



---

# TRIVIALITETER, FORSTYRRELSER OG INDIKATORER. LEDELSE PÅ EN SKOLEREFORMS UPLANLAGTE/ PERFORMATIVE EFFEKTER

En aktørnetværksteoretisk analyse af de ledelsesformer der bliver til, når skoleledelser arbejder på at oversætte en skolereform til elevers læring og trivsel

---

Ph.d.-afhandling af Thomas Binderup



AARHUS UNIVERSITET

# Trivialiteter, forstyrrelser og indikatorer. Ledelse på en skolereforms ikke-planlagte/performative effekter.

En aktørnetværksteoretisk analyse af de ledelsesformer der bliver til, når skoleledelser arbejder på at oversætte en skolereform til elevers læring og trivsel

Trivialiteter, forstyrrelser og indikatorer. Ledelse på en skolereforms  
uplanlagte/performative effekter.

En aktørnetværksteoretisk analyse af de ledelsesformer der bliver til, når  
skoleledelser arbejder på at oversætte en skolereform til elevers læring og  
trivsel

Hovedvejleder: Professor Dorthe Staunæs, DPU

Bivejleder: Lektor Katja Brøgger, DPU

Thomas Binderup

DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,  
Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet

Ph.d. afhandling

August 2021

ISBN: 978-87-7507-515-7

DOI: 10.7146/aul.437

## Forord

At få mulighed for at skrive en ph.d. afhandling er en spændende, udviklende og til tider frustrerende oplevelse. Som i mange andre brancher kræver det en vis selvstændig indsats, men der er mange som har vist projektet interesse og som jeg skylder tak.

Først og fremmest vil jeg gerne sige tak til ledere og medarbejdere på Granlund Skole. Uden jeres imødekommenhed og villighed til at lade mig observere og samtale med jer om jeres praksis, havde jeg ikke kunnet skrive denne afhandling. Jeg dedikerer afhandlingen til jer.

Tak til University College Nordjylland, de nordjyske kommuner og DPU for at gøre projektet muligt.

Tak til opponenter på WIP-seminarerne Helle Bjerg, Helene Gad Ratner, Finn Olesen og Justine Grønbæk Pors for konstruktiv kritik.

Desuden tak til kollegaer på UCN og DPU for godt samarbejde samt interessant og værdifuld sparring undervejs i forløbet.

Tak til mine vejledere Dorthe Staunæs og Katja Brøgger for både at støtte og udfordre mig undervejs i processen og dermed hele tiden gøre min skrivning klarere, mere præcis og forståelig. Det har været rigtig godt for mig at lære jer at kende.

Særligt har mit samarbejde med hovedvejleder Dorthe Staunæs været vigtig, når man som jeg har skullet færdiggøre min afhandling i en Coronatid, hvor adgangen til faglig sparring er begrænset. Tak for konstruktiv kritik, inspirerende vejledning og løbende interesse for mit projekt. Du har været vigtig for mig i processen.

Endelig tak til venner og familie for opmuntring og støtte undervejs i processen. I har bestyrket mig i min grundlæggende tro på, at når man arbejder fornuftigt med tingene, ender det som regel godt.

## Indhold

Forord.....	3
Del 1 .....	9
Indledning. Ledelse på det planlagte – og det ikke-planlagte .....	10
Formål: En undersøgelse af, hvordan ledere arbejder med folkeskolereformens elementer.....	12
Tilgange til at beskrive tilblivelse af skoleledelsesformer.....	18
Bidrag: Et studie af, hvilke ledelsesformer der opstår ved arbejdet med folkeskolereformen 2014.....	20
Fund: Tre ledelsesformer .....	23
Fremgangsmåde for produktion af empiri.....	26
Ledelse, organisering og forandring i et aktør-netværksteoretisk perspektiv .....	28
Potentiale: Ny mulighed for kritik og nye arenaer for ledelse på planlagte forandringer .....	31
DEL 2 .....	35
Kapitel 1. Ledelse på forandringer af skoler .....	36
Policy – forandring gennem problematisering .....	39
Standarder – organisationsopskrifter på en ønsket virkelighed.....	43
Styringstilgange - Government og governmentality .....	46
Vedvarende forbedringer – ledelse af skoler.....	50
Inkrementelle og radikale forandringer.....	51
Angelsaksiske standarder for god skoleledelse .....	54
Elevcentreret ledelse .....	55
Professionel kapital.....	57
Synlig læring.....	60
Ideen om professionelle læringsfællesskaber .....	61
Sammenfatning – Ledelse på skoler .....	63

Kapitel 2. Aktør-netværksteoretisk-inspirerede studier af skoleledelse .....	67
Aktør-netværksteoretiske studier af skoleledelse .....	68
Skoleledelse set med aktør-netværksteoretisk perspektiv .....	81
Metakritiske undersøgelser af dansk skoleledelse .....	83
Lokal og central ledelse.....	83
Emergerende ledelse, elevplansreformen 2006.....	87
Refleksiv ledelse, inklusionsreformen 2012.....	93
Multipel ledelse, folkeskolereformen 2014.....	96
Sammenfatning – Midler forskydes og bliver til mål .....	99
Kapitel 3. Aftaletekst, følgeforskning og justeringer – karakteristik af den planlagte forandring .....	107
Aftaleteksten.....	109
Samtaler om kvalitet.....	114
Følgeforskningsprogrammet.....	118
Følgeforskningen – hvilken ledelse og leder skal folkeskolereformen skabe? .....	119
Justering af folkeskolereformen .....	133
Klare rammer for tilrettelæggelse af skoledagen .....	136
Øget faglighed og kvalitet .....	137
Øget frihed(?).....	138
Nye rammer for skoleledelse - Lov 409 .....	141
Sammenfatning – den selvstændige, men loyale lokale leder .....	145
DEL 3 .....	150
Kapitel 4. Aktør-netværksteori som filosofisk og metodisk tilgang .....	151
Fremkomst og ontologi.....	154
Aktører og netværk i aktør-netværksteori.....	157
Aktør-netværk gør noget .....	158
Translation .....	160

Translation og diffusion .....	162
Materialitet – hvorfor er tingene så vigtige? .....	164
Relationalitet – hvorfor er samlingerne så interessante? .....	165
Marginalisering af stemmer .....	168
At få blik på konstruktion af ledelsesformer via modaliteter .....	170
Kapitel 5. Empiriproduktion .....	174
Ind i feltet.....	175
Strukturerede observationer .....	177
Skyggen (the shadow) .....	180
Valg af aktører.....	182
Granlund Skole.....	184
Skolelederen (SL).....	188
Baggrundsmusik – det pædagogiske koncept (PFL).....	190
Ledelseslaboratorier .....	194
Metoder .....	198
Shadowing.....	200
Etnografiske interview .....	202
Formelle samtaler, "section" zero og "agenda X" .....	202
Agenda X – forskeren som refleksionsgenerator.....	203
Semistruktureret interview.....	206
Faldgruber .....	207
Ud af feltet .....	209
DEL 4 .....	212
Kapitel 6. Ledelse på trivialiteter – at gøre nye elementer brugbare.....	213
Nye rammer for lærerarbejdet .....	218
Flex-skema .....	219
Lede på trivialiteter.....	223

Translation af Lov 409 – at gøre elementer brugbare .....	230
Opsamling – at gøre planlagte forandringer <i>brugbare</i> .....	234
Kapitel 7. Ledelse på forstyrrelser - at gøre sig fri af dårlige bindinger og styrke de gode .....	236
Brændende (lærings)platforme .....	238
Nye bindinger .....	242
Frihed via gode vedføjelser .....	248
Lede på forstyrrelser .....	250
Opsamling - At gøre sig fri af dårlige bindinger .....	252
Kapitel 8. Ledelse på indikatorer – at forklare data, skabe skabe overblik og udvælge opfølgende indsatser.....	257
Kvalitet i samtaler (?) .....	260
Forberedelse til kvalitetssamtalen: Noget at være stolte over .....	265
Den performede kvalitetssamtale .....	267
Input og output. "Lad os blive konkrete" .....	268
Måltal: Kurs såvel som endemål .....	274
Endelig: (D)en brændende platform .....	277
Nye, opfølgende initiativer .....	281
Opsamling – indikatorerne forklarer ikke noget, de skal selv forklares .....	284
DEL 5 .....	290
Konklusioner. Skoleledelse på reformer .....	291
Mit projekt .....	292
Folkeskolereformen 2014 .....	294
Aktør-netværksteoretisk inspireret metodologi .....	295
Feltarbejde på Granlund Skole.....	297
Lærings- og ledelseslaboratorier .....	298



Afhandlingens analytiske fund - Skoleledelse på reformer med realistiske/repræsentative og performative perspektiver .....	300
Afhandlingens empiriske fund – 3 ledelsesformer .....	307
Ledelse på trivialiteter, forstyrrelser og indikatorer.....	310
Dansk resume.....	318
English resume .....	321
Referencer.....	324
Bilag.....	344
1. Oversigt over aktør-netværksteoretiske studier af skoleledelse.....	344
2. Oversigt over ledelse og styring i følgeforskningen.....	345
3. Metoder til empiriproduktion.....	347
3.1 Oversigt over etnografiske interview.....	351
3.2 Observationer / skygning.....	351
3.3 Observerede formelle møder .....	352
3.4 Agenda X .....	353
3.5 Semistrukturerede interview .....	353
3.6 Ledelseslaboratorier .....	354
3.7 VIS formidlingsmøder.....	354
4. Mail til skolechefer om ledelseslaboratorier .....	355
5. Program for læringslaboratorier .....	357
6. Tegning 1 til ledelseslaboratorier .....	360
7. Tegning 2 til ledelseslaboratorier .....	361
8. Tegning 3 til ledelseslaboratorier.....	362
9. Oversigt over figurer .....	363

Del 1

## Indledning. Ledelse på det planlagte – og det ikke-planlagte

I denne afhandling er jeg optaget af at komme tæt(tere) på det praktiske arbejde og beskrive det, jeg vil kalde for mellemregningerne, altså på de handlinger eller begivenheder, som forbinder eller danner baggrund for et handlingsforløb, ved processen i at lede på elementerne i folkeskolereformen 2014 (Undervisningsministeriet, 2013). Samlet undersøger kapitlerne, hvordan der arbejdes på at tage imod elementerne i folkeskolereformen 2014, manøvrere dem på plads og få dem til at materialisere sig i en eller anden form, der er praktisk anvendelig eller *brugbare* for aktørerne.

Folkeskolereformen 2014 er den seneste danske uddannelsesreform og et eksempel på en omfattende planlagt forandring af den måde, hvorpå vi vælger at holde skole. Dens formål og intentioner er velbeskrevet i policy dokumenter (Undervisningsministeriet, 2013, 2019a) og den er udarbejdet med henblik på at forandre bestemte generelle forhold ved folkeskolen samt løse bestemte problemer i relation til folkeskolens omverden. Den er dermed intentionel og har et bestemt formål og sigte for øje. Således indledes og begrundes folkeskolereformen 2014 da også med at påpege et akut behov for et fagligt løft, der skal modvirke at for mange elever forlader folkeskolen uden tilstrækkelige (faglige) færdigheder (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1).

Planlagte forandringer ledsages ofte af nye standarder for praksis, såsom kompetenceforløb, forskellige former for teknologier, modeller eller værktøjer. Disse er tænkt som midler til at opnå bestemte effekter og til at indfri de vedtagne mål, hvormed elementerne i den planlagte forandring forventes at blive realiseret og effekterne at materialisere sig. Elementerne i folkeskolereformen består blandt andet af mere undervisning, nye organisationsformer, bedre uddannede lærere og et tydeligere fokus på

resultater, det vil sige på outputtet. Midlerne til at indføre disse elementer og indfri målene er nye vilkår for at bedrive ledelse, nye pædagogiske koncepter samt nye teknologier og samarbejdsformer. Processen vurderes på baggrund af tre nationale mål, der konkretiseres og operationaliseres via opstilling af fire resultatmål, som både kommuner og skoler holdes ansvarlige for. Folkeskolereformen er dermed et godt eksempel på en større, gennemgribende forandringsproces af den offentlige sektor, hvor nogen planlægger en forandring med henblik på at opnå bestemte effekter.

Planlagte forandringer af offentlige organisationer initieres ofte med ambitioner om og argumenter for at tilpasse organisationen til bestemte forhold i omverdenen, typisk at effektivisere og kvalitetsforbedre kerneydelserne (Jakobsen & Thorsvik, 2014, p. 348; Kristiansen, 2016, p. 263; Mac & Madsen, 2018, p. 11). For uddannelsesreformer handler dette typisk om at øge elevernes deltagelse og præstationer (Beycioglu & Kondakci, 2020; Cuban, 2013, p. 2; Drejer, 2015, p. 358; Fenwick & Edwards, 2010, p. 101; Levin, 2010, p. 1; Moos, 2016; Rasmussen, 2015, p. 25). Planlagte forandringer kan derfor ses som udtryk for (beslutningstagernes) legitime og velovervejede intentioner om at ville løse erkendte problemer og nå frem til en ny tilstand, hvor tingene fungerer bedre (Ball, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011). Der er altså noget positivt over at finde en løsning på et erkendt problem og i at få denne løsning til at virke. Det er især dette arbejde med at få en løsning til at virke i den praktiske hverdag, jeg i det følgende er interesseret i at undersøge og beskrive tættere.

Planlagte forandringer begrundes og initieres som nævnt ofte med udgangspunkt i et erkendt problem, som kalder på handling. Men undertiden sker det, at disse planlagte forandringer skuffer, idet de ikke fører til realisering af de ønskede effekter. Jeg taler med en kommunal konsulent om forvaltningens arbejde med at implementere folkeskolereformens elementer. Konsulenten forklarer:

*Jeg har et billede af skolesystemet som en radiator, og vinduet oven over står åbent. Altså, det fiser ud med varme. Får vi udnyttet nok alt det vi poster ind? Det gør vi ikke lige nu. Det kan være fordi vi vil for meget, jeg ved ikke. Det kan skyldes mange forskellige ting. 'On a rainy day' kan jeg godt tænke, alt det vi putter i, hvordan oplever mine børn egentlig det i vores skole? (Interview med PFL-konsulent p. 13).*

Konsulenten udtrykker her et ønske om at gøre noget godt for skolen og for børnene, hvorfor en masse gode ting pumpes ind i skolen. Men det udnyttes ikke nok, og varmen forsvinder ud af det åbne vindue. Denne metafor kalder på løsninger, som effektivt vil "lukke vinduet" og dermed gøre skolerne mere velfungerende og effektive, så vi kan få mere for pengene. Men hvad er det der gør, at vinduet står åbent, hvorfor er der ikke nogen der lukker det og hvorfor er det kun konsulenten som kan se det? I det følgende er jeg optaget af at undersøge, hvad der sker når en skole arbejder med "noget af alt det, der pumpes ind i folkeskolen". Måske består problemet ikke i at taget er utæt og at varmen fiser ud? Måske er der et større potentiale i at undersøge hvad der sker med alt det det, vi putter ind og hvilke effekter der genereres herved?

## Formål: En undersøgelse af, hvordan ledere arbejder med folkeskolereformens elementer

På baggrund af et etnografisk feltstudie undersøger jeg med udgangspunkt i observationer og etnografiske interview fra en folkeskoles praksis, hvordan aktører i tre nordjyske kommuner arbejder med at tage imod elementerne i folkeskolereformen, manøvrere dem på plads og få dem til at materialisere sig i de lokale organisationer.

*Jeg spørger: Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelige – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan*

*bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?*

Med ledelsesformer forstår jeg de måder, hvorpå ledelsehandlinger og handleplaner tilrettelægges og udføres. Jeg omsætter forskningsspørgsmålet til tre analysespørgsmål, som jeg forfølger i afhandlingens tre empiriske kapitler:

- Hvordan ledes arbejdet med at tage imod nye elementer i en dansk skoleorganisation og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde?
- Hvordan ledes arbejdet i organisationen med de nye elementer i praksis og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde?
- Hvordan ledes arbejdet med at lade de nye elementer materialisere sig i praksis og hvilke ledelsesformer opstår ved dette arbejde?

I det følgende uddyber jeg min forskningsinteresse og –spørgsmål med fokus på overvejelser over effekterne af arbejdet med folkeskolereformen 2014 som relevant eksempel på en top down initieret politisk planlagt forandring.

Folkeskolereformen 2014 er en planlagt forandring, som skal ændre og forbedre den overordnede tilgang til, hvordan man laver god skole. Den amerikanske skoleforsker Larry Cuban argumenterer dog for, at offentlige skolereformer ofte er opreklamerede og overdriver deres faktiske effekter (Cuban, 2013). Cuban forklarer, at de manglende effekter ofte kan begrundes i mangelfuld involvering af alle berørte parter i uddannelsesreformens forudgående tilrettelæggende proces. Det betyder, at der efterfølgende sker konstante tilpasninger, efterhånden som parterne sætter deres fingeraftryk og dermed tilpasser reformen til de lokale forhold.

Den opnåede effekt ved sådanne top-down inspirerede tilgange til at implementere reformer på er derfor, tilsyneladende, begrænset. Den danske skoleforsker Jens Rasmussen skriver: *"skolehistorisk forskning i reformers effekt viser overbevisende, at reformer nok ændrer skolen, men sjældent, som det var intenderet, og aldrig grundlæggende"* (Rasmussen, 2015, p. 9). Der sker altså noget i forbindelse med den lokale tilpasning, som fører til at de oprindelige intentioner ikke realiseres i forholdet én til én, men bøjes, ændres og transformeres på forskellig vis.

Cuban og Rasmussen argumenterer for, at reformer sjældent forandrer det, de er sat i verden for. Det vil sige at de viser sig at have mindre effekt, end de er tiltænkt. Dette perspektiv dukker også op i forbindelse med Undervisningsministeriets statusredegørelser. I 2018 konkluderes, at folkeskolen: *"i skoleåret 2017/18 ikke er i mål i forhold til at indfri de fire resultatmål for den faglige og trivselsmæssige udvikling"* (Undervisningsministeriet, 2018, p. 9). Statusredegørelsen konkluderer desuden, at der fortsat er manglende progression i læseresultater på mellemtrinnet, betydningen af elevernes sociale baggrund spiller fortsat ind på testresultater og elevernes trivsel er ikke blevet hævet. I 2019 konkluderer Undervisningsministeriet at der er: *"vedvarende udfordringer med læsning"* (Undervisningsministeriet, 2019b, p. 6), idet der fortsat findes manglende progression på læseresultater på mellemtrinnet. Desuden er der svagt faldende resultater i matematik, ligesom forældrenes uddannelse og herkomst fortsat spiller ind på resultaterne i de nationale test (Undervisningsministeriet, 2019b, p. 7). I Statusredegørelsen for 2019/2020 konkluderer undervisningsministeriet at: *"Folkeskolen er i skoleåret 2019/2020 ikke i mål med at indfri de fire resultatmål for den faglige og trivselsmæssige udvikling"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). For så vidt viser statusredegørelserne altså, at folkeskolereformen (endnu) ikke har indfriet målsætningerne og haft den intenderede effekt.

Folkeskolereformen har løbende været debatteret og er siden vedtagelse blevet justeret. At evalueringerne viser, at reformens mål ikke er indfriet, er ikke ensbetydende med at skolereformen har været virkningsløs. Den kan stadig have genereret ganske virkningsfulde effekter, som kan være værd at lære af. Det følgende handler således om at undersøge, hvad der sker når reformer sættes i gang og afhandlingens fund vil således være relevante i forhold til fremtidige justeringer af folkeskolereformen eller ved planlægningen af nye reformer.

Nye studier indikerer, at planlagte forandringer som en uddannelsesreform ikke blot har effekt, men tilmed kan vise sig at gøre andet og mere, end det de lover og er sat i verden for. Reformen forandrer nok skoler, men ofte på en anden og anderledes måde, end det var intenderet (Staunæs, Brøgger, & Krejsler, 2018). Professor i Uddannelsesvidenskab Dorthe Staunæs, Lektor i Uddannelsesvidenskab Katja Brøgger og professor i uddannelsesvidenskab John Benedicto Krejsler argumenterer for, at arbejdet med planlagte forandringer genererer performative effekter. Forandringsbestrebelse bliver med denne performative forståelse verdensforandrende, idet forandringen selv er med til at skabe strukturerne og organiseringerne af verden (Brøgger & Staunæs, 2016, p. 227). Forfatterne fremskriver i deres artikel det performative udgangspunkt som modsætning til en realistisk tilgang til forandringer, hvor planlagte forandringer undersøges som noget, der møder en allerede organiseret og struktureret verden. Med en sådan realistisk tilgang til og forståelse af forandring vil forskeren undersøge, hvordan vi interagerer med en verden, der allerede er organiseret: *"Realist approaches tend to examine how reforms meet a world already structured and categorized in certain ways"* (Staunæs et al., 2018, p. 345). Den positivistisk-realistiske antagelse er, at de fænomener og forbindelser der studeres, allerede findes derude i virkeligheden (Egholm, 2016, p. 71; Justesen & Mik-Meyer, 2010, p. 18).



Denne objektive, allerede eksisterende virkelighed, kan studeres via uafhængige observationer. Det betyder:

*"at forskellige mennesker, der alle har samme relation til et givent fænomen, alle vil gøre sig lignende observationer om fænomenet, og at den samme observatør vil kunne observere de samme ting, lige meget hvor mange gange observationen gentages"* (Hatch, 2020, p. 46).

Med en realistisk-positivistiske forståelse findes en entitet som skolen allerede derude som faste strukturer og kategorier. Skolen genererer da bestemte resultater, som kan måles og dokumenteres og kan derfor også forandres gennem bestemte reforminitiativer. Skolen eller eleverne repræsenteres via data, det vil sige, at data forudsættes som billeder af virkeligheden, som disse fremstår i sig selv (Staunæs, 2017, p. 11; Staunæs, Bjerg, Juelskjær, & Olesen, 2020, p. 27). Med denne repræsentation manifesterer skolerne sig på baggrund af, hvordan de klarer sig i forskellige test. Jeg ser folkeskolereformen som et eksempel herpå, idet der konstateres et for lavt fagligt niveau, hvorfor skolen må reformeres. Dermed kan vi lukke hullerne, få mere for pengene eller kvalificere kerneydelserne.

I modsætning til den realistisk-positivistiske eller repræsentationelle tilgang, søger Staunæs, Brøgger og Krejsler med den performative tilgang snarere at undersøge, hvordan vores handlinger og gebærden selv er med til at skabe og konfigurere verden, og dermed ændrer det, vi søger at strukturere, organisere og forandre: *"performative approaches tend to centre on the ways in which reforms are involved with the creation and shaping of the world"* (Staunæs et al., 2018, p. 345). Med denne performative forståelse ses et fænomen som "en skole" eller "en reform" som noget der skabes igennem vores handlinger og dermed skabes skolens strukturer og kategorier igennem forandringsinitiativerne (Brøgger, 2018, p. 357). Det betyder at praksisser, standarder og måder at gøre tingene på ikke refererer til en objektiv virkelighed eller iboende essens ved fænomener, men tværtimod som værende med til at skabe disse. Med udgangspunkt i den

performative forståelse, vil en reform ikke blot initiere en bestemt forandring, men også genskabe og genforme det, den skal forandre såvel som det og de, der arbejder med den. Med denne forståelse konstitueres både folkeskolereform og folkeskole og bliver til. Med en realistisk-positivistisk tilgang ligger en tro på at man kan repræsentere et givent fænomen uden samtidig også at bidrage til den. Et andet begreb for Den grundlæggende forskel på den realistisk-positivistiske og den performative tilgang er, at med det performative perspektiv er repræsentationer også samtidig medskabende af fænomenet.

Dette performative perspektiv på arbejdet med reformer inspirerer min forskningsinteresse for de forskellige ledelsesformer der opstår, når skoleledelser eksperimenter og forhandler forandringens intentioner i den lokale praksis. Med udgangspunkt i en positivistisk-realistisk optik undersøges *hvorfor* effekter genereres eller handlinger sker. Disse spørgsmål er relevante, fordi der ligger en forventning om at disse effekter sker som kausale virkninger af arbejdet med forandringens elementer. Men med det performative udgangspunkt centrerer spørgsmålene i højere grad om, *hvordan* eksempelvis en reform udfolder sig og bliver performet (Brøgger, 2018, p. 358). Dette åbner for at forstå forandringsprocesser som værende mere eksperimenterende og afprøvende, hvis effekter og resultater nok kan observeres og beskrives, men ikke nødvendigvis forudsiges på forhånd. Det performative perspektiv betyder ikke, at et felt ikke skal ledes eller udvikles og heller ikke overlades til sig selv. Men hvordan arbejder ledere i praksis og hvilke ledelsesformer opstår i disse processer? Pointen er her ikke så meget, hvorvidt en skolereform har effekt eller virker, men snarere hvordan processen med at arbejde med den og lede på den også genererer performative effekter og dermed undersøge, hvordan reformen kommer til at gøre mere og andet end det, som er tilsigtet.

Opfølgninger på og evalueringer af reformer, som de ovenfor nævnte statusredegørelser, er relevante for beslutningstagere, som er interesserede

i at vide, om arbejdet skrider frem efter planen. Imidlertid har disse tendens til at anlægge et smalt effektbegreb (Kristiansen, 2016, p. 287; Pollitt & Bouckaert, 2011), ved udelukkende at fokusere på og interessere sig for de intenderede effekter. Får de hvad de har bestilt og betalt for? Jeg er derimod interesseret i, med inspiration fra skelnen mellem realistiske og performative tilgange til forandring af skoler, at anlægge et bredere blik på effekter, som også har blik for de performative effekter af arbejdet med planlagte forandringer. Der er derfor brug for mere tætte beskrivelser, der beskriver hvad og hvordan skoleledere gør, når de arbejder med folkeskolereformens. Dette muliggør blik for andre effekter end blot de intenderede (Askim, Christensen, Fimrette, & Lægneid, 2010; Kristiansen, 2016; Pollitt & Bouckaert, 2011) og dermed anderledes forbedrede muligheder for at intervenere, justere og forbedre arbejdet med at realisere de oprindelige intentioner bedst muligt.

Jeg er interesseret i at få øje på det uafklarede, det som stadig diskuteres og på de kontroverser som enten er afgjort eller som stadig pågår i forbindelse med forandringer af folkeskolen. I lyset af mit sigte og forskningsspørgsmål, som handler om at få blik for det praktiske arbejde og mellemregningerne, har jeg brug for et analytisk blik, som kan indfange dette. Hertil finder jeg aktør-netværksteorien både relevant og interessant.

### Tilgange til at beskrive tilblivelse af skoleledelsesformer

I det følgende vil jeg argumentere for, at aktør-netværksteori åbner for nogle perspektiver til at studere mellemregningerne ved tilblivelse af skoleledelse og ledelse på skolereformer. Med aktør-netværksteori fokuseres på, hvad netværk gør ved at samle et utal af humane- og ikke-humane aktører og undersøge, hvordan noget samles, forbliver holdt sammen eller falder fra hinanden samt hvilke effekter dette genererer. Her er jeg inspireret af den franske sociolog og antropolog Bruno Latours

akademiske gennembrud i 1980'erne. Her observerede han alene og sammen med kollegaer, hvordan videnskabsfolk i store naturvidenskabelige laboratorier arbejder eksperimenterende og afprøvende med at konstruere videnskabelige fakta (Latour, 1987, 1988; Latour & Woolgar, 1986). Ifølge den svenske organisationsforsker Barbara Czarniawska har laboratoriestudierne (Knorr-Cetina, 1995; Latour & Woolgar, 1986) dannet inspiration til at studere ledelse og organisering på samme måde, som sociologerne studerede videnskabsfolk:

*"Sociologists of science and technology went to laboratories to see how facts were manufactured; organization scholars go to the field to see how organizing and the accounts of organizing are produced"* (Czarniawska, 2007, p. 9).

Dette omsætter jeg til en interesse for at studere, hvordan ledelsesformer konstrueres på skoler i forbindelse med arbejdet med folkeskolereformen. I den forstand repræsenterer aktør-netværksteorien de processer: *"hvor sandhed eller realisme møjsommeligt og skridt for skridt konstrueres"* (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 77). Latour og Woolgars meget præcise og detaljerede observationer af, hvordan forskere arbejder med at producere videnskabelige fakta, inspirerer mig til at være opmærksom på, hvordan skoleledelse produceres eller konstrueres i netværkene og dermed bliver til (Michael, 2017, p. 120), særligt med fokus på aktørernes brug af modaliteter.

Aktør-netværk er dynamiske og hele tiden i gang med at forandre sig. Dette sker på den ene side ved at translaterer nye elementer ind i netværket og på den anden side ved at performe disse nye elementer i praksis. Translationsbegrebet bruger jeg til at beskrive processerne, hvor nye heterogene aktører tilføjes til netværket, hvorved noget transformeres og tilføjes samtidig med at hele aktør-netværket ændres til noget andet. Performativtetsbegrebet bruger jeg til at beskrive, hvordan fænomener og entiteter gensidig skabes igennem brugen af det. Arbejdet med

folkeskolereformen genererer forskellige effekter igennem aktørernes arbejde med dens elementer og translationsprocesserne er gennemgribende i den forstand, at både forandring og aktører bliver til i relation til hinanden. *"Hvis en danser holder op med at danse, er dansen slut"* (Latour, 2008, p. 61). Jeg er interesseret i at undersøge, hvordan både dansen og danseren bliver til, mens der danses. Jeg studerer derfor noget som er i gang og som endnu ikke er afsluttet eller har fundet sin endelige form. Jeg er interesseret i at undersøge, hvordan aktørerne arbejder på at translater og performe elementerne i den overordnede folkeskolereform (det vil sige aftaletekst, følgeforskning og justering af aftaleteksten), men mindre interesseret i om dette arbejde genererer de intenderede effekter jævnfør de fire operationelle mål i aftaleteksten. Hvordan bliver folkeskolereformen til, hvad holder den sammen og hvilke effekter genereres herved – og hvordan ledes der på det?

## Bidrag: Et studie af, hvilke ledelsesformer der opstår ved arbejdet med folkeskolereformen 2014

Jeg ser aktør-netværksteorien som et relevant perspektiv til at bidrage til skoleledelsesforskningen, med fokus på at beskrive tilblivelsen af de ledelsesformer der opstår, når et skolenetværk arbejder med elementerne i folkeskolereformen. I kapitel 5 vender jeg tilbage og præciserer muligheder og begrænsninger ved denne tilgang til aktør-netværksteori.

Når en forandring kan siges ikke at have haft nogen effekt, som Cuban og Rasmussen argumenterer for, hænger det sammen med en forståelse af, at effekter skal ses og forstås i nøje sammenhæng med de problemer og resultater, som forandringen er sat i verden for at løse og realisere. Dette kan eksempelvis være at forbedre bestemte testresultater eller mindske et frafald. Ved at følge udviklingen i disse resultater bliver det med denne optik muligt at vurdere, hvorvidt beslutningerne er ført ud i livet som ønsket og

dermed også om en planlagt forandring viser sig at lykkes og blive en succes eller ej. Reformers effekter forstås dermed ud fra, om der kommer mere eller mindre af et bestemt fænomen (eksempelvis højere karakterer, lavere fravær eller mere deltagelse). Det giver beslutningstagerne mulighed for at justere og tilpasse processen, ligesom de kan vurdere om de forskellige tiltag ser ud til at virke eller ej. Men ved kun at studere og vurdere en planlagt forandring på baggrund af, om forandringen indebærer en forbedring af de forhold den er tiltænkt, risikerer man at gå glip af bredere fokus på, hvad en given forandring er ved at udvikle sig til at blive og gøre.

Med et empirisk fokus på, hvordan der praktisk arbejdes med elementerne i folkeskolereformen lægger jeg med denne afhandling op til andre måder at studere, hvordan der arbejdes på at realisere en ønsket udvikling end den positivistisk-realistiske tilgang. Ved at observere hvad planlagte forandringer gør og hvordan de bliver performet, åbnes for at undersøge, hvordan disse materialiserer sig i forskellige organisatoriske mønstre, forhandlinger, præferencer, teknologier og ideer (Staunæs et al., 2018, p. 346) og dermed også for at undersøge, hvilke ledelsesformer der opstår og performative effekter der genereres i processerne. Hvad bliver til og kommer til syne? Dette åbner for nye måder at kritisere planlagte forandringer på, ved ikke kun at fokusere på de erklærede intentioner, men også ved at være opmærksom på de performative effekter. Dette kan ske ved at udvikle sensitivitet for, hvordan planlagte forandringer oversættes (translateres), performs og dermed transformeres af forskellige, heterogene aktører, som alle påvirker den planlagte forandring på forskellige måder. Disse translationsprocesser kan vise sig at skabe innovative, ønskværdige og fordelagtige løsninger, som på overraskende måder bidrager til at indfri de overordnede intentioner i den planlagte forandring (Akrich, Callon, & Latour, 2002).

Afhandlingen bidrager således til en eksisterende tradition for at undersøge ledelse i tilblivelse, hvor der spørges til: *"hvordan det, der skal ledes bliver*

til, mens der ledes" (Juelskjær, Knudsen, Pors, & Staunæs, 2011, p. 16). Bidraget ligger desuden i forlængelse af en allerede eksisterende tradition for at anvende nymaterialistiske teorier til at foretage tætte empiriske undersøgelser af hverdagens ledelse, hvor ledelse forstås og studeres som værende mere end lederens person (Fenwick & Edwards, 2010; Hall, 2015; Juelskjær et al., 2011; Olesen, 2015; Olesen, Bojesen, & Bramming, 2011; Ratner, 2011, 2013, 2017). Mit bidrag handler om at beskrive og forstå de ledelsesformer, der opstår i arbejdet med folkeskolereformen og jeg anvender aktør-netværksteorien som optik til at få øje på translationsprocesserne, det vil sige de processer hvorigennem reformen oversættes til hverdagsaktiviteter og dermed bliver til.

Jeg studerer et fænomen, det vil sige skoleledelse, som endnu ikke har fundet sin færdige form, men som stadig er under udvikling. Aktør-netværksteoriens credo lyder: "*follow the actors*" (Latour, 2005, p. 68), eller på dansk: at følge aktørerne (Latour, 2006, p. 12, 2008, p. 33). Aktørerne er i min undersøgelse de ledelsesformer der opstår i forbindelse med arbejdet på at tage imod folkeskolereformens elementer, manøvrere dem på plads og få dem til at materialisere sig i en form, der er brugbar for aktørerne. Jeg omsætter dette credo om at følge aktørerne til at gennemføre et etnografisk feltarbejde, foretage etnografiske og semistrukturerede interview samt opstille og facilitere læringslaboratorier for ledere i to kommuner. Opstilling af ledelseslaboratorier muliggør, at deltagerne kan komme tæt på de forskellige ledelsesformer der opstår, når aktørerne translaterer og performer deres praksis. Dermed bliver processerne synlige og aktørerne kan diskutere og lære af hinanden, tage stilling til om tendenserne er gode ligesom de kan vælge at gå en anden vej. Afhandlingen bidrager således med tætte beskrivelser af, hvad der faktisk sker, når en skole arbejder med elementerne i folkeskolereformen. På baggrund af observationer, samtaler og opstilling af lærings- og ledelseslaboratorier identificeres tre ledelsesformer som kan fiksere de mellemregninger, der ellers springes over

når dette arbejde skal beskrives. Dermed bliver det muligt forstå, hvordan planlagte forandringer som en folkeskolereform kan udvikle sig i andre retninger, end først antaget og oprindelig intenderet. Dette giver ligeledes blik for de undertiden innovative og kreative løsninger som opstår, når et lokalt netværk arbejder med at finde løsninger på problemer og ikke-intenderede effekter ved de forskellige elementer og standarder.

I bilagene findes en skematisk oversigt over de anvendte metoder til at producere empiri, som nedbrydes i mindre skemaer. Hensigten er at tydeliggøre mellemregningerne i mit eget arbejde som forsker.

## Fund: Tre ledelsesformer

Jeg er i afhandlingen optaget af at forstå, hvordan skoleledere i hverdagen arbejder på at realisere intentionerne i en planlagt forandring. For at besvare forskningsspørgsmålet struktureres afhandlingen i fem dele.

I første del introduceres projektets overordnede formål og tilgang.

I anden del undersøges forskellige forståelser af og tilgange til skoleledelse. Jeg undersøger først forskellige forestillinger om, hvordan policy kan implementeres via anvendelse af standarder. En standard er en måde at formulere en opskrift på, hvordan vores verden bedst kan organiseres (Busch, 2013). Standarder kan derfor forstås som opskrifter på virkeligheden. Jeg skriver mig her ind i en performativ tilgang til forandring, hvor aktørerne ses som værende aktive medskabere af det planlagte, frem for blot passive genstande for andres forandringsbestræbelser og -intentioner.

Derpå bliver jeg mere konkret på forandringer på skoleområdet. Det sker ved først at undersøge udenlandske erfaringer med planlagte forandringer af skoleområdet (Cuban, 2013; Levin, 2010) og dernæst populære opskrifter på skoleledelse (Hargreaves & Fullan, 2016; Hattie, 2014; Robinson, 2011).



Disse studier af skoleledelse opererer med en tilgang til forandring, hvor effekter kan forudsiges og vurderes i forhold til om de skaber forbedringer eller kun forandringer (Robinson, 2018). Disse teorier ser jeg som virkningsfulde aktanter i skoleledelsesfeltet, som skolelederne i min undersøgelse har måttet forholde sig til. Derfor må jeg også, for at kunne forstå deres praksis, undersøge disse standarder.

Jeg udfolder et review over international aktør-netværksteoretisk forskning i, hvordan skoleledere arbejder med at translaterer elementer fra forskellige reformer og koncepter. Derefter fokuserer jeg på empiriske studier af, hvordan skoleledere har arbejdet med at lede på tidligere planlagte forandringer af den danske folkeskole, med henblik på at øge elevernes læring og trivsel. Dette sker med udgangspunkt i tætte undersøgelser af, hvordan der er blevet ledet på tre af de seneste større reformer af den danske folkeskole, nemlig elevplansreformen i 2006, Inklusionsreformen i 2012 og folkeskolereformen i 2014 (Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2012).

Anden del afsluttes med at skabe et fundament for at undersøge den specifikke planlagte forandring, som lederne af og i folkeskolen for nylig er bedt om at indføre med folkeskolereformen 2014. Det sker ved at undersøge de policy dokumenter, som ligger til grund for folkeskolereformen 2014 (Undervisningsministeriet, 2013). Jeg karakteriserer og beskriver intentionen og ambitionen med den forandring, der initieres. Det sker med henblik på at undersøge hvilken leder, ledelse og styring aftaleparterne og forfatterne til følgeforskningen skriver frem, altså hvilken opgave lederne delegeres.

I tredje del udbygger jeg mit fundament for og sprog til at tale om planlagte forandringer samt ledelse af og i skoler. Med udgangspunkt i især den klassiske aktør-netværksteori skriver jeg mig ind i en tradition for at undersøge skoleledelse på baggrund af nymaterielle teorier samt empiriske observationer. Jeg præsenterer mit teoretiske udgangspunkt og metodiske

overvejelser. Dette sker ved først at redegøre for aktør-netværksteorien og de begreber, jeg finder er brugbare til at foretage tætte, empiriske beskrivelser af de ledelsesformer der opstår, når en skoleleder arbejder med en planlagt forandring. Jeg er særlig interesseret i aktør-netværksteoriens opmærksomhed på materialitet, dens blik for aktørernes relationelle karakter og for forståelsen af performative effekter. Dernæst beskriver jeg mine metodeovervejelser over empiriproduktion, herunder overvejelser over at afvikle mit etnografiske feltarbejde, hvor jeg kortlægger et skolenetværk ved at skygge en skoleleder, gennemføre etnografiske og seminstrukturerede interview aktørerne i netværket og efterfølgende opstiller ledelseslaboratorier for ledere i to nordjyske kommuner.

I fjerde del præsenterer jeg tre analytiske nedslag i min empiri.

Tilsammen viser disse nedslag forskellige ledelsesformer som opstår i forbindelse med at aktørerne arbejder på at implementere en planlagt forandring. Jeg beskriver først, hvordan ledelse på trivialiteter opstår som ledelsesform, i forbindelse med skolelederens arbejde på at gøre organisationen klar til at arbejde med folkeskolereformens elementer.

Jeg beskriver derefter hvordan ledelse på forstyrrelse opstår som ledelsesform, når skolelederen må reagere på en justering i den overordnede opskrift ved at iværksætte en gen-translation af elementerne.

Til slut sammenholder jeg måden, hvorpå en skoleledelse sammen med skolechefen performer den årlige kvalitetssamtale med de bagvedliggende intentioner, og beskriver hvordan ledelse på indikatorer opstår som ledelsesform.

I femte del samler jeg op på og sammenfatter de analytiske pointer og konkretiserer potentialet ved afhandlingens bidrag og resultater i forhold til ledelse og styring af folkeskolen.

## Fremgangsmåde for produktion af empiri

Jeg følger aktørerne med udgangspunkt i empiriske observationer af en skoleleders arbejde i et skolenetværk. Min empiri er i første omgang konstrueret på baggrund af 50 timers shadowing og etnografiske interview (Czarniawska, 2007; Kristensen, 2019; Latour, 2008; Wolcott, 2003) af og med ledere og medarbejdere på Granlund Skole. Jeg anvender observationer, shadowing og etnografiske interview som måde at komme ind i organisationen på og lære den at kende. Jeg følger op på forskellige observationer og afviger fra skolelederens side og observerer undervisning, skygger og gennemfører etnografiske interview med lærere og andet personale. Jeg laver tegninger af de forskellige observationssituationer jeg indgår i, for eksempel lederens kontor, mødelokalet og skolebiblioteket. Jeg tager desuden fotografier af lokaler, plakater og artefakter, for at fastholde mit indtryk af de rum og situationer, som observationerne foregår i. Desuden foretager jeg interview med konsulent og skolechef i forvaltningen. Min interesse handler ikke om skolelederens person, men om at undersøge, hvordan skoleledelse produceres og bliver til i mødet med de mange heterogene aktører.

Udvalgte dele af min empiri danner siden afsæt for opstilling og facilitering af ledelseslaboratorier i to nordjyske kommuner i Nordjylland. Data fra disse laboratorier indgår også i min empiri. Jeg vender tilbage til skolelederen et år efter afslutningen af feltarbejdet og gennemfører et semistruktureret interview. Jeg interviewer også projektlederen for det pædagogiske koncept, som kommunen har valgt at arbejde med i forbindelse med deres implementering af folkeskolereformen samt skolechefen for Derlund Kommune.

Granlund Skole forekommer mig at være et typisk eksempel på en større, generelt velfungerende skole, som mange vil kunne genkende og spejle sig. Dette gælder eksempelvis for dens organisering, vilkår og tilgang til at holde skole. Skolens hjemmeside er opbygget efter samme skabelon som

kommunens øvrige skoler, og indeholder foruden kontaktoplysninger, busplaner med mere også information om skolens pædagogiske visioner. Alle kommunens skoler arbejder med det samme overordnede pædagogiske koncept. Dette er ifølge projektleder og skolechef "baggrundsmusikken" for at arbejde med folkeskolereformen. Granlund Skole arbejder i det pågældende skoleår særligt med relationer. Skolelederen (SL) har en lang erfaring som leder i kommunen og mellemlang erfaring som leder på Granlund Skole. Derfor er Granlund Skole et godt sted at afvikle feltarbejdet i dette studie. Såvel Granlund Skole, SL og det pædagogiske koncept præsenteres grundigere i kapitel 5.

Med det performative perspektiv forstås empirisk materiale ikke som noget der allerede findes og venter på, at forskeren går ud og henter dem ind. Den britiske professor i offentlig politik Sarah Whatmore argumenterer derfor for at forstå data eller empiri som noget der produceres og taler om empirigenerering (Whatmore, 2003). Whatmore argumenterer for en optagethed af at undersøge de praksisser, hvorigennem noget bliver til og effekterne af disse processer, ud fra en erkendelse af, at det kunne have været og kan blive anderledes. Dette adskiller sig fra det realistiske perspektiv, der antager en allerede sammensat verden, bestående forskellige afgrænsede entiteter, der kan beskrives endegyldigt. Forskerens opgave består her i at identificere fænomener, der allerede eksisterer 'derude'. Med et performativt perspektiv kan min undersøgelse ikke forstås som en repræsentation af virkeligheden, men snarere som mine beskrivelser af, hvordan ét aktør-netværk har arbejdet på en bestemt tid med en bestemt planlagt forandring. Naturligvis bliver jeg selv en del af dette netværk og jeg gør ikke krav på at producere objektive beskrivelser af kausale hændelsesforløb (Haraway, 1991; Law, 2004, 2017). Casens relevans består derfor i mindre grad i, hvorvidt den kan generaliseres og siges at beskrive, hvordan alle skole-netværk arbejder med folkeskolereformen. Relevansen består i højere grad i at give andre muligheder for at spejle sig i hvordan et

skole-netværk har arbejdet, hvilket har genereret særlige effekter som netværket har reageret på. De opstillede laboratorier giver anledning til at facilitere en række samtaler mellem forskellige aktører, der dels kan spejle deres egen praksis i min vidensproduktion og dels kan lægge deres egne erfaringer til. På den måde bringes aktørerne sammen i en samtale om praksis, der kommer tæt(tere) på de mange translationsprocesser ved en given proces og giver stemmer til aktører, der ellers ville være marginaliseret. Dette tillader at samtaleparterne får nye perspektiver til at tale (sammen) om og dermed adgang til at træffe andre (mere kvalificerede) beslutninger.

## Ledelse, organisering og forandring i et aktør-netværksteoretisk perspektiv

Med aktør-netværksteoretisk optik forstår jeg ledelse som effekter af et aktør-netværk og dermed som værende mere end lederens person. En leder er en heterogen aktør, der er en del af et større aktør-netværk, som også består af andre heterogene aktører som eksempelvis medarbejdere, bygninger, it-systemer, læremidler, lovgivning og elever. Mit genstandsfelt består af dynamiske forbindelser mellem heterogene aktører, der kan være hvad som helst, der kan delegeres agens (Latour, 1996b, p. 53, 1996c, p. 373, 2008, p. 69). Det er den gensidige tilblivelse af ledelse og den planlagte forandring, som er i centrum for mine observationer og ikke skolelederen som person. Når jeg indledningsvist vælger at skygge en skoleleder er det for at opnå adgang til skolenetværket. Skolelederen fungerer dermed som en slags hovednøgle, der låser op og giver mig adgang til forskellige fora, som jeg efterfølgende træder ind i.

Denne sammensætning af aktører kan gøres tydelig igennem en dekonstruktion. Law giver et eksempel herpå på baggrund af observationer af, hvordan en topleder afvikler et møde med sine chefer. I den forbindelse

forestiller Law sig en magisk fe, der fjerner den ene aktør efter den anden i det aktør-netværk, som udgør og opretholder toplederen. Da Laws dekonstruerende fe omsider er færdig, spørger Law retorisk: *"Are we left with a powerful man? Or are we left with something else?"* (Law, 1997, p. 3). Laws eksempel viser, at uden gode tilknytninger til forskellige heterogene aktører, vil en leder fremstå som en social døvtum. De associerede aktører gør således en aktør som en skoleleder i stand til at handle og agere på særlige måder. Jeg anvender derfor shadowing som måde at komme tæt på ledelsespraksis og til at observere, hvordan skoleledelse bliver til igennem associeringer med computer, pædagogiske koncepter, tillidsrepræsentanten, elektroniske læringsplatforme, kvalitetsrapporter, arbejdstidsregler, MED-udvalg, forberedelseslokaler, lærere, forældre, elever med mere. I kapitel 5 diskuterer jeg denne tilgangs muligheder og faldgruber, blandt andet risikoen for at man som forsker kan blive betaget af de aktører, man observerer.

Med et positivistisk-realistisk udgangspunkt forudsættes, at medarbejdere og mellemledere er passive formidlere af toplederens intentioner, hvilket skaber en forestilling om at udvikling kan designes og afvikles med udgangspunkt i kausale hændelsesforløb. Jeg ser i stedet aktørerne som mediatorer, der: *"transformerer, oversætter, forvrider og modificerer den betydning eller de elementer, som det er meningen, de skal transportere"* (Latour, 2008, p. 62). En mediator forstås som modsætning til en intermediary (Latour, 2005, p. 37), på dansk oversat til en mellemmand eller til en formidler, der: *"transporterer betydning eller kraft uden transformation"* (Latour, 2008, p. 62). En formidler er således en forudsigelig entitet, hvis output er lig med input, hvorimod mediatorer er komplekse og ikke blot godkender og loyalt viderefører det, der er besluttet et helt andet sted (Latour, 2008, p. 63). Jeg oversætter dette til at aktørerne er aktive medskabere af det, de translaterer, og som nogen der gør noget med den planlagte forandring. De fremhæver bestemte forhold eller elementer som

giver særlig god mening og som de har præferencer for. De udelader elementer, som de ikke finder centrale eller ikke forstår og fordi de ikke kan have fokus på alting. De tilføjer deres egne elementer til den planlagte forandring, som slet ikke står angivet i projektplanen eller i den politiske beslutning, men som de anser som en værdifuld tilføjelse. For at gøre dette synligt er jeg særlig opmærksom på aktørernes brug af modaliteter (Latour, 1987), det vil sige på, hvordan aktørerne selv taler om og forholder sig til elementerne ved folkeskolereformens elementer. Med dette åbnes for en opmærksomhed for at forstå aktørernes dømmekraft i relation til smag, idealer og præferencer for bestemte løsninger og tilstande.

Det er således en mere relationel organisations- og ledelsesforståelse jeg anlægger, hvor lederen ikke som udgangspunkt står i spidsen for hverken organisation eller forandring, men derimod som en aktør, der må arbejde på at blive en del af dem. På hvilken måde dette sker må afgøres empirisk. Ledelse kan således finde sted, når lederen er synlig på sit kontor, når lederen uddelegerer noget eller er tilstede i et møde. Når lederen har et kontor, en titel eller et budget. Når lederen bestemmer folks løn, deres ansættelse eller deres opgaver - eller opsige disse. Når lederen udlægger betydningen i en tekst eller et udsagn, definerer hvad der er et problem og hvad der ikke er. Når andre refererer til lederens handlinger og ord, når samtaler, møder og handlinger afhænger af eller påvirkes af lederens tilstedeværelse, billigelse og støtte – eller fravær, misbilligelse og hindring. Når bestemte pladser, som bordenden eller talerstolen, er forhåndsreserveret til lederen. Når lederens handlinger genererer synlige effekter i form af andre samtaler, handlinger eller billigelse/misbilligelse. Kort sagt, når ledelse performes.

## Potentiale: Ny mulighed for kritik og nye arenaer for ledelse på planlagte forandringer

Jeg ser et stort potentiale i at observere, hvad aktørerne rent faktisk gør og ved at have fokus på de effekter som genereres ved dette arbejde. Jeg anvender aktør-netværksteorien som min metodologiske tilgang til at følge aktørerne og give dem stemme til at tale, det vil sige fremkomme med beskrivelser af sig selv og deres handlinger (Despret, 2006; Latour, 2008, p. 103; Star, 1991). I sin artikel "Why has critique run out of steam?" (Latour, 2004b), argumenterer Latour for en fornyet tilgang til kritik, som er mindre optaget af at pille aktørernes egne forklaringer fra hinanden: "*debunk*" (Latour, 2004b, p. 232), men mere optaget af at komme tættere på, hvordan fænomener er samlet og konstrueret:

*"The critic is not the one who debunks, but the one who assembles. The critic is not the one who lifts the rugs from under the feet of the naïve believers, but the one who offers the participants arenas in which to gather"* (Latour, 2004b, p. 246).

Kritik kan anvendes til at udstille fejl og mangler, men jeg ser et større potentiale ved den kritik, der tilbyder nye arenaer, hvor netværk kan samles. Dermed er jeg med mit fokus på mellemregninger interesseret i at kritik anvendes til at få øje på tendenser, udviklinger og perspektiver: "*What would critique do if it could be associated with more, not with less, with multiplication, not subtraction*" (Latour, 2004b, p. 248). Kritikken har da til formål at skabe klarhed over, hvordan noget er samlet og hvor dette arbejde fører os hen. Jeg finder at dette har et både bredere og mere konstruktivt potentiale til at kaste lys over, hvad en bestræbelse eller intention, som eksempelvis en folkeskolereform, er ved at udvikle sig til. Dermed kan vi nu tage stilling til, om det er det vi vil eller om noget skal justeres, ligesom vi kan gå fra at bekymre os snævert om resultaterne i forskellige ranglister til en mere *concern-orientated* (Latour, 2004b) stillingtagen til, hvad vi vil med



vores folkeskole. Dette er i tråd med PFL-konsulentens bekymring for, hvordan børnene egentlig oplever skolen (Interview med PFL-konsulent p. 13), jævnfør det indledende citat. Min interesse handler ikke så meget om at tage stilling for eller imod en folkeskolereform, men om at undersøge hvad der sker, når reformer sættes i gang. Viden herom vil være relevant i forhold til at skabe forbedrede muligheder for at tale om, hvad der skal kendetegne god ledelse og skole, gennem viden og refleksion snarere end gennem moralske domme eller tjeklister.

At lede på reformer lægger med et top-down perspektiv op til en forståelse af en organisationsopskrift som allerede foreligger i en færdig form, og som noget der forsøges at indsættes instrumentelt i et eksisterende netværk. Det nye skal implementeres i det bestående. Men med udgangspunkt i et aktør-netværksteoretisk perspektiv, er det i stedet muligt at undersøge, hvordan en reform translateres og performes forskellige steder i netværket, eksempelvis på skoleledermøder med skolechefen, til personalemøder med skolelederen eller i klassen med eleverne. Med en aktør-netværksteoretisk inspireret tilgang til at lede på planlagte forandringer opnås en mulighed for at overvinde en forståelse af implementering og forandringsledelse som noget, en leder gør på baggrund af normative guidelines. Dermed forstås forandringen som noget de heterogene aktører konstruerer og genererer i deres arbejde med den. Nu fokuseres på mere end lederen, nemlig på det heterogene netværk, som opretholder lederen. Hvordan opnår de betydningsfulde ting egentlig deres betydning? Hvad holder dem sammen? Fungerer det godt? Hvilke tendenser er ved at vise sig? Er det en god eller dårlig konstruktion vi er ved at lave? Er det ved at blive til det, vi ønsker? (Latour, 2008, p. 112). Når planlagte forandringer, som en uddannelsesreform, kan siges ikke at have effekt (Cuban, 1998; Rasmussen, 2015) eller ikke at have været succesfuld, hænger det sammen med at de vurderes snævert på baggrund af deres egne erklærede intentioner. For eksempel om de fører til forbedrede elevpræstationer (Fenwick & Edwards,

2010). Men når planlagte forandringer analyseres og efterfølgende vurderes og kritiseres ud fra de faktiske – intenderede såvel som ikke-intenderede – effekter, åbnes der for nye muligheder for at forstå, vurdere og ikke mindst lære af dem.

Metodisk er jeg opmærksom på kritik som en måde at gøre modaliteter synlige på, altså som en måde at blive opmærksom på diskussioner af, hvad der skal og bør opfattes som naturligt og hvad der er kunstigt (Latour, 1987; Latour & Woolgar, 1986). Med modaliteter forstår jeg udsagn, der siger noget om andre udsagn (Latour & Woolgar, 1986, p. 77). Derfor ser jeg modaliteter som en måde at udøve kritik på og som en måde at kvalificere de næste skridt i en forandringsproces, idet visse ting bliver vurderet som værende uvæsentlige eller uhensigtsmæssige, mens andre opnår opbakning. Kritik skaber plads til de lokale translationer og bliver en måde at skabe sig selv et ledelsesrum. Modaliteter skaber fokus på og giver sprog for, hvilke forbindelser der holder en planlagt forandring oppe, hvormed det bliver muligt at spørge om det er de rigtige forbindelser? Spærrer disse forbindelser for noget andet? Er der forbindelser som mangler, eller som behøver at blive kappet over – eller omvendt bærer mange andre forbindelser? Dermed bliver det muligt at få øje på effekter og tendenser som udvikler sig over tid og som aktørerne i styringskæden muligvis ikke har opmærksomhed på eller sprog for.

Ambitionen med denne form for kritik er ikke så meget at afsløre urimeligheder og udstille dårskab, men snarere at belyse tendenser og effekter:

*"The ambition is not to test or judge whether these technologies work or not. Or to vote for or against certain technologies in advance. But to carefully investigate what they do and how affects are implied"* (Staunæs, 2016, p. 65).

Med det performative udgangspunkt kan man ikke vurdere en skolereforms effekter på forhånd. En reform kan have genereret en række ønskværdige, men ikke-intenderede effekter, selvom de ikke lever op til deres egne erklærede mål. Tilsvarende kan en indsats, som ellers lever op til de erklærede mål, vise sig også at have genereret en række ikke-ønskværdige effekter. Det kan vi ikke vide på forhånd, det må i stedet afgøres empirisk.

I det følgende vender jeg mig mod overvejelser over, hvordan politiske intentioner kan indføres i en eksisterende skolepraksis. Dermed giver kapitlet indsigt i, hvordan policy og standarder kan implementeres og hvordan forandring mere generelt kan ledes.

DEL 2

## Kapitel 1. Ledelse på forandringer af skoler

I dette kapitel præciserer jeg mit fokus på, hvordan skoleledere kan arbejde på at tage imod planlagte forandringer. Kapitlet undersøger derfor tilgange til at forstå, hvordan ledere forventes at kunne tage imod nye elementer i en reform og gøre dem anvendelige i hverdagens praksis. Kapitlet skaber således grundlag for at besvare første del af forskningsspørgsmålet: *Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelig – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?*

Derfor vender jeg mig i dette kapitel mod forandringer af skoler. Som nævnt lanceres uddannelsesreformer typisk med henvisninger til en ambition om at øge elevernes deltagelse og præstationer (Cuban, 2013, p. 2; Drejer, 2015, p. 358; Fenwick & Edwards, 2010, p. 101; Levin, 2010, p. 1; Moos, 2016; Rasmussen, 2015, p. 25). Disse reformer kan ses som udtryk for rettidige overvejelser over at få tingene til at fungere bedre (Ball, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011), men de formuleres ofte med henvisning til, at andre landes uddannelsessystemer præsterer bedre end vores og derfor er ved at løbe fra os (Cuban, 2013; Levin, 2010; Moos, 2016; Pedersen, 2011). Reforme af eget skolevæsen er derfor nødvendige for at kunne holde trit i den internationale konkurrence. Her spiller komparative målinger en vigtig rolle, for disse konkurrencer afgøres typisk ved at aflæse resultaterne af komparative målinger og se, hvem der opnår de højeste placeringer (Dorf, 2018, p. 52).

Jeg forstår folkeskolereformen som en planlagt forandring, der er beskrevet via policy dokumenter, med angivelse formål, mål, proces og succeskriterier og hvor der er gået en vis forberedelse forud. Intentionerne i policy dokumenter kan være tydelige eller vage, men de ledsages oftest med tydelige standarder for, hvordan intentionerne skal realiseres i praksis.

Standarder som nye koncepter, teknologier eller organiseringsformer angives som midler for, hvordan de officielle mål skal indfries. Disse midler skal også indføres og heri ligger en ledelsesopgave. Derfor introducerer jeg dernæst til min forståelse af standarder og viser, hvordan standarder fungerer som organisationsopskrifter, altså som tilgange til at beskrive, hvordan organisationer skal fungere. Jeg ser netop planlagte forandringer som bevidste bestræbelser på at ændre eksisterende organisationsstandarder, med henblik på at få organisationer til at fungere på andre måder. I følgeforskningen til folkeskolereformen bliver denne bestræbelse på at ændre standarderne for, hvordan folkeskolen skal fungere, organiseres og ledes, forstået som implementering (V. M. Jensen, Kjer, & Skov, 2017; Kjer, Baviskar, & Winther, 2015; Kjer & Winter, 2016; E. Nørgaard & Bæk, 2016; Winther, 2017). Implementering kan forstås på flere måder. I modsætning til både top-down og klassisk bottom-up, indebærer den moderne-bottom up en forståelse af, at formålet og de genererede effekter af den planlagte forandring forhandles og performes af de involverede aktører.

Derefter vender jeg mig mod internationale erfaringer med at lede større skoleforbedringsprojekter i henholdsvis Ontario og USA. Specielt fremhæves erfaringerne fra Ontario ofte i forbindelse med arbejdet med folkeskolereformen 2014 (Bjørnholt et al., 2017; Böwadt, Pedersen, & Vaaben, 2019; Qvortrup, 2015, p. 66; Qvortrup, Egelund, & Nordahl, 2016; Rasmussen, 2015; Regeringen, 2012; Søndergaard, 2016; Via University College, 2019a), mens det amerikanske uddannelsesinitiativ No Child Left Behind (NCLB) snarere fremhæves som det dårlige eksempel (Cuban, 2013; Fullan, 2017, p. 33; Hargreaves, Boyle, & Harris, 2016, p. 110; Koyama, 2011a; Levin, 2010, p. 10; Rasmussen, 2015, p. 29; Robinson, 2011, p. 2; Staunæs et al., 2020, p. 74). NCLB vedtages i 2001 og pålægger amerikanske delstater, skoledistrikter og skoler at gennemføre løbende test og opfølgninger herpå, som betingelse for at modtage offentlige tilskud

(Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014, p. 2; U.S. Department of Education, 2002). Kritikken af NCLB handler især om at dette opleves som værende "*punitive and demoralizing*" (Robinson, 2011, p. 2) og for at svigte specielt elever fra etniske minoritetsgrupper (Staunæs et al., 2020, p. 74). Især er folkeskolereformen inspireret af den ontario'ske tilgang til skoleudvikling (Rasmussen, 2015, p. 14), som er orienteret mod kapacitetsopbygning (Qvortrup, 2015, p. 66), det vil sige fokus på at støtte skolesystemet med at udvikle sig, frem for at straffe skolerne for eventuelle mangler (Levin, 2010, p. 7). Jeg finder at de to tilgange til skoleudviklingsreformer fra henholdsvis USA og Ontario, kan give nogle overordnede indikationer på, hvordan der kan arbejdes med at implementere nye standarder for at holde skole. Den ene tilgang fokuserer på kapacitetsopbygning og støtte, mens den anden fokuserer på benchmarking og incitament.

Jeg ser derefter på, hvilke specifikke skolestandarder der har inspireret dansk skoleudvikling. Aktuelt ses med folkeskolereformen 2014 et behov for øget fokus på at lede på elevernes læring. Dette skaber et behov for nye standarder for skoleledelse, der fokuserer ledelsens opmærksomhed på elevernes læring og trivsel. Disse standarder hentes især fra angelsaksiske skolesystemer. I kapitlet undersøger jeg derfor til slut tre af sådanne populære og fremherskende standarder på skoleledelse, som har ophav i angelsaksiske skolesystemer. Imidlertid har disse teorier haft så stor udbredelse og inspireret de aktører jeg har mødt under mit feltarbejde, at væsentlige elementer har indlejret sig i de standarder, som informerer de kommuner og skoler jeg har samarbejdet med. De angelsaksiske skoleledelsesteorier interesserer sig for, hvordan skoleledere kan lede med henblik på at forbedre elevernes læring og trivsel og de præciserer, hvad skolelederne overordnet skal prioritere for at lede på elevernes læring og trivsel.

## Policy – forandring gennem problematisering

Det engelske begreb "policy" kan bedst forstås i sammenhæng med begreberne "politik" og "polity" (Albæk, 2009, p. 1035; Bogason, Christiansen, Torfing, & Triantafillou, 2019, p. 12). Polity, eller på dansk "statssamfundet", er en betegnelse for de politiske institutioner som den lovgivende, dømmende og udøvende magt, altså som en betegnelse for den formelle fordeling af magt. Politik handler om det politiske spil mellem partier, de politiske processer og om mediernes rolle heri. Det vil sige om forståelsen af, hvem der har ret til at fordele ressourcerne og til hvis fordel. Policy handler om udkommet af disse politiske beslutningsprocesser og om deres transformation til policy-dokumenter som love, bekendtgørelser, cirkulærer og vejledninger. Policy søger at regulere adfærd og løse samfundsmæssige (eller samfundsbestemte) problemer, som de fremstår for beslutningstagerne (Cort & Brøgger, 2017, p. 176). Det planlagte er altså det, der er besluttet og omsat til policy, om end denne policy ofte vil være udtryk for et kompromis mellem forskellige ønsker og ambitioner.

Jeg skelner i det følgende mellem to positioner eller parter, nemlig de som har adgang til at formulere policy og de, der er tilsigtet at skulle realisere dem. Den første gruppe forstår jeg som beslutningstagerne. Denne gruppe har adgang til informationer, der beskriver problemer som kræver en løsning samt adgang til fora, hvor disse problemer kan transformeres til løsninger i form af eksempelvis cirkulærer, anbefalinger eller vejledninger. Den anden gruppe forstår jeg som praktikerne. Denne gruppe er tilsigtet, med disse policy-dokumenter i hånden eller i baghovedet, at skulle omsætte de politiske intentioner til praksis. Beslutningstagere er en oversættelse af begrebet *policy maker*, som anvendes som en slags black box om de, der initierer de planlagte forandringer:

*"Policymakers can influence pupil learning through choice of the pupil composition of the school. Policymakers can promote pupil achievement by helping to identify strengths and weakness in school by developing*



*indicator systems for malleable school factors and subcategories"*  
(Nordenbo et al., 2010, p. 11).

Eller:

*"In my career as a teacher, administrator, superintendent, and scholar, I have seen up close these connections between policy and practice; top policy makers making decisions and first-grade teachers implementing those decisions"* (Cuban, 2013, p. ix).

Det fortøner sig i disse to anvendelser, hvem beslutningstagerne egentlig er. Men i en dansk, kommunal sammenhæng skabes politik ofte gennem oplæg fra forvaltningen, som spiller en betydningsfuld rolle i udvikling af både politik og implementering (Berg-Sørensen, Grøn, & Hansen, 2016, p. 17). Med beslutningstagere forstår jeg dette samspil mellem det politiske udvalg, skoledirektør eller skolechef samt eventuelt centrale konsulenter. Heroverfor ser jeg praktikerne som de ledere, der skal stå for den konkrete realisering af policy. Det er i denne gruppe jeg i det følgende placerer skoleledere. En sådan skelnen mellem de to parter er teknisk i den forstand, at der i realiteten eksisterer et overlap, hvor praktikerne også er medkonstituerende for, hvordan en policy omsættes og bliver til i praksis.

Policy-begrebet har et positivt skær over sig. Den engelske uddannelsesforsker Stephen Ball definerer policy som:

*"[...] an enlightenment concept, it is about progress, it is about moving from the inadequacies of the present to some future state of perfection where everything works well and works as it should"* (Ball, 2008, p. 7).

At formulere policy angives her som noget konstruktivt og positivt, der skal løse nogle erkendte problemer ved den nuværende tilstand og få "alting" til at virke godt og efter hensigten i fremtiden. Forandring ses som noget ønskværdigt, der planlægges med henblik på at skabe fremskridt.

Når beslutningstagerne forstås som nogen, der er i stand til at definere et problem og formulere den mest hensigtsmæssige policy, som de så kan formulere den rette policy til at imødekomme, forudsættes det at der eksisterer et fælles værdisæt. Der tages således ikke højde for eksempelvis ideologiske, politiske eller etiske uenigheder, og ej heller at beslutningstagerne kan være inspirerede af forskellige politiske, kulturelle eller historiske dagsordener. Den canadisk-australske forsker i statsvidenskab Carol Bacchi kritiserer denne tilgang, og fremhæver, at beslutningstagerne selv er meddefinerende for, hvori problemet består. Derfor skal policy snarere ses som problemdefinering end som løsning og derfor som en del af policy (Bacchi, 2009, p. IX). Policy forstås hermed som en langt mere kreativ, intentionel og politisk proces, som bryder med den kausale forståelse og tilgang fra problem til løsning. I Bacchis forståelse er man som beslutningstager i høj grad også selv medskaber af problemet, som man så finder eller konstruerer en adækvat løsning på: Hvad skal problemet repræsenteres til at være (what's the problem represented to be)? Ved at være kritisk undersøgende på, hvad et problem repræsenteres til at være, bliver det muligt at opstille andre repræsentationer. Bacchis pointe er, at den måde hvorpå et bestemt problem repræsenteres på, er konstituerende for det problem, som kræver en løsning via formulering af policy. Dermed kan man både spørge hvem der får gavn af løsningerne, men også til hvem der har gavn af problemerne? Det er derfor vigtigt at være opmærksom på de selvfølgeligheder der ligger til grund for, hvordan et bestemt problem repræsenteres at være. Dette kan nemlig åbne for alternative fortolkninger af problemet og dermed også muliggøre alternative løsningsforslag, ved at fokusere på andre problemløsninger. Herved skabes opmærksomhed på, hvordan policy kan bruges til at retlede adfærd uden at bruge direkte tvang. Policy bliver dermed en styringsteknologi, der via teknikker og teknologier styrer grupper eller organisationer ved at tilskynde og anspore til bestemte valg eller til en bestemt adfærd. Dette kan finde sted via

mobiliseringsteknikker som standarder, sammenligninger og eksponeringer. I folkeskolereformen fungerer de fire resultatmål som retningslinje for, hvad de lokale aktører skal stræbe imod og de nationale test og trivselsmålinger anvendes til at monitorere, hvordan deres arbejde udvikler sig. Policy er så at sige operationaliseringen af bestemte politiske intentioner og formuleres med bestemte hensigter om at ville forandre bestemte forhold. Hvori består vores folkeskoles udfordringer, hvad skal eleverne blive gode eller bedre til og hvad mener vi egentlig, når vi eksempelvis taler om mere læring og bedre trivsel? Denne forandring handler med Balls formulering om fremgang og forbedring, men med Bacchi kan vi stille relevante (mod)spørgsmål som: fremgang og forbedring for hvem, hvordan og til hvis fordel? Hermed bryder Bacchi med forestillingen om, at der eksisterer entydige problemer, som kan løses med perfekte løsninger. I stedet findes der politiske opfattelser af, hvad der er problemer og hvilke løsninger disse problemer kalder på. Policy skal da snarere ses som svar på eller udtryk for sådanne opfattelser.

Når den vedtagne policy skal ud og virke sker det via processer, som skal sikre realiseringen af den givne policy. Det er her intentionen om en given forandring materialiserer sig og bliver til en del af det levede liv i hverdagen (Brøgger, 2014, p. 535). Disse processer ledsages eller drives derfor ofte af til lejligheden indførte standarder, styringsteknologier eller monitoreringer. Policy er på den ene side udtryk for en intenderet, planlagt forandring mod noget godt og bedre, men kan alligevel fremstå uklar og modsætningsfuld for de, der skal modtage og efterleve den. Dette skyldes at de forhandlinger og kompromiser, som ligger forud for formuleringen af policy (det vil sige politikken), føres i fora, som de, der skal udføre forandringen, ikke nødvendigvis har haft adgang til (Moos, 2016, p. 347). De endelige policy-dokumenter er derfor ofte et resultat af politiske kampe, som er kommet overens via kompromisser. Disse kompromisser tilgodeser på den ene side forskellige politiske interesser, men kan på den anden side betyde, at der bliver (for) mange hensyn, der skal tages lokalt samt nogle dilemmaer at

forholde sig til i prioriteringen af disse hensyn. Disse uklarheder, dilemmaer eller paradokser levner plads til, eller kræver ligefrem, at der sker en lokal translation og tilpasning (Cort & Brøgger, 2017, p. 178).

For at føre politiske intentioner ud i livet og gøre dem virksomme, formuleres forskellige policy-dokumenter som bekendtgørelser, cirkulærer og vejledninger, som ledsages af forskellige standarder.

## Standarder – organisationsopskrifter på en ønsket virkelighed

Folkeskolereformen er en ny standard for, hvordan skolen skal fungere.

Standarder er med den amerikanske sociolog Lawrence Busch formulering en opskrift på en ønsket virkelighed (Brøgger & Staunæs, 2016, p. 224; Busch, 2013). Busch definerer standarder som:

*"the ways in which we order ourselves, other people, things, process, numbers, and even language itself. [...] standards span the material and the ideal, the positive and the normative, the factual and the ethical, the sacred and the profane"* (Busch, 2013, p. 3).

Jeg forstår i det følgende en standard som en opskrift på en ønsket virkelighed, og som et middel til at opnå et bestemt, ønskværdigt mål. Standarder vedrører ikke kun det fysiske og materielle, men også det ideelle, det positive, det rigtige og det forkerte. Hvor policy, jævnfør Balls definition, beskriver intentionen om at bevæge sig fremad mod noget bedre, ser jeg standarder og valget af disse som midler til at realisere dette mål ved at organisere (og undertiden omorganisere) os selv og vores organisationer og i samme proces skelne mellem det gode og det dårlige; det vi gerne vil have mere af og det, vi gerne vil undgå. Standarder er derfor hverken neutrale eller objektive planer for en ønsket fremtid. De er tværtimod formuleret af beslutningstagere som målrettede planer til at forandre eller organisere

vores virkelighed på en bestemt måde og dermed virkeliggøre bestemte politiske intentioner, frem for andre. I folkeskolereformen betyder mere læring højere testresultater i de nationale test og mere trivsel betyder højere score i de nationale trivselsmålinger.

Planlagte forandringer har jo netop til formål at skabe bestemte forandringer af organisationer eller praksis (Bacchi, 2009; Ball, 2008), hvilket gennemføres og realiseres ved en kvalitativ forbedring af en eksisterende opskrift på virkeligheden (Busch, 2013). Det sker som nævnt typisk ved at fremhæve nogle mangler eller problemer, der skal løses for at opnå nogle ønskværdige, positive effekter og ved at kompensere for nogle svagheder ved de eksisterende standarder. Men standarderne holder sammen på verden af ting og mennesker (Busch, 2013, p. 5) og det er derfor hverken risikofrit eller banalt at ændre på en opskrift på virkeligheden. Tværtimod kræver det omtanke og forventeligt også meget arbejde at forandre dem. Dømmekraften hos de, der søger at forandre og de, der skal anvende og realisere standarden er derfor central. Det kræver overvejelser at vælge eller formulere den rigtige opskrift, samt en række bevidste, rationelle og økonomiske valg (Busch, 2013, p. 7). Andres gode erfaringer (eksempelvis skolerne i Ontario) kan altså ikke nødvendigvis overføres og bringes til at virke på samme måde i et andet skolesystem (eksempelvis det danske).

Dermed ikke sagt at man ikke kan lære af andres succeser. Når standarder er blevet introduceret og har virket over noget tid, kan de efterhånden blive opfattet som værende naturlige. Når et fænomen eller en entitet bliver taget for givet, kaldes de i aktør-netværksteorien ofte for en black box: *"A black box contains that which no longer needs to be reconsidered, those things whose contents have become a matter of indifference"* (Callon & Latour, 1981, p. 285). Callon og Latour argumenterer for, at black boxes som tænke måder, vaner og forskellige objekter er vigtige i forhold til at styrke sin magtposition. Når en standard bliver taget for givet, antyder det at der har fundet en magtkamp sted, som en bestemt part har vundet (Fenwick, 2010,

p. 130). Med Bacchi in mente kan vi sige, at problemrepræsentationen er blevet bredt accepteret, og dermed er løsningsforslaget vurderet som værende passende og relevant. Magten består da i: *"the ability to set the rules that others must follow, or to set the range of categories from which they may choose"* (Busch, 2013, p. 28). Når standarder først bliver taget for givet som noget naturligt, opdager man dem typisk først når de holder op med at virke (Busch, 2013, p. 2). Opskriften er dels en teknisk detalje, men bliver også til en bureaukratisk plan for praksis, som skaber en social orden for, hvordan man gør tingene her på stedet (Busch, 2013, p. 42). Det er blandt andet denne sociale orden, som reformer søger at ændre via formulering af policy og lancering af nye elementer.

En standard kan involvere flere lag af standarder (Busch, 2013, p. 59), som derved forstærker hinanden. Standarder, eller netværk af standarder, støtter, hjælper og begrænser de, der lever med og benytter sig af dem. Hvem laver hvad, hvad er det muligt at forestille sig i forbindelse med praksis - kunne vi tilrettelægge vores praksis på en anden måde, kunne undervisningen foregå andre steder end i klasseværelset eller kunne den forstås af andre end uddannede lærere - for eksempel af uddannede pædagoger? Standarderne antager ofte hybride former, det vil sige at de kræver en kombination af menneskelige og ikke-menneskelige aktører for at kunne fungere. De forskellige lag (layering) af standarder (Busch, 2013, p. 59), koblinger (coupling) med andre standarder og sammenlignelighed (commensurability) skaber tilsammen en vis stiafhængighed. Det vil sige at tidligere truffne valg efterhånden betyder, at det senere bliver sværere og mere ressourcekrævende at omgøre dem. Hvad sker der, når undervisningen skal tilrettelægges ud fra nogle obligatoriske læringsmål, dokumenteres via elektroniske læringsplatforme og folkeskolereformen skal vurderes på progression i nationale test? Hvad skal der til, hvis disse standarder senere skal justeres? Kan det overhovedet lade sig gøre at ændre dele af standarder, uden at ændre dem alle? Politiske beslutninger må

derfor forstås i forhold til tidligere beslutninger (H. F. Hansen & Nielsen, 2016, p. 171). Indførelse af nye standarder påvirker dermed det netværk de tilføjes og de genererer virkelige effekter, som får reel betydning for de aktører, der indgår i og udfolder deres virke der. Med den performative optik forstås organisationsopskrifter og standarder som værende medskabende af virkeligheden, ligesom aktører skaber, konstruerer og performer virkeligheden igennem standarder (Busch, 2013, p. 74). Aktørerne er ligeså meget en effekt af opskriften, som dens årsag (Staunæs et al., 2018). Dette får betydning for den måde, hvorpå nye standarder kan indføres i en organisation, altså for hvordan der tænkes styringsmæssig sammenhæng mellem beslutningstagere og praktikerne. Men også for mulighederne for siden at lave dem om igen. Når politiske beslutninger laves om, er det derfor vigtigt at være opmærksom på det arbejde der skal gøres, for at kunne arbejde mod nye mål.

### Styringstilgange - Government og governmentality

Indenfor rammerne af den parlamentariske styringskæde (Bogason et al., 2019, p. 100), kan der skelnes mellem to tilgange til styring, nemlig enten via delegation af opgaver/ordrer eller opstilling af incitamenter (Brøgger & Clausen, 2017, p. 161). Den traditionelle parlamentariske styringskæde er opbygget og organiseret i hierarkier, som har forskellige beføjelser i forhold til hinanden. Denne kendes også under betegnelsen government (Brøgger & Clausen, 2017, p. 162). Den incitamentsbaserede styringsform fungerer igennem metastyring (Bogason et al., 2019, p. 134; Nielsen, 2016, p. 347), hvor der i stedet for at udstedes ordrer og delegeres ansvar, opstilles incitamenter til at motivere de styrede til selv at: "*ville det, de skal*" (Brøgger & Clausen, 2017, p. 163). Dette kendes også under betegnelsen governmentality, og skiftet fra government til governmentality kan beskrives som at gå fra hierarki til netværk (Berg-Sørensen, 2016, p. 193).

For begge tilgange til styring ligger en interesse for, hvordan en planlagt forandring kan bringes ud i organisationen, hvilket kan beskrives som implementering. Implementering kan gribes an via forskellige perspektiver (Bogason et al., 2019; Nielsen, 2016), typisk med udgangspunkt i en skelnen mellem top-down eller bottom-up.

Top-down perspektivet tager afsæt i den hierarkiske styringsforståelse, og ser først og fremmest mangelfuld implementering som et styringsproblem (Nielsen, 2016, p. 341). I et forskningsperspektiv interesserer top-down inspirerede tilgange til implementering sig derfor for, hvilke mekanismer og faktorer der spiller ind og går i gang, når en policy er vedtaget og søges implementeret i praksis (Kristiansen, 2016, p. 337). I en top-down tilgang undersøges derfor, om en planlagt forandring nu også indfrier de opstillede mål og opnår de intenderede effekter. Der er fokus på outcome, hvilket kan undersøges ved at studere de målinger, som Undervisningsministeriets statusredegørelser, hvor resultaterne opgøres. Når de involverede aktører, hvad enten det drejer sig om andre organisatoriske enheder som forvaltninger, private virksomheder eller enkeltpersoner som ledere eller medarbejdere, kan tænkes at ville afvige fra de politisk vedtagne beslutninger, opstår der et styringsproblem.

Med et klassisk bottom-up perspektiv fokuseres på frontlinjemedarbejderne, som viser sig at have en ofte ganske vidtgående autonomi, hvilket kan gøre dem vanskelige at lede (Kristiansen, 2016, p. 339; Lipsky, 2010). Disse frontlinjemedarbejderne omtaler professor i statsvidenskab Michael Lipsky som: "Street level bureaucrats" (Lipsky, 2010).

Med glidningen mod governmentality udvikles en interesse for at se problemforståelse som noget, der konstrueres og forhandles af forskellige aktører i netværk. I den klassiske bottom-up ligger fokus på, hvordan frontlinjemedarbejderne oplever problemet, mens det i moderne bottom-



up snarere er et spørgsmål om, hvordan netværket forhandler og performer den planlagte forandring. Hermed glider den direkte styring i baggrunden, til fordel for metastyring via incitament og reguleringer (Nielsen, 2016, p. 347). Hos både top-down og bottom-up findes en forståelse af et ledelseshierarki med én styringskæde, hvor fokus på forandring kan placeres hos enten toppen eller bunden. Med den moderne bottom-up forlades dette kausale og lineære perspektiv på styringskæden, til fordel for en mere vidtforignet forståelse af styring i netværk. Det moderne bottom-up perspektiv fokuserer ikke på en hierarkisk forståelse med eksempelvis staten eller kommunalbestyrelsen i toppen, men mere på processen og samspillet mellem de forskellige aktører. Netværket konstruerer og forhandler implementeringsmålene. Forskningsinteressen handler her om, hvordan netværk agerer og skaber nye måder at handle på. Handedygtige netværk er netop karakteriserede ved at være i stand til at forhandle sig frem til en form for beslutning og løsning, mens sammenbrud karakteriserer dysfunktionelle netværk (Nielsen, 2016, p. 346).

I den ovenstående behandling af government og governmentality fremskrives de to tilgange som modsætninger til hinanden. I realiteten bør disse snarere ses som værende samvirkende (Nielsen, 2016, p. 349), således at en skoleleder både ses som en del af den formelle styringskæde og et vidtforignet netværk. I folkeskolelovens kapitel seks præciseres arbejds- og ansvarsfordelingen i styringskæden mellem kommunalbestyrelse, skoleledelse og skolebestyrelse, hvor skolelederen indplaceres som den centrale aktør i forhold til det administrative og pædagogiske ansvar på den enkelte skole: *"Skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolens virksomhed over for skolebestyrelse og kommunalbestyrelse"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019d, § 45). Hvor Kommunalbestyrelsen har ansvaret for driften af folkeskolen, har skolelederen ansvaret for den administrative og pædagogiske ledelse af skolen. Det betyder, at kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for

skolernes virksomhed og træffer beslutninger vedrørende bevillinger til skolevæsenet og de økonomiske rammer for de enkelte skoler, skolestruktur samt kommunens inddeling i skoledistrikter (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c). Skolelederen refererer til kommunalbestyrelsen og indgår dermed i den kommunale organisation på samme måde som andre kommunale ledere. Lektor i offentlig ledelse Caroline Howard Grøn definerer skoleledere som mellemledere og som befindende sig i den nederste del af styringskæden mellem forvaltning og medarbejderniveauet (Grøn, 2016, p. 297). Men med et for snævert fokus på government-perspektivet overses de muligheder den lokale skoleleder har for at indgå i de mange translationsprocesser, når en ny planlagt forandring skal realiseres i praksis. Omvendt vil et for snævert fokus på governmentality-perspektivet overse, at folkeskoler trods alt er reguleret af en række standarder, som formelt ikke kan forhandles i netværket. Eksempelvis *skal* undervisningen i folkeskolen tilrettelægges ud fra Fælles Mål, 7-trinsskalaen *skal* anvendes til karaktergivning og skolerne *skal* leve op til det vejledende timetal for fagene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Skoleledere kan således ses om værende det nederste led i den parlamentariske styringskæde, eller som det lokale punkt i et vidtforgrenet netværk.

I det følgende undersøger jeg eksempler på internationale erfaringer med skoleforbedringsreformer. Erfaringerne viser, hvordan der i USA og Ontario er arbejdet med skoleforbedringsprojekter, som skal forbedre elevernes læringsresultater. Disse erfaringer har inspireret beslutningstagerne bag den danske folkeskolereform, men også de lokale beslutningstagere i Derlund Kommune, såvel som de skoleledere jeg samarbejder med under mit feltarbejde og ledelseslaboratorier. Derfor finder jeg at de er en del af det bagvedliggende grundlag for folkeskolereformen og derfor noget jeg også må undersøge og forholde mig til.

## Vedvarende forbedringer – ledelse af skoler

Den canadiske professor Ben Levin bestred for en tid posten som Deputy Minister of Education i den canadiske delstat Ontario. Han beskriver i sin bog: "How to change 5000 schools", hvordan et helt undervisningssystem kan arbejde med: "*lasting and sustainable improvements*" (Levin, 2010, p. 2). Baggrunden for planlagte forandringer som en uddannelsesreform findes ofte i rationaler om at opnå en fordel i den internationale konkurrence, forberede den kommende generation på en foranderlig verden og ønsket om en informeret og engageret befolkning (Levin, 2010, p. 1). Nøglen til at indfri disse resultater skal ifølge Levin findes i forbedring af den daglige undervisning: "*The heart of school improvement rests in improving daily teaching and learning practices in schools, including engaging students and their families*" (Levin, 2010, p. 8). At forbedre elevernes udbytte er selve formålet med skolesystemet (Levin, 2010, p. 51). Dette specificeres som værende: en bred forståelse af verden, glæde ved og erfaringer med kunst samt kompetencer (skills) og indstilling (attitude) som er nødvendige for et godt og produktivt (useful) liv: "*It is difficult to see how one could have a positive self-image without the ability to read well, for example*" (Levin, 2010, p. 60). De berørte parter må derfor engageres i forandringen og der må arbejdes på at opnå støtte hertil. Distractioner er uundgåelige, men bør minimeres for at undgå skadelige virkninger. Levin advarer specifikt imod for mange skift undervejs i processen:

*"Nothing is more destructive of morale in any system than frequent, sudden reversals of strategy or policy, especially when people have worked hard to make previous policy successful"* (Levin, 2010, p. 75).

Levin advarer desuden mod et for snævert og personfikseret ledelsesbegreb, hvor for store forventninger placeres på enkelte personer:

*"Progress is not [...] a matter of having a single person who can turn things around, but a matter of an entire system pointed in the same direction,*

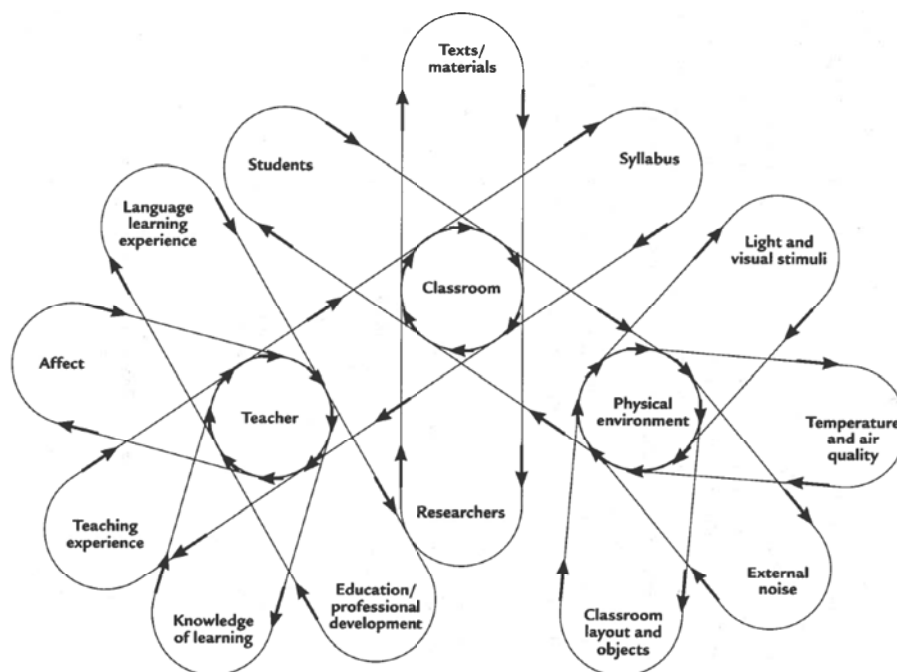
*with all the parts working together reasonably smoothly*" (Levin, 2010, p. 77).

Dette kan ses som en advarsel mod den lederfigur, der fremstilles som stående i spidsen for forandringer. Snarere betoner Levin organisatoriske og strukturelle forbedringer af hele skolenetværket. Med inspiration fra den evidensbaserede skoleforskning (Fullan, 2008; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Robinson, 2011), opstiller Levin en syvtrinsmodel med anvisninger til, hvad og hvordan ledere bør gøre og i hvilken rækkefølge de skal gøre det (Levin, 2010, p. 177). Modellen er en opskrift på, hvordan et helt systems kontinuerlige fokus på at forbedre bestemte elementer kan føre til: *"Lasting and sustainable improvement"* i den daglige undervisningspraksis (Levin, 2010, p. 230). Dette skal ske på en måde, der ikke forudsætter supermennesker (Levin, 2010, p. 4), men som tværtimod kan udføres af en: *"reasonable competent and committed person"* (Levin, 2010, p. 172), hvilket vil sige de fleste af os. Levins bidrag fungerer som hans retrospektive beskrivelse af, hvordan Ontarios skolesystem har arbejdet med skoleforbedringer.

## Inkrementelle og radikale forandringer

I sin bog: *"Inside the black box of class room practice"* undersøger Larry Cuban forskellige amerikanske reforminitiativer som NCLB, der har fokus på at forbedre og bringe amerikanske skoler på niveau med andre landes systemer (Cuban, 2013, p. 1). Cuban skelner mellem to forskellige tilgange til planlagte forandringer, nemlig inkrementelle forandringer og radikale (fundamental) forandringer (Cuban, 2013, p. 2). Radikale forandringer, eller *second-order changes* beskriver forandringer vedrørende en ændret finansiering af skolerne, ændrede ledelsesstrukturer, nye organisationsformer og ændrede læseplaner. Inkrementelle forandringer, eller *first-order changes*, beskriver tilføjelser eller bortskaffelse af

nuværende strukturer. Skoler forandrer sig hele tiden, også uden reforminitiativer. Men Cuban bemærker, at undervisningspraksis har tendens til at forblive stabile (Cuban, 2013, p. 8). For at forklare dette, skelner Cuban desuden mellem komplicerede systemer, som at sende en raket til månen eller fjerne en hjernetumor og komplekse systemer, som at få børn til at lykkes i skolen (Cuban, 2013, p. 155). Hvor: "A complicated system assumes expert and rational leaders, top-down planning with a "mission control" unit pursuing scrupulous implementation of policies in a clockwork-precise organization" (Cuban, 2013, p. 156) er komplekse systemer som skoler: "filled with hundreds of moving parts" (Cuban, 2013, p. 156), men de mangler den 'mission control' som komplicerede systemer har. Resultatet er konstante tilpasninger og kompromisser. Cuban beskriver det komplekse klasseværelse med en nærmest aktør-netværksteoretisk tegning, hvor aktører som lærere, affekter og teknologier er indbyrdes forbundet med hinanden og medierer undervisningen (Cuban, 2013, p. 158):



Figur 1: The classroom as a complex system (Cuban, 2013)

Heri ligger Cubans pointe med at bruge metaforen om undervisningen som en black box. Top-down tilgange til planlagte forandringer skaber nye strukturer, som lærerne nogle gange tilpasser sig, andre gange forandrer praksis, men undertiden slet ikke:

*"Within that black box [...] is another complex world filled with patterns of change and stability in interdependent relationships blended with unanticipated events and unpredictable responses"* (Cuban, 2013, p. 187).

Cubans bog kan læses som en opfordring til (skole)forandringsledere om at forholde sig til hvad der sker inde i den sorte boks, dersom planlagte reformer skal få nogen reel (positiv) betydning for, hvad der sker i klasseværelset. Modsat Ben Levins beskrivelse af en planlagt forandring i Ontario, ser Cuban imidlertid ikke nogen nævneværdige succeser ved reforminitiativerne i de amerikanske skoler.

Levin advarer imod jævnlige og pludselige afvigelser fra strategien, såvel som på et for snævert fokus på lederen. I stedet argumenterer han for en organisatorisk og strukturel tilgang til at skabe forbedringer. Både Levin og Cuban fokuserer på den daglige praksis i klasseværelset som afgørende for, hvad der sker med en planlagt forandring. Cuban forklarer med sin model over et klasseværelse, hvorfor den pædagogiske praksis er kompleks. Dette passer godt i den netværkstænkning (Kristiansen, 2016), der interesserer sig for hvordan handledegytne netværk forhandler sig frem til løsninger og beslutninger, eller hvordan dysfunktionelle netværk bryder sammen. Tilpasninger og kompromisser skal ifølge Cuban ses som effekter af disse forhandlinger.

Disse bidrag fra angelsaksiske skolesystemer understreger betydningen af det, der foregår i klasselokalet som afgørende for at opnå reel forandring imod forbedrede elevpræstationer. Begge reforminitiativer initieres og begrundes på baggrund af et ønske om at komme på niveau med andre landes præstationer, som vurderes at præstere bedre. Dette skaber et

behov for at kunne lede på elevernes præstationer. Tilgange til at bedrive en sådan ledelse på elevernes læring, har også vist sig at være efterspurgt i en dansk skolekontekst.

### Angelsaksiske standarder for god skoleledelse

Siden 2001 har skiftende danske regeringer efterstræbt en placering i top fem i internationale test, særligt PISA (Moos, 2016, p. 29), og således har der også fra dansk side været et ønske om at "komme på niveau" med andre landes skolesystemer. Med folkeskolereformen 2014 fortsættes dette fokus og derfor opstår ikke overraskende en efterspørgsel på tilgange til at lede på elevernes læring. Dermed muliggøres anvendelsen af såkaldte "rene teknologier". Med rene menes at de er rensat for lokalt indhold og for forbindelser til de kulturelle og sociale kontekster, hvorfra de stammer og er produceret (Moos, 2016, p. 34). Tre populære opskrifter på pædagogisk ledelse og organisering findes hos den New Zealandske uddannelsesforsker Viviane Robinson (Robinson, 2011, 2018), de henholdsvis engelske og canadiske uddannelsesforskere Andy Hargreaves og Michael Fullan (Hargreaves & Fullan, 2016) samt den australske uddannelsesforsker John Hattie (Hattie, 2014).

Disse ideer har også inspireret lederne i de kommuner jeg har samarbejdet med, forfatterne bag folkeskolereformens følgeforskning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015; Kjer et al., 2015; Rambøll m.fl., 2014) og er desuden en del af pensum på diplommoduler i skolelederuddannelser (University College Nordjylland, 2019; Via University College, 2019b, 2019a). De har med andre ord vundet en vis udbredelse i en dansk skolekontekst og jeg ser dem derfor som væsentlige aktanter i feltet. Derfor karakteriseres disse i det følgende kort.

## Elevcentreret ledelse

Skoleledelse handler ifølge Robinson om at gøre en forskel for elevernes: *"learning and well-being"* (Robinson, 2011, p. 8), altså som et fokus på udbytte (outcome) i forhold til elevernes læring og trivsel. Elevcentreret ledelse er en standard for, hvordan skolelederen kan praktisere dette i sin ledelse (Robinson, 2011, p. 3). Robinson opstiller en matrice, der beskriver hvordan og om hvad elevcentreret skoleledelse kan (og bør) finde sted (Robinson, 2011, p. 16). Matricen konstrueres ved at lade tre ledelsesfærdigheder (capabilities) gennemskære fem dimensioner i skolelederens ledelse. Hermed har skolelederen fået en handlemodel for at praktisere sit lederskab (Robinson, 2011, p. 3), ved at vide hvordan ledelse praktiseres og hvad der skal prioriteres. De tre ledelsesfærdigheder består i evnen til at anvende relevant viden (Robinson, 2011, p. 22), løse komplekse problemer (Robinson, 2011, p. 27) og opbygge relationel tillid (Robinson, 2011, p. 34). Opbygningen af relationel tillid kan ske ved at skolelederen praktiserer: *"open-to-learning conversations"* (Robinson, 2011, p. 38), det vil sige samtaler, som praktiseres med henblik på at undersøge begge samtaleparters synspunkter. De fem dimensioner i skolelederens praksis består i at opstille mål og forventninger til elevernes læring (Robinson, 2011, p. 45), formuleret via SMART-mål (Robinson, 2011, p. 54), være strategisk i anvendelsen af ressourcer som penge, tid og personale (Robinson, 2011, p. 61), sikre kvalitetsundervisning (Robinson, 2011, p. 81) via samarbejde i team (Robinson, 2011, p. 86) og anvendelse af data (Robinson, 2011, p. 93), lede lærernes læring og udvikling (Robinson, 2011, p. 103) og endelig ved at sikre et trygt og sikkert miljø (Robinson, 2011, p. 125). Det elevcentrerede aspekt bliver til en centrering om elevens læring, med et fokus på den læring, der kan gøres synlig. SMART-mål er et akronym for *"Specifikt, Målbart, Acceptorret, Realistisk og Tidsafgrænset"* og fungerer som en opskrift (standard) på at arbejde med læringsmål (EMU Danmarks Vidensportal, 2019).



Robinson trækker særligt på inspiration fra den amerikanske professor Chris Argyris' ideer om organisatorisk læring (Argyris, 1999; Argyris & Schön, 1996) og særligt på ideerne om handlingsteorier (Robinson, 2018, p. 40). Ifølge Argyris er det svært for organisationer at blive gode til at lære, fordi dens medlemmer ofte ikke stiller spørgsmål til egne handleteorier. En persons handleteori består af tre komponenter: overbevisninger og værdier, handlinger samt konsekvenserne af disse handlinger (Robinson, 2018, p. 42). Argyris fremhæver, at der ofte er forskel på hvad personer gør og hvad de fortæller de gør (Argyris, 1999, p. 67). For en skoleleder er det derfor essentielt at forstå sine læreres handleteorier, hvis disse skal forbedres (Robinson, 2018, p. 47). Argyris skelner mellem single-loop og double-loop læring. Single-loop læring knytter sig til sammenhængen mellem handlinger (actions) og disses konsekvenser, mens double-loop læring også inddrager værdier og overbevisninger (Argyris, 1999, p. 68). For at ændre en lærers handleteorier, er det nødvendigt at arbejde med double-loop-læring (Argyris, 1999, p. 68; Robinson, 2018, p. 49), hvor en lærer også forholder sig til sine egne overbevisninger og værdier og ikke blot til sammenhængen mellem sine handlinger og disses konsekvenser (single-loop-læring). Single-loop læring er relevant i forhold til at kvalificere rutineopgaver, mens mere komplekse opgaver kalder på double-loop læring. Robinsons betoning af open-to-learning kan ses en måde, hvorpå skolelederen kan arbejde med double-loop læring. Der er således et rationelt element over Robinsons tiltro til at skolelederen kan overskue lærernes praksis og gennemskue eventuelle elementer ved denne praksis som skal forbedres.

Robinson tillægger skolelederen stor betydning for at sætte fokus på elevernes læring, hvilket kommer tydeligt til udtryk med bogen: færre forandringer, flere forbedringer (Robinson, 2018) Her fokuserer Robinson fortsat ledelsens opmærksomhed på, hvad der er bedst for elevens læring. Den grundlæggende pointe ligger i en skelnen mellem forandringer og forbedringer, hvor forandringer ikke nødvendigvis medfører forbedringer.

Forandringer forstås som at flytte medarbejderne eller organisationen fra én tilstand til en anden, men hvis ikke denne nye tilstand skaber mere læring eller trivsel for eleverne, er der ikke tale om forbedringer. Forbedringer er noget, der har en positiv indflydelse på elevernes læring. Derfor skal nye indsatser kun indføres i organisationen, hvis disse skønnes at tilføre mere værdi for eleverne, end den eksisterende praksis. Igen ses en stor tiltro til, at skolelederen kan overskue og gennemskue dette. Bogen kan ses som en opfordring til topledelsen om at gå i dialog med de forandringsagenter, der skal stå for forandringsarbejdet. Dette sker ved at "inddrage" frem for at "tilsidesætte" (Robinson, 2018, p. 18). Ved at inddrage indledes en dialog, der ender med en fælles beslutning om at forandre sig, men som også kan føre til en fælles beslutning om ikke at forandre sig. Dette er noget anderledes end tilsidesættelsesstrategien, der kan ende med at lærerne enten giver efter eller modsætter sig. I "inddragelsesstrategien" ligger implicit, at forandring er frivillig og kan fravælges, dersom de lokale analyser konkluderer at en given planlagt forandring næppe vil være til fordel for eleverne. Robinson forudsætter her en meget stor lokal beslutningskompetence, som ikke flugter særlig godt med ideen om skolelederen som den lokale repræsentant i den større styringskæde. Her er det svært at forestille sig en skoleleder, som med opbakning fra skolebestyrelse og MED-udvalg reelt kan sige nej tak til at arbejde med elevplaner, et kommunalt besluttet evidensbaseret koncept for inklusion eller en folkeskolereform, selv med henvisning til at disse ikke forventes at ville gøre noget godt for eleverne.

### Professionel kapital

Professionel kapital er en opskrift på at transformere det offentlige undervisningssystem (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 15) med udgangspunkt i især lærernes engagement og kunnen. Skolelederens rolle består dermed i at: *"opbygge en professionel kapital af skolens lærere og skolens miljø"*

(Hargreaves & Fullan, 2016, p. 171). Denne transformation præsenteres som et alternativ til blandt andet principal-agentteoretisk inspirerede styringsformer (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 16). Den transformative ledelsesform interesserer sig for at udvikle engagement omkring organisationens vision, mission og interesser (Hall, 2016, p. 95), eksempelvis i forhold til at alle elever skal lære mere eller trives bedre.

Professionel kapital defineres som en funktion, hvor den professionelle kapital er den afhængige variabel af menneskelig, social og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 113). Den menneskelige kapital består af viden og færdigheder om børn og om hvordan børn lærer (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 114), den sociale kapital består af mængden af og kvaliteten i relationerne mellem de mennesker som arbejder i organisationen (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 114) mens beslutningskapital beskriver evnen til at træffe skønsbaserede beslutninger på baggrund af professionel viden (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 117). Forfatterne beskriver professionel kapital som:

*"hovedhjørnестenen, når det handler om at samle og definere de afgørende elementer i det, der kræver at skabe høj kvalitet og høje præstationer inden for al professionel praksis – inklusive undervisning"* (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 127).

Professionel kapital er således en standard for en skolepraksis, som skal fremmes via indførelse af professionelle (kollektive) læringsfællesskaber (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 152). Disse består af tre elementer, nemlig fællesskaber, hvor de professionelle indgår i forpligtende teams og har kollektivt ansvar for fælles uddannelsesmål, læringsfællesskaber, hvor de professionelle drives af en forpligtelse på at forbedre elevernes læring samt professionelle læringsfællesskaber, hvor forbedringer og beslutninger sker på baggrund af skøn, der bygger på erfaringer og evidens (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 154). Det understreges, at professionel kapital er et

kollektivt fænomen, i modsætning til den individuelle autonomi (Hargreaves & Fullan, 2016, pp. 19, 136). Formålet er at gøre en målbar forskel for, hvordan eleverne klarer sig (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 27). Læring og elevpræstationer ses altså som noget der kan repræsenteres via målinger, hvor særligt OECDs PISA-målinger fremhæves som særlig respekteret (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 29). Stabile elevpræstationer ses som en kvalitet ved uddannelsessystemer (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 56).

Hargreaves og Fullans interesse for kollaboration findes i en overbevisning om, at: "*collaborative cultures tend to secure higher results in reading and mathematics, compared to colleagues who work in cultures of individualism*" (Hargreaves, 2019, p. 603), ligesom en kollaborativ kultur bedst kan udvikle lærernes self-efficacy og skabe jobtilfredshed (Hargreaves, 2019, p. 604). Dette skyldes ikke mindst, at lærere som arbejder alene har sværere ved at få feedback på deres arbejde og de kan blive rigide omkring og usikre på deres egen praksis (Hargreaves, 2019, p. 607). Et velfungerende kollaborativt teamsamarbejde er derfor ønskværdigt, men forudsætter både tid og lederskab. Hargreaves påpeger, hvordan forandringsinitiativer, som havde til hensigt at indføre *teacher collaboration* som et krav, fører til overfladiske samarbejdsrelationer (Hargreaves, 2019, p. 609). Derfor er det en vigtig ledelsesopgave at mægtiggøre lærerne til at kunne samarbejde kollaborativt. En af de mest populære opskrifter på velfungerende kollaborative samarbejder går under betegnelsen: "*Professional learning communities (PLC)*", hvor lærere sammen undersøger, hvordan de kan forbedre deres praksis og tage fælles ansvar for implementeringen heraf (Hargreaves, 2019, p. 610). Imidlertid kan disse PLC-tilgange også misbruges som måde, hvorpå beslutningstagere kan initiere top-down drevne beslutningsprocesser. Dermed reduceres PLC til en måde, hvorpå lærere tvinges til at gøre det, beslutningstagerne allerede har bestemt at de skal (Hargreaves, 2019, p. 610). I sådanne tilfælde vil PLC ikke gøre nogen nævneværdig forskel på lærernes praksis eller på elevernes udbytte af

undervisningen. Dette forværres yderligere, når skolernes indrettes i forhold til den forkerte slags kapital, *business capital*, hvor reformer initieres med henblik på at generere kapital til den private sektor. I stedet lanceres ideen om professionel kapital (Hargreaves, 2019, p. 612). Skolelederen ses og fremskrives således som en central agent i forhold til at skabe engagement og forpligtende samarbejde omkring elevernes læring og trivsel.

### Synlig læring

Den australske skoleforsker John Hattie definerer sit begreb om synlig læring (Hattie, 2014, p. 41) på baggrund af en metaanalyse af andre metaanalyser (Hattie, 2014, p. 34). Formålet er at undersøge, hvad der har den største påvirkning på elevernes læring. Hatties fokus ligger på klasseværelsespraksisser, som har signifikant indflydelse på elevernes resultater. Ifølge Hattie virker alle tiltag (Hattie, 2014, p. 39), men visse tiltag virker bedre end andre. Dette illustreres via en prioriteret liste af påvirkningsfaktorer, som Hattie opstiller på baggrund af sine metaanalyser (Hattie, 2014, p. 289). Hatties credo er, at lærerne skal kende deres virkning (Hattie, 2014, p. 47), hvilket også er bogens afsluttende opfordring: "*Kend jeres virkning*" (Hattie, 2014, p. 258). Disse virkninger forstås på baggrund af deres effekter, hvor 0.4 anses som værende høj (Hattie, 2014, p. 39) og dermed efterstræbelsesværdig (Hattie, 2014, p. 65). Et centralt element er anvendelse af feedback, som finder sted via tre spørgsmål, som eleverne må kunne besvare: hvor er jeg på vej hen, hvordan klarer jeg mig og hvor skal jeg hen herfra? (Hattie, 2014, pp. 185–187). Spørgsmålene afklarer den lærendes udgangspunkt og opstiller en retning for videre udvikling.

Hattie skelner mellem to tilgange til skoleledelse, nemlig den organisationsorienterede og den undervisningsorienterede (Hattie, 2014, p. 237). Den første tilgang er optaget af at inspirere til en forpligtende, fælles mission, mens den sidste er optaget af kvaliteten hos skolens personale og

deres virkning på elevernes læring. Hattie argumenterer for at den sidste er mest effektiv, og fokus bør derfor bevæge sig fra at være undervisningsorienteret til at blive læringsorienteret (Hattie, 2014, p. 238). Derfor må lærerne udvikle en kollektiv forståelse for effekten af deres arbejde, frem for personlige præferencer (Hattie, 2014, p. 239).

### Ideen om professionelle læringsfællesskaber

Det grundlæggende argument for at tilrettelægge lærernes arbejde i samarbejdende fællesskaber kan koges ned til en fornemmelse af, at lærerarbejdet i stigende grad er (blevet) kompleks og kræver høje professionelle standarder (Hargreaves & Goodson, 2007, p. xvii; Kools & Stoll, 2016, p. 10; Poortman & Brown, 2018, p. 10). Der trækkes på ideer om lærende organisationer, hvor viden kan cirkulere, på Wengers praksisfællesskaber (C. Brown & Poortman, 2018) og på statistisk evidens om elevernes læring (Hargreaves & Goodson, 2007, p. xix; Stoll & Louis, 2007, p. 6). Disse organiseringer findes under forskellige betegnelser som "professional learning communities" (Dufour & Marzano, 2011; Stoll & Louis, 2007), "professional learning networks" (Daly & Stoll, 2018) og med danske oversættelser som "Professionelle læringsfællesskaber" (Program for Læringsledelse, 2019a). En definition handler om at se en gruppe lærere: "*sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way*" (Stoll & Louis, 2007, p. 2) med henblik på at få eleverne til at lære mere eller bedre med støtte fra deres ledere (Stoll & Louis, 2007, p. 3). Sammensætningen af de tre ord: "professionelle, læring og fællesskaber eller netværk" understreger en specialiseret og teknisk viden, som anvendes bevidst ud fra nogle fælles standarder om, hvordan man er lærer, elev eller skoleleder. Med læring understreges et fokus på output eller på udbyttet af lærernes bestræbelser, nemlig elevernes læring, fremfor på selve processen. Endelig understreger betoningen af fællesskaber en forståelse af, at disse

professionelle kompetencer indgår i en fælles, forpligtende forståelse af praksis (Bolam, Stoll, & Greenwood, 2007, p. 17; Poortman & Brown, 2018, p. 13; Stoll & Louis, 2007, p. 3).

Lærerarbejdets organisering i kollaborative fællesskaber har oplevet en stor udbredelse og popularitet blandt beslutningstagere og ledere af skoler (C. Brown & Poortman, 2018, p. 1; Hargreaves, 2019, p. 603) og etableringen af disse netværk bliver ofte anset som værende fundamentale for effektiv skoleforbedring (Daly & Stoll, 2018, p. 207; Kools & Stoll, 2016, p. 10; Stoll, 2015). De forskellige tilgange til at etablere læringsfællesskaber kan således ses som svar på en fornemmelse af, at lærerarbejdet i stigende grad nu er blevet så kompleks og skolernes rolle så essentiel i forhold til at forberede de kommende generationer på at deltage i samfundet, at skolerne må være i stand til at lære hurtigere, være mere effektive og bedre til at omstille sig til ændringer i deres omverden:

*"Schools nowadays are required to learn faster than ever before as teachers are urged to become 'knowledge workers' in order to deal effectively with the growing pressures of a rapidly changing environment"*  
(Kools & Stoll, 2016, p. 10).

Lærerarbejdets stigende tendens til at blive organiseret i kollaborative, lærende fællesskaber kan således ses som en reaktion på omverdenens stigende krav om både effektivitet og kapacitet til at foretage hurtige omstillinger. Derfor er det ikke underligt, at data spiller en væsentlig rolle for disse lærende fællesskaber. Dette gælder både i forhold til at have mulighed for at vurdere effekterne af egen indsats, men også for at kunne dokumentere læringsfremskridt og progression i resultaterne for elevernes læring og trivsel. Imidlertid advarer Hargreaves imod et for stort politisk fokus på at disse skal være data drevne, da dette let vil føre til en overfokusering på obligatoriske test på bekostning af inspirerende og stimulerende undervisning (Hargreaves, 2007, p. 183).

## Sammenfatning – Ledelse på skoler

Professionel kapital er en opskrift på god praksis, som beskriver hvad og hvordan lærere kollektivt bliver "proffe" sammen (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 181). For at implementere en kollektiv kultur med fokus på elevernes læring: *"må man koncentrere sig om gruppen"* (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 114) og kan implementeres ved at skabe positiv energi og begejstring i forhold til et fælles værdifuldt mål og derved trække folk til sig (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 156). Her tales om nudging og pufning (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 157), altså om at nøde og skubbe på den ønskede forandring. For at ændre adfærden må medarbejderne tilbydes en måde, hvorpå de kan opnå deres ligemænds respekt (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 178), og når denne bevægelse opnår momentum vil der skabes en generativ kraft, som trækker de næste med. Processen forventes ikke at forløbe glat (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 178), og der må anvendes både pres og støtte. Resultatet er en slags katarsis eller renselsesproces, som: *"ændrer tankegangen hos andre på en måde, som skaber mere ligemandskraft og fører til partnerskab med tidligere modstandere"* (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 178). Professionel kapital er således en tilgang til at overvinde modstand mod forandringer. Dette sker ikke ved at besejre sine modstandere eller skabe stærke incitament, men ved at ændre mindsettet og skaffe sig allierede, og passer dermed godt i en netværksorienteret tænkning til styring.

Robinson, Fullan og Hargreaves er enige om at tale om distribueret ledelse (Robinson, 2011, p. 8), om at tilskynde ledere og lærere til at organisere sig i pædagogiske læringsfællesskaber (PLF) samt til at udvikle deres handlekompetencer i forhold til bestræbelser på at sikre, at eleverne lærer mere. Hos Robinson sker dette via modellen for elev-centreret ledelse, og hos Fullan og Hargreaves med begrebet professionel kapital. Begge koncepter fremstilles som løsningen på, hvordan ledelsen får fokus på at lede på elevernes læring(sresultater), men forholder sig ikke til, hvordan



deres koncepter også selv er standarder, som ledelser må tage aktiv stilling til. Genererer de nu også de effekter, de lover? Hvis ikke de lovede resultater indfinder sig, hvem står så til ansvar – koncepterne eller de, der anvender dem?

Begge har stor tiltro til OECDs målinger og refererer til John Hatties metaanalyse og begreb om synlig læring (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 76; Robinson, 2011, p. 76). Det skyldes at ideen med dette ledelsesfokus netop er, at elevernes præstationer skal forbedres, hvilket forudsætter en måde, hvorpå dette kan aflæses. Vi må kunne se, om eleverne lærer (mere), altså må elevernes læring gøres synlig.

De tre tilgange har alle angelsaksiske udgangspunkter, idet der refereres til undersøgelser i Canada, USA og New Zealand. Fullan og Hargreaves henviser selv til undersøgelser fra Asien, men understreger at disse bør tages med et gran salt (Hargreaves & Fullan, 2016, p. 166), da disse har en anden tradition og historisk kontekst (end den angelsaksiske, som er den oprindelige målgruppe). Det samme må forbehold må naturligvis tages, når angelsaksiske opskrifter bruges som inspiration i en dansk-nordisk kontekst. Skoleledelsen indtager en central rolle i de tre forbedringsopskrifter.

Levin opstiller sin egen trinvis model til opnåelse af succesfulde forandringer af hele skolesystemet. (Levin, 2010, p. 177). Mere specifikt rettet mod skolelederne er Robinson samt Fullan og Hargreaves, som opstiller henholdsvis en matrice og en funktion for god skoleledelse. Heraf fremgår blandt andet, at ledelsen altid bør bestræbe sig på at udvikle fællesskaber omkring lærernes samarbejde og udvikle handlekompetence med henblik på et styrket fokus på elevernes læring og trivsel. Disse tilgange til ledelse har alle fokus på elevernes læring som kerneopgave, men de er fortsat generiske i deres udgangspunkt, da de for så vidt kan anvendes alle steder. De er formuleret på afstand af det konkrete felt, hvor de skal anvendes. De er dermed generelle løsninger til et problem, der handler om

at sætte læring i centrum. Teoriernes ophavsmænd fungerer således som en slags ingeniører, der på afstand af det konkrete felt, hvor de skal anvendes, leverer en plan for, hvordan der skal arbejdes lokalt. Ingeniørerne er "dem som ved", mens ledere og lærere er dem, der skal lytte og gøre (Moos, 2016, p. 35). Teorierne er handleanvisende, men på et overordnet niveau. Når deres anvendelse studeres med udgangspunkt i levet lederliv, viser de sig selv at skulle bearbejdes, for at kunne bruges i de lokale leders praksis. Både de generiske forandringsteorier og de skolerettede ledelsesteorier arbejder eksempelvis med en forståelse af, at lederne skal skabe en vision for skolens praksis, men præciserer ikke hvordan de skal gøre det. Det er således op til aktørerne selv at gøre dem duelige og brugbare.

Det kollaborative aspekt anses som værende en essentiel del af lærerarbejdet. Dels giver det mulighed for at kunne lære af hinanden og dermed skabe en dybere udvikling af den enkeltes praksis og dels forhindrer det at lærere tilrettelægger deres undervisning og praksis på baggrund af egne præferencer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006, p. 51; Hargreaves, 2019, p. 607; Hattie, 2014, p. 239; Mehlbye, 2010, p. 15). Men Læringsnetværkene eller -fællesskaberne skal også sikre, at ingen lærere eller ledere står alene med en kompleks opgave (Daly & Stoll, 2018, p. 210). Ifølge TALIS 2013 undersøgelsen angiver en stor del af de danske lærere, at de ikke får feedback fra deres ledere eller kollegaer (OECD, 2013). Et observationsstudie fra 2016 foretaget på seks skoler i Silkeborg viser, at selvom lærerne finder at de har et meningsfuldt arbejde og godt samarbejde med ledelse og kollegaer, er der tale om et sporadisk samarbejde. Dette skaber en følelse af at stå alene med opgaven (Bjerrum, Fangel, & Tugcu, 2016). Det er altså ikke kun på policy-niveau, at etablering af forpligtende fællesskaber indeholder attraktive elementer, det gør det også på praksisniveau.

I det følgende vender jeg mig mod metakritiske undersøgelser, som anvender et aktør-netværksteoretisk perspektiv til at gå et metaniveau op

og undersøge skoleledelsespraksis tættere på. Dermed giver studierne indsigt i, hvordan skoleledere rent faktisk arbejder.

## Kapitel 2. Aktør-netværksteoretisk-inspirerede studier af skoleledelse

I dette kapitel skriver jeg mig ind i den seneste internationale og nationale diskussion af skoleledelse, som den anskues og analyseres med udgangspunkt i aktør-netværksteoretisk optik. Studierne er foretaget i perioden 2006 til 2020.

Først udfoldes en oversigt over den senere internationale aktør-netværksteoretisk inspirerede skoleledelsesforskning. Her undersøger jeg, hvordan aktør-netværksteori er brugt i studier af skoleledelse, særligt den skoleledelse som handler om eller er relateret til reformer. Afsnittet er derfor for det første et led i at besvare forskningsspørgsmålet: *Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelig – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?* For det andet et udgangspunkt for at kunne bidrage ved at lave min egen undersøgelse af, hvordan ledelse bliver til i relation til arbejdet med folkeskolereformen.

Dernæst skriver jeg mig ind i den danske skoleledelsesforskning ved først at undersøge, hvordan folkeskolen og dens ledere over tid er blevet ledet og styret i retning mod mere lokal selvbestemmelse. Dette sker med henblik på at styrke ledernes muligheder for at kunne lede på forskellige planlagte forandringer, der har haft som formål at hæve elevernes karakterer og øge deres trivsel.

Jeg afslutter kapitlet med tre policy-analyserende studier af, hvordan danske skoleledere har arbejdet på at realisere større planlagte forandringer, nemlig elevplansreformen i 2006, inklusionsreformen i 2012 og folkeskolereformen i 2014. Med disse studier inddrager jeg dansk

skoleforskning, som bidrager med metakritiske analyser og undersøger tendenser, udviklinger og perspektiver, hvilket mit eget fokus på mellemregninger også lægger op til. De danske afhandlinger er interessante, dels fordi de belyser arbejdet med tidligere skolereformer, men (især) også fordi de går tæt på skoleledernes hverdagsledelse og derfra fremkommer med nye teoriinformerede måder at undersøge deres praksis på. Jeg skelner således mellem den policyorienterede forskning, som søger at svare direkte på policyens spørgsmål og den policyanalyserende forskning, som er mere optaget af at svare bredere på, hvad policy og ledelse gør, med fokus på tendenser, effekter og dermed hvad en planlagt forandring er ved at blive til. Jeg er her interesseret i at undersøge, hvordan skoleledere, som er oplyste af generiske og evidensbaserede ledelsesteorier, arbejder i praksis ud fra deres lokale vilkår og til rådighed stående midler. Denne interesse i at gå tæt på aktørernes praksis, giver netop mulighed for at undersøge, hvordan aktørerne organiserer og samler deres praksis (Latour, 2004b) og er en del af et voksende felt på Uddannelsesvidenskab (Bjergkilde, 2021; R. Brown, 2017; Hall, 2017; C. Nørgaard, 2021; Ratner, 2015; Wied, 2019), som også jeg skriver mig ind i. Med aktør-netværksteoretisk optik er det muligt at fokusere undersøgelser på at undersøge det, der sker med det planlagte og det ikke-planlagte, det intenderede og det ikke-intenderede og beskrive hvordan elementerne i en reform samles, forbliver samlet eller går i opløsning og forsvinder igen.

## Aktør-netværksteoretiske studier af skoleledelse

I det følgende udfolder jeg en oversigt over den senere internationale aktør-netværksinspirerede skoleledelsesforskning.

Artiklerne er fundet gennem søgninger på to databaser. Jeg har fået bistand af en forskningsbibliotekar fra det Kongelige Bibliotek til at udvikle og

afprøve relevante søgestrengene. Disse søgestrengene anvendes på databaserne ERIC og Education Research Complete.

Via ERIC søger jeg på: (leader\* OR principal\* OR supervisor\* OR inspector\* OR "head teacher\*" OR "deputy head\*") AND ("Actor-Network Theory" OR ANT) AND (school\*). Dette fører til 14 hits. Ligeledes på ERIC søger jeg på: (skoleledelse\* OR ledelse\* OR rektor\*) AND ("aktør netværksteori" OR ANT) AND (skol\*), hvilket fører til 0 hits. Jeg gentager denne søgning på Bibsys Ona, hvilket resulterer i fire hits, der dog alle er gengangere fra tidligere søgninger. De sidste to søgninger skal sikre, at jeg finder eventuelle skandinaviske artikler. Ved at søge på artikler via ERIC med søgestrengen: "actor network theory" "school leadership" "systematic review" ser jeg, at der ikke findes lignende review, som det jeg er ved at lave.

Jeg gentager samme søgestrengene via Education Research Complete: (leader\* OR principal\* OR supervisor\* OR inspector\* OR "head teacher\*" OR "deputy head\*") AND ("Actor-Network Theory" OR ANT) AND (school\*), hvilket fører til 124 hits. Jeg afgrænser sproget til engelsk, hvilket reducerer antallet af hits til 96 artikler. Dernæst begrænser jeg til artikler på ERC, hvilket fører til 40 hits. Jeg har nu 54 artikler. Nogle viser sig at være gengangere, mens andre ikke kan tilgås. Det sidste gælder eksempelvis for en indisk artikel. Enkelte finder jeg ikke relevante, fordi de falder uden for emnet. Eksempelvis handler en artikel om en amerikansk High school, som er med i et projekt om at sende levende myrer (ants) ud i rummet.

Tilbage har jeg nu 40 artikler. Jeg læser deres abstrakts, hvorefter jeg fjerner de tekster, der ikke handler om skoleledelse og aktør-netværksteori. Jeg tilføjer desuden en dansk artikel jeg har fundet andetsteds, til listen. Blandt de bidrag som fjernes fra min liste indgår en række ellers interessante studier af skoler, planlagte pædagogiske forandringer og af ledelse. Et australsk studie afviser en kausal sammenhæng mellem investeringer i *learning spaces* og pædagogisk forandring (Mulcahy, Cleveland, & Aberton,

2015). Andre studier fokuserer på lærernes kompetenceudvikling (Kamp, 2017; Riveros & Viczko, 2015), på eleverne (Green, Brand, & Glasson, 2019; Koyama & Chang, 2019; Severinsson, 2017) eller på undervisningsmiljø set i lyset af skolevold (López et al., 2021). Efter gennemlæsning lægger jeg en enkelt artikel tilbage til oversigten, selvom den ellers falder uden for min interesse for skoleledelse. Det skyldes at den med sit aktør-netværksteoretiske perspektiv dekonstruerer forståelsen af lederen som kilde til handlen, hvilket jeg finder indeholder nogle interessante perspektiver for min egen undersøgelse og metodiske overvejelser.

På den baggrund fremkommer en liste over aktør-netværksteoretiske studier af skoleledelse med 12 titler. Oversigten er konstrueret med artiklens titel, dens erklærede formål, metode og geografiske udgangspunkt for undersøgelsen og findes som bilag 1.

Oversigten over aktør-netværksteoretiske studier af skoleledelse analyseres i det følgende tematisk (Kousholt, 2018). Med den tematiske sammenfatning er jeg interesseret i, hvordan studier af skoleledelse tilgås med en aktør-netværksteoretisk optik for at se, hvilken skoleledelse der fremskrives af den aktør-netværksteoretisk inspirerede forskning. Den tematiske sammenfatning bidrager til at finde de fællestræk, som gør sig gældende på tværs af studierne og skaber dermed en orden, jeg selv kan arbejde videre med (Kousholt, 2018, p. 247). I den tematiske analyse læser jeg studierne ud fra hvad forfatterne siger og hvordan de tilrettelægger deres undersøgelser (Kousholt, 2018, p. 251).

Den australske uddannelsesforsker Suzanne Perillo argumenterer på baggrund af et empirisk casestudie for, at et positiv psykologisk inspireret fokus på praksisforbedringer (*practice enhancements*) har større lærings- og kapacitetsforbedringsmæssigt potentiale end fremherskende personalevurderingstilgange (*performance appraisal*) (Perillo, 2006). Perillo er inspireret af aktør-netværksteorien til at undersøge, hvordan en australsk

drengeskole arbejder med et forandringsprogram, som skal fremme lærernes undervisning. Udover at konkludere, at performance appraisal genererer utilfredshed blandt både ledere og lærere (Perillo, 2006, p. 366), observerer Perillo desuden en utilsigtet effekt ved brugen af performance appraisals derved, at lærere, som mener sig ramt af en dårlig evaluering, føler sig forurettede. Ligeledes vil lærere, som ellers er tilfredse med deres præstationer, føle sig overset hvis ikke dette får opmærksomhed fra ledelsen. Her viser den positive psykologiske tilgang til praksisforbedringer, som fokuserer på: *"the making of lives of all people more productive and fulfilling, and identifying and nurturing high talent"* (Perillo, 2006, p. 367) sig omvendt både mere praktisk håndterbar at arbejde med, men også mere effektiv i forhold til at skabe bedre undervisning. Perillo argumenterer med aktør-netværksteori som analytisk optik til at diagnosticere praktikers forståelse af og præferencer for typer af praksisser inden for professionel læring (Perillo, 2006, p. 371). Dette sker med udgangspunkt i aktør-netværksteoriens performative forståelse af organisationer: *"Contemporary applications of ANT take a performative or practice turn by moving away from the idea of objects or networks as single entities"* (Perillo, 2006, p. 372). I stedet ses fænomener eller netværk som praktiske sammenføjninger, uden et klart center. Dermed får Perillo blik for de aktiviteter som ikke er formaliseret i dokumenter, processer og den officielle diskurs. Den aktør-netværksteoretiske optik kommer til at fungere som en måde, hvorpå dynamikken og bevægelserne i lærernes præferencer og praksis kan følges og beskrives.

Perillo argumenterer på baggrund af et andet studie for, at spændinger (tension) kan virke fordrende for innovation i forbindelse med skoleudviklingsprojekter (Perillo, 2007). Perillo anvender aktør-netværksteorien til at undersøge, hvordan skoler arbejder med innovation i og af hverdagens praksis. Perillo argumenterer for, at innovation snarere må



ses som en cirkulation af ideer mellem mennesker og objekter, end som slutproduktet af en teknokratisk proces (Perillo, 2007, p. 622).

Perillo skriver sig her op imod en eksisterende og fremherskende forståelse af, at forandring mødes med modstand, som modarbejder forandringen. Dette skaber et behov for modeller til at imødegå denne modstand. Perillo fremhæver særligt Lewin og Kotters modeller som de væsentligste og mest udbredte. Den tysk-amerikanske psykolog Kurt Lewin tager udgangspunkt i, at der eksisterer en vis træghed i en organisation som må overkommes, før der kan ske en udvikling (Lewin, 1947, p. 32). Lewins argument er, at det er lettere for ledelsen at forandre gruppen som helhed, frem for individerne hver for sig (Lewin, 1947, p. 33). Det sker med udgangspunkt i tre faser, som en forandringsproces må gå igennem. Den første fase er optøningsfasen (unfreeze), hvor der skabes motivation for forandringen. Optøningsfasen indebærer en katarsis (Lewin, 1947, p. 35), hvor fordomme fjernes og hvor der skabes motivation for at orientere sig mod den nye tilstand. Når der er skabt forandringsvilje er det muligt at gennemføre selve forandringen (move), hvorefter den nye, opnåede tilstand kan bevares ved at fastfryse (freezing of group standards) den forandrede tilstand (Lewin, 1947, p. 34).

Imidlertid foreslår Perillo, at ledere kan se og bruge modstand til at skærpe strategier og handleplaner og dermed som midler til at blive bedre i stand til at understøtte en implementeringsproces (Perillo, 2007, p. 623). I den forstand bliver modstand til en måde at nuancere og forbedre initiativerne. Perillo indplacerer aktør-netværksteorien i det: *"performative turn"*, hvor samfundet forstås: *"as something that is performed by the efforts to define it, including the controversies that shape new associations that link or hold everyone together"* (Perillo, 2007, p. 624). Perillo argumenterer derfor for, at ledere med fordel kan se modstand eller kontroverser som tegn på at aktørerne i netværket arbejder med forandringen, frem for som noget de skal fjerne eller ophæve. I den forstand kan modstand ses som værende tegn på, at der arbejdes innovativt med en forandring.

I et tredje studie argumenterer Perillo for, at skoleledelse bør ses som et resultat af en sociomateriel formgivningsproces, der performes i hverdagens ledelsesaktiviteter (Perillo, 2008). Dette kalder Perillo for *leadership fashioning*, det vil sige en formgivning af ledelse i et aktør-netværk. Perillo anvender aktør-netværksteorien til at dekonstruere forståelsen af lederen, idet ledelse ses som et netværk, der opstår når forskellige entiteter forbindes og dermed skaber et: "*(leadership) pattern (a fashioning)*" (Perillo, 2008, p. 195). Magt skal ses i relation til netværket, og ikke som noget der er knyttet til en individuel (human) aktør: "*an individual performing a particular leadership role in a school community is not assumed to essentially have leadership meaning or significance*" (Perillo, 2008, p. 196). For den enkelte leder er det derfor et spørgsmål om at positionere sig selv inden for det pågældende netværk, i forhold til afgøre vigtigheden af den rolle, man spiller i denne "*leadership-fashioning process*". Aktør-netværksteorien anvendes til at producere beskrivelser af det, der tæller som lederskab i den pågældende situation. Denne relevans anses som værende mangfoldig (multiplicit) og ikke generaliserbar over tid og sted. (Perillo, 2008, p. 196). I modsætning til: "*a clean-cut positivist definition or category*" definerer Perillo altså skoleledelse som noget der produceres eller konstrueres (*is fashioned*) i praksis når den performes (Perillo, 2008, p. 201).

De belgiske uddannelsesforskere Mathias Decuyperea, Simonsa Simons og Jan Leuven tager udgangspunkt i den aktuelle tendens til at skole- og uddannelsespolicy bliver mere og mere evidensbaseret (Decuyperea, Simonsa, & Masscheleina, 2011). De undersøger, hvordan beslutningstagere på den ene side bruger evidens til at skabe og retfærdiggøre bestemte handlinger, men også hvordan evidens bliver tilpasset (furnished) til at informere og begrunde handlinger (Decuyperea et al., 2011, p. 116). Som eksempel på retfærdighedsskabende evidens peger forfatterne på store komparative studier som PISA og TIMSS, mens begrundende evidens findes i de forskellige "league tables", hvor eksempelvis skoler rangeres fra "poor"

til "excellent" performance. Forfatterne peger på at den numeriske evidens, som findes i datarapporterne, muliggør en *"governing through evidens"* (Decuyperia et al., 2011, p. 117). Forfatterne anvender aktør-netværksteori til at forstå disse rapporter som *"constructor of evidens"* (Decuyperia et al., 2011, p. 117). De ønsker med deres analyser at introducere et skifte fra *"matters of performance"* til en *"concern-oriented policy"*, med inspiration fra Latours skelnen mellem *matters of fact* og *matters of concern* (Decuyperia et al., 2011, p. 118; Latour, 2004b). Med *matters of performance* forstår forfatterne eksempelvis ranglister: *"rankings, for instance, is supposed to 'speak for itself'"* (Decuyperia et al., 2011, p. 128) og de skjuler, hvilke forskere som står bag dem:

*"Which scientists are responsible for the construction of the PISA-questions? Who is behind TIMSS or PIRLS? Sure, we can depict some organisation, but the scientists behind them are hardly known by anyone. After all, don't the facts speak for themselves?"* (Decuyperia et al., 2011, p. 129).

Med en *concern-oriented policy* formuleres et alternativ, der gør det muligt at gentænke måden at lave policy på, det vil sige tillade offentligheden at diskutere, hvad der skal kendetegne god uddannelse, frem for at overlade dette til de navnløse forskere, som står bag rapporterne (Decuyperia et al., 2011, p. 131). Denne ambition om en *concern-oriented policy* er i tråd med den tilgang til kritik jeg selv er inspireret af, hvor fokus ligger på at belyse tendenser og effekter ved det, der samler og holder sammen (Latour, 2004b; Staunæs, 2016).

Også den amerikanske skoleforsker Jill Koyama er optaget af, hvordan skoleledere performer data. Koyama beskriver, hvordan den amerikanske skolereform *"No Child Left Behind"* (NCLB) delegerer et større fokus hos skoleledere i New York på at tage standardiserede test, end på rent faktisk at bruge resultaterne til noget bagefter (Koyama, 2011b). Som led i

skolereformen NCLB bliver amerikanske skoler tvunget til at indkøbe dyre elektroniske platforme, som kan generere og indsamle data (Koyama, 2011a, p. 709). Ifølge Koyama opstår den paradoksale situation, hvor det at tage testene bliver vigtigere end rent faktisk at anvende testresultaterne bagefter (Koyama, 2011a, p. 710). Skolelederne anstrenger sig derfor for at tydeliggøre over for både deres *supervisors* og forældrene at de rent faktisk også anvender disse programmer og tager testene.

Koyama anvender aktør-netværksteorien til at beskrive, hvordan arbejdet med data fører til at disse data over tid bliver anset som værende fakta, men også her forbliver uklart, hvordan disse data er fremkommet. Det betyder at skolelederne bliver nødt til at acceptere, at disse data er faktuelle og korrekte, uden at de nødvendigvis forstår dem eller har mulighed for at verificere dem:

*"The construction of the data, as well as the comparison of data was to be accepted as fact, often without knowledge of how the data was gathered or how reports were generated"* (Koyama, 2011a, p. 713).

Koyama konkluderer, at dette fører til at bred viden (multi-faceted knowledge) om, hvad børnene har lært går tabt og erstattes af testscorer (Koyama, 2011a, p. 714).

Testresultaterne er således vigtige for skolerne, men ikke på den måde de formentlig var tiltænkt. Som led i samme studie undersøger Koyama videre, hvordan skoler, som ikke præsterer i forhold til beskrevne standarder for årlig progression i testresultaterne (beskrevet som: "Adequate Yearly Progress"), tvinges til at tilbyde "*supplemental educational services*" efter den almindelige skoletid. Disse supplerende services, en slags efter-skole specialundervisning, tilrettelægges i samarbejde med private aktører, som agerer på et marked for at tjene penge. (Koyama, 2011b, p. 25). Paradoksalt er disse private aktører ikke underlagt samme standarder for accountability som de offentlige skoler, selvom det er obligatorisk for skolerne at indgå i

samarbejdet (Koyama, 2011b, p. 26). Koyama karakteriserer No Child Left Behind (NCLB) som en føderal interventions policy, der er rettet mod at lukke "*achievement gaps*", men som ikke er i modsætning til, men snarere i tråd med, en stigende interesse for effektivitet, accountability og standardisering samt privatisering af amerikanske skoler (Koyama, 2011b, p. 20). Koyama beskriver imidlertid, hvordan skoleledere og lokale forvaltningsledere træder frem som stærke *street level bureaucrats* (Koyama, 2011b, p. 22), der i nogen grad er i stand til at udmanøvrere de private aktører og få dem til at modificere deres programmer på forskellig vis, så passer bedre til lokale behov (Koyama, 2011b, p. 28).

Denne karakteristik af skoleledernes evne til at mediere de private aktørers ageren følger Koyama op på i et studie af, hvordan amerikanske skoleledere arbejder med data, hvilket som nævnt er et centralt element ved uddannelsesinitiativet: "No Child Left Behind" (Koyama, 2014). Koyama finder at lederne arbejder som bricoleurs, en betegnelse som omhandler: "*those who are skilled at performing diverse tasks by drawing together whatever material objects or ideas might be at hand*" (Koyama, 2014, p. 281). Ifølge Koyama spiller skolelederne en aktiv rolle i forhold til at forhandle de statslige og lokale rammer på måder, som bedst kan beskrives som en meget selvstændig rolle, hverken som naive embedsmænd (*dupes of the state*) eller halsstarrige modstandere af forandringer (Koyama, 2014, p. 279). Skolelederne indtager dermed en langt mere central rolle i uddannelsesinstitutioner, end blot at være det nederste led i styringskæden eller som passive modtagere af beslutningstagernes:

*"Principals occupy a unique place in educational organizations, often negotiating multiple internal and external accountability policies, and mediating the actions of diverse actors, both in and out of schools"* (Koyama, 2014, p. 282).

Skolelederne viser sig dermed at være det lokale punkt i et vidtforgrenet netværk, der er i stand til at kunne mediere det centrale med det lokale. Det sker ved at oversætte og facilitere de overordnede krav i den centralt bestemte uddannelsesreform og få det til at passe med lokale behov og forudsætninger. Uddannelsesreformen fremstår i sig selv som en opgave, som lederne må arbejde på at translaterere:

*"Paradoxically, in this era of educational reform of one-size-fits-all solutions, principals construct their responses to the reform demands by putting to work their diverse accumulated ideas, skills, knowledges, and instruments"* (Koyama, 2014, p. 286).

Bricoleur anvendes som betegnelse for en praksis, der handler om at bruge de forhåndenværende ting og materialer til at få tingene til at fungere. Selv de evidensbaserede "en størrelse passer alle" viser sig at måtte tilpasses og medieres, førend de kan anvendes og gøres brugbare.

En lignende tilgang til skoleledelse findes hos den danske uddannelsesforsker Helene Ratner som beskriver, hvordan skoleledere arbejder afprøvende og eksperimenterende, når de forholder sig til opstå(n)de brande. Dette sker snarere som en måde at bringe den under kontrol end som afsæt(tet) for udvikling (Ratner, 2011).

På baggrund af et observationsstudie beskriver Ratner, hvordan en skoleledelse arbejder på at slukke brande, det vil sige løse akut opstående problemer. Brande forstås som det: *"der af ledelsen betragtes som nødvendigt at handle på her og nu"* (Ratner, 2011, p. 28). Ratner beskriver skolelederens hverdag som værende uforudsigelig og præget af pludselige opgaver (Ratner, 2011, p. 31). Dette kan opfattes som værende i modstrid med idealet om den strategisk tænkende og handlende leder, der arbejder på (og for) at være på forkant. Men Ratner ser brandslukningen som mere end symptombehandling. Ved at engagere sig i de opstående brande får ledelsen nemlig mulighed for at indgå i de fortløbende translations- og

transformationsprocesser og dermed bliver brandslukning i stedet til (d)en måde, hvorpå ledelsen bedriver hverdagens strategiske ledelse (Ratner, 2011, p. 52). Når skolelederarbejdet beskrives på baggrund af tætte observationer, viser ledere nok at forholde sig til opståe(n)de brande, men dette sker snarere som en måde at bringe den under kontrol end som afsæt(tet) for udvikling. Dermed viser skoleforandringer sig i praksis at være et spørgsmål om at tæmme ilden snarere end at antænde den. Faren er, at ilden kan sprede sig ukontrollabelt. Derfor må branden translateres til et problem, hvorpå der kan findes en brugbar løsning, som fremover kan performes af netværket. I Ratners beskrivelse fremstår skolen altså grundlæggende ustabil, og skolelederen må engagere sig i de mange dagligdags brande, for at bringe organisationen godt videre.

Godt videre skal også de dårligst præsterende skoler i den amerikanske midtvest. Den amerikanske uddannelsesforsker Ian Mette beskriver, hvordan arbejdet med et neoliberalt skoleudviklingsprogram, svækker den demokratiske kontrol og hæmmer muligheden for at udøve kritik af de bagvedliggende interesser (Mette, 2013). Dette program omhandler såkaldte *turn around* skoler, det vil sige skoler som over tid har vist sig at præstere dårligt ud fra nogle standardiserede målinger. Termen: "turn around" er lånt fra forretningsverdenen, og er ikke et uddannelsesvidenskabeligt begreb (Mette, 2013, p. 319). Som også Koyama påpeger, er der ganske store summer at tjene som privat udbyder af uddannelsesydelser ind i de offentlige amerikanske skoler (Koyama, 2011b, p. 25; Mette, 2013, p. 319). Men for de enkelte skoler er der imidlertid en vis risiko forbundet med at blive udpeget som turn around skole, idet selve identifikationen ofte vil resultere i lav moral uden at skabe muligheder for kapacitetsopbygning (Fullan, 2006; Mette, 2013, p. 320). Mette kritiserer i sin artikel amerikanske beslutningstagere for at mangle viden om, hvordan man skaber mere varige forbedringer, efter at den foreløbige turn around er overstået (Mette, 2013, p. 320). Med udgangspunkt i aktør-netværksteorien

beskriver Mette, hvordan beslutningstagere og private firmaer skaber magtfulde netværk, der er i stand til at påvirke føderal lovgivning og skabe virkelige effekter for praktikerne på skolerne (Mette, 2013, p. 322). Men også Mette identificerer skoleledere som værende i stand til at agere og mediere. De skoler, som lykkedes med deres turn around er de, som er i stand til at konstruere stærke netværk mellem skolen og lokalsamfundet og derigennem translaterer policy således, at de bliver i stand til at restrukturere deres organisatoriske processer til at kunne løse komplekse problemer (Mette, 2013, p. 337). Dette lå paradoksalt ikke i programmerne i sig selv, og for det meste slog disse programmer da også fejl (Mette, 2013, p. 337).

Flere studier har således påvist, hvordan uddannelsesledere har arbejdet på at imødegå en række skadelige effekter ved neoliberale økonomiske politikker på skole- og uddannelsesområdet. Dette tog den australske delstat Victoria i 1999 konsekvensen af, og lod sig i stedet inspirere af europæiske tilgange til at arbejde med kollaborative *twenty-first century skills* (Kamp, 2018). Dette skifte markerer et fokus fra konkurrence til kollaboration og stiller nye krav til lederne om at indgå i lokale kapacitetsopbygningsaktiviteter for at finde tilgange der virker, frem for at overholde centralt dikterede retningslinjer (Kamp, 2018, p. 779). Kamp spørger i sin artikel, hvad det vil sige at være en netværksleder:

*"What does it take to be a network 'leader' working to create system change within, while reaching beyond, traditionally hierarchical systems of education? Who – and what – is 'leading', from where, within connective endeavours?"* (Kamp, 2018, p. 779).

Kamps interesse giver anledning til at dekonstruere ledelse og undersøge hvad der kommer til syne, dersom: *"the full range of actors are brought into focus as they create, advance, or frustrate the collective task?"* Kamp konkluderer, at netværkstænkningen genopfinder lederskab som praksis på tre områder. For det første må lederskab forstås som et fænomen, der



emergerer i den lokale kontekst. For det andet bevæger forståelsen af lederskab sig udover skelnen mellem leder og følger og for det tredje er lederskab ikke udelukkende et anliggende for humane aktører (Kamp, 2018, p. 788). Disse hybride netværk kan fremme bestemte handlinger, mens de hæmmer andre. De kan etablere forbindelser til noget, men ikke til andet og de kan tillade visse aktører at blive funktionelle, men ikke andre (Kamp, 2018, p. 789). Dette ligger i tråd med min egen interesse for at undersøge, hvordan aktører fremhæver bestemte forhold, udelader elemente eller tilføjer deres egne elementer til en given planlagt forandring.

Lederskabelsen er også i centrum hos de franske uddannelsesforskere Clifton og Mueni, som kritisk undersøger fænomenet om "*Romance of leadership*" (ROL) (Clifton & Mueni, 2020, p. 1). Clifton og Muenis artikel omhandler ikke skoleledelse, men er alligevel tilføjet reviewet fordi den indeholder interessante overvejelser over transformative ledelsesteoriens fokusering på menneskelige aktører og deres evne til at skabe forandringer. ROL antager ofte en social konstruktivistisk tilgang til at undersøge, hvordan og hvorfor følgere tillægger ledere agens. Ifølge forfatterne fører det til, at ledere i organisationslitteraturen bliver anset som værende den forklarende kategori (*explanatory category*) i forhold til at redegøre for en organisations aktiviteter og udvikling (Clifton & Mueni, 2020, p. 3). Derved kan en enkelt leder komme til at fremstå som selve forandringsagenten. Forfatterne peger specielt på den transformative lederskabelse som hyper romantisk, idet:

*"the transformational leader is seen as agent and the follower as passive recipient of the leader's desire for change. Noticeable also is that the performance of transformational leadership is seen as a purely human affair"* (Clifton & Mueni, 2020, p. 3).

ROL anvender samme optik, men vender så at sige linsen om og fokuserer på, hvordan følgerne opfatter lederne. Dette gøres på baggrund af et udvalgt interview af en miljøforkæmper, der beskriver sit følgeskab til en kenyansk

miljø- og kvinderettighedsforkæmper. Forfatterne viser, hvordan følgeren inddrager materialiteter såsom bøger lederen har skrevet (Clifton & Mueni, 2020, p. 9) og derved hvordan lederskab er en hybrid bestående af en række non-humane forbindelser.

### Skoleledelse set med aktør-netværksteoretisk perspektiv

De udvalgte bidrag er læst med henblik på at undersøge, hvordan skoleledelse fremskrives med en aktør-netværksteoretisk optik. Dermed kan jeg nu sammenfatte de forskellige bidrag for at se, hvilken slags ledelse der fremskrives i analyserne og for at se, hvilke effekter disse ledelser genererer. Studierne er primært tilrettelagt som etnografiske casestudier, der via interview og observationer følger aktørerne.

Tematisk fokuserer studierne på forandringssituationer, hvor nye aktanter skal modtages og tilføjes til et eksisterende netværk med henblik på at opnå bestemte effekter. Især de amerikanske studier viser, at disse intenderede effekter ses som led i en privatiserings- og markedsgørelse af det offentlige skolesystem. Her får private udbydere mulighed for at sælge forskellige ydelser til skolerne, som ofte ikke selv har efterspurgt dem, men heller ikke selv kan tage stilling til om de virker efter hensigten. Studierne viser, hvordan skoleledelse bliver til som nogle, der kan mediere og translaterer top-down initierede forandringer og transformere dem til noget, der genererer nogle mere brugbare effekter, men også minimerer effekter som opleves som værende kontraproduktive. Dette gælder eksempelvis den u hensigtsmæssige anvendelse af data og evidensbaserede koncepter. Skolelederne fremskrives her som en slags street level bureaucrats (Koyama, 2011b, 2014; Mette, 2013), der medierer policy-niveauets og de private aktørers (økonomiske) interesser på en måde, så de bedre passer med de lokale (læringsmæssige) ambitioner. Studierne viser, hvordan skolelederne er aktive og bliver til som mediatorer, der translaterer nye elementer og på

den måde tilpasser dem til lokale forhold. Dermed kan de bedst forstås som aktører, der arbejder på at skabe handledygtige netværk (Nielsen, 2016).

Top-down initierede forandringer er typisk styringsmæssigt inspirerede af klassiske forandringsteorier (Perillo, 2007; Ratner, 2011). Disse teorier er formuleret med udgangspunkt i en realistisk forståelse, hvor forandring kan designes og indføres med udgangspunkt i prædefinerede handleplaner. Hermed ses lederen som den, der kan fjerne modstand mod forandringerne og således indfri de stillede intentioner. Med aktør-netværksteorien bidrager de forskellige artikler til at dekonstruere en sådan forståelse af organisering og ledelse. Således forstås ledere som netværk, snarere end som enkelte, uafhængige og autonome entiteter. Ledelse forstås som performative effekter af netværket, fremfor som noget der er knyttet til lederens person. I forhold til ledertilblivelse skaber dette blik for, at skolelederens magt og mulighed for øve indflydelse knytter sig til netværket og skoleledelse kommer dermed til at handle om at positionere sig i og blive til i relation til netværket, med henblik på at blive en central aktør blandt mange andre i de forskellige translationsprocesser. I disse processer bliver både skoleledelse til i relation til de nye associationer og kontroverser som pågår. Studierne bliver dermed relevante til at spørge til, hvordan noget er samlet, hvad holder det samlede sammen og hvilke effekter dette genererer. Frem for at aflæse dette i anonymiserede datarapporter, skabes der da mulighed for kritisk at vurdere om disse forandringer rent faktisk også kendetegner god skole, eller om noget skal justeres? Dette gælder også i forhold til lederskabelse: hvordan bliver ledelse til, hvad holder det sammen og hvilke effekter genereres da? Er det den ledelse vi ønsker, tror vi disse udviklingstendenser er ved at udvikle vores skoler på en måde, der bedst tjener elevernes og samfundets interesser? Virker de indkøbte koncepter og teknologier som de skal? Kan vi også holde disse accountable for de effekter de genererer?

I det følgende vender jeg mig mod udvikling af skoleledelse i en dansk kontekst.

## Metakritiske undersøgelser af dansk skoleledelse

I det følgende redegør jeg for fire ph.d. afhandlinger, som alle beskriver fremkomst af skoleledelse på forskellige tidspunkter fra 1970'erne og op til lanceringen af folkeskolereformen 2014. Afhandlingerne præsenteres i kronologisk rækkefølge i forhold til deres genstandsfelt, hvorved det bliver muligt at følge med i de tendenser, som udvikles i perioden. Redegørelsen anvendes senere som afsæt for at forstå de seneste planlagte forandringsbestræbelser, som har bestræbt sig på at forbedre folkeskolens resultater op til folkeskolereformen 2014.

### Lokal og central ledelse

Justine Grønbæk Pors sætter i sin ph.d. afhandling fokus på, hvordan forestillingen om at problemer i den offentlige sektor kan løses gennem mere ledelse, udvikles fra kommunalreformen i 1970 (Pors, 2011b). Pors analyserer, hvordan de kommunale forvaltninger over tid arbejder på at kunne tildele de enkelte skoler større organisatorisk selvstændighed. Dette sker med henblik på at skabe stærke, selvrefererende lokale ledere. Ideen synes at være, at ledelse producerer mere styring og kvalitet. Pors' afhandling følger, hvordan (skole)ledelse bliver til fra 1970'erne og op til 2010 (Pors, 2011b, p. 66). I perioden adresseres særligt to problemer, nemlig behovet for at kunne tilrettelægge lærernes arbejdstid mere fleksibelt samt behovet for at kunne følge op på elevernes læringsudbytte.

Pors tager afsæt i Kommunalreformen 1970, hvor antallet af kommuner reduceres fra 1098 til 277, mens amterne reduceres fra 25 til 14. Den store reducereing begrundes især i ønsket om, at kommunerne skal have en

størrelse, der giver dem mulighed for at kunne varetage flere og mere komplekse velfærdsopgaver (Bogason et al., 2019, p. 49) Dette muliggør ansættelse af en professionel medarbejderstab, der kan fritage de kommunale politikere fra at beskæftige sig med enkeltesager (Bogason et al., 2019, p. 75). Perioden fra 1970'erne er præget af megen uklarhed om, hvilke instanser der reelt har, og bør have, beslutningsmyndigheden på skoleområdet. Fra 1970 var kompetencen nemlig delt mellem kommuner, amter og lærerråd. Således havde amterne ansvar for specialtilbud, men også for at godkende læseplaner og byggerier. Lærerråd, med repræsentanter fra medarbejdere og forældre, havde indflydelse på skolens drift og læseplan (Pors, 2011b, p. 92). Systemet kritiseres af kommunerne, men også fra lærerrådernes side, for at være unødigt kompliceret og bureaukratisk. Det skyldes at lærerråd, kommunalbestyrelse og amter sender læseplaner frem og tilbage, ligesom eksempelvis opførelse af nyt skolebyggeri medfører dobbeltbureaukrati (Pors, 2011b, p. 94). Kommunalbestyrelserne befinder sig da i en rolle som mellemmand, hvor lærerrådene formulerer læseplaner og amterne godkender dem. For kommunalbestyrelserne består bestræbelsen nu i at få positioneret skoledirektørerne som vigtige aktører i de kommunale administrative hierarkier, at skabe klare hierarkier mellem de lokale skoler og de kommunale forvaltninger samt at definere deres egen rolle som garanten for ansvarlig økonomisk administration (Pors, 2011b, p. 95). I løbet af 1970'erne repræsenterer kommunerne sig selv som de ansvarlige administratorer, der kan foretage realistiske beslutninger på baggrund af deres viden om de økonomiske forhold. I modsætning til lærerrådene, har kommunerne endvidere de administrative ressourcer der kræves for at kunne budgettere og føre planlagte forandringer ud i livet (Pors, 2011b, p. 103). En måde at beskrive denne proces på er ved at forstå kommunernes bestræbelser som deres stræben efter at blive anerkendt som mediatorer, frem for som intermediaries (Latour, 2008, p. 62).

Pors beskriver, hvordan kommunerne i løbet af 1970'erne arbejder på at blive den centrale skoleaktør, der påtager sig mere og mere ansvar. I 1980'erne vinder ideer om decentralisering ind, og kommunerne begynder at overveje, hvordan skolerne kan blive mere selvledende. Dette stiller kommunerne over for problemet om at finde nye måder at lede på, men også over for problemet med de mange reguleringer, som aftaler mellem lærernes fagforening og Finansministeriet afstedkommer (Pors, 2011b, p. 107). Decentralisering betyder, at beslutningskompetence kan delegeres til den lokale skoleleder, hvilket giver mulighed for at tilpasse budgetter og pædagogiske prioriteringer til lokale forhold. Skolelederen vil da kunne indtage en stærk position, hvor ressourcer, herunder lærernes arbejdstid, kan disponeres og allokere i forhold til lokale behov og potentialer (Pors, 2011b, p. 111). Kommunerne tager i slutningen af 1980'erne fat på problemet med en angivelig: "*unreasonable and rigid*" måde at organisere lærernes arbejdstid på (Pors, 2011b, p. 115), ligesom kommunerne gerne vil have lettere ved at kunne ansætte og afskedige lærere. Imidlertid aftales disse forhold mellem Finansministeriet og lærernes fagforening, og ligger derfor reelt uden for kommunernes kontrol. Set fra forvaltningens perspektiv består problemet med lærernes arbejdstid i, at godt halvdelen af arbejdstiden er relateret direkte til undervisning, mens knap halvdelen er forbeholdt til lærernes egen forberedelse. Da den enkelte lærer selv disponerer over sin forberedelsestid, gør dette det i realiteten umuligt for skolelederen at lede og prioritere lærernes arbejde (Pors, 2011b, p. 118). Skolelederen er henvist til blot at administrere regler, der er besluttet andre steder, og kan ikke disponere ud fra lokale hensyn og behov. Arbejdstidsaftalerne individualiserer den enkelte lærers arbejde, og de centrale reguleringer af lærernes arbejdstid minimerer skoleledernes ledelsesrum, fordi en stor del af medarbejdernes arbejdstid er individuel og reguleres efter overordnede aftaler, der indgår langt væk. Dermed kan skolelederne ikke meningsfuldt holdes ansvarlige for skolernes

præstationer, for de administrerer blot de regler, der fastsat og som ikke levner megen plads til lokale behov og prioriteringer.

I 1990'erne sker en øget decentralisering, på trods af fortsatte bindinger i lærernes arbejdstid. Imidlertid er slutningen af 1990'erne præget af en stigende interesse for øget kommunal styring af de kommunale skoler, ikke mindst som følge af en begyndende fornemmelse af, at skolernes kvalitet ikke er høj nok. PISA-resultater fra 2000 og 2003 viser bekymrende niveau for elevernes færdigheder i læsning og skrivning set i forhold til andre OECD-lande og i forhold til de tildelte ressourcer (Pors, 2011b, p. 129). Spørgsmålet om, hvorvidt kommunerne lever op til deres ansvar som tilsynsmyndighed bliver rejst i 2006. I en EVA-rapport anbefales kommunerne at formulere og følge op på skolepolitiske mål med følgende anbefaling:

*"Kommunerne skal formulere realistiske og operationelle skolepolitiske mål og sørge for at de har en dokumenteret og systematisk dialog med skolerne om hvordan de opfylder målene. Kommunernes arbejde med at formulere skolepolitiske mål og følge op på skolernes opfyldelse af målene er ofte mangelfuld, især når det handler om målene for undervisningens kvalitet. Anbefalingen har til formål at give skolerne mulighed for at arbejde kvalificeret med de skolepolitiske målsætninger og sikre at kommunerne varetager deres ansvar for skolernes virksomhed på et kvalificeret grundlag" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006, p. 8).*

Hermed gives kommunerne anledning til at gentænke deres forhold til skolelederne, hvor skolelederne i højere grad skal se sig selv som et led i den kommunale styringskæde (Pors, 2011b, p. 141), og kommunerne anledning til at spørge sig selv, om de har viden (nok) om de enkelte skolers kvalitet (Pors, 2011b, p. 136).

I det følgende undersøger jeg tre studier, som går helt tæt på nogle af seneste skolereformer, som skoleledere er blevet bedt om at implementere; elevplansreformen 2006, inklusionsreformen 2012 og folkeskolereformen

2014. I de tre studier søges organisationsopskriften ændret for at opnå nogle bestemte effekter, og den lokale skoleleder er tiltænkt en central rolle i dette arbejde. Som de amerikanske ledere i Koyamas beskrivelse (Koyama, 2014), viser dette arbejde sig at finde sted i et emergerende og omskifteligt politisk landskab, hvor ingenting er stabilt og hvor midlerne forskydes og bliver til målene i sig selv. For skolelederne opstår et arbejde med at tage imod de nye elementer i de respektive skolereformer og få dem manøvreret på plads i de lokale kontekster, på en måde som giver mening og gør elementerne brugbare.

### Emergerende ledelse, elevplansreformen 2006

Kristian Gylling Olesen sætter i sin ph.d. afhandling fokus på forestillingen om, at mere indflydelse til lederen er svaret på, hvordan særligt elevplaner kan indføres, så eleverne kan lære mere (Olesen, 2014). En elevplan er en skriftlig plan for elevens faglige og personlige udvikling, som læreren forventes at tilrettelægge sin undervisning ud fra (Olesen et al., 2011, p. 183). Gylling Olesen er inspireret af aktør-netværksteorien og skriver sig op imod den evidensbaserede forståelse af og tilgang til skoleledelse samt til de forventninger der opstilles til hvilken slags ledelse denne position skaber (Olesen, 2014, p. 14). I modsætning til forventningerne om at evalueringsreformen fører til en bestemt entydig og klar skoleledelse, argumenterer Gylling Olesen for, at ledelse emergerer flertydigt i relation til de lokale forhold (Olesen, 2014, p. 384).

Gylling Olesen tager i sin afhandling udgangspunkt i den politiske bestræbelse på at indføre elevplaner, som han ser som et led i en række evalueringsreformer, der skal få lærere til at anvende mål, test og elevplaner med henblik på at øge samarbejdet med forældrene om børnenes faglige og sociale udvikling (Olesen, 2014). Disse evalueringsreformer dagsordensættes med folkeskolereformen fra 1993, som betoner at lærerne



i højere grad skal samarbejde i teams og tilrettelægge deres undervisning ud fra princippet om undervisningsdifferentiering (Olesen, 2014, p. 34; Retsinformation.dk, 1993, § 18). Formålet med evalueringsreformen er at: *"gøre op med lærernes autonome undervisning med henblik på at få lærere til gennem evalueringer at fremme elevernes læring"* (Olesen, 2014, p. 14). Denne ambition er i tråd med den internationale tilgang til at organisere lærernes arbejde i team (Kools & Stoll, 2016), og dette politiske fokus på elevernes læring, igennem regulering af måden, hvorpå lærernes arbejde organiseres, bevares og udbygges også i en dansk kontekst i de følgende år. Dette sker blandt andet via indførelse af nationale mål, nationale test og elevplaner, som holder lærerne ansvarlige for elevernes faglige udbytte af undervisningen gennem forskellige former for evaluering (Olesen, 2014, p. 35). Heri ses øget indflydelse til skolens ledelse som værende ét af svarene på, hvordan evalueringsreformen kan implementeres succesfuldt (Olesen, 2014, p. 14). Derfor skal de lokale lærerråds beslutningsmagt fjernes og erstattes af et pædagogisk råd, der kun er rådgivende (Olesen, 2014, p. 37; Pors, 2011b, p. 185; Retsinformation.dk, 1993, § 46). Dette tiltag kan ses i relation til en overordnet dagsorden, som handler om effektivitet og klarere styringsprocesser, hvor der er et politisk ønske om at få mere læring og kvalitet for pengene. Et andet svar findes i den stigende interesse for evidensbaseret viden om skoleledelse, hvor generiske ledelsespraktikker og særlige personlighedstræk ved skolelederen finder anvendelse til opstilling af en række normative og foreskrivende beskrivelser af, hvordan den succesfulde skoleledelse skal og bør agere i forskellige situationer, eksempelvis for strategisk at implementere nye reformers indhold (Leithwood et al., 2008; Olesen, 2014, p. 17).

Med en stærk, lokal skoleleder på hver skole, som har fået delegeret mere ansvar og magt, kan de kommunale forvaltninger nu samarbejde med skolelederen om reformering af folkeskolen, frem for med lærerne eller de faglige foreninger (Olesen, 2014, p. 43). Den stærke skoleleder bliver nu (set

som) det medierende led, hvorigennem mangeartede krav finder sine lokale løsninger:

*"Politisk som forskningsmæssigt bliver mere og bedre skoleledelse således mobiliseret som svar på, hvordan politiske evalueringsreformer kan blive succesfuldt implementeret i folkeskolen. Politisk bliver der kun fokuseret på den udpegede skoleleder, og hvordan han eller hun kan gøre skolerne styrbare for politikerne"* (Olesen, 2014, p. 17).

For forvaltningen er den stærke, lokale skoleleder attraktiv. Denne idealleder kan forstås som en slags lokal, men også loyal: "street level bureaukrat". Herved er det nu muligt at indkalde skolelederen til et møde og uddelegere et bestemt ansvar eller intention, som skolelederen efterfølgende har mulighed for at gribe, korrigere og mediere (men ikke ignorere). På denne måde kan centrale beslutninger tilpasses til lokale forhold (Olesen, 2014, p. 341). Gylling Olesen karakteriserer forestillingen om skolelederen som: "*den instans, der kan gribe korrigerende ind, mediere de mange hensyn og træffe beslutninger i en kompleks omverden*" (Olesen, 2014, p. 45). Idealet om denne skoleleder er genstand for Gylling Olesens undersøgelse.

Gylling Olesen observerer, hvordan skoleledelser arbejder på at indføre de nye elevplaner. Gylling Olesen observerer blandt andet, hvordan skoleledelserne forsøger at skabe opbakning til at sætte en retning hen imod at lave nogle gode elevplaner, men bestræbelsen på at skabe en stærk, styrende koalition og etablere en fælles fornemmelse af nødvendigheden herfor mislykkes i første omgang (Olesen, 2014, p. 10). Lærerne protesterer nemlig over at få tildelt, hvad de opfatter som en ny opgave, uden også at blive tildelt ekstra ressourcer. Resultatet er derfor, at de modsætter sig den planlagte forandring. Imidlertid har skoleledelserne ikke andet valg end at fortsætte deres bestræbelse med at implementere den planlagte forandring, da det er en central beslutning, som hverken er truffet eller kan laves om lokalt.

Gylling Olesen beskriver, hvordan først kommunalbestyrelsen, men siden også lærerne, aktivt mobiliserer skolelederen som den stærke leder, om end det sker ud fra forskellige optikker. Bestræbelsen på at indføre elevplaner møder modstand fra lærernes faglige forening, der ønsker flere ressourcer tilført i form af tid til at løse den nye opgave. Elevplansreformen repræsenteres af lærernes faglige forening som noget, der tager tid fra kerneopgaven, frem for at være en del af den. Da dette ikke fører til indrømmelser, bliver skolelederen og det politiske niveau nu italesat som dem, der må beslutte hvilke opgaver lærerne så ikke skal lave (Olesen, 2014, p. 50). Både kommunalbestyrelse og lærere arbejder altså aktivt på at mobilisere skolelederen som den stærke aktør, der kan mediere og prioritere lokalt, om end dette sker ud fra forskellige motiver. Centralt sker det med ønsket om at give lederen opbakning og styrke til at skabe momentum om den planlagte forandring, mens det lokalt sker med ønsket om at lederen prioriterer og vælger opgaver, der ikke skal løses.

Skolelederen bliver således beskrevet som (d)en handlende aktør, der forventes at kunne gøre noget med den udstukne organisationsopskrift. Dette opfordres skolelederen ligefrem til, først af forvaltningen og siden også af lærernes faglige organisation. Skolelederen bliver holdt ansvarlig for, om de ønskede forandringer også indfinder sig, hvilket kan lade sig gøre ved hjælp af nye evalueringsteknologier som kvalitetsrapporter, centralt fastsatte mål og elevplaner. Skolelederne griber deres ledelse an på en måde, der karakteriseres som: *"ledelse af trivsel"* der handler om: *"at få lærerne til at reflektere over deres bekymringer, give hinanden gode råd, og lede sig selv og hinanden i positive retninger"* (Olesen et al., 2011, p. 183). Gylling Olesens observationer viser, at skolelederne arbejder ud fra emergerende, flertydige og modsatrettede politiske dagsordener, og at deres ledelse er afhængig af ustabile og midlertidige relationer til deres medarbejdere (Olesen, 2014, p. 374). Men skolelederne har også svært ved at udfylde rollen som den, der kan løse alle problemer. Hvor den

evidensbaserede skoleforskning formulerer og opstiller nogle generelle ledelsespraktikker og personlighedstræk, som anses som værende særligt attraktive for skolelederen (Leithwood et al., 2008, p. 28; Olesen, 2014, p. 374), finder Gylling Olesen snarere via sine observationer en mere eksperimenterende tilgang til ledelse:

*"De, der forsøger at lede, ved så at sige ikke, om og hvordan deres ledelse virker, førend de er i gang med at lede. De prøver sig frem qua eksperimenter"* (Olesen, 2014, p. 376).

Man kan også sige, at de arbejder som bricoleurs (Koyama, 2014), der prøver at få tingene til at fungere. Den eksperimenterende tilgang til ledelse handler ikke om, at ledelsen starter forfra hver gang, men snarere om, at ledelsen tager udgangspunkt i de lokale forhold, uden viden om, hvordan deres medarbejdere vil reagere (Olesen, 2014, p. 377).

Hvilken skoleledelse opstår da i forbindelse med skoleledernes bestræbelser på at implementere elevplanerne, og indfries målet om at lærerne samarbejder mere om elevernes læring? Hvor min interesse handler om tilblivelse af ledelsesformer, viser Gylling Olesens observationer, hvordan skolelederne arbejder, når de finder måder at koble elevplanerne sammen med det: *"lærerne finder værdifuldt, nemlig deres undervisning"*, og dette: *"handler dels om løbende at skabe mening i de tvungne elevplaner, berolige lærerne og engagere dem i at udvikle elevplanerne, dvs. skabe positivitet omkring tvungne elevplaner lokalt i skolen"* (Olesen, 2014, p. 352). Her ses tydeligt bestræbelser på at engagere lærerne som social gruppe, der forsøges mobiliseret med henblik på at søge mod en mere ideel tilstand. Denne bestræbelse lykkes i nogen grad, idet nogle lærere går med, mens andre forbliver kritiske. Processen bliver imidlertid mere rodet end tiltænkt, ikke mindst fordi det politiske niveau hele tiden laver ændringer:

*"Samtidig bliver elevplaner løbende koblet til nye interne krav, ikke blot det at lave årsplaner i relation til elevplaner, men også nye eksterne krav"*

*afstedkommet af kommunalpolitiske ændringer i rammerne for at udvikle og bruge elevplaner” (Olesen, 2014, p. 352).*

Idealet om den parlamentariske styringskæde findes nok som ideal for både beslutningstagerne og praktikerne, men undervejs i processen kobles skolelederne af, efterhånden som nye krav emergerer og kommer til. Disse krav formuleres andre steder end på de lokale skoler og hver gang må skolelederne lede på nye translationsprocesser. I processen sker altså en vis målforskydning. Det overordnede formål med den planlagte forandring handler om, at lærerne skal samarbejde om elevernes læring. Derfor indføres en række nye standarder, hvor elevplanen er central. Den stærke, lokale (og loyale) leder er tiltænkt at være garanten for at dette sker, og lederne viser sig at være inspirerede af de evidensbaserede ledelsesteorier. Men det er ikke de lokale skolelederes egen forandringsdagsorden, de implementerer. Ligeledes er det heller ikke deres egen oplevelse af, hvad der er værdifuldt, som initierer forandringen og heller ikke alle medarbejdere, som lader sig engagere i ambitionen bag den planlagte forandring. Flere anser den tværtimod som værende ikke-ønskværdig. Samtidig ændres den politisk definerede opgave og formålet med elevplaner. Herved forskydes efterhånden skoleledernes sigte med reformen, der nu kommer til at handle om at implementere elevplanerne, frem for at realisere det mål, elevplanerne oprindeligt er tænkt som middel til. Beslutningstagerne på det politiske niveau skubber dermed til udviklingen af en leder, der må lede på pludselige, opstående forandringer, idet der hele tiden vedtages nye justeringer og forandringer. Disse giver givetvis god mening for forvaltningen og for beslutningstagerne, men bevirker også at midlet forskyder sig og bliver til målet i den lokale, emergerende ledelsespraksis. Denne slags ændringer undervejs i processen bliver direkte frarådet af Levin (Levin, 2010) og Hargreaves (Hargreaves, 2019, p. 610). I denne forstand kan Levins advarsel til det styrende niveau om at fokusere på at styre på det overordnede niveau ses som en opfordring

til at være og forblive styrende, frem for forstyrrende. De emergerende politiske krav gør det svært for skolelederen at argumentere for at opgaven er værdifuld, ligesom ledernes arbejde med at udvikle relationel tillid (Robinson, 2011) og opbygge professionel kapital (Hargreaves & Fullan, 2016) svækkes, idet den delegerede opgave synes flydende og hele tiden i bevægelse.

Gylling Olesen beskriver her udviklingen af en lokal skoleleder, som arbejder eksperimenterende og afprøvende, om end stadig loyalt og fornuftigt med tingene, men efterhånden fremstår rådvild og afmægtig i forhold til at lede på implementeringen af den planlagte forandring. Selve forandringen kommer efterhånden til at fremstå diffus, med flydende formål og hvor nye krav og justeringer opstår undervejs. I praksis forekommer det ikke muligt for lederne at afvise forandringen, og de er nødt til at tage den på sig. Skolelederne går indledningsvist til opgaven ved at stille nogle idealistiske mål op, hvor skolen fremstilles som: *"kommunens bedste til elevplaner"* (Olesen, 2014, p. 9), et ideal kun få lærere af sig selv anser som værende meningsfuldt.

### Refleksiv ledelse, inklusionsreformen 2012

Med termen "Refleksiv ledelse" observerer og analyserer Helene Gad Ratner i sin ph.d. afhandling to skoleledelsers bestræbelser på at implementere inklusionsreformen fra 2012 (Ratner, 2012). Inklusionsreformens grundlæggende antagelse er, at især lærernes praksis kan forandres hen imod en mere inkluderende undervisning, men at dette kun kan realiseres med ledelse:

*"This kind of reflexivity, and the cultural change that it is supposed to create, presumably does not come about by itself but needs management"* (Ratner, 2012, p. 23).

Baggrunden for ønsket om en skolereform, der skaber øget inklusion findes i det demokratisk politisk-ideologiske ønske om et samfund, hvor alle har lige muligheder for at deltage (Ratner, 2012, p. 21; Unesco, 1994), men også i den stigende opmærksomhed på, at de kommunale forvaltninger har svært ved at styre udgifterne til specialtilbuddene (Ratner, 2012, p. 20). Skoleledere og lærere delegeres nu opgaven om at tilpasse de lokale skoler til et nyt inkluderende uddannelsesparadigme gennem refleksion over egen praksis og skolens rolle i samfundet. Refleksion har til formål at gøre op med: *"fastlåste pædagogiske traditioner og positioner"* og i stedet have: *"fokus på refleksioner over skolens praksis og kvalitetstænkning"* (Ratner, 2012, p. 23; Undervisningsministeriet, 2003, p. 7). Som ved elevplansreformen ses også her et politisk ønske om effektivisering af folkeskolens ydelse, ved at færre elever afvikler deres skolegang i de dyrere specialskoler og i stedet benytter de lokale, og billigere, folkeskoler.

Inspireret af aktør-netværksteorien indleder Ratner et etnografisk feltarbejde, hvor hun skygger to skoleledelser og observerer, hvordan de arbejder med refleksion som middel til at realisere en mere inkluderende skole. Ratners observationer viser, at skolelederne nok tager idealerne til sig, men også at inklusion efterhånden træder i baggrunden for deres ledelsesfokus. I stedet træder refleksion nu frem som selve målet for lederne (Ratner, 2012, p. 263). Lærerne har imidlertid svært ved at se refleksion som et virksomt middel i deres praksis (Ratner, 2012, p. 223), og søger i stedet mere konkret støtte hos lederne. Det sker typisk ved at ledernes kontor anvendes som det sted, hvor konfrontatoriske elever kan sendes hen. Der opstår da konflikter, når skolelederne i stedet for at irettesætte eleverne, nu i stedet konfronterer lærerne med deres angiveligt manglende kompetencer til at reflektere, hvilket af lederne anses som værende årsag til at inklusionen ikke lykkes (Ratner, 2012, p. 210). Standarderne for, hvordan man som lærer kan være reflekterende, genererer altså ikke de forventede og lovede(?) resultater. Men skolelederne placerer ansvaret for den manglende evne til

at omsætte refleksion til at mindske konflikter hos lærerne. Men dette sker uden at lederne kan bibringe lærerne handleanvisninger for, hvordan de kan være mere inkluderende i deres praksis.

En af skolelederne benytter sit diplomstudie i ledelse til at arbejde med Peter Senges overvejelser over "Den lærende organisation" (Ratner, 2012, p. 293) og har i den forbindelse involveret personalet i at formulere visioner for skolens virke. Dette er tænkt som en måde, hvorpå lærerne kan bibringes et organisatorisk blik på de overordnede idealer om inklusion (Ratner, 2012, p. 265), og ligger fint i tråd med de evidensbaserede teoriers opfordring om at inddrage medarbejderne (Hargreaves & Fullan, 2016; Robinson, 2011). Men da Ratner senere følger op på dette arbejde erkender lederen, at der ikke er sket meget med visionen. I stedet har skolens drift med et nyt skoleårs planlægning, modtagelse af nye medarbejdere og politiske drøftelser om skolesammenlægninger, taget tiden og opmærksomheden fra arbejdet med visionen (Ratner, 2012, p. 293).

Hvilken skoleledelse opstår da i forbindelse med skoleledernes bestræbelser på at implementere et politisk-idealistisk og økonomisk/rationelt mål om at opnå mere inkluderende skoler, hvor lærerne reflekterer over deres praksis og derigennem udvikler ny praksis? Ratners analyser viser, at skolelederne i lighed med lederne i Gylling Olesens studie arbejder samvittighedsfuldt på at realisere den mere inkluderende skole, men også at der i lighed med Gylling Olesens studie sker en målforskydning, så refleksion efterhånden bliver til selve målet. Skolerne ser generelt ikke ud til at blive mere inkluderende (Ratner, 2012, p. 327) og mere overordnet ser ledernes bestræbelser ikke ud til at forandre lærernes praksis. Ratner kritiserer afslutningsvis beslutningstagerne for at tro, at en praksis intentionelt kan forandres til, eller rettere udskiftes med, en anden:

*"As long as accomplishing inclusion is understood as a matter of substituting one socially constructed category with another, inclusion does not seem like a costly affair"* (Ratner, 2012, p. 331).



Ledelse på inklusionsreformen viser sig at indebære andet og mere end kun udskiftning af én socialt konstrueret forestilling om virkeligheden med en anden. Skolelederen bliver set som den aktør, der kan implementere en overordnet kommunal eller national standard til lokal praksis, men som Gylling Olesen viser med elevplanerne og Ratner med inklusionsreformen, er en stærk leder ikke en garanti for at disse forandringer realiseres efter hensigten. Eller også genererer dette arbejde blot ikke stærke ledere. Ratners kritik rummer afsæt til en forklaring heraf. Hvis en planlagt forandring baserer sig på at udskifte én social konstrueret virkelighed med en anden, kommer forandringsprocessen til at se (for) let ud. Men når det (for)styrende niveau hele tiden justerer og dermed skaber nye forandringer, bringes de lokale ledere i en situation, hvor de må reagere på nye politiske initiativer, for at realisere de egentlige intentioner. For skolelederne i Ratners tilfælde sker det, da kommunalbestyrelsen begynder at diskutere mulige skolesammenlægninger, som, selvom de ender med ikke at berøre den pågældende skole, alligevel betyder at skolens visionsarbejde sættes på pause (Ratner, 2012, p. 293). Ledernes vilkår for at agere som forandringsleder vanskeliggøres ved at opgaven hele tiden omdefineres. Diffuse og omskiftelige idealer betyder, at det bliver uklart for lærerne, hvorfor det egentligt er vigtigt at blive dygtig til at udarbejde elevplaner eller være reflekteret på en særlig måde.

### Multipel ledelse, folkeskolereformen 2014

Lonni Hall undersøger i sin ph.d. afhandling, hvad ledere gør, når de arbejder med at forandre deres ledelsespraksis til at fokusere på ledelse af læringsudbytte (Hall, 2017). Skolelederne bliver under et kommunalt kompetenceforløb præsenteret for evidensbaserede skoleledelsesteorier, med henblik på at støtte dem til at kunne lede på bestemte måder og indfri bestemte mål. Men Hall viser, hvordan ledelse ikke kan designes på afstand, og (skole)ledelse viser sig langt mere rodet end de evidensbaserede teorier

tager højde for. I stedet må lederne derfor arbejde på at få "alskens ting og sager" til at give mening i den lokale praksis. Med henvisning til John Law (Law, 2004) undersøger Hall, hvordan ledelse på elevernes læringsudbytte bliver til i en rodet og omskiftelig verden (Hall, 2017, p. 16). Halls studie tager udgangspunkt i et kompetenceforløb for ledere, som Hall observerer i forbindelse med afviklingen af to temaforløb. Her deltager seks kommuners skoleledelser i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen 2014 (Hall, 2017, p. 61). Folkeskolereformen 2014 kalder i lighed med de seneste reformer også på ledelse, og skolelederne bliver igen af beslutningstagerne set som den centrale aktør, denne gang i bestræbelsen på at realisere aftaletekstens intentioner (Hall, 2017, p. 26). I den forbindelse er Hall optaget af at undersøge hvad ledere gør, snarere end af hvad de siger de gør. Hall bliver opmærksom på, at der er forskel. Den ledelse, som lederne bliver præsenteret for på kompetenceforløbene, er ikke den samme som den Hall støder på i sine observationer af det daglige, levede ledelsesliv. Her viser lederne at foretage sig noget helt andet: "*Ledelse blev tilsyneladende mere til i levet praksis end via en overordnet idé om skoleledelse*" (Hall, 2017, p. 12). Lederne forventes egentlig at være optaget af elevernes læringsudbytte, men virker i stedet mere optaget af lærernes trivsel, og sekundært af elevernes trivsel. Først som tertiær prioritet ses optagethed af ledelse af elevernes læringsudbytte (Hall, 2017, p. 20). Dette ligger i tråd med Gylling Olesens studie af ledere, som ligeledes ser ledelse af lærernes trivsel som afsæt for at realisere intentionerne i den planlagte reform.

Hvilken skoleledelse opstår da i forbindelse med skoleledernes kompetenceudviklingsforløb, som måde at understøtte implementeringen af folkeskolereformen, og indfries målet om at lederne bliver i stand til at lede på elevernes læring? Hvor min interesse handler om tilblivelse af ledelsesformer, undersøger Hall med udgangspunkt i begrebet: "*multipl ledelse*", hvordan lederne leder på flere områder samtidig, og med hyppige skift (Hall, 2017, p. 13). Via metaforet om staccato-ledelse beskriver Hall

disse skift som en skoleleders måde at performe sin skoleledelse på. Skolelederens mange overlappende opgaver, drømme om fremtiden og de opstillede forventninger til opgaveløsning, som formuleres i diverse policy dokumenter har den performative effekt: *"at affekt og intensitet, som knyttes med sådan ledelse med en særlig kort, intens, afskåret rytme, producerer noget, og holder andet på afstand"* (Hall, 2017, p. 21). Halls undersøgelse viser, hvordan skoleledelsen holdes ansvarlig (accountable) for folkeskolereformens intentioner om at hæve elevernes faglige niveau (Hall, 2017, p. 26). Med folkeskolereformen fremskrives skolelederen mere direkte som den centrale aktør, der skal indfri folkeskolereformens intentioner. Før folkeskolereformen blev ledelsen primært set som det medierende led mellem forvaltning og skolen, der gør den løbende politiske reformering af skolen mulig:

*Det vil sige en ledelse, der ledede på forvaltningens krav gennem medierende processer, som indirekte skulle forandre på lærernes daglige praksis. Men med reform og aftaletekst er fokus nu rettet direkte på skoleledelsen som ansvarlig for skolens output. Ledelsens accountability er kommet på dagsordenen"* (Hall, 2017, p. 27).

Imidlertid ser folkeskolereformens intentioner om at flytte fokus væk fra input, det vil sige lærernes undervisning og hen imod output, det vil sige elevernes læring (Hall, 2017, p. 163), ikke ud til manifestere sig hos lederne, som primært leder med fokus på lærernes trivsel. Altså udskifter lederne ikke deres mindset til at handle om elevernes læring. Dette beskriver Hall som at lederne er "ude af sync" med de officielle intentioner:

*"[...] "jeg oplevede, at noget var ude af sync. Effekten af styring og ordrer gennem reform og aftaletekst om en ny måde at lede på syntes ikke umiddelbart at kunne genfindes i lokalt levet ledelsesliv. Tværtimod synes dagligt ledelsesliv langt mere rodet og påvirket af alskens ting og sager end målrettet under sådan styring. Det, lederne gjorde, havde ikke meget, at gøre med det, jeg kunne læse om styring på skoleledelse – eller om*

*implementering af på forhånd definerede ledelsesformer” (Hall, 2017, p. 244).*

Nye standarder kan tilsyneladende bevæge fra policy-niveauet til de kommunale konsulents formålspapirer, men de ændres radikalt, når de performes af lederne i skolernes praksis. Derfor bliver temaforløbene til noget andet end det, der lå i designet. På skolerne opnår de nye standarder ingen agens: *”Man var tilsyneladende optaget af skolens opgave på andre måder” (Hall, 2017, p. 247).* Fokus på elevernes læring glider i baggrunden.

### Sammenfatning – Midler forskydes og bliver til mål

Større forandringer af skolesystemer initieres ofte med henvisninger til nogle mangler ved det eksisterende system og med intentioner om at skabe nogle vedvarende forbedringer. Uddannelsesreformer i Ontario og USA har søgt at ændre praksis i klasselokalerne, hvilket skaber interesse for og efterspørgsel på måder, hvorpå lederne kan lede på elevernes læring. Hertil har en række ledelseskoncepter vundet udbredelse, som også viser sig i den danske skoleledelsespraksis. Disse generiske koncepter eller opskrifter på skoleledelse er *”rene” (Moos, 2016)*, det vil sige at de kan gøres tilgængelige via danske oversættelser, kompetenceforløb og på formelle diplomuddannelser. Skoleledelseskoncepterne tilbyder klare, men generelle og overordnede, prioriteringer for skoleledernes virke. Disse koncepter anskuer jeg som aktanter i skoleledelsesfeltet. Som skoleleder er det svært ikke at komme til at forholde sig til dem og derfor må jeg som forsker også gøre det. Koncepterne delegerer skoleledernes blik på elevernes læring og de indkøbes ofte med henblik på at forbedre elevernes læringsresultater. De internationale metastudier viser, hvordan skolerne nu udgør et marked for private udbydere. Dermed bliver skolernes resultater og elevernes læring til noget, hvorpå private aktører kan formulere business cases. Denne slags initiativer modtages undertiden med skepsis blandt de professionelle

aktører på skolerne (Fullan, 2006; Koyama, 2011b; Mette, 2013; Perillo, 2007; Robinson, 2011), og skolelederne træder frem som dem, der kan mediere og translaterer de nye aktanter. Dette sker imidlertid ikke på baggrund af personlige egenskaber eller karakteristika ved skolelederne som individer, men fordi skolelederne bliver til som en del af aktør-netværkene (Clifton & Mueni, 2020; Kamp, 2018; Koyama, 2014; Perillo, 2008).

Med udgangspunkt i de danske empiriske og metakritiske undersøgelser ses, hvordan arbejdet med de respektive reformer ikke fuldstændig indfrier de intenderede formål. Især de danske studier viser, hvordan ledernes fokus i stedet forskydes, så de kommer til at lede på en række ikke-planlagte og ikke-intenderede effekter. Dette skyldes til dels at den pågældende skolereform ikke forbliver en stabil størrelse, men selv forandres undervejs, ikke mindst som følge af det (for)styrende politiske niveaus tendens til at justere og vedtage nye forandringer, inden de intenderede effekter har indfriet sig. Derfor forandres de lokale leders opgaver hele tiden, og pejlemærkerne forskydes eller ændres. Levin advarer på det kraftigste herimod, og Ratner understreger i sin ph.d. afhandling risikoen herved via sit eksempel på, hvordan diskussioner, som muligvis forekommer adskilte på det politiske styringsniveau (at implementere en inklusionsreform eller at vedtage en ny skolestruktur), betyder, at skolelederne må forlade deres arbejde med visioner, slippe intentionerne af syne og fokusere på at lede på midlerne (elevplaner, refleksion, læring). Denne tendens går igen: Intentionen om at mindske lærernes autonomi og øge deres samarbejde i team bliver til at implementere på elevplaner (Olesen, 2014). Intentionen om at skabe mere reflekterede lærere, der kan inkludere flere elever bliver til en indsats for at øge accepten af refleksion (Ratner, 2012). Intentionen om at øge lærernes fokus på elevernes læring bliver til fokus på lærernes trivsel (Hall, 2017).

I en forandringssituation sættes en målsætning, som den planlagte forandring skal indfri og realisere. For at opnå målsætningen anvendes en

række midler, som et kompetenceforløb (kursus eller uddannelse), en teknologi (en model, et it-program) eller en ny ide (et mind set, en teori, et koncept) skal bære frem. Lederne stilles dermed en opgave og får et middel i hånden for at indfri målet. Men ledernes opmærksomhed forskydes til at arbejde på at translaterer og finde måder at indføre midlet på, og midlet bliver efterhånden til målet. Elevplanen, refleksionen og ledelsesfokus bliver til målet i sig selv. Den planlagte forandring forskydes og kommer til at handle om at indføre midlet, frem for at holde fokus på det oprindelige mål. Midlet repræsenterer en løsning på et lokalt problem, som måske findes, måske findes i en helt anden udgave eller måske slet ikke findes. Dermed bliver midlet til selve måden, hvorpå et problem skal løses, en krise som skal overvindes eller en tilstand som skal forandres. Selve lederrollen forbindes i skoleledelseskoncepterne med kompetencen til at analysere og overskue den nuværende tilstand, udvælge de rette midler og gennemføre den nødvendige forandring, men de empiriske studier viser, at denne analyserede tilstand er flygtig og ganske foranderlig. Lederne forsøger i tråd med de evidensbaserede skoleledelsesteorier at inddrage og engagere deres medarbejdere i processen, men det står efterhånden klart, at det ikke er i disse fora de afgørende beslutninger tages. Dermed risikerer de planlagte reformer paradoksalt at skabe frustrerede, afmægtige ledere, som sætter sig i spidsen for lokale versioner af centralt besluttede planlagte forandringer, som selv forandres undervejs. Dette er en effekt af det styrende niveaus tendens til at skifte mening og foretage justeringer ud fra begrundelser, der primært findes mere centralt. Eksempelvis skaber kommunalbestyrelsens drøftelser af mulige skolesammenlægninger nye opgaver for skoleledelsen i Ratners studie, hvilket betyder at den lokale visionsudvikling må sættes på pause, og ender med ikke at blive taget op igen.

Skolelederne i de danske studier virker engagerede, veluddannede og reflekterede. De har tydeligvis kendskab til de evidensbaserede og

skolerettede ledelsesteorier, som bringes i anvendelse på forskellig vis. Men teorier, som Peter Senges: "Den lærende organisation" viser sig snarere at fungere som en idealtypisk tilstand, end som proces eller standard (organisationsopskrift) for, hvordan organisationen rent faktisk tænkes at blive en reflekterende, lærende og inkluderende organisation. Selv mere skolerettede ledelsesteorier som Robinsons og Fullan og Hargreaves' pointerer nogle overordnede og generelle prioriteringer, men skolelederne må selv oversætte dem og afgøre, hvordan de eksempelvis anvender deres viden til at løse komplekse problemstillinger og udvikle organisatorisk tillid. Det gør de ved at prøve sig frem og eksperimentere. Koyama beskriver dette med begrebet "bricoleurs", og dette begreb bliver i de danske studier suppleret med lignende begreber som "emergerende ledelse" (Olesen, 2014) eller "Staccato ledelse" (Hall, 2017), der ligeledes beskriver, hvordan lederne undervejs i arbejdet forholder sig til de opstående effekter, ved at arbejde med de forhåndenværende sten, de har adgang til. Elevplansreformen skulle nøde lærerne til at samarbejde med hinanden om børnenes læring og elevplaner var tiltænkt at være den platform, standard eller organisationsopskrift, som understøtter denne nye evalueringspraksis. Inklusionsreformen skulle skabe inkluderende skoler, som realiserede Salamanca-erklæringen, men refleksionen og den reflektive praksis forskydes og bliver til målet i sig selv. Folkeskolereformen skulle nøde ledere og lærere til at fokusere på elevernes læring, men lederne ender med at lede på lærernes trivsel. Forandringsprocessen genererer en række performative effekter, som gør at lederne må forholde og genforholde sig til både policy og de lokale effekter.

Målforskydningen kan anskues grafisk på baggrund af nedenstående model:



Figur 2: Målforskydning af ledelse på planlagte forandringer

De tre bidrag til forskningen i skolereformer viser, at lederne arbejder ud fra beslutningstagernes ønske om at gå fra én nuværende tilstand til en anden, ønsket tilstand, altså fra A til B. Skolelederne arbejder med de forskellige midler, som skal bære forandringen igennem: en elektronisk elevplan, et mind set eller et kompetenceforløb. Dette er illustreret ved den første pil (1), som skal indikere at lederne oprindeligt har fokus på den nye ønskede tilstand. Imidlertid bringes lederne hurtigt i en situation, hvor målet forskydes og kommer til at handle om at lede på midlerne, hvilket er illustreret ved den anden pil (2). I løbet af processen bliver medierne/midlerne til målet, og det oprindelige mål fortaber sig. Lederne leder på midlerne frem for at lede på målet.

Når lederne har tendens til at forskyde deres fokus på midlerne, kan det skyldes det (for) store fokus på den stærke leder som den, der kan overskue situationen, stille den rette diagnose og kommunikere den rette vision forud for en planlagt forandring. De store omskiftninger betyder, at målet forsvinder af syne og lederne dedikerer deres tid på at implementere på midlerne, frem for på den pågældende reform. Måske fordi de oftest ikke selv vælger, hvilken forandring organisationen skal gennemgå (elevplaner, inklusion og læring), og heller ikke er med, når de planlagte forandringer evalueres og eventuelt justeres og ændres. De lokale skoleledere forventes at lede og kommunikere på en vision for forandring som andre har initieret, og følge op på de justeringer som andre vedtager.



Styringen af skolelederne foregår via delegering af opgaver, hvor skolelederne fastholdes på de (emergerende) intentioner, men de støttes ikke i at translaterer og performe disse i det lokale netværk. De lokale ledere delegeres ansvaret for at planlagte forandringer realiseres som tiltænkt, men de delegeres ikke magten til at gøre det. Derfor arbejder skolelederne med at tilpasse, moderere og mediere på centralt bestemte reformer som viser sig at være omskiftelige, med udgangspunkt i de forhåndenværende sten (Koyama, 2014). Den lokale skoleleder må således anvende sine kompetencer og sit lokale kendskab til at indføre de beslutninger, som andre har truffet og løbende træffer (og eventuelt laver om).

Forandringsinitiativer som reformer kan således have andre, eller bredere, motiver, end blot at bevirke fremskridt og gøre skolerne bedre. Disse initiativer kan også handle om at åbne skolerne for private initiativer og gøre dem til frie markeder (Koyama, 2011b; Mette, 2013). I de amerikanske studier bliver skolelederne dermed til som de, der arbejder på at gøre sig til mediatorer og dermed lede på translationerne mellem policy-niveauet, de private aktører, de lokale skoleaktører og lokalsamfundet med henblik på at fremme bestemte effekter og hæmme andre. Når lærerne udviser modstand mod bestemte elementer i en forandring kan skoleledere således med fordel se dette som tegn på at de aktivt forholder sig til og indgår i translationsprocesserne og dermed tilpasser det nye til noget, der er brugbart i praksis (Perillo, 2007). Dermed kommer ledelsesopgaven til at bestå i at lede på disse translationer, frem for at bestå i at ophæve modstand. De internationale studier er desuden interessante for min interesse for mellemregninger. Ledelse bliver til i relation til netværket, herunder i relation til de koncepter, intentioner og teknologier som de bliver bedt om at implementere eller arbejde med. Disse koncepter, materialiseringer af intentioner og teknologier ser jeg som aktanter, der genererer performative effekter, som lederne også må lede på.

Dette ser jeg også ved de danske studier. Gylling Olesen observerer, hvordan skoleledelser arbejder på at skabe opbakning til at arbejde med elevplaner med henblik på at øge samarbejdet om elevernes læring (Olesen, 2014). Her er fællesmøderne mellem skoleleder og medarbejdere og teammøderne mellem lærerne i fokus. Skolelederne bliver her til som aktører, der arbejder på baggrund af ustabile og midlertidige relationer. Ratner observerer, hvordan skoleledelser arbejder på at skabe opbakning til at arbejde med refleksion med henblik på at øge samarbejdet om at gøre skolen mere inkluderende (Ratner, 2012). Her kommer møderne mellem skoleleder og lærere i fokus. Skolelederne bliver her til som aktører, der arbejder på at udskifte et ideal eller mind set hos lærerne med et andet. Hall observerer, hvordan skoleledelser arbejder på at skifte fokus fra undervisning til læring, eller gå fra input til output, med henblik på at øge elevernes læring (Hall, 2017). Her er skoleledernes kompetenceudvikling i fokus. Skolelederne bliver her til som aktører, der er ude af sync med de idealer og handleanvisninger de bliver undervist i på det observerede kursus. Selv er jeg optaget af de ledelsesformer der opstår som performative effekter, når skoleledere arbejder med folkeskolereformens elementer. Folkeskolereformen fungerer som dermed case og det er især skoleledernes arbejde med at tage imod nye tilføjelser og få dem manøvreret på plads, som er i fokus, det vil sige den gensidige tilblivelse af ledelse, forandring og skolenetværk.

I det følgende kapitel vender jeg mig mod den planlagte forandring, som skoleledere aktuelt skal lede på. Folkeskolereformen er beskrevet i en politisk aftaletekst, ledsages af en omfattende følgeforskning og justeres efterfølgende på baggrund heraf. Elevernes angiveligt dårlige faglige resultater repræsenteres som værende det problem, som folkeskolereformen skal ændre på, og heri findes også et ønske om at komme på niveau med andre landes skolesystemer. Ligesom konsulenten i

indledningen giver udtryk for, ligger der en forestilling om, at vi ikke får nok (læring) for pengene.

## Kapitel 3. Aftaletekst, følgeforskning og justeringer – karakteristik af den planlagte forandring

I dette kapitel undersøger jeg, hvilke intentioner folkeskolereformen 2014 har på vegne af folkeskolen, og dermed hvilke opgaver der i forbindelse med dens implementering delegeres til skolelederne. Ved at se, hvilken opskrift på praksis lederne forventes at skulle realisere, får jeg viden om, hvilke intentioner beslutningstagerne, det vil sige aftaleparterne, har og hvilken skoleledelse de ønsker (Bacchi, 2009). Kapitlet er derfor for det første et led i at besvare forskningsspørgsmålet: *Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelig – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?* For det andet et udgangspunkt for at kunne supplere ved at lave min egen undersøgelse af, hvordan en leder og en organisationsopskrift skaber hinanden. Det sker ved at undersøge, hvilken leder og ledelse, der skrives frem i aftaleteksten og følgeforskningen.

Folkeskolereformen har grund i en politisk aftale mellem de politiske aftaleparter (Undervisningsministeriet, 2013). Desuden foreligger nu en række evalueringer af folkeskolereformen, den såkaldte følgeforskning, som jeg anser som værende en del af folkeskolereformen. Det sker ved at følge Brøggers argumentation om, at:

*"det er gennem opfølgningerne, at man finder ud af, hvad en reform er eller kan blive til [...]. Hvad der fx helt konkret måles på – og hvordan der måles – er afgørende for, hvilke reformvirkeligheder, der kan træde frem og hvilke der eksileres" (Brøgger, 2016, p. 89).*

Denne følgeforskning udmøntes senere i en række ændringer i folkeskoleloven, som derfor også må forstås som værende en del af folkeskolereformen.

Policy dokumenter kan anskues både repræsentationelt, som de står, eller performativt, som de praktiseres (Fenwick, 2010, p. 129). I dette kapitel vil jeg karakterisere aftaleteksten og følgeforskningen repræsentationelt for at svare på, hvad skoleledelse og skoledere skal blive til, jævnfør aftaleteksten, følgeforskning og de senere justeringer af folkeskoleloven. Via følgeforskningen har aftaleparterne således mulighed for at følge, hvorvidt de intentioner, som de er særligt interesserede i også bliver realiseret på skolerne og i forvaltningerne, på den måde de er tilsigtet.

Det gøres ved først at læse aftaleteksten og følgeforskningens rapporter igennem, og derefter udvælge de relevante titler i forhold til mit ærinde. På Undervisningsministeriets: "EMU Danmarks Læringsportal" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a) findes, da jeg søger efter dem, den samlede følgeforskning, opdelt i temaer: Elever, Lærere og pædagoger, Skoleledelse, Skolebestyrelse, Forældre, Kommuner og Specialundervisning. EMUen gennemgår løbende opdateringer og ændringer i layout og udseende, men rapporterne kan stadig findes og tilgås. Følgeforskningsprogrammet stiler mod at besvare to overordnede spørgsmål, nemlig: *"Hvordan implementeres indsatserne i folkeskolereformen?"* samt: *"Hvilke effekter har indsatserne i folkeskolereformen?"* (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018b, p. 2). Følgeforskningens publikationer opdeles i syv temaer, hvor jeg primært er interesseret i temaerne om ledelse og styring, fordi det er her de ledelsesorienterede intentioner står tydeligst. Skoleledelsesprojekterne har fokus på skoleledelsens arbejde med at implementere reformen, særligt i forhold til anvendelse af ledelsesrum, styrket pædagogisk ledelse og forandringsledelse (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018b, p. 11). Projekterne om styring og kommunale initiativer har fokus på økonomiske og styringsmæssige rammer, regelforenklning samt på implementering af arbejdstidsaftalen og de nationale målsætninger (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018b, p. 12).

For det tredje sorterer og læser jeg rapporterne kronologisk for at se, hvordan de efterhånden begynder at henvise til hinanden, men også til andre dokumenter. Denne sneboldeffekt (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, & Rasmussen, 2018, p. 85; Lynggaard, 2015, p. 157), hvor referencer går gennem andre titler, afslører, at EMUens skiftende sorteringer i temaer ikke medtager alle rapporter om ledelse og styring. Jeg kan nu supplere min liste af rapporter, mens jeg læser den udvikling af folkeskolereformen, som rapporterne skriver frem. I min læsning er jeg opmærksom på, hvordan aftaleteksten og følgeforskningen fremstiller den ledelse og leder, der er i gang med at implementere folkeskolereformen.

På den baggrund fremkommer en oversigt over følgeforskningen med 15 titler. Oversigten er konstrueret med rapportens titel, dens erklærede formål, undersøgelsesmetode samt den organisation, der står bag undersøgelsen. Oversigten findes som bilag 2.

I læsningen af disse 15 dokumenter kodes dokumenterne ud fra, hvilken ledelse der italesættes: hvad ledelsen tænkes at skulle, hvilke prioriteringer ledelsen forventes at have og hvordan ledelsen tænkes at løse sin opgave.

Det fjerde og sidste trin i analysen består i at kondensere (Kvale, 1997, p. 188) rapporternes udsagn om ledelse og karakterisere den intenderede ledelse via eksemplariske eksempler.

## Aftaleteksten

Folkeskolereformen 2014 har afsæt i en lovtekst, kaldet aftaleteksten (Undervisningsministeriet, 2013), hvor folkeskolereformens intentioner og elementer beskrives. Dokumentet indeholder både pædagogiske, organisatoriske og styringsmæssige elementer, der søges indført i folkeskolen som en effekt af den implementeringsproces, aftaleteksten initierer. I indledningen anerkendes at Danmark har: "*en god folkeskole, men den skal udvikles, så den bliver endnu bedre*" (Undervisningsministeriet,

2013, p. 1). Folkeskolen anerkendes indledningsvis for at være god til at udvikle aktive medborgere, give eleverne sociale kompetencer og gøre eleverne fagligt dygtige til dansk og matematik i indskolingen (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1). Men med en kildeløs henvisning til OECD-målingerne fastslås, at det faglige niveau ikke er højt nok i dansk, matematik og naturfag i udskolingen. Denne henvisning findes til gengæld i policy-dokumentet: "Gør en god skole bedre" (Regeringen, 2012, p. 7). Samtidig er der for få dygtige og for mange fagligt svage elever. Elevernes og folkeskolens faglige niveau skal derfor forbedres, så vi (Danmark, eleverne, erhvervslivet eller regeringen?) kan klare os i den internationale konkurrence (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1). Det faglige niveau er det gennemgående tema i aftaleteksten, som er en aftale om: "*et fagligt løft af folkeskolen*", jævnfør titlen på aftalen. Ordet faglig er gennemgående i aftaleteksten, og bruges 87 gange i forskellige bøjninger som: "fagligt, faglige og faglighed" og anvendes alene eller sættes i sammenhæng med substantiver som: "(faglige) færdigheder, resultater og (fagligt) niveau". Det er elevernes faglige niveau der er repræsenteret som problemet (Bacchi, 2009) og der ligger en følgeslutning i, at hvis elevernes faglige niveau forbedres er det samtidig en forbedring af folkeskolens faglige niveau: "*Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres ...*" (Undervisningsministeriet, 2013: 1). Den danske uddannelsesforsker Leif Moos argumenterer for, at folkeskolelovene 2006 og 2014 indeholder en bipolar formålsparagraf. Den ene pol er præget af kernebegreber som: kvalitet, faglighed, bindende læseplaner og (lærings)udbytte (Moos, 2016, p. 28), mens den anden er præget af kernebegreber som: dannelse, socialisering og subjektifikation (Moos, 2016, p. 38). Moos kritiserer læringsmålspolen for at betjene sig af et (for) snævert faglighedsbegreb, hvor faglighed forstås som det, og kun det: "*som kan måles igennem nationale og internationale test i læsning, skrivning, regning*" (Moos, 2016, p. 31). Med de fastsatte kompetencemål er det de fremmeste fagfolk, som

har bestemt hvad eleverne skal lære (Moos, 2016, p. 34), og de fagprofessionelle lærere og pædagoger skal vælge metoder på baggrund af overvejelser over, hvad der virker mest hensigtsmæssigt i forhold til at indfri disse mål, altså en best practice:

*"Folkeskolereformen udtrykker klart og tydeligt, at der er nogen som ved (eksperterne) og bestemmer (politikerne), og der er nogen (de professionelle og eleverne), som skal lytte til budskaberne og rette ind efter dem"* (Moos, 2016, p. 35).

Hvor folkeskolens formål jævnfør Moos er præget af en bipolar formålsparagraf, er aftaleteksten således mere klar i forhold til at vægte kernebegreber som læring og faglighed. Aftaletekstens indledning tydeliggør, hvilken situation folkeskolen må forandres fra og søge hen imod, nemlig et for svagt fagligt niveau, som er til fare for vores velstand. Aftaletekstens indledende afsnit er tydeligt bygget op om en argumentation, hvor nuværende styrker og svagheder samt fremtidige trusler og muligheder skitseres. Dette danner tilsammen rammen for de kommende indsatser, som på den måde leverer en plan for at imødgå de skitserede trusler og svagheder ved det nuværende.

Uddannelsesreformer er som nævnt oftest begrundet med intentioner om at forandre pædagogik og uddannelsesstrukturer, med henblik på at øge elevernes deltagelse og præstationer (Fenwick & Edwards, 2010, p. 101; Rasmussen, 2015, p. 25), og aftaleteksten er ingen undtagelse:

*"Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen. Samtidig udvikler vi ikke de faglige svage eller fagligt stærke elevers potentiale. Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder, og mange elever henvises til specialundervisning. Derudover har Danmark relativt få fagligt stærke elever. Skal elevernes*



*faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence”* (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1).

Pædagogisk ønskes blandt andet indført en længere og mere varieret skoledag med tidligere undervisning i engelsk og flere timer til dansk, matematik og natur/teknologi samt understøttende undervisning indført som nyt fag. (Undervisningsministeriet, 2013, p. 2). Der indføres mål om, at lærerne skal have undervisningskompetence i de fag, de underviser i (Undervisningsministeriet, 2013, p. 19). Styringsmæssigt ønskes indføring af mål for skolens output, konkretiseret via tre nationale mål (Undervisningsministeriet, 2013, p. 2):

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

Disse tre overordnede mål skal indfries gennem tre overordnede indsatser, som er den proces, hvorigennem elevernes faglige niveau skal forbedres: En længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring, et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere samt få klare mål og regelforenklinger. Det efterlader et klart indtryk af, hvilken forståelse for læring, der ligger til grund for aftaleteksten, nemlig et stort fokus på progression og på præstationsresultater i nationale test, særligt i læsning og matematik. Men på den anden side er der også ideer om den åbne skole, praktisk/musiske fag (Undervisningsministeriet, 2013, p. 8) samt om innovation og entreprenørskab (Undervisningsministeriet, 2013, p. 10), som bedst kan karakteriseres som input eller aktivitets- og organisationsformer.

Dermed kan læring også forstås og praktiseres som noget, der finder sted uden for undervisningen, for eksempel i pauserne, i hjemmet og i forbindelse med fritidsinteresser. Dette er en mere udvidet ide om læring end den, der kan måles og repræsenteres via standardiserede test. Således kan læring tænkes komplekst og i mange forskellige kontekster. Der er stor forskel på at definere et problem med faglighed som et narrativ om, at faglighed er løsningen på den stigende globalisering og konkurrence, hvor vi i nationalstaten er udfordret af udlandet (Pedersen, 2011), frem for at definere faglighed som et spørgsmål om stigende læringsulighed, der handler om at give alle lige muligheder for at uddanne sig (Rådet for børns læring, 2017; Unesco, 1994). Dog må begge narrativer begrundes indenfor læringspolen, jævnfor Moos' skelnen (Moos, 2016, p. 27).

De tre overordnede mål operationaliseres via fire resultatmål, og her tages implicit stilling til, hvilken af de to læringsforståelser der skal forfølges mest intensivt; det skal fokus på progression (Undervisningsministeriet, 2013, p. 23):

1. Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test.
2. Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år.
3. Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år.
4. Elevernes trivsel skal øges.

Den åbne skole kan skabe varieret og spændende undervisning, men dette må ses som middel til at hæve elevernes faglige resultater og trivsel. Målstyringen skal holde skoler og kommuner ansvarlige (accountable) for, hvad eleverne får ud af undervisningen, til forskel fra før reformen, hvor skoler og kommuner snarere blev styret på indhold via krav om, hvad eleverne skulle undervises i (Rasmussen, 2015). En vigtig måde at holde skoler og kommuner ansvarlige for deres præstationer er via

kvalitetsrapporter og kvalitetssamtaler (Rasmussen, 2015, p. 29). Dette kræver måder, hvorpå der kan samtales om kvalitet.

### Samtaler om kvalitet

Kvalitetssamtalen er en dialogform, som udbredes i kommunerne i forbindelse med folkeskolereformen 2013. Kvalitetssamtalen konstitueres i aftaleteksten, som en tilgang til at sætte fokus på elevernes læring: *"Et løbende fokus på at blive bedre forudsætter en systematisk og kvalificeret dialog om folkeskolernes evaluering og kvalitetsudvikling på alle niveauer"* (Undervisningsministeriet, 2013, p. 24). Kvalitetssamtalen er tænkt som en dialog om elevernes resultater, som de fremstår i kvalitetsrapporten:

*"Kvalitetsrapporten kan danne grundlag for en dialog i kommunalbestyrelsen, herunder med den kommunale forvaltning, mellem den kommunale forvaltning og den enkelte skoleleder om kvalitetsudvikling og mellem skoleledere og de enkelte lærere om elevernes faglige udvikling"* (Undervisningsministeriet, 2013, p. 24).

En kvalitetssamtale er således en art kaskadesamtale mellem de enkelte led i styringskæden, hvor dialogen i kommunalbestyrelsen skal sprede sig ud i de lokale enheder via dialoger mellem forvaltning og skoleleder og mellem skoleleder og lærere, og som fremhæver bestemte resultater i kvalitetsrapporten. Kvalitetsrapport og –samtale bliver en måde at performe § 45 i folkeskoleloven på: *"Skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og er ansvarlig for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen"* (Retsinformation.dk, 2014b). Kvalitetsrapporten er oprindeligt beskrevet som kommunalbestyrelsernes mulighed for at varetage deres ansvar for folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2007, § 1), så de kan tage stilling til det faglige niveau (Undervisningsministeriet, 2007, § 1, stk. 2). Desuden skal kvalitetsrapporten bidrage til dialog og åbenhed om skolevæsenets kvalitet

(Undervisningsministeriet, 2007, § 1, stk. 3 og 4). Kvalitetsrapporter og – samtaler kan ses som svar på den udfordring EVA-rapporten rejser om at kommunerne skal formulere realistiske og skolepolitiske mål og sørge for at indgå i dokumenteret og systematisk dialog med skolerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006, p. 8). Dette er et naturligt skridt, dersom kommunerne ønsker at forlade rollen som mellemmand og i stedet være den naturlige aktør, der er ansvarlig for administration og ledelse af folkeskolen (Pors, 2011b, p. 95). At både kvalitetsrapport og –samtale også er en principal-agent inspireret styringsteknologi fremgår af, at kvalitetsrapporterne 2.0 udformes: *”så kommunerne kan anvende dem som ledelsesinformation og som grundlag for fx at udforme resultatkontrakter med skoleledere”* (Undervisningsministeriet, 2013, p. 27). Kvalitetsrapporten danner udgangspunkt for en samtale om elevernes resultater:

*”Der udformes en Kvalitetsrapport version 2.0, som i højere grad kan fungere som et mål- og resultatstyringsværktøj, der kan understøtte en systematisk evaluering og resultatopfølgning på kommunalt niveau og fungere som grundlag for lokal dialog og kvalitetsudvikling”* (Undervisningsministeriet, 2013, p. 27).

Kvalitetsrapporten 2.0 kan ses som en håndsrækning til at bedrive datainformeret ledelse. Det sker ved at stille relevante og pålidelige data til rådighed for lederne, som tillige er sat overskueligt op og gjort klar til at fungere som afsæt for politiske drøftelser og formulering af policy.

Kvalitetsrapportens data leveres (især) af folkeskolens datavarehus (Undervisningsministeriet, 2013, p. 24). Varehuset lanceres i forbindelse med folkeskolereformen 2014, til automatisk at kunne føde relevante data ind i kvalitetsrapporterne (Undervisningsministeriet, 2013, p. 27). Det har siden skoleåret 2006-2007 været et lovkrav, at kommunerne udarbejder kvalitetsrapporter (Undervisningsministeriet, 2007). Oprindeligt skulle kommunerne udarbejde en kvalitetsrapport årligt, men med

folkeskolereformen 2014 bliver dette ændret til hvert andet år (lige år), dog med en ekstraordinær rapport i 2014-2015 (Retsinformation.dk, 2014a). Disse rapporter kaldes Kvalitetsrapporter 2.0, og med KLs ord er der nu: "ryddet ud i input- og aktivitetsindikatorer", hvilket kan ses derved, at en parameter som: "antal af elever pr. nyere computer (under fem år gamle) med internetopkobling" (Undervisningsministeriet, 2007, § 7, stk 4) ikke længere er obligatorisk. I kvalitetsrapport 1.0 var det altså en kvalitetsparameter, hvorvidt en skole rådede over nyere computere; det er det ikke længere. Kommunernes Landsforening (KL) følger i 2014 op med en udgivelse: "Fokus på folkeskolens resultater med kvalitetsrapport 2.0" (KL, 2014). I forordet angives relationen mellem folkeskolereformens intention og den nye kvalitetsrapport 2.0:

*"Det er en intention med folkeskolereformen, at fokus skal flyttes væk fra processer og timetælleri og hen mod elevernes læring. Formålet med reformen er, at alle elever skal lære mere, end de gør i dag, og at alle elever skal trives. Kvalitetsrapport 2.0 understøtter denne intention ved at fokus er rettet mod de centrale resultater for elevernes læring og trivsel"* (KL, 2014, p. 2).

Med henvisning til erfaringer fra den canadiske delstat Ontario og Aarhus Kommune anviser KL et eksempel på anvendelse af kvalitetsrapportens resultater:

*"Forvaltningen kan med udgangspunkt i kvalitetsrapporten gennemføre systematiske opfølgningssamtaler med den enkelte skoleledelse. Her aftales udviklingspunkter eller opfølgningsinitiativer, ofte med udgangspunkt i skoleledelsens egne forslag til, hvilke indsatser, man vurderer, vil være hensigtsmæssige i forhold til de opnåede resultater"* (KL, 2014, p. 26).

Nu er det data fra kvalitetsrapporten, som må anvendes for at kunne udtale sig om, hvorvidt en skole eller en kommune præsterer over eller under

niveau. Skønt skolelederen ifølge Folkeskoleloven (Undervisningsministeriet, 2017, § 45, stk. 2) har den formelle myndighed til at træffe alle konkrete administrative og pædagogiske beslutninger vedrørende skolens elever, kan de tre overordnede resultatmål ikke fravælges. Koblingen mellem aftaleteksten, kvalitetssamtalen og testresultater skaber en ny forståelse af, hvad eleverne er og skal (blive til): Folkeskolens elever skal udfordres, så de bliver så dygtige, de kan. Eleven skal udvikle sig og der skal ske en progression i elevens testresultater, særligt i læsning og matematik. Færre skal score dårligt i nationale test og flere skal score højt. Det er en særligt pointe, at dette monitoreres via såkaldte: "*klare, enkle og målbare resultatmål*" (Undervisningsministeriet, 2013, p. 31), fordi dette netop indsnævrer og præciserer forståelsen af hvad læring er og hvad det vil sige at være så dygtig, man som elev kan blive (Hamre, Kousholt, Staunæs, & Krejsler, 2015, p. 22).

Dermed indføres en monitoreringsteknologi, som kan holde eleven op på sin egen progression, ligesom forvaltningen via kvalitetsrapporten kan holde skolen op på sin progression. Progression bliver da en central indikator for kvalitet. Denne progression kan aflæses via opstillede grafer. Dermed får begreberne om læring og progression en form, som kan fastholdes og iagttages samt problematiseres og danne afsæt for samtaler om kvalitet i netværket.

Aftaleteksten afsluttes med at love folkeskolen en pause fra større reformer (Undervisningsministeriet, 2013, p. 30), men også at effekterne af initiativerne evalueres løbende, med henblik på at give aftaleparterne mulighed for at justere lovgivningen: "*Aftaleparterne følger løbende aftalens implementering, og der vil bl.a. i denne sammenhæng kunne ske ændringer af lovgivningen*" (Undervisningsministeriet, 2013, p. 30). Tilgangen til at implementere aftaletekstens intentioner er inspireret af en top-down logik, hvor skolelederne delegeres opgaven med at hæve elevernes karakterer og trivsel, som disse repræsenteres via data fra især datavarehuset og

kvalitetsrapporten. Det er disse data som repræsenterer, og dermed afgør, den enkelte skoles niveau og udgangspunkt, mens skolelederen har udspillet i forhold til at formulere adækvate indsatser i forhold til relevante forbedringsindsatser.

## Følgeforskningsprogrammet

Følgeforskningsprogrammet skal følge op på den politiske aftale om et fagligt løft af folkeskolen (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018b, p. 1), i sammenhæng med den årlige skriftlige redegørelse fra Undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet, 2016, 2018). Følgeforskningen supplerer redegørelsen med analyser og evalueringer af implementeringen af de væsentligste elementer i folkeskolereformen og effekter heraf. Dette skal give viden om, hvordan alle aktører i og omkring folkeskolen kan: *"arbejde for realisering af folkeskolereformens målsætninger"* (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018b, p. 1). Formålet med følgeforskningen er at skabe grundlag for, at aktører på alle niveauer i styringskæden løbende kan lære af erfaringer og resultater, kunne dokumentere implementeringen og effekten af folkeskolereformen, herunder de væsentligste initiativer samt styrke den empiriske forskning om ledelse, undervisning og læring (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018b, p. 2). Derfor anser jeg det som rigtigst at se følgeforskningen som værende ligeså meget en evaluering af, hvorvidt folkeskolereformens intentioner implementeres som de er tiltænkt end som forskning, og derfor som en del af den overordnede folkeskolereform.

## Følgeforskningen – hvilken ledelse og leder skal folkeskolereformen skabe?

I maj 2014 udkommer et review over national og international forskning i pædagogisk ledelse. Baggrunden for udgivelsen er, at:

*"Reformen stiller nye og skærpede krav til skoleledernes rolle, herunder skolelederens evne til at løse en række pædagogiske ledelsesopgaver. Der lægges blandt andet vægt på betydningen af skolelederens evne til at udvikle skolens resultater år for år gennem et fokus på mål, evaluering og strategisk kompetenceudvikling af det pædagogiske personale. (Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014, p. 1).*

Reviewet definerer pædagogisk ledelse som: *"ledelse, der er relateret til skolens pædagogiske mål, såsom elevernes læring, trivsel eller udvikling",* dog baseret på en forståelse af, at de: *"pædagogiske, organisatoriske og administrative aspekter af skoleledelse ikke kan adskilles meningsfuldt fra hinanden"* (Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014, p. 2). Reviewet konkluderer at:

*"pædagogisk ledelse udøves mest effektivt, når skoleledere sætter fokus på og løbende udvikler skolens professionelle kapacitet. Kapacitetsudviklingen kan dels ske gennem rekruttering og fastholdelse af fagligt dygtige og engagerede lærere, dels gennem afskedigelse af ukvalificerede medarbejdere, samt gennem løbende opkvalificering og efteruddannelse af lærere såvel som skolelederne selv"* (Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014, p. 63).

Udviklingen af skolens professionelle kapacitet og organisering af den samarbejdende skole ses som betingelse for at pædagogisk ledelse kan praktiseres. Kernen i pædagogisk ledelse beskrives som samspillet mellem skolens læringskultur og elevernes faglige progression samt skolelederens rolle i udviklingen af undervisningspraksis og skolens evalueringskultur (Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014, p. 64).



Reviewet omsættes til en praksisrettet publikation, der har fokus på formidlingen af konklusionerne i sammenfatningen (Rambøll m.fl., 2014, p. 4). Dette sker via en række normative anbefalinger til skoleledelserne, blandt andet om at bedrive kollaborativ ledelse:

*"Kollaborativ ledelse handler om, at skoleledelsen deler ledelseskompetence med aktører på og omkring skolen. Det betyder, at skoleledelsen har fokus på at drive en åben og inddragende skole sammen med forvaltning, forældre og lokalsamfund med fokus på at understøtte elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling"* (Rambøll m.fl., 2014, p. 7).

Publikationen advokerer for ledelsens direkte deltagelse i undervisningspraksis, for eksempel ved at deltage i klasserumsobservationer og give feedback på lærernes undervisningsstil. Skolens ledelse må derfor også selv have opdateret didaktisk viden (Rambøll m.fl., 2014, p. 10). Hvor reviewet konkretiserer et billede af pædagogisk ledelse som prioriteringer, tegner den praksisrettede publikation et billede af pædagogisk ledelse som handling, og den pædagogiske leder som den aktør, der kan: *"sætte sig i spidsen for arbejdet med en fælles læringskultur og et læringsmiljø med klare mål og forventninger til både pædagogisk personale og elever"* (Rambøll m.fl., 2014, p. 3). Med handleaspektet og lederen i spidsen ses tydelig inspiration fra Robinson (Robinson, 2011).

I 2015 udkommer den første kortlægning af skoleledelse (ud af fire), som især fokuserer på aftaletekstens forventninger til skoleledernes rolle i implementeringen af folkeskolereformen (Kjer et al., 2015, p. 10). Med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelser undersøges forskellige aspekter af, hvordan skolelederne griber implementeringsopgaven an, herunder hvordan lederne selv vurderer deres vilkår for at skabe sig ledelsesrum samt hvordan de bedriver pædagogisk ledelse og forandringsledelse. Rapporten konkluderer, at skolelederne i første år (efter reformen er vedtaget) oplever stærkere styring via mål om læring og trivsel, end tidligere år. Det skyldes at kommunerne nu er begyndt at formulere indikatorer og foretage

resultatopfølgning (Kjer et al., 2015, p. 57). Skolelederne oplever dermed at have fået mindre indflydelse på deres skoles faglige mål. Kortlægningen opstiller og skelner mellem tre former for eller tilgange til pædagogisk ledelse, nemlig: generel, specifik og distribueret pædagogisk ledelse. Generel pædagogisk ledelse praktiseres ved involvere sig i undervisningen via observationer eller diskussioner om metoder (Kjer et al., 2015, p. 97). Specifik pædagogisk ledelse praktiseres ved at engagere sig i: "*specifikke pædagogiske undervisningsmetoder, som folkeskolereformen sigter mod at fremme*" (Kjer et al., 2015, p. 98), mens distribueret pædagogisk ledelse betegner den indirekte ledelse som praktiseres gennem vejledere og professionelle læringsfællesskaber (Kjer et al., 2015, p. 101). Generel og specifik pædagogisk ledelse ligger inden for det, der internationalt betegnes som "instructional leadership" eller på dansk "undervisningsledelse", hvor skolelederen engagerer sig i de strategiske aspekter af undervisningen (Kjer et al., 2015, p. 96). Ifølge rapporten skelnes i den internationale litteratur mellem "instructional leadership" og "transformational leadership" (Kjer et al., 2015, p. 97), hvor sidstnævnte handler om, at skolelederen arbejder med værdier og visioner til at sætte rammen om lærernes arbejde.

Dermed findes nu tre forskellige måder at definere pædagogisk ledelse på. Rambølls forskningskortlægning skelner mellem: Udvikling af undervisningspraksis, Læringskultur og faglig progression og Evalueringskultur. SFIs kortlægning skelner mellem: Generel, Specifik og Distribueret pædagogisk ledelse. I den internationale litteratur skelnes ifølge SFI mellem Instructional leadership og transformational leadership, men ifølge Lonni Hall (Hall, 2017) eksisterer også en tredje, nemlig distributed leadership. Alle tre internationale tilgange har, ifølge Hall (Hall, 2017), en anerkendt talsmand: Viviane Robinson (Robinson, 2011), Michael Fullan (Fullan, 2001) samt Alma Harris (Harris, 2008). Fælles for disse tilgange er, at de henleder lederens opmærksomhed på at ledelsen skal fokusere på elevernes læring og trivsel, og ligger dermed inden for Moos' definition af

læringspolen (Moos, 2016). De mange tilgange til at gøre dette, er på den ene side med til at gøre det uklart, hvad pædagogisk ledelse præcist er og hvordan det praktiseres, men skaber på den anden side også et vist mulighedsrum for lederne til at arbejde med pædagogisk ledelse på mange forskellige måder. Pædagogisk ledelse fremstår ikke som et entydigt defineret begreb, men snarere som en fællesbetegnelse for forskellige måder, hvorpå man som leder aktivt kan engagere sig i og lede på elevernes læring.

Kortlægningen afsluttes med at undersøge skoleledernes tilgange til og strategier for implementeringsprocessen, altså ledernes tilgange til at bedrive forandringsledelse. Selv om kortlægningen erklærer sig skeptisk over for normative forandringsstrategier (Kjer et al., 2015, p. 113), bruges Kotters otte trinsmodel til forandring (Kotter, 1999, 2008) alligevel som skabelon til at spørge til ledernes arbejde med at skabe en brændende platform og kommunikere en strategi, der skaber følgeskab.

Den amerikanske professor John Kotter taler om: "*a sense of urgency*" (Kotter, 1999, 2008), som betyder noget af det samme som Connors udtryk, nemlig at en planlagt forandring bør starte med at sikre, at organisationens medlemmer virkelig forstår, hvorfor forandringen er bydende og akut nødvendig. Dette er en måde at tilgå og overvinde problemstillingen med modstand mod forandring på, idet det akutte behov skal få organisationens medlemmer til at acceptere forandringen som et nødvendigt vilkår. Kotter opstiller en otte trins model til forandring (Kotter, 1999), hvor lederen først skaber en forståelse for vigtigheden af forandringen, dernæst etablerer en styrende koalition som kan bistå lederen med at skabe en vision for forandringen. Denne vision fungerer som et pejlemærke for, hvad organisationens medlemmer skal søge hen imod, når de springer ud fra platformen. Forandringen har en entydig start og ved at følge trinene i modellen, opnås til slut også en afslutning, hvor forandringens intentioner indfries og resultaterne realiseres. Med metaforet om den brændende

platform ligger en forestilling om, at forandring er en undtagelse, et ubehag, som skal påføres medarbejderne, som for deres vedkommende ikke af sig selv og ikke frivilligt kaster sig ud i forandringen. Lederen er derfor nødt til at sætte organisationen i brand, eller til at henvise til en brand, for at skabe bevægelse *væk fra* den eksisterende tilstand og mod den nye tilstand, som skal indfries med folkeskolereformen.

Pædagogisk ledelse forstået som instructional leadership er i fokus i en caseundersøgelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015), der har til formål at inspirere ledere til at lede undervisning og læring med udgangspunkt i Robinsons forskning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 18; Robinson, 2011). Med udgangspunkt i observationer og interview defineres fire praksislogikker, en slags dilemmaer, som skolelederne balancerer mellem (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 8). Balancen afspejler ledernes dilemmaer mellem at skulle tilgodese flere logikker på samme tid, når de faciliterer læreprocesser og sætter retning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 33), udvikler en professionel kultur og opbygger tillid (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 40), skærmer deres medarbejdere og skaber forandringer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 44) samt inddrager medarbejderens erfaringer og arbejder forskningsinformeret (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 48). Generelt fungerer rapporten som en guide til kvalificerede og kvalificerende måder at bedrive instructional leadership på i forhold til Robinsons model for fem dimensioner af skoleledelse, der understøttes af tre ledelseskompetencer (Robinson, 2011). I stil med Hatties liste over hvad der virker i undervisningen (Hattie, 2014), leverer Robinson her en indikation på, med hvad og hvordan skoleledere bør prioritere deres tid.

SFI sætter med notatet: "Ledelse af forandringer i folkeskolen" (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 5) fokus på skoleledernes arbejde med gennemførelsen af de nye arbejdstidsregler, også kendt som Lov 409 (Retsinformation.dk, 2013). Her står at: "*Den øgede vægt på målstyring indebærer, at*

skolelederne i stigende grad forventes at blive holdt ansvarlige for skolernes faglige og trivselsmæssige resultater" (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 7). Skolelederens autonomi skal ses i denne forbindelse, for: "Logikken er, at man kun kan holde en leder ansvarlig for opnåelse af mål, hvis lederen har mulighed for at påvirke valget af midler til at opnå målene" (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 8). Skoleledernes autonomi skal således primært ses som autonomi til selv at vælge midler og tilgange til at indfri de centralt definerede mål. Disse mål må skolelederne forvente at blive holdt ansvarlig for. Lov 409 er ikke en del af folkeskolereformen: "men må betragtes som en forudsætning for nogle af elementerne i reformen" (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 8). Det er skolelederne, som skal indfri forventningerne til folkeskolereformen, og lærerne er midler hertil. Derfor må skolelederne have mulighed for at kunne disponere over deres arbejdskraft og prioritere deres opgaver. Notatet viser imidlertid, at lederne primært vælger at stole på deres medarbejdere og inddrager dem i at finde veje til at indfri målene, men i få tilfælde har lederne også måttet udskifte enkelte medarbejdere. Notatet konkluderer, at forandringsledelsen består af tre elementer, nemlig at udskifte medarbejdere, at skille arbejdstidsaftale og folkeskolereform ad, så utilfredshed med Lov 409 ikke smitter af på folkeskolereformen samt at reducere kompleksiteten ved at prioritere og sætte fokus på bestemte indsatsområder. Notatet giver eksempler på, hvordan skolelederne arbejder med at engagere medarbejderne i at virkeliggøre reformens elementer (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 11).

KORA følger op på en baselinemåling fra 2014 med rapporten: Midtvejs i folkeskolereformen (Bjørnholt & Krassel, 2016). KORA undersøger kommunernes arbejde med målstyring og anvendelse af kvalitetsrapporter 2.0. Rapporten konkluderer indledningsvist optimistisk, at kommunerne nu i højere grad anvender målstyring, set i forhold til den tidligere måling (Bjørnholt, Boye, & Flarup, 2016) samt at kvalitetsrapporterne nu i højere grad anvendes som et ledelses- og målstyringsværktøj samt som

dialogredskab (Bjørnholt & Krassel, 2016, p. 6). Dette skyldes ikke mindst at arbejdet med at udarbejde kvalitetsrapporterne er flyttet fra skolelederne til forvaltningen samt at rapporterene er blevet mere standardiserede. Imidlertid volder det stadig besvær at anvende kvalitetsrapporternes data:

*"Der er dog fortsat kommuner og skoler, der oplever, at arbejdet med kvalitetsrapporten ikke står mål med gevinsterne. Det skyldes overvejende et dilemma mellem på den ene side at gøre kvalitetsrapporten meget konkret (og brugbar) i forhold til den enkelte skole og på den anden side at gøre den for kompleks og detaljeret til, at aktørerne kan orientere sig i den og bruge den som et aktivt styrings- og ledelsesredskab"* (Bjørnholt & Krassel, 2016, p. 8).

Måltallene er vigtige for at kunne lede ud fra folkeskolereformens fire operationelle resultatmål, som derfor må:

*"betragtes som et styringsværktøj for kommuner og skoler samt som et mål for reformens implementering og effekt på nationalt, kommunalt og skoleniveau. Den grundlæggende tanke er, at et mere systematisk arbejde med mål på tværs af niveauer skal give input til datadrevet dialog og opfølgning, der i sidste ende forventes at bidrage til at forbedre elevernes læring og trivsel"* (Bjørnholt & Krassel, 2016, p. 23).

Rapporten fremhæver en stigende tendens til, at forvaltningen formulerer faste strukturer og procedurer for opfølgning på de faglige resultatmål, hvor målene drøftes mellem forvaltning og skole. Her følges op på resultaterne, træffes beslutninger om eventuelle indsatser og følges op på de vedtagne indsatser. Imidlertid er både skolechefer og skoleledere enige i, at det svært at anvende data. Rapporten citerer en skolechef, som efterlyser kompetencer til at kunne oversætte og selektere i data:

*"Det er meget kompliceret at anvende så mange data [...] vi bliver simpelthen oversvømmet af data. Det er det nye problem, den nye udfordring. Det er at gå ind og læse det her data. Rent faktisk tolke på det."*

*Egentligt frasortere data. I gamle dage forholdt vi os slet ikke til data. Nu har vi fået så mange data og begynder at forholde os til dem, og så bliver det et problem eller en udfordring [...]. Det må ikke være data, der kører med os. Så vi skal ind og styre det. Det er en del af den nye måde at arbejde på” (Bjørnholt & Krassel, 2016, p. 78).*

Citatet afslører, at forestillingen om at data kan bruges til at skabe overblik og kvalificere diagnosticeringen af de rette indsatser ikke er så let at omsætte til praksis. Skønt kvalitetsrapporten 2.0 er tilpasset med henblik på at kunne fungere som understøttelse af systematisk evaluering og resultatopfølgning, skabes grundlaget for lokal dialog og kvalitetsudvikling ikke af sig selv. Det viser sig at være svært at bruge data, som de er tiltænkt.

Udvalgte kommuners og skolars styringsmæssige valg i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler er i fokus i KORAs rapport: Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen (E. Nørgaard & Bæk, 2016). Det gøres ved at fokusere på den længere og mere varierede skoledag, med fokus på den øgede undervisningstid og den varierede undervisningsform (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 27). Den øgede undervisningstid hænger sammen med lærernes arbejdstid, der reguleres via Lov 409 (Retsinformation.dk, 2013). Rammerne om økonomien i folkeskolereformen er fastlagt i økonomiaftalen for 2014 mellem regeringen og KL (Regeringen & KL, 2013). Økonomiaftalen siger ikke noget om, hvordan kommuner og skoler skal implementere folkeskolereformen, men er en forudsætning for, at lærerne kan undervise mere, og dermed finansiere den længere skoledag (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 28; Regeringen & KL, 2013, p. 6). Arbejdstidsaftalen skaber nogle nye styringsopgaver for skolelederne:

*”For det første indebærer arbejdstidsreglerne i lov 409, at sammensætningen af lærernes arbejdstid i langt højere grad kan anvendes som et fleksibelt håndtag i tilrettelæggelsen af skolernes drift” (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 29).*

Lærernes arbejdstid var tidligere stærkt reguleret, og dermed var en skoles lønudgifter afhængig af antallet af lærere på skolen. Nu kan lønudgiften reguleres ved at ændre på antallet af undervisningstimer, som den enkelte lærer skal levere. For det andet kan pædagoger nu løse flere opgaver, og da de er billigere end lærere, kan skolens udgifter desuden justeres ved at vælge, hvilken faglig baggrund, personen som løser opgaven, skal have. Dermed kan skolerne nu underlægges et decentralt budgetansvar som indebærer, at skolelederne disponerer over midler, og holdes ansvarlige for anvendelsen af disse (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 31). Kommunerne kan vælge at indgå lokalaftaler eller formulere forståelsespapirer med den lokale lærerkreds, eller helt lade det være op til den enkelte skoleleder at beslutte retningslinjer for personalets arbejdstid (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 32). De overordnede valg, som forvaltningen træffer, får betydning for skoleledernes muligheder og for de forventninger, der stilles til skolelederne. Der kan formuleres fælles, centrale beslutninger, som gør at skolelederne skal navigere efter lokale beslutninger, men der kan også laves en meget decentral model, hvor skolerne så at sige får stillet midler til rådighed, som de så skal få mest mulig læring og trivsel til eleverne ud af. Uanset hvilken model der anvendes, stilles skolelederne over for nogle dilemmaer. På den ene side er der et økonomisk incitament for at lade lærerne undervise mere, men på den anden side skal der også være kvalitet i undervisningen, hvilket kræver tid til forberedelse og efterbehandling (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 49). Det sidste hænger også sammen med lærernes motivation for at levere god undervisning. Lov 409 giver lærerne ret og pligt til at være på skolen i arbejdstiden, hvilket stiller skolelederen over for dilemmaet mellem at kræve fuld tilstedeværelse for at lette samarbejde mellem personalet, eller tillade mere fleksible ordninger, hvor lærerne kan arbejde hjemmefra og tilpasse arbejdet med familielivet (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 59). Forsker i offentlig ledelse Susanne Ekman forklarer, hvordan det politiske fokus på effektivisering i mange tilfælde



dækker over underfinansiering, kvalitetsforringelse eller arbejdsintensivering. Dette fører til "gælds-strategier":

*Pointen er, gældsspekulation og andre former for pseudo-effektiviseringer bliver yndede overlevelsestrategier for offentlige institutioner, som af politikere afkræves løbende besparelser uden at måtte skære i omfang og kvalitet af ydelserne (Ekman, 2019, p. 1).*

Ifølge Ekman skaber dette systemer der lover mere, end hvad der reelt er ressourcer til at holde. Ekman beskriver dette som en gældssætning som finder sted ved at: "det bliver den enkelte medarbejders opgave at betale den gæld, som ledelsen løbende stifter og efterfølgende maskerer ved at skubbe nedad" (Ekman, 2019, p. 29). Risikoen er, at de lokale skoleledere kan blive nødsaget til at skære i lærernes forberedelsestid og på den måde lægge en skjult besparelse over på lærerne.

SFIs anden kortlægning af forventningerne til skolelederne udkommer i 2016. I denne opfølgning konkluderer notatet, at implementeringen sker: "som løbende processer med trinvis justeringer: Skolerne afprøver, evaluerer, justerer, afprøver" (Kjer & Winter, 2016, p. 6). De kommunale forvaltninger fortsætter med at sætte mål og følge op på dem, hvilket skolelederne oplever som en minimering af deres autonomi og som en øget kommunal regulering. Notatet advarer mod for meget indblanding fra forvaltningens side:

*"Det er imidlertid en vigtig del af moderne ledelses- og styringsprincipper om mål- og resultatstyring, at en øget mål- og resultatstyring bør modsvares af en reduceret styring af midler for at virke effektivt" (Kjer & Winter, 2016, p. 8).*

Tanken er, at skolelederne som følge af reformen skal have mere frihed til at lede ud fra målene, hvilket er en af grundene til at bindinger i eksempelvis personaleledelse ses som en hindring for skoleledernes fleksibilitet. Målene er givet, men midlerne skal være fleksible. Indtil videre har de forskellige

rapporter vist, at kommunerne nu sætter mål for skolerne og at forvaltningerne følger op herpå. I forhold til aftaletekstens intentioner må det derfor anses som en ønskværdig udvikling; det var det, der var tiltænkt at skulle ske. Lederen ses som den, der kan flytte ressourcer rundt i organisationen, med henblik på at optimere elevernes læring og trivsel. Notatet italesætter skolelederen som embedsmand, eller i aktør-netværksteoretiske termer som en mellemmand/intermediary (Latour, 2008, p. 62), der er forpligtet på at føre love ud i livet: *"Det er ud fra et demokratisk perspektiv væsentligt, om lovgivningens intentioner vedrørende det offentliges adfærd faktisk føres ud i livet"* (Kjer & Winter, 2016, p. 15). Herved præciseres, at skolelederne ud fra en government-tænkning ses som det lokale led i styringskæden der skal mediere det, andre har bestemt. Men lederne føler sig ikke fuldstændig rustet til denne opgave: *"det er bekymrende, at skolelederne kun i nogen grad føler sig rustet til at varetage deres ledelsesopgaver under reformen"* (Kjer & Winter, 2016, p. 14). I notatet undrer SFI sig over, at den megen efteruddannelse ikke har ført til, at lederne føler sig mere rustet. Men en kausal sammenhæng mellem efteruddannelse og følelsen af at være rustet, har ikke fundet sted, og heller ikke mellem ledernes uddannelse og elevernes læring:

*"En tidligere undersøgelse fra SFI viser, at elever ikke lærte mere på skoler, hvor skolelederen havde deltaget i diplom- og masteruddannelser under ét, end de gjorde på skoler, hvor skolelederen kun havde deltaget i kortvarige kurser"* (Kjer & Winter, 2016, p. 14).

Der ses således overensstemmelse mellem Halls studie (Hall, 2017) og SFIs kortlægning. De store forventninger til at skoleledelsen kan efteruddannes for derefter levere de bestilte forandringer, synes ikke at blive indfriet.

Skolelederne engagerer sig fortsat i den pædagogiske praksis, men et paradoks synes at opstå, idet skolesammenlægninger har ført til flere medarbejdere pr. leder. Det resulterer i mindre ledelse:

*"I flere henseender gik udviklingen i skoleledelse i 2013 imidlertid i den gale retning, når den anskues ud fra folkeskolereformens optik, idet vi på flere punkter kan konstatere mindre ledelse end tidligere, hvor reformen sigtede mod en stærkere administrativ og pædagogisk ledelse end før" (Kjer & Winter, 2016, p. 13).*

Ledelse ses her forstået som direkte knyttet til antallet af ledere pr. medarbejdere, således at mere eller mindre ledelse hænger sammen med antallet af fysiske ledere. Notatet antyder selv en sammenhæng mellem lockouten i 2013 og ledernes vægring ved ikke at udnytte den tildelte handlefrihed fuldt ud (Kjer & Winter, 2016, p. 20). Skolelederne styres mere på mål og forventninger end tidligere, men de fører ikke selv, nødvendigvis, den fulde intention i Lov 409 ud. Der ligger desuden et stort arbejdspress på skolelederne, og lederne oplever også selv at blive set som en ressource, der kan reguleres og anvendes fleksibelt. Dette kan eksempelvis ske ved at oprette fælles ledelse, hvilket undersøges af KORA (Hønge & Ejersbo, 2016). Imidlertid peger rapporten på, at der kun er mindre beløb at spare ved eksempelvis at slå to skoler sammen med én skoleleder. Til gengæld er arbejdspresset stort:

*"den fælles ledelse på mange af skolerne er presset og underlagt et voldsomt arbejdspress. Lederne peger på, at der er få ledere i forhold til de ledelsesopgaver, som de forventes at skulle løfte. Nogle ledere oplever også, at de står forholdsvis alene med mange ting og efterspørger retningslinjer for den fælles ledelse, der kan tydeliggøre rammer og forventninger" (Hønge & Ejersbo, 2016, p. 27).*

Fælles retningslinjer kan i første omgang opleves at virke aflastende, men kan siden vise sig også at reducere ledelsesrummet.

Folkeskolereformen tillægger skolelederne en stor rolle i implementeringen af reformens intentioner og ikke mindst i forhold til elevernes læring og trivsel. Gør ledelse så overhovedet en forskel? Indtil videre er der jo stillet

spørgsmål til, hvorvidt et diplom eller masterforløb overhovedet kan betale sig, når det måles på elevernes karakterer eller på ledernes egen tro på sig selv. Det er temaet for en SFI-undersøgelse, men konklusionen er noget blandet. På den ene side konkluderer rapporten, at visse reformelementer som "it i undervisningen" og arbejdet med Fælles Mål er steget, mens variationen i undervisningen og undervisningsdifferentieringen er i tilbagegang. Anvendelsen af målstyret undervisning og arbejdet med ro og orden har ikke ændret sig (Winther, 2017, p. 11). Men alt dette er jo kun midler til at indfri de tre overordnede nationale mål, og undersøgelsen har: *"ikke været i stand til at identificere nogen plausible og robuste statistiske sikre effekter af skoleledelse på elevernes læring og trivsel"* (Winther, 2017, p. 13). Rapporten skelner mellem fire typer ledelse, nemlig forandringsledelse, kompetenceudvikling, pædagogisk ledelse og ekstern ledelse. Forandringsledelsen tager fuldstændig udgangspunkt i Kotters otte trin for forandring (Kotter, 1999; Winther, 2017, p. 71). Rapporten finder Kotters model brugbar som inspiration for lederne, for: *"hvis lederne kommunikerer nødvendigheden af reformen og formår at få lærerne til at støtte op om reformen, er en række elementer af folkeskolereformen, som implementeres lettere"* og: *"hvis ledelsen formår at kommunikere en vision for reformen og en plan for at føre den ud i livet samt skabe tryghed omkring reformen, både for den enkelte lærer og for organisationen som helhed, medfører det en større grad af implementering af folkeskolereformens delelementer"* (Winther, 2017, p. 71). Her understreger rapporten altså et gennemgående tema om, at ledelsen ikke uhindret kan anvende deres ledelsesret, men må søge efter måder, hvorpå de kan opnå deres medarbejders følgeskab. Her præsenteres Kotters forandringsmodel som en middel til at lykkes med implementeringen. Lederens kommunikative evner er centrale, især ved at formulere klare visioner for skolens praksis (Winther, 2017, p. 65). Hvor KL og regeringen så at sige vandt krigen oven på lockouten

i 2013, må de lokale skoleledere nu vinde freden med deres lærere, så arbejdet med folkeskolereformen kan begynde.

I den tredje kortlægning af skoleledernes oplevelse med at implementere folkeskolereformen konkluderes, at kommunerne stadig på tredje år styrer på midler, og ikke kun på mål. Kommunerne sætter desuden en række nye indsatser i gang:

*"Skolelederne beretter endvidere i de interviews, som vi har foretaget i 2017, at de oplever stadig flere kommunale krav, projekter og tiltag, som skal implementeres, hvilket udfordrer deres muligheder for at lede skolen i den retning, som de mener er mest hensigtsmæssig for eleverne og lærerne"* (V. M. Jensen et al., 2017, p. 10).

Dette gælder eksempelvis ved større indsatser som valg af de elektroniske læringsplatforme, hvor den kommunale forvaltning styrer processen og ved at stå for processen omkring kompetenceudviklingen af lærerne. Dette er eksempler på store indsatser, som i lighed med at udarbejde kvalitetsrapporten af mange skoleledere opleves som en lettelse ikke at skulle gøre selv (Bjørnholt et al., 2017, p. 55), også selvom det i princippet går ud over skolelederens autonomi og ledelsesrum til at træffe de pædagogiske beslutninger jævnfør § 45 i folkeskoleloven. Kortlægningen konkluderer, at implementeringen af folkeskolereformen i dens tredje år nu begynder at finde et stabilt niveau:

*"Én fortolkning heraf kunne være, at skolerne har rammesat reformen. Med konturerne på plads arbejder skolerne nu med at konsolidere det hidtidige arbejde med folkeskolereformens delelementer", og skolerne: "arbejder [...] stadig med at tilpasse, justere og afprøve reformen* (V. M. Jensen et al., 2017, p. 12).

Status er således, at skolelederne vurderes at være i gang med at implementere intentionerne som ønsket, og at deres bestræbelser nu begynder at konsolidere de intenderede resultater. Følgforskningen giver

mulighed for, at aftaleparterne på baggrund af evalueringerne kan foretage justeringer og tilpasse de forskellige elementer i aftaleteksten.

## Justering af folkeskolereformen

Aftaleteksten afsluttes som nævnt med at love at effekterne af initiativerne i folkeskolereformen evalueres løbende, med henblik på at give aftaleparterne mulighed for at justere lovgivningen (Undervisningsministeriet, 2013, p. 30). I den forbindelse er der foretaget en omfattende følgeforskning, som jeg anser som værende evalueringer af, hvorvidt og i hvor høj grad initiativerne er realiseret som ønsket.

Denne følgeforskning fører til to større justeringer, nemlig til en ny bekendtgørelse om Fælles Mål i 2017 (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018a) og til en større justering af folkeskolereformen (Undervisningsministeriet, 2019a). Hvor jeg ser følgeforskningen som evaluering af folkeskolereformen, ser jeg justeringen af aftaleteksten som udtryk for de konsekvenser, aftaleparterne drager på baggrund af deres fornemmelse for reformens udvikling.

I maj 2017 indgår forligskredsen en aftale om at reducere antallet af bindende Fælles Mål i folkeskolens fag samt i børnehaveklassen (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018a). Lovændringen betyder, at de underliggende færdigheds- og vidensmål gøres vejledende, mens de overordnede kompetencemål fortsat er obligatoriske. Baggrunden for at gøre færdigheds- og vidensmålene vejledende skal ses i, at det omfattende omfang af mål (3170) i sammenhæng med de elektroniske læreplaner har vist sig at være for styrende for lærernes pædagogiske praksis:

*"Undervisningsministeriets og kommunernes hidtidige vejledning, de digitale læringsplatforme og de digitale læremidler, der aktuelt dominerer læremiddelmarkedet, kan i den måde, de anvendes på i øjeblikket, have en tendens til at styre og indsnævre undervisernes*

*arbejde frem for at være en hjælp til lærere og pædagoger på skolerne"*  
(Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Dette er for så vidt en relevant og brugbar affirmativ pointe, hvor en ikke-intenderet effekt beskrives med henblik på at tage stilling til, hvorvidt arbejdet med den planlagte forandring er ved at udvikle sig til noget ønskværdigt og hensigtsmæssig, eller om korrektioner og justeringer er nødvendige.

Anvendelse af digitale læringsplatforme har rod i en aftale fra 2014, Regeringen og Kommunernes Landsforening (KL) indgår en aftale om konkretisering af et fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen. Dette skal ske:

*"gennem en fælles digital udviklingsplan for folkeskolen, der inkluderer en ny fælles infrastruktur og et kommunalt ansvar for anskaffelse af lokale løsninger, som digitalt understøtter kommunikation, læring og trivsel"*  
(Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Brugerportalinitiativet skal sikre en infrastruktur, der muliggør at læringsmål kan præsenteres for brugerne i relevante løsninger, en sammenhængende it-understøttelse af elevernes læringsproces, herunder undervisningsplanlægning, læringsmål og trivsel samt digital kommunikation og samarbejde og fastlæggelse af fælles offentlige standarder, der sikrer, at alle relevante informationer kan sendes mellem it-systemer og it-services og forskellige it-systemer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 1). Brugerportalen bliver i aftaleteksten beskrevet som et led i implementeringen af folkeskolereformen:

*"Der udvikles endvidere en fælles brugerportal for folkeskolen, som understøtter et tættere samarbejde med forældre bl.a. om elevernes faglige progression, styrket elevinddragelse, elev-til-elev-aktiviteter, lærernes pædagogiske arbejde med bl.a. elevernes læring og løbende faglige progression i forhold til Fælles Mål samt en længere og varieret*

*skoledag. En forbedret digital understøttelse af elevplanen vil indgå i arbejdet med brugerportalen” (Undervisningsministeriet, 2013, p. 11).*

I en forundersøgelse opstilles de forventede vigtigste behov for definerede brugergrupper, eksempelvis elever, lærere, ledere og forvaltning (Rambøll Management Consulting & Implement Consulting Group, 2014, p. 5). For lærerne er behovet eksempelvis defineret som: *”Mulighed for at sætte konkrete mål op for barnet/klassen”*, for lederen som: *”Enkel adgang til diverse rapporter og statistik (f.eks. elevplaner)”* og for forvaltningen som: *”Enkel adgang til diverse rapporter og statistik”* (Rambøll Management Consulting & Implement Consulting Group, 2014, p. 6). Ved skoleåret 2016-2017 skal kommunerne have påbegyndt arbejdet med portalerne, og alle skoler skal have en portal i slutningen af 2017 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 3). Nogle kommuner har imidlertid på dette tidspunkt allerede gjort sig erfaringer, og disse danner baggrund for en forundersøgelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). I denne rapport behandles erfaringer med at vælge implementeringsproces og anvendelsen af læringsplatforme. EVA konkluderer optimistisk i deres rapport, at læringsplatformene faktisk kan understøtte lærernes arbejde med læringsmål (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 11), men der har også været udfordringer:

*”På skoler, hvor arbejdet med og fokus på læringsmål har udviklet sig forud for valget af en læringsplatform, har lærere og pædagoger allerede haft en praksis for, hvordan arbejdet med læringsmål skulle gribes an, og hvordan der skulle arbejdes med at tydeliggøre målene over for eleverne”* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 11).

Læringsplatformenes indretning har således haft forrang for lærernes dømmekraft i forhold til, hvordan der kan arbejdes med elevernes læringsmål.

I januar 2019 indgår en bred forligskreds således en aftale om at justere folkeskolereformen på baggrund af evalueringerne i følgeforskningen.



Samlet viser evalueringerne, at der ikke er sket en markant fremgang i elevernes faglige niveau (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 1). I den justerede aftaletekst anerkender aftaleparterne indledningsvis at skolerne er i gang med at finde formen på de forskellige reformelementer og ønsker med justeringerne at levere klare retningslinjer. Dette fører til 13 initiativer fordelt under tre hovedoverskrifter: Klarere rammer for tilrettelæggelse af skoledagen, Øget faglighed og kvalitet samt Øget frihed (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 2). Samstillingen mellem klare rammer og øget frihed skal ses i sammenhæng med fokus på målstyring, hvor lederne gives øget frihed til at lede på centralt definerede målsætninger – eller øget frihed til at gøre det, de skal.

#### Klare rammer for tilrettelæggelse af skoledagen

To initiativer skal give de lokale skoler større frihed til at: "*disponere over skolens ressourcer til kvalitetsforbedringer i skolen*", nemlig en kortere skoledag for eleverne i indskoling samt mulighed for at konvertere timerne til understøttende undervisning til eksempelvis to-voksenundervisning, jævnfør §16b i folkeskoleloven (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 3). §16b handler om, at skolen får mulighed for at afkorte skoledagen, og benytte lærerressourcerne således der kan være to lærere om én klasse. Tidligere krævede anvendelsen af §16b helt særlige tilfælde, men dette bortfalder nu. For at undgå at kommunerne benytter lejligheden til at gennemføre besparelser, skal kommunalbestyrelserne årligt tage stilling til skolernes ansøgninger om at anvende §16b, ligesom omfang og anvendelse heraf skal fremgå af skolernes kvalitetsrapporter (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 4).

## Øget faglighed og kvalitet

Ifølge den justerede aftaletekst er fagene og den understøttende undervisning der, hvor eleverne opnår kundskaber og færdigheder. Den understøttende undervisning skal sikre, at skolerne har mulighed for at arbejde med reformelementer som den mere varierede skoledag, åbne skole, bevægelse i undervisningen og lektiehjælp. Imidlertid viser følgeforskningen, at den understøttende undervisning snarere ligger som en isoleret ø på skemaet, end den bygger bro mellem skolens aktiviteter og det omgivende samfund (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 5). Der afsættes midler til, at skolerne kan få flere personaleressourcer, der øger antallet af voksne pr. elev og giver tid til at planlægge og følge op på den understøttende undervisning. Desuden varsles en udbygning af EMU'en med konkrete eksempler på vellykket praksis med eksempelvis at skabe en varieret skoledag. Undervisningsministeriet bebuder at følge anvendelsen af personaleressourcer ud fra en række overordnede parametre (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 6). Desuden prioriteres også særlige fag med tilførsel af flere timer: det andet fremmedsprog (tysk eller fransk), billedkunst og historie tildeles hver 30 timer, ligesom timer flyttes fra ét klassetrin til et andet (Undervisningsministeriet, 2019a, pp. 8, 16).

Justeringen af aftaleteksten varsler igangsættelse af en ny læseindsats, hvor også elevernes forældre indtænkes som et middel til at fremme den daglige læsning. Også her målrettes et beløb til en pulje, som kan søges hos undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 8). Det fremgår ikke, om det er skolerne eller forvaltningerne, som skal søge.

Aftaleteksten indeholder desuden nogle tværgående temaer: it og medier samt innovation og entreprenørskab, som skal indgå i alle fag. Under overskriften: "*6. Reduktion af nuværende faglige bindinger for undervisningen*" nedsættes en arbejdsgruppe, som på et senere tidspunkt fremlægger forslag til konkrete løsningsmodeller, som folkeskoleforligskredsen da tager stilling til. Ligeledes skal en undersøgelse

afdække, hvordan anvendelsen af vikarer kan nedbringes (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 9). I forlængelse heraf udskydes tidspunktet for, hvornår målsætningen om fuld kompetencedækning skal være opfyldt til 2025, og opgøres da ikke længere på skoleniveau, men på kommuneniveau (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 10). Dette er i realiteten en erkendelse af, at særligt mindre skoler har haft meget svært ved at opnå fuld kompetencedækning i alle fag.

### Øget frihed(?)

Med tre punkter skitseres, hvordan aftaleparterne ønsker at give øget råderum til skoleledere, skolebestyrelser og fagprofessionelle, således at der skabes mulighed for fleksibilitet og lokal prioritering. Det skal for det første ske ved at udvide skolebestyrelsernes kompetencer i forbindelse med ansættelse af skolens leder. Punktet begrænser sig dog til, at der nu skal være mindst én repræsentant for skolebestyrelsen i ansættelsesudvalget, som får kompetencen til at repræsentere den samlede bestyrelse samt til at valgperioden kan nedsættes til to år (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 11).

For det andet skal elevplanerne forenkles, så de:

*"opleves som et brugbart og let tilgængeligt redskab, der understøtter samarbejdet mellem elever, forældre og skole om elevens udbytte af undervisningen og arbejdet med elevens uddannelsesvalg"*  
(Undervisningsministeriet, 2019a, p. 11).

Aftaleparterne vil tage stilling til udformningen og implementeringen af elevplaner, på baggrund af en nedsat arbejdsgruppe. Elevplaner, Fælles Mål og læringsplatforme har angiveligt vist sig at være hæmmende for den didaktiske frihed:

*"Det kræver fagligt dygtige lærere, der har didaktisk frihed til at gennemføre undervisning af høj kvalitet. Forligskredsen er enig om, at*

*aftalen om at løse bindingerne på Fælles Mål skal være et afsæt til at udvikle en ny praksis i skolen, hvor didaktisk frihed, pædagogisk ekspertise og professionel dømmekraft står centralt” (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 12).*

Elevplanerne er egentlig tænkt som en måde at understøtte lærerne i at understøtte elevernes læring, og de elektroniske læreplaner, som skal gøre dette endnu lettere. I 2014 indgår Regeringen og Kommunernes Landsforening (KL) en aftale om konkretisering af et fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen. Dette skal ske:

*”gennem en fælles digital udviklingsplan for folkeskolen, der inkluderer en ny fælles infrastruktur og et kommunalt ansvar for anskaffelse af lokale løsninger, som digitalt understøtter kommunikation, læring og trivsel” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).*

Brugerportalinitiativet skal sikre en infrastruktur, der muliggør at læringsmål kan præsenteres for brugerne i relevante løsninger, en sammenhængende it-understøttelse af elevernes læringsproces, herunder undervisningsplanlægning, læringsmål og trivsel samt digital kommunikation og samarbejde og fastlæggelse af fællesoffentlige standarder, der sikrer, at alle relevante informationer kan sendes mellem forskellige it-systemer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 1). Brugerportalen bliver i aftaleteksten beskrevet som et led i implementeringen af folkeskolereformen:

*”Der udvikles endvidere en fælles brugerportal for folkeskolen, som understøtter et tættere samarbejde med forældre bl.a. om elevernes faglige progression, styrket elevinddragelse, elev-til-elev-aktiviteter, lærernes pædagogiske arbejde med bl.a. elevernes læring og løbende faglige progression i forhold til Fælles Mål samt en længere og varieret skoledag. En forbedret digital understøttelse af elevplanen vil indgå i arbejdet med brugerportalen” (Undervisningsministeriet, 2013, p. 11).*

I en forundersøgelse opstilles de forventede vigtigste behov for definerede brugergrupper, eksempelvis elever, lærere, ledere og forvaltning (Rambøll Management Consulting & Implement Consulting Group, 2014, p. 5). For lærerne er behovet eksempelvis defineret som: *"Mulighed for at sætte konkrete mål op for barnet/klassen"*, for lederen som: *"Enkel adgang til diverse rapporter og statistik (f.eks. elevplaner)"* og for forvaltningen som: *"Enkel adgang til diverse rapporter og statistik"* (Rambøll Management Consulting & Implement Consulting Group, 2014, p. 6). Ved skoleåret 2016-2017 skal kommunerne have påbegyndt arbejdet med portalerne, og alle skoler skal have en portal i slutningen af 2017 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 3). Nogle kommuner har imidlertid på dette tidspunkt allerede nogle erfaringer, som danner baggrund for en undersøgelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). I denne rapport behandles erfaringer med at vælge system, implementeringsproces og anvendelsen af læringsplatforme. EVA konkluderer i deres rapport, at læringsplatformene faktisk kan understøtte lærernes arbejde med læringsmål (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 11), men også at der har været udfordringer:

*"På skoler, hvor arbejdet med og fokuset på læringsmål har udviklet sig forud for valget af en læringsplatform, har lærere og pædagoger allerede haft en praksis for, hvordan arbejdet med læringsmål skulle gribes an, og hvordan der skulle arbejdes med at tydeliggøre målene over for eleverne"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 11).

Læringsplatformenes indretning har således haft forrang for lærernes dømmekraft i forhold til, hvordan der kan arbejdes med elevernes læringsmål. Læringsplatformene har vist sig at fremstå så stærke, at de har trumfet det pædagogiske personales erfaringer og praksis med læringsmål. Det pædagogiske personale har været henvist til at måtte arbejde på den måde, der anvises af programmørerne bag den valgte læringsplatform. Læringsmål og læringsplatform fungerer som standarder, der i deres udgangspunkt er koblet med aftaleteksten. Dermed forstærker de hinanden.

Læringsplatformen fremstår i EVAs evalueringsrapport så stærk, at den trumfer det pædagogiske personales erfaringer og praksis med læringsmål. Der skabes en vis stiafhængighed (Busch, 2013, p. 37) i valget af læringsplatform, som betyder at personalet nu må arbejde på den måde, der anvises af programmørerne bag den valgte læringsplatform.

I juni 2017 enes Folkeskoleforligskredsen så om at: *"løse bindingerne i Fælles Mål"* (Rådgivningsgruppen for Fælles Mål, 2018, p. 8). Kompetencemål og de tilhørende færdigheds- og vidensområder fastholdes, mens de 3.170 underliggende færdigheds- og vidensmål nu gøres vejledende. De overordnede mål for, hvad eleverne skal kunne i fagene, er således de samme: *"men med en øget lokal frihed til at planlægge, hvordan man når dertil"* (Rådgivningsgruppen for Fælles Mål, 2018, p. 8).

Den justerede aftaletekst afsluttes med at varsle et nyt treårigt forsøg med at styrke elevernes teknologiforståelse, desuden et initiativ om at styrke den naturvidenskabelige undervisning, et initiativ om at styrke de praktiske og musiske fag med henblik på overgangen til erhvervsuddannelser, et initiativ til at styrke sprogfagene samt et initiativ til at styrke undervisningen i sundheds og seksualundervisning og familiekundskab (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 13).

Samlet set fremstår den justerede aftaletekst meget detaljeret med mange underpunkter til de tre overskrifter. Der skrives om øget frihed og klarere rammer, men friheden skal fortsat primært ses som friheden til at arbejde mod de centralt fastsatte mål, det vil sige lokal frihed inden for rammerne til at indfri reformens initiativer.

## Nye rammer for skoleledelse - Lov 409

Samtidig med folkeskolereformen 2014 vedtages også en ny lov om lærernes arbejdstid, den såkaldte lov 409 (Retsinformation.dk, 2013), som afløser overenskomsten fra 2011 (KL & Lærernes Centralorganisation, 2008;

Retsinformation.dk, 2013, p. 12), også omtalt som A08. Loven om arbejdstid er ikke formelt en del af selve aftaleteksten, men bliver i følgeforskningen beskrevet som en forudsætning for at folkeskolereformen kan implementeres (Kjer et al., 2015, p. 8). Det skyldes at Lov 409 giver lærerne ret og pligt til at være på skolen i arbejdstiden og stadfæster ledelsens fulde ledelsesret. Dermed gives lederne nu mulighed for at kunne tilrettelægge lærernes arbejdstid mere fleksibelt, blandt andet ved at fjerne varslingsregler for ændringer i arbejdstiden. Overordnet betyder koblingen (Busch, 2013) mellem aftaleteksten og den ændrede lov om arbejdstid, at lærerne nu kan tildeles en større undervisningsforpligtigelse og mindre forberedelse, hvilket er en forudsætning for at skoledagen kan gøres længere (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 28) – i hvert fald når det skal finde sted inden for den samme økonomiske ramme. Der er således en risiko for, at der kan skubbes mere arbejde over på lærerne (Ekman, 2019; Star, 1991), om end der formelt kan argumenteres for at lærerne ikke skal arbejde mere, men anderledes. Lov 409 kan dermed ses som en fortsættelse af bestræbelsen på at styrke den lokale skoleledelse ved at fjerne bindinger og sikre skoleledelsen den fulde ledelsesret (Pors, 2011b, p. 115), hvilket igen kan ses som en fortsættelse af bestræbelserne i tidligere reformer som reformen i 2006 med elevplaner (Olesen, 2014) og inklusionsreformen i 2012 (Ratner, 2012). Ledelsesretten bliver i følgeforskningen beskrevet som en vigtig forudsætning for at folkeskolelovens intentioner kan realiseres, for den øgede vægt på målstyring indebærer at skolelederne skal kunne holdes ansvarlige for den faglige og sociale trivsel på skolerne (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 7). For at skolelederne meningsfuldt kan gøres ansvarlige for deres skoles resultater, ses det som en forudsætning at de også har muligheden for at kunne prioritere ressourcer (Regeringen, 2017). Dette muliggøres nu, da skolelederne får mulighed for at påvirke valget af midlerne til at indfri centralt fastsatte mål og realisere intentionerne (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 8).

De nye arbejdstidsregler minder for så vidt om overenskomsten fra 2011, og gælder alle lærere og børnehaveklasseledere i folkeskolen (Retsinformation.dk, 2013, § 1). Reglerne kan fraviges eller suppleres gennem indgåelse af lokalaftaler (Retsinformation.dk, 2013, § 2), eksempelvis ved at sætte et loft over det maksimale undervisningstimal, en lærer kan have. Den normale arbejdstid angives til 37 timer om ugen, hvilket beregnes årligt, og udgør 7,4 timer dagligt (Retsinformation.dk, 2013, § 3). For hver normperiode udarbejder ledelsen en opgaveoversigt til hver ansat, som overordnet, og ikke bindende, angiver de opgaver, den ansatte skal løse (Retsinformation.dk, 2013, § 5). Hvis opgaveoversigten skal ændres væsentligt, drøftes dette mellem den ansatte og lederen (Retsinformation.dk, 2013, § 5 stk. 2). I bemærkning til §5 står: *"Skoleledelsen er løbende opmærksom på lærernes præsterede arbejdstid og drøfter eventuelle justeringer af opgaver/prioriteringer med den enkelte lærer efter behov"*. Den store forskel består i måden at organisere arbejdsopgaven på. I A08 skelnes mellem undervisningsopgaven og opgaver i tilknytning til undervisningen (KL & Lærernes Centralorganisation, 2008, § 3) samt andre opgaver (KL & Lærernes Centralorganisation, 2008, § 4). Arbejdet bestod for den enkelte lærer i at løse de opgaver, som tilsammen udgjorde en stilling. Der er altså en grænse for, hvor mange opgaver der skal løses. Med Lov 409 er arbejdet afgrænset af arbejdstiden, og medarbejderen løser opgaver, indtil arbejdsdagen er færdig. En anden forskel er, at tillidsrepræsentanten kun nævnes to gange i Lov 409. Dette sker i forbindelse med at tillidsrepræsentanten skal orienteres, hvis der foretages principielle ændringer i arbejdstilrettelæggelsen (Retsinformation.dk, 2013, pp. 19, 42). A08 understregede i højere grad samarbejdet mellem skoleleder og tillidsrepræsentant.

Forskellen på de to aftaler kan sammenfattes via nedenstående skema:



A08	Lov 409
Der er tid på de enkelte opgaver. Der er en grænse for, hvor mange opgaver der skal løses.	Opgaverne optager den tid, der er til rådighed. Der er en grænse for, hvor længe der skal arbejdes.
Arbejdet inddeles i typer.	Alle opgaver kan løses indenfor arbejdstiden.
TR står central i skolelederens samarbejde.	TR er (nærmest) skrevet ud af lovtæksten.

Tabel 1: A08 og Lov 409

Lov 409 indfører således en anden måde at lede og organisere det pædagogiske personales arbejdsdag på. Hvor den enkelte lærer under A08 havde faste opgaver med en indikation om tidsforbrug, er personalet nu på arbejde inden for skolens åbningstid, og løser opgaver her indenfor. Folkeskolereformens erklærede intention om at hæve det faglige niveau (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1), skal blandt andet realiseres via en ændring af organisationsopskriften (Busch, 2013), så de lokale skoleledelser nu får flere muligheder for at kunne prioritere og anvende skolens ressourcer fleksibelt. Rammerne for lærernes arbejdstid har, som nævnt i kapitel 2 under afsnittet om lokal og central ledelse, været anset som en hæmsko for, at skolelederen med udgangspunkt i sit kendskab til lokale forhold har kunnet foretage disse prioriteringer. Det skyldes, at lærernes arbejdstid har været aftalt centralt mellem Finansministeriet og Danmarks Lærerforening (Pors, 2011b). Det skal den nye arbejdstidsaftale lave om på.

Men skoleledernes fleksibilitet sker på bekostning af lærernes, som nu oplever manglende tid til deres opgaver (Böwadt et al., 2019, p. 50). Ideen om, at skolelederen nu fleksibelt kan prioritere lærerressourcerne opleves for en del lærere som et problem med at skulle nå uoverskueligt mange opgaver inden for arbejdstiden (Böwadt et al., 2019, p. 51). Professor i grundskoleforskning Per Fibæk Laursen beskriver, hvordan udviklingsprojekter i realiteten er enormt arbejdskrævende og: *"kræver en unik og kreativt udtænkt undervisning, men virkeligheden i skolen er, at*

*undervisningen må baseres på rutine*” (Laursen, 2015, p. 9). Med den fulde ret til at lede og fordele arbejdet fleksibelt, kan lederen nu formelt og principielt prioritere medarbejdernes arbejdskraft i forhold til lokale behov. Imidlertid viser følgeforskningen, at den fulde ledelsesret ikke automatisk kan omsættes til følgeskab og indfinde sig, som følge af at lederne nu formelt får den fulde ledelsesret. Følgeforskningen beskriver, at skolelederne i høj grad afsøger måder at opnå følgeskab på (Winther, 2017, p. 65), og dermed viser det sig, at dette følgeskab ikke følger som en kausal effekt af den fulde ledelsesret. Følgeforskningen illustrerer den tætte sammenhæng mellem loven om arbejdstid og folkeskolereformen ved at vise, hvordan skoleledere arbejder med at tilrettelægge deres ledelse på en sådan måde, at stemningen omkring Lov 409 ikke smitter af på folkeskolereformen (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 11). Følgeforskningen beskriver dermed en situation, hvor arbejdstidsaftalen for skolelederne anses at hænge nøje sammen med muligheden for at implementere folkeskolereformen 2014, mens folkeskolereformen og arbejdstidsloven af de samme grunde skal holdes adskilt fra hinanden for lærernes vedkommende. Lærerne må dog forventes også at have en interesse i at se folkeskolereform og Lov 409 i naturlig sammenhæng, da disse to love tilsammen i høj grad rammesætter vilkårene for deres arbejde og mulighed for selvbestemmelse.

## Sammenfatning – den selvstændige, men loyale lokale leder

Aftaleteksten, følgeforskningen og den justerede aftaletekst er ovenfor beskrevet repræsentationelt, med udgangspunkt i, hvilken ledelse aftaleparterne ønsker skal lede folkeskolereformen og hvilke resultater disse ledere skal opnå. Svaret på disse spørgsmål er interessant, da jeg i forlængelse heraf er optaget af, hvilke ledere og ledelse der skabes herved. Følgeforskningen spørger til ledernes oplevelse af at have ledelsesrum,

deres engagement i pædagogisk ledelse og forandringsledelse. Rapporterne er læst med udgangspunkt i at finde eksempler på italesættelse af ledernes opgave, herunder beskrive hvilken opgave og intentioner, prioriteringer og tilgang til at løse opgaven, der delegeres til lederne.

Dermed kan jeg nu sammenfatte hvilke problemer følgeforskningen fremhæver, og dermed også hvilke problemer der kræver en løsning. Hvad er et problem, og hvad er ikke et problem? Desuden kan jeg sammenfatte, hvilke opgaver, intentioner og prioriteringer der delegeres til lederne og endelig hvilke kampe følgeforskningen registrerer, der foregår på skolerne og i forvaltningerne. De tre forhold: problemer (ikke problemer), delegeringer og kontroverser vil tilsammen give et billede af, hvilke ledere der er skabt som en effekt af arbejdet med at implementere folkeskolereformen, den seneste reform på skoleområdet.

Aftaleteksten og følgeforskning er analyseret med henblik på at finde ud af, hvilken slags ledelse der efterspørges og ønskes, og se hvilke opgaver det forventes at ledelsen skal løse. Følgeforskningen er skrevet således at aftaleparterne kan træffe opfølgende beslutninger og justere lovgivningen, og ligger dermed inden for en government-tænkning. Det betyder, at de lokale skoleledere ses som det lokale led i en større styringskæde, der nok arbejder kreativt og selvstændigt, men samtidig loyalt mod at indfri de opstillede mål. Dette understreges i SFIs anden kortlægning (Kjer & Winter, 2016), hvor det beskrives som værende et demokratisk problem, dersom lovgivning ikke føres ud i livet som det er intenderet. Derfor skal skolelederne have støtte, og den får de i form af at fjerne forhindringer for deres udfoldelsesmuligheder for at disponere over skolens ressourcer, hvilket er særlig tydeligt med den nye lov om arbejdstid. Desuden efteruddannes lederne på diplom- eller masterniveau, men på trods af uddannelse føler lederne sig ikke fuldt ud rustet til at lede folkeskolereformen. Flere af rapporterne er handleanvisende med beskrivelser af gode erfaringer og eksempler, som skolelederne kan tage op

og anvende i deres egen praksis. Disse eksempler er dog overordnede og generelle og skolelederne beskrives i følgeforskningen som værende i gang med at tilpasse og justere reformelementerne.

Lederne står her over for nogle paradokser. Lov 409 skal øge lederens råderum, så de får frie hænder (midler) til at leve op til målene. Men de kommunale forvaltninger følger op på målene og lægger i nogle tilfælde noget mere til, hvilket gør ledelsesrummet diffust. Desuden har lederne brug for at finde frem til en eller anden form for forståelse med deres medarbejdere. Lærernes motivation og mulighed for selv at tilrettelægge sit arbejde betyder, at også de har brug for et råderum. Lærerne beskrives som midler til at lederne kan opnå deres mål, men i praksis betyder det, at de er nødt til at blive hørt og en gensidig forståelse opnået. Lederne vælger ofte at stole på deres medarbejdere, og spørgsmålet er, om de reelt har andre muligheder? Skoleledernes arbejdspress er stort og de er selv en ressource, som kan optimeres. Lederne udskifter i nogen grad deres medarbejdere, de arbejder på at skille folkeskolereform og lov om arbejdstid ad og de prioriterer bestemte indsatser frem for andre. Kvalitetsrapporten er blevet standardiseret og simplificeret, hvilket skulle gøre den lettere at anvende og mindre tidskrævende at udarbejde. Lederne har dog stadig svært ved at anvende kvalitetsrapporterne i den praktiske hverdag, og især viser data sig ikke at generere det overblik, som aftaleparterne forestiller sig. Dette kan skyldes, at dens kausale logik om at opstillede mål indfris via de rette ledelsesvalg ikke fungerer så lineært, som antaget. De 'best practices', som lederne skal have råderum til at kunne vælge, findes ikke, eller lader sig ikke umiddelbart omsætte til praksis. Således fører eksempelvis en styrket læseindsats, ulogisk set, ikke nødvendigvis til en højere score i læsetest. Det er let at indføre standardiserede procedurer for at drøfte resultaterne i kvalitetsrapporten, men det er sværere at uddrage og vælge de rette, adækvate pædagogiske handlinger og ledelsesmæssige dispositioner derfra. Det er svært at anvende data for ledere både i forvaltninger og på skoler.

Data er lette at konstruere og tilgå, men svære at anvende handleanvisende i det praktiske forbedringsarbejde.

Aftaleteksten søger indfri målet om at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan: *"Den ønskværdige elev er derfor den elev, der vedvarende arbejder på at blive så dygtig, som vedkommende kan blive"* (Hamre et al., 2015, p. 21). Elevens potentiale skal indfries, og den dygtige leder er den, der lykkes i sit arbejde på at gøre eleverne så dygtige, de kan blive – repræsenteret via karakterer og testresultater. Der udtrykkes forventninger om at skolelederen er den, der skaber mulighederne herfor ved at træffe beslutninger, prioritere indsats og følge op på de udstukne mål. Ledelsens potentiale skal derfor også udfoldes, og centrale aftaler for arbejdstid, som kan stå i vejen for denne udfoldelse, skal afskaffes. Med udgangspunkt i logikken om målstyring, skal skolelederne stilles nogle tydelige mål, som de frit kan arbejde mod at indfri. Forvaltningen delegeres opgaven med at følge op på fremgangen, og hertil spiller data en vigtig rolle i forhold til at monitorere progression. Med den justerede aftaletekst søges en række forhindringer for at ledere og medarbejdere kan implementere folkeskolereformen og realisere dens intentioner fjernet.

Folkeskolereformen 2014 lever op til Cubans kriterier om at være en radikal forandring (Cuban, 2013), med blandt andet nye pædagogiske, organisatoriske og styringsmæssige elementer, som skal indføres. Alligevel må Undervisningsministeriets egne statusredegørelser konkludere, at folkeskolereformen endnu ikke har indfriet de opstillede mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Undervisningsministeriet, 2016, 2018, 2019b). Forskerne bag en af SFI undersøgelserne undrer sig eksempelvis over at eleverne ikke lærer mere, selvom skolelederne er blevet kompetenceudviklet, men de forfølger ikke spørgsmålet yderligere. I stedet bemærkes, at det er et demokratisk problem, dersom politiske beslutninger ikke føres ud i livet som ændret adfærd (Kjer & Winter, 2016, p. 15). Dette forekommer ikke fuldstændig rimeligt, for på baggrund af følgeforskningen

ser det ud til, at disse elementer faktisk langt overvejende er blevet indført: Der er indført kvalitetssamtaler, der er lavet ny udformning af kvalitetsrapporten som kommunerne benytter til at følge op på skolernes resultater. Forvaltningerne har i nogen udstrækning overtaget arbejdet med at udarbejde kvalitetsrapporterne og dermed også arbejdet med at analysere på rapporternes indikatorer. Skolelederne er blevet kompetenceudviklet på både diplom- og masterniveau og har fået stadfæstet deres fulde ledelsesret via en ny lov om arbejdstid. Der er indført digitale læringsplatforme som er designet til at understøtte lærernes anvendelse af de nye Fælles Mål. Men der eksisterer altså tilsyneladende ikke en kausal sammenhæng mellem indførelse af nye elementer og indfrielse af bestemte resultater? De mange elementer leverer ikke de effekter, de er sat i verden for, men følgeforskningen forfølger ikke dette spørgsmål. Eksempelvis ved undersøge den implicite kausalitet mellem de forskellige elementer og de lovede effekter. Ligeledes undersøges heller ikke, om indførelsen af de forskellige elementer så genererer nogle andre effekter?

I de empiriske kapitler er jeg netop interesseret i at undersøge, hvad der sker med disse elementer og hvilke effekter der genereres herved. Disse empiriske beskrivelser er interessante og relevante, for man kan holde aktørerne i og omkring skolen ansvarlige for at indføre de elementer (altså for deres adfærd), men ikke for om disse elementer så også leverer ved at generere de lovede effekter. Derfor beskriver jeg i det følgende en metodisk tilgang til at komme tættere på det praktiske arbejde og beskrive mellemregningerne herved.

DEL 3

## Kapitel 4. Aktør-netværksteori som filosofisk og metodisk tilgang

I dette kapitel redegør jeg for aktør-netværksteorien, som jeg i de empiriske kapitler anvender som min metodiske tilgang, analytiske ramme og filosofiske afsæt til at observere og forstå mellemregningerne når et skolenetværk arbejder med elementerne i folkeskolereformen 2014.

Aktør-netværksteorien er ikke en ledelsesteori, men har begreber som er velegnede til at undersøge, hvordan der tages imod folkeskolereformens nye elementer, hvordan disse bringes i anvendelse i en ledelsespraksis samt hvilke ledelsesformer der opstår herved.

Den internationale skoleledelsesforskning, som er inspireret af aktør-netværksteorien, betoner især det performative træk, hvor ledelse forstås som noget, der performes i hverdagens praksis og dermed bliver til (Clifton & Mueni, 2020; Koyama, 2011b, 2014; Mette, 2013; Mulcahy & Perillo, 2011; Perillo, 2006). I de danske metakritiske studier betones aktør-netværksteoriens performative islæt til at undersøge, hvordan teorier ikke kun beskriver virkeligheden, men også hjælper med at skabe det, den beskriver. Gylling Olesen undersøger emergerende og flertydig ledelse i forbindelse med arbejdet med nye elevplaner (Olesen, 2014, p. 85). Ratner beskriver, hvordan arbejdet med inklusionsmindset kun i begrænset omfang lykkes med at producere refleksive lærere (Ratner, 2012, p. 219). Hall fremhæver det performative islæt til at undersøge, hvordan ledelse bliver til i forbindelse med kompetenceforløb (Hall, 2017, p. 16). Her viser aktør-netværksteorien sig velegnet til at få blik for at beskrive det arbejde der pågår, når aktørerne skal få det nye til at virke i det bestående. De aktør-netværksteoretiske studier af skoleledelse viser, hvordan aktørernes handlinger genererer forskellige effekter og betydninger. Aktørerne medierer de koncepter og programmer, som de bliver bedt om – og undertiden tvunget til – at arbejde med. Dette genererer undertiden



modstand (Hargreaves, 2019; Robinson, 2018), men med aktør-netværksteori kan denne modstand også ses som værende tegn på, at aktørerne forholder sig til intentionerne og er i gang med translationsarbejdet. Perillo viser, hvordan dette arbejde bliver synligt ved at fokusere på translationsprocesserne (Perillo, 2007). I min undersøgelse er jeg derfor opmærksom på aktørernes brug af modaliteter, idet disse netop markerer, at aktørerne forholder sig til bestemte elementer ved den forandringsproces, de er en del af.

Mit ærinde er ikke at bidrage til udviklingen af aktør-netværksteori, men at anvende teorien som inspiration og tilgang til at studere skoleledelse på. Jeg er især interesseret i aktør-netværksteorien som en tilgang til at undersøge, hvordan ledelse og folkeskolereformens elementer bliver til i de lokale praksisser, undersøge hvordan disse elementer bliver holdt sammen samt undersøge hvilke effekter disse specifikke samlinger genererer. Tætte, empiriske beskrivelser af ledelsestilblivelse, eller hvad jeg tidligere har kaldt for mellemregninger, vil give nye muligheder for at diskutere og vurdere tendenser og udviklinger ved arbejdet med skolereformer. Dette ser jeg som et vigtigt led i min interesse for en tilgang til kritik, der tillader og understøtter aktørerne i at kunne gå fra en 'matter of performance' til en 'concern-oriented' tilgang til at diskutere god skoleudvikling og -ledelse (Decuyper et al., 2011; Latour, 2004b; Staunæs, 2016).

Jeg er interesseret i aktør-netværksteorien som en konstruktivistisk tilgang til at undersøge og beskrive, hvordan aktørerne skaber heterogene netværk, der også virker tilbage på aktørerne og dermed skaber dem (Arnoldi, 2006, p. 9; Blok, 2020, p. 824; Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 8; Latour, 1999b, p. 79, 2008, p. 115; Law, 2004, p. 19; Michael, 2017, p. 7). Konstruktivismen bygger bredt på antagelsen om, at vores erkendelse af verden er konstruktioner af virkeligheden (Justesen & Mik-Meyer, 2010, p. 27). I centrum for mine analyser står således ikke den enkelte leder, men derimod en interesse i at undersøge, hvordan ledelsesformer bliver til, når

heterogene aktører performer og medierer en planlagt forandring. Jeg er optaget af aktør-netværksteoriens insisteren på at forblive åben og undersøgende på, hvordan genstandsfeltet løbende organiseres og bliver til, som effekt af mange forskellige aktørers løbende arbejde. Min ambition er netop at komme tættere på de mange translationsprocesser og beskrive de måder, hvorpå en planlagt forandring translateres i en almindelig folkeskole og dermed bliver til. De engelske professorer i Professional Education Tara Fenwick og Richard Edwards argumenterer for, at aktør-netværksteorien er velegnet til at undersøge, hvordan heterogene aktører midlertidig samles og genererer agens og effekter:

*"Actor-network theory examines the association of human and non-human entities in the performance of the social, the economic, the natural, the educational, etc. The objective is to understand precisely how these things come together – and manage to hold together, however temporarily – to form associations that produce agency and other effects"* (Fenwick & Edwards, 2010, p. 3).

Ved at undersøge de forskellige associationer, hvorved noget er samlet, opnår vi ifølge Latour mere realistiske beskrivelser af, hvordan et netværk er samlet og forbliver holdt sammen (Latour, 1999b, p. 3; Salinas, 2016).

Da jeg med min afhandling ønsker at studere de ledelsesformer der opstår i forbindelse med folkeskolereformen 2014, trækker jeg i kapitlet især på den klassiske aktør-netværksteori, idet jeg da kan spørge: hvilke ledelsesformer opstår og bliver til som effekt af et aktør-netværks arbejde med en planlagt forandring? Hvordan bliver forandringens elementer en del af netværket og bliver selvfølgelige – eller afvist, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i praksis? Dermed kan der skabes ny viden om, hvordan reformer, ideer og teknologier (aktører) bliver tilføjet (translateret) til en organisation (et netværk) og hvordan disse nye elementer skaber virkelige effekter i praksis, når de bliver bragt i anvendelse (performes). På den måde indskriver projektet sig i en moderne bottom-up tilgang til implementering,

hvor det undersøges, hvordan aktørerne arbejder på at gøre de nye tilføjelser delvise og skabe brugbare netværk, ligesom projektet indskrives sig i traditionen for at beskrive udvikling af ledelse med udgangspunkt i nymaterialistiske teorier (Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2012).

Jeg introducerer først til aktør-netværksteoriens overordnede fremkomst og ontologi, hvorefter jeg præciserer min tilgang til aktør-netværksteori, som den fremstilles af særligt Bruno Latour og John Law. Her trækker jeg på begreber som translation, materialitet og relationalitet for at få sprog til at analysere, hvordan aktører arbejder med elementer i en skolereform, hvorved både aktørerne og reform bliver til. Aktørerne forstås som heterogene hybrider, det vil sige som sammensatte aktører, der bliver til i relation til de øvrige associerede, heterogene aktører. Organisationer som skoler består derfor af andet og mere end kun mennesker. Ting, sprog, teknologi og kroppe er med til at forme virkeligheden, og lederen må ud fra denne teori ses og se sig selv som værende en hybrid og et punkt i et vidtforbundet netværk, snarere end som den privilegerede spids på organisationsdiagrammet (Law, 1997).

Afslutningsvist diskuterer jeg potentialer og begrænsninger ved at studere skoleledelse med udgangspunkt i aktør-netværksteori.

## Fremkomst og ontologi

Aktør-netværksteori begynder at tage form i løbet af 1980'erne og udspringer af videnskabsfeltet: Teknologi- og videnskabsstudier (science and technology studies / STS), som blandt andet inddrager materialitet i organisationsstudier, overskrider dikotomier mellem teori og praksis og mellem positivisme og det sociale (C. B. Jensen, Lauritsen, & Olesen, 2007).

Aktør-netværksteorien er en såkaldt svag teori, der skal konfigureres til det pågældende studie, frem for at levere universelle a priori begreber, der principielt kan anvendes i alle sammenhænge (Latour, 2008, p. 15). Dog

består en kerneantagelse i, at ikke-humane aktører indgår på samme vilkår i analyserne som humane aktører (Latour, 2004a, p. 91). Dette kendes som princippet om symmetri (Bloor, 1976), som efterhånden elaboreres (Latour, 1987) og udvikles til et princip om generaliseret symmetriprincip, det vil sige en slags fordring om at følge og inddrage alle slags aktører, der indgår i netværket (Latour, 2008, p. 99). Aktør-netværksteorien anvendes deskriptivt til at kortlægge, hvordan aktører samles i et netværk, for på den måde at producere beskrivelser af, hvordan et aktør-netværk ser ud. Kortlægningerne beskriver, hvordan bestemte netværk samles og holdes sammen (Latour, 1988; Law, 1986), eller hvordan de bryder sammen og går i opløsning (Callon, 1986; Latour, 1996a). Aktør-netværksteorien leverer således begreber til at producere idiografiske analyser. Derfor skal aktør-netværksteoriens begreber skal helst forblive abstrakte, fordi dette tillader aktørernes egne definitioner af det sociale at træde frem (Latour, 1999a, p. 20). Aktør-netværksteori er en tilgang til at kortlægge aktørernes praktiske, verdensopbyggende arbejde (Latour, 1999a). Ideen er at undgå at drage konklusioner a priori vedrørende genstandsfeltet. Dikotomier mellem det sociale og naturen, mellem mennesker og ikke-mennesker og mellem det tekniske og sociale skal snarere ses som effekter end forstås som fundamentale antagelser. Fænomener som magt eller agens er effekter af et netværk, og ikke noget, som eksempelvis en skoleleder besidder på forhånd. Forståelser af, at skolelederen står, eller bør stå, i spidsen for forandringer (Kjer et al., 2015; Kotter, 1999; Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014), erstattes med aktør-netværksteori med undersøgelser af translationsprocesserne mellem menneskelige og ikke-menneskelige entiteter, mens de performer eksempelvis pædagogik, ledelse eller implementering af elementerne i en skolereform. Min erkendelsesinteresse går således på at undersøge, hvordan disse entiteter samles og foreløbigt forbliver samlet og herigennem genererer forskellige effekter. Aktør-netværksteoretiske forskere undersøger, hvordan aktørerne

selv opbygger og ordner deres verden, undertiden i konflikt med hinanden. Derfra stammer credoet: at følge aktørerne:

*"dvs. bestræbe sig på at nå på højde med deres ofte vilde nyskabelser, hvis man vil lære, hvad den kollektive eksistens er blevet til i deres hænder, hvilke metoder de har udviklet for at få denne eksistens til at hænge sammen, samt hvilke forklaringer der bedst definerer de nye associationer, som de har måttet etablere"* (Latour, 2008, p. 33).

Det er sociologen (forskeren) der skal lære om deres verden, ikke aktørerne selv (Latour, 1999a, p. 19). Dette sker ved hjælp af empiriske undersøgelser og aktør-netværksteori klassificeres derfor undertiden som empirisk filosofi (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 192) eller empirisk metafysik (Latour, 2008, p. 74). Denne meget brede etiket som filosofi eller metafysik dækker over, at det er vanskeligt entydigt at klassificere og definere hvad aktør-netværksteori egentlig er. Er det en metode, en teori eller en filosofi? De centrale bidragsydere som Latour og Law er selv skeptiske over for at se aktør-netværksteorien defineret som en slags enhedsteori om, hvorfor aktører samles i et netværk eller som en metodisk opskrift man kan følge for at kortlægge et netværk (Latour, 1999a, 2008; Law & Hassard, 1999). I det følgende ser jeg størst potentiale i at følge Blok og Elgaards karakterisering af Latours tilgang til se aktør-netværksteori som en konstruktivistisk, amodernistisk og relativistisk tilgang (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 8) til at undersøge, hvordan fakta eller virkelighed produceres af aktørerne i netværk. Dette passer godt med det performative perspektiv på at undersøge, hvordan reformer udfolder sig (Brøgger, 2018; Brøgger & Staunæs, 2016; Staunæs et al., 2018) og med min interesse for at finde arenaer for concern-oriented (Decuyper et al., 2011; Latour, 2004b) udvikling af skoler og skoleledelse.

## Aktører og netværk i aktør-netværksteori

En aktør kan være hvad som helst, der modificerer tingenes tilstand ved at gøre en forskel (Latour, 2008, p. 62). Aktører er altid en del af et netværk, og dermed vil en aktørs handlinger forudsætte forbindelser til andre aktører, som kan være både humane og ikke-humane. Teknologi og natur er en vigtig del af, hvad det vil sige at være menneske (Law, 1992). Vi er hybrider, og mange af de ting vi kan og gør, kan kun lade sig gøre fordi vi har vores ting, og ville omvendt være besværlige eller endog umulige, dersom vi ikke var.

Inspireret af Greimas aktantmodel (Callon, 1986, p. 25), kaldes aktører undertiden for aktanter (Callon, 1986; Johnson, 1988; Latour, 1988, 1992, 1996d, 1996a; Law, 2009), for at understrege fokus på den rolle eller den effekt aktøren har på andre, snarere end på iboende egenskaber eller essens ved aktøren selv samt for at distancere sig fra et aktørbegreb, der konnoterer et humant aktørbegreb. Aktantmodellen er en analysemodel, som giver et overblik over de centrale aktører og deres relationer til hinanden i en historie. Ordet aktant stammer fra latin, hvor actans betyder handlende, og aktant beskriver netop en aktør, der handler. Anvendelsen af termen aktant i aktør-netværksteorien understreger, at alle entiteter kan være aktanter, så længe de er kilde til en handling og at aktørerne/aktanterne ikke udøver deres kraft i det skjulte. Således har aktør-netværksteoretiske analyser ofte ikke-humane aktører i fokus som dyr (Callon, 1986; Despret, 2006; Tryggestad, Justesen, & Mouritsen, 2013) eller teknologier (Bodén, 2016; Latour, 1996a; Law, 1986; Ratner, 2017; Skyggebjerg, 2012). Aktører og aktanter anvendes ofte som synonymmer, men i nyere tekster anvendes aktantbegrebet efterhånden sjældent (Fenwick & Edwards, 2010, p. 10).

## Aktør-netværk gør noget

Aktører forbinder sig med hinanden via translationsprocesser i et netværkslignende mønster af relationer. Aktør-netværksteori er derfor opmærksom på relationer imellem aktører, på hvordan de er produceret og reproduceret, og på hvordan de er organiseret og organiserende. Jeg finder derfor skelen mellem mediatorer og intermediaries (mellemmænd) virksom (Latour, 2006, 2008), hvor førstnævnte ses som en handlende og aktiv aktør der gør noget ved noget eller nogen, i modsætning til sidstnævnte, som blot sender en impuls videre. Mediatorer: *"transformerer, oversætter, forvrider og modificerer den betydning eller de elementer, som det er meningen, de skal transportere"* (Latour, 2008, p. 62). Med denne forståelse indlejret i aktørbegrebet understreges, at en aktør skal gøre noget for at være med i analysen. Dermed gives et fingerpeg om, hvad der skal med i analysen – hvis det gør noget er det en aktør der medierer og skal med og ellers udelades. Latour forklarer det således:

*"En usynlig handlingsinstans, som ikke gør nogen forskel, som ikke frembringer nogen transformation, som ikke efterlader nogen spor, og som ikke bliver gjort rede for, er ikke en handlingsinstans. Punktum"* (Latour, 2008, p. 76).

Pointen er, at man ikke på forhånd (a priori) kan vide, hvilken essens en aktør har. Dette må i stedet afgøres empirisk ved at undersøge aktøren i relation til det netværk, aktøren er translateret ind i og associeret til. Men fordi aktører er mediatorer, som gør noget, efterlader de også altid spor, der kan redegøres for. En plan for arbejdet med en ny reform vil afsætte spor i kraft af dagsordener, referater, budgetter, oplæg, prioriteringer eller snak i krogene.

En aktør fremstår som en selvstændig og afgrænset entitet, men bliver opretholdt af det netværk, den er en del af:

*"Netværk er således udtryk, der registrerer, hvor meget energi, bevægelse og specificitet vores egne rapporter er i stand til at indfange. Netværk er et begreb, ikke noget ude i verden. Det er et redskab, vi bruger til at beskrive noget – ikke det, der bliver beskrevet"* (Latour, 2008, p. 158).

Netværk er således en repræsentation af verden, ligesom eksempelvis et organisationsdiagram er det. Vi kan anvende diagrammet til at beskrive en organisation, men det er en fejl at forveksle de forskellige punkter med skolerne i sig selv. I den forstand kan aktører, også menneskelige aktører, forstås som netværk (Law, 1994, p. 33). Aktør og netværk forankrer sig i hinanden, og aktør-netværk indeholder således tre egenskaber:

*"a. der etableres en punkt til punkt-forbindelse, der kan opspores fysisk og dermed registreres empirisk; b. en sådan forbindelse lader det meste af, hvad der ikke forbindes være tomt – som enhver fisker ved, der kaster sit net i havet; c. denne forbindelse er ikke gratis; som enhver fisker ved, når han reparerer sit net på dækket, skal man selv yde en indsats"* (Latour, 2008, p. 159).

Latour tilføjer herefter en fjerde egenskab, nemlig at: *"netværk er det spor, der står tilbage efter en aktør i bevægelse"* (Latour, 2008, p. 159). Netværk er heterogene og består af såvel tekniske, materielle og sociale forbindelser. Begrebet skal hjælpe forskeren med at spore konkrete forbindelser mellem aktører i en given situation. Bindestrøgen i aktør-netværk skal derfor forstås bogstaveligt derved, at netværk på den ene side skabes og består af heterogene aktører, som er forbundet med hinanden via translationsprocesser. På den anden side er aktørernes handlinger effekter af det pågældende netværk, som de indgår i. Dermed er ethvert netværk også en aktør, og enhver aktør er et netværk. Netværk er en måde at registrere forandringsbaner (trajectories). Netværk skal dermed ikke forstås teknisk i samme betydning som kloakker, togskinner og internettet (Latour, 1996b, p. 47) og heller ikke socialt på samme måde som sociale netværk, organisationer eller stater (Latour, 1996b, p. 48).



## Translation

Dette studie undersøger, hvordan skoleorganisationer tager imod nye reformelementer. I aktør-netværksteori anvendes translation til at beskrive, hvordan to mediatorer bringes til at sameksistere (Latour, 2008, p. 133). En tidlig forståelse af translationsbegrebet beskriver, hvordan en aktør kan vokse sig større ved at translaterer andre aktører ind i netværket, hvorved netværket fremtræder som én aktør:

*“By translation we understand all the negotiations, intrigues, calculations, acts of persuasion and violence, thanks to which an actor or force takes, or causes to be conferred on itself, authority to speak or act on behalf of another actor or force”* (Callon & Latour, 1981, p. 279).

Med denne forståelse beskriver translation en aktørs bestræbelse på at få andre aktører indrullet i et netværk, som aktøren selv bliver talsmand for. Senere benytter Latour den franske videnskabsmand Louis Pasteur som eksempel på en aktør, der lykkes med at opbygge et netværk omkring bekæmpelse af miltbrand i 1881-tallets Frankrig, hvor Pasteur selv opnår en magtfuld placering som det obligatoriske passagepunkt (Latour, 1983). Med Pasteur som eksempel argumenterer Latour for en ophævelse af dikotomien mellem det ydre og det indre, som erstattes af netværk, der tillader at videnskabelige fakta kan cirkulere. For det andet for en ophævelse af dikotomien mellem mikro og makro skalaer, som tillader at Pasteur bruger mikroniveauet til at ændre makroniveauet og omvendt. Dette sker via en proces, hvor laboratoriets interessenter indrulleres og mobiliseres ved at translaterer deres interesser til Pasteurs, således at han bliver det obligatoriske passagepunkt for de bønder, som ønsker at løse deres miltbrandproblem (Latour, 1983, p. 146). Andres interesse i Pasteurs projekt er en effekt af, og ikke årsagen til, at de ender med at støtte projektet. Interesser kan dermed konstrueres og forskydes, og der opstår en form for kontrakt:

*"[...] the translation is also understood in part as a contract, the counterpart of which is now expected from Pasteur. 'We are ready to displace all our interests through your methods and practices so that we can use them to reach our own goal'" (Latour, 1983, p. 150).*

Denne tilgang til translation fokuserer meget på en aktør; den som arbejder på at samle et netværk omkring sig. Dette lægger op til en lederfigur i mere klassisk forstand, som lederen der står i spidsen og som den, der besidder agens. Men Kamp argumenterer for, at for at blive til som netværksleder, der dels kan lede i netværket (within), men også kan lede udover netværket (beyond), må ledelse opstå i netværket, ledelse må forstås udover dikotomien mellem leder og følger og ledelse må inddrage materialiteter (Kamp, 2018). Translationer er således en måde at forstå de processer, hvorved nye aktører aktører kommer ind i netværket og bliver til (Fenwick & Edwards, 2010, p. 9). Det, som bliver translateret bliver også samtidig transformeret. Translation handler om at oversætte, mens transformation handler om at ændre og forandre. Translationsprocesserne er således uforudsigelige og ikke kausale årsagsvirkninger. Indgåede aftaler bliver misforstået, it-systemer virker ikke – eller på helt andre måder end forventet og aktørerne kan omgå elementer eller lægge helt andre til, når de arbejder. Translationsprocesserne er ikke deterministiske og kan ikke forstås som årsags-virkningskæder. Aktørerne medierer de forskellige elementer i en reform og derfor bærer en aktant som en elevplan, et mindset om refleksion eller et kompetenceforløb ikke blot beslutningstagernes intentioner igennem og får dem til at virke i praksis. Når følgeforskningen udtrykker bekymring for, om skolelederne rent faktisk fører lovgivningens intentioner ud i livet (Kjer & Winter, 2016), vil det i en aktør-netværksteoretisk forståelse betyde, at alle aktører i styringskæden agerer som passive mellemænd, der følger en køreplan slavisk til punkt og prikke. Dette kan forstås med udgangspunkt i en skelnen mellem diffusion og translation.

## Translation og diffusion

Latour skelner mellem to måder at forstå ledelse på, det vil sige: *"the spread in time and space of an order, of a claim, of an artifact* (Latour, 1986, p. 266), nemlig via henholdsvis diffusion eller translation. Med diffusion ses spredningen af for eksempel en beslutning som en forskydning fra ét punkt til et andet, der kan tage eller miste fart (Latour, 1986, p. 266). Latour beskriver forandringen som en "token", altså en som en symbolsk entitet, der kan sendes afsted. Der er tre vigtige elementer her, nemlig den initierende kraft, som sætter forskydningen i gang, inertien som bevarer momentum og fremdrift samt det medium, hvori forskydningen cirkulerer. Diffusionstænkningen lægger op til at forstå forandring som noget en stærk beslutningstager eller leder kan sætte i gang, via handlekraft og dygtighed. Modstand kan her forklares med mangel på kommunikation, ond vilje eller interessekonflikter som må overkommes (Latour, 1986, p. 267).

I modsætning hertil står translationsmodellen. Translation er et metafor (Law, 2009) der handler om at skabe forbindelser mellem heterogene elementer, som ikke på forhånd hænger sammen og i udgangspunktet ikke forbliver sammen. Translation beskriver måden, hvorpå nye aktører kobles til andre aktører og dermed hvordan et aktør-netværk vokser sig længere. I translationsprocessen ændrer en aktør sig i relation til det aktør-netværk, vedkommende associeres til. At translaterere eller kan også handle om at forråde og smide væk (Law, 2009), når aktørerne forholder sig til det, de skal transportere:

*"each of these people may act in many different ways, letting the token drop, or modifying it, or deflecting it, or betraying it, or adding to it, or appropriating it"* (Latour, 1986, p. 267).

Undertiden endda også ved at nægte (*refusing*) at indgå i translationsprocesserne (Star, 1991, p. 30). Jeg forstår derfor translation som den proces, hvor aktørerne i aktør-netværket forholder sig på forskellig

vis til de nye tilføjelser og på den måde transformere det oprindelige udkast. De danske metakritiske undersøgelser af skoleledelse har på forskellig vis illustreret, hvordan en given forandring selv forandres og forskyder sig, efterhånden som aktørerne kommer i kontakt med den. I disse undersøgelser fremstår magt ikke som noget en stærk topleder kan siges at have én gang for alle, men som en effekt af mødet mellem heterogene aktører og som noget der må eksekveres, igen og igen. Latour sammenligner det med en bold, som under en rugbykamp kontinuerligt må påvirkes med slag og spark igennem hele kampen. Det er ikke nok at give bolden op ved kampstart (Latour, 1986, p. 273, 1987, p. 104). Dermed er translation et begreb der beskriver, hvordan aktørerne arbejder på at organisere deres netværk (Law, 1994, p. 101). Pointen ved translationsforståelsen er, at aktørerne påvirker det, de er udset til at skulle transportere på forskellig vis (Latour, 2008, p. 251). Latour anvender metaforet om en dukke og en dukkefører: jo flere tråde der forbinder dem, desto mere livagtigt kan dukken bevæge sig (Latour, 2008, p. 252). Konsekvensen er her, at: *"Jo flere vedføjelser aktøren har, jo mere eksisterer den. Og jo flere mediatorer, jo bedre"* (Latour, 2008, p. 253). Studierne af skolelederne som netværksledere viser, at jo mere lederen associerer sig til sit netværk, desto større indflydelse kan vedkommende opnå (Kamp, 2018; Koyama, 2014; Mette, 2013). Frigørelse skal dermed ikke forstås som værende fri for bånd, men i stedet ved at være vel-tilknyttet (Latour, 2008, p. 254): *"Friheden består i at gøre sig fri af dårlige bindinger, ikke i et fravær af bånd"* (Latour, 2008, p. 267). Det er ikke kun lederen, der er aktivt deltager i disse translationsprocesser. Andre aktører medierer også det, der translateres hvorved både ledere, medarbejdere, it-systemer, bygninger, elever, skolebøger med mere medierer det, der søges implementeret.

## Materialitet – hvorfor er tingene så vigtige?

I dette afsnit diskuterer jeg, hvordan materialiteten kan tilskrives en meningsfuld rolle i analyserne og i forståelsen af ledelse af planlagte forandringer. Med henvisning til princippet om generaliseret symmetri og flad ontologi (Latour, 1987, 1992, 2006, 2008) inddrager aktør-netværksteorien materialiteten i analyserne, og anerkender at tingene og teknologierne også kan gøre en forskel: *"Without the nonhuman, the humans would not last for a minute"* (Latour, 2004a, p. 91). Mennesker er en del af samfundet, og vi fungerer sammen med, via og på trods af ting, teknologier, dyr, bygninger med mere. Disse ikke-humane aktører indgår i aktør-netværkene og bidrager til at skabe de forskellige netværkseffekter. Disse netværk kan opnå en vis stabilitet over tid og rum ved at inddrage nye aktører og ved at blive understøttet af forskellige standarder.

I en række studier har credoet: "at følge aktøren" ført til studier, der har en ikke-human aktør i fokus. Linnea Bodén har i sin ph.d. afhandling fokus på og følger de elektroniske fraværssystemer, som lader elevfravær materialisere sig og blive til i en skolekontekst (Bodén, 2016). Helene Ratner følger et digitalt datavarehus og ser på, hvordan elevpræstationer materialiserer sig i kvalitetsrapporternes data (Ratner, 2017). Louise Karlskov Skyggebjerg beskriver, hvordan teknologiske forandringer også ændrer måden, hvorpå man arbejder på kontor (Skyggebjerg, 2012). Disse studier er eksempler på analyser, der får øje på andre aspekter af praksis, ved at se hvilke effekter teknologiske materialiteter genererer. Denne opmærksomhed på tingenes delegerede agens bør ikke ignoreres, men i stedet indgå i forståelsen og analyserne af organisationer og ledelse.

Latour beskriver, hvordan materielle aktører kan delegeres en opgave via prescriptioner, som beder andre aktører om at opføre sig på bestemte måder: *"do this, do that, behave this way, don't go that way"* (Johnson, 1988, p. 301), det vil sige en slags indbygget moral i tingene. Tingene kan *inscribes* en bestemt opgave, og den måde, hvorpå tingene løser denne opgave, virker

tilbage på menneskene, via prescriptionen (Johnson, 1988, p. 306). En læringsplatform kan inscribes en handling som gør, at lærerne planlægger og evaluere deres undervisning på bestemte måder. Agens kan delegeres (eller translateres) til ting (Johnson, 1988; Latour, 1992), som dermed både bidrager til at løse bestemte problemer, men også genererer effekter, der virker langt ud over den tid og den opgave, de oprindeligt er tiltænkt at løse. Dette kan også have en bagside, da materielle aktører kan have tendens til at gøre mere og andet end det, de er tiltænkt. Når noget ikke-humant bliver anvendt i en handling, så får denne en betydning, der genererer virkelige effekter i verden (Fenwick & Edwards, 2010, p. 7). De performative relationer imellem ting og mennesker er vigtige at inddrage i analyserne, for disse er med til at mediere aktørernes translationer. Relationernes betydning er ikke deterministisk, da tings prescriptioner kan brydes, omgås og omgøres på mange forskellige måder. Men det kræver at man er bevidst om det, og selv da kan tidligere prescriptioner være omkostningsfulde at ændre.

### Relationalitet – hvorfor er samlingerne så interessante?

Aktører handler aldrig alene, men altid sammen med andre aktører, det være sig andre mennesker såvel som ting (Fenwick & Edwards, 2010, p. 8). En aktør har ingen a priori agens eller essens, men er altid en effekt af det netværk, aktøren er associeret til. Dette perspektiv gør det muligt at dekonstruere ledelse og få blik for, hvor mange forbindelser en skoleleder består af, når denne analyseres som et aktør-netværk.

Mennesker, maskiner, ideer, dyr, fænomener med mere er konstrueret af de forskellige forbindelser og fremtræder som fortætninger i de netværk, de indgår i. Disse aktører forbinder sig med hinanden og danner således aktør-netværk. Alle aktører er netværk og netværk kan fremstå som aktører. De ting vi kender og anvender i dagligdagen som en bil, en mobiltelefon eller en

computer er aktører, som er samlet af en lang række forbindelser mellem fabrikker, mineraler, design med mere. Der er en lang tradition for at aktør-netværksteori har fokus på ikke-humane aktører i analyserne, men også mennesker kan forstås som værende sammensatte aktører. John Law forklarer det således:

*"People are who they are because they are a patterned network of heterogeneous materials. If you took away my computer, my colleagues, my office, my books, my desk, my telephone I wouldn't be a sociologist writing papers, delivering lectures, and producing "knowledge." I'd be something quite other - and the same is true for all of us"* (Law, 1992).

John Law beskriver her sig selv som en sammensat aktør, der består af en lang række netværksforbindelser. Aktører er hvad de er i relation til de øvrige associerede aktører, der er etableret forbindelse til og de har dermed ikke nogen essens i sig selv (Law, 1999, p. 3). Law viser med sin karakteristik af sig selv, at det netværk, vi som mennesker er associerede til via translationsprocesserne, skaber os som aktører og dermed vil translationerne skabe forskydninger og ændre os, når vi er associeret til bestemte netværk (Latour, 1999b, p. 179). Eksemplerne illustrerer og understreger aktør-netværksteoriens anti-essentialitet og hvordan ingen enhed er noget i sig selv, men netop kun i relation til andre heterogene aktører. Materialiteten skubber tilbage på os, og det er ikke kun sprog og kultur som påvirker os, det gør tingene vi omgiver os med også. Når forandring ses som en effekt af aktør-netværket, vil det åbne for en forståelse af at "tage misteltenen i ed", ved at anerkende at alle aktører, også ikke-humane aktører, kan være mediatorer og derfor bør medtænkes i de forandringsplaner, der udarbejdes. Det er netop i relationen til andre aktører, at man bliver til. En dygtig lærer må have elever, et undervisningsindhold og et sted at undervise for at være lærer. En dygtig leder er ikke leder uden sine medarbejdere. Der må arbejdes på at skabe associationer til mange forskellige slags aktører, som skal tilføjes netværket.

Frigørelse handler ikke om at være fri for bånd, men om at være *"veltilknyttet"* (Latour, 2008, p. 254). Latour skriver, at styrke ikke kommer fra: *"koncentration, renhed og enkelhed, men fra udbredelse, heterogenitet og ved forsigtigt at flette svage bånd"* (Latour, 1996a, p. 49). Diplomati, sans for at skabe kompromisser og være opmærksom på, hvilke muligheder der åbner sig ved at fokusere på noget, ignorere noget andet og tilføje noget tredje giver organisationen mulighed for at opnå nogle løsninger som bliver gjort mere brugbare og som aktører kan og vil bakke op om.

Netværket kan, for en tid, bringes i orden og stabiliseres, og dermed skabe fremdrift, hvor de mange aktører i netværket arbejder sammen og fungerer som en slags seletøj, snarere end bånd der binder.

I en reformproces bliver lederne bedt om at translaterer nye aktører ind i et eksisterende aktør-netværk, med henblik på at generere nye effekter, såsom bedre testscore, trivselsmålinger eller tilfredshedsmålinger. Dermed gøres hele aktør-netværket for en tid ustabil, fordi der skabes nye forbindelser via dynamiske translationsprocesser, hvori alle aktører er aktive i forhold til at mediere den planlagte forandring. Når lokale skoleledere bliver bedt om at implementere en planlagt forandring, bliver de bedt om at gense samle deres netværk ved at genlede translationerne og måden, hvorpå praksis performes. Stabilitet og orden er kun midlertidig, og altid en effekt af en masse hårdt arbejde. Ledelse på skolereformer handler da især om at gøre forbindelserne holdbare og elementerne brugbare (Latour, 2005, p. 68).

Alle aktører er netværk og netværk kan fremstå som aktører. Når der spørges til, hvad en skole, en skoleleder og en planlagt forandring er, kan det besvares ved at undersøge, hvilket netværk disse indgår i, hvilke aktører disse associeres til og endog hvilke aktører der ikke associeres til. Hvad en implementeringsproces (translationsproces) bliver på en pågældende skole, kan derfor bedst afgøres empirisk ved at følge de forbindelser som er skabt og skabes i forbindelse med at netværket tilføjer nye elementer og vokser



samt ved at observere, hvordan disse nye elementer bliver performet i forskellige sammenhænge.

Jeg finder, at den klassiske aktør-netværksteori har potentiale og relevans i forhold til spørgsmål om og interesse for, hvordan nye elementer tilføjes til den eksisterende praksis og om det sker i overensstemmelse med oprindelige intentioner eller om arbejdet også genererer andre effekter. Imidlertid ser jeg også en række faldgruber og begrænsninger ved at antage denne optik.

Disse begrænsninger handler om overfokusering på lederen og marginalisering af de, som lever på grænsen af de stærke og stabile netværk.

## Marginalisering af stemmer

En generel kritik af aktør-netværksteorien lyder, at analyserne har haft tendens til at fokusere på de stærke aktørers opbygning af netværk, hvorved analyserne risikerer at marginalisere andre aktører. Leigh Star skriver således:

*"We know how to discuss the process of translation from the point of view of the scientist, but much less from that of the laboratory technician, still less from the lab's janitor" (Star, 1991, p. 33).*

Med denne tendens til at fokusere på lederen, marginaliseres en række stemmer, som dermed falder ud af analysen. Analyserne kommer dermed til at beskrive ekstaordinære individer og den klassiske aktør-netværksteori risikerer at blive blind over for: *"class, race, or gender"* (Law, 1991, p. 2). Leigh Stars kritik fungerer dermed som en advarsel om at passe på med ikke kun at tage den mægtiges perspektiv samt om at være varsomme med ikke at indplacere aktørerne i prædefinerede kategorier, som de selv kan have svært ved at se sig ind i (Star, 1991, p. 45). Når fokus på lederen som den afgørende forandringsagent bliver for stort, sker med

henvisning til Clifton og Mueni en romantisering af lederen (Clifton & Mueni, 2020). En overfokusering på disse centrale aktører i analyserne kan med Laws ord føre til en forståelse af ledere som: "cowboy-heroes", som tilskrives at være effektive: "*because they have the knack, the luck or the capacity to make good decisions*" (Law, 1994, p. 65). Når jeg, ligesom Law, i de kommende kapitler observerer og følger aktører, sker det heller ikke ud fra en interesse om at undersøge cowboy-helte (Law, 1994, p. 194), men om at komme så tæt på levet ledelsespraksis, at jeg kan dekonstruere ledelse og få øje på, hvordan denne ledelse er konstrueret og få blik for de ledelsesformer der opstår, når skoleledelse og elementerne i folkeskolereformen performes i praksis. Dermed er min interesse i tråd med Kamps ambitioner om at dekonstruere ledelse for at undersøge hvad der kommer til syne, når aktørerne opnår fremskridt eller frustreres undervejs i deres arbejde (Kamp, 2018) samt at som Mette at fremskrive tilblivelse af ledelse i netværkene (Mette, 2013). Leigh Stars kritik understreger vigtigheden af at have fokus på, hvem der ser ud til at få gavn af ændringer ved den nuværende standard og hvem det i givet fald kan se ud til at gå ud over, når standarder skal tilrettelægges anderledes (Star, 1991, p. 43)? Leigh Star viser, hvordan det bliver muligt at få øje på ved at vise, hvilket arbejde der skal gøres, for at undslippe standarden. Pointen er, at det som fremstår som et stabilt netværk fra ét perspektiv kan være betalt med skjult arbejde af en usynlig, marginaliseret gruppe. Hvad er bagsiden ved de udvalgte organisationsopskrifter, som skal føre intentionerne i den planlagte forandringer igennem? Hvilke stemmer bliver hørt og hvilke stemmer forbliver – eller gøres – tavse (Star, 1991)? Hvem betaler gælden som stiftes af beslutningstagerne (Ekman, 2019)? På samme måde som Leigh Star selv må præstere et ekstra arbejde for at undgå løg i sin burger, et arbejde som ellers ville være usynligt, er der en risiko for at beslutningstagerne overser, hvem eller hvad der bliver udeladt eller marginaliseret, hvad der må gives

køb på, ignoreres eller udelades samt hvad der skal gøres for at gøre noget durabelt eller velfungerende og dermed sikre, at et projekt ikke slår fejl.

## At få blik på konstruktion af ledelsesformer via modaliteter

Jeg ser et potentiale ved at være opmærksom på forskellige slags modaliteter. Det viser at aktørerne forholder sig til den planlagte forandring, ligesom anvendelsen af modaliteter tydeliggør, hvilke elementer der bakkes op om, hvilke der kritiseres eller ignoreres samt hvilke elementer der eventuelt menes at mangle og derfor tilføjes. Aktørerne i aktør-netværk er netop kendetegnet ved at være aktive og gøre noget ved en ny organisationsopskrift i forbindelse med at afgøre, om en forandrings elementer er gode eller dårlige, brugbare eller besværlige samt indlysende rigtige eller udtryk for en fremmed logik. Konstateringen af modaliteter kan altså ses som et udtryk for, at aktørerne rent faktisk forholder sig til den planlagte forandring, herunder finder måder at translaterere og performe den på. I den forstand relaterer min interesse for modaliteter sig til Perillos argumenter om at se *tensions* som værende tegn på at aktørerne arbejder med de nye elementer (Perillo, 2007) samt om at se konstrueringen af ledelsesformer som en proces i et større aktør-netværk, som ledere må finde måder at engagere sig i (Kamp, 2018; Mette, 2013). Dette tjener samtidig som advarsel mod at overfokusere på lederen som person (Clifton & Mueni, 2020). Når jeg som Law følger og observerer ledere, sker det med henblik på at komme ind i feltet og få øje på de mange forbindelser som tilsammen skaber og stabiliserer ledelse og de opstående ledelsesformer, ikke for at få øje på lederpersoner (Law, 1994, 1997).

Jeg trækker her på de tidlige empiriske laboratoriestuder. I slutningen af 1970'erne observerer Latour og Woolgar hvordan videnskabsfolk arbejder med at producere fakta gennem praktisk arbejde, forhandlinger og

"Inscription devices". (Latour & Woolgar, 1986, p. 15). Inscription devices er anordninger, der kan transformere en substans eller et fænomen til et tal eller en graf:

*"an inscription device is any item or apparatus or particular configuration of such items which can transform a material substance into a figure or diagram which is directly usable by one of the members of the office space"* (Latour & Woolgar, 1986, p. 51).

Latour og Woolgar skelner mellem fem typer af fakta. Type 5 betegner det udsagn, der fremstår som indlysende og ikke kræver yderligere forklaring: *"when readers are sufficiently convinced that there is no debate about it and the processes of literary inscription are forgotten* (Latour & Woolgar, 1986, p. 76). Ved lavere type fakta udtrykkes en sammenhæng mellem to fænomener, som forfatteren finder det nødvendigt at kommentere på, for eksempel med kommentaren: *"It is still largely unknown which factors cause the hypothalamus to withhold stimuli to the gonads"* (Latour & Woolgar, 1986, p. 77). Disse kommentarer kalder Latour og Woolgar for modaliteter, det vil sige udsagn, der siger noget om andre udsagn. Fakta defineres som udsagn, der ikke ledsages af nogen modaliteter og som ikke bærer præg af oprindelse: *"A fact is nothing but a statement with no modality [...] and no trace of authorship"* (Latour & Woolgar, 1986, p. 82). Modaliteter kan derfor benyttes til at svække eller styrke et udsagn:

*"We will call positive modalities those sentences that lead a statement away from its conditions of production, making it solid enough to render some other consequences necessary. We will call negative modalities those sentences that lead a statement in the other direction towards its conditions of production and that explain in detail why it is solid or weak instead of using it to render some other consequences more necessary"* (Latour, 1987, p. 23).

Ved at være opmærksom på modaliteterne, får jeg mulighed for at observere, hvordan de forskellige aktører er aktive og gør sig synlige og dermed arbejder med en given organisationsopskrift. Det er en måde at få en fornemmelse for, hvad aktørerne synes er vigtigt og hvad de kerer sig for. For det første giver modaliteter indsigt i, om nogen overhovedet forholder sig til organisationsopskriften. For det andet hvad der fremhæves, som værende godt eller skidt, når aktørerne via modaliteter forholder sig til forandringen. For det tredje skaber de synlige spor i form af samtaler, referater, beslutninger med mere, når aktørerne via modaliteter fremhæver, ignorerer og tilføjer bestemte elementer i en planlagt forandring. Opbakning eller erklæret modstand finder da netop sted via modaliteter, hvor elementer i en forandring fremhæves, noget ignoreres og andre nødvendige elementer kan tilføjes i de lokale translationsprocesser. Ved at være opmærksomme på de fremkomne modaliteter synliggøres, hvilke aktører der er aktive og forsøger at gøre noget i en bestemt situation.

Det usynlige arbejde der gøres, kan gøres synligt ved at fokusere på det arbejde aktørerne udfører. Aktør-netværksteorien fokuserer på at beskrive, hvad aktørerne gør og hvilke effekter dette arbejde genererer. I forbindelse med disse beskrivelser skriver Latour, at der ikke er noget imellem hullerne i netværket: *"en sådan forbindelse lader det meste af, hvad der ikke forbindes være tomt – som enhver fisker ved, der kaster sit net i havet"* (Latour, 2008, p. 159). Men for at blive i dette metafor, så er der jo netop vand havet, som tillader fiskene at bevæge sig og blive fanget i nettet. På samme måde kan der vise sig at være historie, kultur og præferencer i hullerne, som aktørerne handler ud fra. Når skolelederen SL fortæller om sine overvejelser over, hvordan Granlund Skole skal arbejde med Lov 409, inddrages fortolkninger over fortiden i forhold til formuleringen af forventninger til fremtiden:

*[...] jeg har jo været leder i mange år. Så jeg falder jo tilbage på min egen forforståelse. Så kan jeg jo huske aftalen med ØUF, aftalen fra 2008. Dem*

*har jeg sådan i baghovedet. Det var der en vis rimelighed i. Jeg har sådan et grundlag for det. (Feltnoter p. 51).*

Skolelederen trækker her på referencer fra sine egne erfaringer om, hvordan forholdene var engang og bruger dem til at præcisere sine forventninger til fremtiden. Dermed viser skolelederens egne forforståelse og fornemmelse for rimelighed sig som narrativer, der bliver synlige som virkningsfulde aktører, der medierer – det vil sige tydeliggør hvordan loven om arbejdstid transformeres, oversættes og forvrides. Skolechefen fortæller om sin tid som skoleleder kort inde i arbejdet med Lov 409:

*"Vi var i en periode lige efter Lov 409, hvor det gik rigtig meget ud på om man havde de rette vilkår i forhold til at gennemføre sådan en ting her [arbejde med PFL]. Vi blev opmærksomme på det [...] dengang vi fik referater ind på hvad de har drøftet på de møder. På et af de referater stod der at de havde brugt tiden på at diskutere, om de havde tid til det her"* (Interview med skolechef p. 2).

Aktørernes præferencer bliver synlige og kan dermed fungere som spor, der kan anvende til at kortlægge og beskrive deres arbejde. Disse narrativer handler her om skoleledernes reaktioner på opstået modstand (Perillo, 2007). Narrativer viser, hvordan SL agerer som Street level bureaucrats (Lipsky, 2010) eller bricoleur (Koyama, 2014), der arbejder med at gøre elementerne i en forandring duelige. Igennem narrativer bliver det synligt, hvordan aktørerne bliver aktive medskabere af det, de skal translaterer. Ved interessere sig for aktørernes præferencer, det vil sige for deres forståelse af, hvad der er godt, hensigtsmæssigt eller retfærdigt åbnes for en opmærksomhed for at forstå aktørernes dømmekraft i relation til bestemte løsninger og tilstande.

## Kapitel 5. Empiriproduktion

I dette kapitel redegør jeg for mine metodologiske overvejelser i forhold til at anvende aktør-netværksteori som metodisk tilgang og analytiske ramme til at observere og forstå translationsprocesser ved arbejdet med at lede på en planlagt forandring. Dertil har jeg brug for et undersøgelsesdesign, der giver mulighed for at følge aktørerne og få blik for de opstående ledelsesformer. I bilagene findes som nævnt i indledningen en oversigt over de anvendte metoder til empiriproduktion.

Aktør-netværksteorien er ikke en ledelsesteori, men i de foregående kapitler har vi set, hvordan forskellige studier af skoleledelse alligevel har fundet den velegnet til at undersøge ledelse, som noget der opstår og bliver til i forskellige translationsprocesser og dermed som en effekt af et heterogent aktør-netværk. Studierne betoner især den performative ontologi, mens jeg med min interesse for mellemregninger især er interesseret i, hvordan ledelsesformer konstrueres, det vil sige af hvordan noget bliver til, stabiliseres og forbliver samlet eller går i stykker og forsvinder. Derfor er jeg interesseret i aktør-netværksteoriens metodologiske potentiale til at følge ledelse, hvor ledelse opstår i møderne mellem lederen, folkeskolereformens elementer og de mange andre aktører i aktør-netværkets praktiske hverdag og observere, hvordan ledelse og reformen gensidig skaber hinanden. Den ledelse jeg er interesseret i opstår, når aktørerne handler og performer deres praksis på forskellig vis i forbindelse med translationen af den planlagte forandring. Jeg kan hverken på forhånd afgøre, hvilke aktører der skal indgå i mine analyser, eller hvad disse eventuelt skal spørges om (van der Waal, 2009, p. 25). I stedet har jeg brug for inspiration til at observere aktørerne og beskrive, hvad de gør og hvilke effekter deres handlinger genererer. Jeg er her inspireret af Latours tidlige laboratoriestudier, hvor han undersøger, hvordan forskere arbejder med at producere eller konstruere videnskabelige fakta (Latour, 1987, 1988; Latour & Woolgar, 1986). Jeg indleder med at redegøre for min indgang ind i feltet. Her

præsenterer jeg mit genstandsfelt i form af skolen, skolelederen og det evidensbaserede koncept, som alle kommunens skoler arbejder med.

Jeg redegør herefter for mine metodevalg og viser, hvordan observationer og uformelle samtaler med især skolelederen giver adgang til skolens mange fora. Aktør-netværksteorien inddrager også ikke-humane aktører i analyserne og jeg forstår netop ledere som heterogene, hybride aktører der er kendetegnet via deres evne til at mediere det, de arbejder med samt til deres relationer til andre aktører i netværket (Latour, 2008; Law, 1997, 2009). Derfor følger jeg med hvor skolelederen kommer, for dermed at blive i stand til at lave en kortlægning af aktør-netværket. Dette er en døråbner for at se, hvordan ledelse bliver til. Dette bliver synligt og giver anledning til i nogle tilfælde for en tid at observere undervisning, forberedelse og pauser i lærernes hverdag. For at kunne trække mine observationer og analyser op på et mere overordnet niveau, opstiller jeg efterfølgende en række ledelseslaboratorier, hvor mine observationer og analytiske fund gøres til genstand for drøftelser og samtaler med leder i skoler og forvaltninger fra andre kommuner. Dette er en måde at agere som refleksionsgenerator for flere end blot den leder, jeg observerer og ligeledes en måde at operationalisere en praktisering af kritik der fokuserer på tendenser, snarere end søger at udstille fejl og mangler (Latour, 2004b).

Kapitlet afsluttes med overvejelser over til- og fravalg. Min undersøgelse kunne have været tilrettelagt anderledes og andre fænomener være i centrum.

## Ind i feltet

Med dette udgangspunkt studerer jeg translationsprocesserne ved tilblivelse af ledelsesformer. De forrige kapitler har vist hvordan policy-niveauet blandt andet er informeret idealforestillinger om offentlig (skole)ledelse (Hargreaves & Fullan, 2016; Kjer et al., 2015; Kjer & Rosdahl,



2016; Robinson, 2011; Winther, 2017). Gylling Olesens, Halls og Ratners studier viser, at lederne kender til og er inspirerede af disse teorier, men også at de primært fungerer som overordnede idealer for, hvad skolelederne bør gøre, snarere end som praktisk anvendelige værktøjer i hverdagen. Når skoleledelse observeres og analyseres i et aktør-netværksteoretisk perspektiv, bliver det tydeligt, at der er forskel på idealerne og den praktiske skoleledelse, hvor skolelederne i forbindelse med tre store planlagte forandringer viser sig (også) at gøre så meget andet end det, der er den officielle intention. Disse indsigter er blevet mulige på grund af undersøgelsesdesignet, hvor forskerne observerer skolelederne i forskellige situationer i deres praksis: for eksempel til møder, på kompetenceforløb og når lederne bevæger sig rundt på gangene (Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2012). Det er tydeligt, at skolelederne er meget reflekterede over deres egen praksis og er optaget af de erklærede intentioner. Men også at disse bliver translateret og performet på mange forskellige måder i hverdagens levede liv og at der her sker en vis målforskydning i forhold til de oprindelige intentioner. Dette forhold forstærkes ved, at det styrende niveau viser tendenser til at skifte mening i løbet af processen og dermed ikke blot styrer, men også forstyrrer. Derfor fremkommer ledelse som en eksperimenterede og afprøvende proces, hvor lederne fremhæver, ignorerer og bringer tilføjelser (Latour, 2008, p. 62) til de organisationsopskrifter, de arbejder med. Vel at mærke i en situation, hvor det styrende niveau også fremhæver, ignorerer og tilføjer nye elementer i den overordnede forandring. Dermed bliver ledelse på planlagte forandringer til i en emergerende og ustabil proces, hvor lederne må lede på baggrund af undertiden uklare og skiftende politiske signaler og prioriteringer. Flere angelsaksiske studier viser desuden, at skoleledere også må forholde sig til markedsgørelse af skolerne. Det vil sige at de må agere på baggrund af logikker, der ikke har hjemme i en uddannelses- eller pædagogisk terminologi, men i politisk-økonomiske logikker. (Koyama,

2011b; Mette, 2013). Derfor opstår afprøvende og eksperimenterende ledelsesformer, som bliver betegnet som bricoleur, emergerende og staccatolødedelse (Hall, 2017; Koyama, 2014; Olesen, 2014). Begreberne beskriver, hvordan skoleledelse bliver til i en fortløbende proces, der består i en bestræbelse på at samle og vedligeholde forbindelser mellem mange forskellige slags aktører, og hele tiden reorganisere og genskabe stabilitet. Skolelederne tvinges til at reagere på skiftende udmeldinger, fremfor at kunne agere proaktivt. John Law skriver: "*Perhaps there is ordering, but there is certainly no order*" (Law, 1994, p. 1). Dermed skal orden og stabilitet ikke forstås i bestemt ental, men snarere i ubestemt flertal, hvor lederne, ligesom alle andre aktører, er indviklet i et rodet og kompleks netværk og dermed en del af noget meget større. Lederne er mediatorer i en dynamisk proces, hvor også andre mediatorer medierer.

Det er sådanne ledere og ledelsesformer, jeg skal bruge metoder til at undersøge og følge.

Jeg anvender etnografiske tilgange som observationer, shadowing, etnografiske interview, indsamling af dokumenter (Fenwick & Edwards, 2010, p. 151) for at lære, hvordan aktørerne tilgår og tilrettelægger deres arbejde i hverdagen (Ybema, Yanow, Wels, & Kamsteeg, 2009, p. 1). Jeg har derfor interesse i at komme tæt på deres praksis og i at få aktørerne til at forklare og sætte ord på, hvad de gør og hvorfor de gør, som de gør. Det er mig som forsker, der skal lære af dem (Latour, 2008).

To studier har særligt inspireret min tilgang til at bedrive feltarbejde, nemlig Mintzbergs og Wolcotts studier af, hvad ledere faktisk laver.

## Strukturerede observationer

Den canadiske ledelses- og organisationsforsker Henry Mintzberg introducerer i 1970 en metodisk tilgang til at studere ledere, som han kalder for strukturerede observationer (Mintzberg, 1970). Tilgangen er formuleret

som en kritik af "dagbogsstudier", hvor aktørerne selv noterer deres aktiviteter i løbet af en dag (Mintzberg, 1970, p. 89). Svagheden ved at anvende dagsbogsmetoden i studier af ledere ligger for det første i, at ledere har ekstremt travlt og arbejder i hektiske sekvenser a la det Hall (Hall, 2017) beskriver som staccatoledelse. Dette skaber en vis risiko for at dagbogen ikke vil blive ført med passende grundighed, da: "*The manager is far too busy to record properly*" (Mintzberg, 1970, p. 104). For det andet opnår forskeren ikke substantiel indsigt i ledernes arbejde. Vi lærer hvor lederne er og hvem de taler med: "*but we are never told why they met or what they talked about*" (Mintzberg, 1970, p. 88). Forskeren risikerer dermed at sidde tilbage med en række meningsløse opremsninger af møder og tidspunkter, som er uden indhold. Derfor introducerer Mintzberg sin tilgang til strukturerede observationer, som han refererer til en metodologi: "*which couples the flexibility of open-ended observation with the discipline of seeking certain types of structured data*" (Mintzberg, 1970, p. 90). Forskeren observerer lederen, mens denne udøver sit arbejde og hver handling der observeres, kategoriseres af observatøren. Disse kategorier udvikles efterhånden som observationerne afvikles og studiet skrider frem (Mintzberg, 1970, p. 90). Observationerne får forrang, når forskeren skal analysere og konkludere, hvad ledere laver. Mintzberg er her opmærksom på at litteraturen og forskerens forventninger til hvad ledere bør gøre, kan præge forskerens forestillinger og vurderinger af, hvad lederen rent faktisk laver. Som Mintzberg forudsiger har SL travlt, bevæger sig meget rundt i organisationen og afholder mange formelle og uformelle møder med lederkollegaer, personale og forældre. SL har gjort dette til en del af sin ledelsesstil og mens vi går fortæller SL: *Det er ikke så usædvanligt at jeg er her. Jeg går ikke rundt og kigger ind ad lokalerne, men tit så finder jeg en undskyldning for at komme rundt og lige sige godmorgen og du ved sådan ... Nogle gange så ser jeg bare ud som om jeg skal tale med en og så går jeg bare en runde. Og så siger jeg bare godmorgen. Og man fanger meget* (Feltnoter p. 16). Da jeg har

fået accept af at måtte følge skolelederen, åbner dette mange døre for mig, og jeg får set en stor del af den fysiske organisation, hilst på de mange medarbejdere og elever samt set de forskellige systemer, teknologier og rutiner. At skygge skolelederen fungerer som en slags universalnøgle, der låser organisationen op og giver mig adgang til de fleste fora på skolen samt en legitimitet til senere at bevæge mig rundt på egen hånd. Jeg er som Mintzberg også interesseret i at vide mere om, hvem aktørerne mødes med og hvad de taler om.

Jeg bevæger mig rundt på skolen og observerer og taler med forskellige aktører. I den forbindelse har jeg en frygt for at være på det forkerte sted, da jeg ikke kan være alle steder på en gang. Mintzberg forholder sig til tre problemer ved at anvende observation som forskningsmetode, nemlig: problemet med at forstå, hvad der foregår, problemet med at blive ekskluderet fra fortrolige fora og problemet med at kunne generalisere sine fund ud fra den lille gruppe aktører (Mintzberg, 1970, p. 100). For at forstå hvad der foregår, indgår Mintzberg i samtaler med aktørerne om det, der er hændt i løbet af dagen: "*This was also a time to learn about the manager's thoughts – impressions of his job and its related problems, his strategies and aspirations, and so on*" (Mintzberg, 1970, p. 101). Dette løser problemet med eksklusionen fra fortrolige møder, for hvis noget af væsentlighed bliver drøftet her, vil det få aktørerne til at reagere herpå igennem tale eller handling. Det er desuden en pragmatisk tilgang på en mere generel problematik ved observationsstudier, hvor man som observatør kan have fornemmelsen af, at alting sker alle andre steder, end der hvor man selv er (Czarniawska, 2007, p. 16; Law, 1994, p. 45). Det tredje problem med den beskedne mulighed for at kunne generalisere sine fund via store prøvestørrelser (sample size), afværger Mintzberg ved at fokusere på at kategorisere ledernes arbejde, frem for at ville sammenligne forskellige lederes arbejde (Mintzberg, 1970, p. 100). Denne udfordring med at sammenligne og generalisere lederne, skal ifølge Czarniawska primært ses

som udtryk for datidens hang til at skabe kvantificerbare data (sample sizes) (Czarniawska, 2007, p. 26). Selv tilgår jeg denne problematik ved at opstille og facilitere refleksionslaboratorier for ledere i skoler og på forvaltninger. Disse laboratorier er således en måde, hvorpå aktørerne kan (sam)arbejde om at finde viden om hinandens praksis og dermed blive vise på hinandens praksis, muligheder og udfordringer. Det sker ved først at producere empiri, som efterfølgende gøres til genstand for refleksioner over tendenserne ved det pågældende arbejde.

### Skyggen (the shadow)

Den amerikanske antropolog Harry Wolcott foretager i 1973 et studie af, hvad skoleledere laver. Dette sker i modsætning til de mere foreskrivende teorier, der fokuserer på hvad lederne burde lave, (Wolcott, 2003, p. xvi). Derfor laver Wolcott et observationsstudie af en skoleleder. Wolcott søger en fuldtidsleder, som ikke har undervisning og ikke ser sit job som et skridt på vej mod en større stilling, er ansvarlig for kun én skole, er erfaren, en mand (fordi datidens skoleledere oftest var mænd) og som har mod på at indgå i et to-års forløb med Wolcott. Da Wolcott finder sin skoleleder indgår han en aftale med denne, inden han søger tilladelse hos skolelederens leder. Modsat Mintzberg er Wolcotts tilgang til observation mere ustruktureret. Wolcott følger efter skolelederen, skriver ned hvad der bliver sagt, deltager i formelle og uformelle møder, interviewer lederen og de, han møder og får adgang til noter og dokumenter. Ved at følge skolelederen tæt, får Wolcott adgang til mange fora, og bliver efterhånden omtalt som "skyggen" (the shadow) (Wolcott, 2003, p. 2), hvilket meget godt illustrerer, hvordan forskeren altid dukker op, hvor og hvornår lederen gør. En stor del af sin arbejdstid bruger skolelederen på forskellige "encounters", det vil sige i møder med andre (Wolcott, 2003, p. 88). Disse møder har både karakter af formelle, planlagte møder, men også uformelle, ikke forberedte møder.

Sidstnævnte sker eksempelvis ved at en forælder kommer og beder om et øjeblik af skolelederens tid (Wolcott, 2003, p. 89). Ved at observere skolelederen over en længere periode, opnår Wolcott en fornemmelse af, hvordan skolelederen arbejder. Wolcott beskriver en bred opgaveportefølje som handler om at forholde sig til en lang række problemer såsom at repræsentere skolen over for det politiske udvalg (Wolcott, 2003, p. 96), tage imod nye forældre (Wolcott, 2003, p. 117), tage over når elevers opførelse bliver for konfronterende for lærerne at håndtere i undervisningen (Wolcott, 2003, p. 137) samt at forholde sig til, hvor forsvunden skolemælk bliver af (Wolcott, 2003, p. 124). Nogle af disse møder kan planlægges, men en stor del af dem opstår pludseligt og kræver en eller anden form for stillingtagen. Ved at være skyggen oplever jeg ligeledes at få automatisk adgang til møder, der ellers ville have været lukket for mig. For eksempel når kollegaer skal have redet trådene ud, når forældrene strides indbyrdes og søger mægling hos skolelederen eller når en lærer hurtigt stikker hovedet ind for at stille et kort spørgsmål.

Hos Wolcott fremstår skoleledere mere som en repræsentant for at skabe stabilitet, end som (d)en forandringsagent, der omfavner nye koncepter og programmer. Wolcott citerer skolelederen:

*"I'm not so excited about starting something new that appears to be "the answer". And especially to letting someone come in to upset all the good things we have going now"* (Wolcott, 2003, p. 307).

I stedet er skolelederen orienteret mod problemløsning, som dels bibringer skolelederen et overordnet formål med sit job og dels giver mulighed for at kunne vurdere sin egen succes. Det sker ved et øjeblikkeligt fokus på at inddæmme ethvert problem, som kan forstyrre den sikre og stabile drift og praksis i skolen under credoet: ethvert problem er vigtigt (Wolcott, 2003, p. 316). Skolelederarbejdet fremstår som praktisk arbejde, a la en bricoleurforståelse (Koyama, 2014).

Mintzberg og Wolcott er interesserede i at observere, hvad ledere rent faktisk gør og de observerer da en fysisk leder og dennes arbejde. Da jeg snarere er interesseret i effekterne af aktørernes handlinger, er jeg opmærksom på modaliteter for at få øje på de forbindelser der stabiliserer og styrker eller skaber uro og svækker aktør-netværkets arbejde med folkeskolereformens elementer. Dette hjælper mig med at få øje på dekonstruere de ledelsesformer som opstår og dermed få øje på de mange forbindelser, der samler og holder sammen på netværket. Observationer af skolelederen hjælper mig ind i feltet, men det er skoleledelsesfunktionen og tilblivelse af ledelsesformer som er centralt for mig at følge og studere.

### Valg af aktører

Wolcott vælger sin aktør med stor grundighed og systematik. Mit projekt er etableret mellem University College Nordjylland, de 11 nordjyske kommuner og Aarhus Universitet. En del af præmissen er, at kommunerne skal have mulighed for at stille skoler til rådighed for projekternes feltarbejde. Hvilke kommuner og projekter der parres afgøres i fora, jeg ikke har adgang til. Jeg har derfor ikke selv haft mulighed for at vælge samarbejdskommuner, men jeg har delvist selv valgt den skole, hvor jeg afvikler mit feltarbejde. I starten af februar 2018 bliver jeg orienteret om, hvilken kommune mit feltarbejde skal foregå i. Fra nu er alting data (Latour, 2008, p. 161) og kan potentielt indgå i min empiri og anvendes i mine analyser. Jeg kontakter som det første kommunens skolechef og fortæller om min forskningsinteresse og mine ideer til at afvikle feltarbejdet. Jeg fortæller, at jeg gerne vil have lov til at følge en skoleleder og observere vedkommendes arbejde i dagligdagen. Jeg har på forhånd overvejet nogle kriterier for, hvilke karakteristika skolelederen og skolen skal have. Jeg ønsker at følge en erfaren leder i et ledelsesteam, på en almindelig, større skole med udskoling og med mindst to spor på hver årgang. Dermed vil jeg komme til at observere en fuldtidsleder, som ikke også har undervisningsforpligtigelser. Da observation

er en krævende metode for både forsker og aktører, finder jeg at det er vigtigt at der er en vis kemi mellem os. En forudsætning herfor er, tænkte jeg, en erklæret lyst til at lade sig observere og nysgerrighed på, hvad jeg får øje på. Til gengæld er jeg mindre optaget af lederens køn og alder (så længe lederen har en vis erfaring). Skolechefen og jeg aftaler derfor at jeg deltager på et kommende skoleledermøde, hvor jeg præsenterer mit projekt. Her oplevede jeg at særligt to ledere virkede interesserede, hvis skoler jeg efterfølgende laver nogle søgninger på. Begge skoler lever op til mine kriterier om størrelse, og begge ledere melder sig efterfølgende som interesserede i at lade sig observere. Jeg laver en aftale med skolechefen om at observere skolelederen på Granlund Skole. I løbet af mit stipendiat siger skolechefen sin stilling op og den skoleleder jeg valgte fra konstitueres som skolechef og fastansættes sidenhen som kommunens nye skolechef.

Jeg ringer til skolelederen (SL) og præsenterer mig. Vi aftaler et tidspunkt og omfang for feltarbejdet, hvor jeg følger og observerer skolelederens praksis over godt en uge. Jeg får lov til at medbringe min notesblok, kamera og diktafon. Jeg tager billeder af lokaler, plakater og opstillinger, men ikke af personer. Jeg lover alle aktører anonymitet, hvor navne, køn og alder udviskes, så de konkrete personer og steder ikke kan genkendes. Alle aktører har desuden fået tilsendt en samtykkeerklæring, som de har underskrevet og sendt retur til mig. For at sikre aktørernes anonymitet omtaler jeg dem med initialer som SL, VSL og SC, hvormed deres navne og køn skjules, ligesom jeg ændrer navn på skolen og kommunen. Ligeledes ændrer jeg på ordlyden ved enkelte slogans og andre sætninger, som kan forbindes til den konkrete skole. Granlund Skole og Derlund Kommune er således ikke rigtige navne, men nogle jeg har konstrueret. Både skole og kommune findes i Nordjylland.

Sidst i juni 2018 meddeler styregruppen mig, at der ønskes feltarbejde i yderligere to kommuner. Dagen efter sender jeg en mail til skolecheferne for de to kommuner (se bilag 4). De to kommuner præsenteres under afsnittet om ledelseslaboratorier.

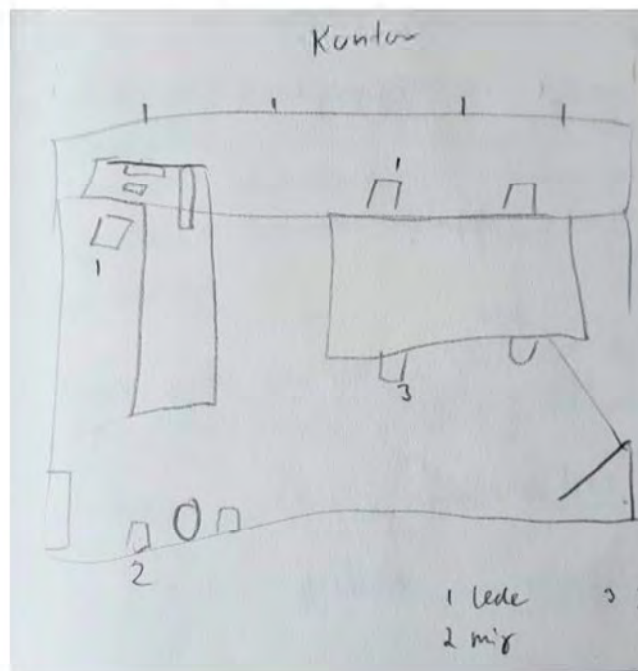


## Granlund Skole

Granlund Skole er en af Derlund Kommunes største folkeskoler med cirka 500 elever. Foruden specialafdeling har skolen tre spor op til 9. klasse. Skolen har et stort opland, hvor nogle elever har langt til skole og benytter skolebus. I distriktet ligger også en mindre skole med elever til og med 6. klasse, hvis elever fortsætter i udkolingen på Granlund Skole. Granlund Skoles resultater er på det jævne, jævnfør de officielle "Skoletal", som de fremgår af Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside (Feltnoter p. 130). Karaktergennemsnittet er i skoleåret 2017-2018 på 6,5, hvilket trækker kommunegennemsnittet en smule ned. 70% af eleverne starter på en ungdomsuddannelse, hvilket er væsentlig lavere end både kommune- og landsgennemsnittet. Trivselsmålingerne ligger på landsgennemsnittet, men under kommunens snit. Elevfraværet er ligeledes højere end både kommune- og landsgennemsnit. Til gengæld har skolen en god kompetencedækning, som ligger over både kommune- og landsgennemsnit. Skolen ligger i centrum af en lille stationsby, cirka 20 kilometer fra kommunens største by, med cirka 14.000 indbyggere. Jeg bemærker at en stor del af eleverne går i skole iklædt forskellige slags arbejdstøj, med tryk fra byggemarkeder og lokale håndværksmestre. Skolen er oprindeligt bygget i slutningen af 1950'erne, men er løbende blevet udbygget. Udefra fremstår skolen efterhånden lidt slidt, men ligger i smukke, grønne omgivelser med masser af plads til forskellige legepladser (Feltnoter, p. 10). Skolens indendørs arealer fremstår velholdte. Der er nye(re) møbler til eleverne i klasserne og på gangene, og ingen af dem fremstår slidte eller hullede. Der hænger flere plakater og opslag, som skal skabe god stemning, for eksempel: *"Godmorgen ☺ Det bliver en GOD DAG i dag ☺ Husk – du gør en forskel!"*. Væggene er generelt pæne og hvide, uden pletter eller streger fra slid eller misbrug og lokalerne er store og nyrenoverede (Feltnoter p. 12).

**SLs kontor** ligger lidt isoleret, for enden af en gang fra administrationen, hvor tre sekretærer har deres skriveborde. Det er et stort lyst lokale med et

skrivebord for enden og med et lille cafebord og to stole og et større mødebord med fire stole. Jeg laver en skitse af kontoret i min notesbog.



Figur 3: SLs kontor

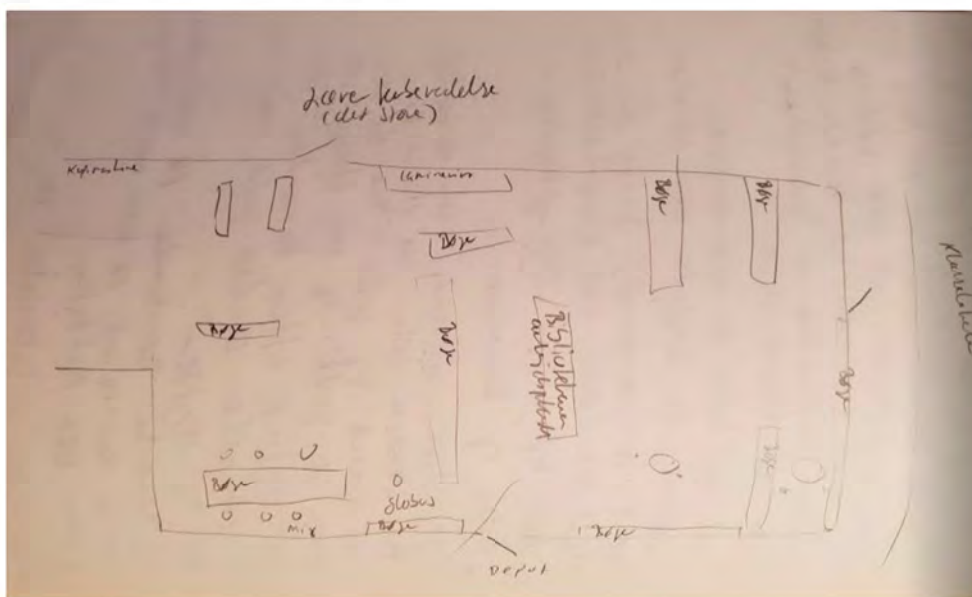
SL sidder typisk på sin kontorstol bag skrivebordet, hvor det er muligt at se, hvem der kommer ind. Jeg har markeret pladsen med "1". Jeg sætter mig intuitivt på cafestolen tættest ved skrivebordet, markeret med "2". Jeg opfatter det først som den perfekte position at observere formelle og uformelle samtaler fra. De uformelle møder starter typisk med at viceskolelederen (VSL), en lærer eller en forælder kommer ind og stiller sig stående mellem SLs skrivebord og mødebordet. Disse samtaler afvikles ved at gæsten stående stiller et spørgsmål eller fortæller et eller andet, som SL besvarer. Nogle samtaler er mere formelle, eller uformelle samtaler glider over til mere formelle samtaler, og afvikles da fra mødebordet, hvor SL sidder på pladsen ved vinduet, mens gæsten sætter sig over for, markeret ved "3". Jeg føler at jeg har et fantastisk udsyn og kan overskue både skrivebord og samtaler, ligesom jeg sidder synligt, men alligevel på en måde så jeg ikke sidder i vejen for samtalen, og man kan glemme at jeg er der.

Imidlertid går det senere op for mig, at gæster plejer at sætte sig i den stol jeg sidder i. Men fordi den jo nu er optaget, stiller de sig i stedet hen foran skrivebordet, mens de læner sig op ad mødebordet. Jeg føler at jeg påvirker feltet uhensigtsmæssigt, og skifter derfor plads. Imidlertid insisterer SL på at kunne se mig, så vi aftaler at jeg sætter mig hen i den anden cafestol (Feltnoter, p. 72). Jeg har nu et dårligere overblik over skolelederens skrivebord, men et håb om at min tilstedeværelse påvirker aktørernes adfærd mindre.

Jeg skygger en ung, nyuddannet lærer en morgen. Klokkeren 10 har læreren undervisning, og møder fra morgenstunden ind i **Det store forberedelseslokale**. Lokalet er oprettet i forbindelse med folkeskolereformen 2014, som effekt af Lov 409, der tilsiger at lærerne har ret og pligt til at afvikle deres arbejde på skolen. SL fortæller, at der stadigvæk er nogle lærere som synes Lov 409 er et kæmpeindgreb i deres personlige frihed, mens andre aldrig vil af med loven igen (Feltnoter p. 7, 70). Tilhængere af Lov 409 begrundet det især med at de nu har fået mere fritid og ro om aftenen, på grund af de faste mødetider. Generelt oplever jeg tilfredshed med forberedelseslokalet, og især det store forberedelseslokale, som ligger tæt kaffemaskinen, personalerummet og toiletterne (Feltnoter p. 9). Der er allerede mødt syv lærere ind, som er i gang med arbejdet. Læreren taler med en kollega om noget teknisk. Lidt senere med en anden kollega om noget didaktisk. Lærere kommer og går. De har deres egne pladser, som er personliggjorte på forskellig vis, for eksempel via ophængning af billeder. Hver lærer har en kontorstol og et bord, som ser ud til at være af god kvalitet. En skærm står mellem bordene, så man ikke kan se over for. Skærmen fungerer samtidig som opslagstavle. Der er reoler, hylde og skabe langs væggene med ringbind, kassetter, poser, bolde og bøger. En lærer sidder med høretelefoner i ørerne. To lærere drøfter en opgave i matematikbogen. Der er (arbejds)rodet i lokalet, men rent og nyt. Der tales sagte, nogle griner indimellem. Blandt ringbindende er et om PFL (Feltnoter p. 90). To lærere

kommer ind. De taler sagte sammen, men tæt på mig, så jeg kan høre at den ene joker med at der ikke findes én curlingforælder på denne skole. Den anden smiler og svarer: "husk hvad psykologen sagde – de handler i kærlighed". Jeg opfatter svaret som sarkastisk (Feltnoter p. 91). En lærer kommer ind og udbryder: "Møginternet der ikke virker. Så står man der med 20 elever" og går igen (Feltnoter p. 91). Det store forberedelseslokale rummer således en lang række interaktioner mellem lærere, der på forskellig vis forbereder sig på undervisning eller møde med forældre samt deler oplevelser.

**Biblioteket** ligger centralt, nærmest midt i skolen. Fra personalerummet må man gå igennem biblioteket for at komme til klasselokalerne, ligesom der kun er adgang til det store forberedelseslokale herfra. I hjørnet står kopimaskinen (Feltnoter p. 8).



Figur 4: Det store forberedelseslokale

En lærer har ansvaret for skolens pædagogiske læringscenter (en slags skolebibliotekar), og har en kontorplads midt i rummet. I højre side findes nogle borde som er delvist afskærmede, og her afvikles forskellige samtaler med elever (Feltnoter p. 95).

**På personale rummet** står fire rækker borde. Der er adgang til et lille køkken. Der står en stor, moderne kaffemaskine i hjørnet, hvor mange lærere mødes i køen for at trække forskellige slags kaffe og cacao (Feltnoter p. 3). En gang fører til skolebiblioteket, og den modsatte vej fører til skolens administration og hovedindgang. Lærerne sætter sig ofte afdelingsvist. Således sidder lærere fra mellemtrinnet sammen ved det første bord, ved det næste bord lærere fra udskolingen og ved det tredje lærere fra indskolingen. Pedeller og sekretærer kan sætte sig sammen med nogle af lærerne eller alene ved det sidste bord. Lærere fra specialafdelingen holder pause i deres egne bygninger og jeg ser dem sjældent i personale rummet. På væggene hænger skemaer, officielle breve fra forvaltningen, dagsordener og plakater der minder om lærernes pligt til at være opmærksomme på elevernes trivsel. En opslagstavle er dedikeret til opslag fra skolens tillidsrepræsentant og lærernes fagforening.

Der er et lokale, hvor læsevejlederen arbejder individuelt med de elever, der har brug for tidlig læsehjælp. Her afvikles et program for elever, der ikke har fået fat på læsningen efter det første halve år (Feltnoter, p. 15).

### Skolelederen (SL)

SL har været ansat i Derlund Kommune i cirka 30 år, heraf nu fire år på Granlund Skole. SL er leder for 106 personer, som har forskellige opgaver på skolen (Feltnoter, p. 15). SL er kommet til Granlund Skole som led i en lederrokade. Dette er den tredje skole SL er blevet flyttet til i løbet af sin karriere og alle gange med den samme opgave: *Jeg er sådan god til at få styr på tingene. Jeg blev også flyttet hertil. Ikke fordi jeg simpelthen selv ville det. Det ville jeg så gerne* (Feltnoter, p. 23). Jeg spørger om SL er blevet delegeret en særlig opgave i forbindelse med rokaden:

*Det var bare sådan: "Jamen vi synes ikke rigtig der er styr på det og lærerne er heller ikke så tilfredse og de scorer heller ikke så godt i de nationale test".*

[...] *Så jeg fik sådan en opgave: få det til at virke bedre end det gør. Men hvad bedre og hvordan bedre? Det tror jeg ikke jeg havde sagt ja til i dag* (Feltnoter p. 20).

SL har i forvejen en diplomuddannelse, men ikke i ledelse, som kommunens øvrige ledere ellers har. I stedet har SL fået lov til at tage en diplomuddannelse som familierapeut (Feltnoter, p. 68). SL reflekterer kort over hvad der er lykkedes i løbet af de fire år:

*Det jeg kan se jeg er lykkedes med, er den store medarbejdertrivsel, og stor som at folk er glade for at være her og de synes de har en god ledelse og vi har et godt arbejdsmiljø. Jeg har ikke flyttet børnene særlig meget. Og det var jo egentlig det... Så det er det, jeg arbejder på nu. Men det der med at have medarbejderne med sig og de synes det er et godt sted hvor de bliver behandlet ordentligt, det tænker jeg er grundlaget for at kunne flytte børnene* (Feltnoter p. 20).

Ifølge blandt andre Viviane Robinson (Robinson, 2011) er skolens og dermed også skolelederens hovedopgave knyttet til elevernes læring. Men SL italesætter Granlund Skoles opgave noget bredere. SL beskriver skolen som det stabile punkt for flere elevers liv, hvor hovedudfordringen består i at løfte elevernes faglige udvikling og trivsel:

*Vi har så mange børn hvor der er familiesager og der er PPR-sager, men næsten alle børn kan godt lide at komme i skole. Ikke så meget for det faglige, men de kan godt lide at være her, de kan godt lide deres lærere, de kan godt lide ... på mange måder så er vi det mest trygge og mest stabile* (Feltnoter p. 29).

Jeg hører alligevel om flere klagesager, hvor forældre klager til forvaltningen over skolen. En klage handler om at forældre er utilfredse med at deres barn er blevet sendt hjem femten minutter før tid, efter at have kaldt sin lærer for en "rødhåret møgso" (Feltnoter p. 66), men visse forældre har også længerevarende konflikter med hinanden, hvor SL inddrages som mægler

via mail, telefonsamtaler og uformelle møder (Feltnoter p 82). Undervejs oplever jeg på første hånd flere af disse mæglinger, som foretages af både lærere og SL. Modsat skolelederne i Ratners studie (Ratner, 2012), virker skoleledelsen her villig og engageret i at deltage medierende i de konflikter, som opstår mellem elever (og deres forældre) og lærerne. Skoleledelsen er her ikke (kun) et sted hvor konfrontatoriske elever sendes hen, men (også) et sted hvor konflikter bliver reflekteret og fører til formulering af nye handleinitiativer.

### Baggrundsmusik – det pædagogiske koncept (PFL)

Granlund Skole har formuleret en hovedhistorie som lyder:

*"Vi vil højne det faglige niveau og trivsel ved at arbejde med en bredere form for faglighed, der giver børnene oplevelser og lyst til at lære samt muligheder for at voksne og børn kan være sammen på en måde, der styrker relationerne"* (Granlund Skole, 2018).

Hovedhistorien er formuleret i forbindelse med skolens deltagelse i et evidensbaseret pædagogisk koncept (PFL) (Program for Læringsledelse, 2019b). PFL fungerer som den standard (Busch, 2013) for pædagogisk praksis, hvorpå Derlund Kommunes folkeskoler overordnet arbejder med folkeskolereformen: Projektleder og skolechef beskriver det som: *"den underlægningsmusik vi vil bruge for at implementere reformen. Altså... at der er en tone og en lyd i det som man vil stå på når man arbejder med reformen"* (Interview med PFL-konsulent, p. 1). Baggrunden for kommunens deltagelse i PFL findes i et generelt lavt fagligt niveau (i 2015), jævnfør de nationale test samt i et mere overordnet ønske om at kvalificere samarbejdet (Interview med skolechef p. 4). Dette var anledning til at sætte fokus på faglig progression via brug af læringsmål og data. På lærerværelset hænger en tegning, hvor der står: *"Mål: vi vil score højere end 520 point"*. Dette resultat skal opnås i 2020, som følge af arbejdet med relationer mellem: *"lærere +*

*pædagoger og elever*” og ved et fokus på: *”ud af huset”* og *”ind i huset”* (Feltnoter p. 30). Som led i deltagelse i PFL udarbejdes en række målinger af blandt andet elevernes faglige niveau, og evalueringerne heraf har indtil videre bestyrket vurderingen af, at det faglige niveau er for lavt. Det er via deltagelse i PFL, at måltallet *”520”* er opstået via målsætningen om: *”At den faglige trivsel, den sociale trivsel og relationen mellem lærere/pædagoger ligger over 520 ved næste kortlægning, færre elever på kontoret og færre problematiske forældresamtaler”* (Granlund Skole, 2018). PFL følger en 500-pointskala, hvor 500 altid repræsenterer gennemsnittet for de resultater, der præsenteres (Qvortrup, Egelund, & Nordahl, 2017, p. 51), og hvor afvigelser mellem 21 og 30 point er en stor variation (Qvortrup et al., 2017, p. 54). Når Granlund Skole erklærer at ville score højere end 520, er der således tale om en ambitiøs målsætning. Resultatet findes ved at beregne forskellen mellem to skolars resultater og dividere med den gennemsnitlige standardafvigelse (Qvortrup et al., 2017, p. 53) og opgøres på en særlig Resultatportal. Resultaterne er ikke offentlige (Interview med PFL-konsulent, p. 3), men jeg hæfter mig ved at ingen på skolen virker interesseret i selve måltallet, endsige forstår eller kan forklare, hvordan tallet er opstået og beregnes. Måltallet kan således beskrives som en black box (Callon & Latour, 1981, p. 285), der repræsenterer skolens præstation, men mest virker til at have relevans andre steder end på Granlund Skole. Imidlertid er kortlægningerne centrale i projektets egen ambition om at styrke en overgang fra *”accountability”*, hvor en skoles resultater måles og nogen holdes ansvarlig for dem, til *”responsibility”*, hvor data anvendes som redskaber til at forbedre sin begrundelse for praksis (Qvortrup et al., 2017, p. 36). Skolechefen fremhæver da også, at de genererede datarapporter giver anledning til at det politiske udvalgs drøftelser nu kan foregå på baggrund af data (Interview med skolechef p. 5). Datarapporterne giver således det politiske udvalg mulighed for at komme tættere på skolerne, hvilket betyder at de kan træffe bedre og mere kvalificerede beslutninger.



Til gengæld kan jeg ikke få klart svar på, om Granlund Skole har indfriet målet om at score over 520, men både skolechef og konsulent er alligevel positive over for deltagelse i programmet og arbejdet med konceptet (Interview med PFL-konsulent; Interview med skolechef).

Baggrunden for PFL er et fokus på læringsledelse, hvor pædagoger, lærere, skoleledere og forvaltningsledere ser deres opgave i relation til at lede på elevernes læring og trivsel. Læringsledelse defineres ved at:

*"der skal sættes læringsmål, og at læring, trivsel og udvikling skal gøres synlig, så både lærere, pædagoger og elever ved, om de er på rette vej, og så de kender udgangspunktet for deres læringsindsatser"* (Qvortrup et al., 2017, p. 6).

PFL er et *"capacity building"* koncept, med kompetenceudviklingsforløb, dataindsamlinger og rapporter, som alt sammen er organiseret som professionelle læringsfællesskaber (Qvortrup et al., 2017, p. 10). Der udarbejdes tre rapporter i løbet af projektperioden, hvor to allerede foreligger på tidspunktet for mit feltarbejde (Qvortrup & Egelund, 2018; Qvortrup et al., 2017). Rapporterne bruges til at afgøre om projektet når målet, hvilket sker ved at sammenligne resultaterne før og efter projektet (Qvortrup et al., 2016, p. 1). PFL argumenterer for den professionelle dømmekraft, som defineres ved at: *"arbejde målorienteret, udvise metodeansvarlighed og være empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret"* (Qvortrup et al., 2017, p. 38). Inspirationen hertil findes især ved Hatties Synlig læring (Hattie, 2014), Hargreaves og Fullan professionelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2016) samt Robinsons elevcentrerede skoleledelse (Robinson, 2011). PFL tilsiger, i tråd med tankerne i professionelle læringsfællesskaber, at lærerne skal løse deres opgaver i fællesskab ved at styrke skolernes professionelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2016; Qvortrup et al., 2017, p. 41). Fremfor metodefrihed bør der i stedet tales om metodeansvar, hvor lærerne vælger de metoder og fremgangsmåder, som sandsynligvis virker bedst for elevernes læring og

trivsel (Qvortrup et al., 2017, p. 38). PFL er inspireret af Dufour og Marzanos brug af begrebet: "Professional Learning Communities" (Dufour & Marzano, 2011) som på dansk bliver oversat til "Professionelle læringsfællesskaber" (Qvortrup et al., 2016, p. 10). PFL indeholder således en kortlægning, som ikke virker til at optage hverken lærere eller ledere samt et kompetenceforløb, som både lærere og ledere til gengæld virker meget optaget af. I lighed med folkeskolereformen ønsker PFL dog at blive målt på, om målet nås: "*ved at sammenligne skolerne ved projektstart, efter to år og ved projektets afslutning efter fire år i forhold til en operationalisering af de tre mål*" (Qvortrup et al., 2016, p. 1), hvorved projektlederne selv betoner vigtigheden af kortlægningen.

PFL kører på tiden for mit feltarbejde på fjerde år, med afslutning i 2020. Den kommunale projektleder er allerede involveret i det projekt, som er udset til at erstatte PFL (Interview med PFL-konsulent p. 1). Det nye projekt ligger i forlængelse af PFL og er en struktureret måde at drøfte pædagogiske eller ledelsesmæssige udfordringer på. PK:

*"Det man starter med er meget skematisk at sige, hvad er det for et tema eller udfordring vi har? Hvad ved vi om denne udfordring og så siger man måske om sine elever i klasse: hvad vil jeg gerne have de skal lære, og hvis de skal lære det, hvad skal jeg så lære? Og hvis det er det, jeg skal lære, hvad vil jeg så prøve at gøre anderledes i morgen?"* (Interview med PFL-konsulent p. 2).

I den forstand er Derlund Kommune ved at overveje, hvilken baggrundsmusik der skal spilles for den kommende periode, nu hvor PFL er ved at klinge ud. Det nye projekt fokuserer fortsat på en systematik i samarbejdet, hvor en problematik erkendes, hvorefter der opstilles en række handleinitiativer, der så evalueres på. I den forstand er der sammenhæng mellem indsatserne, idet både PFL og det nye koncept er udvalgt for at sætte fokus på det professionelle samarbejde (Interview med skolechef p. 4).

PFL påbegyndtes i 2016, samme år som SL bliver leder på Granlund Skole. SL virker generelt optaget af og overvejende positiv over for konceptet. Jeg finder konceptet interessant, fordi det præsenteres som det middel (standard), hvormed Derlund Kommune ønsker at arbejde med folkeskolereformen på. Med SLs ord er formålet med konceptet at: *"få aktiveret professionelle læringsfællesskaber så man i fællesskab bliver bedre til at drive skole"*. (Feltnoter p. 25). Kompetenceforløbet er en blanding af forskellige læringsforløb, hvor skolerne kan vælge mellem forskellige kompetencepakker (Qvortrup & Egelund, 2018, p. 56). Granlund Skole har tidligere valgt pakken med data, siden pakken om, hvordan man giver eleverne ros og feedback og nu pakken der handler om at få gode relationer i undervisningen, så eleverne lærer mere. Kompetenceforløbene tager afsæt i en interesse for at blive bedre til at bruge data og viden fra forskningen, SL forklarer: *Vi har sindssygt meget data, men hvor meget bruger vi det og hvad bruger vi det til?* (Feltnoter p. 26). Kompetencen til at argumentere datainformeret er blandt andet central, når skolerne afvikler deres årlige kvalitetssamtaler (se kapitel 8).

Tidligere skulle lærerne afrapportere til kommunens PPR, men dette er lavet om, så lederne i stedet deltager på møderne (Feltnoter p. 26). Lederne har derfor fordelt PFL-møderne mellem sig, så der er en leder med i tre møder ud af i alt fem. Tilfældigvis deltager lederen undervejs i mit feltarbejde i to møder, henholdsvis med udskolingen og specialafdelingen. Det er mødet med udskolingen jeg senere i dette kapitel refererer til under afsnittet: Formelle samtaler, section zero og agenda X.

### Ledelseslaboratorier

Efter afslutning på mit feltarbejde opstiller jeg to ledelseslaboratorier i to nordjyske kommuner. Jeg anvender betegnelsen 'laboratorium' som et sted, hvor deltagerne får mulighed for at trække sig tilbage og arbejde på en særlig

tilrettelagt måde (Staunæs, Adriansen, Dupret, Høyrup, & Nickelsen, 2014, p. 7). Disse laboratorier er tænkt at skulle fungere som de arenaer, hvor deltagerne på baggrund af af udvalgte eksempler fra konkret, levet praksis kan arbejde anvendelsesorienteret med fokus på tendenser, udviklinger og perspektiver og dermed tage stilling til om det, som er ved at blive til, også er i overensstemmelse med det vi ønsker, eller om der er behov for at foretage nogle justeringer. Dette kan føre til drøftelser af eventuel støtte i forhold til nye indsatser eller lokale translationsproblemer. Dermed handler laboratorierne om ledelse på læring og udvikling. Ved at lade deltagerne tage udgangspunkt i udvalgte dele af min empiri, giver jeg andre adgang til at drøfte og reflektere med på mellemregningerne i Granlund Skoles arbejde med at tage imod elementerne i folkeskolereformen 2014, manøvrere dem på plads og få dem til at materialisere sig. Dermed får deltagerne mulighed for at indgå i mere concern-oriented (Decuyper et al., 2011; Latour, 2004b) drøftelser over, hvad der kendetegner god og ønskværdig skole, hvilke potentialer og muligheder der foreligger i den pågældende skolereform og hvordan der kan ledes på at understøtte det, vi gerne vil have og imødegå det, vi ikke ønsker. Ledelseslaboratorierne opnår deres berettigelse ved give deltagerne nye måder at etablere forbindelser til de netværk, de agerer i, det vil sige nye måder selv at blive til som ledere på (Kamp, 2018; Koyama, 2014; Mette, 2013). Med det performative udgangspunkt kan praksis ikke defineres statisk eller neutralt (Dupret, 2014, p. 249) og derfor afspejler ledelseslaboratorier ikke blot virkeligheden, men virker også tilbage herpå (Raffnsøe & Staunæs, 2014, p. 199). Performativitetensbegrebet kan således støtte deltagerne i at undersøge, hvordan fænomener samles og bliver til med udgangspunkt med særlig interesse for, hvilke effekter der produceres. Disse effekter er med til at definere, hvad en given forandring bliver til og i stand til.

Det ene laboratorium tilrettelægges for ledere i forvaltningen, det andet for skoleledelser. Selve planlægningen og den endelige tilrettelæggelse af

laboratorierne foregår i perioden juni 2018 til oktober 2019. Den noget lange tilrettelæggelsesproces skyldes for den ene kommunes vedkommende en række skift af de personer, jeg samarbejder med. I den sydligste kommune mødes jeg i foråret 2018 med konsulent og skolechef og aftaler indhold, tilrettelæggelse og målgruppe for opstilling af laboratorier i foråret 2019. Kommunen beder dog om et senere tidspunkt af hensyn til deres planlægning af skoleåret (mail fra konsulent 4.8.2018). Senere skifter både skolechef og konsulent job, og jeg indgår nye aftaler for indhold, tilrettelæggelse og målgruppe (mail fra ny konsulent 1.4.2019). Imidlertid skifter den nye konsulent også job og sammen med den tredje konsulent indgår vi de endelige aftaler for tid og sted for afvikling af to laboratorier (mail fra tredje konsulent 29.8.19). Laboratorierne afvikles i november og december 2019 på to af kommunens skoler. I løbet af mit stipendie skifter den ny skolechef også job, hvorfor jeg har samarbejdet med tre konsulenter og tre skolechefer.

I den nordligste kommune planlægges ledelseslaboratorierne til at blive afviklet på rådhuset i midten af juni 2019. Skolechefen ønsker at inddrage sine distriktsledere frem for skoleledere (mailkorrespondance med skolechef 26.2.19). Imidlertid beder skolechefen senere om at rykke seancerne, med henvisning til akutte sager (mail fra skolechef 25.4.19). Vi aftaler at afvikle laboratorierne i november og december 2019 på kommunens rådhus. Til slut i mit stipendie skifter skolechefen job.

De to laboratorier ender med at blive afviklet i slutningen af 2019. Begge laboratorier er organiseret over to gange. Første gang, svarende til laboratorium 1 og 3, præsenterer jeg min teoretiske og metodologiske tilgang til at studere ledelsesformer i forbindelse med planlagte forandringer. Programmet for laboratorierne fremgår af bilag 5. Deltagerne inviteres til og instrueres i at foretage observationer af praksis i deres egen organisation. Disse laboratorier er planlagt og delvist afprøvet på masteruddannelsen for skoleledere i forbindelse med mit miljøskifte til

NTNU i Trondheim i efteråret 2019. Anden gang, svarende til laboratorium 2 og 4, præsenterer jeg de ledelsesformer jeg har observeret på Grønlund Skole, ligesom vi samler op på lederens egne observationer og analyserer dem sammen. Der er i alt fire laboratorier. Det første og tredje er for forvaltningsledere, mens det andet og fjerde er for skoleledere. Laboratorierne er opstillet som refleksionsrum (Høyrup, 2014, p. 55), der giver mig mulighed for at præsentere mit projekt, formulere mine analyser, begrunde argumenter og vigtigst at modtage feedback fra og indgå i samtaler med deltagerne om mine analytiske fund (Staunæs, 2016, p. 68). Dermed får jeg mulighed for at se, om mine analyser vækker genkendelse og dermed mulighed for at generalisere mine ideografiske observationer (van der Waal, 2009, p. 28). Hvad kan vi – om noget – alment lære heraf og kan de beskrevne ledelsesformer bruges til noget andre steder? (Ravn, 2014, p. 105). Refleksionslaboratorierne er en anledning til at dele mine indre erfaringer og koble dem til andres (Aakjær & Darsø, 2014, p. 68) igennem samtalerne med deltagerne.

På laboratorierne præsenterer jeg først hensigten med projektet, nemlig at undersøge, hvordan skoleledere arbejder med at lede på planlagte forandringer. Jeg introducerer derefter lederne for aktør-netværksteori, med udgangspunkt i materialitet og relationalitet med udgangspunkt i grafiske illustrationer (Sousanis, 2015, pp. 133, 134, 135) (disse findes som bilag 6, 7 og 8) og udvalgte citater (Law, 1992, 1997). De grafiske illustrationer bruges til at eksemplificere min tilgang til at forstå ledelse som effekter og ledere som dele af et aktør-netværk. Jeg præsenterer projektets ledelsessyn, hvor ledelse ses som værende mere end lederens person og lederens handlinger. Til sidst introducerer jeg lederne for metoder til at observere praksis, med udgangspunkt i shadowing, fokuseret ponding og ustrukturerede samtaler. Nogle ledere melder sig til at observere praksis i deres egne organisationer og lave en beskrivelse heraf med inspiration fra uddrag af min empiri, der handler om at lede på trivialiteter og forstyrrelser.

Jeg beder lederne om at læse det udleverede uddrag fra min empiri, lave et kort over aktørerne med fokus på, hvilke aktører der medierer noget samt overveje, hvilke effekter der genereres.

## Metoder

I dette afsnit undersøger jeg, hvordan aktør-netværksteoriens credo om at "Følge aktørerne" (Latour, 2008, p. 33) kan omsættes og operationaliseres. I denne undersøgelse vil det sige de ledelsesformer, der opstår som effekt af den planlagte forandrings møde med aktørerne i aktør-netværket.

Ligesom Mintzberg og Wolcott indgår jeg i spontane og ustrukturerede samtaler med aktørerne, Men jeg følger ikke ledere, men ledelse og særligt konstruktionen eller tilblivelsen af ledelse og ledelsesformer. Nogle samtaler indledes af mig, men de fleste indledes af aktørerne, som har lyst til at fortælle mig om, hvad de oplever. Min empiri er konstrueret på baggrund af godt 50 timers observationer og etnografiske interview og samtaler af og med ledere og medarbejdere på en folkeskole og derefter opstilling og facilitering af ledelseslaboratorier i to nordjyske kommuner samt opfølgende kvalitative interview. Jeg har lavet tegninger af de forskellige observationssituationer jeg har indgået i, for eksempel lederens kontor, mødelokalet og skolebiblioteket. Jeg har desuden taget fotografier af lokaler, plakater og lokaler, for at fastholde mit indtryk af de rum og situationer, som observationerne foregik i. Visse samtaler er med aktørernes tilladelse optaget og derefter transskriberet, mens andre efterfølgende er rekonstrueret på baggrund af noter. Jeg benytter og kombinerer dermed flere metoder. Jeg observerer, lytter og læser, men reagerer også ved at svare på direkte henvendelser, indgå i samtaler og grine af vittigheder (van der Waal, 2009, p. 35).

I det følgende redegør jeg for de centrale metodiske elementer i min undersøgelse, med vægt på shadowing og etnografiske interview. Jeg viser

hvilke muligheder dette giver for at anspore til aktørernes egne refleksioner, som igen kvalificerer mine analyser og indtryk. Men også de faldgruber der kan ligge i at være tæt på en aktør man observerer, som man kommer til at respektere.

Mit genstandsfelt kan ikke defineres på forhånd, men må kortlægges og beskrives på baggrund af empiriske undersøgelser. De præcise grænser for genstandsfeltet kan kun vanskeligt afgrænses, og med den flade ontologi, risikerer jeg at producere endeløse lister med heterogene aktører, som er tilføjet. Jeg må begrænse disse listers omfang (Strathern, 2013) og operationaliserer dette ved at opstille en slags liste, jeg har i bagehovedet: Hvad bliver af aktørerne fremhævet ved standarden som godt eller dårligt? Hvad synes at glide ud og bliver ignoreret, hvad enten det sker bevidst på baggrund af særlige præferencer eller ubevidst? Og hvad synes at blive tilføjet, på baggrund af lokale vaner, rutiner eller præferencer (Schwartz-Shea & Yanow, 2009, p. 68)? Jeg ser det som udtryk for, hvad aktørerne selv er opmærksomme på og som udtryk for, hvad de faktisk synes at kere sig om. Aktørernes stemmer er centrale for kortlægningen af netværket, da dette kan være tegn på at aktørerne forholder sig til det, de arbejder med (Perillo, 2007). Det er interessant at undersøge, hvad aktørerne selv forstår ved en god skole, god ledelse og en god forandring. Finder aktørerne selv, at de er ved at skabe noget godt? Kan netværk være velfungerende eller dysfunktionelle, eller ligefrem være smukke eller grimme, og i så fald, hvilke beslutninger træffes eller træffes ikke i den forbindelse? Afhænger translationsprocesserne og performance af organisationsopskriften af de heterogene aktørers smag og præferencer? I forlængelse heraf: vil en leder være tilbøjelig til at mediere folkeskolereformens elementer på baggrund af, hvad der ligger inden for vedkommendes egen forståelse af, hvad "god skole" er? Vil et it-system være tilbøjelig til at bede om bestemte former for pædagogisk praksis, som kan registreres i netop dette system? Vil lokalerne være tilbøjelige til at bede lærere og elever om at performe en bestemt



pædagogisk praksis eller fremme eller hæmme en bestemt adfærd? Aktørernes brug af modaliteter bruges som indikator for, om noget er så væsentligt, godt eller dårligt, at aktørerne har en mening herom. Pointen er, at hvis det er væsentligt er det fordi det gør noget og genererer nogle effekter. Hvis det er uvæsentligt er det fordi det ikke genererer nogle effekter, og dermed vil ingen aktører fremkomme med modaliteter herom.

### Shadowing

Jeg producerer empiri på baggrund af observationer, hvor jeg indledningsvist skygger skolelederen, det vil sige følger med skolelederen rundt, hvor end skolelederen færdes for at løse sin opgave. Selvom jeg fysisk følger en fysisk skoleleder, er det ikke skolelederen som person, jeg er opmærksom på, men derimod ledelse og de opstående ledelsesformer. Ved at følge skolelederen får jeg adgang til skolens mange fora: lederens kontor og de mange uformelle og formelle møder der foregår der, forskellige møder med forvaltningen, teammøder og uformelle og formelle møder med medarbejdere og forældre (van der Waal, 2009, p. 27). Det er en måde at lære organisationen at kende, og jeg finder lejlighed til at supplere med observationer af særlige lokaliteter på skolen: skolelederens kontor, lærerværelset, biblioteket og det store forberedelseslokale. Her sætter jeg mig og oplever, hvad der udspiller sig i de forskellige rum. Tilgangen er inspireret af den australske uddannelsesforsker Bronwyn Davies ide om "ponding" (Davies, 2020), som handler sig om at sætte sig til rette og betragte felten og vente på at et forskningsspørgsmål dukker op:

*"we don't always have the power to decide which problems receive our attention, nor do we have the leverage to decide how long we linger with them. Rather, problems arise from and are contingent [on] the encounters we have with something or someone, encounters that force thought to rise*

*up and that move us to think something we never thought we could ever think" (Davies, 2020, p. 15).*

Begrebet "Ponding" indeholder et interessant ordspil, hvor "pond" betyder sø, og "pondering" betyder at spekulere over. Man går til søen/felten for at gruble over, hvilke fænomener der træder frem og hvilken betydning de er ved at få. For mig har det inspireret til at fastholde en åbenhed og nysgerrighed over for, hvad der forekommer at være vigtigt for aktørerne, undersøge hvordan de (re)agerer og hvilke bevæggrunde de har herfor. Da jeg ikke på forhånd kan vide, hvad der opstår, må jeg kontinuerligt reflektere over mine observationer og indsigter (van der Waal, 2009, p. 25). Ved at forholde mig åben for emergerende forskningsspørgsmål ser jeg blandt andet eksempler på, hvordan nyuddannede lærere støttes og socialiseres ind i en ny organisation samt hvordan overordnede, universelle intentioner i pædagogiske koncepter virker efter hensigten og på overraskende måder, som kan vise sig både relevante eller irrelevante, når lærere møder konkrete elever og idealer møder realiteter i den almindelige hverdag. Samtidig er jeg opmærksom på, hvad der ikke tales om, hvad der synes at være konsensus om og hvilke aktører der eventuelt marginaliseres. Dermed opstår mange muligheder, som projektet kan anvende. Imidlertid anvender jeg min ansøgning til ph.d. rådet som rettesnor for, hvad jeg vælger at være særlig opmærksom på at notere:

*"På baggrund af min empiri laver jeg beskrivelser af, hvordan en skoleleder på forskellig vis arbejder med at tage imod en forandring, arbejder på at få den til at falde på plads og materialisere sig, og dermed skabe orden og stabilitet (organiserer) i organisationen" (ansøgning til p.hd. rådet).*

Jeg anlægger dermed en slags målrettet eller fokuseret pondering, hvor jeg er åben for at undersøge, hvilken ledelse der opstår og bliver til som performativ effekt af en leders arbejde med at lede på en planlagt forandring.

## Etnografiske interview

I løbet af mit feltarbejde indgår jeg i en række uformelle samtaler med lærere, på gangen, til frokost eller i frikvarterer. Disse etnografiske interview afvikles som uformelle samtaler giver mig mulighed for at engagere mig i aktørernes oplevelser og forståelser af deres egen praksis (Bramming & Andersen, 2019, p. 219; Czarniawska, 2007, p. 79; Humphreys & Watson, 2009, p. 40; Mørck, 2019, p. 181). Jeg har min notesblok, diktafon og mobiltelefonkamera med mig overalt. Jeg noterer de overordnede observationer i min notesbog såsom: hvor jeg er henne, hvem er tilstede, hvad foregår der og hvad tales der om? I margenen noterer jeg periodevis tidspunkter, så jeg efterfølgende har en ide om, hvor lang tid de forskellige episoder varer. Med diktafonen optager jeg længerevarende samtaler med SL. Generelt optager jeg ikke spontane samtaler med andre end SL. I tilfælde hvor jeg ikke benytter en lydoptager bruger jeg efterfølgende ekstra tid på at notere de overordnede pointer og citater, så jeg senere kan genkalde dem. I særligt ét tilfælde ærgrer jeg mig over ikke at få optaget en samtale. Det drejer sig om en uformel samtale om Lov 409 og tilstedeværelsespligten, hvor to erfarne lærere diskuterer fordele og ulemper ved den nuværende løsning (Feltnoter p. 70). Jeg tager billeder af fysiske indretninger som plakater, møbelanretninger og lokaler, som synes centrale for aktørernes færden og dermed for mine analyser.

## Formelle samtaler, "section" zero og "agenda X"

Jeg får lejlighed til at observere en lang række forskellige formelle samtaler, hvor deltagerne er indkaldt i god tid omkring en forberedt dagsorden. Brøgger beskriver i forbindelse med sit studie af, hvordan Bologna processen skaber ny praksis på en professionshøjskole, et fænomen hun kalder for "section zero". Brøgger får lejlighed til at observere forskellige møder og oplever, hvordan professorerne før og efter ofte taler om deres arbejde: "*but often these conversations were not included in the official minutes*". En

af professorerne fortæller, at hun refererer til disse samtaler som ”’*section zero’ on the meeting agenda*” (Brøgger, 2015, p. 24). Dette inspirerer mig til at være opmærksom på samtalen allerede inden et møde starter, men ved at skygge aktørerne opnår jeg endnu en mulighed, nemlig deres refleksioner over mødet efter det er afsluttet. Jeg kalder dette for ”agenda X”.

### Agenda X – forskeren som refleksionsgenerator

SL skal deltage i udskolingsteamets møde om et pædagogisk koncept (PFL), der er planlagt til om tirsdagen. Hvert team har en koordinator, som fungerer som tovholder på projektet. Jeg følges med SL til mødelokalet. Fire lærere er her allerede. De sidste kommer til og mødet kan starte til tiden. Til stede er SL og BI, som er ordstyrer samt seks lærere og mig selv. Blandt lærerne er to nyuddannede og nyansatte lærere samt UL, der er en erfaren lærer.

Mødet starter med en runde, hvor hver lærer fortæller, hvilke udfordringer de oplever med relationer til eleverne. Derefter ser de en video med en kendt skolerelationsforsker som forklarer, at det er lærerens ansvar at etablere gode relationer til eleverne. De taler om, hvad de kan bruge forskerens budskab til. BI starter en ny runde, hvor lærerne fortæller, hvad de har lagt mærke til ved de artikler, der er læst forud for mødet. En af de unge, nyansatte lærere rejser sig og forlader mødet.

BI indleder en øvelse om relationer og siger: *SL du får ikke, for du kender kun de røde* (Feltnoter p. 83). Da alle lærere har udfyldt deres sedler sammenlignes de. Cirka 10 børns navne går igen. To navne er i den røde ring hos tre af seks lærere. Dem vælger de at fokusere på i den videre samtale. Nu skal teamet finde styrker hos de to børn, og derefter udvælge nogle handlinger, de vil afprøve. En af lærerne begynder at fortælle, hvad vedkommende synes er svært, men SL bryder ind og præciserer, at de skal fokusere på styrker. En af lærerne giver et eksempel på, at en af eleverne

ikke vil have ros. SL tvivler på udsagnet, og UL bakker op ved at fortælle om en situation, hvor de gerne vil roses. Punktet udvikler sig til en drøftelse af, om skoleforskeren har ret i sit budskab om, at det er lærerens ansvar at ændre en dårlig relation til en god. En tredje lærer tvivler, men kommer ikke igennem med sin kritik. På et tidspunkt rejser også denne lærer sig og går (Feltnoter p. 84). De resterende er enige i idealet, men finder ikke en fælles tilgang til, hvordan de vil agere ud fra det. Øvelsen er en måde at understøtte lærerne i deres egne refleksioner over, hvordan de i deres praksis kan blive mere inkluderende. Imidlertid fungerer øvelsen mest som en måde at understrege idealet om at have gode relationer til alle elever, end som konkret handleanvisning.

Det er de to nyansatte lærere som har forladt mødet før tid. De seks andre lærere aftaler at flytte næste PFL-møde to måneder frem, især med henvisning til de to unge læreres behov. Det ender med at blive til et ekstra møde, som SL ikke kan deltage i. BI beder om at få referatet læst op, lærerne byder ind med, hvad de hver især vil gøre i forhold til de to elever og til slut spørger BI, hvem der følger op med de unge lærere. En af lærerne melder sig.

Mødet er slut, og jeg følges med SL til kontoret. Det er tid til agenda X. SL reflekterer højt over mødet (Feltnoter p. 84).

*SL: Altså, ved du hvad? Det er første gang jeg har siddet med noget, der er kommet ovenfra og så siger de: Det er faktisk godt, det her.*

Jeg beder SL om at uddybe sin oplevelse: *Hvad var godt ved det?*

*SL: At de tog den. De sagde: ja, det er det vi skal. Det er den vej vi skal gå. Det var rigtig træls at de to nye skulle gå, for de har så meget brug for det. Og en af grundene til at jeg synes vi skal arbejde med relationer, det er fordi vi er gode til det. Der er rigtig mange af dem, som er supergode til det i forvejen. Du kan se, BI, når de går ud af 9. klasse så elsker de BI.*

Vi er kommet hen til lederens kontor. Jeg sætter mig på min "observatørplads" og SL tager plads ved sit skrivebord. Vi taler videre om de enkelte læreres relationer til børnene.

*SL: Det er første gang i verdenshistorien, min verdenshistorie, at nogen har sagt: "det er godt nok for længe at vente med Program For Læringsledelse, vi er nødt til at få et møde mere". Det var vildt. Så bliver jeg glad. Ihh altså...*

SL spørger til min oplevelse af mødet, og jeg svarer: *Jeg ser for mig, at du er ved at translater Program For Læringsledelse. Jeg tror reformen her, har I oversat til PFL, kort sagt. Computere og understøttende undervisning... Det er med relationsarbejdet, i hvert fald i år, der er reformen.*

Vi runder samtalen af og taler om i morgen. Næste formiddag kommer jeg ind på SLs kontor. Vi taler om mødet i går. SL mener jeg har været for simpel i min analyse af, hvordan reformen blev implementeret på PFL mødet:

*"jeg er kommet til at tænke på det du sagde i går, om: "når vi har de møder, det er der, du implementerer...". Og jeg tænkte at det er rigtig nok, men det kan jeg kun fordi jeg har arbejdet med så meget andet, før jeg kom hertil. (Feltnoter p. 96).*

Ovenstående er en del af en længere monolog, hvor SL vender tilbage til en udlægning jeg tidligere har lavet af mine observationer. Jeg har her fungeret som en slags refleksionsgenerator, der giver SL mulighed for at reflektere over sine handlinger og bevæggrunde, som de genbeskrives af mig. Dette giver SL mulighed for efterfølgende at korrigere mine analyser og konklusioner af, hvad jeg mener at have set. Denne slags samtaler bliver en vigtig del af min empiri og giver mig indsigt i, hvad SL er optaget af og hvorfor. I samtaler med SL har jeg kaldt dette for "ledelse på trivialiteter", men frem for at afskrive disse som ligegyldigheder, fremstår de snarere som intentionelle, målrettede handlinger, der er nødvendige led i at skabe bestemte effekter. Ledelsesformen fremstår som en intentionel, men afprøvende måde at reagere på en problemstilling.

Da jeg spørger mere ind til SLs refleksioner giver det SL mulighed for at uddybe sine handlinger: T: *Så når jeg siger at det var i går at du laver ... Så lyder det for dig, som om at jeg ser det her, men ikke alt det, som holder det oppe?*

SL: *Lige præcis! Det her, det kunne jeg ikke have lavet for to år siden.* (Feltnoter p. 98).

I ovenstående citat fornemmer jeg, at jeg lærer noget centralt om SLs tilgang til at tage imod og translaterer folkeskolereformens elementer på, og dermed hvordan SL arbejder på at få nogle nye elementer til at passe med det bestående. Citatet uddyber følgeforskningens fund om, at skolelederne står og skal afveje komplekse dilemmaer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Jeg får en fornemmelse af, hvad SL kerer sig om, og hvordan de mange tilsyneladende trivielle aktiviteter sker med tanke på ambitionen om at gøre en positiv forskel for skolens elever. Translationen viser sig her som en længerevarende, eksperimentende og afprøvende proces, hvor SL sammen med aktørerne i organisationen afprøver, hvordan folkeskolereformens planlagte elementer skal og bør performes lokalt. Den strategiske ledelse sker som følge af overordnede opfattelser af hvad der er vigtigt, men opstår også i hverdagens praksis.

### Semistruktureret interview

Jeg får efterfølgende lejlighed til at foretage et interview af den konsulent, der er projektleder på det pædagogiske koncept. Projektlederen har været gennemgående igennem hele projektets varighed. Interviewet foretages godt et år efter afslutningen på feltarbejdet, og i mellemtiden har Derlund Kommune fået ny skolechef og Granlund Skole en ny skoleleder. Jeg får ligeledes lejlighed til at interviewe den nye skolechef. Det semistrukturerede interview giver adgang til aktørernes personlige viden og erfaringer med det fænomen, der undersøges (Poulsen, 2019, p. 97; Tanggaard & Brinkmann,

2015, p. 31). Ved at afvikle interviewene som semistruktureret på baggrund af en række overordnede temaer, opnås mulighed for fleksibilitet til at formulere opfølgende spørgsmål undervejs, efterhånden som samtalen udvikler sig (Kvale, 1997, p. 129). På forhånd semistrukturerer jeg interviewene ud fra et skema:

Spørgsmål	Interesse	Evt opfølgende spørgsmål
Hovedhistorie	Hvorfra stammer begrebet?	
Baggrund og motivation med deltagelse i projektet	Hvorfor er kommunen med i projektet?	
Relevans og tilfredshed	Hvordan opleves projektet, indfries forventningerne?	
Justeringer og fremtidsudsigter	Hvad skal der ske nu?	

Tabel 2: Strukturering af interview med PFL-konsulent og ny skolechef

Konsulenten er anonymiseret, og omtales i det følgende som PFL-konsulenten.

## Faldgruber

Jeg indgår i mange etnografiske interview med aktørerne på Granlund Skole, som sætter ord på deres handlinger og overvejelser. Som observatør forestiller jeg mig ikke at vide bedre eller mere om aktørernes praksis end de selv gør, men jeg kan vide noget andet:

*"An observer can never know better than an actor; a stranger cannot say more about any culture than a native, but observers and strangers can see different things than actors and natives can"* (Czarniawska, 2007, p. 21).

Jeg stiller opfølgende spørgsmål, men ikke ud fra spørgeskemaer eller spørgeguides. I stedet udvikler samtalerne sig, og aktørerne får tid til at forklare sig. Ret hurtigt går det op for mig, at jeg ikke kun er observatør. Jeg



bliver spurgt til mine observationer og talt til, ligesom aktørerne af sig selv sætter ord på deres praksis. Disse kommentarer og forklaringer viser sig at være vigtige for min evne til at forstå den praksis, jeg oplever på Granlund Skole.

Denne måde at forske på stiller ifølge Wolcott særlige krav til relationen mellem de studerede og den studerende. Wolcott skriver, at han fravalgte en mulig leder på grund af dennes hvide strømper til jakkesættet og sprogbrugen over for elever (Czarniawska, 2007, p. 29; Wolcott, 2003, p. 2). Dette understreger betydningen af personlig kemi (Czarniawska, 2007, p. 52), fordi vi er så tæt på hinanden hele tiden. Imidlertid er risikoen at jeg som forsker kommer så tæt på de aktører jeg observerer, at jeg kommer til at romantisere deres handlinger og beskrivelser af dem selv (Alvesson & Spicer, 2011; Clifton & Mueni, 2020). Personalet og forældrene kommer til SL når de har det svært med relationerne til kollegaer, forældre eller elever. Ofte stiller de et langt spørgsmål eller fortæller en lang historie, og går ud af døren med et kort, klart svar. Mange svarer med et kort "*tak*" (Feltnoter p. 72, 74, 92, 115). Jeg ser det som udtryk for, at SLs input bliver værdsat og findes relevante. Jeg spiser frokost med en erfaren, ældre lærer, som uopfordret fortæller om sine oplevelser med SL og om den forskel, det har betydet. Da SL kom til skolen havde læreren et timetal på 26 undervisningstimer om ugen samt fem timers læsevejledning. SL fik læsevejledningen lagt ind i skemaet, hvilket gør opgaven mere overkommelig. Læreren betoner karakteristika som nærvær, lydhørhed og overskud ved SL (Feltnoter p. 107). Læreren italesætter dermed SL som central forandringsagent. Mit ærinde er ikke hverken at tilslutte mig eller tilsidesætte aktørernes egne indsigter (Schwartz-Shea & Yanow, 2009, p. 62), men i stedet at analysere på dem og reflektere over de performative tendenser, deres handlinger genererer. Min mulighed ligger i at blive vidende om aktørernes praksis og samtidig fastholde mit perspektiv som udefrakommende (Ybema et al., 2009, p. 11).

Mintzbergs pointe om at være tro mod sine observationer frem for mod den gængse litteratur og egne fordomme er også relevante for mig. Selvom jeg ikke på forhånd kender til aktørerne på Granlund Skole, kender jeg til folkeskolen, skoleledelse og arbejde med pædagogiske standarder via min fortid som lærer, konsulent ved en kommunal forvaltning og i undervisningsministeriets læringskonsulentkorps samt fra forskellige uddannelsesaktiviteter. Dette forhåndskendskab har potentiale til at skærpe mit blik og forstå kontroverser, genkende kompromisser og selvfølgeligheder. Omvendt risikerer mit forhåndskendskab også at føre til at jeg på forhånd eller ret hurtigt i forløbet vil acceptere det selvfølgelige og undlade at forholde mig nysgerrigt og kritisk hertil (Ybema & Kamsteeg, 2009, p. 101), da dette vil svække mine kortlægninger og beskrivelser. Jeg har på forskellige vis arbejdet med hundredvis af ledere igennem min karriere og kan genkende lærerens karakteristik af SL som leder. Også jeg følte mig tryk i selskab med SL. Jeg har set hvordan SL indgår i og medierer konflikter og mellem elever, lærere og forældre på en respektfuld måde. Min erfaring siger mig, at dette bestemt ikke er en selvfølge og at ledere også kan være optaget af egen karriere eller politiske målsætninger. Disse overvejelser over selv at blive viklet ind i organisationen anvender jeg til at blive en så god observatør og samtalepartner som muligt, ikke mindst med henblik på at kvalificere aktørernes egne refleksioner over deres praksis. Dermed tilstræber jeg ikke at blive en objektiv forsker, men snarere en reflekterende forsker (Schwartz-Shea & Yanow, 2009, p. 74), som er optaget af de performative tendenser ved aktørernes praksis.

## Ud af feltet

I perioden efter feltarbejdet transskriberer jeg udvalgte samtaler, hvorefter jeg skriver mine noter og samtaler sammen og tilføjer billeder og tegninger, hvor de passer. Mine data bliver til et 155 sider langt dokument, som jeg herfra refererer til som "Feltnoter", og som jeg fra nu anser som min empiri.

Dertil kommer transskribering af interview med konsulent og den nye skolechef fra Derlund Kommune. Der er undervejs sket en selektering, hvor store dele af mine data fra mine feltnoter udgår fra min empiri. Dette indebærer et til- og fravalg (Egholm, 2016, p. 17), hvor jeg som forsker vælger hvad der skal være i fokus, og hvor jeg kunne have valgt andre nedslag.

Fravalget sker ud fra kriterierne opstillet i forbindelse med min "målrettede pondering". Jeg er optaget af situationer, hvor aktørernes modaliteter kommer i spil ved bestemte organisationsopskrifter og især af hvilke effekter dette skaber i forhold til at åbne eller lukke for muligheder. Jeg ser anvendelse af modaliteter som udtryk for præferencer, det vil sige for hvad aktørerne selv anser som vigtigt. Det, der er vigtigt kerer man sig for, og det som er mindre vigtigt eller opfattes som uvæsentligt træder i baggrund, glemmes eller ignoreres, mens noget kan tilføjes såfremt det anses som værende så vigtigt, at det bør være en del af organisationsopskriften. Jeg ser derfor efter, hvad der synes at optage aktørerne. Hvilke resultater skal være gode, og hvordan mener aktørerne at kunne se det? Hvilke opgaver er vigtige og hvordan bør de løses?

Ved at transskribere og renskrive mine noter, har jeg fået anledning til at komme meget tæt på min empiri. De følgende beskrivelser er udarbejdet på baggrund af en proces, hvor dele af empirien er fremhævet og sorteret i tre beskrivelser. Derefter har jeg skrevet kladderne mere og mere igennem, og været opmærksom på hvilke pointer, dilemmaer og budskaber, der efterhånden bliver skrevet frem (Wegener, 2016).

I vinteren 2019 mødes jeg med SL og viser mine foreløbige analyser og diskuterer mine indtryk. SL får mulighed for at se hvad jeg har skrevet og korrigerer og præciserer enkelte detaljer i analyserne.

I de følgende tre kapitler undersøger jeg, hvilke ledelsesformer der opstår og bliver til på Granlund Skole som effekt af en aktørernes arbejde med en folkeskolereformens elementer. Jeg beskriver hvordan disse elementer bliver en del af netværket og bliver selvfølgelige – eller afvist, og hvordan disse nye elementer bringes i anvendelse i praksis.

DEL 4

## Kapitel 6. Ledelse på trivialiteter – at gøre nye elementer brugbare

Samtidig med folkeskolereformen vedtages også en ny lov om arbejdstid, den såkaldte Lov 409 (Retsinformation.dk, 2013). Loven om arbejdstid bliver i følgeforskningen præsenteret som en forudsætning for, at folkeskolereformen kan implementeres og dens intentioner realiseres (Kjer et al., 2015, p. 8). Det skyldes, at loven fjerner hindringer for og bindinger ved lederens ledelsesret, hvilket forventes at skabe bedre muligheder for, at lederne kan udfolde deres ledelse. Dette kan ses som en forlængelse af de bestræbelser, der har pågået siden 1980'erne for at gøre op med de ifølge arbejdsgiverne rigide måder at organisere lærernes arbejdstid på (Pors, 2011b, p. 115). Lov 409 er således det seneste middel i bestræbelsen på at øge lederens ledelsesrum og for så vidt en kulmination herpå, da lederne nu opnår den fulde ledelsesret.

Imidlertid viser Følgeforskningen, at Lov 409 også genererer en række ikke-intenderede effekter, som lederne nu må lede på. Forud for den nye lov om arbejdstid er foregået en faglig kamp, hvor arbejdsgiverne iværksatte en lockout. I den forstand fungerer lockouten som den proces eller katarsis (Lewin, 1947), der skal ophæve de eksisterende forestillinger om, hvordan arbejdstiden skal tilrettelægges. Processen, særligt lockouten, har også produceret nogle motivationsmæssige problemstillinger, som skolelederne må forholde sig til (Lærerkommissionen, 2019, p. 34; E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 51). Lærerne føler sig generelt ikke anerkendte (Böwadt et al., 2019, p. 41; Kjer & Rosdahl, 2016, p. 63; Lærerkommissionen, 2019, p. 34), ligesom konflikten har påvirket den gensidige tillid mellem ledere og medarbejdere (Kjer et al., 2015, p. 42; Kjer & Winter, 2016, p. 41; Winther, 2017, p. 10). Skolelederne føler sig ifølge følgeforskningen ikke fuldt ud rustede til at anvende loven (Kjer & Winter, 2016, p. 14) og de holder igen med at udnytte det fulde potentiale i deres nyligt stadfæstede ledelsesret (Kjer & Winter,

2016, p. 20). Følgeforskningen beskriver således skolelederne som stående i nogle dilemmaer, hvor de må tilgodese flere logikker på samme tid i forhold til at opbygge tillid og indfri de centralt fastsatte forventninger (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015), forlange mere undervisning som samtidig er velforberedt samt at undervise mere (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 49) og samtidig erlægge deres arbejde på skolen i arbejdstiden (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 59). Dilemmaerne er presserende, for lederne bliver samtidig selv holdt ansvarlige for skolens præstationer (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 7) idet også lederne bliver set som en ressource, der kan effektiviseres og optimeres (Hønge & Ejersbo, 2016). Hvordan gøres Lov 409 brugbar?

I dette kapitel beskriver jeg, hvordan aktørerne på Granlund Skole arbejder på at translaterer den nye lov om arbejdstid. Kapitlet forholder sig til forskningsspørgsmålet:

*Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelige – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?*

Det sker med udgangspunkt i første delspørgsmål: Hvordan ledes arbejdet med at tage imod nye elementer i en dansk skoleorganisation og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde? Kapitlet relaterer sig således til forskningsprojektet ved at beskrive den måde, hvorpå aktørerne i en folkeskole arbejder på at *tage imod* elementerne i folkeskolereformen.

Med folkeskolereformen kaldes på ledelsesformer, der retter lederens opmærksomhed på at forbedre elevernes læringsresultater i særligt dansk og matematik (Undervisningsministeriet, 2013, p. 23). Lederne bliver fremskrevet som dem, der skal stå i spidsen for disse forandringsprocesser (Rambøll m.fl., 2014, p. 3). Lederen ses som den centrale forandringsagent, der har en særlig rolle, med mulighed for og potentiale til at have mere agens, end de øvrige medlemmer af organisationen. Denne top down

inspirerede tilgang til ledelse fokuserer således på en slags diffusionstænkning (Latour, 1986), hvor lederens intentioner bevæger sig fra ét punkt og efterhånden møder resten af organisationen. At lærerne med Lov 409 får ret og pligt til at løse deres opgaver på skolen, flugter desuden med de angelsaksiske standarder for at holde skole og bedrive skoleledelse, hvor lærerne skal understøttes i at samarbejde om deres undervisning (Hargreaves & Fullan, 2016; Hattie, 2014; Robinson, 2011; Stoll & Louis, 2007). Lov 409 kan altså forstås som det middel, hvormed lederne kan opnå fleksibilitet til at lede og organisere det pædagogiske personales arbejde på og dermed bane vejen for at indfri målet om at øge elevernes læring.

Imidlertid viser de tætte, aktør-netværksteoretisk inspirerede studier, hvordan skoleledere må arbejde på at blive en del af netværket. I modsætning til ledelsesteorier, der fokuserer på lederne som stående i spidsen for organisationen og som værende de centrale forandringsagenter, beskriver de aktør-netværksteoretisk inspirerede studier snarere ledere, som arbejder på at blive til som en del af et aktør-netværk. Det gør de for på den måde at blive i stand til at lede på translationsprocesserne og kunne mediere det, de er blevet bedt om at implementere. De medierer eksempelvis uhensigtsmæssige elementer ved *for-profit* koncepter (Koyama, 2011a; Mette, 2013), de arbejder på at gøre kravene om testtagning meningsfulde i hverdagens praksis (Decuyper et al., 2011; Koyama, 2011a) og de arbejder med de forhåndenværende sten (Koyama, 2014). Med udgangspunkt i de generiske modeller tages lederne metaforisk ud af netværket og tildeles en særlig position, hvor de står alene i spidsen. Dette kan forklare, hvorfor lederne ifølge følgeforskningen føler sig ensomme og som stående alene med en stor opgave (Hønge & Ejersbo, 2016, p. 27). Med udgangspunkt i de aktør-netværksteoretiske studier ses lederne som aktører, der arbejder på at se sig selv og blive set som en del af organisationen, hvorved de bliver til som ledere (Clifton & Mueni, 2020; Kamp, 2018; Ratner, 2011). Lederne arbejder nok på at blive i stand til at



påvirke translationerne, men det sker ikke ved at skære båndene over, men tværtimod ved at styrke sig med gode forbindelser til aktørerne i det lokale netværk.

Loven om arbejdstid gælder for så vidt for hele landet, men flere kommuner har siden 2014 valgt at tilgå disse dilemmaer ved at indgå lokalaftaler eller formulere forståelsespapirer mellem den kommunale forvaltning og den lokale lærerkreds (Trier, 2019). Dermed fastsættes typisk nogle lokalt-centrale regler for, hvor meget lærerne skal undervise og hvor meget tid til forberedelse, lærerne skal have. Derlund Kommune har på tidspunktet for mit feltarbejde indgået hverken lokalaf tale eller udarbejdet et forståelsespapir (Feltnoter p. 51). Dermed er opgaven om at performe loven om arbejdstid delegeret til de lokale skoleledere. På Granlund Skole er det sket ved at indføre en fast mødetid, hvor lærerne som udgangspunkt møder ind klokken 7:30 og har fri klokken 15:00. Andre skoler i kommunen har fastsat andre mødetider (Feltnoter p. 51). I starten af 2021 indgår Derlund Kommune imidlertid en lokalaf tale med den lokale lærerkreds (Derlund Kommune & Derlund Lærerkreds, 2021). Om lokalaftalen forklarer skolechefen retrospektivt:

*Vi er en af de kommuner, en af de få kommuner, som siden 2014 har haft Lov 409 som grundlag for lærernes arbejdstid. Det var fordi der ikke var politisk stemning om at gå ind og aftale en anden arbejdstidsaftale (Interview med skolechef p. 10).*

Ifølge skolechefen, som i 2018 selv var skoleleder, har arbejdet med folkeskolereformen haft sværere vilkår som følge af den sammenblanding, der er sket med reformens elementer og Lov 409, fordi lærerne nu arbejder under helt andre vilkår end de er vant til og ligeledes helt anderledes end det, lærernes uddannelse har været rettet mod (Interview med skolechef p. 11). Skolechefen peger her på, at måden at tilrettelægge lærerarbejdet på traditionelt har været tilrettelagt ganske anderledes end det skal gøres nu, med den nye lov om arbejdstid. Der er således med Cubans begreber

(Cuban, 2013) tale om en radikal forandring af måden at tilrettelægge lærernes arbejde på.

Lov 409 fremstår således som en meget potent aktør, som andre aktører forholder sig til. For aftaleparterne er Lov 409 tiltænkt som et middel, der skal skabe mulighed for at indfri målene og intentioner i folkeskolereformen, men for lærerne bliver den set som en hindring og som en barriere. For skolechefen og skolelederne foreligger nu en opgave med at gøre loven om arbejdstid brugbar. Derfor er det interessant at undersøge, hvordan aktørerne på Granlund Skole arbejder på at tage imod elementerne i Lov 409 og gøre dem brugbare i forhold til at fungere som middel til at implementere folkeskolereformen? Hvilke translationsprocesser opstår og hvilke ledelsesformer bliver til i forbindelse med dette arbejde?

Med inspiration fra aktør-netværksteori (Latour, 2008) beskriver jeg genstandsfeltet som bestående af en række heterogene aktører, der forbinder sig med hinanden og danner netværk. Dette netværk har en processuel form, hvor nye aktører tilføjes til og først opnår deres betydning i netværket via dynamiske translationsprocesser. I den danske udgave af Latour beskrives credoet om at følge aktørerne som at: *"Følge aktørerne i deres bevægelse gennem det væv af ting, som de har føjet til de sociale færdigheder for at gøre de stadigt mere skiftende interaktioner mere bestandige"* (Latour, 2008, p. 91). Men i den engelske udgave står: *"Follow the actors in their weaving through things they have added to social skills so as to render more durable the constantly shifting interactions"* (Latour, 2005, p. 68). Durable kan oversættes til at gøre forbindelserne varige, men også til at gøre forbindelserne brugbare. Jeg er interesseret i at undersøge, hvad Lov 409 bliver til når den performes i relation til andre aktanter, med henblik på at gøre loven til det meningsfulde og hensigtsmæssige middel, det oprindeligt er tiltænkt at være.

I kapitel 3 bliver rammerne og intentionerne for Lov 409 og forskellene på den og den tidligere lov om arbejdstid (A08) skitseret. I det følgende

beskriver jeg på baggrund af observationer og etnografiske interview, hvordan aktørerne på Granlund Skole arbejder på at lede translationen af Lov 409. Jeg opfatter translationen af Lov 409 som et middel til, en forudsætning for, eller en nødvendig omvej (detour) (Latour, 1999b, p. 178) til at aktørerne overhovedet kan komme i gang med at arbejde med folkeskolereformens egentlige elementer. Risikoen er, at fokus for ledernes ledelse forskyder sig, som det er sket i forbindelse med tidligere skolereformer med elevplaner (Olesen, 2014), mindset (Ratner, 2012) og fokus på elevernes læring (Hall, 2017).

### Nye rammer for lærerarbejdet

Tirsdag morgen møder jeg ind på Granlund Skole og sætter mig i biblioteket. Her observerer jeg personale og elever møde ind. En lærer kommer hen og vi begynder at tale sammen om at arbejde som lærer under Lov 409. Læreren beskriver lockouten som et overgreb og den fulde tilstedeværelse som en forringelse af vilkårene og mulighederne for at lave god undervisning. En anden lærer, UL, kommer til og indgår i samtalen. UL erklærer sig enig i at lockouten har været et overgreb, men fremhæver også fordele ved Lov 409. UL oplever nu at have fået sine weekender fri. Tidligere var der en del forberedelse og forældrekontakt ligesom der ikke var klare rammer for, hvornår man som lærer var på arbejde og hvornår man havde fri. Med de nye forberedelseslokaler er der blevet gode muligheder for at løse sine opgaver på skolen og holde fri, når man kommer hjem. De to lærere når frem til at de nye regler er rigide, men at de også sætter nogle tiltrængte rammer op mellem arbejde og fritid. Begge lærere konkluderer, at de ikke vil tilbage til tiden før Lov 409 (Feltnoter p. 70). Jeg går ind på lærerværelset og møder SL, som er ved at tale med en lærer, TR. Jeg fortæller at jeg har talt med to lærere om Lov 409. TR fortæller, at med de nye regler bliver de ikke længere forstyrret hjemme. Tidligere var det almindeligt at blive ringet op vedrørende henvendelser som: *Mathias hue er blevet væk, vil vi hjælpe*

*med at lede efter den?* SL supplerer og siger at dette er en egentlig kulturændring, hvor forældrene er ved at lære, kun at kontakte deres barns lærer inden for den faste mødetid, med mindre det handler om presserende emner. Dette karakteriserer meget godt, hvad jeg opfatter som værende den generelle indstilling til Lov 409 på Granlund Skole: Loven sætter nogle tiltrængte rammer for arbejdet, men rammerne gør det også sværere for lærerne at nå det hele (Feltnoter p. 70; p. 107; 109).

### Flex-skema

Lov 409 bliver også diskuteret på et møde mellem skolens leder og tillidsrepræsentant (TR). Mødet er et af de faste møder, som skoleleder og TR afholder med jævne mellemrum. Til slut i samtalen taler SL og TR om, hvordan det er at være tillidsrepræsentant efter folkeskolereformen. De konkluderer, at forskellen er, at nu skal skolelederen og TR selv lave nogle rammer, mens de før Lov 409 skulle fortolke rammer, andre har lavet. TR siger: *Og vi troede at vi skulle have mindre betydning. Ha!* (Feltnoter, p. 49). De taler videre om, hvordan de begge har erfaringer med at skulle diskutere, hvad der står i en aftale, som andre har indgået. TR: *Men så kom Lov 409 og så var det andre ting. Du skal til at forberede dig* (Feltnoter, p. 49). Når TR beskriver nødvendigheden af at forberede sig, antyder det at samarbejdet har ændret karakter til nu at være en forhandling og diskussion af, hvordan forholdene skal være. Det er ikke længere centralt fastsat, men noget som drøftes og besluttet lokalt. Det stiller nye krav, men giver også nye muligheder for at performe både skoleledelse og arbejdet som tillidsrepræsentant.

Da mødet er slut og TR har rejst sig og er gået ud af lokalet, får SL lejlighed til at sætte ord på sine tanker om det nys overståede møde. Under dette agenda X fortæller SL, at TR er en fantastisk dygtig tillidsmand, som ledelsen har et godt samarbejde og en stor fortrolighed med: *Det er alfa og omega*

*for at lykkes. Fordi vi har jo ingen aftaler.* (Feltnoter p. 49). Jeg spørger til Lov 409, fordi det for mig lyder som om TR mener, at opgaven som tillidsrepræsentant er blevet lettere, nu da man skal forhandle og ikke længere fortolke hvad andre har skrevet. SL fortæller, at Lov 409 formelt giver al ledelsesretten til ledelsen, men:

*Man troede jo at tillidsmænd ville få mindre betydning, fordi der ikke er al den der tolkning. Men som TR siger, så er det lige modsat. Men det er her ude. Det kommer an på hvor meget man som leder tager sin tillidsmand ind og siger: "hvordan finder vi ud af det her?". Som leder kan man bare sige, jeg behøver jo ikke lave retningslinjer, jeg kan bare sige at det er mig der bestemmer. Men det har vi ikke gjort.* (Feltnoter p. 50).

Den fulde ledelsesret bliver af følgeforskningen beskrevet som en forudsætning for, at ledelsen kan lykkes med sin opgave (Kjer & Rosdahl, 2016), men for SL har loven betydet et ekstra arbejde med at styrke sine relationer til og samarbejde med TR. Dette er blandt andet sket ved at inddrage TR i forskellige overvejelser, som ledelsen har gået med. Dermed er TRs rolle blevet delegeret en vis indflydelse og betydning. Rollen som tillidsrepræsentant fremstår nu som effekt heraf mere indflydelsesrig. Som talsmand for lærerne, er TR en vigtig aktør i translationsprocesserne. Når TR afslutter beskrivelsen af sin egen betydning med et "Ha!", kan det indikere en lettelse, idet også TR er klar over, at dette meget vel kunne have været anderledes. SL fortæller jo, at der er forskel imellem kommunens skoler, og på nogle skoler har tillidsrepræsentanten mindre indflydelse. Dette forhold er formentlig velkendt af den lokale lærerkreds og af de enkelte skolars tillidsrepræsentanter. Skolelederens indstilling og handlinger har således betydning for, hvilken TR den enkelte skole har. I dette tilfælde er TR blevet inddraget og er gjort til en fantastisk dygtig tillidsrepræsentant, i skoleledelsens øjne.

Jeg spørger til, hvordan der arbejdes med Lov 409 på Granlund Skole og bliver præsenteret for Flex-skemaet. På Granlund Skole er Lov 409 omsat til

nogle retningslinjer, der er aftalt mellem skolens ledelse, TR og skolens MED-udvalg. Disse retningslinjer regulerer blandt andet, hvordan lærerne kan "flexe" og tage hjem inden for skolens åbningstid, hvis arbejdet tillader det. Retningslinjerne for flekstid er delegeret til nogle analoge flex-skemaer, A4 ark, som er ophængt på døren i det store forberedelseslokale. Disse er således en materialisering af de indgåede retningslinjer.

Flex-skema December 2019	
Dato	Initialer + tid
2/12-19	VR 16 <sup>00</sup>
3/12-19	VR 15 <sup>30</sup>
4/12-19	VR 15 <sup>00</sup> - 15 <sup>30</sup> (20m)
5/12-19	VR 15 <sup>00</sup>
6/12-19	VR 15 <sup>00</sup> VR 15 <sup>30</sup>
7/12-19	VR 15 <sup>00</sup>
8/12-19	VR 15 <sup>00</sup>
9/12-19	VR 15 <sup>00</sup> - 15 <sup>30</sup>

Figur 5: Flex-skema på Granlund Skole

Det mere generelle dilemma, som skolelederne ifølge følgeforskningen står over for mellem at kræve fuld tilstedeværelse eller tillade mere fleksible ordninger (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 59), har således på Granlund Skole antaget en lokal løsning og form. For SL består dilemmaet i, at jo flere regler der formuleres og vedtages, desto mere tid skal lederne bruge på at kontrollere om de bliver overholdt, ligesom overtrædelser skal sanktioneres. SL forklarer:

*Jeg kan simpelthen ikke orke at skulle være leder og så skulle kontrollere så meget. Og jeg tror ikke det bliver bedre af det. Vi gider ikke have alle de regler (Feltnoter p. 52).*

SL forudser og forholder sig her til en effekt ved en bestemt måde at skulle translaterere og performe den fulde ledelsesret på. Hvis lærerne skal være på skolen inden for arbejdstiden, vil ledelsen i hvert enkelte tilfælde skulle forholde sig til, om en lærer af forskellige årsager må forlade matriklen. Det skaber en kontrollerende og delegerende ledelsesform, der i nogen tilfælde også må forvente at påtage sig også at blive en sanktionerende ledelse. Dette forventes ikke at ville føre til en bedre skole og til realisering af de overordnede intentioner og mål. Den faste mødetid administreres derfor ikke kun via administrative it-systemer til tidsstyring, men i hverdagen også via "skuffeaftaler", som opbløder den faste mødetid for lærerne (7.30 – 15.00). Aftalen er indgået med MED-udvalget som en retningslinje for, hvordan man må flexe og tage arbejde med hjem, og A4-arkene er en udløber og materialisering heraf.

Jeg har set disse sedler hænge på opslagstavlen i det store forberedelseslokale, men hvordan fungerer de i praksis?

Jeg spørger, hvad ledelsen gør ved sedlerne, og SL peger på skraldespanden; de bliver ikke læst, men indsamlet hver måned og smidt direkte ud (Feltnoter p. 51). Grunden til at flex-skemaerne findes handler ikke om ledelsen vil kontrollere, men snarere for at synliggøre at arkene og dermed ordningen findes og for lavpraktisk at vise, hvor folk er henne:

*Så giver det mening for folk. Så når der ringer en far så kan jeg sige, XX er gået hjem for i dag, men er her i morgen klokken otte. Som leder synes jeg også at jeg skal vide hvor mine medarbejdere er, så længe de er her (Feltnoter p. 51).*

Loven om arbejdstid bliver dermed translateret og transformeret (Latour, 2008, p. 62) i forhold til sit udgangspunkt. Jeg spørger om disse translationer

er sket på baggrund af udmeldinger fra forvaltningen; har skolerne eksempelvis fået angivet nogle retningslinjer for, hvordan lederne skal håndtere eller fortolke Lov 409? SL svarer:

*Nej. Men jeg har jo været leder i mange år. Så jeg falder jo tilbage på min egen forforståelse. Så kan jeg jo huske aftalen med ØUF, aftalen fra 2008. Dem har jeg sådan i baghovedet. Det var der en vis rimelighed i (Feltnoter p. 49).*

Som medskaber af det, aktørerne skal translaterere, fremhæves her bestemte forhold eller elementer som SL betoner som værende særlig meningsfuld. Ved at tilføje egne elementer, som ikke står angivet i den oprindelige lovtekst, åbnes for en opmærksomhed for at forstå aktørernes dømmekraft i relation til smag, idealer og præferencer for bestemte løsninger og tilstande. Dette bliver synligt ved at være opmærksom på aktørernes brug af modaliteter (Latour, 1987), det vil sige på hvordan aktørerne selv taler om og forholder sig til elementerne ved elementerne i loven om arbejdstid.

I translationen af, hvad Lov 409 skal blive på Granlund Skole lægges der vægt på, at løsningen skal være til at administrere, til at leve med og samtidig tjene et reelt formål og dermed også hvad ledelsen skal blive og ikke blive. Det ophængte A4-ark repræsenterer materialiseringen af disse translationsprocesser.

## Lede på trivialiteter

Senere på ugen, (efter det teammøde som er beskrevet under afsnittet "Agenda X – forskeren som refleksionsgenerator"), opstår endnu et agenda X-øjeblik, hvor SL finder lejlighed til at redegøre for sin forståelse for processen med loven om arbejdstid. Da SL startede som skoleleder på Granlund Skole, havde de arbejdet med den nye lov om arbejdstid og de deraf følgende rammer om faste mødetider og flere undervisningstimer i et år. SL refererer til sine overvejelser:



*Det gjorde faktisk at lærerne følte sig fuldstændigt kørt over og de havde det bare sådan her [gestikulerer med hænderne] med alting. Det var det første jeg oplevede, det var, at "vi kan ikke finde ud af hvad de vil med reformen, vi føler os tromlet" - og det var de jo - "vi føler vores frihed er taget fra os og vores ret til at lede selv er taget fra os". Alting (Feltnoter p. 96).*

Ovenstående er et uddrag af et længere, sammenhængende citat, hvor SL vender tilbage til en udlægning jeg tidligere har lavet af mine observationer. Jeg har bemærket, hvordan SLs hverdag er fyldt med noget, som kan minde om trivialiteter. Det har undret mig, for ifølge eksempelvis Robinson og den forskning som er informeret heraf, burde ledelsen i stedet have sit fokus på den pædagogiske praksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015; Kjer et al., 2015; Qvortrup et al., 2017; Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014; Robinson, 2011). Denne samtale bliver anledning til at SL kan forklare sin optagethed på eksempelvis at få skiftet gardiner (Feltnoter p. 39), engagere sig i rengøringen på en af gangene fra legepladsen til nogle af klasselokalerne (Feltnoter p. 59), får skiftet lamperne i undervisningslokalerne (Feltnoter p. 71), foruden at være opmærksom på rimelighed i lærernes undervisningstimetal (Feltnoter p. 97), få brugt §16b til at få flere to-lærertimer (Feltnoter p. 97) og få indrettet nogle gode forberedelseslokaler (Feltnoter p. 7).

Disse aktiviteter handler ikke om elevernes læring, ligesom SL bevæger sig meget rundt i organisationen, men sjældent ud i klasselokalerne. I stedet virker SL meget optaget af at mediere konflikter, løse praktiske spørgsmål og møde lærerne i sparring om undervisning samt samarbejde med kollegaer og forældre.

SL sætter ord på, hvad ledelse på trivialiteter handler om:

*Jeg tænker at alle de her trivielle ting, alle de ting, der kan vise personalet at tingene hænger sammen og jeg vil jer og jeg har fokus på kerneydelsen*

*sammen med jer og vi tager de svære ting sammen, fordi vi har noget større vi skal arbejde for. Hele den vej har jo gjort, at nu kan vi sidde og snakke sådan sammen. Så det der kunne ikke lade sig gøre, hvis ikke der var en masse andre ting, som vi i ledelsen har gjort for at komme dertil (Feltnoter p. 98).*

Når udviklings- og forandringsprocesser, som i dele af følgeforskningen beskrives med udgangspunkt i Kotters otte-trins model (Kjer & Winter, 2016), skabes en forestilling om en kausal-lineær udvikling, hvor det ene skridt fører til det næste, indtil organisationen er der, hvor lederen på forhånd ønsker den skal være. Men dermed får vi ikke viden om, hvad lederen laver, når der arbejdes på at skabe en styrende koalition (Kotter, 1999) eller udvikle relationel tillid (Hargreaves & Fullan, 2016; Robinson, 2011). Ligeledes gør disse beskrivelser det let at overse det arbejde og de overvejelser, som ligger bag. Den måde, hvorpå SL har arbejdet på at engagere og forpligtige lærerne på skolen til at indgå i de overordnede intentioner med den planlagte forandring, er ved selv at engagere sig i de opstående brande (Ratner, 2011). Dermed engagerer SL sig i de mange trivialiteter, hvilket sikrer at lærerne oplever at der bliver lyttet til dem og at deres opgaver opleves som værende relevante og vigtige. Ledelse på trivialiteter kan således ses som den måde, hvorpå SL vælger at arbejde med den relationelle tillid (Robinson, 2011, p. 34) og blive til som netværksleder (Kamp, 2018), der er i stand til at lede på translationerne af den nye lov om arbejdstid. Når en lærer oplever, at der er dårlig lys i et lokale, hvor der arbejdes med elever med særlige behov (Feltnoter p. 71), understøttes dennes oplevelse af at arbejdet er vigtigt ved at ledelsen hurtigt og effektivt sørger for at der bestilles en elektriker, som sætter endnu en lampe op. På samme måde oplever den rengøringsassistent, som arbejder på at holde skolen ren en accept af, at det er uholdbart at en nyvasket gang straks gøres beskidt igen, når elever kommer ind fra frikvarter. Ved at lede på trivialiteterne understøttes medarbejdernes fokus på den overordnede

opgave, fordi praktiske småting som frustrerer eller forhindrer opgaveløsningen bliver løst eller i hvert fald taget alvorligt. Ledelse på trivialiteter kan således beskrives som værende den omvej eller et led i de translationsprocesser, der er nødvendig for at skoleledelsen kan komme til at arbejde med de egentlige, oprindelige intentioner med folkeskolereformen på skolen.

Ledelse på trivialiteterne er en del af et længerevarende fokus og et vedholdende element i en ledelsesform der opstår, når ledelsen er ved at gøre organisationen klar til at arbejde med elementerne i en planlagt forandring. Det kan ses som en effekt af den måde, hvorpå ledelsen har arbejdet på at opnå følgeskab til det, der er den egentlige intention med den planlagte forandring. Lov 409 er jo blot et middel til at opnå et mål, men har i sig selv krævet en del arbejde af aktørerne:

*Det første år vi kørte PFL, hvor vi kiggede i data, der var de [lærerne] sure. De sagde, det her det er bare LP om igen.*

Derlund Kommune har tidligere arbejdet med LP-modellen, som er en pædagogisk analysemodel, der skal fungere som et fagligt sprog mellem lærere og pædagoger, og er rettet mod forbedring af elevernes trivsel og læring (O. Hansen & Nordahl, 2009; UCN, 2019). Hargreaves har vist, hvordan top down initierede krav om bestemte samarbejdsformer risikerer at møde modstand blandt de, der skal arbejde under disse (Hargreaves, 2019, p. 609) og det nye PFL-koncept bliver opfattet som mere af det samme. Dermed bliver ledelsens opgave i at translatere og gøre disse nye elementer brugbare både presserende og central.

SL forklarer: *Jeg tror på, at alt det vi har gjort i ledelsen for at de skulle føle sig mødt, for at vi har skabt nogle bedre arbejdsforhold. [...] Også det der med flexetid. [en lærer] kom hen og sagde, I morgen har jeg ikke timer før klokken 12, er det okay at jeg arbejder hjemme? Ja, skriv det på sedlen, hvis*

*jeg har brug for dig og jeg har glemt hvor du er. Fint, siger [læreren].*  
(Feltnoter p. 98).

Ved at være opmærksom på spændinger (tension) og benytte modaliteterne til at mediere og translaterer ud fra, (gen)opnår medarbejderne noget af deres mulighed for selvbestemmelse og lederen bliver til som en del af netværket. Ledelsen påtager sig ansvaret for at arbejdspladsen overordnet fungerer, hvilket er en del af ledelsesopgaven. Ledelse på trivialiteter er ikke en tilgang til instrumentelt at udnytte lærernes fornemmelse af at blive taget alvorligt i bestræbelsen på at opnå følgeskab til den planlagte forandring. Det er snarere (d)en måde, hvorpå ledelsen på Granlund Skole forholder sig til den kommunale uddelegering af at finde en løsning for, hvordan den fulde ledelsesret skal performes lokalt. A4-arket repræsenterer og materialiserer på den måde en organisatorisk lindring (Conner, 1993) væk fra en oplevet uværdig og uholdbar tilstand, hvor lærerne føler sig trådt på og nedkæmpet på en slagmark. Det sker ved at skoleledelsen kontinuerligt (be)viser, at lærerne på Granlund Skole ikke er nogen, der skal nedkæmpes, men tværtimod som nogen, hvis forbehold, indsigelser og skepsis er værd at lytte til.

Hvor løsningen fremstår simpel, er dens tilblivelse det ikke, men sammensat af mange overvejelser. Her er fokus på trivialiteterne central.

*Men der ligger mange overvejelser over det, bag ved det. Og når de kommer herind og taler om trivialiteter, så er det jo ikke trivialiteter for dem, for så kommer de jo ikke herind* (Feltnoter p. 98).

Perillo argumenterer for, hvordan modstand og spændinger (tension) kan ses en måde, hvorpå aktørerne engagerer sig i at kvalificere et element ved en forandring, frem for som en modstand, der skal overvindes (Perillo, 2007). Ved at engagere sig i tilsyneladende trivialiteter, arbejder SL på at lærerne skal føle sig taget alvorligt.

*Da jeg kom herud, der var det nærmest en slagmark, hvor der lå blødende krigere. Det med den lockout, hvad det har betydet for folk, det er helt... Jeg tænkte, jeg skal samle folk op og være klasselærer og sige: "kom nu, vi gør det sammen". De græd over at skulle være her, at de skulle gå ned og undervise uden at være ordentlig forberedte...(Feltnoter p. 98).*

SL sætter her ord på følgeforskningens fund om, at skolelederne skal afveje komplekse dilemmaer. Lærerne står tilbage uden identitet, mening, retning og holdepunkter. Hvad vil aftaleparterne med reformen? Hvad vil de med os som lærere? Hvordan skal vi tilrettelægge vores arbejde og lave bedre undervisning uden forberedelse? SLs opgave fremstår ganske vist akut og presserende (Kotter, 2008), men det er ikke implementeringen af folkeskolereformens elementer, som har fået første prioritet. Det har opgaven med at redde medarbejdere i land og få tilset deres skader (for at blive i metaforet). Lov 409 er nok et middel til at realisere intentionerne i folkeskolereformen, men det er også en akut og presserende ledelsesopgave at finde en måde at få den gjort brugbar i netværket. Jeg får en fornemmelse af, hvad skoleledelsen kerer sig om, og hvordan de mange trivielle aktiviteter sker med tanke på ambitionen om at indfri et overordnet mål.

Lov 409 anser lærernes arbejdskraft som en ressource der kan udnyttes til at forbedre skolens præstationer (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 29), men det stiller ifølge følgeforskningen skolelederne over for dilemmaet mellem at vægte kvalitet og kvantitet (E. Nørgaard & Bæk, 2016, p. 49). Denne beskrivelse af ledelse på trivialiteter viser, hvilke omveje en skoleleder har taget for at kunne agere i dette dilemma. SL konkluderer flere gange, at lærernes trivsel ikke er det overordnede formål med SLs virke, eller det som SL anser som sin kerneopgave (Feltnoter p. 20). Men alligevel står lærernes trivsel centralt som afsæt for at komme i gang med at arbejde med den nye folkeskolereform, ligesom det gør for lederne i Gylling Olesens studie (Olesen, 2014; Olesen et al., 2011). Det virker som om Lov 409 er implementeret på skolen, og at løsningen er fundet i mindelighed. Løsningen

fremstår medieret, hvor nogle elementer er fremhævet, andre er nedtonet og andet er tilføjet. SL afviser dog at arbejdet med at translaterer Lov 409 har været simpel, og at løsningen bare kunne have været fundet for tre år siden.

*Jeg har også gjort ting, jeg ikke har lyst til at gøre. Jeg havde ikke lyst til det der §16b for jeg tænkte, at det er ikke meningen med reformen. Meningen er faktisk at børnene skal være mere på skolen, for nogen af børnene har bedre af at være på skolen end derhjemme” (Feltnoter p. 99).*

Translationsprocessen viser sig her som en længerevarende, eksperimentende proces, hvor SL sammen med netværket afprøver, hvordan folkeskolereformens elementer skal og bør performes lokalt. Heri må der gives køb på noget for at andet kan bevares. Når der eksisterer en bred opbakning til måden, hvorpå loven om arbejdstid udmøntes skyldes det, at den i overvejende grad nu stemmer overens med aktørernes præferencer. Lederne har brug for at vide, hvor medarbejderne er inden for arbejdstiden og medarbejderne har fået en vis fleksibilitet (tilbage) i forhold til at kunne tilrettelægge deres eget arbejde. Derudover er der indrettet velegnede forberedelseslokaler, hvor lærerne både kan arbejde og samarbejde og hvor de gerne vil opholde sig. Den strategiske ledelse på trivialiteter sker som følge af overordnede forståelser og opfattelser af hvad der er vigtigst, ikke kun for skolelederne, men også for lærerne, opstår i hverdagens praksis. Undervejs i processen forvrides, tvistes og forandres Lov 409, mens den bliver til. Dermed indgår fremkomne modaliteter i translationsprocesserne, hvilket til sidst fører til en løsning som tilsyneladende opleves acceptabel og fair.

Det er i denne sammenhæng at ledelse på trivialiteter skal ses. Jeg ser ledelse på trivialiteter som (d)en måde, hvorpå skolens ledelse engagerer sig i at sikre, at medarbejderne kan løse deres opgaver ved at tage deres oplevelser af problemer alvorligt. Ledelse på trivialiteter er altså (d)en måde, hvorpå skolelederen engagerer sig i ikke at skubbe ellers usynlige opgaver (Star, 1991) fra sig og over på medarbejderne (Ekman, 2019). Begrebet

trivialiteter forstås og anvendes i sin hverdagsagtige betydning om det der er velkendt, banalt eller lavpraktisk. Ledelse på trivialiteter opstår som tilgang til at gøre netværket klar til at arbejde med folkeskolereformens elementer og viser sig som et ledelsesfokus på en række praktiske småopgaver såsom at få hængt nye gardiner op, skifte lys i et undervisningslokale og få ordnet rengøringen. Det er en måde, hvorpå ledelsen kontinuerligt (be)viser sit engagement og fokus på hverdagens daglige drift.

Det handler ikke så meget om at alle småproblemer løses og at en elpære er vigtigere for en skoleleder at forholde sig til end elevernes læring og trivsel. Men det er en måde hele tiden at vise lærerne at de og deres opgaver er vigtige, en måde hvorpå de kan føle at de har selvbestemmelse på deres opgaver samt en måde hvorpå ledelsen kan manifestere sig som nogle, der også har blik for den daglige undervisning og børnenes læring og trivsel. Ledelsesopgaven består da også i at indgå i disse translationsprocesser for dermed at være med til at mediere, om der er noget der må gives køb på i bestræbelsen på at holde fast i det, der er vigtigst.

### Translation af Lov 409 – at gøre elementer brugbare

Loven om arbejdstid er formelt set ikke målet, men derimod et vigtigt middel til at indfri målene i folkeskolereformen. Der er ikke nogen måltal eller indikatorer der følger og afgør, om en skoleleder er hverken lykkes eller mislykkes med at implementere lov 409. Men Lov 409 har vist sig som en potent aktør, der er i stand til at mediere andre aktørers arbejde med folkeskolereformen. Derfor er Lov 409 ikke kun et middel til at implementere folkeskolereformen, men bliver i høj grad også en opgave i sig selv, en forudsætning eller en kritisk barriere for, om den kan blive gjort relevant som middel til at indfri den planlagte forandrings intentioner. Med de danske metakritiske undersøgelser af tidligere planlagte

forandringsprojekter (Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2012) er vist, hvordan midler risikerer at blive forskudt og bliver til et mål i sig selv. Dermed finder de aldrig en form, der gør dem anvendelige og *brugbare* i forhold til at generere de effekter, de er tiltænkt.

Translationsprocessen er ikke forløbet som en rationel lineær proces, som kan beskrives ved at skolelederen har taget bestik af situationen og har samlet en styrende koalition omkring en relevant vision. I stedet har den fundet sted som en eksperimenterende proces, hvor forskellige muligheder er blevet afprøvet og hvor diskussioner, fejl og forsøg har været en naturlig del af at italesætte modaliteter, som kvalificerer og tilpasser måden, hvorpå arbejdstidsaftalen performes i netværket. Den endelige, eller rettere seneste tilgang til at performe loven om arbejdstid, findes ikke beskrevet i vejledninger eller cirkulærer, men er, ligesom opbakningen fra medarbejderne, en effekt af dynamiske translationsprocesser, som til sidst stabiliserer sig i en bestemt måde at performe loven på, der genererer accept af og følgeskab til at arbejde med folkeskolereformen og det pædagogiske koncept. Lov 409 er blevet *gjort* brugbar via en ledelsesform, der har fokus og opmærksomhed på dagligdagens trivialiteter.

Lov 409 virker for så vidt til at være implementeret på Granlund Skole. Den er behandlet på MED-udvalgets møder og der er lavet en lokal retningslinje for, hvordan den skal praktiseres. Ved at lytte efter modaliteter er min opfattelse, at stemningen nu er afklaret omkring hvordan den fulde tilstedeværelse kan og bør performes. Loven om arbejdstid har betydet, at der er indrettet gode forberedelseslokaler, som både leder og lærere fortæller de er glade for og som jeg kan se bliver brugt, ligesom erfarne lærere fortæller, at de med de faste mødetider oplever at have fået mere fritid. Jeg hæfter mig også ved, at hverken fortalere eller modstandere af Lov 409 ubetinget ønsker at gå tilbage til tiden før den faste mødetid (Feltnoter p. 70).



Lov 409 har materialiseret og stabiliseret sig i form af et A4-ark, der hænger på døren i lærernes forberedelseslokale. Måden at regulere arbejdstiden på virker til at være blevet black boxet som en selvfølge, en kærkommen ret og en rimelig pligt i forhold til at meddele og gøre opmærksom på, når og hvis man som lærer forlader arbejdspladsen inden for arbejdstiden. Men loven eksisterer nu i en anden, transformeret og innoveret version i forhold til den oprindelige, hvor skolelederen tidligere, i hvert enkelt tilfælde, skulle tage stilling til, om en medarbejder måtte gå før tid. Translationsprocesserne af Lov 409 har her indebåret en vis forskydning, et kompromis, der opfylder lederens behov for at (kunne) vide, hvor medarbejderne er i arbejdstiden og lærernes behov for at kunne administrere deres egen tid ansvarligt og professionelt. Alt i alt skaber det mulighed for at lærerne oplever en vis selvbestemmelse og mulighed for at tilrettelægge deres eget arbejde fleksibelt og i forhold til opgavens behov. Dette hviler alt sammen på en grundlæggende tillid til, at ingen af parterne udnytter ordningen for meget, hvilket ville kunne fremtvinge en gen-translation, hvor ledelsesformer med kontrol, registrering og dermed også bureaukrati bliver mere fremtrædende.

Loven bliver nu performet på en måde, som virker til bedre at passe med aktørernes præferencer og forestillinger om, hvad skolen er og skal være. Medarbejderne har været inddraget som en del af fortløbende translationsprocesser, hvor ordningen er blevet debatteret. Dette har tilladt de fremsatte modaliteter at blive formuleret og fremlagt i forskellige fora, og disse er blevet inddraget i translationen af løsningen. Dermed bliver modaliteter som repræsenterer modstand eller tension (Perillo, 2007) inddraget i translationsprocesserne og kvalificerer resultatet. Nogle medarbejdere frygter at kollegaer vil snyde og holde for meget fri. Baggrunden herfor er, at nogle lærere oplever, at en kollega tilsyneladende flekser en del ud. Medarbejderne spørger derfor, om den pågældende lærer har en særlig aftale. Da dette ikke er tilfældet, opfordrer de derfor ledelsen

til at kontrollere sedlerne og tilbyder et regneark til formålet (Feltnoter p. 50). Dette er dog blevet afvist med henvisning til, at en sådan kontrol ikke skaber værdi (Feltnoter p. 51). SL agerer således i det dilemma mellem fleksibilitet og kontrol, som følgeforskningen beskriver andre ledere også har fundet sig selv stående i (E. Nørgaard & Bæk, 2016). På baggrund af de etnografiske interview og observationer fra forberedelseslokalet, hvor flessedlen fysisk er ophængt, ses imidlertid en bred opbakning til ordningen, som tilsyneladende anvendes hyppigt og samvittighedsfuldt.

Det virker som en simpel løsning, som ligger lige for at indføre. Opfindelsen af A4-arket kan for så vidt beskrives med udgangspunkt i de generiske forandrings- ledelsesteorier (Conner, 1993; Kotter, 1999) derved, at lockouten har repræsenteret sig som en opportun og belejlig brændende organisationsplatform, som skoleledelsen har anvendt til at pege på en gunstig(ere) tilstand. SL har derefter taget bestik af situationen, iværksat udarbejdelse af en rationel og adækvat løsning, som der er opnået generel opbakning til fra MED-udvalget. Det virker som en god, billig og lavpraktisk løsning, hvor en kontrovers er afgjort i mindelighed og på fornuftig vis. Denne beskrivelse er imidlertid foretaget retrospektiv og viser sig at være for simpel og kausal-lineær i forhold til at kunne beskrive det arbejde og de overvejelser, som ligger bag måden hvorpå aktørerne på Granlund Skole har arbejdet på at opnå denne løsning. Dermed gøres en stor del af skolelederens arbejde usynligt og mellemregningerne ved dette arbejde springes over.

I kapitel 1 beskrives, hvordan handledygtige netværk netop er karakteriseret ved at være i stand til at nå frem til en beslutning, i forbindelse med en implementeringsproces (Kristiansen, 2016, p. 346). I dette tilfælde har netværket været i stand til at finde en tilgang til at undgå et sammenbrud og har afværget en midlertidig, men potentielt længerevarende krise via en række medierende translationsprocesser i form af en ledelsesform, der fokuserer på trivialiteter.

## Opsamling – at gøre planlagte forandringer *brugbare*

På baggrund af observationer og samtaler beskriver jeg, hvordan ledelse på trivialiteter opstår som en ledelsesform, der i sig selv er alt andet end triviel. Via denne form og tilgang til ledelse lykkes det nemlig at inddrage vigtige aktører som tillidsrepræsentant, skolens MED-udvalg og erfarne kollegaer i en række eksperimenterende og afprøvende processer, som resulterer i en tilsyneladende simpel eller lavpraktisk løsning på spørgsmålet om, hvordan den fulde tilstedeværelse i den nye lov om arbejdstid kan og bør performes. Det finder sted ved at lærerne noterer på at ophængt A4-ark, hvis de forlader arbejdspladsen inden for den almindelige arbejdstid. Dermed bilægges en kontrovers (Busch, 2013; Fenwick, 2010, p. 130; Latour, 1987) mellem hensynet til ledelsens ledelsesret og medarbejdernes behov for fleksibilitet og selvbestemmelse. Kapitlet viser en eksperimenterende og afprøvende proces, hvor ledelsen engagerer sig i og er en del af netværkets arbejde med at gøre et element ved en planlagt forandring *brugbar* (Latour, 2008, p. 91) eller på engelsk *durable* (Latour, 2005, p. 68). Dermed undgår ledelsens fokus at forskyde sig og komme til at handle om at lede på implementeringen af loven om arbejdstid, og organisationen kan i stedet begynde at arbejde med at translaterer folkeskolereformens elementer, på en måde der gør dem brugbare lokalt. Denne risiko forekommer reel, med tanke på erfaringer med implementering af tidligere reformer (Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2012), som er beskrevet i afsnittet om de danske metakritiske undersøgelser.

Hovedpersonen i denne beskrivelse kan ses som værende A4-arket, men undervejs i beskrivelsen bliver det tydeligt, at denne aktør bliver opretholdt og hjulpet på vej af ledelsen på en lang række trivialiteter, som muliggør at den vellykkede translationsproces kan finde sted. Herved opstår ledelse på trivialiteter som en ledelsesform, der tæmmer ilden ved at (gen)opbygge den relationelle tillid og sociale kapital mellem skoleleder og medarbejdere (Hargreaves & Fullan, 2016; Robinson, 2011) i forbindelse med en

skoleleders arbejde med at komme i gang med at arbejde med folkeskolereformens elementer.

Translationsprocessen har således genereret en løsning, som kapper de dårlige bindinger (Latour, 2008), men samtidig skaber nogle nye, gode bindinger som gør aktør-netværket brugbart og i stand til at arbejde med de egentlige intentioner i både de pædagogiske koncept og folkeskolereformen. Translationsprocessen, hvor SLs ledelsesfokus tager en omvej (detour) via et systematisk og gennemført fokus på og kerer sig om alskens trivialiteter genererer en række stærke aktører: SL, TR, MED-udvalget, de nyuddannede og de erfarne lærere træder alle styrkede frem som følge af denne translationsproces. Der er ikke så meget tale om at SL rydder bordet og får alle rettet ind i forhold til sin sag. Snarere ses en slags demokratisk samtale, hvor aktørerne formulerer en række modaliteter, som bøjer sig imod hinanden, på baggrund af en fælles forholden sig til hvordan Lov 409 bør performes, med udgangspunkt i en ide om hvad der er fair og hvad der er god skole.

## Kapitel 7. Ledelse på forstyrrelser - at gøre sig fri af dårlige bindinger og styrke de gode

I forbindelse med beskrivelser af, hvordan der er blevet ledet på tidligere skolereformer af den danske folkeskole (Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2012) ses en tendens til, at midlet til at opnå de intenderede effekter, gradvis forskydes og bliver til selve målet. Dermed får det, som egentlig er tænkt som en måde at indfri og realisere bestemte intentioner på, i stedet karakter af en opgave i sig selv, som lederne må arbejde med og lede på. Dette forstærkes af det forhold, at det styrende niveau har tendens til at justere undervejs i processen og styre på måder, der skaber forstyrrelser lokalt. Dermed tvinges de lokale skoleledelser til hele tiden at reagere på ændringer i den overordnede plan og genoptage arbejdet, også efter der allerede er taget imod elementerne i de pågældende forandringer og disse er ved at blive manøvreret på plads.

I dette kapitel beskriver jeg, hvordan aktørerne på Granlund Skole arbejder på at translaterer den nye lov om arbejdstid. Kapitlet forholder sig til forskningsspørgsmålet:

*Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelig – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?*

Det sker med udgangspunkt i andet delspørgsmål: *Hvordan ledes arbejdet i organisationen med de nye elementer i praksis og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde?* Kapitlet relaterer sig således til forskningsprojektet ved at beskrive den måde, hvorpå aktørerne i en dansk folkeskole arbejder med de effekter, der opstår undervejs i arbejdet med at translaterer elementerne i folkeskolereformen.

Dette forhold, at offentlige skolereformer løbende justeres er ikke kun et dansk fænomen, for både Levin og Hargreaves advarer imod for hyppige skift (Hargreaves, 2019; Levin, 2010). Jeg bliver opmærksom på, at fænomenet om løbende forstyrrelser eller ændringer i de oprindelig udstukne retningslinjer også er aktuelle for aktørerne på Granlund Skole, under en samtale med SL. SL er ved at vise mig de administrative systemer og vi kommer til at tale om de it-systemer, som lærerne arbejder med.

SL: *"Der er nogen der har bestemt, at det her Intra det lukker til sommerferien, og så skal vi have et nyt system der hedder Aula. Det kan få dem [lærerne] op at ringe. Nu har vi lige fundet ud af det her. Altså vi har haft det i 15 år. Hvorfor skal vi nu have et nyt system?"* (Feltnoter p. 34).

Ifølge SL har der ikke lokalt været efterspørgsel på et nyt intranet, som tilsyneladende har fungeret tilfredsstillende. Ifølge SL er dette udtryk for en tendens, hvor elementer i planlagte forandringer laves om, før end de er begyndt at virke. SL viser mig en oversigt over alle de aktiviteter der har været ud af huset på Granlund Skole, den såkaldte Åbne skole (Feltnoter p. 34). Det er en liste med overskriften "Bredere faglighed", som indeholder eksempler på, hvordan undervisningen har været tilrettelagt uden for skolens matrikel. Der er en tydelig stigning fra 2014 til nu. SL forklarer grafen for mig:

*Det var sådan det var i 2014, før vi havde reformen. Det der var i 2016. Men nu har vi fået fat... Der var så meget vi skulle have fokus på. Det er derfor det er så skammeligt at de nu begynder at lave om på det, fordi nu er vi ved at få fat i det. Vi er ved at få fat i noget af det, som måske kan løfte nogle børn"* (Feltnoter p. 38).

Med den åbne skole får skolerne bedre muligheder for at tilrettelægge anderledes læreprocesser, eksempelvis ved at samarbejde med lokale virksomheder, idrætsforeninger eller kulturinstitutioner. Det er en måde at arbejde med relationer og give eleverne nogle andre faglige oplevelser, end

hvad der kan ske med den mere traditionelle klasserumsundervisning (Feltnoter p. 77). SL giver et eksempel på relevansen ved reformelementet: Den åbne skole er blevet gjort brugbart med en ekskursion til Aros, som en af skolens 8. klasser var på:

*[...] og så var der en elev der sagde: der var fire rækker fliser på fortovet. Så kommer man altså fra Granlund af (Feltnoter p. 38).*

Reformelementet om den åbne skole åbner således for nogle nye didaktiske muligheder for at lave en anden type undervisning, som ellers kan være meget svær at lave i et klasselokale i Derlund Kommune. Men disse muligheder er nu i fare for at blive indskrænket, på grund af politiske drøftelser om at justere reformpunktet om den åbne skole. Eksemplerne viser, hvordan aktørerne på Granlund Skole har arbejdet på at tage imod de forskellige elementer i folkeskolereformen og gøre dem brugbare i den pædagogiske praksis i form af relevante og brugbare tiltag. Men med løbende justeringer og ændringer herved, bringes aktørerne nu til at arbejde med effekterne af disse forstyrrelser. Det er ikke i sig selv et mål, at elever på Granlund Skole skal have erfaringer med at fortove findes med fire rækker fliser. Men med en inspiration fra Levin (Levin, 2010) kan man spørge, om det er muligt at have et positivt billede af sig selv som dannet, hvis man aldrig har set fortove med fire rækker fliser?

## Brændende (lærings)platforme

Samtidig med vedtagelse af folkeskolereformen i 2014 indgår Regeringen og Kommunernes Landsforening også en aftale om et fælles brugerportalsinitiativ for folkeskolen. Ambitionen er at skabe en ny, fælles infrastruktur som kan understøtte arbejdet med kommunikation, læring og trivsel (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). Brugerportalen beskrives i aftaleteksten som et led i implementeringen af folkeskolereformen, idet portalen skal understøtte et tættere samarbejde mellem lærere og med

hjemmene om elevernes faglige progression (Undervisningsministeriet, 2013, p. 11). I en forundersøgelse identificeres lærernes behov for disse læringsplatforme som mulighed for at sætte konkrete mål op for de enkelte elever i en klasse samt enkel adgang til data (Rambøll Management Consulting & Implement Consulting Group, 2014, p. 6).

Begrebet *platform* konnoterer forskellige betydninger. Det kan betyde et afgrænset område, som tillader at man hæver sig over sine omgivelser og dermed opnår et bedre udblik. Det kan også betyde et grundlag, som man kan arbejde ud fra eller anvendes som et system, man kan arbejde med. Den amerikanske organisationskonsulent Darryl Conners brug af platforme er inspireret af ulykken på boreplatformen Piper Alpha. Conner oversætter ulykken til metaforet om den organisatorisk brændende platform, som manifesterer den bydende nødvendighed for at handle:

*"An organizational platform exists when maintaining the status quo becomes prohibitively expensive. Major change is always costly, but when the present course of action is even more expensive, a burning-platform situation erupts"* (Conner, 1993, p. 93).

Den brændende platform repræsenterer et akut og indlysende behov, som motiverer til at indgå i og fastholde en forandringsbestræbelse. Conner leverer her en tilgang til at forstå, hvordan ledelsen kan motivere organisationens medlemmer til at (ville) forandre sig. Den brændende platform leverer især et argument for at søge væk fra den aktuelle tilstand.

Læringsplatformene indeholder alle disse konnotationer, da de netop er sat i verden for at skabe et systematisk overblik, som de professionelle kan anvende til at tage udgangspunkt i de enkelte elevs potentialer og muligheder ved at understøtte lærernes arbejde med læringsmål (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, p. 11). Imidlertid viser den senere evaluering, at anvendelsen af læringsplatforme skaber nogle u hensigtsmæssige bindinger, som hæmmer lærernes didaktiske muligheder (Danmarks



Evalueringeninstitut, 2016, p. 11). Forligskredsen bliver derfor enige om at løse bindingerne ved Fælles Mål, således at lærernes didaktiske, pædagogiske og professionelle dømmekraft bedre kan udfolde sig (Undervisningsministeriet, 2019a, p. 12).

I kapitel 1 diskuteres, hvordan policy har et positivt skær over sig, der handler om at få noget ikke-fungerende til at fungere bedre (Ball, 2008). På samme vis er folkeskolereformen sat i verden for at hæve elevernes faglige niveau og trivsel (Undervisningsministeriet, 2013). Læringsplatformene fungerer dermed som det middel, hvormed lærerne kan blive i stand til at følge med i elevernes progression. Aftaleteksten afsluttes med et tvetydigt løfte om på den ene side nu at give folkeskolen en pause fra større reformer, samtidig med at aftaleparterne lover løbende at evaluere effekterne af initiativerne, med henblik på at give aftaleparterne mulighed for at justere lovgivningen (Undervisningsministeriet, 2013, p. 30). Det sidste løfte bliver indfriet, da Folkeskoleforligskredsen i juni 2017 enes om at: *"løse bindingerne i Fælles Mål"* (Rådgivningsgruppen for Fælles Mål, 2018, p. 8). Formålet med følgeforskningen er netop begrundet med, at det skal være muligt for aftaleparterne at lære af erfaringer (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018b, p. 1) med henblik på at justere lovgivningen (Undervisningsministeriet, 2013, p. 30). Derfor er det ikke overraskende, at lovgivningen ændres, efterhånden som kommunerne og skolerne har haft tid til at arbejde med folkeskolereformen. Den positive udmelding om at *"løse bindinger"* betyder mere konkret, at de overordnede kompetencemål samt de tilhørende færdigheds- og vidensområder fortsat er obligatoriske, mens de 3.170 underliggende færdigheds- og vidensmål gøres vejledende. De overordnede mål for, hvad eleverne skal kunne i fagene, er således de samme: *"men med en øget lokal frihed til at planlægge, hvordan man når dertil"* (Rådgivningsgruppen for Fælles Mål, 2018, p. 8). I kapitel 3 stiller jeg i afsnittet: *"Øget frihed(?)"* spørgsmål til, hvor frivillige disse mål reelt er

blevet, idet friheden primært består i lidt friere rammer til fortsat at arbejde mod de centralt fastsatte mål.

Når forligsparterne vælger at justere i folkeskolereformen, markerer det samtidig en afvigelse fra den oprindelige strategi. Det er i sig selv ikke overraskende, for folkeskolereformen lever op til Cubans kriterier om at være en kompleks forandring, der genererer konstante tilpasninger og justeringer (Cuban, 2013). Levin advarer mod for mange og pludselige afvigelser fra strategien, fordi det kan virke demotiverende for de aktører, som lægger ret mange kræfter i arbejdet med at realisere dem. Det er derfor demotiverende, hvis mål og formål hele tiden laves om. Hargreaves advarer mod at PLC organiseringsformer som middel til at implementere andre tiltag (Hargreaves, 2019). Noget lignende sker med læringsplatformene, som netop er designet til at understøtte lærerne i at tilrettelægge deres arbejde på en bestemt måde. I kapitel 4 diskuteres, hvordan politiske intentioner kan delegeres til materielle teknologier (Fenwick & Edwards, 2010; Johnson, 1988; Latour, 1992, 2004a) som elektroniske læringsplatforme. Når disse bringes til at tage del i translationsprocesserne skabes en stiafhængighed (Busch, 2013), som vanskeliggør vilkårene for at beslutninger senere kan laves om igen.

Derlund Kommunes skolechef fortæller, at læringsplatformene har sin styrke i, at man har let adgang til både digitale læremidler og til kompetencemålene (Interview med skolechef p. 7). Fordelen ved at have det samme system i hele kommunen er, at der kan laves fælles indkøb af digitale læremidler, hvilket gør det billigere. Desuden får alle kommunens lærere og elever adgang til samme læremidler, hvilket gør det lettere hvis nogen skifter skole. Den valgte platform er oprindeligt udvalgt på baggrund af et større panel, hvor især lærerne pointerede at det valgte system var det mest intuitive. Alligevel må skolerne i Derlund Kommune nu i gang med at gentranslatere deres praksis med læringsplatforme, elevplaner og digitale læringsmål. Det er derfor interessant at undersøge hvad der sker, når

elementer ved den oprindelige standard ændres undervejs, som følge af at aftaleparterne forholder sig til evalueringer og tilbagemeldinger.

Med inspiration fra aktør-netværksteori (Latour, 2008) beskriver jeg genstandsfeltet som bestående af en række heterogene aktører, der forbinder sig med hinanden og danner netværk. Dette netværk har en processuel form, hvor nye aktører tilføjes til og først opnår deres betydning i netværket via dynamiske translationsprocesser. Jeg er interesseret i at undersøge, hvordan aktørerne arbejder med at gøre de nu frivillige læringsmål brugbare og hvilke effekter dette arbejde i relation til de øvrige aktører som elektroniske læringsplatforme, elevplaner, folkeskolereformens mål og intentioner i den pædagogiske praksis.

## Nye bindinger

Jeg får øje på problematikken med de frivillige læringsmål og læringsplatforme på Granlund Skole i forbindelse med et møde mellem skolens leder og en lærer.

Det er tirsdag eftermiddag, og SL har indkaldt til et møde med SØ, som er en af skolens lærere. SØ er desuden tilmeldt kommunens lærer-til-leder forløb, og er i gang med et diplomstudie i ledelse. I forbindelse med sit studie, skal SØ have en case, der viser et reelt dilemma, man kan stå i som leder. Formålet med dette møde er at introducere SØ for den case, skolens ledelse har udvalgt.

SØ kommer ind på SLs kontor, og de hilser kort på hinanden, inden SØ forlader lokalet igen for at hente kaffe (Feltnoter p. 78). Imens fortæller SL mig, at ledelsen har valgt en case, som tager udgangspunkt i et dilemma, hvor lovgivningen har overhalet kommunens implementeringsplan for læringsplatformen indenom. Anbefalinger fra ministeriets arbejdsgruppe (Rådgivningsgruppen for Fælles Mål, 2018) går imod den måde, hvorpå Derlund Kommune hidtidig har valgt at arbejde med læringsplatforme og

læringsmål på. SL fortæller: *De har lavet planen og sagt i hvilken takt vi skal lave det, og det har ikke fungeret* (Feltnoter p. 78). SØ vil nu om lidt blive bedt om at udarbejde plan for, hvordan Granlund Skole igen kan få en god hverdag med at arbejde med elevplaner. Casen viser et dilemma mellem kommunens overordnede, mere kausale eller lineære planer og skolernes lokale, mere eksperimenterende praksis. Men også, hvordan diskussioner og overordnede løsninger andetsteds får betydning for den lokale praksis, hvor ting, der allerede én gang er faldet på plads, må gentranslateres.

SØ kommer ind igen, de sætter sig til rette, og mødet begynder:

SL: *Nu skal du høre det dilemma VSL og jeg stod i her i sidste uge til skoleledermøde: Derlund Kommune har bestemt, at vi skal have implementeret læringsplatformen. Og i år er målsætningen at man skal lave elevplaner i Min Uddannelse [den læringsplatform, som Derlund Kommune har valgt at arbejde med]. Du ved hvordan det fungerer...*

SØ: *Ja, jeg har arbejdet med det.*

SL ridser indledningsvist op, hvordan den enkelte elevplan genereres.

*... så tilknytter man nogle mål, og kommer dem over i hver enkelt elevs elevplan. Det vil sige at hvis man laver et forløb i tysk, så kommer der nogle mål over, og det samme med dansk, så til sidst kan man have en elevplan med 57 mål.*

Læringsplatformen er designet til at tage udgangspunkt i, at de 3170 Videns- og Færdighedsmål er bindende. Men som resultat af afbureaukratiseringsprocessen er disse nu gjort vejledende, så kun kompetencemålene er bindende.

SL: *Det vil sige, at så har vi den her [læringsplatformen], som laver nogle elevplaner som har nogle mål, der figurerer som bindende mål, men det er de bare ikke længere. Så man kan sige, at loven har overhalet den her platform indenom.*

Det er fortsat et krav at der udarbejdes elevplaner. I det pågældende skoleår findes et elektronisk system til dette, men det er sidste år det kan anvendes. Det eksisterende system lukker nemlig og kommunen har i stedet valgt et andet system, som dog ikke kan generere elevplaner. Lovgivningen kræver altså at der laves elevplaner for alle elever én gang om året. Planen skal være digital og indeholde information om de enkelte fag for de forskellige klassetrin.

*SL: I år kan vi lave det på Intra, men det er sidste år. For til juli slutter Intra og så skal vi have Aula, og der kan man ikke lave elevplaner. Så vi står med den udfordring at vi er nødt til at finde ud af, og lave det her system, som ikke er up to date lige nu. Og vi har nogle lærere som ikke er klar til at gå i gang med det; de kan faktisk ikke finde ud af det. Og det er mærkeligt, for jeg synes ... alle de programmer vi har fået igennem tidens løb, dem plejer vi at finde ud af det. Det er svært, det her.*

Der er formuleret nogle standarder for, hvordan lærernes praksis skal tilrettelægges, som skolerne i Derlund Kommune er blevet bedt om at følge. Koblingen til teknologiske læringsplatforme fungerer som en inskription for, hvordan undervisning planlægges. Læringsplatformen fungerer praktisk ved at der vælges en række læringsmål fra en liste, som læreren trækker over i den undervisningsplan, der arbejdes med. Når disse mål er tilføjet til en undervisningsplan, har de hidtil dannet udgangspunkt for den elektroniske elevplan, som typisk anvendes i forbindelse med skole-hjem samtaler. Men kommunerne er samtidig i gang med også at skifte dette system ud med et andet, og det nye system kan ikke generere elevplaner. Skolerne har fulgt standarden, men undervejs i processen er der opstået nogle komplikationer, som aftaleparterne nu vælger at reagere på. Dette sker via en beslutning om at gøre læringsmålene frivillige. Men hvad der er tænkt som en håndsrækning til skolerne, skaber nu (også) en række ikke-intenderede effekter, for de obligatoriske læringsmål er koblede med obligatoriske læringsplatforme og et krav om at udarbejde elevplaner. Samtidig er

skolerne i gang med en anden udefra-besluttet planlagt forandring, nemlig at skifte det eksisterende system til at lave elektroniske elevplaner ud med et nyt, endnu ukendt system. Dermed er netværket revet i stykker og er blevet ustabil i den forstand, at en række aktører, som tidligere har været solidt koblet med hinanden, pludselig tages ud og dermed kan bestemte netværkseffekter ikke længere finde sted.

SL fortsætter og opsummerer casen:

*[E]t udvalg har kigget på Fælles Mål og på læringsplatformen og har givet nogle anbefalinger. De anbefalinger går næsten stik imod det man har gjort med vores læringsplatform. De siger faktisk: der er ikke nogen tid til pædagogisk og didaktisk drøftelse, det er ikke kommet nedefra, den der måde med alle de mål, der er oplistet. Det gør faktisk, at der bliver en mekanisk tilgang til undervisningen. De siger, der er fare for at undervisningen bliver tilpasset målene frem for at blive tilpasset børnene. Masser af kritikpunkter, masser af anbefalinger som går imod det, Derlund Kommune har sagt vi skal bruge... Hvis nu det var dig, der sad i min stol?*

SØ takker for orienteringen, noterer, og virker interesseret i casen. Der bliver et øjeblik stilhed, SØ kigger i sine notater og svarer så:

*Ja, dilemmaet er at få solgt noget, som ikke giver mening. Det værste man kan sætte folk til, det er at lave noget, der ikke giver mening. Det er jo lidt det, man sætter dem til i min verden.*

SØ spørger til, hvilke udmeldinger forvaltningen er kommet med, og særligt om skolechefen har formuleret nogle minimumskriterier for skolernes arbejde med læringsplatforme. SL refererer til mødet, hvor skolechefen oprindeligt ønskede nogle minimumskrav, skolelederne ønsker i stedet mulighed for at finde lokale løsninger på skolerne. SL uddyber skoleledernes begrundelser for selv at finde lokale løsninger for at arbejde med elevplaner

*SL: Jeg kan bare mærke, I [forvaltningen] har lavet planer og sagt hvad vi skal, og det har ikke fungeret. Nu synes jeg I skal lade os selv finde ud af det.*

Skolechefen ønskede oprindeligt en revidering af den centrale udmelding om, hvordan lærerne skal arbejde med læringsplatforme og elevplaner, men skolelederne foretrækker nu i stedet selv at få lov til at lede på de lokale translationsprocesser. Dette får de lov til. Arbejdet med at finde ud af, hvordan den daglige praksis med læringsmål, læringsplatforme og elevplaner skal performes er dermed delegeret fra ministeriet til forvaltning og til skolelederne, førend den nu havner hos SØ.

De samtaler kort om casen, og SL begynder at runde af: *SL: Vi har kigget rundt på hinanden og tænkt at der skal være en elevplan, der er krav om en elevplan. Hvad gør vi?*

*SØ: Spændende... SØ noterer.*

*SL: Jeg er også max udfordret på, ikke at have styr på Min Uddannelse. Men jeg er nødt til at have lidt styr på det.*

SL sætter her ord på sit presserende behov for at finde nye holdepunkter og igen opnå at være veltilknyttet i sit netværk (Latour, 2008, p. 267) samt udtrykker sit ubehag ved, at situationen omkring læringsplatformen ikke er på plads. Skolelederens beskrivelse af sig selv kan forstås som en aktør, der har mistet en række af sine vigtige holde- og støttepunkter. Intentionen med at gøre læringsmålene frivillige handlede oprindeligt om at lette lærernes og skoleledernes arbejde. Men beslutningen viser sig samtidig at skabe et behov for en ledelsesform, der kan forholde sig til at lede på de effekter, som opstår i moradset med på én gang at gøre læringsmålene frivillige, fastholde kravet om at lave elevplaner og anvende læringsplatforme og samtidig nedlægge værktøjet til at gøre det i.

Da mødet er ved at være slut, samler SL op på deres samtale. Casen handler om at kunne melde noget ud til medarbejderne som gør læringsplatformene og arbejdet med læringsmål brugbart.

*SØ: Ja, jeg har skrevet her: hvordan sælger man budskabet om, at Læringsplatformen skal bruges som styringsværktøj for elevplaner?*

*SL: Ja, men sælge? Spørgsmålet er om der er andre muligheder? Er der andre muligheder? Man kunne godt forestille sig noget andet. Lave det i Word eller på Excel. Hvad ville du gøre?*

SL sætter her ord på sin ambition om at læringsplatformene kan udgøre et sikkert fundament for lærernes praksis. Som den platform, lærerne kan anvende til at have sikker grund under fødderne og til at hæve sig over og få overblik over elevernes præstationer. Men lige fremstår netværket som værende destabiliseret og de tilføjede elementer er gjort ikke-brugbare. Casen, som SØ bliver præsenteret for, fremstår dermed væsentlig mere kompleks end blot at handle om at, der skal laves elevplaner på et værktøj der aktuelt ikke findes. Ligeledes fremstår SØs opgave som værende væsentlig mere kompleks end blot at sælge et budskab om at gøre noget, der ikke giver mening. SL har efterspurgt en løsning som lærerne kan finde ud af, men vel at mærke i forhold til at udarbejde elevplaner som er med til at skabe en god praksis. Det er ikke et spørgsmål om at sælge en måde at arbejde med læringsplatformen på til lærerne, men om at gen-translatere de tre aktanter: læringsplatform, læringsmål og elevplaner på en måde, der kan generere: "den gode praksis" som en effekt af aktør-netværket. Opgaven forekommer at være både relevant og akut, for lige nu fremstår netværket ustabil og skaber snarere frustrationer og usikkerhed. Teknologierne genererer ikke de effekter, det ellers var intentionen (og forventningen) at de skulle. Nyheden om at læringsmålene nu gøres frivillige modtages derfor ikke som et frihedsbudskab. Det skyldes at det ikke står klart, hvordan lærerne egentlig skal forholde sig til de frivillige læringsmål. Desuden er læringsmålene kun gjort frivillige for de humane aktører. De



digitale læringsplatforme fortsætter med at kræve, at lærerne plotter læringsmål ind, fordi det er en forudsætning for at kunne generere den fortsat obligatoriske elevplan. Men situationen var heller ikke god før, målene blev gjort frivillige. Dette kan eksempelvis ses ved, at når en lærer udprinter en elevplan, genereres en plan på mere end 50 sider (Feltnoter p. 79). En plan af denne længde er praktisk ubrugelig. Men i den nuværende situation kan der slet ikke genereres nogen plan, for skolerne samtidig i gang med at skifte det system, som elevplanerne laves i.

SL runder af med et smil til SØ:

*SL: Det vil du lige få styr på, SØ. Og det man skal have for øje, det er, at hvis vi skal have en elevplan, som understøtter det vi vil med skolen, som understøtter at det bliver børnene dygtigere af, det trives de bedre og det får vi tilfredse forældre af... Vi skal ikke bare have det plaffet af, vel? Det skal passe ind. Ellers er det jo lige meget.*

Den plan, som SØ skal arbejde med i sin case skal netop ikke sælge et bestemt argument til lærerne, men i stedet repræsentere en relevant og kvalificeret løsning, som understøtter den fælles forestilling om, hvad det vil sige at lave god skole og som understøtter skolens fokus på elevernes læring. Læringsmålene har fungeret som en aktant, som lærerne ikke har behøvet at forholde sig særlig meget til. Det begrundes i denne sammenhæng med oplevelsen af videns- og færdighedsmålene voluminøse omfang. Imidlertid fastholder læringsplatformene deres fokus på læringsmålene, selvom de formelt er gjort frivillige. Det forekommer paradoksalt, at måden at arbejde med læringsmålene forekommer mere presserende nu, hvor de gøres frivillige, end da de formelt var obligatoriske.

## Frihed via gode vedføjelser

kapitel 3 diskuteres, hvordan et centralt element ved folkeskolereformen består i at sørge for, at lederne har rum til at lede og disponere over

ressourcerne. Med lokale, loyale ledere, der har frihed til at lede lokalt på de centralt fastsatte mål, er der en forventning om at dette vil lette implementeringen af de centralt fastsatte mål. I kapitel 4 diskuteres, hvordan skoleledere må arbejde på at blive veltilknyttede i deres netværk med henblik på at lede på de forskellige translationsprocesser. Latour anvender metaforet om en dukke og en dukkefører (se også bilag 7): jo flere tråde der forbinder dem, desto mere livagtigt kan dukken bevæge sig (Latour, 2008, p. 252). Det vil sige at jo flere vedføjelser eller associationer en aktør har, desto bedre kan den agere (Latour, 2008, p. 253). Frigørelse skal dermed ikke forstås som værende fri for bånd, men i stedet som at være vel-tilknyttet (Latour, 2008, p. 267). Med brugerportalsinitiativet er de digitale læringsplatforme blevet gjort til deltagere i et handlingsforløb (Latour, 2008, p. 94). Dermed er disse teknologier blevet delegeret agens, således at de kan understøtte de overordnede intentioner. Rådgivningsgruppen har netop foreslået tiltag, der skal lette folkeskolerne for dårlige bindinger, men når dette skal realiseres og omsættes i praksis, viser det sig at være en kompleks affære. Der er nemlig flere bånd, som knytter aktørerne til læringsmålene end først antaget. Det er ikke nok at erklære at færdigheds- og vidensmålene nu er frivillige, for de fremstår så veltilkoblede med andre aktører som de elektroniske elevplaner og kravet om udarbejdelse af elevplaner, at det reelt ikke er nok til at gøre dem frivillige. Det kommer her til syne i form af et møde mellem en leder og en lederaspirant, omkring gentranslationer af skolens arbejde med læringsmål og læringsplatform.

Med aktør-netværksteori kan organisationer forstås som vidtforgrenede netværk, hvor teknologier som it-systemer, elektroniske læringsplatforme og elevplaner er associeret til politiske interesser, lovgivning og pædagogisk praksis. Dette netværk kan bestå af gode eller dårlige associationer (Latour, 2008), som genererer forskellige effekter. Løsningen skal ikke findes i at skære sig fri af alle bånd, men i at skære sig fri af dårlige bånd og styrke sig

med gode bindinger. Det er netop fornemmelsen af at mangle holdepunkter, som SL giver udtryk for ved at sige til SØ:

*Jeg er også max udfordret på, ikke at have styr på Min Uddannelse. Men jeg er nødt til at have lidt styr på det”.*

For at kunne gen-vinde fornemmelse af at have styr på det, der tidligere var kommet styr på, skal den nye løsning ikke ”sælges” til lærerne, som SØ først foreslår, men fungere som et reelt holdepunkt:

*”vi skal have en elevplan, som understøtter det vi vil med skolen, som understøtter at det bliver børnene dygtigere af, det trives de bedre og det får vi tilfredse forældre af...”.*

SL ønsker ikke at overtale sine medarbejdere til en løsning som er den mindst dårlige, men tværtimod at finde en løsning som er brugbar og som styrker den overordnede udvikling og retning, som skolen har. Beslutningen om at læringsmålene skal være frivillige har dermed afstedkommet en større translationsproces, hvor en række elementer nu skal gen-translateres i netværket.

## Lede på forstyrrelser

For at forstå, hvilken opgave SL nu giver til SØ, undersøges i det følgende, hvordan agens kan delegeres til ikke-humane aktører og hvor svær denne agens er at trække tilbage igen. I kapitel 4 diskuteres, hvordan aktør-netværksteori kan støtte os i at forstå anvendelse af teknologier som it-systemer, elektroniske læringsplatforme og læringsmål som heterogene aktører, der er delegeret en bestemt agens. Det sker igennem de script, som indskrives i aktørerne. Latour beskriver, hvordan agens kan delegeres (eller translateres) til ting (Johnson, 1988, p. 299). Læringsplatformene er blevet delegeret en opgave via bestemte prescriptioner, som beder lærerne om at opføre sig på bestemte måder. Men den måde, hvorpå læringsplatformene

virker, er ikke neutral. Læringsplatformenes inskriptioner virker tilbage på menneskene, i form af måder, hvorpå lærerne kan tilrettelægge deres undervisning. Læringsplatformene er delegeret en opgave med at få lærerne til at planlægge deres undervisning med udgangspunkt i de obligatoriske læringsmål, hvilket de fortsætter med at gøre, også efter at læringsmålene er gjort frivillige. Læringsplatformene er nu en del af infrastrukturen og der er skabt en stiafhængighed (Busch, 2013, p. 37) De valg, som er truffet om at bygge netværk på denne måde, kan i princippet gøres om, men det vil da kræve betydelige ressourcer. De valg, der er truffet vedrørende læringsplatformen viser sig nu at have konsekvenser for form og kvalitet af den menneskelige associering.

Ledelse på forstyrrelser var også på dagsordenen i de opstillede ledelseslaboratorier. I det fjerde ledelseslaboratorium taler vi om ledelse på trivialiteter og ledelse på forstyrrelse, på baggrund af uddrag fra nærværende kapitel 6 og 7 og med inspiration fra Sousanis illustrationer (se bilag 6, 7 og 8). Disse illustrationer anskueliggør skoleledernes behov for at blive en del af netværket ved at styrke sine relationer til de øvrige aktører, for dermed at opnå de bedste muligheder for at mediere og lede på translationsprocesserne. En skoleleder kommenterer på sammenhængen mellem ledelse på trivialiteter og forstyrrelser:

*"Ledelse af trivialiteter er også et forsvar. Der er kommet så mange ting, og hvad er det man gør som skoleleder for at have følgeskab og legitimitet? Det er måske en overdyrkelse af relationerne for at have noget, der er følgeskab til. For vi ved at lige om lidt kommer der noget nyt. Noget af det vi har brugt enormt lang tid på, Fælles Mål, bliver lavet om af politikerne. Så står vi der tilbage som Per Tot" (Feltnoter fra Ledelseslaboratorie 4).*

Som reaktion på en diskussion af ledelse på forstyrrelse siger en anden skoleleder: *Det interessante for os kunne være, om man kunne få lov til at bevare nogle af trådene i lidt længere tid.* (Noter fra feltarbejde,

Ledelseslaboratorie 4). Selv mindre afvigelser fra den overordnede strategi kan generere store virkninger andre steder i netværket. De konstante tilpasninger og kompromisser betyder, at de lokale skoleledere hele tiden må arbejde på at organisere og føje sammen, reparere og gentranslatere de forskellige elementer i den lokale praksis. Det er det (for)styrende niveau som i sin tid besluttede sig for obligatoriske læringsmål, hvilket i dette tilfælde er blevet eksekveret og omsat til en forandring i hverdagen. Når læringsmålene nu gøres frivillige og ikke obligatoriske, hvis den understøttende undervisning fjernes og når der skiftes fra Intra til Aula, skyldes det beslutninger ovenfra, som skaber en række effekter længere nede i styringskæden, andre steder i netværket. Rådgivningsgruppen begrundet blandt andet deres anbefaling med, at læringsplatforme og læringsmål er indført top down, men det samme gør sig nu gældende med justeringen. Justeringen af aftaleteksten genererer ikke kun klare rammer, stabilitet og øget frihed, men også nye dilemmaer for de lokale skoler.

Forskellen på de to ledelseslaboratorier kan sammenfattes til, at distriktslederne viste størst interesse for ledelse på trivialiteter, mens skolelederne var mest optagede af ledelse på forstyrrelser. Dette kan hænge sammen med at ledelse på trivialiteter handler mest om implementering og om at få realiseret vedtagne intentioner, mens ledelse på forstyrrelse handler om de lokale udfordringer med at få de nye elementer manøvreret på plads.

## Opsamling - At gøre sig fri af dårlige bindinger

I dette kapitel beskrives, hvordan en skole lokalt arbejder på at translaterer de justeringer af folkeskolereformen, der vedtages i forbindelse med at forligskredsen i maj 2017 indgår en aftale om at reducere antallet af bindende Fælles Mål i folkeskolens fag samt i børnehaveklassen (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018a). Det sker gennem en translationsproces,

jeg her kalder for ledelse på forstyrrelse. Begrebet forstyrrelse forstås og anvendes i sin hverdagsagtige betydning om det der afbryder, bringer uorden og forvirrer. Ledelse på forstyrrelse opstår som ledelsesform, når aktørerne på en skole må reagere på ændringer i den oprindelige udstukne organisationsopskrift og arbejde på at (gen)-translatere elementer ved en planlagt forandring. Dette sker som følge af, at det (for)styrende niveau undervejs i processen skifter mening og gør (visse) elementer frivillige, som før var obligatoriske.

På baggrund af observationer og etnografiske interview beskriver jeg, hvordan ledelse på forstyrrelse opstår som en ledelsesform, der forholder sig til skiftende politiske intentioner, der ikke synes at have rod i lokale problemer. De løsnede bindinger viser sig ikke kun at sætte fri og give nye muligheder, men skaber også et akut behov for at aktørerne finder nye holdepunkter. Læringsplatformene var oprindeligt tænkt som en måde at systematisere skolernes arbejde med læring og trivsel på, men når forligsparterne beslutter at gøre videns- og færdighedsmålene vejledende, gøres læringsplatformens indretning til en barriere, frem for en ressource. Læringsmål, læringsplatforme og didaktik fungerer som koblede standarder (Busch, 2013), der gensidigt understøtter og forstærker hinanden. Tilsammen udgør de en opskrift på eller standard for, hvordan lærerne skal tilrette en del af deres arbejde, da det pågældende it-system er delegeret opgaven med at sikre at undervisningen planlægges, gennemføres og evalueres med udgangspunkt i de nationale læringsmål. Dette arbejde bliver automatisk ført over i den (fortsat) obligatoriske, elektroniske elevplan, som skal udarbejdes for hver elev en gang om året. Nu, hvor én af organisationsopskriftens elementer ændres, står skoleledelsen tilbage med en akut udfordring; til sommer skal der udarbejdes digitale elevplaner, men der eksisterer ikke længere nogen platform at gøre det på.

Det styrende niveaus ageren skaber ikke kun klarhed, men også forstyrrelse. Selvom justeringerne er sat i verden for at løse et problem, skaber

justeringerne nu i sig selv nye problemer for skolelederen og netværket. Den løser tilsyneladende i dette konkrete, specifikke tilfælde et problem, som ingen lokalt har efterspurgt en løsning på. Læringsmålenes angiveligt voluminøse omfang har ikke været et problem i sig selv, fordi lærerne, med skolelederens vidende, til en vis grad har kunnet omgå og tilpasse deres arbejde med dem. Men læringsplatformen viser sig ikke at være ligeså eftergivende. Den lader ikke lærerne se gennem fingrene med, om de forholder sig til læringsmålene. Ved at insistere på at lærerne trækker læringsmål over i de enkelte undervisningsforløb, og ved at dette er måden hvorpå den obligatoriske elevplan genereres, kan lærerne ikke helt undgå at forholde sig til læringsmålene på et tidspunkt i deres forberedelse. Det kan de fortsat ikke, selvom forligskredsen nu har gjort læringsmålene frivillige. Læringsplatformen er ikke taget i ed, og tillader ikke en forandring i denne praksis. Det styrende niveaus indflydelse kan derfor forstås som værende sammenvævet med mange forhold, ikke mindst de elektroniske læringsplatformes inskriptioner. Aftaleparterne kan på baggrund af Rådgivningsgruppens anbefalinger initiere og beslutte bestemte forandringer, men ikke diktere deres specifikke effekter. Ved at gøre læringsmålene frivillige, uden at ændre i koblingen til læringsplatformenes inskriptioner og kravet om digitale elevplaner, står både leder og lærere i en situation, hvor det optimistiske budskab kræver en gentranslation af hele netværket.

Det, der var faldet på plads, bliver pludselig gjort ustabil som følge af at det (for)styrende niveau finder behov for at justere i organisationsopskriften. Den oprindelige standard kritiseres for at være kommet oppefra og ned. Men samme fremgangsmåde gør sig nu gældende med implementeringen af Rådgivningsgruppens anbefalinger. Den justerede standard, som antageligt skulle kompensere for den oprindeliges dårligdomme, formuleres og forsøges transporteret med den samme diffusionslogik (Latour, 1986, p. 266). Det viser sig, at dette hverken letter skolechefens eller skoleledernes

arbejde, og Rådgivningsgruppens notat bliver måske hilst velkommen på et ideologisk plan. Men det genererer også et punkt på skoleledermødets dagsorden, hvor skolechefen fremstår magtesløs i forhold til at kunne definere fælles standarder (minimumsordninger) for, hvordan lærerne nu forventes at skulle planlægge deres undervisning og gribe deres arbejde med læringsplatform og elevplaner an. Aktørerne ved ikke, hvordan de skal bruge læringsplatformene, nu hvor læringsmålene gøres frivillige. Ligeledes genererer det et møde mellem skoleleder og en lederaspirant om en case, som ellers kunne have handlet om at lede på elevernes læring eller trivsel. Læringsmålene er koblete til lovgivning og elektroniske platforme, hvis delegerede agens der ikke er gjort op med. Selv en ændring i læringsplatformene vil ikke gøre den nye justering let at gå til, for der mangler fortsat en teknologi til at honorere kravet om at udarbejde elevplaner. Frigørelsen fra snærende, bindende mål søges realiseret ved at kappe båndene og dermed skabe renhed og enkelhed. Dette skaber paradoksalt et fornyet fokus på læringsmålene i form af et akut behov for nye translationsprocesser, for tingene er fortsat delegeret samme intention som tidligere. En ting som en elektronisk læringsplatform, kræver at skolelederen går tilbage til laboratoriet og konstruerer en ny praksis, som translaterer de nye – frivillige – læringsmål, elevplaner, læringsplatforme og læreres praksis til netværket. Det paradoksale forhold, at læringsmålene bliver akutte og kræver øjeblikkelig opmærksomhed fra skoleledere, hænger især sammen med de koblinger, læringsmålene har til læringsplatforme, og denne kobling bevirker, at læringsplatformen hindrer at læringsmålene faktisk kan blive frivillige. Den indbyggede, delegerede intention fastholder obligatoriteten ved læringsmålene. Rådgivningsgruppen siger at læringsmålene nu skal være frivillige, men de koblete materielle aktører siger nej. Det er ikke ligetil, men tværtimod en arbejdskrævende proces at rive en effektiv aktør ud af sit netværk.



De evidensbaserede skoleledelsesteorier opfordrer lederne til at holde deres fokus på elevernes læring (Hargreaves & Fullan, 2016; Robinson, 2011) og endda til at afvise forandringer, som vurderes ikke at føre til forbedringer (Robinson, 2018). I dette kapitel beskrives imidlertid en række aktører som nu må genoptage netværkets arbejde med at gøre de nye tilføjelser brugbare, som følge af at der andre steder i ledelseskæden træffes nye beslutninger, der lokalt genererer en række performative effekter. Skolelederen bliver da til den som, der må lede på forstyrrelser og løbende forholde sig til og translaterer skiftende signaler fra det (for)styrende niveau, i forhold til den lokale praksis.

## Kapitel 8. Ledelse på indikatorer – at forklare data, skabe skabe overblik og udvælge opfølgende indsatser

I forbindelse med folkeskolereformen 2014 får de kommunale forvaltninger nu til opgave at arbejde målstyret og hertil er anvendelse af kvalitetsrapporten 2.0 et centralt element (Undervisningsministeriet, 2013, p. 24). Intentionen med kvalitetsrapporten 2.0 er at sætte fokus på output, frem for input, hvor det centrale output er elevernes læring og trivsel (KL, 2014, p. 2). Kvalitetsrapportens måltal beskrives her som værende centrale for, at kommunerne kan arbejde med: "*systematiske opfølgningssamtaler*" (KL, 2014, p. 26) og dermed bidrage til at forbedre elevernes læring og trivsel. Undervejs i implementeringen af folkeskolereformen viser følgeforskningen eksempler på, hvordan forvaltningerne formulerer faste strukturer og procedurer for, hvordan forvaltninger og skoleledelser mødes og diskuterer mål, beslutter sig for indsatser og følger op på disse (Bjørnholt & Krassel, 2016). Men følgeforskningen viser også, at data ikke kun skaber overblik. De skaber samtidig et akut behov for kompetencer til at kunne frasortere og analysere data. Når følgeforskningen citerer en skolechef for at fortælle, at den nye måde at arbejde på handler om at gå ind og læse og styre data: "*så data ikke kører med os*" (Bjørnholt & Krassel, 2016, p. 78), kan det ses som udtryk for en fornemmelse af, at data kan gøre mere end blot at informere og skabe overblik. De kan "*køre med os*" og tage os steder hen, vi ikke troede vi skulle komme, og måske ikke ønsker at være. De har tendens til at være performative og skabe det, de søger at repræsentere, frem for blot loyalt at repræsentere en allerede struktureret virkelighed (Staunæs et al., 2020).

I dette kapitel beskriver jeg, hvordan aktørerne på Granlund Skole arbejder på at translaterer indikatorer fra kvalitetsrapporten, så de kan anvendes som

argumenter for kommende indsatser, der skal forbedre bestemte forhold ved Granlund Skoles pædagogiske praksis.

Kapitlet forholder sig til forskningsspørgsmålet:

*Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelig – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?*

Det sker med udgangspunkt i tredje delspørgsmål: Hvordan ledes arbejdet med at lade de nye elementer materialisere sig i praksis og hvilke ledelsesformer opstår ved dette arbejde?

Kapitlet relaterer sig således til forskningsspørgsmålet ved at beskrive den måde, hvorpå aktørerne i en folkeskole arbejder på at få elementerne i folkeskolereformen til at materialisere sig i en eller anden form, der er praktisk anvendelige eller *brugbare* for aktørerne.

Med folkeskolereformen kaldes på ledelsesformer, der retter aktørernes opmærksomhed på at forbedre elevernes læringsresultater i særlig dansk og matematik (Undervisningsministeriet, 2013, p. 23). Måltallene er vigtige for at kunne lede ud fra folkeskolereformens fire operationelle resultatmål og hertil fremstilles kvalitetsrapporten 2.0 som en håndsrækning til at bedrive datainformeret ledelse. Det sker ved at stille data til rådighed, som er gjort klar til at understøtte dialogen om elevernes progression i hele styringskæden.

Anvendelse af data er et af de fem centrale elementer i Robinsons tilgang til at bedrive elevcentreret ledelse (Robinson, 2011, p. 93), ligesom tendensen til at organisere lærernes arbejde i kollaborative lærende fællesskaber trækker på anvendelse af data i forhold til at vurdere effekterne af egen indsats samt dokumentere læringsfremskridt og progression i resultaterne for elevernes læring og trivsel (Kools & Stoll, 2016). Der er her en risiko forbundet med en overfokusering på obligatoriske test, på bekostning af

inspirerende og stimulerende undervisning (Hargreaves, 2007, p. 183). Dette kommer til udtryk ved arbejdet med den amerikanske skolereform, NCLB, hvor amerikanske skoler tvinges til at indkøbe elektroniske platforme, som kan generere og indsamle data (Koyama, 2011a, p. 709). Disse data præsenteres som værende fakta, selvom det er uklart, hvordan de er genereret (Koyama, 2011a, p. 713). Datarapporterne muliggør nye incitamentsstrukturer, en "*governing through evidens*" igennem rangeringer af elevernes præstationer (Decuyper et al., 2011, p. 117). Hermed forskyder lærernes og ledernes fokus fra at præstere god og vedkommende undervisning over mod at opnå bestemte testresultater.

På Granlund Skole har deltagelse i Program for Læringsledelse (Program for Læringsledelse, 2019b) været anledning til at sætte fokus på faglig progression via brug af læringsmål og data. På lærerværelset hænger en tegning, hvor der står: "*Mål: vi vil score højere end 520 point*". Dette resultat skal opnås i 2020, som følge af arbejdet med relationer mellem: "*lærere + pædagoger og elever*" og ved et fokus på: "*ud af huset*" og "*ind i huset*" (Feltnoter p. 30). De 520 point repræsenterer således et ekstra måltal for Granlund Skole, som supplerer måltallene i aftaleteksten for folkeskolereformen.

Med inspiration fra aktør-netværksteori (Latour, 2008) beskriver jeg genstandsfeltet som bestående af en række heterogene aktører, der forbinder sig med hinanden og danner netværk. Dette netværk har en processuel form, hvor nye aktører tilføjes til og først opnår deres betydning i netværket via dynamiske translationsprocesser. Jeg er interesseret i at undersøge, hvordan aktørerne arbejder med at gøre de forskellige indikatorer i datarapporterne brugbare og hvilke handlinger dette arbejde vil generere i den kommende den pædagogiske praksis.

På baggrund af observationer, samtaler og interview beskriver jeg i dette kapitel, hvordan aktørerne arbejder med at lede på indikatorerne i særligt

kvalitetsrapporten. Kapitlet beskriver en kvalitetssamtale som den performes med en skolechef, en konsulent og skolens lederteam. Indledningsvist beskrives et formøde, hvor skolens lederteam drøfter hvordan de skal tilgå den kommende kvalitetssamtale. Derefter beskriver jeg selve kvalitetssamtalen på baggrund af en række nedslag fra kvalitetssamtalen. Disse sammenholdes undervejs med uddrag fra et interview med Derlund Kommunes projektleder (PK) på Program For Læringsledelse. Dermed sammenholdes de overordnede intentioner med det pædagogiske koncept med den faktiske måde, hvorpå dette koncept performes på. Kapitlet er ikke en evaluering af det pædagogiske koncept, men derimod en undersøgelse af, hvad den valgte organisationsopskrift på at arbejde systematisk med elevernes læring og trivsel bliver til, når den performes i praksis og hvilke ledelsesformer der opstår herved.

### Kvalitet i samtaler (?)

Kvalitetssamtaler beskrives i kapitel 3 som en rationel afdækning af potentialer og muligheder, der kvalificeres via tilvejebringelse af relevante data (Undervisningsministeriet, 2013, p. 24). Kvalitetssamtalen er dermed en kaskadesamtale, hvor dialogen i kommunalbestyrelsen spredes ud i organisationen, eller rettere nedad i styringskæden. Denne dialog er tiltænkt at blive kvalificeret via kvalitetsrapporten 2.0, som skal understøtte en systematisk evaluering og resultatopfølgning på kommunalt niveau og fungere som grundlag for lokal dialog og kvalitetsudvikling (Undervisningsministeriet, 2013, p. 27). Kvalitetsrapport og -samtale er de teknologier, som skal gøre det muligt for hele styringskæden at kunne tage stilling til det faglige niveau. Det sker ved at skabe åbenhed og mulighed for dialog samt give kommunalbestyrelsen mulighed for at varetage deres ansvar for den faglige kvalitet (Undervisningsministeriet, 2007, § 1, stk. 2). Kommunerne har gjort sig erfaringer med samtaler på baggrund af data før folkeskolereformen, men det har vist sig svært at finde en god form for disse

(Pors, 2011a). På baggrund af observationer af en evalueringssamtale viser Pors, at disse samtaler kun kan føres på de positive udviklinger der foregår på skolen samt på forhold som skoleledelsen kan løse selv, inden for deres eget ledelsesrum og økonomiske ramme (Pors, 2011a, p. 87). Evalueringssamtalen er en selvledelsessamtale, som forudsætter at der eksisterer et ledelsesrum, som skoleledelsesteamet kan udnytte.

Kvalitetsrapporten indeholder en række forskellige data, som blandt andet beskriver elevernes fravær, karakterer og socioøkonomiske referencer. Med udgangspunkt i aktør-netværksteorien (Latour, 1983, p. 163) beskriver Ratner disse som inskriptioner, der skaber (viden om) elevernes fravær (Ratner, 2017, p. 27). Dermed bliver ledelsen i stand til at iagttage og eventuelt problematisere forskellige forhold ved skolens praksis. Disse data kan arkiveres og skaber derved en organisatorisk hukommelse for den enkelte elev, klasse og skole. Data kan desuden sammenlignes over tid og i forhold til andre skoler og klasser. De socioøkonomiske referencer er tiltænkt at vise skolens løfteevne, det vil sige vise, hvordan elevernes læring, forstået som deres karakterer, ser ud når der tages hensyn til deres socioøkonomiske baggrund (Ratner, 2017, p. 30). Denne indikator er særlig vigtig for folkeskolereformens andet nationale mål: *"Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater"* (Undervisningsministeriet, 2013, p. 23). Disse inskriptioner skaber mulighed for at holde skolelederne ansvarlige for deres skolars præstationer (Ratner, 2017, p. 35), og er dermed et vigtigt element i styringen af dem. Inskriptionerne delegerer et særligt ansvar eller interesse til skolelederne om bestemte områder, de skal være opmærksomme på (Ratner, 2017, p. 36).

Kvalitetssamtalen fremstår dermed som en rationel tilgang til en samtale, hvor ledelsen forventes at få mulighed for at hæve sig over organisationens resultater og skabe klarhed over, hvilke ledelsesprioriteringer der bedst tilgodeser elevernes læring og trivsel. Kvalitetssamtalen afvikles formelt på

baggrund af data fra især kvalitetsrapporten, og har til formål at skabe klarhed over skolens aktuelle status og udmønte dette i nye, relevante indsatser.

I Derlund Kommune er valgt en form for struktur og procedure med udgangspunkt i et pædagogisk koncept, som kaldes for Program For Læringsledelse (PFL). PFL er beskrevet i kapitel 6 og er en tilgang til at arbejde med data- og forskningsinformeret skoleudvikling:

*"I skolen har vi brug for en velfunderet dokumentation som grundlag for pædagogiske indsatser. Alt andet vil være som at famle sig frem i blinde (Helmke, 2013)" (Qvortrup et al., 2016, p. 3).*

Med en systematisk dialog, der er informeret af solide og relevante data, forventes lederne således at kunne skabe sig et overblik over de enkelte skolers præstationer og på den baggrund korrigere eksisterende tiltag eller iværksætte nye, som vurderes at skabe (endnu) bedre resultater. Dette forventes at kaste lys over skolens præstationer, så aktørerne kan se klart og ikke behøver famle sig frem. PFL følger samme logik som kvalitetsrapport og -samtale, idet Kortlægningens resultater samles i en rapport, der:

*"afdækker lærings- og trivselsresultater og sammenhænge mellem pædagogiske indsatser og læringsresultater. Herudfra kan der udarbejdes velbegrundede forslag til, hvordan der kan iværksættes en vedvarende udvikling, der forbedrer elevernes læring og trivsel" (Qvortrup et al., 2016, p. 3).*

Der er altså (også her) tale om en realistisk eller repræsentationel forandringsforståelse, hvor lederne forventes at (kunne) agere i en allerede struktureret og organiseret verden (Staunæs et al., 2018, p. 345) ved at beslutte relevante indsatser, som fører til de ønskede resultater.

Derlund Kommune har desuden tilføjet standarden et nyt element i form af såkaldte: "Skolevise samtaler om data", på baggrund af PFLs egne datarapporter, T2 og T3 (Interview med projektleder, p. 3). De skolevise

samtaler om data er informeret af ideer fra internationale skole- og skoleledelsesforskere (Hargreaves & Fullan, 2016; Hattie, 2014; Robinson, 2011), der argumenterer for et ledelsesfokus på læringsoutput, organisering af lærernes arbejde i team og en stærk tro på standardiserede målinger. Betegnelsen "skolevis" konnoterer to betydninger. For det første betegner det en form eller struktur for afviklingen af samtalerne. Skolernes ledelsesteam indkaldes skolevis (enkeltvis), og "skolevis" betegner den rækkefølge samtalerne afvikles i. Den anden betydning handler om formålet eller udbyttet af samtalerne, og betegner det at blive skolevis, det vil sige at blive vis eller klog på de enkelte skoler. Ved at samtale om skolernes data opnår vi viden og visdom, samtaleparterne bliver vise på skolen. Om Skolevise drøftelser fortæller projektlederen:

*"De skolevise drøftelser om data har vi selv født ind i PFL. Vi vil have tid til at dykke ned i dem, og kun dem. Det er noget vi selv har gjort. Det gjorde vi efter anden måling T2, [2017] og igen i T3 [2019] også (Interview med projektleder, p. 4).*

De skolevise drøftelser om data fungerer ved, at skolerne bliver bedt om at angive nogle fokuspunkter samt opstille de forventninger de har til udmøntningen i resultater. Skolelederne skriver forinden en mail til forvaltningen, hvori de beskriver deres forventninger til udviklingen i deres data. Når de nye data så bliver tilgængelige, mødes de enkelte ledelsesteam med konsulenten, hvor der tages udgangspunkt i forventningerne til en bestemt udvikling:

*PK: "okay, I havde den her forventning til relationen mellem elev-elev. Den ser sådan her ud, var det som I forventede det? Nej, det var det ikke helt".*

Derefter sætter konsulenten sig sammen med lederne og gransker dataene i Resultatportalen:

*Og så sætter vi os simpelthen sammen foran Resultatportalen og så siger, "jamen det ser faktisk ud til at det er på mellemtrinnet hvor relationen*



*mellem elev-elev er noget lavere end resten af skolen. Kan I få det til at passe?" Altså, at vi tager sådan en overflyvning hen over hver skoles data, med afsæt i hvad de selv har sagt at de er særlig nysgerrig på. Det synes jeg har fungeret rigtig godt. (Interview med projektleder, p. 3).*

Den visdom, deltagerne i de skolevise drøftelser opnår, ligger i at kunne definere en skoles udgangspunkt og derefter udvælge dét svage punkt, den brændende platform (Conner, 1993), som med fordel kan forandres (Kotter, 1999) og forbedres (Robinson, 2018). Resultatportalen er en database, hvor skolernes resultater samles, behandles og opstilles på en sådan måde, at konsulenten kan afgøre, om en udvikling er signifikant eller ej (Interview med projektleder, p. 11). Ifølge PK er det en stor styrke at kunne benytte tallene til at gå tilbage i tiden:

*PK: Det, der har været en kæmpe styrke er at vi har kunnet gå tilbage og sige at efter T2, der stod den her skole måske med rigtig dårlige resultater netop når det gælder relationsarbejde. Og når så den samme skole laver en hovedhistorie som taler om relationer imellem elever-elever og mellem elever og lærere og fokuserer på det... når der så kommer en T3 og vi kan se: Hold da kæft, det har flyttet noget, så er det jo med til at give den her oplevelse på skolen, at når vi fokuserer på noget i fællesskab, så kan vi også flytte noget" (Interview med PFL-konsulent, p. 4).*

Konsulenten og dennes adgang til "Resultatportalen" er et centralt element i bestræbelsen på at forbedre bestemte forhold og "flytte noget", for herigennem er det muligt at gå tilbage og finde de særlige områder, hvorfra skolens samlede data kan forbedres. Der eksisterer implicit en forventning om, at når et udviklingspunkt er identificeret og der arbejdes med problemstillingen, vil dette også generere de ønskede resultater. Programmet for Læringsledelse (PFL) fremstår dermed som standard eller opskrift (Busch, 2013) på, hvordan der skal arbejdes med folkeskolereformens elementer, således at intentionerne heri indfries (Interview med PFL-konsulent, p. 1). Med deltagelse i PFL får både den

kommunale forvaltning og de enkelte skoler desuden adgang til data fra nogle kortlægningsundersøgelser (Qvortrup & Egelund, 2018; Qvortrup et al., 2017) for egen kommune og på tværs af de øvrige deltagende kommuner. Data anses som her forudsætning for, at skolernes praksis kan kendetegnes af metodeansvarlighed (Qvortrup et al., 2017, p. 38), hvor der på baggrund af professionel dømmekraft vælges metoder og tilgange, som sandsynligvis fører til bedre læring og trivsel hos eleverne. De forskellige rapporter og kortlægninger indeholder således en række indikatorer, som repræsenterer skolens præstationer. Skolens ledelse kan jævnligt forholde sig til disse indikatorer og på baggrund heraf formulere tiltag, der anses som værende ansvarlige og relevante i forhold til skabe fortsat progression i elevernes præstationer. Om de valgte indsatser er succesfulde eller ej, afgøres ved et kig i Resultatportalen.

Derlund Kommune supplerer således folkeskolereformen med visse elementer. Folkeskolereformen har mål om forbedring af især læse- og matematikresultater. Det har PFL også. Folkeskolereformen følger udviklingen i kvalitetsrapporter, mens PFL gør det i de såkaldte T-rapporter (Program for Læringsledelse, 2019c). Endelig har folkeskolereformen kvalitetssamtaler, mens Derlund Kommune har indført Skolevise samtaler om data. I praksis væver de to standarder sig ind i hinanden, således at succeskriterier fra PFL indgår i kvalitetssamtalen og omvendt.

I det følgende beskrives et uddrag fra et ledermøde på Granlund Skole, hvor lederteamet forbereder sig på den kommende kvalitetssamtale.

### Forberedelse til kvalitetssamtalen: Noget at være stolte over

Det er fredag, og ledelsesteamet er samlet til deres ugentlige ledelsesmøde (Feltnoter p. 114). Til stede er skoleleder, viceskoleleder og to afdelingsledere. De mangler nu kun det sidste punkt på dagsordenen, nemlig at forberede kvalitetssamtalen, som afvikles om 14 dage. De diskuterer,

hvordan de skal gribe kvalitetssamtalen an. Egentlig burde samtalen gå godt, for eleverne har opnået højere karakterer i år, sammenlignet med sidste år. Da blev lederne bebrejdet at der skete et fald, men lederne mener ikke, at udsvingene kan tilskrives skolens praksis; det skyldes snarere henholdsvis gode eller mindre gode årgange. Derfor udtrykker de ambivalens over nu at kunne forvente ros for at karaktererne har bedret sig. De diskuterer hvad de skal svare på det punkt, der handler om, hvad der gør dem stolte. Viceskolelederen (VSL) foreslår, at de erklærer sig stolte over at deres faglige vejledere har så meget kontakt med deres kollegaer. Skolelederen (SL) svarer:

*"Ja, men det skal du ikke være stolt af. Du skal være stolt af eksekvering (klapper to gange) at eleverne gør fremskridt"* (Feltnoter p. 116).

De taler videre.

*SL: Men jeg er også stolt over den her VIVE rapport. Man følger folkeskolereformens implementering som viser, at ... det her det er den med "ud af huset" i 14, 16 og 18. Prøv lige at se. Det der er Granlund Skole og det grønne er landsgennemsnittet. Men det er jo ikke det, de vil have.*

*VSL: Nej.*

*SL: Det er jo sådan noget her de vil have. Karaktergennemsnittet på Granlund Skole.*

Den omtalte VIVE rapport undersøger udviklingen af elevernes egen oplevelse af trivsel i skoleårene fra 2014 til 2018 (Friis-Hansen, Skov, & Nielsen, 2018). Skoleledelsesteamet bliver ikke færdige med deres drøftelser, men aftaler at fortsætte punktet på næste møde, den kommende onsdag. De har udvekslet erfaringsbaserede overvejelser over, hvordan de bedst går til samtalen. I kapitel 6 er beskrevet, hvordan PFL bliver beskrevet som underlægningsmusikken for at arbejde med folkeskolereformen. Men lokalt fungerer opskriften snarere som en taktstok: Karakterer er gode

indikatorer, mens aktiviteter som vejledernes aktiviteter og elevernes ture ud af huset er mindre gode. Dermed er ledernes drøftelser i tråd med de intentioner, der er formuleret i både aftaletekst såvel som Program For Læringsledelse (Qvortrup et al., 2017; Undervisningsministeriet, 2013). Der skal fokus på output, særligt elevernes læring og trivsel, og vejledernes aktiviteter skal ses i relation hertil. Derimod bør der ikke være fokus på input, såsom vejledernes eller lærernes undervisning og aktiviteter. Undervejs i samtalen afvejer lederne de sten eller "*material objects*" (Koyama, 2014, p. 281), som de finder relevante i den kommende samtale. Lederne agerer som bricoleurs, mens programmet og projektlederen mere agerer som den ingeniør, der skaber de overordnede rammer og design (Moos, 2016).

## Den performede kvalitetssamtale

I det følgende beskrives en kvalitetssamtale, som jeg observerede i forbindelse med mit feltarbejde. Beskrivelsen er en måde at undersøge, hvordan nye tilføjelser kommer ind i organisationen, hvad intentionerne er med dem og hvordan de forventes at skulle fastholdes i forbindelse med en implementering af folkeskolereformen, da kvalitetssamtalen danner baggrund for at gennemføre systematiske opfølgningssamtaler med de enkelte skoleledelser, hvor udviklingspunkter aftales i forhold til de opnåede resultater (KL, 2014, p. 26). Der kan således forventes en samtale, som holder skoleledelsen ansvarlig (accountable) for skolens resultater og som udmøntes i aftaler og formulering af nye udviklingsinitiativer med henblik på at skabe eller fastholde elevernes progression. Denne repræsentation finder sted via kvalitetsrapportens data. Dette ligger i god tråd med den opgave, SL genkalder sig at være stillet i forbindelse med lederrokaden, der betød at SL blev skoleleder på Granlund Skole, nemlig: "at få styr på det, få lærernes tilfredshed øget og få forbedret de nationale test" (Feltnoter p. 23). Imens viser uddraget fra interview med PK, hvilke erfaringer forvaltningen har gjort

sig samt deres overvejelser over, hvordan opskriften på den professionelle praksis skal videreudvikles i fremtiden.

Jeg ankommer til lokalet sammen med SL. Det er et stort, lyst klasselokale, der er indrettet som mødelokale med et langt bord i midten. Jeg sætter mig ved bagerste bordende. Til venstre sidder konsulenten (K) fra forvaltningen, som har sendt dagsordenen ud (Derlund Kommune, 2018a), og som har udarbejdet de seneste kvalitetsrapporter (Derlund Kommune, 2018b). Til højre for sidder viceskolelederen (VSL). Over for sidder lederen af specialafdelingen (LSA), leder af SFO (LSFO) og skolelederen. Pladsen ved bordenden er ledig. De taler, griner og driller hinanden på venskabelig vis. Skolechefen (SC) kommer ind, hilser på hver enkelt og tager plads for bordenden, ved siden af konsulenten (Feltnoter p. 126).

I dagsordenen står opdraget til ledelsesteamets forberedelse til mødet. Det fremgår af materialet, at forvaltningen anser processen med at finde frem til skolens hovedhistorie som en del af forarbejdet: *"Hovedhistorien danner sammen med nedenstående datasæt grundlag for samtalen"* (Derlund Kommune, 2018a, p. 1). De omtalte data er: *"trivselsrapport, nationale test, prøvekarakter, elevfravær, PFL T2 kortlægningen, Lærernes kompetencedækning samt evt. andre lokale kortlægninger, undersøgelser m.m."* (Derlund Kommune, 2018a). Dagsordenen beskriver samtalsens formål, nemlig at sætte data i forhold til skolens hovedhistorie (mere herom senere). Der sættes fokus på bestemte data og datakilder, men efterlader med formuleringen om *"evt. andre lokale kortlægninger"* også mulighed for at tilføje andre data til samtalen.

Input og output. *"Lad os blive konkrete"*

SC indleder mødet ved at give ordet til lederteamet. SL introducerer to dokumenter. For det første en oversigt over alle aktiviteter ud af huset (Bredere faglighed), som lærerne har udarbejdet. Dette er sket ved at

ledelsen har udleveret et ark med dato, aktivitet, faglige mål og sociale mål, som lærerne har udfyldt, når de har været på ture ud af huset (Feltnoter p. 77). Tilsammen er det blevet til en rapport på cirka ti sider.

*SL: De [lærere og elever] har været sindssygt meget afsted, og det har også kostet noget. Både lærertimer og kroner og ører, men vi har fået positiv feedback fra både lærer, elever og forældre. Især fra forældre.*

SL introducerer derefter det andet dokument:

*Vi har også den her. Den her den hedder en VIVE rapport. Viden til velfærd. Det er fordi at Granlund Skole har deltaget i en reformundersøgelse. Det er faktisk ret interessant. Så kiggede vi selvfølgelig på, hvad er det så for noget vi har gjort. Det her det handler om eksterne aktiviteter i skolen. Altså det er 14 – 16 – 18 og det er fjerde klasse, sjette klasse, ottende klasse og niende klasse. Og der kan man se, hvor lav den er i 16 og så se hvor høj den er i 18 (Friis-Hansen et al., 2018).*

Særrapporten viser, at der på Granlund Skole – i lighed med landsgennemsnittet – er sket en progression i aktiviteter ud af huset, og i engagementet med det omgivende samfund, den såkaldte åbne skole (Undervisningsministeriet, 2013, p. 8). SL indleder således samtalen ved at præsentere en ny måde at tale om kvalitet og læring på i form af VIVE-rapporten. Ved at betone forældrenes positive feedback, forsøger SL at styrke oversigtens betydning (Latour, 1987, p. 33). Det nye dokument tilbyder nye muligheder for samtalen, som eksempelvis kan omhandle variation i undervisningen, den åbne skole og styrket forældre- og elevinddragelse, hvilket alle er elementer i folkeskolereformen (Undervisningsministeriet, 2013, pp. 2, 8 og 16), og som potentielt kan blive kvalitetsparametre. Rapporten er for så vidt en opgørelse af en række input- eller aktivitetsindikatorer, som forældrene angiveligt har vist sig tilfredse med, men den siger ikke noget om, hvilket output disse aktiviteter har afstedkommet. Begge rapporter er udarbejdet med et fokus på input, og

giver ikke indikationer om, hvilken læring eller trivsel eleverne har opnået som følge af disse aktiviteter. Eleverne har været afsted, men hvad har de lært af deres ture? Rapporterne illustrerer på sin vis en slags progression, men det er progression i aktiviteter, ikke i læringsoutput. Dette diskvalificerer dem fra samtalen.

Skolechefen vælger at gå videre i dagsordenen, og efterspørger nu et mere konkret fokus på data i opsamlingen fra sidst.

*SC: Jeg kunne godt tænke mig at vi kunne have været endnu mere konkret, måske, i forhold til sidste gang. Det har I ikke forberedt, vel?*

*SL: Nej.*

*SC: Mere konkret i forhold til målene fra sidst. Det er fordi vi er lige lidt stækket af at jeg ikke har resultater fra sidste gang.*

*SL: Ja, men jeg har faktisk et meget fyldigt referat fra sidste gang. Vi var inde og kigge på en hel masse data. Vi var faktisk inde og kigge på så meget at jeg slet ikke kunne overskue det.*

*SC: Ja, og det er slet ikke meningen at vi skal det. Jeg har bare tænkt at man har haft en tre fokuspunkter eller sådan noget, som man så kunne sige, at det var så dem.*

*SL: Det har vi ikke.*

*SC: Det har I ikke.*

*SL: Jeg har faktisk referatet med, og det var ikke helt tydeligt, hvad det var.*

*SC: Okay. Godt så.*

Skolens ledelse forsikrer at de har kigget på data, men har ikke taget udgangspunkt i de seneste udviklinger af skolens resultater. Den systematik som PK betoner, hvor samtalen tager udgangspunkt i en erkendt

problematik, virker fraværende i kvalitetssamtalen. Samtalen kommer i stedet til at bære præg af at mangle rammesætning og strategi til at udvælge data, som siden kan analyseres. Skolechefens efterspørgsel på mere konkrete data understreger, at oversigten over bredere faglighed ikke findes relevant, i en samtale der er beregnet til at følge aftaletekstens og det evidensbaserede koncepts logik. Bricoleuerne har samlet de forkerte sten op.

Skolechefen indleder nu punktet om "Hovedhistorien". Her forsøger skolechefen at kombinere skolens aktiviteter ud af skolen med ambitionen om at disse aktiviteter skal føre til forbedrede resultater. Aktiviteterne skal jo netop ses som midler til at opnå et bestemt mål. Observationerne viser præmissen om at skolerne skal formulere en hovedhistorie og på den måde finde en tilgang til at arbejde målrettet med erkendte udfordringer. Hovedhistorie er Derlund Kommunes eget begreb, som opstår i forbindelse med læsningen af den anden rapport (T2):

*Vi har bedt om at kigge på deres læringsledelsesdata og data i øvrigt og så sige, hvad kalder det på hos Granlund Skole, som vi bør fokusere på? Der er 100 millioner ting vi kan fokusere på, men hvilken rød tråd vælger vi? Det er det, vi kalder for Hovedhistorien (Interview med PFL-konsulent, p. 3).*

Hovedhistorien er således det begreb, der fungerer som det faste punkt, hvorfra de lokale ledelser kan udvælge kommende indsatser for deres skoler. Den røde tråd fungerer da som det overordnede narrativ, der begrundes de handlinger, som skal iværksættes omkring det fortsatte pædagogiske arbejde med elevernes læring og trivsel. SC går videre til punktet om hovedhistorien og læser op hvad skoleledelsen har skrevet herom:

*"Vi vil højne det faglige niveau og øge den faglige trivsel. Og vi vil arbejde med en bredere form for faglighed som kan give oplevelser".*



Skolechefen finder at dette hænger godt sammen med aktiviteterne ud af huset og med ønsket om at børn og voksne kan styrke deres relationer ved at være sammen på andre og mere uformelle måder. Men det står ikke klart, hvorfor det lige er relationer, der er i fokus:

*SC: Og så kan man sådan set godt sige, at når nu I siger det her, når vi kigger på de her tal, var det så det med relationer? Der er jo ikke noget der hænger. Men det har I måske andre data som viser at det gør?*

*SL: Nej, faktisk ikke.*

*SC: Det viser PFL heller ikke? Hvorfor vælger I så den her hovedhistorie?*

*SC: Men det er det her med, ændrer det sig fra 1 til ... Nu bliver jeg faktisk, ikke? Men ændrer det sig fra 1 til 2?*

*SL: Nej, det gør det ikke.*

*SC: Men det er et sted hvor I har ligget godt og så tager I det som afsæt for at sige, at det er det, vi står på når vi skal hæve fagligheden?*

*SL: De sidste par år har vi haft alt for meget nede ved VSL og mig, hvor relationen ikke lykkes.*

*VSL: Ja*

*SL: Og som betyder rigtig meget i klasserummet. Fordi det fylder mega meget. Så det er også ud fra det. At bruge det mere bevidst, simpelthen. Ikke bare som noget, det kan vi godt, og vinge af. Men når man nu kan, hvad bruger vi det så til, hvad flytter vi med det?*

*SC: Det er fordi når I siger er det en udfordring i forhold til det relationelle. Og det er lidt det med at holde tråden. Når man har en hovedhistorie der går på det relationelle, så er I nødt til at holde den tråd.*

Skolechefen efterspørger den brændende platform: hvorfor vælger skolen at arbejde med relationer, når data ikke viser problemer her? Samtalen illustrerer en præmis om at den pædagogiske praksis skal handle om at

forbedre nogle parametre, som findes repræsenteret i dataene i kvalitetsrapporten. For at være relevant i en kvalitetssamtale, skal indsatses rettes mod at forbedre noget, der fremstår mangelfuldt. Dette ligger i tråd med PKs forventning om, at hvis man formulerer en hovedhistorie og holder sig til den lagte plan, kan man forvente gode resultater. Omvendt indfrier resultaterne sig ikke, dersom man afviger fra planen. Problemet her er at planen fremstår uklar. Ledelsesteamet argumenterer for, at de arbejder videre med noget, de mener de er gode til i forvejen. Men skolechefen efterlyser et eksplicit afsæt for handling i data, som viser eller i det mindste skaber løfter om progression, og afviser derfor ledelsesteamets begrundelser for at vælge en hovedhistorie, som ikke tager udgangspunkt i at hæve en lav score. Oversigten over aktiviteter ud af huset og VIVE rapporten, som dokumenterer nogle indsatses og aktiviteter, falder uden for diskussionens fokus og logik. Problemet er jo, at rapporterne ikke begrundet et fortsat fokus på relationer, fordi skolen netop har kunnet dokumentere, at der her er sket fremgang. Aktiviteterne ud af huset kan allerhøjest være midler til at hæve elevernes karakterer eller til at skabe spændende læringsmiljøer, udvikle relationer eller åbne for nye faglige oplevelser. De kan ikke være målet med skolens praksis. Diskussion fortsætter, og SL argumenterer for, at arbejdet med relationer fylder meget i klasserummet (altså i den pædagogiske praksis) og at både SL og VSL nu oplever færre elever som henvises til kontoret. SL begrundet her sit fokus på relationer som et middel til at nå et mål om at opnå øget faglighed. Skolechefen spørger nu til sammenhængen mellem hovedhistorien og udviklingsplanen. SL fortæller at de næste år overvejer elev-elev relationer, men SC insisterer på at indsatsesne skal hænge sammen med hovedhistorien. Dette er et rationelt argument om at beskrive en kausal sammenhæng mellem et erkendt problem og en relevant løsning, som bliver formuleret i en fremadskridende plan mod en forbedret virkelighed. Muligvis kunne skoleledelsens fokus på relationer være antaget som relevant, hvis

begrundelsen herfor var udfoldet i udviklingsplanen. Hovedhistorien er formuleret som en vision for skolens virksomhed, men ligger snarere inden for dannespølen end læringspølen (Moos, 2016), og giver billeder om hvordan man går i skolen, men ikke hvilket udbytte man får.

SC går videre i dagsordenen og spørger til, hvordan det går med PFL, hvordan er stemningen? Lederne svarer, at der er generel opbakning til programmet (Feltnoter p. 135). SC genoptager punktet med Hovedhistorien, og beder om at de nu bliver mere konkrete.

### Måltal: Kurs såvel som endemål

Observationerne viser, hvordan et fastsat måltal både er meget styrende for samtalen, men også meget diffust at få greb om. Projektlederen taler om måltallet som et pejlemærke, mens det i kvalitetssamtalen mere har karakter af et operationelt mål, som skoleledelsesteamet bliver holdt ansvarlig for.

*SC: Jeg vil gerne prøve at blive mega konkret. Det er fordi at nu skriver I faktisk, I har faktisk målsat at den faglige og sociale trivsel og relationer imellem lærere og pædagoger og elever ligger over 525. Hvad ligger der i det. Hvor lå I?*

*SL: Det er noget af det vi ikke har kigget på. Helt ærligt, der er så meget data.*

*SC: Jo, det er bare fordi at når nu I har sat det som mål for jeres hovedhistorie så tænker jeg, er det fordi I ligger under 500?*

*SL: Det er også fordi man er blevet bedt om at være helt konkret og vi ved jo godt og du ved jo også godt at det mål, det kan godt være, at hvis de andre flytter sig så kan vi faktisk ikke se om vi flytter os.*

*SC: Jo, 500 bliver. For det var en af de ting jeg var mega usikker på i starten. Jo, det kan vi sagtens. Ellers havde vi et kæmpe problem. Jo, det kan man.*

*SL: Men jeg tror vi lå lige omkring 500. Jeg kan ikke huske det lige nu. Måske har vi dem her ... Det kan jeg ikke lige huske. Men det er ikke fordi ... Jeg synes måske vi har andre ting, der er vigtigere for os. Altså, det der skal vi nok ...*

*SC: Ja ja, men det er rigtig nok, men det er det her I selv har meldt ud, så skal I jo vise os noget andet, hvis det er noget andet der er vigtigere, så skal I jo ... Det er jo det I har vist os.*

*SL: Ja ja, det har vi skrevet i den der.*

*SC: Ja og i den... Det bliver jeg altså lige nødt til at udfordre. At det er det I har skrevet i den her. Men den her har I jo sagt det er planen. At det er det I vil.*

*SC: Ja og den der har vi brugt til PFL, men der er jo en masse andet ...*

*SC afbryder: Ja, men dengang der sagde vi altså også, at I måtte tage lige nøjagtig det data ind i ville til at begrunde.*

*SL: Ja, det med de 500 det kan vi finde, det skal vi selvfølgelig nok kigge på, når vi skal til at måle.*

Granlund Skole har ifølge PK som de eneste skoler i Derlund Kommune formuleret et kvantitativt mål. Ifølge PK blev det overvejet, om det skulle være obligatorisk at formulere kvantitative mål, men de: *endte frem med at det ville vi ikke, for det er jo ikke de 520 i sig selv der gør det* (Interview med PFL-konsulent, p. 6). Jeg spørger konsulenten, om Granlund Skole har nået deres mål. Dette burde fremgå af Resultatportalen, som jeg ikke har adgang til. PK forsøger at logge ind, men finder ikke svaret. Jeg spørger flere gange opfølgende undervejs i interviewet (Interview med PFL-konsulent, pp. 7, 10, 12 og 13), men det bliver ikke afklaret. Til sidst i interviewet spørger jeg, om Program for læringsledelse mere fungerer som en slags kurs, hvor det ikke er så vigtigt om man når 5 eller ti meter derud af. Dette bekræfter konsulenten (Interview med PFL-konsulent p. 13).

På samme tid er måltallet en kurs som skoleledelsesteamet planlægger initiativer ud fra, såvel som et løfte om også at nå frem – eller i det mindste at have arbejdet med en plan om at nå frem, som så kan dissekeres og analyseres med henblik på at finde årsage(r/n) til, at løftet ikke er blevet indfriet. Kun de færreste skoler har sat kvantitative mål. I stedet har de udpeget områder, hvor de gerne vil se forbedring. Hvor måltallene fungerer som en kurs eller en retning for aktørerne på forvaltningen, markerer de også et absolut mål for de lokale skoleledere. Det bliver især tydeligt, når tallene ikke er gode:

*PK: Vi har haft nogen, som virkelig er kommet vingeskudt ind ad døren, fordi deres resultater har været rigtig dårlige i T3. Et par af de skoler har haft et skolelederbytte i mellemtiden, og så er det altså lidt svært. Men nogle af dem har også haft samme skoleleder alle årene. Og det gør ondt på dem. Og de er ivrige efter at se deres resultater, og det er jo især når de synes de har gennemført den plan de har lagt efter T2 til punkt og prikke. Så er det jo voldsom irriterende og provokerende, når så resultaterne ikke kommer derefter (Interview med PFL-konsulent, p. 10).*

I den performede kvalitetssamtale er det en præmis, at de indsats der foreslås skal relateres til de mål der angives i hovedhistorien og de tal der angives som kvalitetsparametre. SL forsøger først at sige, at der er andet som opleves som vigtigere, men SC svarer, at så skulle det have været formuleret som hovedhistorien. SL tilskriver dernæst måltallet en relativitet, som gør det uegnet som kvalitetsparameter. Dermed udfordrer SL måltallet på dets praktiske anvendelighed med argumentet om, at det ikke måler korrekt. Imidlertid forsvarer SC måltallet ved at sige, at det er tjekket. SL må i stedet henvise til, at der er så mange data at det ikke er til at finde ud af. Dertil henviser SC til, at de selv måtte vælge data ud. Til sidst må SL opgive, og skolen er fortsat forpligtet på at indfri målet i 2020, ligesom ledelsesteamet fortsat bliver holdt ansvarlige for deres opfølgning på hovedhistorien.

Under den performede kvalitetssamtale bliver skoleledelsen holdt ansvarlige for måltallet. Imidlertid forekommer det ikke at være så vigtigt for PK; i hvert fald står det ikke klart for konsulenten, om måltallet er indfriet eller ej. Det fungerer her mest som et pejlemærke. Men i praksis skaber måltallet også 'vingeskudte ledere', som følger den lagte plan og alligevel må konstatere, at resultaterne ikke indfrier sig. Dårlige resultater kan for så vidt forklares med lederskifte, således at nye ledere som udgangspunkt er undskyldt dårlige resultater. Men ledere, der så at sige har været med hele vejen og har fulgt planen, står med et forklaringsproblem.

Kvalitetssamtalen fortsætter, og de når til at tale om de enkelte afdelingers arbejde, herunder om hovedskolen (det vil sige de almene klasser fra 0. til 9. klasse).

#### Endelig: (D)en brændende platform

Observationerne viser, at da samtaleparterne endelig lykkes med at identificere en brændende platform, kan samtalen begynde at handle om at analysere data med henblik på at opstille relevante pædagogiske tiltag.

*SL: Ja, Men altså meget kort. Vi har kigget sindssygt meget på data, og vi gjorde det også i går på lærermøde. Vi er stolte af, at når man ser på den score, der korrigerer for vores socioøkonomiske forhold, så scorer vi stort set alle fag på niveau. Det er meget sjældent at der er en eller to der ligger under niveau. Men vi kunne da godt tænke os at vi scorer over niveau nogen gange, det er ingen hemmelighed. Og vores helt store akilleshæl, det er simpelthen læsning.*

*SL: Det her, det er den man kan gå ind som skoleledelse og se. Prøv at se. Det er læsning for første, anden, tredje, fjerde, femte, sjette skoleår, anden klasse. Og det er den procentdel der scorer over, der hvor reformen vil have os over 80. Og det der er landsgennemsnittet.*

*SC: Det der er interessant i sådan en der, det er jo, hvorfor svinger det så meget?*

*SL: Det er dem der går i 3. nu. Det er 16-17. Det ser godt ud. Men det kan godt være tilfældigheder.*

*SC: Okay. Så er det dem, der går i 4. nu. Og de er mega gode. Så er der dem der går i 3. Det er knap så godt.*

*SL: Det her er fra 4. klasse, de samme antal år. Den er lidt bedre. Og så siger vi 6. så ser den en lille smule bedre ud.*

*SC: Så er det lige før det er rettet op. Så falder det, nu har du 16-17, så falder det helt vild i 17-18. I 16-17 har I faktisk 74 procent gode læsere. Det var mega gode år. Så i 17-18 falder I til 60 procent. Og man kommer lidt til at tænke videndeling. Men man kan godt tænke lidt systematik i det her. Bliver det her for personafhængigt, kan man godt tænke?*

*VSL: Vi har nogle årgange, hvor der er meget dysleksi. Det spiller muligvis ind på lige præcis den der.*

*SL: Men det er jo derfor vi laver læsebånd. Dengang vi havde forældrene oppe i forbindelse med afgangsprøver, der fortalte vi jo hvad skal man kunne for at kunne bestå sådan en læseprøve, og der står der faktisk i vejledningen, at hvis man skal kunne klare den her til 12, så er det en forudsætning at man har læst en halv time hver eneste dag de år man har gået i skole. Der blev forældrene paf. Det er faktisk meget.*

Her finder deltagerne endelig en brændende platform. SL konstaterer at læsning er skolens akilleshæl, og SL og SC begynder sammen at fortolke data. Men de har svært at finde en overordnet tilgang til deres fortolkning af læseresultaterne. Indikatorerne i kvalitetsrapporten kan vise progression eller regression, eller endog status quo (Staunæs et al., 2020, p. 35). Progression er klart bedst, regression kan være nyttigt som udgangspunkt for kommende indsatser, mens status quo kan indikere at indsatser ikke

rigtig har haft nogen effekt. Men i dette tilfælde opstår en endnu værre situation, nemlig at indikatorerne ikke rigtig indikerer noget som helst. Dette bryder med den positivistisk-realistiske logik, hvor data forventes at repræsentere virkeligheden, som så kan forandres gennem velvalgte forandringsinitiativer.

SC følger kurverne med sin finger, hvor de svinger fra årgang til årgang. SC antyder at det er et spørgsmål om lærernes kompetencer eller om skolens organisering ved at antyde at der mangler systematik og at resultaterne er personafhængige, det vil sige hænger sammen med hvilke lærere eleverne har haft. Det er et argument som stemmer godt overens med idealerne om at lade lærerne samarbejde i pædagogiske læringsfællesskaber, ligesom det ligger i tråd med forventningen om at hvis bare man arbejder systematisk ud fra planen vil resultaterne indfinde sig (før eller siden). Men VSL begrundet udsvingene i dysleksi, altså i et vilkår hos eleverne, som skolen ikke umiddelbart kan gøre noget ved. SL nævner nu de indsats, som skolen har iværksat for at hæve læseresultaterne: læsebånd, læsemakker, læsepatrulje (for de tosprogede) og læsevejleder der arbejder med dialogisk læsning (Feltnoter p. 145). Dette er alt sammen organisatoriske tiltag.

Når den brændende platform først er identificeret, kan deltagerne begynde at identificere relevante tiltag og dermed formulere en plan for, hvordan resultaterne kan forbedres. Generelt er hele kommunens testresultater i læsning under landsgennemsnittet, og en undersøgelse peger på, at eleverne læser for lidt derhjemme. Det ligger i luften, at få af eleverne på Granlund Skole får øvet sig så meget på læsning. Hverken elever eller forældre er taget i ed og blevet en del af bestræbelsen på at skabe progression i elevernes læsning. Det er tilsyneladende alene en ambition for skolen og forvaltningen.

Mødet er ved at være slut og SC gør status over samtalen. Nu skal der ifølge kvalitetssamtalens logik aftales opfølgende indsats, på baggrund af de indsigter, samtaleparterne har opnået. Imidlertid har samtaleparterne med



læseresultaterne nok fundet en relevant brændende platform, men det står ikke klart, hvorfor resultaterne er så svingende. Uden en fornemmelse af årsagen til de svingende resultater, er det svært at opstille nye indsatser, ikke mindst fordi de foreskrevne tiltag allerede er iværksat. Det overvejes ikke, om disse tiltag og tilgange til praksis kan være uvirksomme.

I forbindelse med deltagelse i PFL, tilbydes projektlederne efteruddannelsesaktiviteter. Her understreger PK at det tager tid at opnå de ønskede resultater:

*"Og man skal holde ud og man skal holde kursen. Og fordi man ikke lige i en enkelt undersøgelse i september 2019 ser helt ud som man gerne vil, er det ikke sikkert at man bare skal smide det hele og sige at så kan det bare være lige meget" (Interview med PFL-konsulent, p. 11).*

Som led heri, er det vigtigt at kunne påvise små forbedringer, eller det, der også kan kaldes for kortsigtede gevinster (Kotter, 1999):

*"Det er jo der vi har brugt de skolevise drøftelser om data til også at tale med vores skoler om: ja ja, men har I lagt mærke til at det der faktisk har flyttet sig. Har I set at det jo faktisk er en enkelt klasse der gør, at det der det slår ud som det gør. Det ligger rigtig fint i 5 klasser, og i en enkelt klasse... Og når de så ser, nå ja, det er den 3. klasse hvor der har været så meget ballade i, så falder de lidt til ro" (Interview med PFL-konsulent, p. 11).*

Der er her en stærk tro på, at indikatorerne kan anvendes til at lokalisere relevante udviklingspunkter, som kan forbedres via anvendelse af de rette tiltag. Det kan tage tid, men det er ifølge programmets logik vigtigt ikke at give op.

## Nye, opfølgende initiativer

Observationerne viser, hvordan skolen i henhold til PFL og de angelsaksiske skoleledelsesteorier allerede har opstillet de organisatoriske tiltag der foreskrives, hvilket imidlertid ikke har genereret de forventede, stabile resultater. Interviewet viser, hvordan projektlederen gør sig overvejelser over, om lærerne er reflekterede nok og om undervisningen tager nok afsæt i elevernes responser.

*SC: Når nu vi snakker læsning så skal jeg også lige spørge, når nu man har lavet nationale test i 2. klasse: Sætter læsevejlederen og 2. classes lærerne sig så sammen?*

Skolechefen spørger her til, om der er organisatoriske tiltag som understøtter at læsevejlederne og lærerne samarbejder om elevernes læsning på baggrund af testresultaterne. Disse tiltag er tilsyneladende sat i værk:

*SL: Det gør alle. Hver eneste gang der har været en national test, også de frivillige. Så sætter man sig med læsevejleder eller matematikvejleder. Naturfag så sætter man sig med VSL og engelsk så sætter man sig med mig. Hver gang.*

*SC: Det var godt, det skulle jeg bare lige være sikker på. Jeg kan godt se at I har skrevet det.*

*SL: Men som jeg sagde til lærerne forleden da vi talte sammen: det er ingen undskyldning, men hold kæft hvor vi bøvler med mange af børnene herovre. Og så når det bare står som et bjerg foran os før vi kan komme videre. Men det betyder jo ikke at vi ikke skal kunne ... fordi, de får det jo ikke bedre af ... Når du er ked af det, jamen så behøver du ikke lære.*

*SC: Så synes jeg faktisk I skal nævne at i matematik, der er progression, det synes jeg også I skal nævne, når I nævner det andet.*

*SL: Altså sidste år i afgangsprøven, der lå vi jo fint i forhold til året før, men det vidste vi godt. Vi vidste godt det var en dygtig årgang. Og vi ved godt at dem i år de er ikke så dygtige.*

*SL: Men det var også læsning. Når man kigger på afgangskaraktererne så er det 5,2 i læsning. Men der er en lille progression, skal vi dog sige.*

*SL: Ja, men næste år så falder den igen. Det ved vi.*

*SC: Hmm*

*LSA: Nej, det gør den ikke! [Jeg opfatter bemærkningen som sarkastisk].*

Kvalitetssamtalen er tiltænkt at danne base for en systematisk dialog, som kaster lys over skolens præstationer og danner afsæt for relevante indsatser (Qvortrup et al., 2016). Skolen har allerede iværksat en lang række tiltag og strukturelle initiativer omkring elevernes læsning. Men indikatorerne viser ikke tilfredsstillende resultater, og efter nogle forsøg opstår skolens læseresultater som den brændende platform. Samtaleparterne har dermed (endelig) identificeret et akut og presserende problem, og nu kan de begynde at diskutere nye tiltag. Imidlertid peger indikatorerne ikke på nogen entydige indsatser, og samtaleparterne opnår ikke at definere oplagte initiativer, som kan føre til en bedre tilstand. Kvalitetssamtalen afsluttes med, at skolechefen fremkommer med et forslag om, at SFOen indgår i et samarbejde med biblioteket, så børnene kommer i bogbussen en gang om ugen:

*SC: Så ved jeg faktisk også, at biblioteket på et tidspunkt er vældig interesseret i om man kunne lave et eller andet samarbejde omkring læsning med folkeskolerne, så hvis man henvender sig der og havde nogle ønsker til, hvad kommer der i bogbussen, eller har de ligefrem en medarbejder som de kunne sende med, en ekstra, der kunne gå ind i SFOen. Altså, jeg tror der er nogle ressourcer man kunne hente. SFO lederen indvilliger i forslaget, og Granlund Skole har fundet et nyt tiltag.*

Der lægges i udgangspunktet op til en samtale om præcise forventninger og rationelle ledelsesbeslutninger, men kvalitetsrapportens data er svære at omsætte til klare og entydige beslutninger. For skolechefen handler samtalen overordnet om på baggrund af data at definere et problem, som kan translateres til nye løsninger og indsatser. For skolelederne handler samtalen mere om at gøre de eksisterende tiltag og elementer brugbare i dagligdagen. De taler om elevernes karakterer, hvor eleverne er repræsenteret via karakteroversigter, diagnoser og via betegnelser som gode og dårlige årgange. Hverken eleverne eller lærerne har nogen selvstændig stemme, de er kun repræsenteret i samtalen via indikatorer i de forskellige rapporter. Via deltagelse i forældremøder ved skolelederen, at få elever læser den halve time om dagen derhjemme, som tilsyneladende er angivet som standard, hvis man skal opnå den bedste score i testen. Det er ikke elevernes målsætning at øge testscoren i læsning. SC spørger til den systematiske tilrettelæggelse af læsningen, ligesom PK efterlyser en manglende systematik i måden, hvorpå den pædagogiske praksis tilrettelægges på. Men denne praksis er tidskrævende, og hverken folkeskolereformen eller Program For Læringsledelse har elementer, som eksplicit skaber forhold til at lærerne kan praktisere denne slags undervisning. Skolechefen presser på for at få lederne til at forpligte sig på nye, klare initiativer, men opnår ikke deres oprigtige opbakning. Kvalitetssamtalen resulterer i opstilling af et nyt læsetiltag, men ikke i en ændring af hverken mål eller strategier. Der stilles aldrig spørgsmål til, om PFLs elementer er relevante, og om de egentlig virker.

Samtalen viser, at det er svært at afkode data en entydig betydning, så de kan omsættes til klare argumenter for kommende handlinger. Mængden af data og det forhold at det er blevet lettere at trække dem, gør det ikke lettere at bruge til dette formål.

Ifølge projektlederen har deltagelse i PFL bidraget til det kommunale skolevæsen med nogle tilgange til at samarbejde om elevernes læring, mens

elevernes interesse for at gå i skole har været dalende (Interview med PFL-konsulent, p.7). Derfor overvejes et nyt projekt, som har fokus på at udvikle undervisningen. Her kan Granlund Skoles erfaringer med Brede Faglighed være relevante, men disse synes nu glemt. SL og PKs ambitioner synes ellers at være sammenfaldende; de ønsker sig begge inspirerende og varierende undervisning. Imidlertid er det ikke det, hverken folkeskolereformen eller PFL synes at delegerer et fokus på.

## Opsamling – indikatorerne forklarer ikke noget, de skal selv forklares

I dette kapitel beskriver jeg, hvordan en skoleledelse arbejder på at skabe overblik over en skoles resultater, med henblik på at finde relevante indsatser til opfølgning og videreudvikling. Det sker gennem en translationsproces, jeg her kalder for ledelse på indikatorer. Begrebet indikatorer forstås og anvendes som det, der viser at noget forholder sig på en bestemt måde og det, der viser en bestemt forekomst eller mangel på samme. Ledelse på indikatorer opstår som ledelsesform, når en skolechef og et skolelederteam performer deres årlige kvalitetssamtale. Dette sker på baggrund af indikatorer fra især kvalitetsrapporten. Kapitlet viser, hvordan samtaleparterne er informeret af teorier og koncepter, der har stor tiltro til at data kan skabe overblik over skolens præstationer, hvormed det bliver muligt at formulere nye, opfølgende initiativer. Det er især vigtigt at opnå progression i resultaterne, således at der kan påvises en bevægelse hen imod et højere trin, eller omvendt en bevægelse som afbøder en nedadgående kurve. Værre er det, hvis ikke der tegner sig et mønster eller viser sig et billede, når data ikke giver mening og skaber overblik. Kapitlet viser også, at denne form for samtale er vanskelig at gennemføre, dersom samtaleparterne ikke kan finde denne orden i indikatorerne, det vil sige en brændende platform (Conner, 1993). Indikatorerne leverer ikke dette

overblik, som kan forklare eller begrunde nye pædagogiske indsatser. I stedet må indikatorerne selv forklares og dermed bringes til at skabe mening og overblik.

Kvalitetssamtalen er formelt tænkt som muligheden for at føre en systematisk og kvalificeret dialog om evaluering og kvalitetsudvikling (KL, 2014, p. 26; Undervisningsministeriet, 2013, p. 24). Det vil sige som en rationel drøftelse af det faglige niveau på baggrund af indikatorer, med henblik på at formulere relevante udviklingstiltag, der vil forbedre elevernes præstationer. Samtalen er samtidig kommunalbestyrelsens mulighed for at føre tilsyn med de enkelte skolars faglige niveau (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006; Undervisningsministeriet, 2007). Skolechefen er således repræsentant for kommunalbestyrelsen, leder af læring (Hargreaves & Fullan, 2016; Qvortrup et al., 2016; Robinson, 2011) og skolelederens chef. Samtalens logik synes klar for deltagerne, når de ved formødet diskuterer, hvad de skal være stolte af. Lederne er her opmærksomme på, hvilke svar der kan anses som værende acceptable, og hvilke der falder uden for. Derimod forekommer drejebogen for samtale afvikling at være mere uklar. Kvalitetsrapporten og Resultatportalen indeholder en række indikatorer, som forventes at kunne kaste lys over situationen og pege på en brændende platform. Men disse må selv forklares af samtaleparterne, førend de bruges til at begrunde nye opfølgingsindsatser. Indikatorerne viser sig som værende tvetydige og svære at få hold på. Hvilket problem repræsenterer de? Hvori består den brændende platform og hvilke nye tiltag skal de begrunde? Det er valg, som samtaleparterne selv må træffe. Der skal træffes valg, for det er ikke nok at fortsætte arbejdet med de nuværende initiativer og tiltag. Derlund Kommune har indført et pædagogisk koncept, som måden hvorpå folkeskolereformens elementer og intentioner skal realiseres. For så vidt har skolens ledelse allerede indført de organisatoriske tiltag, der angives i de evidensbaserede koncepter (Hargreaves & Fullan, 2016; Qvortrup et al., 2016; Robinson, 2011), men bestræbelserne fører ikke

til stabile resultater. Eksempelvis anvender skolen allerede evidensbaserede læsekoncepter, som koordineres og styres af uddannede læsevejledere og som lederne systematisk følger op på. Alligevel svinger indikatorerne fra år til år og fra klasse til klasse. Dette er i praksis værre end dårlige resultater, for det gør det vanskeligt at lede på indikatorerne. Skolechefen forsøger at opnå følgeskab omkring sin vision om at føre skolen hen imod en ønskværdig tilstand med bedre karakterer, men samtalen fører ikke til formuleringen af initiativer, der vurderes at være adækvate og som samler lederne omkring et momentum mod denne bedre tilstand. Samtaleparterne ved hvad de skal (identificere den brændende platform), men ikke hvordan de skal gøre det. De operative resultatmål skulle egentlig gøre det muligt at følge op på udviklingen (Undervisningsministeriet, 2013, p. 23), men repræsentationen af elevernes faglige niveau manifesterer sig ikke som klare og tydelige handlemuligheder for lederne. Ligeledes angives med de evidensbaserede koncepter en række overordnede universelle fokuspunkter forestillinger om, "hvad og hvordan" en skoleleder bør arbejde (Qvortrup et al., 2016; Robinson, 2011). Den velfunderede dokumentation lover at gøre samtaleparterne i stand til se, frem for at måtte famle sig frem i blinde (Qvortrup et al., 2016, p. 3). Men de evidensbaserede teoriers handleanvisninger er (for) universelle og overordnede. I stedet arbejder både skolechef og skoleledelse mere eksperimenterende og afprøvende med at definere en brændende platform og relevante opfølgende indsatser. Paradoksalt skaber kvalitetssamtalerne afmægtige ledere, der ikke når frem til at formulere en klar og stærk vision for skolens fremtidige udvikling.

Dagsordenens præcise ordlyd fortøner sig i samtalen. Deltagerne finder efterhånden frem til indikatorer som kan underbygge udsagnet om, at læsning er den store udfordring. Karaktergennemsnittet ser ikke ud til at overraske lederne. De forudså, uden at konsultere datarapporternes indikatorer, en svagere årgang forrige år og en bedre årgang sidste år, og modtager derfor også skolechefens kritik/ros med en vis ambivalens; begge

udfald vurderes som værende uden for ledernes indflydelsessfære, og i forvejen er mange tiltag sat i værk for at støtte elevernes læsning. Derfor opnås der ikke enighed om præmissen, at nye indsatser kausalt vil føre til forbedringer. I stedet mener skolens ledere, at karaktererne i sidste ende er afhængige af, om der er gode eller mindre gode årgange, som igen i nogen grad hænger sammen med om forældrene understøtter børnene i at læse eller i antallet af dyslektikere. Skolen er allerede opmærksom på og engageret i læseundervisningen; skolens ledelse har fokus herpå, der er sat organisatoriske tiltag i værk såsom uddannede læsevejledere, læsebånd, læsepatrulje og systematisk opfølgning på læsetest. At opnå progression i læseresultaterne er forvaltningens primære ambition, i nogen grad skolens ledelse, men i mindre grad elevernes egen. Alligevel ender kvalitetssamtalen med vedtagelse af et nyt læseinitiativ. Selvom input- og indsatsindikatorer egentlig var fjernet med version kvalitetsrapport 2.0, spiller de således stadig en rolle for samtalen, for de ligger inden for ledelsesrummets muligheder at påvirke, mens outputindikatorerne ikke gør direkte. På den måde er aktivitets- og inputs indikatorer flyttet fra kvalitetsrapporten og over i kvalitetssamtalen.

Kvalitetsrapporten viser sig som en mediator, der delegerer en vis opmærksomhed mod bestemte indikatorer. Imidlertid viser data sig dog ikke at besidde den autoritative kraft til at skabe klarhed over skolens præstationer, og det står ikke klart hvilke ledelsesmæssige dispositioner, der er adækvate for den kommende periode. Idealet om kvalitetssamtalen ligger altså indenfor en den repræsentationelle forståelse, hvor ledelsen forventes at få et komplet overblik over organisationens status og situation, som efterfølgende kan anvendes til at formulere relevante løsninger, som skal implementeres i organisationens praksis. Måden, hvorpå kvalitetssamtalen performs i praksis, ser imidlertid ikke ud til at kunne indfri dette ideal. Den top-down inspirerede tilgang til at udbrede eller implementere standarderne genererer nogle styringsproblemer, hvor skolechef og ledere



bringes i et principal-agent lignende forhold. Skolechefen udfylder en svær rolle mellem at være den kontrollerende myndighed, læringspartner og skoleledernes chef. De opnår ikke at kollaborere om at indfri forventningerne og arbejde på at skabe handlekraftige og duelige netværk (Kristiansen, 2016; Nielsen, 2016).

Granolund Skole har rent faktisk arbejdet med at implementere folkeskolereformens elementer med en længere og mere varieret skoledag, et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere og den åbne skole med udgangspunkt i to fond-støttede koncepter. Disse standarder fremstår som hybride aktører, der kobler sig til rapporter, portaler med indikatorer, kompetenceløft og datainformerede samtaler og delegerer et bestemt fokus på, hvordan praksis bør tilrettelægges (Busch, 2013) og hvad der anses som værende et problem (Bacchi, 2009). Men ved at fokusere snævert på progression og have blind tro på de pædagogiske koncepter, mister samtaleparterne muligheden for at drøfte om disse elementer og initiativer nu også genererer de lovede effekter. I stedet fastholdes samtaleparterne i en samtale om performance, frem for en mere concern-orienteret samtale om kvalitet (Decuyper et al., 2011). Det pædagogiske koncept kan undskylde sig selv med, at ting tager tid, men skoleledelserne kan ikke bruge samme argument. De må møde vingskudte op til møde på forvaltningen, dersom elevernes progression ikke har udviklet sig som forventet og ønsket. Skoleledelsen holdes både ansvarlig for implementeringen af det pædagogiske koncept (midlet bliver til målet i sig selv) og for skolens resultater. Den stærke tro på skolelederen er dermed både løsningen, men kan potentielt også være problemet, såfremt der ikke sker en udvikling. Data er delegeret opgaven med at fastholde aktørernes fokus på progression, hvilket de ser ud til at løse effektivt. Men måden kvalitetssamtalen performes på, betyder samtidig at der diskrimineres (Star, 1991) mod andre måder at tilgå problematikken på, for eksempel ved at ignorere tilgange til at mindske regression på eller øge elevernes glæde ved at gå i skole. Dette

opleves ellers både af Granlund Skoles ledelse og projektlederen som værende en nøgle til skoleudvikling, eller som en potentiel brændende platform. Indikatorerne bliver ikke den solide støtte i translationsprocessen, men snarere en aktør, der genererer diffuse, svært afkodelige inskriptioner, som må afkodes i samtalen. Som deltager i kvalitetssamtalen er det illegitimt at stille spørgsmål til indikatorerne og de evidensbaserede koncepters anvendelighed. Dersom skolernes indikatorer ikke er forbedret i forhold til sidste år, kan lederne med konsulenternes hjælp måske identificere årsagen hertil. Men en skoleleder som følger planen og en skoleleder der ikke gør, er lige vingeskudte, dersom indikatorerne ikke påviser en progression. Der kan ikke stilles spørgsmål til, om konceptet overhovedet virker. I stedet må lederne have en god forklaring på indikatorerne parat.

DEL 5

## Konklusioner. Skoleledelse på reformer

I dette kapitel samler jeg op på og sammenfatter afhandlingens analytiske pointer og konkretiserer herefter potentialet ved afhandlingens bidrag og resultater i forhold til skoleledelse og styring af folkeskolen i forbindelse med politiske reformer og forandringsinitiativer. Kapitlet fremskriver således afhandlingens konklusioner og viser, hvordan disse er fremkommet på baggrund af den valgte metodologi. Konklusionen vil dels tydeliggøre bidragene til forskningen i den aktør-netværksteoretisk inspirerede skoleledelse og på baggrund af disse indsigter drage nogle mere overordnede konklusioner vedrørende arbejdet med nye skolereformer og –forandringer.

Min undersøgelse er udarbejdet i et felt præget af hyppige skift, lav grad af stabilitet og skiftende målsætninger. Allerede inden mit projekt er afsluttet, har Granlund Skole således fået ny skoleleder, de tre kommuner jeg samarbejder med, herunder Derlund Kommune, har fået ny skolechef, det pædagogiske koncept, som alle skoler i Derlund Kommune har arbejdet med, er ved at blive skiftet ud med et nyt, læringsplatformene er skiftet ud og læringsmålene er gjort frivillige. Projektets analytiske fund og empiriske bidrag synes derfor relevante for såvel den skoleforskning, der er inspireret af tilblivelser og performativitet som for den ledelse i forvaltninger og på skoler, der er interesseret i tilgange til at lede på politiske reformer og forandringsinitiativer med henblik på at gøre disses elementer brugbare for aktørerne i praksis.

Jeg vender indledningsvist tilbage til udgangspunktet for mit projekt og samler op på forskningsspørgsmålet og metodologi. Disse har fungeret som afsæt for, at jeg har kunnet bevæge mig ud i skoleverdenen og undersøge, hvordan aktørerne her arbejder i praksis. Derefter samler jeg op og konkluderer på afhandlingens analytiske bidrag i forhold til skoleledelse. Dernæst samler jeg op på og konkluderer på mine empiriske fund i forhold

til den eksisterende aktør-netværksteoretisk inspirerede forskning om skoleledelse.

Afslutningsvist konkretiserer jeg potentialet ved at opstille og facilitere lærings- og ledelseslaboratorier i forbindelse med at lede på politiske reforminitiativer og forandringsprocesser.

Samlet leverer konklusionen et svar på, hvad jeg kan konkludere på baggrund af min egen empiriske undersøgelse og hvad afhandlingens konkrete bilag lægger til den eksisterende aktør-netværksteoretisk inspirerede skoleledelsesforskning.

## Mit projekt

Med denne afhandling har jeg interesseret mig for det praktiske oversættelses- og forandringsarbejde som gøres, når skoleledere arbejder på at tage imod elementer i folkeskolereformen 2014, manøvrere dem på plads og få dem til at materialisere sig i en form, der gør dem praktisk anvendelige for aktørerne i deres dagligdag. Folkeskolereformen 2014 udgøres af en oprindelig aftaletekst (Undervisningsministeriet, 2013), en senere justering heraf (Undervisningsministeriet, 2019a) samt en større produktion af følgeforskning, hvorfra jeg har udvalgt de rapporter, der handler om styring og ledelse (se oversigt i bilag 2). Samtidig med folkeskolereformen lanceres også en ny lov om arbejdstid (Retsinformation.dk, 2013). Denne lov er ikke formelt en del af folkeskolereformen, men bliver af følgeforskningen set som en forudsætning for, at nogle af folkeskolereformens elementer kan implementeres (Kjer & Rosdahl, 2016, p. 8). Derfor ser jeg de to reformer i sammenhæng med hinanden.

Folkeskolereformen 2014 er en omfattende reform og den seneste større planlagte forandring af den måde, hvorpå vi vælger at holde skole i Danmark.

Derfor spurgte jeg:

*Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelige – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?*

Med ledelsesformer forstår jeg de måder, hvorpå ledelseshandlinger og handleplaner tilrettelægges og udføres. Med udgangspunkt i metaforet om mellemregninger, det vil sige de handlinger eller begivenheder, som forbinder eller danner baggrund for et handlingsforløb, er jeg interesseret i at komme tættere på, hvad skoleledere gør når de tilrettelægger og praktiserer ledelse på deres skoler. Jeg har omsat forskningsspørgsmålet til tre analyse spørgsmål, som jeg har forfulgt i afhandlingens tre empiriske kapitler, kapitel 6, 7 og 8:

- Hvordan ledes arbejdet med at tage imod nye elementer i en dansk skoleorganisation og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde? (Kapitel 6)
- Hvordan ledes arbejdet i organisationen med de nye elementer i praksis og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde? (Kapitel 7)
- Hvordan ledes arbejdet med at lade de nye elementer materialisere sig i praksis og hvilke ledelsesformer opstår ved dette arbejde? (Kapitel 8)

De tre analytiske spørgsmål beskriver tilsammen, hvordan en skoleorganisation møder nye elementer, hvordan der arbejdes på at manøvrere disse på plads og hvordan der arbejdes på at få elementerne til at blive varige dele af organisationens praksis i en eller anden form, der er praktisk anvendelig eller *brugbar* for aktørerne.

## Folkeskolereformen 2014

Afhandlingens genstandsfelt er den danske folkeskolereform 2014. Nationale skolereformer formuleres ofte med henvisning til en fornemmelse af, at andre landes uddannelsessystemer præsterer bedre end vores og derfor er ved at løbe fra os (Cuban, 2013; Levin, 2010; Moos, 2016; Pedersen, 2011) og kan derfor ses som udtryk for beslutningstagernes rettidige overvejelser over at få tingene til at fungere bedre (Ball, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011). Det at fungere bedre handler i skolepolitisk sammenhæng ofte om at øge elevernes deltagelse og præstationer (Beycioglu & Kondakci, 2020; Cuban, 2013, p. 2; Drejer, 2015, p. 358; Fenwick & Edwards, 2010, p. 101; Levin, 2010, p. 1; Moos, 2016; Rasmussen, 2015, p. 25). Folkeskolereformen 2014 indledes da også med at konstatere et akut behov for et fagligt løft, der skal modvirke at for mange elever forlader folkeskolen uden tilstrækkelige (faglige) færdigheder (Undervisningsministeriet, 2013, p. 1). Imidlertid ser folkeskolereformen ikke ud til i 2020 at have genereret de ønskede effekter, jævnfør Undervisningsministeriets egne statusredegørelser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Undervisningsministeriet, 2016, 2018, 2019b). I Statusredegørelsen for 2019/2020 konkluderer undervisningsministeriet eksempelvis, at: *"Folkeskolen er i skoleåret 2019/2020 ikke i mål med at indfri de fire resultatmål for den faglige og trivselsmæssige udvikling"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Dette er imidlertid ikke atypisk. Skoleforskerne Larry Cuban og Jens Rasmussen argumenterer for, at offentlige skolereformer nok genererer forandringer, men sjældent som de er intenderet (Cuban, 2013; Rasmussen, 2015). I stedet bøjes, ændres og transformeres de oprindelige intentioner på forskellig vis, når de møder praksis. Viden om, hvad der her sker, forstår jeg som mellemregninger. Cuban skelner mellem komplekse og komplicerede systemer og mellem inkrementelle og radikale forandringer (Cuban, 2013), hvor komplekse systemer kendetegnes ved at bestå af

hundredvis af bevægelige dele og ved konstante forhandlinger og kompromisser. I tråd hermed må folkeskolereformen 2014 karakteriseres som en kompleks og radikal reform, med mange nye elementer der skal tages imod, manøvreres på plads og bringes til at materialisere sig i praksis.

### Aktør-netværksteoretisk inspireret metodologi

Jeg har fundet aktør-netværksteorien, især som den fremstilles hos den franske sociolog Bruno Latour (Latour, 2008) velegnet til at undersøge, hvordan ledelse og elementer fra folkeskolereformen 2014 bliver til i de lokale praksisser, undersøge hvordan disse elementer bliver holdt sammen eller går i opløsning samt undersøge hvilke effekter disse specifikke samlinger genererer. Jeg ser et potentiale i at følge lektor Anders Blok og professor Torben Elgaards karakterisering af aktør-netværksteori som en konstruktivistisk tilgang (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 8) til at undersøge, hvordan reformer og ledelse produceres af aktørerne i netværk. Jeg er således interesseret i aktør-netværksteorien som en tilgang til at undersøge og beskrive, hvordan aktørerne arbejder på at konstruere og skabe heterogene netværk, der også virker tilbage på aktørerne og dermed skaber dem (Arnoldi, 2006, p. 9; Blok, 2020, p. 824; Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 8; Latour, 1999b, p. 79, 2008, p. 115; Law, 2004, p. 19; Michael, 2017, p. 7). Jeg forstår ledelse som effekter af et aktør-netværk og dermed som værende mere end lederens person. En leder er en heterogen aktør, der er en del af et større aktør-netværk, som også består af andre heterogene aktører som eksempelvis medarbejdere, it-systemer og lovgivning. Mit genstandsfelt består af dynamiske forbindelser mellem heterogene aktører, der kan være hvad som helst, der kan delegeres agens (Latour, 1996b, p. 53, 1996c, p. 373, 2008, p. 69). Det er den gensidige tilblivelse af ledelse og den planlagte forandring, som er i centrum for mine observationer og jeg studerer ledelse og ledelsesformer i tilblivelse (Juelskjær et al., 2011), ikke ledere (Law, 1994, 1997).



Translationsbegrebet har jeg anvendt til at beskrive processerne, hvor nye heterogene aktører tilføjes til et netværk, hvorved noget transformeres og tilføjes samtidig med at hele aktør-netværket ændres og bliver til. Jeg har brugt translations- og medieringsbegrebet til at undersøge, hvordan aktørerne fremhæver, tilføjer og ignorerer forskellige forhold ved elementerne i en reform. Translationsprocesserne er derfor ikke deterministiske, men kan producere performative effekter, som aktørerne også må forholde sig til. Performativbegrebet har jeg brugt til at beskrive, hvordan aktørernes arbejde med folkeskolereformens elementer selv er med til at skabe strukturerne og organiseringerne af hvad skolen og aktørerne bliver til. Jeg har fundet aktør-netværksteorien velegnet og relevant som tilgang til at undersøge, hvad aktørerne gør eller har gjort undervejs i arbejdet med at konstruere netværk.

Jeg finder den klassiske aktør-netværksteori velegnet til at studere ledelse på forandringer og på det strategiske perspektiv på udvikling af ledelse og organiseringer, særligt i forbindelser med planlagte forandringer som reformer, organisationsændringer eller indførelse af ny teknologi. Med aktør-netværksteori fokuseres på, hvad netværk gør ved at samle netværk bestående af heterogene humane- og ikke-humane aktører. Dette har jeg omsat til at undersøge, hvordan folkeskolereformens elementer samles, forbliver holdt sammen eller falder fra hinanden på Granlund Skole samt hvilke effekter disse processer genererer. De danske og internationale empiriske undersøgelser tager da også udgangspunkt i ledelsers arbejde med forandringsdagsordner. Aktør-netværksteori er velegnet til at undersøge, hvordan fænomener som reformer eller forandringer bliver til igennem komplekse translationsprocesser, der involverer og gensidigt skaber de forskellige heterogene aktører, som er involveret i disse processer. Aktør-netværksteori er også blevet kritiseret for at fokusere for meget på de mægtiges perspektiv (Law, 1994; Star, 1991). Denne romantisering af lederen (Clifton & Mueni, 2020) kan føre til et for stort fokus på lederen som

den afgørende forandringsagent. I dette studie har jeg været interesseret i at komme tæt på levet ledelsespraksis og få øje på, hvordan denne ledelse er konstrueret og få blik for de ledelsesformer der opstår, når skoleledelse og elementerne i folkeskolereformen performes i praksis. Det vil sige at fremskrive tilblivelse af ledelsesformer i netværkene (Kamp, 2018; Mette, 2013). Jeg har her været opmærksom på aktørernes brug af modaliteter (Latour, 1987), det vil sige på, hvordan aktørerne selv taler om og forholder sig til folkeskolereformens elementer. Dette har jeg gjort for at synliggøre, hvilke elementer der bakkes op om, hvilke der kritiseres eller ignoreres samt hvilke elementer der eventuelt menes at mangle og derfor tilføjes. Mit fokus på modaliteter relaterer sig til den australske uddannelsesforsker Suzanne Perillos argumenter om at se *tensions* som værende tegn på at aktørerne arbejder med de nye elementer (Perillo, 2007).

### Feltarbejde på Granlund Skole

Med udgangspunkt i denne grundlæggende interesse afviklede jeg et feltarbejde på Granlund Skole, en større folkeskole beliggende i en nordjysk kommune. Her fulgte jeg aktørerne (Latour, 2008, p. 33) på baggrund af observationer og shadowing (Czarniawska, 2007; Latour & Woolgar, 1986; Mintzberg, 1973; van der Waal, 2009; Wolcott, 2003), etnografiske interview (Bramming & Andersen, 2019, p. 219; Czarniawska, 2007, p. 79; Humphreys & Watson, 2009, p. 40; Mørck, 2019, p. 181) og senere via opstilling og facilitering af to ledelseslaboratorier (Aakjær & Darsø, 2014; Høyrup, 2014; Raffnsøe & Staunæs, 2014; Ravn, 2014; Staunæs et al., 2014; van der Waal, 2009) for ledere i en skoleforvaltning og på to skoler i andre nordjyske kommuner (se bilag 3 for oversigter over metoder til empirigenerering).

Jeg skygger indledningsvist skolelederen på Granlund Skole, SL, for at få adgang til feltet og få mulighed for at observere, hvordan aktørerne arbejder med elementer fra folkeskolereformen og få blik for, hvilke ledelsesformer

der opstår og bliver til i forbindelse med dette arbejde. Når jeg indledningsvist vælger at skygge en skoleleder er det således for at opnå adgang til skolenetværket. Jeg opnår på denne vis adgang til formelle møder som teammøder, ledermøder og møder med forvaltningen, undervisningssituationer samt mere spontante og uformelle møder og samtaler i forbindelse med pauser, gårdvagter og møder med forældre. Skolelederen fungerer dermed som en slags hovednøgle, der låser op og giver mig adgang til forskellige fora, som ellers ville være lukkede for udenforstående.

### Lærings- og ledelseslaboratorier

Efterfølgende opstiller og faciliterer jeg to lærings- og ledelseslaboratorier for ledere i to andre nordjyske kommuner (se bilag 5 for dagsorden og bilag 3.6 for oversigt). I den første kommune med to skoleledelser og forvaltningen og i den anden kommune med seks distriktsledere og forvaltningen. Her har jeg fremlagt analyser for lederne, som har suppleret med observationer og refleksioner fra deres egen praksis, ligesom de har været medreflekterende på de analytiske fund i min undersøgelse. Jeg definerer laboratorier som værende steder, hvor aktørerne arbejder (Staunæs et al., 2014), på særlige måder og med bestemte formål. Laboratorierne giver mig anledning til at facilitere en række samtaler mellem forskellige ledelsesaktører. Dette har to formål: Deltagerne får mulighed for at spejle deres egen praksis i min vidensproduktion og dermed en mulighed for at blive klogere på deres egen praksis. Deltagerne får også mulighed for at lægge deres egne erfaringer til, hvilket bidrager til at kvalificere mine analyser. Laboratorierne er opstillet for at være den arena (Latour, 2004b), der giver aktørerne mulighed for at samles om at tage stilling til, lære om og blive klogere på de mange mellemregninger ved tilblivelses- og translationsprocesserne. Dermed skabes mulighed for at finde en tilgang til at aktørerne i aktør-netværket arbejder på at blive vise på hinandens praksis,

muligheder og udfordringer. Det sker ved først at producere empiri, der viser hvad aktørerne gør. På den måde bringes aktørerne sammen i en samtale om praksis, der giver anledning til at komme tæt(tere) på de mange translationsprocesser og dermed understøtte at samtaleparterne får nye perspektiver til at tale (sammen) om og dermed adgang til at træffe andre (mere kvalificerede) beslutninger om hvilke effekter deres arbejde genererer.

Dette åbner for nye tilgange til at arbejde kritisk-konstruktivt med fokus på en bestræbelse på at få øje på tendenser, udviklinger og perspektiver, snarere end på fejl og mangler. Potentialet ved denne tilgang til kritik består ifølge Latour i at komme tættere på, hvordan fænomener er samlet og konstrueret (Latour, 2004b). Kritikken kan tilbyde aktørerne nye arenaer, hvorpå de kan samle (sig). De opstillede ledelseslaboratorier er netop tiltænkt at være en sådan en arena, hvor deltagerne kan få blik for og fikser mellemregningerne samt opnå viden om, hvad der faktisk sker, når de lokale ledelser arbejder i praksis med de forskellige reformelementer. Laboratorierne har fokus på effekter og tendenser (Staunæs, 2016). Dermed bliver det muligt for de forskellige involverede aktører at få blik for, hvordan det praktiske arbejde med reformelementer nogle gange genererer andre effekter og udvikler sig i andre retninger end antaget (eller ønsket). Dette skaber mulighed for at skabe gensidig forståelse blandt de forskellige led i netværket for, hvordan standarder både sætter rammer og skaber muligheder, men også kræver arbejde og sætter begrænsninger. Dette kan betegnes som en *concern-orientated* (Latour, 2004b) stillingtagen til, hvad vi vil med skolen. De belgiske uddannelsesforskere Mathias Decuyperea, Simonsa Simons og Jan Leuven argumenterer for et skifte fra "matters of performance" til en "concern-oriented policy", med inspiration fra Latours skelnen mellem matters of fact og matters of concern (Decuyperea et al., 2011, p. 118; Latour, 2004b). Med matter of performance forstås eksempelvis ranglister, som repræsenterer elevens og skolers præstationer,

men skjuler, hvilke forskere som står bag dem. Heroverfor står en mere concern-oriented tilgang som et alternativ, der understøtter deltagerne i at diskutere, hvad der kendetegner en god skole frem for at lade dette afgøre af aggregerede resultater.

## Afhandlingens analytiske fund - Skoleledelse på reformer med realistiske/repræsentative og performative perspektiver

Skole- og skoleledelsesfeltet synes præget af standarder. I kapitel 1 undersøger jeg internationale erfaringer med skolereformer (Cuban, 2013; Levin, 2010) samt standarder for skoleledelse, som lover at hæve elevernes læring og trivsel gennem evidensbaserede ledelsesfokus (Hargreaves & Fullan, 2016; Hattie, 2014; Robinson, 2011) og tilgange til at organisere lærernes arbejde i læringsfællesskaber på (Daly & Stoll, 2018; Dufour & Marzano, 2011; Hargreaves, 2019; Hargreaves & Goodson, 2007, p. xvii; Kools & Stoll, 2016, p. 10; Poortman & Brown, 2018, p. 10). Jeg får her øje på en række generiske standarder for, hvordan skolesystemer kan udvikles og skoler ledes med henblik på at hæve elevernes præstationer, repræsenteret via testresultater. Jeg forstår, med henvisning til den amerikanske sociolog Lawrence Busch, standarder som opskrifter på en ønsket virkelighed (Brøgger & Staunæs, 2016, p. 224; Busch, 2013) og som midler til at indfri overordnede mål. Standarder beskriver hvad der er godt og skidt, hvad der er ønskværdigt eller bør undgås. I en dansk kontekst fremhæves erfaringer fra den canadiske delstat Ontario ofte i forbindelse med folkeskolereformen (Bjørnholt et al., 2017; Böwadt et al., 2019; Qvortrup, 2015, p. 66; Qvortrup et al., 2016; Rasmussen, 2015; Regeringen, 2012; Søndergaard, 2016; Via University College, 2019a), mens den amerikanske skolereform: No Child Left Behind fremhæves som eksempel på en ikke-ønskværdig reform (Cuban, 2013; Fullan, 2017, p. 33; Hargreaves

et al., 2016, p. 110; Koyama, 2011a; Levin, 2010, p. 10; Rasmussen, 2015, p. 29; Robinson, 2011, p. 2; Staunæs et al., 2020, p. 74). Når jeg bevæger mig rundt i skolefeltet får jeg øje på en række standarder, som ledsager eller er en del af folkeskolereformen, som nye måder at tilrettelægge lærernes arbejdstid på med den såkaldte lov 409 (Retsinformation.dk, 2013), digitale læringsplatforme og kvalitetssamtaler. Desuden også på standarder for skoleledelse, der lover at skabe bedre mulighed for at fokusere på elevernes læring og trivsel (Program for Læringsledelse, 2019a). Disse standarder fremstilles som løsninger på at hæve elevernes resultater, men er generiske og formuleret på afstand af det konkrete felt og handleanvisende på et overordnet niveau. Jeg forstår disse standarder som aktanter i feltet, som de lokale praktikere må arbejde på at gøre brugbare og som jeg derfor også må undersøge. Granlund Skole arbejder ud fra et evidensbaseret koncept (Program for Læringsledelse, 2019c; Qvortrup et al., 2017), som især trækker på angelsaksiske ideer om at lede skoler (Dufour & Marzano, 2011; Hargreaves & Fullan, 2016; Hattie, 2014; Robinson, 2011) og hvor skolelederen forudsættes at have særlig ansvar og agens til at kunne sætte fokus på elevernes læring. Disse standarder for skoleledelse har et repræsentationelt udgangspunkt (Staunæs, 2017, p. 11; Staunæs et al., 2020, p. 27), hvor testresultater forudsættes som udtryk for skolernes og elevernes niveau og som mulighed for at følge og dokumentere fremgang. Disse standarder skal skabe overblik, styrke dømmekraften og opbygge skolens kapacitet til at levere resultater (Qvortrup et al., 2017). Jeg ser, at disse standarder også genererer andre effekter og at der er udfordringer med at anvende dem. Disse udfordringer handler om, at det er vanskeligt at i praksis at skabe overblik over de tilgængelige repræsentationer som datarapporter og resultatportaler indeholder, at identificere kausale sammenhænge mellem indsatser og resultater samt at undgå forstyrrelser undervejs i processen (Cuban, 2013; Hargreaves, 2019; Kjer et al., 2015; Levin, 2010) og levere det, der er bestilt. Med udgangspunkt i de danske

empiriske og metakritiske undersøgelser (Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2012) får jeg øje på, hvordan arbejdet med skolereformer ikke fuldstændig indfrier de intenderede formål. I stedet sker en forskydning, så skolelederne også må lede på en række ikke-planlagte og ikke-intenderede effekter. Herved risikerer standarderne, midlerne til at opnå et mål, at blive til selve målet i sig selv for lederne. I forbindelse med den årlige kvalitetssamtale, må skolelederen på Granlund Skole også forsikre om, at der er god stemning omkring arbejdet med det pædagogiske koncept (Feltnoter p. 135).

Skole- og uddannelsesreformer tager typisk afsæt i en fornemmelse – velbegrunder eller forestillet – af, at det nuværende har nogle mangler eller utilstrækkeligheder. Det kommer til udtryk ved en række uddannelsesreformer (Cuban, 1990; Levin, 2010), herunder også folkeskolereformen 2014. Ligeledes udtrykker Derlund Kommunes projektleder bekymring over, om skolesystemet udnytter ressourcerne godt nok: *Altså, det fiser ud med varme. Får vi udnyttet nok alt det vi poster ind?* (Interview med PFL-konsulent p. 13). Fornemmelsen af, at varmen fiser ud og at vi ikke får nok læring, præstation eller deltagelse for pengene findes typisk begrundet i større opgørelser over testresultater, eksempelvis OECDs målinger. Disse målinger skuffer ofte (Cuban, 2013; Rasmussen, 2015; Staunæs, 2017; Staunæs et al., 2020) og de fire statusredegørelser, som skal dokumentere folkeskolereformens resultater, viser da også nedslående resultater (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; Undervisningsministeriet, 2016, 2018, 2019b). Med engagementet i det evidensbaserede koncept Program For Læringsledelse (Program for Læringsledelse, 2019c; Qvortrup et al., 2016) får aktørerne i Derlund Kommune desuden adgang til yderligere en række rapporter og portaler (Program for Læringsledelse, 2019b; Qvortrup & Egelund, 2018), som repræsenterer kommunens faglige niveau via testresultater. Men hverken Derlund Kommunes skolechef eller projektleder kan på baggrund af disse rapporter afgøre, hvorvidt målet er nået (Interview med PFL-konsulent;

Interview med skolechef). Konceptet bliver da også på forvaltningen italesat mere som en kurs end som et endemål, det vil sige som en overordnet tilgang, hvorpå skoleaktørerne kan arbejde med folkeskolereformens elementer. Både konsulenten og skolechefen betegner således PFL-konceptet for den underlægningsmusik, der bruges for at implementere folkeskolereformen og arbejde med dens elementer. Dette kan forklare, hvorfor ingen aktører hos hverken forvaltning eller på Granlund Skole virker optaget af deres ambitiøse målsætning om at score højere end 520 point (Feltnoter p. 30). Imidlertid holdes skolelederne ansvarlige for deres skolars resultater, på baggrund af nogle fokuspunkter i forbindelse med de årlige "Skolevise samtaler om data". For skolelederne i Derlund Kommune fungerer PFL-konceptet her som en opgave i at definere et udviklingspunkt, som de vil/skal arbejde på at styrke. Om dette arbejde er lykkedes eller ej, afgøres ved at kigge i den tilhørende database, Resultatportalen. Ifølge konceptet selv, skal dette ses som led i en overgang fra "*accountability*", det vil sige hvor en skoles resultater måles og hvor nogen holdes ansvarlig for dem, til "*responsibility*", hvor data anvendes som redskaber til at forbedre sin begrundelse for praksis (Qvortrup et al., 2017, p. 36). Der eksisterer implicit en forventning om, at når et udviklingspunkt er identificeret og der arbejdes med problemstillingen, vil dette også generere de ønskede resultater. Man skal, med PFL-konsulentens ord: *holde ud og man skal holde kursen* (Interview med PFL-konsulent, p. 11). Når resultaterne undertiden ikke indfinder sig, søges årsagerne til manglende den fremgang altid hos de humane aktører, aldrig i koncepterne selv. Med konsulentens ord betyder det, at der møder 'vingeskudte' skoleledere op til den skolevise drøftelse af data, som, selvom de har fulgt handleplanen, alligevel ikke har opnået en positiv udvikling i scoren.

Følgforskningen er sat i verden for at give beslutningstagerne mulighed for at kunne justere og følge op på beslutninger på et oplyst grundlag. Følgforskningen identificerer da også en række dilemmaer, som



skolelederne står over for, eksempelvis i forhold til motivation og mulighed for at kunne tilrettelægge sit eget arbejde. Følgeforskningen undrer sig over den manglende sammenhæng mellem skoleledernes kompetenceudvikling og udvikling i elevernes resultater og beskriver det som et demokratisk problem, dersom beslutningstagernes intentioner ikke føres ud i livet (Kjer & Winter, 2016). Imidlertid ser både skoler og forvaltninger ud til at have taget imod mange nye elementer fra aftaleteksten: der er indført kvalitetssamtaler på baggrund af de nye standarder for kvalitetsrapporter, skolelederne er blevet kompetenceudviklet og der er indført læringsplatforme. Men dette har alligevel ikke resulteret i en positiv udvikling i elevernes resultater, jævnfør Undervisningsministeriets egne statusnotater. Dette kan udlægges som at folkeskolereformen ikke har haft effekt, men kun hvis dette ses i tæt relation til de effekter, folkeskolereformen selv erklærer at ville forbedre, jævnfør de fire resultatmål (Undervisningsministeriet, 2013, p. 23).

Den britiske professor i offentlig politik Sarah Whatmore argumenterer for at undersøge de praksisser, hvorigennem noget bliver til og effekterne af disse processer, ud fra en erkendelse af, at det kunne have været og kan blive anderledes (Whatmore, 2003). Dette performative perspektiv adskiller sig fra det positivistisk-realistiske perspektiv, der forudsætter en allerede bestående verden, der kan udforskes og beskrives endegyldigt. Professor i Uddannelsesvidenskab Dorthe Staunæs, Lektor i Uddannelsesvidenskab Katja Brøgger og professor i uddannelsesvidenskab John Benedicto Krejsler argumenterer for, at arbejdet med reformer genererer performative effekter (Brøgger & Staunæs, 2016, p. 227). Med den performative forståelse bliver fænomener som "en skole" eller "en reform" til igennem aktørernes handlinger og dermed skabes skolens strukturer og kategorier igennem forandringsinitiativerne. Denne skelnen mellem det realistiske eller repræsentationelle og det performative perspektiv har jeg anvendt til at undersøge tilgange til at arbejde med politiske skolereformer.

Med det performative udgangspunkt centrerer spørgsmålene således om, *hvordan* en reform udfolder sig og bliver performet (Brøgger, 2018, p. 358), hvilket kalder på andre måder at lede på skolereformer. Kan man vide hvad der sker med nye initiativer, det vil sige kan vi arbejde rationalt? Eller sker der noget undervejs med både reforminitiativ og de, der skal arbejde med initiativerne? Dette har relevans for planlægningen og projektledelsen af reformer og forandringsinitiativer, for tilgange til forsknings- og evalueringsinitiativer og begrunder opstilling af laboratorier for at skabe viden om, hvad reforminitiativer er ved at blive til.

Der er flere måder at forholde sig til folkeskolereformen på. Den danske uddannelsesforsker Leif Moos kritiserer folkeskolereformen for at have et for snævert faglighedsbegreb, hvor faglighed (kun) forstås som noget der kan måles igennem test (Moos, 2016). Mere positivt er forskerne bag det evidensbaserede program, som Derlund Kommune arbejder med, hvor data anvendes som redskaber til at forbedre sin begrundelse for praksis (Qvortrup et al., 2017, p. 36). Selv er jeg inspireret af tilgange, der interesserer sig for hvad reformer som folkeskolereformen 2014 gør, snarere end at tage stilling til, om de i sig selv er gode eller dårlige (Brøgger, 2018; Brøgger & Staunæs, 2016; Hall, 2017; Olesen, 2014; Ratner, 2011, 2012; Staunæs et al., 2018) samt den aktør-netværksteoretisk inspirerede skoleledelses forskning (se oversigten i bilag 1). Min interesse handler ikke så meget om at kunne afgøre, hvorvidt en skolereform har effekt eller virker, men snarere om at undersøge aktørernes arbejde med dens elementer og effekterne heraf.

I kapitel 2 udfolder jeg således en oversigt over aktør-netværksteoretisk inspirerede studier af skoleledelse. Disse studier viser, hvordan skoleledere gennem arbejdet med at mediere elementer i forskellige forandringsdagsordener bliver til som en del af aktør-netværkene (Clifton & Mueni, 2020; Kamp, 2018; Koyama, 2014; Perillo, 2008). Som Cuban og Rasmussen bemærker, bøjes, ændres og transformeres de oprindelige

intentioner derved. De aktør-netværksteoretiske studier benævner denne form for eksperimenterende og afprøvende skoleledelse som bricoleur (Koyama, 2014), fashioning leadership (Perillo, 2008) eller assembling (Kamp, 2018) for at beskrive, den gensidige tilblivelse af forandring og netværk, herunder også af lederne selv.

For at kunne bidrage til skoleledelsesforskningen har jeg med aktør-netværksteoretisk optik undersøgt, hvordan aktørerne arbejder med elementerne i en stor, kompleks folkeskolereform for at få blik for, hvilke ledelsesformer der opstår og kommer til syne i mødet med mange aktører som indgår i de lokale forhandlinger og som hver især har præferencer, anvender teknologier og er inspirerede af ideer og idealer. Jeg har især fundet den klassiske aktør-netværksteori velegnet til at undersøge, hvordan forskellige aktører i og omkring folkeskolen har arbejdet på at translaterer og dermed samle folkeskolereformens elementer, undersøge hvad der holder det samlede sammen eller får det til at gå i opløsning og forsvinde igen. Med dette blik har jeg været optaget af tendenser, udviklinger og perspektiver og på hvordan aktørerne selv taler om, hvorvidt disse forekommer at være brugbare, eller om noget skal justeres eller ændres. Denne type mellemregninger bliver tydelige ved at være opmærksom på aktørernes brug af modaliteter (Latour, 1987; Latour & Woolgar, 1986), det vil sige på aktørernes anvendelse af udsagn, der siger noget om andre udsagn og dermed på hvordan aktørerne selv taler om og tilgår folkeskolereformens elementer. Folkeskolereformen 2014 foreligger som udgangspunkt i en færdig form i kraft af det aftaledokument, som aftaleparterne har vedtaget. Policy er klar til at blive implementeret i de lokale praksisser. Men med aktør-netværksteoretiske briller bliver det muligt at se, hvordan disse standarder viser sig også at generere en række performative effekter, som skolelederne kommer til at forholde sig til. Med dette blik bliver det synligt, hvordan krav om indikatorer og kvalitetssamtaler også producerer nogle særlige forestillinger om kvalitet og særlige vilkår for at holde skole. Med

udgangspunkt i aktør-netværksteoretisk optik har jeg undersøgt, hvordan ledelse træder frem og bliver til i bestræbelserne på at få nye elementer til at passe med og blive brugbare i forskellige lokale skolepraksisser. Skolelederne viser sig at være meget aktive mediatorer, der forhandler, tilpasser og transformerer forskellige elementer i planlagte forandringer som ved den nye lov om arbejdstid, beslutningen om at justere i aftaleteksten og gøre obligatoriske elementer frivillige og finde mening i kvalitetsrapportens indikatorer. Det sker med udgangspunkt i deres præferencer for, hvad det vil sige at holde god skole, hvad de finder er skolens grundlæggende opgave og hvad de finder passer med de lokale ambitioner. Begrebet implementering synes derfor at passe bedst til en government inspireret top-down styring, hvor forandring handler om at indsætte noget (bestemt) nyt i en allerede eksisterende praksis. Med et governmentality inspireret moderne bottom-up perspektiv synes begrebet translation mere relevant og beskrivende for, hvordan aktørerne er aktive i at performe det nye på en måde, der tilpasser og skaber det nye med det bestående.

### Afhandlingens empiriske fund – 3 ledelsesformer

I dette studie har jeg fokuseret på ledelsesfunktionen i mødet med elementerne i en ny reform og undersøgt hvordan aktørerne arbejder på at tage imod, få manøvreret på plads og få materialiseret disse elementer i den lokale praksis. Når studier går helt tæt på skolelederes praksis i hverdagens levede lederliv, viser de sig at arbejde langt mere afprøvende og eksperimenterende, med udgangspunkt i de lokale forhold. Dette skyldes ikke mindst at det, skolelederne oprindeligt bliver bedt om at lede på, undervejs forandres og forskydes blandt andet som følge af at det politiske niveau skifter mening og træffer beslutninger, som på overraskende måder påvirker de lokale skoler. Skolelederen på Granlund Skole leder således på

en ny arbejdstidsaftale, et nyt pædagogisk koncept og et nyt it-system, samtidig med at de obligatoriske læringsmål gøres frivillige og dermed skal tages ud af organisationsopskriften. Disse nye tilføjelser kommer således mange andre steder fra end kun folkeskolereformen. På én gang leder skolelederen på nuværende og tidligere, men også fremtidige reformer, for folkeskolereformen er allerede i gang med at blive forandret, ligesom tidligere reformer stadig er virkende. Dette understreges yderligere af det forhold, at Derlund Kommune allerede er i gang med at forberede det nye projekt, som skal komme efter PFL.

Det danske skoleledelsesfelt synes i denne periode præget af standarder, som er inspireret af den angelsaksiske skole og oversat til en dansk kontekst. Skoleledelsesstandarderne peger på generelle forhold, kompetencer og prioriteringer, som lederne bør have og gøre med henblik på at hæve elevernes præstationer. Disse koncepter er velkendte for skolelederne, men aktørerne må indgå i translationsprocesser for at gøre disse standarder brugbare. Med et realistisk/positivistisk perspektiv er det relevant at tale om implementering af relevante indsatser, som skal løse erkendte problemer eller "lukke vinduet, så varmen fra radiatoren ikke fiser ud". Dette sker typisk ved at indføre og anvende forskellige mål- og styringsteknologier for på den måde at kompensere for erkendte mangler eller løse erkendte problemer. Denne tilgang kan beskrives med udgangspunkt i nedenstående sammenhæng:

Erkendte problemer → relevante løsninger → mål og styring → stabilitet og orden.

Her beskrives, hvordan erkendte problemer kalder på relevante løsninger, der forventes at generere bestemte effekter. Disse skal implementeres i det bestående, hvilket sker via mål- og styringsteknologier. Processen forventes at generere stabilitet og orden. Der ses en tendens til at forstå planlagte forandringer i ental, hvad enten det drejer sig om policy eller om valg af nye

pædagogiske koncepter. Men folkeskolereformen indeholder en lang række underliggende eller koblede standarder, såsom målstyret undervisning, it-systemer, organiseringer, nye arbejdstidsaftaler, nye fag og meget mere. Alle disse elementer genererer performative effekter der på forskellig vis medierer og transformerer både det planlagte og det ikke-planlagte. Folkeskolereformen bliver derfor en mangetydig forandring, som emergerer på forskellig og ofte overraskende vis. Dette understreges af, at forandringen selv justeres og forandres undervejs i processen af både undervisningsministeriet og den kommunale forvaltning, men også af ledelse og medarbejdere på Granlund Skole foruden eksperterne bag de forskellige pædagogiske koncepter. Derfor kan lederne ikke blot følge faste, på forhånd definerede forandringskabeloner, der opererer med forståelser af forandring(en) i ental. Disse forandringskabeloner forudsætter nemlig en vis stabilitet og forudsigelighed i en verden, der allerede er struktureret og organiseret. Der er her risiko for at de udstukne planer tilgange møder modstand, som må overvindes. Ligeledes er der risiko for at praktikerne bliver frustrerede, hvis det undervejs bliver nødvendigt for beslutningstagerne at foretage justeringer og lave planen om.

Ved nærmere eftersyn viser skolefeltet sig at være omskiftelig og emergerende og derfor må forandringslederne arbejde eksperimentende og afprøvende for at få gjort de forskellige elementer brugbare i den lokale levede praksis. Denne tilgang kan beskrives med udgangspunkt i nedenstående sammenhæng:

Erkendte problemer → relevante løsninger → translationsprocesser → reformvarianter.

Her beskrives, hvordan disse forandringsprocesser genererer translationsprocesser og variationer, snarere end stabilitet og orden. Her tales ikke om modstand, men om at inddrage aktørerne og se *tension* (Perillo, 2007) som tegn på engagement og deltagelse. Dermed bliver eventuelle afvigelser fra eller justeringer på den oprindelige plan snarere

tegn på, at aktørerne translaterer og arbejder på at mediere det nye med det bestående (Kamp, 2018; Koyama, 2014; Perillo, 2008).

I dette morads observerer jeg fremkomsten af tre ledelsesformer, nemlig ledelse på trivialiteter, ledelse på forstyrrelser og ledelse på indikatorer. Begreberne om de tre ledelsesformer er udviklet på baggrund af tætte empiriske observationer og etnografiske interview.

### Ledelse på trivialiteter, forstyrrelser og indikatorer

De tre ledelsesformer kommer til syne, når jeg på forskellig vis går tæt på skoleaktørernes praksis og observerer og interviewer dem for at få viden om, hvad de gør, når de arbejder med at tage imod elementerne ved folkeskolereformen, manøvrere dem på plads og få dem til at materialisere sig i deres daglige praksis. De tre ledelsesformer knytter sig dermed til skoleledelsesdiscipliner som omhandler forandringsledelse, strategisk ledelse samt til den faglige ledelse, hvor fokus er på at få de politiske intentioner til at passe med de lokale behov og vilkår.

Med de tre skoleledelsesformer bliver det muligt at følge skoleledelses(funktionens) tilblivelse over tid, efterhånden som forandringen bevæger igennem organisationen. Først hvordan skolenetværket arbejder på at blive klar til og arbejder på at forblive klar til at arbejde med de ønskede elementer på de ønskede måder. Dernæst på hvordan netværket arbejder med de emergerende og afledte effekter, som opstår fordi der andre steder i netværket justeres, laves om og træffes nye beslutninger som følge af nye forhandlinger og kompromisser. Til slut på hvordan netværket arbejder på at forholde sig til de indikatorer, der er udvalgt til at afgøre om organisationens bestræbelser er succesfulde. Reformen genererer faktisk forandringer, men blandt disse er, at skoleledelse bliver til på særlige måder, som snarere kan beskrives som translations- eller medieringsagenter, end som forandringsagenter.

Skolelederne træder nok frem som kommunalbestyrelsens forlængede arm (Grøn, 2016; Pors, 2011b), men snarere som mediator, bricoleur eller translatør end som forandringsagenten, der implementerer reformelementer 1:1.

Ledelsesformerne beskriver således, hvordan skolelederne arbejder på at understøtte andre aktørers arbejde i netværket og fokuserer på, hvordan de nye elementer kan sættes i meningsfuld og virksom relation til andre, allerede eksisterende elementer.

*Ledelsesformen ledelse på trivialiteter* er i sig selv alt andet end trivielt, for denne ledelsesform handler om at lytte til og inddrage aktørernes stemmer og dermed gøre medarbejderne i stand til at fokusere på at løse deres opgaver. Jeg får øje på Ledelse på trivialiteter som både spontane såvel som målrettede ledeshandlinger, der skaber sammenhænge mellem overordnede strategiske ambitioner og den lokale praksis. Jeg ser det ved forskellige konflikter: mellem kollegaer, mellem lærere og elever eller mellem lærere og forældre, hvor forskellige mennesker kommer ind på kontoret og spørger efter hjælp. Men også ved engagering i praktiske småting som at få skiftet et dårligt lys i et undervisningslokale samt ved større, mere overordnede problematikker som oplevelsen af manglende tid og selvbestemmelse i forhold til at tilrettelægge sit arbejde.

SL forklarer det selv således:

*Jeg tænker at alle de her trivielle ting, alle de ting, der kan vise personalet at tingene hænger sammen og jeg vil jer og jeg har fokus på kerneydelsen sammen med jer og vi tager de svære ting sammen, fordi vi har noget større vi skal arbejde for (Feltnoter p. 97).*

Ledelsesformen adresserer forhold, som begrænser medarbejderne i at kunne løse deres opgaver: *når de kommer herind og taler om trivialiteter, så er det jo ikke trivialiteter for dem, for så kommer de jo ikke herind (Feltnoter p. 98).*



Ved at skoleledelsen er opmærksom på den daglige praksis og dens tilsyneladende trivielle problemer, understøttes nemlig medarbejdernes muligheder for at kunne fokusere på deres kerneopgaver: læsevejlederen kan fordybe sig i elevernes læsevanskeligheder og teammøderne kan handle om relationerne til eleverne. Ledelse på trivialiteter kan således ses som skolelederens fokus på den faglige ledelse og ikke kun på de overordnede visioner og abstrakte idealer. Ledelsesformen anviser en måde, hvorpå skoleledere kan lede på strategierne og reformelementerne i dagligdagen, med henblik på at gøre disse virksomme, brugbare og delvirkelige i hverdagens praksis.

*Ledelsesformen ledelse på forstyrrelse* fokuserer på at gøre netværket i stand til at forholde sig til emergerende og løbende justeringer, som undertiden overraskende opstår som følge af diskussioner og forhandlinger andre steder fra. Jeg får øje på Ledelse på forstyrrelser som ledelseshandlinger og –reaktioner på de løbende ændringer og justeringer ved standarder og retningslinjer. Det elektroniske system Intra lukkes og erstattes af et nyt, AULA, som ikke har de samme funktioner (Feltnoter p. 34). Obligatoriske elementer ved folkeskolereformen (læringsmål) gøres frivillige, mens reformelementet Den åbne skole indskrænkes. Det kommer til udtryk hos SL, som fortæller: *Der var så meget vi skulle have fokus på. Det er derfor det er så skammeligt at de [beslutningstagerne] nu begynder at lave om på det, fordi nu er vi ved at få fat i det* (Feltnoter p. 38). Dette kommer også til udtryk hos de skoleledere, som deltog i ledelseslaboratorierne: *"Der er kommet så mange ting, og hvad er det man gør som skoleleder for at have følgeskab og legitimitet? [...] Noget af det vi har brugt enormt lang tid på, Fælles Mål, bliver lavet om af politikerne. Så står vi der tilbage som Per Tot"* (Feltnoter fra Ledelseslaboratorie 4).

Beslutningstagere viser tendens til at lave om undervejs, men selv drøftelser om helt andre ting, viser sig også at kunne generere effekter på centrale dele af den lokale praksis. Mindre justeringer centralt kan føre til radikale udsving

lokalt. Ledelse på forstyrrelse opstår således som en nødvendig reaktion på, at elementer i en planlagt forandring, der allerede er translateret og i nogen grad tilføjet til netværket og gjort brugbar, pludselig kan ændres og selv undergå forandring. Arbejdet med læringsmål var oprindeligt beskrevet som en central del folkeskolereformen, men aftaleparterne skifter mening og ønsker at give lærerne mere autonomi. Dette kompliceres af, at justeringen i første omgang anses for et anliggende, hvor de materielle aktører ikke medtænkes i forhold til deres delegerede opgaver. Derfor fortsætter læringsplatformene med at forlange at lærerne indsætter læringsmål, førend der kan genereres en elevplan. Skolelederne afviser formuleringen af en lokal-kommunal plan for arbejdet med de frivillige læringsmål, og dermed må skolelederen SL iværksætte en gentranslationsproces, med henblik på at finde en kvalificeret måde at arbejde med digitale elevplaner og læringsplatforme på, som kan virke (bedre) på Granlund Skole.

*Ledelse på indikatorer* opstår som en reaktion på den måde, hvorpå folkeskolereformen er bestemt at skulle følges og evalueres. Jeg får øje på ledelse på indikatorer gennem observationer af den årlige kvalitetssamtale samt det forberedende møde heraf. Her fremstår skoleledelsesteamet afklarede med, hvilke typer data og hvilken samtaleform, de forbereder sig til. Skolelederne erklærer sig stolte over måden, hvorpå de faglige vejledere arbejder, men ved godt at de skal være stolte af progression (Feltnoter p. 116). Måden, hvorpå skoleledelsen forventes at være stolte på viser, at kvalitetssamtalen skal afvikles inden for en forståelse af *matters of performance* (Decuyperea et al., 2011), hvor brugen af data og indikatorer forventes at kunne skabe klarhed og overblik, som kan omsættes til relevante udviklingstiltag. Men elevernes resultater udvikler sig tilsyneladende uafhængigt af skolens indsatser. Graferne stiger og falder undervejs i elevernes skoleforløb, tilsyneladende uafhængigt af de mange pædagogiske og didaktiske indsatser. Indikatorerne er vigtige, men de fremtræder ikke som et kompas, der udstikker en tydelig kurs som

samtaleparterne kan følge undervejs i kvalitetssamtalen. Det pædagogiske koncept, som Derlund Kommune har valgt at arbejde med, er tænkt som baggrundsmusik (Interview med PFL-konsulent og Skolechef) for at arbejde med folkeskolereformen, men holder også den lokale skoleledelse ansvarlig for skolens eventuelt dårlige resultater, selvom konceptets elementer er indført. Først sent i kvalitetssamtalen finder samtaleparterne et egnet udviklingspunkt, en brændende platform, som kvalitetssamtalen kan tage udgangspunkt i. Imidlertid resulterer samtalen ikke i opstilling af oplagte nye indsatser, som parterne tror på vil føre til bedre resultater næste år.

Ledelse på indikatorer er nødvendig for at gøre indikatorerne brugbare som argumenter for nye relevante indsatser, men også for at gøre det muligt at komme til at tale om det, der er vigtigt. Ledelse på indikatorer handler om at blive målt på det rigtige og om at anvende indikatorerne til at lede på de rigtige indsatser. Denne ledelsesform fokuserer på en mere *matters of concern* orienteret tilgang til skoleudvikling end en *matters of performance*.

Med de tre ledelsesformer fokuseres på det klagørende, opretholdende og fremadrettede arbejde med en planlagt forandring som en reform, aktørerne medierer i forbindelse med de mange translationsprocesser, de indgår i. Hvor reformer ofte(st) er resultater af forhandlinger, der er foretaget af andre aktører (Cort & Brøgger, 2017), beskriver ledelsesformerne tilsammen, hvordan aktørerne på Granlund Skole aktivt forholder sig til reformens elementer ved at fremhæve noget, ignorere andet og tilføje noget tredje. Dermed transformeres de oprindelige intentioner, med det formål at gøre dem delvise eller brugbare i de lokale netværks praksisser. Ledelsesformerne kan således tjene til at få øje på, hvordan elementer bliver taget imod, bliver til og bliver selvfølgelige eller forkastet.

For den nytiltrådte skoleleder vil opmærksomheden på de tre ledelsesformer på forskellig vis kunne præge ledelsespraksis.

Ledelse på trivialiteter handler om at lytte til (Star, 1991) og inddrage modaliteter (Latour, 1987; Latour & Woolgar, 1986) og se *tension* som tegn på at aktørerne engagerer sig i translationsprocesserne (Perillo, 2007) og dermed bestræbe sig på at translaterer de forskellige elementer på en sådan måde, at netværket overordnet set er på plads således at aktørerne, her særligt medarbejderne, kan gøre deres arbejde. Ledelse på forstyrrelser handler om ikke at blive slået ud af kurs, hver gang der sker justeringer og ændringer i formål og mål og i stedet lokalt arbejde på at holde fast i den røde tråd, således at der er tydelig retning og sammenhæng i arbejdet. At lede på forstyrrelser skaber stabilitet og ballast. Ledelse på indikatorer handler om, hvordan et netværk arbejder på at gøre indikatorerne virksomme som argumenter for opfølgende indsætter og til at blive i stand til at tale om det, der er vigtigt at udvikle og kere sig om.

De tre ledelsesformer handler om at lede på det, der understøtter eller holder den overordnede sag eller intention oppe. Hvor repræsentationelle forandringsmodeller opererer med en forestilling om, at lederen klart ser den brændende platform, som kalder på bestemte handlinger, som lederen skal iværksætte (Conner, 1993; Kotter, 1999; Levin, 2010). bliver lederen den, der bringer organisationen et nyt, og bedre, sted hen, hvor tingene fungerer bedre. Med aktør-netværksteoretisk inspirerede briller bliver det muligt at få øje på, hvordan forandringsprocesser ikke forløber kausalt og lineært og hvordan teknologier, koncepter og mind set i sig selv er aktører, der skal gøres virksomme igennem translationsprocesser. Modstand skal da snarere ses som udtryk for de mange medierings- og translationsprocesser end som noget der skal undgås eller overvindes. Det er en måde, hvorpå den lokale ledelse arbejder med det strategiske perspektiv i hverdagen, med hvad elementerne er ved at blive til, hvad de skal blive til og hvordan de kan gøres virksomme og brugbare.

For kommende eksplorative studier vil begreberne være interessante for de, der interesserer sig for hvordan reformvirkeligheder bliver til, det vil sige

hvordan eksempelvis reformer, organisationsforandringer eller ibrugtagninger af nye teknologier bliver samlet, forbliver samlet eller går i opløsning og forsvinder igen.

I det ovenstående har jeg set et stort potentiale ved at observere og interviewe aktørerne om, hvad de faktisk gør, når de arbejder. Dette er sket med stor interesse i hvordan aktørerne arbejder og på hvad dette arbejde bliver til. Dette fokus på mellemregningerne i aktørernes praksis giver nye muligheder for at gå fra at lede på baggrund af performanceindikatorer til at lede på de effekter, arbejdet med forandringer genererer. Som arena hertil, har jeg opstillet ledelseslaboratorier.

Fordi feltet er performativt og præget af ustabilitet, er der brug for andre måder at lede på komplekse forandringer af skoler på. Standarder gør andet og mere, end de er tiltænkt. Rationel planlægning er stadig relevant, men intenderede effekter kan ikke garanteres. Der er derfor behov for andre måder at lede på forandringer. Lærings- og ledelseslaboratorier kan fungere som de arenaer, der tillader aktører at samles om at blive klogere, vise, på hinandens praksis og tage stilling til tendenser og tilblivelser. Det sker på baggrund af empiriske data som observationer, etnografiske interview eller datarapporter.

Dette tillader en anden tilgang til kritik, der fokuserer på tendenser, tilbliver og udviklinger (Matters of concern), end blot et fokus på at forbedre testscorer (matters of performance). Man kan spørge, hvad man egentlig gør som skolechef eller beslutningstager, dersom datarapporterne viser, at målet er fuldt indfriet? Dette vil gøre videre udvikling umulig og unødvendig. Jeg argumenterer for, at disse rapporter og portaler må opfattes som værende aktanter, der kræver at blive forklaret, førend de kan anvendes meningsfuldt. De opstillede ledelseslaboratorier giver anledning til at supplere disse fornemmelser med data genereret via observationer og etnografiske interview. Dette giver mulighed for at beskrive, kritisere og

foretage indsigtfulde justeringer i forhold til at vejlede, støtte og eventuelt gribe korrigerende ind i forhold til, hvad forandringen er ved at blive til. Dette vil understøtte samtaler om skoler, der sigter på at gøre deltagerne *vise* på skolernes praksis og præstationer.

Ledelseslaboratorierne har i denne undersøgelse kun været på eksperimentel stadiet. Dette skyldes de forholdsvis korte seancer, men også at planlægningsfasen har været præget af hyppige jobskifter og dermed behov for at genplanlægge laboratorierne. Jeg har dermed også selv undervejs måttet forholde mig til forstyrrelser. Imidlertid finder jeg, at de har potentiale til at udvikle sig til et forum, der kan koble aktørerne i ledelseskæden sammen omkring fælles drøftelser af udvalgte eksempler fra praksis. Her kan deltagerne få mulighed for at arbejde mere "matter of concern-orienteret", ved at få mulighed for at se sig selv og hinanden som mediatorer og til at understøtte hinandens muligheder for at mediere det, der er tænkt som det centrale ved forandringer. Kritikken har fokus på tendenser, mellemregninger og tilblivelser. Det vil sige på det, der samler og holder det samlede sammen lægger op til drøftelser om matters of concern. Fiser varmen egentlig ud, eller ser det bare sådan ud fra visse perspektiver? Hvordan lukker vi i givet fald vinduet, og skaber dette nye problemer andre steder i netværket? Er reformen ved at udvikle sig til det, vi gerne vil? Har skolelederne brug for nogle justeringer? Genererer disse justeringer faktisk de effekter vi ønsker, eller sker der også noget andet. Vil vi gerne se disse effekter, eller er de u hensigtsmæssige? Retter vi opmærksomheden mod de rette aktører? Får vi faktisk bedre skole for pengene?

## Dansk resume

Denne afhandling undersøger, hvordan der på en dansk folkeskole arbejdes med at lede elementerne i folkeskolereformen 2014 (Undervisningsministeriet, 2013). For at komme tættere på en ledelsespraksis, gennemfører jeg empiriske observationer af en skoleleder på en større folkeskole i en nordjysk kommune. Min empiri er i første omgang konstrueret på baggrund af 50 timers shadowing og etnografisk interview (Czarniawska, 2007; Kristensen, 2019; Latour, 2008; Law, 2004; Wolcott, 2003). Med et aktør-netværksteoretisk perspektiv (Latour, 2008), bliver det muligt at få øje på, hvordan netværk arbejder på at skabe gode bindinger til forandringernes elementer med henblik på at gøre dem *durable* (Latour, 2005). På baggrund heraf identificeres tre ledelsesformer, som senere danner afsæt for opstilling og facilitering af ledelseslaboratorier (Raffnsøe & Staunæs, 2014), hvor studiets fund og analyser diskuteres og generaliseres.

Jeg spørger til de ledelsesformer som opstår som effekter af arbejdet med at lede på folkeskolereformens elementer: *Hvordan bliver elementer fra den danske folkeskolereform 2014 taget imod og bliver selvfølgelige – eller afvist af skoleledelsen, og hvordan bringes disse nye elementer i anvendelse i en ledelsespraksis? Hvilke ledelsesformer opstår og bliver til, når ledelsen arbejder på at lede en planlagt forandring?*

Med ledelsesformer forstår jeg de måder, hvorpå ledelseshandlinger og handleplaner tilrettelægges og udføres. Jeg omsætter forskningsspørgsmålet til tre analysespørgsmål, som jeg forfølger i afhandlingens tre empiriske kapitler:

- Hvordan ledes arbejdet med at tage imod nye elementer i en dansk skoleorganisation og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde?

- Hvordan ledes arbejdet i organisationen med de nye elementer i praksis og hvilke ledelsesformer opstår og bliver til ved dette arbejde?
- Hvordan ledes arbejdet med at lade de nye elementer materialisere sig i praksis og hvilke ledelsesformer opstår ved dette arbejde?

Det sker ved at undersøge, hvordan en forandring kommer ind i organisationen, hvordan der arbejdes med den og hvordan den med tiden materialiserer sig og bliver en naturlig del af hverdagen – eller afvises og glemmes igen. De tre ledelsesformer udgør studiets fund:

For det første ledelse på trivialiteter. Ledelse på trivialiteter opstår i forbindelse med at lede på den nye lov om arbejdstid (Retsinformation.dk, 2013) som tilgang til at gøre klar til arbejdet med folkeskolereformens elementer. Det sker dels ved at ledelsen kontinuerligt viser og beviser sit engagement og fokus på hverdagens små problemer, med henblik på at opnå medarbejdernes opbakning til de overordnede intentioner i en planlagt forandring.

For det andet ledelse på forstyrrelse. Ledelse på forstyrrelse opstår som ledelsesform, når en skoleleder må arbejde med at (gen)-implementere et obligatorisk element ved folkeskolereformen i organisationen, som følge af at det (for)styrrende niveau skifter mening og gør de obligatoriske læringsmål, som før var obligatoriske, frivillige (Rådgivningsgruppen for Fælles Mål, 2018).

For det tredje ledelse på indikatorer. Ledelse på indikatorer opstår som ledelsesform, når en skoleleder og skolechef performer den årlige kvalitetssamtale på baggrund af data fra blandt andet kvalitetsrapporten. Kvalitetsrapporten indeholder en række data, som fungerer som indikatorer for skolens præstation. Men disse viser sig vanskelige at omsætte til



relevante indsatser. Med en let omskrivning af Latour (Latour, 2006) viser det sig, at data ikke forklarer noget, de skal selv forklares.

Studiets bidrag er en opfordring til at være åben og nysgerrig for, at planlagte forandringer gør mere og andet, end det som var den oprindelige intention. Dette sker igennem et forslag om at tale om translation og transformation frem for implementering, i forbindelse med planlagte forandringer. Desuden en forståelse af organisationer og ledelse som hybrider, der arbejder med at mediere den planlagte forandring. Dette sker med henblik på at skabe brugbare forbindelser mellem det nye og det bestående og dermed et arbejde på at (gen)skabe handledygtige netværk. Planlagte forandringer involverer typisk indførelse af nye standarder som teknologier, kompetenceforløb og organisationsformer. Disse må ses som midler til et mål, men også som en opgave i sig selv, som aktørerne må translater og transformere, så de passer ind i de lokale netværk. Der er derfor behov for en anden type styring, end den som findes i eksempelvis incitamentsstyring. Denne type styring kan eksempelvis finde inspiration i de opstillede ledelseslaboratorier, hvor aktørerne får lejlighed til at drøfte tendenser og potentialer i forbindelse med de mange translationer, og på den måde opnår indsigt i, hvad aktørerne rent faktisk gør og hvilke effekter de planlagte forandringer egentlig genererer.

Studiet interesserer sig for at komme tættere på mellemregningerne de performative effekter, som opstår i forbindelse med dette arbejde. Jeg er optaget af at komme tæt(tere) på lederes praktiske arbejde og beskrive det, vi kan kalde for mellemregningerne ved processen i at lede på de ikke-planlagte effekter ved en planlagt forandring. Samlet undersøger kapitlerne, hvordan ledere arbejder med at tage imod en forandring, manøvrere den på plads og få den til at materialisere sig i en eller anden form, som er praktisk anvendelig for aktørerne.

## English resume

This dissertation examines how a Danish primary and lower secondary school works to with elements of the Danish school reform 2014 (Ministry of Education, 2013). I conduct empirical observations of a school leader at a larger primary school in a Municipality located in the north of Jutland. My empirical data are based on 50 hours of shadowing and ethnographic interviews (Czarniawska, 2007; Kristensen, 2019; Latour, 2008; Law, 2004; Wolcott, 2003). With an actor-network theoretical perspective (Latour, 2008), I observe how networks work to translate the various elements of the school reform in order to make them durable (Latour, 2005). Based on this, three forms of management are identified. These later forms the basis for setting up and facilitating learning and management laboratories (Raffnsøe & Staunæs, 2014), where the study's findings and analyzes are discussed and generalized. The study is interested in the performative effects that are being generated with this work. I am interested in closely describing the practical work of the leaders and to describe what I call the "calculations" or "working out" in the processes of leading the work with the reform.

The thesis examines how leaders are working to initially meet the change, maneuvering it in place within the organisation and making it materialize in some form, which makes it workable and useful for the actors.

With an actor-network theoretical perspective (Latour, 2008) I describe how a network works to make the connections and associations durable (Latour, 2005). The study identifies three types of leadership, which are later used to facilitate three leadership laboratories (Raffnsøe & Staunæs, 2014), where the study's findings and analyses are discussed and generalized.

I examine the forms of leadership that emerges as effects of the work with the school reform. I do so by asking: *How are the elements of the public school reform being received or taken for granted – or being rejected by the*

*school management? What forms of leadership are created when the headmasters are lead a planned change?*

In the thesis I examine the emerging forms of leadership. The three forms of leadership are the findings of the study:

First leading of trivialities. Leading trivialities emerge when the headmaster is working with the translation of a new law of working hours in order to get the organization ready for the actual planned change, namely the public school reform. The management and the headmaster demonstrate and prove its engagement on the everyday problems, in order to gain support of the staff to pursuit the intentions in the reform.

Second leading of disturbance. Leading of disturbance emerges where the headmaster must re-implement a mandatory element of the planned change, as a consequence of the policymakers' changing of heart, that makes working with learning goals voluntary.

Third leading of indicators. Leading indicators emerge when the school management meets with the superintendent and performs the annual quality dialogue based on indicators from among others the quality report. The quality report contains data that represent the schools performance. However, these data prove to be difficult to transform into relevant initiatives. With a slight paraphrasing of Latour (Latour, 2006) it turns out that data do not explain anything; insted data must be explained.

The study's overall contribution is a suggestion to be curious about the performative effects of a planned change and an openness to tendencies for planned change to do more and other things than the original intentions. This is done by a suggestion to contemplate the terms translation and transformation rather than implementation. In addition, an understanding of organisations and management as hybrids working to mediate a planned change. This is done in order to create durable connections or associations between the new and the existing and thus a work on (re)creating actionable

networks. Planned changes typically involve the introduction of new standards such as technologies, competency courses and modes of organizing. These must be seen as means to an end, but also as a task in itself, which the actors must translate and transform so that they fit the local networks. There is therefore a need for a different types of managements than those found in, for example, incentive management. This type of management can, for example, find inspiration in the set-up leadership- and learning laboratories, where the actors have the opportunity to discuss trends and potentials in connection with the many translations, and thus gain insight into what the actors actually do and which effects the planned changes actually generate.

## Referencer

- Aakjær, M., & Darsø, L. (2014). Innovative læringsrum: At krydse grænserne for det (u)mulige. In *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2002). The key to success in innovation part II: The art of choosing good spokespersons. *International Journal of Innovation Management*, 06(02).
- Albæk, E. (2009). Policyanalyse. In L. B. Kaspersen & J. Loftager (Eds.), *Klassisk og moderne politisk teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Alvesson, M., & Spicer, A. (2011). *Metaphors we lead by. Understanding leadership in the real world*. Routledge.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Blackwell Business.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison Wesley.
- Arnoldi, J. (2006). Introduktion. In *Vi har aldrig været moderne. Et essay om symmetrisk antropologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Askim, J., Christensen, T., Fimrette, A. L., & Læg Reid, P. (2010). How to assess administrative reform? Investigating the adoption and preliminary impacts of the Norwegian welfare administration reform. *Public Administration*, 88(1).
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Policy Press.
- Berg-Sørensen, A. (2016). Organisationsfelter i et normperspektiv. In *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*. Hans Reitzels Forlag.
- Berg-Sørensen, A., Grøn, C. H., & Hansen, H. F. (2016). Offentlig organisation. In *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*. Hans Reitzels Forlag.
- Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2020). Organizational change in schools. *ECNU*

*Review of Education, 1.*

- Bjergkilde, D. (2021). *Ledelse og organisering af fællesskabende forandringsprocesser i folkeskolen. Læsning af tærskler og fravær.* Aarhus Universitet.
- Bjerrum, E., Fangel, A. B., & Tugcu, S. (2016). *Alene. Med børnene i centrum.*
- Bjørnholt, B., Boye, S., & Flarup, L. H. (2016). *Den kommunale styring forud for folkeskolereformen. Baselineundersøgelse.*
- Bjørnholt, B., & Krassel, F. (2016). *Midtvejs i folkeskolereformen. En midtvejsmåling af den kommunale styring i forbindelse med folkeskolereformen.* KORA.
- Bjørnholt, B., Kristensen, N., Jacobsen, R. H., Bæk, T. A., Iversen, K., Skov, P. R., ... Jensen, J. M. (2017). *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen.*
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M. F., & Thranholm, E. (2018). *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens fjerde år. En kortlægning.* VIVE.
- Blok, A. (2020). Fransk pragmatisk sociologi: Boltanski, Thévenot, Latour. In *Klassisk og moderne samfundsteori* (6. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Blok, A., & Elgaard Jensen, T. (2009). *Bruno Latour - hybride tanker i en hybrid verden.* Hans Reitzels Forlag.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and social imagery.* Routledge & Kegan Paul.
- Bodén, L. (2016). *Present absences. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism.* Linköping University.
- Bogason, P., Christiansen, F. J., Torfing, J., & Triantafillou, P. (2019). *Forvaltning og stat.* Hans Reitzels Forlag.
- Bolam, R., Stoll, L., & Greenwood, A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. In *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas.* Open University Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2018). De nye bekendtgørelser om

- Fælles Mål i folkeskolen er nu trådt i kraft.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). EMU Danmarks læringsportal. Retrieved from <https://emu.dk/grundskole/forskning-og-viden/om-folgeforskning>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). Fælles Mål. Retrieved from <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal%0A>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019c). Kommunenes ansvar. Retrieved from <https://www.uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse/den-kommunale-opgave/kommunens-ansvar%0A>
- Børne- og Undervisningsministeriet. LBK nr 823 af 15/08/2019 (2019).
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Statusredegørelse for folkeskolens udvikling 2019/2020*.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). *Når verdens bedste job bliver for hårdt. Undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*.
- Bramming, P., & Andersen, V. (2019). *Selvledende organisering*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Brøgger, K. (2014). The ghosts of higher education reform: on the organisational processes surrounding policy borrowing. *Globalisation, Societies and Education, 12*(4).
- Brøgger, K. (2015). *The faceless masters of higher education. Governing through standards: the Bologna Process and the new realities of higher education*. Aarhus University.
- Brøgger, K. (2016). Du skal ville det, du skal. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2*.
- Brøgger, K. (2018). The performative power of (non)human agency assemblages of soft governance. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 31*(5).
- Brøgger, K., & Clausen, T. (2017). Uddannelsesstyring og -forvaltning. In A. K. Ljungdalh, J. A. Lysgaard, & O. A. Tafdrup (Eds.), *Uddannelsesvidenskab En kritisk introduktion*. Samfundslitteratur.

- Brøgger, K., & Staunæs, D. (2016). Standards and (self)implosion: How the circulation of affects accelerates the spread of standards and intensifies the embodiment of colliding, temporal ontologies. *Theory and Psychology, 26*(2).
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). Introduction. In *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Brown, R. (2017). *Klasset lyst: Skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv økonomi*. Aarhus Universitet.
- Busch, L. (2013). *Standards: recipes for reality*. The MIT Press.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of Saint Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief: A new sociology of Knowledge?* Routledge & Kegan Paul.
- Callon, M., & Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. In *Advances in social theory and methodology*. Routledge & Kegan Paul.
- Clifton, J., & Mueni, J. (2020). The romance of human leaders? A socio-material analysis of a follower's account of being inspired. *Culture and Organization*.
- Conner, D. (1993). *Managing at the speed of change*. The Random House Publishing Group.
- Cort, P., & Brøgger, K. (2017). Policy-analyse Forskning i og for uddannelsespolitik. In A. K. Ljungdahl, J. A. Lysgaard, & O. A. Tafdrup (Eds.), *Uddannelsesvidenskab En kritisk introduktion*. Samfundslitteratur.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, and again, and again. *Educational Researcher, 19*(1).
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teacher College Record, 99*(3).



- Cuban, L. (2013). *Inside the black box classroom practice: Change without reform in American education*. Harvard Education Press.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen Business School Press.
- Daly, A. j., & Stoll, L. (2018). Looking back and moving forward. Where to next for networks of learning? In *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2006). *Skoleledelse i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring. Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016). *Implementering af digitale læringsplatforme. De første erfaringer*.
- Davies, B. (2020). Pondering the pond. Ethical encounters with children. In *Ethics and research with young children: new perspectives*. Bloomsbury Academic.
- Decuyper, M., Simons, M., & Masscheleyn, J. (2011). "Perform, measure accurately, optimise": On the constitution of (evidence-based) Education Policy. *International Studies in Sociology of Education*, 21(2).
- Derlund Kommune. Dagsorden til kvalitetssamtale (2018).
- Derlund Kommune. (2018b). *Kvalitetsrapport 2016/2017*.
- Derlund Kommune, & Derlund Lærerkreds. Lokalaftale om udmøntning af A20 (2021).
- Despret, V. (2006). Sheep do have opinions. In *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. MIT Press.
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark*. Aarhus Universitetsforlag.
- Drejer, C. M. (2015). Hvordan skolelæreren blev en risiko i den globale konkurrence. En analyse af statens styring af skoler, lærere og elever i et guvernemantalitetsperspektiv. In *At lede efter læring. Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Samfundslitteratur.

- Dufour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning. How district, school and class room leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Dupret, K. (2014). Autenticitetskonstruktioner i læringslaboratorier. In *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Egholm, L. (2016). *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund. Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Ekman, S. (2019). Offentlig ledelse som gearing og gældsspekulation. Hvordan besparelser og effektiviseringskrav lærer den offentlige sektor at love mere end den kan holde. Frydenlund Academic.
- EMU Danmarks Vidensportal. (2019). SMART-modellen: Tydelige mål for alle. Retrieved from <https://emu.dk/grundskole/ledelse/strategisk-ledelse/smart-modellen-tydelige-mal-alle>
- Fenwick, T. J. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, 25(2).
- Fenwick, T. J., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.
- Friis-Hansen, M., Skov, P. R., & Nielsen, C. P. (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen. Indeksresultater for Granlund Skole*.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change : What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons Inc.
- Fullan, M. (2017). *Indelible leadership*. Corwin.
- Granlund Skole. (2018). *PFL - kompendie 18-19*.
- Green, A. M., Brand, B. R., & Glasson, G. E. (2019). Applying actor–network theory to identify factors contributing to nonpersistence of African American students in STEM majors. *Science Education*, 103(2).
- Grøn, C. H. (2016). Offentlig ledelse. In *Organiseringen af den offentlige*

- sektor. *Grundbog i offentlig forvaltning*. Hans Reitzels Forlag.
- Hall, L. (2015). Ledelse for læring på strømpefødder. In *At lede efter læring. Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Samfundslitteratur.
- Hall, L. (2016). *Ledelse og læringsudbytte. Tre skoleledelsesformer*. Samfundslitteratur.
- Hall, L. (2017). *Ledelse på læringsudbytte - En analytisk begrebssættelse af ledelse på læringsudbytte tæt på levet ledelsesliv*. Aarhus Iniversitet.
- Hamre, B., Kousholt, K., Staunæs, D., & Krejsler, J. (2015). Eleverne, der skulle blive så dygtige, som de kunne: kategorisering og potentialitet i skolens lærings- og testarrangementer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 52(3).
- Hansen, H. F., & Nielsen, B. G. (2016). Organisationsfelter i et rationelt perspektiv. In *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, O., & Nordahl, T. (2009). *LP-modellen. Læringmiljø og pædagogisk analyse*. Dafolo.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs and women - The Reinvention of Nature*. Free Associations Books.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In *Professional learning communnities. Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5).
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2016). *Opløftende ledelse*. Dafolo.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professionel kapitel. En forandring af undervisning på alle skoler*. Dafolo.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2007). Series editors' preface. In *Professional learning communnities. Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.

- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Routledge.
- Hatch, M. J. (2020). *Organisationsteorier. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. DJØF Forlag.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Dafolo.
- Hønge, L., & Ejersbo, N. (2016). *Fælles ledelse og holddannelse. Analyse af frihed til fælles ledelse og lempelse af holddannelsesregler*.
- Høyrup, S. (2014). Læringslaboratorier og -arenaer: På jagt efter de optimale læringsrum. In *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Humphreys, M., & Watson, T. (2009). Ethnographic practices: from "writing-up ethnographic research" to "writing ethnography." In *Organizational ethnography. Studying the complexities of everyday life*. Sage Publications.
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2018). *Kvalitative undersøgelsesmetoder i praksis. Viden om mennesker og samfund*. Samfundslitteratur.
- Jakobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisationer fungerer. En indføring i organisation og ledelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, C. B., Lauritsen, P., & Olesen, F. (2007). Introduktion. In *Introduktion til STS*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, V. M., Kjer, M. G., & Skov, P. R. (2017). *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*.
- Johnson, J. (1988). Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door-closer. *Social Problems*, 35(3).
- Juelskjær, M., Knudsen, H., Pors, J. G., & Staunæs, D. (2011). Indledning. Vi holder af hverdagen - Ledelse som et tværfagligt, flygtigt og magtfuldt fænomen. In *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Samfundslitteratur.

- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- Kamp, A. (2017). Humans, nonhumans and the mediation of workplace learning in the senior school curriculum. *Journal of Vocational Education and Training*, 69(2).
- Kamp, A. (2018). Assembling the actors: exploring the challenges of 'system leadership' in education through Actor-Network Theory. *Journal of Education Policy*, 33(6).
- Kjer, M. G., Baviskar, S., & Winther, S. H. (2015). *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En Kortlægning*.
- Kjer, M. G., & Rosdahl, A. (2016). *Ledelse af forandringer i folkeskolen*.
- Kjer, M. G., & Winter, S. C. (2016). *Skoleledelse i folkeskolereformens andet år. En kortlægning*.
- KL. (2014). *Fokus på folkeskolens resultater med kvalitetsrapport 2.0*. Kommunernes Landsforening (KL).
- KL, & Lærernes Centralorganisation. (2008). *Aftale om arbejdstid for lærere i folkeskolen 2008*.
- Knorr-Cetina, K. (1995). Laboratory studies. In *Handbook of science and technology studies*. Sage Publications.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?*
- Kotter, J. P. (1999). *I spidsen for forandringer*. Peter Asschenfeldts Nye Forlag.
- Kotter, J. P. (2008). *A sense of urgency*. Harvard Business Press.
- Kousholt, K. (2018). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse - elevperspektiver på test som eksempel. In *Kvalitative analyseprocesser. Med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. Samfundslitteratur.
- Koyama, J. (2011a). Generating, comparing, manipulating, categorizing, reporting, and sometimes fabricating data to comply with no child left behind mandates. *Journal of Education Policy*, 26(5).

- Koyama, J. (2011b). Principals, power, and policy: Enacting "Supplemental Educational Services." *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1).
- Koyama, J. (2014). Principals as bricoleurs: Making sense and making do in an era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 50(2).
- Koyama, J., & Chang, E. (2019). Schools as refuge? The politics and policy of educating refugees in Arizona. *Educational Policy*, 33(1).
- Kristensen, C. J. (2019). Shadowing - observationer af enkeltpersoners praksis. In *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Kristiansen, M. B. (2016). Reformer af den offentlige forvaltning. In *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Lærerkommissionen. (2019). *Lærerkommissionens rapport*.
- Latour, B. (1983). Give me a laboratory and I will raise the world. In *Science observed. Perspectives on the social study of science*. Sage.
- Latour, B. (1986). The powers of association. In J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief: A new sociology of Knowledge?* Routledge & Kegan Paul.
- Latour, B. (1987). *Science in action*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1988). *The pasteurization of France*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change*.
- Latour, B. (1996a). *Aramis or the love of technology*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1996b). Om aktør-netværksteori: nogle få afklaringer og mere end nogle få forviklinger. *Philosophia*, 25(3/4).
- Latour, B. (1996c). On actor-network theory: a few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4).
- Latour, B. (1996d). On interobjectivity. *Mind, Culture and Activity*, 3(4).

- Latour, B. (1999a). On Recalling Ant. In *Actor network theory and after*. Blackwell Publishers/The Sociological Reviews.
- Latour, B. (1999b). *Pandora's hope. Essays on the reality of science studies*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2004a). *Politics of nature*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2004b). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2).
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Latour, B. (2006). *Vi har aldrig været moderne. Et essay om symmetrisk antropologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. Akademisk Forlag.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory life*. Princeton University Press.
- Laursen, P. F. (2015). *Drop ambitionerne - og lav bedre undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Law, J. (1986). On the methods of long-distance control: vessels, navigation and the Portuguese route to India. In J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief: A new sociology of Knowledge?* Routledge & Kegan Paul.
- Law, J. (1991). Introduction: monsters, machines and sociotechnical relations. In *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*. Routledge.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy and heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4).
- Law, J. (1994). *Organizing modernity*. Blackwell Publishers.
- Law, J. (1997). The manager and his powers. *Centre for Science Studies*.
- Law, J. (1999). After ANT: complexity, naming and topology. In *Actor network theory and after*. Blackwell Publishers/The Sociological Reviews.
- Law, J. (2004). *After method. Mess in social science research*. Routledge.
- Law, J. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. In B. S. Turner (Ed.), *The new Blackwell Companion to Social Theory*. Wiley-Blackwell.

- Law, J. (2017). STS as Method. *The Handbook of Science and Technology Studies*, (June).
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after. Sociological review Monographs*.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1).
- Levin, B. (2010). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level* (Second pri). Harvard Education Press.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1).
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services* (30th anniv). Russell Sage Foundation.
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C. G., & Valdés, R. (2021). A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1), 164–187.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. In *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Mac, A., & Madsen, S. (2018). *Forandringsforståelse. Balance mellem proces og resultat*. Samfundslitteratur.
- Mehlbye, J. (2010). *Den højt præsterende skole. Hvordan skolen kan løfte elever med en svag social baggrund*. AKF, Anvendt KommunalForskning.
- Mette, I. M. (2013). Turnaround as Reform: Opportunity for Meaningful Change or Neoliberal Posturing? *Interchange*, 43(4), 317–342.
- Michael, M. (2017). *Actor-netywork theory. Trials, trails and translations*. Sage.



- Mintzberg, H. (1970). Structured observation as a method to study managerial work. *The Journal of Management Studies*, 7(1).
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Prentice Hall.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, Y. (2019). Feltstudiet. In *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Mulcahy, D., Cleveland, B., & Aberton, H. (2015). Learning spaces and pedagogic change: envisioned, enacted and experienced. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(4).
- Mulcahy, D., & Perillo, S. (2011). Thinking management and leadership within colleges and schools somewhat differently: A practice-based, actor-network theory perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(1).
- Nielsen, V. L. (2016). Implementeringsteori - implementeringsperspektiver og frontlinjemedarbejderadfærd. In *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*. Hans Reitzels Forlag.
- Nordenbo, S. E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Larsen, M. S., Uljens, M., ... Hauge, T. E. (2010). *Input, process, and learning in primary and lower secondary schools. Clearinghouse - Research Series*. Dansk Clearinghouse for Educational Research.
- Nørgaard, C. (2021). *The affective overflow of putting data to work - A study of school leaders and their affective appropriation of data instructed to promote quality in education*. Aarhus Universitet.
- Nørgaard, E., & Bæk, T. A. (2016). *Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen. En caseanalyse af implementeringen af de nye arbejdstidsregler og elementer af folkeskolereformen*.
- OECD. (2013). *Talis 2013. OECD's lærer- og lederundersøgelse*.
- Olesen, K. G. (2014). *Flertydig og emergerende ledelse i folkeskolen*. Copenhagen Business School.

- Olesen, K. G. (2015). Når flere leder end blot skoleledelsen. Distribueret ledelse i skoler. In *At lede efter læring. Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Samfundslitteratur.
- Olesen, K. G., Bojesen, A., & Bramming, P. (2011). Ledelse af trivsel - skoleledere, lærere og elevplaner. In *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Samfundslitteratur.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Perillo, S. (2006). Practice enhancement: Optimising teaching performance in schools. *International Journal of Educational Management*, 20(5).
- Perillo, S. (2007). Tension as an enabling characteristic of innovating in schools. *International Journal of Educational Management*, 21(7).
- Perillo, S. (2008). Fashioning leadership in schools: An ANT account of leadership as networked practice. *School Leadership and Management*, 28(2).
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public management reform: A comparative analysis*. Oxford University Press.
- Poortman, C. L., & Brown, C. (2018). The importance of professional learning networks. In *Networks for learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Pors, J. G. (2011a). Evalueringssamtaler mellem skole og kommune - selvledelse og gæstfrihed. In *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Samfundslitteratur.
- Pors, J. G. (2011b). *Noisy management. A history of Danish school governing*. Copenhagen Business School.
- Poulsen, B. (2019). Semistrukturerede interviews. In *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Program for Læringsledelse. (2019a). *Kortlægning 2019 ( T3 ) Drejebog til skolen*.
- Program for Læringsledelse. (2019b). *Kortlægning T3. Læringsledelse*. Retrieved from <http://laeringsledelse.dk/>

- Program for Læringsledelse. (2019c). Program for læringsledelse  
Baggrundsinformation.
- Qvortrup, L. (2015). Skoleledelse efter folkeskolereformen. In *Folkeskolen - efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L., & Egelund, N. (2018). *Resultater for kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2018*. Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, L., Egelund, N., & Nordahl, T. (2016). *Program for læringsledelse. Uddrag fra Læringsrapport 2016*. Program for Læringsledelse.
- Qvortrup, L., Egelund, N., & Nordahl, T. (2017). *Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2015*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rådet for børns læring. (2017). *Beretning fra formandskabet*.
- Rådgivningsgruppen for Fælles Mål. (2018). *Formål og frihed. Fem pejlemærker for Fælles Mål i folkeskolen*.
- Raffnsøe, S., & Staunæs, D. (2014). Walk the talk. Da ledelsen gik på laboratorium. In *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rambøll, & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2014). *Forskningskortlægning pædagogisk ledelse*.
- Rambøll m.fl. (2014). *Forskningsbaseret viden om pædagogisk ledelse*.
- Rambøll Management Consulting, & Implement Consulting Group. (2014). *Fælles brugerportal. Foranalyse i forbindelse med fælles brugerportal for folkeskolen*.
- Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereformen 2014. In J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolen - efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- Ratner, H. (2011). Skolelederen gennem ild og vand - når strategi og brandslukning mødes. In *Ledelse af uddannelse. At lede det potentielle*. Samfundslitteratur.
- Ratner, H. (2012). *Promises of Reflexivity Managing and Researching*

*Inclusive Schools Promises of Reflexivity.*

- Ratner, H. (2013). *Inklusion - Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag.
- Ratner, H. (2015). Aktør-netværksteoriens udvikling og historie. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=zjCbgqsHJQA>
- Ratner, H. (2017). Datamassage: ledelsesinformationssystemers kodificering af velfærd. In *Når teknologier holder mere, end de lover. Kritiske perspektiver på velfærd*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Ravn, I. (2014). Læringslaboratoriets rolle i udviklingsorienteret forskning. In *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Regeringen. (2012). *Gør en god skole bedre: et fagligt løft af folkeskolen*.
- Regeringen. Kommissorium for ledelseskommisionen (2017).
- Regeringen, & KL. Aftale om kommunernes økonomi for 2014 (2013).
- Retsinformation.dk. Lov 509 af 30/06/1993 (1993).
- Retsinformation.dk. (2013). LOV nr 409 af 26/04/2013, 2013.
- Retsinformation.dk. BEK nr 698 af 23/06/2014 (2014).
- Retsinformation.dk. (2014b). Lovbekendtgørelse nr 1510 Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2017(1510).
- Riveros, A., & Viczko, M. (2015). The enactment of professional learning policies: performativity and multiple ontologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics Of Education*, 36(4).
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Dafolo.
- Salinas, F. J. (2016). Bruno Latour's pragmatic realism: An ontological inquiry. *Global Discourse*, 6(1–2).
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2009). Reading and writing as method: In search of trustworthy texts. In *Organizational ethnography. Studying the complexities of everyday life*. Sage Publications.
- Severinsson, S. (2017). Documentation of education for teenagers in residential care: a network of blame and critique. *Pedagogy, Culture*

- and Society*, 25(2).
- Skyggebjerg, L. K. (2012). Et nyt 'kommunikationslandskab' – nye teknologier i brug på kontoret. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 14(3).
- Søndergaard, J. (2016). *Ledelsesperspektiver på skolens brug af data*.
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Star, S. L. (1991). Power, technologies and the phenomenology of conventions: on being allergic to onions. In *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination*. Routledge.
- Staubæs, D. (2016). Notes on inventive methodologies and affirmative critiques of an affective edu-future. *Research in Education*, 96(1).
- Staubæs, D. (2017). Grøn af misundelse, rød af skam, og hvid som uskylden - (post)psykologiske tanker om nye motivationsteknologier, følelsesøkonomi og affirmativ normkritik. *Lederliv, Online*(December). Retrieved from [www.lederliv.dk](http://www.lederliv.dk)
- Staubæs, D., Adriansen, H. K., Dupret, K., Høyrup, S., & Nickelsen, N. C. M. (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Staubæs, D., Bjerg, H., Juelskjær, M., & Olesen, K. G. (2020). *Datasans. Etisk skole- og uddannelsesledelse med data*. Samfundslitteratur.
- Staubæs, D., Brøgger, K., & Krejsler, J. B. (2018). How reforms morph as they move. Performative approaches to education reforms and their un/intended effects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5).
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. In *Leading the use of research and evidence in schools*. IOE Press.
- Stoll, L., & Louis, K. seashore. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. In *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.
- Strathern, M. (2013). Cutting the network. *The Journal of the Royal*

- Anthropological Institute, 2(3).*
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. BEK nr 185 af 05/03/2018 (2018).  
Undervisningsministeriet.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2018b). *Notat om  
følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen*. Retrieved from  
[www.stukuvvm.dk](http://www.stukuvvm.dk)
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som  
forskningsmetode. In *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels  
Forlag.
- Trier, M. B. (2019). Stadig flere kommuner indgår arbejdstidsaftaler for  
lærerne. Retrieved from [https://www.folkeskolen.dk/659712/stadig-  
flere-kommuner-indgaar-arbejdstidsaftaler-for-laererne](https://www.folkeskolen.dk/659712/stadig-flere-kommuner-indgaar-arbejdstidsaftaler-for-laererne)
- Tryggestad, K., Justesen, L., & Mouritsen, J. (2013). Project temporalities:  
how frogs can become stakeholders. *International Journal of Managing  
Projects in Business, 6(1)*.
- U.S. Department of Education. No Child Left Behind (2002).
- UCN. (2019). LP-modellen. Retrieved from [https://www.ucn.dk/kurser-og-  
videreuddannelser/ovrigt-uddannelser/lp-modellen](https://www.ucn.dk/kurser-og-videreuddannelser/ovrigt-uddannelser/lp-modellen)
- Undervisningsministeriet. (2003). *Skolens rummelighed - fra idé til handling*.
- Undervisningsministeriet. BEK nr 162 af 22/02/2007 (2007).
- Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen  
(Socialdemokraterne , Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti),  
Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.  
Aftaletekst*.
- Undervisningsministeriet. (2016). *Statusredegørelse for folkeskolens  
udvikling for skoleåret 2015/2016*.
- Undervisningsministeriet. LBK nr 1510 af 14/12/2017. Bekendtgørelse af lov  
om folkeskolen, 2017 [www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk) § (2017).
- Undervisningsministeriet. (2018). *Statusredegørelse for folkeskolens  
udvikling - 2017/2018*.

- Undervisningsministeriet. Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed - justeringer af folkeskolen til en mere (2019). Undervisningsministeriet. <https://doi.org/10.1033/0033-2909.126.1.78>
- Undervisningsministeriet. (2019b). *Statusredegørelse for folkeskolens udvikling - 2018/2019*.
- Unesco. (1994). *Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*.
- University College Nordjylland. Studieplan for modulet Ledelse af læring – Pædagogisk, didaktisk og datainformeret ledelse (2019).
- van der Waal, K. (2009). Getting going: organizing ethnographic fieldwork. In *Organizational ethnography. Studying the complexities of everyday life*. Sage Publications.
- Via University College. Studieplan for modulet Pædagogisk, didaktisk og datainformeret ledelse. (2019).
- Via University College. Studieplan for modulet Skoleledelse med data (2019).
- Wegener, C. (2016). *Skriv med glæde. En guide til akademisk skrivning*. Samfundslitteratur.
- Whatmore, S. (2003). Generating materials. In *Using social theory. Thinking through research*. Sage Publications.
- Wied, K. (2019). *Skoleledelse som motivationsarbejde: En dobbelt bevægelsesfortælling om elevers og ledelses bevægelser i udskolingens fortalt gennem rytmeanalysens begreber*. Aarhus Universitet.
- Winther, S. (red. . (2017). *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementering af folkeskolereformen*.
- Wolcott, H. F. (2003). *The man in the principal's office. An ethnography*. Altamira Press.
- Ybema, S., & Kamsteeg, F. (2009). Making the familiar strange: A case for the

disengaged organizational ethnography. In *Organizational ethnography. Studying the complexities of everyday life*. Sage Publications.

Ybema, S., Yanow, D., Wels, H., & Kamsteeg, F. (2009). Studying everyday organizational life. In *Organizational ethnography. Studying the complexities of everyday life*. Sage Publications.



## Bilag

### 1. Oversigt over aktør-netværksteoretiske studier af skoleledelse

Titel	Formål	Metode	Sted
Practice enhancement: Optimising teaching performance in schools.  (Perillo, 2006)	Artiklen viser, hvordan praksisforbedringer (practice enhancement) fungerer bedre end personalebedømmelser (performance appraisal) i forbindelse med forandringer og god lærerpraksis.	Case-study	Religiøs, øvre middelklasse drengeskole i Australien
Tension as an enabling characteristic of innovating in schools  (Perillo, 2007)	Artiklen viser, hvordan modstand mod forandring snarere skal ses som tegn på, at aktørerne indgår i innovationsprocesser i forhold til en forandringsproces.	Case study, interview	Fire religiøse, øvre middelklasse drengeskoler i Australien
Fashioning leadership in schools: An ANT account of leadership as networked practice  (Perillo, 2008)	Perillo definerer skoleledelse som noget der producers ( <i>is fashioned</i> ) i praksis	Case study, interview	To australske drengeskoler.
'Perform, measure accurately, optimise': On the constitution of (evidence-based) Education Policy  (Decuyper et al., 2011)	Diskussion af evidensbaseret policy for skoler. Artiklen argumenterer for et skifte fra matters of performance til concern-oriented policy	Diskussion af brugen af PISA og TIMSS rapporter.	OECD
Principals, power, and policy: Enacting "Supplemental Educational Services"  (Koyama, 2011a)	Artiklen viser, hvordan skoleledere er meget aktive succesfulde i at få kontrol med obligatoriske samarbejder med private <i>for profit</i> firmaer.	Etnografisk studie	USA, No child left behind.
Generating, comparing, manipulating, categorizing, reporting, and sometimes fabricating data to comply with no child left behind mandates  (Koyama, 2011b)	Artiklen viser, hvordan NCLB delegerer lederes interesse på at performe test. Denne interesse for at tage testene er større end interessen for, hvad testene viser.	Etnografisk studie med observationer, dokumentstudier og interview af en lang række skoleaktører i forvaltning og på skoler.	USA, No child left behind.
Skolelederen gennem ild og vand  (Ratner, 2011)	Artiklen viser, hvordan skoleledere arbejder på at slukke brande, det vil sige løse akut opståede problemer, som en måde at arbejde strategisk.	Observationer	Danmark

Titel	Formål	Metode	Sted
Turnaround as Reform: Opportunity for Meaningful Change or Neoliberal Posturing?  (Mette, 2013)	Artiklen viser, hvordan skoleledere må arbejde på at skabe netværk, der kan gøre turnaround projekter anvendelige for organisationsudvikling, idet disse programmer ikke i sig selv er anvendelige.	Etnografisk studie	USA, Midtvesten, turn around projekter.
Principals as bricoleurs: Making sense and making do in an era of accountability  (Koyama, 2014)	Artiklen viser, hvordan skoleledere metaforisk arbejder med de forhåndenværende sten, når de arbejder med data i forbindelse med uddannelsesreformen NCLB.	Etnografiske studier	USA, No child left behind.
Assembling the actors: exploring the challenges of 'system leadership' in education through Actor-Network Theory  (Kamp, 2018)	Artiklen viser hvordan lederskab i en netværkstænkning genopfinder lederskab på forskellige områder. Dette lederskab opfører sig anderledes og kan fremme bestemte handlinger, mens de hæmmer andre.	Etnografiske studier	Australien
The romance of human leaders? A socio-material analysis of a follower's account of being inspired  (Clifton & Mueni, 2020)	Et kritisk ANT-inspireret blik på den social konstruktivistisk romantiserende forståelse af lederen som kilde til forandring.	Interview	Studier fra Montreal (Canada) og Kenya

## 2. Oversigt over ledelse og styring i følgeforskningen

Titel	Formål	Metode	Hvem
Forskningskortlægning pædagogisk ledelse,  (Rambøll & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014)  Forskningsbaseret viden om pædagogisk ledelse  (Rambøll m.fl., 2014)	Hvad vides om pædagogisk ledelse?	Litteraturreview	Rambøll
Skoleledelse i folkeskolereformens første år  (Kjer et al., 2015)	Hvordan arbejder lederne med at implementere reformen?	Spørgeskemaundersøgelse	SFI
Ledelse tæt på undervisning og læring  (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015)	Eksempler på, hvordan der bedrives pædagogisk ledelse	Observationer og interview	EVA
Midtvejs folkeskolereformen i	Hvordan udbreder kommunerne skolernes arbejde med	Spørgeskemaundersøgelse, anvendelse af registerdata for testresultater.	KORA

Titel	Formål	Metode	Hvem
(Bjørnholt & Krassel, 2016)  Den kommunale styring forud for folkeskolereformen – Baselineundersøgelse (Bjørnholt et al., 2016)	målstyring og kvalitetsrapport 2.0.	Udarbejdet på baggrund af virkningsevaluering (programteori)	
Økonomisk, personalemæssig og faglig styring i folkeskolen (E. Nørgaard & Bæk, 2016)	Udvalgte kommuners og skolars styringsmæssige valg i forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler.	Casestudie i fem kommuner og ti skoler.	KORA
Ledelse af forandringer i skolen. (Kjer & Rosdahl, 2016)	Fokus på skoleledelsens rolle i implementeringen af folkeskolereformen	Interview (supplerer Kortlægningen første år)	SFI
Statusredegørelse for reformen 2015-2016 (Undervisningsministeriet, 2016)	Der nævnes fem parametre skoleledernes arbejde følges op på.	Opgørelse af hovedresultater på de operative resultatmål	Ministeriet
Skoleledelse i folkeskolereformens andet år (Kjer & Winter, 2016)	Hvordan arbejder lederne med at implementere reformen?	Spørgeskemaundersøgelse	SFI
Fælles ledelse og holddannelse (Hønge & Ejersbo, 2016)	Undersøger mulighederne ved fælles ledelse og lempelse af holddannelsesreglerne	Spørgeskemaundersøgelse og casestudier	KORA
Gør skoleledelse en forskel? (Winther, 2017)	Afdække effekter af skoleledelse på implementering af reformen i skolens undervisning og på elevers læring og trivsel.	Mixed method	SFI
Skoleledelse i folkeskolereformens tredje år (V. M. Jensen et al., 2017)	Hvordan arbejder lederne med at implementere reformen?	Spørgeskemaundersøgelse	VIVE (efter fusionen mellem SFI og KORA pr. juni 2017).
Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen (Bjørnholt et al., 2017)	Status på muligheden for at realisere målsætningen om fuld kompetencedækning	Survey, case undersøgelse, interview og registerdata.	KORA

Titel	Formål	Metode	Hvem
Skoleledelse i folkeskolereformens fjerde år  (Bjørnholt, Mikkelsen, & Thranholm, 2018)	Hvordan arbejder lederne med at implementere reformen?	Spørgeskemaundersøgelse	VIVE (efter fusionen mellem SFI og KORA pr. juni 2017).

### 3. Metoder til empiriproduktion

Blå: etnografiske interview. Rød: Observationer. Gul: Agenda X.

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Onsdag
<p>Ankomst til skolen. Jeg møder SL.</p> <p>Rundvisning på Skolen (Feltnoter p. 5)</p> <p>Jeg taler med SL om at være leder på Grandlund Skole (Feltnoter p. 18).</p> <p>Vi går ind på SLs kontor (Feltnoter p. 18).</p> <p>SL præsenterer PFL (Feltnoter p. 28)</p> <p>Kl. 8.45. SL har møde med TR (Feltnoter p. 40).</p> <p>SL har et møde med en lærer om en konflikt med en kollega (Feltnoter p. 54). Mødet ender med at SL foreslår læreren to konkrete handlinger (Feltnoter p. 56)</p> <p>Efter samtalen drøfter SL og VSL situationen. De aftaler at følge op på mødet (Feltnoter p. 56).</p> <p>Kl. 10.15. SL arbejder videre på MED-mødet (Feltnoter p. 57).</p> <p>VSL kommer ind og diskuterer en fejl i lokalefordelingen (Feltnoter p. 58).</p> <p>Kl. 10.25. En af skolens AKT-lærere kommer ind og diskuterer fremgangsmåden for et kommende møde med forældre, på baggrund af</p>	<p>Kl. 7.15. Ankomst til skolen (Feltnoter p. 70)</p> <p>Jeg sætter mig på biblioteket og observerer personale og elever møde ind.</p> <p>Jeg taler med to lærere om Lov 409 (Feltnoter p. 70)</p> <p>Jeg går ind på lærerværelset og taler med SL.</p> <p>Jeg observerer en samtale mellem SL og BI, der er leder af det pædagogiske læringcenter.</p> <p>Jeg observerer en samtale mellem SL og en lærer (AN) omkring et ekstraordinært møde med en forælder.</p> <p>Jeg går ind på SLs kontor. SL besvarer mails og taler med lærere og sekretærer som kommer ind.</p> <p>Kl. 8.40. SL forbereder et kommende PR møde om stresshåndtering (Feltnoter p. 71).</p> <p>SL rejser sig for at tale med en af</p>	<p>Klokken 7.15. Jeg sætter mig på biblioteket og observerer personale og elever møde ind.</p> <p>Jeg taler med en lærer (LL) fra gårsdagens møde om PFL (Feltnoter p. 90).</p> <p>Jeg observerer personale og elever møde ind og gøre klar til dagen.</p> <p>Jeg går ind på lærerværelset og finder CA som jeg har aftalt at skygge om formiddagen.</p> <p>SL kommer hen og inviterer mig med til et møde med forvaltningen til aften.</p> <p>CA går ind på forberedelseslokalet og taler med LL. Andre lærere kommer og går. CA begynder at forberede sig.</p> <p>SL kommer ind for at tale med en lærer. Da læreren kommer ind fortæller vedkommende at der har været en klage fra forældrene (Feltnoter p. 92).</p> <p>Kl. 9.08. CA rejser sig og går ud til printeren. Jeg går med og taler med hende om mødet i går (Feltnoter p. 92).</p> <p>LL kommer hen og jeg taler med hende om PFL. LL er meget optaget af elementerne om relationer (Feltnoter p. 92).</p> <p>Vi går tilbage til forberedelseslokalet. LL og</p>	<p>Kl. 7.17. Ankomst til skolen. Jeg sætter mig bagerst i lærerværelset og observerer personale møde ind (Feltnoter p. 107).</p> <p>En lærer kommer hen og vi indleder en samtale. Læreren fortæller om sit forhold til SL og om den positive forskel SL har betydet for arbejdsmiljø og trivsel. Læreren betoner: nærvær, lydhørhed og overskud (Feltnoter p. 107).</p> <p>Jeg observerer UL. Undervisningen starter kl. 8.45 og indtil da arbejder UL i forberedelseslokalet.</p> <p>UL og LI går til møde for at efterbehandle et forældremøde (Feltnoter p. 107).</p> <p>UL og LI taler om gårsdagens møde om PFL og vurderer at det har været succesfuldt. De aftaler at PPR skal inddrages i arbejdet med eleven.</p> <p>Jeg taler med en anden lærer om, at der har været mange</p>	<p>Kl. 7.32. Ankomst til skolen (jeg havde problemer med at betale for mine overnatninger).</p> <p>Jeg går ind på SLs kontor, SL er ankommet (Feltnoter p. 111).</p> <p>Vi taler om Fogh Kirkebys protreptik.</p> <p>AN og en anden lærer kommer ind for at tale om en forældersamtale. Lærerne foreslår at observere en elev over en periode (Feltnoter p. 111).</p> <p>VSL kommer ind og drøfter lærernes forslag med SL.</p> <p>SL rejser sig for at hente kaffe. Jeg går med og taler med lærerne om bolddagen.</p> <p>Tilbage på kontoret taler jeg med SL om møder ud af huset, men</p>	<p>Kl. 9.15. Ankomst til skolen. Jeg går ind på lærerværelset og sætter mig og observerer personalet. Lærerne taler om elever der klarer sig godt eller opfører sig dårligt (Feltnoter p. 123).</p> <p>Kl. 10. SL går til møde med elevrådet.</p> <p>Kl.10.09. Jeg går på biblioteket og sætter mig og observerer biblioteksundervisning (Feltnoter p. 123).</p> <p>Jeg taler med rengøringsassistenten</p> <p>TR kommer og vi taler om forældresamarbejde (Feltnoter p. 124).</p> <p>Kl. 11. Jeg går til pause på lærerværelset. Jeg taler med BI og AN om Lærernes dag (Feltnoter p. 124).</p> <p>Jeg går med SL ind på kontoret og taler om det kommende møde og om relationernes betydning (Feltnoter p. 125).</p> <p>Jeg sætter mig på lærerværelset og observerer lærere komme for at koordinere en bustur (Feltnoter p. 125).</p>

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Onsdag
<p>en underretning (Feltnoter p. 58).</p> <p>Vi går en runde mere og SL overvejer hvilken vej der er bedst at gå (Feltnoter p. 59). Vi møder tre elever på gangen, som undskylder sig med at de er fritaget for tysk (Feltnoter p. 59)</p> <p>Vi kommer forbi indskolingen, specialklasserne, faglokalerne og gymnastiksalen. SL hjælper en taxichauffør med at finde en elevs taske (Feltnoter p. 61).</p> <p>På vej tilbage til SLS kontor taler SL i telefon med en lederkollega (Feltnoter p. 61).</p> <p>På vejen går vi forbi SFOen og leder efter lederen. Vi møder lederen af specialafdelingen (LSA). SL og LSA diskuterer de kommende møder med lærerne om PFL (Feltnoter p. 62).</p> <p>Tilbage på SLS kontor besvarer SL nogle mails, ringer til forvaltningen for at høre om skemaet til at indstille TR til lederkursus er korrekt udfyldt (Feltnoter p. 62).</p> <p>SL samtaler med VSL om de elever vi mødte tidligere, som angiveligt er fritaget for tysk (Feltnoter p. 63).</p> <p>SL viser mig KMD Educa, der er det system, som bruges til at holde styr på lærernes arbejdstid (Feltnoter p. 63).</p> <p>SL arbejder derefter videre på sin computer. Der er IT problemer, så SL ringer ind til IT afdelingen og får hjælp (p. 65).</p> <p>Kl. 11.45. Vi går til frokost. På vejen finder SL ud af, at 3 elever har forladt skolen for at ryge. SL laver et punkt til kommende</p>	<p>AKT-lærerne om opfølgning på en elev. Læreren kommer senere ind på SLS kontor og de diskuterer videre.</p> <p>Kl. 9.30. SL går til møde med specialafdelingen (Feltnoter p. 71).</p> <p>Kl. 10.15. SL følger op på mødet og laver et notat om lyset i et af specialafdelingens lokaler (Feltnoter p. 71).</p> <p>SL forbereder et møde om PFL med udskolingsteamet. Vi taler om programmet og koncepter (Feltnoter p. 72).</p> <p>AN kommer tilbage på kontoret og følger op på det ekstraordinære møde med en forælder (Feltnoter p. 72).</p> <p>SL drøfter PFL-mødet med VSL.</p> <p>AN kommer tilbage og følger op på mødet med forælderen med SL og VSL.</p> <p>En anden lærer kommer ind, fordi en elev har været flabet. De to ledere diskuterer med læreren om hvordan der skal tages kontakt til hjemmet.</p> <p>SL og VSL diskuterer mine foreløbige observationer, som betyder at jeg skifter plads.</p>	<p>TR taler om et kommende forældremøde.</p> <p>Kl. 9.30. Lærerne rejser sig og går til time. Jeg bliver siddende lidt i det tomme lokale.</p> <p>Jeg går ind på lærerværelset og sætter mig hos UL og en lærer mere. Jeg spørger til PFL, men samtalen drejer sig mod folkeskolereformen (Feltnoter p. 92).</p> <p>Jeg har gårdvagt med CA og vi taler om hendes start på Granlund Skole. CA har fået BI som mentor (Feltnoter p. 93).</p> <p>Jeg observerer CA undervise (Feltnoter p. 93).</p> <p>I pausen observerer jeg eleverne holde pause. Jeg går til lærerværelset for også selv at nå at spise. Jeg taler med SL om at være sidemakker med "de røde elever" (Feltnoter p. 95). Andre lærere indgår i samtalen.</p> <p>Da det ringer ind til time går jeg rundt på skolen. Jeg sætter mig på biblioteket og observerer elevsamtaler og biblioteksundervisning (Feltnoter p. 95).</p> <p>Jeg går ind på SLS kontor. SL taler i telefon med PPR om en pige, der "har ondt i livet" (Feltnoter p. 96).</p> <p>En sekretær kommer ind for at tale om et skema, der er udfyldt forkert. SL ringer til VSL.</p> <p>SL vender tilbage til gårdsdagens samtale om PFL mødet (Feltnoter p. 96).</p> <p>Vi taler om narrativer (Feltnoter p. 100).</p> <p>Vi taler om §16b (Feltnoter p. 102).</p> <p>En sekretær kommer ind og de koordinerer vikardækning (Feltnoter p. 104).</p> <p>SL fortæller at en lærer har søgt et andet job og om behovet for at kunne udvikle sig både horisontalt</p>	<p>observatører på skolen på det seneste (Feltnoter p. 107).</p> <p>Jeg observerer UL undervise (Feltnoter p. 108).</p> <p>Eleverne får pause. UL går på lærerværelset. Jeg sætter mig på gangen og observerer eleverne (Feltnoter p. 108).</p> <p>Jeg møder gangvagten som jeg slår følge med og vi taler om PFL (Feltnoter p. 109).</p> <p>En af lærerne fra indskolingen kommer og fortæller om deres arbejde.</p> <p>Da pausen er slut går jeg tilbage til ULS klasse.</p> <p>Kl. 10.45. Jeg går til pause på lærerværelset og sætter mig hos UL og en anden lærer og taler om Lov 409 (Feltnoter p. 109).</p> <p>Jeg taler med VSL om lærerjobbet.</p> <p>Jeg går ind på SLS kontor. Skolens socialrådgiver kommer ind og taler med SL om penge til en lejrtur (Feltnoter p. 109).</p> <p>VSL kommer ind for at få fri til at blive klippet.</p> <p>SL arbejder på den kommende kvalitetssamtale.</p> <p>SL rejser sig for at finde en lærer.</p> <p>Tilbage på kontoret arbejder SL med svaret på en klagesag (Feltnoter p. 110).</p> <p>Jeg taler med SL om økonomi, ledelse og</p>	<p>bliver afbrudt af telefonen. Det er en konsulent der ringer, fordi SL har glemt et møde med forvaltningen om en evaluering af en indsats om karakterer (Feltnoter p. 111).</p> <p>TR kommer ind for at tale om en indsats for en elev, som ikke synes tilstrækkelig.</p> <p>Kl. 8.30. Leder af specialafdeling kommer ind for at tale om mødet om PFL (Feltnoter p. 112).</p> <p>De øvrige ledere og sekretærene kommer også for at holde kontormøde. Efter pausen deltager kun lederne (Feltnoter p. 112).</p> <p>De forbereder den kommende kvalitetssamtale (Feltnoter p. 115).</p> <p>Efter mødet taler jeg med SL om sidemakker (Feltnoter p. 121).</p> <p>SL ringer til forvaltningen for at høre til procedure for tilskud og for at høre til det glemte møde.</p>	<p>Kl. 13.02. Vi er gået til mødelokalet. Lederne er kommet sammen med den kommunale konsulent (Feltnoter p. 125).</p> <p>Kl. 13.08. SC ankommer og kvalitetssamtalen begynder.</p> <p>Kl. 14.10. Deltagerne runder mødet af.</p>

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Onsdag
<p>skolebestyrelsesmøde (Feltnoter p. 65).</p> <p>Til frokost sætter jeg mig igen hos TR og vi fortsætter vores samtale. Da klokken ringer forlader de fleste lærere lokalet og går til time. 4 idrætslærere bliver tilbage og planlægger en tur. De er bekymrede for at tage af sted med elever, de ikke kender særligt godt (Feltnoter p. 65).</p> <p>Da jeg er færdig med at spise går jeg tilbage til SLs kontor. SL er der allerede og er ved at underskrive kørselsedler (Feltnoter p. 65).</p> <p>SL følger op på eleverne, der er fritaget for tysk.</p> <p>SL viser mig eksempler på mails skolen modtager og som tager tid fra kerneopgaven (Feltnoter p. 66).</p> <p>SL går hen til klassen med en synshandicappede elev og spørger, om vedkommende vil være med i de studerendes undersøgelse (Feltnoter p. 66).</p> <p>SL går tilbage til kontoret og besvarer flere mails, taler med en af sekretærene om at godkende en lærer til et lønsystem (Feltnoter p. 66).</p> <p>LS forbereder sin egen kommende LUS-samtale. Jeg får lov at se SLs ledelsesgrundlag (Feltnoter p. 66).</p> <p>Leder besvarer flere mails, blandt andet om en elev, der ikke går på distriktsskolen. SL undersøger hvor vedkommende så går, da en af sekretærene er syge (Feltnoter p. 67).</p> <p>En elev kommer ind fordi hun er stukket af en hveps.</p>	<p>SL laver administrativt arbejde.</p> <p>BI kommer ind for at drøfte en elevs testresultat. UL kommer ind for at tale om en elev (Feltnoter p. 73).</p> <p>Frokostpause. SL taler med to lærere om en indstilling til PPR.</p> <p>Selv sætter jeg mig med lærere fra indskoling og taler med dem om morgensang og frikvarter (Feltnoter p. 73).</p> <p>Kl. 12.45. SL er på kontoret. AKT-læreren kommer og spørger efter en rapport.</p> <p>Jeg taler med SL om elevtrivsel (Feltnoter p. 73).</p> <p>BI kommer ind og taler om en ide til PFL-mødet.</p> <p>Jeg taler med SL om lederes forpligtelse på PFL og lignende koncepter. (Feltnoter p. 74).</p> <p>SL laver administrativt arbejde, sparrer med VSL.</p> <p>Jeg taler med SL om potentialet ved at blive observeret (Feltnoter p. 74).</p> <p>Jeg taler med SL om et kommende møde med en lærer, der er lederaspirant (Feltnoter p. 76).</p> <p>En sekretær kommer ind med en sammenskrivning af "Bredere</p>	<p>og vertikalt (Feltnoter p. 104).</p> <p>SL har lavet alle sine opgaver for i dag, men er den eneste på kontoret. Ellers havde vi gået en runde mere på skolen (Feltnoter p. 104).</p> <p>Lederen af specialafdelingen kommer ind for at tale om tilrettelæggelsen af kommende møde om PFL. Lederen viser desuden hvordan de arbejder med læringsplatformen (Feltnoter p. 104).</p> <p>SL fortæller om sine egne karrieredrømme (Feltnoter p. 104).</p> <p>BI kommer ind for at få sparring på en kommende elevsamtale. Fortæller også at CA er blevet syg og er taget hjem (Feltnoter p. 104).</p> <p>SL fortæller om den kommende kvalitetsdialog, og jeg spørger om jeg kan få lov at deltage.</p> <p>Jeg spørger om jeg kan få lov at følge UL i morgen.</p> <p>Om aftenen deltager jeg i et kursus for kommunens ledere og skolebestyrelsesmedlemmer (Feltnoter p. 106).</p> <p>Jeg taler med SL om kursets relevans og tilrettelæggelse.</p>	<p>vi besøger billedkunstlokalet (Feltnoter p. 110).</p> <p>Kl. 14.10. Vi går til PFL møde i specialafdelingen. Der er 6 medarbejdere, en afdelingsleder og SL.</p> <p>Vi ser en video af en skolerelationsforsker som taler om relationer.</p> <p>På vej tilbage fra mødet taler jeg med SL om mødet.</p>		

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Onsdag
<p>Kl. 13.30. SL og jeg taler om ledelse af kerneopgaven (Feltnoter p. 67).</p> <p>SL justerer på nogle timer i tidsregistreringssystemet. Forbereder dernæst kommende møder med lærerne om PFL. VSL går til møde med en lærer og vejleder om nationale tst. SL rejser sig for at finde BI, der skal være ordstyrer for udskolingens møde om PFL (Feltnoter p. 67).</p> <p>SL taler i telefon med lederen af Granlund Skoles fødeskole.</p> <p>Klokken 14.05. SL fortsætter med at lave administrativt arbejde fra sin computer (Feltnoter p. 68).</p> <p>Klokken 14.30. En lærer kommer ind og fortæller om en konflikt mellem to elever, der er brødre (Feltnoter p. 68).</p> <p>SL rejser sig for at gå til en privat aftale, men bliver involveret i fire læreres drøftelser af en oplevelse i skolegården. En lærer har skærmet en anden elev under en konflikt, men SL vurderer at dette ikke har været ulovligt og skal indberettes. (Feltnoter 68).</p> <p>Klokken 15.00. Jeg går alene rundt på skolen og lærer den at kende. Jeg genkalder mig dagens rundture og hæfter mig ved biblioteket, det store forberedelseslokale og personalerummet.</p>	<p>faglighed" (Feltnoter p. 77).</p> <p>Kl. 14.00. Lederaspiranten kommer ind for at holde møde med SL. Casen handler om læringsplatforme (Feltnoter p. 78).</p> <p>Da mødet er slut kommer en forælder ind. Det er moren til den elev AN tidligere på dagen har nævnt (Feltnoter p. 82)</p> <p>Kl. 15.00. SL gør klar til PFL-møde (Feltnoter p. 82).</p> <p>Jeg observerer PFL-mødet (Feltnoter p. 82).</p> <p>Kl. 17.00. Jeg følges med SL tilbage til kontoret og vi taler om mødet. Senere kommer BI også (Feltnoter p. 84).</p>				

### 3.1 Oversigt over etnografiske interview

Hvem	Tema	Hvor	Antal	
Skoleleder	Protreptik, møder, relationer, KMD Educa, Røde elever, PFL, narrativer, lærerjobbet, §16b, økonomi, kerneopgaven, LUS-samtale, observationer, læringsplatforme, karriere, data	Granlund Skole	23	
Viceskoleleder	Lærerjobbet			1
SL og ledelses-team	PFL			3
Lærere	Lov 409			2
-	PFL			3
-	Arbejds miljø			1
-	Observatører			1
-	Undervisning			4
-	Forældre-samarbejde			1
-	Lærers dag			2
-	Folkeskole-reformen			1
-	Lærerjobbet på Granlund			2
-	Morgensang og frikvarter			1
Nyuddannet lærer	Mulighed for at se, hvordan en nyuddannet lærer performer standarden om at arbejde med elevrelationer.			Observation af undervisning. Klasse på mellemtrin
Erfaren lærer	Mulighed for at se, hvordan en erfaren lærer performer standarden om at arbejde med elevrelationer.	Observation af undervisning Klasse i udskoling	1	
Rengørings-assistent	Granlund Skole		1	

### 3.2 Observationer / skygning

Hvem	Tema	Hvor	Antal observationer
SLs møder med lærere	Undervisning, konflikter, koordinering	SLs kontor, lærerværelse, faglokaler	24
SLs møder med ledere			8
Lærere	Undervisning	Klasselokaler	2
	Gårdvagt	Ude og indearealer	1 lærer



	Møder		
Biblioteket			3
Forberedelses-lokale			2
Lærerværelse			4

### 3.3 Observerede formelle møder

Type møde	Formål	Hvor	Antal
Skoleleder-møde	Udvælge aktør til feltarbejde og præsentere projektet.	Forvaltningens lokaler. Deltagelse af kommunens skoleledere	1
Møde med forvaltningen	Møde om skolebestyrelsernes arbejde	Forvaltningens lokaler. Kommunens skoleledere og skolebestyrelses-medlemmer, skolechef og konsulenter	1
Møde med skolens ledelsesteam	Ugentlig ledermøde, med planlægning af den kommende kvalitetssamtale	Kontor. Skoleleder, viceskoleleder, afdelingsleder og leder af SFO	1
Teammøder	Møder om PFL Eksempler på måder, hvorpå lærerne performer det pædagogiske koncept	Granlund Skole. De to lærerteam.	2
Diverse uplanlagte møder	Skoleleder gennemfører en række ikkeplanlagte møder med lærere, viceskoleleder og forældre.	Granlund Skole, lederens kontor	Flere gange dagligt
Kvalitets-samtale	Årligt møde mellem skolechef og skoleledelse. Status på skolens output og afklaring af kommende fokus	Granlund Skole Skolechef, konsulent, ledelsesteam	1

### 3.4 Agenda X

Hvem	Formål	Fokus	Antal
Skoleleder	Opfølgning på observationer.	Korrigerende og præcisering af observationer. Opfølgning på skolens arbejde med folkeskole-reform	7

### 3.5 Semistrukturerede interview

Hvem	Formål	Fokus	Hvor mange
Skoleleder	Opfølgning på observationer.	Korrigerende og præcisering af observationer. Opfølgning på skolens arbejde med folkeskolereform	To interview. Første gang forud for kvalitetssamtale. Anden gang et år efter afslutning på feltarbejde
Konsulent	Baggrund for kommunes deltagelse i pædagogisk koncept, arbejde med at udbrede og implementere projektet, fornemmelse af relevans og tilfredshed samt eventuelle justeringer.	Forvaltningens arbejde med folkeskolereformen, herunder det pædagogiske koncept.	1 interview
Skolechef	Baggrund for kommunes deltagelse i pædagogisk koncept, arbejde med at udbrede og implementere projektet, fornemmelse af relevans og tilfredshed samt eventuelle justeringer.	Forvaltningens arbejde med folkeskolereformen, herunder det pædagogiske koncept.	1 interview

### 3.6 Ledelseslaboratorier

Hvem	Formål	Målgruppe	Hvor mange
To nordjyske kommuner	<p>Først præsentation af projektets teoretiske og filosofiske tilgang til skole og ledelse. Tilgang til at undersøge forandringseffekter. Tilgang til, hvordan man kan observere og føre ustrukturerede samtaler som metode til at skaffe sig viden herom. På baggrund af disse to oplæg og eksempler fra min undersøgelse, bedes lederne om at lave en lille undersøgelse i deres egen organisation, som vi sammen analyserer på til anden seance.</p> <p>Andet laboratorium introduceres til Ledelse af trivialiteter og der arbejdes med deltagernes observationer.</p>	Forvaltningen og skoleledelser	<p>Skolechef, konsulent og 7 distriktsleder.</p> <p>2 skoleledelser</p>

### 3.7 VIS formidlingsmøder

Hvem	Fokus	Hvor	Hvordan	Hvor mange
Ledere og medarbejdere i nordjyske kommuner og UCN	Formidling af resultater, diskussion af relevans og anvendelse	UCN	Workshops	6 møder

#### 4. Mail til skolechefer om ledelseslaboratorier

*Mange tak for din interesse i mit phd projekt, det er jeg rigtig glad for.*

*Jeg har i går (21.6.18) ringet til dig, og kom i kontakt med jeres meget venlige og imødekommende administration. Du er velkommen til at ringe tilbage til mig, når det er belejligt for dig.*

*Projektet handler om skabe ny viden om, hvordan en skoleledelse oversætter de forskellige elementer i en forandringsdagsorden til praksis på sin skole. Det er en anden måde at forstå implementering på, fordi skolelederen ses som aktiv i at fremhæve og tilføje de forskellige elementer i forandringen. Dette sker i samarbejde med både medarbejdere og de ideer, teknologier og rammer, skolen har.*

*Projektet er en del af VIS (Viden I Skolen). Udover at være relevant forskning i sig selv, skal projektet skabe viden, som siden kan anvendes i praksis. Denne anvendelse kan finde sted i diplomuddannelserne af kommende ledere, men også i forhold til den støtte, sparring og rådgivning, som både skole og kommune kan få fra UCN, når forskningsprojektet er færdigt.*

*Et phd er et krævende forløb, og jeg er meget glad for at I har lyst til at deltage. Jeg har overvejet, hvordan jeres deltagelse kan blive berigende og givende for jer, udover at bidrage med de data, der er nødvendige for selve forskningsdelen. Min tanke er, at jeg vil bede jeres ledere om deltage i et "forskningslaboratorium", en slags workshop, hvor jeg præsenterer dem for nogle dilemmaer eller udfordringer, som de kan forholde sig til. Denne forholden sig kan foregå i diskussioner, ved at føre logbog eller andet som genererer data til forskningsprojektet.*

*Udover at være til gavn for forskningsprojektet, tror jeg det vil være interessant og givende for de ledere, som deltager.*

*Et sådant laboratorium kan meningsfuldt afvikles i løbet af 2019, for eksempel i løbet af efteråret. Jeg arbejder på, hvilke dilemmaer og situationer, der vil være relevante for lederne at blive præsenteret for.*

*Data indgår i afhandlingen i anonymiseret form, så ingen leder kan identificeres efterfølgende.*

*Mit forslag er at vi mødes eller skrives ved for at høre, hvor mange ledere der kan deltage, hvornår laboratoriet kan finde sted og den slags. De endelige detaljer får vi på plads, når vi kommer tættere på og projektet har udviklet sig. Skolechefer og direktører bliver løbende orienteret om projektet, blandt andet via jeres netværk. Vi ses for eksempel den 24.9.*

## 5. Program for læringslaboratorier

(mail til arrangørerne oktober 2019)

Laboratoriet har til formål at svare på: Hvordan kan laboratoriet understøtte de lokale leders muligheder for at oversætte og lede på en politisk initieret forandring (eller en ny opskrift)?

Ledelseslaboratoriet består af to dele. Hvor første laboratorium har til hensigt at udvikle et sprog for at tale om planlagte forandringer, handler andet laboratorium om, hvordan I som distriktsledere/skoleledere med dette sprog kan støtte implementering på jeres skole og håndtere de udfordringer planlagte forandringer altid afstedkommer

### **Første laboratorium. 1 ½ time.**

Jeg præsenterer først mit projekt og min tilgang til at tale om planlagte forandringer. Jeg giver tre eksempler fra min empiri om, hvordan en skoleleder har arbejdet med at implementere Lov 409, de frivillige læringsmål og Program For Læringsledelse.

Dernæst vil jeg gerne præsentere tre begreber, jeg finder nyttige til at tale om ledelse af planlagte forandringer: Fremhæve, ignore og tilføje.

Vi vil bruge disse tre begreber til at følge de spor, der afsættes af aktører, som handler og udreder hvordan sporene væver sig sammen og skaber netværket: Hvem fremhæver noget, fjerner noget andet eller tilføjer noget tredje? Hvordan gør de det? Gavner det nogen eller noget, diskriminerer det nogen eller noget?

Dette kan observeres når nogen handler og gør noget: holder et møde, diskuterer, underviser, skælder ud, hænger noget op, betoner noget i et oplæg eller samtale, refererer til noget eller nogen.

Tilgangen markerer ønsket om at anvende langsomme metoder, som netop giver muligheder for at få øje på andet end det, prædefinerede spørgsmål kan. Dette kan ske via ustrukturerede observationer og interview, og med særlig opmærksomhed på det Kvale kalder for "rødt lys", som signalerer at vi skal standse op og sondere: Ord, tonefald og ansigtsudtryk som indikerer en meningsfuld reaktion på det, vi taler om.

Aktørernes stemmer er centrale for kortlægningen af netværket. Det er interessant at undersøge, hvad aktørerne selv forstår ved en god skole, en god leder og en god forandring. Finder aktørerne selv, at de er ved at skabe noget godt? Kan netværk ligefrem være smukke eller grimme, og i så fald, hvilke beslutninger træffes eller træffes ikke i den forbindelse? Afhænger oversættelsen af opskriften af aktørernes smag og præferencer? I forlængelse heraf: vil en leder være tilbøjelig til at fremhæve, ignorere eller tilføje noget som ligger for vedkommendes forståelse af, hvad "god skole" er? Vil et it system være tilbøjelig til at bede om bestemte former for pædagogisk praksis, som kan registreres i netop dette system? Vil lokalerne være tilbøjelige til at bede lærere og elever om at opføre sig på bestemte måder?

Dernæst vil jeg bede nogle af jer, eller jeg alle sammen hvis I har lyst, om at foretage nogle observationer et sted i jeres organisation.

- Hvilke dele af opskriften ser ud til at blive fremhævet?
  - (Af hvem, hvornår, i hvilke sammenhænge?)
- Hvilke dele af opskriften ser ud til at blive ignoreret?
  - (Af hvem, hvornår, i hvilke sammenhænge?)
- Hvilke nye elementer ser ud til at blive tilføjet til opskriften?
  - (Af hvem, hvornår, i hvilke sammenhænge?)

Jeg vil bede jer notere jeres observationer og sende dem til mig inden andet laboratorium.

**Andet laboratorium. 1 ½ time.**

Jeg samler først op på den tilsendte empiri.

Dernæst spørger vi sammen ind til observationerne og uddyber disse i plenum. Jeg vil gerne have lov til at optage disse samtaler. Sammen indgår vi nu i en analyse ud fra de udleverede begreber fra første laboratorium.

Til slut prøver vi at kondensere vores analyser og diskussioner til en række fokuspunkter eller anbefalinger, der kan anvendes i forbindelse med kommende planlagte forandringer.





## 7. Tegning 2 til ledelseslaboratorier



Figur 7: To set ourselves free, we can't simply cut our bonds. For to remove them (if we could) would only set us adrift, detached from the very things that make us who we are.

(Sousanis, 2015, p. 134)

## 8. Tegning 3 til ledelseslaboratorier



Figur 8: Emancipation, Bruno Latour writes, "does not mean 'freed from bonds' but well-attached". The strings stay on. By identifying more threads of association, we are better able to see these attachments not as constraints but as forces to harness.

(Sousanis, 2015, p. 135)

## 9. Oversigt over figurer

Figur 1	The classroom as a complex system (Cuban, 2013)	52
Figur 2	Målforskydning af ledelse på planlagte forandringer	103
Figur 3	SLs kontor	185
Figur 4	Det store forberedelseslokale	187
Figur 5	flex-skema på Granlund Skole	221