virkelig medarbejdernes mand (K3: Det synes jeg også), der meler han ikke sin egen kage, fordi nogen skal flyttes rundt, han ser virkelig, men hvad betyder det for medarbejderne, hvis de skal gennemføre den her strukturforandring, jamen det betyder simpelthen at medarbejderne, de skal løbe hurtigere, de skal have flere timer, fordi jeg kan jo ikke undvære en vicer og jeg kan jo ikke undvære en sekretær og en fuldmægtig på det økonomiske område. Altså han er *meget* skarp på det politiske og *meget* inde i, hvordan tingene bliver til i det politiske system, og det er en *stor* styrke for os.

(Koordinatorgruppe, Bøgeskovsskolen)

Ovenstående koordinatørperspektiver er et billede på, hvorledes der i diskursordenen *konkurrence* konstrueres organisatoriske subjekter, der agerer som strategiske spillere i kæmpende positioner. De er også perspektiver for, hvorledes skolelederen som strategisk leder og aktør i de kommunalpolitiske kampe positionerer sig som en magtfuld *hærfører*, der kæmper for sit hold eller sine soldater i den kommunale konkurrence om de økonomiske midler (Klausen, 2004). I denne orden konstrueres lederens subjektposition som en modig og selvopofrende leder af karismatisk karakter, hvilket knytter an til en idealiseret eller romantiseret ledelsesforestilling. Herudover tydeliggør koordinatørernes meningsgskabelse også, at skolelederen i sin selektion af meningsindhold har suveræn magt til at fordele skolens økonomiske midler og den økonomiske besparelse. I dette tilfælde er det negative resultatet af budgetbesparelsen (ledelsens fordeling af besparelsen) konstrueret diskursivt som en større arbejdsbyrde til medarbejderne, for at ledelsen kan bevare det eksisterende ledelsesniveau i organisationen. Strategisk ledelsesmæssigt konstrueres dette via et narrativ om, at medarbejderne er i fare, og at det er de budgetmæssige reduktioner, der skaber risikosituationen. Narrativet positionerer hermed skolens leder som *redderen* eller *helten* i situationen, hvilket former en idealiseret position i skolens socialitet. Fortællingen om, at den budgetmæssige besparelse også kunne være foretaget på ledelsesniveauet fremfor på medarbejderniveau ekskluderes derimod. Denne konstruktion havde dog konstrueret en anden subjektpositionering af både ledere og medarbejdere med lederen som *afmægtig* eller *offer*, hvilket i mindre grad ville skabe legitimitet til den institutionelle ledelsesposition. Herudover ville det i sin faktiske konsekvens også betyde en større arbejdsbyrde til skolens ledelse.

Den diskursive subjektpositionering inden for konkurrenceordenen, hvor strategisk opportunistik er diskursen for det ideelle menneske (jf. afsnit 7.2.2.1.), placerer således lederen som *helten* i situationen. Derfor forekommer meningstilskrivningen i forhold til de budgetmæssige forslag også plausible i de fagprofessionelles forståelser, der konstruerer forståelsen af deres leder i et idealiseret perspektiv. I de politiske processer, der finder sted inden for den kommunalpolitiske orden, er lederen positioneret som en kæmpende og modig *hærfører*, der ikke er mundlam over for de kommunale politikere (appendiks XVII, a. 4). Her konstrueres et narrativ, hvor lederen har været så modig, at han har været tæt på at gå over grænsen for, hvad der i de institutionelle konditioner for adfærd i forholdet mellem embedsmænd og politikere betragtes som passende. Denne fortælling, enactet og selekteret i én af lederens tidligere narrativer, indgår i den nuværende meningskonstruktion og positionering af lederen som en, der

som *kæmpende* er tæt på at ofre sig selv for skolens og medarbejdernes skyld. Dette er et narrativ, der trækker på den oprindelige kulturfortælling om David og Goliat fra det Gamle Testamente, hvor lederen indtager Davids position og kæmper mod kæmpen Goliat, der her er skoledirektøren og det politiske system. I den strategiske situation anvender han snarrådighed og bruger sin politiske indsigt, hvormed de kommunale politikere ikke får lov til ”*at køre om hjørner med ham!*” (appendiks XVII, a. 4) ifølge de fagprofessionelles diskurs. Lederens legitime position er her konstrueret inden for en institutionel politiske konkurrenceorden, og dette giver anledning til konstruktionen af en beundringsrelation mellem lederen og de fagprofessionelle.

7.4 Formel ledelse i styringsregimets sociale matrix

Jeg har nu gennemgået det samlede skoleledelsesregime som en konstruktion af governmentale og diskursive menings- og magtkonstruktioner, hvilket er anskueliggjort i en model i appendiks XIX. Jeg ser dermed styringsregimets sigte inden for følgende perspektiver. Først antager jeg, at de *monofaglige præstationer* er en dominerende diskurs om uddannelsens formål. Herefter er *konkurrenceordenen* den dominerende styringorganisering og socialitet, der danner grundlag for regimets relationskonstruktioner og skolens formål om at vinde den kommunale og nationale præstationskonkurrence. Dette gøres via den diskursive konstruktion af både opportunistiske, selvledende professionelle, men også adfærdsmæssigt regulerbare professionelle.

Styringsregimets midler til at realisere dette sigte er karakteriseret gennem magtfulde meningskonstruktioner, der skaber organisering gennem *topstyret tillid*. De relationelle styringskonstruktioner er her indlejret i en styringsmæssig flertydighed, hvor de fagprofessionelle både agerer i proaktive og reaktive positioner samt ansvarliggøres i styringsregimets *monofaglige præstationsorden*. Styringen af dette tilvejebringes bl.a. gennem sociale selvstyringsteknologier, der primært er udviklet i den lokale ledelsessocialitet. Herudover konstrueres der også advarende narrativer om forflyttelse eller afskedigelse som incitament i de fagprofessionelles performance.

Den formelle ledelse i regimet er hermed et styringsfænomen, der indtager en position som *proaktiv* og enacter af neoliberal mål- og resultatstyring, hvor den lokalt topstyrede virkelighed formes gennem diskursive, sociale hierarkiseringsprocesser. I denne organisering konstruerer de fagprofessionelle den formelle leder i en idealiseret position som et subjekt, der

både kan håndtere mange bolde og agere som strategisk, politisk hærfører i den politisk styrede, kommunale organisation.

På baggrund af denne opsummering af skoleledelsesregimet på Bøgskovsskolen i modelform vil jeg i det følgende uddybe den komparative case 'Skoleledelse i Obee Tower Public School'.

7.5 Skoleledelse i Obee Tower Public School: et styringsregime

Obee Tower Public School er en højtpresterende skole, hvilket betyder, at skolen ifølge Ontarios provinsielle EQAO-test har ligget over både Toronto skoledistrikts gennemsnitlige fagpræstationsniveau og det provinsielle niveau i fagene i perioden 2009/10 – 2014/15. Skolen, der i distriktsledelsen er anerkendt som en højtpresterende skole, ligger i den nordøstlige del af Toronto District School Board og er som en højtpresterende grundskole repræsentativ for Torontos kulturelle diversitet. På denne skole går der 600 elever i alderen 4 til 15 år, kindergarten til og med 8. klasse, med elever der for 90 % vedkommende har øst-asiatisk immigrationsbaggrund. Eleverne kommer fra familier, hvor forældrene har kort uddannelsesbaggrund og et middelindkomstgrundlag, og familierne lever ofte som storfamilier med flere generationer under samme tag. Der er 1 skoleleder, 1 viceskoleleder og 31 lærere, hvoraf tre af disse har koordinerende funktioner som POR, *Person of Responsibility*. Skolelederen har været ansat på skolen i 6 år, han er mand med en engelsk baggrund, og viceskolelederen har været på skolen i 1 ½ år. Hun er kvinde med en engelsk-indisk baggrund. Generelt har den største del af lærerne været ansatte på skolen, siden den blev bygget for 12 år siden i forbindelse med udbygningen af Torontos boligområder som resultat af stor international immigration til provinsen.

Skolen er som nævnt en forholdsvis nybygget skole, og den forekommer også både velindrettet, velholdt, lys og indbydende. Ved hovedindgangen til skolen kan besøgende kigge ind i en stor sportshal, hvor eleverne træner basketball ledet af frivillige lærere både om morgenen, i middagspausen og efter skoletid. Der er et stort grønt legeareal bag ved skolen, et stort og lyst bibliotek med tematiserede bogudstillinger og inspirerende klasselokaler og gange med farverige elevproduktioner og lærerproducerede fagplakater, der fungerer som faglig inspiration og hjælp til eleverne. Skolens ledelse har kontorfaciliteter i et administrationsområde,

hvor forældre og samarbejdspartnere kan henvende sig i et forkontor. Længere inde i skolens bygning, et stykke væk fra skolens administration, har lærerne deres personalerum. Generelt opholder lærerne sig ofte i deres klasselokaler, da de som klasselærere på en enkelt årgang har deres forberedelsesfaciliteter med pc og et skab til bøger i dette rum.

7.5.1 Den historiske situation

Det er efterår, og vi befinder os midt i en tid, hvor skolens ledelser er optaget af arbejdet med skoleforbedringsplanen med afsæt i skolens datamateriale og de nye styringsinitiativer for skoleforbedringsarbejdet, der er iværksat i skoledistriktet. Her er det i modsætning til tidligere år ikke længere nødvendigt at indsende en udfyldt forbedringsplan med procentvise forbedringsmål inden for centralt definerede indsatsområder samt angivelser af forbedrings- og evalueringsaktiviteter. I stedet skal der udarbejdes det, der italesættes som *autentiske* mål for tre centralt definerede indsatsområder; matematik, litteracy⁴⁰ og lighed ['equity'], som efterfølgende indleveres til skoledistriktets ledelse.

Den ministerielle tidsfrist for udsending af elevernes progressionsrapporter til skolens forældre ligger også lige for, hvilket skaber en intens og arbejdsom stemning blandt skolens medarbejdere. Progressionsrapportarbejdet har også gennemgået nogle policymæssige forandringer, hvilket betyder, at eleverne stadig skal have tre årlige rapporter: én rapport, der fortæller om elevens generelle progression, og to resultatrapporter, der angiver elevernes faglige resultater samt en vurdering af personlige og sociale kompetencer (Education, 2016a). Men i modsætning til tidligere år, er det ikke længere centralt fastlagt, hvilke fag og med hvilket indhold, eleverne skal vurderes og beskrives i progressionsrapporten. Det er i stedet op til den enkelte professionelle at vurdere, hvad der vil være relevant at orientere om i forhold til den enkelte elev. Policy-ændringen er affødt af forhandlinger mellem den faglige forening, Ontario College of Teachers, og Ontarios undervisningsministerium. Formålet med ændringen er at skabe et større rum til læreres professionelle dømmekraft i skolesystemet, og dette skal nu enacts for første gang på Obee Tower Public School.

Obee Tower Public School er på samme måde som Bøgesskovsskolen et skoleledelsesregime, der er relationelt forbundet med den moderne uddannelsesstyrings

⁴⁰ Litteracy-begrebet anvendes også på dansk, og det rammesætter et pædagogisk fokus centreret omkring læsning, skrivning og disse kulturfærdigheder som kommunikation.

magtformationsbevægelser, både set i et internationalt perspektiv samt i forhold til Ontario som policyweb (jf. kap. 6, afsnit 6.2.). Jeg vil nu uddybe de styrende rationaler, der konstituerer skoleledelsesregimet som et governmentalt meningssystem. Her vil jeg redegøre for de betydningsdannelser, der både former skoleledelsesregimets styringssigte samt de dominerende styringsorganiseringer. Afslutningsvis vil jeg sammenfatte, hvorledes disse dimensioner indgår i en samlet komparativ governmentalitymodel.

7.6 Styringens sigte i skoleledelsesregimet

I skoleledelsesregime på Obee Tower Public School fremtræder diskursen for *monofaglige præstationer* og diskursen for *opdragelse af fagligt velfunderede og globalt orienterede, selv-lærende samfundsledere* som dialektisk forbundne antagelser om, hvad der er uddannelsens formål og hermed styringens sigte. Det er dominerende styringsrationaler, der synliggør, hvorledes skoleledelsesregimet først og fremmest fremmer en faglig præstationsorden relationelt forbundet med internationale uddannelsesstyringsordener. Hernæst er det også et regime, der konstituerer en institutionel dannelses- og opdragelsesstyring, hvor globale dannelseskompetencer italesættes. Jeg vil starte med at uddybe det monofaglige præstationssigte med nedslag i empiriske virkelighedskonstruktioner i skolens lokale policyfelt.

7.6.1 Den monofaglige præstationsdiskurs

I den følgende tekst giver skolens formelle leder udtryk for, hvad han ser som sin primære rolle. Her konstruerer han et betydningsindhold, hvor han ser elevens faglige præstationer og deres mulighed for at opnå faglige potentialer som sit fundamentale formål:

I was saying that my purpose here first and foremost is to ensure the health and safety of everyone in the building and to support the academic achievement of all the students, so they reach their- they reach their academic potential. In the course of doing that, I have to ensure that students are supported in terms of the social and emotional development (I: Mmm), not that that's the *primary* goal necessarily, but it is foundational from a foundational perspective, meeting their social and emotional needs and meeting their safety needs is going to enable them to meet their academic potential (I: Mmm). So that's my overriding *purpose*.

(Skoleleder, Obee Tower Public School og I: interviewer)

Skolelederen enacter og selekterer her sit formål som det at sikre alles sundhed og sikkerhed samt at understøtte elevernes faglige præstationer. Her italesættes elevens emotionelle og sociale

behov som fundament for, at eleven kan udvikle sig fagligt og i forhold til sit potentiale. Den formelle leder anfører dog, at elevens sociale og emotionelle behov ikke nødvendigvis er det primære mål, men at det er en nødvendighed, for at realisere målet om elevers faglige præstationer. Ledelsesdiskursen positionerer derved elevens faglige potentialer [academic potential] og præstationer i en overordnet position, hvor det emotionelle og trivselsmæssige perspektiv er middel til det første. Betydningsrelationen mellem de to dimensioner kan ses i diskursen, hvor lederen italesætter faglige præstationer og faglige potentialer ad flere omgange og efterfølgende konstruerer det sociale og emotionelle som en negation: *"not that that's the primary goal necessarily"*. Efterfølgende positionerer den formelle leder sig som et subjekt, der understøtter elevpræstationer i den governmentale styring af elevernes selvledelse. Dette ses i betydningstilskrivning af sociale og emotionelle behov som perspektiver, der er fundamentale i ledelse, for at gøre eleverne i stand til selv at nå deres faglige potentialer: *"...is going to enable them to meet their academic potential"*. Det fundamentale formål i en kaldsmæssige kategorisering er altså at understøtte eleverne i at udvikle deres faglige præstationer. Dette understreger den formelle leder ved at afslutte diskursen med en retorisk understregning formålets kaldsmæssige dimension: *"So that's my overriding purpose"*.

Den empiriske analyse af den ovenstående diskurs skaber også en meningsforbindelse til det, jeg antager er et middel til indirekte magtkonstruktion i dette skoleledelsesregime. Her skabes der magt til at realisere styringens monofaglige præstationssigte via subjektiveringsprocesser. Subjektivering understøttes ved at lederen tilgodsér både elever og læreres emotionelle og sociale behov. Dette perspektiv vil jeg dog uddybe grundigere i de senere afsnit. Ikke desto mindre er *"student achievement"*, elevernes faglige præstationer, et dominerende fokus, der understøttes bredt set i den samlede organisation. Det monofaglige præstationssigte er her et dominerende fokus, der er intertekstuel forbundet med skoledistriktets og hermed provinsens primære fokusområder. POR-læreren konstruerer i det følgende citat en tæt kobling mellem det faglige præstationsfokus i skolens lokale policyfelt og skoledistriktets policystyring:

I think our...our...the...our school's focus follows really much of the boards focus, which is...eh, three parts that we, the school is, the...the board is trying, which is equity, well-being and achievements. So I think every school in Toronto is trying to follow that and, you know.

(POR-lærergruppen, Obee Tower Public School)

Skolens formålsfokus følger ifølge POR-læreren skoledistriktets fokus indenfor de tre målområder; *lighed, trivsel* og *faglige præstationer*. Dette er tre målområder, der først og fremmest er rammesættende i Toronto District Schoolboard, hvilket ifølge POR læreren betyder, at skoleledelsesregimets fokus også følger det, alle skoler i Toronto styrer efter. Konstruktionen af *faglige præstationer* som mål for de organisatoriske medlemmer er altså ikke mål, der er konstrueret inden for den pågældende organisation. Det er heller ikke mål og indsatsområder, der baserer sig på de professionelles vurdering af elevernes brede dannelses- og uddannelsesbehov. Sidst er det ikke kollektive ansvarliggørelsesordener, der er fremkommet gennem deliberative meningsskabelsesprocesser blandt skolens professionelle. Det er derimod centralt udvalgte styringsperspektiver defineret i Ontario Ministry of Education, der er rammesættende for de professionelle organiserings- og meningsskabelsesprocesser i Torontos samlede skoledistrikt.

Italesættelsen af de tre måloptikker og sigtet på de faglige præstationer er hermed en diskursiv relationskonstruktion, der både forbinder skoleledelsesregimet med skoledistriktets og provinsens styringsindsatser (jf. kap 6, afsnit 6.2.). Det er derfor også muligt at forstå de faglige præstationer som et monofagligt fokus, da det ikke er alle fag, der er repræsenterede i det centrale uddannelsessystem, men primært fagene matematik, læsning/skrivning og naturvidenskab. De tre fagområder indgår i den provinselle EQAO-testning, som efterfølgende konstruerer en intertekstuel referenceforbindelse til PISA-evalueringernes fagområder (EQAO, 2019). De diskursive orienteringer i skoleledelsesregimet er derved lokalt funderede policyformationer relationelt forbundet til dominerende styringsperspektiver i den internationale uddannelseskonkurrence.

De empiriske studier af den monofaglige præstationsdiskurs' sociale matrix fremviser endvidere, hvorledes den sociale orden bliver hegemonisk i skolens policyfelt. Ifølge governmentaltetyforskningen ved vi, at diskursive ordener er formerende for, hvad de fagprofessionelle kan forstå som sandt, og hvordan de kan forstå deres identitetsmæssige positioner (Ball & Olmedo, 2013; Dean, 2006) (jf. kap.3, afsnit 3.2.4.). I dette styringsregime er det således også i forhold til den *monofaglige præstationsdiskurs*, at de professionelle forstår sig selv og deres opgave. Lærerne, som enactere af de samfundsinstitutionelle meningsdiskurser i de provinselle målsætninger, identitetskonstruerer også sig selv som nogen, der ønsker at se elever præstere:

I think it's one of those things we said before, it's the whole goal of becoming a teacher is you want to see students do well, you want to see students do well, you want to see them achieve. You know, you're learning and they're learning, so it's a partnership together with what's happening in the classroom. And, and so I think that's, like...why, for me anyways, I came into this field.

(Lærergruppen, Obee Tower Public School)

Meningskonstruktionen ovenfor tydeliggør en forståelse, hvor det grundlæggende formål med at blive lærer er ønsket om at se eleverne klare sig godt og se dem præstere, ”*you want to see them achieve*”. Diskursen konstruerer denne antagelse både i en generel diskurs, ved at anføre, at det er ”*the whole goal of becoming a teacher*”, og efterfølgende i en privat identitetsdiskurs. Her afrundes diskursen med en identitetskonstruktion, hvor den enactende lærer forstår sig som et subjekt, der kom ind i lærergerningen på grund af dette formål. Inden for denne meningskonstruktion er lærere positioneret som *præstationsunderstøttere*, hvor de ser sig som partnere eller hjælpere i elevernes præstationsprocesser. I dette lærerudsagn kan man derfor se, at policy-området ’student achievement’ (jf. kap.6, afsnit 6.2.1.) er en diskursorden, der indgår i lærernes professionsidentitet og i forståelsen af, hvad der er det moralske formål eller kaldet i deres profession. Herudover deler de professionelle subjektpositionen som præstationsunderstøtter med skolens leder, hvilket kom frem i lederens konstruktion af elevernes præstationer som sit fundamentale formål.

Men som indledningsvist anført er det ikke kun de monofaglige præstationer, der konstrueres som formålet med uddannelsen i dette skoleledelsesregime. Der konstrueres også et uddannelsesformål, der italesætter styringssigtet som dannelsen og uddannelsen af det globale samfunds fremtidsledere.

7.6.2 Opdragelse og uddannelse af globale samfundsledere

Den monofaglige præstationsdiskurs er empirisk også relationelt forbundet med diskurser for, hvad der er uddannelsens overordnede samfundsformål. Formålet konstrueres diskursivt som både opdragelse, dannelse og uddannelse af fagligt præsterende, selvlærende og globale samfundsledere, hvilket understøttes både i betydningstilskrivning og i den strukturelle styring. Konstruktionen af diskursen kan ses i det følgende citat:

So for me ahm student achievement is the biggest goal and why we are here to move students along to make sure that we are doing the best we can for our future leaders to make sure that they are academically sound and that they are ready for the future, make sure that they are prepared as individuals ahm...so I think that my role as an administrator in any school that I go to is to make sure that we are preparing our students for the future to make them those global learners.

(Viceskoleleder, Obee Tower Public School)

Viceskolelederen er i sin diskursive meningskonstruktion generelt orienteret mod fremtidens samfund. Skolens samfundsmæssige formål italesættes i den forbindelse som en institution, der understøtter individuelle elevers fremtidsmuligheder ved at 'flytte dem fremad', "*move students along*", og sikre, at de er fagligt velfunderede. Skolens professionelle bliver efterfølgende italesat som subjekter, der gør deres bedste for eleverne, der diskursivt positioneres som "*our future leaders*", fremtidens ledere. I denne diskurs italesætter viceskolelederen også, at det er af stor betydning, at eleverne er individuelt forberedte på denne opgave, så de kan blive "*global learners*". Sidst ser hun også sin egen subjektposition som en understøttelsesposition, der realiserer styringens sigte.

Den diskursive konstruktion positionerer først og fremmest de professionelle som subjekter, der understøtter fremtidens ledere. Dette er en konstruktion, der både rammesætter de professionelles og vicelederens opgave, men også skolens samfundsmæssige opgave. Hernæst er positioneringen af eleverne som 'globale lærende' en diskurs, der skaber en interdiskursiv reference til et uddannelsesideal forbundet med det globale videnssamfund og det 21. århundredes kompetencer. I skoleledelsesregimet i Obee Tower Public School konstrueres dette perspektiv bredt set i det empiriske policyfelt, hvilket ses i medlemmernes enactment af OECDs kompetenceoptikker fra det globale policy-dokument '21st century skills' (OECD, 2013). Her er det uddannelsesmæssige formål at uddanne 'globale lærende', der udover at være fagligt veluddannede også besidder en omfattende mængde af personlige færdigheder. Skolens samfundsmæssige opgave er inden for denne orden at uddanne eleverne til at være; kritisk tænkende, problemløsende, kommunikerende, livslangt selvlærende, kreative og innovative, kolliderende og ledende, socialt ansvarlige og kulturelt, globalt og miljømæssigt bevidste (OECD, 2013). På samme måde, som det blev tydeliggjort i forbindelse med den monofaglige præstationsdiskurs, skaber diskursen for *selvlærende og globale samfundsledere* altså også relationelle forbindelser mellem det lokale skoleledelsesregime og internationale uddannelsesordener.

Styringsrettets sociale matrix baserer sig også på mere grundlæggende ideologiske rationaler for den ideelle didaktiske og pædagogiske praksis. Styringen mod de ovenstående uddannelses- og dannelsesordener fremkommer derved gennem en betydningstilskrivning af individorienterede didaktiske praksisser:

7.6.2.1 Individorienteret didaktik i styringsrettet

Understøttelsen af udviklingen af den 'globale lærende' sker gennem en forståelse af den gode undervisning som en individualiseret og differentieret didaktisk tilgang, der tilgodeser alle elevers forskellige læringsbehov:

To put in more bluntly, somebody who recognized the importance of meeting the needs of each individual students in their class, responding to the learning styles, providing culturally responsive pedagogy to the kids in their class, eh, building relationships with the kids in their class, really caring (I: Mmm), I mean, that's part of the relationship building, but really being invested in the needs and the well-being of the kids in their class, eh, providing, engaging in interesting lessons (I: Mmm) for their kids, which I can't define for you, because it's going to be based on the kids sitting in front of them (I: Mmm). And, eh, so if you've got a group of students, who, who you recognize really need to move around (I: Mmm), eh, I hope you're doing some activity based programming (I: Mmm), and you're not sitting there doing worksheets (I: Mmm). Eh... I, I can't imagine a group of students that's going to respond best to sitting there and doing worksheets every day, but if you *had* that group of kids, I guess that, that is what you should do (I: Mmm). Though I don't see how that would support the development of global competencies or 21st century learning skills.

(Skoleleder, Obee Tower Public School og I: interviewer)

I ovenstående citat er den gode undervisning italesat som en imødekommenhed i forhold til det enkelte barns læringsstil. I disse optimale didaktiske processer tilbyder underviseren kulturelt imødekommende pædagogik og opbygger relationer, der er autentisk omsorgsfulde. Den ideelle underviser positioneres i denne diskurs som et subjekt, der er engageret i at lave interessant undervisning for eleven som et individ. Endvidere ansvarliggøres underviserpositionen både for elevens præstationer og for at møde elevernes mangefacetterede behov, ved at eleverne konstrueres som "*their kids*", lærernes børn. Som eksempel på den kulturelt imødekommende pædagogik og arbejdet med at tilgodese elevernes læringsstile, uddyber skolelederen med et eksempel omkring en undervisningssituation, hvor eleverne har behov for at bevæge sig for at lære. Her italesætter skolelederen et håb om, at læreren vil anvende aktivitetsbaserede undervisningsformer, frem for stillesiddende aktiviteter. De stillesiddende aktiviteter italesættes efterfølgende som didaktiske former, der ikke er legitime i organisationen i det hele taget, da de konstrueres som didaktiske praksisser, der modarbejder udvikling af færdigheder og kompetencer inden for OECDs 21. århundredes kompetencer og færdighedstænkning. Den didaktiske orden er

hemed ikke en social orden, der udelukkende er forbundet med dannelsen af den fagligt velfunderede, højtpresterende fremtidsleder, som et pædagogisk ideal og uddannelsesmæssigt styringssigte i denne uddannelsesorganisation. Det også er de bredere uddannelsesidealer med kompetenceperspektiver, der skaber globalt orienterede, selvledende og selvstående subjekter, hvilket også kom tydeligt frem tidligere. Didaktiske former, der ikke tilgodeser den individuelle elevs læringsstil, er således ikke diskursivt tildelt en legitim plads i skolens pædagogiske orden, hvilket også blev tydeliggjort i observationer af skolelederens klasserumsobservationer. Her blev et klasserum med stilhed og tavst arbejdende elever italesat som ”*bekymrende*”, da det ifølge skolelederen ikke understøttede elevernes kommunikative og reflektive læring.

7.6.2.2 Institutionaliseret samfundsopdragelse

Styringsregimet i denne skole sigter altså på at uddanne i forhold til fremtidens globale kompetencebehov med en direkte italesættelse af globale uddannelsesidéer. Ud over dette enacts aktørerne på Obee Tower Public School også en samfundsinstitutionel opdragelsesposition. Dette forekommer i skolens *anerkendelsesforsamlinger*, hvor eleverne belønnes offentligt for deres positive personlighed. Her sigtes der på at skabe ”*good citizenship*” (Lærerguppen, ON1) og danne samfundsborgere med et specifikt samfundssind med afsæt i undervisningsministeriets månedligt fastlagte personkaraktertræk. Lærerne vurderer elevernes kompetencer ud fra disse personlighedskvaliteter, og de udvalgte elever bringes op foran forsamlingen og modtager et bogmærke og et diplom. Det pædagogiske dannelsesarbejde, der ses i denne institutionaliserede organisering, er altså en form for kollektiv samfundsopdragelse. Det er således ikke den enkelte lærer, der i sin pædagogiske praksis arbejder med opdragelse og opbygning af elevens personlighed. I stedet er det et overordnet institutionelt foretagende baseret på centrale kriterier for, hvad man i et samfundsinstitutionelt perspektiv anser som en positiv personlighed.

Ovenstående empiriske uddybning har nu tydeliggjort, hvorledes *monofaglige præstationer* og dannelsen af *fagligt velfungerende, globale lærende og fremtidige samfundsledere* er det grundlæggende sigte i dette styringsregime. Skoleledelse og lærere er i dette styringsregime positioneret som ansvarlige for både at danne, uddanne og opdrage ud fra et pædagogisk menneskesyn, der er defineret i de provinsielle og globale uddannelsesstandarder og ideologiske positioner. Jeg forstår hermed skoleledelsesregimet i Obee Tower Public School som en organisering og samfundsinstitution, hvor dets pastorale styringsfunktioner tager sig af alle dimensioner i menneskets liv (Foucault, 1982).

De styrende diskursive ordener om skolens formål, der konstrueres som meningsfulde af de deltagende aktører, er envidere relationelt forbundet med en dominerende *forbedringsorden*. Forbedringsordenen positionerer de professionelle i forbedringspositioner, hvor de understøtter det monofaglige præstationsperspektiv og realiseringen af styringens sigte. Dette vil jeg uddybe i det følgende.

7.6.3 Forbedring

Forbedring [improvement] er en dominerende diskursorden, der konstrueres både i de professionelle meningskonstruktioner og blandt de formelle ledere i styringsregimet. Diskursordenen *forbedring* ser jeg derfor som den grundlæggende styringsorden i regimet, der sigter på at skabe forbedringer både i elevernes og i lærernes præstationer inden for en målrational og lineær progressionsforståelse. Diskursordenen *forbedring* emergerer i lærernes forståelser af, hvad skoleledelsens intentioner er i forhold til dem som professionelle. Samtidig er det også en social orden, som skolens ledelse tilskriver betydning i formuleringen af deres ledelsessigte. Dette synliggør, at den sociale forbedringsorden er et selvfølgeligt sandhedsrationale, der interdiskursivt forbinder de professionelle og de formelle ledere i deres meningsskabelse (Fairclough, 1992, 2015). Jeg vil i det følgende uddybe både de dominerende og dominerede diskurser samt de strukturelle organseriger, der former diskursordenens sandhedsrationaler.

Som det kan ses i den følgende tekst, enactet af den formelle leder, konstrueres forbedringsordenen i relation til perspektivet for elevernes faglige præstationer:

(...) so that we can reach our goals, which is student achievement, improvement, you know, in our case it would be improvement in math, improvement in reading and student well-being and inclusion and the differentiation of instruction.

(*Skoleleder, Obee Tower Public School*)

Skolelederen italesætter her, at målet for elevernes success ikke er faglige præstationer bredt set, men præstationsforbedringer inden for både matematik, læsning og elevernes trivsel samt inklusion og differentiering af undervisning. Som det fremgik af den tidligere analyse af diskursordenen *monofaglige præstationer*, er den formelle leders selektioner forbundet med de tidligere nævnte centrale indsatsområder fra det provinsielle systemniveau. Men samtidig inddrages inklusion og undervisningsdifferentiering også som forbedringsindsatser, der skal enactes for at de fælles forbedringsmål kan nås. Her sigter den dominerende diskursorden på at

skabe forbedringer på alle de organisatoriske niveauer, og diskursen *improvement*, forbedring, konstrueres af de professionelle som den formelle ledelses fundamentale vision; “Oh, one major vision is student improvement. Eh...”(*POR-lærergruppen, ONI*).

Forbedringsordenen er i den formelle leders betydningstilskrivning først en orden, der sigter på eleverne, men som jeg indledningsvist har peget på, positionerer den sociale orden også de professionelle subjekter. Det følgende citat fremviser, hvorledes de fagprofessionelles konstruerer mening omkring forbedringsordenen i styringsregimet, der eksisterer i organiseringens tavse sædvaner og udtalte ledelsesforventninger:

And although this is not stated or written anywhere, I think that one of the visions that our admin has for us is for us, we as teachers, to become better (T1: Mmm) at our job and...eh...and that's what I've noticed in the last six years, that that's what a focus is... Yeah.

(*POR-lærergroupe, Obee Tower Public School*)

Styringssigte konstrueres i teksten som en vision om, at lærerne skal forbedre sig og blive dygtigere til deres arbejde. Ledelsesvisionen italesættes som en idé, der ikke umiddelbart er skrevet nogen steder, men det er samtidig også en vision, den fagprofessionelle har selekteret som en fremtrædende ledetråd i organiseringen gennem de sidste 6 år. Diskursen for forbedring kan derved ses som en orden, der er blevet en dominerende diskurs gennem fortløbende meningstilskrivning og naturaliseringsprocesser over en længerevarende periode.

7.6.3.1 Forbedring i en målrationel styringsstruktur

Overordnet set er forbedringsordenen rammesættende for forbedringsprocesser, der konstrueres som betydningsfulde i relation til Ontario som et curriculum-baseret undervisningssystem. Inden for standardiserede kriterier i Ontarios curriculummål eller i kriteriebaserede standarder for effektiv undervisningspraksis, effektiv ledelsespraksis eller god målings- og evalueringspraksis vurderes både elevernes og de profesisonelles præstationsforbedringer (appendiks XVIII, A; enacted policy). De standardiserede og kriteriebaserede rammesætninger for den undervisnings- og ledelsesmæssige praksis tydeliggør, at den centrale styring afgrænser aktørernes meningsskabelsesprocesser i væsentlig grad. Dette ses eksempelvis i Ontarios curriculum, der angiver niveaudelte resultatforventninger ”*Curriculum expectations*” (Education, 2005) inden for specifikke fagområder som afsæt for vurderinger af elevernes præstationer. Undervisningen forventes dermed at tage afsæt i curriculum-præstationsforventningerne, hvorefter den didaktiske praksis planlægges og gennemføres i en målstyringslogik. Som vi så i et tidligere citat, er den

didaktisk forståelse baseret på et individorienteret fokus, hvor undervisningen er tilpasset den enkelte elevs læringsbehov (jf. afsnit 7.6.2.1.). Den didaktiske praksis skal dog ifølge skolelederen være tilpasset Ontarios curriculum: “It does, however, need to be appropriately aligned with the curriculum” (*Skoleleder, ON1*). I diskursordenen for *forbedring* er den professionelle praksis altså afgrænset af de centrale curriculumforventningerne, hvilket positionerer den didaktiske planlægning som en praksis, der primært er orienteret mod Ontarios policyorden fremfor den enkelte elevs læringsbehov.

Inden for forbedringsordenen enacts der endvidere flere former for strukturel forbedringsstyring, der sigter på at skabe forbedringer i elevernes faglige matematikpræstationer. Først og fremmest organiseres forbedringsarbejdet på det organisatoriske niveau gennem skoleforbedringsplanlægning. Hernæst sigtes der på at skabe forbedringer i elevernes matematikresultater gennem brugen af to materielle styringsteknologier, henholdsvis *path ways* [trædestier] og *focus students* [fokus-elever]. Skoleforbedringsplanen italesættes i en målrational orden, hvor planen konstrueres diskursivt som ”a roadmap” (*Sl. ON2*). Planen er altså et vejkort, der understøtter skolens faglige resultatprogression og styres efter i forbedringsprocesser. I den diskursive ledelsespraksis afdækkes behovet for forbedringerne først med afsæt i skolens resultatdata. Disse resultatopgørelser er samlet i skolens datapakke, der udsendes af EQAO kontoret og undervisningsministeriet hvert år i september. Efterfølgende udarbejdes skoleforbedringsplanen i en ledelseskonstrueret skabelon, der både viser målene, men også hvordan organisationen vil bevæge sig frem mod disse. Den strukturelle styring inden for forbedringsordenen positionerer derved organisationer og udvikling i en ’integrationslogik’ (Meyerson & Martin, 1987), hvor det er muligt at skabe præstationer gennem rationelle og lineære forbedringsprocesser og mål.

Den næste metode, *path ways*, er forbundet med forbedringsmålene i skolens forbedringsplan. Her samarbejder skolens årgangsteam om at udarbejde konkrete didaktiske tiltag inden for rammerne af Ontarios nye matematikstrategi, ’The Ontario renewed Math Strategy’ (Education, 2016c). Arbejdet med ’trædestierne’ struktureres gennem en ministeriel skabelon for arbejdet, og den diskursive praksis er enactet inden for diskurstypen *vejledning*. Her samarbejder de formelle ledere og lærere kollaborativt om at realisere sigtet med forbedringsprocesserne, hvor den formelle leder positioneres som vejleder og retningsgiver italesat som et subjekt, der viser retning. Den diskursive orden i forbedringsordenen er således ikke et dominansforhold, hvor skolelederen har legitim magt over læreren til at definere, hvordan den didaktiske

forbedringsproces skal foregå. Han er i stedet italesat som en vejleder, der kan guide, fordi han er fagligt didaktisk velfunderet inden for området og derfor i stand til at hjælpe lærere på rette vej. Subjektpositionering inden for forbedringsdiskursen er derfor konstruktionen af en hierarkisk social vejledningsorden med subjekter, der enacter de centralt definerede præstationsmål i matematik.

Den sidste styringsmetode er en social teknologi, der sigter på at forbedre matematikresultaterne for fire elever i alle 4. klasser i den samlede provins. Styringsmetoden *focus students* er her designet til at skabe forbedringer i provinsens samlede EQAO-resultater. I det følgende konstruerer POR-lærere mening i forhold til metoden:

Yeah (T1: Mmm), that eh eh was what I was going to say next. So focus students are the ones that are in- you know, we're worried about, so we choose four from your class now (T1: Mmm), who are, you know, maybe at risk or a little bit like a C-level student (T1: Mmm) and then you're trying to see if you're going to bring them out to, you know, maybe bring them up a little bit to one level higher than they are than when you first started. So that I think shows success because you look at...you know, where your students started in the beginning of the year and where they ended, and did you bring them, eh.

(POR-lærergruppen, Obee Tower Public School)

De professionelle fortæller i den ovenstående tekst om, hvordan arbejdet med fokuselever sigter på at bringe udvalgte elevers faglige resultater op på et B-niveau, hvilket er Ontarios provinsielle standard. Den diskursive meningsskabelsesproces konstruerer her en forståelse af fokuseleverne som elever, der er "at risk", i fare, når de er på et C-niveau. Lærerne positioneres her som subjekter, der er bekymrede for elever på C-niveau, hvilket giver dem moralsk ansvar for at 'redde dem'. At 'redde' eller hjælpe eleverne ud af risikozonen vil sige at bringe dem op på den provinsielle standard, eller i hvert fald at bringe dem op på et højere curriculum-niveau, end de var på ved skoleårets start. Det er først, når eleven er bragt op på et højere fagligt niveau, at eleven er uden for fare, eller ikke længere er en 'bekymringselev'. I lyset af skoleledelsesregimets forbedringsorden er det interessant at dvæle ved, hvad det vil sige at være 'bekymringselev' i denne styringsorden. Her er det ikke elever, der har faglige vanskeligheder i bunden af karaktersystemet, men elever, der næsten har opnået den provinsielle standard. Policy-programmet *focus students* er altså ikke en diskursiv forbedringsorden, der er centreret om at 'redde' de fagligt svageste elever. I stedet er det som indledningsvist beskrevet

en forbedringsorden med sigte på at understøtte fire elever i 4. klasse i at kunne præstere ift. Ontarios provinsielle præstationsstandard⁴¹.

7.6.3.2 Forbedringsstyring i det samlede uddannelsessystem

De strukturelle diskursteknologier inden for diskursordenen for forbedring er rammesat gennem sociale diskursteknologier, der skaber magt til at påvirke deltagernes forbedringshandlinger på tre sociale meningsskabelsesniveauer. I dette styringsregime sigtes der både på at skabe præstationsforbedringer på skoleniveau, i lærernes didaktiske praksis og i fire 4. klasse-elevs EQAO-resultater centreret omkring matematik som præstationsforbedrings-felt. Den strukturelle forbedringsstyring er således koblet til en samlet institutionel forbedringsorden forbundet med præstationsstyring i det centrale uddannelsessystem:

Eh... The, the first thing is there is a, a *school* direction (I: Mmm). So we as a staff, we as a school are moving in this direction, eh... L-let me step back. First of all, we're saying that there, there might very well be a direction that's given *to us* (I: Okay). So for example, we as a, as a province (I: Mmm) have recognized that, eh, our scores in math are down (I: Mmm). So even though with *this* school, they might not necessarily be low relative to other schools in the province (I: right), but, but as a, as a, as an entire *province*, our ministry of education is putting money into the support of professional development related to math, so that's called the Renewed Math Strategy. So lots of money are coming into our board, into every board, to support the development of, of math, to teaching of math and math practices, best math practices (I: Mmm) and in relation to math.

(Skoleleder, Obee Tower Public School og I: interviewer)

Skolelederen fortæller i ovenstående dataudtræk, hvordan skolen ledes i en fælles retning inden for den retning, der er blevet anvist fra det provinselle niveau. Baggrunden er, at Ontario som provins oplever, at deres matematikresultater i de provinsielle EQAO-test er lave, og på trods af at dette ikke er tilfældet for Obee Tower Public School, er det en forbedringsretning, der gælder for den samlede provins. Forbedringerne i matematikresultaterne understøttes fra ministerielt hold både gennem ressourcetildeling til professionel udvikling på matematikområdet og gennem en fornyet matematikstrategi. Skolelederen anfører her, at der lægges mange penge ind i systemet i alle skoledistrikter med det formål at understøtte forbedringen af matematikresultaterne. Forbedringsdiskursen, der enacts bredt set i de organisatoriske meningskonstruktionsprocesser, forstås jeg derfor som et styringsrationale, der ikke kun er reationel forbundet med en institutionel og monofaglig matematik-forbedringsdiskurs i

⁴¹ B-niveau som den provinsielle standard i Ontario svarer til et 10tal på den danske 7-trinsskala.

provinsen. Det er en forbedringsorden, der er fremkommet på det provinsielle niveau i konkurrencesammenligning med de resterende provinser i Canada. Den formelle leders meningskonstruktion tydeliggør derfor, hvorledes den diskursive orden ikke er policy enactments, der tager afsæt i skolens og de fagprofessionelles forståelser af, hvad der kunne være vigtigt at gøre for deres elever. Det er i stedet enactments af policykonstruktioner foretaget i det centrale, ministerielle system og i de meningskabelsesprocesser, der finder sted i relation til Pan-Canadiske EQAO-sammenligninger (jf. tabel, kap. 4, afsnit 4.3.1.1.).

Policykonstruktionerne på det Pan-Canadiske niveau er igen relationelt forbundet med de globale sammenligninger i internationale PISA- og PIRLS resultater. Man kan hermed helt konkret se, hvorledes den globale uddannelseskongurrence dagsordensætter de vidensområder og forståelser, der bliver den styrende afgrænsning for forbedringsindsatser i det lokale policyfelt på Obee Tower Public School. I dette tilfælde er det særligt matematik og undervisningsstrategier, der baserer sig på viden om ”*best math practices*” (Skoleleder, ON1), der former det dominerende styringsrationale på fagområder, hvor det er muligt at skabe højere, faglige resultater i det internationale felt.

Forbedringer bl.a. i de matematikfaglige præstationer ses altså at være et grundlæggende styringsperspektiv i styringsregimet på Obee Tower Public School. Disse styringsordener understøttes gennem centralt definerede mål og faglige forbedringsindsatser, hvor der skabes interdiskursive referenceforbindelser mellem globale diskurser og den lokale socialitet. Herudover ses der også en tendens til, at *forbedring* som en dominerende social orden er relationelt forbundet med den funktionalistiske position inden for ’school effectiveness’-traditionen jf. kapitel 2. Jeg forstår derfor den dominerende styringsorden i skoleledelsesregimet som en ideologisk position, der er beslægtet med denne rationalitet.

Som det allerede er blevet empirisk tydeliggjort i et vist omfang, er centralisering en dominerende organiseringsorden i Obee Tower Public School. Dette vil jeg uddybe nærmere i det næste afsnit.

7.7 Styringens midler

I skoleledelsesregimet på Obee Tower Public School former den diskursive og ikke-diskursive betydningsdannelse, de sociale teknologier samt den styringsmæssige straf- og belønningsstruktur den sociale organisering. Styringens midler er derfor de forståelser og sociale diskursteknologier,

der bringes i anvendelse for at realisere styringens sigte. I de empiriske analyser emergerer centralisering som en dominerende relationskonstruktion og et afgørende styringsmiddel i dette regime. Jeg vil i de følgende afsnit udfolde centraliseringsordenen, både i forhold til hvordan ordenen konstrueres i deltagernes meningsskabelse, samt hvordan den understøttes strukturelt.

7.7.1 Centralisering

Generelt er *centralisering* karakteriserende for det strukturorienterede perspektiv for den styring, der enacts i skoleledelsesregimet. Centraliseringsordenen kan først og fremmest ses i de empiriske analyser af, hvordan de professionelle i overvejende grad tilskriver de centralt fastlagte kriterier og standarder betydning i deres meningsskabelse. Hernæst kan centraliseringen også ses i de styringsprogrammer, der omsætter magtformation fra det centrale og endda det internationale policyniveau (jf. afsnit 7.6.3.1.). Jeg forstår derfor centralisering som en social orden, der afgrænser det professionelle ledelsesrum gennem bindende lovgivning, der i væsentlig grad rammesætter de professionelles praksis:

I think they have a lot of autonomy. I mean certain things you have to, they *have* to follow, for example curriculum. This was what we were talking about yesterday, that's something that's *non – negotiable* it has to be. Report cards, ahh there is the duties of a teacher legally they have to follow, report cards, they have to do assessments, that's ahh TPA's ahh they have to make sure that they keep records of students ahh keep up to the assesments, observations things that there are mandated that they have to do.

(Viceskoleleder, Obee Tower Public School)

Som det bliver tydeligt i viceskolelederens meningsskonstruktion, er de professionelles autonomi og undervisningsmæssige praksis afgrænset af Ontarios curriculum. Dette ses i viceskolelederens diskursive betydningstilskrivning af curriculum policy som "*non-negotiable*" (Vice-skoleleder, ON1). Teksten tydeliggør, at policy enactment af lovgivningen ikke er til forhandling, hvilket bl.a. omfatter udarbejdelsen af *report cards*, elevplaner, og en daglig skriftlig registrering af elevernes faglige udvikling og løbende evalueringer af elevernes præstationer. I centraliseringsordenen positioneres de fagprofessionelle derfor som subjekter, der er ansvarlige for at føre tilsyn med elevernes progression. Dette ses i teksten, hvor lærere er subjekter, der har lovforvaltende forpligtigelser: "*the duties of a teacher*" i relation til de centrale curriculum forventninger. Centraliseringsordenen er derved en lovgivningsmæssigt rammesættende orden, der forpligter lærere til at udmønte policy som statsligt ansatte tjenestemænd (jf. tabel 1, kap 4, afsnit 4.3.1.1.).

7.7.1.1 Bureaukratisk ansvarliggørelse i en standardiseret orden

Set i et overordnet perspektiv forstår jeg skoleledelsesregimet som en relationel styringsorden, der henter sit grundlag i det klassiske bureaukrati. Dette er en organiseringsorden, hvor ansvaret for lovforvaltningen er fordelt på de professionelle embedsforvaltere indenfor en hierarkisk orden. I bureaukratiet i dette skoleledelsesregimer er det dog ikke de fagprofessionelle, der med afsæt i deres specialiserede professionsuddannelse har ansvaret for at lovforvalte, som det oprindeligt var traditionen. I Obee Tower Public School foretages de professionelle vurderinger i stedet i relation til *standardiseringsdiskursen*, hvor det er centrale præstationsforventninger og evidenskriterier for effektive praksisser, der er styrende for det professionelle blik. Inden for denne styringsorden konstrueres de standardiserede kriterier som legitime og de former en moddiskurs til det at være "*self-employed*" [selvbestaltet]. Eksempelvis anfører den formelle leder, at han ikke definerer, hvad der karakteriserer en god lærer, da han han ikke er 'selvbestaltet'. I denne diskurs italesætter han det at foretage professionelle og selvstændige vurderinger uden centrale kriterier som illegitimt ved at navngive det som "*personal bias*" [normativ fortolkning] (se appendiks XVIII, b 6.). Den grundlæggende bureaukratiske organisering er derved relationelt forbundet med en neoliberal standardiseringsorden, hvor lovforvaltningen har en afgørende position i centralisering. I det empiriske felt ses der herved en tendens til, at betydningstilskrivningen af den selvstændige professionelle dømmekraft er reartikuleret (Fairclough, 2015). Afgrænsningen af den tidligere professionsposition antager nu andre former, og standardiseringsdiskursen tilskrives større legitimitet end den professionelles vurdering i lederens forståelse. Dette er også en tendens, der kan ses i meningsskabelsesprocesserne vedrørende policyændringen i det kommende afsnit 7.14.1.

Herudover understøttes den centraliserende orden også gennem et ansvarliggørende tilsyn i en hierarkisk styringskæde. Tilsynskæden, der emergerede empirisk, blev både tilskrevet betydning af skolechefen, skoleledere og lærere i forskningsinterviews, samt delvist observeret under feltstudiet i organisationen:

Skolechefen fører tilsyn med skolens faglige resultater gennem de kontraktliggjorte tilsynsdokumenter, den årlige datapakke, 'School Report' og 'School Improvement Plan', skoleforbedringsplanen samt den 5-årige 'Principals Appraisal', hvor skolelederens ledelse kvalitetsvurderes. Ydermere er skolechefen i dette skoledistrikt, på kvalitetsvurderingsbesøg på de enkelte skoler én gang månedligt. Her går han runder på skolen og observerer undervisning, som skolelederen ønsker, at han skal se, hvorefter skoleleder og skolechef har en refleksions- og

lærings samtale. *Skolens leder* fører tilsyn med skolens resultater gennem arbejdet med datapakken 'EQAO' og skolens forbedringsplan, 'School Improvement plan', i et kontraktliggjort ansvarliggørelsesforhold mellem skolelederen og skolevæsenet. Den ansvarliggørende styring forbundet med den monofaglige præstationsdiskurs, har jeg henvist til tidligere. Yderligere fører lederen tilsyn med undervisningen og den pædagogiske praksis ved at gennemgå alle skolens 600 elevplaner, der udsendes til forældrene tre gange om året. Dette gør han i samarbejde med viceskolelederen, hvor han også tilser, at alle overholder de ministerie-definerede tidsfrister. Skolens ledelse observerer i klasserummene og er til stede i frikvartererne dagligt, de indgår i et kontraktliggjort ansvarlighedsforhold med lærerne omkring deres personlige udviklingsplan, hvor lærerne selv definerer egne progressionsmål, og de foretager officielle kvalitetsvurderinger af lærere gennem det ministerielt definerede 'Teachers Performance Appraisal'-kvalitetssystem (Education, 2010). Endelig ansvarliggør den formelle leder de fagprofessionelle i forhold til at hæve de faglige resultater hos elever, der ligger under det provinsielle gennemsnit i matematik. Dette blev uddybet tidligere i afsnittet om *focus students*-systemet og systemet omkring *path ways* (jf. afnit 7.6.3.1.).

Lærernes ansvarliggørelse af eleverne foregår i kontraktliggjort form gennem de tre årlige elevplaner, hvor læreren evaluerer elevernes progression i den første rapport i efteråret. Herefter giver de eleverne faglige karakterer og karakterer for selvregulering og sociale kompetencer i to rapporter i forårssemesteret. I de ministerielle skabeloner for disse rapporter er der angivet felter, hvor forældre og elever kan angive egne progressionsmål (Education, 2016a), hvilket i sidste ende former en styringsrelation mellem forældre og det provinsielle styringsniveau. De fagprofessionelle positioneres i dette system som medierende subjekter, der performer den centralt konstituerede styringsrelation mellem uddannelsessystemet og den individuelle elev.

Den bureaukratiske organisering er hermed konstituerende for en kæde af ansvarliggørelse inden for en neoliberal styringstænkning, hvor de centrale policy standarder er relationelt forbundet med styringssigtets økonomiske konkurrenceformål.

7.7.1.2 Centraliseret proaktivitet

I de styringsstrukturelle studier af, hvad der rammesætter og afgrænser den enkelte leders og lærers autonome selvledelsesrum i dette skoleledelsesregime, er det altså en stærk central, bureaukratisk styring relationelt forbundet med Ontarios standardiserede kriterier og målrationaler. Skolelederen italesætter her sin egen identitetsposition på følgende måde:

”it’s almost like I’m a franchise for the government” (*Skoleleder, Obee Tower Public School*). Som det ses i teksten forstår den formelle leder sig som et subjekt, der markedsfører regeringens ’vare’, hvor ’varen’ kan fortolkes som Ontarios samlede undervisningssystem med tilhørende pædagogiske og didaktiske teknologier.

At det er en centraliseret orden, der dominerer den sociale praksis i skolens lokale policyfelt, bliver i høj grad også synligt i den deskriptive analyse af de sociale teknologier, der enacts i skoleledelsesregimet jf. appendiks XX. Som det kan aflæses i tabellen, er det i overvejende grad Ontario Ministry of Education, der konstruerer både form og indhold i de sociale teknologier, der bringes i anvendelse. Dette positionerer skoleledelsesregimets formelle ledelse i en reaktiv position uden adgang til selvstændigt at udforme eller udvælge de teknologier, der understøtter realiseringen af systemets centralt fastlagte mål. I stedet indtager den centrale styringsorden en proaktiv og systematisk styringsposition, og formel ledelse bliver en reaktiv organisatorisk subjektposition, der forvalter og medierer brugen af de sociale teknologier .

De decentrale aktører, ledere og lærere indtager dog også proaktive og selvledende positioner. Dette kan eksempelvis ses i udarbejdelsen af skoleforbedringsplanen, hvor den formelle leder indtager en autonom og proaktiv position. Her har den formelle ledelse i Obee Tower Public School et beslutningsrum, hvor de kan enacte den styrende rammesætning af, hvordan lærerne skal arbejde med skoleforbedringsplanen. Baggrunden for dette er den nyligt formulerede policyændring, hvor skolens målplanlægning går fra at være centralt definerede, procentvise forbedringer til at være autentiske forbedringsmål (jf. kap.7, afsnit 7.5.1.). Dette positionerer skolens ledere i et mindre afgrænset beslutningsrum og skaber konturerne af en begyndende decentralisering og et selvledelsesrum, der i højere grad end tidligere er *selvskabt*, *polyfont* og *forhandlet* (D. Pedersen, 2004a). Det autonome selvledelsesrum ses ligeledes i forbindelse med brugen af styringsteknologien ’professionelle læringsfællesskaber’. Her enacter skolens ledelse strategiske *time-outs* (Weick, 1995), hvis de finder det nødvendigt at inddrage medarbejdere i udviklings- og forbedringsprocesser. Disse *time-outs* iværksættes dog primært i forhold til opgaver, der er affødt af skolens forbedringsarbejde afgrænset af den *monofaglige præstationsorden* på matematikområdet, hvilket også er centralt defineret.

Herudover indtager skolens professionelle også selvledende positioner i de forebyggende indsatser, der understøtter eleverns monofaglige præstationer og trivsel. Eksempelvis organiserer de fagprofessionelle mange forskellige klubaktiviteter for børn både før

og efter skole og i frikvartererne, eller de tilbyder ekstra læseundervisning. Ydermere organiserer de læringsaftener for familier for at hjælpe elever, der kommer fra andre skolekulturelle og sproglige kulturer end den canadiske. Alle disse aktiviteter enacts inden for en frivillighedsorden, hvor det anses som en del af læreres position, at understøtte eleverne uden for den formelle arbejdstid som eksempelvis i den 40 minutters frokostpause, de ifølge policy har ret til (Education, 2019). Skolelederen er også proaktiv i sin forebyggende og daglige tilstedeværelse i alle frikvarterer, og i skyggeobservationerne blev det tydeligt, at eleverne havde en nær og positiv relation til skolens ledelse. Lederen har eksempelvis etableret en sikkerhedspatrulje for elever, der ofte indgår i konflikter i frikvartererne. I dette tiltag positioneres eleverne som subjekter, der har en positiv social position som assistenter for skolelederen. Sikkerhedspatruljen er her et eksempel på proaktivitet, der forebygger elevkonflikter og forstyrrelser i undervisningen, og dermed også et eksempel på, hvordan den formelle leder udmønter sit autonome selvledelsesrum.

De empiriske uddrag fra den sociale virkelighedskonstruktion i skoleledelsesregimet Obee Tower Public School viser hermed, hvorledes skoleledelsesregimet former de bærende relationer. Den centrale styringen ser ud til at konstituere det sociale policyfelt i tætte koblinger og en proaktiv organisering, der afgrænser både lederes og fagprofessionelles selvledelse. Hvad der også blev tydeliggjort i de empiriske analyser, er skoleledelse som en "*franchise*", der markedsfører regeringens vare (jf. ledercitat i afsnit 7.7.1.2.). Dette er en analytisk antagelse, der understøttes af andre forskeres policyanalyser inden for Ontarios policyweb, hvor den formelle leder er et subjekt, der primært kontrollerer, at de centrale mål realiseres (Flessa, 2012) (jf. kapitel 6, afsnit 6.2.2.). Samtidig viser policy forskningen også, at skoleledere influerer betydeligt på de dominerende policykonstruktioner i Ontarios skoler (Winton & Pollock, 2016).

I det følgende vil jeg bidrage til de eksisterende forskningsmæssige antagelser ved at synliggøre empirisk, hvorledes formel ledelse også er et styringsfænomen, der er dialektisk forbundet med magtmekanismer i den moderne uddannelsesstyring (jf. kap. 3, afsnit 3.2.). Formålet med det næste afsnit er hermed at uddybe, hvordan governmental selvdisciplinering og relationel magtkonstruktion er styringsmidler i skoleledelsesregimet.

7.7.2 Ledelse som governmental selvdisciplinering og relationel magt

Ledelse som et middel til governmental selvdisciplinering og relationel magtkonstruktion er som de resterende sociale ordener, jeg har uddybet, sammensat af flere diskursive og ikke-diskursive praksisser. Her vil jeg først indlede med den sociale tilstand, hvor den ikke-diskursive ledelsespraksis med daglige klasserumsobservationer former et styringsmæssigt panoptikon. Hernæst vil jeg uddybe, hvorledes konstruktionen af støtte og hjælperelationer og en kærlighedsorden kan ses som et emotionelt styringsmiddel i skoleledelse, der medierer den centrale styrings dominerende magtformation.

7.7.2.1 Et disciplinerende panoptikon

Som jeg også senere uddyber på anden vis (jf. afsnit 7.14.), er skolelederen proaktiv i sin styringsadfærd ved dagligt at være til stede i undervisningen. De fagprofessionelle konstruerer denne ledelsespraksis som en sædvane i organisationen og som en modsætning til kontrol. Samtidig anfører de, at de også er bevidste om ledelsens tendentielle tilstedeværelse:

Dataudtræk A

1. T1: And I, I, yeah, and I think that they *walk* around the school, so often, I mean I know, a lot, they come into your rooms (T2: Yeah) all the time (T2: Yeah, yeah, they do), and the kids are more familiar with that, so I think they kind of *know* what's happening in this school (T2: Yeah) just by walking around. We did have that, eh, what was that called, that board wide assessment, where, you know (T2: Oh yeah), there was a lot of anker charts they were looking at in the room, so, we've *had* people come into the school (T2: Mmm) over the years to, you know, do assessments, and I guess that's why we feel like it's okay because
2. T2: Yeah and we're pro-probably doing (T1: Mmm) what we're supposed (T1: Mmm, mmm) to be, mainly, so (T1: Mmm).

(Lærerguppen, Obee Tower Public School)

I dette dataudtræk bliver det tydeligt, hvorledes meningsskabelsesprocesser altid finder sted i en social sammenhæng og i en fortolkende bevidsthed om den anden eller de andre (Weick, 1995). Dette ses i teksten, hvor den formelle ledelses potentielle og daglige tilstedeværelse i undervisningen skaber en selvstyrende opmærksomhed hos de professionelle. De antager her, at skoleledelsen helt sikkert ved, hvad der foregår på skolen; ”*so I think they kind of know what's happening in this school*”, med en retorisk understregning af, at lederen virkelig har indsigt i skolens praksis. Her forstår lærerne sig selv som nogen, der gør, hvad de forventeligt bør

gøre: ”and we’re pro-probably doing (T1: Mmm) what we’re supposed (T1: Mmm, mmm) to be, mainly, so (T1: Mmm)” (l. 2). Diskursen fremviser hermed, hvordan de professionelle konstruerer sig selv som sociale subjekter i relation til det, de antager er ledelsens forståelser af passende adfærd. Skoleledelsens observationspraksis fungerer hermed som et moderne styringspanoptikon (Foucault, 1995), der som magtform har gennemgået naturaliseringsprocesser og er blevet til en organisatorisk selvfølgelighed. Naturaliseringsprocesserne har fundet sted ved, at både formelle ledere og andre styringsagenter gennem tiden har været tilstede i lærernes undervisning. Panoptikonnet, der emejerer i deltagerne opmærksomhed om ledelsens potentielle tilstedeværelse i undervisningen, fungerer dermed som et bevidsthedsskabende symbol, der konstruerer lærerens selvstyring.

Ovenstående uddybning af styringen, der forekommer gennem en centraliseret, social organisering i et bureaukratisk paradigme, viser hvorledes ledelse som et styringsfænomen enacter systematisk kontrol og former en governmental selvstyring. Men i stedet for at konstruere positioner, hvor lærere forstår sig selv som afmægtige og kontrollerede subjekter, er det lykkefyldte relationskonstruktioner, der italesættes. I disse meningskonstruktioner antager jeg, at relationskonstruktionerne mellem de formelle ledere og fagprofessionelle tildækker og medierer den centraliserede magtorden. Dette ser jeg først i konstruktionen af støtte og hjælperelationer inden for en undervisningsorden, hvilket også var subjektpositioner, der emergerede relationelt forbundet med den monofaglige præstationsorden. Herefter ser jeg tildækningen i den emotionelle styring, der fremkommer i en kærlighedsorden. Dette vil jeg uddybe i det følgende.

7.7.2.2 Ledelse som støtte og hjælp i en undervisningsorden

De to diskurser *støtte* og *hjælp* italesættes på tværs af samtlige medarbejdergrupper i den højtpræsterende uddannelsesinstitution som verber, der karakteriserer relationskonstruktionerne mellem de formelle ledere og de fagprofessionelle. Diskurserne angiver her konturerne af den sociale magtformering, subjektpositioner og styringsrationaler, der konstrueres fortløbende og institutionaliseres via meningsskabelse. Som det tidligere blev uddybet er ledelses- og styringsrelationerne indlejret i institutionelle diskurser for *forbedring*, *standardisering*, *monofaglige præstationer* og *globalt orienteret samfundsopdragelse*. Den sociale relation mellem skoleledere og lærere inden for disse ordener er således indflydelsesrelationer, der sigter på at påvirke lærernes praksis i den provinsielt fastlagte retning. Det ledende subjekt konstrueres her i en *understøttende* og *hjælpende* position, der sørger for, at lærernes adfærd foretages inden

for afgrænsningen af den sociale orden. Ledelsesunderstøttelsen og hjælpen emergerer i den diskursive praksis ved, at lederen monitorerer den individuelle lærer og er involveret i lærerens professionelle beslutninger. I denne diskurs italesættes formålet med ledelsesinvolvering som en *sikring* af, at læreren foretager professionelle vurderinger inden for det rum, der anses for at være det rigtige og legitime.

Ledelse som en støtte og hjælpeposition ses også i den følgende meningskonstruktion, hvor ledelsesforholdet mellem lærere og formelle ledere italesættes inden for en undervisningsorden:

I am looking at the staff as my class and just as I am asking a teacher to differentiate for their students based on their abilities and needs I need to differentiate for the teachers based on where they happen to be in their development; where they fall on the development continuum with regard to a specific area. Important is the fact that there are high expectations and the culture of high expectations for students and staff is in place and is promoted, but with the requisite support.

(Skoleleder, Obee Tower Public School)

Skolelederen fortæller, at han ser den professionelle medarbejdergruppe som sin klasse. På samme måde, som når han beder en lærer differentiere undervisningen for eleverne baseret på deres evner og behov, er han også nødt til at differentiere sin støtte og hjælp til lærerne. Dette gøres ved, at den formelle leder vurderer, hvor lærerne er i deres udvikling, og hvor de kan indplaceres på et udviklingskontinuum i forhold til styringens kvalitetskriterier. Skolelederen anfører også, at det er vigtigt at have høje forventninger, da kulturen for høje forventninger bør promoveres for både elever og medarbejdere. Samtidig anfører han, at ledelsens høje forventninger også skal formes via en passende ledelsesstøtte til de professionelle.

Forståelsen af ledelsespositionen konstrueres i denne tekst som en position, der er identisk med lærerens position. Skolelederen indtager her en underviserposition i den standardiserede og kriteriebaserede organisering, hvor den fagprofessionelles udvikling fremkommer ”*on the development continuum*”, altså gennem lineær progression med bevægelse mod et specifikt mål. I konstruktionen af ledelse indenfor diskurstypen *undervisning* positioneres lederen som den, der har den faglige indsigt, og den fagprofessionelle som et underordnet subjekt, der skal hjælpes i den specifikke retning. Den kriteriebaserede diskursorden skaber altså en hierarkisk relation, hvor formelle ledere og fagprofessionelle bliver til henholdsvis *lærere* og *elever* med ledelse som en *hjælpe- og støttefunktion*.

I denne positioneringsproces konstrueres lærere endvidere som subjekter, der har brug for støtte for at opleve, at de kan indfri omgivelsernes forventninger. Her bliver

ledelsesunderstøttelsen italesat som en gave til lærere og som noget, der giver dem et boost til deres professionelle selvværd. Tænkningen i denne form for styring er interdiskursivt forbundet med det, der i transformationsledelsesteorien forstås som *empowerment* (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Seashore-Louis, 2011; Leithwood & Slegers, 2006). Empowerment er en ledelsestilgang, der sigter på at skabe et højt professionelt selvværd hos de professionelle via relationel magtkonstruktion. I disse relationskonstruktioner er det interessant at forfølge konstruktionen af de professionelle som subjekter, der har 'behov for støtte og hjælp', som den ses i dette skoleledelsesregime. Den diskursive italesættelse af lærere som 'svage' i en undervisningsorden er netop en hierarkisering, der som en governmental styringsform formår at få lærerne til at forstå sig selv som sådan. Efterfølgende vil den individualiserede opmærksomhed og støtten fra skolens leder konstrueres som en gave og en psykologisk belønning:

Eh, he's, eh, even had us sometimes people go to another school (I: Mmm) where they are doing it and they, and so they, the, the teachers here who are not sure (I: Mmm) they can see how, how it looks in a classroom (I: Mmm), in a classroom setting. Eh... 'cause, eh, they provided us with supply teachers so we can co-teach together (I: Mmm) so that we don't feel like we're isolated, that we're not alone (I: Mmm). So there are a lot of things that he, he does that just help us to feel a little confident (I: Mmm) or, you know, that we can, we can achieve it, we can do it (I: Mmm) (T3: Yeah).

(POR-lærergruppen, Obee Tower Public School og I: interviewer)

POR-Læreren i citatet italesætter, hvordan skolens ledelse nogle gange sender de fagprofessionelle over på en anden skole for at lære, hvordan den nye undervisningsmetode udføres i andres undervisningspraksis. En anden indsats, der også tilbydes de fagprofessionelle, er muligheden for at få vikardækning, så de kan undervise sammen. Dette betyder ifølge læreren, at de ikke føler, at de er alene, og den formelle lederes mange hjælpe- og støtteinitiativer gør, at de føler, at de kan præstere i forhold til det, der kræves af dem. Den fagprofessionelle konstruerer altså sig selv som et *svagt og usikkert subjekt*, hvormed den formelle ledelses støtte og hjælp konstrueres som tiltag, der fører dem ud af en isoleret position og følelse af utilstrækkelighed. Ledelse er derved en *støtte- og hjælpeposition*, der fungerer som fødselshjælper for den enkeltes personlige udvikling. Som det ses til sidst i teksten, er relationskonstruktionen mellem leder og professionelle dermed også kilde til meningskabelsesprocesser, hvor den individuelle lærer føler positiv selvkompetence.

Det næste middel i den governmentale styring er relationsformation inden for en *kærlighedsorden*:

7.7.2.3 Relationel styring i en kærlighedsorden

En af de dominerende sociale ordener i skoleledelsesregimet er samlet i diskursordenen *kærlighed*. Her forekommer der en stærk form for meningskonstruktion, hvor den positive menings-skabelse antager eksistentiel karakter for den enkelte og en lykkefyldt orden.

Først og fremmest ses konstruktionen af den lykkefyldte orden ved, at de fagprofessionelle oplever sig selv som ansatte på en skole, der positivt adskiller sig væsentligt fra andre skoler. Her konstrueres skolen diskursivt i relation til andre skoler i distriktet, og de professionelle navngiver Obee Tower Public School som både *moderne* og "*cutting edge*" [banebrydende] (POR, ON1). De professionelle konstruerer særligt skolens mange it-læringsfaciliteter, de moderne bygninger og det pædagogisk udviklingsorienterede miljø som det, der adskiller skolen identitetsmæssigt fra andre skoler.

Den lykkefyldte orden ses også i lærernes relationskonstruktioner, hvor de konstruerer den formelle leder i relation til dem selv. Lederen italesættes både som *tilgængelig* og *sjov*, men også som et subjekt, der er i en *ligeværdig* i relation til de professionelle. Den ligeværdige relation enacts bl.a. som et fænomen, der er forbundet med muligheden for at stille kritiske spørgsmål til lederen, og ved at skolens leder opleves som tilgængelig til enhver tid. Herudover oplever de fagprofessionelle, at skolelederen ikke kun forstår dem som ansatte, men at han også ser dem som hele mennesker. Dette er en meningskonstruktion, hvor de italesætter ham som imødekommende over for deres individuelle behov, også når de ikke præsterer fuldt som i et tilfælde, hvor en lærer havde alvorlig sygdom i familien. Den lykkefyldte orden ses endvidere i diskursformationen, hvor lederen imødekommer de professionelles ønsker om at samarbejde med kolleger, der også er private venner. I denne diskurs konstrueres lederen som et subjekt med en ledelsesfilosofisk intention om at *gøre lærerne lykkelige*, da det vil medføre, at de er arbejdsomme og gør deres arbejde godt (appendiks XVIII, b.1). Udover at konstruere lederens intentionalitet som en, der har til hensigt at gøre lærerne lykkelige, konstruerer de også lederen som en, der ser læreren som *professionel*. Samlet set giver de fagprofessionelle udtryk for, at de forstår sig selv som subjekter, der er i en *velsignet* position, netop på grund af denne leder (appendiks XVIII, b.4.).

Som et eksempel på en strategisk diskursteknologi, der bringes i anvendelse i konstruktionen af kærlighedsordenen og et lykkefyldt miljø, er skolelederens brug af ledelsesværktøjet 'julebrev' (appendiks XVIII, b.4.). POR-lærerne konstruerer i den forbindelse en forståelse af skolelede-

ren som virkeligt god, fordi han tager sig tid til at skrive et julebrev til alle, og de karakteriserer ham med diskursen ”*fremragende*”. Samtidig beskriver de også, hvorledes det at modtage et julebrev fra skolelederen skaber en emotionel tilstand hos den enkelte, der gør, at de føler sig som ’den eneste ene’: ”But the letter that Rob sends, you feel like you’re the one and only” (*POR-lærer, ON1*). I den tekstmæssige kontekst blev der italesat, hvorledes den formelle leder individualiserer og personliggør julekort ved eksempelvis at formulere indholdet via citater fra popsange, den pågældende lærer godt kan lide. Efterfølgende forærede lederen lærerinden en hjemmelavet CD med de musiknumre, han havde anvendt til kortet. Denne enactment og selektering af individualiseret opmærksomhed på basis af ledelsesviden om både personlige og private præferencer skaber mulighed for, at læreren kan fortolke sig som et subjekt, der både har værdi for skolens leder og den samlede organisation.

Omsorg, anerkendelse og imødekommenhed i en ligeværdig socialitet er tillidsskabende mellem medlemmerne i organisationen, hvilket skaber tilknytning og relationelle bånd, der både er stærkt identitetsskabende og engagementsfremmende. Ledelsesværktøjet ’julebrev’ indgår således som en strategisk relationsmediator, hvor skoleleder og lærere generelt former nære personlige venskabsrelationer, der kan forbindes med en romantisk orden eller en kærlighedsorden (Meindl, Ehrlich, & Dukerich, 1985; Uhl-Bien & Pillai, 2007). Argumentet for dette ser jeg i de ovenstående diskurskonstruktioner og i fortællingen om julebrevet, der skaber interdiskursive referenceforbindelser til narrativet om den romantiske kærlighed. I den romantiske kærlighedsfortælling, som vi ofte møder på film og i TV, møder det ensomme menneske sin sjæleven. Sjæleven er en, som forstår dig helt ind i det inderste, som værdsætter dig som et helt menneske på godt og ondt, som lytter nærværende og omsorgsfuldt, og som anerkender og får dig til at vokse som menneske. Kærlighedens tilstedeværelse annullerer den ensomhed og utilstrækkelighed, der før var til stede i den enkelte, og meningsskabelsesprocessen, der forekommer, konstruerer en fortælling om, at mennesket ikke længere er alene. Derimod indgår subjektet i et fællesskab, hvor den enkeltes emotionelle behov tilgodeses. Men som det også ses i den romantiserede ledelsesforestilling, er kærligheden en åndelig kærlighed som kærligheden mellem Jesus og mennesket eller forældre og børn. Der er dog i beskrivelsen af ledelseshandlingen med julekortene formationen af en relation, der nok kunne opleves af modtageren som en romantisk kærlighed af jordisk karakter eller som en flirt.

7.7.2.4 Strategisk forførelse i en pastoral magtorden?

I efterbehandlingen af denne situation anfører den formelle leder, at han ikke ønskede, at hverken forskeren eller de fagprofessionelle skulle høre om dette (appendiks XVIII, b. 2.). Ledelsens brug af

julekort uddybes her som et strategisk redskab til opbygning af nære relationer, og skolelederen fortolker denne strategi som en magtanvendelses eller en meningsskabelsesstrategi, der ikke tåler dagens lys. Den nære personlige relation, der konstrueres gennem brugen af julebrevet ses i lederens meningskonstruktion også at være et strategisk redskab. I dette tilfælde bliver det tydeligt, at den nære personlige relation ikke er en autentisk relation, men en diskursiv konstruktion af kunstige relationer. Som strategisk magtform er det et karismatisk forførelsesredskab forbundet med den pastorale magt, og det er ifølge magtforskningen en tildækningsform, der ofte anvendes i det moderne samfunds institutioner (Fairclough, 2015). Tildækningerne fortolker jeg hermed som emotionsstyring, hvor der strategisk sigtes på at skabe identitetsudviklende meningsskabelsesprocesser af eksistentiel karakter gennem brugen af empowerment-teknikker (Dean, 2006; Fairclough, 2015).

Jeg har nu tydeliggjort, hvordan skoleledelsesregimets sociale matrix ikke kun formes gennem centralisering, men også via governmental magtformation og emotionel styring. For til fulde at forstå magtmekanismer i skoleledelsesregimet, vil jeg uddybe organiserings straf og belønningsstruktur.

7.7.3 Straf og belønning: styringens incitamentstruktur

I skoleledelsesregimet er der ikke tendenser til direkte sanktioneringer, der kan forstås som straf. Derimod baseres sanktioneringerne på governmental ansvarliggørelse, hvilket kan ses i krav om selvledelse og selvformulerede praksisforbedringer inden for diskursordenen *forbedring*. I de diskursive virkelighedskonstruktioner emergerer denne ansvarliggørelse i diskurser, hvor alle positioneres som *lærende* eller *ledende* subjekter: ”We are alle learners” og ”We are all leaders” (Vice-skoleleder, ON1). Subjektpositioneringen af alle organisatoriske medlemmer som *lærende* er diskursivt en magtkonstruktion, der former et kategorisk imperativ. For hvilken lærer eller leder i grundskolen kan modsige sig motivationen til at være én, der kan lide at lære? Den pædagogiske styringsrelation, der konstrueres mellem lærer og elev, er dermed også en social relation, der former relationen mellem skoleledelsesregimet og den fagprofessionelle. Ved yderligere at positionere alle som *ledere* stilles de fagprofessionelle til ansvar for at lede sig selv i retningen af styringens standarder og præstationsforventninger. Da det også kræver ændringer i den professionelle praksis, er læreren også ansvarlig for at udvikle sin egen praksis. Det er her, at ledelse som en *støtte* og *hjælpeposition* former en psykologisk belønningsstruktur, hvor alle er forpligtede til at lære, hvordan de kan gøre det endnu bedre. Men hvis du som udgangspunkt

ikke lykkedes med at realisere dette, er belønningen, at du vil få *støtte* og *hjælp* til at lære hvordan (jf. afsnit 7.7.2.2.).

Læringsdiskursen, hvor alle er lærende subjekter, er dermed den sociale orden, der former den styringsmæssige straf og belønningsstruktur. I den konkrete diskursive meningsskabelsespraksis er dette organiseret i de 'Professionelle Læringsfællesskaber', hvor de professionelle ansvarliggøres kollaborativt for vedvarende at forbedre de faglige resultater for elever, der ikke opnår den provinsielle standard. Lærere og ledere, der ikke består vurderingerne i henholdsvis 'Teachers Performance Appraisal'-systemet eller 'Principal performance Appraisal'-systemet (Education, 2010), positioneres i selvlæringsforløb, hvor de får hjælp til at forbedre sig med støtte fra en overordnet eller en dygtig kollega. I tilfælde af, at der i dagligdagen viser sig at være problemstillinger i den enkeltes didaktiske praksis, iværksættes der kollegial læring, hvor lærere opfordres til at lære af kolleger på egen skole. Som en ledelseskonsekvens italesættes der også situationer, hvor kolleger er sendt til naboskoler for at lære den pågældende didaktiske praksis at kende. Meningskonstruktionen omkring denne ledelsespraksis, der umiddelbart kunne ses som en 'straf', italesættes som en positiv mulighed. Dette ses i teksten, hvor de professionelle tilskriver det positiv betydning, at skolelederen er villig til at bidrage med betalingen af en lærervikar (jf. citat i afsnit 7.7.2.2.). Da de fagprofessionelle i det governmentale styringsregime konstuerer sig selv som subjekter, der er ansvarlige for elevernes præstationer, muliggør støtten og hjælpen en positiv meningskonstruktionsproces. Det, der på den ene side kunne ses som en straf, medfører i stedet, at lærerne føler skolens ledelse imødekommer deres behov.

Umiddelbart viser de empiriske analyser, at det ikke er 'risikofyldt'⁴² at have elever, der ikke præsterer fagligt som forventet. Skoleledelsesregimet fremviser dermed ikke den tildækkede magt ved at performe en psykologisk eller økonomisk straf med tildeling af skyld, afskedigelse eller forflyttelse. Men selvom incitamentstrukturen i dette skoleledelsesregime ikke bygger på en straftænkning, kan skoleledelsesregimet med fordel diskuteres videnskabeligt som en styring, der er 'risikofyldt' for de fagprofessionelle. Det, jeg i denne incitamentstruktur vil fremføre som risikofyldt, er brugen af governmental styring. Styringsorganiseringen medfører, at de professionelle forstår sig selv som ansvarlige for elevernes præstationer, og dermed bliver meningsskabelse også risikofyldte processer (Weick et al., 2005, s.416). Den governmentale

⁴² Risikobegrebet definerer den relationelle tilstand i moderne samfundsstyring, hvor magtrelationer ikke længere er produktive, men tendentielt kan ses som dominansrelationer eller slaverelationer jf. Michel Foucault (Foucault, 1983, 1995). Dette perspektiv har jeg redegjort for tidligere i kapitel 3.

styring er del af en neoliberal tendens, hvor eksempelvis arbejdet med *path ways* og *focus-students* ansvarliggør den enkelte for egen selvforbedring i en kollegial ansvarsrelation. Herudover finder ansvarliggørelsen også sted via relationel magtkonstruktion. Lærere og ledere konstrueres i en nær kærligheds- og beundringsrelation, hvor den enkeltes meningsskabelsesprocesser antager eksistentiel og lykkefyldt karakter. Jeg vil derfor argumentere for, at magtformeringen styrer gennem en indirekte, tildækket magtform, der historisk har udviklet ledelsestro følgere i samfundsinstitutioner og nationer. Magtformen, der emergerer i skoleledelsesregimet, relaterer sig derved til 'den mørke side af transformationsledelse' (Bass & Riggio, 2006) og skaber en 'blind' tro både på den karismatiske leder og sagen⁴³. Styringen vil således være risikofyldt for den enkelte og for samfundet, hvis den ikke også muliggør systemkritik og positionerer subjektet i en fri position (Foucault, 1983).

7.8 Formel ledelse i styringsregimets sociale matrix

På baggrund af analysen af skoleledelsesregimet, som det emergerede i både de formelle leders og de fagprofessionelles meningskonstruktioner, kan jeg nu vurdere skoleledelse som et historisk styringsfænomen. Jeg forstår hermed ledelse som et styringsfænomen i Obee Tower Public School, der enacter de centraliserede standarder og kriterier inden for et ledelsesrum, der er afgrænset af en bureaukratisk orden. Formel ledelse er en reaktiv funktion, der medierer mellem den centrale styring og de fagprofessionelle i en strukturelt fastlagt styringskæde. Her ansvarliggør det enkelte led det næste for de centralt definerede præstationsforventninger og standarder for effektive praksisser. Den formelle leders subjektposition enacter empirisk som en støtte og hjælpeposition i relation til de fagprofessionelle, og den enacter gennem en relationel magtkonstruktion og et karismatisk lederskab. Her får den formelle leder magt til at influere på de fagprofessionelles meningsskabelse og praksisudøvelse gennem relationelle magtkonstruktioner, der kan karakteriseres som strategisk forførelse i kærlighedsbaserede beundringsrelationer. Magten, der enacter i skoleledelsesregimet, er altså en tildækket magt og governmental styring, der over tid har ændret de fagprofessionelles forståelse af dem selv, så de ser sig selv som det, der er sigtet med styringen (Dean, 2006; Foucault et al., 1991).

⁴³ Ifølge Weber konstruerer det karismatiske herredømme tro disciple (Weber et al., 2003a, 2003b).

Jeg har nu redegjort for skoleledelsesregimets samlede sociale matrix på Obee Tower Public School. I den følgende komparative governmentalitymodel vil jeg indplacere de sandhedsrationaler, der emergerede som styringens sigte. Her forstår jeg den monofaglige præstationsdiskurs og diskursen for dannelsen af globale fremtidsledere og selvlærende subjekter som formålet med uddannelsen. Endvidere antager jeg, at præstationsforbedringsorden former den dominerende styringsorganisering i skoleledelsesregimet. Grundlaget for realiseringen af den governmentale styring findes både i de diskursive relationskonstruktioner og sociale teknologier, der som styringsmidler realiserer styringens sigte. Her fortolker jeg centralisering som det primære styringsmiddel, hvor konstruktionen af en kærlighedsorden medierer den bureaukratiske styring gennem formel ledelse. Den neoliberale ansvarliggørende styring danner den endelige incitamentstruktur i skoleledelsesregimet.

7.9 Skoleledelsesregimer i international komparation

På baggrund af den uddybende gennemgang af skoleledelsesregimerne vil jeg nu indplacere menings- og magtkonstruktionerne fra den sociale styringspraksis i en governmentality-styringsmodel, der fremviser de to primære cases.

Model 1 Skoleledelsesregimer: De primære cases i international komparation

Skoleledelsesregimer - de primære cases		<i>Bøgeskovsskolen</i> (Synonym) Danmark	<i>Obee Tower Public School</i> (synonym) Toronto, Ontario
Styringens formål og sigte	<i>Dominerende diskurser om uddannelsens formål og sigte</i>	Monofaglige præstationer	Monofaglige præstationer og dannelse/opdragelse af globale fremtidsledere og selvstående subjekter
	<i>Dominerende diskurser som subjektive- ring</i>	Den opportunistiske og selvle- dende medarbejder samt den adfærdsmæssigt lokalt regu- lerbare medarbejder	Den ansvarsfulde og lidt usikre medarbejder med et åbent og udviklingsorienteret sind
	<i>Dominerende styringsorden</i>	Konkurrenceorden At vinde den monofaglige og trivselsmæssige konkurrence	Forbedringsorden At skabe monofaglige forbedrin- ger i de professionelle perfor- mance og elevernes faglige præ- stationer (matematik)
Styringens midler	<i>Relationel orden</i>	Flertydighed Konstruktion af double-bind- orden og fagligt performance- pres gennem styringsmæssig flertydighed	Kærlighed og tillid Konstruktion af pastoral kærlig- hedsorden og forbedringspres gennem opbygning af nære rela- tioner
	<i>Organisering</i>	Lokal, topstyret tillid Lokal topstyring og målratio- nel orden i den dekoblede organisation	Centralisering Centraliseret, bureaukratisk sty- ring i en standardiseret og målra- tionel orden i den tæt koblede organisation
	<i>Incitament- struktur i form af straf eller beløn- ning</i>	Narrativ ledelsesitatesættelse af forflyttelse eller afskedigel- se Psykologisk belønningssystem: stolthed	Lærings- og refleksionsforpligtel- se og ansvarliggørelse for selv- forbedring Psykologisk belønningssystem: eksistentiel meningsskabelse og lykke
	<i>Sociale tekno- logier</i>	Lokalt udviklede selvtekno- logier med værdier mellem alle organisatoriske led	Centralt standardiserede og kriteriebaserede selv-teknologier mellem alle organisatoriske led
	<i>Ledelse som et styrings- fænomen</i>	Ledelse som proaktiv perfor- mance management via dis- kursiv social hierarkisering og strategisk, politisk hærfører- skab	Ledelse som kollegial forbed- ringsvejledning via kærligheds- forførelse samt nære, ligeværdi- ge relationer

7.9.1 Komparation af skoleledelsesregimer

Jeg har nu uddybet de to skoleledelsesregimer i de primære cases ved at anlægge et mesoprocessuelt styringsperspektiv. Adskillelsen af de to regimer har givet indsigt i de historiske diskursive menings- og magtkonstruktioner i skoleledelse, der formerer styringsorganiseringen i de vedvarende, højtpræsterende skoler. Jeg vil nu kort uddybe forskelle og ligheder mellem de to skoleledelsesregimer som menings- og magtformeringer, der afgrænser det, der kan konstrueres som sandt og legitimt. Her vil jeg også diskutere forskelle og ligheder i styringen set i relation til afgrænsningen af de professionelles sociale identitet og de relationelle magtkonstruktioner. Afsættet for de internationale komparative analyser er den ovenstående model, hvor jeg har samlet styringsperspektiverne fra skoleledelsesregimerne.

7.9.1.1 Styringsstet

De sproglige virkelighedskonstruktioner i de to skoleledelsesregimer fremtræder som governmentale styringsordener, der deler formålet om at fremme elevernes monofaglige præstationer. Derimod adskiller de sig i forhold til den normative balancering af de dannelsesmæssige aspekter samt betydningen af elevernes sociale og emotionelle trivsel og udvikling. Sidst adskiller de sig også væsentligt i den dominerende orden, der kan ses som styringens 'tyngdekraft' (Ranson, 2003).

I Bøgeskovsskolens skoleledelsesregime ses der en empirisk tendens til, at udviklingen af elevernes sociale og musiske kompetencer er et domineret perspektiv. Trivsel er derimod en dimension, der tilskrives betydning i kraft af, at dette perspektiv også indgår i både den kommunale og den danske konkurrencesammenligning. De sociale og kulturelle dannelses- og opdragelsesdimensioner er dog alligevel tilstede i skoleledelsesregimet på trods af deres mindre dominerende betydning. Her indgår diskurserne i diskursive kamp- og forhandlingssituationer, da den sociale orden i skoleledelsesregimet generelt ser ud til at være under reartikulation affødt af policyændringer ifm. den danske skolereform. Skoleledelsesregimet på Obee Tower Public School er rammesættende for andre diskursive inklusions og eksklusionsmekanismer. Styringsstet omfatter både opdragelse, uddannelse og dannelse af eleverne, hvor elevens emotionelle og sociale trivsel tilskrives betydning, da det medierer elevens monofaglige præstationer. Eksempelvis er elevens personlighedsudvikling tilskrevet en afgørende betydning både gennem centrale standarder og kriterier på det provinsielle niveau. Men styringsstet formuleres også i relation til globale kompetence- og færdighedsniveauer hos OECD. Der ses

dog en empirisk tendens til, at den musiske og kulturelle dannelsesdimension er et domineret perspektiv i begge skoleledelsesregimer.

De to skoleledelsesregimer adskiller sig også væsentlig i perspektivet for den styringsmæssige tyngdekraft. I Bøgeskovsskolen er det en dominerende *konkurrenceorden*, der positionerer både formålet og sigtet med uddannelsen, de sociale relationer og delvist også konstruktionen af subjektpositioner i governmentality-styringen. Her er den *monofaglige præstationsdiskurs* også en neoliberal *konkurrenceorden*, hvor der ikke kun sigtes på at skabe forbedringer i elevernes faglige præstationer. Et dominerende styringssigte er også at være de højest placerede i konkurrencesammenligningen med omgivelserne. Den dominerende styringsorden i Obee Tower Public School er derimod en forbedringsorden. Her er styringens sigte ikke at blive de bedste i en konkurrenceorientering. I stedet er det at skabe vedvarende faglige præstationsforbedringer, hvilket realiseres gennem en strukturel og proaktiv styring i det centraliserede uddannelsessystem.

7.9.1.2 Styringens midler

Både konkurrenceordenen og forbedringsordenen er dominerende styringsrationaler, der realiserer den monofaglige præstationsdiskurs ved at forme styringen af de professionelles praksis og deres mentale perspektiv.

I Bøgeskovsskolens konkurrenceorden positioneres de fagprofessionelle i en flertydig subjektposition, hvor den enkelte på den ene side forventes at indtage en proaktiv, strategisk konkurrerende position som et *opportunistisk og selvledende individ*. På den anden siden forventes den professionelle at indtage en reaktiv position i et tydeligt socialt magthierarki. Her konstitueres den relationelle orden som en *lokal topstyring*, hvor formel ledelse indtager en central magtposition defineret i dansk policy. I dette skoleledelsesregime italesættes *tillidsdiskursen* som et organiseringsperspektiv, der konstruerer en meget løs og nærmest dekoblet relation mellem det pædagogiske policy-felt og skolens ledelse. Koblingssituationerne i ledelse emergerer primært som proaktiv mål og resultatstyring eller performance management, der kan fortolkes som et eksempel på en neoliberal ledelsestilgang inden for new public management-paradigmet (Gunter et al., 2016). Som en modsætning til konkurrenceordenen i Bøgeskovsskolen konstituerer forbedringsordenen i Obee Tower Public School den sociale virkelighed gennem andre diskurskonstruktioner. I denne organisering ansvarliggøres de professionelle både som *selvledende* og *selvlærende* subjekter men også som *svage* subjekter, der har behov for ledelsens hjælp og støtte. Relationskonstruktionerne i skoleledelsesregimet i

adskiller sig også væsentligt fra den neoliberale styringstænkning, der karakteriserer Bøgskovsskolen. Her er det enactment af den statslige centralisering, hvor den bureaukratiske orden strukturerer de sociale relationer som tilsyns- og ansvarliggørelsesrelationer. Centraliseringen former en tæt kobling mellem den formelle ledelse og de fagprofessionelle, og den relationelle magtkonstruktion fremkommer gennem opbygningen af nære kærlighedsrelationer og strategisk forførelse.

På trods af et identisk styringssigte i de to skoleledelsesregimerne viser de empiriske analyser, at vejen dertil går gennem både ens og forskellige menings- og magtkonstruktioner. De historiske sandhedskonstruktioner, der emergerer horisontalt i den komparative analyse, er derved sandhedsrationaler, der på den ene side skaber interdiskursive referencer mellem lokale policyfelter i henholdsvis Danmark og Ontario. Samtidig er der også magtformation i skoleledelse, der peger på forskelligheder. I det følgende vil jeg stille perspektivistiske spørgsmål, der vil forme kritisk opmærksomhedspunkter i de videre analyser:

7.10 Kritiske perspektiver

I min fortolkning af de to skoleledelsesregimer baseret på empiriske meningskonstruktioner om skoleledelse er der tre perspektiver, som jeg finder relevante at diskutere som konsekvenser af den moderne uddannelsesstyring og de neoliberale uddannelsesreformtendenser. Det første er perspektivet for den monofaglige præstationsdiskurs, der i de to regimer fremtræder som en horisontal tendens. Spørgsmålet er, på hvilken måde den horisontale tendens kan anskues som en global, monofaglig diskursiv orden relateret til den globale konkurrence? Det næste perspektiv er styringens konsekvenser for de subjektivitetspositioner og sociale relationer, der er tilgængelige i de moderniserede offentlige organisationer. Her er spørgsmålet, hvorledes den moderne styring former risikofyldte positioner, der udfordrer grænserne for subjektets frihed? Og det tredje perspektiv er dimensionen for ledelsesfunktionen, der ser ud til at fremtræde i ganske forskellige former. Spørgsmålet er nu, hvorvidt dette er en konstruktion, der kan relateres til uddannelsesstyringens konfiguration i den enkelte policy web?

Jeg vil ikke føre diskussionen videre her. I stedet vil jeg bringe perspektiver med, når jeg foretager de næste sporingsanalyser, hvor jeg bevæger mit analytiske blik til andre sociologiske niveauer i og på tværs af skoleledelsesregimerne. I det følgende vil jeg spore skoleledelse som et styringsfænomen via den mikroanalytiske tilgang, hvor jeg tager afsæt i empiriske data fra skygningen af de formelle ledere (se kap.5, afsnit 5.9.4.). Her vil jeg først

uddybe de analytiske fund fra skyggeobservationerne af skolelederens ledelse på Bøgeskovsskolen efterfulgt af det tilsvarende på Obee Tower Public School. Konstruktionen af sporingen sker gennem en deskriptiv analyse af observationsprotokollen fra de to dages skygning, hvor jeg vil redegøre for, hvad der tilskrives betydning i den formelle leders diskursive og ikke-diskursive praksis. Herefter vil jeg spore fænomenet gennem mikroprocessuelle diskursanalyser af udvalgte historisk indlejrede ledelsessituationer. Sidst vil jeg foretage en international komparation.

For en god ordens skyld vil jeg henvise til at de empiriske ledelsessituationer, jeg har selekteret fra Bøgeskovsskolen, er delvist bearbejdet gennem en national styringsdiskussion i den publicerede artikel "Sensemaking and Power. Studies of interaction in a Danish, High Achieving Public School" (Storgaard, 2018) (se den fulde artikel i appendiks XXI). I de kommende analyser indgår de empiriske situationer i internationale komparationer, hvormed situationerne indlejres i andre analyse- og diskussionskontekster.

7.11 Bøgeskovsskolen: Konstruktioner af mening og magt i empiriske ledelsessituationer

Mandag morgen møder jeg skolelederen på Bøgeskovsskolen på hans kontor. Skolelederen er en dansk mand midt i fyrrerne, og han har været leder af skolen gennem de sidste 6 år. Som han møder mig denne første morgen, fremstår han som et uformelt og humoristisk anlagt menneske, der både er venlig og travlt anlagt. Umiddelbart får jeg et indtryk af skolen som et både imødekommende og dynamisk sted med mange aktiviteter.

Skolelederens kontor ligger i skolens administrationsområde i stueplan, og det er lyst og enkelt indrettet med en reolsektion med bøger og forskellige mapper, et lyst mødebord med sorte læderstole og plads til 6 personer. Der er en lille sort lædersofa over for skolelederens skrivebord, så gæster kan sidde her med fronten mod skolelederen og samtale, og der er et whitboard hvor dagsordenen til denne uges koordinatorteammøde er påbegyndt. Derudover er der en plakat med et ledelsesværktøj, der i en farveskala mellem grøn og rød signalerer den foretrukne balance mellem det professionelle og det private. Her er *privat* signalrødt, hvilket jeg tolker som en dimension, der ikke er legitim på denne skole. Endelig er der et A3-ark på endevæggen ud for mødebordet, der fremviser skolens faglige placering set i relation til de resterende skoler i kommunen i et søjlediagram. Skolelederens kontor har et stort vindue, der

vender ud mod skolegården, hvor der i frikvartererne er aktivitet og legende børn. Ude i forkontoret sidder skolens administrative personale, og den administrative leder er placeret i et andet sidekontor.

Dagen starter med, at skolelederen tager en kop kaffe, laver lidt sjov med det administrative personale, kort koordinerer dagen med den administrative leder for efterfølgende at sætte sig ind foran computeren. Han har en halv times tid til at forberede dagens møder, som kommer fortløbende i løbet af de to observationsdage, hvor han primært befinder sig på sit kontor. I løbet af de to observationsdage forlader han kun kontoret i korte perioder for enten at kopiere eller finde de mødedeltagere eller fagprofessionelle, som han skal koordinere noget med. I spisefrikvarteret spiser lederen ikke med de fagprofessionelle, men er til stede på sit kontor, så de fagprofessionelle kan komme ned og have samtaler. Dette er en vurdering, han forstår som nødvendig, da det ellers er svært for de fagprofessionelle at få en samtale med ham pga. hans omfattende mødeaktivitet. Efter spisefrikvarteret spiser ledelsen sammen på førstesalen i skolens personalerum, som er et temmeligt stort lokale, der er indrettet som en kantine i en sportshal med langborde, polstrede plastikstole og et bordfodboldspil.

Set i et overordnet perspektiv fremviste den deskriptive afdækning af enactment af den diskursive praksis i den formelle ledelse, at cirka halvdelen af ledelsestiden blev enactet inden for det organisatoriske felt. Det var eksempelvis lønforhandling, møde om løntilskudsmedarbejdere med det kommunale jobcenter, møde med skolens koordinatører, ledelsesteam møde m.m. I cirka en fjerdedel af tiden enactede den formelle leder administrative dimensioner, hvor han indgik i digitale diskurser i mailkorrespondancer, udarbejdede skriftlige dokumenter relateret til den organisatoriske dimension eller analyserede elevfraværstatistik. Den diskursive praksis i ledelse blev også enactet inden for den pædagogiske ledelsesdimension i cirka ti procent af tiden, hvilket omfattede policy enactment af inklusion eller enactment af en pædagogisk rådgivingsdiskurs i relationen med de selvledende fagprofessionelle. Og endelig blev den strategiske, politiske ledelsesdimension i forhold til det kommunalpolitiske system samt den personaleledelsesmæssige dimension enactet i cirka ti procent af tiden. Formel ledelse som en social praksis, der baserer sig på skyggeobservationerne over to fulde arbejdsdage, er altså primært enactet inden for organisatoriske og administrative policy-felter, hvor de pædagogiske, de personalemæssige og de politiske felter enacts i mindre grad.

Som analyserne af skoleledelsesregimets styrende diskurser og sociale organisering viste, former relationen mellem den formelle ledelse og den pædagogiske og

undervisningsmæssige praksis en dekoblet relation. Dette er en konstruktion, som den deskriptive analyse af de empiriske data understøtter, da ledelsens primære enactment fandt sted i relation til det organisatoriske policy-felt. Den primære enactment og betydningstilskrivning fremkom gennem konstruktionen af diskurstyperne *møde*, *købmandshandel*, *forhandling* og *tilrettevisning*. Her enacter den formelle leder subjektpositioner, hvor han både er *strategisk forhandler*, *købmand*, *mødeleder* og i en position til at *straffe* gennem reprimander, kritik eller fraskrivelse af lønmæssige muligheder, som en professionel ellers havde kunnet få. Samtidig enacter den formelle leder også en subjektposition som *selvironisk og morsom*. Inden for det pædagogiske felt enacter han en subjektposition som *lovforvalter*, *alvidende fortæller* og *rådgiver*. Og endelig er det administrative enactet gennem en subjektposition, hvor lederen er i en position som *handlingsanmoder*, der får de fagprofessionelle til at enacte inden for diskursivt afgrænsede opgaver defineret af den formelle leder. Her indgår skolens leder også i digital kommunikation med omverdenen eller enacter bureaukratiske diskursteknologier, hvor han konstruerer beslutningsdokumenter, der efterfølgende former den fremtidige organisering eksempelvis inden for lønperspektivet .

Det er altså i den ledelsesmæssige enactment af ledelse som en koblingsfunktion i netop denne historiske situation, at jeg vil uddybe, hvordan skolens sociale virkelighed konstrueres sprogligt. Her forstår jeg diskurser, diskurstyper og retoriske magtstrategier, der indgår i de intersubjektive meningskonstruktionsprocesser, som indlejrede i de institutionelle sammenhænge. Den historiske ledelsessituation, som jeg har enactet og selekteret til tekstnær analyse af den kritiske diskursive turtagning, er altså et eksemplarisk eksempel, der giver billeder på, hvorledes det sociale kan emergere i denne institutionelle kontekst. Situationen er eksemplarisk, da den kun kan forekomme i en organisation, hvor en neoliberal uddannelsesstyring har omskabt relationerne i det oprindelige bureaukratiske magthierarki. Restruktureringen har positioneret alle medlemmer i et autonomt og proaktivt selvledelsesrum og en flertydig socialitet.

7.11.1 Den situationelle policy-kontekst: inklusion

Ledelsessituationen er centreret omkring policy enactment af inklusion, der som en kommunal styringsstrategi rammesætter pædagogiske problemstillinger inden for en økonomisk dagsorden. Inklusion som pædagogisk strategi følges op gennem kommunal incitament-styring, hvor skolen pålægges udgifter i tilfælde af segregering af elever til eksempelvis specialskoler.

Mødet er initieret af den autonome og selvledende klasselærer, der både koordinerer og er ansvarlig for elevernes faglige læring og trivsel i 3. klasse. Baggrunden for mødet er, at klasselæreren og hendes kolleger i en længerevarende periode har oplevet store vanskeligheder i 3. klasse. Vanskelighederne er særligt relateret til elevernes sociale adfærd og det generelle læringsmiljø i klassen, men også et større antal individuelle elevers mangel på faglig progression. Som det er kulturen på denne skole har klasselæreren udarbejdet en fire siders lang beskrivelse af klassens udfordringer. Klasselæreren beskriver her eleverne individuelt, hvor hun enacter og selekterer en forståelse af problemets omfang som 'omfattende' med 11 elever ud af 24 med specielle behov. Hun har i en længere periode samarbejdet med kommunens specialister, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), om udfordringer i 3. klasse, og de kommunale specialister har også været involveret i problemstillingerne løbende. Klasselæreren (Kl) har som ansvarlig for klassens og elevernes udvikling nu inviteret skolelederen, en teamkollega (L2) samt koordinatoren for ressourcecenteret (R), der fungerer som koordinator for skolens interne specialpædagogiske bistand. De mødes på skolelederens (Sl) kontor med afsæt i den skriftlige beskrivelse. Koordinatoren for ressourcecenteret kommer for sent. Følgende dataudtræk skal derfor ses som en diskursiv meningsskabelsesproces, der konstruerer både socialiteten for mødet via hierarkiske positioneringsprocesser, før det formelle møde går i gang:

Dataudtræk A. Konstruktionen af socialitet i en flertydig social orden

Klasselæreren og hendes kvindelige matematikkollega sidder ved mødebordet over for skolelederen, der har den skriftlige beskrivelse liggende foran sig.

1. Sl: Jeg har sagt nej til kaffe til jer, så?
2. Kl: Det kan jeg alligevel ikke lide, så det gør ingenting!
3. Sl: Nej? Og Ditte hun trængte ikke
4. L2: Nej
5. Sl: Så følger vi (*afbrydes*)
6. Kl: Marianne og Annette kommer også (*taler med lav stemme*)
7. Sl: Øhh? Ja, godt! Ja det har jeg noteret at hun har svaret!
8. Kl: Ja, men det er fordi, vi bagefter har fundet ud af, at have Annette med det ville være smart (*taler med lav stemme*)
9. Sl: Ja ja, *glimrende!*
10. Kl: Sådan i et fremtidsperspektiv?
11. Sl: (*tavshed: 8 sekunder*)

Skolelederen responderer ikke, men bladrer i beskrivelsen, der ligger på bordet foran ham. Han tager en slurk af sin kaffe, og der er lyde fra børn, der leger udenfor i skolegården.

Dataudtrækket kan forstås som en meningsskabelsesproces mellem klasselæreren og skolelederen, hvor den kvindelige klasselærers sociale identitet og organisatoriske subjektposition gennem går en diskursiv reartikulation. Den kvindelige klasselærer går her fra at være en autonom og selvledende professionel til en position, der positionerer hende i en ny og mindre beslutningsautonom og uafhængig position.

Som indledende beskrevet har klasselæreren enactet en subjektposition som en autonomt beslutningskompetent og selvledende professionel i det formelle, organisatoriske hierarki. Denne har hun enactet ved at anvende en bureaukratisk diskursteknologi (Fairclough, 2015) til at rammesætte den organisatoriske problemforståelse. Herudover har hun også inviteret deltagere fra forskellige dele af organisationen til et formelt møde på skolelederens kontor. I denne indledende situation enacter hun hermed en proaktiv ledelsesposition, hvor hun positionerer sig som et ligeværdigt subjekt i relation til skolelederen i det organisatoriske hierarki. Efterfølgende opstår der en diskursiv positionerings- og forhandlingsproces, hvilket ses i ovenstående dataudtræk. Processen indleder med at afgrænse formålet med mødet og samtidig konstruere den socialitet, der definerer de mulige sociale relationer og subjektpositioner på mødet.

7.11.1.1 POSITIONERING OG HIERARKISERING

Den første diskursive begrænsning af klasselæreren subjektposition fremkommer i skolelederens annoncering af ikke at have bestilt kaffe til hende (l. 1). Her tydeliggør han, at dette ikke er et møde mellem ligeværdige positioner med formålet om at etablere positive, sociale relationer. Da det er tradition at servere kaffe til morgenmøder på danske skoler, og kaffe ofte anvendes til at mindske betydningen af det sociale magthierarki, kan dette indledende udsagn ses som en afvisning af en ligeværdig socialitet i den sociale orden for dette møde. Yderligere kan skolelederens afvisning af klasselæreren mulighed for overhovedet at have et valg ses som en afvisning af klasselæreren autonome, proaktive og selvledende engagement.

Klasselæreren indgår nu i en diskursiv meningsskabelsesproces, der også forekommer som en social kamp om definitionen af hendes subjektposition og sociale identitet. Her enacter hun et diskursivt forsvar ved at indikere, at denne fratagelse af mulighed for et selvstændigt valg, ikke har nogen betydning for hende, da hun alligevel ikke kan lide kaffe (l. 2). Den intersubjektive meningsskabelsesproces forekommer efterfølgende som en diskursiv kamp om magt, hvor klasselæreren afbryder skolelederens forsøg for på at fortsætte mødet (l. 5). Her orienterer hun om, hvem hun selvstændigt har inviteret til mødet, ved at anvende en lav,

undertrykt stemmeføring. Den lave stemmeføring kan fortolkes som en retorisk strategi, hvor klasselæreren først signalerer en under-positionering og lavere hierarkisk subjektposition. Hernæst kan det også ses som en potentiel konfliktnedtrappende adfærd. Denne oplysning lader til at overraske skolelederen, og han enacter en diskurs, hvor han har problemer med at høre (l. 7). Dette kan ses som en retorisk strategi, hvor det er interlocutor, klasselæreren, der positioneres som ansvarlig for misforståelsen (Svennevig, 2008). Enactment af en reparation som høreproblem kan derfor ses som en positioneringsproces, der stiller spørgsmålstejn ved klasselærerens enactment af en proaktiv og selvledende subjektposition som socialt acceptabel.

Klasselærerens subjektposition har i denne indledende diskursive meningsskabelsesproces gennemgået en reartikulation, hvor hun ikke længere er positioneret som autonom og selvledende i en ligeværdig, hierarkisk socialitet. I stedet er hun nu konstrueret som mindre ligeværdig i en social identitetsposition uden legitim mulighed for proaktivitet. Dette afsluttes med den sidste dimension, hvor skolelederen vurderer hendes bevæggrunde for at invitere til møde i et ironisk tonefald. Det ironiske tonefald deligitimerer her klasselærerens proaktivitet, hvilket medfører, at klasselæreren konstruerer en diskursiv reparation gennem en forklaring. I denne forklaring enacter hun igen en proaktiv og selvstændig subjektposition ved at forklare sin selvstændige adfærd med, at hun gjorde det med blik for fremtidige organisatoriske initiativer. Dette medfører igen en positionering, hvorefter skolelederen enacter tavshed som retorisk strategi og afviser lærerens virkelighed. Det sociale udkomme af denne diskursive tur-tagning bliver nu, at klasselærerens forståelse af virkeligheden ikke bliver til en hegemonisk, organisatorisk forståelse. Herudover kan tavsheden også forstås som en diskursiv afvisning af klasselærerinden som magtfuld og diskretionært kompetent beslutningstager, der har magt til at definere fremtidens problemløsningsmuligheder i denne organisation.

Sammenfattende er det muligt at se den indledende sekvens som en diskursiv magtproces, der skaber social hierarkisering gennem forhandling og diskursiv magtkamp.

I det følgende dataudtræk fremgår det, hvorledes forståelsen af problemstillingens omfang, der først var enactet og selekteret af den autonome og selvledende klasselærer (KI) som 'omfattende', gennemgår en diskursiv konstruktionsproces, der reducerer den væsentligt. Skolelederen (SI) enacter indledningsvis på baggrund af klasselærerens problembeskrivelse:

Dataudtræk B. Forhandling af den hegemoniske problemforståelse

118. Sl: Ja. Så må vi mødes om det igen om om nogen tid, hvor vi ser, om der er en virkning på det her, fordi det kan man sige, det kan jo være en del af det, men vi er da nødt til at finde ud af, nu nævnte vi lige Kristoffer her, men ehh altså, det var bare, fordi jeg var nysgerrig på den her ene ting, der ligesom tildeles til ikke at være på skolen her, hvilket ikke er så godt, men i virkeligheden så tænker jeg måske, at det, meget vil løse sig, hvis vi ku´ fikse, og jeg er med på, at vi ikke fikser, ehh Simon og Mike udfordringerne, altså sådan som jeg lige læser det her gennem, altså så er alle de andre mere almindelige, altså det er mere almindelige ting.
119. Kl: Ja
120. Sl: Som er i enhver klasse her også for bare lige at afdramatisere det, at du skulle have 11 børn med særlige behov, det har vi ikke her
121. Kl: Ja ja, men der har vi så bare ikke den tid, som vi så gerne skulle have haft.
122. Sl: Ja, det er jo det, jeg mener, vi *har ikke* 11 børn med særlige behov. Vi har *to* måske tre *i hvert fald to*, altså Simon og Mike
123. Kl: De er *dæleme* også svære (*taler med lav stemme*)

Forhandlingen af den hegemoniske forståelse af problemets omfang udvælges og enactes diskursivt af skolelederen i linje 118, hvor han understreger, at forståelsen af problemets omfang, som den er defineret af klasselæreren i det skriftlige dokument, ikke er plausibel. Det gør han ved at navngive størstedelen af det, som klasselæreren beskriver som problematisk, som ”*mere almindelige ting*” (l. 118). Efterfølgende navngiver han også klasselærerindens omfattende problemforståelse som en ’dramatisering’, og han afslutter sin enactment og selektion af mening ved at anvende en deklarerende diskurs. Her afviser han klasselærerens problemforståelse i linje 120 ved at anføre, at ”*det har vi ikke her*”. Dette udsagn er enactet i en fælles relationel tilstand ved, at stedordet ”*vi*” fungerer som en eksklusion af den omfangsmæssige problemforståelse fra det, der ellers er muligt at forstå i organisationen. Skolelederens meningstilskrivelse ses nu at skabe en diskursiv konflikt, og klasselæreren understreger argumentatorisk i linje 121, at omfanget af problemet er så stort, at det giver hende for lidt tid til at undervise. Som et svar på denne forståelse understreger skolelederen sin forståelse igen, og han afviser problemforståelsen i linje 122, ved diskursivt at konstruere et imperativ: ”*vi har ikke 11 elever med særlige behov*”, hvor ”*har ikke*” understreges i diskursen. I linje 122 reformulerer han problemforståelsen ved at konstruere en forståelse, hvor problemet kun omfatter to elever. Den diskursive forhandlingsproces slutter med at positionere klasselæreren i en mindre magtfuld position, hvor hun diskursivt underordner sig skolelederens problemreducering (l. 123) ved at anføre, at disse to elever også er svære. Klasselærerens afsluttende udsagn understreges diskursivt som en undertrykkelse af hendes tidligere forståelser, da hun anvender en mild form for banden, ”*dæleme*”, og en lav stemmeføring.

7.11.1.2 STRATEGISKE SUBJEKTER I EN FLERTYDIG ORDEN

Denne diskursive menings-skabelsesproces kan forstås som en social kamp og forhandling omkring konstruktionen af den hegemoniske problemforståelse, der vil indgå i de fremadrettede organisatoriske menings-skabelsesprocesser. I denne proces enacter skolelederen en subjektposition, hvor han er magtfuld. De retoriske strategier, der bringes i spil i denne selvkonstruktion, inkluderer navngivning i form af en diskurs, der underminerer troværdigheden af klasselærerens problemforståelse som omfattende. I denne navngivningsproces bliver problemforståelsen italesæt som en 'dramatisering' (l. 120), hvilket kan fortolkes som en falsk sandhed i en menings-skabelsesproces. Dette positionerer ejeren af problemforståelsen, klasselæreren, i en position som en 'drama queen', hvilket først afviser hendes problemforståelse som omfattende. Herefter konstruerer det hende i en organisatorisk identitetsposition, hvor hun ikke er en legitim bidrager i konstruktionen af den hegemoniske problemforståelse. Den sidste dimension fremkommer, fordi klasselæreren som en *drama queen* positioneres som et subjekt, der strategisk overdriver for at manipulere med sandheden.

I den sociale kamp og forhandlingsproces ser vi klasselæreren argumentere for sin problemforståelse, men med en anerkendelse af skolelederens forståelse af problembeskrivelsen som en dramatisering. Denne anerkendelse kan ses ved, at klasselæreren knytter an til skolelederens udsagn ved at sige "*ja ja*" (l. 121), i stedet for at adressere og muligvis eskalere konflikten som konsekvens af skolelederens positionering af hende som et subjekt, der *dramatiserer* situationer. Her kobler hun sin forståelse til skolelederens meningskonstruktion og accepterer beskrivelsen af hendes udsagn som en intenderet overdrivelse, selvom hun stadig forstår situationen som problematisk. Denne gensidige diskursive anerkendelse er også, hvad der karakteriserer afslutningen af denne sekvens. Her ser vi skolelederen anerkende lærerens anerkendelse af situationen som en dramatisering, og han gentager sin problemforståelse ved at bruge et kategorisk imperativ som retorisk strategi til at afvise klasselærerens problemforståelse fuldt. Klasselæreren responderer på dette med en retræte fra den diskursive kampsituation ved at acceptere problemforståelsen, der nu er blevet reduceret fra 'omfattende' med elleve elever med særlige behov til to elever. Hun enacter denne forståelse ved stadig at holde fast i sin meningstilskrivelse ved at anføre problemet som kompliceret, også selvom den hegemoniske forståelse nu er væsentligt reduceret. Men hun gør det med lav stemmeføring, hvormed hun underordner sig den dominerende problemdefinition.

Den sociale diskurs centreret om konstruktionen af den hegemoniske problemforståelse, kan forstås som en kamp og forhandlingsdiskurs, hvormed diskursen positionerer deltagerne i *kamp* som en grundlæggende diskursorden. I *kamp* som en diskursorden konstitueres subjektpositionerne som kæmpende i en kampsituation, hvor der er behov for strategisk tænkning. Det virker som om, at begge *kæmpende* i kampen om at konstruere den hegemoniske forståelse af den organisatoriske fremtid er bevidste om de strategiske dimensioner eller deres sociale identitetspositioner som strategiske subjektpositioner.

Gennem de to sekvenser i de diskursive meningskabelses- og magtprocesser mellem den selvledende, autonome klasselærer og skolelederen i dataudtræk A og B er den hegemoniske problemforståelse blevet redefineret og væsentligt reduceret gennem diskursive magtprocesser. Dette har konstrueret subjektpositionerne i en hierarkisk socialitet, med skolelederen som magtfuld, og klasselæreren som mindre magtfuld og underordnet. Denne forhandlede meningskabelsesproces ses også at være konstitueret i en diskursorden, der anerkender både klasselærerens position og skoleledelse som strategiske positioner inden for *kamp* som primær diskursorden.

7.11.1.3 DISKURSIV OMSTRUKTURERING OG REDISTRIBUERING AF MAGTRELATIONER

I de vedvarende meningskabelsesprocesser centreret omkring policy enactment af inklusion ses de professionelle relationer at indgå i yderligere hierarkiserende diskurser, der ses at redistribuere magten fra klasselærerinden som autonom, selvledende og ansvarlig for problemløsningen i 3. klasse. I det følgende dataudtræk C afgrænses og restruktureres de professionelle relationer, og magten redistribueres. Her er koordinatoren for ressourcecenteret og skolens leder de primære bidragydere, hvor klasselæreren og hendes kollega lytter i stilhed. På dette tidspunkt i meningskonstruktionsprocessen har klasselæreren foretaget en retræte fra den diskursive forhandlings- og kampsituation, og hun bidrager næsten ikke til meningskonstruktionen. Skolens leder (SI) og koordinatoren for ressourcecenteret (R), der enacter identiske forståelser og betydningstilskrivninger, sidder på den ene side af bordet, og klasselæreren og hendes kollega sidder tavst på den anden side, både fysisk og metaforisk.

Dataudtræk C. Afgrænsning af de sociale relationer

243. R: Så der må vi også på en eller anden måde presse på og sige, at..., men men det er faktisk det her, vi ser her, og det er mindst ligeså vigtigt, det man kan se her i dagligdagen, som det, man kan have sådan en undersøgelse, der viser
244. SI: Nej nej, det er *langt* vigtigere! Altså man kan sige, vores oplevelse, som er praksis og erfaring, ehhe vi skal huske, når PPR kommer, så kommer de ikke med særlig viden om barnet. Vi har al særlig viden om barnet, altså *al* særlig viden om barnet. Ehh og de er kun og alene rådgivende, og de er i virkeligheden kun rådgivende over for mig og ikke for nogen af jer *overhovedet*, praksis er en anden er jeg godt klar over, men det er ikke sådan, det er, ehhe det er i forhold til, hvordan afgørelserne skal være. Al arbejde, der skal udføres omkring Simon, Mike og andre, *det er os*, der gør det isoleret set. Der er ikke, der kommer ikke nogen udefra og frelser os eller gør noget som helst, der gør, at det her det bliver løst, der er kun os, der sidder her omkring bordet her og måske lige Susanne også, der kan gøre en forskel for Simon eller Mikes´ liv. Der kommer ikke nogen, og de kommer ikke med gode råd, altså det er jo sjældent, at fordi de kommer med gulerødder, eller at de skal have en kasse og sidde i, at det hjælper *noget som helst*. Min erfaring er, at det hjælper *nul og niks*, de bliver bare bedre til at beskrive dem (L1: ler). Jamen lige om lidt, lige om lidt så har de lavet en wisc, der viser at Mike, han har en IQ på 70 eller noget andet, men det har ikke hjulpet Mike til at være på klassen overhovedet. Altså opgaven for os er nemlig, at Mike skal være på klassen.
245. R: man kan sige, at når Birgitte og Hanne kommer, så kommer de med et perspektiv, som er *rigtig rigtig* vigtigt, og når jeg sidder på sådan nogen møder, så lytter jeg til jeres perspektiv, hvis forældrene siger noget, så tager jeg det med, psykologen siger noget, men Birgitte har et psykologisk perspektiv, hun kigger mest på barnet, hun kunne godt komme ind og sige, alle de her børn, de skal have hvert sit skema, hvor I skal gå og sætte ting og sager på, det vil, det bliver jeg nødt til, min faglighed det er, at jeg kan pille de perspektiver fra hinanden og være med til at få dem koblet sammen til noget, der kan oversættes til den kontekst her. For det har I også været ude i, at så skulle I også lave skema til dem og dem (*lærerne samstemmer*), og det er jo ikke en realistisk en, hvad kan være realistisk i en klasse

Gennem lederens enactment og selektioner af diskursive betydningstilskrivninger, omorganiseres de professionelle relationer til at være konstitueret inden for en social 'introvert' orden. Dette ses først i den diskursive kategorisering og navngivning af den videnskabelige og teoretiske viden, der tilvejebringes via den eksterne relation med de kommunale, pædagogiske og psykologiske specialister (PPR) som 'ubrugelig' i udsagnet linje 244. Hernæst enacts og selekteres den erfaringsbaserede viden, der er til stede internt i organisationen via koordinatorens position, som både 'virkningsfuld' og 'realistisk' i udsagn linje 243 og 245. Den diskursive praksis i turtagningen er konstitueret inden for diskurstypen *monolog*, hvor det er koordinatoren for ressourcecentret og skolens leder, der redegør for de betydningsmæssige forskelle mellem de to vidensformer. Resultatet af dette er en diskursiv afgrænsning af organisationens konsultative relationer, hvor de professionelle relationer mellem klasselæreren og de eksterne kommunale specialister (PPR) begrænses i den fremtidige organisering. Denne professionelle relation enacts

som 'ubrugelig' og en illegitim relation, hvorimod relationen mellem koordinatoren fra ressourcecentret og klasselæreren enacts som en virkningsfuld og legitim relation.

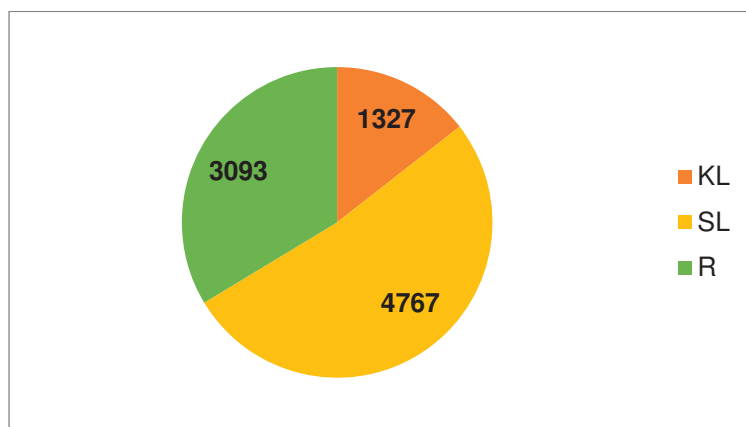
En del af denne diskursive redirection af de legitime, professionelle relationer fra en ekstrovert til en introvert social orden kan forstås i relation til den overordnede sociopolitiske inklusionsorden, hvilket også er understreget i linje 244. Her enacter og selekterer skolens leder en betydningstilskrivning, hvor han forstår klasselærerens ønske om hjælp som et ønske om at blive 'reddet' af nogen uden for organisationen. Dette ønske er nu et illegitimt ønske, da de ekstroverte relationer ikke er legitime inden for inklusionsordenen, og i den endelige meningskonstruktionsproces markerer skolens leder lærerne som ansvarlige for at redde eleverne. Men disse processer er nu afgrænsede og omdirigerede til at foregå inden for de legitime, introverte organisationsmæssige relationer.

I den endelige afslutning af mødet redistribuerer skolelederen den suverænitionsposition, der indledningsvis var konstituerende for den magtfulde, autonome klasselærers position, hvor magten distribueres væk fra klasselærerens position og over til koordinatorens position. Herefter redistribuerer koordinatoren for ressourcecenteret magten endeligt til klasselæreren, der nu ansvarliggøres for det næste skridt i implementeringen af interventionen, baseret på den ekstensivt reducerede, hegemoniske problemforståelse.

Tendensen til at redistribuere magt og hierarkiske relationer er også empirisk synliggjort i den deskriptive analyse af balancen i de diskursive bidrag i meningsskabelsesprocessen, da de analytiske fund her giver en forståelse af, hvordan de verbale udsagn er distribueret mellem de primære deltagere i interaktionen. Det deskriptive perspektiv muliggør en informeret hermeneutisk fortolkning af, hvorledes de organisatoriske medlemmers stemmer vægtes set i forhold til deres organisatoriske positioner, hvilket giver blik for den hierarkiske socialitet.

Cirkeldiagram 1: Distribuering af bidrag til meningskonstruktionen

Antallet af ord og tegn per deltager i den diskursive interaktion:



(KL: klasselærer, SL: skoleleder, R: koordinator for ressourcecenteret)

Generelt bidrog skolelederen mest til meningskonstruktionsprocessen i arbejdet med at konstruere en fælles udmøntning af policy-diskursen *inklusion*, hvor skolelederen udmøntede mere end halvdelen af de samlede bidrag. Koordinatoren af ressourcecenteret enactede også en forholdsvis stor andel af udsagn. Klasselæreren, der både er initiativtager til mødet samt ansvarlig for den daglige undervisningsmæssige og pædagogiske praksis i klasserummet, er den mindst aktive i de diskursive meningsskabelsesprocesser. Dette betyder, at klasselæreren også er den, der bidrager mindst til konstruktionen af de organisatoriske forståelser og den fremtidige problemløsning i forhold til den inklusionsproblemstilling, hun satte på dagsordenen. I distributionen af udsagn ses der endvidere en tendens til, at koordinatoren for ressourcecenteret har en forholdsvis omfattende adgang til at bidrage til konstruktionen af den sociale virkelighed. Sammenfattende kan distribueringen af udsagn i den diskursive meningsskabelsesproces ses som et billede på den hierarkiske socialitet som en sprogligt konstrueret virkelighed. Her enacts og selekteres skolelederen i en identitetsposition, hvor han er øverst i det sociale hierarki. Klasselæreren er nederst i det sociale hierarki, og koordinatoren for ressourcecenteret med en uformel ledelsesfunktion i skoleledelsesregimet har en forholdsvis høj hierarkisk position i den sociale organisering.

Jeg vil nu uddybe, hvorledes den hierarkiske socialitet konstrueres i den udvalgte ledelsessituation ved at synliggøre de samlede retoriske former, der blev bragt i spil på dette møde:

Tabel 3. Retoriske strategier i ledelsessituationer. Bøgeskovsskolen

Retoriske strategier i skolelederens ledelses-enactment af tur	Retoriske strategier anvendt i klasselærerens enactment af tur	Socialitet	Deltagere	Policy-tema
Tildeling af delegitimerende mærkater	Accept	Underordning - positionering og konstruktion af hierarkisk distance	Klasselæreren, kommunens specialister PPR, skoleleder	Inklusion
Tavshed	Proaktiv konstruktion af organisationens fremtid med lavt tonefald	Afvisning - positionering og konstruktion af hierarkisk distance	Klasselærer og skoleleder	Inklusion
Afkrævning af forklaring på en problemstilling	Uddybende reparation med lavt tonefald	Afgrænsning af subjektets frihed	Skoleleder og klasselærer	Skolens undervisningspligt i musik
Afskære subjektets selvstændige valgmuligheder	Enactment af modsvar	Underordning – positionering og konstruktion af hierarkisk distance	Skoleleder og klasselærer	Demokrati gennem kaffe
Ironisk evaluering af udsagn	Uddybende reparation med lavt tonefald	Delegitimering af subjektets handlinger – positionering og konstruktion af hierarkisk distance	Klasselærer og skoleleder	Inklusion
Enactment af et problem med at høre	Uddybende reparation med lavt tonefald	Mistillid	Klasselærer og skoleleder	Lærerens autonomi-position
Forbud	Enactment af modsvar med fast stemme	Reprimande	Klasselærer og skoleleder	Inklusion

Generelt ses der en tendens til, at de retoriske strategier, som blev anvendt i skolelederens enactment og selektering af mening, konstruerede en hierarkisering, hvor klasselæreren blev positioneret som et underordnet subjekt. Dette forekom ved, at skolelederen konstruerede

klasselæreren i en mistillidsorden gennem retorik, der konstruerede hendes meningskonstruktion og sociale adfærd som organisatorisk illegitimt. I diskurser emergerede det retorisk, hvor den formelle leder forbyder og enacter en reprimande i forbindelse med klasselærerens proaktive og selvledende adfærd. Det ses også i diskursen, hvor den formelle leder ignorerer hendes forsøg på at tegne fremtidige organiseringsmuligheder via selvledende proaktivitet. Skolelederens retoriske strategier er ganske entydige i den forstand, at de kan fortolkes som forsøg på en sproglig virkelighedskonstruktion med en hierarkisk socialitet, der medfører en indflydelsesrig ledelsesposition og platform med magt til at lede organisationen i en specifik retning. Klasselærerens enactment og selektering af retoriske strategier ses at modsvare hierarkiseringen, hvor hun ofte enacter diskursive reparationer gennem forklarende redegørelser for, hvorfor hun har gjort, som hun har gjort. Her anvender hun en lav stemmeføring som en verbal signalering af, at hun ikke ønsker at eskalere den diskursive konflikt. En enkelt gang enacter hun et modsvar, hvor hun også anvender en kraftigere stemmeføring. Dette ser i sekvensen ud til at føre til en kompromissøgende meningsorientering fra skolelederens side, der efterfølgende reparerer i diskursen.

7.11.2 Menings- og magtkonstruktioner i ledelsessituationer?

Den kritiske diskursanalyse af talt tekst i turtagningssystemet i de empiriske data mellem formelle og uformelle ledere på Bøgeskovsskolen omkring policy enactment af inklusion kan nu give en indsigt i to perspektiver, der kan understøtte en fortolkning af ledelse som et styringsfænomen. Den første dimension er relateret til processen for, hvordan der konstrueres de pågældende meninger, organiseringer og diskurser. Og hernæst kan det give os indsigt i resultatet af konstruktionsprocesserne, hvor der kan fortolkes på det substantive meningsindhold og de magtformeringer som diskurser, der er udkommet af processerne.

Meningsskabelsesprocessen mellem deltagerne i ledelsessituationen fremtræder som en diskursiv kamp- og forhandlingssituation, hvor både det hegemoniske sandhedsindhold, de sociale relationer og den enkeltes subjektpositioner konstrueres. Her gennemgår meningsindholdet, som oprindeligt er konstrueret af den selvledende fagprofessionelle, klasselæreren, en reartikulation (Fairclough, 1992). Problemforståelsen gik her fra at være enactet som 'omfattende' til at være 'lille', hvilket understøttede inklusionsdiskursens sandhedsrationale om at inkludere flest mulige elever med specialpædagogiske behov i den almene undervisning. I disse meningsskabelsesprocesser blev den sociale relation mellem den

formelle leder og de uformelle, selvledende fagprofessionelle konstrueret gennem diskursiv positionering, der redistribuerede magten i organiseringen. Her blev eksterne sociale relationer kategoriseret som illegitime, og de interne relationer mellem fagprofessionelle og skolens ressourcecenter blev konstrueret som legitime relationer. Den sociale relation mellem skolens leder og klasselæreren som ligeværdige enactere af policy blev omstruktureret til et socialt hierarkisk forhold gennem sproglige strategier som tildeling af deligitimerende mærkater, evaluering og afvisning. Sidst blev koordinatoren fra skolens ressourcecenter positioneret som den ansvarlige for at lede den videre proces. Klasselærerens selvledende og autonome subjektposition som ansvarlig for 3. klasses problemstillinger er nu rekonfigureret og fremtræder i en noget mindre magtfuld position.

7.11.2.1 FLERTYDIGE DISKURSER I KAMP OG FORHANDLING

I den diskursive kamp og forhandlingssituation ses det hegemoniske sandhedsindhold at blive konstrueret gennem en kamp mellem flertydige diskurser. På den ene side ses den individuelle læringsdiskurs relateret til reformprocesser og et individualiseret syn på elevens læringsmæssige behov, og på den anden side ses inklusionsdiskursen som en økonomisk rationalitetsdiskurs. I denne kamp om konstruktionen af det hegemoniske sandhedsindhold er resultatet, at den økonomiske sandhedsrationalitet med inklusion som pædagogisk magtstrategi bliver det dominerende. Dette positionerer de fagprofessionelle i flertydige positioner, hvor de på den ene side skal understøtte alle elevers læringsmæssige udvikling inden for en monofaglig præstations- og konkurrenceorden, som den ses i skoleledelsesregimet (jf. kap.7, afsnit 7.2.1.). Her forventes de at tilvejebringe specialiserede pædagogiske løsninger og realisere uddannelsestyrelsens sigte. Men som det også kan ses i diskursen, er det specialiserede og individorienterede blik også et perspektiv, der fører til problemforståelser af 'omfattende' karakter. Set i relation til inklusion som en økonomisk rationalitetsorden medfører dette økonomiske udgifter, hvormed perspektivet er et illegitimt rationale. Den social inklusionsorden emergerer hermed som en flertydig orden, hvor de ansvarliggjorte professionelle må balancere policy gennem proaktivitet og reaktivitet .

Den anden flertydige diskursorden, der fremtræder i ledelsessituationen er subjektpositionen mellem det at være proaktiv og reaktiv på samme tid. Klasselæreren er positioneret som en selvledende, ansvarstagende medarbejder, der har ansvaret for at lede elevernes læring og klassens samlede udvikling. Dette er en subjektposition, som hun forventes at tage på Bøgeskovsskolen, hvor ledelsesansvar og beslutningskompetence i høj grad er distribueret til klasselærere og teams. Hun enacter derfor et møde gennem brugen af en

magtfuld diskurstechnologi, hvor hun definerer problemsforståelsens omfang. Samtidig ses der en tendens til, at policy enactment af inklusionsdiskursen positionerer klasselæreren i en hierarkisk relation, hvormed hun positioneres i en flertydig position som både proaktiv og reaktiv. Sammenfattende ser det altså ud til, at menings- og magtkonstruktionsprocesserne i ledelsessituationen fremkommer gennem flertydighed og diskursive kampsituationer, hvor de hegemoniske sandhedskonstruktioner primært er konstrueret af de magtfulde i skolens organisatoriske hierarki. Analytisk understøtter det empiriske fund policy-konstruktionen af skolens formelle leder som individuel ansvarliggjort for skolens kvalitet i folkeskolelovgivningen, der er blevet ændret med den danske skolereform (jf. kapitel 6).

7.11.3 Ledelse som et styringsfænomen

Ledelse som et styringsfænomen på Bøgeskovsskolen er ud fra analyser af den empiriske ledelsessituation og ud fra skyggeobservationer dermed en funktion, der primært beskæftiger sig med den organisatoriske udvikling gennem en løs kobling til det pædagogiske felt. Her er de ledelses- og styringsmæssige processer magtdistribuerende, hvor systemets økonomiske eller pædagogiske diskurser omsættes gennem magtfulde meningskonstruktionsprocesser. Disse meningskonstruktioner ser empirisk ud til at involvere redistribuering af magt, hvor det selvskabte og forhandlede ledelsesrum, der er konstituerende for alle medlemmer i den neoliberale, offentlige organisation (D. Pedersen, 2004a), afgrænses gennem sociale og dominansskabende diskurstechnikker. Empirisk kan det også diskuteres, om ledelse som et styringsfænomen netop i denne organisation er en koblingsfunktion, der både fungerer som en dekoblingsfunktion og en rekoblingsfunktion? Subjektpositionen for formel ledelse i en neoliberal styringsvirkelighed er altså en konstitueringsfunktion, der enacter en balancering mellem nærhed og distance i de sociale magtrelationer. Her er det konstruktionen af det flertydige rum, der skaber incitamentet til de fagprofessionelles performance, hvor de fagprofessionelle på den ene side positioneres som autonome og selvledende, samtidig med at de positioneres som reaktive subjekter i et socialt, tildækket hierarki. Yderligere foregår det i en socialitet, hvor den formelle leder enacter en eksklusion af det pædagogiske policy-felt i den daglige ledelsespraksis og i stedet enacter en inklusion af det organisatoriske og administrative. Konsekvensen af den dekomblede organisering mellem de fagprofessionelle og de formelle leders hverdag kan have stor betydning for de fagprofessionelles meningskonstruerende muligheder og deres positive sociale identitetskonstruktion. Identitetskonstruktionen ses da også at være

påvirket af den flertydige subjektpositionering og af den manglende betydningstilskrivning af den pædagogiske dimension i interviewkonstruktionerne, hvilket jeg har uddybet tidligere i dette kapitel.

Jeg vil i det følgende analysere, hvordan den sproglige konstruktion af virkeligheden fremkommer i meningsskabelses- og magtprocesser i den næste case.

7.12 Obee Tower Public School: Konstruktioner af mening og magt i empiriske ledelsessituationer

Det er mandag morgen, og jeg møder skolens leder på hans kontor. Skolelederen er ved første fremtoning en smilende og formelt klædt mand midt i fyrrerne, og som han står i sit velordnede kontor med jakkesæt, vest og slips, fremtræder både han og skolen generelt som positiv og imødekommende. Skolelederen har kontor ved siden af den nyansatte viceskoleleder, der også lige er ankommet. Det er et mindre kontor med skrivebord, et reolsystem, to bløde stole og en sofa, hvor gæster kan sidde. Derudover hænger der en opslagstavle på den ene væg, hvor bl.a. årsplanen for skoledistriktet, et udskrevet eksemplar af undervisningsministeriets curriculumdokument og skolens månedsbrev til forældre er sat op. Foran lederens kontor er skolens administration placeret. Her tager de to skolesekretærer imod forældrehenvendelser, og de foretager forskellige registreringer i forhold til elevfravær, resultater fra elevrapportkortene mv.

Det første, som skolelederen og viceskolelederen gør denne morgen, er at tage gule refleksjakker på og bevæge sig ud i skolegården. Her snakker de med eleverne og de forældre, der følger deres børn i skole, og de har uformelle og humorfyldte snakke med de fagprofessionelle, der har gårdvagt. Da klokken har ringet ind, guider skolelederen eleverne ind til deres klasser, hvorefter han går rundt på gangene og besøger de forskellige klasser i nogle minutter. Indmellem sætter han sig ved nogle elever og lytter, og han taler også med enkelte specialklasseelever, der gerne vil vise ham deres arbejdsbog. Han følger også en elev til hans klasse, da eleven gik rundt på gangen for at finde sin madpakke. Her lover han eleven, at han nok skal ringe hjem og få forældrene til at komme med en ny. Til sidst låser skolelederen skolens yderdør, da skolen af sikkerhedsmæssige årsager er aflåst for alle udefrakommende, herunder forældrene, der først skal melde sig på kontoret, hvis de skal aflevere noget til deres børn efter undervisningens start.

Skolens leder har nu en times tid ved computeren. Her arbejder han med forberedelserne til mødet omkring den distriktsbaserede skoleforbedringsplan, der finder sted i lærernes frokostpause sidst på ugen. Han bearbejder også skolerapporten fra undervisningsministeriets pædagogiske strategi for særligt begavede elever, hvor alle 3. klasses-elever er blevet kognitivt screenet. Denne observationsdag modtager han også den første af 600 elevprogressionsrapporter, som han og viceskolelederen har til gennemsyn, før de sendes hjem til forældrene. Her roser han den fagprofessionelle for altid at være den første, og de griner hyggeligt sammen. Generelt observerer jeg en varm og personlig stemning mellem skolelederen, de fagprofessionelle og skolens elever. Senere på formiddagen afløser skolelederen lærerne i elevernes spisepause, så lærerne lige kan komme ud en tur. Årsagen til dette er, at elever i Ontarios skoler ikke må være uden voksenobservation, jf. ministerielle sikkerhedsregulativer, og her indgår den formelle leder altså også i opgaveløsningen.

I løbet af de to dage, hvor jeg skygger skolelederen, er mønstret for den daglige ledelsespraksis ganske ens. Skolelederen deltager i alle frikvarterer, foretager klasserumsobservationer og administrativt arbejde på kontoret. Der er ganske få mødesituationer mellem skolens ledelse og de fagprofessionelle i løbet af de to dage. Det er eksempelvis et møde, hvor skolelederen introducerer viceskolelederen til ledelsearbejdet med skolens budget, og det andet er et frikvartermøde i administrationsteamet, der består af skoleledelsen og de koordinerende fagprofessionelle, POR-personerne, fra skolens tre afdelinger. Skolelederen deltager også i et skoleledermøde i distriktet efter skoledagen er slut for eleverne, og han besøger indskolingens familiearrangement omkring legebaseret læring.

Overordnet er skolens formelle leder enactor af ledelsesdimensioner, der primært er relateret til det pædagogiske- og undervisningsmæssige policy-felt. I cirka en tredjedel af den samlede arbejdstid i de to observationsdage tilskriver lederen det pædagogiske og undervisningsmæssige policy-felt betydning gennem enactment af disse dimensioner. Her er han til stede i alle frikvarterer og på småbesøg i alle klasser, han indgår ad hoc i kortere og længere diskurser omkring pædagogiske forhold med fagprofessionelle, og han enacter sin tilstedeværelse til pædagogiske arrangementer. Han enacter cirka en fjerdedel af sin tid inden for det administrative felt, hvor han bl.a. bearbejder data affødt af ministerielle styringsteknologier, samarbejder med skolesystemets repræsentant for bygningsvedligehold og håndterer en elevsuspension. Han enacter cirka en femtedel af sin tid inden for det organisatoriske felt, hvor han indgår i diskursive meningsskabelsesprocesser i et møde med administrationsteamet om

forskellige policy-temaer. Inden for dette felt forbereder han også organisationsudviklingsprocessen omkring skoleforbedringsplanen og det kommende års forbedringsmålsætninger på et skoleledermøde. På det personalemæssige felt bruger han en tiendedel af sin tid på organisering af vikarbejdet og vikarens lovpligtige policy-forvaltning af elevernes progressionsrapporter. Derudover anvender lederen meget lidt af sin tid på den strategiske dimension, hvor han tager billeder af indskolingsarbejdet til skolens twitter-profil, hvilket han italesætter som en PR-indsats. Den sidste dimension er en blanding af forskellige policy-dimensioner, hvor han bruger ti procent af sin tid på at følge professionelle gæster ud til klasser, at få en videoafspiller til at virke eller vaske skolens gangareal. Tiden bruges også på telefonisk vejledning af en skoleleder-kollega fra en anden skole om medarbejderinddragelse i processen omkring skoleforbedringsplanen eller på transport til et møde.

I de to dages ledelsessituationer tilskriver lederen det undervisningsmæssige og det pædagogiske betydning ved at enacte *tilsyn* og *kontrol* som diskurstyper, både i frikvarterer og i undervisning, og ved at indgå i *rådgivning* og *vejledning* som diskurstyper med flere fagprofessionelle. Inden for det administrative felt enacter han diskurstypen *bureaukratisk forvaltning*, hvor lederen er afgrænset af policy-områdets form og indhold, hvorimod han i det organisatoriske enacter en skabende position. Her konstruerer han en bureaukratisk diskursteknologi, en skabelon, hvori de fagprofessionelles bidrag til skoleforbedringsplanen er afgrænset, og han enacter en position, hvor han har formel magt til at beslutte, hvorledes medarbejder-inddragelsesprocessen skal forløbe. Samtidig enacter han også i ganske høj grad en *tjenende* subjektposition, hvor han understøtter de fagprofessionelles virke ved eksempelvis at få en videomaskine til at fungere, eller ved at vaske gangen på skolen, da der er spildt sodavand. I denne organisering enactes den formelle ledelsesposition som både en tilsyns- og kontrolfunktion, en rådgivnings- og vejledningsfunktion, en processuel magtfuld position i relation til medarbejderinddragelse og som en tjenende funktion. Det er inden for disse subjektpositioneringer og diskurstyper at følgende meningskabelsessituationer emergerede.

Jeg har med afsæt i den empiriske situation foretaget enactment og selektioner af de diskursive praksisser i skolelederens ledelse, der er centreret omkring policy enactment. Her har jeg selekteret eksemplariske tekstsekvenser fra diskurssekvenser relateret til de centrale policy-ændringer i elevernes progressionsrapporter samt i budgetplanlægningsituationen, der udarbejdes for det samlede skoleår. Studiet af konstruktionen af meninger og relationel magt i

disse sekvenser vil give indsigt i, hvorledes den sociale organisering emergerer mellem formelle ledere og fagprofessionelle.

7.12.1 Policy-situation: Policy-ændring i elevernes progressionsrapport

Det følgende dataudtræk viser diskursive meningsskabelsesprocesser fra administrations-teammødet, der består af tre kvindelige POR-lærere fra indskoling, mellemtrin og udskoling samt viceskolelederen og skolelederen. Mødet foregår en gang ugentligt i middagspausen, imens deltagerne indtager deres frokost. Der er en energifyldt og positiv stemning under mødet, der foregår uden skriftlig dagsorden, hvor skolelederen indledningsvis redegør for sine punkter og herefter lader ordet gå rundt i gruppen. Nu har den enkelte POR-lærer mulighed for at italesætte tematikker fra deres afdelinger.

Denne del af mødet er centreret omkring policy-enactment af en policyændring, hvor det centrale system ikke som tidligere definerer, hvilke fagområder lærerne skal beskrive i elevernes progressionsrapporter (jf. kap.7, afsnit 7.5.1.). Det er nu op til de professionelle at foretage en vurdering af, hvad der er relevant at beskrive i den individuelle elevs progressionsrapport. Policy-ændringen konstruerer et behov for meningsskabelse og konstruktionen af en ny organiseringspraksis, da medlemmerne ikke længere kan forstå deres praksisudmøntning, inden for det, der hidtil har været legitimt. Det er nu i meningsskabelses- og magtprocessen mellem POR-læreren fra udskoling (Q2) og skolens leder (P), at der skabes ny forståelse af, hvad der er passende praksis i forhold til denne policy-ændring. De to resterende POR-lærere (Q1 og Q3) deltager gennem aktive tilkendegivelser undervejs. Skolelederen indleder med at beskrive de nye krav til lærerne på følgende måde:

Dataudtræk A. Redistribuering af den performative vurderingsmagt

104. P: Ehh teachers. Like it's almost like the teachers, don't have to do anything
105. Q2: Yes, right, but do you want the uniformity you know it says like language math and the science you have to you didn't have to do history and geography (P: Right) so if you just did like intermediate did language math and science would you be okay with that or do you want us to like, we still want uniformity like?
106. P: The the problem is that we can't dictate a uniformity the, that's what I mean (Q2: Ahhhh) there is no have to do anything almost, so ehh it's almost like you're writing based on, I would say you would have to make your own uniformity to make it easier for yourself (Q2: Hmmm) (Other: Ahhhh) and ah then there might be a kid with a science comment or a social studies comment for (Q1: I know) you need to make ahhh (Q2: Hmmm hmm) yeah, but I don't mean we can say this is what we want you to do! I gues you can say it like that, but you can't take age and say we're gonna have this this (Q2: And that) because it's too the biggest concern was the effect of the changes (Q2: Yes) because ah you can't just not do anything you know it almost reads like this (ler) (Other: Yeahh) but it's almost like an assumption like who would do that, like no teacher would do that not *here* I don't think anybody would,(*gentagelse af påstand*)
- 107-109.
110. P: But I would say, personally I would say I'm gonna talk about reading I will talk about math other I'm gonna talk about science, other areas I'll address as required (Q3: yes)
111. Q2: Okay, thank you.

Den formelle leder indleder med at konstruere de forandrede lovkrav til lærerne som lovkrav, hvor lærernes nærmest ikke skal gøre noget (l.104). Denne diskursive sidestilling mellem den professionelle, autonome vurdering og det faktum, at det nærmest er som om, at lærerne ikke skal gøre noget, konstruerer derved en mistillidsorden. Inden for denne orden positioneres lærere som subjekter, der kun gør noget, hvis det er centralt bestemt, hvad de skal gøre. Forståelse af lærere som ansvarstagende subjekter domineres hermed i lederens diskurs. POR-læreren anerkender kun delvist lederens subjektkonstruktion i linje 105. Dette ses i hendes udsagn "Yes, right, but", der først fungerer som en delvis anerkendelse, men efterfølgende også viderefører et fokus på POR-lærerens anmodning. POR-læreren former herved en reparation, der afværger en potentiel konfliktuel diskurs om lederens subjektivering. I denne videre tekst (l. 105) spørger hun til, om skolelederen ønsker ensartethed i forhold til de fag, der indgår i de professionelles vurdering. Hun fremfører efterfølgende et tentativt forslag om, at sprog, matematik og science kunne indgå på mellemlinjet, hvorefter hun anmoder om lederens vurdering af dette. Til sidst er hun søgende i sin diskurs, hvor hun i et spørgende tonefald ønsker en afklaring af, om ensartethed stadig er en dominerende orden.

I skolelederens besvarelse i linje 106 af dette tentative forslag italesætter han fraværet af ledelsesmuligheden for at kunne diktere ensartethed som et problem, og han gentager sin betydningstilskrivning af, at det er, som om at lærerne ikke skal gøre noget som helst. Lederen

anfører i samme diskurs, at det er, som om at lærerne nærmest baserer deres rapportskrivning på deres egne meninger. Den potentielle deligitimering af de fagprofessionelles selvstændige vurderinger gør han dog ikke færdig. I stedet anbefaler han, at de skaber ensartethed for at gøre det lettere for dem selv. Herefter italesætter han et "we", hvor han konstruerer en institutionel relation mellem lederen og det centrale skolesystems policy-forvalter. I denne sociale magtrelation har policy-situationen, hvor de formelle ledere ikke længere kan angive detaljeret retning for lærerne, været "*det største bekymringsfelt*" (l. 106). Navngivningen af dette konstruerer læreres selvstændige vurderingspositioner samt policyændringen som 'bekymrende'. Efterfølgende enacter skolelederen en særlig betydningstilskrivning ved for tredje gang at anføre, at den nye policy kan tolkes, som om at læreren kan lade være med at gøre noget i det hele taget. I denne diskurs skaber den formelle leder dog en undtagelse ved at specificere, at der i hvert fald ikke ville være lærere på *denne* skole, der ville lade være med at gøre noget. De næste fire udsagn kredser om POR-læreren og hendes kollegers tvivl om progressionsrapporternes faglige indhold, hvorefter den formelle leder enacter bekymringsordenen igen. Til sidst anbefaler lederen at foretage vurderinger inden for de centrale policy-forbedringsområder relateret til EQAO-testene (l. 110). Dette accepterer POR-læreren fuldt ved at takke for rådet (l. 111). Den ovenstående policyenactment process synliggør, hvorledes en policyforandring skaber et åbent rum for forhandling. Ledelse er i disse forandringsprocesser, der går fra centralisering til decentralisering af vurderingsmagten, ikke menings-skabelses- og magtprocesser, der enacts gennem suveræn magt. Det er i stedet processer, hvor de formelle ledere må tilkæmpe sig magt til at influere på de fagprofessionelles meningskonstruktioner. Dette ses i teksten, hvor den formelle leder enacter forskellige former for diskursiv magt. Først og fremmest konstruerer han diskursivt læreres professionelle vurderinger inden for en bekymringsorden. Herefter konstruerer han en dominerende diskurs for, hvad der vil være legitim og passende adfærd for de professionelle. Her inkluderes diskursen "*ensartethed*" og skolesystemets centralt definerede policyfelter, og samtidig ekskluderes en professionalitet tendentielt baseret på egne meninger og subjekter, der "*ikke gør noget som helst*". Sidst former diskursen en moralsk ansvarliggørelse via diskurstypen *rådgivning*, hvor de professionelle ikke skal følge lederens anbefalinger for hans skyld, men for deres egen.

Som det kan ses i den formelle leders diskursive strategier, skaber reatikulationen af policy en situation, hvor skolelederen enacter retoriske positioneringsstrategier, der former et hierarki. Herudover enacter både den formelle leder og POR-læreren en intertekstuel reference til

den eksisterende diskurs *ensartethed* (1.105 og 1.106). Dette er en social orden, der er tilstede i den eksisterende organisering i kraft af den tidligere policy som en standardiserende og ensrettende lovgivning. Ved den intertekstuelle reference emergerer meningskabelsen som en retrospektiv proces, hvilket medfører, at de eksisterende antagelser sandsynligvis bliver de hegemoniske i den fremadrettede organisering (jf. kap.3., afsnit 3.3.3.). Sidst ses der også en tendens til, at POR-lærernes og deres kolleger ikke ser sig selv som legitime subjekter i en policyvurdringsposition på trods af deres reartikulerede aktørstatus. Dette ses i dataudtrækket i linje 108, hvor en udskolingslærer og POR-læreren er i tvivl om, hvorledes de nye policy skal håndteres. I den koordinerende diskurs ser de ikke sig selv i organisatoriske subjektpositioner, hvor de har magt til at håndtere policy, og derfor dagsordenssætter POR-læreren policyændringen som et tema på et administrations-teammøde. Som vi har set det i dataudtrækket indgår hun og skolens leder efterfølgende i en diskurs, der sandsynligvis vil influere på de professionelle policypraksis. Resultatet af meningskabelsesprocessen er hermed en reproduktion af de eksisterende sædvaner i arbejdet med elevernes progressionsrapporter. Samlet set realiserer det ikke kun skolelederens intentionalitet men også de dominerende policyfelter i Ontarios præstationsmål jf. kap. 6, afsnit 6.2.1.

Jeg har nu redegjort for de diskursive meningskabelses- og magtprocesser, der konstruerer den formelle leder som et subjekt, der kan influere på de fagprofessionelles praksis. I det følgende vil jeg tilgå de diskursive kamp- og forhandlingsrelationer i policy-situationen for at uddybe ledelse som en legitim position i organisationen.

7.12.1.1 LEDELSE SOM LEGITIM MAGTPOSITION UNDER FORANDRING

Umiddelbart ses der en lille, men tilstedeværende hierarkisk distance mellem lærere, POR-lærere og skolens formelle ledelse med en social fordeling af hvem, der har magt til at konstruere mening og organisering inden for centrale policy-områder. Der ses således ingen diskursivt konfliktpositioner i den diskursive meningskabelsesproces, hvor POR-læreren går til skolens ledelse med problemstillingen i stedet for at konstruere mening i samarbejde med kollegaen. Her konstruerer hun skolelederen i en subjektposition med legitim ret til at enacte policy og med direkte magt til at beslutte. På selve mødet anerkender POR-læreren skolelederens meningskonstruktioner uden at enacte udsagn, der kan ses som modpositionering. Der ses udelukkende en tendens til, at POR-læreren diskursivt anerkender skolelederens rammesætning af policyproblemstillingen, hvor han italesætter, at lærere må lade være med at gøre noget. Her samkonstruerer hun lederens synspunkt ved at sige ”*Yes, right, but*” (1. 105), samtidig med, at

hun viderefører temaet omkring den praktiske håndtering af policyændringen. Konstruktionen af videreførelsen kan tolkes som en mindre afvisning af lederens problemkonstruktion og subjektpositionering, hvilket kan ses som en mindre diskursiv modpositionering.

Det delvise fravær af konfliktuelt indhold i meningskonstruktionsprocessen er ikke kun en konsekvens af, at de relationelle organisationspositioner ses at være gensidigt anerkendte og legitimeret i denne organisering. Det kan også fortolkes som en konsekvens af, at både POR-læreren og skolelederen i det centraliserede system generelt konstitueres som ligeværdige policy-fortolkningspositioner i kraft af deres stillinger som statsansatte tjenestemænd, jf. tabel 1, kap. 4, afsnit 4.3.1.1. Ingen af de to funktioner har i det centraliserede policy-system nogen form for policy-konstruerende magt, og de ses i dataudtrækket ovenikøbet som ligeværdige fortolkere af systemets krav. I forbindelse med policy-ændringen, hvor der ikke længere er standardiserede kriterier, der er styrende, ser det dog ud til, at de ligeværdige relationer også er forhandlende positioner. Magten til at foretage professionelle vurderinger er altså under reartikulation i de centrale policy. Dette medfører, at skolelederens subjektposition og rolleudmøntning er i et magtmæssigt tomrum. Før enactede og selekterede skolelederen sin suverænitetssposition som en institutionel magtfunktion, der baserede sin retningsgivning på det centrale systems kriterier. Dette kunne forekomme gennem performative ytringer med henvisning til den centrale lovgivning inden for policy-feltet, der så at sige konstituerede hans magtposition (Stormhøj, 2006). Afledt af policy-ændringen, er det nu de fagprofessionelle bredt set, der gennem professionel dømmekraft får rum til at enacte og selektere performative ytringer på basis af Ontarios centrale curriculumforventinger. Både den formelle leder og de fagprofessionelle konstitueres hermed i ligestillede subjektpositioner, og ændringerne i policy skaber hermed også ændringer i konstitueringen af den formelle magt i ledelsespositionen.

I det følgende citat vil jeg uddybe, hvorledes menings- og magtkonstruktionerne i skoleledelse også fremkommer gennem strategiske processer, hvor den formelle ledelse enacter en organisering, der konstruerer et økonomisk selvledelsesrum.

7.12.2 Policy-situation: "The secret of budgets"

Det følgende empiriske nedslag tager udgangspunkt i enactment af det økonomiske policy-felt i det årlige arbejde med budgetlægning. Skolelederen (P) introducerer her den nyligt ansatte viceskoleleder (Vp) til budgetarbejdet inden for diskurstypen *mesterlære*. Budgetarbejdet har de i en fælles humørfyldt diskurs italesat som "*the informal lessons in budgets*" (l. 1, Vp, Obee

Tower Public School) og *"the secrets!"* (l. 2, P, Obee Tower Public School). Mødet er lige gået i gang, og de to ledere sidder ved et bord ved siden af hinanden i et mindre mødelokale med budgetoversigter i papirform liggende foran dem. Vicelederen har også en notatbog, som hun aktivt skriver i undervejs i forløbet. I dette dataudtræk samkonstruerer de mening omkring en strategisk organisering af medarbejderinddragelsen, der giver magt til at håndtere budgettet:

Dataudtræk B

47. P: So you know we are supposed to have a budget committee at this school, I don't worry about it, because you can change it
48. Vp: No
49. P: So, the budget committee is our chair people, and that's just the transparency peace making sure that think that you're ordering things for certain people and not other people
50. Vp: They got through the admin when they order something?
51. P: Yeah, and again, and we discuss it so that it isn't ahh look like there isn't any transparency or we do what we wanna do, and really it's supposed to be run by the school plan

I den første tekstsekvens (l. 47) påpeger skolelederen, at skolen burde have en budgetkomité. Herefter konstruerer skolelederen en kollektiv ansvarliggørelse af viceskolelederen og ham selv, ved først at italesætte komitéen som noget, hun allerede er vidende om, at de burde have. Og efterfølgende italesættes den manglende inddragelse af en budgetkomité som noget, skolelederen ikke er bekymret for. Lederen enacter her sig selv i en subjektposition, hvor han ikke bekymrer sig om det forhold, at han ikke opfylder de institutionelle krav. Dette konstruerer han som plausibelt ved afslutningsvist at tilføje, at budgettet alligevel kan ændres løbende. Den indledende diskurs rammesætter derved en meningskonstruktion, hvor lederen positionerer sig selv i en autonom aktørposition. Dette skaber et ledelsesrum, hvor han kan enacte de institutionelle betingelser inden for rammerne af, hvad der i hans perspektiv er meningsfuldt.

Viceskolelederen samkonstruerer efterfølgende lederens plausibilitetskonstruktion med et enkelt tilsagn i linje 48. Hermed anerkender hun diskursivt både lederens subjektposition og den manglende budgetkomité som en situation, der ikke er bekymringsværdig. Skolelederen fortsætter nu i linje 49 sin retrospektive plausibilitetsredegørelse for fraværet af den institutionelle budgetkomité. Her positionerer han skolens chair-repræsentanter [POR-lærerne] som en erstatning for budgetkomitéen. Dette former POR-lærerne som legitimeringssubjekter inden for en transparens-dagsorden, der udadtil synliggør, at skolens midler fordeles retfærdigt. Dette perspektiv samskabes også af viceskolelederen i linje 50, ved at hun stiller et uddybende

spørgsmål. Her afgrænser hun lederes meningskonstruktion ved spørge til, om lærerne skal spørge medlemmerne af administrationsteamet [POR-lærere og formel ledelse], før de bestiller noget. Dette spørgsmål responderer den formelle leder positivt på i linje 51. Herefter former skolelederen endnu en retrospektiv plausibilitetskonstruktion, hvor han italesætter, at ressourcefordelingen diskuteres i administrationsteamet, så det hverken ser ud, som om der ikke er gennemsigthed eller at skolens ledere gør, som de selv vil. Den endelige plausibilitetskonstruktion enacts til slut, hvor skoleledere anfører, at ressourcetildelingen alligevel skulle være styret af skoleforbedringsplanen.

Meningsskabelsesprocessen mellem lederen og viceskolelederen tydeliggør, at konstruktionen af mening ikke forekommer i individer alene, men altid i bevidstheden om den anden eller de andre i det sociale felt (Weick, 1995). Dette er tilfældet i teksten, hvor leder og viceleder i en mester-lærer-situation konstruerer en plausibel fortolkning af, hvordan omverdenen måtte forstå deres rationaler. Det fremgår tydeligt af skolelederens plausibilitetskonstruktion, at det, der kunne forstås som manglende demokratisk inddragelse af de fagprofessionelle, skaber et ledelsesmæssigt behov for diskursive efterrationaliseringer og symbolske legitimitetskonstruktioner. Særligt i det afsluttende udsagn fremtræder der en legitimering baseret på retrospektivitet og plausibilitet, hvor skolelederen anfører, at budgettet alligevel er styret af skoleforbedringsplanen. Med dette udsagn enacter han en forståelse af, at en demokratisk budgetkomité ville have lige så lidt indflydelse som i den nuværende organiseringsform. Den diskursive meningsskabelsesproces konstruerer hermed en diskursiv orden, hvor den formelle leder får magt til at enacte sig selv som primær ressourcefordelingsaktør med viceskolelederen og POR-gruppen som kontrolmæssige og symbolske legitimeringssubjekter. Her er det netop gennem den interdiskursive reference til en generel mangel på indflydelse i det centraliserede styringssystem, der konstruerer hans manglende inddragelse af skolens fagprofessionelle som plausibel og legitim. Der sker således en eksklusion af det deliberative, demokratiske aspekt i budgethåndteringen, hvor det ledelsesmæssigt konstruerede inkluderes, og de frivillige fagprofessionelle i en potentiel budgetkomité ekskluderes som medskonstruktører.

På baggrund af den kritiske diskursanalyse af tur-tagningsystemet mellem skolens formelle leder og viceskolelederen antager jeg derfor, at skoleledelse som en institutionel funktion ikke kun genskaber og reproducerer de institutionelle policy-betingelser. Den formelle ledelse er også skabende og konstruerende i det sociale felt. Den formelle leder enacter hermed

ikke kun en institutionel rollefunktion som bureaukratisk fagforvalter, men han enacts også en position, hvor han omgår de institutionelle foreskrifter. Dette ses i den formelle leders konstruktion af en subjektposition, hvor han er fri til at flytte rundt på ressourcefordelingen, så budgettet går op i sidste ende. Dermed positionerer han sig også strategisk som den dominerende og magtfulde enacts af ressourcefordelingen via civil ulydighed.

I den formelle subjektposition, som forvalter central af policy, enacts skolelederen også senere i budgetsituationen en strategisk skabende position. Her konstruerer han diskursivt en organsiatorisk tilstand, hvor de fagprofessionelle er moralsk ansvarliggjorte for skolens økonomiske situation. Dette ses gennem lederens enactment af diskursen for positiv imødekommenhed over for de fagprofessionelles behov i "*you should have what you need*" (SL, appendiks XVIII, b5), samtidig med at denne imødekommenhed enacts i relation til diskurserne *sparsommelighed* og *mådehold*. Lederen konstruerer her en tvetydig social orden, hvor de fagprofessionelle både er i subjektpositioner, der kan få, hvad de vil have, samtidig med at de forventes at agere økonomisk ansvarligt. Den diskursive ledelsespraksis enacts afslutningsvis af lederen som en effektiv strategi, der altid har virket for ham (appendiks XVIII, b5). Her anfører han, at konstruktionen af en dominerende *sparsommelighedsorden* i organisationen afgrænser de fagprofessionelles menings-skabelse og deres økonomiske adfærd. Dette giver efterfølgende mulighed for, at der er økonomiske midler tilovers, som kan anvendes til indkøb af it-teknologi. Den diskursive praksis som en strategisk, økonomisk ansvarliggørelsespraksis medfører altså, at den formelle leder positionerer sig som et subjekt, der kan generere overskud i en økonomisk konkurrenceorden.

7.12.3 Menings- og magtkonstruktioner i ledelsessituationer?

Denne opsummerende model viser en oversigt over de retoriske strategier, der anvendes i de diskursive menings-skabelses- og magtkonstruktionsprocesser. Strategierne emergerer på det tekstmæssige niveau på tværs af de to observerede ledelsessituationer:

Tabel 4. Retoriske strategier i ledelsessituationer. Obee Tower Public School

Retoriske strategier og diskurstyper. Empiriske ledelsessituationer Obee Tower Public School				
Skoleleder	Viceleder	POR-lærere	Social orden	Policy-temaer
Underpositionering af sig selv i relation til andres kompetencer	Glæde og stolthed		Mindskning af social distance og opbygning af prof. selvværd	Budget og skoleforbedringsplanlægning
Humørfyldt drilleri		Gensidigt drilleri	Mindske social distance, konstruktion af ligeværdige relationer, tillidsfuld og positiv atmosfære	Enactment af policy-forandring i styringen af elevpræstationer: student report cards
Humoristisk fortælling		Latter	Konstruktion af fortælling om, hvad man ikke skal gøre: Hvad der er passende	Enactment af curriculum-policy
Problematiserende fortælling		Udførelse af undskyldning på vegne af det kollegiale fællesskab	Indirekte bebrejdelse	Enactment af undervisnings-professionalitet
Navngivning af lærernes selvstændige værdidomme som bekymrende		Anmodning om ledelsesbeslutning	Hierarkisering	Enactment af policy-forandring i styringen af elevpræstationer: student report cards
Anerkendelse og imødekommenthed ift. medarbejders behov		Kritik	Konfliktafvæbning, tillidskonstruktion	Distribuering af varer – it-teknologi
Enactment af diskurstypen <i>mesterlære</i>	Åbenhed over for instruktion		Konstruktion af hierarkisk lærlinge-mesterrelation	Budget og skoleforbedringsplanlægning

Enactment af diskurstypen <i>rådgivning</i>		Anmodning om ledelsesvurdering	Konstruktion af frivillighed i professionel læringsrelation	Enactment af policy-forandring i styringen af elevpræstationer: student report cards
---	--	--------------------------------	---	--

Jeg vil i det følgende fortolke på den sproglige virkelighedskonstruktion, der ses i tabellen.

I studierne af de retoriske strategier enactet og selekteret af skolens leder i de intersubjektive meningsskabelsesprocesser mellem skolelederen, viceskolelederen og POR-lærerne ses en diskursiv konstruktion af en forholdsvis lav hierarkisk magtdistance i de sociale relationer. Generelt positioneres skolelederen som *læremester* eller *vejleder* med viceskolelederen og POR-lærerne, der henholdsvis er i en *mester-lærer-position* eller en position som *studerende*. Det sociale rum, der konstrueres mellem skolelederen og viceskolelederen, er hermed et hierarkisk rum, hvor lederen har magt til at anvise vejen for viceskolelederen. I de diskursive meningsskabelsesprocesser enacter den formelle leder diskurstypen *mesterlære* og konstruerer her en social relation mellem de to som en læringsrelation. Diskurstypen *mesterlære* er generelt rammesættende for ledelsesrelationen, hvor viceskolelederen, der er ny på skolen, ser sig selv som en, der står i lære hos skolelederen med formålet om at lære, hvordan man bedst agerer som skoleleder. Her fremvises en diskursiv konstruktion af, at der findes en 'rigtig' måde at enacte en formel ledelsesposition på i denne organisering, hvilket konstruerer forståelsen af ledelse som et praksisfelt indlejret i en kriteriebaseret orden. I de diskursive meningsskabelsesprocesser enacter de to deltagere hermed en reproduktion af den organisatoriske orden i Ontarios policy web, hvor skoleledelse er angivet i det standardiserede og kriteriebaserede styringsværktøj 'The Ontario Leadership Framework' (Education, 2013a). Ledelsesværktøjet angiver de bedste praksisser og de mest effektive personlige ledelseskompetencer i forhold til at realisere Ontarios curriculummål. Diskurstypen *mesterlære* er altså en relationel socialitet, der fremkommer inden for en overordnet standardiseringsorden, hvor de i en hierarkisk læringsrelation er gensidige enactere af en central policy. Denne policy fungerer som rammesættende for deres ledelsespraksis og forståelser af, hvad der er effektiv skoleledelse med skolelederen som den erfarne, der lærer videre til næste generation.

Det er en anden form for socialitet, der konstrueres mellem den formelle leder og POR-lærerne. POR-lærernes subjektpositioner ser ud til at emergere inden for et større autonomt selvledelsesrum i skolens sociale relationskonstruktioner end det er tilfældet med viceskolelederen. Som

et eksempel er viceskolelederen positioneret som skolelederens læring og partner i de strategiske processer omkring fraværet af skolens budgetkomité uden et selvstændigt beslutningsrum. Her har POR-lærerne med uformelle ledelsesfunktioner et forholdsvist stort selvledelsesrum på niveau med både viceskolelederens og skolelederens i omsætningen af policy-ændringen vedrørende elevrapporter (jf. afsnit 7.14.2.). Fraværet af en hierarkisk magtsocialitet mellem de tre institutionelle funktioner er endvidere tydeliggjort i den tidligere uddybet diskursive meningskabelse, hvor virkeligheden konstrueres gennem en konfliktuel reartikulation af de relationelle magtforhold mellem POR-lærerne og den formelle leder. Men det ses også i den ovenstående tabel, hvor de institutionelle relationer mellem formel ledelse og POR-positionen er grundlagt i en humørfyldt relation, hvilket konstituerer ligeværdighed og lav social distance. De styringsmæssige relationer skaber eksempelvis organisatoriske subjektpositioner, hvor POR-lærerne har magt til at udfordre den formelle ledelsesfunktion gennem gensidig drilleri og kritik. Den sociale konstitution af relationen mellem de to funktioner er også en organisering indlejret i diskurstypen *rådgivning*, hvor både POR-lærerne og den formelle leder indgår i et gensidigt rådgiverforhold.

Jeg har nu uddybet de analytiske fund fra konversationsdata i ledelsessituationer inden for de to primære cases. I det følgende vil jeg diskutere de ledelsessocialiteter, der i et horisontalt, komparativt perspektiv emergerer som karakteriserende for skoleledelse som et styringsfænomen i denne empiriske tilgang.

7.13 De empiriske ledelses-socialiteter i international komparation

Selvom det ved første blik ser ud til, at det er helt forskellige policy-situationer, der har været genstand for mine analyser, så finder jeg det alligevel muligt at uddrage nogle fælles sociale mønstre, som jeg fortolker som karakteriserende for skoleledelse på tværs af ledelsessituationerne. Her vil jeg uddybe den *økonomiske konkurrencedimension*, der er en tværgående tematik i skoleledelse som et governmentalt styringsfænomen. Hernæst vil jeg sammenligne skoleledelse som et styringsfænomen, der får magt til at influere på de fagprofessionelles policy enactment gennem diskursiv kamp og forhandling (Fairclough, 1992, 2015). Endelig vil jeg kort pege på forskelle i skoleledelse i den diskursive meningstilskrivning.

7.13.1 Den økonomiske konkurrencedimension i skoleledelse

Det første perspektiv, der træder frem i den internationale komparation af det substantive meningsindhold i begge ledelsessocialiteter, er den økonomiske konkurrenceorden. Denne diskursorden ser ud til at relatere sig til en overordnet policydiskurs, der enacts i skoleledelse på tværs af skoleledelsesregimer og ledelsessituationer.

I ledelsessituationerne på Obee Tower Public School enacts den økonomiske styring først via budgethåndtering, der omgår de institutionelle betingelser for budgethåndtering ved ikke at etablere en budgetkomité. Hernæst enacts den økonomiske styring gennem moralsk ansvarliggørelse, der også involverer intersubjektiv meningsskabelse og social identitetskonstruktion. De fagprofessionelles behov for undervisningsressourcer eller andet italesættes som et behov, hvor det organisatoriske subjekt får sine ønsker imødekommet. Samtidig konstrueres de også i subjektpositioner, hvor de er sparsommelige og økonomisk ansvarlige over for fællesskabet. Resultatet af den strategiske budgethåndtering er samlet set, at der er penge tilovers på skolens budget. Disse overskydende økonomiske ressourcer anvendes senere til at indkøbe it-teknologier, der både er eftertragtede hos de fagprofessionelle, men som også får skolen til at fremtræde som en moderne og tidssvarende institution i en konkurrenceoptik.

Skoleledelsessocialiteten er på denne skole derfor et styringsfænomen, der er konstruerende for skolens positive image, hvilket i de sociale meningsskabelsesprocesser influerer på de fagprofessionelles mulighed for at identificere sig med organisationen. I dette tilfælde er resultatet, at de fagprofessionelle kan konstruere en positiv, social identitet ved at identificere sig med organisationen i forhold til, hvordan andre ser den (Weick, 1995, 2012). Jeg fortolker derved den moralske ansvarliggørelse af de fagprofessionelle inden for den økonomiske rationalitetsdiskurs som en magtkonstruktion, der for det første medfører, at skolens formelle leder lykkes i legitimitetskonkurrencen om at konstruere en moderne og tidssvarende skole (DiMaggio & Powell, 2000). Hernæst er det også en magtformering, der understøtter den monofaglige konkurrenceorden (jf. afsnit 7.2.1.), da de fagprofessionelles positive meningskonstruktioner og identifikation med organisationen understøtter deres motivation.

I menings- og magtkonstruktionerne i skoleledelsessocialiteten på Bøgskovsskolen er inklusions-policy enactment også en del af en økonomisk konkurrenceorden, der enacts i ledelsesprocesser. Udkommet af disse processer er, at eleverne med specielle behov ikke segregeres med økonomiske udgifter til følge på skolens budget. Herudover realiserer den

skoleledelsesmæssige styring også en ansvarliggørelse af de fagprofessionelle og skolens koordinator for ressourcecenteret. I disse processer blev de positioneret som moralsk ansvarlige for elevernes faglige resultater og for at redde eleverne på trods af deres specialpædagogiske behov. Ledelsessocialiteten i den økonomiske konkurrenceorden er dermed en styring, der realiserer et minimumforbrug af skolens økonomiske ressourcer, hvilket levner mulighed for brug af ressourcer til andre ting. Betydningen af disse styringsprocesser for de fagprofessionelles meningseskabelse er dog mere uvis, da meningseskabelsesprocessen først ekskluderer deres professionelle behov samtidig med, at den også ansvarliggør de professionelle for komplekse pædagogiske inklusionsproblemstillinger med etiske og moralske dimensioner.

Den horisontale tendens for skoleledelse som et styringsfænomen er altså en moralsk ansvarliggørelse i en økonomisk konkurrenceorden. Den moralske ansvarliggørelse fremkommer dog på to forskellige måder gennem enactment af forskellige diskursive magt- og styringsteknikker. I de empiriske ledelsessituationer på Bøgeskovsskolen blev den governmentale styring enactet gennem diskursiv hierarkisering og dominansstrategier, der konstruerede en redistribuering af magten fra den fagprofessionelle og til den formelle leder. I Obee Tower Public School blev der anvendt mere diverse former for retoriske strategier. Eksempelvis er det i overvejende grad positive meningseskabelsesprocesser, der finder sted ved at den formelle leder enacter en imødekommende position over for de fagprofessionelles behov. Her konstrueres de relationelle magtkonstruktioner og den governmentale styring primært gennem anvendelse af retoriske magtstrategier, der konstruerer en positiv stemning og ligeværdige relationer. Deltagerne ler i de to ledelsessituationer, og der er gensidige drillerier mellem den formelle leder og de fagprofessionelle. Samtidig har de tidligere analyser også fremvist en tendens til, at der kan opstå et behov for diskursiv hierarkisering i ledelsesrelationer, når de sociale magtpositioner er under reartikulation ifm. policændringer. Skoleledelse som et styringsfænomen, der er relateret til den økonomiske konkurrencedimension, indgår altså i begge ledelsessocialiteter, men enactes gennem forskellige diskursive praksisser og former for magtformation.

7.13.2 Skoleledelse som et diskursivt kamp- og forhandlingsfænomen

Den næste sociale tendens, jeg ser på tværs af den diskursive praksis, er skoleledelse som et styringsfænomen, der fremkommer gennem diskursive kamp- og forhandlingssituationer i bestræbelserne for at få magt til at influere på de fagprofessionelles enactment af policy.

I ledelsessituationerne på Bøgeskovsskolen enacts der en diskursiv kamp- og forhandlingssituation mellem den økonomiske inklusionsdiskurs enactet af skolens leder og den individorienterede pædagogiske læringsdiskurs enactet af de fagprofessionelle. Begge diskurser er som sådan relateret til den moderne uddannelsesstyring, hvor inklusion er forbundet med både en humanistisk diskurs og en økonomisk rationalitetsdiskurs. Den humanistiske diskurs er enactment af de fundamentale menneskerettigheder, hvor elever har krav på at være del af det almene fællesskab, og den økonomiske rationalitetsdiskurs understøtter denne gennem økonomisk incitamentsstyring (jf. kap.4, afsnit 4.3.1.1.). Da den individorienterede diskurs med tilbud om individualiseret specialpædagogisk støtte samtidig også former en modoptik til en økonomisk dagsorden, bliver den sociale orden konfliktyldt. Her positioneres både den formelle leder og de fagprofessionelle i tvetydige diskursordener, der dialektisk modarbejder hinanden, selvom de i princippet er del af den samme forandringsbevægelse båret af økonomiske styringsincitament. Den diskursive kampsituation, som vi ser i de mikroprocessuelle relationskonstruktioner mellem den formelle leder og de fagprofessionelle på Bøgeskovsskolen, er derfor også relateret til overordnede kamp- og forhandlingssituationer på det samfundsinstitutionelle niveau (Fairclough, 1992).

Skoleledelse som et styringsfænomen på Bøgeskovsskolen er hermed en koblingsmekanisme, der omsætter flertydige styringsdiskurser relateret til de historiske og neoliberale policy-ændringer (jf. kapitel 6). Set i sammenhæng med den neoliberale styring, hvor klasselæreren positioneres som en autonom, proaktiv og selvledende medarbejder, er det ikke kun de hegemoniske sandhedrationaler inden for inklusion, der skal konstrueres. Det er også de sociale relationer, der vedvarende reartikuleres, hvilket selvsagt konstituerer skolen som en konfliktfyldt og flertydig socialitet. Heri indgår skoleledelse som et styringsfænomen, der enacter denne kompleksitet gennem diskursiv konstruktion af magt til indflydelse.

Den konfliktuerende socialitet ses også i skoleledelsesprocesserne i Obee Tower Public School, dog i mindre grad end på Bøgeskovsskolen. De diskursive forhandlingssituationer fremkommer i forbindelse med policy enactment, hvor den neoliberale styring distribuerer

vurderings- og beslutningskompetencen fra den kriteriebaserede policy over til de fagprofessionelle. Med henvisning til magt som performative ytringer (Stormhøj, 2006) er sprogbrug ikke magt i sig selv, men sproget får magt gennem måden, hvorpå ytringerne henviser til suveræner som eksempelvis lovgivning. I en decentraliseringsproces, der bygger på idéen om konkurrenceoptimering ved at omorganisere vurderingsmagten og placere den hos dem, der varetager den daglige beslutningsfunktion, mister den formelle leder i Obee Tower Public School sin sproglige performativitet. Det er i den diskursive kamp for at genskabe dette magtrum og muligheden for at influere de fagprofessionelles selvstændige policy enactment, at der fremtræder diskursive kamp- og forhandlingssituationer med retoriske kategoriseringer, der skaber hierarkisk positionering.

Herudover opstår de lokale policysituationer i forskellige historiske situationer. Skoleledelsen på Bøgeskovsskolen emergerer inden for vedvarende samfundsinstitutionelle diskursers kampe, der er relationelt forbundet med den neoliberale konkurrenceordenens flertydighed (jf. kap 6, afsnit 6.1.2.). I Obee Tower Public School er den historiske situation affødt af en nyligt opstået policy-ændringssituation, hvor den ellers centraliserede orden gennemgår forandringer mod neoliberal decentralisering (jf. kap.6, afsnit 6.2.2.). Skoleledelse er altså i begge organisering et styringsfænomen, der enacts flere tildækkede diskursstrategier, som i forskellige grad skaber magt til indflydelse (Fairclough, 2015; Foucault, 1983).

7.13.3 Forskelle i hverdagens ledelsessocialitet

Den sidste tendens, jeg vil inddrage i en international komparation fra de mikroprocessuelle analyser, er det, der vedrører den formelle leders enactment af policy-felter. Sammenligningen mellem fundende i den deskriptive afdækning viser, at der er ganske store forskelle mellem de to leders enactment og betydningstilskrivning af policy-dimensioner. I den danske leders enactment tilskrives det organisatoriske og administrative felt størst betydning, hvor han enacts de pædagogiske policy-dimensioner gennem en dekobling. Når det pædagogiske policy-felt enacts, er det centreret om realiseringen af den *økonomiske rationalitetsdiskurs* forbundet med *inklusionsdiskursen*, hvor det ikke er ledelsen, men de ansvarstagende, selvledende fagprofessionelle, der er proaktive initiativtagere til mødet. I den formelle leders enactment på Obee Tower Public School tilskrives det pædagogiske felt størst betydning. Dette ses i lederens daglige enactment af tilsyn og kontrol ift. de centrale standarder og kriteriebaserede forventningsmål for undervisningen, som de fagprofessionelle er ansvarlige for. Den danske

leder ser empirisk ud til at enacte sin funktion gennem konstruktionen af en flertydig organiseringsform, der på samme tid både former nærhed samt distance mellem de fagprofessionelle og den formelle leder. Skolelederen i Ontario enacter derimod en funktion, hvor han vedvarende konstruerer en tæt relation ved at være tilstede i undervisningen, på skolens gange og i frikvatererne.

På baggrund af skyggeobservationerne er skoleledelse som et styringsfænomen dermed to ganske forskellige sociale og institutionelle konstruktioner. Dette er i øvrigt også en tendens, der fremkom i de empiriske skoleledelsesregimer, hvilke jeg tidligere redegjorde for med afsæt i retrospektive interviewkonstruktioner om skoleledelse i de højtpræsterende skoler.

7.14 Sammenfatning

Jeg har nu analyseret og diskuteret skoleledelse som et styringsfænomen gennem to empiriske tilgange, hvor både den mesoprocessuelle og den mikroprocessuelle tilgang uddybede forståelsen af genstandsfeltets styringskonfiguration og sociale matrix.

I skoleledelsesregimernes konfigurationer af magt fremtræder skoleledelse som et neo-liberalt, governmentalt styringsfænomen, der både i Bøgeskovsskolen og Obee Tower Public School enacter den monofaglige præstationsdiskurs som et styrende rationale. De to styringsregimer adskiller sig ved, at skoleledelse i Bøgeskovsskolen er et konkurrencefænomen, hvor Obee Tower Public School er et forbedringsfænomen. Formel ledelse som et styringsfænomen adskiller sig også i den daglige betydningstilskrivning i den diskursive og ikke-diskursive praksis. På Bøgeskovsskolen enacter den formelle ledelse det organisatoriske og det administrative og indgår i både positioner som politisk strateg og virksomhedsleder relateret til skoleledelsesregimets konkurrenceorden. I Obee Tower Public School enacter den formelle leder i høj grad den pædagogiske policy-dimension gennem en fortløbende enactment af tilsyn og kontrol relateret til forbedringsordenen. På tværs af de to ledelsessocialiteter er styringskonfigurationen dog karakteriseret ved også at blive enactet i relation til en overordnet økonomisk konkurrenceorden. Her er begge socialiteter relationelt forbundet med den moderne uddannelsesstyrings magtformation, og de formelle ledere enacter meningsskabelses- og magtprocesser gennem diskursive kampe eller strategiske tildækninger af magt.

På baggrund af denne horisontale, komparative analyse centreret om det centrale forskningsspørgsmål vil jeg nu tage analyserne videre. Her vil jeg spore genstandsfeltet gennem et

vertikalt perspektiv, som jeg vil forsøge at forstå de relationelle menings- og magtkonstruktioner ud fra (Bartlett & Vavrus, 2016, 2017).

8. Skoleledelse som et styringsfænomen i policy webs: Et vertikalt perspektiv

I det tidligere kapitel har jeg gennemgået de analytiske fund fra en international komparativ analyse og diskussion af skoleledelse som et styringsfænomen i de to primære cases. Her blev forskelle i de konkrete virkelighedskonstruktioner synliggjort i lyset af moderne magt og uddannelsesstyringstendenser. Jeg vil i dette kapitel diskutere de analytiske fund i komparation med skoleledelsesregimerne i de to sekundære cases, henholdsvis Egeskovsskolen (DK2) og Juliette Low Public School (ON2). Formålet er at spore genstandsfeltet gennem undersøgelsesspørgsmålet: *”Hvordan kan vi forstå skoleledelse som et styringsfænomen relationelt forbundet til en national og/eller provinsiel policy web?”*.

Den analytiske diskussion og perspektivering af genstandsfeltet vil tage afsæt i en vertikal komparation, hvor Danmark som policy web for skoleledelse udgør det første afsæt. Efter en tilsvarende komparation og diskussion af Ontario som policyweb vil jeg foretage en diskussion baseret på en horisontal komparation af de vertikale tendenser. I denne komparation forstår jeg de analytiske fund som sociale tendenser baseret på dybdegående analyser i få unikke skoleledelsescases. De repræsenterer derfor ikke analytiske generaliseringer på nationalstatsligt eller provinsielt niveau, men derimod tentative fund, der kan indgå som forskningsperspektiver i fremtidige analyser.

8.1 Danmark som policy web

Danmark som policy web danner rammen for to case-undersøgelser af skoleledelse som et styringsfænomen. Jeg vil i det følgende diskutere de analytiske fund på tværs af skoleledelsesregimet i Egeskovsskolen, den sekundære case, og skoleledelsesregimet på Bøgeskovsskolen, der allerede er blevet grundigt gennemgået. Jeg vil først indplacere mine analytiske fund i styringsmodellen, og derefter vil jeg diskutere Danmark som en policy web, der former skoleledelse som et styringsfænomen relateret til en konkurrencesocialitet. Herudover vil jeg diskutere den danske policy web som en styringsorden, der konstituerer skoleledelsesfænomenet i en decentraliseringsdiversitet. Til sidst vil jeg uddybe, hvor der enacts en relationel forbindelse mellem den lokale enactment og de internationale uddannelsesstyringstendenser.

Model 2. Danmark som policy web for skoleledelsesregimer

Danmark som policy web for skoleledelsesregimer			
Skoleledelsesregimer		Bøgeskovsskolen (synonym) (DK1)	Egeskovsskolen (synonym) (DK2)
Styringssigte	<i>Dominerende diskurser om uddannelsens formål</i>	Formålet: monofaglige præstationer	Formålet: dannelse, faglig uddannelse og udvikling af kreative og innovative færdigheder
	<i>Dominerende diskurser som subjektivering</i>	Den opportunistiske og selvledende medarbejder samt den adfærdsmæssigt lokalt regulerbare medarbejder	De kollegialt engagerede og ansvarfulde professionelle i trivsel
	<i>Dominerende styringsorden</i>	Konkurrenceorden At vinde den monofaglige og trivselsmæssige konkurrence	Udviklingskonkurrenceorden At vinde legitimitetskonkurrencen gennem udvikling og innovation
Styringsmidler	<i>Relationel orden</i>	Flertydighed Konstruktion af double-bind orden og fagligt performancepres gennem styringsmæssig flertydighed	Ligeværdig tillid Konstruktion af ligeværdige, professionelle relationer
	<i>Organisering</i>	Lokal topstyring og målrationel orden i den dekollede organisation	Teamledelse og professionsstyring i dialektiske udviklingsprocesser
	<i>Incitamentstruktur: straf eller belønning</i>	Narrativ ledelsesitatesættelse af forflyttelse eller afskedigelse Psykologisk belønningssystem: stolthed	Meningsskabelse i professionel kollegialitet Fravær af straf
	<i>Sociale teknologier</i>	Lokalt udviklede selvteknologier og værdier mellem alle organisatoriske led	Lokalt udviklede selvteknologier mellem nogle organisatoriske led og kursusstyring
	<i>Ledelse som styringsfænomen</i>	Ledelse som proaktiv performance management via diskursiv hierarkisering og strategisk, politisk hærførerskab	Ledelse som teamledelse, udviklingsinspirator og strategisk virksomhedsledelse gennem imødekommenhed og ligeværdige relationer i en flad hierarkisk struktur

8.1.1 Konkurrencesocialitet

Analysen af Danmark som policy web tydeliggør, at der både i case et og to er tendens til, at den skoleledelsesmæssige styring på forskellig vis er relateret til en konkurrenceorden. På Bøgeskovsskolen er konkurrenceordenen centreret om at 'vinde' den monofaglige og trivselsmæssige konkurrence, hvor skolens monofaglige performanceresultater italesættes ledelsesmæssigt som det afgørende perspektiv. Skolens ledelsesmæssige og styringsmæssige indsatser er her konstrueret med det formål at konkurrere med de resterende skoler i kommunen og i Danmark og vedblive med at være en af landets højest præsterende skoler.

Konkurrenceordenen er til stede på noget anden vis på Egeskovsskolen, hvor konkurrenceordenen fungerer som legitimitetskonstruktion udadtil. Her konkurreres der i forhold til at skabe innovation og udvikling, der kan understøtte skolens pædagogiske udvikling og konstruktionen af skolens sociale identitet. Skoleledelsesregimet tilskriver betydning til en social identitet som en af regionens og landets mest innovative og teknologiorienterede skoler, og den strategiske konkurrence foregår blandt andet gennem tæt udviklings samarbejde med direktørerne i de store industrivirksomheder i regionen. Hvad der adskiller de to skoler som højtpræsterende uddannelsesorganisationer er, at den ene skole konkurrerer på de parametre, der er relateret til den nationale styringsorientering affødt af den danske skolereform. Her ser skoleledelsesregimet på Egeskovsskolen ikke at være konstruerende for en konkurrenceorden, der primært er målrettet udkommet af elevernes monofaglige resultater og trivselsmålinger. I stedet er en udviklingskonkurrenceorden med innovative projektorienteringsformer relateret til IT, robotteknologi og nationale og internationale robotteknologiske konkurrencer tilstedeværende i organiseringen, hvilket understøttes af den ledelsesmæssige enactment af skolens iværksætter- og kreative innovationskultur.

Af denne forskel mellem de to styringsregimer fremkommer der derfor også væsensforskellige dominerende diskurser for, hvad der er grundskolens formål. På Bøgeskovsskolen er formålet med skolen at skabe monofagligt højtpræsterende elever, der trives i skolen som forudsætning for de monofaglige præstationer. Her understøttes et forholdsvist ensidigt uddannelsesideal, der nedtoner eller dominerer et ideal om at udvikle elevernes sociale og personlige kompetencer. Den pædagogiske styringsform, der anvendes i både den undervisningsmæssige og ledelsesmæssige praksis, sigter her på at konstruere opportunistiske, konkurrerende individer gennem adfærdsregulering, hvilket er karakteriserende både i forhold til elever og de fagprofessionelle. På Egeskovsskolen er der diskursivt italesat et bredere dannelses-

og uddannelsessigte, hvor formålet er at konstruere livsduelige elever, der kan indgå i fremtidens teknologiske samfund som kreative og socialt bevidste subjekter. Dette ses i det følgende citat:

Ja, men i sidste ende er det jo at danne og uddanne de her børn her. Den er sådan lidt, ja de her børn her, det går mere og mere op for mig, sjovt nok (*ler*), at altså det er jo vores mission. At danne og uddanne de her børn her til et samfund, jeg er lige ved at sige, at jeg er glad for, jeg ikke selv skal vokse op i. Fordi jeg synes saftuseme, at der er, det er helt vildt, hvad de skal gennem på så kort tid, og mange valg, de skal tage. Men det er jo det, vi skal gøre vores bedste for at give dem den styrke, at de kan komme gennem og være en del af det samfund. Og så er det selvfølgelig også at uddanne dem med de faglige kompetencer, de skal have i forhold til det her. Og der synes jeg lige nøjagtigt, at sådan noget som projektarbejde og lego-league og den måde at arbejde på, at det er, det tror jeg i hvert fald bare lige de næste 10-30 år er rigtig vigtige at kunne, og måske også længere. Men med den hastighed det hele det kører med, ja, men så kan jeg bare sige, i hvert fald de næste 10-30 år er det rigtig vigtigt, at de kan nogen af de ting, som de arbejder med i de fag. Det bliver ikke umiddelbart, i hvert fald ikke oppe i mit hoved, så bliver det ikke os humanister, der redder verden (*ler*) med de udfordringer, vi står for, synes jeg. Vi har virkelig behov for nogen, som tænker, ja, kreativt, men også samfundsmæssigt og etisk, og ikke er bange for problemer, men så prøver vi noget andet og så kører vi videre og mm ja.

(Skoleleder, Egeskovsskolen)

Skolens leder italesætter, at skolens mission er at give eleverne styrke, mod og kompetencer til at vokse op i og være en del af fremtidens samfund. Han anser det at arbejde med projektarbejde omkring robotteknologi som pædagogiske tiltag, der gør, at eleverne på kreativ vis kan blive forberedte på at løse fremtidens problemstillinger. Faglig uddannelse forstår han derfor som udviklingen af kreative kompetencer, hvor eleverne lærer at foretage problemløsning inden for en hypotetisk deduktiv læringstænkning. Den formelle leder enacter også en dannelsesforestilling om eleven som etisk kompetent, og lederen italesætter både dannelses- og uddannelsesperspektivet som en del af skolens mission. I skoleledelsesregimet italesættes altså et dannelses- og uddannelsesideal, der ikke primært er relateret til monofaglige præstationer i et afgrænset sæt fag. I stedet italesættes skolens formål som en bred kompetencefaglighed, hvor alle aspekter af den menneskelige læring og udvikling indgår, hvilket også understøttes af symbolerne *hjerte* og *hjerne* med tilhørende ordsprog udstillet i flere af skolens rum. På denne måde er skoleledelsesregimet på Egeskovsskolen også konstruerende for styrende ordener, der udfolder folkeskolens bredere formål (Undervisningsministeriet, 2014c).

Begge grundskoler er altså indlejret i en konkurrenceorden affødt af neoliberaliseringen i den danske offentlige sektor, hvor ledelse som sådan har et selvledelsesrum, der både er selvskabt, polyfont og forhandlet (D. Pedersen, 2004a). Der ses dog en tendens til, at Bøgeskovsskolen for alvor har taget en international monofaglig konkurrenceorden til sig,

hvilket har konsekvenser for, i hvilken grad Folkeskolelovens brede dannelsesformål emergerer i skolens sociale praksis.

8.1.2 Decentraliseringsdiversitet

Hvad der også adskiller de to danske højtpræsterende skoleledelsesregimer væsentligt, er de bærende organiserings- og styringsformer. Som jeg tidligere har uddybet i kapitel 6, er begge uddannelsesorganisationer indlejret i decentralisering som en dominerende neoliberal styringsoptik i den statslige uddannelsesstyring i Danmark siden 1980'erne. På Bøgeskovsskolen enacts den decentraliserede uddannelsesstyring gennem mål- og resultatstyring, hvor de faglige og trivselsmæssige resultater monitoreres proaktivt af skolens ledelse. Den sociale organisering konstrueres inden for en lokal topstyring med den formelle ledelse som primær fortolker af udefrakommende initiativer fra nationalt eller kommunalt hold. I disse policy-processer enacter skolens ledelse de dominerende sandhedsrationaler og konstruerer de lokale styringsdokumenter og kontraktliggørelsesformer, der efterfølgende former de organisatoriske medlemmers meningskonstruktionsprocesser.

Decentraliseringstendenserne i den danske uddannelsesstyring enacts via en anderledes organisering på Egeskovsskolen. Her konstrueres det decentrale ledelses- og styringsrum som fælles teamledelse på alle organisatoriske niveauer. Eksempelvis er det skolens formelle ledelsesteam, der på ligeværdig vis samarbejder om at løse de opgaver, der fremkommer i kraft af skolereformen og de lokale pædagogiske udviklingsindsatser. Skolens vision og pædagogiske udviklingsinitiativer er fremkommet gennem deliberative konstruktionsprocesser, der både er formet af engagerede og innovative medarbejderes pædagogiske idéer samt i de udviklingsidéer, der konstrueres i samarbejdet mellem skolebestyrelsen og skoleledelsen. Men som jeg indledningsvist pegede på, konstrueres de også i mindre demokratisk tilgængelige fora i skolens samarbejde med ledelsesrepræsentanterne fra regionens store industrivirksomheder i et ”*advisory-board*” (Skoleleder, DK2). Der finder således kommunikative meningskabelses- og magtprocesser sted, hvor det ikke kun er forældre, elever og medarbejdere, der har indflydelse på skolens pædagogiske indhold. Det private erhvervsliv influerer også på skolens fremadrettede udvikling og visioner, og understøtter bl.a. den pædagogiske og didaktiske indholdsstyring gennem sponsorater af it-teknologi. Partnerskaber mellem offentlige og private virksomheder i den offentlige uddannelsesstyring er en neoliberal tendens, der ifølge forskningen har haft negative konsekvenser for både det engelske og amerikanske skolesystem. Styringssamarbejdet

har flere sociale konsekvenser, men forskerne anfører særligt, at partnerskaberne mindsker den demokratiske tilgængelighed for de professionelle (Ranson, 2003). I England er der særlige udfordringer i skolens demokratiske organisering, da det i stigende grad er private virksomheder, der står for skoledriften i det offentlige. Dette er ikke tilfældet hverken på Egeskovsskolen eller i Danmark som policy web generelt. Alligevel kan man anføre et videnskabeligt diskussionspunkt, der berører spørgsmålet om, hvilke konsekvenser indflydelsen fra private virksomheder fremadrettet får for folkeskolen som et eksemplarisk demokratisk dannelsessted? Spørgsmålet er, på hvilken måde skolens dannelses- og uddannelsesindhold reartikuleres, når det private erhvervsliv tildeles betydningsdannende effekt via den strategiske ledelses indsats for økonomisk og politisk legitimitetskonstruktion?

Generelt organiseres decentralisering i en organisering på Egeskovsskolen, hvor de selvledende professionelle indlejres i en ligeværdig orden. I dette skoleledelsesregime er de professionelle både ansvarstagende og ansvarlige for systematisk at føre tilsyn med elevernes læring og udvikling i et samarbejde mellem skolens ressourcepersoner, lærere og pædagoger. Dette er en governmental styringsform, som jeg fortolker i relation til tidligere historiske tendenser inden for den ansvarliggørende styring, der af styringsforskere kaldes professionsstyring (L. B. Andersen et al., 2017; Ranson, 2003). Her er det de professionelle, lærere, pædagoger og ressourcepersoner, der er ansvarlige for at vurdere, hvad der er kvalitet, samt at udvikle undervisningen med afsæt i deres professionsviden og dømmekraft:

Dataudtræk A

1. KL: Men det er primært, altså at udvikle vores undervisning, det foregår i teamet primært eller i fagteamet, så nu er der kommet en ny danskprøve, så er overbygningslærerne, dansklærerne rykket sammen om at få det sat i værk, ikke også
2. I: Ok og gør I det af jer selv så, eller er der en leder, der siger, nu skal I?
3. KL: Nej, jeg har været på kursus i torsdags, to timer danskfagligt, og det er årevis siden, jeg har været det (ML: Ja) (I:), og der har vi så Susanne, der har begge 9. Klasser, og Birthe og jeg rykker sammen, og så gennemgår jeg det kursus med det, ja det har ledelsen heller ikke været, det kan vi godt selv organisere (I:)

(Lærergruppen og interviewer (I), Egeskovsskolen)

I dette dataudtræk tydeliggør den fagprofessionelle (KL), hvordan de udvikler deres undervisning i teamets kollegiale fællesskab som policy enactere i forbindelse med nye prøveforordninger. Her er det ikke skolens formelle ledere, der siger, de skal, men det er de

fagprofessionelle, der selv tager ansvar for at organisere arbejdet. På humoristisk vis ler den fagprofessionelle af forskerens (I) spørgsmål om ledelsens indblanding i dette, som er det en situation, der aldrig ville forekomme. Hun italesætter også på humoristisk vis, at ”*det kan vi godt selv organisere*” (l. 3.), og afslutter med latter.

På Egeskovsskolen er det altså de professionelle, der er ansvarlige for undervisningens kvalitet, og ledelseskontrollen af den faglige undervisning fremkommer gennem de faglige vejlederes systematiske tilsyn af elevernes faglige resultater. I den professionsfaglige styring forekommer der ikke konsekvens som straf eller belønning, og kontroldimensionen enacts i en ’ufarlig’ relation som professionel refleksion mellem de fagprofessionelle. Skolens ledelse er primært medkonstruktører af mening i relation til undervisningens kvalitet og pædagogiske initiativer, hvis de professionelle selv henvender sig for råd og vejledning i en ligeværdig socialitet. Som jeg observerede det i skygningen af skolens leder, henvendte de fagprofessionelle sig ofte for at drøfte elevrelaterede problemstillinger. Men primært italesættes skolens årgangsteams som det bærende pædagogiske vurderingsfællesskab, og de professionelle italesætter teamfællesskabet som positivt og meningsfyldt. Strukturelt er den proaktive pædagogiske styring ydermere sammensat af få andre sociale teknologier. Et af disse styringsteknologierne skaber overblik over de test og målinger, der indgår på de enkelte årgange i kvalitetsvurderingsarbejdet mellem de selvledende teams og skolens læse- og matematikvejledere. En anden styringsteknologi er skolens ressourcecenter, hvor det er muligt at bede om supervision, hvis den fagprofessionelle ønsker hjælp til sin undervisning. Ydermere afholdes der årlige teamsamtaler, hvor skolens pædagogiske udviklingsinitiativer drøftes i relation til den enkelte årgang og det enkelte teams undervisning.

Som jeg tidligere kort har peget på, er den centrale styring på Egeskovsskolen konstrueret som teamledelse på alle organisatoriske niveauer. Der er oprettet et koordinationsudvalg, hvor der sidder en professionsrepræsentant fra hveranden årgang på skolen. Disse koordinatore har et selvstændigt ledelsesrum til at konstruere dagsordener og tage temaer med fra deres gruppemøder, der består af lærere og pædagoger, til møderne i koordinationsudvalget. Styringsorganiseringen og udmøntningen af folkeskolens policy emergerer i denne skole i en deliberativ, demokratisk organisering. Her italesætter de formelle ledere diskursivt, at de bestræber sig på ikke at træffe endelige beslutninger for hurtigt eller på et grundlag, hvor der skolens fagprofessionelle ikke har været inddraget i nok. Dette ledelsesudsagn understøttes af en organiseringsform, hvor det traditionelle forum ’Pædagogisk

Råd' er bevaret. På trods af at styringsorganet, der før ændringerne i skolelovgivningen i 2014 sikrede indflydelse til lærere og pædagoger i folkeskolen, ikke længere er lovpligtigt (jf. kap 6, afsnit 6.1.1.), er det i denne skole bevaret. Beslutningsprocesserne i dette regimes sociale orden fremkommer gennem deliberative og bottom-up-meningsskabelsesprocesser relationelt forbundet med en flad hierarkisk orden.

Konkurrenceordenen fremkommer altså som en dominerende social styringsorden, der er medskaber af den decentraliseringsdiversitet, som jeg lige har gennemgået. Her ses der en tendens til, at konkurrence som styringsorden og afsættet for decentrale skoleledelsesprocesser kan sameksistere med både konstruktionen af det opportunistiske individ og med et bredere defineret socialt og kulturelt dannelsesperspektiv. Empirisk emergerer der også en mulighed for, at decentraliseringen og dens markedskonkurrenceorden kan enactes inden for fraværet af social hierarkisering grundlagt i en deliberativ styringsorganisering, hvor både ledere, medarbejdere og elever deltager som aktive meningskonstruktionsaktører. Og endelig kan styringen enactes i en form, der ikke ansvarliggør lærere og pædagoger individuelt for skolens monofaglige resultater med potentielle straf- og eksklusionsmekanismer. Her realiserer skoleledelsesregimet på Egeskovsskolen en ambitiøs og udviklingsorienteret dannelse og uddannelse af skolens elever inden for fraværet af en mistillidsorden i forhold til de fagprofessionelles dømmekraft.

Analysen af de governmentale skoleledelsesregimer i Danmark som policy web har hermed tydeliggjort, at Danmarks uddannelsesstyring historisk konstituerer skoler og skoleledelser i et flertydigt felt. Her er balanceringen i den neoliberale uddannelsesstyring mellem individualisering eller totalisering (Foucault et al., 1991) set i balancen mellem centralisering og decentralisering, antageligt konstituerende for lige så mange forskellige styringsformer, som der er kommuner og enactende ledere. Dette er en påstand, der kan underbygges med den kritiske diskursanalytiks forståelser af magtformation. Norman Fairclough anfører i den forbindelse (Fairclough, 2015), at diskurserne ikke kun tilhører uddannelsesinstitutionerne, men også de magtfulde i institutionerne. I analysen af Danmark som en policy web ser det empirisk ud til, at styringsdiversiteten derfor også kan være dialektisk forbundet med grundskolens formelle ledelsesposition. De formelle ledere i de to styringsregimer enacter styringen på ganske forskellig vis, hvor de tilskriver forskellige styringsformål og sigte betydning. Det ser dermed ud til, at den suveræne magt, der i tidligere historiske styringsperioder var konstitueret i professionerne i institutionerne (Dean, 2006; Foucault, 1983; Ranson, 2003), nu er konstituerende for de formelle ledere som virksomheds-

ledere i en markedsstyret offentlig organisering. Resultatet er, at det også vil være forskellige dannelses- og uddannelsesorienteringer, der former de bærende diskursive menings- og magt-konstruktioner i de fagprofessionelles fortløbende meningskonstruktionsprocesser. I sidste ende er det derved også *diversitet*, der præger skolens sociale og demokratiske styringspraksis og de sandhedsperspektiver, der muliggør hegemoni-, socialitets- og subjektivitetsformeringen.

8.1.3. Centrale policy, globale diskurser og Danmark

Overordnet set er der altså en empirisk tendens til, at Danmark som policy web skaber mulighed for at konstruere diversitet i ledelse og styring gennem decentralisering som en generel optik i offentlig uddannelsesstyring. Samtidig ses der også en tendens til, at centrale, statslige policy-diskurser og styringsteknologier relateret til globale, neoliberale uddannelsestendenser vinder indpas og skaber behov for reartikulering af forståelser i det lokale felt. På Egeskovsskolen ses det i policy enactment af en digital elevstyringsteknologi, der udfordrer de fagprofessionelles meningsskabelse. Ifølge de fagprofessionelle vurderer styringsteknologien eleverne ”fra en for tidlig alder og i et for stort omfang” (Lærergruppen, DK2), hvilket risikerer at gøre skade på eleven emotionelt. Samtidig er den digitale elevplan også repræsenteret i en økonomisk effektivitetsdiskurs, da en fagprofessionel italesætter, at den kan spare læreren for meget arbejdstid (appendiks XVII, b.1). Policy-initiativet omkring den digitale elevplan, der er realiseret i forbindelse med den danske skolereform i 2014, skaber i denne situation diskursive kamp- og forhandlingssituationer i skoleledelsesregimet. De centraliserende initiativer affødt af den danske folkeskolereform ser empirisk ud til at konstruere etiske dilemmaer og en høj grad af konfliktualitet, hvilket også var tilfældet i skoleledelsesregimet på Bøgeskovsskolen (jf. kap. 7).

I skoleledelsesregimet på Egeskovsskolen er fremtidens pædagogiske udviklingsindsatser relateret til målrationelle undervisningsteknologier som *synlig læring* (Hattie, 2013) og etableringen af professionelle læringsfællesskaber (Undervisningsministeriet, 2016). Herudover italesætter både den formelle ledelse på Bøgeskovsskolen og på Egeskovsskolen systematiske klasserumsobservationer som den bedste måde at enacte et lederskab på. Der er derfor flere lokale policy enactments inden for Danmark som policy web, der angiver, at lokal ledelse ikke kun er et decentralt konstrueret fænomen. Det er også sociale praksisser, der kan henføres til idéer omkring skolelederens ledelse, som de konstrueres diskursivt i de globale subjektivitetstænkninger hos eksempelvis OECD (Sivesind & Wahlström, 2017). Herefter er det lokale policy enactments, der kan henføres til idéer, som i policy-teksten om

effektiv skoleledelse i den danske policy web (Undervisningsministeriet, 2015) (jf. kap.1, afsnit 1.1.). Og sidst skaber disse også intertekstuelle referenceforbindelse til de formelle lederes diskursive og ikke-diskursive praksisser i Ontarios to skoleledelsesregimer (jf. kap.7, afsnit 7.14. samt skyggeobservationer af skolelederen i Juliette Low Public School

I det sidste afsnit i dette kapitel vil jeg endeligt pege på de empiriske tendenser, der ses i et horisontalt perspektiv på tværs af de to policy webs i de fire skoleledelsesregimer. De empiriske komparationer vil perspektivere fundende i den vertikale analyse som eksempler på skoleledelse som et styringsfænomen, der er relationelt forbundet med en historisk institutionel styringskontekst, der også er international. Men inden da vil jeg præsentere en vertikal analyse af Ontario som policy web for skoleledelse og afslutningsvis præsentere en opsummerende model.

8.2 Ontario som policy web

Følgende model er en oversigt over de diskurser og diskursive ordener, der former styringen i skoleledelsesregimerne i både den primære case, Obee Tower Public School, og i den sekundære case, Juliette Low Public School. Modellen er grundlaget for de vertikale analyser.

Model 3. Ontario som policy web for skoleledelsesregimer

Ontario som policy web for skoleledelsesregimer			
Skoleledelsesregimer		Obee Tower Public School (synonym) (ON1)	Juliet Low Public School (synonym) (ON2)
Styringens sigte	<i>Dominerende diskurser om uddannelsens formål og sigte</i>	Formålet: monofaglige præstationer og dannelse/opdragelse af globale ledere og selvlærende subjekter	Formålet: monofaglige præstationer og trivsel i et bredt uddannelsesperspektiv
	<i>Dominerende diskurser som subjektivering</i>	Den ansvarsfulde og lidt usikre medarbejder med et åbent og udviklingsorienteret sind	Den ansvarsfulde, kollegiale og udviklingsorienterede medarbejder
	<i>Dominerende styringsorden</i>	Forbedringsorden At skabe monofaglige forbedringer i de professionelle performance og i elevernes faglige præstationer (matematik)	Forbedringsorden At skabe monofaglige forbedringer i de professionelle performance og i elevernes faglige præstationer (matematik)
Styringens midler	<i>Relationel orden</i>	Kærlighed og tillid Konstruktion af pastoral kærlighedsorden og forbedringspres gennem opbygning af nære relationer	Professionsstyring og mistillid Konstruktion af hierarkisk domnansorden og professionsstyring
	<i>Organisering</i>	Centraliseret, bureaukratisk styring i en standardiseret og målrational orden i den tæt koblede organisation	Centraliseret, bureaukratisk styring i en standardiseret og målrational orden i den løst koblede organisation
	<i>Incitamentstruktur: straf eller belønning</i>	Lærings- og refleksionstvang og ansvarliggørelse for selvforbedring Psykologisk belønningssystem: eksistentiel menings-skabelse og lykke	Lærings- og refleksionstvang og ansvarliggørelse for selvforbedring Fravær af straf Psykologisk belønning – menings-skabelse i kollegialitet
	<i>Sociale teknologier</i>	Centralt standardiserede selvteknologier mellem alle organisatoriske led	Centralt standardiserede selvteknologier mellem alle organisatoriske led
	<i>Ledelse som et institutionelt fænomen</i>	Ledelse som kollegial forbedringsvejledning, strategisk forførelse, tilsyns- og kontrolfunktion samt individuel og kollektiv moralsk ansvarliggørelse (pastoral magt)	Ledelse som driftsmæssig og strukturel organisator, tilsyns- og kontrolfunktion samt facilitator af professionel læring gennem social hierarkisering

8.2.1 Harmonisering

Ovenstående tabeloversigt fremviser Ontario som policy web for det konglomerat af styring, der konstrueres i skoleledelsesregimerne på Obee Tower Public School og Juliett Low Public School. I studiet af hvad der karakteriserer de diskursive orienteringer som forståelser af, hvad der er uddannelsens formål, er det forholdsvis identiske sandhedsrationaler, der er styrende for medlemmerne i de to organisationer. I begge organisationer konstrueres elevernes faglige præstationer som styrende fokus for skolens arbejde, og disse overordnede styringsfokuser er særligt centrerede omkring det provinsielle fokusområde matematik. Der ses også en tendens til, at de to diskurser *student achievement*, faglige præstationer, og *well-being*, trivsel, indgår i de mikroprocessuelle meningsskabelses- og magtprocesser på de to højtpræsterende skoler. Men det er ikke kun elevernes matematikfaglige præstationer og trivsel, der som provinsielle målområder i Ontario enacts lokalt. Det er også bredere formålspektiver, som det ses i skoleledercitatet fra Juliette Low Public School:

Part of what we do is what you said, building that capacity for our teachers. Not just teachers but for all of our staff so that they are in the best situation possible to help others become more successful but also to provide them a holistic educational experience. So not just in the books and with the classroom within the four walls of the classroom but outside as well.

(*Skoleleder, Juliette Low Public School*)

I dette skoleledelsesregime er det de helhedsorienterede dannelsesperspektiver, der tilskrives betydning i både lederes og fagprofessionelles enactment og selektion af fremtrædende ledetråde. Som skolelederen uddyber i citatet, er det at lykkes med den faglige undervisningsopgave også at undervise uden for klasserummets fire vægge og tilskrive ikke-bogorienterede didaktiske metoder betydning. Lederen forstår her undervisningssigtet som en indsats, der understøtter elevernes progression inden for subjektpositionen ”*more succesfuld*”, hvormed hun enacter en præstationsdiskurs. De to styringskonglomerater adskiller sig dog ved, at både ledere og fagprofessionelle i Obee Tower Public School tilskriver OECDs diskurser om dannelse og uddannelse i forhold til det 21. århundredes kompetencer betydning. Dette er ikke tilfældet på Juliette Low Public School. Det bredere dannelsessigte, der konstrueres i skoleledelsesregimet, antager derimod samfundssociale perspektiver med et fokus på at skabe social bevidsthed og ansvarlighed hos eleverne. I dette skoleledelsesregime tilgodeses elevernes kulturelle dannelse yderligere med et bredt udvalg af ekstra læringstilbud til eleverne i musik, instrumentsammenspil, sport, legoklubber m.m. Skolens organisatoriske identitet italesættes

dermed også som et frivilligt og engageret sted, hvor der foregår rigtig meget. Det ser altså ud til at både ledere og fagprofessionelle i de to skoleledelsesregimer konstruerer mening ud fra de centrale policy-optikker, der har et monofagligt præstationssigte, ved også at have et bredere rum til meningskonstruktion. I disse policyprocesser enacts der både personlige og professionsparadigmatiske diskurser, hvilket svarer til fund i nyere policy enactment-analyser fra Ontarios skolesystem (Winton & Pollock, 2016).

Fortolkningen af disse forskelle synliggør, at Ontario som policy web rammesætter en uddannelsesstyring, der skaber harmonisering på tværs af skoler med en dominerende selektion af de provinsielle uddannelsesdiskurser. Det er demed også de diskurser, der indgår i de menings- og magtkonstruktioner, der finder sted i skoleledelse. Harmoniseringstendenserne er også overvejende tilstede i forhold til de styrende rationaler for medarbejderne som subjekter. I begge organiseringer ses der sociale forståelser af de fagprofessionelle som udviklingsorienterede og ansvarshavende professionelle, der er optaget af at lære nye didaktiske praksisser for at skabe egenforbedringer. Lærerne som subjekter er i begge organiseringer konstrueret som nogen, der er optaget af at gøre en forskel for eleverne inden for en moralsk kaldsdiskurs. Herudover ses der også en empirisk tendens til, at den dominerende styringsorden positionerer både ledere og fagprofessionelle inden for en forbedringsorden. I det følgende vil jeg derfor pege på forbedringsordenen som en dominerende organiseringsform forbundet med centralisering, og jeg vil uddybe de forskelle, der kan ses i den empiriske ledelsessocialitet.

8.2.2 Centralisering som organisering

Generelt ses der en empirisk tendens til, at der konstrueres organisering gennem centralisering, hvor Ontario som policy web og Toronto District School Board konstituerer styringen af begge skoleledelsesregimer gennem standardiserede midler i en målrationel logik. Som vi så i ovenstående afsnit, skaber denne organiseringsform et identisk styringssigte, hvilket kan tolkes som en effekt af den bureaukratiske organiseringsform. Bureaukratisk organisering fungerer som en magtfuld styringsmaskine, der via standardiseringer, strukturel styring af en målrationel orden og proaktiv, systematisk ansvarliggørelse skaber ensrettede og identiske forbedringsprocesser i de to grundskoler. I begge organiseringer enacts der iterative resultatmonitoreringsprocesser på basis af resultatdata, og skoleledelsesregimet i Juliott Low Public School positionerer alle beslutningsprocesserne i ledelse som datadrevne processer (appendiks XVIII, c.1). Det bureaukratiske styringssystem har en ensliggørende styringskonsekvens, der positionerer

medlemmerne i kollektive og vedvarende lærings- og refleksionsprocesser inden for *forbedring*, der er den dominerende diskursorden. Disse forbedringsprocesser foretages proaktivt som del af den bureaukratiske styring, men kan også forekomme, hvis der opleves et specifikt behov for forbedring i den individuelle undervisers praksis. Styringsordenen er altså en pastoral ansvarliggørelse, hvor det enkelte subjekt har en moralsk forpligtelse til at forbedre sig. Dette ses i den governmentale styring i Juliette Low Public School, der også har været formerende for det enkelte subjekts sociale identitetskonstruktion og selvforståelse. På samme måde som på Obee Tower Public School forstår de professionelle sig som subjekter, der er åbne og udviklingsorienterede og optaget af at lære nye ting. Dette er et professionskald og en moralsk overbevisning, der konstrueres i diskursen *for børnenes skyld* (appendiks XVIII, c.4), hvormed den bureaukratiske forbedringsorden og den monofaglige præstationsdiskurs er styrende 'mentaliteter' i det professionelle paradigme.

8.2.3 Meningsskabens karakter i skoleledelse i Ontario

På Obee Tower Public School er styringens midler, der enacts i formel ledelse, dog anderledes end dem, der ses i formel ledelse i Juliette Low Public School. I skoleledelsesregimet på Obee Tower Public School er konstruktionen af eksistentiel meningsskab og en lykkefyldt socialitet baseret på konstruktionen af en kærlighedsorden mellem de fagprofessionelle og skolens leder (jf. kap. 7, afsnit 7.7.2.3.). Dette er ikke tilfældet i skoleledelsesregimet i Juliette Low Public School, hvor det i højere grad er meningsskabesprocesser, der finder sted i det kollegiale fællesskab. De professionelle i dette regime konstruerer det kollegiale engagement og arbejdet med elevernes præstationer som meningsfuldt, fordi de forstår sig selv som subjekter i en socialt anerkendt institution. I disse meningsskabesprocesser konstruerer de professionelle sig som uformelle ledere fra andre skoler, der blev særligt udvalgte til at opstarte den nye skole. De fagprofessionelle ser sig som værdifulde, da de blev headhunted andre steder fra, og denne meningskonstruktion synliggør lærernes forståelser af deres sociale identitetspositioner og skolen som meget positiv. Den positive meningskonstruktion er altså formet retrospektivt i forhold til skolen som organisation, hvor de professionelle har spillet en aktiv rolle i skolens succes lige fra skolens etablering.

Hvad, der også adskiller sig fra den relationelle kærlighedsorden i skoleledelsesregimet på Obee Tower Public School, er relationskonstruktionerne karakteriseret ved diskurserne *mistillid* og *lokal topstyring* i Juliette Low Public School. På Obee Tower Public School er

organiseringen af det sociale felt konstrueret diskursivt via en tildækning af den sociale hierarkisering, hvilket konstruerer nære, tillidsfulde relationer mellem medarbejdere og ledelse. Dette er ikke tilfældet i skoledelsesregimet på Juliette Low Public School, hvor en enactment af et hierarkisk dominansforhold og social hierarkisering tydeliggør magten og skaber en anden relationel orden. En anden forskel er også organiseringsdimensionerne, der på Obee Tower Public School konstrueres som en tæt kobling mellem skolens ledelse og de fagprofessionelles undervisningspraksis ved hjælp af fælles meningsskabelse inden for *pædagogisk vejledning* som diskurstype. Styringsmekanismerne, der enacts i skoleledelsesregimet på Juliette Low Public School, fremkommer i stedet gennem professionsstyring. Den formelle leder indgik derfor ikke i samme grad i et direkte pædagogisk vejledningsforhold med de professionelle, men enactede i stedet en position som facilitator af de professionelle lærings- og refleksionsprocesser på afstand.

Den formelle ledelse former derved en løs kobling til den undervisningsmæssige og pædagogiske praksis, og positionerer de fagprofessionelle som subjekter, der først og fremmest selv er ansvarlige for undervisningens indhold. Hernæst er de også ansvarliggjorte for deres egen selvforbedring i den fælles, kollaborative undervisningsudvikling, der sigter på at realisere Ontarios curriculum-forventninger om fagligt højtpræsterende elever. Da styringen yderligere fremkommer gennem topstyring af de lokale beslutningsprocesser på trods af, at de fagprofessionelle er formelt høringsberettiget i budget- eller skoleforbedringskomitéer, opstår der en konfliktuel socialitet. I disse meningskonstruktioner fremtræder den lokale ledelse som subjekter, der konstruerer pseudo-demokratiske processer, hvor medarbejderne ikke har nogen reel indflydelse på beslutninger:

But the bottom line is they already really know what's going to happen (T1: Yeah). Eh, and the transparency is for optics, it's not because they're actually (laughs) really all that concerned about it. And, you know, making a decision for sixty people and eight hundred kids I, I'm not saying it's an easy task at all, but I think that if you're going to ask for feedback (T1: Mmm), you need to use the feedback. (T2: Yeah) Or just don't ask for it.

(Lærergruppen, Juliette Low Public School)

Den fagprofessionelle giver i det eksemplariske citat udtryk for, at han oplever perspektivet for organisatorisk transperans som en ledelsesdiskurs, der primært har skueværdi frem for reel værdi. Han italesætter efterfølgende skolens ledelse som subjekter, der godtnok søger tilbagemelding i de forskellige beslutningsprocesser, men uden at de reelt tilskriver de

fagprofessionelles perspektiv betydning. Meningsskabelsesprocessen konstruerer derfor også lærere som organisatoriske subjekter, hvis perspektiv ikke har betydning. Citatet tydeliggør de sociale betydninger, som det kan have i en organisering, når den formelle ledelse delegitimerer de fagprofessionelles perspektiv i inddragelsesprocesser, der i policy er konstrueret inden for *deliberation* som diskurstype. Situationen skaber et behov for reartikulation af både indhold, sociale relationer og subjektpositioner, da især de fagprofessionelle skal konstruere deres sociale identitet på en ny måde. I reartikulation af den sociale orden går de professionelle fra at forstå sig selv som indflydelsesrige subjekter med organisatorisk betydning til det modsatte. Som citatet også fremviser, er konsekvensen endvidere, at bevidstheden om det sociale magthierarki emergerer i deltageres meningskonstruktioner, hvorefter de formelle lederes positive legitimitet også reartikuleres.

Skoleledelsesregimet i Juliette Low Public School medierer dermed ikke de centrale policy på samme måde, som den formelle leder i Obee Tower Public School. I stedet afsløres den suveræne magt i den centraliserede organisation, hvilket påvirker de fagprofessionelles positive meningskonstruktion negativt. Empirisk så det også ud til at skabe situationer med illoyalitet og organisatoriske mod-kulturer, hvor de fagprofessionelle ikke ønskede at lade sig engagere som subjekter i afmagtspositioner. Skoleledelsesregimet i Juliette Low Public School er derfor også en organisering, hvor mistillid og konfliktualitet indgår i de sociale relationskonstruktioner, hvilket også er tematikker, som den formelle leder tilskrev betydning. Her anførte hun, at hun var meget bevidst om de organisatoriske medlemmer, der var hendes modstandere, og som hellere så hende rejse videre til den næste skole (appendiks XVIII, c.2 og c.2-a).

Den formelle konstituering af ledelsesfunktionen i Ontario som policy web er identisk for de formelle skoleledere i begge organiseringer. Begge skoleledere har i deres institutionelle magtfunktion eksempelvis ikke diskretionær autoritet til hverken at afskedige eller ansætte de tjenestemandsansatte lærere i det bureaukratiske embedssystem (jf. tabel 1, kap. 4, afsnit 4.3.1.1.). Som vi empirisk har set, så er de i stedet forvaltere af centrale policy, standardiseringer og sociale styrings-teknologier. Men det bliver også tydeligt, at den enkelte skoleleder har et selvstændigt ledelsesrum. De formelle ledere har i deres ledelse af meningsskabelses- og magtprocesser mulighed for at konstruere den socialitet, der bliver styrende i de professionelle meningskonstruktionsprocesser. Samtidig er det også i disse organiseringsprocesser, at de i intersubjektive meningsskabelsesprocesser konstruerer den virkelighed, som de efterfølgende er

nødt til at agere i fremadrettet (Weick, 1995). Konstruktionen af virkeligheden på Juliette Low Public School bliver derved emergensen af en konfliktuel socialitet, der konstituerer en mistillidsorden, hvor den sproglige virkelighedskonstruktion bliver en kærlighedsorden i det andet skoleledelsesregime.

8.3 Vertikal styring i international komparation

På baggrund af en vertikal analyse af to primære og to sekundære cases har jeg nu diskuteret, hvordan skoleledelsesregimerne kan forstås som relationelle kontekstkonstruktioner og konstruktioner af den sociale praksis i to policywebs (Bartlett & Vavrus, 2016, 2017; Fairclough, 1992). Dette giver anledning til at vurdere og diskutere, hvorledes skoleledelse som et styringsfænomen tendentielt er dialektisk forbundet med den uddannelses-styringsmæssige policy web, det indgår i. Endvidere giver det anledning til at diskutere, hvorledes den lokale styring i meningsskabelses- og magtprocesser også kan være situationsbestemt styring og potentielt relateret til de personer, der indgår i disse processer. Dette vil jeg uddybe ud fra den følgende oversigtsmodel, hvor jeg har opsummeret udvalgte dimensioner fra de fire skoleledelsesregimer på baggrund af de analytiske fund i kapitel 7 og indeværende, vertikale analyse.

Model 4. Komparative skoleledelsesregimer i policy webs

Policy web	Danmark		Ontario	
Skoleledelsesregime	<i>Bøgeskovsskolen</i>	<i>Egeskovsskolen</i>	<i>Obee Tower Public School</i>	<i>Juliette Low Public School</i>
Ledelse som styringsfænomen	Proaktiv performance management gennem social hierarkisering og strategisk politisk hærførerskab	Teamledelse, udviklingsinspirator og strategisk virksomhedsledelse gennem imødekommenhed og ligeværdige relationer i en flad hierarkisk struktur	Kollektiv forbedring, rådgivning, strategisk forførelse og kollektiv, moralsk ansvarliggørelse	Driftsmæssig og strukturel organisator, tilsyns- og kontrolfunktion samt facilitator af professionel læring gennem social hierarkisering
Dominerende diskurser om formål og sigte med uddannelsen	Monofaglige præstationer og adfærdsregulering	Dannelse, faglig uddannelse og udvikling af kreative og innovative færdigheder	Faglig præstation, trivsel og dannelse/opdragelse af globale fremtidsledere og selvlærende subjekter	Monofaglige præstationer og trivsel i et bredt uddannelsesperspektiv
Dominerende styringsorden	Monofaglig konkurrence	Innovations- og udviklingskonkurrence	Forbedring	Forbedring
Organisering	Decentralisering og topstyret tillid	Decentralisering og professionsstyring	Centralisering	Centralisering

Det første vertikale perspektiv, jeg vil trække frem, er tendensen til, at skoleledelse som et styringsfænomen ser ud til at være dialektisk forbundet med den institutionelle kontekst, som menings- og magtkonstruktionsprocesserne enacts i. Dette perspektiv vil jeg uddybe, ved at tage afsæt i de empiriske forskelle. Her vil jeg først uddybe, hvordan jeg forstår skoleledelse som et styringsfænomen i relation til en decentraliseret konkurrenceorden. Hernæst vil jeg uddybe skoleledelse som et styringsfænomen, der er konstitueret i en centraliseret og standardiseret forbedringsorden.

8.3.1 Skoleledelse i en konkurrenceorden

Empirisk fremvises der en tendens til, at den formelle ledelse i konkurrenceordenen er konstruerende for de hegemoniske sandheder, relationskonstruktioner og subjektpositioner, der kan indgå i de professionelles fortløbende meningsdannelse. Dette fortolker jeg som konsekvensen af den neoliberaliserede organisering, som Danmark har konstitueret de offentlige uddannelsesinstitutioner i, jf. mine begrebsmæssige og historiske redegørelser i kapitel 3 og 6. Her former Danmark som policy web det samlede skolesystem som en konkurrenceorden gennem decentralisering, det frie skolevalg og økonomisk incitamentstyring. Den afledte styringsstrukturelle konstitution af de formelle ledelsessubjekter er derfor styringspositioner, der både har suveræn magt og forventes at enacte proaktivt, som de gør.

De menings,- og magtkonstruktioner, der ses empirisk i de danske skoleledelsesregimer, er derfor udtryk for, at den økonomiske konkurrenceorden i Danmark positionerer ledelse som et styringsfænomen, der fremmer diskurser relateret til konkurrence. Balancen mellem totalisering og individualisering i den moderne uddannelsesstyring (Dean, 2006; Foucault et al., 1991) kommer empirisk til udtryk som en balancering mellem reaktivitet og proaktivitet. Her sættes de fagprofessionelle fri som selvledende og proaktive individer, imens der samtidig konstrueres styringsorganiseringer lokalt, hvilket kan give det største og mest økonomisk rationelle udbytte i en både kommunal, national og global konkurrenceorden. Skoleledelse er derved et styringsfænomen i en konkurrence-policy web, der former styringen i forhold til at optimere de lokale kompetanternes konkurrenceposition. Som det også ses i de empiriske fund, kan skoleledelse som et styringsfænomen i en vedvarende højtpræsterende skole både enactes inden for en demokratisk, social praksis, hvor de fagprofessionelle indgår i deliberative beslutningsprocesser og organiseringer af den organisatoriske fremtid. Men det kan også være en enactment af en position, hvor social hierarkisering og flertydigt pres er den dominerende magtstrategi i kampen for at bevare skolens positive konkurrenceposition og sociale identitet.

8.3.2 Skoleledelse i en forbedringsorden

Skoleledelse som et styringsfænomen i en orden, der baserer sit sigte på forbedringsprocesser, er i min fortolkning en anden institutionel subjektivitetsposition. De diskursive relationskonstruktioner formeres gennem menings- og magtkonstruktionsprocesser, der sigter på at fremme subjekternes positive indstilling til vedvarende at forbedre sig. Samtidig er det diskursive processer, der tildækker den centraliserede bureaukratiske magt, der ikke levner

megen rum til selvstændig og autonom enactment, hverken for de formelle ledere eller de fagprofessionelle. Dette ses empirisk først og fremmest i den omfattende standardisering af den sociale virkelighed, hvor de fagprofessionelle og de formelle ledere er enactere af et uddannelseskoncept italesat som en ”*franchise*”. I disse relationer emergerer den bureaukratiske organisering som en magt, der skaber subjekter uden indflydelse og handlerum. Et eksempel på dette er situationer i begge skoleledelsesregimer, hvor den centraliserede styring pålægger subjekter at enacte policy, der er irelevant for det lokale policy-felt. Her skal centralt definerede indsatsområder tilskrives betydning gennem procentvise forbedringsmål, på trods af at der ikke er udfordringer på disse fagområder i de vedvarende højtpræsterende skoler. Magtformeringen giver her anledning til fremmedgørelse, hvor dette gøres for systemets skyld, eller det former situationer med civil ulydighed (appendiks XVIII, c.3).

Skoleledelse som et styringsfænomen fremkommer derfor i forbedringsordener som *medieringspositioner* og *tildækningspositioner*, hvor konstruktionen og opbygningen af nære relationer er sociale magttaktikker, der fremmer den bureaukratiske magts perspektiv. Her medierer de positive og tillidsbaserede ledelsesrelationer de omfattende strukturelle afgrænsninger, der forekommer i det standardiserede og kriteriebaserede system ved at afværge konstruktioner af fremmedgørelse. De tildækker magten, der eksempelvis er til stede i den omfattende styring og brug af statslige, sociale teknologier, og de konstituerer den ansvarliggørende kontrolrelation mellem formelle ledere og professionelle, som en *støtte- og hjælperelation*, eller en *læringsrelation*. Den pastorale magtform, der bredt set konstituerer det relationelle magtforhold mellem den formelle leder og de fagprofessionelle i disse organiseringer, emergerer her som relationen mellem en hyrde og hans hjort. Hyrden hyrder, hvilket i de to skoleledelsesregimer fremkommer via tæt omsorg, kollektiv opdragelse eller refleksion og læring, og hjorden enacter herefter i forhold til hyrdens anvisninger. I det ene tilfælde er de pastorale magttaktikker i stand til at konstruere den karismatiske og forførende relation, der i kristendommen kan ses mellem Jesus og disciplene. I det andet skoleledelsesregime er det ikke muligt at konstruere relationer, der kan antage en sådan karismatisk og forførende karakter. Dette betyder, at de sociale magttaktikker ikke tildækker den bureaukratiske styring så effektivt, hvilket også har en negativ konsekvens for de sociale ledelsesrelationer. Her kan den formelle leder i stedet indtage en subjektposition som *dominerende* eller som *facilitator* af organisatoriske læreprocesser inden for bureaukратиets indsnævrede, lokale ledelsesrum. Indflydelsesprocesserne i denne relationelle orden finder sted

gennem læringsprocesser på afstand, hvor han eller hun kan udøve indflydelse gennem empowerment-teknikker, der gør de fagprofessionelle ansvarlige for både den kollegiale og deres egen læring. Samlet set er *læring* [learning] en diskurs, der fungerer som et kategorisk imperativ i styringen, da ingen i en uddannelsesinstitution som tidligere anført kan undslå sig en social identitet som nogen, der er positivt orienteret mod læring.

8.4 Diskussion

På baggrund af disse fortolkninger er jeg fristet til at stille det empiriske spørgsmål, hvorvidt skoleledelse, som det enacts i Bøgeskovsskolens styringsregime, Danmark, også kunne forekomme i Obee Tower Public School, Ontario, og vice versa? Dette er et spørgsmål, der ikke kan besvares videnskabeligt, da det ikke er muligt at konstruere et empirisk forsøg af den karakter. Men tankeeksperimentet peger på, at den internationale komparation af skoleledelse som et styringsfænomen i et vertikalt perspektiv fremviser, at menings- og magtkonstruktionerne i styringsregimerne kan være institutionelt betingede. Konstruktionerne ser empirisk ud til at være konstruktioner, der går på tværs af skoler inden for den enkelte policy web og danner derfor et perspektiv for skoleledelse som en magtformation, der er relationelt forbundet med en policy web. Jeg fortolker her, at der er en forskel på ledelses-enactment, alt efter om menings- og magtkonstruktionsprocesserne finder sted i en neoliberal konkurrenceorden eller i en neoliberal forbedringsorden. I det første policy-felt er den formelle ledelses subjektposition en konkurrencefremmende position, hvor strategisk proaktivitet og til dels også formeringen af et flertydigt forventingspres for de fagprofessionelle er forventningen. I det næste er den formelle ledelse en subjektposition, der er forbedringsfremmende ved hjælp af konstruktionen af nærhed i kunstige relationer og tildækket magt via *læring*, som en dominerende orden.

Dette leder frem til en kritik af de videnskabelige sandhedskonstruktioner på skoleledelsesfeltet, som jeg ser dem emergere i skolereformspolicy i både Ontario og i Danmark. Her træder ledelsessubjektiviteten frem i transformationsledelsesteoretisk tænkning og i ledelses-effektivitetsstudier, der fremhæver relationel tillid og karismatisk ledelseskommunikation som et fundament for elevernes faglige læringsresultater (Education, 2013a; Leithwood, 2012; Undervisningsministeriet, 2014d, 2015). Jeg vil her stille spørgsmålet, om ikke disse konstruktioner af ledelsessubjektiviteter er eksempler på relationelle forførelsesformer, der kun kan finde sted inden for en neoliberal forbedringsorden som Ontarios? Her nødvendiggør den centraliserede organisering behovet for governmental styring, der tildækker og medierer den

omfattende afgrænsning af skolens aktører. Og herefter vil jeg også spørge til potentialerne i denne ledelsestilgang som en styring, der konstruerer demokratiske relationer og socialiteter, når magten baseres på kunstige relationskonstruktioner og karismatisk forførelse?

Det næste videnskabelige spørgsmål, der bør stilles i denne sammenhæng, er relateret til et kønsmæssigt perspektiv på den governmentale styring, som den emergerer i Ontario som policy web. Spørgsmålet er, hvorvidt den karismatiske forførelse og konstruktionen af en kærlighedsorden primært kan finde sted, fordi den formelle leder er en mand, og størstedelen af de fagprofessionelle i skolen er kvinder? Min antagelse er, at de relationskonstruktioner der finder sted i Ontarios sekundære case ikke medierer og tildækker den bureaukratiske magt på samme måde, fordi en lignende situation ikke kan opstå med en kvindelig leder. Spørgsmålet er til videre undersøgelse, men jeg vil pege på de sammenhænge, der potentielt kan ses mellem den pastorale magtforms kønskonstituering, hvor det i den vestlige kultur historisk har været ganske svært at forestille sig en kvinde som hyrde for en hjord eller pastor for en menighed.

De identitiske diskussioner kan formes i relation til de ledelsessubjektiviteter, der konstrueres i ledelsesteori forbundet med den danske offentlige konkurrenceorden (D. Pedersen, 2004b). Her ses der i den danske teoretisering på feltet en ganske omfattende litteratur, der netop rammesætter effektiv offentlig ledelse som en strategisk styringsposition, der fremmer konkurrencen (Gleerup, 2007; Klausen, 2001, 2004, 2006; Sløk & Ryberg, 2010). Det kritiske spørgsmål er her, hvorvidt denne ledelsestilgang er en bæredygtig form, der fremmer dannelsen af demokratiske fremtidsborgere, skaber sammenhængskraft og modvirker globaliseringens ulighedsskabende tendenser (Jarvis, 2007)? Og hvad er konsekvenserne for den sociale praksis, når deltagerne i konkurrenceordenen ikke kun konkurrerer strategisk for økonomisk legitimitet (Klausen, 2004), men også konkurrenceudsætter børns faglige præstationer? Betydningen af dette er uvis, men empirisk ser det ud til at være en tilstand, der er formerende i den overvejende del af skoleledelsesregimerne i begge policy webs.

Jeg vil ikke føre diskussionen videre, da spørgsmålene i høj grad skal tjene til fremtidige kritiske undersøgelsesperspektiver centreret om de historiske konsekvenser af den moderne uddannelsesstyring. Dette forestiller jeg mig kan gøres ved ikke kun at tage et ledelses- og styringsperspektiv som i denne undersøgelse, men ved også at anlægge et immanent magtkritisk analyseperspektiv i forhold til elevers og familiers meningskonstruktioner og subjektpositioneringer. I det følgende afsnit vil jeg afslutte den vertikale analyse med en sammenfatning.

8.5 Sammenfatning

Dette kapitel har været omdrejningspunkt for en vertikal, komparativ analyse, der sammenligner relationen mellem de nationale policy webs og de primære og sekundære skoleledelsesregimer. Analyserne fremviste empiriske tendenser til en dialektisk relation mellem en dansk decentraliseret konkurrenceorden og skoleledelse som styringsfænomen i de lokale policyfelter. Dette var også tilfældet i Ontarios policyweb, hvor genstandsfeltet også tendentielt kunne forbindes med en centraliseret bureaukratisk forbedringsorden. Afslutningsvis var de empiriske fund anledning til en kritisk diskussion.

På baggrund af denne korte sammenfatning vil jeg nu gå videre til den sidste dimension af undersøgelsen. Denne sigter på at spore de moderne magt og styringsmekanismer i skoleledelse på tværs af de analytiske fund gennem en historisk tværgående diskussion og kritik.

9. Diskussion og kritik: Et historisk tværgående perspektiv på skoleledelse

Jeg har nu synliggjort den sociale kompleksitet i skoleledelse som et styringsfænomen i et internationalt komparativt perspektiv. Det er derfor blevet tid til at foretage en sammenfattende diskussion og kritik gennem en historisk tværgående sporing, hvor jeg tager afsæt i det sidste undersøgelsesspørgsmål: *”Hvordan kan vi forstå de diskursive menings- og magtmekanismer i den moderne uddannelsesstyring gennem en diskussion af de historisk tværgående magtformationer, der emergerer i skoleledelse i højtpræsterende skoler?”*.

Kapitlet vil først sammenfatte de historisk tværgående styringskonstruktioner som empiriske tendenser til isomorfi, der toner frem i konturerne af en internationalt forekommende monofaglige præstationsorden. Herefter vil jeg både diskutere de dominerende mekanismer, der fremmer de internationale homogeniseringstendenser, samt skoleledelse som en central omsætningsfunktion i institutionelle policy-låne processer. Til sidst afslutter jeg afhandlingen med en kritik efterfulgt af en gyldighedsdiskussion.

9.1 Tværgående empiriske fund i den neoliberale udviklingshistoricitet

Den historisk policyudvikling i Danmark og Ontario i kapitel 6 fremviste, hvorledes Danmark som nationalstat og Ontario som canadisk provins konstituerer deres uddannelsesstyring gennem forholdsvis forskellige styringsorganiseringer. I de empiriske analyser fremkom der derfor også ligeså mange forskelle som ligheder i de lokale policykonstruktioner, både inden for skolerne i den enkelte policyweb samt på tværs. Men på trods af den sociale kompleksitet i de lokale policy processer i skoleledelse ser jeg alligevel en tværgående historisk tendens til, at de fire skoleledelsesregimers sigte er interdiskursivt forbundet i en monofaglig præstationsorden. Den monofaglige præstationsdiskurs er i min fortolkning en dominerende orden, der former konturerne af et historisk tværgående sandhedsrationale i det internationale felt. Tendensen bidrager hermed til en eksisterende og velunderbygget antagelse om global magtformation, der finder sted via en standardiseringsdiskurs og en konkurrencediskurs på uddannelsesområdet (Carney, 2008; Mundy

et al., 2016; Sahlberg, 2016; Spring, 2008; Steiner-Khamsi, 2010). Dette vil jeg diskutere i det følgende.

Nyere studier af globale policy-processer og tendenser til international normdannelse fremviser, hvorledes en global og neoliberal uddannelsesreformbevægelse influerer på uddannelsesstyring i store dele af verden (Fuller & Stevenson, 2019; Sahlberg, 2016). Den globale reformbevægelse er inspireret af den neoliberale skolereformtænkning i England, der siden 1980'erne har været en dominerende tendens uanset den herskende regerings ideologiske ståsted (Sahlberg, 2016; Steiner-Khamsi, 2010). Den grundlæggende styringsreformerer bygger blandt andet på idéer om samlede uddannelsesreformer, hvor en dominerende konkurrenceorden er formerende for det styringssigte, der fremmer en stigning i elevers faglige resultater. Konkurrenceordenen understøttes bl.a. via det frie skolevalg, økonomisk incitamentstyring og diskurser om skoleautonomi, der ofte tilvejebringes gennem en yderligtgående tendens til decentralisering. En anden dominerende diskurs, der også er del af reformbevægelsens konkurrenceorden, er ifølge globaliseringsforsker Pasi Sahlberg en standardiseringsdiskurs. Styring via standardisering af de nationale curriculum og faglige præstationsmål er her en global tendens, der sigter på at fremme det enkelte skolesystems position i et globalt, agonistisk positioneringsspil (Foucault, 1991). Bredt set er der i studier af globaliseringsprocesser på uddannelsesområdet enighed om, at særligt konkurrenceordenen forbundet med den globale økonomiske styring er et dominerende rationale (Carney, 2008, 2016; L. Moos, 2016, 2017a, 2017b; Steiner-Khamsi, 2010; Verger et al., 2019).

9.1.1 Konturerne af en international, monofaglig præstationsdiskurs

Selvom jeg antager, at den globale konkurrencediskurs, som Pasi Sahlberg og andre fremviser, er til stede som en tværgående tendens i de fire skoleledelsesregimer, så ser jeg også empiriske tendenser, der potentielt udfordrer antagelsen om konkurrencediskursen som en dominerende magtformering. Konkurrencediskursen ser eksempelvis ud til at emergere i en raffineret eller forandret form (Fairclough, 1992; Foucault, 2005), når den fremtræder på det uddannelsesinstitutionelle felt. Her er det en monofaglig præstationsdiskurs interdiskursivt forbundet med konkurren-

cediskursen, der dominerer skolens styringsfelt på tværs af de to policy webs⁴⁴. Hernæst vil jeg også argumentere for, at standardiseringsdiskursen kunne se ud til at være mindre hegemonisk og dominerende internationalt set, end hvad de ovennævnte studier peger på. Argumentationen henter jeg i de analytiske fund fra de to danske skoleledelsescases, hvor standardiseringsdiskursen ikke fremtræder som en orden, hvor den dominerer uddannelsens sociale styringsrelationer. Som en modoptik til standardisering ser jeg derimod en tendens til konstruktionen af en forskelligartet og flertydig socialitet, der netop kan forbindes med konkurrenceordenen. Jeg forstår derfor den monofaglige præstationsdiskurs som den dominerende sandhedskonstruktion, da den emergerer internationalt på tværs af alle fire skoleledelsesregimer. Her indgår diskursen i større eller mindre grad som en dominerende logik hos de fagprofessionelle, ledere og uformelle ledere. Yderligere er det også et dominerende styringssigte, der understøttes strukturelt via sociale teknologier på flere institutionelle niveauer. Dette vil jeg udfolde nærmere ved både at fremhæve de empiriske tendenser fra et mesosociologisk og et makrosociologisk perspektiv.

I begge danske skoleledelsesregimer ses der en empirisk tendens til, at et proaktivt resultatstyringssystem monitorerer elevernes faglige præstationer inden for få fag gennem test på alle skolens klassetrin. Den formelle leder på Egeskovsskolen tilskriver dog elevernes monofaglige præstationsresultater noget mindre betydning, end det er tilfældet i formel ledelse på Bøgeskovsskolen. Konkret kan det ses i de empiriske diskurser, hvor det monofaglige præstationsperspektiv ikke konstrueres i relation til en national konkurrencediskurs, som det er tilfældet i den primære case. Ikke desto mindre er diskursen til stede i det professionelle ønske om at ville levere gode faglige præstationer (appendiks XVII, b.2). I den primære case er belønnings- og strafsystemet også centreret omkring outputstyringens resultater, og der er tilknyttet strafnarrativer og diskurser med advarende fortællinger til denne styring.

På det sociologiske, samfundsmæssige niveau er der i skolereformprocesser i Danmark konstrueret policy, der er strukturelt styrende for den monofaglige præstationsdiskurs. Her tildeler den statslige styring straf i form af en social segregering ud fra resultatet af elevernes monofaglige præstationer i deres afgangsprøvekarakterer. Den samfundsmæssige styring inden for den monofaglige præstationsorden, der er igangsat i forbindelse med den danske skolereform, er hermed

⁴⁴ Ifølge Foucault og Fairclough (Fairclough, 1992; Foucault, 2005), er diskursordener magtformeringer, der har relationelle forbindelser til de institutioner, de enacts i. Dette ses også i dette tilfælde, hvor den monofaglige præstationsdiskurs er en diskurs, der er relationelt forbundet med den økonomiske konkurrencediskursorden. Det er ikke muligt med dette empiriske grundlag at vurdere den sociale, hierarkiske relation mellem de to diskursformationer, men i det empiriske materiale emergerer de som relationelt forbundet.

en omfattende magtformering, der ikke kun har konsekvenser for skolen som et socialt felt, men også for elevernes fremtidsmuligheder. Så selvom diskursordenen tilskrives forskellig betydning i skoleledelse i det lokale felt, konstituerer den statslige styring i Danmark det lokale i denne policy-orden. Den governmentale og neoliberale styringsudvikling, der bygger på en pastoral disciplineringsrelation mellem stat og subjekt, er i den danske policy web altså konturerne af en historisk styringsudvikling mod internationale præstationsordener.

Diskursordenen understøttes også i høj grad i de to skoleledelsesregimer i Ontario. Her er den statslige, centrale styring omfattende inden for denne diskursorden, og anvendelsen af de sociale teknologier skaber en systematisk magtformering, der gennem den bureaukratiske forbedringsorden understøtter det monofaglige præstationsaspekt. De monofaglige præstationer er i et samfundsborgerperspektiv også ganske væsentlige parametre for det enkelte subjekts fremtidige samfundsposition, da karakterer også i dette system er afgørende for individets fremtidige uddannelsesmuligheder. Forskellen på betydningen af denne resultatstyring mellem Ontario og Danmark er, at uddannelse efter grundskoleforløbet er gratis for alle borgere, hvilket ikke er tilfældet i Ontario som policy web (se oversigtstabel 1, kap. 4, afsnit 4.3.1.1.). Jeg antager derfor, at tendensen til ansvarliggørelse af den individuelle elev og dennes familie, som den fremtoner både empirisk og i policy-forskning (Pollock & Winton, 2016), former et risikofyldt straf og belønningssystem både i Danmark og Ontario.

Den monofaglige præstationsdiskurs ser hermed ud til at være en dominerende orden, der er styrende for både de fagprofessionelles, lederes og elevs konstruktioner af mening på tværs af nationer. Konsekvensen af denne sandhedskonstruktion kan ses i diskursens tendens til at dominere og til dels ekskludere andre betydningstilskrivninger i det pædagogiske felt. Dette ser jeg i de to cases i Ontario og i den primære case i Danmark, hvor den monofaglige præstationsdiskurs er det primære fokus, hvorimod trivsel, elevens sociale udvikling og den kulturelle dannelse positioneres som midler til at realisere den monofaglige præstationsordens sigte. Men, som en alternativ organisering, er dette ikke tilfældet i den sekundære danske case. Diskurserne, der er hegemoniske i denne organisering, er også intertekstuel forbundet til de bredere, ideologiske antagelser i folkeskolens formålsparagraf, som jeg uddyber i kapitel 6. Tendenserne i de empiriske analyser fremviser hermed, hvordan den monofaglige præstationsdiskurs også er et tværgående betydningslandskab under formation, der former en *bricolage* (Schmidt, 2010a) med de eksisterende sandhedsrationaler i skolen.

Jeg forstår hermed det empiriske fænomen som en tendens til international homogenisering og isomorfi, der er relateret til skoleledelse og den moderne uddannelsesstyrings magtmekanismer. Dette vil jeg diskutere i det følgende afsnit.

9.2 Meningsskabelses- og magtprocesser som tværgående, governmentale styringsprocesser i en neoliberal orden

Studier af policy-låneprocesser er i globaliseringsforskningen og i den nyinstitutionelle policy-forskning blevet konstrueret gennem flere forskellige teoretiske tilgange. Globaliseringsforskningen anvender begreber som *reception* og *translation* (Steiner-Khamsi, 2010, 2014, 2016) eller *appropriation* (Levinson et al., 2009; Verger et al., 2019) som teoretisk rammesætning af de processer, der finder sted, når globale idéer eller diskurser indgår som lån i landes uddannelsesreformer. I den nyinstitutionelle forskning studeres disse processer almindeligvis som institutionaliseringsprocesser, der er centreret omkring institutionernes behov for at konstruere legitimitet. Her er policy-lån og den efterfølgende tendens til homogenisering og isomorfi på tværs af institutioner grundlagt i *tvangsmæssige*, *mimetiske* eller *normative* styringsprocesser (DiMaggio & Powell, 2000; Moos, 2007)⁴⁵. Fælles for de teoretiske perspektiver er, at de alle sigter på at forklare, hvordan de offentlige uddannelsesinstitutioner og policy-formation over tid bliver mere og mere homogene via lån i andres policy-idéer.

Når forskere i det nyinstitutionelle perspektiv genbesøger Webers teori omkring den bureaukratiske organisering (DiMaggio & Powell, 2000) peger de på flere afgørende mekanismer, der kan forklare de historiske tendenser til homogenisering og isomorfi, jeg ser i denne tværgående komparation. Grundlæggende anfører forskerne, at lokale policy-felter på sigt vil forandre sig i retning af de organisatoriske idéer, der er dominerende, hvor de økonomiske ressourcer tilvejebringes. Dette betyder, at organiseringer med fastlagte hierarkiske organiseringer, en tæt styringskobling mellem staten og det lokale policyfelt samt anerkendte magtcentre har en større homogeniseringseffekt. Baggrunden for forskernes antagelse er, at diffusionen af nye

⁴⁵ Den tvangsmæssige isomorfi fremkommer gennem lovgivning, hvor policy 'tvinger' uddannelsesinstitutionen i en specifik retning. Den mimetiske styring fremkommer ved, at uddannelsesinstitutioner konstruerer social legitimitet ved at efterligne andre, der i deres organisering har realiseret sig som succesfulde. Og den normative dimension skaber harmonisering i et felt gennem ensliggjorte normer og antagelser for passende adfærd.

strukturer eller politiske sandhedsrationaler i en reform, kan gøres mere rutinebaseret og effektivt, fordi interaktioner og koblinger i den bureaukratiske organiseringen er tættere (DiMaggio & Powell, 2000).

I lyset af disse perspektiver ser jeg nu en mulighed for at forstå tendenserne til homogenisering, der fremkom i magtformeringen i de to skoleledelsesregimer i Ontarios policyweb. Jeg forstår hermed Ontario som en bureaukratisk og centraliserende policyweb, der fremmer isomorfi og institutionel homogenisering via det konglomerat af uddannelsesstyring, der blev fremvist empirisk. Afhandlingens undersøgelser tydeliggjorde denne påstand i kapitel 7 og 8, og det er empiriske tendenser, der også underbygges i anden policy-forskning fra skoleledelsesfeltet i Ontario (Flessa, 2012; Flessa & Gregoire, 2012). I studiet af skolelederes diskursive håndtering af den reforminitierede lovgivning om reduktion af klassestørrelser på tværs af 8 skoledistrikter og 24 grundskoler, italesætter skoleledere policy-initiativet via diskurser, der er overraskende ens (Flessa, 2012, s.325). Forskerne anfører, at denne tendens til enshed går imod de teoretiske forestillinger om policy enactment, der ellers anskues som mere tilfældige. Argumentationen om, at Ontario som policyweb fremmer isomorfi i en højere grad, end det er tilfældet i den danske, er altså plausibel.

Men, som det også ses i de empiriske analyser i de horisontale komparationer, fremkommer der internationale tendenser til isomorfi, der ikke kan forklares med nyinstitutionelle begrebsdannelser forbundet med idéen om bureaukrati (DiMaggio & Powell, 2000). Baggrunden for min påstand er, at jeg ikke antager, at der er et globalt centrum, der konstituerer verdens grundskoler i tvangsmæssige policy-processer eller i ressource-tildelingsbaserede afhængighedsforhold i et overnationalt bureaukrati. Derimod bygger min antagelse på anden uddannelsesforskning, der viser hvorledes den globale magtformation finder sted i langt mere tildækkede magt- og styringsrelationer baseret på 'soft governance' som indirekte styring (Moos, 2009, 2013b). Rejsen foregår her mellem makrosociologiske niveauer som eksempelvis det globale eller transnationale og det lokale policy-felt understøttet af frivillige styringsanbefalinger fra internationale økonomiske organisationer eller overnationale politiske sammenslutninger som eksempelvis EU (Pettersson, Popkewitz, et al., 2017; Pettersson, Prøitz, et al., 2017; Saurugger, 2013). Hernæst antager jeg, at der i policy-låneprocesser i historiske reformprocesser er tendens til homogenisering, da de neoliberale skolereformer er interventioner, der forandrer institutioner-

ne gennem 'strukuration'⁴⁶ (DiMaggio & Powell, 2000). Strukturationsprocesserne indarbejder i den forbindelse også diskurser af programmæssig karakter, hvilket vil sige idéer om den mest effektive organiseringsform. Og sidst medbringer processerne grundlæggende filosofiske antagelser om mennesket og pædagogikkens samfundsmæssige formål og betydning (Schmidt, 2010a, 2010b, 2011).

9.2.1 International normdannelse og tvangsmæssig betydningstilskrivning

I det historiske nu ser jeg derfor en tendens til, at Danmark i sine lån af neoliberale styringsidéer og konkrete reformmålsætninger i Ontario, har igangsat en strukturationsproces af det danske skolesystem. Strukturationsprocesserne har over tid at være formerende for en harmonisering af formålet med folkeskolen, hvilket skaber en relationel forbindelse til styringssigtet i Ontarios policy web. Samtidig er det også programmæssige forandringer, der harmoniserer skolens organisering ved at positionerer både ledere og fagprofessionelle på tværs af policy webs inden for en global, monofaglig præstationsorden. Jeg forstår derfor den monofaglige præstationsorden som en tendens til international normdannelse, der fremkommer via den tvangsmæssige betydningstilskrivning i nationale skolereformer (DiMaggio & Powell, 2000). Den efterfølgende omsætning af policy-diskursen i skoleledelse etablerer en relationel forbindelse mellem de internationale organisationers uddannelsesordner og økonomiske konkurrencediskurs (OECD, 2010) og den hegemoniske betydningdannelse i det lokale felt (Fairclough, 1992, 2015; Stambach, 2016).

Spørgsmålet er, hvordan vi kan forstå de fortløbende styringsprocesser og magtmekanismer mellem den indledende, tvangsmæssige betydningstilskrivning i lovgivning og de selvfølgerlige forståelseskonstruktioner, der mentalt har formet de subjekter, som styringen sigter på? Vi ved fra policy-forskningen, at transnationale organisationer og nationale policy-konstruktører sætter præmisserne for betydningstilskrivningen på de overordnede sociologiske samfundsniveauer (Moos, 2009; Schmidt, 2008). Spørgsmålet er derfor, hvordan vi kan forstå de styrings-

⁴⁶ Strukturationsbegrebet (DiMaggio & Powell, 2000) sidestiller jeg med Weicks begreb *organisering* (Weick, 1995; Weick et al., 2005). Begge begreber er forbundet med en nyinstitutionel position, men Weick anlægger, som jeg tidligere har uddybet i kapitel 3, et perspektiv, der særligt har blik for de microprocessuelle virkelighedskonstruktioner og aktørernes agency. Dette er ikke tilfældet med DiMaggio og Powells teoridannelse, der anlægger et meso- eller makroprocessuelt perspektiv på det institutionelle. Dette perspektiv er derfor relevant at inddrage i diskussionen af de historisk tværgående (institutionalisering) processer og styringsmekanismer.

mekanismer, der indgår i de efterfølgende processer både på et intersubjektivt samt organisatorisk niveau?

Mit argument er, at det er i en forståelse af skoleledelse som meningsskabelses- og magtprocesser, at vi kan se disse identitetsmæssige styringsmekanismer. Nyere empirisk forskning inden for uddannelsesinstitutioner i Danmark, der anlægger dette perspektiv, viser, at idéer 'glider ind' på usynlig vis (Moos, 2019; Storgaard, 2019) (se artiklen af Storgaard, 2019b, i appendiks XXII). I det empiriske studie af glidningsprocesserne i grundskolen på tværs af to højtpræsterende skoler i Danmark og Ontario emergerer meningsskabelses- og magtprocesser i skoleledelse som kernen i governmentale styringsprocesser, der forbinder globale policy-diskurser med det enkelte individs sociale identitetskonstruktion i det lokale felt (Storgaard, 2019). Det er dermed ikke kun overordnede translationsprocesser, kulturelt mimetiske processer eller tvangsbaseret institutionalisering af reformbaseret policy (DiMaggio & Powell, 2000), der skaber forandringer i skolen og i de professionelles subjektivitet. Det er ud fra denne analytik også skoleledelse, der får policy til at 'glide ind' ved at være skabende for en sandhedsmæssig og relationel socialitet, der konstruerer implementeringsadgangen for diskurserne (Storgaard, 2019). Jeg vil derfor udvide min forståelse af skoleledelse som en omsætningsfunktion i governmentale styringsprocesser, der også finder sted gennem en institutionel filtrering i en policyweb.

9.3 Skoleledelse som omsætningsfunktion i governmentale styringsprocesser

I kapitel 3, *det analytiske perspektiv*, redegjorde jeg for, hvorledes skoleledelse kan anskues som et styringsfænomen. Her konstruerede jeg skoleledelsesbegrebet som diskursive meningsskabelses- og magtprocesser, der finder sted i koblingssituationer i den mere eller mindre løst koblede uddannelsesinstitution. Koblingssituationerne forstår jeg i den forbindelse som lokale policy-felter, hvor de styringsmæssige intentioner i form af policy eller diskurser omsættes til lokale meninger og hegemoniske sandhedskonstruktioner. De empiriske analyser i dette forskningsprojekt har nu tydeliggjort, hvorledes *enactment* og *selektion* af fremtrædende ledetråde i *vedvarende* og *retrospektive, sociale* processer alle er dimensioner i meningsskabelsesprocesser (Weick, 1995), der har betydning for at forstå skoleledelse som styring. Men det er i koblingen med diskursbegrebet, som det udfoldes af Foucault i Norman Faircloughs bearbejdning, at styringsdimensionen bliver empirisk tilgængeligt. Her forstår jeg særligt meningsskabelsesdimensionen

identitet (Weick, 1995) i samspil med *diskurs* som et todimensionelt magtfænomen (Fairclough, 1992, 2015) (jf. kapitel 3) som begreber, der giver styringsdimensionen analytisk substans. Den kritiske meningsskabelses-analytik, jeg har anvendt i de empiriske studier, kan derved bidrage teoretisk til studier af policy-låneprocesser og den nyinstitutionelle tænkning ved at koble meningsskabelsesprocesserne med teori om magtformation i den moderne uddannelsesstyring.

Empirisk ser jeg analytikkens mekanismer omsat i den formelle leders magt til at enacte og selektere et specifikt diskursivt meningsindhold i policy-situationer. Det er i dette koblingspunkt, at retningen for den diskursive meningsskabelsesproces' indholdsmæssige og relationsmæssige dimension bliver skabt, jf. kap.7 og 8. Man kan derved se, hvorledes den institutionelle, legitime magt, der positionerer det ledende subjekt i skolens organisation, er dagsordenssættende for de styrende rationaler, der er legitime i organisationen. De fortløbende og retrospektive meningsskabelsesprocesser over tid og de diskurstyper, der både formeres i og af disse processer, bliver efterfølgende afgørende for de sociale identitetskonstruktionsprocesser i de højtpræsterende skoler. Både professionelle og ledere, der som subjekter indgår i fortløbende organiserings- og meningsskabelsesprocesser, indgår derfor også i sociale relationskonstruktioner, hvor identitet er det primære fortolkningsfilter (Weick et al., 2005). Konsekvensen af disse styringsmekanismer bliver, at alle deltagere i de diskursive meningsskabelses- og magtprocesser også positioneres i sociale identitetskonstruktionsprocesser rammesat af styringsformål, der hentes fra højere samfundsmæssige niveauer. De professionelle kan derved ikke 'undgå' at konstruere social identitet i relation til policyidéer fra det globale eller transnationale, forudsat at de tilskrives betydning nationalt og institutionaliseres via skoleledelse.

9.3.1 Policy-lån og homogenisering i institutionel filtrering

Jeg har nu tydeliggjort de menings- og magtmekanismer, der tendentielt forbinder den sociale identitetskonstruktion i det lokale felt og den overnationale magtformation. Meningsskabelsen i skoleledelse bliver herved et magtfuldt, governmentalt styringsredskab, der gennem fortløbende organisering over tid former de professionelles identitetsmæssige forståelser af sig selv og skolens samfundsmæssige formål. Imidlertid fremviste de empiriske analyser, at mulighedsrummet i skoleledelse til at dagsordenssætte de dominerende forståelser, kan være dialektisk forbundet med institutionelle policyweb (jf. kap. 8). De moderne magt- og styringsmekanismer fremmer derved ikke organisatorisk homogenisering og kulturel isomorfi via identiske mekanismer eller med samme homogeniserende effekt. Derimod baserer de sig på en institutionel filtrering i hen-

holdsvis en dansk neoliberal konkurrenceorden og en centraliseret og standardiseret forbedringsorden i Ontario. Dette er en antagelse, jeg vil uddybe nærmere.

De to formelle ledere i Ontario er i modsætning til de to danske skoleledere statsansatte tjenestemænd (tabel 1, kap. 4, afsnit 4.3.1.1.). Jeg antager derfor en analytisk position, hvor jeg formoder, at det er en del af den professionelle identitet at være loyalt lovforvaltende i et system, der ansvarliggør de professionelle subjekter inden for en tjenestemandsorganisering. Hverken de fagprofessionelle eller de formelle ledere kan afskediges, og dette perspektiv beskytter på den ene side den frie policy-enactment og betydningstilskrivning af diskurser i skolens demokratiske relationer. Men samtidig påbegyndes den ledelsesprofessionelle identitetsstyring allerede i den indledende udvælgelse af de kommende ledere i det nationale skolelederprogram, styret af Ontario Principals Council. Den identitetsmæssige styring fastholdes efterfølgende gennem det ministerielle ledervurderingssystem (Education, 2013b) og policy-standarderne for god ledelsespraksis og personlighed (Leithwood, 2012). Sidst understøttes fastholdelsen af de dominerende sandhedsrationaler for legitim adfærd og professionel praksis i den omfattende brug af sociale styringsteknologier i relationen mellem staten og institutionerne (se appendiks XX). Når jeg tidligere har henvist til policy enactment-forskning fra Ontario, hvor skolelederes diskursive konstruktioner af ny policy undersøges (Flessa, 2012) (jf. afsnit 9.2.), bliver det empirisk tilgængeligt at forstå de enkelte policy webs som filtre for internationale policy-idéer. I denne analyses empiriske fund synliggøres det eksempelvis, hvorledes de globale diskurser glider lettere ind i den centralistiske og bureaukratiske organisering i Ontario. Det er dermed ikke kun den tidsmæssige historicitet og antallet af år, styringsreformerne har skabt forandring i skolens sociale felt, der er afgørende for, hvor succesfuldt den governmentale styring realiserer sit sigte (jf. kap.6). Det er også den institutionelle organisering, der frembringer tendensen til isomorfi, der også ses på det professionsidentitetsmæssige plan i Ontario.

I de danske skoleledelsesregimer er denne empiriske tendens ikke til stede i samme grad. Derimod understøtter de empiriske fund i højere grad forståelser skabt i den internationale policy-forskning af, at policy-låneprocesser ikke er samlede 'salg' (Steiner-Khamsi, 2014). Argumentet for dette henter jeg i de empiriske analyser, hvor policy enactment i de danske skoleledelsesregimer har mere diverse og flertydige udfald. I de danske cases ses der i stedet en tendens til, at policy-lånet afhænger af den formelle leders evne til konstruktion af legitimitet og magt til at influere i en selvskabt, polyfon og forhandlet virkelighed (Moos, 2017b; D. Pedersen, 2004a).

9.4 Kritiske perspektiver

På trods af forskelle i omfanget af den formelle ledelses magt til at enacte policy positioneres ledere i de højtpræsterende skoler som koblingsfunktioner og subjekter, der medierer den governmentale styring. Herudover skaber de formelle ledere i de fire skoleledelsesregimer bredt set interdiskursive relationer til globale og transnationale magtordener, der hidrører den globale økonomiske konkurrence. Dette ser jeg først i de forbindelser, der konstrueres mellem diskurser i reformpolicy fra både Ontarios og Danmarks skolereform (jf. kap. 6) i den lokale policy enactment. Herefter ser jeg det i de interdiskursive referencer, der er i de samlede styringsreformer i både Danmark og Ontario, som historisk kan føres tilbage til 1980'erne og neoliberaliseringen af den engelske uddannelsesstyring (Fuller & Stevenson, 2019; Sahlberg, 2016). De interdiskursive referencer i dominerende diskursordener er derved ikke kun nutidige policy-forbindelsesled mellem Danmark og Ontarios pastorale magtformation og governmentality-styring. Det er også relationskonstruktioner, der drives af økonomiske konkurrenceordener og neoliberal styringsformation i globaliseringens intensivering af kapitalismen (Fairclough, 2007; Jarvis, 2007).

Spørgsmålet bliver derfor ikke kun, hvordan vi kan forstå skoleledelse som et governmentalt styringsfænomen og en koblingsfunktion i relation til det lokale policyfelt eller den nationale og/eller provinsielle policy web. Spørgsmålet bliver i lige så høj grad, hvordan vi kan diskutere og vurdere de historiske sandhedsformationer, der over tid forandrer grundskolens sandhedsindhold og de ledende subjekters sociale identitet på tværs af nationer? I de moderne magt og styringsformationer positioneres det ledende subjekt som en central figur i reformimplementeringsprocesser, hvilket ses både i den internationale uddannelsesledelsesforskning og i policy-relateret magtkonstruktion (jf. kap 1 og 2). Men med afsæt i tendenserne i denne komparative analyses fund fristes jeg til at spørge, om det overhovedet er de formelle skoleledere, der leder?

Formålet med dette forskningsprojekt er at bidrage til en alternativ forståelse af skoleledelse gennem en dekonstruktion, hvor jeg i stedet for den dominerende tilgang inden for feltet har konstrueret genstandsfeltet som et styringsfænomen (jf. kapitel 1). Dette analytiske perspektiv har givet indsigt i de historiske virkelighedskonstruktioner, der dannes gennem menings- og magtkonstruktion i skoleledelse i højtpræsterende skoler. Studiet, centreret om sociale, historiske og diskursive forandringsprocesser frem for et funktionalistisk fokus på den individuelle skoleleder, har efterfølgende givet indsigt i, hvad vi i moderne ledelse og uddannelsesstyring bør være opmærksomme på. Her vil jeg særligt pege på behovet for yderligere at undersøge de relationelle

forbindelsesled mellem den styringsmæssige organisering og de ledelsesprocesser, der finder sted. Den særlige konstituering af ledelsesprocesser i et historisk konglomerat af magt og styringsformation har nemlig betydning for, hvordan det ledende subjekt kan enacte sin profession, samt hvilken form for demokratisk socialitet der konstrueres i disse processer. Herefter er det relevant for fremtidig policy-konstruktion at være opmærksom på sammensætningen af de policy-lån, der finder sted i internationale reform-idéer eller i ledelsestænkninger, der er konstrueret i internationale organisationer. Spørgsmålet er, hvorvidt disse lån i deres lokale omsætning fremmer centralisering og tendens til homogenisering eller yderligere diversitet og flertydighed? Her næst er spørgsmålet, hvorvidt policy-lån i dominerende internationale ledelsestænkninger medfører en øget tendens til markedsorienteret *new-managerialism*⁴⁷ (Gunter & Fitzgerald, 2008; Gunter et al., 2016) i den danske policy-kontekst? Og til sidst er spørgsmålet, hvorvidt denne historiske policy-omsætning, der fremtræder empirisk i skolernes magt- og meningsskabelsesprocesser, i fremtiden vil medføre en forandring af uddannelsessigtet i folkeskolen fra en ikke-affirmativ tilgang til en affirmativ tilgang⁴⁸ (Uljens, 2015, 2016; Uljens & Ylimaki, 2017)? Dette fortolker jeg som et eksempel på konsekvenserne af policy-lån, der er foretaget i policy fra curriculumstyrede uddannelsessystemer. Lånet kan tendentielt medføre filosofiske forståelser af mennesket og af pædagogikkens formål, der er relationelt forbundet med disse logikker.

Hermed vil jeg afslutte afhandlingen med en diskussion af undersøgelsens gyldighed.

9.5 Gyldighed

Min endelige diskussion af denne undersøgelses gyldighed bygger på forståelser inden for den poststrukturalistiske vidensposition. Som jeg indledningsvis redegjorde for i det analytiske perspektiv for denne afhandling, forstår jeg viden som en sandhedskonstruktion indlejret i et

⁴⁷ *'New Managerialism'* repræsenterer den organisatoriske dimension af neoliberalismen. Det er en styringsversion, der er designet med formålet om at realisere neoliberalismen gennem institutionaliseringen af markedsprincipper i den offentlige uddannelsesstyring. Styringsdimensionen medfører betydningstilskrivning af værdier fra det private erhvervsliv som eksempelvis effektivisering og produktivitet i skolen. Dette ses i et øget fokus på resultater, lederes tætte monitorering af de fagprofessionelles præstationer samt en øget brug af selvrefleksion og selvstyring fortolket ift. præstationsindikatorer. Styring indenfor *'New Managerialism'* har som formål at reducere omkostninger og udøve kontrol i uddannelsesinstitutionerne, og indtoget på uddannelsesstyringsfeltet i Europa har ifølge professor Helen Gunter resulteret i nye og forandrede ledelsestilgange på grundskoleområdet (Gunter et al., 2016).

⁴⁸ Den ikke-affirmative tilgang til uddannelsesformålet sigter på at skabe samfundsborgere, der gennem evnen til kritisk refleksion og frigørelse kan imødegå og skabe løsninger på samfundsmæssige problemstillinger. Den affirmative tilgang til uddannelsesformålet sigter derimod på forskellige former for social reproduktion eller forandring af det eksisterende baseret på en instrumentel og målrationel tilgang til pædagogik og didaktik.

historisk og situeret perspektiv. Formålet med denne type af videnskonstruktion er at udforme en kritik, der afslører sandhedskonstruktioner som netop konstruktioner og formering af magt, der i princippet kunne være anderledes. Ikke desto mindre betyder det poststrukturelle gyldighedsperspektiv ikke, at forskningen inden for feltet ikke har nogen perspektiver for, hvorledes sandhedskonstruktionen kan diskuteres og vurderes som gyldig. I den moderne gyldighedstænkning, som jeg opsætter som ramme for en vurdering af min undersøgelse, vil jeg derfor fremhæve flere dimensioner, der kan understøtte dette (Haraway, 1988; Jørgensen, 1999; Stormhøj, 2006).

Den første dimension er relateret til det betydningsfulde i, at der er transparens i det afsæt, forskeren vælger at anlægge. Her forstår jeg gyldighed som en konstruktion, der fremkommer ved en tydeliggørelse af, hvorledes vidensproduktet er indlejret i et historisk og politisk normativt, forskningsmæssigt perspektiv. Vurderingsparametrene i denne dimension er defineret af både forskerens evne til at reflektere over sin egen deltagelse i vidensproduktionen samt videnskonstruktionens evne til at repræsentere flere og eventuelt modstridende stemmer uden at privilegere nogen frem for andre. Sidst er et element i en gyldighedsvurdering, hvorvidt der er konstrueret transparens i vidensproduktionsprocessen og forskningsdesignet, så det er muligt for læseren at vurdere, diskutere og kritisere vidensproduktet på dets egne præmisser. Den næste dimension, der udgør en gyldighedsvurderingsparameter, er en frugtbarhedsstandard, som poststrukturalisten Louise Stormhøj henter inspiration til i Steiner Kvaales og Kenneth Gergens forskning (Stormhøj, 2006, s. 100). Inden for en frugtbarhedsstandard vurderes forskningen ud fra dets effekter og anvendelsesdimension, og gyldighed bliver her til et spørgsmål om, hvorvidt forskningen bidrager til nye måder at tænke virkeligheden på og handle i virkeligheden.

I det følgende vil jeg nu foretage en gyldighedsdiskussion og vurdering af dette forskningsprojekt baseret på de forskellige vurderingsparametre, jeg har gennemgået: Jeg indledte denne afhandling med at skitsere moderne uddannelsesstyring som governmentale og neoliberale styringstendenser, der skaber forandring i forhold til, hvordan vi kan forstå genstandsfeltet *skoleledelse*. Her tydeliggjorde jeg mit forskningsmæssige perspektiv som en metafysikkritik ud fra en kritisk diskussion af den eksisterende skoleledelsesforskning som videnskonstruktioner. Som forsker tydeliggjorde jeg derefter min vision, der var et ønske om at anlægge et alternativt perspektiv til det eksisterende og bidrage til forståelsen af skoleledelse som et dialektisk meningskabelses- og magtfænomen som konstruerende for og konstitueret i det moderne samfunds historiske magtkonfigurationer. Her var min idé ikke kun at få indsigt i,

hvordan skoleledelse som styring i højtpræsterende skoler emergerer, men også at synliggøre mekanismerne i den moderne uddannelsesstyring ved at studere skoleledelse som sociale konstruktioner af mening og magt.

Til de empiriske studier skabte jeg en teoretisk kobling mellem organiserings- og meningsskabelsesperspektivet og det diskursive magtperspektiv, hvilket indplacerer tilgangen i en ny metodologisk position inden for meningsskabelsesteorien, det kritiske meningsskabelsesperspektiv. Sigtet med dette var at konstruere en analytik, der kunne skabe en deontologi, og give adgang til at forstå, hvordan subjekter konstruerer mening i skoleledelsesprocesser, samt hvordan de konstruerede sandhedskonstruktioner samtidigt konstituerer, hvem de kan være. For at kunne forstå disse dynamikker i relation til globale ledelses- og styringstendenser blev studiet designet som et internationalt, komparativt studie af skoleledelse i unikke vedvarende højtpræsterende skolecases. Her har jeg som forsker tydeliggjort de teoretiske og analytiske positioner og de forskningsdesignmæssige konstruktioner, der indgik i mit perspektiv før datakonstruktionen i de to nationer som åbne, historiske policy webs. Jeg har også tydeliggjort mine analytiske positioner under datakonstruktionen, hvor jeg diskuterer min forforståelse og fortolkning af de fremtrædende ledetråde i det empiriske felt, der fik mig til at ændre mit analytiske perspektiv. Endvidere har jeg tydeliggjort, hvordan jeg i analysekonteksten har konstrueret viden gennem de perspektivistiske spørgsmål, som jeg har stillet til tekster i de to forskellige empiriske kontekster.

På baggrund af disse ræsonnementer vurderer jeg derfor min undersøgelse til at være et gyldigt forskningsprojekt, der har undergået en emergerende udvikling, hvor jeg løbende har været transparent og kritisk reflekteret omkring mit eget udgangspunkt og sociale identitetsposition. Her vurderer jeg også, at jeg har enactet og selekteret forskningsperspektiver, der er stringente inden for den poststrukturelle, metodologiske position. I forhold til dimensionen, der relaterer sig til frugtbarhedsdimensionen, vurderer jeg, at jeg har bidraget til en ny forståelse af virkeligheden, der kan komme den fremtidige magtformering i den samfundsmæssige uddannelsesstyring til gode. Undersøgelsen bidrager med ny viden om skoleledelse i højtpræsterende skoler, der viser et alternativt og upoleret perspektiv for, hvordan ledelsesvirkeligheden kan emergere i de historiske situationer. Her er de empiriske virkelighedskonstruktioner tydeliggjort gennem mange deltagercitater, der synliggør med- og modpositioner i den sociale virkelighed. Teksten i afhandlingen er særligt i redegørelsen for de primære skoleledelsesregimer på et mindre generaliserende niveau, hvilket giver de deltagende

aktører stemmer. At de aktive menings- og magtkonstruerende aktører får stemmer i de analytiske fund, forstår jeg som grundlaget for, at mine analyser kan forme en metafysikkritik, da det således er på basis af synliggørelsen af virkelighedskonstruktionernes sociale konsekvenser, at det er muligt at skabe en forandring.

Jeg vurderer også, at forskningsprojektet som en metafysikkritik udfordrer den universalistiske og normativt foreskrivende tilgang til skoleledelsesforskningen ved at bidrage med endnu uudviklede forslag til analytiske positioner og komparative metoder, der kan bringe feltet videre. De spæde forslag til at bringe feltet videre ser jeg først i min anvendelse af flere empiriske tilgange i studiet samt i frembringelsen af viden gennem en induktiv konstruktion af diskurser og diskursive ordener. Dette har muliggjort en indsigt i styringens mekanismer, som de emergerer i de aktive aktørers sociale menings- og magtkonstruktioner både i interview og i empiriske ledelsessituationer i skoleledelse. Dette er ikke et metodisk perspektiv, der fremkommer i internationale studier af skoleledelse generelt, eller i studier, der tager et deduktivt, kulturorienteret perspektiv (Dimmock & Walker, 2000; Walker & Dimmock, 2000). Endvidere fremkommer det heller ikke i studier, der primært anvender interviewkonstruktioner til at få indsigt i styrings- og ledelsesformationer i internationale komparationer (Day & Leithwood, 2007). Min vurdering er derfor, at ved også at tilgå den empiriske virkelighed gennem observationer og kritiske diskursanalyser i konversationsdata bidrager undersøgelsen med en mikroprocessuel indsigt i skoleledelse som intersubjektive magtformeringsprocesser. Samlet set skaber det indsigt i det socialt konstruerede i skoleledelse og former et alternativ til den eksisterende uddannelsesforskning, der, jf. afhandlingens forskningsafdækning og kritik af denne i kapitel 2, ikke skaber indsigt i fænomenet i lyset af de moderne magt og uddannelsesstyringstendenser.

Hernæst ser jeg konstruktionen af det kritiske meningsskabelsesperspektiv som en teoribåren analytik, der både i den eksisterende udvikling af meningsskabelsesteorien (Helms Mills & Mills, 2017; Helms Mills et al., 2010; Mills & Helms Mills, 2017) og i mit bidrag er til videre udvikling. De eksisterende tænkninger i det kritiske meningsskabelsesperspektiv kobler især Michel Foucaults magtperspektiv og meningsskabelsesteoriens dimensioner for *identitet* og *plausibilitet* (Helms Mills et al., 2010). Her valgte jeg en anden tilgang, både ved at se på *organisering* som et resultat af de fortløbende meningsskabelsesprocesser og ved også at tilføje Foucaults magtanalytik et dialektisk perspektiv med et diskursivt tekstperspektiv fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalytik (Fairclough, 1992, 2015). I de retrospektive

fortolkningsprocesser af mit teoriraffinerende formål kan jeg se, at *organisering* bliver til et governmentalt styringsbegreb i de empiriske analyser. Dette sker samtidig med, at jeg indledningsvis fortolker begrebet *organisering* som de ikke-diskursive praksisser i ledelse, som Norman Fairclough kritiseres for ikke at tydeliggøre i sin analytik (Jørgensen, 1999). Styringen kan derfor også tendentielt observeres i de ikke-diskursive praksisser som det, ledere og fagprofessionelle gør, hvilket muliggør ledelsesobservationsstudier, der anlægger et kritisk perspektiv for ledere og fagprofessionelles handlinger som deontologiske diskurspraksisser. Dette er dog teoretiske sammenhænge, som hverken jeg eller tænkerne inden for det kritiske meningsskabelsesperspektiv har uddybet, og som kræver mere teoretisering med fokus på blotlæggelsen af sammenhænge. Herudover er der i teoriraffineringen også en tendens til, at de to analytiske positioner løber imod hinanden i balanceringen mellem *det konstruerende* og *det konstruerede*. Balanceringen af disse to positioner bliver en opgave til forskeren som fortolker, og selvom jeg har haft intentioner om at mediere dette gennem brugen af den kritiske diskursanalytik som en dialektisk position, er balanceringen stadig uklar. Hvorvidt jeg er lykkedes med denne opgave, er jeg i skrivende stund i tvivl om. Set i sammenhæng med kompleksiteten i sammensætningen af de analytiske begreber fra de to positioner er der stadig flere teoretiske sammenhænge, der bør udvikles, før det kritiske meningsskabelsesperspektiv kan udvikles til en sammenhængende analysemetode.

Den endelige vurdering af gyldighed bør fremkomme gennem intersubjektive processer, hvor fagfæller og andre interesserede vurderer denne undersøgelses sammenhængende perspektiv. Til det vil jeg afslutte med at pege på, at det ikke er sikkert, at alle mine forskningsmæssige intentioner og tænkninger er fremkommet i den skriftlige form, som jeg har ønsket. Jeg håber dog alligevel, at jeg med afhandlingens indholdsmæssige balancering har bidraget med viden, der kan bringe den internationale og danske skoleledelsesforskning videre. Og særligt håber jeg, at forskningen kan medvirke til at skabe positive, bæredygtige rammer for børn og voksne i den danske folkeskole og den offentlige grundskole genrelt, da den som samfundsinstitution i mere end 200 år har været centrum for dannelsen og uddannelsen af Danmarks befolkning.

Merete Storgaard, 2019

Litteratur

- Albrechtsen, T. R. S. (2016). *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Frederikshavn: Dafolo.
- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. In *International handbook of comparative education* (pp. 923-939). Dordrecht: Springer.
- Altinget.dk. (2015). Canadisk skolemodel kan inspirere. Lokaliseret d. 9.9.2019 på <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/canadisk-skolemodel-kan-inspirere>
- Andersen, L. B., Greve, C., Klausen, K. K., & Torfing, J. (2017). *Offentlige styringsparadigmer: Konkurrence og sameksistens*. København: Djøf/Jurist-og Økonomforbundet.
- Andersen, N. Å., & Born, A. (2001). *Kærlighed og omstilling*. København: Samfundslitteratur.
- Andersen, N. Å., & Thygesen, N. T. (2004). Styring af styringsværktøjer. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, 85(1), 28-37.
- Anderson, S., & Ben Jaafar, S. (2006). Policy trends in Ontario education: 1996–2006. Lokaliseret d. 9.9.2019 på <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/policytrends.pdf>
- Arnoldi, J. (2001). Niklas Luhmann : An Introduction. *Theory, Culture & Society*, 18(1), 1-13. doi:10.1177/02632760122051607
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. J. (2000). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Sociology of education: Major themes*, 4, 1830-1841.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2012a). *Foucault, Power, and Education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2012b). *Micro-politics of the School*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306-313.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical studies in education*, 54(1), 85-96.
- Banks, J. A. (2007). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2014). Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(2), 131-147.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2016). *Rethinking case study research: A comparative approach*. New York: Routledge.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 1(1).
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (Second Edition ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bennett, A., & Elman, C. (2007). Case study methods in the international relations subfield. *Comparative Political Studies*, 40(2), 170-195.
- Beskæftigelsesministeriet. (2013). Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område. Lov 409 af 26/4/2013. Lokaliseret d. 9.9.2019 på <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2013/409>
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bovbjerg, K. M., Wright, S., Krause-Jensen, J., Krejsler, J. B., Moos, L., Brorholt, G., & Salamon, K. L. G. (2011). *Motivation og mismod: Effektivisering og stress på offentlige arbejdspladser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard educational review*, 65(3), 472-491.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder og tilgange: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. 2nd. ed.* København: Hans Reizels Forlag.
- Bruggencate, G. T. L., H.; Scheerens, J.; Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699.
- Burney, N. M., & Holloway, B. E. (2004). A Tale of Two Cities: Reality Check on Mayoral Control of Urban School Districts. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 5(1), 79-100.
- Callewaert, S. (2006). Bourdieu, Critic of Foucault: The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy. *Theory, Culture & Society*, 23(6), 73-98. doi:10.1177/0263276406069776
- Carney, S. (2008). Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.
- Carney, S. (2010). Reading the global. *Comparative Education at the End of an Era. En M. Larsen (Ed.), New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, 125-142.
- Carney, S. (2016). Global education policy and the postmodern challenge. *The handbook of global education policy*, 504-518.
- Carstensen, M. B., & Schmidt, V. A. (2016). Power through, over and in ideas: conceptualizing ideational power in discursive institutionalism. *Journal of European Public Policy*, 23(3), 318-337.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cisse, M., & Okato, T. (2009). The Organizational Strategies of School Management in Japan: Focus on Primary School Principals. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(5), 39-50.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (7 ed.). New York: Routledge.
- Crippen, C. (2012). Enhancing authentic leadership—followership: Strengthening school relationships. *Management in Education (Sage Publications, Ltd.)*, 26(4), 192-198. doi:10.1177/0892020612439084
- Cronin, C. (1996). Bourdieu and Foucault on power and modernity. *Philosophy & Social Criticism*, 22(6), 55-85. doi:10.1177/019145379602200603
- Crosley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Curtis, R. (2014). Foucault beyond Fairclough: From Transcendental to Immanent Critique in Organization Studies. *Organization Studies*, 35(12), 1753-1772. doi:10.1177/0170840614546150
- Czarniawska-Joerges, B. (2007). *Shadowing: and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press DK.
- Czarniawska, B. (2005). Karl Weick: Concepts, style and reflection. *The Sociological Review*, 53, 267-278.
- Dale, R. R., Susan L. (2002). The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36. doi:10.1086/324052
- Danskekommuner.dk. (2015). Vi skal finde vores egen vej via Ontario. Lokaliseret d. 9.9.2019 på <http://www.danskekommuner.dk/Artikelarkiv/2015/Magasin-03/Vi-skal-finde-vores-egen-vej-via-Ontario/>
- Davies, B., & West-Burnham, J. (2003). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective* (Vol. 5). Dordrecht: Springer.
- Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society*. New York: Sage publications.
- Degn, L. (2015). Sensemaking, sensegiving and strategic management in Danish higher education. *Higher Education*, 69(6), 901-913.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2000). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In *Economics Meets Sociology in Strategic Management* (pp. 143-166): Emerald Group Publishing Limited.

- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Developing Comparative and International Educational Leadership and Management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20(2), 143-160. doi:10.1080/13632430050011399
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? *Educational leadership*, 70(7), 34-40.
- Eacott, S. (2010). Bourdieu's "Strategies" and the Challenge for Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 265-281.
- Eacott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 196-214.
- Edmunds, B., Mulford, B., Kendall, D., & Kendall, L. (2008). Leadership Tensions and Dilemmas. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(17), 1-15.
- Education, O. M. o. (2005). The Ontario Curriculum. Elementary. Lokaliseret d. 9.9.2019 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/index.html>
- Education, O. M. o. (2010). Teacher Performance Appraisal. Technical requirements manual. Lokaliseret d. 9.9.2019 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september2010I.pdf
- Education, O. M. o. (2013a). The Ontario Leadership Framework. A school and System leader's guide to Putting Ontario's Leadershipframework into action. Lokaliseret d. 9.9.2019 på https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
- Education, O. M. o. (2013b). Principal/Vice-Principal Performance Appraisal. Education Act and regulation 234/10. Lokaliseret d. 9.9.2019 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/PPA_Manual.pdf
- Education, O. M. o. (2013c). School Effectiveness Framework. A support for school improvement and student success. K-12. Lokaliseret d. 9.9.2019 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growingSuccessAddendum.html>
- Education, O. M. o. (2014). Achieving Excellence: a Renewed Vision for Education in Ontario. . Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://www.adsb.on.ca/sites/Schools/QES/Resources/Curriculum/Achieving%20Excellence%20A%20Renewed%20Vision%20for%20Education%20in%20Ontario.pdf>
- Education, O. M. o. (2016a). Growing Success. Assesment, evaluation and reporting in Ontario Schools. Grade 1-12. Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf>
- Education, O. M. o. (2016b). Growing Success. The Kindergarten Addendum. Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/GSKindergartenAddendum2018.pdf>
- Education, O. M. o. (2016c). Ontario's renewed Math Strategy. Lokaliseret d.9.9.2019 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/april2016/dm_math_strategy.pdf
- Education, O. M. o. (2019). Provincial Schools Authority. Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://www.edu.gov.on.ca/eng/open/psaplan.html>
- Ehrich, L. C., & Cranston, N. (2004). Developing Senior Management Teams in Schools: Can Micropolitics help? *International Studies in Educational Administration*, 32(1), 21-31.
- Emery, M. (2000). The current version of Emery's open systems theory. *Systemic Practice and Action Research*, 13(5), 623-643.
- Emery, M. (2008). Open Systems Theory: Implications for Development and Learning. In J. J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning* (pp. 43-69). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Epstein, E. (2008). Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, 44(4), 373-386. doi:10.1080/03050060802481405
- EQAO. (2019). EQAO. Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://www.eqao.com/en>
- Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. Å. (2005). Poststrukturalistiske analysestrategier: En introduktion. In *Poststrukturalistiske analysestrategier* (pp. 7-40). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.
- Fairclough, N. (2005). Peripheral vision: Discourse analysis in organization studies: The case for critical realism. *Organization Studies*, 26(6), 915-939.
- Fairclough, N. (2007). *Language and globalization*. London & New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power (Third Edition)*. London & New York: Routledge.

- Flessa, J. (2009). Educational Micropolitics and Distributed Leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331-349.
- Flessa, J. (2012). Principals as middle managers: School leadership during the implementation of primary class size reduction policy in Ontario. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 325-343.
- Flessa, J., & Gregoire, H. (2012). Policy Aspirations and Dilemmas of Implementation. *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*.
- Folkeskolen.dk. (2012a, 14.08.2012). Skoleraadet. Systematisk indsats virker. Lokaliseret d.9.9.2019 på <https://www.folkeskolen.dk/515306/skoleraadet-systematisk-indsats-virker>
- Folkeskolen.dk. (2012b). Vi tager inspiration fra Canada med i folkeskolereformen. Interview med undervisningsminister Christine Antorini [Press release]. Lokaliseret d.9.9.2019 på <https://www.folkeskolen.dk/516745/antorini-vi-tager-inspiration-fra-canada-med-i-folkeskolereformen>
- Folkeskolen.dk. (2017a). Lærer i Esbjerg. Vi kan ikke mærke inspirationen fra Ontario. *Folkeskolen*. Lokaliseret d.9.9.2019 på <https://www.folkeskolen.dk/606017/laerer-i-esbjerg-vi-kan-ikke-maerke-inspirationen-fra-ontario>
- Folkeskolen.dk. (2017b). Rejsearrangør: rejser til Ontario giver et boost! Lokaliseret d.9.9.2019 på <https://www.folkeskolen.dk/606218/rejsearrangoer-rejser-til-ontario-giver-et-boost>
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1983). Afterword: The subject and power. . In H. D. a. P. Rabinow (Ed.), *In Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208–228). Chicago: : The Univ. of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991). Politics and the Study of Discourse. In *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 43-53). London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish : the birth of the prison* (2. Vintage Books ed. ed.). New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Århus: Forlaget Philosophia.
- Foucault, M., Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (1991). *The Foucault effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M., & Lewis, A. (1991). *Politics and the study of discourse*.
- Fullan, M., & Levin, B. (2009). The fundamentals of whole-system reform. *Education Week*, 28(35), 30-31.
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. doi:10.1080/00131911.2019.1532718
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Gillies, D. (2013). *Educational Leadership and Michel Foucault*. New York: Routledge.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31.
- Gleerup, J. (2007). Pædagogisk ledelse: Organisatorisk udvikling via strategisk konversation og licens til kritik. In *Mellem teori og praksis: Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser* (pp. 177-198). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Green, A. (2016). *Handbook of global education policy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gregersen, K. (1992). Dansk standard for Udskrifter og Registering af Talesprog. Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://audioprint.dk/wp-content/uploads/2012/09/Dansk-standard-for-udskrifter-og-registrering-af-talesprog1.pdf>
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional Leadership in Turkish Primary Schools: An Analysis of Teachers' Perceptions and Current Policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143212474801>
- Gunter, H. M. (2013). On Not Researching School Leadership: The Contribution of S.J. Ball. *London review of education*, 11(3), 218-228.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2008). The future of leadership research? *School Leadership and Management*, 28(3), 261-279.
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice*. New York: Routledge.
- Gunter, H. M., Hall, D., & Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 555-580.
- Gunter, H. M., & Ribbins, P. (2003). The field of educational leadership: studying maps and mapping studies. *British Journal of Educational Studies*, 51(3), 254-281.

- Gustavsson, B. (2014). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Götke, P. (1992). Luhmanns systemteori og dens anvendelsesmuligheder. *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*(21). doi:<https://doi.org/10.7146/rt.v0i21.5330>
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. In B. Tanggaard (Ed.), *Kvalitative metoder* (pp. 137-152). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507.
- Hantrais, L. (1999). Contextualization in cross-national comparative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 2(2), 93-108.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. doi:10.2307/3178066
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review : releasing the social science research imagination*. London: Sage Publications.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of management review*, 18(4), 657-693.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2013). *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heck, R. H. H., Phillip. (2010). Leadership: School Improvement. In *International Encyclopedia of Education* (3rd ed. ed., pp. 135-142). Oxford: Elsevier.
- Helms Mills, J. C., & Mills, A. J. (2017). Rules, Sensemaking, Formative Contexts, and Discourse in the Gendering of Organizational Culture☆. In *Insights and Research on the Study of Gender and Intersectionality in International Airline Cultures* (pp. 49-69): Emerald Publishing Limited.
- Helms Mills, J. C., Thurlow, A., & Mills, A. J. (2010). Making sense of sensemaking: the critical sensemaking approach. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 5(2), 182-195.
- Heystek, J. (2004). School governing bodies the principal's burden or the light of his/her life? *South African Journal of Education*, 24(4), 308-312.
- Heystek, J. (2006). School Governing Bodies in South Africa: Relationships between Principals and Parent Governors--A Question of Trust? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 473-486. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143206068212>
- Hjort, K. (2004). *De Professionelle--forskning i professioner og professionsuddannelser*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Huber, S. G., Saravanabhavan, R., & Hader-Popp, S. (2010). School Leadership: International Perspectives. In *Studies in Educational Leadership* (Vol. 10, pp. 57-77). Dordrecht: Springer.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. London & New York: Routledge.
- Jensen, M. S. (2013). *Idealet er ledelse. Komparativ uddannelsesforskning i et globalt perspektiv*. (Kandidat), Syddansk Universitet, Odense.
- Jensen, M. S. (2014). Læring som forandringsnøgle i ledelse. *Skolen i Morgen. Tidsskrift for Skoleledelse*, 18(1).
- Jensen, M. S. (2016). Ledelse af vidensprocesser i skolens læringsfællesskaber. In T. R. S. Albrechtsen (Ed.), *Professionelle fællesskaber og fagdidaktisk viden* (1 ed., pp. 205-218). Frederikshavn: Dafolo.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Juelskjær, M., Staunæs, D., & Knudsen, H. (2009). Psy-ledelse. *Psyke Og Logos*(2), 510-532.
- Jørgensen, M. o. P., L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.

- Kelly, Á., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 161-181. doi:10.1080/08856250701269507
- Klausen, K. K. (2001). *Skulle det være noget særligt?: Organisation og offentlig ledelse*. København: Børsens Forlag.
- Klausen, K. K. (2004). *Strategisk ledelse-de mange arenaer*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Klausen, K. K. (2006). *Institutionsledelse: Ledere, mellemledere og sjakbajser i det offentlige*. København: Børsen.
- Klinger, D. A., & Rogers, W. T. (2011). Teachers' perceptions of large-scale assessment programs within low-stakes accountability frameworks. *International Journal of Testing, 11*(2), 122-143.
- Kofod, K., & Moos, L. (2009). Sustained successful school leadership in Denmark. *Journal of Educational Administration, 47*(6), 709-718.
- Koh, H. H., Gurr, D., Drysdale, L., & Ang, L. L. (2011). How School Leaders Perceive the Leadership Role of Middle Leaders in Singapore Primary Schools? *Asia Pacific Education Review, 12*(4), 609-620. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9161-1>
- Kristensen, C. J. (2016). Shadowing-observationer af enkeltpersoner. In *Metoder i Samfundsvidenskaberne*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk. 2. udgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Lærerforening. (2012). Undervisningsministeren om Ontario og Ny Nordisk Skole. Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://www.klfnet.dk/aktuelt/nyhed/artikel/undervisningsministeren-om-ontario-og-ny-nordisk-skole/>
- Larsen, M. V. (2011). *Strategising through organising: The significance of everyday relational sensemaking*.
- Leithwood, K. (2012). The Ontario leadership framework 2012. Lokaliseret d.10.5.2016 på http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf.
- Leithwood, K., Fullan, M., & Watson, N. (2003). *The Schools We Need:Recent Education Policy in Ontario and Recommendations for Moving Forward*. Lokaliseret d.9.9.2019 på <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396053700.pdf>
- Leithwood, K., & Hallinger, P. (2012). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Vol. 8). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Leithwood, K., Hallinger, P., Furman, G. C., Riley, K., MacBeath, J., Gronn, P., & Mulford, B. (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2011). Understanding how leadership influences student learning. *Social and Emotional Aspects of Learning, 251*.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 671.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 143-144. doi:10.1080/09243450600565688
- Levin, B. (2007). *A Strategy for large-scale improvement in education: The Ontario approach*. Lokaliseret d.9.9.2019 på http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Levin_Ontario_Strategy_AU_Curriculum.pdf
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Levinson, B. A. U., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power:Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational policy, 23*(6), 767-795. doi:10.1177/0895904808320676
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 315.
- March, J. G. (2008). *Fornuft og forandring*. Frederiksberg, Danmark: Forlaget Samfundslitteratur.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1983). The new institutionalism: Organizational factors in political life. *American political science review, 78*(3), 734-749.

- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455-473.
- Meindl, J. R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *The leadership quarterly*, 6(3), 329-341.
- Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. (1985). The romance of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 78-102.
- Mejdning, J., & Rønberg, L. F.-J. (2012). PIRLS 2011: en sammenfatning. Lokaliseret d.9.9.2019 på http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersoegelser/PIRLS/PIRLS_2011_DP_U_Aarhus_Universitet_rapport.pdf
- Merriam, S. B. (2001). Case studies as qualitative research. *Qualitative research in higher education: Expanding perspectives*, 2, 191-201.
- Meyerson, D., & Martin, J. (1987). Cultural Change: An Integration of three different views. *Journal of management studies*, 24(6), 623-647.
- Mills, A. J., & Helms Mills, J. C. (2017). When Plausibility Fails: Toward a Critical Sensemaking Approach to Resistance☆. In *Insights and Research on the Study of Gender and Intersectionality in International Airline Cultures* (pp. 113-130): Emerald Publishing Limited.
- Mitchell, R. (2015). The implications of school improvement and school effectiveness research for primary school principals in Ethiopia. *Educational Review*, 67(3), 328-342.
doi:10.1080/00131911.2014.927829
- Moos, L. (2002). Cultural isomorphs in theories and practice of school leadership. In *Second International handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 359-394). Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse-om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.
- Moos, L. (2007). Cultural Isomorphs in Theories and Practice of School leadership. In *Second International Handbook of School Leadership and Management* (1 ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406.
- Moos, L. (2013a). Arbeiten mit Fällen und Shadowing. In *Handbuch Führungskräfteentwicklung* (pp. 843-846). Neuwied: Carl Link.
- Moos, L. (2013b). *Transnational influences on values and practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2016a). Denmark: Danish School Leadership Between Welfare and Competition. In *A Decade of Research on School Principals* (pp. 13-38). Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2016b). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2017a). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2017b). Neo-liberal Governance leads Education and Educational Leadership astray. In M. Uljens (Ed.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (pp. 151-180). Dordrecht: Springer International Publishing.
- Moos, L. (2019). *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelse*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Moos, L., & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: Success Sustained? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765-780.
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230910993140>
- Moos, L., & Kofod, K. (2011). Danish Successful School Leadership - Revisited. *How School Principals Sustain Success Over Time*, 39-54.
- Moos, L., Kofod, K. K., Hjort, K., & Raae, P. H. (2013). Denmark: New links between education and economics. In *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership* (pp. 19-30). Dordrecht: Springer.
- Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Laursen, P. F., & Braad, K. B. (2005). *Evidens i uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K. (2007). *Mening i ledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K., Klaus, B., & Jensen, B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K. K. (2008). Successful principals: Telling or selling? On the importance of context for school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 341-352.

- Moos, L., Skedsmo, G., Höög, J., Olofsson, A., & Johnson, L. (2011). The Hurricane of accountabilities? Comparison of accountability comprehensions and practices. In *How School Principals Sustain Success Over Time* (pp. 199-222). Dordrecht: Springer.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus Groups as Qualitative Research* (Vol. 16). London: Sage publications.
- Msila, V. (2013). In Search of a Liberating Practice: Leadership, Teacher Commitment and the Struggle for Effective Schools. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 41(3), 95-105.
- Msila, V. (2014). Teacher unionism and school management: A study of (Eastern Cape) schools in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 259-274.
doi:10.1177/1741143213499265
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *The International Journal of Educational Management*, 25(1), 61-82. doi:<http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1108/09513541111100125>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy—key approaches and debates. In *The handbook of global education policy* (pp. 1-20). Chichester: John Wiley and Sons, Ltd.
- Murakami, E. T., Törnsén, M., & Pollock, K. (2014). Expectations for the Preparation of School Principals in Three Jurisdictions: Sweden, Ontario and Texas. *Canadian & International Education*, 43(1).
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37-46.
- Møller, J. (2017). Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, 16(4), 375-385.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A.-M., Skrovset, S., . . . Vedoy, G. (2005). Successful School Leadership: The Norwegian Case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230510625683>
- Møller, J., Vedoy, G., Presthus, A. M., & Skedsmo, G. (2009). Successful Principalship in Norway: Sustainable Ethos and Incremental Changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230910993113>
- Niesche, R. (2010). Discipline through documentation: a form of governmentality for school principals. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 249-263.
- Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227.
doi:10.1108/JEA-01-2013-0007
- OECD. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Lokaliseret d.9.9.2019 på <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>:
- OECD. (2013). *Leadership for 21st century learning*. Lokaliseret d.9.9.2019 på https://read.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page15:
- Parekh, G., Flessa, J., & Smaller, H. (2016). The Toronto District School Board: A global city school system's structures, processes, and student outcomes. *London review of education*, 14(3), 65-84.
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-Constructing Distributed Leadership: District and School Connections in Data-Driven Decision-Making. *School Leadership & Management*, 29(5), 477-494.
- Pashiardis, P., & Savvides, V. (2011). The Interplay between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 412-427. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2011.610557>
- Pedersen, D. (2004a). Ledelsesrummet i managementstaten. I *Offentlig Ledelse i Managementstaten* (pp. 104-136). København: Samfundslitteratur.
- Pedersen, D. (2004b). *Offentlig ledelse i managementstaten*. København: Samfundslitteratur.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik: Baggrund, intentioner og funktionsmåder. In *Læring i Konkurrencestaten* (pp. 13-33). København: Samfundslitteratur.
- Peterson, P., Baker, E. L., & McGaw, B. (2010). *International Encyclopedia of Education*: Elsevier.
- Pettersson, D., Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2017). In the grey zone: large-scale assessment-based activities betwixt and between policy, research and practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 29-41.
- Pettersson, D., Prøitz, T. S., & Forsberg, E. (2017). From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD's magnifying glass. *Journal of education policy*, 32(6), 721-744.
- Pfeffer, J. (1992). Understanding power in organizations. *California management review*, 34(2), 29-50.
- Pfeffer, J., & Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations* (Vol. 33): Pitman Marshfield, MA.

- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to Theory, Method, and Practice (2nd. ed.)*. London: Bloomsbury Academic.
- Pinto, L. E. (2016). Tensions and fissures: the politics of standardised testing and accountability in Ontario, 1995–2015. *The Curriculum Journal*, 27(1), 95-112.
- Pollock, K., & Hauseman, D. C. (2016). Canada: Principal Leadership in Canada. In *A Decade of Research on School Principals* (pp. 211-244): Springer.
- Pollock, K., & Winton, S. (2016). Juggling multiple accountability systems: how three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 323-345.
- Qvortrup, L. (2014). Datainformeret skoleledelse. *Skolen I Morgen*, 18(3), 2-6.
- Ragin, C. C. (2009). Qualitative comparative analysis using fuzzy sets (fsQCA). *Configurational comparative methods: Qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques*, 51, 87-121.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *J.Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Reid, S. (2013). The Leader's Role in Strategic Knowledge Creation and Mobilization. *International Journal for Leadership in Learning*, 1(1), 1-53.
- Rieper, O., & Hansen, H. F. (2007). *Metodedebatten om evidens*. Lokaliseret d.8.9.2019 på <https://www.vive.dk/media/pure/9470/2055655>:
- Ritzer, G. (1996). *McDonaldiseringen af samfundet*. København: Hans Reitzel.
- Robinson, V. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Lokaliseret d.9.9.2019 på https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul : the shaping of the private self* (2. ed. ed.). London: Free Association Books.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2(1), 83-104. doi:10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900
- Rose, R. (1991). Comparing Forms of Comparative Analysis. 39(Generic), 446-462.
- Rowlands, J. (2015). Turning collegial governance on its head: symbolic violence, hegemony and the academic board. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1017-1035. doi:10.1080/01425692.2014.883916
- Rowlands, J., & Rawolle, S. (2013). Neoliberalism is not a theory of everything: A Bourdieuan analysis of illusio in educational research. *Critical studies in education*, 54(3), 260-272.
- Røvik, K. A. (2011). From fashion to virus: An alternative theory of organizations' handling of management ideas. *Organization Studies*, 32(5), 631-653.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Chichester: John Wiley and sons, Ltd.
- Said, E. W. (2002). *Orientalisme: vestlige forestillinger om Orienten*. København: Samfundslitteratur.
- Sandberg, J., & Tsoukas, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(S1), S6-S32.
- Sattler, P. (2012). Education Governance Reform in Ontario: Neoliberalism in Context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Saurugger, S. (2013). Constructivism and public policy approaches in the EU: from ideas to power games. *Journal of European Public Policy*, 20(6), 888-906.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (Vol. 2). New York: John Wiley & Sons.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual review of political science*, 11, 303-326. doi:10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342
- Schmidt, V. A. (2010a). Analyzing ideas and tracing discursive interactions in institutional change: From historical institutionalism to discursive institutionalism. In APSA 2010 Annual Meeting Paper.
- Schmidt, V. A. (2010b). Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth 'new institutionalism'. *European political science review*, 2(1), 1-25.
- Schmidt, V. A. (2011). Reconciling ideas and institutions through discursive institutionalism. *Ideas and politics in social science research*, 47-64.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2018). International large-scale assessments, affective worlds and policy impacts in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 367-381.

- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London & Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- SFI. (2011). Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne. Lokaliseret d.8.9.2019 på https://pure.vive.dk/ws/files/254638/1147_Ledelse_laering_trivsel.pdf
- Shamir, B., Pillai, R., Bligh, M. C., & Uhl-Bien, M. (2007). *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl*. Connecticut: IAP.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Springer.
- Sivesind, K., & Wahlström, N. (2017). Curriculum and Leadership in Transnational Reform Policy: A Discursive-Institutionalist Approach. In *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik* (pp. 439-462). Dordrecht: Springer.
- Skedsmo, G. (2009). *School Governing in Transition?: Perspectives*. Oslo: University of Oslo, Fac. of Education, Unipub.
- Sløk, C., & Ryberg, M. (2010). *Strategisk ledelse i folkeskolen*. Frederiksberg: Copenhagen Business School[wp].
- Smelser, N. J. (2003). On comparative analysis, interdisciplinarity and internationalization in sociology. *International Sociology*, 18(4), 643-657.
- Smelser, N. J. (2013). *Comparative methods in the social sciences*. New Orleans: Quid Pro Books.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Long Grove: Waveland Press Inc.
- Spradley, J. P. (1980). *Doing participant observation*. Long Grove: Waveland Press, Inc.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stambach, A. (2016). Ethnography and the localization of global education policy. *The handbook of global education policy*, 490-503.
- StatisticsCanada. (2015, 16.4.2019). Gini coefficients of adjusted market, total and after-tax income. Table 11-10-0134-01. Lokaliseret d.8.9.2019 på <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1110013401&pickMembers%5B0%5D=1.8>
- Statistik, Danmark. (2019). *Ulighedsmål: Gini-koefficient*. Lokaliseret d.8.9.2019 på: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjN1YPGsdThAhWssaQKHez-CdgQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dst.dk%2Fext%2FFarbejde-loen-og-indkomst%2FGini_2--pdf&usq=AOvVaw2AHOPn5zYRa9c7v3xYnk4K
- Staunæs, D. (2008). Emotional styring. *Uden for Nummer*, 9(16), 14-27.
- Staunæs, D. (2011). Governing the potentials of life? *Journal of Educational Administration and History*, 43(3), 227-247.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Steiner-Khamsi, G. (2013). What is wrong with the 'what-went-right' approach in educational policy? *European Educational Research Journal*, 12(1), 20-33.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381-390.
- Storgaard, M. (2018). Sensemaking and Power: Processes of Interaction in a High Achieving, Danish Public School. *Nordic Journal of International and Comparative Education*, 2(2-3), 21. doi:<http://doi.org/10.7577/njcie.2772>
- Storgaard, M. (2019). "High Stakes" eller "Low Stakes"? Et internationalt perspektiv på globale glidninger i accountability-styringsregimer. Højtpræsterende grundskoler i Ontario og Danmark under lup. In Moos, L. (Red.), *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: Videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. København: Samfundslitteratur.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.

- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40(2), 333-348.
- Søderberg, A.-M. (2003). Sensegiving and sensemaking in an integration processes. In B. Czarniawska (Red.), *Narratives we organize by. Narrative Approaches in Organization Studies*. Amsterdam: John Benjamin Publisher Company.
- TDSB. (2019). Toronto District School Board: About Us! Lokaliseret d.20.7.2019 på <https://www.tdsb.on.ca/About-Us>
- Thomson, P. (2017). A little more madness in our methods? A snapshot of how the educational leadership, management and administration field conducts research. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 215-230.
- Tomlinson, J. (2012). Cultural globalization. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*.
- UCL. (2017). Turen går til Ontario. Lokaliseret d. 9.9.2019 på <https://vidensrejsler.i.ucl.dk/turen-gaar-ontario/>
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The leadership quarterly*, 17(6), 654-676.
- Uhl-Bien, M., & Pillai, R. (2007). The romance of leadership and the social construction of followership. In *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R.Meindl* (pp. 187-209). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership—Paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1).
- Uljens, M. (2016). Non-affirmative curriculum theory in a cosmopolitan era? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 121-132.
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Dordrecht: Springer International Publishing.
- Undervisningsministeriet. (2012). Velkommen til Ny Nordisk Skole. Lokaliseret d.20.7.2019 på <https://www.uvm.dk/publikationer/gymnasiale-uddannelser/2012-velkommen-til-ny-nordisk-skole>
- Undervisningsministeriet. (2013). Aftale mellem regeringen om et fagligt løft af folkeskolen. Lokaliseret d.19.3.2015 på https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Undervisningsministeriet. (2014a). Bekendtgørelse om krav til digitale elevplaner i folkeskolen. BEK nr. 704 af 23/6/2014. Lokaliseret d.8.9.2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163983>
- Undervisningsministeriet. (2014b). Bekendtgørelse om kvalitetsrapporter i folkeskolen. BEK nr 698 af 23/6/2014. Lokaliseret d.8.9.2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163976>
- Undervisningsministeriet. (2014c). Folkeskolens formålsparagraf. Lokaliseret d.13.6.2018 på <https://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Undervisningsministeriet. (2014d). Forskningskortlægning Pædagogisk Ledelse. Lokaliseret d.20.6.2018 på <https://www.emu.dk/sites/default/files/Forskningskortl%C3%A6gning%20-%20p%C3%A6dagogisk%20ledelse.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2015). Ledelse af den nye folkeskole. Syv ledelsesfelter til skoleledelser og forvaltninger. Lokaliseret d.20.7.2018 på https://www.emu.dk/sites/default/files/UVM%20Skoleledelse_WEB.pdf
- Undervisningsministeriet. (2016). Professionelle læringsfællesskaber i skolen: Hvad, Hvorfor og Hvordan? Lokaliseret d.20.5.2019 på <https://www.emu.dk/sites/default/files/Professionelle%20%C3%A6ringsf%C3%A6llesskaber%20i%20skolen.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2017a). Folkeskoleloven. Bekendtgørelse af lov om folkeskoleloven. LBK nr 1510 af 14/12/2017. Lokaliseret d.9.9.2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>
- Undervisningsministeriet. (2017b). Socioøkonomisk reference for grundskolekarakterer. Lokaliseret d.15.6.2019 på <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/karakterer-og-test/sociooekonomisk-reference-for-grundskolekarakterer>
- Undervisningsministeriet. (2019a). Organisering og ledelse. Lokaliseret d.20.6.2019 på <https://uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse>
- Undervisningsministeriet. (2019b). Prøver, eksaminer og test. Lokaliseret d.15.8.2019 på <https://www.stukuvvm.dk/proever-eksamen-og-test>
- Undervisningsministeriet. (2019c). Statistik om eleverne i grundskolen. Lokaliseret d.20.6.2019 på <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/elever>

- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30. doi:10.1080/00131911.2019.1522045
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Mapping the way ahead: leading educational leadership into the globalised world. *School Leadership & Management*, 20(2), 227-233.
- Weber, M., Andersen, H., Bruun, H. H., & Kaspersen, L. B. (2003a). *Udvalgte tekster, bind 1*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Weber, M., Andersen, H., Bruun, H. H., & Kaspersen, L. B. (2003b). *Udvalgte tekster, bind 2*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1-19.
- Weick, K. E. (1977). Enactment processes in organizations. *New directions in organizational behavior*, 267, 300.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *The Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage Publications, Inc.
- Weick, K. E. (2007). Romancing, following, and sensemaking: James Meindl's legacy. *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl*, 279-291.
- Weick, K. E. (2012). *Making sense of the organization, Volume 2: The impermanent organization* (Vol. 2). Chichester: John Wiley & Sons.
- Weick, K. E., & Quinn, R. (2004). Organizational change and development. *Dynamics of organizational change and learning*, 177-198.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421.
- Winton, S., & Pollock, K. (2016). Meanings of success and successful leadership in Ontario, Canada, in neo-liberal times. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 19-34.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (applied social research methods). *London and Singapore: Sage*.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*: Sage.
- Årlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (2015). *A decade of Research on School Principals: Cases from 24 countries* (Vol. 21): Springer.
- Årlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (2016). International School Principal Research. In *A Decade of Research on School Principals* (pp. 1-9). Dordrecht: Springer.

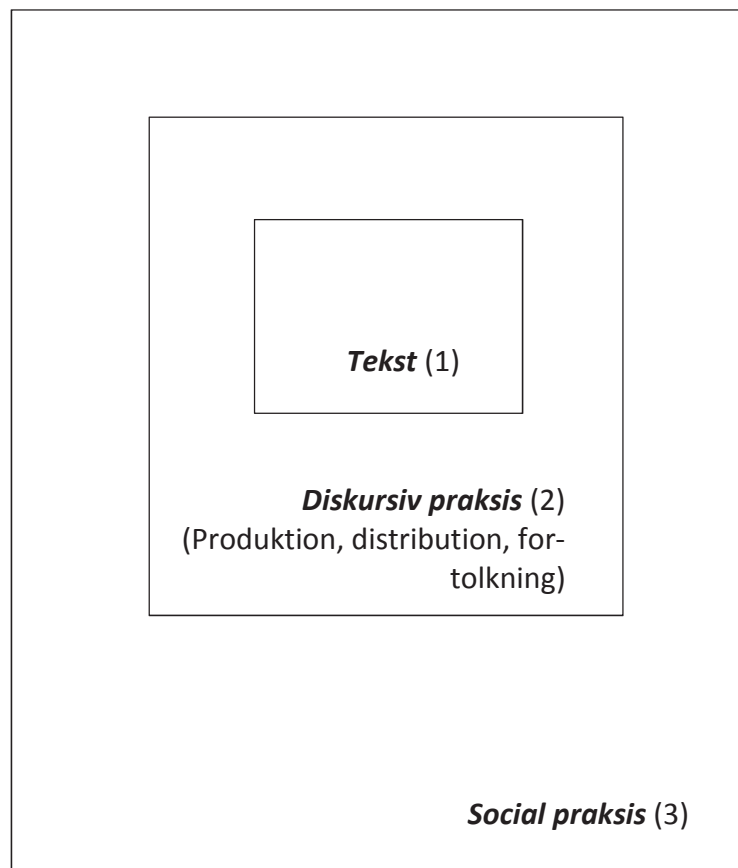
Liste over modeller og tabeller

Titel	Side
Tabel 1: Demografiske tendenser, skolens styring og lovgivningsmæssige rammer, Danmark og Ontario, Canada, som policy webs.	89
Tabel 2: Sociale teknologier i skoleledelsesregimet Bøgeskovsskolen	165
Model 1: Skoleledelsesregimer: de primære cases i international komparation	201
Cirkeldiagram 1. Distribuering af bidrag til meningskonstruktionen	216
Tabel 3: Retoriske strategier i ledelsessituationer, Bøgeskovsskolen	217
Tabel 4: Retoriske strategier i ledelsessituationer, Obee Tower PS	232
Model 2: Danmark som policy web for skoleledelsesregimer	242
Model 3: Ontario som policy web for skoleledelsesregimer	251
Model 4. Komparative skoleledelsesregimer i policy webs	258

Appendiks

- i. Model 5. Diskursmodel: tre niveauer for diskurs (Fairclough, 1992)
- ii. Redegørelse for 1. og 2. (revideret) litteraturafdækning
- iii. Tabel 5. Selektede, højtpræsterende skoler. Cases i Danmark og Ontario
- iv. Tabel 6. Liste over forskningsaktiviteter i de historiske situationer. Danmark og Ontario
- v. Model 6. Observationsguide
- vi. Spørgeguide til efterrefleksions ifm. skygning af skolens leder
- vii. Tabel 7. Sammensætning af fokusgrupper
- viii. Semistruktureret interviewguide. Skoleledere og ledelsesteam. Danmark
- ix. Semistruktureret interviewguide. Fokusgrupper. Danmark
- x. Semistruktureret interviewguide. Principal and Vice-principal. Ontario
- xi. Tabel 8. Samlet oversigt over datakonstruktioner i de fire skoleledelsescases: A, B, C, D
- xii. Tabel 9. Diskurskonstruktioner, de primære skoleledelsescases
- xiii. Tabel 10. Diskurskonstruktioner, de sekundære skoleledelsescases
- xiv. Model 7. Konceptuel ramme: analytisk operationalisering af empiri
- xv. Forskningsprocessen med pilotstudie
- xvi. Redegørelse for deskriptiv, historisk policy-analyse af Danmark og Ontario som policy webs
- xvii. Datauddrag fra Danmark, de to cases
- xviii. Datauddrag fra Ontario, de to cases
- xix. Model 8. Skoleledelsesregimet på Bøgeskovsskolen
- xx. Tabel 10. Sociale styringsteknologier i skoleledelsesregimet, Obee Tower Public School
- xxi. Publikeret tidsskriftsartikel: (Storgaard, 2018)
- xxii. Publikeret bogkapitel: (Storgaard, 2019)
- xxiii. Uddybning af perspektivismen i den kritiske komparative analysekontekst
- xxiv. Uddybning af perspektivisme i den deskriptive analyse af den historiske policy-udvikling i Danmark og Ontario

I. Model 5. Diskursmodel: Tre niveauer for diskurs (Fairclough, 1992, s.73)



II. Redegørelse for 1. og 2. (revideret) litteraturafdækning

Forskningsafdækningen er baseret på referencer, der er fremkommet gennem studier af håndbøger og systematiske søgninger i internationale databaser. De systematiske søgninger og håndbogsstudier er foretaget af flere omgange i afhandlingens udarbejdsperiode.

Studier i håndbøgerne blev anvendt til en første orientering indenfor feltet. Herefter foretog jeg de første systematiske søgninger i Proquest Education med en afgrænset søgestreng med følgende ord: *leadership and student and pupil and achievement and results and outcome and school*. Her foretog jeg også søgninger i nordiske databaser som bibliotek.dk, libris.se og bibsys.no, og jeg afgrænsede søgningerne til peer reviewed materialer.

Søgningen resulterede i 86 forskellige forskningsartikler, der var centreret omkring skolelederens betydning for elevernes læringsudbytte i perioden 2010-2015 primært foretaget i en anglo-amerikansk skoleledelseskontekst. Alle de udvalgte materialer blev efterfølgende sorteret ud fra min daværende tilknytning til en forståelse af forskningen som evidensproduktion (Moos, Krejsler, Hjort, et al., 2005), og de blev indarbejdet i funktionskort (Hart 1998). De væsentligste videnskabelige fund blev systematisk kondenseret indenfor hver enkelt kilde med tilknyttede oplysninger om forskningsmetode, centrale begreber og væsentlige kilder. Herefter anvendte jeg en mapping strategi (Hart, 1998), hvor sammenfaldende og enkeltstående videnskabelige fund i form af temaer, begreber og ledelsesretninger førte til et kapitelbidrag i en dansksproget, peer reviewed publicering (Albrechtsen, 2016). Her anvendte jeg de udviklede ledelseskategorier til en diskussion af skoleledelse indenfor et perspektiv, der forstår skoleledelse som en professionskulturel udviklings,- og forbedringsfunktion (Jensen, 2016).

1. afdækningsproces

Følgende bøger og håndbøger samt tidsskriftsartikler indgik i den første afdækning af det videnskabelige felt:

1.1 Håndbøger og encyklopædier

Davies, B., & West-Burnham, J. (2003). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education.

Leithwood, K. A. H., P. (2012). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Vol. 8). Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Peterson, P. L. B., E.; McGaw, B. (2010). *International Encyclopedia of Education*. Amsterdam: Elsevier Ltd.

1.2 Tidsskriftsartikler

Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.

Heck, R. H. H., P. (2010). Leadership: School Improvement. In *International Encyclopedia of Education* (3rd ed. ed., pp. 135-142). Oxford: Elsevier.

Leithwood, K., & Levin, B. (2011). Understanding how leadership influences student learning. *Social and Emotional Aspects of Learning*, 251.

- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315.
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *The International Journal of Educational Management*, 25(1), 61-82.
doi:<http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk/2048/10.1108/09513541111100125>
- Robinson, V. e. a. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Lokaliseret på (u.å)
https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- SFI. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolen*: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Lokaliseret d.8.9.2019 på
https://pure.vive.dk/ws/files/254638/1147_Ledelse_laering_trivsel.pdf
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612): Springer.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership & Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
doi:10.1080/15700763.2012.681001
- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699.

2. afdækningsproces

Efter mødet med den empiriske virkelighed og det afledte, teoretiske perspektivskifte så jeg, at de første søgninger kun gav få fund og primært fund, der videnskabeligt kunne placeres indenfor en school effectiveness tradition. Det blev her tydeligt for mig, at både den historiske afgrænsning og den smalle søgestreng ikke ville give mig en overordnet indsigt i, hvad der egentligt er karakteriserende for forskningen inden for feltet. Jeg valgte derfor at udvide mine søgeord, så der også indgik ordene *styring* og *accountability* og jeg ændrede det første søgeord *school leadership* til at være bredere defineret. Yderligere udvidede jeg den historiske afgrænsning af søgningen til søgning fra 2003 til og med 2014, hvor der både i Ontario og i den danske uddannelsespolicy kontekst skete betydelige ændringer, jeg relaterer til neoliberale moderniseringsbestræbelser og globale reformbevægelser. I Ontario var et regeringsskifte anledning til Ontarios skolereformsproces, der blev igangsat i 2003 og i Danmark var et regeringsskifte anledning til indførelsen af Klare Mål og bindende trin,- og slutmål i det samme årstal. Her blev der også indført nationale test og obligatoriske elevplaner (2006 og 2007), og kommunalreform omlagde hele den danske folkeskolestruktur i 2007. Jeg forstår derfor 2003 som et historisk år, hvor der i begge nationer blev ændret væsentligt på de institutionelle betingelser for ledelse i grundskolen, og derved er årstallet en passende opstart på afgrænsningen.

Jeg foretog nu de systematiske søgninger i tre databaser, Eric (Proquest), Education Research Complete (Ebsco Host) samt forskningsdatabasen.dk, hvor jeg har valgt følgende søgestreng:

Database	Søgestreng	Antal referencer	Fin-sortering og udvælgelse	Sorteret for overlap i samlet pulje
Education research complete (ebsco)	("school management" OR "school leadership" OR "school administration" OR "school governance")AND("high achieving" OR high-performing OR effective OR successful)AND(elementary school)	97	29	
Education research complete (ebsco)	("school management" OR "school leadership" OR "school administration" OR "school governance")AND("high achieving" OR high-performing OR effective OR successful)AND("neoliberalism" OR "new public management" OR NPM OR power)	46	6	
ERIC	("school management" OR "school leadership" OR "school administration" OR "school governance")AND("high achieving" OR high-performing OR effective OR successful)	246	91	
ERIC	("school management" OR "school leadership" OR "school administration" OR "school governance")AND("high achieving" OR high-performing OR effective OR successful)AND("neoliberalism" OR "new public management" OR NPM OR power)	26	15	
Forskningsdatabasen.dk	"Skoleledelse"	34	22	
Referencer kodet, i alt				158

Søgestrengene er anvendt forskelligt, da jeg først har anvendt en generel, og dernæst en specificeret med tilføjelse af magt, neoliberalisme og new public management indenfor en tænkning om at søge så bredt som muligt. Jeg har afgrænset mine søgninger til peer reviewed referencer, da jeg er interesseret i forskningen på området, og jeg har sammensat mine søgeord, der ikke referer til rollefunktionen skoleledelse, men til ledelse, management, administration og styring bredt set.

Alle referencer er blevet gennemgået og sorteret med henblik på selektion af referencer, der baserer sig på empiriske fund indenfor det offentlige grundskoleområde. Her har jeg fravalgt referencer fra gymnasieskolen, secondary school, high school, universitetet m.m.

I forskningsdatabasen er det ikke muligt at anvende en flerordet søgestreng, her søgte jeg simpelthen på ordet skoleledelse, men brugte identiske afgrænsninger. Ydermere har jeg tilføjet internationale håndbøger og enkelte danske bogudgivelser, da jeg forstår dem som indflydelsesfulde for skoleledelsesfeltet i Danmark i perioden.

Referencesystemet Endnote har været anvendt til at systematisere referencerne i forhold til de forskellige søgninger og sortering for overlap. Efterfølgende er kodeprogrammet Nvivo 11 Pro anvendt til at lave en overordnet kortlægning, hvor jeg har kodet de enkelte referencer i forhold til at mappe (Hart, 1998) og kategorisere skoleledelsesfeltet som vidensproduktion med et analytisk perspektiv inspireret af Helen Gunter's tænkning (Gunter & Ribbins, 2003).

2.1 Oversigt over systematiske kodninger og kategoriseringer i kortlægningen

Konstruerede kategorier	Nvivo 11 Pro Kodninger
Erkendelsesinteresse	
Hvad virker?	85
Konstruktion af universel ledelsesteori	30
Konstruktion af kontekstualiseret viden	26
Perspektiver til lederuddannelse	16
Internationale perspektiver	3
Ledelse af kultur	28
Problembaseret, kritisk perspektiv	32
Ontologisk position	50
Epistemologisk position	3
School Effectiveness	67
Forskningstradition: hvordan undersøges feltet?	
International komparation	3
Mixed	7
Induktiv	7
Deduktiv	9
Kvalitativ	33
Kvantitativ	18
Højt i evidenshierarkiet	11
Hvad undersøges?	
Den heltmodige leder	55
Transformational,- instructional,- distributed leadership	32
Magt	2
Ledelse som sociale konstruktioner	1
Kønsforskelle i ledelse	1

Følgende liste er en oversigt over, hvilke bøger og håndbøger, jeg har inddraget. Efterfølgende vises referencer, der er fremkommet gennem systematiske databasesøgninger.

2.2 Bøger og håndbøger i kortlægning

- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective* (Vol. 5). Dordrecht: Springer.
- Huber, S. (2009). *School leadership-international perspectives* (Vol. 10): Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Leithwood, K., Hallinger, P., Furman, G. C., Riley, K., MacBeath, J., Gronn, P., & Mulford, B. (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*: Dordrecht: Kluwer Academic.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*: San Francisco: John Wiley & Sons.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse:-om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K. (2007). *Mening i ledelse*: Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15): San Francisco: John Wiley & Sons.

2.3 Tidsskriftsartikler i kortlægning

- Abdul Razzak, N. (2013). The Effectiveness of a University-Based Professional Development Program in Developing Bahraini School Leaders' Management and Leadership Competencies of Implementing Effective School-Wide Professional Development and ICT Integration. *Professional Development in Education*, 39(5), 732-753.
Doi:<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.759127>
- Abrahamsen, M., & Frederiksen, L. F. (2014). Det er for elevernes skyld. *Den Ethiske Efterspørgsel- i pædagogik og uddannelse*, s. 135-150. Århus. Klim
- Aitken, E. N. (2009). Effective Leadership and Assessment Working Together for School Improvement: Hitching the Horse to the Cart. *International Journal of Learning*, 16(3), 151-165.
- Allen, A., & Mintrom, M. (2010). Responsibility and School Governance. *Educational policy*, 24(3), 439-464. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0895904808330172>
- Allen, L. E., Franceschini, L., & Lowther, D. L. (2009). The Role of Leadership in a Statewide Student Laptop Implementation. *Journal of Educational Technology*, 6(1), 28-40.
- Altunay, E., Arli, D., & Yalcinkaya, M. (2012). A Qualitative Study on Change Management in Primary Schools Award Winning and Non-Award Winning Schools Case in Study of TQM. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 725-730.
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School Systems' Practices of Controlling Socialization during Principal Succession: Looking through the Lens of an Organizational Socialization Theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 143-164.
Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143212468344>
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Blandford, S. (2013). The Impact of "Achievement for All" on School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 45-62.
doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143212462701>
- Boske, C. (2009). Children's spirit: Leadership standards and chief school executives. *International Journal of Educational Management*, 23(2), 115-128.
- Bronson, C. E., & Dentith, A. M. (2014). Partner Teaching: A Promising Model. *Education*, 134(4), 506-520.
- Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2007). Teacher Retention Issues: How Some Principals Are Supporting and Keeping New Teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 664-698.

- Browne-Ferrigno, T., & Knoeppel, R. C. (2005). Training Principals to Ensure Access to Equitable Learning Opportunities in a High-Need Rural School District. *Educational Considerations*, 33(1), 9-15.
- Browne-Ferrigno, T., & Maynard, B. (2005). Meeting the Learning Needs of Students: A Rural High-Need School District's Systemic Leadership Development Initiative. *Rural Educator*, 26(3), 5-18.
- Brundrett, M., Rhodes, C., & Gkolia, C. (2006). Planning for Leadership Succession: Creating a Talent Pool in Primary Schools. *Education 3-13*, 34(3), 259-268.
- Burney, N. M., & Holloway, B. E. (2004). A Tale of Two Cities: Reality Check on Mayoral Control of Urban School Districts. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 5(1), 79-100.
- Catano, N., & Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379-399. Doi:10.1080/13603120701381782
- Chikoko, V. (2007). Negotiating Roles and Responsibilities in the Context of Decentralised School Governance: A Case Study of One Cluster of Schools in Zimbabwe. *International Studies in Educational Administration*, 35(1), 22-40.
- Cisse, M., & Okato, T. (2009). The Organizational Strategies of School Management in Japan: Focus on Primary School Principals. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(5), 39-50.
- Coddard, R. D., & Miller, R. J. (2010). The Conceptualization, Measurement, and Effects of School Leadership. *Elementary School Journal*, 111(2), 219-225.
- Connelly, G. (2010). Defining Moments. *Principal*, 90(2), 64-64.
- Conrad, D. A., & Brown, L. I. (2011). Fostering inclusive education: principals' perspectives in Trinidad and Tobago. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1017-1029. Doi:10.1080/13603110903490721
- Cooper, C. W., Riehl, C. J., & Hasan, A. L. (2010). Leading and Learning with Diverse Families in Schools: Critical Epistemology amid Communities of Practice. *Journal of School Leadership*, 20(6), 758-788.
- Creasap, S. A., Peters, A. L., & Uline, C. L. (2005). The Effects of Guided Reflection on Educational Leadership Practice: Mentoring and Portfolio Writing as a Means to Transformative Learning for Early-Career Principals. *Journal of School Leadership*, 15(4), 352-386.
- Crippen, C. (2012). Enhancing authentic leadership—followership: Strengthening school relationships. *Management in Education*, 26(4), 192-198. Doi:10.1177/0892020612439084
- Dalton, M. R. (2004). Leaders for Learning: A Collaborative Learning Process. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 1(1), 14-18.
- Davies, B. (2004). Developing the Strategically Focused School. *School Leadership and Management*, 24(1), 11-27.
- Davies, B. J., & Davies, B. (2006). Developing a Model for Strategic Leadership in Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 121-139. Doi:http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059542
- Davis, S. H., & Leon, R. J. (2014). Developing a Leadership Brand: The Heart of Effective School Leadership in Turbulent Times. *Planning and Changing*, 45(1-2), 3-18.
- Day, C. (2004). The Passion of Successful Leadership. *School Leadership and Management*, 24(4), 425-437.
- Dean, D. R. (2007). Thinking Globally: The National College of School Leadership--A Case Study in Distributed Leadership Development. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1-62.
- Dematthews, D. E. (2015). Clearing a Path for Inclusion. *Journal of School Leadership*, 25(6), 1000-1038.
- Derrington, M., & Campbell, J. (2015). Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support. *Journal of Educational Change*, 16(3), 305-326. Doi:10.1007/s10833-015-9244-6

- Díaz-Gibson, J., Civís-Zaragoza, M., & Guàrdia-Olmos, J. (2014). Strengthening Education through Collaborative Networks: Leading the Cultural Change. *School Leadership & Management*, 34(2), 179-200. doi:http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.856296
- Dimmock, C., & Goh, J. W. P. (2011). Transformative Pedagogy, Leadership and School Organisation for the Twenty-First-Century Knowledge-Based Economy: The Case of Singapore. *School Leadership & Management*, 31(3), 215-234.
- Dodd, D. (2004). On the Road of Experience: Seven Observations on Leadership. *EDUCAUSE Quarterly*, 27(4), 61-63.
- Dodman, S. (2014). A Vivid Illustration of Leadership: Principal's Actions Propel Struggling School's Turnaround. *Journal of Staff Development*, 35(1), 56-58.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian Model of Successful School Leadership: Moving from Success to Sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708. doi:http://dx.doi.org/10.1108/09578230910993087
- Drysdale, L., & Gurr, D. (2011). Theory and Practice of Successful School Leadership in Australia. *School Leadership & Management*, 31(4), 355-368. doi:http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2011.606273
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? *Educational leadership*, 70(7), 34-40.
- Duke, D., & Salmonowicz, M. (2010). Key Decisions of a First-year 'Turnaround' Principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 33-58. Doi:10.1177/1741143209345450
- Duvall, S. (2004). View from the school site: Road to instructional leadership worth traveling. *Leadership*, 34(1), 25-25.
- Dyssegaard, C. B. (2014). Ledelsesudfordringer ved skolereformen - især med henblik på inklusion. *Kognition Og Pædagogik*, 24(91), 20-27.
- Edmunds, B., Mulford, B., Kendall, D., & Kendall, L. (2008). Leadership Tensions and Dilemmas. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(17), 1-15.
- Egodawatte, G. (2012). Mathematics Performance and Principal Effectiveness: A Case Study of Some Coastal Primary Schools in Sri Lanka. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(2), 169-184.
- Ehrich, L. C., & Cranston, N. (2004). Developing Senior Management Teams in Schools: Can Micropolitics help? *International Studies in Educational Administration*, 32(1), 21-31.
- Enomoto, E. K., & Gardiner, M. E. (2006). Mentoring within Internships: Socializing New School Leaders. *Journal of School Leadership*, 16(1), 34-60.
- Fidler, B., Jones, J., & Makori, A. (2009). Extending the career of the English primary school headteacher: a second headship. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 435-451. Doi:10.1108/09578230910967428
- Fröjd, S., Saaristo, V., & Ståhl, T. (2014). Monitoring Bullying Behaviours May Not Enhance Principal's Awareness of the Prevalence. *School Leadership & Management*, 34(5), 470-480. Doi:http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.849683
- Gaffney, M., & Faragher, R. (2010). Sustaining Improvement in Numeracy: Developing Pedagogical Content Knowledge and Leadership Capabilities in Tandem. *Mathematics Teacher Education and Development*, 12(2), 72-83.
- García-Garduno, J. M., & Martínez-Martínez, S. (2013). Leadership Responsibilities and Dispositions of Principals in Successful Schools in Mexico. *Advances in Educational Administration*, 19, 197-221. Doi:10.1108/S1479-3660(2013)0000019013
- Genao, S. (2013). Meeting AYP: Affective or Effective on School Leadership? *Management in education*, 27(4), 159-163. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0892020613487920
- Giles, C., Johnson, L., Brooks, S., & Jacobson, S. L. (2005). Building Bridges, Building Community: Transformational Leadership in a Challenging Urban Context. *Journal of School Leadership*, 15(5), 519-545.
- Gokçe, F. (2009). Behaviour of Turkish Elementary School Principals in the Change Process: An Analysis of the Perceptions of Both Teachers and School Principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 198-215.

- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards, and Current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Gomez, F., & Van Zant, S. (2006). The new principal: now you're cooking. *Leadership*, 35(3), 24-38.
- Gordon, J., & Patterson, J. A. (2006). School Leadership in Context: Narratives of Practice and Possibility. *International Journal of Leadership in Education*, 9(3), 205-228.
- Grant, C. M., & Davenport, L. R. (2009). Principals in Partnership With Math Coaches. *Principal*, 88(5), 36-41.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
Doi:<http://dx.doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Grobler, B. R., Moloi, K. C., Looek, C. F., Bisschoff, T. C., & Mestry, R. J. (2006). Creating a School Environment for the Effective Management of Cultural Diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 449-472.
Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143206068211>
- Gulcan, M. G. (2012). Research on Instructional Leadership Competencies of School Principals. *Education*, 132(3), 625-635.
- Gumus, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional Leadership in Turkish Primary Schools: An Analysis of Teachers' Perceptions and Current Policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302. Doi:10.1177/1741143212474801
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful Principal Leadership: Australian Case Studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539-551.
Doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230510625647>
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of Successful Principal Leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), 371-395.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore Schools and Professional Learning Communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. *Educational Review*, 64(4), 405-424. Doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher Leadership: Overcoming "I Am Just a Teacher" Syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Heystek, J. (2004). School governing bodies the principal's burden or the light of his/her life? *South African Journal of Education*, 24(4), 308-312.
- Heystek, J. (2006). School Governing Bodies in South Africa: Relationships between Principals and Parent Governors--A Question of Trust? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 473-486. Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143206068212>
- Hilliard, A., & Talbert Jackson, B. (2011). Current Trends in Educational Leadership for Student Success plus Facilities Planning and Designing. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(1), 1-8.
- Hoog, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2009). Swedish Successful Schools Revisited. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 742-752.
Doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230910993122>
- Jabal, E. (2006). Learning from Hong Kong Alumni: Lessons for School Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 21-44.
- Jenkins, B. (2009). What It Takes To Be an Instructional Leader. *Principal*, 88(3), 34-37.
- Jones, P., Forlin, C., & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74.
- Jorgensen, R., Walsh, L., & Niesche, R. (2009). Reforming Schools: A Case Study of New Basics in a Primary School. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 115-133.
- Juelskjær, M., Knudsen, H., Pors, J. G., & Staunæs, D. (2011). Eftertanker om potentialitetsledelse. I M. Juelskjær, H. Knudsen, J. Pors, & D. Staunæs (red.), *Ledelse af uddannelse: At lede det potentielle* (s. 235-264). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Juelskjær, M., Staunæs, D., & Knudsen, H. (2009). Psy-ledelse. *Psyke Og Logos*(2), 510-532.
- Kaniuka, T. S. (2012). Toward an Understanding of How Teachers Change during School Reform: Considerations for Educational Leadership and School Improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346. Doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9184-3>
- Kelly, Á., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 161-181. Doi:10.1080/08856250701269507
- Kensler, L. A. W. (2012). Ecology, Democracy, and Green Schools: An Integrated Framework. *Journal of School Leadership*, 22(4), 789-814.
- Kitto, K. (2007). Principals find ways to lead with less authority. *Education Daily*, 40(71), 1-3.
- Kofod, K., & Moos, L. (2009). Sustained Successful School Leadership in Denmark. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 709-718.
- Koh, H. H., Gurr, D., Drysdale, L., & Ang, L. L. (2011). How School Leaders Perceive the Leadership Role of Middle Leaders in Singapore Primary Schools? *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 609-620. Doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9161-1>
- Law, E.H.F., Lee, J.C.K., Wan, S.W.Y., Ko, Hiroma, F. Influence of leadership styles on teacher communication networks: a Hong Kong case study. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1), 40-61.
- Lehman, L. (2013). Principal Internships in Indiana: A Promising or Perilous Experience? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 121-139.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Lester, N. C. (2011). Relationship Building: Understanding the Extent and Value. *Education in Rural Australia*, 21(1), 79-93.
- Lorton, J. A., Bellamy, G. T., Reece, A., & Carlson, J. (2013). Understanding Schools as High-Reliability Organizations: An Exploratory Examination of Teachers' and School Leaders' Perceptions of Success. *Journal of School Leadership*, 23(6), 1047-1082.
- Marcellus, A., Flores, M., & Craig, A. (2012). Leader Voices: Principals Reflect on the Evolution of Their Leadership. *Journal of Staff Development*, 33(6), 10-12.
- McKerrow, K. K., Crawford, V. G., & Cornell, P. S. (2006). Best Practices among Educational Administrators: ISLLC Standards and Dispositions. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 3(3), 33-45.
- Mendels, P. (2012). Principals in the Pipeline: Districts Construct a Framework to Develop School Leadership. *Journal of Staff Development*, 33(3), 48-52.
- Mertz, N. T. (2006). The Promise of Title IX: Longitudinal Study of Gender in Urban School Administration, 1972 to 2002. *Urban Education*, 41(6), 544-559. Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0042085906292511>
- Mistry, M., & Sood, K. (2011). Rethinking Educational Leadership to Transform Pedagogical Practice to Help Improve the Attainment of Minority Ethnic Pupils: The Need for Leadership Dialogue. *Management in education*, 25(3), 125-130. Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0892020611401772>
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 627-640.
- Mitchell, R. (2015). The implications of school improvement and school effectiveness research for primary school principals in Ethiopia. *Educational Review*, 67(3), 328-342. Doi:10.1080/00131911.2014.927829
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A.-M., Skrovset, S., Vedoy, G. (2005). Successful School Leadership: The Norwegian Case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594. Doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230510625683>

- Møller, J., Vedoy, G., Presthus, A. M., & Skedsmo, G. (2009). Successful Principalship in Norway: Sustainable Ethos and Incremental Changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741. Doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230910993113>
- Moos, L., & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: Success Sustained? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765-780. Doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230910993140>
- Moos, L., & Kofod, K. (2011). Danish Successful School Leadership - Revisited. In Moos, L., Johansson, O., Day, C. (Edt.) *How School Principals Sustain Success Over Time. International Perspectives*. (pp.39-54).Vol 14. Dordrecht. Springer
- Msila, V. (2013). In Search of a Liberating Practice: Leadership, Teacher Commitment and the Struggle for Effective Schools. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 41(3), 95-105.
- Msila, V. (2014). Teacher unionism and school management: A study of (Eastern Cape) schools in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 259-274. Doi:[10.1177/1741143213499265](https://doi.org/10.1177/1741143213499265)
- Mulford, B. (2013). Successful School Leadership for Improved Student Outcomes: Capacity Building and Synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32.
- Mulford, B., Kendall, D., Edmunds, B., Kendall, L., Ewington, J., & Silins, H. (2007). Successful School Leadership: What Is It and Who Decides? *Australian Journal of Education*, 51(3), 228-246.
- Mullen, C. A., & Jones, R. J. (2008). Teacher Leadership Capacity-Building: Developing Democratically Accountable Leaders in Schools. *Teacher Development*, 12(4), 329-340.
- Ng, S. W. (2013). Including parents in school governance: rhetoric or reality. *International Journal of Educational Management*, 27(6), 667-680. Doi:[10.1108/IJEM-07-2012-0087](https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2012-0087)
- Nichols, J. D., & Nichols, G. W. (2014). Perceptions of School Leaders: Exploring School Climate Data Based on Principal Gender and Student Achievement. *Advancing Women in Leadership*, 34, 27-37.
- Nir, A. E., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes. The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210-227. Doi:[10.1108/JEA-01-2013-0007](https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0007)
- Noyes, B. (2010). The art and science of effective leadership. *Leadership*, 40(2), 7-7.
- Obiakor, F. E., Beachum, F. D., Williams, D., & McCray, C. R. (2006). Building Successful Multicultural Special Education Programs through Innovative Leadership. *Educational Considerations*, 34(1), 27-31.
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700. Doi:[10.1177/1741143213502187](https://doi.org/10.1177/1741143213502187)
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-Constructing Distributed Leadership: District and School Connections in Data-Driven Decision-Making. *School Leadership & Management*, 29(5), 477-494.
- Pashiardis, P., & Savvides, V. (2011). The Interplay between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 412-427. Doi:<http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2011.610557>
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553. Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143211408449>
- Pedersen, M. J., Rosdahl, A., Winter, S. C., Langhede, A. P., & Lynggaard, M. (2011). *Ledelse af folkeskolerne: Vilkår og former for skoleledelse*. København. SFI.
- Poff, J. C., & Parks, D. J. (2010). Is Shared Leadership Right for Your School District? *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 6(4), 29-39.
- Pors, J. G. (2014). Mellemmrummets potentialitet. *Unge Paedagoger*(1), 89-96.

- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Developing a Psychometrically Sound Assessment of School Leadership: The VAL-ED as a Case Study. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 135-173.
Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1094670510361747>
- Qvortrup, L. (2004). Pædagogisk ledelse. *Forum for Skoleledelse*(1), 28-35.
- Qvortrup, L. (2011). *Det ved vi om skoleledelse*. (1 udg.) Frederikshavn: Dafolo Forlag A/S. LP-serien
- Qvortrup, L. (2011). Skoleudvikling og skoleledelse. *Paideia*(1), 17-25.
- Qvortrup, L. (2012). Skoleledelse. I J. Rasmussen (red.), *Pædagogiske teorier* (5 udg., s. 144-163). Vær-løse: Billesø og Baltzer.
- Qvortrup, L. (2014). Datainformeret skoleledelse. *Skolen I Morgen*, 18(3), 2-6.
- Ratner, H. G. (2011). Skolelederen gennem ild og vand: Når strategi og brandslukning mødes. I *Ledelse af uddannelse* (pp. 27-52). København. Samfundslitteratur.
- Reid, S. (2013). The Leader's Role in Strategic Knowledge Creation and Mobilization. *International Journal for Leadership in Learning*, 1(1), 1-53.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2008). What Makes My School a Good Training Ground for Leadership Development?: The Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers from 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England. *Management in education*, 22(1), 18-23. Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0892020607085629>
- Rodriguez, M. A., & Alanis, I. (2011). Negotiating Linguistic and Cultural Identity: One Borderlander's Leadership Initiative. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 103-117.
- Rutherford, D. (2004). The Impact of Leadership in Primary Schools. *Management in education*, 18(5), 21-26. Doi:<http://dx.doi.org/10.1177/08920206040180050501>
- Raae, P. H. (2011). Principals Think Organisation: Dilemmas in the Management of Today's Education. In *International Handbook of Leadership for Learning* (1 ed., Vol. 2, pp. 931-952). Heidelberg: Springer.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Results from a Study of Academically Improved and Effective Schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
Doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100134>
- Scott, S. (2010). Pragmatic leadership development in Canada: investigating a mentoring approach. *Professional Development in Education*, 36(4), 563-579. Doi:10.1080/19415251003633458
- Scribner, S. M. P., Crow, G. M., Lopez, G. R., & Murtadha, K. (2011). "Successful" Principals: A Contested Notion for Superintendents and Principals. *Journal of School Leadership*, 21(3), 390-421.
- Sheppard, V. (2013). Leadership helps turn around a troubled school. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 32-36.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612): Dordrecht. Springer.
- Silman, F., & Simsek, H. (2009). A Comparative Case Study on School Management Practices in Two Schools in the United States and Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 483-496.
- Skott, P., & Kofod, K. (2013). Independent schools in different Nordic contexts. I: (Red.Moos,L.) *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership*, pp. 89-111. Dordrecht. Springer
- Smith, D. (2013). The power of collective narratives to inform public policy: reconceptualizing a Principal's Qualification Program. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 349-366. Doi:10.1080/13603124.2012.745616
- Stauffer, S. D., & Mason, E. C. M. (2013). Addressing Elementary School Teachers' Professional Stressors: Practical Suggestions for Schools and Administrators. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 809-837. Doi:10.1177/0013161X13482578
- Staunæs, D. (2008). Emotionel styring. *Uden for Nummer*, 9(16), 14-27.
- Staunæs, D. (2011). Governing the potentials of life? *Journal of Educational Administration and History*, 43(3), 227-247.
- Stewart, V. (2013). School Leadership around the World. *Educational leadership*, 70(7), 48-54.

- Stine, D. E. (2004). Successful Women in Leadership: Portrait of a Gentle Warrior. *Journal of Women in Educational Leadership*, 2(2), 107-114.
- Stockdale, D., Parsons, J., & Beauchamp, L. (2013). Instructional Leadership in First Nations Schools. *Canadian Journal of Native Education*, 36(1), 95-112.
- Strain, M. (2009). Some Ethical and Cultural Implications of the Leadership 'Turn' in Education: On the Distinction between Performance and Performativity. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 67-84.
- Tashjian, R. (2007). Making a Good School Great. *Principal*, 86(3), 60-60.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
Doi:10.1177/0013161X11400185
- Tilley, T. B., Smith, S. J., & Claxton, R. L. (2012). Success Despite Socioeconomics: A Case Study of a High-Achieving, High-Poverty School. *Journal of School Public Relations*, 33(4), 292-317.
- Turnbull, B. (2005). Evaluating School-Based Management: A Tool for Team Self-Review. *International Journal of Leadership in Education*, 8(1), 73-79.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating Professional Learning through Teacher Evaluation: An Impossible Task for the School Leader? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(5), 891-899.
Doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004
- Veale, N. W. (2010). A Comparison between Collaborative and Authoritative Leadership Styles of Special Education Administrators. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 1-10. X
- Walker, A. (2012). Leaders Seeking Resonance: Managing the Connectors that Bind Schools. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 237-253.
Doi:http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.626079
- Ward, C. J. (2013). Why Leadership Matters: One School's Journey to Success. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 24, 62-74.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2014). When duties are not enough: principal leadership and public or private school management in Chile. *School Effectiveness & School Improvement*, 25(4), 651-670. Doi:10.1080/09243453.2013.792850
- Winter, S. C., Nielsen, V. L., Rosdahl, A., Pedersen, M. J., & Hvidman, U. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. SFI- Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Ylimaki, R., & Jacobson, S. (2013). School Leadership Practice and Preparation: Comparative Perspectives on Organizational Learning (OL), Instructional Leadership (IL) and Culturally Responsive Practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6-23.
Doi:http://dx.doi.org/10.1108/09578231311291404
- Ylimaki, R. M., Bennett, J. V., Fan, J., & Villasenor, E. (2012). Notions of "Success" in Southern Arizona Schools: Principal Leadership in Changing Demographic and Border Contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 11(2), 168-193.
Doi:http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2011.585539
- Young, S., Berube, W., & Perry, S. (2008). The influence of Technology on Communication for School leaders: Preferences, Beliefs, and Use. *Planning & Changing*, 39(1/2), 81-97.
- Zame, M. Y., Hope, W. C., & Respress, T. (2008). Educational Reform in Ghana: The Leadership Challenge. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 115-128.
Doi:http://dx.doi.org/10.1108/09513540810853521

III. Tabel 5. Selektede cases i Danmark og Ontario, Canada

Policy web	Danmark		Ontario, Canada	
	Skole	Bøgeskovsskolen	Egeskovsskolen	Obee Tower Public School
Faglige resultater	Gennemsnitligt over kommunalt og lands gennemsnit 2011/12-2014/15, folkeskolens bundne afgangsprøver. Positiv løfteevne ift. SES: 1,2	Gennemsnitligt over kommunalt og lands gennemsnit 2011/12-2014/15, folkeskolens bundne afgangsprøver. Positiv løfteevne ift. SES: 1,2(11/12-13/14) og 0,9 (12/13-14/15)	Gennemsnitligt over distrikts- og provinsstandard i EQAO 3. og 6. klassetrin, læsning, skrivning og matematik 2009/10-2013/14	Gennemsnitligt over distrikts- og provinsstandard i EQAO 3. og 6. klassetrin, læsning, skrivning og matematik 2009/10-2013/14
Skole-type	Folkeskole, offentlig	Folkeskole, offentlig	Elementary School, offentlig	Elementary School, offentlig
Elevernes alder	5 år til og med 15	5 år til og med 15	4 år til og med 14	4 år til og med 14
Elever, antal	603	590	600	776

IV. Tabel 6. Liste over forskningsaktiviteterne i de historiske situationer

	Forskerens aktiviteter i Danmark	
Sted og periode	<i>Bøgeskovsskolen 26.- 30. september 2016</i>	<i>Egeskovsskolen 19.-23. september 2016</i>
Mandag	Skygning af skoleleder tidsrum: 8.00 – 16.00	Skygning af skoleleder tidsrum: (7.45-15.00) Kort efterrefleksion Observation af skoleleder til kommunalt møde med sin skolebestyrelsesformand og de andre skoler i kommunen: kl. 17-18.45, en anden skole i kommunen (20 pers)
Tirsdag	Fokusgruppeinterview almene lærere kl.8-10 Fokusgruppeinterview med ledelsesteam kl.11-12.30 Forskningsinterview med skoleleder kl.13-14.30 Observerende deltagelse i personalemøde, kl.15-16.30	Forskningsinterview med skoleleder: kl. 8.10 – 9.30 Observation af danskundervisning i 4. klasse
Onsdag	Fokusgruppeinterview med vejledere: kl.13-14.30 (4 pers)	Skygning af skoleleder i tidsrummet: (7.45-14.30) Opfølgning på dagens skolelederobservation lige efter afslutning: var ikke muligt pga. skolelederen hastede videre til anden skole.
Torsdag	Observation af afdelingsleder 7.30 – 8.50 Observerende deltagelse i undervisning matematik 3. klasse 8.55 – 9.45 Observerende deltagelse 6. klasse tysk 10-10.50 Fokusgruppeinterview med koordinators: kl. 13-14.30.	Fokusgruppeinterview med vejledere: Kl. 8.00-9.45 Fokusgruppeinterview med lærere: kl. 10.15 til 11.45 Deltagende observation i indskolingens frokostmøde Observation af musikundervisning i 3.klasse og klassens tid i 2. klasse

	Observation af teamudviklingsmøde med pædagogisk personale 15-16.30	
Fredag	<p>Skygning af skoleleder 8-15 (inkl. møde i ledelsesteam)</p> <p>Opfølgning på ugen interview med skoleleder 15.00 – 16.30</p>	<p>Fokusgruppeinterview med ledelsesteam: kl. 8.30 – 10.00</p> <p>Observation af dansk i 9. klasse, 10.10-11.40</p> <p>Observerende deltagelse, pædagogisk eftermiddag for alle medarbejdere, kl. 14.00- 17.00</p>
Andet	Uformel tilstedeværelse i frikvarteret i personalerum, på gangene mv. i løbet af hele ugen	<p>Uformel tilstedeværelse i frikvarteret i personalerum, på gangene mv. i løbet af hele ugen</p> <p><i>Ugen efter pga. dårlig lyd kvalitet:</i> Observerende deltagelse i ledelsesteamets møde 10.30 – 12.10, skolelederens kontor.</p> <p>Fokusgruppeinterview med koordinationsudvalg kl. 15.00-16.00</p>

	Forskerens aktiviteter i Ontario	
Sted og periode	<i>Obee Tower PS: 24/10-28/10, 2016</i>	<i>Juliette Low PS 17/10-21/10, 2016</i>
Mandag	Skygning af skoleleder 8- 16 ca. Kort efterrefleksion, 30 min	Skygning af skoleleder 8-16.30 ca. Kort efterrefleksion, 30 min
Tirsdag	Skygning af skoleleder 8-16.30 - observation af skoleleder og familieaften i indskolingen: "Play and learn" Kort efterrefleksion, 30 min	Skygning af skoleleder 8-16.30 ca. Kort efterrefleksion, 30 min
Onsdag	Skygning af viceskoleleder 8.00-9.00 og igen 10.10-11.30. Interview med viceskoleleder 9-10 Fokusgruppeinterview POR gruppe 11.40-12.40 frikvarter Interview med skoleleder 14-15.30	Fokusgruppeinterview med almene lærere 12-13 i frikvarter Interview med skoleleder 14-15 Deltagende observation til "Health and fitness night" for familier 16-18 Observerende deltagelse i støttegruppemøde for elever med læringsvanskeligheder
Torsdag	Observation af undervisning 1.-2. split-klasse Fokusgruppeinterview almene lærere 11.40-12.40 frikvarter. Observerende deltagelse: støttegruppemøde for elever med læringsvanskeligheder	Observation af undervisning 3. klasse matematik Observation af undervisning 1. klasse litteracy Fokusgruppeinterview med POR gruppe 14-15
Fredag	Observation undervisning 8. Klasse Fokusgruppeinterview faglige ressource-lærere 11.40-12.40 frikvarter Afsluttende interview med skoleleder og viceskoleleder	Skygning af viceskolelederen 8-11 Anerkendelsesforsamling 9-10: alle i hallen Afsluttende interview med skolelederen 11.00-11.30
Andet	Uformel tilstedeværelse i personalerum, på gange og i frikvarter til spisning i hallen, besøg i fritidsdelen i løbet af hele ugen. Individuelt interview med skolechef i TDSB og præsidenten for Ontario Principals Council	

V. Model 6. Observationsguide

	Skygningsperson	Dato og skole
Tidsangivelse og deltagere	<p>Tema: ledelsessituation</p> <p>Observationer af ledelseshandlinger og interaktioner i situationer:</p> <p><i>Hvor er formålet med situationen? Hvad er indholdet i interaktionen? Hvordan foregår interaktionen? Hvordan er stemningen mellem deltagerne, hvordan er de placeret, hvor er vi, og hvordan ser rummet ud?</i></p>	Forskerens refleksioner
	Designede artefakter og sproglige symboler i rummet eller i brug:	
	Indgår der materielle ledelsesværktøjer eller policy i brug? Indsamlet:	

VI. Spørgeguide til efterrefleksion ifm. skygning af skolens leder

Åben refleksion på metoden og forskerens påvirkning af data:

Var denne dag et eksempel på en almindelig hverdag? Hvis nej, hvori adskiller den sig? Hvis ja, uddyb gerne

Hvordan oplevede du det, at blive skygget? Påvirkede det dine ledelseshandlinger? Hvis ja, på hvilken måde? Var der situationer, hvor du blev særligt påvirket?

Hvad kunne gøre det mere "neutralt" for dig, at blive skygget?

Hvordan oplevede du det med at skulle snakke højt under skygningen?

Opklarende nedslag i dagens ledelsesaktiviteter:

Under dagens skygning, var der nogle steder i dine handlinger, hvor det ikke var tydeligt for mig, hvad der var intentionen. Hvorfor:

Uddybende undersøgelse af dagens ledelsesaktiviteter

Hvilke af dagens aktiviteter tænker du, er særligt afgørende for skolens pædagogiske- og undervisningsmæssige udvikling?

Hvorfor er disse aktiviteter særligt afgørende?

Hvor ofte forekommer den slags situationer i dit ledelsesarbejde?

VII. Tabel 7. Sammensætning af fokusgrupper

Fokusgrupper: sammensætning			
Bøgeskovsskolen	Egeskovsskolen	Obee Tower PS	Juliette Low PS
Vejledere: 1 læsevejleder, 2 ressourcepersoner/ Specialpædagogiske vejledere, 1 tillidsrepræsentant	Vejledere: 1 dansk som andetsprogsvejleder, 1 læsevejleder, 2 AKT vejledere	Teacher leaders: 4 uformelle ledere, der underviser kolleger i læsning, matematik og It samt biblioteksordinator	<i>Ingen</i>
Lærere: 1 indskoling, 1 mellemtrin, 1 udskoling, 1	Lærer: 1 mellemtrin, 1 udskoling	Lærere: 1 kindergarden, 1 indskoling, 1 mellemtrin, 1 udskoling	Lærere: 1 indskoling, 1 mellemtrin, 1 udskoling
Koordinatorer: 1 indskoling, 1 mellemtrin, 1 udskoling, 1 ressourcecenter	Koordinatorer: 1 udskoling, 1 indskoling, 1 bibliotek, 1 sfo-koordinator/udviklingsklasser, 1 tillidsrepræsentant	POR: 1 literacy-POR (læsning/sprog), 1 numeracy (matematik), 1 STEM-POR (science og teknologi)	POR: 2 literacy POR (læsning/sprog); 1 STEM&TECH POR (science og teknologi), 1 Numeracy POR (matematik)
Ledelsesteam: Afdelingsleder SFO, økonomisk medarbejder, administrativ afdelingsleder	Ledelsesteam: Pædagogisk leder, SFO leder, afdelingsleder for indskoling, viceskoleleder	<i>Ingen</i>	<i>Ingen</i>

VIII. Semi-struktureret interviewguide, skoleleder og ledelsesteam. Danmark

- a. Fortæl mig om dig/jer selv og din/jeres faglige baggrund.
- b. Fortæl også kort hvorfor du/i er blevet skoleleder lige netop på denne skole, og hvad der karakteriserer medarbejderne her.

Tema 1. formålet og sigtet med ledelse

- a. Hvad er dit/jeres formål med at lede skolen?
- b. Hvad ser du/i som det mest betydningsfulde i ledelsesopgaven?
- c. Hvordan ser du/I dig/jer selv som leder(e)? Brug gerne en metafor?

Tema 2. Organisering konstituerende for ledelsespraksis

- a. Hvilke strukturelle betingelser i skolen afgrænser dit/jeres ledelsesrum?
- b. Hvilke ledelsesaktiviteter i din/jeres opgaveportefølje er skal-opgaver?
- c. Hvordan forstår du/I din/jeres rolle som skoleleder/ledelsesteam i disse aktiviteter?

2.a Organisering konstitueret af ledelsespraksis

- a. Hvordan skaber du/I de optimale rammer for den pædagogiske og undervisningsmæssige praksis?
- b. Hvordan fordeler du/I ansvar og beslutningskompetence i din/jeres organisation?
- c. Hvordan forstår du/I forholdet mellem din/jeres ledelse og medarbejdernes selvledelse på din skole?

Tema 3. Ledelse af vision og retning i skolens organisation og de professionelle praksis

- a. Hvad er skolens vision og mål?
- b. Hvordan defineres og besluttet, *hvad* det er for mål og retning, der skal forme skolens praksis?
- c. Hvordan leder du/I skolen og de individuelle medarbejderne i en fælles retning? Giv gerne eksempler fra din praksis

Tema 4. Kapacitetsopbygning i professionelle relationer

- a. Hvordan forstår du/i skolelederens/teamets funktion i arbejdet med at udvikle skolens og medarbejdernes professionalitet?
- b. Hvordan arbejder du/I i praksis med udviklingen af den professionelle kapacitet? I forhold til den enkelte medarbejder og den samlede organisation?
- c. Hvordan stimulerer og motiverer du/I dine/jeres medarbejdere i forhold til udvikling og forbedring i deres professionelle praksis?

Tema 5. Forbedring og udvikling af den pædagogiske - og undervisningsmæssige praksis

- a. Hvordan understøtter du/I den undervisningsmæssige- og pædagogiske kvalitet og elevernes læringsudbytte? (I forhold til den individuelle medarbejder? I forhold til den samlede organisation?)
- b. Hvad gør du/I som skoleleder/ledere på skolen, hvis du/I ser praksis, der ikke er optimal for elevernes læring og udvikling?
- c. Hvordan indgår og bidrager medarbejdere i denne process? (i at definere problemet og skabe løsninger?)

Tema 6. Meningsskabelse

Da jeg observerede (dig i din) ledelse, var der en situation, jeg godt kunne tænke mig at dykke ned i. Dette var situationen med _____

- a. Hvordan forstår du/I situationen med _____?
- b. Hvilke elementer i situationen med _____ har du/I særligt bidt mærke i? Hvorfor har du/I særligt bidt mærke i disse, tror du/I?
- c. Hvordan ser du/I dig/jer selv som leder(e) i forhold til denne situation?

Tema 7. Transformation i relation

- a. Hvordan vil du/I gerne have, at dine/jeres medarbejdere ser dig/jer som leder(e)?
- c. Hvad gør du/I i praksis for at understøtte denne relation?
- d. Hvad er årsagen til, at du/I understøtter relationen på denne/disse måde(r)?

IX. Semistruktureret interviewguide, fokusgrupper. Danmark

- a. Fortæl mig om jer selv, jeres faglige baggrunde og funktioner.
- b. Fortæl også kort hvorfor I har valgt at arbejde som lærere/ressourcepersoner på denne skole, samt hvad der karakteriserer de professionelle her?

1. Formålet og sigtet med ledelse

- a. Hvad ser I som formålet med ledelse i skolen?
- b. Hvordan fremtræder dette i skolens ledelsespraksis?
- c. Hvilke forskelle og ligheder ser I, mellem skolelederens og jeres formål og sigte?

2. Organisering konstituerende for selvledelse og læringsledelse

- a. Hvilke strukturelle betingelser i skolen afgrænser jeres selvledelsesrum?
- b. Hvilke aktiviteter i Jeres dagligdag er *skal*-opgaver defineret af andre/ovenfra?
- c. Hvordan forstår I jeres roller som lærere og læringsledere i disse aktiviteter og strukturelle betingelser?
- d. Hvordan skaber ledelsen forståelse for disse *skal*-opgaver, så de giver mening for jer som medarbejdere?

2.a Organisering konstitueret af selvledelse og læringsledelse

- a. Hvordan skabes rammerne for den pædagogiske- og undervisningsmæssige praksis og herunder Jeres undervisningspraksis på denne skole?
- b. Hvordan fordeles ansvaret og beslutningskompetencen i Jeres organisation?
- c. Hvad tænker I om forholdet mellem de formelle lederes ledelse og medarbejdernes selvledelse her på skolen?

3. Ledelse af vision og retning i skolens organisation og de professionelle praksis

- a. Hvad er skolens vision og mål?
- b. Hvordan defineres og besluttet, hvad det er for mål og retning, der skal forme skolens praksis?
- c. Hvordan ledes skolens professionelle praksis i en fælles retning, og hvordan bidrager lærere til dette i praksis?

4. Kapacitetsopbygning i professionelle relationer

- a. Hvordan forstår I skolelederens og ledelsens roller i arbejdet med at udvikle skolens og medarbejdernes professionalitet?
- b. Hvordan arbejdes der med dette i praksis? Både i forhold til den enkelte medarbejder og den samlede organisation?
- c. Hvordan stimuleres, inspireres og motiveres I i forhold til Jeres professionelle udvikling?

5. Forbedring og udvikling af den pædagogiske - og undervisningsmæssige praksis

- a. Hvordan understøttes kvaliteten i den undervisningsmæssige- og pædagogiske praksis og elevernes læringsudbytte på denne skole? (I forhold til den individuelle medarbejder? I forhold til den samlede organisation?)
- b. Hvad gør I som lærere, hvis I møder undervisnings- eller pædagogisk praksis hos kollegerne, der ikke er optimal for elevernes læring og udvikling? Giv gerne et eksempel
- b. Hvad er betydningsfuldt og afgørende i ledelsen, for at I som lærere udvikler og forbedrer jeres praksis i en bestemt retning?

6. Meningsskabelse

Da jeg observerede skolelederen her den anden dag, fremkom der en situation, hvor_____

- a. Hvordan forstår I situationen? Udfordringen?
- b. Hvilke elementer i situationen/udfordringen med _____ har I særligt bidt mærke i? Og hvorfor har I særligt bidt mærke i dette, tror i?
- c. Hvordan ser I jer selv som lærere i forhold til denne situation?

7. Transformation i relation

- a. Hvordan opfatter I jeres skoleleder som leder?
- b. Hvilken relation har I til skolelederen?
- c. Hvordan indgår I som lærere i denne relation?

X. Semi-struktureret interviewguide. Principal and viceprincipal. Ontario

- a. *Tell me about yourself and your professional background*
- b. *Tell me, why you have chosen to become a principal at this school?*
- c. *What characterizes the teachers at this school?*

1. The purpose of Leadership

- a. What is your purpose in your leadership at this school?
- b. What do you consider being the most important in performing your leadership tasks?
- c. How do you see yourself as a leader? You are welcome to use metaphors?

2. Organizing constitutive of leadership practice

- a. What structural conditions are framing your leadership practice?
- b. What leadership activities are compulsory leadership tasks?
- c. How do you understand your role as a principal in these activities and tasks?

2.a Organizing constituted by leadership practice

- a. What structural conditions around the instruction and in the organization do you as a principal make? Are you able to change and/or influence?
- b. How do you distribute and delegate the responsibilities and the right to make decisions in your organization?
- c. How do you understand the relation between your leadership and the autonomy of the teachers at your school?

3. Leadership of vision and setting direction in the school's organization and in the professional practice

- a. What's the vision of the school?
- b. How are the goals and directions that are used to guide the practice of the school, created and decided?
- c. How do you lead your school and the individual teachers in the common direction? Please give an example from your practice.

4. Capacity building in professional relations

- a. How do you understand the role of the principal in developing the professional capacity of the school and the teacher professionalism?
- b. How do you work in your leadership practice on capacity building? Do you work both at an individual and an organizational level?
- c. How do you stimulate and motivate your teachers according to developing and improving their professional practice?

5. Improvement and development of the educational and instructional practice

- a. How do you support the quality in the instructional- and pedagogical practice at your school? (Individual and/or organizational level?)
- b. What do you do as a principal, if you meet professional practice that does not benefit the learning and development of the student?
- c. How do teachers participate and contribute in these processes? (the quality processes...)

6. Sensemaking in school leadership

The other day when I was observing your professional practice I noticed a situation, that I would like you to elaborate on. It was the situation where _____

- a. How do you understand the situation of _____?
- b. What elements in the situation did you notice, and why these elements?
- c. How do you understand your identity as a leader according to this situation?

7. The professional relations in leadership

- a. How would you like to be thought of as a principal and leader of this school?
- b. What do you do in your professional practice, to support this kind of relation between your employees and you?
- c. Why are you supporting the relations in this way?

XI. Tabel 8. Samlet oversigt over datakonstruktioner i de fire cases

<i>Bøgeskovsskolen</i>				
<i>Datakonstruktion</i>	<i>Titel</i>	<i>Omfang</i>	<i>Antal personer</i>	<i>In d-går</i>
Interview				
Skoleleder		29 sider	2	x
Formativ vurdering				
SL vurderer tidsforbrug: PIRLS				%
Fokusgruppeinterview				
Ledelsesteam		34 sider	4	x
Vejledere				%
Almene lærere		31 sider	4	x
Koordinatorer		28 sider	5	x
Skygning				
Skoleleder 1	7 t. 30 min			x
Skoleleder 2	6 t. 19 min			x
Viceleder 1	1 time 20 min			%
Klasserumsobservationer				
3. klasse matematik	Observerende deltagelse			x
6. klasse tysk	Observerende deltagelse			x
Mødeobservationer				
Koordinator møde	Observerende deltagelse			x
Lønforhandling	Observerende deltagelse			x
Lederens møde om 3. classes udfordringer	Ibid			x
Møde om bygningsdrift m. kommune	Ibid			x
Møde om fravær	Ibid			x
Møde med jobcenter	Ibid			x
Møde i ledelsesteam	Ibid			x
Personalemøde	Deltagende observation			x
Teamudviklingsmøde	Deltagende observation			x
Designede artefakter				
Mini P	Mini P			x

Organisationsdiagram	Org. diagram for den selvstændige administrative enhed			X
Pædagogiske kriterier	"3PB"			X
Forventningsfolder	Forventningsfolder			X
Inklusionsfolder				%
Lamineret opslag på lederens kontor	"De 2PB - det vi alle består af" Hvordan arbejder jeg bedst sammen med kolleger?			X
Oversigtsdiagram test og evaluering	"Evalueringer på Bøgeskovsskolen-overblik"			X
Dagsorden til koordinatormøde	Dagsorden til koordinatørerne.			X
Skolelederens aktiviteter	Kalenderudtræk fra skoleleders arbejdsdag, dag 1 med skygning			X
Skolebeskrivelse	Baggrundsinformation om skolen			X
Bøgeskovsskolens præsentationsbeskrivelse	"Bøgeskovsskolen. Hvorfor højtpræsterende?"			X
Oplægspræsentation fra SL	"Fokus på faglighed"			X
Funktionsbeskrivelser	Funktionsbeskrivelse for koordinatører			X
Funktionsbeskrivelser	Funktionsbeskrivelser for team - kollegialt samarbejde i stor team			X
Oplægspræsentation fra SL	1. skoledag.			X
"styringsdokument"/oversigt til medarbejdere	Generelle forhold på Bøgeskovsskolen			X
Dokument til forældre	God skolegang. 10 gode råd til forældre			X
I-linje information oplægspræsentation	Ibid			%
Oplægspræsentation fra SL	Lærermøde pæd dag (om 2PB)			%
Retningslinjer for introduktion af nyansatte	Ibid			X
Sproglige symboler i rummet-foto				
3P				X
Plakater med MINIP				X
Plakater med 4 P				X
Andre dokumenter				
Lærerbrev vedr. 3. classes udfordringer				X

Nationale test				%
Afgangsprøve resultater	Gennemsnitlige af- gangsprøveresultater, bundne prøver SES, 2010/11-2014/15			X
Trivselsvurdering	2014/15			X

Egeskovsskolen				
Datakonstruktion	Titel	Omfang	Antal	Indgår
Interview				
Skoleleder	Interview med skoleleder	21 sider	2	X
Formativ vurdering				
Skolelederens vurdering: PIRLS				%
Fokusgruppeinterview				
Ledelsesteam		21 sider	5	
Vejledere		39 sider	5	
Almene lærere		21 sider	3	X
Koordinatorer		20 sider	5	X
Skygning				
Skoleleder 1	8.00-13.36 og 17.00-19.00	7 timer, 36 min.		X
Skoleleder 2	8.10-15.15	7 time, 10 min.		X
Klasserumsobservationer				
9. klasse dansk	Observerende deltagelse			%
4. klasse dansk	Observerende deltagelse			%
Mødeobservationer				
Koordinator møde	Observerende deltagelse			X
Pædagogisk dag	Observerende deltagelse			X
Budgetmøde bestyrelser og forvaltning	Observerende deltagelse			X
Ledelsesteam	Observerende deltagelse			X
Designede artefakter				
Trivselsmåling	Trivselsoversigt 4.-9- klas- setrin nov. 2015			X
Undersøgelsesrapport	"Fagligheden og anstren- gelsens poesi. Hvad skaber højtpræsterende skoler"			%
Materielle ledelsesværktøjer				
Oversigt over arbejdsgang				X

ved bekymringslever				
Skolens værdiregelsæt				X
Info om ledelsesteamets klasseobservationer og teammøder skoleåret 2016/17	"Information om ledelsesteamets observationer i klasserne og deltagelse i teammøder 2016-17"			X
Oversigt	Egeskovsskolens fokusområder i skoleåret 2016-17"			X
Skolens udviklingsplan	"3-årig udviklingsplan for Egeskovsskolen 2016-19, 1. udgave"			X
Evalueringsoversigt	"Evalueringsoversigt for Egeskovsskolen"			X
Oversigt	"Kompetencecentret Egeskovsskolen 2016-17"			X
Kvalitetstrappe for pædagogisk udvikling				X
Oversigt over pædagogiske dage 2016-17				X
Pædagogisk udviklingsstrategi				X
Skolebeskrivelse	Baggrundsinformation om skolen			X
Sproglige symboler i rummet				
Billede	"Egeskovsskolen hjerne og hjerte" - med hjerteguitar A			X
Billede	"Venner", fantasi, verden. Bevægelse" A1			X
Billede	"Hjerte, internationalt, science, sundhed"A2			X
Billede	"Sammenhold, Sprog, leg&lær, syndhed"A3			X
Ordcollager	Science B1			%
Ordcollager	Hjerte B2			%
Ordcollager	Internationalt B3			%
Ordcollager	Sundhed B4			%
Udsagn	"Vejen til succes: jeg kan, jeg tør, jeg vil, jeg gør"			X
Udsagn	"If you do what you always did you will get what"			X
<u>Udsagn</u>	Gør det du brænder for, du skaber selv dine...			X
Udsagn	Du skal turde for at kunne-fremtiden handler om mod			X
Udsagn	Because we care - peace (i hjerte)			X

Ordcollager	Engelske ord i udvalg c1			%
Ordcollager	Tyske ord i udvalg c2			%
Ordcollager	Værdibaserede danske ord og Egeskovsskolen			%
Udsagn	Livet er ikke som livet er - men livet er som man tager det"			X
Udsagn	"Alene kan vi gøre lidt, sammen kan vi gøre meget			X
Udsagn	Læringsmål 1,2 og 3 fra "Min Uddannelse2			X
Oversigt	Holddeling i udskolingen			X
Nationale test				%
Afgangsprøve resultater	Gennemsnitlige afgangsprøveresultater, bundne prøver SES, 2010/11-2014/15			X
Trivselsvurdering	2014/15			X

Juliette Low Public School

Datakonstruktion	Titel	Omfang	Antal	Indgår
Interview				
Skoleleder		16 sider	2	X
Viceskoleleder		19 sider	2	%
Formative assesment, PIRLS				%
Fokusgruppeinterview				
POR team		26 sider	5	X
Almene lærere		34 sider	5	X
Observationer-shadowing				
Skoleleder 1	Skygning	7 timer, 4 min		X
Skoleleder 2	Skygning	8 timer, 50 min		X
Viceskoleleder	Skygning	3 timer		%
Klasserumsobservationer				
8. klasse matematik	Observerende deltagelse			%
3. klasse matematik	Observerende deltagelse			%
1. klasse litteracy	Observerende deltagelse			%
6 kl. matematik	Observerende deltagelse			%
Mødeobservationer				
Kindie møde (lærere i kinderg-arten)	Ifm. skygning			X
POR møde	Ifm. skygning			X
Besøg af skolechef	Observerende deltagelse			X
SST møde (specialpædagogik)	Ifm. skygning			X
Forældrearrangement	Howling Halloween Health and Fitness Night for families			X
Budgetplanlægning	Ifm. skygning			X
Designede artefakter				
Billeder A	Værdibaserede udsagn i klasserum og skolens rum			%
Billeder B	Måluudsagn i klasserum og skolens rum			%
Billeder C	Læringsmål i klasserum og skolens rum			%
Billeder d				%
Klistermærke	Happy birthday from your principal			%
Nyhedsbrev til familier	JL-blog. October 2016			%
Ugebrev til medarbejdere	JL- blurb. Week of Octo- ber 17-21, 2016			%

Materielle ledelsværktøjer og policy				
Progressions rapportskabelon				X
Report card skabelon				X
Læreplaner for Kindergarten	Growing succes. The Kindergarten Addendum. OME			X
Funktionsbeskrivelse POR læsning, som jobopslag	JL -Literacy chair Position			X
Funktionsbeskrivelse POR matematik, som job-opslag	JL -Numeracy Chair Position			X
Funktionsbeskrivelse POR it og STEM, som jobopslag	JL -Technology and STEM chair position			X
Adfærds regulativ fra TDSB	Progressive dicipline and promoting student behavior			X
Budget	School budget data entry 2016-2017			X
Dagsorden kindiemøde	FDK meeting. Wednesday, october 19, 2016			X
Dagsorden ADMIN-møde	Admin meeting Tuesday, october 17th, 2016			X
Oversigt over proces med report cards og progress report	Report cards and IEP dates 2016-12017			X
Skabelon til elever med udadreagerende adfærd	Safety Plan			X
Skabelon til progress report i kindergarten	Kindergarten Communication of Learning			X
Ledelsesramme for elevplanskrivning på skolen	JL-PS report Card Handbook 2016/17			X
Budget udarbejdet med klassefordeling	Budget classroom breakdown			X
Skolechefens mail om skolebesøg	School visits			X
Skolebeskrivelse	Projektdokument			X
Andre dokumenter				
Forældretilfredshed	JL-PS Parent census			X
Elevtilfredshed	JL- PS student census			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 11/12 JL-PS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 12/13 JL-PS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 13/14 JL-PS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 15/16 JL-PS			X

Obee Tower Public School

Datakonstruktion	Ontario	Omfang	Antal	Indgår
Datatype				
Skoleleder	Individuelt interview	38 sider	2	X
Viceskoleleder	Individuelt interview	17 sider	2	X
Afslutningssamtale SL og VL	Fælles afsluttende refleksion		3	%
Formative assesment PIRLS, 15				
POR team	Fokusgruppeinterview	35 sider	4	X
Vejledere	Fokusgruppeinterview	27 sider	5	%
Almene lærere	Fokusgruppeinterview	33 sider	6	X
Skygning				
Skoleleder 1	Skygning	7 t. 45 min	2	X
Skoleleder 2	Skygning	8 t. 12 min	2	X
Viceskoleleder ½ dag	Skygning	2 timer, 20 min.	2	%
Klasserumsobservationer				
Matematik 8. klasse	Observerende deltagelse			X
Litteracy, 1. klasse	Observerende deltagelse			X
Mødeobservationer				
School Improvement Planning (lærere fra mellemtrinnet)	Observerende deltagelse			X
Administrationsteam møde (POR, SL, VL)	Observerende deltagelse			X
Skoleledermøde i distriktet	Deltagende observation			X
SST meeting (tværfagligt team)	Observerende deltagelse			X
Play and learn for forældre: kindergarten og 1. klasse	Deltagende observation			X
Designede artefakter				
Billeder a				%
Billeder b				%
Billeder c				%
Billeder d				%
Ordkort	Ordkort Equity			X
Materielle ledelsesværktøjer				
Reportcards og evaluering Ontario	Growing success. Assessment, evaluation and reporting in Ontario Schools			X
TDSB materiale til skolelederes arbejde med "school improve-	Principal SIP facilitation guide			X

ment planning”				
Elevernes trivselsvurdering	TDSB student school climate report			X
Styringsmateriale på systemniveau, lederniveau og lærerniveau Ontario	School effectiveness framework.			X
Powerpoint fra skoleledermøde om ”school improvement planning”	SIP voiceover			X
Dagsorden skoleledermøde om School improvement	LN 19 21 agenda october 25 2016			X
Powerpoint fra SL oplæg for andre skoler i distriktet om OTPS	District proces powerpoint			%
Internt opslag til POR position	Elementary position of responsibility			X
Planlægningsdokument til matematikundervisning ml.- lærere og leder	Three part lesson plan template - focusstudents			X
TDSB materiale om tillid i skoleledelse	Fostering a culture of trust inside and outside a school system			X
Mail fra TDSB om processen med school improvement	FW school improvement			X
Indledning og dagsorden til ”school improvementmeeting”	GCEN paragraph dagsorden og talepapir			X
Materiale til lærernes forbedring ift. ”three part lesson plan”	Lesson study reflection			X
”School improvement plan” med medarbejderes refleksioner	Area of focus & introduction to goal areas			X
Budget med kriterier for fordeling	School budgets 2016-2017			X
Beskrivelse af den universelle screening for særligt begavede elever	Q &A- TDSB Universal Screening Process			X
Ugebrev til medarbejdere	Week@a glance			X
Månedsoversigt, kalender til alle	October 2016			X
Powerpoint med info. om begavelsesscreeningen fra TDSB	TDSB gifted screening process. Information for administrators			X
Info om beregning i begavelsesscreening	Special education and section programs			X
Matematik planlægningsmateriale til forbedring af undervisningen (til lærere)	Interdisciplinary Unit Planning-STEM pathway-Focused Conversation			X
Mail fra lærere om valg af fokus elever	Mail fra to lærere om deres valg af fokuselever			X
Interviewguide til POR ”ansættelse”	Chair persons/POR Interview questions			%
Læringsmaterialer, der blev uddelt	Help your child og come			X

til forældre i kindergarten	play with me			
Rammemateriale for de tværfaglige teams arbejde og det interne teams arbejde med specialpædagogiske indsatser	IST & SST Manual			X
Vurderingssystem til lærerkvalitet TPA	Teachers performance appraisal			X
Andre dokumenter				
Forældretilfredshed	Parent census OTPS			X
Elevtilfredshed	student census OTPS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 10/11 OTPS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 11/12 OTPS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 12/13 OTPS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 13/14 OTPS			X
Resultat og socioøkonomi	EQAO 15/16 OTPS			X
Mail om databrug i skoleledelse fra skolelederen	Mail om EQAO fra SL april 2016			X
Skolerapport	District process report for OTPS			X
Skolebeskrivelse				X

XII. Tabel 9. Diskurskonstruktioner, de primære skoleledelsescases

Diskurskonstruktioner i skoleledelse i Bøgskovsskolen (primær case)			
Ressourcer i kodning: Individuelt, semistruktureret interview med skolelederen, fokusgruppeinterview med ledelsesteam, koordinatorgruppe og lærergruppe			
Diskursordener som sammenfattede dimensioner	Diskurser	Kodninger	Fordeling
Monofaglige præstationer	Monofaglige præstationer	31	4
	Målrationalitet og effektivitet	19	4
	Proaktiv resultatkontrol	31	3
	Evidens	5	2
	Modoptikker	14	4
	Etisk dilemma	4	1
Konkurrence	Resultatkonkurrence	19	4
	Vi,- de bedste i konkurrencen	18	4
	Den strategiske opportunist	5	4
	Læreren som subjektflertydighed	24	4
	Konkurrencepres	22	4
	Civil ulydighed	8	3
Straf som incitament	Strafnarrativer	14	4
	Anerkendelse af resultater som belønning	4	1
Lokal, topstyret tillid	Topstyring og direkte magt i ledelse	39	5
	Tillid	21	4
	Sortering og beskyttelse	11	3
	Ledelsesrum opad-udad-indad-nedad	16	2
	Dekobling/løs kobling	35	3
	Differentieret hierarki	39	4
	Adfærdsbetingning	11	7
Ledelse som strategisk hærførerskab	Idealiseret indflydelse	12	4
Inspirerende motivation i det kollegiale		20	4

Diskurskonstruktion i skoleledelse i Obee Tower Public School (primær case)			
Ressourcer i kodning: Individuelt, semistruktureret interview med skoleleder og viceskoleleder, fokusgruppeinterview med POR-gruppe og fokusgruppeinterview med lærergruppe.			
Diskursordener som sammenfattede dimensioner	Diskurser	Kodninger i alt	Fordeling
Monofaglige præstationer og globale lærende ledere	Monofaglige præstationer	22	5
	Global leaders & learners	8	2
	21. århundredes kompetencer (OECD) og individorienteret undervisning	20	5
Forbedring	Improvement: elever, lærere, ledere	42	5
	2. ordens forbedringsstyring	7	3
	Lineær forbedringsorientering	18	5
	Mål-rationalitet (curriculum expectations)	15	5
Centralisering/bureaukratisk	Centralisering	29	6
	Tæt kobling	22	4
	Proaktiv resultatmonitorering	20	4
	Franchise-systemets mand	9	3
	At tjene samfundet	10	3
	Hierarkisk differentiering	17	5
	Professionel som standarder	21	4
Kærlighed	Relationel tillid	26	4
	Relationel magt	30	4
	Lykke	19	5
	Individuelle behov	21	5
	Følelsesmæssige og sociale behov tilgodeses	13	4
Støtte og support	Støtte (support)	40	5
	At få andre til at gro	30	4
	Undervisnings som diskurstype	17	5
	Empowerment	23	4
Moralsk ansvarliggørelse	Governmentality	20	4
	Kollektiv ansvarliggørelse	22	4
	Individuel ansvarliggørelse	11	3
	Vi,-med et vækstorienteret mindset	13	3

	We are all leaders/learners	4	1
	Ansvarlighed og engagement	15	3
	For barnets skyld!	10	3
	Ambitiøsitet	10	3

XIII. Tabel 10. Diskurskonstruktioner, de sekundære skoleledelsescases

Diskurskonstruktioner i skoleledelse i Juliette Low Public School (sekundær case)			
	<i>Ressourcer i kodning: fokusgruppe med lærere, fokusgruppe med POR-lærere, individuelt semistruktureret interview med skoleleder</i>		
Diskursordener som sammenfattede dimensioner	Diskurser	Kodninger	Fordeling
Monofaglige præstationer	Monofaglige præstationer med tvist a bred dannelse	13	3
	Forbedring af performance og resultater	20	3
Forbedring	At gøre en forskel (elevresultater, for kolleger)	16	3
	For barnets skyld	5	3
Centralisering	Datastyring	9	2
	Kollegial ansvarliggørelse	8	3
Lokal topstyring	Central styring	30	3
	Modoptik, centralisering	5	2
	Lokal topstyring	16	3
Læring	Empowerment-styring	12	3
	Illoyalitet/modkultur	5	2
Afmagtskonflikt	Forbedringsforpligtelse	7	2
	Mistillid	9	3
	Pseudo-inddragelse	10	1

Diskurskonstruktioner i skoleledelse i Egeskovsskolen (sekundær case)			
	Ressourcer i kodning: Fokusgruppe med lærere, fokusgruppe med koordinatore, individuelt, semistruktureret interview med skoleleder		
Diskursordener som sammenfattende dimensioner	Diskurser	Kodninger	Fordeling
Konkurrence	Holistisk børne- og menneskesyn	12	3
	Skoleudvikling generelt	8	3
Bred uddannelse og dannelse	Udviklings- og innovationskonkurrence	11	2
	Monofaglig præstationskonkurrence	2	2
	Dannelse i et bredt perspektiv	10	3
	Bottom up	12	3
	Centralisering (reform)	12	3
	Professionsstyring	11	3
Ligeværdighed	Teamledelse på alle niveauer	18	3
	Fladt hierarki	14	3
	Systematisk monitorering	3	2
Professionsstyring	Kollegial ansvarliggørelse	10	3
	Modoptik til centralisering	2	1
	Tillid og imødekommenhed	16	3
	Positiv kollegialitet	9	3
Markedsinnovation	Virksomhedsleder	3	1
	Værdiledelse	13	3

XIV. Model 7. Konceptuel ramme: analytisk operationalisering af em- piri

<p>Formålet med studiet</p> <p>Formålet med studiet er at forstå og diskutere skoleledelse som et styringsfænomen i vedvarende højtpræsterende skoler i et internationalt komparativt perspektiv i lyset af historiske, neoliberale magt- og uddannelsesstyringstendenser. Analysen giver anledning til en vurdering af de moderne magt- og styringsmekanismer og fremviser de dominerende magtformationer og subjektivitetspositioner for det ledende subjekt i skolens socialitet.</p>		
<p>Analytiske begreber</p>		
<p>Organiserings- og menings-skabelsesteori (Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005) og kritisk diskursanalytik (Fairclough, 1992, 2015)</p>	<p>Organiserings- og menings-skabelsesteori (Weick, 1995; Weick et al., 2005) og kritisk diskursanalytik (Fairclough, 2015; Norman, 1992) samt magt- og governmentalityanalytik (Ball, Dean, 2006; Foucault, 1983)</p>	<p>Organiserings- og menings-skabelsesteori (Weick, 1995; Weick et al., 2005) og kritisk diskursanalytik (Fairclough, 2015; Norman, 1992) samt magt- og governmentalityanalytik (Ball, Dean, 2006; Foucault, 1983)</p> <p>Institutionel isomorfi og homogenisering (DiMaggio & Powell, 1983)</p>
<p>Sted: Observationskontekster</p> <p>Skygning af formel ledelse i de primære cases</p>	<p>Sted: Interviewkontekster i de primære- og sekundære cases</p>	<p>Sted: Historisk tværgående policy-felter</p>
<p><i>Fokus:</i> Skoleledelse som menings- og magtkonstruktioner i den diskursive praksis i ledelsessituationer: det mikroprocessuelle niveau</p>	<p><i>Fokus:</i> Skoleledelse som governmentale styringsregimer: det mesoprocessuelle niveau</p>	<p><i>Fokus:</i> Diskussion af de historisk tværgående styringsformationer i lyset af de tidligere analytiske sporingsfund: det makroprocessuelle niveau</p>
<p><i>Kernebegreber:</i> Diskursive menings- og magtkonstruktioner <i>in situ</i> samt diskursmønstre i ledelses-enactment</p>	<p><i>Kernebegreber:</i> Skoleledelsesregimer, neoliberalisme og governmental styring, diskurs og diskursive ordener</p>	<p><i>Kernebegreber:</i> International diskursorden og subjektivitet. Moderne magt og styringsmekanismer i lyset af international homogenisering og institutionel isomorfi</p>

<p><i>Datakilder:</i> Observationsdata fra skygning af den formelle leder: Konversationsdata-konstruktioner fra ledelsessituationer med policy enactment og feltobservationsdata</p>	<p><i>Datakilder:</i> Kvalitative og semi-strukturerede forskningsinterview med skoleledere. Fokusgruppeinterview med ledelsesteam, uformelle ledere og fagprofessionelle, materielle ledelsværktøjer, enactede policydokumenter og feltobservationsdata</p>	<p><i>Datakilder:</i> De analytiske fund fra de internationale, komparative analyser på flere sociologiske meningsskabelsesniveauer samt historisk policy-forskning relateret til feltet</p>
<p><i>De primære cases</i></p>	<p><i>De primære cases og de sekundære cases</i></p>	<p><i>Samlede analytiske fund i analyse og diskussion</i></p>

XV. Forskningsprocessen med pilotstudie

Forskningsprocessen har forløbet over forskellige faser, og det er gennem denne forskningsproces, at det bliver tydeligt hvorledes mit perspektiv i det kvalitative studie har ændret sig undervejs. Dette vil jeg redegøre for i det følgende:

1. Forberedelsesfasen

Den første fase, forberedelsesfasen, har involveret min forberedelse gennem en orientering indenfor den eksisterende teori,- og metodelitteratur indenfor forskningsområdet *educational leadership*. Her kan man sige, at jeg som forsker forbereder mig grundigt ved at tilegne mig ny viden omkring feltet, blandt andet gennem de systematiske håndbogsstudier og den systematiske søgning i databaser jeg laver i første runde, at jeg har konstrueret mine forskningsværktøjer. Min tilgang til at tilegne mig indsigt i feltet baserer sig på mit eksisterende, faglige udgangspunkt. Her er jeg som adjunkt og ledelseskonsulent på en professionsskole i en skolereformtid og tidligere pædagogisk administrativ konsulent på skoleområdet i en kommune, ganske orienteret indenfor genstandsfeltet. Her har jeg indsigt i den styringsmæssige udvikling indenfor skoleområdet, jeg har udarbejdet og ledet arbejdet med den kommunale styring i den pågældende kommunes version af styringsteknologien Skolernes Kvalitetsrapport. Yderligere har jeg hentet inspiration til ledelsesteori, styringsteknologier og ledelsesperspektiver gennem min specialeproces i Ontario, Canada, der efterfølgende er blevet omsat til diplomundervisning eller solgt til kommuner og Undervisningsministeriet i forbindelse med den danske skolereformsproces. Her har jeg også rejst til Ontario på vidensrejser sammen med flere kommuners politiske og embedsmæssige beslutningstagere og skoleledelser, hvor omsætningen af Ontarios tilgang til en dansk skolekulturel kontekst var i fokus. Man kan derfor sige, at jeg i både et styringsperspektiv og indenfor en arbejdsgiveroptik og markedsøptik på tidspunktet for opstarten af forskningsprocessen, har været ganske orienteret imod,- og erfaren med de eksisterende tendenser indenfor skoleledelse i Danmark og Ontario, Canada.

1.1 Pilotstudie

En del af mine forberedelser i forskningsprojektet var også behovet for at foretage et pilotstudie i en almen dansk folkeskole, hvilket også anbefales af casemetodikere som Yin (Yin, 2009). Pilotstudiet ses som en læringsplatform for forskeren, hvor der er mulighed for både at udvikle, tilpasse, skære fra og lægge til i forhold til indholdet og formen i de metoder, forskeren vil anvende i sit casestudie. Her valgte jeg at tage afsæt i udvalgte, centrale metoder, og afprøve dem i den forbindelseslogistik, som jeg havde tænkt, de skulle forekomme i casestudiet rammesat af én skoleuge. Jeg besøgte derfor en skole, der ikke indgik i projektet, men som størrelsesmæssig og ledelsesopgaveomfangsmæssige svarede til de højtpræsterende skoler, der indgik i undersøgelsen. Her afprøvede jeg en hel arbejdsdag med *skygning* af skolelederen, og jeg afprøvede den semi-strukturerede interviewguide til skolens formelle leder. Oprindeligt var min idé, at jeg først skulle skygge og efterfølgende foretage det semi-strukturerede forskningsinterview med skolens leder, da der her ville komme en nær sammenhæng mellem de to tilgange. Mine intentioner i pilotstudiet var derfor også, at afprøve denne sammenhængskonstruktion. Ydermere tænkte jeg, at jeg ville tage billeder undervejs af de sproglige symboler i rummet.

I pilotforsøget var jeg særlig opmærksom på følgende perspektiver:

Skygning som metode – hvordan undgår jeg at påvirke lederens adfærd? Hvordan fungerer det med at tale undervejs – at få lederen til at tænke højt?

Hvordan fungerer det tekniske med diktafonen og mikrofonen?

Hvordan fungerer det med noteskrivningen for mig? Kan jeg skrive undervejs, eller bør jeg skrive afslutningsvist? Eller bør jeg indtale mine refleksioner i stedet?

Hvordan fungerer det med at tage billeder undervejs?

Sammenkædning mellem skygningen og det individuelle forskningsinterview med skolens leder – skal jeg indleje en kortere refleksion som afslutning begge dage i stedet for som nu, hvor jeg forestiller mig, at det kan flettes sammen? Og så lade det individuelle forskningsinterview være en selvstændig del, hvor der kan refereres til ledelsens praksis i stedet?

Indholdet og spørgsmålstypernes anvendelighed i det semistrukturerede forskningsinterview med skolens leder

Indholdet og spørgsmålstypernes anvendelighed i fokusgruppinterviewet med vejledere

Fokusgruppinterviewet som interviewform – skabes der dynamik, dialog og refleksion mellem deltagerne? Hvordan skabes der tillid til mig som forsker i forhold til, at jeg ikke kender dem så godt – burde jeg eksempelvis have observeret deres undervisningspraksis først som en åbende adgang til deres fortrolighed?

1.2 Refleksion på baggrund af pilotafprøvningen

Generelt oplevede jeg metoden som meget anvendelig i forhold til at få indsigt i skolelederens daglige ledelsespraksis, og jeg syntes, at var muligt både at gøre sig refleksioner over indholdet i ledelsesdagen og formålet med aktiviteterne i overordnede træk. Denne indsigt blev understøttet af, at skolelederen hele tiden talte højt om, hvad han skulle i gang med, hvis han foretog sig nye handlinger. Jeg fik altså indsigt i kompleksiteten i den daglige opgaveløsning, hvilke overordnede ledelsesaktiviteter, der finder sted i en almindelig skoledag, samt hvem skolelederen samarbejdede med i opgaveløsninger. Herudover fik jeg også en dybere forståelse af dynamikkerne og interaktionerne i de ledelsesprocesser, der i praksis fandt sted. Derimod oplevede jeg det som en udfordring, at få en nøjere fornemmelse af de bagvedliggende forståelser i skolelederens praksis, hvilket understreger det betydningsfulde i at supplere denne type af observationspraksis med et mere dybdegående forskningsinterview.

Rent forskningspraktisk gjorde jeg forskellige observationer i pilotstudiet, der forberedte min senere skygningspraktik. Eksempelvis fortalte skolelederen undervejs rundt på skolen mange anekdoter, hvilket gjorde, at forskeren og skolelederen kom til at foretage en del diskursive konstruktioner, hvor det ikke var muligt for andre at deltage. Når en skoleleder står og fortæller en forsker en anekdote på skolens gang, så kommer de fagprofessionelle ikke hen og bryder ind, som de vanligtvis ville have gjort. Jeg vurderede derfor, at jeg fremadrettet ville holde mig et par meter bagved skolelederen, så interaktionen mellem os mindskes. Samtidig ville jeg lade skolelederen fortælle, når de finder det relevant, men jeg vil ikke anmode om uddybende forklaringer på situationer undervejs i skygningen. Disse spørgsmål vil jeg gemme til den afsluttende samtale.

På baggrund af observationsdagen og den efterfølgende samtale med skolelederen blev jeg også klar over, at det var nødvendigt at gennemgå *skygningen* lige efter arbejdsdagen. Dette betyder, at jeg forstår skygningen som en mere adskilt datakonstruktionsproces, end jeg ellers havde tænkt det, men jeg oplevede, at det ikke var muligt at have et længerevarende forskningsinterview som afslutning på dagen. For det første krævede det en del tid at få et forskningsmæssigt overblik og nærmere forståelse af dagens skygnings-observationer, før jeg som forsker kan knytte det an til et semistruktureret forskningsinterviewet med skolens leder. Og hernæst var det også for omfattende for mig som forsker at interviewe efter en hel dags skygning og fuld koncentration. I stedet valgte jeg at anvende de opfølgende spørgsmål (se appendiks V.), og skyde det indi-

viduelle forskningsinterview til senere på ugen. Dette ville give mig tid til at sammenkæde én eller flere af de centrale ledelsessituationer, jeg har observeret i skygningen, og relatere det til meningskabelse.

Da skolelederen på pilotskolen viste sig at bevæge sig en del rundt på skolen, besluttede jeg mig for at konstruere en observationsguide, der var meget håndholdt, da jeg både skulle skrive, lytte og observere, imens jeg skyggede. Det var end ikke muligt at skrive på pc, når jeg observerede i skolelederens kontor, da der også her var mange afbrydelser, hvor skolelederen lige gik ud og talte med sekretæren, en forældre eller andre. Jeg valgte derfor at konstruere en logbog i A5 størrelse per skole og medbringe masser af spidse blyanter. I logbogen tilføjede jeg en kolonne i højre side til min observationsguide, hvor jeg kunne registrere hvem, skolelederen interagerede med, da jeg så at skolelederen interagerede med mange forskellige og i mange forskellige grupperinger i løbet af sin arbejdsdag. Jeg blev også klar over, at det var vigtigt, jeg tog mig tid til at nedfælde mine observationer om aftenen efter skygningen, da det var svært at fange det hele undervejs.

I forhold til den digitale optagelse af lydsiden af skygningen erfarede jeg i pilotskygningen, at lyden fra koblingssituationer som eksempelvis et møde blev med megen støj, hvor jeg efterfølgende havde problemer med at høre mødedeltagerne. Afledt af dette besluttede jeg at tage diktafonen fra skolelederen og lægge den på bordet mellem deltagerne, når han deltog i en mødesituation. En anden problemstilling jeg også håndterede var diktafonens tendens til at blive slukket, hvis den lå i en stram bukselomme. Her tog jeg et blødt stof-etui med en lille karabinhage, hvorefter diktafonen så hang beskyttet i etuiet hægtet fast i en bæltestrop. Generelt fungerede diktafonen med mikrofon godt, og den leverede en god lyd kvalitet. Jeg oplevede at det var meget nemt at overføre lydsporet til min PC pga. dens indbyggede USB. Diktafon viste sig at kunne holde batteri en hel arbejdsdag, og jeg valgte derfor at medbringe et tilsvarende antal batterier til mine feltstudier i både Ontario og Danmark.

Af andre erfaringer jeg gjorde i pilotstudiet var behovet for, at alle skolens fagprofessionelle er orienterede forud for skygningen om, at de vil blive optaget lyd mæssigt, når de samtaler skolens leder. Dette havde skolelederen på pilotskolen ikke gjort forinden skygningen, og det betød, at han gjorde det undervejs, hvilket både var forstyrrende men også problematisk set i et forskningsetisk perspektiv. Afledt af denne erfaring har jeg i det første orienteringsbrev bedt alle skoleledere om at orientere om denne dimension forinden, og jeg har ydermere bedt skoleledere om både at tale højt, og om at fortælle om, hvad de skal i gang med undervejs. Dette har hjulpet mig til at forstå, hvad det var skolelederen gik i gang med ved eks. computeren. Sidst i evalueringen af metoden anførte skolelederen, at han ikke agerede anderledes, end han plejede. Dog sagde han, at metoden nok var mest anvendelig for erfarne skoleledere, da han ikke ville have brudt sig om at have en forsker så tæt på, hvis han var mere uerfaren og usikker på sine relationer til medarbejderen. Dette understøttede mit perspektiv for at selekttere skoler med skoleledere, der har været ansat på skolen i flere år, da det også i en skoleleders perspektiv er en følsom periode, når skolelederen skal etablere sine relationer til de fagprofessionelle. Selvom der er nok så meget tillid mellem den skyggede og skyggen, har det alligevel en betydning for det forskningsmæssige indhold og den etiske beskyttelse af den skyggede, at det foretages indenfor veletablerede relationskonstruktioner (med mindre det er det, man undersøger).

1.3 Det semistrukturerede forskningsinterview i pilotafprøvning

Jeg foretog det individuelle forskningsinterview med skolelederen på pilotskolen i ugen efter skygningen af praktiske årsager relateret til skolelederens kalender. Interviewet forekom som en

dialogisk samtale af cirka én times varighed i et afsides lokale. Fordelen ved dette var, at der ikke var forstyrrelser af nogen art.

Efter interviewet samtalede jeg med lederen om de spørgsmål, der var blevet stillet, hvor jeg havde et særligt med fokus på, om spørgsmålene var relevante for skoleledelsesfeltet. Det bekræftede skolelederen, der særligt var blevet opmærksom på elementer omkring hans arbejde med kapacitetsopbygning i organisationen. Skolelederen har været leder på denne skole i mange år, og han anfører i den forbindelse, at han måske nok tidligere arbejdede mere systematisk med medarbejdernes læring, end han har gjort de senere år. Endvidere anførte han, at vi nok ikke var kommet så meget ind om de driftsmæssige sider af ledelse såsom budgetansvar og regnskab i relation til lederens ledelsesrum, hvilket også fylder en stor del i hans dagligdag.

Undervejs i interviewet var spørgsmålene kun delvist strukturerende, da den pågældende skoleleder talte meget uddybende og beskrivende indenfor det første tema vedrørende formålet og sigtet med skoleledelse. Det var derfor ikke nødvendigt at stille alle spørgsmål, og jeg lykkedes nogenlunde med at se ned over interviewguiden og vurdere løbende, om temaerne allerede var blevet belyst. Der var dog enkelte steder, hvor jeg skulle have taget et enkelt spørgsmål mere frem, og det var jeg derfor opmærksom på i de formelle forskningsinterview. Sammenfattende kan man sige, at det samskabende og interaktionelle som Kvale anfører (Kvale & Brinkmann, 2009) forskningsinterviewet er, blev ganske tydeligt, og interviewet var også i stand til at skabe praksisrefleksion hos den pågældende skoleleder, der deltog i interviewet.

1.4 Justeringer

På baggrund af mine erfaringer fra pilotstudiet har jeg i deltagerbrevene bedt skolelederne om at reservere et lokale til interviewet, da det er vigtigt, at det er et uforstyrret sted, og at der er en tid i kalenderen både for skolelederen og de fagprofessionelle i fokusgrupperne. Endvidere har jeg bedt skolelederne om at koordinere tidspunkter og deltagere for interviewene med mødelokaler, da der ellers var en fare for, at der ville blive brugt for megen tid på skolerne med koordinering af mødedeltagelse med de fagprofessionelle.

Skolelederen på pilotskolen havde desværre ikke mulighed for at stille fagprofessionelle til rådighed for en afprøvning af fokusgruppeinterviewet. Dette var ærgerligt, men skolelederen oplevede, at det var problematisk, da det krævede brug af vikarmidler i forhold til denne opgave. I stedet har jeg sendt spørgeguiden til fagprofessionelle til kommentarer og refleksion for at få en ”trykprøvning” af, hvorvidt spørgsmålene var forståelige og relevante for deres praksis. Dette blev bekræftet som positivt. Den anden udfordring i forhold til fokusgruppeinterviewet omkring aldrig at ”gå kold” ind i et felt (McDonald, 2005), fik jeg ikke erfaringer med i pilotstudiet, men gennem 1 dags observation af skolelederens ledelse mødte jeg rigtig mange fagprofessionelle undervejs som ”skygge”. Det er min forestilling, at dette åbnede min adgang til de fagprofessionelles fortrolighed og tillid.

1.5 Kontakt til feltet

Den næste, afgørende fase var kontakten til feltet. I Danmark udvalgte jeg to skoler på baggrund af nøgletal for grundskolers gennemsnitlige afgangsprøveresultater, Undervisningsministeriet venligst stillede til rådighed. Først kontaktede jeg skolerne om projektet per mail og fulgte min mail op med en telefonisk samtale. Begge skoleledere var positive overfor min henvendelse, og jeg udformede en skriftlig samarbejdsaftale, der blev endeligt drøftet på et fysisk møde på skolerne. I Ontario startede jeg med at kontakte direktøren for skolelederuddannelsen i Ontario Principals Council (OPC), som jeg havde interviewet i forbindelse med mit kandidatspeciale. Herud-

over skrev jeg også til tidligere Mary Jean Gallagher, tidligere Assistant Deputy Minister og Chief Student Achievement Officer i Ontarios undervisningsministerium, som jeg havde mødt i forbindelse med min deltagelse på vidensrejser med UC Lillebælt. Dette resulterede i skoleforslag fra Ontarios ministerielle EQAO kontor samt fra OPC. Alle skoleforslag vurderede jeg i relation til mit forskningsformål, hvorefter jeg kontaktede de to udvalgte per mail. Begge skoleledere på disse skoler var positive, og vi lavede en skriftlig samarbejdsaftale og skypede sammen omkring projektet. Som en ekstra dimension havde jeg en mailkorrespondance med skolechefen fra det pågældende skoledistrikt, hvor skolerne lå, om en vurdering af skolerne som højtpræsterende, da der ikke var socioøkonomiske beregninger i relation til skolens resultater til rådighed. Efterfølgende korresponderede skolelederne i Danmark og Ontario og jeg løbende omkring datoer og tid for min tilstedeværelse på skolen, og skolelederne fandt deltagere til fokusgruppeinterviewene. Jeg udsendte nu introduktionsbreve til alle de resterende deltagere på to sprog, hvor jeg grundigt beskrev det forskningsmæssige formål og betydningen af deres frivillige deltagelse i projektet.

1.6 Mødet med feltet

Jeg foretog min datakonstruktion i perioden fra september – november 2016. Her havde jeg først én uges deltagelse i skoleledelse på den primære danske case, Bøgeskovsskolen, så 14 dage efter på den sekundære danske case Egeskovsskolen. Jeg stødte på nogle udfordringer i den sekundære case, hvor jeg ikke kunne deltage i flere af skolelederens aktiviteter, da lederen pludseligt var blevet delvist uddelegeret til naboskolen. Dette betød, at jeg ikke var i stand til at skygge ledelsespraksis på sammenhængende vis som i den primære case. Yderligere var der i mit fokusgruppeinterview med de almene lærere repræsentanter fra mellemtrinnet og udskolingen, men ikke fra indskolingen, da afdelingen var underbemandet ifm. sygemeldinger. Jeg vurderer dog i begge tilfælde, at jeg stadig har gode, empiriske materialer fra begge tilgange, da jeg efterfølgende fik mulighed for at skygge skolelederen på et kommunalt aftenmøde og til et pædagogisk arrangement i stedet. Og der i de resterende fokusgruppeinterview også deltog fagprofessionelle fra indskolingsområdet. Herudover oplevede jeg en etisk udfordring på Egeskovsskolen, da den formelle leders bror blev indlagt på sygehuset efter min første dag på skolen. Her vurderede jeg det moralsk forsvarlige i at fortsætte datakonstruktionen gennem skygning, hvis den formelle leder var meget påvirket af sin situation, men skolelederen vurderede selv, at det ville være i orden. Sidst vendte jeg tilbage ugen efter, for at være observerende deltager i et ledelsesteam møde, da lydoptagelsen i observationsugen var for dårlig. Generelt observerede jeg undervisningspraksis på begge skoler, og jeg deltog i et personalemøde og et afdelingsmøde på Bøgeskovsskolen og i en pædagogisk dag og et koordinatormøde på Egeskovsskolen.

14 dage efter mine danske skoleledelsesstudier tog jeg til Toronto. Her ankom jeg fredagen før opstarten på min første datakonstruktionsuge, der skulle foregå i den sekundære skolecase Juliette Low Public School. Jeg kontaktede derfor skolelederen som aftalt for at aftale det nærmere tidspunkt. Skolelederen blev her ganske overrasket over, at det allerede var den kommende uge, men hun tog det pænt, og jeg fik et stort knus, da jeg ankom på hendes kontor mandag morgen. Generelt oplevede jeg meget få udfordringer både i denne første case og i den efterfølgende, den primære case Obee Tower Public School. Undervejs blev der afklaret mellem forskeren og skolelederne, hvorvidt der var møder, jeg ikke måtte lave lydoptagelser i, hvilket var tilfældet på de specialpædagogiske teammøder med deltagende forældre. I begge skoler observerede jeg også undervisningspraksis, på Juliette Low PS deltog jeg i et pædagogisk arrangement for familier med udklædning og fokus på sundhed. Jeg skyggede også viceskolelederne en halv dag på de to canadiske skoler. Sidst havde jeg nogle dage, hvor jeg foretog informant interview

med skolechefen i skoledistriktet og præsidenten for Ontario Principals Council. Interviewene var ikke planlagt hjemmefra, men det var muligheder, der opstod undervejs.

1.6.1 Perspektivskifte

I det empiriske møde med skoleledelse i de to kontekster blev jeg bevidst om, at det teoretiske perspektiv, jeg havde lagt som grundlag for min empirikonstruktion, ikke til fulde ville kunne fange dimensionerne i skoleledelse. Dette blev særligt tydeligt efter min hjemkomst, hvor jeg reflekterede over forskellene i ledelsestilgange mellem skoleledelse i Ontario og i Danmark. I én af de danske cases, hvor jeg observerede skoleledelse, fremkom der flere tilfælde af magtfulde positioneringsprocesser mellem skolelederen og de fagprofessionelle og mellem skolelederen og eksterne samarbejdspartnere. Magten blev fremvist i en form, der ovenikøbet fik en samarbejdspartner til efterfølgende at kontakte skolelederen om situationen, som hun havde fundet ubehagelig. I skolerne i Toronto havde jeg også analytiske refleksioner, der fik mig til at fokusere på relationskonstruktion som en magtform. Særligt i én situation, blev den daglige "how are you" sat i et andet perspektiv, da lærerinderne i et fokusgruppeinterview fortæller om, hvordan skolelederen sender dem personlige julekort og i et tilfælde CD med lærerens yndlingsange. Julekortet får dem til at føle sig som *den eneste ene*, og da jeg adspørger skolelederen til denne strategi rødmer han, og siger, at det egentligt ikke var noget, jeg skulle have hørt om, da han selv antager, at det moralsk er på kanten af acceptabelt. Han fortæller, at han som indflydelsesstrategi arbejder med at opbygge positive og nære relationer ved strategisk at spørge til de fagprofessionelles personlige liv, børn, ønsker, drømme og bekymringer. Og efterfølgende fortæller han alt, hvad han ved om mig som person på baggrund af vores samtaler på de tre dage, hvilket er ganske overvældende og meget tankevækkende. Andre dimensioner, der også forstyrrede min eksisterende meningskonstruktioner var mødet med den skoleledelsesmæssige enactment af en bureaukratisk styring i Ontario. Undervejs oplevede jeg, hvordan der i de to skoler altid var en statslig formular, et lovdokument eller centralt definerede standarder og kriterier, der var rammesættende for deres praksis. Selv elevernes madpakker var rammesat af lovgivning, hvor jeg oplevede en madpakke med peanutbutter blive konfiskeret af viceskolelederen, da peanuts ikke er tilladt. Synliggørelse af magtformering, som den fremtrådte i ganske forskellig form i de to kontekster, gjorde, at jeg blev meget bevidst om magt,- og styringsperspektivet. Magtperspektivet, jeg spørger til i interviewguiden, baserer sig på en forståelse af indflydelse indenfor et ledelsesrum, der er polyfont, selvskabt og forhandlet (D. Pedersen, 2004a). Empirisk ser jeg, at ledelsesrummet i høj grad er selvskabt, men at dimensionerne i det selvskabte ledelsesrum som *magt til*, antager mange former og er styringsmæssigt rammesat ganske forskelligt. Perspektivet for magt og styring antog jeg derfor kunne give indsigt i de institutionelle betingelser for skoleledelse i de to nationer som policy webs. Jeg valgte derfor at indlejre magt som diskursiv, relationel magt i mit analytiske perspektiv, hvilket efterfølgende har haft betydning for mit samlede, analytiske perspektiv som en poststrukturalisme.

En anden dimension i mødet med det empiriske felt, der overraskede mig ganske betragteligt var forskellen i indholdet i de danske og i de canadiske skolelederes praksis, som jeg fik indsigt i gennem skygningen. I min specialeafhandlingen havde jeg kun interviewet og observeret undervisning, og i mine vidensrejser til Ontario havde jeg kun besøgt skolerne ganske overfladisk, og dette betød at jeg ikke havde en reel indsigt i skoleledelsesfunktionens indhold. På baggrund af mødet med den empiriske virkelighed på dette punkt blev jeg overbevist om, at det er ganske betydningsfuldt ikke kun at interviewe om skoleledelse, men at det også er afgørende for den analytiske indsigt i genstandsfeltet at observere skoleledelse.

XVI. Redegørelse for deskriptiv analysetilgang i historisk policyanalyse

Som en endelig rammesætning foretog jeg deskriptive analyser af den historiske policyudvikling med formålet om at forstå de historiske magt,- og styringsformeringer, der gik forud for de nutidige policysituationer, jeg har tilgået i de empiriske datakonstruktioner in *situ*. Den deskriptive analyse blev udformet på baggrund af sekundære policyanalyser og enkelte bidrag fra primære policyanalyser.

Først foretog jeg en purposiv selektion af sekundære policyanalyser, jeg fandt frem til gennem studier i den internationale udgivelse ”*A Decade of Research of School Principals. Cases from 24 Countries*” (Årlestig et al., 2015). Det henholdsvis danske og canadiske kapitel omhandler skoleledelse som et forskningsfelt og et policyfelt, hvilket gennem krydsreferenciering ledte videre til relevante, sekundære policyanalyser. I Katina Pollocks kapitel om skoleledelse i Canada (Pollock & Hauseman, 2016) var der referencer til både hendes egne (Murakami et al., 2014; Pollock & Winton, 2016; Winton & Pollock, 2016) men også Joseph Flessas undersøgelser af skoleledelse i policyimplementeringsprocesser i historiske situationer i Ontario (Flessa, 2012; Flessa & Gregoire, 2012; Parekh et al., 2016). Dette ledte til flere centrale, historiske policyanalyser af Ontarios uddannelsesstyringsudvikling (Anderson & Ben Jaafar, 2006; Levin, 2008; Sattler, 2012) samt analysen af en primær reforminitierende policytekst (Leithwood et al., 2003). Endvidere inddragede jeg videnskonsruktioner om skolereformen i Ontario fra feltnoter, jeg udarbejdede på baggrund af uformelle snakke med skoleledelser og professionelle i de to skoler. I den danske policylitteratur om skoleledelse i Folkeskolen fandt lignende selektionsproces sted med afsæt i det danske kapitel (Moos, 2016). Dette førte til flere referencer (Kirsten Marie Bovbjerg et al., 2011; Moos, 2016b; O. K. Pedersen, 2014) og centrale, primære policytekster relateret til den danske skolereform, blandt andre (Beskæftigelsesministeriet, 2013; Moos, 2013b; Moos & Johansson, 2009; Undervisningsministeriet, 2013, 2017a). Udvælgelsen af de sekundære policyanalyser samt selektionen af enkelte primære policy foregik primært gennem en sneboldsselektionsproces (Cohen et al., 2007). Herudover søgte jeg også i google scholar efter flere relevante referencer af policyforskere fra Ontarios sammenhæng, da Ontarios policyudvikling er mig mindre bekendt end den danske. Samlet er ovenstående referencer derfor et udvalg af flere, jeg har samlet i en fodnote under afhandlingsafsnittet i kapitel 5.

Analytisk tilgik jeg de sekundære policyanalyser og policydokumenterne med afsæt i afhandlingens moderne magt,- og styringsperspektiv og et kritisk meningskabelsesperspektiv jf. kapitel 3. I min redegørelse har jeg sigtet på at beskrive først skolesystemets historiske udgangspunkt set i relation til ideologisk konstitution. Herefter har jeg redegjort for den neoliberale styringsudviklingsproces i de to policy webs, der leder op til de historiske og nutidige, empiriske situationer med et særligt fokus på de samlede skolereformer. Yderligere har jeg også uddybet, hvad den sekundære policyforskning anfører som konstituerende for ledelsesfænomenet i de offentlige uddannelsesinstitutioner i henholdsvis Danmark og Ontario, Canada.

XVII. Datauddrag fra Danmark, de to skoleledelsescases

Skoleledelsesregimet i Bøgeskovsskolen		
<i>Nummer</i>		<i>Deltagere</i>
a.1.	<p>”så det er sådan noget med, at vi har fået skabt et billede af os selv også udadtil, men sørme også indadtil, men også udadtil der gør, at forældrene egentlig har købt den kontrakt med, at man sender børnene i skole for at lære noget”</p>	Skoleleder og interviewer
a.2	<ol style="list-style-type: none"> 1. M: Men når I så siger, at I godt kan mærke en fælles retning, hvordan kommer det til udtryk i ledelsespraksis? Hvordan ved I hvilken retning? 2. Q1: Åhh, ja, men det er svært sådan helt konkret, men ehh, vi ved godt, hvorfor det er, vi underviser, skal vi sige det sådan, altså det ehh (2) det har vi ligesom fået ind på computeren 3. M: Og hvorfor? 4. Q1: Jamen det ligger i luften, det er nogen forventninger til os, det er nogen forventninger til forældrene, som bare eksisterer (M:Ja) 5. Q2: Det er også sådan i forhold til pædagogiske rådsmøder, så bliver det italesat meget omkring de nationale test for eksempel, eller hvordan vi ligger på en eller anden rangliste så, det er sådan nogle ting, der bliver talt om af ledelsen, og så bliver det sat, som noget vi måler os på som skole 6. Q1: Ja 7. Q2: Kan man sige det sådan? 8. Q1: Ja! 	Lærergruppen og M: interviewer
a.3	<p>”Ehmm, der var jeg så i lidt over tre år, og der blev jeg pludselig ringet en formiddag af Poul, at han troede, han havde noget, der kunne være interessant for mig og tog herom om formiddagen og havde nyt job om eftermiddagen, så jeg havde slet ikke søgt ud, men trængte til at komme til et sted, der var større (M:Ja) ehm, vi havde 60 elever på den her lille skole der, og her er der 600 og mange flere kolleger at sparre med, og det elsker jeg simpelthen. Det er jeg glad for (M:Ja).”</p>	Lærergruppen og M: interviewer

<p>a.4:</p>	<p>”K1: At det ikke er en politiker, eller at det ikke er en skoleleder, der er mundlam overfor politikerne, for <i>det</i> er han virkeligt ikke (Alle: Nej) der havde han en kamp sidste forår og også haft i foråret faktisk, hvor han egentlig også, det var omkring Poulsen ikke også, vores skoledirektør, at nu troede han ikke lige, at han skulle sige mere, men hvor han simpelthen var gået til grænsen overfor politikerne ved at sige, det her, det skal I gøre noget ved, fordi sådan og sådan og sådan. Der kæmper han virkeligt for os K3: Ja og han <i>tør</i> også K1: Han tør, han har modet til det. Politikerne får ikke lov til at køre om hjørner med ham! K3: Og det har jeg altså respekt for, det er jeg bare nødt til at sige.”</p>	<p>Koordinatorgruppen og interviewer</p>
<p>a.5</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Q2: og hvis man så bliver anerkendt meget på, at ens elever klarer sig godt i de nationale test i læsning (Q1: Ja) så første gang min klasse skulle have det, tænkte jeg, nej nu går vi bare i gang, vi skal bare klare den her test godt, og det gjorde de også, og så anden gang blev jeg sådan lidt mere ligeglad, fordi hvad kunne jeg egentlig bruge den her til, ikke en dyt, og hvad kunne eleverne egentlig bruge den her til, ikke en dyt, og de blev sådan helt anspændt, og det begrænsede i hvert fald mig i starten i det her med, at det er det man bliver anerkendt på (Q1: Ja) 2. Q1: Men samtidig er det jo også det, det gør jeg i hvert fald som lærer, prøver at nedtone det altså over for eleverne (Q2: Ja). Altså så er det heller ikke mere vigtigt, det er noget, vi skal 	<p>Lærergruppen og interviewer</p>
<p>a.6</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Q3: Men altså når du snakker om vores eget ledelsesrum, så tænker jeg altså, jeg har aldrig oplevet Poul være nede eller Anders for den sags skyld være nede og kigge i klasserummet og se, hvad jeg egentlig laver med min klasse. Så på den måde tænker jeg, altså enten kan man vælge at tolke det som om, at det er de fuldstændig ligeglade med, og det kan jeg bare få lov til selv at passe, eller også kan man vælge at tolke det, som om de mener, at jeg er kompetent nok til selv at klare det, og jeg har så valgt at tage udgangspunkt nummer to, fordi det første syntes jeg ikke er holdbart for mig eller for ledelsen, for så er der en eller anden mislyd 2. Q1: Ja 	<p>Lærergruppen og interviewer</p>

Skoleledelsesregimet på Egeskovsskolen

<i>Num- mer</i>	<i>Citat/dataudtræk</i>	<i>Deltagere</i>
b.1.	<p>1. Q1: Altså det ville jo været at kunne se et formål med det, og det har jeg svært ved.</p> <p>2. M1: Njaa, nej jeg tænker lidt anderledes, jeg tænker, at når vi bliver gode til det, så ved vi jo lige præcis, hvad det er vi skal til vores samtaler, så kan vi slå op på den her side og så sige, det er det her, vi skal snakke om. Og så står der også noget om resultater og de ting, som de gerne vil have, og forældrene har en mulighed for at forberede sig bedre på de her samtaler ved at have kigget det igennem</p> <p>3. Q1: Altså der har jeg lidt noget andet, fordi de får karakterer, og så syntes jeg, det er lidt dobbelt jo, at de både får karakterer, for det de afleverer, og de får terminskarakterer almindeligt, og så samtidigt er der det her stjernesystem inde i Min Uddannelse</p> <p>4. M1: Altså på mellemtrinnet der har vi jo ikke karaktererne, altså, jeg tænker, for at det skal blive noget, jeg syntes er fedt, så skal det blive nemmere, og det skal være mere overskueligt, end det vi har, og det er sådan noget, der kommer med tiden. Det er det absolut ikke nu, og bliver det heller ikke til næste år, men jeg tænker, at når vi har vænnet os til at bruge Min Uddannelse og bare for dem (AF)</p> <p>5. Q1: Ja det indarbejdet som en rutine ikke også</p> <p>6. M1: Ja det er lige præcist det, så tror jeg faktisk, det vil være en lettelse. Også fordi så skriver man jo beskeder derinde, og al kommunikation med forældre kommer til at være et sted i stedet for at der er kontaktbøger, og der er stadigvæk papir og mail og alt muligt, så der kan jeg godt se en fordel i, at når vi engang bliver gode til det (3)</p> <p>7. M1: Ja, så det er ikke sådan at, altså du gør det sådan lidt på trods, kan jeg fornemme det, og du gør det, fordi du godt kan komme til at kunne se meningen med det. Så man kan sige, skoleledelsen siger at det skal man, og så gør man det selvfølgelig (AF)</p> <p>8. Q1: Jo jo, selvfølgelig</p> <p>9. Interviewer: Selvom at, man kan ikke sige nej?</p> <p>10. Q1: Nej nej, det kan man ikke. Det er skolelederen, der fastlægger, hvad det er, man skal lave, men det eh ja</p> <p>11. M1: Det er stadigvæk irriterende for mig, og det tager stadig lang tid, men eh, vi bliver sgu ikke bedre til, det så længe vi</p> <p>12. Q1: Nej, nej, for mig er det den der med, at jeg syntes i forvejen, at de bliver bedømt i hoved og mås og testet i udstrakt grad. Og det her, det er endnu en eh et klap på skulderen til de gode elever og et dunk i hovedet til de, der ikke gør det så godt. Plus altså man under vurderer, de ved jo udmærket godt selv, hvor de (ML: Ja ja) er henne, altså det er jo ikke sådan, at der er en, der får et chok ved at kigge på</p>	Lærergruppen og interviewer

	<p>en elevplan, vel. De ved det jo udmærket, og det håber jeg, fordi så har vi jo snakket med dem. Jeg ville jo aldrig kommunikere resultater ud sådan lige pludselig, så har man slam, så var den der i nakken. De ved jo godt, hvor de ligger fagligt, det vil jeg da håbe</p>	
b.2	<p>”Vi har sådan en eh (.) vi har hele tiden haft vores lille eget, regionens førende folkeskole, det har hele tiden været ambitionen (M:Ja) og hvad kan man så måle det på? Jo men det kan man selvfølgelig måle på medarbejdertrivsel. Man kan også godt kigge på Cepos og på karakterniveauer, og vi kigger på Cepos, for altså, vi kan ikke måle os med de bedste privatskoler under alle omstændigheder, men vi kan godt måle os sådan nogenlunde i forhold til, løfter vi børnene, det vi skal eller mere endnu (M:Ja). Så det er nogle af de ting, vi kigger på. Rykker vi os indenfor de nationale test, selvom vi ikke er en skole, der fuldstændig higer om de der nationale test, så er det også bare en skal-opgave og en del af det, og vi har lavet sådan et lille national-test råd, som kigger på nationale test, hvad kan vi gøre bedre, og hvor kan vi tage de lavt-hængende frugter.”</p>	<p>Skoleleder og interviewer (M)</p>

Appendiks XVIII. Datauddrag fra Ontario. De to skoleledelsescases

Skoleledelsesregimet på Obee Tower Public School		
Nummer		Deltagere
b.1.	<p>“And I- I said thank you for putting us together (Yeah), I appreciate that. And he said “well, my philosophy is; I want you to be happy (Yeah), and you’re all professionals (Yeah), so if you’re <i>happy</i>, you’re going to work well (Yeah)”, you know, you’re going to do a good job (Yeah), so (Mmm, yeah), then again; you’ll be happy to be here (So true) and that’s- that was great. (Mmm, mmm). Yep. (Yeah) mmm (Mmm).”</p>	Lærer-gruppen og interviewer
b.2 ‘Julebrev’	<p>1. I: Mmm. So they told me about, eh, that you- that you write a letter for Christmas. 2. P: Yes. 3. I: Could you- could you just tell me, ‘cause I think it’s a very nice to do, could you tell me what- why you do this? 4. P: Well... So... I don’t know if I want to tell you, ‘cause, I mean (I: laughs)(P: laughs) you know why, because- 5. I.: Is it for everyone? 6. P: Yeah, it’s not (I: Yes), okay, I’m going to be honest with you (I: yes), but I wouldn’t necessarily want people to (I: No) <i>know</i> this.</p>	Skole- leder (P) og I: interviewer
b.3 ‘Budget-introduktion’	<p>98. P: You know we try to spend, we try to be cheap and traditionally and it’s almost a joke that we are cheap, but the idea is that we very rarely say no to what somebody ask for, but pretending that we’re really cheap, not that it’s pretending, but if you project that, then people will wait to ask, they think two or three times before they ask, and then what happens is at the end of the year, you’ve got a lot more money left over than you might otherwise have, and we can invest that in, and usually it’s technology (Vp. It’s technology) something that’s really expensive 99. Vp: Yeah</p>	Skole- Leder (P) og viceskole- Leder (VP)

b.4:	<p>“Very knowledgeable. Very bright. Eh... He’s also, eh... funny. (T3 laughs) He is! He’s funny and, eh, approachable and, eh, kind and, you know, he- he takes the time to write each one of us a letter at, eh, Christmas-time. (I: Okay). And a card and, eh, and so he gets to know everybody, he’s, eh, he’s really good. (I: Mmm) Yeah. We’re very, very blessed to have him, actually (I: Okay). He’s excellent”</p>	POR-lærergruppen og interviewer (I)
b.5 'Budget-introduktion'	<p>55. P: In terms of knowing she’s not ordering ...I think also part of it is the idea that you, if you give the message that you should have what you need, but be frugal and understanding that we do not have all that money, they’ll order what they need</p> <p>56. Vp: Yes, they’ll think about it before ordering it</p> <p>57. P: Yes, as if you say, you’ve got a thousand dollars no more no less, that’s what you’re gonna get you order what you need, and she only needs 800, she’ll spend a <u>1000!</u></p> <p>58. Vp: Yes</p> <p>59. P. And then she’ll order it, and then I would take it as your’ professional, and you understand what you need and we recognized that we are working within a framework of limited resources and, so be careful, and that’s, that’s always worked for me (Vp. Yeah)</p>	Skole-Leder (P) og viceskoleleder (VP)
b.6	<p>”Well, I’m, I’m...I don’t think it’s <i>my</i> criteria (I: No), eh, I mean, I, what I’m going to tell you is what I believe (I: Yes), but I’m telling you that I don’t think that, that as a principal, you know, I’m not self-employed, I don’t get to <i>choose</i> eh, what makes a good teacher. Eh, I have my own biases, of course, but I think that in the end, we have expectations that are provided to us by the ministry of education”.</p>	Skoleleder og interviewer (I)
A. Policy enactet i skoleledelsesregimet	<p>Ontario Ministry of Education. (2005). The Ontario Curriculum. Elementary. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/index.html</p> <p>Ontario Ministry of Education. (2010). Teacher Performance Appraisal. Technical requirements manual. Appraisal system. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september20101.pdf</p> <p>Ontario Ministry of Education. (2013a). The Ontario Leadership Framework. A school and System leader’s guide to Putting Ontario’s Leadershipframework into action. 2nd. Lokaliseret d.1.1.2017 på</p>	

	<p>https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf</p> <p>Ontario Ministry of Education. (2013b). School Effectiveness Framework. A support for school improvement and student success. K-12. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growingSuccessAddendum.html</p> <p>Ontario Ministry of Education. (2014). Achieving Excellence: a Renewed Vision for Education in Ontario. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.adsb.on.ca/sites/Schools/QES/Resources/Curriculum/Achieving%20Excellence%20A%20Renewed%20Vision%20for%20Education%20in%20Ontario.pdf</p> <p>Ontario Ministry of Education. (2016a). Growing Success. Assesment, evaluation and reporting in Ontario Schools. Grade 1-12. 2nd. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growingSuccessAddendum.html</p> <p>Ontario Ministry of Education. (2016c). Ontario's renewed Math Strategy. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/april2016/dm_math_strategy.pdf</p>	
--	---	--

Skoleledelsesregimet på Juliette Low Public School

<i>Nummer</i>		<i>Deltagere</i>
c.1.	<p>“so again past practice has been you look at our data and you come up with a tangible way of measure so goals used to be by the end of June we will see a 10 % increase in the number of students achieving in the level 3 or the level 4. This year they have asked us to move away from the tangible measures per se and look at part of our goal is to get more inquiry based learning into the classrooms. So we are not quite sure, how we measure that yet and literally I don’t mean to be flipping but the board has this year in terms of they want to move away from the numbers per se, not get rid of the data, cause data drive what we do, and data will drive, so when you ask me in terms of the inquiry based, how will you know what to focus on, well we know we will focus on math we will look at the data to say where we are struggling in math if the idea is you know we are struggling with students ability to articulate or to problem solve and to go through the different steps to solve a problem and we realize that they have a variety of ways to demonstrate their learning. A lot of our inquiry based learning will be specifically focused on our problem solving, so that will come with the data”</p>	<p>Skole- leder (P) og inter- viewer (I)</p>
c.2	<p>“So change is difficult here and it’s often met with a lot of resistance, right, so part of my role is understanding, like last year, with how things were working with the divisions and there was a lot of negativity ehhm part of my role is recognizing and recognizing at that time it’s not working right now and what’s happening in this building it’s negative, it’s not, we’re not in a culture that’s optimal for learning so we literally need to change how we do it right down to what we even call things. So, ahh, the PD sessions that we had, we used to call them PLC’s, we can’t call them PLC’s because the second we say PLC, it instigates or initiates a negative reaction from people. So literally changing the titles of things start changing that mindset, and do you look at the board this was being done at the board also has changes the way they do things also so we had families of schools. Now we don’t have families of schools any more we have learning networks and we have learning centers and we will hear the director flat out</p>	<p>Skole- leder (P) og inter- viewer (I)</p>

	say we need to change the culture and in order to do that changing the names and changing how we do things is very important. We are doing that here, we needed to do that. The culture of the building was not, was not a positive place. We still have the same people in the building, the same people that I described as passionate and dedicated because they are, they are fantastic, but the culture, there was a cloud and a heaviness that hung over the building and we needed to change it.”	
c.2-a	“Ahhm, I am also not naive enough to think that everything we do, people will love. Right, I am very well aware of whom my resistors are. I am very well aware of who will refuse to do anything because <u>A</u> they just don’t want to or <u>B</u> they ehh have an issue with me. I am very well aware of that and the only thing I can do as a leader, and it took some time for me to sort of get that into my mindset of listen I am not going to please everybody and I am not here to please everybody. My role is to let’s try to get things in place that best helps kids.”	Skole- Leder (P) og inter- viewer
c.3	<p>1. I. Okay, and how do you consider your role as a principal in this? Because I would personally find it a bit annoying always having to do something that comes from above (P: Yeah)</p> <p>2. P. So what is different is that this year, as I mentioned, we have the more flexibility even though we have the parameters of well-being, equity and student achievement, we have the flexibility to do what suits us, that’s different. So no it doesn’t, it doesn’t, what used to frustrate me is the board wants to focus on A, but A is not relevant to me. B and C are relevant, we have that flexibility this year. My role as a school leader is to look at the umbrella, umbrellas that we have been given, and look at okay so where do we go in these umbrellas that’s meaningful for us.</p> <p>3. I. But would you do that the prior years too?</p> <p>4. P. Ahh, I would, I would (Laugh) ahhm, an example would be a few years ago the board wanted us to push math. Reading was an issue for us, we pushed reading (I: Yes)</p>	Skolele- der og inter- viewer (I)
c.4	“Q1: Students first (M2: Laughs). I feel like- I feel like it’s kind of repeating, like, (M2: Yeah) what we were talking about, like, students achievement, eh, meeting the needs of your students, putting students’ academics and their- there are lot of, like, you know, just the regular academics, but their wellbeing (I: Mmm) first”	Lærer- gruppen og inter- viewer (I)

<p>D</p> <p><i>Policy enacted i skoleledelsesregimet</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ontario Ministry of Education. (2005). The Ontario Curriculum. Elementary. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/index.html • Ontario Ministry of Education. (2010). Teacher Performance Appraisal. Technical requirements manual. Appraisal system. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september2010l.pdf • Ontario Ministry of Education. (2013a). The Ontario Leadership Framework. A school and System leader's guide to Putting Ontario's Leadershipframework into action. 2nd. Lokaliseret d.1.1.2017 på https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf • Ontario Ministry of Education. (2013b). School Effectiveness Framework. A support for school improvement and student success. K-12. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growingSuccessAddendum.html • Ontario Ministry of Education. (2014). Achieving Excellence: a Renewed Vision for Education in Ontario Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.adsb.on.ca/sites/Schools/QES/Resources/Curriculum/Achieving%20Excellence%20A%20Renewed%20Vision%20for%20Education%20in%20Ontario.pdf • Ontario Ministry of Education. (2016a). Growing Success. Assesment, evaluation and reporting in Ontario Schools. Grade 1-12. 2nd. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growingSuccessAddendum.html • Ontario Ministry of Education. (2016b). Growing Success. The Kindergarten Addendum. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/GSKindergartenAddendum2018.pdf • Ontario Ministry of Education. (2016c). Ontario's renewed Math Strategy. Lokaliseret d.1.1.2017 på http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/april2016/dm_math_strategy.pdf 	
---	--	--

Appendiks XIX. Model 8. Skoleledelsesregimet på Bøgeskovsskolen

Skoleledelsesregime		<i>Bøgeskovsskolen</i> Danmark
Styringssigte	<i>Dominerende diskurser om uddannelsens formål</i>	Formålet: monofaglige præstationer
	<i>Dominerende diskurser som subjektivering</i>	Den opportunistiske og selvledende medarbejder samt den adfærdsmæssigt lokalt regulerbare medarbejder
	<i>Dominerende styringsorden</i>	Konkurrenceorden At vinde den monofaglige-og trivselsmæssige præstationskonkurrence
Styringens midler	<i>Relationel orden</i>	Flertydighed Konstruktion af double-bind orden og fagligt performancepres gennem styringsmæssig flertydighed
	<i>Organisering</i>	Topstyret tillid Lokal topstyring og målrationel orden i den deklede organisation
	<i>Incitament-struktur i form af straf eller belønning</i>	Narrativ ledelsesitalesættelse af forflyttelse eller afskedigelse Psykologisk belønningssystem: stolthed
	<i>Sociale teknologier</i>	Lokalt udviklede selvteknologier med styringsværdier mellem alle organisatoriske led
	<i>Ledelse som et styringsfænomen</i>	Ledelse som proaktiv mål- og resultatstyring via diskursiv, social hierarkisering og strategisk, politisk hærførerskab

Appendiks XX: Tabel 11. Sociale styringsteknologier i skoleledelsesregimet Obee Tower Public School

Sociale teknologier		Styringssigte	Styrings-relation	Afsæt
Skoleforbedrings-skabelon	Skole	At rammesætte lærernes planlægning af skoleforbedrings-arbejdet	Skoleleder og lærere	OME og Toronto District School Boards indsatsområder
"Pathways" i skoleforbedrings-plan	OME	Forbedring i undervisningen	OME og lærere – skoleledelse rammesætter og monitorerer	Resultatdata på skoleniveau fra EQAO test og "student census" (OME data)
"Focus students"	OME	At bringe 4 elever i 3. klasse op på den provinselle standard i matematik	OME og lærere – skoleledelse rammesætter og monitorerer	Resultatdata på elevniveau fra målinger og test i undervisningen(policy)
Teachers performance Appraisal	OME	At kvalitetsvurdere læreres praksis og personlige professions-kompetencer	OME og lærere – skoleledelse rammesætter og vurderer	Kvalitetsstandarder og program i OME policy
Principals performance appraisal	OME	At kvalitetsvurderer skolelederens praksis og personlige ledelseskapa-citet	OME og skoleledelse – skolechef monitorerer	Kvalitetsstandarder og program i OME policy
Elevens individuelle udviklingsplan	OME	At forbedre fagligt svage elevers faglige resultater	OME og elev	OME standarder xxx
Elev-progressions rapporter	OME	At forbedre elevers faglige resultater og personlige kompetencer	OME og elever – læreren	Resultatdata på elevniveau fra målinger og test i undervisningen
Højbegavelses-screening	OME	At understøtte højt begavede elevers faglige præstationer	OME og skoleledelse	Resultatdata fra OME begavelsescreening af alle 3. klasses elever
Recognition assemblies; anerkendelses-forsamlinger	OME	At understøtte elevernes udvikling af sociale kompetencer	OME og elever-lærere rammesætter og vurderer	OME policy-standarder: månedens personkaraktertræk
Professional Learning Communities	Skolen	At understøtte lærernes praksisforbedringer	Skoleledelsen og klasserums-lærere: afdelings-opdelt	OME curriculumpolicy-ændringer, skoleforbedrings-planlægning m.m.

Appendiks XXI. Publiceret artikel. (Storgaard, 2018).

Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)



NJCIE 2018, Vol. 2(2–3), 134–148

<http://doi.org/10.7577/njcie.2772>

Sensemaking and Power: Processes of Interaction in a High-Achieving Danish Public School

49

Merete Storgaard

Ph.D. Candidate, Aarhus University and University College Lillebaelt, Denmark

Copyright the author

Peer-reviewed article; received 28 May 2018; accepted 6 September 2018

Abstract

The modernization of governance and the marketization of the Danish public education sector since the 1980s, has resulted in changes both in the constitutive conditions and in the discursive understandings framing the purpose of the public education system for educational leaders, teachers, and social educators working in schools. We know less about how the neoliberal modernization processes affect the schools at a micro-processual sensemaking level and a relational power level. In this analytical perspective, there is a scientific need to understand how these organizing and sensemaking processes are conducted through the discursive construction of power relations in modernized, institutional settings, and how these processes affect the organizational understandings, professional identities and social relations of the members in a high-achieving Danish public school. I investigate leadership from a micro-analytical perspective, as interaction processes centered around the creation of common understanding and the enactment of policy, and mobilize a theoretical understanding of leadership processes as social sensemaking constructions that are constituted, framed and transformed in a given context of discursive and institutional power. I argue that the members of the organization holding both formal and informal leadership positions construct understandings through social power struggles in ambiguous and contradictory discursive orders. Further, these struggles create new power relations and democratic forms of leadership within a hidden power structure of a high-achieving Danish school owing to governance transitions in the Danish public education sector.

⁴⁹ Corresponding author: msje@ucl.dk

Keywords: educational leadership; governance; high-achieving school; sensemaking; power

Introduction

Since the 1980s, the constitutive conditions of the public welfare system in Denmark have changed. In these general changes, the Danish educational sector has been part of various public reform movements aimed at changing the financial models governing the schools by implementing forms of neo-liberal governance and accountability in the relation between the state and the schools. These new conditions spawned by the use of governance and leadership technologies embedded in New Public Management rationales as economic, competitive, and market-oriented led to transitions in various ways. Both in the ways the members of the educational organizations relate to each other and how they construct their professional identities. But, also transitions in how they understand the aim and purpose of the public school system, seen in the battles between the discursive orders of democratic formation or formation of global, competitive learners (Moos, 2003; Moos, 2013; Moos, 2017).

The study aims to address leadership from a microanalytical perspective, to understand how leadership processes such as sensemaking and power constructs between principals and teachers are affected by the transformation processes. This approach will unfold the contextual and institutional conditions that are both constructed in, and constitutive of, leadership processes in a high-achieving school; further, it provides an opportunity to discuss the consequences of the modernization processes on the social identities, pedagogical relations, and construction of sociality in the educational field.

This article will first elaborate on the theoretical understandings and the analytical methods used. Then I present the findings of an interaction analysis of discursive sensemaking processes and the construction of power relations, based on three data excerpts and a descriptive analysis of the distribution of verbal contributions in the construction processes. Finally, the findings are discussed with concluding suggestions for further research.

Theory and method

I understand leadership as institutional sensemaking and power processes between subjects holding both formal and informal leadership positions in the organization. Theoretically, I investigate the subject field from a microanalytical perspective focusing on the sensemaking processes (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005) as interactions between the principal and the teachers, based on interaction analysis (Jordan & Henderson, 1995), and critical discourse analysis (Norman, 1992; Foucault, 1983). This methodological approach to analyzing the social organizing of interactions will enlighten the meanings and rationales that are subject to the interactions, the patterns that exist in the social organizing of the interactions as sensemaking processes, and the creation of common understanding.

In this study of conversational interactions, the development of common understanding is understood in terms of sensemaking processes (Weick, 1995). Sensemaking processes occur at the intersubjective level following the developmental structure in the turntaking system as a continuous elaboration of a common understanding (Fairclough, 2015; Jordan & Henderson, 1995). The study of the interaction builds on an understanding of the meaning of sequentiality, where the single account or utterance in the spoken text gets its significant meaning from its position in the sequence. It is in the system of the turntaking, the understanding of the utterance is displayed, and the analysis is therefore based on exemplary data excerpts to make the turn-taking analytically approachable. Furthermore, the socially constructed meanings, discursive actions, utterances, and accounts are essentially situated in an institutional activity that the interactants construct together. This activity is generally understood as a discourse type or a conversational genre (Fairclough, 2015).

I also refine my analysis with theoretical concepts from the theory of relational and discursive power (Norman, 1992), elaborating the social construction of common understanding or meanings through the sequential turn-taking system as a process of organizing (Weick et al., 2005) and the creation of social, relational power structures. This analytical focus investigates how the hegemonic truth about the organizational reality and the positioning of the subject are constructed in a spoken text through plausible accounts from the participants. It also shows how the discursive orders framing the sensemaking processes are constituted by, and constitutive of, the meanings created by disguising, marginalizing, or excluding alternative forms of knowledge, as ways of relating and interacting (Norman, 1992; Foucault, 1983).

The subject field

The subject field of the analysis is an institutional leadership situation, a coherent 45 meeting of 45 minutes, in a high-achieving Danish public school. In this situation, the participants, the principal, a classroom teacher, a fellow teacher (Ditte), and the coordinator of the resource center at the school (Marianne), create common understanding through sensemaking and discursive power struggles while enacting the policy frame of inclusion. The interaction-situation is part of 15 hours of digitally-recorded, audio-based observation data using the analytical ethnographic method of “shadowing” (CzarniawskaJoerges, 2007) as part of an international study of leadership and governance in academically high-achieving schools (Storgaard, work in progress).

The leadership situation is purposefully chosen as subject to qualitative interaction analysis because it is centered on discursive negotiation and problem-solving with participation from different organizational levels holding both formal and informal leadership positions. Selecting this problem situation creates a scientific opportunity to understand the interaction as an institutional sensemaking and power process between leaders and employees. Then, the situation was transcribed to a text as emic, qualitative data based on spoken interaction *in situ*, through a process inspired by the Jefferson’s notations system (Jordan & Henderson, 1995). Transforming audio-based interaction data into a written text demands a detailed transcription process that includes information of participants’ non-verbal actions, interruptions of accounts, pauses in the conversation, and the expressive way, in which the utterances have been put by the participants. In this process exclamation marks and italics, have been used when the interactants stress certain accounts. Question marks have been used instead of an upward arrow-sign, when interactants finish accounts with an upward tone of voice. Further, a bracketed information has been given, when the interactants are speaking in a low tone of voice, in cases of laughter, verbal signs of acknowledgment, or silence or interruption as responding accounts. Furthermore, contextual information from the observation protocol and informant interviews frame the empirical data, as the situation is understood as part of the wider institutional context. All names used are fictive.

Analytical findings

I will now elaborate on the findings from the interaction analysis, based on the above mentioned analytical repertoire. This presents the findings of the sensemaking processes, consisting of the plot of the overall leadership process as organizing processes within a contextually defined situation.

Leadership interaction in an institutional and situational context

The leadership situation takes place in a high-achieving Danish public school with 600 students at elementary and lower secondary levels. The school has 50 employees, including teachers, social educators, and service related staff. The school has been high-achieving for several years, with performance results from a socioeconomic perspective as one of the best academic performing schools in Denmark.

The municipality that governs the school has a governance tradition of decentralization, with leadership and management traditions inspired by New Public Management. This organizational form of governance is constituted by performance-management-based relations between leaders and employees, decentralization of discretionary authority to self-managing employees, the classroom teachers and self-steering teams. Competition and academic results are the main rationales of truth in the construction of the social reality. The competitive and economic governance of this municipality strongly emphasizes inclusion as a pedagogical school strategy.

The meeting is initiated by the autonomous and self-managing classroom teacher, who coordinates and is accountable for the work in grade three. For some time, she and her team of colleagues have experienced serious difficulties with the behavior of the students and the general learning environment in the class. As prescribed by the organizational culture at the school, the classroom teacher has compiled a four-page written description of the learning needs of the students and the difficulties she and her colleagues are experiencing. In this document, she describes the students individually, and she enacts and selects an understanding of the problem as extensive, with 11 students with specific needs. For a long period of time, she has also been cooperating and communicating with the municipality's pedagogical psychological specialist (PPR) about specific students in grade three. She has now invited the principal, a team colleague, the coordinator of the resource center

(the internal special needs unit at the school), and a special needs teacher from the resource center. They all meet at the principal's office on the basis of the classroom teacher's written account, which has been emailed to the participants before the meeting. Marianne, the coordinator of the resource center, is late for the meeting, so the following data excerpt takes place before the beginning of the formal meeting.

Data excerpt A: Discursive limitations of the subject positions

The principal (P) sits at the meeting table with the written description submitted by the classroom teacher (CT) in front of him. When the classroom teacher and her female colleague (T1) enter the principal's office, they place themselves at the meeting table opposite facing the principal. They start their interaction in a tense atmosphere with the construction of the discursive order of the meeting:

1. P: I have said no to coffee for you, so?
2. CT: I don't like it anyway, so that is no problem
3. P: No? And Ditte she didn't need it
4. T1: No
5. P: Then we will follow (*interruption*)
6. CT: Marianne and Annette will also be coming (*speaks in a low tone*)
7. P: Eh? Yes, *good!* Yes, this I have noticed, that she has answered!
8. CT: Yes, but it is because afterwards we thought that it would be a good idea to invite Annette to the meeting (*speaks in a low tone*)
9. P: Yes, yes, *excellent!* (*ironical tone*)
10. CT: In a future perspective?
11. P: Silent (*8 seconds of silence*)

The principal is not answering the question, but instead turning papers in the description, that is placed at the table in front of him. He is taking a sip of his coffee. There are sounds from the school-yard and children playing outside the window.

The foregoing data excerpt may be understood as a sensemaking processes between the classroom teacher and the principal, where the identity of the female classroom teacher is negotiated. The classroom teacher, as a self-managing professional, is going through a discursive process that

constitutes her in a new and less autonomous identity and subject position. The classroom teacher is the initiator of a formal meeting with participants from several levels in the organization including the principal. The content of the meeting is based on a written document, in which she has defined the understanding of the problem by the use of a discursive bureaucracy-technology. She is enacting her own subject position in the formal organization with proactive discretionary leadership competencies within a subject position as equal to the principal. In data excerpt A, the subject positioning between the principal and her as equals, is negotiated through discursive power formations. These negotiation processes set limitations on the purpose of the meeting, the professional relations, and the subject positions available.

Discursive positioning

The first limitation of the subject positioning appears in line 1, where the principal by announcing that he has not ordered coffee for the meeting, is making it clear that this is not a meeting with the purpose of establishing positive social relations between equal partners. Serving coffee is customary at meetings in Danish schools, and it is used to make the participants connect with one another in a social manner to diminish the notion of power distances. Here, the principal's conversational opening account may be seen as a rejection of the classroom teacher's autonomy and independent room for making decisions by denying her the opportunity to make a choice. The classroom teacher is now participating in the sensemaking process as a social struggle over the subject position and her professional identity.

In line 2 she enacts a discursive defense of her professional identity as powerful and having discretionary authority. She enacts this position by indicating, that the denial of the opportunity to make a choice is of no importance to her. The classroom teacher then continues participating in the sensemaking process as a power struggle by interrupting the principal, halting his continuing the meeting, in line 5. Afterwards, in line 6, she tells the principal about whom she has invited to the meeting. As a rhetorical strategy, she is now using a low and suppressed tone of voice to signal a non-powerful and unequal subject position in the organizational hierarchy. The principal responds to this information by an account signaling incomprehension in line 7: "eh?" This type of account may be understood as a repair through enacting a *hearing problem* (Svennevig, 2008). It is enacted, when there is a problem of acceptability in the discursive contribution as social action. With this repair, the principal indicates, that there is a mistake, and he questions the classroom teacher's right to perform this action. In this kind of repair, the interlocutor is positioned as having the responsibil-

ity for the misunderstanding. The enactment of a hearing problem can therefore be understood as a social positioning process, where the social acceptability of proactive acts of inviting other members of the organization is questioned.

In the same line, the principal makes a second attempt of repair by explicating, that this information has already been drawn to his attention when he received the digital invitation to the meeting. He then limits the classroom teacher discursively by asking for an explication of her discretionary decision-making according to her inviting people.

In line 8, the classroom teacher responds to the principal's demand for an explanation, by explaining, why she independently invited the coordinator of the resource center. Here, she again uses a low suppressed tone of voice. In line 9, the principal responds to this explanation enacting a harsh tone of voice by saying "*excellent!*" Using the rhetorical strategy of evaluating the explanation of the classroom teacher as annoying, this positions the classroom teacher as an organizational member not holding the legitimate power to invite people to formal meetings.

From equal to unequal

At the end of this foregoing sequence, the principal dismisses the subject position of the classroom teacher as an equal creator of future problem-solving strategies. This is seen in line 10, where the classroom teacher gives an account that is oriented towards her developing future organizational understandings and initiatives. This selection and enactment is not reflected by the principal, as he meets her account with silence. This form of rhetorical action, where an account is not responded to, may be understood as a human account of reality not being co-constructed. The subjective understanding of reality that is enacted by the classroom teacher to be reflected in the conversational interaction, is not co-reflected. Therefore, it does not become hegemonic or convincing. In this sequence, it is possible to understand the principal's lack of response to the classroom teacher orienting to the future as a positioning process. Further, it can be interpreted as a rejection of her enactment of a professional identity and subject position as an equal, powerful, and discretionary competent decision maker.

In this part of the meeting, the classroom teacher's professional identity as equal, powerful, discretionary competent, is part of a sensemaking process that may be characterized as a positioning-process and a social struggle of power. The principal uses discursive power-formation by constraining the content of the meeting and discursively enacting the purpose of the meeting as not being between socially and equally professional partners. In the discursive power-formation, he uses rhe-

torical strategies like silence (line 10), a demand for explication (line 7), and an ironical tone of voice (line 9). He also enacts an evaluation (line 7) of the discretionary competencies of the classroom teacher, with respect to her enactment of a position with power to initiate a meeting and define the organizational future. In this process, the classroom teacher goes from holding a subject position that gives her a professional identity as powerful and equal to the principal, to a professional identity being less powerful and unequal. As a sensemaking process in the pre-entry of the meeting before the formal meeting begins, this may be understood as a primary identification of what subject positions will be available for the participants in the discursive order of this type of meeting. Summing up, this is not a sensemaking process between equal subject positions constituted in the form of participatory sociality. Rather, it is a meeting constituted in a discursive order of negotiation or a battle between unequal participants.

The meeting has now been in progress for approximately 20 minutes. The following presents an exemplary negotiated sensemaking regarding the hegemonic understanding of the extent of the pedagogical problem under discussion. It is one of several accounts of the understanding of reality, enacted and selected by the principal and negotiated in sensemaking processes between the principal, the classroom teacher and her colleagues and the coordinator of the resource center. At this point in the meeting, the principal and the classroom teacher are contributing, whereas the coordinator of the resource center and the other teachers are silently observing.

Data excerpt B: Negotiating the hegemonic problem-understanding

118. P: Yes. Then we must meet again in some time to see if there is an effect on this, because you can say it can be part of it, but we have to find out, now when we mentioned Christopher, but eh, it was just because I was curious about this one thing that is sort of given not to be included here at the school, which is not so good, but in reality I think that maybe it, a lot of it will be solved if we could fix, and I am very much aware of, that we don't fix, eh the challenges of Simon and Mike, because as I just read through this, then this is more ordinary, this is more ordinary things

119. CT: Yes

120. P: Like in any class also to defuse the dramatization that you should have 11 children with specific needs we do not have that here!

121. CT: Yes yes, but then we just haven't got the time, that we really should have had

122. P. Yes, this is what I mean, we *don't have* 11 children with specific needs. We have *two* maybe three, *definitely two*, Simon and Mike

123. CT: They are really *damn* complicated (*speaks with a low tone*)

The negotiation of the hegemonic understanding of the extent of the problem is discursively enacted by the principal, in line 118. Here he emphasizes that the understanding of the extent of the problem, defined by the classroom teacher in the written document, is not plausible. Here he labels the primary content of the written description and problem definition as *more ordinary*. Afterwards, the principal labels the classroom teacher's understanding as a *dramatization*, and he finishes this discursive enactment by using a declarative style. Here, he discursively rejects the classroom teacher's understanding of the problem, in line 120, by saying, "we do not have that here!" Furthermore, the account is made in a relational style through the use of the pronoun *we*, to exclude the understanding from the common organizational understanding. This creates a conversational conflict. The classroom teacher now makes an account, in line 121, where she argues, and emphasizes, that the problem is of an extent that leaves her too little time for teaching. As a response to this understanding, the principal re-emphasizes his understanding and rejects the problem understanding in line 122. This is done by reducing the problem using an imperative and saying, "we *don't have* 11 children with specific needs" with a spoken emphasis on "*don't have*". In line 122, he discursively reformulates the understanding of the problem by selecting it to include two students primarily. This conflictual negotiation process finishes with the classroom teacher in a powerless subject position. She discursively submits to the principal's reduction of the problem situation by noting (in line 123), that these two students are really complicated and time-consuming, emphasized with mild swearing and a low suppressed tone of voice.

Strategic subject positioning

The preceding data excerpts may be understood as a social struggle and negotiation about defining the hegemonic understanding of the problem. In this interaction, the principal enacts a subject position, in which he is powerful. The rhetorical strategies he uses include labelling, as a way of undermining the trustworthiness of the understanding of the problem as extensive. In this labeling process, the understanding of the problem is discursively described as dramatizing (line 120), which may be interpreted as a false creation in a sensemaking process. This positions the owner of this understanding of the problem, the classroom teacher, in a position as a drama-queen, which first rejects her understanding of the problem as extensive. Next it places her in a subject position where she is not a legitimate contributor in defining the hegemonic organizational problem understanding.

As a drama-queen, her subject position is of someone who strategically exaggerates to manipulate the truth.

In the social struggle and negotiation process, we once again see the classroom teacher present her problem-understanding in line 121, but introduced with an acknowledgment of the principal's understanding of the problem as dramatized. This acknowledgment is seen in her agreeing with, and connecting to, the principal's account by saying, "yes, yes", instead of addressing, and possibly escalating the conflict on the basis of being positioned as a drama-queen who dramatizes situations. Instead, in this account, the classroom teacher partly couples her understanding to the principal's account and accepts the description of her statement being a deliberate exaggeration, even though she still selects and enacts an understanding of the problem as problematic. This mutual acknowledgment is also what characterizes the end of this sequence. Here, we see the principal acknowledging the classroom teacher's acknowledgment of the problematic situation and its description as being dramatized. Further, he reemphasizes the extent of the problem in a declarative mode using imperatives as a rhetorical strategy. The classroom teacher responds by retreating from this conversational struggle by accepting the problem now reduced from eleven to two students. She addresses this by holding on to the understanding of the problem as complicated, even though the common hegemonic understanding is now less extensive.

In this data excerpt, the social struggle surrounding the hegemonic understanding of the problem, can be understood as constituted in a battle as the primary discursive order. As a discursive order, the battle establishes subject positions of combatants in a war, where there is a demand for strategic thinking. It seems as if both combatants in the battle over the hegemonic understanding of the future, the principal and the classroom teacher, are aware of the strategic dimension or the subject positioning involving strategic dimensions. This notion of the awareness of the strategic dimensions between the two is seen in the teacher's discursive acknowledgment and acceptance, and by her not addressing the principal's labeling of her definition of the problem as dramatizing.

Through the two sensemaking and power processes elaborated in data excerpts A and B, the hegemonic understanding of the problem has been redefined and reduced through the use of discursive power. This has constructed the subject positions in an organizational hierarchy with the principal as powerful and the classroom teacher as less powerful and subordinate. The negotiation is also constituted within a discursive order that acknowledges both the classroom teacher and the principal as strategic subject positions within the discursive order of the battle.

In the ongoing sensemaking processes presented in data excerpt C, the professional relations are constrained and redirected in a discursive redistribution of power. In this process, the coordinator of the resource center (CR) and the principal are the primary contributors. The classroom teacher and her colleague silently listen as if the classroom teacher, in particular, has abandoned the conversational struggle. In the conversation, the coordinator and the principal, placed at the same side of the meeting table, seem to be on the same side holding identical understandings, with the classroom teacher and her colleague at the other side of the table, both physically and metaphorically.

Data excerpt C: Constraining the social relations

243. CR: So there we somehow have to be firm and say that, but, but it is in fact what we see here, and it is just as important what you can see in everyday life as what you can find in an examination

244. P: No no, it is *far more* important! You can say that our understanding which is practical and experience-based, eh, we have to remember, when PPR comes, they don't come with specific knowledge about the child. We have all the specific knowledge about the child, I mean, all the specific knowledge about the child. Eh, and they are only advising, and they are in reality only an advisory to me and not to any of you *at all*, the practice is another thing, I know, but this is not the way it is eh, it is according to how the decisions must be. All work that must be done according to Simon, Mike, and others, *it is basically us* who does this. There isn't, there won't come anyone from outside to save us, or do anything that will solve this, it is only us who sit around the table and maybe Susanne too that can make a difference in the lives of Simon and Mike. There won't come anyone, and they won't come with good advice, to be frank, it is a rarity, just because they come with carrots or a box to sit in, that it helps *anything at all*. My experience is that it *doesn't help at all*, they just become better at describing them (*CT: laughter*) but just in a minute, just in a minute, they have made a WISC that shows that Mike has an IQ of 70 or something else, but it hasn't helped Mike to be in the class at all. And the task for us is that Mike must be in the class

245. CR: You can say that when Birgitta or Hanne come, they bring a perspective that is *very, very* important, and when I sit in such meetings, I listen to their perspective, if the parents say something, I bring this along, the psychologist says something, but Birgitta has a psychological perspective, she mainly focusses on the child. She could come and say all of these children need an individual plan, you should fill in, that would, I would have to, my professionalism helps me, so that I can pull these perspectives apart, and be part of coupling them together to something that can be translated into this context. Because you have also been exposed to, then you should make a plan for them and then (*teachers acknowledging*) and that is not a realistic situation, what can be realistic in a classroom

During the principal's enactment and selection of understandings, the professional relations are redirected into a discursive order defined by organizational *introversion*. First by discursively label-

ing the external municipal relations (PPR) scientific and theoretical knowledge as *useless* in account 244. And then by enacting and selecting the experiencebased knowledge from within the organization, held by the coordinator herself, as *useful* and *realistic* in account 243 and 245. The conversational interaction is constituted by the discourse-type *monologue*, and we see the coordinator of the resource center and the principal lecturing on the differences in the importance between the two forms of knowledge. The result is a discursive constraint on the organization's consultative relationships that limits the professional relationship between the classroom teacher and the municipality's pedagogical psychology specialist (PPR). This professional relationship is enacted as a useless and non-legitimate relationship, as the relationship between the coordinator of the resource center and the classroom teacher is enacted as a useful, legitimate relationship.

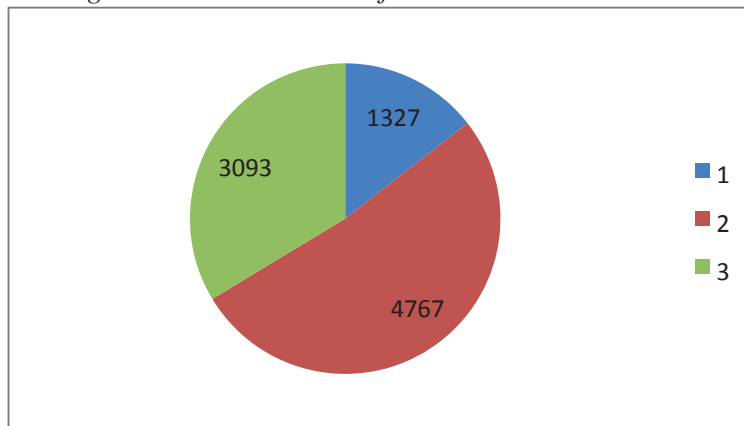
Part of this discursive redirection of the professional relationship from an extrovert to an introvert order, may be understood in connection to the socio-political order of inclusion, which is also emphasized in line 244. Here, the principal enacts and selects an understanding of the teacher's request for help, as a wish to be saved from someone outside the organization, which is now a non-legitimate extrovert relationship. In the conversational interaction, the principal finally labels the teachers as accountable for the saving of the students, but within the legitimate internal, organizational relations.

At the final ending of the meeting, the discretionary authority, that was initially held by the powerful, autonomous classroom teacher, is redirected and distributed by the principal to the coordinator of the resource center. She then redistributes it back to the classroom teacher, to be responsible for the next step in implementing the strategy, based on an extensively reduced, hegemonic problem understanding.

The power to contribute

The tendency to redistribute power and the hierarchical relations are also evident in the descriptive analysis of the balance of the contributions in the sensemaking processes. This analysis offers an understanding of how the verbal accounts are distributed between the main participants in the interaction. This perspective allows an informed hermeneutic interpretation of the weighting of the voices of the organizational members in the sensemaking process.

Circle diagram A: Distribution of contributions to sensemaking and organizing



The number of spoken words per main participant in the conversational interaction.

(KL: Classroom teacher, SL: Principal, R: Coordinator of the Resource center)

In general, the principal made most of the contributions to the sensemaking processes in the creation of common understanding. The tendency was that the principal enacted more than half of the accounts in the conversational interaction, and the coordinator of the resource center also enacted a large number of the accounts. The classroom teacher, who is responsible for the daily instructional practices and pedagogical interventions in the classroom-, and who initiated the meeting in the first place, is the least enacting speaker. The classroom teacher participated least in the conversational interaction and contributed least to the development of the organizational understanding and the future solutions to the problem at hand. In this distribution of the opportunity to contribute to the construction of the social reality, the coordinator seems to have a rather extensive access to contribute. The coordinator may, therefore, be understood as holding a powerful informal leadership position in the social hierarchy of this high-achieving school.

Through the micro-analysis of the social processes in discursive sensemaking and power processes, it has been clarified and elaborated, how sociality is created in a specific leadership situation in a high-achieving Danish public school. I will now discuss the findings as overall social patterns of leadership in the perspective of new governance-forms of the modernized, public organization.

Discussion

Leadership in public organizations has undergone constitutive changes since the 1980s, owing to the modernization of the public welfare system. These modernization processes have created changes in the possible influencing strategies and the constitution of the room for public leadership. In

earlier, modern, public organizations, it was a question of formal leaders having *power over* employees in the public, bureaucratic organizations. In neo-liberal public organizations, in a competitive and market-oriented order, on the other hand, it is a question of how both the formal leaders and the informal leaders as classroom teachers obtain *power to* change the organization and the actions of employees (Pedersen, 2004). In these *power to* processes the leadership relations are a continuously constructed and negotiated leadership relation established by the leader, to strategically position herself on a legitimate platform, from which the leader is able to communicate and enact. Therefore, leadership as *power to* may be understood in terms of sensemaking-struggles, where the struggle defines the relations as loose-couplings and negotiation-relations around creating the leadership subject positions and roles. The purpose of these struggles is an attempt to make relevant partners accountable for their own development as part of the whole, on the basis of the mutual agreements and common understandings created

In the micro-analytical findings of the sensemaking processes, it becomes clear, that the room for leadership is both self-created and negotiated in a polyphone horizon of the future (Pedersen, 2004). The classroom teacher, as a *co-leading employee*, enacts and selects an autonomous and powerful subject position with the discretionary authority to define organizational understandings and collectively binding decisions. In this process, the institutionalized conditions of the self-constructed room for leadership, situate her in a subject position, where the role of the classroom teacher is strategic. What also becomes evident during the interaction analyses, is, that the strategic room for leadership, which constitutes the role of the classroom teacher in the first place, is strongly defined by the hidden power structure in the invisible hierarchies of the organization. This power structure has its roots in the original bureaucratic organization and its formal hierarchies, and, subsequently constitutes a contradictory social order for the co-leading employee.

Institutionalizing a room for leadership as self-created, negotiated, and polyphone leaves a surface understanding of the different meaning systems in the loosely-coupled organization (Weick, 1976) where all are positioned equally as co-constructors of the organizational reality. This gives a notion of democratization and the embedding of a shared and distributed leadership focus in the Danish public school (Moos, 2002). But, as seen in the micro-analysis of this specific leadership situation, the institutionalized conditions arising from the modernization of the public organizations, do not seem to create a democratic, shared form of leadership or an equally co-constructive form of leadership. Instead, they seem to position members of the organization in a discursive order of double-bind and contradictory expectations as an effect of the modern, hidden forms of power that gov-

ern subjects and societies in the dichotomy between individualization and totalization (Foucault, 1983). It seems evident, that the constitution of the organizational member enacting the subject position as self-managing, powerful and autonomous, is embedding the hidden structures of power relations in an organizational hierarchy, which then creates a subject position defined by contradictory expectations. The contradictory expectation and social double-bind order seems to consist of the expectations, that the member will both be proactively and strategically self-directed. And, at the same time, passive and subordinate to the discretionary decisions and power-structure of the hidden organizational hierarchy. So, the constitutive conditions of modernized public organizations allow every organizational member in power to pursue self-leadership and autonomy. For example, the classroom teacher who positions herself as a powerful user of a bureaucratic discourse technology and a proactive leader in organizational problem-solving by inviting various members with different functions to the meeting. However, the sensemaking process repositions her as a non-legitimate contributor to the hegemonic understanding and generator of future interventions within former, formal structures from the bureaucratic forms of organization. Looking at the division of the primary enacting contributors in the meeting discussed above, the principal and the coordinator of the resource center are the main participants. This leaves the classroom teacher in a more passive subject position at the bottom of the organizational hierarchy, with the construction of the coordinator of the resource center in a powerful subject position. Therefore, the transformation of organizational hierarchies in modernized public organizations into more equal, co-constructivist, or network-based structures, or even democratic forms of leadership, may be regarded as a future possibility only. Instead, the modern forms of power that lie between individualization and totalization create new power relations and social identities through the discursive construction of differentiation as leadership distribution. In this perspective, the coordinator's role in a loosely coupled organization, becomes an institutionalized form of hidden power in a hierarchical power structure.

Conclusion

In establishing a scientific understanding of leadership processes in a high-achieving Danish public school, there are several elements that direct us to a discussion of leadership processes in the democratic, public institution. Specifically the contradictory, social orders within a restricted room of introversion, and the hidden, but existing, hierarchical power structure as they are materialized in

the professional relations between principals and teachers. When debating this, an investigation of the rationales guiding the understanding of democratic leadership forms, would be fruitful. The argument for this is based in the empirical evidence of this study, that shows a tendency, for the construction of the social reality to include those who share the aims and understandings of the powerful in society. At the same time, it excludes those who do not share the aims and understandings, but pursue influence investing personal engagement, as they are expected to, as professionals in the neo-liberal governance-forms of the public organization.

The next point to be further investigated would be, how these centralized sensemaking processes constituted with an order of double-bind and contradictory communication, affect the democratic relationships between the teacher as formal classroom manager, and the students as possible co-leading employees? Further, does this leadership phenomenon exist primarily in the discursive orders of the Danish public education organizations? The findings of this micro-processual study of leadership have identified significant concerns that need to be addressed by future studies within educational research.

References

- Czarniawska-Joerges, B. (2007). *Shadowing: and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power* (3rd ed.). London & New York: Routledge.
- Foucault, M. (1983). Afterword: The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208–228). Chicago: The University of Chicago Press.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning sciences*, 4(1), 39–103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Moos, L. (2002). Cultural Isomorphs in Theories and Practice of School Leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 359–394). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_149_14
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse: om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutionerne*. København: Børsen.
- Moos, L. (2013). *Transnational influences on values and practices in Nordic Educational Leadership: is there a Nordic Model?* (Vol. 19). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8>
- Moos, L. (2017). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Norman, F. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Pedersen, D. (2004). Ledelsesrummet i managementstaten. In D. Pedersen (Ed.) *Offentlig Ledelse i Managementstaten* (pp. 104–136). København: Samfundslitteratur.
- Storgaard, M. (work in progress). *Ledelse og styring i succesfulde, højtpræsterende skoler i et internationalt, komparativt perspektiv - et casestudie af diskursive organiserings-, og meningsskabelsesprocesser i Danmark og Ontario, Canada, som policyscapes*. Århus Universitet.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40(2), 333–348. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.11.007>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage Publications, Inc.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

3. "High stakes" eller "Low stakes"?

Et internationalt perspektiv på globale glidninger i accountability-styringsregimer. Højtpræsterende grundskoler i Ontario og Danmark under lup

Af Merete Storgaard

Resumé

Globaliseringen og moderniseringen af den offentlige sektor har medført ændringer i, hvorledes de professionelle i grundskolen både nationalt og internationalt ansvarliggøres for uddannelsesinstitutionens sigte og formål. I disse processer ses der globalt en glidningsproces affødt af ændringer i de styringsformer, der regulerer uddannelsesinstitutioner og den professionelle praksis. Glidningerne i diskurser og reguleringsformer sker historisk over tid i perioden fra 1970 og fremefter, og de indlejrer grundskolen og den professionelle praksis i neoliberale styringsordener indenfor en offentlig mistillidsorden.

Resultatet af disse glidninger i uddannelsesstyringen er et sammenhængende reguleringsregime, der kan ses som et konglomerat af styring fra alle tidsepoker. De sammenhængende reguleringsregimer, her italesat som *accountability*, ses dog imidlertid at have forskelligartede konsekvenser. I dette kapitel argumenterer jeg for, at de på overfladen identiske tendenser i den neoliberale *accountability* styring har forskelligartede, sociale konsekvenser, alt efter hvilket nationalt, uddannelsespolitisk styringsfelt, disse glider ind i. Her bliver det endvidere tydeligt, at Danmark, som vi almindeligvis italesætter som et *low stakes* *accountability*-system, hvor skoler, ledere og lærere ikke straffes i tilfælde af negativ målopfyldelse, tendentielt kan diskuteres som et mere *high-stakes* *accountability*-system.

Indledning

Dette kapitels form blev grundlagt i en nysgerrighed affødt af det, der i Steward Ransons artikel "Public accountability in the age of neo-liberal governance" (Ranson, 2003) kan ses som en indskudt bemærkning og kommentar fra forfatteren. I en parentes har han følgende betragtning:

“Det interessante spørgsmål der kan stilles er, hvorvidt markedsgørelsen har haft den paradoksale effekt, at den har genoprettet producentens magt, nu som virksomhedsgjort magt?” (s.471, Ranson, 2003).

I ovenstående spørger Ranson, om markedsgørelsen har geninstalleret magten i skolen, ikke som professionsstyring, men som en virksomhedsgjort magt. Geninstallering af magten hos skolens ledelse sker ifølge Ranson i forbindelse med transformationen af ansvar, der går fra en tillidsorden til en mistillidsorden. I denne historiske glidning går grundskolen fra at være indlejret i en tillidsorden, hvor de professionelle var ansvarlige for vurderingen af undervisningens kvalitet, indhold og målopfyldelse, til en mistillidsorden hvor dette ikke længere overlades til de professionelle vurdering. Gennem en statslig centralisering af magten indføres der i denne periode forskellige former for målstyring i kontraktliggjort form samt systematiske kvalitetsvurderingssystemer, der tager afsæt i standardiserede kriterier og mål for kvalitet. Samtidig med dette etableres der konkurrence i skolesystemet gennem frit skolevalg og incitamentstyrede tildelingsmodeller, der skal sikre, uddannelsesinstitutionens opgavevaretagelse i forhold til offentlighedens servicebehov. Og som en strukturel dimension, der skal sætte et ekstra skub på konkurrencen imellem skolerne, decentraliseres den strategiske magt til skolens ledelse (Ranson, 2003).

Skolen og de professionelle fungerer nu på markedsvilkår med den konsekvens, at ledere og lærere i uddannelsesinstitutionen ikke længere kun konstitueres som professionelle embedsforvaltere af uddannelseslovgivning fra den bureaukratiske organiseringsform. De indlejres nu også i en konkurrenceorden, hvor skoleledere positioneres som decentrale virksomhedsledere. Her konstitueres ledere institutionelt i et både selvskabt, forhandlet og polyfont ledelsesrum med magt til strategisk at skabe en virksomhed. Og de forventes at agere på konkurrencebetingelser med formålet om at opnå legitimitet udadtil, indadtil og opadtil (DiMaggio & Powell, 2000).

Nye konstruktioner af magt-relationer?

Stewart Ransons indskudte bemærkning er i sin umiddelbare beskaffenhed derfor ganske værdig til at starte en diskussion af konsekvensen af disse glidninger, der her ses som konsekvensen af globalisering og moderniseringsprocesser i den offentlige uddannelsesstyring (Moos, Skedsmo, Höög, Olofsson, & Johnson, 2011). Indførelsen af neoliberale styringsformer globalt, blandt andet initieret af OECD (Moos, 2013; Mundy, Green, Lingard, & Verger, 2016) ser nemlig ud til at have omkalfatret de sandhedsratio-

naler og diskursive ordener, de professionelle stilles til ansvar for gennem accountability-styring. Samtidig har det også skabt glidninger i de sociale relationer og de identitetsmæssige positioner, der er mulige for de professionelle at indtage i to skoler i Ontario og i Danmark.

Uddannelsesreforminitiativerne affødt af globalisering og neoliberale moderniseringsbetræbelser i det offentlige skolesystem, har på overfladen har et identisk sigte i det offentlige skolesystem i Ontario og i Danmark. Her sigtes i begge nationer på 1. at øge elevernes faglige og trivselsmæssige præstationer og mindske betydningen af elevens sociale baggrund, at 2. øge tilliden til de professionelle praksis i det offentlige skolesystem og 3. at åbne skolen og skabe transparens imellem skolen og det omkringliggende samfund. Men på trods af, at begge nationer i deres uddannelsesstyring ser ud til at styre efter de samme målsætninger, så ser det også ud til, at det er forskellige sammensætninger af ansvarliggørelse, der konstrueres i skolernes sociale praksis. Fundene i disse internationale, komparative analyser viser, hvorledes der faktisk er en hel del mere på spil for de fagprofessionelle, end man umiddelbart skulle tro, når vi får indsigt i de sociale konstruktioner og styringsmæssige straf,- og belønningsformer.

Teori og metode

Uddannelsesforskningen indenfor det komparative har gennem tiden bidraget væsentligt til vidensudviklingen indenfor både uddannelsesledelse og pædagogik. Det at hente inspiration til udviklingen at et nationalt uddannelsessystem har gennem tiden været én af den komparative metodes væsentligste bidrag (Phillips & Schweisfurth, 2014). I kraft af globalisering og globale uddannelsesreformers smittende effekt (Sahlberg, 2016), er der opstået et større behov for at forstå globaliseringens dynamikker og disses konsekvenser for skolen som socialt felt. Afledt af globaliseringens processer erkender man nu indenfor policyforskningen, at nationen ikke længere kan ses som en afgrænset styringsenhed for uddannelsesinstitutionerne. I stedet forstås nationen som en national uddannelses-scape (Carney, 2010, 2016), hvor de nationale policytænkninger er væsentligt influeret af globale idéer og diskurser på alle institutionelle niveauer. I kraft af globalisering er den komparative uddannelsesforskning derfor også en metode til at studere nationale uddannelsessystemers lokale konfigurationer af globale uddannelses-policyidéer. Intentionerne i det internationale, komparative forskningsdesign er derfor at nå til dybere erkendelser i forhold til styringsfeltet ved at arbejde i internationale, empiriske sammenligninger. Her antager jeg, at forståelserne igennem komparationer giver

indsigt i de overordnede konsekvenser af den neoliberale styringstendens accountability, der som en de-territorialiseret, global policyidé (Steiner-Khamsi, 2014) er omsat til ansvarliggørende styringsordener og sociale praksisser i skolens sociale felt.

For at nå frem til disse videnskabelige forståelser og muliggøre en kobling imellem det lokale og det globale, har jeg anlagt et diskursivt, institutionelt perspektiv (Schmidt, 2008; V. A. Schmidt, 2010). Den diskursive institutionalisme, udviklet af Vivienne Schmidt, ses som en ny form for ny-institutionalisme, der med blik for idéer og diskurser bevæger sig væk fra tidligere institutionelle former med mere strukturelle orienteringer. Samtidig trækker den diskursive institutionalisme på tidligere former for ny-institutionel tænkning med et teoriudviklende formål om at kunne forstå de diskursive, institutionelle processer, der forekommer imellem flere sociologiske, - og samfundsmæssige niveauer. Teorien forstår her idéer som diskurser, der både konstrueres og fungerer *på* det globale, nationale, lokale og individuelle niveau og samtidig skaber idémæssige styringsforbindelser *imellem* disse sociologiske niveauer. De diskursive konstruktioner af idéer forekommer imellem meningsskabende aktører, der har status som både formelle og uformelle policy-skabere, beslutningstagere og meningsdannere. Policy-idéer udmøntes derfor i diskursive meningsskabelsesprocesser, der skaber forandringer af både evolutionær og revolutionær form igennem kommunikation og koordination. Det er derfor i studiet af disse processer, at fænomenet "glidninger" bliver empirisk tilgængeligt og analyserbart, da det bliver muligt at se hvorledes disse ubemærkede, diskursive forandringer glider, – eller er gledet - ind i det sociale felt.

Policy idéer og niveauer

Med blik for de diskursive og idémæssige processer, der forekommer i de samfundsmæssige forståelser, kan vi se glidninger, som de forekommer på tre diskursive idémæssige niveauer. Det første niveau er policy-niveauet, hvor der forekommer midlertidige, politiske idéer med forskellig levetider. På det andet niveau kan vi se programmæssige idéer eller diskurser, der er iværksat med det formål at understøtte policy-implemteringen. De programmæssige diskurser er idéer, der ændrer sig mindre hastigt end policyidéer, og som sådan er programmæssige idéer knyttet til dybere forandringsdidaktiske idéer om, hvordan man eksempelvis bedst styrer et uddannelsessocialt felt. På det tredje og sidste niveau ses idéer, der fungerer på filosofisk niveau. Disse idéer er normative og værdimæssige antagelser, der i diskursive processer oftest argumenteres for indenfor, hvad der institutionelt betragtes som *passende* (March, 2008; V. A. Schmidt,

2010). De filosofiske antagelser er idéer på kulturniveauet, der fungerer som styringsrationaler i organisationen som udtryk for fundamentale normer og værdier i et uddannelsessystem.

Som en videreudvikling af den historiske institutionalisme og dens primære orientering mod strukturer, indplacerer den diskursive institutionalisme et tosidet fokus på samfundsinstitutionernes styring som både strukturer og konstruktioner. Her antages konstruktionerne, der fremtræder som idéer og diskurser, at have deres egne organisatoriske liv. Denne dialektiske måde at forstå forholdet imellem agency og de strukturelle dimensioner muliggør, at aktørerne i samfundsinstitutionerne tildeles skabende muligheder, hvor de har et meningsrum til at omfortolke eksisterende idéer. Da organisationen er et policyfelt forekommer disse meningsfortolkninger i komplekse og uforudsigelige processer, der er indlejrede i både en institutionelle og situationelle kontekst.

Et analytisk blik for "glidningernes hvordan"

Med afsæt i perspektivet på de organisatoriske medlemmer som aktive aktører i samfundsinstitutioner, har jeg fundet det nødvendigt at operationalisere policyidé-konstruktionsperspektivet i den diskursive institutionalisme. Min tænkning er her at anvende en social konstruktivistisk teori, der har begreber, der kan belyse de processuelle dimensioner i de aktive aktørers policykonstruktioner forstået som meningsskabelse (Weick, 1995; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Og ved teoriraffinere dette perspektiv med poststrukturalistiske perspektiver blandt andet fra den kritiske diskursanalytik (Fairclough, 2015; Norman, 1992), skaber jeg en mulighed for også at forstå meningsskabelsen indenfor en institutionel magt,- og styringskontekst.

Analytisk har jeg valgt at tage at taget et mesoperspektiv i det empiriske studie af de diskursive meningsskabelses,- og magtkonstruktionsprocesser. Jeg anvender her et emergent cross-case-design til den internationale, komparative analyse, hvor jeg forstår Danmark og Ontario som nationale policyscapes og uddannelsesstyringsmæssige ramme for skolens lokale styringssocialitet (Carney, 2010).

I min undersøgelse af de lokale konfigurationer af accountabilitystyring i et historisk glidningsperspektiv, foretager jeg kritiske diskursanalyser på to måder, hvor jeg afdækker mit genstandsfelt på tværs af de to, internationale cases. Her analyserer jeg produktionen af tekst gennem sprogliggørelser i den sekventielle tur-tagning imellem skoleledere og medarbejdere i ledelsessituationer centreret omkring policy-udmøntning (Ball,

2012). Efterfølgende analyserer jeg den diskursive praksis i organisationen ved at undersøge de dominerende og dominerede meninger som diskurser i forskellige former for interviewtekstkonstruktioner. Interviewene med skoleledere og fagprofessionelle giver adgang til at se, hvilke idéer og diskurser, der former medlemmernes styrende perspektiver samt de sociale praksisser, der er indgået i organisationernes samlede styringsformering. Afslutningsvist har jeg filtreret de analytiske fund fra de to analytiske tilgange igennem et governmentality-perspektiv (Dean, 2006). Her fortolker jeg samlet på governmentalitystyringen som en ansvarliggørelsesform, hvor styringen fremkommer gennem diskursive, relationelle magtkonstruktioner i skoleledelse, brugen af sociale teknologier samt belønnings,- og strafmekanismer. Sammenfattende er det altså muligt at opnå det, der er sigtet i en diskursiv, institutionel tænkning, nemlig at forstå både *hvor* *dan* specifikke idéer og diskurser glider ind i de højtpræsterende uddannelsesorganisationer fra den globale styringsidé accountability. Og i et historisk magt,- og styringsperspektiv at se,- og diskutere konsekvenserne af disse glidninger.

Et historisk indblik i ansvarliggørelse

Som jeg indledningsvist beskrev, så har accountabilityformen som en særlig form for ansvarliggørelse af de professionelle i uddannelsesinstitutionerne over tid gennemgået en større transformation. Konsekvensen af ændringer i uddannelsesstyringen er blandt andet markedsgørelse og en økonomisk konkurrenceorientering, der ser ud til at skabe transformationer i den måde, vi kan forstå skolens samfundsinstitutionelle opgave på. Fra at skolen indenfor tillidsordenen var de professionelles *hemmelige have*, er styringen nu rammesat i en ansvarliggørende kæde imellem staten, skoleledere og fagprofessionelle til sidste led eleverne og deres forældre.

Overordnet set beskriver Ranson ansvarliggørelse indenfor en accountabilitytænkning som styringsform, hvor den professionelle stilles til ansvar for forvaltningen indenfor et specifikt lovområde. I den moderne accountability styring indbefatter det at være ansvarlig eller ansvarliggjort også organisatoriske praksisser, der er grundlagt i bureaukratiet. Her er styringen defineret og grundlagt i særlige relationelle forhold og evaluerende procedurer, der sigter på at opnå specifikke formål. Styringen er installeret i hierarkiske over,- og underordningsforhold, hvor de øvre led i det organisatoriske hierarki fører tilsyn med nedre led gennem vurdering og evaluering. Disse kvalitetsevalueringer baseres på standarder og kvalitetsforventninger, hvor det er forskellen imellem det, der skal opnås ifølge de standardiserede forventninger, og så den reelle praksis, der udmøn-

ter straf eller belønning. Ranson anfører her, at det særligt er koblingen imellem de standardiserede kriterier, der informerer de overordnede vurdering, og så de potentielle, efterfølgende sanktioner, der siger noget om styringsformen som en magtteknik.

Accountability har som styringsform altså flere formål, da der igennem accountability-styringen konstrueres rationaler, der både er retningsgivende og domfældende, hvilket betyder at der både etableres,- og påføres normer for passende adfærd i den professionelle praksis. Disse normer kan i sidste ende føre til ekskluderinger, sanktioner eller straf i forhold til den professionelle praksis, der ikke anses som passende indenfor uddannelsesinstitutionens normer. Det er altså muligt at forstå accountability-styring som både strukturelle organiseringsformer og kulturelle koder som diskurser og idéer på det organisatoriske kulturniveau. Her rammesætter de strukturelle organiseringsformer distributionen af magt og former for sanktioneringer og reguleringer i uddannelsesinstitutionen imellem skolechefer, skoleledere og de fagprofessionelle. Og diskurserne i kulturen fungerer som adfærdsmæssige,- og praksisregulerende ordener, der både rummer forståelser af, hvad der er formålet og sigtet med uddannelsen og hvilke identitetspositioner og sociale relationer, der er legitime.

I det følgende vil jeg tydeliggøre, hvorledes de historiske glidninger i accountability-styringen har formet sig empirisk. Jeg præsenterer Ontario-skolen først, da styringskonfigurationerne her fungerer som et komparativt spejl for de videnskabelige indsigter i- og refleksioner over konsekvenserne i det danske.

Obee Tower Public School (synonym): case ON1

Obee- Tower Public School er beliggende i den nordøstlige del af Toronto District School Board, og er som en grundskole ganske repræsentativ for Torontos kulturelle diversitet. På denne skole går der 600 elever i alderen 4 til 15 år, med elever der for 90 % vedkommende har asiatisk immigrationsbaggrund. Skolen ledes af en skoleleder og en viceskoleleder og der er 31 statsligt tjenestemandsansatte lærere hvoraf de tre har afdelingskoordinerende funktioner. Den mandlige skoleleder, har været ansat på skolen i 6 år, og den kvindelige viceskoleleder er ganske nyansat.

Skolen er en lys, velholdt og nybygget skole, der imødekommer det store undervisningsbehov der opleves i Toronto i forbindelse med immigration til provinsen, og lærerne på skolen har været der siden den åbnede for 12 år siden. På det historiske tidspunkt, hvor jeg konstruerer data på skolen, er skolens professionelle midt i arbejdet med at udforme de progressionsrapporter, der som årets første karakterbog snart skal sendes hjem til

familierne. Yderligere har der også været de første udviklingsmøder vedrørende skolens forbedringsplan, der blandt andet skal rammesætte skolens forbedringsmål relateret til provinsens forbedringsindsats på matematikområdet.

Styringens formål og sigte

På Obee Tower Public School er det et tosidet fokus, der stiller de fagprofessionelle ansvarlige. Den ene dominerende diskurs er den monofaglige præstationsdiskurs, hvor særligt faget matematik er den dominerende diskurs, alle ansvarliggøres for i den fagprofessionelle praksis. Lærerne angiver her, at skolen i høj grad er en karakterstyret organisation, og dette kommer også til udtryk i flere af de sociale teknologier, der anvendes i den faglige performancestyring. Eksempelvis arbejder alle lærere i matematikfaget med fokus-elever, hvor elever der karaktermæssigt ligger lige under den provinsielle standard, italesættes som risikoelever, der skal have hjælp. Igennem en fireugers matematikundervisningsindsats baseret på en didaktisk styringsmodel, hjælpes disse elever til at hæve deres faglige resultater fra et C til et B, hvor B svarer til et dansk 10 tal. Udover dette fører de tjenestemandsansatte lærere tilsyn med elevernes faglige resultater igennem tre årlige karakterbøger, men elevernes personlige udvikling er også rammesat. Dette ses under et andet vigtigt styringstiltag "Anerkendelses-forsamling", hvor elevernes personlighed vurderes og anerkendes månedligt på baggrund af et ministeriefastlagt personkaraktertræk. Accountabilitystyringen, som den konstrueres i Obee Tower PS, er altså en styringskonfiguration, der både rummer monofaglige præstationer men også den personlighedsmæssige dannelse og samfundsmæssige opdragelse.

Accountability-formen i case ON1 kan ses som værende programmatisk idéer, der både henter sit grundlag i den bureaukratiske organisering, hvor de faglige specialister i en hierarkisk orden fører tilsyn gennem skriftlige dokumentationsformer i forståelser fra den professionelle accountabilityform. Men her er det ikke de faglige specialister, der på baggrund af deres fagspecifikke viden kvalitetsvurderer den organisatoriske praksis. Det er i stedet udmøntningen af et tilsyn i forhold til centrale standarder og kriterier, der som evidensbaserede praksisser optimerer elevernes faglige læringsudbytte. I denne diskursorden forstås det, at foretage selvstændige, professionelle vurderinger af eksempelvis undervisningskvalitet, som det at være *selvbestaltet*. Det er altså en modoptik til det at være professionel:

"altså, jeg er, - jeg er...(pause) jeg mener ikke, det er mine kriterier (interviewer: nej?) øh, jeg mener, jeg, - det jeg siger til dig, er det, der er min overbevisning (interviewer: ja?), men jeg siger også til dig, at jeg ikke tror at, - at du som skoleleder, du ved, jeg er ikke

selvbestaltet, jeg udvælger ikke eh, hvad det vil sige at være en god lærer. Øh, jeg har mine egne fortolkningsbias, selvfølgelig, men jeg mener, at vi i sidste ende har forventningerne, der er stillet til vores rådighed af Undervisningsministeriet" (SL, ON1)

Muligheden for frit at kunne vælge kriterierne for, hvad der forstås som en god lærer anføres diskursivt som sidestillet med det at have personlige bias i fortolkningsprocesser. Her ser skolelederen ikke sig selv i en identitetsmæssig, organisatorisk position, hvor det forekommer plausibelt, at han selv definerer kvalitetskriterier. I stedet positionerer han diskursivt kvalitetsforventningerne udarbejdet af Ontarios Undervisningsministerium som et plausibelt og grundlæggende afsæt, da disse vurderinger bliver foretaget på en måde, der ikke involverer personlige bias. De centralt definerede kriterier italesættes af skolelederen som det, der skaber gennemsigtighed i forhold til offentligheden, og de forstås også som en mere videnskabelig måde at foretage vurderinger på.

Styring gennem en kæde af ansvarliggørelse

Accountability styringen på Obee Tower Public School er en hierarkisk ansvarliggørelsesform, hvor leddene i den bureaukratiske styringskæde fungerer som en relationel kæde af ansvarliggørelse med afsæt i standarder og kriterier fra Ontarios Undervisningsministerium:

*Skolechefen fører tilsyn med skolernes faglige resultater igennem de kontraktliggjorte tilsynsdokumenter, i den årlige datapakke og skoleforbedringsplanen. Ydermere er skolechefen i dette Torontodistrikt på kvalitetsvurderingsbesøg på de enkelte skoler én gang månedligt. Her går han runder på skolen og observerer undervisning, som skolelederen ønsker han skal se, hvorefter skoleleder og skolechef har en refleksions- og læringssamtale omkring dette. Sidst foretager skolechefen hvert femte år den ministerielt fastlagte kvalitetsvurdering,- og certificering af skolelederne på de enkelte skoler. Skolelederen fører tilsyn med skolens resultater gennem arbejdet med resultatdatapakken fra ministeriet og skolens forbedringsplan. Dette gøres indenfor et kontraktliggjort ansvarliggørelsesforhold imellem skolelederen og skoledistriktet omkring skolens forbedringsmål indenfor de tre centralt fastlagte målområder: *matematik, lighed og elevernes trivsel*. Yderligere fører han tilsyn med undervisningen og den pædagogiske praksis i samarbejde med viceskolelederen ved at gennemgå alle skolens 600 karakter- og progressionsrapporter. Han observerer i klasserummene og er tilstede i frikvartererne dagligt, han indgår i et kontraktliggjort ansvarlighedsforhold med lærerne omkring deres personlige udviklingsplan, og han foretager den ministerielt fastlagte kvalitetsvurdering og certificering af lærere. Og endeligt ansvarliggør skolelederen lærere i forhold til at hæve de faglige*

resultater hos elever indenfor fokuselev metoden, som jeg indledningsvist har omtalt. Det sidste led i styringskæden for ansvarliggørelse er *lærerne* i deres relation med elever og familier. Her ansvarliggøres eleverne igennem en kontraktliggørelse i tre årlige karakter,- og progressionsrapporter. Her får eleverne både faglige karakterer og karakterer for deres evne til selvregulering samt sociale kompetencer. Vurderingerne varetages af lærerne på baggrund af Ontarios curriculum med standarder og forventningskriterier, og i de ministerielle skabeloner er der angivet felter, hvor forældre og elever kan angive egne progressionsmål. Også *familierne* er således konstitueret i en styringsorden, hvor de ansvarliggøres for skolens monofaglige performance resultater gennem styring af selvstyring (Dean, 2006; Foucault, Burchell, Gordon, & Miller, 1991).

Governmental styring af identitetskonstruktion

Som jeg har tydeliggjort i ovenstående, så er det rutinerne fra den fagbureaukratiske styringskæde, der som en styring af deltagernes selvstyring former ansvarliggørelsen. Men det er også en styringsform, der ser ud til at forme de fagprofessionelles identitetskonstruktion, hvor accountabilitystyringen påvirker de styredes mentalitet (Dean, 2006). Her positioneres de fagprofessionelle, som nogen der er udviklingsorienterede og har et vækstorienteret perspektiv, hvor det at være professionel er identisk med det at være åben for implementering af de nye pædagogiske praksisser og idéer. Diskursen om et vækstorienteret sind, "*a growth mindset*" (VI, ON1) er en underliggende filosofisk idé, affødt af den neoliberale performancestyling, der subjektiverer de fagprofessionelle og skaber diskurser for, hvordan de kan forstå sig selv. På Obee Tower PS forstår lærere sig selv og deres profession som nogen, der er optagede af at forbedre egen praksis, og de konstruerer sig selv som professionelle, hvis formål og kald er at se deres elever præstere fagligt:

"Jeg tror det er en af de ting vi sagde før, det med at hele formålet med at blive lærer, at du vil have at eleverne gør det godt, du vil have at eleverne gør det godt, du ønsker at se dem præstere (red.) så, jeg tror det er derfor, det er det i hvert fald for mig, baggrunden for at jeg startede indenfor dette område" (Lærer, ON1).

Det ovenstående lærercitat viser, at styringen indenfor en neoliberal performance styring, hvor lærere ansvarliggøres gennem en stærk strukturel tilsynskæde, ikke kun kan have konsekvens for skolens resultater. Men det er også en styringsform, der har betydning for, hvordan både skoleledere og fagprofessionelle forstår sig selv. Glidninger i accountabilitystyringen er altså en styringstilstand, hvor den professionelle dømmekraft

ekskluderes som en u-videnskabelig vurdering behæftet med fejlfortolkning, og de fagprofessionelle internaliserer styringens sigte og gør det til deres eget.

Det næste perspektiv, hvor den neoliberale accountabilitystyring også ser ud til at have skabt glidninger i den bureaukratiske organisering er indenfor skolelederens ledelsesrum. I det klassiske fagbureaukrati er skolelederens strategiske ledelsesrum afgrænset af lovforvaltningen, hvilket de empiriske studier også har synliggjort. Men i den neoliberale styringsorden er konkurrencen omkring performance resultater også en styringsform, hvor der installeres et strategisk rum i skolelederens position. Dette ses empirisk i Obee Tower Public School, hvor skolelederen strategisk lykkedes med at rammesætte en styringsnorm for økonomisk mådehold og sparsommelighed. Her konstruerer skolens ledelse på én og samme tid et diskursivt magtrum hvor medarbejderne italesættelse som nogen, der skal have deres økonomiske behov og deres behov for undervisningsmaterialer imødekommet af ledelsen. Hvorefter de samtidig i den diskursive ledelsespraksis indlejres i en kollektiv og moralsk ansvarliggørelse for skolens begrænsede midler.

Resultatet af denne diskursive magtformation er ifølge skolelederens instruerende italesættelse til viceskolelederen "*noget, der altid har virket for mig*" (SL, ON1). Strategisk lykkedes det samtidig skolelederen at konstruere skolen som en legitim, moderne organisation, da de overskydende midler fra medarbejdernes økonomiske tilbageholdenhed anvendes til investeringer i it-teknologi som I pads og smartboards. Disse teknologier italesættes som noget meget attraktivt hos de fagprofessionelle, og situationen hvor skolen har mulighed for at indkøbe disse medfører, at de konstruerer skolen som både "*banebrydende og anderledes end andre skoler i området*" (POR-lærer, ON1). Så, på trods af, at skolen er indlejret i en både central og detaljeorienteret styring af skolens budget, så lykkedes det alligevel skoleledelsen at konstruere skolen som en legitim, moderne og tidssvarende organisation. En legitimitetskonstruktion, der ser ud til også at understøtte den positive meningsskabelse og de fagprofessionelles sociale identifikationsprocesser.

Sanktioner i et lys af positiv identifikation og professionel meningskonstruktion

Som det er blevet tydeligt i gennemgangen af accountabilitystyringen, så er den governmentale styring med dets diskurser og sociale teknologier et styringsregime, der ser ud til fuldt at have konverteret tidligere historiske styringsantagelser. Empirisk fremkommer der ikke diskursive modoptikker, kamp eller forhandling i skolens meningsskabel-

sesprocesser, men til gengæld giver de fagprofessionelle udtryk for meningskonstruktioner af eksistentiel karakter, hvor de føler sig velsignede og lykkelige. Sanktioner italesættes ikke som straf, men baseres i stedet på den diskursive idé om *forbedring*, hvor diskurserne *støtte og hjælp* karakteriserer, hvorledes medarbejderne ansvarliggøres for at forbedre sig. Bredt set italesættes dette som læringsprocesser, hvor alle i organisationen er kollektivt forpligtede til at lære, hvordan de kan gøre deres praksis endnu bedre, end den er. Og hvis du som leder, lærer eller elev ikke lykkedes set i forhold til de givne standarder og kriterier, så vil du blive støttet i at lære, hvordan. Dette sker eksempelvis i arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber, i forbindelse med forbedringsmetoden fokuselever eller i sjældne tilfælde, i samarbejde med en dygtig (ere) kollega fra en anden skole. Generelt italesættes disse forbedrings sanktioner som en positiv mulighed, skolelederen skaber rum for ved at betale lærervikar, og lærerne konstruerer dette som en mulighed, hvor de oplever en udvikling af deres professionelle selvtillid gennem støtte fra skolens ledelse.

Konstruktionen af styring som ansvarliggørelse i et tidshistorisk perspektiv ser ud til at fremtræde i en noget anderledes form, når vi vender blikket til en skole indlejret i en dansk uddannelsesstyringstradition:

Bøgeskovsskolen (synonym): case DK1

Bøgeskovsskolen er en folkeskole med 600 elever i alderen 5 til 16 år med primært etnisk dansk udgangspunkt. Der er 60 medarbejdere og heraf 45 lærere og pædagoger på skolen, hvor der gennem de seneste år har været en del aldersbetinget udskiftning i medarbejderstaten. Skolelederen har været ansat på skolen i 6 år og ud over dette består ledelsesteamet en kvindelig fuldmægtig, en mandlig afdelingsleder samt en kvindelig leder af skolefritidsordningen og områdets dagtilbud.

Skolen er en helt nyrenoveret skole, med store, lyse klasselokaler. Den er et aktivt tilvalg for forældre i området netop på baggrund af skolens fagligt høje resultater, og der i de seneste år derfor et stigende elevtal. På tidspunktet for datakonstruktionen er skolens ledelse og de fagprofessionelle midt i den politiske proces omkring det kommunale budget og varslede skolebesparelser. Bøgeskovsskolen emmer derfor af politisk budgetdebat, og skolen er et politisk, demokratisk felt, som det er traditionen i Danmark. Men det er ikke kun det skolepolitiske budget, der er til forhandling. I den historiske overgang fra professionsstyring til en virksomhedsjort ansvarliggørelse, ser det også ud til, at

denne skoles formålssigte og sociale organisering er midt i en glidningsproces. Konsekvenserne for skolens socialitet er diskursive kamp,- og forhandlingsprocesser, hvor de fagprofessionelles identitetsmæssige konstruktionsmuligheder er udfordrede.

Fra bureaukratisk organisering til flertydighed og diskursernes kamp

I de diskursive organiserings,- meningsskabelses- og magtprocesser i case DK1, Bøgeskovskolen, ses der tendenser til, at glidningerne fra den professionelle accountability-form til den markedsgjorte accountabilityform, har haft forholdsvist store konsekvenser for ændringer i de sociale relationer og den organisatorisk grundorganisering. Fra at have været en statsligt styret skole frem til 1992, overgik den offentlige skole til at være en del af det kommunale selvstyre, og det er i denne proces at der skete en større omkalfatring i uddannelsesstyringen. Tidligere fungere skoleledere og fagprofessionelle som statsansatte tjenestemænd på samme måde, som det kan ses på Obee Tower Public School. Men i kraft af neoliberaliseringen af den offentlige uddannelsesstyring er skoleledere og lærere overenskomstansatte i den kommune, hvor deres skole ligger. Som del af ændringerne i accountability-styringen har der igennem den historiske periode været et stort fokus på decentralisering af beslutningskompetencerne fra staten til de skoleledere, der skal håndtere styringsopgaven i den daglige praksis. Dette betyder, at skolelederen på Bøgeskovsskolen i modsætning til i det tidligere tjenestemandssystem, også har personaleansvar med forhandling af arbejdstidens tilrettelæggelse samt magt til at ansætte og afskedige de fagprofessionelle.

Konsekvensen for denne glidning kan ses i styringen på Bøgeskovsskolen, hvor den neoliberale styringsteknologi performance management former den daglige organisering. Skolen er her organiseret gennem et mål- og resultatstyringsforhold imellem skoleledere og fagprofessionelle, hvor ledelsessystemet er de-koblet den undervisningsmæssige- og pædagogiske praksis. Skoleledelsen fungerer primært som en virksomhedsledelse der beskæftiger sig med organisatoriske og strategisk, politiske forhold. I det daglige har ledelsen fokus på at optimere organisationens konkurrenceevne gennem en proaktiv resultatkontrol af skolens faglige resultater i nationale test og afgangsprøver. Som del af en decentraliseringsindsats, er beslutningskompetencerne delegeret fuldt til individuelle, autonome lærere og skolens teams som selvstyrende teams, og de ansvarstagende lærere varetager derfor størstedelen af de koordinerende opgaver som skemalægning og planlægning af tværfaglige emner. Ud over dette varetager særligt klasselærere kommunikationen med forældre og kommunale samarbejdspartnere på det specialpædagogiske felt, hvor de fungerer som projektledere i svære elevsager. Også her er både lærere og

klasselærere særligt ansvarliggjorte i forhold til at lykkedes med at realisere skolens konkurrenceorienterede rationaler om fagligt, højtpræsterende elever.

Monofaglig konkurrence som skolens formål

På Bøgeskovsskolen er det *monofaglige konkurrenceperspektiv* den dominerende diskursorden, som alle ansvarliggøres for. Denne diskursorden ser ud til at fungere som den bærende idé, der rummer både programmatisk og filosofiske idéer om, hvad der er skolens overordnede uddannelses-, og dannelsesformål samt pædagogiske rationaler for, hvordan man når dertil. Her ses der en tendens til, at den monofaglige diskursorden centreret omkring klassiske fag som dansk og matematik dominerer betydningstilskrivningen, hvor de kulturelle og praktiske musikfag domineres og tilskrives meget lidt betydning. Også selve dannelsesidealet italesættes ikke som et bredt, alment dannelsesideal, men snarere som et resultat af den monofaglige uddannelse, og det bærende narrativ er her *når man er uddannet, er man dannet*.

Samtidig ses der et konkurrenceideal fra den monofaglige diskursorden, der relaterer sig direkte til den konkurrenceorienterede praksis, der fremtræder i sammenligningssystemer indenfor denne kommune. Den monofaglige konkurrenceorientering kan fortolkes som en idé, der med sine individualiseringstendenser er i en modposition til den eksisterende professionsdiskurs omkring solidaritet og fællesskab. Diskursen for den monofaglige konkurrence er i denne skole i en glidningstilstand, hvor den er på vej til at skabe *afdrift* eller *konvertering* i de eksisterende dannelses- og uddannelsesdiskurser hos de professionelle (V. Schmidt, 2010). Disse afdrifts-, eller konverteringsprocesser ses i diskursernes samtidighed og betydningskamp, som særligt kommer til udtryk i etiske dilemmaer hos de fagprofessionelle:

"ja altså jeg siger, jeg tror, de fleste af lærerne har det sådan, at de gerne vil gøre deres børn dygtigere. Ledelsen vil gerne have at vores børn er dygtigst. Og det er selvfølgelig fint at de gerne vil have det. Men det er også det, der er oppe i tiden lige nu om, at alt det skal være målbart. Trivsel det er lige pludselig kommet i fokus, for der er kommet en trivselsundersøgelse. Og den skal vi gerne score højt på. Altså der er alle de her målbare ting, og så er der virkeligheden, som vi står i, og der er da også meget her i skoleverdenen, som også skal fungere" (Lærer, DK1).

De etiske dilemmaer italesættes i det ovenstående citat som forholdet imellem det professionelle ønske om *at gøre børn dygtige* i en bredere social og trivselsmæssig optik, og som en modoptik til den konkurrenceorienterede sigte om *at gøre børnene dygtigst*, der

italesættes af skolens ledelse. I det fagprofessionelle ses meningskonstruktionerne også at inkludere de trivselsmæssige og sociale dimensioner, men ikke fordi de har en værdi i sig selv. I stedet forstår de fagprofessionelle ledelsens italesættelse af denne dimension som noget, der primært forekommer i relation til diskursordenen for monofaglig konkurrence. Trivsel og social udvikling er i denne organisation ikke et formål for uddannelsen i sig selv, men det er heller ikke middel til at skabe monofaglige præstationer hos eleverne. I denne skole ser det i stedet ud til, at det trivselsmæssige tilskrives betydning, netop fordi det udsættes for konkurrence, og man kan her se at trivselsdiskursordenen også er i en glidningstilstand.

En anden dimension, der i den neoliberale ansvarliggørelsesform, der er i glidning, er de sociale relationer. I det indledende perspektiv så vi en diskursiv kamp og forhandlingssituation, hvor policyidéer relateret til den globale uddannelseskongurrence centeret omkring få fag, konstituerer de fagprofessionelle på Bøgeskovsskolen i etiske dilemma-situationer. I det næste ser det ud til at også ansvarliggørelsesrelationerne ikke længere er indlejret i et klassisk bureaukrati, hvor afgrænsningen af beslutningskompetencen og kvalitetsvurderingen er formet af central lovgivning. Derimod ser det ud til, at afgrænsningen både er flertydig og organiseret indenfor en diskursorden med decentraliseret, lokal topstyring.

Styring i en flertydig orden

I forståelsen af glidningen i accountabilityformerne er det i første omgang muligt at forstå organisering gennem decentralisering i Bøgeskovsskolen, som en demokratisk organiseringsform, hvor de, der til daglig har fingere i praksis, har fået tildelt ansvaret for det. Dette gøres på Bøgeskovsskolen indenfor en social orden, der positionerer lærere som opportunistiske individer med strategiske kompetencer og et proaktivt udviklingsrum, hvilket betyder at de har et stort, autonomt selvstyringsrum. Samtidig er statslig styring gennem decentralisering en strukturel tildeling af magten til kontrol indenfor *fraværet* af centralt definerede kriterier og standarder for kvalitet. Konsekvensen af dette er, at den formelle leder på Bøgeskovsskolen positioneres som primær sorterings- og kvalitetsvurderingsfunktion med autoritativ kompetence til både at udvælge og fastlægge forvaltningen af lovgivningen på skoleområdet. Ydermere er lederen på Bøgeskovsskolen tildelt en magtposition, hvor han gennem strategisk meningsskabelse indadtil i organisationen, har magt til at udforme lokale styringsværktøjer. Disse lokalt udviklede policy-artefakter rammesætter herefter de adfærdsbetingende styringsrationaler i organisationen, der som lokale ideer eller diskurser er styrende for både elevernes og

de fagprofessionelles forståelser af, hvad det vil sige at være en god elev, og hvad det vil sige at være professionel lærer eller pædagog.

Det autonome og proaktive selvledelsesrum for den individuelle medarbejder eller for de selvstyrende teams, sker altså indenfor et socialt magthierarki, der umiddelbart kan forekomme usynligt i den moderniserede, offentlige organisation. Men som er væsentligt tilstede i kraft af den decentrale, formelle leders magt til både at definere normer som diskurser samt at påføre sanktioner, hvor sanktionerne også eksisterer indenfor et fravær af centrale standarder. Resultatet af de neoliberale ansvarliggørelsesformer med sigte på at realisere idéer om elevers mono-faglige præstationer, som det ses i den danske skolereformsproces, er altså også konstruktionen af skolen som et socialt felt, hvor pædagoger og lærere positioneres nederst i den hierarkiske organisering. Ydermere er der i konglomeratet af decentralisering og centralisering i uddannelsesstyringen på Bøgeskovsskolen opstået koordinerende funktioner, der fungerer som nye, tildækkede magt-funktioner med stor indflydelse i meningsskabelsesprocesser. Dette ses eksempelvis i forbindelse med policy-konstruktion af den globale tendens som inklusion, hvor økonomiske og pædagogiske diskurser kæmper om at blive dominerende i skolens organisation (Storgaard, 2018).

Individuel ansvarliggørelse og narrativer om tendentiel "straf"

På Bøgeskovsskolen ses der tendens til, at den individuelle ansvarliggøres for institutionens resultater i forbindelse med den decentrale ledelses resultatmonitorering på baggrund af skolens resultatdata. I belønningssystemet anerkendes den enkelte således for positive faglige resultater, og samtidig skaber dette fokus i det ledelsesmæssige belønningssystem også etiske dilemmaer for den professionelle:

"og hvis man så bliver anerkendt meget på, at ens elever klarer sig godt i de nationale test i læsning (*kollega: ja!*) så første gang min klasse skulle have det, tænkte jeg, nej nu går vi bare i gang, vi skal bare klare den her test godt, og det gjorde de også, og så anden gang blev jeg sådan lidt mere ligeglad, fordi hvad kunne jeg egentlig bruge den her til? Ikke en dyt! Og hvad kunne eleverne egentlig bruge den her til? Ikke en dyt! Og de blev sådan helt anspændt, og det begrænsede i hvert fald mig i starten i det her med, at det er det, man bliver anerkendt på" (Lærer, DK1)

I dette citat giver den fagprofessionelle udtryk for et ønske om at modtage ledelsesmæssige anerkendelse, men på den anden side føler hun også et behov for at nedtone den

testmæssige dimension overfor eleverne. Her fortæller hun om, hvorledes hun i sin professionsudøvelse over tid er blevet mere ligeglad med de nationale test, da hun ikke oplever at det giver andet end nervøsitet hos eleverne. Samtidig konstruerer hun også diskursivt en tydelig sammenhæng imellem det at modtage en ledelsesmæssig anerkendelse og det at eleverne klarer sig godt i skolens test. Men at dette anerkendelsesønske ikke er en dimension, hun konstruerer som et ønske, der dominerer hendes professionsbaserede behov for, at få eleverne føler sig godt tilpas.

Som den modsatte optik for det positive belønningssystem i forbindelse med skoleledelsens proaktive monitorering af skolens faglige resultater, forekommer der også organisatorisk "straf", som konsekvensen af ledelsens resultatvurdering. Den generelle tendens er her en individuel ansvarliggørelsesform, hvor de fagprofessionelle indkaldes til det, der italesættes som en *uformel snak* (SL og ledelsesteamet, DK1) imellem den pågældende underviser og skolens ledelse. Diskursivt italesættes der også potentielle eksklusionsprocesser for de medarbejdere, der ikke agerer indenfor de organisatoriske ordener for medarbejdere italesat som *de dygtigste*, der er *flittige* og "oppe på dupperne og fremme i skoene" (SL, DK1). Denne eksklusion forekommer gennem anvendelsen af strukturelt defineret, direkte magt til afskedigelse af medarbejdere:

"Vi tillader os den luksus, når nu vi er populære og folk gerne vil arbejde her, at vi vælger og vrager. Og vi ansætter simpelthen bare de dygtigste. Og der er ikke nogen, der bliver sure på os, når vi afskediger de ikke-dygtigste" (SL, DK1).

Ledelsescitater konstruerer skolen som et sted for de dygtigste lærere, da skolen anses for at være meget populær som arbejdsplads. Dette betyder ifølge skolelederen, at medarbejderudvælgelsen foregår på markedets betingelser, hvormed der kun ansættes de, skolens ledelse betragter som de dygtigste. Yderligere konstruerer han en diskurs, hvor der indirekte indikeres, at skolens ledelse også har både et formelt ledelsesrum, men også et socialt anerkendt ledelsesrum i skolen til at afskedige de, der ikke vurderes som de dygtigste.

Konstruktionen af diskursordenen afskedigelse af de ikke-dygtigste kan ses som en sanktionering, der konstruerer virkeligheden på to måder. Først og fremmest indikerer den, at glidningen i styringen gennem decentraliseringen har skabt et formelt rum til, at skoleledere har magt til at afskedige og ansætte, hvilket er en social, legitim konstruktion på Bøgeskovsskolen. Endvidere fungerer diskursen som en advarende fortælling, hvor afskedigelse diskursivt kobles sammen med den individuelle ansvarliggørelse for at være dygtig nok. I medarbejdernes retrospektive og fortløbende meningsskabelsespro-

cesser fungerer denne diskurs som en fortælling af både adfærdsregulerende og afskrækkende karakter. Fortællingen kan ses som en diskurs, der med sin individuelle ansvarliggørelse er et narrativ, der har potentiale til at true den enkeltes oplevelse af identitetsmæssig stabilitet. Accountabilitystyringen, som den udmøntes i skolens ledelse og organisering, ser her altså ud til at have magt til at regulere medlemmernes adfærd gennem implicite fyringstrusler og tildeling af "skyld" i det diskursive indhold. Men som først fremvist, så ses der samtidig også en tendens til, at der i den professionsetiske kultur på Bøgeskovsskolen også er et stærkt ønske om, at eleverne skal trives. Dette betyder, at der indenfor sanktioneringen af den monofaglige præstationsdiskurs gennem med advarende diskurser også er et autonomt selvledelsesrum, hvor de fagprofessionelle udmønter policy på den måde, de finder ansvarlig.

Global uddannelsesstyring i skolen

På baggrund af den empiriske indsigt i de to skolecases og de konstruerede accountabilitystyringsregimer, vil jeg nu pege på de sociale mønstre, jeg ser som konsekvenser af glidninger i den globale uddannelsesstyring. Her vil jeg pege på de tendenser, jeg ser i relation til idéer af både policy, programmæssige og filosofisk karakter med afsæt i den diskursive institutionalismes begreber.

For skolen som socialt felt, ser jeg for det første en tendens til homogenisering indenfor de policyidéer, der rammesætter skolens formål. Her bliver både de fagprofessionelle i Ontario og Danmark indlejret i en diskursorden fra den globale konkurrence, hvor de monofaglige præstationer og konkurrenceorienteringen indenfor få fag, er det bærende sigte. Dette betyder i begge skolecases, at kulturorienterede og sociale dannelsesperspektiver glider ud af betydningstilskrivningen i skolen, hvilket på sigt skaber et større uddannelsesfokus end et dannelsesfokus, hvilket ellers har været traditionen særligt i den danske folkeskole (Moos, 2017). Indenfor de programmatisk styringsidéer ses der også tendens til homogenisering. Dette ses empirisk, hvor begge cases ses at være gledet fra den tidligere professionsstyring og over i nye forståelser, hvor de professionelle ikke længere er indlejret i en offentlig tillidsorden. I stedet kan der empirisk ses en historiske proces, hvor der anvendes en flerhed af styringsmetoder, der sigter på at synliggøre skolens faglige resultater. Disse neoliberale accountability-former i Ontariocasen har ikke kun ændret de programmæssige styringsidéer i forhold til hvordan, de professionelle stilles til ansvar. Her ses der også en glidningsproces i forhold til de filosofiske idéer og rationaler, der rammesætter formålet, hvor diskursordenen for *performance forbedring*

over tid er internaliseret i de professionelles sociale, identitetsmæssige meningskonstruktioner gennem governmentality styring. I accountability-styringen i Bøgeskovsskolen ses der en historiske glidning i det empiriske, hvor den professionelle accountabilityform er *gledet* helt over i en neoliberal styringsorden. De traditionelle professionsidéer ses nu i en diskursiv *afdriftsposition*, hvor markeds-, og konkurrenceorienterede idéer konstrueres som dominerende i skolen. Kampen om magten til at definere det uddannelsespolitiske formål foregår her indenfor *konkurrencediskursen* som dominerende filosofiske orientering. Da konkurrence som diskurstype positionerer deltagerne som *konkurrenter*, samtidig med at de ansvarliggøres og sanktioneres individuelt for uddannelsens mono-faglige præstationer indenfor et socialt magthierarki, er accountabilityformen på Bøgeskovsskolen en flertydig orden. Dette betyder, at både skolens formål, de sociale identitetspositioner og skolens relationer i princippet er til forhandling indenfor en demokratisk socialitet, der antager andre former en tidligere.

Skolen som en risikofyldt, "high stakes accountability" styringsorden?

Diskussionen af spørgsmålet om, hvorvidt Danmark nu kan ses som en *low-stakes* accountability kontekst på uddannelsesområdet eller ej, er helt afhængigt af hvilket sociologisk perspektiv, der anlægges i de empiriske analyser. Når vi ser på ansvarliggørelsesformerne med de tilhørende sanktioneringer i et historisk, institutionelt perspektiv, kan man meget vel definere Danmark og Ontario indenfor en accountability forståelse, ikke fremtræder som risikofyldt. Overordnet set er der måske endda noget, der kunne indikere, at Danmark som styringsfelt som den ses i accountability på Bøgeskovsskolen, er en yderst demokratiske socialitet. I lyset af de mange decentraliseringsinitiativer ser det nemlig ud til, at de fleste beslutningskompetencer er distribueret til de fagprofessionelle, der beskæftiger sig med det pædagogiske i dagligdagen. Dette er en tendens i uddannelsesstyringen, der i hvert fald set i relation til tidligere tiders fagbureaukratiske og hierarkiske organiseringsformer, kunne fremtræde som positivt for både det lokale ejerskab og engagement. Men ved at koble disse historisk, strukturelle perspektiver fra den historiske institutionalisme med et diskursivt institutionelt og kritisk meningsskabesperspektiv, bliver de sociologiske dynamikker i langt højere grad empirisk tilgængelige. Her får vi et videnskabeligt indblik i, hvorledes aktørers agency gennem lokale konstruktioner af policy, har konsekvens for, hvordan de sociale styringsordener former de idéer og sandhedsrationaler, der reelt er styrende og ansvarliggørende i de moderniserede, offentlige organisationer.

Mit argument er her, at dette videnskabelige perspektiv gennem en international, komparativ analyse af forskelle og ligheder, har understøttet Steward Ransons sidebemærkning om, at neo-liberalisering af accountability-former ses at geninstallere magten i uddannelsesinstitutionen som en markedsgjort, virksomhedsmagt (Ranson, 2003). Dette ser jeg overvejende i den danske case, og det er derfor oplagt at diskutere, hvorvidt Danmark konstituerer et muligt styrings,- og ledelsesrum, der er mere risikofyldt, end man skulle tro? Her er de sanktionerende konsekvenser antageligvis ganske begrænsende for praksisudmøntningen, da de fagprofessionelle fortolker sig selv i forhold til afskrækkende narrativer om fyringer, hvis deres elever ikke præsterer fagligt. Samtidig kan det også diskuteres, om ikke også ansvarliggørelsesformerne i case ON1 kan italesættes som en risikofyldt styringsorganisering? Styringsordenen på Obee Tower Public School ser ud til at sætte de professionelles tankefrihed på spil, da styringen her antager governmentale former. Her ser det empirisk ud til, at styringen har betydning for, hvorledes de professionelle identitetsmæssigt konstruerer sig selv, hvormed denne form for styring ændrer den professionelle identitet. I begge organiseringer begrænses friheden for det enkelte subjekt, hvilket i et styringsperspektiv selvfølgelig er formålet med alle bestræbelserne. Det første diskussionspunkt i en fortsat kritisk meningskonstruktionsproces kunne være, hvad det er, der konstituerer ledelsesrummet for accountabilitystyringens sanktioner, da disse ser ud til at have ganske alvorlige konsekvenser for subjekternes frihed i de moderne uddannelsesorganisationer? Og det næste kunne tendentielt være en normativt diskussion af, hvad der så er bedst eller værst for skolen som demokratisk samfundsinstitution? Den fremtidige uddannelsesforskning indenfor dette felt vil give mulighed for at diskutere konsekvenserne af globale uddannelsesstyringstendenser yderligere.

Referencer

- Ball, S. J. (2012). *Micro-politics of the School*. New York: Routledge.
- Carney, S. (2010). Reading the global. *Comparative Education at the End of an Era*. En M. Larsen (Ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, 125-142.
- Carney, S. (2016). Global education policy and the postmodern challenge. *The handbook of global education policy*, pp. 504-518.
- Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*: Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2000). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In *Economics Meets Sociology in Strategic Management* (pp. 143-166): Emerald Group Publishing Limited.
- Fairclough, N. (2015). Language and power (Third Edition). *London & New York: Routledge.*
- Foucault, M., Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality*: Chicago: University of Chicago Press.
- March, J. G. (2008). *Fornuft og forandring*: Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Moos, L. (2013). *Transnational influences on values and practices in Nordic Educational Leadership: is there a Nordic Model?* (Vol. 19): Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2017). *Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., Skedsmo, G., Höög, J., Olofsson, A., & Johnson, L. (2011). The Hurricane of accountabilities? Comparison of accountability comprehensions and practices. In *How school principals sustain success over time* (pp. 199-222): Dordrecht: Springer.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy—key approaches and debates. *The Handbook of Global Education policy*, 1-20.
- Norman, F. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An introduction to Theory, Method, and Practice* (2nd. ed.): London: Bloomsbury Academic.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *J.Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. *The Handbook of Global Education policy*, pp. 128-144.
- Schmidt, V. (2010). Analyzing ideas and tracing discursive interactions in institutional change: From historical institutionalism to discursive institutionalism.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual review of political science*, 11.

Schmidt, V. A. (2010). Taking ideas and discourse seriously: explaining change through discursive institutionalism as the fourth 'new institutionalism'. *European political science review*, 2(1), 1-25.

Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153-167.

Storgaard, M. (2018). Sensemaking and Power. An interactionbased study of leadership-processes and the construction of powerrelations in a high achieving, Danish public school (Special issue), *Nordic Journal of International and Comparative Education*

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*: London: Sage Publications, Inc.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense-making. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

Appendiks XXIII. Uddybning af perspektivismen i den kritisk komparative analysekontekst

Som jeg beskrev i min sporingstilgang i kapitel 4, indleder jeg de kritisk komparative analyser med at spore mit genstandsfelt horisontalt på tværs af de to primære skoleledelsescases. Her sammenligner jeg både de intersubjektive menings- og magtkonstruktioner på det mikroprocessuelle niveau samt de to skoleledelsesregimer på det organisatoriske niveau med afsæt i afhandlingens analytiske perspektiv og de selekterede begreber jf. kapitel 3. I den første tilgang stiller jeg perspektivistiske spørgsmål baseret på den udviklede governmentalitymodel, hvor jeg undersøger forskelle og ligheder horisontalt imellem *formål og sigte* med uddannelsen, *styringsregimets dominerende organisering* og *styringens midler*. Efterfølgende undersøger jeg forskelle og ligheder mellem de mikroprocessuelle menings- og magtkonstruktionsprocesser samt betydningstilskrivningen i de formelle ledes ikke-diskursive praksis. Det centrale forskningsspørgsmål (jf. kap.1) er afslutningsvist afsættet for en kritisk diskussion af de sociale mønstre, der ses i genstandsfeltet. Her vurderer jeg skoleledelse som et styringsfænomen set i lyset af den horisontale sporing og besvarer det overordnede forskningsspørgsmål.

Efterfølgende foretager jeg en vertikal sporing af mit genstandsfelt ved at sammenligne forskelle og ligheder i den primære og den sekundære case på tværs af sociologiske niveauer inden for en policy web. Afsættet for sammenligningen er igen de centrale perspektiver fra governmentality-perspektivet, hvor jeg deduktivt selekterer i de analytiske fund i de sekundære cases på baggrund af fundene i de primære cases. Sidst indgår de sociale mønstre i genstandsfeltet i en horisontal komparation og diskussion baseret på det første underordnede undersøgelsespørgsmål. Formålet er yderligere at perspektivere skoleledelse som et styringsfænomen i relation til et institutionelt og sociologiske makroniveau. I den kritiske komparative analysekontekst foretager jeg en endelig diskussion af den komparative analyses fund, der indplacerer genstandsfeltet som en historisk konstruktion. Her sporer jeg genstandsfeltet ved at indleje et tværgående perspektiv på de sociale mønstre forstået som menings- og magtmekanismer i skoleledelse på tværs af historisk tid, ledelsessituationer, sted og sociologisk niveau. Undersøgelsens andet underordnede spørgsmål er styrende for diskussionen, der former nye forståelser og kritiske perspektiver på den relationelle forbindelse mellem moderne og neoliberale magt- og styringsmekanismer og skoleledelsesfænomenet. Tendenserne, der træder frem gennem denne sporing og disussion, er afslutningsvis grundlaget for forskerens perspektivistiske konstruktion af opmærksomhedspunkter til fremtidig policy-konstruktion og uddannelsesledelsesforskning.

Appendiks XXIV. Uddybning af perspektivisme i den deskriptive analyse af den historiske policy-udvikling i Danmark og Ontario

Den deskriptive analyse af Danmarks og Ontarios historiske policyudvikling er udformet med afsæt i sekundære policyanalyser med enkelte bidrag fra analyser af primære policykilder. Først foretog jeg en purposiv selektion af sekundære policyanalyser, jeg fandt frem til gennem studier i den internationale udgivelse "A Decade of Research of School Principals. Cases from 24 Countries" (Ärlestig, Day, & Johansson, 2015). De to kapitler om henholdsvis Danmark og Canada, der omhandler skoleledelse som et forskningsfelt og et policyfelt, ledte med deres referencer videre til relevante, sekundære policyanalyser. I Katina Pollocks kapitel om skoleledelse i Canada (Pollock & Hauseman, 2016) var der referencer til både hendes egne (Murakami, Törn-sén, & Pollock, 2014; Pollock & Winton, 2016; Winton & Pollock, 2016) men også OISE lektoren Joseph Flessas undersøgelser af skoleledelse som policyimplementeringsprocesser i historiske situationer (Flessa, 2012; Flessa, Gregoire, Hélène, 2012; Parekh, 2016). Dette ledte til flere centrale, historiske policyanalyser af Ontarios uddannelsesstyringsudvikling (Anderson & Ben Jaafar, 2006; Levin, 2008; Sattler, 2012) samt analysen af en primær reforminitierende policytekst (Leithwood, 2003). Endvidere inddragede jeg videnskonstruktioner om policy-reformeringer i Ontario fra interviewet med præsidenten i Ontario Principals Council samt fra feltnotater, jeg udarbejdede på baggrund af uformelle snakke med skoleledelser og professionelle i de to skoler.

I den danske policyanalyse-litteratur fandt lignende selektionsproces sted med afsæt i Lejf Moos' kapitel (Moos, 2016a), hvilket førte til flere referencer (Bovbjerg et al., 2011; Moos, 2016b; Pedersen, 2014) og centrale tekster i den danske skolereform (Undervisningsministeriet, 2017; Beskæftigelsesministeriet, 2013; Moos, 2013; Moos & Johansson, 2009; Undervisningsministeriet, 2013). Udvælgelsen af de sekundære policyanalyser samt selektionen af enkelte primære policy foregik altså gennem en sneboldsselektionsproces (Louis, Lawrence, & Keith, 2007).

Analytisk tilgik jeg de sekundære policyanalyser og dokumenter på en analytisk baggrund af afhandlingens moderne magt,- og styringsperspektiv og et kritisk meningskabelsesperspektiv jf. kapitel 3. Jeg foretog derfor deskriptive analyser af den historiske policyudvikling med formålet om at forstå de historiske magt,- og styringsreformeringer, der gik forud for de nutidige policy-situationer, jeg tilgår i mine empiriske datakonstruktioner *in situ*. Følgende, sekundære policyanalyser og primære policy indgår i den historisk, deskriptive analyse, der præsenteres i kapitel 6:

Anderson, S., & Ben Jaafar, S. (2006). Policy trends in Ontario education: 1996–2006. Lokaliseret den 10.9.2019 på <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/policytrends.pdf>

Beskæftigelsesministeriet. (2013). Lov 409. Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster på det offentlige område. Lokaliseret d. 1.6.2019 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/409>: Education.

- Bovbjerg, K. M., Wright, S., Krause-Jensen, J., Krejsler, J. B., Moos, L., Brorholt, G., & Salamon, K. L. G. (2011). *Motivation og mismod: Effektivisering og stress på offentlige arbejdspladser*: Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Flessa, J. (2012). Principals as middle managers: School leadership during the implementation of primary class size reduction policy in Ontario. *Leadership and Policy in Schools, 11*(3), 325-343.
- Flessa, J., Gregoire, H el ene. (2012). Policy Aspirations and Dilemmas of Implementation. *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*.
- Undervisningsministeriet. (2017). Folkeskoleloven. Bekendtg orelse af lov om folkeskolen. LBK nr 1510 af 14/12/2017. Lokaliseret d. 1.6.2019 p a <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>
- Leithwood, K., Fullan, Michael, Watson, Nancy. (2003). *The Schools We Need:Recent Education Policy in Ontario and Recommendations for Moving Forward*. Lokaliseret d. 10.9.2019 p a
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Louis, C., Lawrence, M., & Keith, M. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Moos, L. (2013). *Transnational influences on values and practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2016a). Denmark: Danish School Leadership Between Welfare and Competition. In *A Decade of Research on School Principals* (pp. 13-38). Dordrecht: Springer.
- Moos, L. (2016b). *Pædagogisk ledelse i en l ringsm lstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: Success Sustained? *Journal of Educational Administration, 47*(6), 765-780. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230910993140>
- Murakami, E. T., T rnst n, M., & Pollock, K. (2014). Expectations for the Preparation of School Principals in Three Jurisdictions: Sweden, Ontario and Texas. *Canadian & International Education, 43*(1).
- Parekh, G., Flessa, Joseph, Smaller, Harry. (2016). The Toronto District School Board: A global city school system's structures, processes, and student outcomes. *London review of education, 14*(3), 65-84.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik: Baggrund, intentioner og funktionsm der. In *Læring i Konkurrencestaten* (pp. 13-33). København: Samfundslitteratur.
- Pollock, K., & Hauseman, D. C. (2016). Canada: Principal Leadership in Canada. In *A Decade of Research on School Principals* (pp. 211-244): Dordrecht: Springer.
- Pollock, K., & Winton, S. (2016). Juggling multiple accountability systems: how three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28*(4), 323-345.

Sattler, P. (2012). Education Governance Reform in Ontario: Neoliberalism in Context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.

Undervisningsministeriet. (2013). Aftale mellem regeringen om et fagligt løft af folkeskolen.

Lokaliseret d. 10.9.2019 på <https://www.uvm.dk> > pdf14 > okt > 141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013

Winton, S., & Pollock, K. (2016). Meanings of success and successful leadership in Ontario, Canada, in neo-liberal times. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 19-34.

Ärlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (2015). *A decade of Research on School Principals: Cases from 24 countries* (Vol. 21): Dordrecht. Springer.

