1 INDLEDNING 5

1.1 FOKUS PÅ OFFENTLIG LEDELSE 5
1.2 UDDANNELSEN OG DENS SIGTE 6
1.3 DAGINSTITUTIONER UNDER PRES 6
1.4 PROBLEMFELT 7
1.5 PROBLEMFORMULERING 8
1.6 UDDYBNING AF PROBLEMFORMULERING 8
1.7 BEGREBSAFKLARING 10
1.8 AFGRÆNSNING 10
1.9 LÆSEVEJLEDNING 11

2 METODE 15

2.1 INDLEDNING 15
2.2 GROUNDED THEORY 15
2.2.1 HVORFOR GROUNDED THEORY? 15
2.2.2 HVAD ER GROUNDED THEORY? 16
2.2.3 VIDENSKABSTEORETISKE FORUDSÆTNINGER FOR GROUNDED THEORY 17
2.2.4 VORES PLACERING 19
2.2.5 EN SOCIALKONSTRUKTIONISTISK FUNDERET EPISTEMOLOGI 19
2.2.6 BEGRÆNSNINGER I BRUGEN AF GROUNDED THEORY 20
2.2.7 ARBEJDET MED GROUNDED THEORY 21
2.3 EMPIRIINDSAMLING 23
2.3.1 PROCESSUELLE OVERVEJELSER OMKRING VALG AF EMPIRI 23
2.3.2 UDVÆLGELSESKRITERIER FOR INTERVIEWRESPONDENTER 24
2.3.3 INTERVIEWMETODE 25
2.3.4 BEARBEJDNING AF DATA 26
2.4 DET EMERGEREDE LEDELSESRUM 29
2.4.1 DEN TEORETISKE RAMME 29
2.4.2 DEN ANALYTISKE RAMME 30
2.5 ARBEJDET MED GROUNDED THEORY – EN LÆRINGSPROCES 31
2.6 VALIDITET OG GENERALISERBARHED 32
2.6.1 VALIDITET 33
2.6.2 GENERALISERBARHED 33

3 TEORI 35

3.1 POSITIONERING 35
3.1.1 HEIDEGGER SOM FORUDSÆTNING FOR SOCIALKONSTRUKTIONISMEN OG POSITIONERINGSTEORIEN 36
3.1.2 NARRATIVITET OG IDENTITET 38
3.1.3 LEDELSESIDENTITETEN 38
3.2 ORGANISATIONER SOM SYSTEMER 39
3.2.1 INTRODUKTION 39
3.2.2 KOMMUNIKATION 40
3.2.3 UDDIFFERENTIERING AF DAGINSTITUTIONER 41
3.2.4 DAGINSTITUTIONER OG OMVERDEN 41
3.2.5 BINÆRE KODNINGER I DAGINSTITUTIONERNE 42
3.2.6 KØBENHAVNS KOMMUNE SOM ORGANISATION I LUHMANNS PERSPEKTIV 42
3.2.7 MENING 43
3.2.8 SKABELSE AF MENING - ET SPØRGSMÅL OM POSITION OG MAGT 43
3.3 IMPLEMENTERING AF OPSKRIFTER I ORGANISATIONEN 45
3.3.1 IMPLEMENTERINGSFORLØB 45
3.3.2 ORGANISATIONSOPSKRIFTER 46
3.3.3 IDENTITETSFORVALTNING 47
3.3.4 TRANSLATION 49
3.3.5 OPSKRIFTER SOM VIRUS 50
3.3.6 SMITTE 51
3.3.7 IMMUNITET 51
3.3.8 INKUBATION 52
3.3.9 SYMPTOMER 52
3.4 FORDRINGER TIL GOD LEDELSE 54
3.4.1 DET NYE LEDERSKAB 54
3.4.2 VILKÅR FOR OFFENTLIG LEDELSE I FORHOLD TIL UDDANNELSE OG VIDENSSAMFUNDET 58
3.4.3 FRIHEDEN OG ANGSTEN SOM GENSIDIGT KONSTITUERENDE FÆNOMENER 59
3.5 NEW PUBLIC MANAGEMENT OG DAGINSTITUTIONERNE I KØBENHAVNS KOMMUNE 62
3.5.1 OPTAKT TIL FORANDRING 62
3.5.2 NEW PUBLIC MANAGEMENT I DAG 63
3.5.3 DEN REGULERENDE STAT OG STRATEGISK KOMMUNIKATION 65
3.5.4 DEN REGULERENDE STAT 65
3.5.5 STRATEGISK KOMMUNIKATION 65
3.5.6 KRITIK AF NPM-TEORIENS GRUNDUDGANGSPUNKT 66

3.5.7 KØBENHAVNS KOMMUNE 66

4 ANALYSE 69

4.1 UDDANNELSE AF DAGINSTITUTIONSLEDERE 69
4.1.1 UDDANNELSENS FORMÅL 69
4.1.2 DEN GODE LEDER – ET SPØRGSMÅL OM UDDANNELSE? 70
4.1.3 NAVIGATION I RELATION TIL DISTRIKT OG MEDARBEJDERE 72
4.1.4 UDDANNELSENS BEGRÆNSNINGER 73
4.1.5 TEORIVALG OG UNDERVISNINGSSTRATEGI 75
4.1.6 LEDERUDDANNELSENS EKLEKTISKE TILGANG 76
4.1.7 DEN DOBBELTE FAGLIGHED 77
4.1.8 UDDANNELSE OG IDENTITETSDANNELSE 79
4.1.9 OPSAMLING 81
4.1.10 HVORFOR LEDELSE? 82
4.2 RELATIONEN TIL DISTRIKTET 84
4.2.1 FORVENTNINGER 85
4.2.2 ØKONOMISK RATIONALITET I LEDELSESRUMMET 86
4.2.3 ANDRE OPGAVER I LEDELSESRUMMET 88
4.2.4 UDDANNELSE SOM OPSKRIFT 91
4.2.5 LEDELSESRUMMET OG INSTITUTIONENS STØRRELSE 92
4.2.6 OPSAMLING 94
4.3 IDENTITET OG POSITIONERING I RELATION TIL MEDARBEJDERGRUPPEN 94
4.3.1 LEDERE MED DIPLOMUDDANNELSEN I LEDELSE 94
4.3.2 LEDERE UDEN DIPLOMUDDANNELSEN I LEDELSE 99
4.3.3 OPSAMLING PÅ RELATIONEN TIL MEDARBEJDERNE 103
4.4 DET ORGANISATORISKE KRYDSPRES 105
4.4.1 MENING I LEDELSESRUMMET 109

5 DISKUSSION 113

5.1 INDLEDNING 113
5.2 FRIHEDEN OG DE NORMATIVE FORDRINGER 113
5.2.1 MAGTFORSTÅELSEN HOS DAGINSTITUTIONSLEDERNE 113
5.2.2 FRIHEDEN SOM FORUDSÆTNING FOR REFLEKSIVITET 114
5.2.3 DAGINSTITUTIONSLEDERENS KONKRETE FRIHED I LEDELSESRUMMET 115
5.2.4 HANDLETVANG OG FRIHED 116

5.2.5 HVORNÅR ER DEN GODE LEDER GOD? 117

5.3 REFLEKSION I LEDELSESRUMMET 119

5.3.1 REFLEKSION – ET FRIGØRENDE ASPEKT I LEDELSESRUMMET 121

5.3.2 OPSKRIFTER OG VIDEN 123

6 KONKLUSION 125

7 PERSPEKTIVERING – ANBEFALINGER TIL KØBENHAVNS KOMMUNE 131

8 LITTERATUR 133

9 ABSTRACT 136

1 Indledning

Ledelse er kommet i fokus mere end nogensinde tidligere, og det afspejler sig på arbejdspladsen såvel som på uddannelses- og forskningsinstitutionerne. Som specialestuderende på tre forskellige fag – psykologi, filosofi og offentlig administration – har det været overraskende at opleve, dels hvor stor interessen for ledelse er på alle tre fag, dels hvor tværfaglig litteraturen har vist sig at være. Ledelseslitteraturen anvender bidrag fra så forskellige indfaldsvinkler som pædagogik, kommunikation, organisationsteori, jura, psykologi og filosofi mm. Alligevel er det samtidig klart, at de forskellige fag behandler ledelse på forskellig vis. I dette speciale er udgangspunktet, at psykologien undersøger, hvordan ledelse konstituerer sig i mellemmenneskelige relationer; offentlig administration undersøger ledelsens funktioner i organisationen; filosofien behandler ledelse som et normativt begreb. Vi skriver i tre fag, hvilket giver os en unik mulighed for at belyse genstandsfeltet med forskellige vinkler, hvilket bidrager til en øget forståelse af genstandsfeltet og samtidig bidrager til den tværfaglige viden.

Fokus på ledelse er også rykket ind på daginstitutionerne. Langt de fleste daginstitutionsledere har med kvalitetsreformen fået krav på, at de kan tage en diplomuddannelse i ledelse. Derfor er det interessant at undersøge, hvad uddannelse medfører af ændringer på den enkelte institution.

1.1 Fokus på offentlig ledelse

Ledelse i den offentlige sektor fik med kvalitetsreformen et øget fokus på uddannelse af ledere og udgør sammen med initiativer som *Kodeks for god offentlig ledelse* en bevægelse imod en ændring af forståelsen af, hvad ledelse i det offentlige betyder. Ledelsesreformen spillede ud, at alle ledere med borgerkontakt har krav på en uddannelse (Ledelsesreform 2007: 1). I den kommunale sektor drejer det sig om ca. 12.000 ledere, der har krav på en lederuddannelse, alt efter hvordan kommunerne vælger at tolke 'borgerkontakt'. Uddannelse af ledere har til formål at forbedre den offentlige sektor, hvor: "God eller dårlig ledelse er helt afgørende for, om en offentlig arbejdsplads fungerer og for, om borgerne får god service" (Ledelsesreform 2007:1).

I forbindelse med kvalitetsreformen lancerede de offentlige arbejdsgivere ydereligere en ny lederuddannelse, *Den offentlige lederuddannelse* (DOL). Den indeholder mindre ændringer,

men hovedpunkterne i forhold til den gamle er, at der er en større praksisorientering, og at den samtidig afspejler et ønske om at få private udbydere ind, for derigennem at tilføre en større grad af selektion til de offentlige arbejdsgivere.

1.2 Uddannelsen og dens sigte

Diplomuddannelsen i ledelse (DIL), har til formål at "… kvalificere […] ledere til selvstændigt at kunne varetage ledelsesopgaver […] fra strategisk til operationelt niveau" og videre "lede og motivere medarbejdere" (Studieordning for diplomuddannelsen i ledelse 2009:1). Endvidere hedder det, at lederen skal lære at: "analysere relevante faglige sammenhænge, som er relevante for deres arbejdsfelt" og "… beskrive årsagssammenhænge og betydningsmønstre bl.a. med afsæt i konkrete erfaringer" (ibid.). DIL eksisterede før DOL, og de ledere vi bruger i vores empiri har alle gennemført DIL. De samme fokusområder ser man i den nye uddannelse, og DOL adskiller sig primært i forhold til mindre indholdsmæssige ændringer og mulighed for privat certificering (Finansministeriet et al. 2009:1).

1.3 Daginstitutioner under pres

Der findes i Danmark ca. 7.150 daginstitutioner (Danmarks statistik). Heraf er der i Københavns Kommune 465 (kk.dk). Daginstitutionsområdet i København har på det seneste været meget i medierne på grund af planlagte besparelser og den forringelse det muligvis kan medføre. Men også på nationalt plan har der været en kritik af daginstitutioner: "… jeg er ikke sikker på, jeg kan anbefale de danske daginstitutioner […] forholdene er så dårlige […] at jeg ikke længere er sikker på, de er gavnlige for børnene" (Sommer, 2009).

Daginstitutionslederen befinder sig i et organisatorisk krydspres af modsatrettede forventninger. Det er lederens rolle i den forbindelse at sørge for, at medarbejderne har et godt arbejdsliv, at børnene trives og udvikler sig, at forældrene er tilfredse med den velfærdsinstitution, der møder dem, og at forvaltningens forskellige krav om økonomi, administration osv. bliver udfyldt på en tilfredsstillende måde.

Alt i alt giver det et billede af en daginstitutionssektor, der er presset på flere fronter. Lederuddannelse kan i dette perspektiv umiddelbart ses som en god investering på alle de ovenstående felter. Men samtidig kan lederuddannelse også ses i lyset af at ledelseslitteraturen skaber et budskab om at, hvis du ikke er med på moden: "… så er din organisation dømt til modgang og undergang" (Villadsen og Thygesen 2009).

1.4 Problemfelt

Problemfeltet er styret af den indsamlede empiri, som tager udgangspunkt i daginstitutionsledere i Københavns Kommunes beskrivelser af deres egen ledelse. I forlængelse af dette har vi undersøgt, hvordan uddannelse af ledere på diplomniveau har påvirket lederne i relation til medarbejdere og deres forvaltning. Empirien har været styrende for processen, hvor vores tre fag supplerer hinanden i undersøgelsen af genstandsfeltet. Psykologien bidrager med den relationelle forståelse af feltet, offentlig administration beskæftiger sig med den strukturelle, og filosofi den normative.

Gennem det empiriske arbejde opstod ideen til at bruge *ledelsesrummet* som hovedbegreb til at belyse de mulighedsbetingelser, daginstitutionsledere har for ledelse. Det er i ledelsesrummet, lederidentiteten og lederpositioneringen skabes og udvikles. Det er her, lederen skaber mening og relationer i organisationen; til medarbejdere, deres chef og distriktet. Det er i ledelsesrummet, indfrielsen af forskellige forventninger sker.

Lederidentiteten er den centrale forudsætning i ledelsesrummet. Det er med udgangspunkt i lederens forståelse af sig selv som leder, at relationen til alle andre fænomener afklares, og psykologiens opgave bliver således at etablere præmisserne for den positionering, som lederne foretager gennem deres identitetsmæssige tilknytning.

Forventninger til ledelse udgør et felt af normative betragtninger. Hvad *god* ledelse er og skal kunne er en normativ betragtning, og her etablerer filosofien muligheder for at undersøge, hvilke normative forventninger der bliver indfriet af lederne i Københavns Kommune efter endt uddannelse.

Set ud fra et arbejdsgiversynspunkt kan det, groft skitseret, forekomme mere hensigtsmæssigt at have en aktiv leder med en øget forståelse for og accept af kommunen som politisk ledet i bagagen end det er at have en leder, der ikke er i stand til i det hele taget at opretholde stabilitet i økonomi, arbejdsmiljø og føre politiske og administrative opgaver ud i livet. Omvendt ser vi også tegn på, at nye rammer indenfor institutionsledelse kan være med til at skabe nye faldgruber såvel som nye muligheder for ledere.

Langt det meste kontakt, der er til daginstitutioner af lovgivnings-, administrations-, kontrol- og styringsmæssig karakter, foregår gennem 8 lokale distrikter. Relationen mellem distriktet og daginstitutionslederne vil blive undersøgt med henblik på om uddannelse ændrer ved

relationen. Relationen mellem de decentrale ledere og distrikterne er afgørende for, om organisationen lever op til egne forventninger.

Uddannelse af ledere har til formål at forbedre ledelsesstandarden i den offentlige sektor. Men den er ikke en garanti for, at den enkelte leder oplever en forbedring. Vi undersøger, hvordan uddannelse påvirker lederne selv, og hvordan ledere efter endt uddannelse i relation til medarbejdere positionerer og identificerer sig som ledere i institutionen. Identiteten som leder kan ændres som følge af uddannelse, fordi det skaber nye diskursive rammer for lederne ude i institutionen. Det påvirker relationen mellem lederen og medarbejderne, som kan få konsekvenser for både ledere og medarbejdere.

Daginstitutionslederne befinder sig i et organisatorisk krydspres, hvor det er afgørende at lederen forstår at skabe mening mellem de forskellige diskursive forforståelser[1], for at kunne træffe beslutninger, der er kollektivt bindende. Vi vil præsentere en anden måde at overkomme problemet mellem den teoretiske viden på den ene side, og den praksis, der møder lederne efter uddannelse, på den anden. I forbindelse med ledelsesrummet vil vi opstille et refleksionsbegreb, som etablerer mulighederne for en refleksiv praksis, der kan facilitere ledernes navigation mellem teori og praksis.

1.5 Problemformulering

Hvilke implikationer har uddannelse af daginstitutionsledere i Københavns Kommune for lederens relation til distrikt og medarbejdere?

1.6 Uddybning af problemformulering

Den unikke mulighed for tværfaglighed i specialet gør os i stand til at undersøge problemformuleringen fra flere vinkler. Når vi i hovedspørgsmålet benytter udtrykket 'implikationer', er det fordi spørgsmålet vil blive besvaret fra flere vinkler. Vi har som sagt ladet empirien styre problemstillingen, hvilket skaber grundlaget for undersøgelsen. Udtrykket 'implikationer' karakteriserer således bestræbelsen hen imod at skabe en samlet

[1] Vi bruger Danelund (Danelund 2006:147) til at undersøge det organisatoriske krydspres, hvor lederen skal skabe mening i ledelsesrummets diskursive praksisser og forforståelser. Danelund argumenterer primært gennem Luhmann for, at skabelsen af mening bliver afgørende for om ledelse kan legitimeres. Derved kan lederen skabe kollektivt bindende aftaler.

ramme, der indeholder de organisatoriske og relationelle forandringer uddannelse foranlediger samt de filosofiske forudsætninger og normative bestræbelser for ledelse.

Vi benytter os således af tre nedenstående underspørgsmål til at indkapsle og præcisere problemformuleringen indenfor de enkelte fag:

1) Hvordan påvirker lederuddannelse daginstitutionslederens mulighed for at skabe mening i organisationen?

Besvarelsen af første underspørgsmål vil primært behandle feltet fra en organisatorisk synsvinkel, hvor empirien vil blive belyst ved hjælp af organisationsteoretiske bestræbelser, såvel som en forståelse af de rammer for styring, der er sat i Københavns Kommune. Uddannelse vil i denne forbindelse blive undersøgt som skabelse af mening i organisationen. Skabelse af mening forudsættes af de organisatoriske rammer, men er i høj grad også bestemt af de relationer, der udgør lederens hverdag.

2) Hvordan konstruerer og italesætter daginstitutionsledere med og uden lederuddannelse deres position og identitet i relation til medarbejdere og distrikt?

Andet underspørgsmål belyser feltet fra en psykologisk vinkel, der med en beskrivelse af forudsætningerne for positionering og identitetsdannelse kan tegne et billede af, hvilke muligheder daginstitutionslederen har for at navigere relationelt mellem medarbejdere og distrikt. I relation til hovedspørgsmålet undersøges uddannelsens indvirkning i forhold til identitetsdannelse og refleksivitet i de relationer, lederne indgår i.

3) I hvilket omfang giver de implikationer for daginstitutionslederes ledelsesrum, som uddannelse indebærer, anledning til at overveje en refleksiv fordring for god ledelse?

Der vil undervejs i specialet blive præsenteret en række filosofiske bestræbelser på at afklare, hvordan ledelse kan vurderes normativt. Disse perspektiver afsøger forskellige normative forståelser af ledelse, der fremkommer undervejs, og lægger an til en afsluttende diskussion af, hvordan man kan anskue refleksivitet som forudsætning for god ledelse.

De to første underspørgsmål lægger således op til at blive besvaret allerede efter analysen, mens det sidste underspørgsmål søges afklaret i den afsluttende diskussion.

1.7 Begrebsafklaring

Ledelse: Vi har valgt at benytte os af en åben definition af ledelse som er formuleret af Dorthe Pedersen der anvender en række institutionelle, historisk og empirisk konstaterbare udviklingstræk: "Ledelse defineres således ikke ved en bestemt formel position eller ved en person (lederen), men ved en bestemt funktion, nemlig at træffe kollektivt bindende beslutninger for en given enhed…" (Pedersen 2004:106).

Positionering: Vi benytter os af Davies og Harrés definition af positionering: "… the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participant in jointly produced" (Davies og Harré, u.å.:5) (se ligeledes afsnittet *Positionering og identitetsdannelse*).

Identitet: Er ligeledes hentet fra Harré som sammen med Langhove beskriver det som: "… how someone experiences his/her unique selfhood" (Harré og Langenhove 1999:71).

Organisation: Vi har valgt at benytte os af Niklas Luhmanns systemteoretiske tilgang til forståelse af organisationer. Vi forstår organisationer som forskellige handlingssystemer, som adskiller sig fra omverdenen gennem meningsgrænser, hvor deltagerne er nødt til at orientere sig efter de forskellige temaer, der definerer grænsen mellem system og omverden (Se ligeledes afsnittet *Narrativitet og identitet*).

Mening: Mening er en begrebskonstruktion, der er sammensat af flere teoretiske forståelser. Luhmanns meningsbegreb karakteriserer håndteringen af den diskursive kompleksitet, som kommunikationen skaber. Endvidere forudsætter positioneringsteorien processen omkring tilegnelsen af positioner som afgørende for, om lederen formår at positionere sig succesfuldt i relationen, og derved formår at skabe mening.

Refleksion: Refleksion i og over praksis præsenteres gennem Donald Polkinghorne som en metode, der kan bruges til at udvikle en forståelse af de unikke situationer, lederen støder på i ledelsesrummet. Refleksion bliver en art metode for lederen til at validere sin egen ledelse og kunne navigere meningsfuldt i ledelsesrummet.

1.8 Afgrænsning

I forhold til problemformuleringen har vi en række afgrænsninger i undersøgelsen. Vi vil ikke vurdere, hvorvidt den uddannelse, lederne i Københavns Kommune har modtaget er 'god nok' eller ej. Vi inddrager uddannelse i den grad, det giver mening i forhold til

daginstitutionsledernes og den resterende empiris stillingtagen til effekterne af uddannelse. Der er altså ikke uddannelsen i sig selv, vi undersøger, men virkningerne af lederuddannelse. Idet uddannelsen tilstræber en høj grad af praksisnærhed og anvendelighed bliver der imidlertid tale om en indirekte vurdering af, i hvilket omfang uddannelsens bestræbelser lykkes.

De interviewede ledere vil ikke blive vurderet, om de er gode eller dårlige ledere. Det, vi fokuserer på, er uddannelsens indvirkning på ledernes mulighedsbetingelser for ledelse i relation til medarbejdere og distrikt. Det betyder at lederne i sig selv ikke vil blive vurderet i den normative ramme.

Endvidere har vi valgt ikke at inddrage medarbejdernes oplevelse af ledelsesforandringen. Det gjorde vi med baggrund i forskellige argumenter. Vi startede med at interviewe to medarbejdere til de to første lederinterview, men interviewene gav ikke særligt mange relevante perspektiver i forhold til det problemfelt, der langsomt opstod. Samtidig viste det sig, at det ikke var nemt at finde medarbejdere, der havde oplevet lederen før og efter uddannelsen. De to faktorer gjorde, at medarbejderperspektivet undervejs blev taget af bordet.

1.9 Læsevejledning

Metode

Metoden vil præsentere vores grundlag til besvarelsen af problemformuleringen. Vi har valgt at benytte os af grounded theory, der er en metodik der lader dataindsamling danne udgangspunkt for problemfeltet.

Vores egen placering inden for grounded theory vil blive præciseret, og de begrænsninger der findes ved placeringen vil ligeledes blive diskuteret. Endelig vil vores processuelle overvejelser og senere brug af grounded theory blive præsenteret. Den grundige gennemgang og brug af grounded theory bliver præsenteret, fordi det fordrer en høj grad af gennemsigtighed i forhold til de valg der er truffet i det analytiske arbejde.

Vi vil vise, hvordan arbejdet med grounded theory har udformet vores undersøgelse og dannet udgangspunkt for den konstruktion af ledelsesrummet, der skal bruges til at skabe rammerne for besvarelse af problemformuleringen. De teoretiske begreber, vi benytter os af

i undersøgelsen, er argumenteret ud fra deres forskellige bidrag til forståelsen af ledelsesrummet.

Teori

Vi har valgt at bruge et teoriafsnit til at uddybe de teoretiske begreber, vi præsenterede i forbindelse med ledelsesrummet. Positionerings- og identitetsbegrebet præsenteres via Rom Harré, Bromwyn Davies og Luk van Langenhove, og Martin Heideggers værensbegreb inddrages her til at underbygge den socialkonstruktionistiske individforståelse. Endvidere afdækkes Niklas Luhmanns systemteoretiske optik og Kjell Arne Røviks organisationsopskrifter, og endelig inddrages Ole Fogh Kirkebys fordringer til god ledelse, hvorunder Heideggers og Søren Kierkegaards frihedsbegreb inddrages.

Harré, Davies og Langenhoves forståelse af begreberne identitet og position skal primært bruges til at undersøge uddannelsens indflydelse på de mellemmenneskelige relationer mellem medarbejdere og ledere. Ledelsesidentitet og ledelsespositionering skabes og udvikles i ledelsesrummet. Ledelsesidentitet fungerer som det syn, lederen har på sig selv i ledelsesrummet, som kan blive ændret gennem lederuddannelse, mens ledelsespositionering er den diskursive praksis hvor ledere forhandler og indtager positioner i ledelsesrummet. Endvidere vil Heidegger blive inddraget til at underbygge de filosofiske forudsætninger for positioneringsteorien.

Luhmanns systemteoretiske optik på organisationer danner udgangspunktet for at undersøge, hvordan ledelse i de decentrale daginstitutioner forandrer sig i relationen til distriktet efter uddannelse. Daginstitutioner som funktionssystemer sætter fokus på, hvordan uddannelse ændrer ved de forskellige meningsgrænser mellem daginstitutionerne og distriktet. Uddannelse skaber i dette perspektiv mulighed for en øget tilslutningsmulighed i ledelsesrummet.

Røvik skal bruges til at se uddannelse som institutionaliserede opskrifter, der bliver implementeret i organisationen af daginstitutionsledere. Uddannelse præsenterer en lang række forskellige tiltag for lederne, der kan vælge mellem forskellige mulige teknologier at implementere i organisationen.

Kirkeby bruges til at opstille normative betragtninger omkring, hvordan man kan udøve god ledelse. Herunder uddybes, de forudsætninger, hvormed man kan forstå angst og frihed som

gensidigt konstituerende fænomener gennem Kierkegaard og Heidegger. Denne filosofiske introduktion danner rammen om en afsluttende diskussion af, hvilke fordringer, daginstitutionsledere bør forholde sig til, men udgør også indirekte et indlæg i diskussionen om psykologiens anvendelighed som alternativ til en filosofisk funderet etik.

Donald Polkinghornes begreb om refleksivitet vil blive præsenteret i forlængelse af ovenstående. Ledelsesrummet er muligheder for ledelse, men muligheder er samtidig til og fra valg. Her skal refleksion ind og belyse flere vinkler. Først og fremmest skal der skabes en bedre sammenhæng mellem teori og praksis. Nogle af lederne skaber ikke de nødvendige koblinger mellem deres teoretiske viden og praksis i daginstitutionen, hvormed de teoretiske forudsætninger ikke udmønter sig i ændret handleadfærd. Endvidere skal refleksion være med til at skabe mening i det diskursive organisatoriske krydspres.

Efter at have præsenteret vores brug af teori, vil vi undersøge de forvaltningsmæssige ændringer, der er sket i Danmark med New Public Managements (NPM) indtog. Vi vil se på daginstitutionerne i Københavns Kommune i NPM-perspektivet for at undersøge, hvordan ledelsesrummet, og dermed daginstitutionsledernes mulighed for ledelse, er påvirket af de forskellige NPM-tiltag.

Analyse

Uddannelsens formål og dens eklektiske tilgang til teori vil blive undersøgt med henblik på at vise, hvad en leder skal kunne efter uddannelsen, og om der er sammenfald mellem den ændring lederne beskriver og den udvikling som uddannelsen gerne vil skabe. Endvidere vil vi undersøge, i hvilken grad uddannelsen påvirker ledernes identitet, da det synes at have vidtrækkende konsekvenser for lederen.

Vi stiller efterfølgende spørgsmålet *hvorfor ledelse?* med henblik på at vise de motiver, der ligger til grund for valget af ledelsesjobbet. De forskellige motiver for valget af ledelsespositionen vil blive sammenholdt med Kirkebys forståelse af legitimitet som forudsætning for god ledelse.

Relationen til distriktet undersøger, hvordan ledelsesrummet bliver påvirket af relationen mellem daginstitutionsledere og distriktet. De forventninger, distriktet har til daginstitutionslederne, bliver efter uddannelse imødekommet bedre. Daginstitutionslederne

er mere kommunikerende i relation til distriktet, hvilket medfører en større åbenhed og gennemsigtighed i ledelsesrummet.

Positionering i relation til medarbejderne behandler ledernes positionering i forhold til deres medarbejdere. Identitetsændringen fra uddannelsen kommer tydeligt til udtryk i relation til medarbejderne, hvor lederne positionerer sig længere væk fra medarbejderne. For nogle ledere skaber den ændrede positionering en relation til medarbejderne, der ender med at lederen skifter arbejde, fordi medarbejderne ikke vil acceptere den nye positionering.

Det organisatoriske krydspres omhandler, med baggrund i den resterende analyse, lederens mulighed for at navigere i ledelsesrummet. At skabe mening i organisationen vil her blive et omdrejningspunkt i forhold til at se, om uddannelse har en positiv effekt i organisation som helhed, og i de personlige relationer lederen indgår i.

Diskussion

Diskussionen vil tage udgangspunkt i en besvarelse af problemformuleringens tredje underspørgsmål. Her vil de normative fordringer til god ledelse, som er præsenteret i teori og analyse blive diskuteret med henblik på en afklaring af, hvordan refleksivitet kan udgøre en fordring for god ledelse. Refleksion i ledelsesrummet bliver undersøgt som en ny mulighed for at kunne navigere i ledelsesrummet på en hensigtsmæssig måde, både for organisationen, men ligeledes for medarbejdere og lederen selv. Refleksion i ledelsesrummet skal bibringe lederen en større og mere kvalificeret forståelse af de valgmuligheder, der er til stede.

Konklusion

Vi vil her besvare problemformuleringen og vores underspørgsmål.

Perspektivering

Hvilke anbefalinger vil vi give Københavns Kommune i lyset af undersøgelsen.

2 Metode

2.1 Indledning

I det følgende vil vores metode til besvarelse af problemformuleringen blive udfoldet. Vores valg af metode i nærværende speciale har taget sit udgangspunkt i to kriterier: det skal være tværfagligt og det skal afspejle et ønske om at lade empirien generere problemfeltet. Dette ønske skal i høj grad ses i lyset af netop tværfagligheden, fordi vi ønskede at bruge en metode, som ikke var i risiko for at blive kapret af en bestemt teoretisk forforståelse.

De teoretiske begreber, der anvendes i opgaven vil tage forskellige faglige udgangspunkter, men være en del af den samme argumentations- og analysekæde til besvarelse af problemformuleringen. Vi imødegår metodiske og faglige krav fra tre forskellige fag i en opgave, hvor der skal være mulighed for at vurdere de specifikke faglige krav.

Til dette formål vil det foreliggende metodeafsnit forklare og begrunde vores valg af grounded theory som metodisk tilgang, herunder dens videnskabsteoretiske status, og vores egen tilgang til og placering indenfor metodologien. Dernæst beskriver vi de overvejelser og omstændigheder, der har gjort sig gældende i forhold til empiriindsamlingen, og afslutningsvis begrunder vi vores valg af teori.

2.2 Grounded theory

2.2.1 Hvorfor grounded theory?

Valget af grounded theory som metodisk tilgang til det undersøgte fænomen udspringer primært af et ønske om ikke at forfølge en på forhånd givet problemstilling. Dette ønske stammer fra erfaringer fra tidligere arbejde med metode i de, efterhånden mange, projekter vi begge har lavet, hvor det ofte er sådan, at den teoretiske ramme kan være determinerende for det videre arbejde på en uhensigtsmæssig måde. Slutproduktet kommer i fare for at blive et resultat af den teoretiske ramme, frem for det undersøgte genstandsfelt, hvor det snarere er teoriens muligheder og begrænsninger, der udfoldes på bekostning af det undersøgte fænomen.

Målet med brugen af grounded theory er som udgangspunkt at lade det undersøgte genstandsfelt træde frem og vise, hvad der er relevant at undersøge, for derefter at udvikle teori om fænomenet. Vi har dog ikke til hensigt at udvikle et nyt teoriapparat, men et ønske

om i høj grad inddrage relevante begreber til skabelsen af en teori*ramme* der kan være med til at belyse problemstillingen. Hvor ideen om at lade empirien generere problemfeltet har været det primære ønske, kan selve databehandlingen i grounded theory være så omfattende, tidskrævende og til tider forvirrende, at det volder problemer selv inden for forskningsmæssig brug (cf. Allan, 2003). Ikke desto mindre kan man være mere eklektisk i sin omgang med metoden, og stadig bevare den teoretiske sensitivitet, så længe analysen af empirien lægger grunden for det videre arbejde (Mills et al. 2006:6).

Her viser grounded theory sig som en teori/metode-pakke, der fordrer en fortsat refleksion over den erhvervede empiri i samspil med teorien. Vi placerer os i den forbindelse inden for den del af metoden, der kan karakteriserer som 'evolved' grounded theory.

2.2.2 Hvad er grounded theory?

Grounded theory er en metodisk tilgang, som har sit ophav i sociologien og har vundet indpas i mange forskellige typer empiriske undersøgelser. Den er udviklet i 1960'erne af Barney Glaser og Anselm Strauss med udgangspunkt i pragmatismen og den symbolske interaktionisme, og har siden da gennemgået en teoretisk udvikling, der gør den fortsat populær som forskningsmetode i mange andre fag end netop sociologien (Mills et al 2006:7, Guvå og Hylander 2003:7).

Det ontologiske og epistemologiske udgangspunkt har sidenhen krystalliseret sig i en 'traditional' og 'evolved' grounded theory, hvor Glaser står som en hovedfigur i den traditionelle og Strauss (sammen med J. Corbin) står for den senere, udviklede grounded theory (Mills et al. 2006:3).

For begge tilgange gælder det, at man arbejder induktivt[2] for sidenhen at arbejde deduktivt, og at man dermed ikke har nogen foruddannede ideer at bevise eller modbevise (Mills et al. 2006:3). Det er gennem analysen af data, at problemstillingen udspringer, og formålet er at skabe en teori som ikke indeholder forudindtagede ideer om feltet der skal undersøges. Teorien der udledes skal være systematisk undersøgt, sandsynliggjort og udviklet gennem dataindsamling i en analyse der behandler det undersøgte fænomen, og data, analyse og teori skal være indbyrdes kommensurable (Andersen 2005:202). Det vil sige, at forskerens

[2] Induktion er enhver form for slutning, hvor præmisserne underbygger konklusionen uden dog at medføre denne logisk. Det vil således være muligt at benægte konklusionen og hævde præmisserne.

udgangspunkt er at være så åben som det er muligt over for sine data, samtidig med at fokus ligger på respondenternes menings- og betydningsdannelser, processer og adfærd (ibid.). At forskeren er "åben", vil sige, at han/hun ikke har en forudgående idé om, hvad der skal bevises eller afkræftes. Herigennem opbygges en uafhængig teori om den konkrete socialitet, som igennem en fortløbende kodning muliggør stadig mere deduktive betragtninger.

Der er en række centrale forskelle på de to former for grounded theory. Først og fremmest har de hver især forskellige ontologiske og epistemologiske udgangspunkter. Glaser afviser gyldigheden af at udvikle en teoretisk ramme som udgangspunkt for grounded theory. Tilgangen skal være *rent* induktiv, og forskningsspørgsmålet og dets afgrænsninger må kun fremkomme, når kodningsprocessen begynder (se *Arbejdet med grounded theory*). På forhånd opstillede forskningsspørgsmål vil forhindre forskeren i at opdage, hvad der virkelig foregår i forskningsfeltet. Det er et postpositivistisk udgangspunkt, som dermed foranlediger Glasers metodiske arbejde, idet det kun er den erfarede virkelighed, der kan danne udgangspunkt for videnskabeligt arbejde (Guvå og Hylander 2003:35). Postpositivismen bygger som positivismen på antagelsen af, at virkeligheden findes og kan beskrives med objektive målemetoder, men mener, at denne virkelighed er svær at beskrive på grund af dens kompleksitet (Guvå og Hylander 2003:34).

Strauss og Corbins tilgang fordrer, at forskningsspørgsmålet skal diktere metoden for dermed at begrænse problemstillingen og facilitere forskerens overblik over feltet. Dette betyder ikke, at problemstillingen ikke udspringer af empirien, men at forskerens teoretiske forforståelser anerkendes som et uundgåeligt udgangspunkt, der udvikles i takt med den fremkommende empiri. Deres epistemologiske forståelse er dermed konstruktivistisk funderet, idet den undersøgendes udgangspunkt også må gøres til genstand for undersøgelse[3]. Resultatet skal kunne valideres, således at andre forskere med samme udgangspunkt ville komme frem til samme konklusioner (ibid.).

2.2.3 Videnskabsteoretiske forudsætninger for grounded theory

Grounded theory har sit filosofiske ophav i pragmatismen og den symbolske interaktionisme. Omkring århundredeskiftet gjorde filosoffer som C. S. Peirce op med det

[3] Mills et al. indvender dog, at Strauss og Corbins arbejde "… demonstrates a mixture of language that vacillates between postpositivism and constructivism" (Mills et al. 2006:3), og at det først er det senere arbejde af Charmaz (2000), der fremstiller en egentlig konstruktivistisk funderet grounded theory.

videnskabssyn, der betragtede viden som upersonlige fakta og antog, at mennesker betragter verden udefra (Guvå og Hylander 2003:30, Lübcke (red.) 1983:334). Pragmatismen afviser tilgængeligheden af absolut viden, og fremhæver, at de begreber og teorier, man benytter, er konventionsbetingede redskaber, der skal kunne erstattes af nye efter behov (Lübcke (red.) 1983:351).

Den symbolske interaktionisme opstod inden for socialvidenskaben på baggrund af disse ideer, og hævdede med G. H. Mead og Herbert Blumer i spidsen, at menneskers handlinger kan forstås ud fra den betydning forskellige genstande eller fænomener har for dem. Meningstilskrivelsen opstår i den sociale interaktion og tolkes og forandres i det enkelte individ gennem dette møde (Guvå og Hylander 2003:31). Den symbolske interaktionisme blev imidlertid gjort til genstand for forskellige tolkninger i løbet af det brud, der skete med modernismen og positivismen.

Adele Clarke begrunder i *Situational Analysis* et skift (turn) mod en 'evolved' grounded theory, der er funderet i postmodernismen og socialkonstruktionistisk tænkning. Hun tilslutter sig, at kernen i postmodernismen er en tvivl på og mistænksomhed overfor enhver teori der hævder at være 'sand', uden at det behøver at medføre afstandtagen fra konventionelle metoder til at opnå viden; dens styrke er dens fortløbende mistænksomhed overfor og refleksioner over viden og videnskabelige metoder (Clarke, 2005:xxvi). De epistemologiske (og ontologiske) konsekvenser er vidtrækkende, idet viden bliver *situeret*. Universaliserbarhed bliver umulig idet vidensproduktion altid kan fastlægges historisk og geografisk (Clarke, 2005:xxv). Spændingsfeltet for, hvor radikalt og bogstaveligt dette skift skal forstås, er temmelig bredt. Spørgsmålet er, i hvilket omfang den epistemologiske usikkerhed medfører ontologisk usikkerhed. I den hårdeste kritik af postmodernismen og socialkonstruktionismen hævdes en uundgåelig nihilisme som logisk følge (Clarke 2005:xxv). Hvis ikke viden er universaliserbar, er det ikke viden. Men selvom man har åbnet Pandoras æske er det ikke grund til at give op. "… we need to address that darkness and proceed in the face of it" (Clarke 2005: xxvi). Det giver ikke mening at benægte de resultater, man kan frembringe med viden, og den ontologiske usikkerhed er derfor ikke en nødvendighed. Det er altså den ontologiske del af konstruktivismen, der klinger hult, mens den epistemologiske med sit situerede videnssyn stadig angiver frigørende og teoriudviklende potentialer i forhold til mere fastlåste positivistiske anskuelser.

Clarke fremhæver som Strauss og Corbin vigtigheden af, at man bevidstgør sig, hvor man placerer sig inden for dette spændingsfelt – det er så at sige en postmoderne fordring, at man må forholde sig til, hvordan man forstår den viden, man producerer, som viden: "In grounded theory, there has historically been a problematic pretense that the researcher can be and/or should be invisible. This is the continued and multiply faceted denial that *we are, through the very act of research itself, directly in the situation we are studying*" (Clarke 2005:12, orig. kursiv). Konsekvenserne af den undersøgendes egen tilstedeværelse er omfattende, og påkræver, at man løbende indgår i en række refleksioner over den viden man frembringer, såvel som hvilken rolle skaberen spiller i frembringelsen af den. Vi har således også til hensigt gennem specialet at forholde os til og eksplicitere vores egen position, og hvordan vi som undersøgende øver indflydelse på vores genstandsfelt.

2.2.4 Vores placering

Vi har forsøgt at udarbejde en tilgang, der ligger inden for rammerne af det, der kan kaldes 'evolved grounded theory'. Fordi teorien inden for vores tre fag har forskellige tilgange og dagsordener har det været magtpåliggende, at problemstillingen i så høj grad som muligt udsprang af empiriske data, og grounded theory indeholder netop muligheden for at favne vores problemstilling på en måde, der giver empirien forrang over teorien, således at vi i så høj grad som muligt lader empirien generere problemfeltet. For det andet er det vores ønske, at den metodiske tilgang skal kunne være i stand til at afspejle et *videnskabsteoretisk* standpunkt, som fungerer optimalt tværfagligt. En 'evolved' grounded theory, der befinder sig inden for den socialkonstruktionistiske forståelsesramme, Clarke tilskriver sig, lægger op til en situeret og relationel forståelse af den viden, der frembringes. Netop den situerede forståelse af viden er central for den senere bearbejdelse af de analytiske begreber, der udvikles, når de skal diskuteres og placeres inden for en normativ ramme.

2.2.5 En socialkonstruktionistisk funderet epistemologi

David Campbell (2000) fremhæver, hvordan såvel systemisk som socialkonstruktionistisk teori har forskellige styrker i deres fokus: "Whereas the metaphor of systemic thinking helped us make sense of interconnectedness and ecology, perhaps the metaphor of social constructionism facilitates an understanding of the way realities are construed from the voices of many people from many parts of the world" (Campbell, 2000:10).

Med systemisk tænkning som udgangspunkt for at udbygge en forståelse af strukturer og

institutioner på makroniveau, og socialkonstruktionistisk teori som fundament for forståelsen af relationerne på det individuelle niveau, bevæger vi os inden for rammerne af, hvad man kan kalde et eklektisk epistemologisk udgangspunkt. Det vil sige, at teoriernes epistemologiske forudsætninger for at undersøge feltet kan være uoverensstemmende, men at de tilbyder forskellige perspektiver, som på hver deres måde kan være frugtbare redskaber til at anskue verden med. I stedet for at ignorere de epistemologiske uoverensstemmelser, der finder sted, eller helt forlade teoretiske synspunkter, som er inkommensurable, synes det mere givtigt at bruge de forskellige teorier på genstandsfeltet for efterfølgende at kunne diskutere deres indbyrdes styrker og svagheder.

Generelt er Campbells ærinde med en socialkonstruktionistisk metode dels at fokusere på relationers betydning i arbejdslivet, dels at anvende sin egen refleksivitet som en del af en konstant proces, hvor også begreber og metoder er sociale konstruktioner og derfor genstande for konstant evaluering og analyse i forhold til deres hensigtsmæssighed i forskellige situationer. Denne fordring forsøges viderebragt i dette speciale.

2.2.6 Begrænsninger i brugen af grounded theory

Grounded theory fordrer som nævnt et omfattende arbejde med den empiri man frembringer, og den fremtvinger således en række fravalg af andre perspektiver. Et fravalg i vores arbejdsproces har således været at foretage kvantitative undersøgelser, der kunne have beriget opgaven med yderligere betragtninger om feltet.

På et videnskabsteoretisk plan har de fordringer, der ligger inden for den konstruktivistiske grounded theory deres styrker såvel som deres begrænsninger. Det er vigtigt i den forbindelse at træffe nogle valg, der er i overensstemmelse med ens egne videnskabsteoretiske ståsted: "To ensure a strong research design, researchers must choose a research paradigm that is congruent with their beliefs about the nature of reality" (Mills et al. 2006:2). Idet forskeren tvinges til at anskueliggøre sin egen videnskabsteoretiske position, bliver han således i stand til at vælge "… a point on the methodological spiral of grounded theory where they feel theoretically comfortable, which, in turn, will enable them to live out their beliefs in the process of inquiry" (Mills et al. 2006:7f). Dette valg vil, som alle valg, også indebære et fravalg af andre positioner, og dermed en begrænsning gennem valg. Der er i forlængelse af dette således vigtigt at processen i grounded theory er åben, så de valg vi har truffet bliver synlige.

2.2.7 Arbejdet med grounded theory

Inden for grounded theory er der en række begreber og arbejdsprocesser som kan variere og ændre form. Grounded theory er en tilgang der kræver en meget struktureret og systematisk arbejdsmetode og da ingen af os tidligere har arbejdet med metoden har vi valgt at læne os op af Guvå og Hylanders erfaringer i denne forbindelse. Guvå og Hylanders metode tilstræber en teoriudvikling, og vi foretager i den forbindelse nogle afvigelser i forhold til deres arbejdsmetode, så nedenstående ikke bliver en præsentation af Guvå og Hylander, men vores måde, igennem Guvå og Hylander, at bruge grounded theory på.

Guvå og Hylander opstiller 4 dele i deres metode; udvælgelse, kodning, komparation og konceptualisering (Guvå og Hylander 2005:49). Vi har som sagt valgt ikke at teoriudvikle, derfor er konceptualisering ikke direkte en del af vores metode. Vi har ladet os inspirere af det og brugt elementer i inddragelse af eksisterende teori. Mere herom senere.

Udvælgelse af data sker som en bevidst udvælgelse af forskellige datakilder, der skal sikre en så optimal information til at undersøge og besvare den problemstilling, der efterhånden vokser frem af materialet. Under udvælgelse befinder hovedspørgsmålet sig, og det er her at man forsøger at finde aktørens hovedproblem og lader det styre den videre proces. Vi valgte at interviewe to ledere, to medarbejdere samt en pædagogisk konsulent, som det første vi gjorde og arbejde os frem derfra. Efterhånden som processen skrider frem opstår der det man kalder 'mætning'. Mætning er når de koder og kategorier ikke længere bliver tilført væsentlige informationer. Et mættet dataset er i høj grad en subjektiv vurdering, som bygger på vores egen forståelse af de indsamlede data samt besvarelse af problemformuleringen (Guvå og Hylander 2005:39f).

Kodning er den induktive proces i grounded theory, hvor man stiller spørgsmål til det indsamlede data: "Hvad siger disse data om det, der undersøges? Hvad er det for *hændelser*, der beskrives i data?" (Guvå og Hylander 2005:41 orig. kursiv). Spørgsmål til data skaber en række hændelser, der får betydning via kodning. Man tillægger data betydninger, hvormed der således opstår ny data. Til at starte med havde vi 5 interview, som var meget åbne, og det samme var kodningen af disse. Der var ingen målsætning beskrevet på forhånd, og alt blev gjort interessant. Som kodningen af de indledende interviews og interviewene selv skred frem, fik kodningen en større grad af formål. Kodning fungerer ligeledes som en idegenerator i forhold til, hvordan man kan forstå og tolke data (Guvå og Hylander 2005:41f). Kodning

bliver en tolkende proces, der ved bearbejdning af forskellige aspekter og dimensioner får data til at åbne sig op og giver ny viden. Inden for kodningsdelen bliver indikatorer væsentlige. Indikatorer er udsagn der er interessante nok i data til at blive registreret. Indikatorerne er de byggesten som undersøgelsen skal bygges op på. Vi har i vores brug af indikatorer i begyndelsen valgt at benytte respondenternes egne ord, de såkaldte *in vivo-koder* (Guvå og Hylander 2005 s. 42). Som teorien faldt på plads har koderne ligeledes fået lov til at påvirke og være med til at meningsudfylde indikatorerne i slutningen af processen. Teorien er kommet sent ind i det forløb og har på den måde ikke ændret sig væsentligt i de indikatorer der var, men har været med til at give dem mere indhold i forhold til analysen senere hen.

Komparation er en analyse der foregår samtidig med kodningen, som sammenligner den orden der fremkommer af kodningen. Her går man tilbage i sine rådata og efterprøver de kodninger der er foretaget. Det er en proces som Guvå og Hylander kalder en analytisk deduktion, hvor nye indikationer sammenlignes med allerede kodede indikationer. De fortsætter videre: "Komparation er en vedvarende, sammenlignende proces, hvor indikationer, begreber, og efterhånden også processer og delprocesser, sammenlignes med hensyn til lighed og ulighed, hvad angår betydningsindhold" (Guvå og Hylander 2005:45). Herigennem får man på kryds og tværs samlet de forskellige kodninger til kategorier som kontinuerligt bliver meningsudfyldt. Den fortløbende data bliver lettere at indordne, og samtidig skabes et mere varieret indhold i de enkelte kategorier (Guvå og Hylander 2005:44). Efterhånden udvikler de kodede kategorier sig til hovedkategorier, og disse er de endelige i forhold til den analyse der fremstilles i projektet.

Det næste begreb i Guvå og Hyllanders grounded theory er konceptualisering, som er den primære teorigenererende del. Men da vi ikke udvikler teori er det ikke noget vi vil bruge direkte. Vi fandt dog, at nogle af de elementer og perspektiver der er med i teorigenereringen i en mindre målestok kunne bruges til udvælgelse af teori i forhold til vores empiri. Dette oplevede vi som en meget vigtig proces i forhold til at opnå et teoretisk apparat der bedst muligt kunne være med til at besvare vores problemstilling, men som samtidig ikke blev en selvopfyldende profeti. En metode vi så til at styre uden om dette er gennem *teoretiske udkast (memoer)* som Guvå og Hylander bruger til at sikre den *røde tråd* i undersøgelsen. Memoer udvikler sig til teoretiske udkast og skal i sidste ende være med til at teoriudvikle. Vores brug af memoer er ikke udmundet i teoriudvikling, men er i stedet med til at sikre

forholdet mellem teori og empiri. Endvidere har memoer fået betydning for vores kodning, udvælgelse og komparation.

Memoerne bruges fra starten og under hele undersøgelsesforløbet. Det er tanker, ideer, forforståelser osv., der kan have en interesse for undersøgelsen. Især at udarbejde lister over forforståelser, positive som negative, før vi gik ud og startede vores interviews, viste sig for os at være en produktiv indsats, da memoerne i høj grad var med til at lede os den rigtige vej gennem de indsamlede data. Forforståelser gik fra at være potentielle fælder til medudviklende faktorer, der styrkede vores analytiske sans. Dermed er ikke sagt at forforståelser ikke har spillet ind på vores undersøgelse, men vi har forsøgt at tage hånd om dem og brugt dem til at åbne op for genstandsfeltet.

Undervejs i processen, da vi begyndte at læse forskellig litteratur om emnet, blev udviklingen af kategorier og memoer meget brugbare i forholdet til valg af litteratur. Teorien skulle ikke blot besvare den forestående problemstilling, men skulle ligeledes være med til at meningsudfylde vores kategorier og udfordre dem. Samtidig skulle der være overensstemmelse mellem vores ideer omkring undersøgelsen og teorierne, ligesom vi kunne konfrontere vores forforståelser, og ikke blot bekræfte dem.

2.3 Empiriindsamling

I det følgende vil vi præcisere vores metodiske tilgang i forhold til dataindsamlingen. Når vi fremlægger vores proces mere grundigt end vi nok ellers ville havde gjort, skyldes det at grounded theory fordrer en stor grad af gennemsigtighed. Processen i grounded theory er afgørende for at forstå de valg vi har truffet gennem specialet, og den problemstilling der er kommet frem undervejs samt undersøgt yderligere. Gennemsigtighed i denne forbindelse bliver essentielt i forhold til at kunne kontrollere og efterse, om det fremlagte speciale lever op til de akademiske krav.

2.3.1 Processuelle overvejelser omkring valg af empiri

Arbejdet med data i grounded theory er en proces, der konstant udvikler sig. Vi startede specialet med et ønske om at skabe en problemformulering ud fra empiriske indsamlinger, og ikke en forudindtaget problemstilling eller en teoretisk gordisk knude der skulle løses. Indledningsvis var vores arbejde blandt andet møntet på DOL, og de forskellige perspektiver,

der var inden for nyudvikling af lederuddannelse. Men DOL var på daværende tidspunkt stadig på forhandlingsbordet og blev trukket i langdrag, og vi blev derfor nødt til at vælge en anden indfaldsvinkel. Herefter valgte vi at tage fat i en af de store grupper af ledere der kunne tænkes at skulle eller har været igennem uddannelse. Vi så bort fra DOL og inddrog i stedet den eksisterende lederuddannelse. Vi valgte at bruge Københavns Kommunes daginstitutionsledere som det afgrænsede område vi ville undersøge.

2.3.2 Udvælgelseskriterier for interviewrespondenter

For at have et sammenligningsgrundlag i forhold til at udlede implikationer af lederuddannelse valgte vi at spørge en række forskellige aktører. Da daginstitutionslederne i Københavns Kommune er vores genstandsfelt har vi primært bestræbt os på at interviewe disse, og vi har derfor foretaget 4 interview med ledere med lederuddannelse på diplomniveau og 4 interview med ledere uden uddannelse. Hvad angår kriterier som køn, alder og distriktsmæssig placering har vi tilstræbt en så stor variation som det i en så relativt lille gruppe respondenter har været muligt.

At man som forsker skal indtræde uden forudindtagede ideer kan til en vis grænse være problematisk når man skal indsamle data gennem interviews. I planlægningen og etableringen af interviewene har det vist sig vanskeligt at argumentere for at bruge lederes tid på at afdække en problemstilling, der først senere kunne italesættes. En stor udfordring var således at finde villige respondenter. De otte interview er kommet i stand efter over 100 opkald til forskellige daginstitutioner i København. Derfor er vi også bevidste om, at de ledere som har været så venlige at tage sig tid til at tale med os har haft et vist overskud og lyst til at tale om deres arbejde, og at de interessante problemstillinger, der ville kunne afdækkes på en mere turbulent eller problemfyldt arbejdsplads ikke i samme grad vil komme til syne.

Vi har desuden foretaget interview med 4 af Københavns Kommunes 8 distriktschefer i Børne- og Ungdomsforvaltningen. Disse er udvalgt på mere tilfældigt basis, i det omfang de havde tid til at imødekomme os, men i forhold til vores problemfelt har interviewenes primære funktion været at afdække deres arbejdsgange, deres syn på ledelse, og at synliggøre relationen mellem daginstitutionslederen og distriktet, og der har således ikke været behov for deciderede udvælgelseskriterier.

For at få flere perspektiver på problemfeltet har vi ligeledes interviewet andre aktører; en centralt placeret leder i Kommunernes Landsforening (KL), en chef ved professionshøjskolerne i København (UCC), samt forsker og leder af Midtlab (Region Midtjyllands innovationsenhed), Annemette Digmann. Deres forskellige syn på ledelse og lederuddannelse vil blive brugt til forskellige pointer i specialet. Primært bruger vi chefen i UCC til at give et billede af uddannelsen og hvad en leder skal kunne. Lederen i KL bruger vi primært til at diskutere god og dårlig ledelse. Annemette Digmann er inddraget som en kritisk røst i diskussionen om lederuddannelse.

Med undtagelse af Annemette Digmann, der ønskede at fremstå under eget navn, har vi anonymiseret alle interviewpersoner. De 8 ledere henvises til som DL1-8, de 4 distriktschefer som DC1-4, informanten fra KL som KL og informanten fra UCC som UCC. Tallene angiver ikke nogen kronologi i forhold til, hvornår interviewene er udført, men er delt ind, således at Leder 1-4 repræsenterer lederne med uddannelse, mens Leder 5-8 repræsenterer lederne uden uddannelse. Interviewguides er vedlagt i bilag til specialet, og de transskriberede interview er afleveret i en separat mappe, der ikke er tiltænkt offentliggørelse.

2.3.3 Interviewmetode

Vi har interviewet alle respondenter, med undtagelse af Annemette Digmann, på deres arbejdsplads. Annemette Digmann blev interviewet på Århus hovedbibliotek.
Som det fremgår af grounded theory, fordres en åbenhed i interviewene. Vi havde derfor, bla. i overensstemmelse med Kvale og Andersen (Kvale 2002:133ff, Andersen 2005:168), opbygget et semistruktureret interview, hvor der var fastlagte temaer og spørgsmål til de enkelte temaer, men med mulighed for at forfølge pointer, som de dukkede op. Hvert interview påbegyndtes med en kort introduktion af specialet, de temaer, der skulle tales om, samt en forklaring af interviewets form og lovning på anonymitet. Efter hvert interview reviderede vi interviewguiden i det omfang, der syntes at være behov for at forfølge nye spor og forlade andre.
En af fordelene ved at indhente data ved interviewindsamlingen er, at analysen starter ved første interview. Interviewformen skaber data i dialog mellem os på den ene side og informanten på den anden. Data bliver en social konstruktion som vi er med til at skabe i relation til informanterne. Vi har arbejdet ud fra en spørgeguide, der har angivet den ramme vi ønskede at samtalen omhandlede, men var samtidig åbne for drejninger i situationen, der

forekom i interviewene. De ideer der er opstået løbende gennem interviewprocessen har vi givet betydningsindhold, så antagelser der er vokset frem kan efterprøves (Guvå og Hylander 2005 s. 39).

2.3.4 Bearbejdning af data

Efter vi havde skitseret ideer og forforståelser i forhold til genstandsfeltet, interviewede vi med brede og åbne interviewguides to ledere og to medarbejdere samt en pædagogisk konsulent. Det skulle danne udgangspunktet for det videre forløb. Interviewene var meget givtige på flere fronter, dels som en forståelse af dagligdagen på en daginstitution og dels om de tanker, lederne gjorde sig om deres arbejde og position som ledere, hvilket gav os mange gode problemstillinger vi ville arbejde videre med. Den pædagogiske konsulent tilførte ligeledes en række gode perspektiver til forståelse af daginstitutionsledelse. Tilsammen påvirkede interviewene de videre interviews og den videre problemstilling meget. Men samtidig gav interviewene af medarbejderne ikke et materiale som vi fandt interessant i forhold til de problemstillinger vi fandt i det øvrige materiale. Der begyndte at udkrystallisere sig et problemfelt, som bevægede sig væk fra medarbejderperspektivet. I stedet syntes relationen mellem ledere og distriktschef mere relevant at undersøge, idet vi undersøgte Københavns Kommune, hvor hver distriktschef har mange ledere under sig. Kontakten til distriktschefen og den øvrige administration var forskellig fra leder til leder, men der syntes at være langt fra daginstitutionslederne til deres nærmeste chef. Lederne giver endvidere udtryk for at arbejdet sammen med medarbejdere giver energi, mens arbejdet der foregår eksternt kræver energi. Et af hovedformålene i grounded theory er at finde aktørernes hovedproblem, for at lade det styre den videre proces (Guvå og Hylander 2005:40). Undervejs i de indledende interviews begyndte processen med at udvælge data, kodningen og komparationen.

Nedenstående har vi givet en række eksempler på nogle af de ændringer de første interviews gav, for at give et indblik i de modificeringer som konstant opstår i arbejdet med grounded theory. Ændringerne bliver efterhånden mindre og mindre, som processen skrider frem.

- Interview med distriktschefer blev medinddraget for at se den anden side af det, lederne beskrev.

- Vores meget åbne interviewguides blev skåret væsentlig ind, så de eksempelvis ikke længere omhandlede, forældre og direkte forhold til børn i institutionen, men blev taget op, hvis det kom frem under interviewet.
- Interview med centralt placerede personer i nogle af de interesseorganisationer, der omgiver daginstitutionsledelse, blev inddraget for at få centrale aktørers perspektiver på ledelse med.
- Vi foretog indhentning af data (lovgivning, kommunale opgaver osv.) omkring de arbejdsopgaver lederne er pålagt.
- Fokus indsnævrede sig til lederes forståelse af jobbet, deres centrale relationer og deres egen person.
- Fokus på relationen til distriktschefen indsnævrede sig.

Arbejdet med de forskellige interview har bevæget sig fra at være åbne til at blive mere og mere specifikke for at få mere variation og præcision i vores data i forhold til vores problemstilling. Efter hvert interview blev det transskriberet, gennemlæst, analyseret og diskuteret. Det var med til at skærpe problemstillingen, hvilket medførte at interviewguides hele tiden blev revideret og måden spørgsmål blev stillet, blev ændret. Samtidig skabte denne proces samtidig en skærpelse af, hvilke data, der var nødvendige at indsamle i forhold til problemstillingen. I grounded theory er det ikke muligt på forhånd at kende mængden af datamateriale, der skal indsamles, det er en vurdering fra vores side at vurdere om nye data vil kunne bidrage med noget væsentligt i forhold til vores problemstilling.

Undervejs i processen blev teoretiske overvejelser omkring materialet hyppigere, og de forskellige teoretiske begreber, vi anså for relevante, blev brugt som prøveballoner på den samlede empiri. Hvor nogle blev afvist, da de ikke viste sig nyttige i forhold til data og til problemstillingen, viste andre sig brugbare, og de blev medinddraget. De inddragede teoretiske begreber blev dog først brugt som analyseredskab, da al empiri var indsamlet, fordi vi ikke ønskede en unødig forstyrrelse i dataindsamlingen. Men der blev undervejs læst forskellige teoretikere og artikler om emnet, for at feltet gradvist skulle blive mere nuanceret.

Der var en del forskellige teorier og begreber, vi satte os ind i og overvejede at bruge, men som blev fravalgt af forskellige årsager:

- Foucaults governmentalitybegreb samt hans forståelse af magt
- Brunssons teori om den hykleriske organisation
- Bions teori om grupper og det psykodynamiske perspektiv
- Forskellige teorier om netværksstyring

Foucaults governmentalitybegreb er udbredt til mange samfundsteoretiske kontekster, og vores oplevelse var, at Foucault i stor grad benyttes ad hoc til at retfærdiggøre beskrivelser af samfundsmæssige bevægelser hen imod større grad af ledelse af selvledelse og undersøgelser af magtens produktive diskursive potentialer i den forbindelse. Han udelades af to grunde: for det første benytter vi den magtforståelse, Luhmann anvender, der også befinder sig tæt op ad den relationelle forståelse, vi ser hos Foucault. For det andet syntes en inddragelse af Foucault fra et filosofisk perspektiv at fordre en mere omfattende undersøgelse af hans filosofiske projekt, som ikke pegede i den retning, vi ønskede. Det skyldes bla., at der for Foucaults vedkommende er tale om en socialanalytisk strategi nærmere end en normativ magtteori (Raffnsøe et al 2008:216).

Brunsson blev inddraget med mulige bidrag til at forstå, hvorfor lederne i nogle tilfælde lavede 'civil ulydighed'. Brunssons perspektiver om den hykleriske organisation virkede som et godt bidrag til at forstå den del af empirien. Men som undersøgelsen skred frem, blev 'civil ulydighed' en mindre del af problemfeltet og vi valgte derfor ikke at bruge Brunsson.

Lederne beskrev, at når de efter endt uddannelse kom tilbage til daginstitutionen, reagerede personalet kraftigt på den ændring lederne havde været igennem. Bions teori om gruppedynamikker syntes brugbart i forhold til at beskrive de psykologiske konsekvenser af lederuddannelse i forhold til medarbejderne. Perspektivet blev dog taget af bordet, da en socialkonstruktionistisk, relationel tilgang syntes mere frugtbar til undersøgelsen af problemfeltet, og desuden fordi det i høj grad ville have fordret en dyberegående undersøgelse af de gruppedynamiske aspekter, der finder sted i den enkelte institution.

Undervejs i undersøgelsen undersøgte vi mulighederne for netværksstyring som en mulig måde at overkomme problemer med afstand imellem distrikt og daginstitutionsledere. Vi forlod imidlertid perspektivet igen, fordi netværksteorierne ikke bidrog med væsentlige perspektiver til at forstå det problemfelt, som opstod i empirien.

2.4 Det emergerede ledelsesrum

Vores metodiske arbejde udformede efterhånden et hovedbegreb, 'ledelsesrummet'. Ledelsesrummet er udgangspunktet for besvarelsen af problemformuleringen. Det er et begreb vi opstiller som rummer den ledelsesposition og ledelsesidentitet, hvorfra lederen forstår sig selv og andre, men som samtidig indeholder forpligtelser, ansvar, forventninger, udvikling, læring, refleksion og magt.

Ledelsesrummet er defineret af og under pres fra en lang række aktører, herunder ledere, medarbejdere og distriktschefer. Ledelsesrummet består af mange entiteter og er samtidig der hvor lederen positionerer sig, reflekterer, identificerer sig, løser administrative opgaver, udøver personaleledelse osv.

Vi har valgt at fokusere på nogle af de relationer, lederen indtræder i, og det er herfra vi undersøger ledelsesrummet. Det er relationen til medarbejdergruppen, til distriktschefen og herunder distriktet samt lederens forståelse af sin egen ledelse. Det er således medarbejderne og distriktets påvirkning af ledelsesrummet vi undersøger.

2.4.1 Den teoretiske ramme

I det følgende vil vi kort præsentere de teoretiske begreber vi har valgt at benytte os af til at besvare problemformuleringen. Valget af teoretiske begreber er sket med baggrund i de indsamlede data, hvor de skal være med til at belyse problemstillingen.

Først og fremmest ville vi have nogle forståelser af ledelse generelt, og hvordan vi kunne anskue god ledelse. Til det valgte vi primært Kirkeby (2004) og pointer fra Dorte Pedersen (2004), som vil blive inddraget ad hoc i analysen. Dernæst ville vi gerne rammesætte ledelsesrummet fra et organisatorisk plan. Vi har til det benyttet Carsten Greves og Kurt Klaudi Klausens udlægning af NPM. Luhmanns systemiske teori valgte vi til at forstå organisationen som helhed og den enkelte daginstitution samt relationen mellem daginstitutionen og distriktet. Harré, Davies og Langenhove skal belyse relationen mellem ledere og medarbejdere samt hvordan lederen positionerer og identificerer sig i ledelsesrummet. Polkinghorne bliver inddraget til at belyse refleksion som mulighed for at kunne skabe mening i det stadig mere komplicerede ledelsesrum. Implementeringen af lederuddannelse vil Røviks teori om organisationsopskrifter belyse.

2.4.2 Den analytiske ramme

De teorier og begreber vi har valgt vil i det følgende blive sat ind i den analytiske ramme, som gennemgår analysen, og hvordan teorier og begreber under de enkelte afsnit vil blive brugt. De forskellige teorier og begreber vil blive præsenteret i relation til de afsnit de primært bliver brugt. Men de vil alle blive brugt i mere eller mindre grad gennem hele analysen.

Ledelsesrummet i Københavns Kommune. Afsnittet tager udgangspunkt i NPM og de ledelses-, struktur- og styringsmæssige effekter, det har, og sammenligner med Københavns Kommunes rammer for daginstitutionslederne. Vi har valgt at benytte Kurt Klaudi Klausens og Carsten Greves tolkning af NPM-bølgen. Det skal således skitsere de overordnede rammer for ledelsesrummet. Vi vil bruge dem til at fokusere på de konstituerende betingelser for daginstitutionsledelse og bruger kommunikationen til at forklare de strukturer, rationaler og værdier der præger ledelsesforståelsen på daginstitutionsområdet generelt og i Københavns Kommune.

Uddannelse af daginstitutionsledere vil undersøge forventningerne til uddannelsen og de målsætninger uddannelsen har. Vi gennemgår uddannelsen, og undersøger hvad en leder skal kunne efter endt uddannelse. Ud over empirien vil Røviks pointe om organisationsopskrifter blive inddraget til forståelse af, hvorfor distriktet og lederne selv ønsker uddannelse. I forlængelse heraf vil vi inddrage de forskellige syn på lederuddannelse, som vores informanter Annemette Digmann, lederen i UCC og lederen i KL præsenterer.

Dernæst vil vi undersøge de bevæggrunde, lederne har for at tage jobbet som leder initialt. Hertil vil vi benytte Ole Fogh Kirkebys forståelse af ledelse til at perspektivere ledernes indtræden som ledere. Det gør vi med henblik på at vise forskellen mellem narrativerne i empirien og Kirkebys tilgang til ledelse.

Relationen til distriktschefen og den øvrige administration i distriktet vil her blive undersøgt. Undersøgelsen tager udgangspunkt i de organisatoriske forventninger til daginstitutionslederne og hvordan lederne forholder sig til disse samt de positioneringsmuligheder, der er mellem distriktet og daginstitutionslederen. Endelig undersøges om uddannelse ændrer forståelsen af ledelsesrummet i relation til distriktet. Luhmanns systemteoretiske perspektiver vil blive inddraget til at belyse daginstitutionen i relation til distriktet. Skabelsen af mening i ledelsesrummet bliver i relation til distriktet et

spørgsmål om kommunikation og Luhmanns pointer om tilslutning og funktionssystemer vil blive benyttet. Ydermere vil Røviks teoretiske begreber om implementering af opskrifter anvendes til blandt andet at undersøge uddannelsen som smitte i organisationen.

Relationen til medarbejderne vil derefter blive analyseret. Uddannelsen viser sig at have stor indflydelse på relationen mellem medarbejderne og lederen. Uddannelsen påvirker lederens forståelse af sig selv og identifikation med medarbejdergruppen. Analysen viser, at nogle af de ledere, der ikke har taget en uddannelse fastholder deres positionering i relation til medarbejderne, på trods af ændrede omstændigheder i ledelsesrummet. Yderligere kommer det frem, at ledernes intentioner for at tage lederuddannelse kommer til kort i mødet med medarbejderne. Vi benytter os af Harré, Davies og Langenhove til at beskrive, hvordan lederne positionerer og identificerer sig i ledelsesrummet. Det gør vi med henblik på at undersøge, om der er sket en ændring og hvordan den kommer til udtryk i relation til medarbejderne.

Det organisatoriske krydspres er den sidste del af analysekæden. Den vil omhandle, hvordan ledelsesrummet samlet set ser ud for lederne, og hvordan uddannelse har forandret identiteten og de mulige positioneringer som lederen indtager i ledelsesrummet. Endvidere vil vi opsamle på de øvrige analysedele, og undersøge, hvordan lederne manøvrerer og er medskabere af ledelsesrummet. Rammerne for ledelsesrummet skaber de mulige betingelser for positionering og identificering for lederne, som er presset af medarbejdere og af distriktet. Yderligere bibringer uddannelse nye diskursive muligheder og en mulig øget refleksion. Polkinghorne beskæftiger sig med en postmoderne forståelse af individet i organisatoriske sammenhænge og den eklekticisme, der kan være et resultat af det krydspres, mange ledere befinder sig i, i et fragmenteret og hektisk arbejdsmiljø. Vi vil argumentere for, at refleksion kan være med til at skabe mening i ledelsesrummet i forhold til det organisatoriske krydspres. Dette lægger op til en diskussion af de refleksive forudsætninger, uddannelsen tilvejebringer, som vil blive taget op i den efterfølgende diskussion.

2.5 Arbejdet med grounded theory – en læringsproces

Arbejdet med grounded theory var nyt for os begge, da vi startede specialet. Gt er en metode der kræver en høj grad af systematik, tid og tålmodighed. Vi startede ud med at læse forskelligt forskningsmateriale, der viste os, hvordan processen og slutproduktet hang

sammen. Dernæst læste vi blandt andet Adele Clarkes *Situational Analysis* og Guvå og Hylanders *Grounded theory*, der i deres arbejde tilbød flere forskellige veje i grounded theory.

Graden af systematik kan for førstegangsudøvende i grounded theory være en overvældende oplevelse. Det indsamlede datamateriale vokser i omfang, jo mere man arbejder med det, og man nemt miste overblikket. Vores egen erfaring i den forbindelse var, at vi på et tidspunkt helt ville forkaste gt som metode og benytte en anden tilgang. Efter grundig granskning af materialet og i konsultation med vejledere besluttede vi at holde fast i grounded theory. Vi valgte i stedet en modificeret udgave af Guvå og Hylanders tilgang og valgte ikke at teorigenerere alligevel. Det bidrog positivt til overblik og lyst. Overblikket i grounded theory er afgørende for validiteten af arbejdet, men lysten bliver i processen mindst lige så vigtig. Metoden var langt mere krævende end vi havde oplevet tidligere og lysten til arbejdet sikrede en fortsat produktiv proces.

Den modificerede udgave af grounded theory blev stadig fuldt ud brugt til at undersøge genstandsfeltet, men uden at skulle skabe nye teoretiske begreber. Vi valgte således i stedet at benytte specifikke begreber fra andre teoretikere til at belyse alle kategorier, og hjalp os i arbejdet med komparation.

I forbindelse med udarbejdelsen af diskussionsafsnittet opstod et refleksionsbegreb, der kunne belyse en af de centrale problemstillinger i specialet. Udarbejdelsen af dette refleksionsbegreb er således ikke valideret gennem ydereligere interviews, men er skabt på grundlag af det allerede eksisterende datamateriale. Vi har således valgt, at afsnittet skal være en mulig løsning på, hvordan ledere efter endt uddannelse kommer tilbage til daginstitutionen og benytter sig af både praktisk og teoretisk viden. Afsnittet lægger således op til yderligere belysning i fremtiden.

2.6 Validitet og generaliserbarhed

I det følgende vil vi præsentere specialets validitet og generaliserbarhed. Validiteten af specialet kan ses som en kvalitetskontrol af undersøgelsesprocessen, mens generaliserbarheden bruges til at anskue, om de konklusioner vi drager, kan benyttes i andre sammenhænge end i den lokale situation specialet omhandler.

2.6.1 Validitet

Validitet i grounded theory omhandler primært den opvoksede teori, om den er relevant, og om den fungerer, men som sagt udvikler vi ikke direkte teori fra vores dataset. Validiteten i specialet vil primært omhandle den empiriske validitet og de valgte teoriers praktiske relevans (Guvå og Hylander 2005:93ff). Det kræves først og fremmest, at den undersøgendes ontologiske og epistemologiske udgangspunkter bliver præsenteret og præciseret, som finder sted i ovenstående afsnit. Kvaliteten af konklusionen vurderes i forhold til, om der er konsistens mellem empiri, teori og konklusion. Det handler om, at de begreber, vi har arbejdet med, som eksempelvis ledelsesrum og ledelse, opnår en mætning, så vi sikrer en så optimal information som muligt, hvorfra vi med de udvalgte teoretiske begreber kan skabe en undersøgelse, der vekselvirker mellem empirien og teorien. Mætningen af begreber bliver i grounded theory et kernespørgsmål. Findes der daginstitutionsledere der ville kunne bidrage med afgørende informationer i relation til det allerede indsamlede dataset? Vi kan ikke vide det med sikkerhed, men i processen blev mængden af nye informationer, vores informanter bidrog med, mindre og mindre, og vi oplevede ikke at der kunne bidrages med mere i relation til den allerede fremkomne problemstilling.

De valgte teoretiske begrebers konsistens i relation til empirien er ikke noget der ifølge Guvå og Hylander fremkommer til sidst i en undersøgelse, men er noget der skal foregå kontinuerligt i processen (Guvå og Hylander 2005:95). Vi brugte i den forbindelse tid på at undersøge en lang række forskellige teoretiske indfaldsvinkler til problemstillingen. Vi efterprøvede en del forskellige og fandt frem til den teoretiske ramme, vi mente understøttede den indsamlede data bedst, og som frembragte nye perspektiver og muligheder i forhold til at forstå den indsamlede data.

2.6.2 Generaliserbarhed

Om grounded theory kan bidrage med en almengyldig undersøgelse, er ikke noget der fordres i grounded theory. Men skal i den forbindelse være opmærksom på de strukturelle faktorer (Guvå og Hylander 2005:97). Undersøgelsen bygger på en række forskellige diskursive strukturer i organisationen.

Kan de konklusioner, vi drager i specialet overføres til andre offentlige organisationer og ledere? Generaliserbarheden i grounded theory er afhængig af genstandsfeltet. Vi behandler

daginstitutionsledere der har taget en lederuddannelse i Københavns Kommune, og spørgsmålet bliver, hvorvidt de resultater vi er kommet frem til, kan overføres til andre kommuner. Først og fremmest skal der landet over stadig uddannes ledere på diplomniveau. Dernæst er de styringsmekanismer fra NPM, der påvirker ledelsesrummet i undersøgelsen, ligeledes i mere eller mindre grad til stede i landets kommuner. Undersøgelsens konklusioner kan ikke overføres i et én-til-én-forhold til andre lokale sammenhænge, men de problemer daginstitutionslederne oplever efter endt uddannelse vil næppe være et isoleret tilfælde. Således vil man i nogen grad kunne overføre undersøgelsen til eksempelvis skoleledere, plejehjemsledere osv., uden at det dog har været en præmis for undersøgelsen, at det skulle være muligt.

3 Teori

I det følgende fremlægges de forskellige teorier, der er præsenteret i metoden. De udgør et bredt felt af iagttagelser, der kan sige noget om det problemfelt, der er fremkommet gennem empirien.

3.1 Positionering

Når vi i problemformuleringen anvender begrebet positionering, har det flere grunde. Som nævnt har vi placeret os inden for en socialkonstruktionistisk tilgang, som fordrer en relationel, situeret og processuel opfattelse af viden. Inden for socialpsykologien kan positioneringsbegrebet være med til netop at skabe en relationel, situeret og processuel forståelse af, hvordan de ledere, vi har interviewet, forstår begreber som ledelse og magt i forhold til deres arbejde.

Positionering defineres af Bromwyn Davies og Rom Harré som "... the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines" (Davies og Harré, u.å.:5). Når selvet og identiteten skal defineres, kan Davies og Harré altså med en diskursivt konstrueret subjektivitet fraskrive sig en essentialistisk forståelse af selvet, og lade positioneringsbegrebet betegne den processuelle relation, der er mellem selv og kontekst:

> Human beings are characterized both by continuous personal identity and by discontinuous personal diversity. It is one and the same person who is variously positioned in a conversation. Yet as variously positioned we may want to say that that very same person experiences and displays that aspect of self that is involved in the continuity of a multiplicity of selves (Davies og Harré, u.å.:4).

Idet mennesket ikke har direkte adgang til reel erkendelse, men må forholde sig til den gennem diskursivt konstruerede betydningsdannelser, kommer sproget til at udgøre repræsentationen af den sociale verden. Davies' og Harré's positioneringsteori ser diskurs som en institutionaliseret brug af sproget, der kan forekomme på det disciplinære, politiske og kulturelle plan (Davies og Harré, u.å.:3.). Dermed bliver brugeren af sproget en konstant deltagende aktør, der qua sin deltagelse (diskursive praksis) indgår i forhandlinger om diskursive betydninger, og altså dermed løbende indtager og forhandler positioner. Mere præcist beskriver Davies og Harré tilegnelsen af positioner som en proces i fire dele: tilegnelse af kendskab til kategorien (f.eks. dreng/pige, far/datter), deltagelse i den

diskursive praksis, hvor mening tilskrives kategorierne (drenge kan lide biler/piger kan lide dukker), positionering inden for kategorien (dreng og ikke pige), og følelsesmæssig tilknytning til medlemskab af kategorien (Davies og Harré, u.å.:4f). Positionerne kan ydermere klassificeres i forhold til, om der er tale om individuel eller kollektiv positionering, om positioneringen er *refleksivt* funderet, og om positioneringen er symmetrisk eller asymmetrisk, altså om man igennem sin positionering også positionerer andre (Harré og Langenhove, 1999:6). En sådan klassificering påpeger dels, hvordan refleksion skaber forudsætninger for at vælge mellem de diskurser, der er til rådighed, og dels faciliteres forståelsen af, hvordan magten diskursivt kommer til udtryk igennem positionerne, dvs. hvordan forskellige diskurser har forrang over andre gennem deres institutionaliserede brug (som der eksempelvis knytter sig forskellige rettigheder til positionerne leder og medarbejder).

3.1.1 Heidegger som forudsætning for socialkonstruktionismen og positioneringsteorien

Ifølge Harré og Langenhove bygger socialkonstruktionismen på to forudsætninger: at menneskelige handlinger udgøres af en normativt begrænset intentionalitet, og at mennesket er et produkt af sine relationer (Harré og Langenhove, 1999:2). Derudover beskriver Davies og Harré positioneringsteorien som 'immanentist', altså en 'iboendehed'. På denne måde synes forudsætningerne at vise tilbage til det begreb om væren, Heidegger formulerede i *Væren og tid* (1927). Skal man således oversætte 'immanentist' mere præcist, synes det at vise tilbage til værensbegrebet Dasein. Dasein oversættes normalt med enten tilværen eller tilstedeværen. Som udgangspunkt for at bruge betegnelsen tilstedeværen kan R. F. Nicolaisens bestemmelse af begrebet anvendes: "At 'være til stede', 'da sein' er altså ingen stedsbestemmelse, men en bestemmelse af mennesket som en afdækkende bevægelse som idet det er, er sin egen mulighedsbetingelse. Mennesket *er* sin verden" (Nicolaisen 2007:128, orig. kursiv). Med denne bestemmelse af mennesket som en[4] tilstedeværen nedbrydes den dualistiske skelnen mellem subjekt og objekt som blandt andet René Descartes med sit *cogito* lagde grunden for. Tilstedeværen er derimod karakteriseret ved en kontinuerlig *rettethed* mod den verden den er kastet ind i. Hvis tilstedeværen er en rettethed, kan det ikke eksistere uden

[4] Nicolaisen påpeger, at debatten om, hvorvidt man kan tale om *en* tilstedeværen er forkert i udgangspunktet, fordi Dasein ikke er en bestemmelse af det individuelle menneske, men en strukturbestemmelse af et forhold (Nicolaisen 2007:128).

noget at være rettet mod – og fordi det nødvendigvis er rettet mod noget andet, kan det aldrig stå i et direkte forhold til sig selv. På denne måde bliver spørgsmålet om subjekt og objekt irrelevant: "Der findes intet transcendentalproblem, da transcendensen […] allerede har fundet sted" (Nicolaisen, 2007:134). Grundtrækkene ved at være i verden, eksistentialerne, viser tilbage til et hovedeksistentiale, Sorge, der oversættes omhu (Heidegger 2007, Nicolaisen 2007) eller optagethed (Petersen, 2000, Lübcke 1985). I kraft af sin rettethed befinder mennesket sig altid allerede i en meningsfuld sammenhæng; dette eksistentiale kalder Heidegger befindtlighed (Befindtlichkeit). Det betegner det passive aspekt ved tilstedeværen, at det allerede er en del af den verden, som det er kastet ind i (Geworfenheit – kastethed), eller med andre ord, at mennesket er født ind i en kultur og en socialitet, som det må tage udgangspunkt i. Det aktive aspekt af tilstedeværen, forståelse (Verstehen), betegner tilstedeværens reaktion på den verden, den er kastet ind i: "Denne dobbelthed i begreberne kastende kastethed og forstående befindtlighed, som betegner tilværen, kaldte Heidegger "En-i-forvejen-sig-kastende-allerede-i-(verden)væren-som-væren-ved[…]" eller med et enklere ord: optagethed (Sorge)" (Petersen, 2000:141).

Hvor Sorge er et grundtræk ved tilstedeværen henviser Davies og Harré på en lignende måde til en "… normative order which is immanent in concrete human productions" (Davies og Harré, u.å.:1). I modsætning til en 'immanentist' positionering står nemlig hvad Davies og Harré kalder et 'transcendentalist' rollebegreb, hvor personen altid kan adskilles fra rollen: "… the person is always separable from the various roles that they take up; any particular conversation is understood in terms of someone taking on a certain role" (Davies og Harré:20). Personen har med andre ord et 'sig selv', det kan transcendere, og roller det kan påtage og fralægge sig. I positioneringsteorien aflejres selvet i diskursen (på samme måde som tilstedeværen er karakteriseret ved i-verden-væren), og defineres dermed igennem den position man indtager inden for de forskellige diskurser (Petersen, 2000:125). Ydermere åbner positioneringsteorien op for en dynamisk forståelse af muligheden for at påvirke de positioner, der kan indtages. På den ene side er subjektet begrænset til at vælge mellem de diskurser, der er til rådighed, men omvendt er subjektet ikke tvunget til passivt at indtage en bestemt position. Sagt på en anden måde er der tale om en gensidigt konstituerende proces, hvor subjektet indtager en bestemt position som sin egen, med alt hvad det indebærer af billeder, metaforer, historier og koncepter, som er relevante inden for den diskursive praksis (Davies og Harré, u.å.:3). Den mening, der altid allerede er til stede i tilstedeværen, er altså hvad vi kan forstå som den normative intentionalitet, som socialkonstruktionismen bedyrer.

Positioneringsteorien får dermed et frigørende potentiale i forhold til en mere essentialistisk rolleopfattelse, og det har dermed afgørende betydning for, hvordan man kan forstå den identitetsdannelsesproces, daginstitutionslederne befinder sig i i forhold til ledelsesbegrebet.

Idet en af ambitionerne med specialet er at se på de muligheder for refleksion, der er forbundet med uddannelse af ledere, bliver den skelnen mellem rolle og position, som her er skitseret, væsentlig, idet mange af lederne typisk taler om forskellige roller. Når vi i stedet fremanalyserer positioner, er det for at markere det emancipatoriske potentiale, der ligger i refleksionsrummet.

3.1.2 Narrativitet og identitet

Når der tales om multiple selver som forudsætning for positioneringsbegrebet, rejser det også en central problemstilling i forhold til identitetsbegrebet. Harré og Langenhove identificerer her en skelnen mellem social/kulturel identitet og personlig identitet (Harré og Langenhove 1999:60). Mens den sociale/kulturelle identitet kan være omskiftelig, er det mere problematisk at miste føling med en kontinuerlig, personlig identitet; det identificeres typisk som patologiske fænomener som splittet personlighed og hukommelsestab. Imidlertid fastholder de, at også den personlige identitet (som de definerer som "... how someone experiences his/her unique selfhood" (Harré og Langenhove 1999:71)), er diskursivt konstrueret, og at dilemmaet må løses med henvisning til en narrativ forståelse af selvet: "This has nothing to do with 'memory': the question is not what people 'forget' about their own life, but why they make use in a given situation of this and that actions as part of their personal stories" (Harré og Langenhove, 1999:72). Beskrivelsen af netop de personlige historier, som vores informanter beretter, har været en af bestræbelserne bag brugen af grounded theory som metode. Med en forståelse af identitetsbegrebet som diskursivt konstrueret åbnes der op for at se på disse historier som meningsskabende konstruktioner.

3.1.3 Ledelsesidentiteten

Betydningen af positioneringsbegrebet i denne opgaves kontekst indebærer, at der åbnes muligheder for at se på centrale begreber som 'leder', 'magt' mv. inden for en socialkonstruktionistisk ramme. Der vil i de positioner, der kommer til udtryk i vores data være mulighed for netop at meningsudfylde de kategorier vi har skabt gennem vores analyse

uden at blive bundet til essentialistiske typificeringer. Derimod vil vi kunne føre en diskussion af, hvordan vores informanter positionerer sig inden for de diskurser, der er til rådighed, og af, hvilken måde en uddannelsesdiskurs kan være med til at påvirke de subjektpositioner, de indtager.

Når vi i analysen ser på, hvordan lederne positionerer sig, handler det især om *identifikation* med bestemte positioner – altså hvordan lederen, gennem sin følelsesmæssige tilknytning til kategorien, forstår sig som leder i forskellige sammenhænge. Deres måde at positionere sig på hænger tæt sammen med den konstruktion af ledelsesrummet, som præsenteres efterfølgende. Hvor ledelsesrummet er defineret som mulighedsbetingelserne for at udøve (forskellige former for) ledelse, er ledernes egen identifikation med dette rum afgørende for, hvordan de udfører deres arbejde. Som det vil blive beskrevet, er ledelsesrummet en kampplads for en lang række diskurser, der hver især har deres bud på, hvordan lederne skal udfylde rummet. Når en lederuddannelse melder sig som aktør i en diskurs om ledelse, etableres der mulighed for nye positioner, som lederen kan positionere sig i forhold til. Men i sidste ende er det ledernes egen narrativer om deres ledelse, der kan hjælpe til at forklare deres positionering.

3.2 Organisationer som systemer

3.2.1 Introduktion

Når man undersøger organisationer med et perspektiv fra Niklas Luhmann, er det vigtigt at gøre sig klart hvad Luhmann forstår ved organisationer.

Luhmann udgav i 1984 *Sociale systemer,* der var den første i hans forskningsprojekt om, hvordan social orden er mulig. Den sociale orden muliggøres ved at kommunikative systemer skaber stabile og komplekse sociale strukturer, der giver mening for den enkelte (Luhmann 2006:9). Kommunikationer bliver derfor udgangspunktet for alt, og Luhmann definerer *samfund* som det sociale system, der indeholder alle kommunikationer (Luhmann 2006:9).

Luhmann opererer med mange begreber, og bygger et stort og komplekst teoriapparat op. Derfor kan det være vanskeligt at afgrænse sig i forhold til analysen af empirien. Formålet med præsentationen er ikke at skabe en udførlig gennemgang til Luhmann, men at udfolde

en række centrale teorikonstruktioner til at bearbejde vores problemformulering. Derfor bliver ikke alle begreber, som Luhmann benytter, foldet ud her.

Først vil vi introducere kommunikation, som er helt essentiel i forhold til en forståelse af Luhmanns teori. Dernæst vil vi undersøge, hvordan hans teori om forskellige funktionssystemer fungerer, så forholdet mellem daginstitutioner, administration og omverden bliver sat i en teoretisk optik.

3.2.2 Kommunikation

Et helt grundlæggende begreb hos Luhmann er kommunikation. Luhmanns sociale systemer *er* kommunikation (Danelund 2006:66). Kommunikation hos Luhmann er den helt grundlæggende begivenhed i samfundet, som består af social kommunikation. Sociale systemer opstår ved, at der kommunikeres forskelligt gennem kommunikative grænser og de forskellige systemer bliver til hinandens omverden. Handling bliver således skabt i de sociale systemer i kraft af, at kommunikation tillægges mennesker, og dermed kan kommunikation og handling ikke adskilles, men dog skelnes fra hinanden (Luhmann 2000:179f).

Kommunikation er en afgørende faktor for forståelsen af de betingelser, som organisationen, der fungerer som et kommunikativt system af beslutninger, befinder sig i (Danelund 2006:66). Den kommunikative proces skaber handlinger, der tilskrives enkeltindivider.

Sociale systemer opretholder sig selv gennem det Luhmann kalder autopoietisk proces, som styrer de indre processer med målestokke, der er udviklet indenfor systemet selv. Kommunikationens selvreferentialitet eller autopoiesis indebærer, at man kan iagttage omverdenen, og forholde sig til sig selv med de interne iagttagelsesperspektiver der er til rådighed. Tidligere tiders identifikationspunkter er med til at konstituere den fortløbende kommunikation som konstituerer sociale systemer (Luhmann 2000:203f).

Luhmanns kommunikationsbegreb er en tredelt selektionsproces af hinanden afhænge elementer; information, meddelelse og forståelse. *Information* er en udvælgelse af det som kommunikationen meddeler. *Meddelelse* er udvælgelsen af måden, adfærden eller formen som meddeler informationen, mens *forståelse* er en refleksion og meningsskabelse af forholdet mellem *information* og *meddelelse* (Luhmann 2000:182f). Kommunikation indeholder en høj grad af valg eller selektion, og kommunikationen er ikke i stand med

mindre alle tre selektioner er i spil og der dermed er skabt en forståelse (Luhmann 2000:188).

3.2.3 Uddifferentiering af daginstitutioner

Arbejdet med mennesker i organisationer kræver på forskellig vis en række afklaringer af feltet. I det følgende vil centrale dele af Luhmanns teori af sociale systemer give en forståelse af hans semantiske optik på de sociale systemer. For Luhmann er sociale systemer kommunikation. Men det vil vi komme ind på senere. Først vil vi skitsere vores genstandsfelt gennem hvad Luhmann beskriver som en uddifferentiering af funktionssystemer (Luhmann 2000:193).

Uddifferentieringen af særlige funktionssystemer kan først opstå når der gennem systemdannelser opstår en tilskyndning hertil. I vores tilfælde handler det først og fremmest om en erkendelse af, at børn og voksne skelnes fra hinanden, og at der dermed opstår et grundlag for at oprette et særligt funktionssystem (Luhmann 2006:135).

I undersøgelsen af det særlige funktionssystem, som daginstitutioner er en del af, er det vigtigt ikke at blande andre samfundssystemer ind som det økonomiske funktionssystem eller det politiske funktionssystem. De er i stedet vigtige forudsætninger for det pædagogiske system, der kan orientere sig efter egne former. En væsentlig pointe er her, at Luhmann ikke lukker systemet for omverdenen, fordi der i høj grad eksisterer økonomi og politik i det pædagogiske system, hvilket vores empiri ligeledes peger på. Men det er ikke det politiske eller økonomiske funktionssystem, der tager den dominerende rolle i systemet (Luhmann 2006:136).

3.2.4 Daginstitutioner og omverden

Et socialt systems særlige kendetegn består ifølge Luhmann i, at grænsen mellem system og omverden skabes gennem formidling af meningsgrænser, så et uddannelsessystem adskiller sig ved omverdenen gennem grænser i tre dimensioner: En saglig, en tidslig og en social. Det sociale system bliver konstitueret af, hvordan og hvornår hvem kan kommunikere meningsfuldt om hvilke temaer (Danelund 2006:69).

De forskellige funktionssystemer opstår ifølge Luhmann som en del af moderniseringsprocessen i samfundet. De adskiller sig fra hinanden ved deres forskellige funktioner i samfundet og er ikke bundet op i et hierarkisk overordnet system. Moderniteten

har fjernet en universel forståelse af verden. Verden bliver forstået ud fra en position, som er en blandt utallige. Det er de forskellige iagttagelsespositioner, som bliver reproduceret i kraft af, at verden iagttages på bestemte måder. Når vi så undersøger daginstitutionsområdet, som en del af et særligt uddifferentieret funktionssystem, opstår der ifølge Luhmann et særligt perspektiv, som opererer anderledes end andre funktionssystemer. Det sker på baggrund af, at funktionssystemet står med særlige problemer og løsninger og operer med andre binære kodninger end andre systemers.

3.2.5 Binære kodninger i daginstitutionerne

For at forstå, hvad der sker i de enkelte funktionssystemer, er det nødvendigt at se nærmere på Luhmanns inddeling af funktionssystemer og binære kodninger.

Binære kodninger kan også ses som en kommunikationskode, som er afgørende for, om man kan deltage i funktionssystemet. Alle kan i princippet deltage, men det kræver, man kender kommunikationskoden for herved at kunne bidrage til funktionssystemets opretholdelse eller reproduktion. Der opstår en forenkling af kommunikationen, da den binære kode opstiller særlige temaer, der er til rådighed i funktionssystemet.

Luhmann opererer med binære koder, som er basale og entydige præferencer. De deler verden op og konstituerer så et differentieret system, der rummer den positive værdi + og adskiller sig ved den negative -. Luhmann bruger tegnet ⌉, så den positive er indenfor +⌉, mens den negative er udenfor ⌉-.

I Økonomi systemet er den binære kode 'betale ⌉ikke betale' i det politiske system er det 'styrer ⌉styret' og i det pædagogiske system er det 'læring ⌉ikke læring' (Andersen 2001:127).

3.2.6 Københavns Kommune som organisation i Luhmanns perspektiv

Københavns Kommune (KK) kan ses som en særlig type handlingssystem. KK adskiller sig fra omverdenen på forskellig vis eksempelvis gennem medlemskab, som der er en række betingelser for, som ansat, politisk valgt, frivillig osv. Rekrutteringen af medlemmer til organisationen sker gennem beslutninger truffet i organisationen. Medlemmer, der indtræder i organisationen underkaster sig ifølge Luhmann, og deres indtræden udgør yderligere en accept af de fremtidige beslutninger som organisationen har sat rammerne for (Luhmann 2006:180f). Men det er ikke ensbetydende med at man ikke kan "… udvide et

systems temarepertoire", som Luhmann formulerer sig, men at man gør "… sig klogt i at holde sig kommunikationens forlangende for øje" (Luhmann 2000:239). Indtrædelse i daginstitutionssystemet får en række konsekvenser for den enkelte deltager. Det er så at sige ikke gratis og frit i handlingsrummet, der kan ikke bare vælges til, og den enkelte er nødt til konstant at orientere sig efter de tilgængelige temaer der definerer grænsen mellem systemet og omverdenen (Luhmann 2000: 240f).

Daginstitutionsområdet i KK kan yderligere ses som et særligt system i forhold til resten af kommunen, dels fra organisatorisk hold i KK, dels lovgivningsmæssigt (Dagtilbudsloven 2007) og ikke mindst i forhold til den indsamlede empiri, hvor de interviewede giver udtryk for bestemte handlinger, der kan forventes i organisationen, men ikke i omverdenen.

3.2.7 Mening

Selvproduktion i et socialt system muliggøres af skabelse af mening og enhver meningsintention er selvreferentiel. Mening konstrueres i systemer, og det er også der, anvendelsen foregår. Mening bliver skabt som en håndtering af den kompleksitet, som kommunikationen skaber og videre: "Fænomenet mening forekommer i form af et overskud af henvisninger til ydereligere muligheder for oplevelse og handling" (Luhmann 2000:99). Nogle tilslutningsmuligheder er mulige og nogle gøres umulige i systemet. Gennem henvisning til mening og forventninger til adfærd bliver muligheden for en succesfuld kommunikation, når tilslutningsmulighederne begrænses. Og derigennem kan eksistensen af sociale systemer sikre en tilslutning til den fortløbende kommunikation. De enkelte sociale systemers eksistensberettigelse er afhængige af deres formåen til at udskille sig selv fra omverdenen. Meningsgrænser bliver skabt af systemerne for at adskille systemet mod omverden og skaber derved et selvbillede som omverdenen forstås igennem (Luhmann 2000:53,99f).

3.2.8 Skabelse af mening - et spørgsmål om position og magt

Sociale systemer orienterer sig i forhold til kompleksitet i form af mening (Luhmann 2000:238). Grænsen mellem systemet og omverden bestemmes af hvem og hvordan, der med forventning om tilslutning, kan kommunikere meningsfuldt. Systemer konstituerer og forholder sig til hinanden med en bestemt meningskode. Uddifferentieringen af delsystemer består stadig af enhed mellem at "… det samlede systems lededifference gentager sig i delsystemerne, nem netop i forskellige former eller fra forskellige perspektiver, som giver delsystemerne deres særlige identitet" (Danelund 2006:69f).

Det handler i dette perspektiv for lederen om at træffe beslutninger, som organisationen gennem dens særlige karakter og identitet, kan tilslutte sig. Beslutningspræmisserne skal skabe sammenhæng og være konsistente med adfærdsforventningerne i organisationen. Det funktionelle system gør at beslutninger er bundet til kontekstafhænge og situationsbestemte, som bevirker at eksempelvis velfærd⌉ikke velfærd eller opdragelse⌉ ikke opdragelse er en grænse til at ligge afstand til omverden så den ikke blander sig i beslutninger. Men ⌉bruges stadig til at kunne generere en forskel (Danelund 2006:75f). Magten bliver til koder "… der sandsynliggør bestemte betydninger ved at reducere den kompleksitet som en mulig aktualisering af alle andre koder i det totale samfundsmæssige øko-system af koder ville gøre" (Danelund 2006:77).

Magt bliver magten til at bestemme, hvad der giver mening i den situationsbestemte og kontekstafhængige position, lederen befinder sig i. Den er ikke aktørbundet, fordi den ikke får andre aktører til at mene noget, de ellers ikke ville. Magten konstituerer sig ved at være valg af bestemte meningskoder i en kompleks verden, hvor valget kunne være anderledes. Ledelse med mening er således at konstruere og dekonstruere magt i et uddifferentieret system, hvor magten ligeledes har uddifferentieret sig.

> Diskursiv magt er en asymmetrisk iscenesættelse af mening […] en hvilken som helst meningsdannelse etablerer en asymmetrisk forskel […] mellem på den ene side inkluderet (anerkendt) mening og på den anden side ekskluderet (ikke-anerkendt) mening. I dette epistemologiske udgangspunkt adskiller Foucaults forståelse af magtbegrebet sig ikke fra andre centrale konstruktionistiske tilgange som f.eks. Niklas Luhmanns (Danelund, 2006:60).

Således skal magten mediere sig selv gennem mange forskellige koder, der kan legitimere ledelse. Man kan ikke finde en neutral position, hvor man kan iagttage fra, der skal vælges, og det sker ud fra en position, som skal angives før der kan vælges. Det er kun internt i systemet, at magten kan udøves og meningen kan skabes ved tilslutning (Danelund 2006:78ff).

Daginstitutionslederne skal skabe mening i ledelsesrummet for at sikre sig tilslutning til de valg, lederen træffer. Det betyder også, at lederen skal kunne positionere sig rigtigt i de forskellige relationer i ledelsesrummet. Til denne del af meningsskabelsen benyttes, som det fremgik i forrige afsnit, Harré, Langenhove og Davies, til at forstå, hvordan lederen skal positionere sig for at få skabt mening i relationen.

Som vi præsenterede i afsnittet om positionering, skal lederen forholde sig til de diskursivt konstruerede betydningsdannelser. Lederen skal indgå i den diskursive praksis om forhandlinger af diskursive betydninger. Det er processen omkring tilegnelsen af positioner, der bliver afgørende for, om lederen formår at positionere sig succesfuldt i relationen og derved formår at skabe mening.

3.3 Implementering af opskrifter i organisationen

Implementeringsvanskeligheder opstår bestemt ikke kun i forbindelse med ledere, der efter endt uddannelse ønsker forandring på forskellig vis. Kjell Arne Røvik beskæftiger sig med, hvordan forandringer påvirker organisationen og hvordan ellers ildesete ændringer infiltrerer organisationen.

Derfor vil vi i det følgende inddrage Røvik der teoretisk behandler implementering i organisationer. Implementering i Københavns kommune er en bred vifte af alt lige fra regerings tiltag, nye kommunale politikker, administrative ændringer, til ledere der vil ændre skemaer for pædagogerne på blå stue. Lederuddannelsen tilbyder endvidere en lang række af forskellige opskrifter, som lederne kan implementere i daginstitutionen. Alle disse tiltag handler om større eller mindre forandringer, som er en grundlæggende betingelse for den offentlige sektor (se afsnittet om NPM). Røvik har et omfattende begrebsapparat, hvor vi har udvalgt de begreber, vi finder brugbare til besvarelse af problemformuleringen.

3.3.1 Implementeringsforløb

Røvik argumenterer gennem de to teoretiske konstruktioner identitetsforvaltning og virusteorien, hvordan organisationer forholder sig til udefrakommende ideer og hvilke forhindringer der kan ligge i organisationer mod implementering af disse forandringer.

Ledere, der har været på uddannelse ønsker ofte en ændring på forskellige niveauer i organisationen. Efter endt uddannelse giver lederne udtryk for, at de er blevet bedre til at kommunikere med forvaltningen. Lederne oplever at de er blevet bedre til at argumentere for de valg, de træffer, samtidig med, de oplever, at administrationens indstilling til dem er blevet bedre, efter de har taget lederuddannelse. Ledere, der kommer tilbage efter uddannelse, oplever ofte en ændring i relationen til medarbejdergruppen. Det er i denne relation, at den

største ændring efter et uddannelsesforløb. En række ledere giver udtryk for, at de især i relation til deres medarbejdere ønsker en ændring i forhold til tidligere tider.

Implementering af forskellige tiltag, enten ledernes egne initiativer eller initiativer fra distriktet kræver en hensyntagen, som lederen skal træffe en række beslutninger omkring i ledelsesrummet. Daginstitutionslederes valg i ledelsesrummet kan have afgørende betydning for succesen af det implementerede tiltag. Spørgsmålet er så om daginstitutionsledere efter endt uddannelse er blevet mere kvalificerede til at varetage denne opgave i relation til medarbejdere, dem selv og administrationen?

Røvik opstiller en række begreber, som beskriver de organisationsforandringer, der konstant foregår, og som her kan bruges til at skitsere, hvordan en organisation udvikler sig gennem det, han kalder organisationsopskrifter, Identitetsforvaltning, translation og virusteori, som igen indeholder en række begreber, der præsenteres senere.

Røviks forskellige bud på implementering skal ikke ses, som elementer eller begreber der udelukker hinanden. Den samme organisation vil næsten altid rummer elementer af forskellige karakter, som identitetsforvaltningen, translation og virusteorien indeholder. Københavns Kommune er en stor organisation, hvor man kan se elementer af begge dele udspille sig samtidig. Bare fra daginstitution til daginstitution, er der stor forskel på, hvordan lederuddannelse, som organisationsopskrift bliver forstået.

3.3.2 Organisationsopskrifter

Et overordnet begreb hos Røvik er organisationsopskrifter. Ved organisationsopskrifter forstås samtidige ledelsesteorier og regulerende systemer, som organisationens virke er bygget op omkring (mål og rammestyring, lønsystemer osv.). Organisationsopskrifterne beskriver han på følgende måde:

> Hvordan man bør utforme utsnitt eller elementer av en organisasjon. Det er en opskrift som fenger og som har fått en forbilledlig status for flere organisasjoner (Røvik 1998:13).

Organisationsopskrifter skal altså ikke nødvendigvis ses som totalløsninger, men snarere som en slags delsystemer, som den enkelte organisation kan benytte sig af, i sin stræben efter en øget effektivitet og anerkendelse. Røvik beskriver ikke en opskrift på en art 'ny organisation', men i højere grad en opskrift på udvikling af en allerede eksisterende.

Lederuddannelse kan ses som en organisationsopskrift, der indeholder en række af forskellige opskrifter. Lederuddannelsen bruger ikke en særlig tilgang til organisationen, men tilbyder lederne en bred vifte af muligheder de kan vælge til eller fra. At anskue lederuddannelse som en organisationsopskrift i sig selv gør vi, med baggrund i, at offentlig ledelse ses som en sikring af velfærdsydelserne i vores tilfælde jvf. ledelsesreformen. Lederuddannelse bliver i ledelsesreformen brugt, som en organisationsopskrift til at sikre kvaliteten i velfærdsinstitutionerne. På denne måde bliver lederuddannelse en opskrift i sig selv, der indeholder andre organisationsopskrifter.

Røvik mener, at disse organisationsopskrifter er tilgængelige universalt grundet den stigende globalisering af viden der gør, at nye opskrifter kan sprede sig stadigt hurtigere og bredere end tidligere (Røvik 1998:24). Dertil kommer, at han ikke mener, at organisationerne vil blive ens, da de alle tilpasser opskrifterne i deres egen kontekst.

3.3.3 Identitetsforvaltning

Røvik mener, at man kan dele de traditionelle teoretiske syn på organisationers rationalitet op i to grupper: Værktøjsperspektivet og Symbolperspektivet.

Værktøjsperspektivet er en udløber af den rationelle-instrumentelle tradition i organisationsteorien. Traditionen indeholder forskellige forskere fra forskellige skoler i forskellige tidsperioder (Røvik 1998:31).

Det centrale ved værktøjsperspektivet er, at organisationernes legitimitet og overlevelse er tæt forbundet med, hvorvidt de fungerer effektivt. Det er en rationel orientering, ligesom det forudsættes, at aktørerne i organisationerne handler rationelt. Fokus er på, hvilke organisationsopskrifter der matcher de problemer, som den aktuelle organisation står overfor (Røvik 1998:31-35).

Værktøjsperspektivet er igennem de sidste 10-15 år blevet udfordret af den ny-institutionelle teori i det han sammenfatter som symbolperspektivet. Det er båret af forskere som fx Brunsson, Scott og Foucault (Røvik 1998:35).

I symbolperspektivet forudsættes det at:

> ”Formelle organisasjoner befinner sig i institusjonelle omgivelser der de konfronteres med socialt skapte normer og konventioner for hvordan den enkelte organisjasion til enhver tid bør være utformet” (Røvik 1998:36).

Det er et pres for fornyelse, der gør, at opskrifterne gradvis taber deres værdi, da de ikke længere repræsenterer den nyeste mode. Organisationerne mister derfor interessen for opskrifterne. Ikke nødvendigvis fordi de er blevet mindre nyttige men snarere fordi, at de har mistet prestige. Nye opskrifter, der udstråler værdier, og som opfattes som rationelle, effektive, fornyende, osv. Disse kommer til at have en langt større gennemslagskraft, da det er sådanne værdier der beskrives som de bedste i en vestlig kontekst (Røvik 1998:48). Organisationsopskrifter, der ikke indeholder en eller anden grad af effektiviseringselement i sin opskrift, vil derfor have svært ved at slå igennem.

Røvik mener ikke, at hverken værktøjsperspektivet eller symbolperspektivet giver et fyldestgørende billede af, hvordan opskrifter bliver adopteret (dvs. implementeret) hverken alene eller sammen, hvorfor han tilføjer sit eget perspektiv på dette. Dette er princippet om identitetsforvaltning.

Kernen i identitetsforvaltning er, at organisationer motiveres til at adoptere opskrifter når organisationens identitet bliver udfordret og bliver oplevet problematisk enten internt eller af sit miljø. Et centralt element af identitetsforvaltningen er ikke kun, hvem organisationer vælger at identificere sig med, men også hvem organisationer vælger at adskille sig fra, der er bestemmende for deres adfærd.

> ”De løse koplingene mellom opskrifter (ideverden) og faktiske aktiviteter forklares bl.a. med, at institusjonaliserte oppskrifter ikke bare velges ut fra hensynet til effektivitet i interne funksjoner, men også ut fra mer utadrettete hensyn, som det å gi organisasjonen profil, legitimitet og identitet i forhold til andre organisasjoner og aktører i omgivelsene” (Røvik 1998:40).

Der er ifølge Røvik ikke muligt entydigt at pege på, hvilke værdier der er i spil i organisationen, fordi forskellige aktører i organisationen adopterer forskellige ideer og opskrifter ukoordineret og som forbliver løst koblede (Røvik 1998: 40).

Ved identitetsforvaltningen hos Røvik bliver lederuddannelsen, en måde at give Københavns Kommune legitimitet og identitet. Ledelsesreformen peger på at en god offentlig sektor fordre god ledelse og en måde at forsøge at sikre den gode ledelse er gennem

lederuddannelse. Endvidere har daginstitutionslederne selv opsøgt lederuddannelsen for at blive bedre ledere. Københavns Kommune oplever således internt og eksternt, at blive udfordret på om organisationen kan leve op til de forskellige forventninger om den gode offentlige sektor.

3.3.4 Translation

Når adoptionen vedtages foregår dette igennem identitetsforvaltning, hvor opskriften skal oversættes til lokale forhold i en organisation. Dette sker gennem det Røvik kalder identitetsperspektivet. Her er, den enkelte organisation fokuseret på at videreudvikle sin egen identitet. Her lægges også vægt på, at opskrifterne er meget omformelige og kan fortolkes meget frit for den specifikke organisation. Selvom opskrifterne bliver omformet til den specifikke situation er det svært at sige noget generelt om, hvorfor det sker (Røvik 1998:153-155).

Når Københavns Kommune, på nuværende tidspunkt, sender ledere på uddannelse sker det, i overensstemmelse med identitetsperspektivet. Københavns Kommune har oprettet BUF akademi, som præsentere forskellige kurser og uddannelser til medarbejdere og ledere. Nogle af de ledere vi har interviewet, måtte kæmpe sig til en lederuddannelse, hvor Københavns Kommune ikke brugte uddannelse, indenfor identitetsperspektivet.

Røvik mener, at der er tre hovedtyper af forklaringer på dette. Rationelt kalkuleret oversættelse, uintenderet oversættelse og oversættelse som identitetsforvaltning. Ved rationelt kalkuleret oversættelse, vælger organisationen dele af en opskrift efter, hvad der kan tænkes at give et økonomisk og effektivitetsmæssigt løft til organisationen. Det er også forudsat, at dette kan indføres uden at skabe for store ændringer ved det etablerede system (Røvik 1998:153).

Røvik beskriver et fænomen, som han kalder uintenderet oversættelse. I dette tilfælde har organisationen omformet den oprindelige opskrift selv om det var meningen at optage den i dens originale forstand. Dette kan være tilfældet, når den nye opskrift kommer fra en organisation der fungerer meget anderledes end den selv. Den oprindelige opskrift bliver fortolket og tilpasses dermed lokale forhold (Røvik 1998:154).

Ved oversættelse som identitetsforvaltning gælder det, at organisationen bevidst ønsker at markere sin egen identitet. På den ene side frister de nye opskrifter, så man kommer til at

virke moderne, men på den anden side vil man ikke risikere at miste organisationens særpræg ved at blive ligesom alle andre. Fra det uselvstændige til det identitetsløse er der ikke langt (Røvik 1998:155f).

Organisationsopskrifter er meningskonstruktioner og ikke fysiske produkter, og derfor kan de omformes til at tilpasses den specifikke organisations ønsker. Røvik giver fire bud på hvordan dette foregår. Konkretisering, delvis imitation og kombinering og omsmeltning (Røvik 1998: 161ff).

Ved konkretisering gør organisationen et aktivt forsøg på at tolke og tydeliggøre konceptet med henblik på, at det skal udmønte sig i nogle rutinerede arbejdsformer. Der foretages en transformation fra det generelle til det specifikke. Der kræves en stor oversættelseskapacitet fra organisationens side. Og det, at den er præget af en stor frihedsgrad bevirker, at en opskrift kan blive fortolket på mange forskellige måder i forskellige organisationer. Dette kan resultere i, at organisationer, der har adopteret den samme opskrift, til sidst kun har titlen på den til fælles.

Hvis der er tale om delvis imitation, nøjes organisationen med at adoptere enkelte elementer fra en opskrift. Organisationen vælger her kun det bedste fra opskriften i en rationel bestræbelse på at finde præcis, hvad den har brug for.

Røvik arbejder med to begreber, som han kalder kombination og omsmeltning. Disse to begreber har det til fælles, at de ligger i forlængelse af delvis imitation. De beskriver det forhold, at organisationer kan sammensætte sine egne opskrifter ud fra delelementer af allerede eksisterende opskrifter.

3.3.5 Opskrifter som virus

Virusteorien er bygget op omkring ideen, om at populæropskrifter med tiden vil sprede sig til alle grene af en organisation. Først gennem populariteten i organisationens miljø og siden gennem sprogbruget, der vil blive adopteret af organisationen. Man kan i udviklingens sidste led tale om en art diskursivering, hvor populæropskriften konstitueres i organisationen ved italesættelsen af den. Dette kan føre til en skizofren tilstand indenfor organisationen, hvor handlingerne ikke nødvendigvis konstitueres af sproget. Røvik argumenterer for, at organisationer med tiden vil tilpasse sprog og handlinger automatisk, så der vil blive en overensstemmelse. Således kan organisationen implementere opskrifter selvom det

oprindeligt ikke var intentionen (Røvik 1998:150). I det følgende vil vi punkt for punkt gennemgå, hvordan Røvik sammenligner tvungen implementering med et virusforløb. Dette kan være med til at kaste lys over den udvikling, som Københavns Kommune gennemgår. Lederuddannelsen som virus der har spredt sig i Københavns Kommune foregår på mange planer. Der har både været tale om, at daginstitutionsledere har fået et krav, gennem trepartsforhandlingerne, om at de gerne må tage lederuddannelse, og at forskellige medlemmer i organisationen har presset på, for at få lederuddannelse.

3.3.6 Smitte

Første led i årsagskæden er smitte, hvor det gælder, at virussen kan spredes på to måder: Enten gennem direkte kontakt gennem udbringning. Her gælder det, at en organisation selv opsøger og fatter interesse for virussen evt. gennem at se på hvordan andre organisationer har benyttet denne (Røvik 2007:270). Den anden måde er gennem indirekte kontakt, hvor det oftest er medlemmer af organisationen, som Røvik kalder idébærere, der bliver begejstret for de tendenser, de har oplevet rundt omkring i organisationens interessefelt. Dette kan fx være undervisning, vidensdeling eller tidligere erhvervserfaring. Herefter vil disse tilgange til, hvordan organisationen fungerer, udbredes (Røvik 2007:343).

3.3.7 Immunitet

De organisationer, der bliver udsat for smitte har forskellige former for immunitet overfor denne. Ifølge Røvik er der tre former for immunitet. Organisatoriske forsvarsmekanismer, medfødt immunitet og erhvervet immunitet (Røvik 2007: 345ff).

De organisatoriske forsvarsmekanismer består af et indre og et ydre forsvarsværk. Det ydre forsvarsværk er, når ideer bliver stoppet på ledelsesplan. Dette kan så foregå på forskellige måde som, hvis ledelsen kun gør meget lille indsats for at implementere de nye ideer eller, hvis de aldrig bliver implementeret, fordi de sidder fast et sted i den bureaukratiske proces. Det indre forsvarsværk kan beskrives som det, der sætter ind, når ideen er kommet igennem det ydre forsvar, dvs., når den er implementeret. Dette er et vægtigt argument mod ideen. Inkompatibilitetsargumenter er argumenter, hvis indre logik byder, at ideen er kompatibel med organisationens oprindelige struktur. Inden for organisationen kan der derfor opleves modstand, fordi aktørerne her er truet af de nye forandringer. Nogle af de ledere vi talte med, var bestemt ikke interesseret i at tage en lederuddannelse. De mente at den form for

ledelse der kom ud af det, ikke var i overensstemmelse med deres forståelse af organisationen.

Medfødt immunitet er, når organisationen har en meget stærk, og lukket identitet og derfor ikke lader sig påvirke særligt meget udefra. Røvik argumenterer for, at der pga. globaliseringen ikke er særligt mange af disse organisationer.

Ved erhvervet immunitet forstås organisationer, der tidligere har oplevet ideen eller ideer, der har samme karakteristika, men uden succes, og derfor ikke fatter interesse. Røvik siger dog her, at de fleste organisationer har så stor en gennemstrømning af nøglepersoner, at organisationens hukommelse for tidligere ikke succesfulde ideer kan være ganske kort.

3.3.8 Inkubation

Det næste stadie i virus forløbet er inkubation. Inkubationstiden er den tid fra at ideen har gennemtrængt organisationen, til den virker i praksis. Inkubationstiden afhænger af, hvor stor modstand der er i organisationen, da dette vil medvirke til en langsom implementering, og i nogle tilfælde helt forhindre den, hvis ideens popularitet hos de implementerings ansvarlige i mellemtiden bortfalder (Røvik 2007:349f).

3.3.9 Symptomer

Når, smitten så viser sig som symptomer er der to måder dette kan forekomme på; adhæsion og absorption.

Adhæsion er sprogsmitte, hvilket forekommer, når ideen har en høj popularitet og et nemt kommunikativt budskab, og trænger oftest igennem organisationen hos lederne og de fagvidenskabelige medarbejdere. Dette ses typisk gennem en stærk organisationsdiskurs (Røvik 2007:352).

Absorption er ideen om, at ideer forbliver i overfladen (ledelsen), indtil der er nogle faktorer, som gør, at de rodfæster sig. Røvik siger, at der er tre måder hvorpå dette kan ske, ideer som instrukser, konsistensregler for tale og praksis samt replikation og institutionalisering.

Ideer som instrukser: Her gælder det at ideer er udformet forskelligt, mange er overordnede og flydende uden klare regler for fortolkning. Men der er også ideer med klare regelsæt. Disse kommer oftest fra oven, fra myndigheder som ministerier f. eks. hvor der er klare

procedurer for disses implementering. Disse ideer har en meget høj sandsynlighed for at blive implementeret, da der er myndighed bag (Røvik 2007:353).

Konsistensregler for tale og praksis: Her gælder det, at selv om der kan opstå situationer, hvor nye ideer bliver præsenteret som værende implementeret, så er de det ikke. Budskabet, om at organisationen bruger disse ideer bliver klart kommunikeret, selvom det modsatte er tilfældet. Faren ved dette er, at der er en stor risiko for at der er nogen enten indenfor eller udenfor organisationen der får øje på denne uoverensstemmelse, og derved kommer organisationen til at se uorganiseret ud hvilket vil tvinge den til at implementere ideen for at redde ansigt (Røvik 2007: 353).

Replikation og institutionalisering: Her gælder det, at når dele af organisationen eller flere af dens aktører bliver inficerede af virussen, så vil det automatisk sprede sig til resten af organisationen da denne altid søger et fælles sprog og reference ramme (replikationen). Ligeledes kan det forekomme at organisationer der ligner og kommunikerer med hinanden kan optage hinandens ideer. Dette kan eksempelvis forekomme mellem kommuner (institutionalisering) (Røvik 2007:353f).

3.4 Fordringer til god ledelse

Når man undersøger markedet for ledelseslitteratur bliver det hurtigt klart, at ledelse er et endda meget varmt emne, som bliver undersøgt fra snart sagt ethvert humanistisk og samfundsfagligt udgangspunkt, og ofte med et normativt sigte for øje, hvor den gode leder eller den gode ledelse er i centrum i forhold til forskellige målsætninger. Ole Fogh Kirkeby tager i sin bog *Det nye lederskab* fat på en række normative bestræbelser på at definere det gode lederskab i en kontekst der tilstræber at sammentænke filosofihistoriske indsigter med en moderne lederskabsramme. Han fremhæver, hvordan der også inden for filosofien er en "… skat begravet […], [der] åbner et mulighedsrum for hver enkelt, der tager dens udfordring op" (Kirkeby, 2004:7).

3.4.1 Det nye lederskab

De forskelligartede forventninger der findes til ledelse er ifølge Kirkeby det, der i høj grad er med til at definere ordet: "Hvis lederrollen havde været entydig havde der ikke været noget problem […] Men ledelse er et diffust fænomen, og ledere kan være mange ting, fordi der findes mange objektive og subjektive forventninger til lederrollen", skriver Kirkeby (Kirkeby 2004:61). En leder befinder sig i et krydspres af forskellige forventninger til den rolle, han skal udfylde, og det er i høj grad op til ham selv at meningsudfylde den rolle.

En leder er således ifølge Kirkeby kun defineret af et grundlæggende vilkår, nemlig at han har en magt, som forhindrer ham i at handle på samme etiske præmisser som i et ligeværdigt mellemmenneskeligt forhold. Det, Kirkeby karakteriserer som et moderne ideal om fri konsensus og et møde mellem mennesker, hvor de involveredes magt er reduceret til nul, kan i kraft af lederens valg om at lede ikke lade sig gøre, fordi han har det sidste ord. Han er "…tvunget til at realisere uligheden" (Kirkeby 2004:17). Derfor bliver det afgørende vilkår for, at lederen kan forsones med sin magt, at han har en legitimitet, der udspringer af en gyldig grund til at vælge magten, der ikke udspringer af personlige motiver, men "… for nogens eller nogets skyld" (Kirkeby 2004:17). Forvalter han således sin magt ud fra et rationelt begrundet hensyn til sin virksomheds bedste, kan han realisere uligheden på en måde, der er legitim i forhold til en større idé. Hans autoritet skal dermed begrundes i kraft af hans indsigt i organisationens struktur, principper, og værdier, samt hans evne til at forvalte og forvandle disse (Kirkeby 2004:19).

Det moderne ideal om fri konsensus har sammen med fænomener som netværksdannelse, vidensdeling, binding af knowhow og innovative kompetencer til medarbejdere, der selv planlægger deres karriereforløb, nedbrudt fabriksmurene, og ændret vilkårene for, hvordan lederen kan udøve sin magt: "Privat ejerskab til steder, maskiner og knowhow legitimerer ikke længere, at der dispenseres fra de normer for etisk omgang mellem mennesker, der sætter dagsordenen for vores forhold til hinanden i vores livsverden, det såkaldte privatliv" (Kirkeby 2004:33f).

Denne udvikling skaber en ændring i indholdet af ledelsens strategiske kontekst "... fra håndværk mod holdning" (Kirkeby 2004:35), og det fordrer, at lederen derfor må være *dannet*, eller som Kirkeby andetsteds formulerer det, den første humanist blandt humanister (Kirkeby 2004:8), et åndeligt fyrtårn (Kirkeby 2004:162), en filosof (Kirkeby 2004:164). Hans nye opgave, og det, der er omdrejningspunktet for *Det nye lederskab* er altså, at han kan sætte sin faglige viden ind i en kontekst af holdninger og indstillinger, samtidig med han stadig formår at løse basale håndværksmæssige, administrative opgaver, som at kunne lave regnskab og kende til mikroøkonomisk teori og praksis (Kirkeby 2004:35). I denne nye ledelsesopgave har filosofien et særligt potentiale, idet den "... åbner døren til en helt ny og intens diskurs om dette århundredes nye tema: *frihed* i organisationer. En frihed til at udfolde sig fagligt, professionelt og ikke mindst menneskeligt" (Kirkeby, 2004:9). Som formidler af gammel lærdom kan filosofien endda få et forløsende eksistentialistisk potentiale: "At bruge filosofien på sit eget liv, på forholdet til andre *og* på hele den professionelle – ofte – strategiske kontekst, hvori vi, der bliver mere og mere ærekære i vores arbejdsliv, vikles dybere og dybere ind, giver en mulighed for at blive herre over og i sit eget liv. Filosofien er den eneste virkelige vej til opnåelse af personlig frihed" (Kirkeby, 2004:7).

Med disse nye forudsætninger for ledelse bliver der altså nødt til at indgå normative, etiske og moralske overvejelser, hvis lederen skal kunne fungere i en moderne kontekst. Hvis man ønsker at anskueliggøre, hvordan man undgår "... fristelsen til moralsk forskønnelse af ret kyniske motiver og efterrationaliseringer, der retfærdiggør magtvilje med henvisning til det fælles bedste" (Kirkeby 2004:31), eller mao., hvordan man sørger for at der er overensstemmelse mellem de reelle og fremlagte motiver for magten, må man ty til lederens evne til at forholde sig til *den græske firkant*, der fremlægges af Kirkeby inspireret af Platons dialog *Sofisten*. Her flankeres den ønskede frihed i midten på fire sider af henholdsvis *det gode*, *det retfærdige*,

det sande og *det skønne*, som de fire normative elementer, lederen gennem sin frie vilje har mulighed for at forholde sig til.

I den normative forståelse, Kirkeby bygger op, indebærer *det gode*, at lederen er tvunget til at virkeliggøre og være på forkant med en ansvarliggørende dagsorden, der rækker ud over virksomhedens indre grænser. Han bliver nødt til at ansvarliggøre sig overfor andre verdener, og de komplekse forhold, som gør sig gældende i den situation, fordrer en øget grad af empati og social realitetssans (Kirkeby 2004:33).

For at virkeliggøre en sådan forståelse af det gode kræves dermed også en etisk omgang med medarbejderne, der giver dem anerkendelse efter fortjeneste – en *retfærdighedssans*. Anerkendelsen fungerer som et redskab til at administrere spændingen mellem ret og pligt, eller med andre ord den grad af frihed og tillid medarbejderen udvises, og den er essentiel i forhold til at fastholde kompetencer i virksomheden. "[V]irksomhedens kompetenceguld er ikke kun dens medarbejdere isoleret set, men derimod de bånd af teknisk og følelsesmæssig art, der møjsommeligt er knyttet mellem dem. I den forstand beror retfærdighed i organisationer på skabelsen og fastholdelsen af *frirum*. Den luft man indånder i dette rum, hedder *tillid*" (Kirkeby 2004: 39, orig. kursiv). Dette kompetenceguld fremhæver Kirkeby ligeledes andetsteds som *de uhåndgribelige fællesskaber* (Kirkeby 2004:101ff), og "… det er lederens største opgave at […] fornemme de punkter af kræfter og muligheder, som ligger i centrum af de uformelle, virkende fællesskaber" (Kirkeby 2004:92).

Sandhedens rolle i den moderne organisation handler om lederens evne til at forstå og forvalte den videnskabelige viden, der gør sig gældende inden for hans felt – det være sig teknisk-produktionsorienteret viden (som en pædagogisk faglighed ville være i en daginstitution), men også summen af organisatoriske erfaringer (som de specifikke omstændigheder, der ville gøre sig gældende i den enkelte daginstitution). For at forvalte den viden må lederen imidlertid også være i stand til at forholde sig til det sidste begreb i den græske firkant, *det skønne*, idet sandheden om produktet altid optræder "… formidlet af produktets æstetik" (Kirkeby 2004:40). En leder skal kunne "… modstå fristelsen til overfladiske effekter, der nok kan tage kegler på kort sigt, men som på længere sigt svier til os selv" (Kirkeby 2004:42). I mere konkret forstand er der altså tale om, at lederen skal kunne vurdere holdbarheden af de redskaber han anvender i sin videnspolitik.

Den frihed, der følger af en succesfuld integrering af den græske firkant er en evne til at skabe en balance mellem handlefrihed og nødvendighed (en tanke vi genfinder i den uddannelse, vi undersøger, og som vil blive behandlet indgående senere). Kirkeby uddyber andetsteds, hvorledes denne frihed ligeledes skal forstås i en Kierkegaardsk nærmere end i en Hegeliansk, anerkendelsesdialektisk forstand. Kierkegaard "... forestiller sig en frihed, der kan praktiseres, uden at den samtidig tager frihed fra et andet menneske" (Kirkeby 2004:98). Igen fremhæves tilliden (der fra det græske pistis refererer til trosbegrebet, der for Kierkegaard er essentiel i forhold til at opnå en anerkendelse, som ikke finder sted i en funktionalistisk gensidighed) som et centralt redskab til at opnå den frihed, der i princippet kan være uendelig. Den normative fordring, Kirkeby her vil frem til, formulerer han således: "En ægte leder skal bestræbe sig på at modtage mennesker, således at de ikke behøver at forestille sig, at den basale mekanisme i menneskelige relationer nødvendigvis er magt" (Kirkeby 2004:99). Med andre ord er det lederens opgave at italesætte sin ledelse på en måde, der ikke fremhæver den magt, han besidder netop i kraft af sin lederrolle. Dette forhold gør nødvendigvis fordringen i det nye lederskab i bedste fald krævende og i værste fald paradoksal, som det også skitseres andetsteds:

> "At træde i karakter betyder således *både* at virkeliggøre sine egne moralske og menneskelige potentialer *og* at tjene organisationens sag. Problemet er blot, at disse to størrelser ofte kan være i modstrid med hinanden [...] Visse organisatoriske begivenheder kan næsten opløse dette dilemma, således at mennesket og rollen kan smelte sammen, men i mange tilfælde og på mange ledelsesniveauer er og bliver de uforenelige, for erhvervslivet er underkastet en teknisk-økonomisk formålsrationalitet, der ikke i samme omfang styrer vores intimsfæres valg" (Kirkeby 2004: 64).

Når dilemmaet består, er der således et konstant krydspres mellem forskellige aktørers forventninger. Selvom Kirkeby ikke skelner eksplicit mellem ledelsesvirksomhed inden for det offentlige og det private erhvervsliv, påpeger han dog nogle vilkår, der især gør sig gældende for den offentlige leder, vi undersøger. Mest centralt er det krydsfelt af krav og forventninger fra den politiske ledelse, som kan komme i konflikt med de vilkår der gør sig gældende på den enkelte arbejdsplads: "Lederen skal kunne afveje interne interessegruppers præferencer med bredere politiske hensyn. Lederen må [...] kunne forene indsigt i de politiske aspekter af beslutninger med en form for fagligt overblik. Eksempelvis kan ministerens krav til at forøge hastigheden af sagsbehandlingen gå på kollisionskurs med god forvaltningsskik og med personalepolitik. Her må lederen vælge kriterium – og tage skraldet" (Kirkeby 2004: 163).

Dilemmaet, der her skitseres, er et af de mest centrale for ledere i det offentlige, omend det også kan gøre sig gældende inden for det private erhvervsliv.

3.4.2 Vilkår for offentlig ledelse i forhold til uddannelse og videnssamfundet

Lederen presses også fra andet hold. I sit forhold til det, der blev betegnet som *sandheden* og *skønheden* i den græske firkant, kan han ikke i samme grad som tidligere støtte sig til fast viden: "Det, der gør videnssamfundet forskelligt fra tidligere samfund, er de afgørende vilkår, at viden ikke længere er fast bundet til ideologier, samt at enhver beslutning altid er skudt ind i et mulighedsrum, hvor den måles på en fremtids vægt, som den selv er medskaber af" (Kirkeby 2004:164). I en offentlig kontekst er videnssamfundets nye præmisser ydermere undergravende for tilliden til den bureaukratiske procedure som fast holdepunkt: "Jordforbindelsen i forvaltningen var tidligere naturligvis procedurer. Men fokusering på processer opløser tilliden til procedurer – der jo ikke er andet end opsummering og foregribelse af processer og dermed ofte uhensigtsmæssig lukning af mulighedsrum" (Kirkeby 2004:165)[5]. Denne usikkerhed medfører, at lederens forhold både til sig selv og til de opgaver, der skal udføres konstant er truet af forandring, og netop en forandring som risikerer at være så eklektisk at den ikke kan holde længere end til den næste forandring står klar til at tage over:

> Mangfoldigheden af småparadigmer og trivielle teorier iklædt det nyeste modetøj og præsenteret uden et gran af proportionsfornemmelse gør det vanskeligt for lederen at få føling med ledelse som refleksiv praksis. Dertil kommer det herskende virvar af metaforiske rammer, hvorigennem de erfaringer med identitet, magt, medmenneskelighed, fællesskab og mening, som ledere kan gøre i organisationer, struktureres (Kirkeby, 2004:182).

Netop derfor mener Kirkeby, at lederen må være en filosof i kraft af sin evne til "… at forholde sig kritisk til billederne og fortællingerne, […] til fortryllekraften i de retoriske og poetiske værktøjer, men også fordi filosoffen traditionelt set tør pejle efter sin egen "visdom". Det kræver en dyb forankring af de personlige kommunikative potenser at kunne sætte en klar og suggestiv diskurs op som alternativ […] Det må den offentlige leder også kunne lære" (Kirkeby 2004:164f). Intet mindre, tør det måske tilføjes; en fordring om at skulle være en filosof er, beundringsværdig som man som filosofistuderende unægtelig kan finde den, ikke uproblematisk. Og Kirkeby erkender da også problematikken: "Netop det at være en fagligt kvalificeret generalist eller en

[5] Dette fokus på processer, Kirkeby her beskriver er i øvrigt ikke ulig det symbolperspektiv, der er beskrevet i afsnittet om Røvik.

generelt funderet ekspert, det har svære vilkår i vores samfund lige nu […] når det kommer til stykket er det eneste, han har at forlade sig på, sin erfaring og sin gode vilje" (Kirkeby 2004:166). Men som vores interview med informanterne fra UCC og KL, samt Annemette Digmann, vil vise, står Kirkeby ikke alene med disse betragtninger om, hvad man bør kunne forvente af den offentlige leder. Vi vil derfor vende tilbage til en sammenfattende diskussion af Kirkebys normative bestræbelser i diskussionsafsnittet.

3.4.3 Friheden og angsten som gensidigt konstituerende fænomener

I sin beskrivelse af den Kierkegaardske frihed, Kirkeby læner sig op ad, synes han ikke at forholde sig til det forhold, at friheden i Kierkegaards forståelse er gensidigt konstitueret af eksistentiel angst. Idet denne angst sætter helt særlige vilkår for, hvordan man kan forstå de refleksionsmuligheder, der etableres i det frihedsbegreb, der skal konstrueres, er det værd at dvæle lidt ved Kierkegaards betragtninger i *Begrebet Angest* (1844). Ydermere kan vi efterfølgende med et kort rids af Heideggers analyse af angstens betydning for tilværen begynde at tegne et billede af, hvordan refleksion og frihed kan blive helt centrale begreber i ledelsesrummet, og rent faktisk fordre et nyt syn på den position, lederne indtager i ledelsesrummet.

Kierkegaard kommer i *Begrebet Angest* med en række betragtninger om angsten som forudsætning før en eksistentiel valgsituation. Kierkegaard gør angsten til den paradoksale mulighedsbetingelse for frihed, ved at inddrage syndefaldsmyten som udgangspunktet for angstens tilblivelse. Konfronteret med Guds forbud om at spise af livets træ etableres angsten i Adam, men paradokset består i, at det først er i *springet* ind i synden, at han kan erkende sin synd som synd – fordi det først er når han har spist af træet, at han lærer at kende forskel på godt og ondt. Det er i dette kvalitative spring ind i synden, at mennesket lærer synden at kende – og det kan i sin natur kun forstås af det enkelte menneske selv. Angst opstår, når individet opdager sin *egen* mulighed for selvstændigt at forholde sig til sig selv og det ansvar der følger med; at man nu er ansvarlig for den måde man forholder sig til livet på. Synden kommer ind i verden, når man opdager denne mulighed, fordi det at opdage og forholde sig til muligheden ledsages af angst. Når angstens forhold til friheden skal beskrives, skriver Kierkegaard således, at " ... Angest er Frihedens Virkelighed som Mulighed for Muligheden (Kierkegaard 1997:348). Med denne dobbelte angivelse af "... Mulighed for Muligheden" skal forstås, at man i angsten opdager muligheden af frihed – en frihed som udgøres af mulighed for at forholde sig til sin eksistens på en fundamentalt anderledes måde.

Med denne forståelse af friheden som en individuel og ugeneralisérbar oplevelse, fornægter Kierkegaard samtidig muligheden af man kan foretage abstraktioner af oplevelsen, fordi den er unik for den enkelte. Man kan dermed ikke kvantificere friheden, men i stedet forbinde den med angstens intensitet for dermed at nærme sig forståelsen af, hvilken grad af frihed der er tale om. Uden at komme nærmere ind på Kierkegaards stadieteori, kan det konstateres, at friheden og angstens intensitet hænger sammen med, om der er tale om et etisk valg – valget af valget – eller om det er det religiøse spring – den teleologiske suspension af det etiske. Det paradoksale bliver, at mennesket gennem sin angst ikke bare *ser* en frihed, men også *er* den selvsamme frihed: "Idet han da vender sig ind efter, opdager han Friheden […] og Friheden er ham hans Salighed, Frihed ikke til at gjøre Dit og Dat i Verden […] men Frihed til at vide med sig selv, at han er Frihed" (Kierkegaard 1997:410). Individet kan i kraft af selvindsigt derfor nå ned til en anskuelse af sig selv som frihed – ikke en frihed der kan vælges fra eller til, men en frihed som etablerer sig som et grundvilkår, og som således *trænger sig på*. På denne måde får selve valget en vægtning, som er central for forståelsen af frihed. Valget bliver tillagt en betydning, hvori fraværet (negligeringen) af valget har psykologiske konsekvenser, fordi det er påtrængende. Friheden som et påtrængende fænomen antager altså en normativ karakter, der byder mennesket at forholde sig til sig selv. Inddragelsen af syndefaldet bliver dermed ikke til en dogmatisk betragtning om synd overfor Gud, men om muligheden af at synde overfor sig selv.

Vi kan altså konstatere, at den frihed, som Kierkegaard tegner op, ikke bare er en frihed til at gøre som man vil. De valg, man træffer i relation til sine omgivelser, peger altid tilbage på en selv som et moralsk ansvarligt menneske, og valget har konsekvenser for den enkelte, uanset om man vælger at vælge, eller om man negligerer valget.

Hvor Kierkegaard forudsætter den bibelske fortælling om arvesynden som forudsætning for sammenhængen mellem angsten og friheden, behøves for Heidegger ikke den transcendentale skelnen mellem menneskets endelighed og det guddommeliges uendelighed. For Heidegger *er* tilværen transcendensen i sig selv.

Heidegger beskriver i *Væren og tid* befindtligheden som den ontologiske ækvivalent til det ontiske udtryk *stemning* (Heidegger, 2007:161). Heidegger skelner mellem ontologisk som værensforståelse – dvs. de eksistentialer, der er knyttet til tilværen (som befindtligheden er det) – og ontisk som eksistentielle konkretiseringer af de eksistentiale værensmuligheder –

forstået som, når en stemning sætter sig igennem og dermed giver "... ontisk »oplysning« om tilstedeværen selv som et værende" (Heidegger 2007:213).

Heidegger forholder sig i *Væren og tid* også til Kierkegaards forståelse af angsten som eksistentiel forudsætning for etablering af friheden. Den omhu, der er opstillet som hovedeksistentiale til at karakterisere spændingen mellem den passive kastethed, befindtligheden, og den aktive udkasten, forståelsen, udgør også et spændingsfelt mellem de determinerende omstændigheder ved tilværen, den verden, eller de diskurser, man er kastet ind i, samtidig med, man i kraft af sin tilværen også vil reagere *på* verden.

Kierkegaard og Heidegger er enige deri, at angsten er et grundvilkår ved det at være til – om man forstår det som tilværen eller som en syntese af endelighed og uendelighed. Samtidig er angsten hos Heidegger, som det, han kalder et modus af befindtligheden, en betingelse for at iagttage friheden som mulighed: "Angsten åbner i tilstedeværen en *væren hen imod* den egne særegne værenkunnen, dvs. en *væren fri til* friheden af at vælge og gribe sig selv" (Heidegger 2007:217, orig. kursiv). Selvom der ikke er noget jeg eller 'sig-selv' som sådan i tilværen, kan Heidegger henvise til at 'vælge og gribe sig selv' idet tilværen bliver forelagt kastetheden som et vilkår for den enkelte. Når dette krav om, at man har at være, melder sig, sættes tilværen som noget individuelt, min-enkelte-hed (Nicolaisen, 2007:151). Dermed åbnes op for den eksistentialistiske ansvarliggørelse, som også Kierkegaard lægger op til; friheden får en lignende status som muligheden af et ansvarliggørende valg. Til gengæld er den ikke betinget af et transcendentalt forhold til den guddommelige uendelighed som hos Kierkegaard. Selvom Heidegger først karakteriserer angstens genstand som "... fuldstændig ubestemt" og et "... faretruende *intetsteds*" (Heidegger, 2007:216, orig. kursiv), er det ikke en intethed som sådan, men det, der karakteriserer selve det at være til: *"Det, angsten er angst for, er i-verden-væren som sådan*" (Heidegger, 2007:215, orig. kursiv). Det, angsten gør, er at vise tilværen som væren hen imod døden (ikke-væren), og dermed tilstedeværen som en fortsat mulighed, idet den kaster sine udkast mod intet (Nicolaisen 2007:185). Den tidslige dimension spiller for Heidegger en central rolle, fordi tilværens muligheder skal ses i lyset af dens fortsatte forhold til ikke-væren:

> Det, der trykker, er ikke dette eller hint, og heller ikke summen af alt det forhåndenværende, men derimod *muligheden* af vedhåndenværende i det hele taget, dvs. verden selv (Heidegger 2007:216, orig. kursiv).

Heideggers forståelse af tiden, får dermed en helt anden dimension, idet tilværen ikke kun kan forstå sig som værende i forhold til en række bevægelser i forhold til før og efter (Nicolaisen 2007:176). Væren kan ikke tænkes ud fra det øjeblikkelige nærvær, men må hele tiden forstås i relation til den tidslighed, der er forbundet til eksistentialerne. Den aktive, udkastende forståelse er en væren rettet mod fremtiden, mens den passive kastethed er rettet mod fortiden. Optagethed af nutiden benævnes hjemfaldelse, der betegner bjergtagelsen af de værender, vi er iblandt (Nicolaisen 2007:177). Væren og tid bliver "... to sider af samme sag" (Nicolaisen 2008:178), idet tiden på denne måde forstås som forbundet med tilværens måde at være til på. Den bliver med andre ord ikke gjort til en genstand i sig selv, men et eksistentiale ved tilværen – tidsligheden.

Det, Kierkegaard og Heidegger viser i deres angstanalyse er, ud over at angst og frihed og gensidigt konstituerende, at frihed ikke bare er frihed, men en frihed i relation et eksistentielt valg. Med Heidegger etableres en forståelse af frihed og tidslighed, som ikke er forbundet med guddommelig transcendens. Med disse uddybende betragtninger af angst og frihed som forudsætninger for de valgsituationer, man sættes overfor, kan vi i diskussionen se nærmere på, hvordan de refleksive muligheder, der tilvejebringes gennem lederuddannelsen, kan betragtes i forhold til de fordringer, der etablerer sig som grundvilkår ved den menneskelige eksistens.

Hermed er den teoretiske del af specialet afsluttet. Inden analysen af vores empiriske materiale påbegyndes er det imidlertid nødvendigt at beskæftige sig nogle af de overordnede vilkår, daginstitutionsområdet i Københavns Kommune er underlagt.

3.5 New Public Management og daginstitutionerne i Københavns Kommune

3.5.1 Optakt til forandring

Bureaukratiets styreform blev i 1980'erne alvorligt kritiseret for manglende effektivitet, hvilket ikke var særegent for Danmark, men forgik i mange vestlige lande. Den offentlige sektor levede ikke op til forskellige krav om øget effektivitet og man kunne ikke fuldføre de opgaver og visioner man formulerede. Der var med andre ord tale om en helt generel kritik af, hvorvidt den offentlige sektor i det hele taget var i stand til at varetage de opgaver den

var sat til. Bureaukratiet som styringsform blev stærkt kritiseret for at fokusere for meget på procedurer og var i det hele taget for ufleksibel (Sørensen 2008:45f).

New Public Management (NPM) opstod som et liberalt forsøg på at sikre en mere effektiv offentlig sektor. Endvidere var afbureaukratisering et indbygget element i New Public Management-reformerne. Effektivitet og afbureaukratisering er begge elementer som stadig meget væsentlige i København Kommune (cf. BUF-strategi 2008).

Der skulle produceres bedre service for de samme penge og løsningen blev et forsøg på at skabe en mere *informeret, fleksibel og resultatorienteret* styring (Sørensen 2008:46). Forståelsen af NPM har i mange kommuner resulteret i, at økonomi, administration og udvikling blev decentraliseret, og den enkelte institution nu selv står med store administrative og udviklingsorienterede opgaver. De offentlige institutioner har fået pålagt store beslutningsmæssige kompetencer, men det kræver samtidig at de rammerne er til stede, så de kan sikre kerneydelsen og samtidig leve op til de mange krav der kommer fra politikere og borgere (Sørensen 2008:46, Dagtilbudsloven 2007).

3.5.2 New Public Management i dag

Vi vil i det kommende forsøge at nærme os en teoretisk redegørelse for de styringsmekanismer, som vi i stadigt stigende grad oplever i fremmarch i den offentlige sektor. Vi vil forstå, hvad der er det teoretiske udgangspunkt for disse, og hvad det er meningen, der skal komme ud af dem. For samlet at forstå udviklingen, der har bygget op imod denne fremmarch, gør vi imidlertid først rede for udviklingen inden for NPM, der er et samlet begreb for den opfattelse, at velfærdsstaten kræver modernisering.

Kurt Klaudi Klausen argumenterede i sin artikel *New Public Management – en fortolkningsramme* fra 2001 for, at NPM ikke er en entydig størrelse. Lige meget hvor NPM praktiseres, kan dets virkning og konsekvens imidlertid spores på samme måde. Klausen lægger derfor mere vægt på de konstaterbare strømninger, som kan spores i kølvandet på NPM lige meget, hvor det bliver besluttet og implementeret.

Således arbejder Klausen med en todeling af NPM-begrebet, som har til formål at kunne undersøge og definere de initiativer, der er fremkommet af NPM og afgrænse det fra andre initiativer, der er "paradigmatisk" forskellige fra NPM´s kerneargumenter. Klausen optegner

derfor to søjler for at give NPM et indhold i forhold til de hovedstrømninger, der er med til at definere den:

1) Den økonomiske (klassiske, liberale argumentation) og

2) Den organisatoriske og ledelsesmæssige (Klausen 2001:27).

Den første del af NPM forholder sig dermed til samfundet ud fra et kritisk, økonomisk rationale. Som velfærdsmodellen hidtil har været udviklet og forvaltet, er den for økonomisk ineffektiv. Statens projekt skal derfor være at effektivisere og optimere med henblik på en øget produktion. Man søger ligeledes en øget og bedre produktion for færre økonomiske ressourcer. Det forudsættes, at dette kan gøres med klassisk-liberale virkemidler som f.eks. privatisering og udlicitering (Klausen 2001: 27).

Den anden søjle baserer sig for så vidt også på den klassiske liberale tanke om den offentlige sektor, hvad angår effektivisering og optimering. Blot tilføjes tankerne om organisations- og ledelsestænkning på en måde, der også inkluderer idealer som tillid og motivationsbaseret produktion. Dermed åbnes op for, at mere bløde værdier kan være aktiver for en øget produktion og effektivisering (Klausen 2001:28).

Ifølge Klausen er problemet blot, at denne sidste søjle kan være diffus og udefinerbar. Der findes ikke ét eksperiment med NPM i ledelses- og organisationstænkning, hvor man har kunnet hive universelle karakteristika ud af virkningen (Klausen 2001:28f).

Samtidig kobler NPM økonomisk teori med mere bløde ledelsesværdier, hvilket også er bemærkelsesværdigt for NPM-teoriens anden søjle. Dette formulerer Klausen således:

> Den første søjle er teoretisk set mest stringent. Den er kvalitativt forskellig fra andre teoretiske indfaldsvinkler, som eksempelvis kunne hente deres teoretiske forklaringskraft fra politologi, sociologi eller psykologi. Det er i den forstand mere et problem at inkludere den anden søjle under NPM (Klausen 2001:28).

Opsummeret vil vi derfor bruge NPM-tankegangen til at vurdere de konsekvenser, NPM har for den måde, det offentlige tænker administration, ledelse og politik. I forhold til teoriens indholdsmæssige substans vil vi i det følgende fastholde Klausens inddeling af NPM, altså på koblingen af klassisk økonomisk tænkning og mere 'bløde' ledelsesmæssige værdier.

3.5.3 Den regulerende stat og strategisk kommunikation

Forståelsen af den offentlige styringsmetode er derved skitseret inden for NPM. I det følgende vil vi præcisere dette ved at argumentere for, hvorledes staten mere konkret arbejder med NPM inden for to aspekter: den regulerende stat og strategisk ledelse.

Carsten Greve kobler i sin artikel fra 2007 NPM til det offentlige med 1) strategisk kommunikation og 2) en regulerende stat. Denne kobling mellem NPM og en regulerende stat samt kommunikationstænkning spiller en væsentlig rolle i vores forståelse af offentlig styring, og for at bruge den konkret i vores analyse skitserer vi den i det følgende.

3.5.4 Den regulerende stat

Den regulerende stat er en argumentation for, hvad der er afstedkommet af NPM. Begrebet fokuserer på regulering som et af de primære redskaber til at kontrollere og overvåge markedet samt private organisationer. Inden for den offentlige sektor blev der i stadigt stigende grad brugt regulering, som afstedkom en decentralisering og delegering af styringsansvar og konkurrence samt markedsstyring (Greve 2007:13). Reguleringen foregår på en række forskellige måder, heriblandt managementbaseret regulering, markedsbaseret regulering og fastsættelse af standarder. Markedsbaseret regulering er kendetegnet ved benchmarking, der opsætter en rangliste, der fortæller, hvor de forskellige aktører ligger i forhold til hinanden.

3.5.5 Strategisk kommunikation

For det første forudsætter Greve, at strategisk kommunikation af hensigt og virkning i det offentlige spiller en central rolle for den egentlige, politiske ledelse. Fra ministerieniveau og ned er det af stor vigtighed, at der til den politiske omverden og befolkningen kommunikeres klart og tydeligt, hvad man vil med en given politisk beslutning. Står dette ikke klart, svækkes lederskabet, og det kan komme til at pege i mange retninger (Greve 2007:15f).

At kommunikationen fungerer strategisk og hensigtsmæssigt for forvaltningen kan ikke alene være f.eks. en ministers ansvar, og derfor kræves der i det offentlige uddannet arbejdskraft til at varetage denne strategiske kommunikation.

NPM har en stor indvirkning på den offentlige sektor i Danmark. Dette har bevirket mere kontrol og regulering. Det kan ses som en naturlig udvikling i forhold til at delegere

indflydelse ud. Der er kommet mange initiativer til at regulere det offentlige med, som en udvidelse i form af regelbaserede reguleringsformer. Derudover er strategisk kommunikation er væsentlig del af den offentlige sektors metode til at forvalte på, hvor meninger og holdninger til politiske tiltag skal kommunikeres på den bedst tænkelige måde.

3.5.6 Kritik af NPM-teoriens grundudgangspunkt

Klausen opregner selv i sin artikel fra 2001 en række argumenter for og imod NPM-teorien. Af kritikpunkter rejser han f.eks. det forhold, at NPM har været kritiseret for at være en art neo-liberalt forsøg på at diskursivere stringent liberale kalkuler uden politisk værdi, men at der egentlig ligger et ideologisk og politisk arbejde bag (Klausen 2001:31). NPM-teorien tager sigte på en generel samfunds- og statsudviklingstendens og tager kun i begrænset omfang interne organisationsforhold med i sin analyse. Det er i denne forbindelse værd at bemærke, at Klausen ligeledes bruger NPM på samme måde. Det gør vi også til dels, men med det forbehold, at vi bruger det som forklaringsmodel netop på måder at styre en organisation på.

Decentraliseringsbølgen medførte at institutionsledere blev transformeret fra fagprofessionelle ledere til ledere af serviceproducerende institutioner. Fra at være bedst blandt lige mænd sættes ledelse som et fag og en kvalitet i sig selv (Sehested 2003:196f).

3.5.7 Københavns Kommune

Først vil kommunen blive præsenteret i tal, og i hvordan de har valgt at organisere daginstitutionerne. Dernæst vil vi undersøge om Københavns Kommunes Børne- og ungdomsforvaltning har implementeret nogle af de tiltag der stammer fra NPM tankegangen.

Københavns Kommune er Danmarks største om med ca. en halv million borger og omkring halvtredstusinde ansatte en af de største virksomheder i Danmark. Heraf er børne- og ungdomsforvaltningen (BUF) den største. Hver af de 7 forvaltninger i København lever deres eget liv stort set isoleret fra de andre forvaltninger. De enkelte forvaltninger har hver deres direktør samt hver deres Borgmester. BUF er desuden delt op i flere kontorer og distrikter. Vi kommer til primært at beskæftige os med de opgaver der ligger i distrikterne som bl.a. er:

- Implementering af politiker og strategier

- Ledelse af skoler og institutioner
- Driftsopgaver i forhold til kerneopgaver
- At være central aktør i udrulningen af styringsmodel og kvalitetssikring (tilsyn) af kerneopgaver
- Opfølgning, dokumentation og evaluering
- Lokal udvikling

Det er i distrikterne, at langt de fleste opgaver omkring den enkelte daginstitution bliver varetaget. Det er endvidere distriktschefen der er daginstitutionsledere fra kommunale institutioner nærmeste chef. Der er i alt 653 institutioner i København, heraf er 375 kommunale og 278 selvejende, og har et samlet budget på omkring 4,2 mia. kr. Der er 8 distrikter i BUF, hvilket giver omkring 82 ledere plus skoleledere, PPR chef, souschef, sundhedsplejerske og andre funktioner i hvert distrikt. Alle disse medarbejdere arbejder med servicering og kontrol af institutionerne og skolerne. Alt i alt har distriktschefen ca. 100 medarbejdere under sig der har ham/hende som nærmeste chef. Distriktschefens medarbejdere er primært andre ledere der er placeret forskellige steder i distriktet.

I BUFs organisationsbeskrivelse fremgår det blandt andet at: "… løsningen af kerne opgaver sker smidigt og fleksibelt og så tæt på brugeren som muligt – under hensyntagen til kvalitet og økonomi" (BUF 2007:2) og videre: "vi vil søge at mindske detailstyring og skabe bedre muligheder for lokal ledelse og selvforvaltning, der respekterer og udspiller sig inden for rammen af de politiske beslutninger" (BUF 2008:1).

I de forskellige organisationsstrategier og visioner fra BUF tilstræbes at skabe større et ledelsesrum og frihed i opgaveløsningen decentralt, samtidig med at borgeren og de politiske rammer respekteres og overholdes. Vores empiriske indsamling samt ovenstående skitsering af NPM peger i retning af, at mange af de ting, der befinder sig indenfor NPM ligeledes kan findes i KK BUF:

1. Den regulerende stat: pædagogiske læreplaner, treårssprogtest, årsplaner, børnemiljøvurdering osv.

2. Ledelse: indførelse af lederudviklingssamtaler, medarbejderudviklingssamtaler, lederuddannelse, KKs ledelsesværdier "Værdibaseret ledelse i Københavns Kommune skal give plads til, at den enkelte medarbejder kan vurdere, hvad der er det rigtige at gøre i en konkret situation. Hvad enten medarbejderen er pædagog på tur med en gruppe børn,

projektleder på et udviklingsprojekt, gartner i færd med vedligehold af en park eller noget fjerde" (KKs ledelsesgrundlag).

3. Overholdelse af budgetter er centralt, så den enkelte leder bedst muligt ved hvor der skal prioriteres i deres institution, for derved dels at sikre det overordnede budget, og dels skabe incitamenter for bedre økonomisk prioritering i den enkelte institution (se endvidere analyseafsnittet *Relationen til distriktet*).

4. Administrative krav: dokumentation om blandt andet sygefravær, regnskab, løn, tillidsmænd, diverse ad hoc undersøgelser osv.

Ovenstående viser at der er sammenfald i den måde staten og KK BUF vælger at styre området på i forhold til fokusering på ledelse, økonomisk råderum og den regulerende instans. Ledelsesrummet for daginstitutionsledere synes at være under stor indflydelse af NPM-bølgen, hvilket vi ligeledes vi se i de følgende afsnit.

4 Analyse

I analyseafsnittet går vi i dybden med den indsamlede empiri. Vi søger her at give foreløbige svar på problemformuleringens to første underspørgsmål samt lægge grunden til den efterfølgende diskussion. Analysen består af fire hoveddele. Første hoveddel undersøger lederuddannelsens opbygning, herunder dens faglige udgangspunkter, og hvilke implikationer, det har for daginstitutionslederne. Herunder vil vi undersøge, hvorfor lederne har valgt ledelse. Anden del analyserer lederne og deres relation til distriktet, og tredje del beskæftiger sig med daginstitutionsledernes relation til medarbejderne. Fjerde del undersøger det organisatoriske krydspres, lederne befinder sig i. Afslutningsvis samler vi op på analysen og ligger op til diskussionen.

4.1 Uddannelse af daginstitutionsledere

"Diplomuddannelsen i ledelse har til formål at kvalificere nuværende og kommende ledere til selvstændigt at kunne varetage ledelsesopgaver. Uddannelsen skal sætte deltagerne i stand til at vurdere, reflektere og anvende elementer, der indgår i ledelsesprocessen fra strategisk til operativt niveau" (Studieordning for Diplomuddannelsen i ledelse 2009).

4.1.1 Uddannelsens formål

Informanten fra UCC har omfattende erfaring med at undervise og tilrettelægge forløb på lederuddannelser for offentligt ansatte. Hun beskriver overordnet, at lederuddannelsens hovedformål er at gøre lederne i stand til at udføre deres opgave (UCC:1). Det betyder for det første, at de er optagede af vefærds*funktioner* frem for velfærds*professioner*, eller med andre ord, at de ikke søger at styrke ledernes *professionsidentitet* (UCC:1). For det andet betyder det, at de er optagede af de *arenaer*, en leder skal navigere i (hvor man for daginstitutionslederes vedkommende ville kunne tale om ledelsesrummet og de forskellige relationer lederen indgår i), og de paradokser, der opstår når arenaernes forskellige dagsordener mødes. Hendes forståelse af ledelse er altså centreret omkring at facilitere en optimal udførelse af den funktion, lederne har:

> … man er leder i en bestemt kontekst, i en bestemt historisk tid, hvor der er noget du *skal*, der er noget der er til drøftelse og til oversættelse, og noget du skal. Ledelse er ikke et mål i sig selv […] vores opgave i forhold til uddannelse [er] at klæde lederne på

> til at forstå, "der er noget, du er sat i verden for at løse […], og så er der noget, du kan gøre, og hvad er bedst muligt (UCC:1f).

Den skelnen mellem *kan* og *skal*, som informanten her skitserer, er central i forhold til ledelsesrummet. Denne skelnen har en række konsekvenser i forhold til, hvordan lederen forstår sig selv som en del af et politisk system, og som et individ med et vist mål af metodefrihed. Uddannelses formål bliver at sætte lederen i stand til at reflektere over sin praksis, at navigere i ledelsesrummet og at træffe bedst mulige beslutninger med en stadig øget mængde af kontrol- og administrative opgaver, som det blev skitseret i afsnittet om New Public Management. Uddannelse af offentlige ledere har til formål at forbedre den offentlige sektor, hvilket peger i retning af en normativ tilgang til hvad god ledelse er.

Samtidig peger Kirkeby på at før god ledelse er mulig, er det nødvendigt at lederen er *dannet*, fordi der hersker et moderne ideal om, hvordan lederen bør udøve sin magt, således at legitimeringen af ledelse skal ske ud fra en etisk omgang mellem mennesker. Dannelse i et uddannelsesmæssigt perspektiv bliver at kunne navigere i ledelsesrummet fagligt, professionelt og menneskeligt. Det bevirker ifølge Kirkeby, at lederen vil være i stand til at fastholde sin personlige frihed samtidig med at han tager hensyn til organisationens sag. I forlængelse heraf vil vi med udgangspunkt i uddannelse undersøge, hvilken forståelse af, hvad *god* ledelse er, vores informanter uden for daginstitutionsområdet lægger for dagen.

4.1.2 Den gode leder – et spørgsmål om uddannelse?

Informanten fra Kommunernes Landsforening (KL), der er en centralt placeret leder med opgaver indenfor blandt andet udvikling af ledelse, betragter ledelse, som et "… håndværk" (KL:5), som langt de fleste gennem uddannelse kan blive bedre til (KL:4). Mens dette gælder for hovedgruppen af ledere, mener han samtidig, der er nogle få, der har fået deres lederevner "… i dåbens nådegave" (KL:4), mens andre aldrig vil kunne lære det:

> … hvis bare vi er dygtige nok på det pædagogiske, dygtige nok til at tilrettelægge udviklingen, kan vi så uddanne hvem som helst til at være gode ledere? Mit svar er et rungende nej, det kan vi ikke. Der er nogle forudsætninger, som er forskellige former for intelligenser, forskellige former for dyder, den pågældende person skal have i sig, før det er værd at bygge på. Problemet er, at vi ved ikke, hvor det ene stopper og det andet begynder. Og derfor må det gode råd være: lad os dog prøve at dygtiggøre,

> efteruddanne, opkvalificere så meget som muligt. Og så kan der være nogle, der falder fra, fordi de ikke er gode nok. (KL:4).

Ud over at forbedre lederens 'håndværk', bliver uddannelse her fremhævet som et redskab til at sortere de dårlige ledere fra, fordi de i kraft af deres manglende evner ikke vil kunne gennemføre uddannelsen, og dermed ikke bevare legitimiteten overfor medarbejderne, i sidste ende til deres eget og medarbejdernes bedste (KL:4). Uddannelse kan skabe mere trivsel for lederne, og en leder, der ikke har det godt, er en dårlig leder (KL:5). I det perspektiv bliver lederuddannelse en måde at skille de dårlige ledere fra. Lederuddannelse bliver primært et sted, hvor ledere har mulighed for at forbedre sig, men samtidig et sted, hvor enkelte ledere finder ud af om de har lysten og evnerne til ledelse. Men samtidig ser lederen fra KL en fremtid i at gøre lederuddannelse obligatorisk, men også for at undgå, at initiativet falder til jorden:

> … hvis det kun er frivillighed, hvis det kun er skåltaleprioriteringer, så tror jeg vi bliver skuffede over, hvor mange, der i virkeligheden vil fravælge det, for "det har de ikke tid til og det fungerer meget godt i hverdagen, og det koster i øvrigt også penge", og der er meget i vejen (KL:5).

Til gengæld mener informanten samtidig, at det er svært at sætte en finger på, hvad det så er, der gør en leder god eller dårlig. Det kan ikke måles, som han siger, fordi "vi har jo ikke noget evidensbaseret viden om det […] og i mit eget tilfælde […] det er sgu meget noget med mavefornemmelse" (KL:6), ligesom han andetsteds fremhæver lederens "… personlighed" som en væsentlig faktor (KL:2). Den individuelle forskellighed, ledere har, er med andre ord helt central for, hvor god eller dårlig ledelse, han udfører, men man kan ikke etablere andet end meget generelle retningslinjer for, hvornår en leder har den rette personlighed.

Lederen fra KL fremhæver samtidig, at som håndværk må ledelse undervises gennem en blanding af teori og praksis, som ikke nødvendigvis slutter, når uddannelsen slutter: "…den danske tradition er jo, at der er nogle færdighedsmæssige ting, hvor man går til eksamen, men der er måske også noget, hvor eksamen er, at man kan begå sig i miljøet de næste tre år eller de næste 13" (KL:6).

En anden vinkel på, hvorvidt lederuddannelsen bør være obligatorisk, fremsætter Distriktschef 2, der efter interviewet er slut, runder af med en række udtalelser:

> Dem, der har søgt det selv (lederuddannelsen), der er noget at hente. Dem der skal tvinges det kan kraftedeme være lige meget […] jeg er ikke en skid interesseret i, at det her skal være obligatorisk. For lige nu har vi da et parameter på, om folk vil eller ikke vil, så hvis folk vil investere deres tid og kræfter og weekender i det, fint, det er da dem, der er drive i. Uden at jeg skal true dem på deres brød for at tage det. Det kan være det samme […] De ledere jeg har, de har ansvaret for børnenes ve og vel. Hvis de ikke kan tage sig sammen til at tage en uddannelse, så skal de da nok slet ikke være ledere (DC2:uden for lydoptagelse).

Det er to vidt forskellige forståelser af om lederuddannelse skal være obligatorisk eller ej der mellem lederen fra KL og Distriktschef 2. Det har selvfølgelig en betydning at lederen fra KL ser overordnet på hele området, mens distriktschefen ser mere lokalt i forhold til sine egne daginstitutionsledere. Distriktschefen forbinder lederuddannelsen, som noget gode ledere vil tage, mens ledere, der ikke gider eller vil, er dårlige ledere. Lederuddannelsen bliver af distriktschefen brugt som en indikator på lederne, hvor distriktschefen fra sin stol nemmere kan sortere i daginstitutionslederne. Lederuddannelse kan ikke skabe den gode leder, men uddannelsen synes at rummer muligheder for, at daginstitutionslederne kan forbedre deres ledelse.

4.1.3 Navigation i relation til distrikt og medarbejdere

Om uddannelsens sigte påpeger lederen fra UCC , at "… vores opgave er at sige: "hvordan kan man forholde sig til [de politiske forordninger], og hvordan kan man i første omgang forstå, hvordan de er kommet til, og hvad kan du gøre som leder"" (UCC:2). Informanten fastholder samtidig, at det ikke er meningen, at man skal "… sluge alt råt" (UCC:2), men at lederens opgave er at forholde sig kritisk og foretage en oversættelse (UCC:2). Uddannelsen fungerer som en upartisk aktør i forhold til den enkelte leder, men har samtidig til formål at gøre lederen selv mere upartisk:

> I: kan man… bestille det, sige, at vi gerne vil betale for det her, men vores leder skal komme ud og være mere loyal?
>
> R: Nej, det kan man ikke på den måde, men man kan bestille, at vi ved, at ledelse er at lede opad og nedad, det får man med, at ledelse er ikke alene at høre, hvad den gruppe siger, det er også at høre hvad den anden gruppe siger, det er også at få et blik på, at der er et politisk system (UCC:8).

Den kompetence, der udvikles som en evne til at lede opad og nedad i systemet, favoriserer altså ikke bestemte gruppetilhørsforhold (eksempelvis i forhold til medarbejdere eller distrikt), men den gode leder har i stedet forståelse for 'spillereglerne', som er skellet mellem handletvang og metodefrihed (UCC:8).

Den gode leder forholder sig altså loyalt, men kritisk, til sine overordnede. Men et præcist idealbillede af den gode leder ønsker informanten ikke at tegne op:

> … du kan ikke undgå, at din person har en betydning, men der er ikke én person der kunne være idealbillede eller svaret på det hele. […] at finde en rigtig god balance mellem styring, retning og det, du ikke ved, at du ikke har svarene på det hele[…] ligesom hvis du har et teater, så bliver du nødt til at sige, der er skrevet et manuskript, og det er ikke alting du skal løse på den her scene, men den får først liv, når skuespillerne begynder at agere, så den rette balance mellem iscenesættelsen og så legen, det synes jeg er god ledelse (UCC:7).

På samme måde som hos informanten fra KL blandt andet kaldte ledelse et spørgsmål om 'personlighed' og god ledelse et spørgsmål om 'mavefornemmelse', er det for informanten fra UCC også et spørgsmål, som finder sine svar i et metaforisk lag, hvor henvisninger til teaterudtryk bliver billedet på, hvordan den gode ledelse ligger i en 'balance' mellem 'iscenesættelse' og 'leg'. Den lidt vage metaforik skal muligvis forstås i lyset af, at de mange forskellige arenaer, for at blive i informantens sprog, ledelse finder sted i, har nogle vidt forskellige mulighedsbetingelser knyttet til sig, som i høj grad er defineret af hele det sociale felt af aktører, der udgør konteksten for ledelsen. En forståelse af ledelse som en scene, man træder ind på er mere anvendelig på tværs af forskellige mulige sammenhænge, hvori der indgår ledelse, fordi der kun henvises til få fællesnævnere som magtforhold, kommunikation og konsekvens.

Lederuddannelse fordrer, i forlængelse af de skitserede NPM-tendenser i Københavns Kommune, at lederen skal kunne skabe mening på tværs af organisationen. Ledelsesrummet bliver stedet, hvor lederen skal stå distancen og fastholde muligheden af, under de givne omstændigheder, at skabe mening.

4.1.4 Uddannelsens begrænsninger

Annemette Digmann er en af de mere kritiske stemmer i debatten om, hvad ledelse kan og skal kunne i det offentlige, og hvor meget uddannelse har mulighed for at påvirke det.

Hendes forskning[6] undersøger blandt andet, hvordan læring påvirker handlingsniveauet, og tager udgangspunkt i den arbejdshypotese, at uddannelse ikke foranlediger en ændring i ledernes adfærd, uagtet deres teoretiske indsigt:

> … ledelse er altså ikke et fag du kan læse dig til. Ledelse er ligesom når du bliver pædagog eller læge, der er praksis og teori forbundet, og her så tror man at man kan lave en lederuddannelse, som man kan læse sig til (AD:4).

Den læring, der skaber ændringer, skal, ifølge Digmann, funderes kropsligt, fordi mange af de handlinger, der er forbundet med ledelse, skal komme til udtryk som kropslige reaktioner, og ikke kun en indvendig refleksion (AD:4f). I forhold til de ændringer af daginstitutionsledernes refleksive forudsætninger, uddannelse kan foranledige, mener Digmann altså ikke, at det afspejler sig på et handlingsniveau. Således konkluderer Annemette Digmann: "Jo færre (der tager en lederuddannelse) jo bedre" (AD:4). Kvaliteten af de eksisterende uddannelser er ifølge Digmann ikke gode nok. Uddannelserne formår ikke at skabe en læringsproces, hvor lederen ændrer sin adfærd i en mere hensigtsmæssig retning.

Digmann er ikke modstander af uddannelse af ledere, men mener, at det skal gennemtænkes i forhold til praksis på en måde, som ikke finder sted i det omfang det kunne ønskes. Hun retter i den forbindelse en heftig kritik mod beslutningstagerne i offentligt regi, der i forbindelse med udformningen af DOL, ikke gør, hvad de kan for at løfte ledelsesniveauet:

> … nu har jeg selv siddet med i forhandlinger, hvor de sad fra KL, Danske Regioner, Finansministeriet og på et tidspunkt sagde jeg til dem, at "jeg får den hypotese, at i siger vi skal fandme bare have skubbet noget lederuddannelse i hovedet på dem, og når det så efter fem år viser sig, at kvaliteten i den offentlige ledelsesudøvelse ikke ændrer sig, så kan I vaske hænderne og sige "vi gjorde hvad vi kunne" og det synes jeg ikke er godt nok overfor de offentlige ledere (AD:5).

Lederuddannelse er langt fra en entydig vej til god ledelse. Man kan tilsyneladende ikke blive en god leder gennem uddannelse, men uddannelse skaber mulighed for at blive en bedre leder. Der er en konsensus om, at lederuddannelse, alt efter hvilken kvalitet, der udbydes, er en god investering. Fordi ledelse i så høj grad er en praksisorienteret disciplin, skal man altså kun se uddannelse som et, omend nødvendigt, skridt på vejen, til at blive en god leder. De

[6] Når der henvises til interviewet og ikke en forskningsrapport, skyldes det, at arbejdet endnu ikke er udgivet.

enkelte ledere, der deltager i uddannelsen har forskellige forudsætninger for at opfylde uddannelsens intentioner. Lederuddannelsens effekt bliver således konstitueret i ledelsesrummet, hvor det er op til den enkelte leder at transformere teori om til praksis på en hensigtsmæssig måde. Men først vil vi se, hvad lederuddannelsen nærmere indeholder, og hvordan uddannelsen forsøger at gøre lederen i stand til at omsætte teorien og de gode intentioner fra uddannelsen til praksis.

4.1.5 Teorivalg og undervisningsstrategi

Udvalget af den litteratur, der anvendes på UCC (UCC 2010, se Litteraturliste) udgør et bredt felt af ledelsesteori, der befinder sig i et tværfagligt felt, der bla. spænder over filosofi, socialpsykologi og organisationsteori. Om den faglighed, lederuddannelsen repræsenterer, er bestræbelsen naturligvis at repræsentere den tid, de er en del af. Heraf følger, at den teori, man præsenteres for på uddannelsen ikke nødvendigvis er videnskabsteoretisk kommensurabel[7], men følger et "… eklektisk princip" (UCC:7). Med andre ord er målet at stille en række perspektiver til rådighed for eleverne, som de selv kan forfølge videre i det omfang, de finder det interessant.[8] Røviks pointe om institutionaliserede opskrifter og organisationens identitetsforvaltning kan i forlængelse af ovenstående bruges til at forstå nødvendigheden af, at uddannelsesstederne er helt fremme i forhold til de forskellige opskrifter, der tilbydes gennem uddannelsen. Uddannelsen præsenterer for lederne, hvad der er moderne og oppe i tiden, samtidig med, der eksisterer en forståelse af, at opskrifter kan skabe en effektiv organisation, hvilket kan skabe legitimitet i ledelsesrummet. Men opnåelse af legitimitet med henvisning til opskrifter kan være problematisk, hvilket Kirkeby også er inde på i sin advarsel mod smarte teorier og hurtige løsninger.

I forhold til undervisningsstrategi bekræfter informanten fra UCC det udsagn, vores informant fra KL fremlagde, at man ikke kan læse sig til at blive en god leder. Derfor er bestræbelsen konstant at forholde teorien til den praksis, lederne befinder sig i (UCC:5). Skolebænken beskrives som et særligt rum, hvor der er tid og plads, uden at "…skulle være i lederrollen, når [man] taler om noget" (UCC:2). Med andre ord skaber uddannelsen, alene i kraft

---

[7] Eleverne introduceres eksempelvis både for Jungs typepsykologi og socialkonstruktionistisk baseret ledelsesteori, der har vidt forskellige epistemologiske forudsætninger.

[8] Lederne introduceres til det eklektiske videnssyn på det videnskabsteoretiske modul, der er en del af den obligatoriske undervisning (UCC:7 og UCC 2010, se Litteraturliste).

af sin afstand til praksis, forudsætninger for en refleksivitet, hvor lederne kan holde deres egne erfaringer op mod andres, og optimalt set bruge teorien til at forstå deres egne ledelsesstrategier i en bredere kontekst. Som et resultat af den omskiftelighed og det videnssyn, der karakteriserer den moderne verden, bliver villigheden til konstant at indoptage nye perspektiver et grundvilkår:

> … vi tror, at alle mennesker, som løser en praktisk opgave, med jævne mellemrum har brug for at blive forstyrret, det lyder sådan lidt, men livslang læring er vel blevet en del af det at agere i det moderne, for du har ikke alle svarene, og dér kom noget ny viden der, og dér kom nogle nye tankesæt, så lederudvikling kunne godt handle om, med tilpas mellemrum at være i det, med tilpas mellemrum at få en chance for at gå ud, at gå tilbage og kigge på det du gør (UCC:6).

Ud over uddannelsen peges der, ligesom lederen fra KL gør, på, at den læring, der finder sted, sker løbende og i forbindelse med praksis; her tilføjes til gengæld den løbende refleksion som forudsætning for god ledelse, fordi den moderne omskiftelighed fordrer det.

Forholdet til praksis tages op løbende gennem uddannelsen, idet lederne tvinges til at forholde de teorier, de stifter bekendtskab med, til deres egen ledelsespraksis. Samtidig kræves det af underviserne, at de selv får føling med den praksis, lederne befinder sig i, igennem konsulentopgaver, der blandt andet indebærer implementering af organisatoriske ændringer og coaching af ledere og teams (UCC:6). Annemette Digmann ser ledelse som et fag, man ikke kan læse sig til. Hun sammenligner ledelse med det at uddanne sig som pædagog eller læge, som noget, der skal afprøves i virkeligheden og skal være under tilsyn af andre. Det er kun igennem en kropslig afprøvning og tilbagemeldinger på praksis, der kan skabes ændringer.

4.1.6 Lederuddannelsens eklektiske tilgang

Informanten fra UCC påpeger, at uddannelsen lægger stor vægt på, at den teoretiske indsigt, der følger med uddannelsen kan anvendes i praksis, og denne oplevelse bekræftes af de uddannede ledere, vi har talt med. Informanten påpeger ligeledes den fare, der er forbundet med ledere, der kommer tilbage fra uddannelse med en række teoretiske begreber i bagagen, men som ikke kan foretage den nødvendige oversættelse af begreberne til den praksis de befinder sig i – med det resultat, at lederen taler hen over hovedet på medarbejderne og ikke opnår nogen af de resultater, der var hensigten. Men med en eklektisk tilgang, hvor lederne i

et vist omfang selv vælger, hvilke perspektiver, de ønsker at forfølge, opstår der en lige så stor risiko for at falde i den anden grøft, nemlig at fokus på teoriernes anvendelighed i værste fald kan udvande begreberne så meget, at de ændrer deres betydning i forhold til den oprindelige.

Den sensitivitet overfor de komplekse situationer, der i stigende grad tilkendegives som et moderne vilkår af informanten fra UCC, har selvfølgelig sine fordele. Men det befordrer samtidig et pragmatisk syn på de situationer, der kan opstå, der med et positivt ord kan kaldes problemløsningsorienterethed. Det er samtidig klart, at som en leder i en til tider meget hektisk hverdag, hvor det af selv de rutinerede og uddannede ledere betegnes som et spørgsmål om 'brandslukning' (DL2:2, DL6:5, cf. DC4:2), gælder det om at kunne identificere problemer, træffe beslutninger og handle hurtigt.

Men omvendt er *problemet* måske netop problemet. Hvis mulighederne for refleksion reduceres til et spørgsmål om, hvordan man hurtigst muligt får løst et problem og kommer videre i teksten, er der ikke meget plads til nogen kritisk refleksivitet. Men det er lige præcis, hvad der kræves, hvis ikke en teoretisk forståelse bliver udvandet til en vag common sense-forståelse. Der er med Røviks ord ikke langt fra det uselvstændige til det identitetsløse når lederen implementerer de forskellige opskrifter gennem uintenderet oversættelse. At kunne lede rigtigt i den morderne organisation bliver ifølge Kirkeby ligeledes et spørgsmål om at vælge, forstå og benytte sig af de rigtige *opskrifter*. Hvis lederen vælger forkert og lader sig friste af *overfladiske effekter*, svigter lederen sig selv.

4.1.7 Den dobbelte faglighed

Samtlige daginstitutionsledere i dag er uddannet som pædagoger. Med den uddannelse, en leder går igennem, opnår de således faglighed inden for to felter, og lederen fra UCC påpeger, at lederens opgave som fagprofessionel leder er at få sat medarbejdernes ekspertviden i spil (UCC:4). Samtidig, forklarer lederen, ligger der i uddannelsen en målsætning om, at (institutions)ledelse har til formål "... at udvikle institutioner og det, der foregår i dem på den bedst mulige måde" (UCC:3). Bag det lidt vage 'bedst mulige' ligger en klar prioritering af kerneydelsen, det pædagogiske arbejde. Det vil sige, at lederen skal bruge de redskaber, der præsenteres på uddannelsen til at skabe de rammer, der sikrer kerneydelsen, med relativ metodefrihed, men uden at det er i modstrid med diktater længere oppefra, samtidig med at medarbejderne inddrages og motiveres:

> Hvis man som udgangspunkt tænkte "hvordan laver vi et dagligliv for de her børn som vi ud fra den viden vi har om børn og trivsel og udvikling, et dannelsesaspekt, hvad tror vi er et godt børneliv, og hvordan sætter vi det i spil", så skal jeg vide, at hvis jeg som leder har 48 gode ideer, tror jeg selv, men hvis ikke mine medarbejdere synes at det er en fantastisk god ide, skal jeg også som leder vide, at medarbejderne bliver nødt til at være koblet på, at det er denne her opgave I er sat til at løse (UCC:3).

Som citatet illustrerer, mener lederen fra UCC, de to fagligheder supplerer nærmere end begrænser hinanden. Som leder af institutionen står daginstitutionslederen også som øverste ansvarlige for det pædagogiske arbejde, men ledernes pædagogiske arbejde i de større institutioner kan være en sparringsfunktion og i nogle tilfælde være uddelegeret til sous-chefen. Når der for ledernes vedkommende bliver tale om en dobbelt faglighed, bliver det derfor påtrængende at spørge ind til prioriteringen af disse. I en Luhmannsk optik ville man sige, der var risiko for sammenblanding af funktionssystemerne læring⌉ ikke læring og styring⌉ ikke styring. I de begrundelser, der forelægges i empirien, kan noget tyde på at uddannelse og institutionsstørrelse kan foranledige en væsentlig forandring i ledernes fagprofessionelle virke. Vender vi os mod vores egen empiri, tilkendegives der en forandring i den karakter, daginstitutionsledernes opgaver har (f.eks. DL1:3, DL2:14, DL3:2, DL4:15, DL5:6, DL6:20, DL7:2). De opgaver, en daginstitutionsleder i Københavns Kommune har i dag, bevirker, at ledelsesrummet har ændret sig, og bliver fyldt ud med opgaver, som fortrænger den pædagogiske faglighed.

Flere af de lidt ældre ledere henviser til, at daginstitutionsledelse i starten af deres karriere mest handlede om at være pædagogen, der lavede lidt kontorarbejde engang imellem (DL1:7, DL7:2). De eneste ledere, der i dag stadig lægger vægt på at bruge tid sammen med børnene er leder 5 og 7, selvom alle ledere stadig er uddannede pædagoger[9]. Når ledernes pædagogiske fagkundskaber tages i brug er det primært i forhold til de problematikker, medarbejderne tager op omkring enkelte børn. Gennem samtale kan de udarbejde en fælles strategi, men det er ikke pædagogikken, der er det primære. Leder 6 formulerer det således:

> … jeg ser det meget som sådan, så tæt et samarbejde, altså, jeg kan jo ikke gå ind og vurdere på et barn alene, for det er jo ikke mig, der sidder med børnene hver dag. Det

[9] Andre har direkte valgt lederstillingen fordi det pædagogiske arbejde ikke var tilfredsstillende (DL2:18) (se endvidere *Hvorfor ledelse?*).

> kunne man i gamle dage, hvor man havde god tid til at sidde ude i stuerne, og det var meget hyggeligt alt sammen. Det har man ikke rigtig tid til i dag, så derfor er jeg hele tiden afhængig af, at de kommer og fortæller mig, hvordan de oplever de her børn (DL6:20).

Lederen oplever at det pædagogiske arbejde ikke længere foregår i direkte kontakt til børnene, men at det er gennem det pædagogiske personale. Ledelsesrummet er for langt de fleste ledere indrettet sådan. Det peger ligeledes i retning af, at lederen ikke længere er en del af det pædagogiske personale, men skal finde en ny lederidentitet, hvilket vi vil undersøgere nærmere i de næste afsnit.

Selvom det kan forekomme, at ledere bliver nødt til at bruge tid med børnene, når der er personalemangel, skitserer de alle, at de primære arbejdsopgaver indadtil er i forhold til personalet og udadtil i forhold til distriktet. Selv i forhold til pædagogisk faglige diskussioner henviser flere af lederne til sous-chefen/afdelingslederen, som den primære aktør på dette område (f.eks. DL1:6, DL3:5).

4.1.8 Uddannelse og identitetsdannelse

I det næste vil vi undersøge lederuddannelsens påvirkning af daginstitutionsledernes identitet. Det gør vi med henblik på at belyse, om lederuddannelse skaber en særlig lederidentitet, som daginstitutionslederne tager med sig tilbage i institutionen.

Lederen fra UCC fremhæver uddannelsens værdi i etableringen af nye fællesskaber, dels i forhold til at skabe nye netværk, og dels i forhold til at møde forståelse for de problematikker, lederne sidder med:

> … at gå ind i […] et uddannelsesrum, med nogle mennesker, som også har sådan nogle problemer, som også har nogle grundlæggende paradokser, man arbejder med, gør også for nogen, at "hold da op, jeg troede bare, det var mig, der ikke kunne klare det her" (UCC:2).

Uagtet at uddannelsen ikke i sig selv har en målsætning om at beskæftige sig med professionsidentitetsmæssige aspekter, som tidligere omtalt, er det med andre ord tydeligt, at der på skolebænken etableres muligheder for at skabe en række identitetsmæssige omvæltninger.

Forandringen af det felt, lederen befinder sig i, ændrer også opgaven for ledere. Informanten fra UCC beskriver, hvordan bevægelsen hen imod at tænke ledelse af innovative processer og komplekse organisationer er blevet en forudsætning, der supplerer den New Public Management-tradition, der har gennemsyret forvaltningstænkningen (UCC:4). Lederen skal konstant sørge for at maksimere udbyttet af ressourcerne, men i takt med, at hastigheden, hvormed forandringerne sker, øges, stilles der krav til konstant nytænkning af optimal ressourceudnyttelse. Lederen i UCC påpeger ligeledes, at det som led i en identitetsdannelsesproces bliver afgørende, at lederen kan identificere sig med forandring som et gode, og styring som et spørgsmål om fornyende og eksperimenterende ledelse af selvledelse (UCC:5).

Selvom lederuddannelsen ikke har som mål at arbejde med professionsidentitet har det en konsekvens at tage ledere ud af deres daglige gang i et decentralt institutionsmiljø tæt på medarbejdere og nærværende opgaver, der skal løses. Uddannelsen bibringer nogle teoretiske indsigter, men som det vil fremgå af den efterfølgende analyse, kan det også være svært at komme tilbage fra uddannelse og implementere den tillærte teori med den samme medarbejdergruppe. De personlige relationer, der er opbygget med en medarbejdergruppe kan vise sig mere resistente i forhold til de ændringer en leder ønsker. Den teoretiske baggrund og refleksivitet, lederne har opnået på uddannelsen, har for nogle ledere medført, at de bliver nødt til at skifte arbejde for at skabe den nødvendige distance til medarbejdergruppen. Holdningen blandt distriktscheferne er overordnet, at det er positivt:

> … netop det at en leder har været på en uddannelse, har lært noget nyt, gerne vil gribe tingene an på en anden måde, og så bliver fastholdt af nogle relationer, som man ikke kan løsrive sig fra, så synes jeg faktisk at det er fint nok [at skifte arbejde] (DC3:11).

At en leder skifter arbejdsplads en gang imellem er sundt for organisationen (DC4:9, DC2:7). Forandringer er godt, det skaber udvikling. Distriktscheferne ser det ikke som en negativ ændring, at lederne skifter arbejde efter endt uddannelse. Vi kommer senere i analysen til at argumentere for, at det er en ændret lederidentitet, der skaber en positionskamp mellem medarbejdere og ledere, som kan få det udfald, at lederen taber kampen og skifter arbejde. Og som Digmann påpeger, kan man ikke være sikker på om lederne "… går hen og laver lort i den et andet sted" (AD:4). Skabelsen af en ny lederidentitet på baggrund af lederuddannelse vil blive behandlet senere i analysen, særligt i afsnittet *positionering i relation til*

medarbejdergruppen, hvor det er i relation til medarbejderne identitetsændringen tydeligst træder frem.

Lederuddannelsen indeholder en lang række af muligheder for daginstitutionslederen til at kunne skabe mening i ledelsesrummet. Uddannelsen tilbyder institutionaliserede opskrifter, der eklektisk kan implementeres i organisationen. Samtidig tilbyder uddannelsen lederne et refleksionsrum over egen ledelse som kan diskuteres med andre ledere.

4.1.9 Opsamling

Diplomuddannelsen i ledelse lægger vægt på at skabe forståelse for den opgave, lederen skal løse. Det indebærer, at lederen lærer at forholde sig til og navigere imellem de forventninger, der stilles internt såvel som eksternt. Lederuddannelsen tilbyder lederne et refleksionsrum, hvor de kan bruge deres egne erfaringer, inddrage teori og få andre lederes syn på en given situation. Uddannelsen følger et eklektisk princip, der fritstiller lederen til at forfølge de perspektiver, de finder interessante, men med de risici der følger med i form af for løse koblinger mellem teori og praksis.

Den dobbelte faglighed, som er et vilkår for enhver leder med et fagligt ansvar, bliver forskudt i retning af en ledelsesmæssig faglighed, hvilket igen har konsekvenser for lederidentiteten. Uddannelsen arbejder ikke målrettet med lederens professionsidentitet, men yder stadig stor indflydelse på lederens diskursive forudsætninger for at positionere sig. Lederuddannelsen synes at skabe et narrativ om den gode leder der kan mediere mellem forvaltning og medarbejdere og som forstår det politiske aspekt i organisationen. Endvidere er den gode leder en der ser positivt på forandring og ikke benytter sig af overfladiske opskrifter. Samtidig skaber distriktet et narrativ i tråd med lederuddannelsen og påpeger ydermere, at hvis lederen efter endt uddannelse skifter til en anden institution, og på den måde skaber forandring, er det positivt.

En decideret ændring på handlingsplanet som følge af uddannelse kan være svær at spore, og det forhold, der eksisterer mellem teori og praksis kan være problematiserbart. Refleksion synes ligeledes at være en forudsætning for at lederen kan navigere meningsfuldt i organisationen, og bliver således en forudsætning for narrativet om den gode leder på grund af den postmoderne omskiftelighed. De refleksive forudsætninger, der kræves for en succesfuld integrering af teori og praksis, samt evnen til at navigere i det postmoderne, giver således anledning til en række overvejelser, der bliver taget op i den efterfølgende diskussion.

4.1.10 Hvorfor ledelse?

I vores empiriske arbejde spurgte vi lederne, hvorfor de valgte at blive ledere. Det gjorde vi for at undersøge, hvorfor daginstitutionslederne valgte at blive ledere i stedet for deres arbejde som pædagoger.

Muligheden for at arbejde med personalet, og den indflydelse, der følger med stillingen, er blandt de mest væsentlige årsager til deres valg af jobbet som leder, som følgende to citater viser:

> Fordi jeg synes egentlig jeg er ret god til det [lederjobbet], og det med at være pædagog, det er bare ikke mig. Jeg tror egentlig ikke, jeg var nogen særligt god pædagog, men jeg er blevet en rimeligt god leder, synes jeg selv […] Det ligger vel i min personlighed, at jeg gerne vil ind og sætte mit aftryk på tingene, og være med til at påvirke (DL1:9).

> … jeg [har] altid søgt indflydelse, jeg vil gerne være med til at sætte dagsordenen. For det andet var jeg blevet træt af at være sammen med børn, altså jeg mistede lidt af min pædagogiske gejst" (DL2:12).

Leder 1 udtrykker, at lederjobbet giver mulighed for i højere grad at kunne påvirke institutionen, samtidig med, at lederens egen forståelse af tingene kan blive mere dominerende. Endvidere bliver pædagogfunktionen sat op i forhold til lederfunktionen, og i modsætning til arbejdet som pædagog oplever lederen at hun er god til det. Leder 2 har samme indfaldsvinkel til lederfunktionen som Leder 1; her er indflydelse kodeordet. Begge ledere synes gladere for arbejdet som leder, hvor de får udfoldet et ønske om at påvirke institutionslivet, men samtidig sker det også med baggrund i, at det pædagogiske arbejde ikke fuldt ud var tilfredsstillende for dem. Især tager den begrundelse, Leder 2 fremsætter, afsæt i manglende lyst til det pædagogiske arbejde. Samtidig mistede Leder 2 sin lyst til arbejdet med børn, og han fortsætter:

> … jeg kan godt bare lide at… at arbejde for en gruppe, så den opfører sig mest hensigtsmæssigt, det tror jeg egentlig helt grundlæggende. De skulle gerne selv bestemme, jeg har ikke brug for at sige "gør som jeg siger" og sådan noget, og det jeg mindst kan lide ved lederrollen, det er når lorten ender hos mig og det er mig, der skal tage beslutningen (DL 2:19).

Personaleledelse er for Leder 2 en væsentlig årsag til, at han har valgt lederjobbet. Arbejdet med personalet er ofte det, lederne beskriver som det mest positive i deres daglige arbejde, hvor administrative opgaver ses som en stor belastning, og tilmed "idiotarbejde" (DL2:6, DL5:4).

Leder 6 har, som de to ovenstående, lysten til at påvirke institutionen, men kommer med et andet udgangspunkt:

> Jeg [fik] lyst til at være en del af ledelsen, fordi jeg havde været i sådan en institution, hvor jeg blev ved med at tænke "det var dog en mærkelig måde at køre ledelse på, jeg kunne godt tænke mig at blande mig lidt mere i det (DL 6:1).

Lederen positionerer sig selv som uforstående overfor den tidligere ledelse i institutionen. Kirkeby pointerer i sin forståelse af ledelse, at det er afgørende for lederen, at vedkommende kan forsone sig med sin magt, og at den skal udspringe af en gyldig grund til at vælge magten.

En helt anden begrundelse at tiltræde som leder giver Leder 7:

> I: […] kan du godt lide at være leder?
>
> R: [pause 12 sek.] Grunden til jeg blev leder i [institutionen], der […] var der det ved det, at jeg havde den der kontoruddannelse og det havde vi faktisk brug for, og så var det mig, der blev leder, og der tænkte jeg nok dengang, at det er sådan et step op på karrieren […] så har jeg da tænkt på at du er da en stor idiot at du har valgt det der for 1000 kroner mere […] [og] så meget bestemmer jeg ikke, for jeg har tingene ude, så jah, det var lidt dumt ikke, jeg skulle havde taget den der økonomi eksamen i stedet for […] Men man skal heller ikke gøre det op i kroner og øre, jeg tror jeg er gladere for det, jeg laver i dag, end hvis jeg havde siddet og været pædagog (DL7:12).

Leder 7 kommer her med en helt anden begrundelse for at blive leder. Det var nærmere omstændighederne, og en ambition om at stige i hierarkiet, end lysten til at præge institutionen, der ligger til grund for det. Leder 7 synes at argumentere for sin indtræden som leder igennem et rationelt begrundet hensyn til organisationens bedste. Men organisationen har ændret sig og dermed har den legitimitet, der er til grund for magten, ændret sig. Spørgsmålet er så, om lederen har stadig har indsigt i organisationens struktur, principper og værdier til at blive ved med at legitimere sin magt. En leder, der ikke kan afstemme legitimiteten af sin magt i forhold til de forhold, der gør sig gældende udenfor institutionen, vil ifølge Kirkeby ikke kunne skabe entydigt gyldige begrundelser for at bruge

sin magt. Lidt enklere sagt kræves det, også af den rutinerede leder, at han for at bevare sin legitimitet må følge med den udvikling, det omgivende samfund befinder sig i, afspejle den og forholde sig til den.

Som de andre ledere giver Leder 7 udtryk for, at lederjobbet gør ham gladere end arbejdet som pædagog. Derimod virker det ikke som om, at jobbet som leder har indfriet hans ambitioner. De kompetencer, han beskriver som gode forudsætninger for jobbet som leder – at han var kontoruddannet – synes at ligge langt fra de kompetencer daginstitutionsledelse kræver i dag. Endvidere beskriver Leder 7, at de andre i høj grad så på ham, da lederen på institutionen gik af (DL 7:12). Det var den samme institution han arbejdede på, som han blev leder af, og han blev udpeget som 'først blandt ligemænd'. De bevæggrunde lederen i sin tid havde for at blive leder, synes at være blevet overhalet af de krav og forventninger der eksisterer i dag.

Valget af at blive leder er, i Kirkebys perspektiv, et valg af magten. Den gode leder vælger ikke magten for sin egen skyld, men for andres. Daginstitutionslederne havde mange forskellige grunde til at vælge ledelse – herunder tabet af lysten til det pædagogiske. Valget af magten er i Kirkebys perspektiv ikke legitimt, hvis det ikke er for organisationens bedste, at lederen kan realisere uligheden.

4.2 Relationen til distriktet

Vi vil i det følgende undersøge, hvordan distriktscheferne og den øvrige administration er med til at påvirke ledelsesrummet for daginstitutionslederne. Det primære omdrejningspunkt i denne del af analysen er om uddannelse ændrer ved ledernes forståelse af ledelsesrummet i relation til distriktet. Ledelsesrummet som daginstitutionslederne positionerer sig i er påvirket af forskellige styringsteknologier, som primært kommer til daginstitutionerne gennem distriktet. Endvidere er det distriktet der videreformidler og oversætter forskellige politiske og administrative mål og opgaver. Distriktet skal implementere de forskellige tiltag ud til de mange daginstitutioner, hvorefter det er lederens ansvar at realisere dem.

Relationen mellem daginstitutionsledelse på den ene side og distriktet på den anden kan få afgørende betydning for, hvordan eller om de forskellige opgaver bliver løst. Daginstitutionslederens personlige oplevelse af, hvordan opgaver bliver implementeret fra distriktet, samt hvordan de forstår sig selv i relation til organisationen, bliver afgørende for,

hvordan de forstår deres ledelsesrum. Størrelsen på institutionen synes endvidere at have indflydelse på, hvordan ledelsesrummet forstås af daginstitutionsledere og distrikt.

4.2.1 Forventninger

Som vi så i afsnittet om NPM og Københavns Kommune er der sket en ændring i forståelsen af de decentrale lederes rum til at udføre ledelse. Daginstitutionsledernes nærmeste chefer har ligeledes en stor indflydelse på ledelsesrummet i kraft af de forventninger der kommer fra distriktet:

> Københavns Kommune også fået udstukket nogle retningslinjer for, hvad de forventer af deres daginstitutioner, og det har de aldrig nogensinde gjort før, der er kommet dokumentation ind over, der er kommet evaluering og læreplaner, der er kommet alt muligt, hvor vi før kunne få lov at hygge os lidt, og forældrene klager ikke, og synes vi gør et fint stykke arbejde med børnene. Og det gjorde vi også, ingen tvivl om det, men forvaltningen er blevet mere nærværende, også i deres krav, i min bevidsthed (DL1:3).

For at ledelsesrummet bliver udfyldt på en meningsfyldt måde i organisationen er det nødvendigt at der er klare forventninger mellem distriktet og daginstitutionslederen. Distriktschef 3 har samme oplevelse: "[Det er] blevet klarere, det har også været meget uklart hvor en opgave lå" (DC3:16). For at systemerne skal fungere, kræver det at sikre den fortløbende kommunikation så systemets eksistensberettigelse kan opretholdes. Forventninger mellem institution og distrikt skal sammen skabe de meningsgrænser der gør tilslutningsmulighederne succesfulde i et Luhmannsk perspektiv. Citatet viser hvordan Leder 1 oplever at de meningsgrænser der var omkring institutionen læring⌉ikke læring, er blevet ændret i relation med distriktet og som har gjort tilslutningsmulighederne bedre.

Omvendt er forventningen fra distriktet til Leder 6 ikke klar (DL6:6), og der er ting der ikke bliver lavet når, lederen oplever at distriktet ikke lever op til hendes forventninger. Samtidig kan der i nogle tilfælde være klare forventninger, men opgaven bliver stadig ikke løst:

> Nu er de så begyndt at sende ugepakker af sted […] Og så har de delt det meget fint op, hvor der sådan står deadlines, og hvad skal du huske og altså, kommende opgaver og sådan nogle ting […] så står der "kontaktpersoner, hjælp til løsning af opgaven", og så står der ikke nogen, […] "ja hej, hvem er det jeg skal ringe til og sige "øh, jeg vil rigtig gerne lave den her opgave", […] det oplever man rigtig, rigtig tit i det her distrikt, at

> der hele tiden mangler kontaktpersoner. […] Fordi, jeg ved jo godt, jeg skal gøre som København siger, jeg skal udføre de opgaver, og det vil jeg faktisk rigtig, rigtig gerne, men det er rigtig, rigtig svært (DL6:6).

Forventningerne mellem distriktet og de enkelte daginstitutioner kan som sagt være klare, men som citatet viser, kan klare forventninger til en opgaveløsning blive uklare, hvis distriktet ikke lever op til de forventninger de selv har stillet. Hvis daginstitutionslederne skal have mulighed for at, at opfylde de forventninger distrikterne har til deres ledelsesrum, skal de udvide ledelsesrummet, så de kommer til at lave et stykke arbejde, der ellers lå i distriktet. Ledelsesrummet bliver i dette perspektiv udvidet, men samtidig stiller det større krav til daginstitutionslederne, der skal skabe mening fra en position, som bliver asymmetrisk positioneret i kraft af den af forventningsafstemning der ikke bliver opfyldt. Forhandlingen om positioner i ledelsesrummet bliver dermed afgørende for udførslen af en opgave.

4.2.2 Økonomisk rationalitet i ledelsesrummet

Ledelsesrummet for daginstitutionsledelse er i høj grad sat af et økonomisk ansvar, som hviler på lederne. Det er ligeledes her, at det bliver tydeligt for distriktscheferne, at hvis der er et problem i forhold til økonomistyringen, så er der med stor sandsynlighed problemer andre steder i institutionen: "… et fuldstændig isoleret økonomisk problem eksisterer meget sjældent". (DC3:4). Det er ofte med baggrund i økonomien at de lederne bliver kaldt ind til samtale:

> [Lederen får at vide, at] "jeres prognose går ud med et stort underskud, hvad vil I gøre ved det", og så videre. Og det er klart, at nogle af de sager, der kommer ind i en form for rødt felt, der bliver jeg så inddraget, og kan nogle gange være med til nogle samtaler, både nogle kammeratlige samtaler med løftet pegefinger, men også i at finde løsninger til, hvordan vi kommer ud af det her, og hvordan gør vi […] [eller] man populært kunne kalde en palermo-samtale, hvor man siger "kære ven, det her går ikke, og der er to muligheder, enten finder du ud af, at det her går ikke, erkender det, og så kan vi gå i dialog om en aftrædelsesordning, du kan måske blive mellemleder, måske blive pædagog, whatever, den anden mulighed er at du siger, du fortsætter som leder, fint, men så skal du bare vide, at vi har et blik i nakken på dig (DC3:8).

Legitimeringen af daginstitutionerne set i Røviks identitetsperspektiv, er der et tydeligt pres internt i organisationen, til at skabe en legitimitet og identitet i den enkelte daginstitution,

hvor overholdelse af økonomiske rationaler er meget vigtig, men det er ligeså vigtigt for daginstitutionslederen at tilslutte sig diskursen og positionere sig positivt inden for den økonomiske diskurs i ledelsesrummet. Som citatet viser er det en asymmetrisk positionering, hvor distriktschefen positionerer sig selv og en daginstitutionsleder. Udfyldes denne del af ledelsesrummet ikke tilstrækkeligt reagerer distriktet med øget kontrol og muligvis fyring af lederen. Lederen skal positionere sig troværdigt for at danne grundlag for en dialog om de forskellige tilslutningspositioner for at give dem identitet som ansvarlige ledere (Danelund 2006:169). At den økonomiske tilslutning er meget vigtig, udtrykker Distriktschef 2, efter optagelsen af interviewet, sådan: "En dårlig pædagogisk leder kan ikke fyres, man kan kun fyre på baggrund af budgetfravigelser" (DC2:uden for optagelse). Betaling⌉ikke betaling, og den tilslutning daginstitutionslederne skal lave, bliver essentiel i forhold til at skabe en legitim ledelse i relation til distriktet. Ledelsesrummet er i dette perspektiv i høj grad et spørgsmål om for lederen at kunne positionere sig selv rigtigt. Hvis det ikke lykkedes, får det i denne sammenhæng den ultimative konsekvens; fyring.

Økonomistyringen for daginstitutionslederne ser Distriktschef 1, som en stor ulempe, der frem for at udvide ledernes mulighedsbetingelser for ledelse, snare begrænser det:

> … tanken med lønsumsstyring var jo at frigøre lederne til ikke at være bundet af de her faste normeringer, så de kunne bruge pengene som de syntes. Men altså nu bruger de tiden bag skærmen til at regne ud, "hvad er der så tilbage, når jeg har betalt mit personale?" Så jeg tror ikke, man kan sige, at de har oplevet en gevinst. Dem, der formår at bruge lønsumsstyring, de synes måske det er en gevinst, men jeg tvivler på, at man længere synes, det er særlig smart […] Så det har jeg sagt, hvis man skulle "leane" den her organisation, så skulle man gå tilbage til en gammeldags normeringsstyring (DC1:4).

Og en leder med uddannelse supplerer:

> … den budgetmodel vi har nu er ikke til noget som helst, andet end til besvær. Et normeringsskema der hed til 12 børn, så og så mange voksne uanset hvor meget de koster, ligesom i gamle dage, ja tak. For der kan jeg godt tænke nogle gange, at det selvforvaltningssystem, det er jeg ikke uddannet til (DL1:12).

Som ovenstående peger på, er der ikke meget, der tyder på, at ledere med uddannelse er bedre i stand til at håndtere de økonomiske udfordringer i ledelsesrummet. Uddannelse

synes ikke at bidrage i den forbindelse. Vores datamateriale peger i retning af, at ledere med uddannelse ikke nødvendigvis bliver bedre i stand til at udfylde denne opgave i funktionssystemet betale⌉ikke betale (DL5:7, DL:7:5, DL8:7).

I forhold til økonomien er det vigtigt for distriktet, at lederne formår at positionere sig korrekt i ledelsesrummet. Hvis en leder ikke formår at positionere sig 'rigtigt' i den asymmetriske forhandling og taber kampen, mister de ledelseslegitimiteten.

4.2.3 Andre opgaver i ledelsesrummet

Derudover er forståelsen af ledelsesrummet defineret ud fra en række opgaver som distriktet forventer lederne skal lave, men der kan til tider være modsatrettede forståelser af vigtigheden af dem. Det resulterer i, at der opstår en mulig konflikt mellem daginstitutionslederne og forvaltningen. Et eksempel, vi selv oplevede under specialet var, at forvaltningen spurgte lederne, hvor mange af dem der havde en lederuddannelse på diplomniveau, hvilket fik et meget lille antal besvarelser. Derfor er de tal vi har fået, upræcise estimater[10]. Eksemplet er ikke enestående men et problem for forvaltningen:

> … mange institutionsledere oplever at de bliver overloadet med central styring og krav af den ene eller anden art, og at de faktisk ærligt siger: "vi laver civil ulydighed, vi fravælger noget af det, ellers kan vi ikke overleve, og i hvert fald kan vi ikke friholde noget decentralt råderum hvis ikke vi gør det". Og det er jo rigtig ærgerlige beskeder at sende op i systemet, men jeg tror det er meget realistisk (DC3:2).

Ledelsesrummet er en forståelse af, hvilke arbejdsopgaver en leder skal arbejde med. Daginstitutionsledernes ledelsesrum bliver udfyldt med opgaver fra distriktet, hvilket kan være med til at minimere ledelsesrummet og skabe en modreaktion, hvor opgaver ikke bliver lavet. Ledelsesrummet er således ikke en fast størrelse, men er under konstant forandring og bliver således skabt i en forhandling mellem den enkelte leder og distriktet. Der synes ligeledes at være en sammenhæng imellem antallet af arbejdsopgaver, der tilføres daginstitutionslederne og den enkelte leders evne til at håndtere sit eget ledelsesrum på en tilfredsstillende måde. Ud fra organisationens synsvinkel er uddannelsen med til at forebygge 'civil ulydighed', og facilitere skabelse af mening i ledelsesrummet:

---

[10] Tallene viser, at der i alt er 1406 ledere (børnehaver, skoler, plejehjem osv.), der har krav på en diplomuddannelse i ledelse. Heraf er 867 ikke påbegyndt uddannelsen. Det har ikke været muligt at få et estimat på daginstitutionsledere alene.

> … det bliver et prioriteringsspørgsmål, hvor jeg også nu bedre kan argumentere for de ting jeg gør, og de ting jeg ikke gør, med udgangspunkt i den dagligdag jeg har. Og det er jo også uddannelsen, der har givet mig det, at jeg kan sige "det er ikke der, mit hus er lige nu, så vi skal sidde og lave børnemiljøvurderinger eller hvad det nu er, det er altså nogle andre ting vi har brug for lige nu". Og jeg føler mig også mere respekteret som leder i at sige "her er det, og jeg tør gør gøre det, for det er det rigtige" (DL1:3).

Uddannelse af daginstitutionsledere kan i tilfældet her lempe betydeligt på problemet omkring manglende udførsel af arbejdsopgaver. Citatet viser ikke, at opgaverne bliver løst, men at distriktet er bedre informeret om, hvorvidt en bestemt opgave bliver lavet eller ej. Uddannelse i dette aspekt skaber en større gennemsigtighed i systemet. Lederen synes i relation til distriktet at skabe bedre mening i organisationen end tilfældet var før uddannelsen. Uddannelsen har i dette perspektiv skabt diskursive muligheder for at lederen kan positionere sig på en mere hensigtsmæssig måde i forhandlingen med distriktet. Lederidentiteten er blevet skærpet, hvilket for lederen har bevirket, at positioneringen i relationen til distriktet bliver skabt ud fra en anden diskursiv forståelse af organisationen. Lederidentiteten bliver i højere grad sat i en positiv relation til organisationen og distriktet accepterer den nye positionering, og tilskynder til den: "[Lederuddannelse] har løftet dem, givet dem selvtillid […] [De siger] "jeg kan godt det her, jeg kan oven i købet tage ansvaret for en institution, der ligger nede under gulvbrædderne, jeg kan rette det op"" (DC4:8). Lederuddannelse synes at påvirke ledelsesrummet, hvor lederidentiteten er flyttet nærmere distriktet. Identiteten som leder er fra distriktschefens bord blevet styrket gennem selvtillid og mod til at påtage sig nye vanskelige opgaver. Distriktschefen opstiller et narrativ om den gode leder efter uddannelse og viser tilslutningsmuligheder ved at konstruere positioner, som lederne kan følge og bruge til at identificere sig med og styrke den følelsesmæssige tilknytning til kategorien.

Ledelsesrummet bliver endvidere 'åbnet op', og lederen er bedre i stand til at sætte ord på sin egen ledelse og de valg hun træffer i ledelsesrummet. Den mulige konflikt om opgaveløsninger der er mellem distriktet og daginstitutionslederen bliver mindsket, fordi lederen identificerer sig i højere grad med distriktet og bliver bedre i stand til at kommunikere opadtil:

> Ja, det gør jeg, de ser anderledes på det at lave administrative opgaver, hvis det er det du tænker på. Men også i forhold til os som administrationen, distriktet og

> centralforvaltningen, jeg ser en større forståelse for, at det er et stort system, og at vi har forskellige roller i det system, og at der er nogle kommandoveje i det her system og at det faktisk er rigtig hensigtsmæssigt at følge de kommandoveje hvis man vil noget. De bliver bedre til at se sammenhængen, hvad er det for et system, jeg er leder i (DC1:8).

Alle daginstitutionslederne vi har talt med, der har taget uddannelsen, oplever lige som Distriktschef 1 at uddannelse ændrer holdningen til distriktet:

> … både din egen rolle i en politisk ledet organisation, den har du ikke som leder af en lillebitte institution, der er nogle andre ting, men at du også får det ledersyn på dig selv i det store hele, og din loyalitet til forvaltningen skal jo være der.
>
> I: Var den anderledes før du tog uddannelsen?
>
> R: Helt klart.
>
> I: Hvad har ændret sig der?
>
> R: Jamen det er det der med forståelsen af at være en del af et større system, når du arbejder i de der små institutioner, så bliver det tit den der lille ø, hvor du går og hygger, og så får du nogle instruktioner oppefra forvaltningen og siger "ja-ja, fint med jer […] vi gør det af det, vi har lyst til" (DL1:3).

Uddannelse skaber en øget forståelse for det system, daginstitutionslederne er en del af, hvilket influerer deres positionering omkring de arbejdsopgaver der kommer. Der kommer en forståelse af, at de og deres institution ikke skal forsøge at isolere sig, men i stedet ser sig selv som en del af et overordnet system. Dette står i modsætning til Leder 7s kontante udmelding: "[…] problemet er at de kommer ovenfra og så bliver de fjende" (DL7:7). Identifikationen som en del af en større organisation er ikke til stede i nogen væsentlig grad hos Leder 7. Tværtimod bliver lederidentiteten skabt af opstillingen af et fjendebillede eller et modsætningsforhold, hvor de implementeringsopgaver der kommer fra distriktet ses som en indskrænkning, ikke kun af ledelsesrummet, men ligeledes det pædagogiske råderum (DL7:7). Der er ikke nogen følelsesmæssig tilknytning, hvilket bevirker at det ikke umiddelbart er muligt, fra den position Leder 7 indtræder i, at skabe mening op gennem organisationen. Narrativet om fjenden der kommer oppefra, bliver omvendt brugt til at identificere sig som 'den gode leder', der ikke lader sig styre. Ledelsesrummet bliver 'en

kamp mod fjenden', hvor lederen skal positionere sig væk fra distriktet, som skal holdes uden for indflydelse.

Institutionen som funktionssystem for læring⌉ ikke læring bliver sat under pres, hvor daginstitutionslederen ikke godtager de ændringer der måtte komme. Der er således ikke en god kommunikation i Luhmanns perspektiv mellem det centrale system og det decentrale system, hvilket kan medføre en uhensigtsmæssig udvikling i forhold til skabelse af mening systemerne imellem. Det selvreferentielle billede, Leder 7 opstiller, bliver i Luhmanns perspektiv en meningsgrænse til at adskille sig fra omverden, i dette tilfælde distriktet, som gør tilslutningsmulighederne mere vanskelige. Uddannelse synes at give daginstitutionsledere en anden forståelse af funktionssystemet læring⌉ ikke læring, og samtidig skabes der mening i den kompleksitet, som kommunikationen skaber. Uddannelsen kommer i relationen til distriktet til at facilitere en kommunikativ ændring, og forventningen til adfærden i systemet gør tilslutningsmulighederne bedre. I tilfældet med Leder 7 vil uddannelse næppe ændre ved opfattelsen af distriktet som fjenden.

4.2.4 Uddannelse som opskrift

Uddannelse kan fra organisationens side synes som den rigtige institutionaliserede opskrift i Røviks forstand. Opskriften indeholder, fra organisations perspektiv, de rigtige elementer til at udvikle organisationen i en retning, der synes som hensigtsmæssige konstruktioner af, hvad der er en "rigtig" eller "moderne" organisation. Ledelsesrummet bliver yderligere påvirket af de institutionaliserede opskrifter, som omgiver organisationen, og her er uddannelse af ledere er en af dem, som igen har mange andre opskrifter under sig. Implementering af opskrifter er med til at legitimere daginstitutionsledernes ledelsesrum på en måde som bliver identitetsskabende ikke kun for organisationen, men også for lederen selv.

Uddannelse ses ikke nødvendigvis som en universel opskrift, men er personbåren i organisationen:

> … så ja, jeg synes det [uddannelse] virker. Du kan selvfølgelig godt finde nogle eksempler, hvor vedkommende kommer tilbage, og der ikke sker nogen ændringer på institutionen, de tilfælde er der jo også. Uddannelse generelt er jo altid en mulighed for at blive løftet, så er der bare noget personlighed, der også spiller ind, hvor meget

> du er i stand til at tage det til dig og bruge det i hverdagen når du kommer tilbage (DC4:8).

Der er forskel på de enkelte lederes oplevelse og videre brug af de elementer, der findes i uddannelsen. De ledere, vi har interviewet, er ledere, der selv har opsøgt uddannelse og ønskede i Røviks forstand at implementere opskrifterne i organisationen. Ledere, der ikke ønsker uddannelse, og ikke kan se dem som udviklende for organisationen eller sig selv (DL7:2, DL5:10), vil næppe bruge de institutionaliserede opskrifter i uddannelsen i deres praksis. Daginstitutionsledere der ikke ønsker uddannelse, vil ikke direkte vil bruge de opskrifter som kommer fra uddannelsen, men at opskrifterne langsomt vil infiltrere organisationen gennem smitte. Den immunitet leder Leder 7 og Leder 5 kan siges at have, er med Røviks perspektiv organisatoriske forsvarsmekanismer, der bliver stoppet af ledelsen, men samtidig fungerer de to daginstitutionsledere uden uddannelse, i relation til distriktet, som indre forsvarsmekanismer. Ideen er i dette perspektiv kommet igennem det ydre forsvar, men bliver stoppet fordi inkommensurabilitetsargumentet tages frem, fordi opskriften ikke er kompatibel med organisationens oprindelige struktur.

4.2.5 Ledelsesrummet og institutionens størrelse

Leder 1 beskriver, hvordan skiftet til at blive leder af en sammenlagt institution gjorde en markant forskel:

> … jeg tænkte "hold da op, hvad skal jeg så gøre, når jeg ikke skal sidde ude og passe børn", så blev jeg altså nødt til at sidde inde på det der lillebitte kontor som var halvt så stort som det her, og glo ind i nogle vægge og finde ud af hvad jeg skulle stille op med mig selv, for alt det administrative var bare så… det, ikke (DL1:7).

Citatet viser, hvordan der for lederen har været tale om en så stor ændring af ledelsesrummet at det krævede et behov for grundlæggende omstrukturering. Resultatet bliver, at hun føler sig tættere knyttet til forvaltningen end tidligere, og kan afse mere tid til de opgaver, hun pålægges derfra:

> … jeg er også blevet tættere knyttet til forvaltningen end jeg var før, og det har også noget at gøre med, at jeg er i en større institution, og jeg er ikke ude og passe børn, så hvis de peger på mig til et eller andet udvalg, så kan jeg gå fra og deltage i de ting, så jeg føler også jeg har større indflydelse på de ting, der bliver besluttet, end jeg havde før i tiden (DL 1:3).

Skabelsen af en anden lederidentitet bliver dannet ud fra flere faktorer. Den følelsesmæssige tilknytning til børnene og arbejdet som pædagog, som før skabte lederidentiteten i ledelsesrummet, bliver trængt af de ændrede opgaver, ledelsesrummet bliver fyldt med. Det er i dette tilfælde vigtigt for lederen at skabe en ny lederidentitet på baggrund af ændringen i ledelsesrummet. Den større institution har bevirket, at lederen positionerer sig i andre diskursive praksisser og skaber en ny lederidentitet.

Leder 2 beskriver på samme måde, hvordan skiftet til en større institution nødvendiggør en ny måde at udføre lederfunktionen:

> Der er simpelthen så mange regler, når man har så mange ansatte. Jeg har været vant til, "nå, men så gør vi sådan", og "fagforeningsregler, tjah, det er sgu ikke altid til vores fordel, så skal vi ikke bare aftale os 12, at sådan gør vi?" Og nu er det 35, det kan man ikke. Lidt irriterende bliver det nødt til at være rigtig firkantet. (DL2:5).

Institutionens størrelse foranlediger formaliseringer i strukturen, der er med til at ændre og specialisere lederfunktionen. Men forandringerne er også foranlediget af et skift i synet på ledelse oppefra, som Leder 8 her skitserer:

> … før var jeg jo også en del af det pædagogiske personale og det daglige, i forhold til det pædagogiske arbejde, og dels var det i de år, man begyndte at snakke om, hvor vigtigt det egentlig var, at man skilte ledelse fra, at man havde en synlig ledelse i forhold til medarbejderne, og det blev vigtigt for mig da vi blev så stort et hus, for det kunne ikke nytte noget, at jeg blev del af noget fnidder i forhold til andre medarbejdere (DL8:5).

En del af ændringen i ledelsesfunktionen foranlediges igennem en udefrakommende italesættelse af ledelsesrummet, som skaber en kamp om ledelsespositioneringen. Samtidig er nogle af de opskrifter og narrativer, der bliver stillet til rådighed på lederuddannelsen, en afspejling på det omgivende miljøs syn omkring, hvordan den gode leder positionerer sig. Den enkelte leder bliver endvidere påvirket gennem ekstern aktivitet, der foregår i form af ledernetværk og mødeaktivitet osv.

Institutionsstørrelse kan have en indflydelse på lederidentiteten, som ofte i større institutioner bevæger sig tættere på distriktet. Lederuddannelse bliver i det perspektiv, som hos Leder 1, konstituerende for identiteten i ledelsesrummet.

4.2.6 Opsamling

Lederidentiteten er i nogle tilfælde tæt knyttet med pædagogfunktionen, og her er den følelsesmæssige tilknytning, hvori skabelsen af mening i ledelsesrummet bliver vanskeliggjort i relation til distriktet. Lederuddannelse påvirker lederens diskursive tilslutningsmuligheder til distriktet, hvor distriktet gennem narrativer beskriver den gode leder, som en, der positionerer sig tættere på distriktet. Lederuddannelse synes, for daginstitutionslederen, at facilitere den proces. Hvis det lykkes for distriktet at skabe narrativer, som lederen kan identificere sig med, medfører det også, at tilegnelsen af identiteten som den *gode* leder bliver faciliteret. Distriktet og lederuddannelsen synes således, at i talesætte det samme narrativ om den gode leder. Legitimeringen af ledelsesrummet bliver ligeledes nemmere i relationen til distriktet, og lederen har større mulighed for at skabe mening i organisationen. Lederen har større forståelse for opgaver der kommer fra distriktet og åbner kommunikativt op for distriktet, der får større mulighed at vide, hvad der sker ude i daginstitutionen.

4.3 Identitet og positionering i relation til medarbejdergruppen

I det følgende vil vi undersøge, hvordan lederne positionerer sig i relationen til deres medarbejdergruppe. Undersøgelsen vil tage sit analytiske udgangspunkt i den forandring af deres positionering, som gør sig gældende for de ledere, vi har talt med. Daginstitutionsledernes positionering i ledelsesrummet er bestemt af en lang række forskellige situationsbestemte udviklinger, de enkeltvis har været igennem, samtidig med, at identifikationen som leder spiller en central rolle for mange af dem.

Først og fremmest vil vi undersøge uddannelsens indflydelse på positioneringen, og vi vil derfra se på andre faktorer, der har betydning for positioneringen. Afsnittet starter med de ledere der har taget lederuddannelse (Leder 1-4) og efterfølgende de ledere der ikke har (Leder 5-8), så forskellene mellem de to grupper kan skitseres efterfølgende.

4.3.1 Ledere med diplomuddannelsen i ledelse

Leder 3 kom blandt andet med følgende forklaring på, hvorfor hun var stoppet på en tidligere arbejdsplads efter hun havde taget uddannelse:

> Og så havde jeg det sådan at jeg ikke gad at kæmpe det der igennem med den der personalegruppe, der efterhånden var der, og jeg havde efterhånden også brug for at

> komme et andet sted hen, med en helt ny rolle og hvor jeg kunne gå ud og sige "det er det her jeg står for", og det har jeg jo aldrig fortrudt, det har været så godt […] Den struktur, vi havde det andet sted, det var, at du var leder på børnegruppen og ikke så meget tid til ledelse […] Man skulle træffe alle beslutninger oppe på p-møder [personalemøder], fordi det var sådan en stabil personalegruppe og vi havde arbejdet på den måde i mange år […] Forvaltningen sagde, jeg skulle noget, og mine medarbejdere sagde noget andet, og så da jeg var på den uddannelse blev jeg meget mere bevist om min rolle (DL 3:2).

Den ledelsesform, der var på Leder 3s gamle arbejdsplads var en kollektiv ledelse, der fra kommunens side blev presset til at have én leder, der stod med ansvaret. Lederuddannelsen gav Leder 3 en ny forståelse for, hvordan hun ønsker at lede en daginstitution. Men på grund af den gamle 'rolle', Leder 3 havde i personalegruppen, ville hun ikke kæmpe for sin nye position, som hun ikke oplevede at kunne opretholdes uden en kamp med personalet. Uddannelsen, som Leder 3 oplever den, har ændret hendes måde at lede på, som ikke kan foldes ud på grund af personalegruppen og deres forståelse af, hvilken leder hun er, eller i det hele taget hvordan ledelse skal være i deres daginstitution. Identifikationen som leder forstærkes af uddannelsen. Leder 3 vil gerne kunne bevæge sig mere enerådigt som leder og skille lederpositionen fra det pædagogiske arbejde. Det kollektive narrativ, som lederen beskriver, har ikke den følelsesmæssige tiltrækning, der er en forudsætning for at skabe mening i ledelsesrummet. De nye diskursive muligheder skaber samtidig nye positioneringsmuligheder, hvor lederens følelsesmæssige tilknytning styrkes.

Kollektiv ledelse er efterhånden helt væk i de københavnske daginstitutioner, hvilket kan hænge sammen med den udvikling der er sket på området, hvor daginstitutionsledelsen får stadig større ansvarsområder. Den kollektive ledelse står også i modsætning til, hvordan hun ser sin ledelsesposition nu:

> Jeg plejer at sige, lederen er udenrigsminister, og souschefen er indenrigsminister. Det synes jeg er sådan et godt udtryk, fordi lederen er meget ude til møder og så videre, og jeg kan jo ikke holde tjek på, hvad der foregår hver eneste dag på grupperne og i huset (DL3:5).

Leder 3 skitserer her, hvordan hun mener, lederen skal positionere sig, og hvordan souschefen skal positionere sig. Lederpositionen bliver afskåret fra det pædagogiske personale og er i højere grad en udadvendt position, der agerer i relationen til

administrationen. Arbejdet med personalet er der stadig, men det bliver ikke som en del af personalegruppen, hvorimod souschefen stadig befinder sig i både personalegruppen og ledelsen. Lederens identifikation synes her at blive forstærket af den styrkede identifikation med distriktet og de ting, der befinder sig udenom institutionen. En tilsvarende positionering i forhold til medarbejdergruppen finder vi hos Leder 2, som også ser lederuddannelse have indflydelse på sin positionering:

> Det er Københavns bedste [institution]. Hvorfor lave om på det? Og så var jeg jo meget indsyltet i dem, og set deres børn vokse op, vi var jo nærmest en familie, så det var jo også svært at være leder, når man er så tæt på folk […] jeg synes egentlig ikke jeg brugte min uddannelse […] og det er jo næsten det alle siger, efter et år eller to så er de ikke der [i samme stilling] […] at det er svært at komme tilbage og bruge de ting, man har lært, man kommer tilbage som en anden […] det handlede meget om at træde i karakter som leder og være professionel leder, og gemme "hvad-mener-Leif" og så sige "hvad-mener-lederen" (DL2:8).

Som Leder 3, beskriver Leder 2 her uddannelsens betydning for, hvordan han positionerer sig i forhold til sine medarbejdere. Fra positionen i den gamle institution, hvor lederen beskriver sig som 'indsyltet' i personalegruppen, vil han gerne blive 'professionel' leder, og ikke længere identificere sig som en del af personalegruppen, men træde ud af den. Det får nogle konsekvenser for lederen, at han er blevet 'en anden' gennem uddannelsen. Identifikationen som leder bliver, som det kom til syne hos Leder 3, faciliteret af uddannelsen, og bliver synlig i relationen til medarbejderne. Leder 2 identificerer sig ikke længere som en del af gruppen. Lederen er ikke længere 'Leif' men 'Leder'. Den oprindelige ide med at tage uddannelsen var: "Jeg ville tilbage og være en bedre leder af [institutionen], sætte nogle ting i gang" (DL2:8). Leder 2s motivation for at tage uddannelsen går fra at ville ændre på nogle ting, til en konstatering af, at det ikke kan lade sig gøre for ham, hvilket får ham til at skifte arbejdsplads. Hvorfor Leder 2 ikke oplever, han kan gå ind og være 'professionel' leder, synes at hænge uløseligt sammen med relationen til medarbejdergruppen. De vil ikke anerkende den nye positionering, og lederen føler sig presset af personalegruppen til ikke at indtage den nye position. Og som Leder 3 formulerer det: "Det er Københavns bedste [institution]. Hvorfor lave om på det?". Positioneringen som 'leder der ville ændre ved institutionen' tabes til medarbejdergruppen, og Leder 3 trækker sig, og ender med at skifte arbejdsplads.

Som vi skal se hos Leder 1, så kan ændring af positionen i forhold til personalegruppen have en række personlige omkostninger:

> … jeg lavede selv en afviklingsproces, da jeg startede op i det her hus, som var hård, hvor jeg blev leder og ikke veninde, virkelig fik revet mig selv ud af den der familie, og det var med tabsprocesser både for mig selv og for dem, det var rigtigt, rigtigt hårdt, og ind imellem også lidt ensomt, men jeg var nødt til at distancere mig, synes jeg (DL1:7).

Som det fremgår er det ikke uden konsekvenser for lederen og medarbejderne, hvis lederen vælger at positionere sig væk fra det familiære og etablere en anden position i institutionen. Det kan også ses som en forklaring på, hvorfor det ikke kunne lade sig gøre for Leder 2 at etablere en ledelsesposition, som ikke var en del af medarbejdergruppen. De personlige omkostninger synes for høje.

Samtidig er der forskel på Leder 1 og Leder 2 i forhold til, hvordan de oplever, personalet reagerer på deres ledelsesposition. Leder 2 oplever, personalet reagerer negativt på hans nye position efter uddannelsen, men Leder 1 oplever en anden situation, hvor personalet presser på inden hun er begyndt på uddannelse:

> … for da jeg startede her kom jeg ud og "nu skal jeg have stuetimer og så skal jeg have kontortid […] og så sad jeg faktisk med en personalegruppe som sagde til mig "ved du hvad, det kan vi ikke rigtig bruge til noget, at du har stuetimer, for du er der ikke […] det kan vi ikke leve med". Så det var også et tab, for jeg tænkte "hold da op, hvad skal jeg så gøre, når jeg ikke skal sidde ude og passe børn", så blev jeg altså nødt til at sidde inde på det der lillebitte kontor […] og glo ind i nogle vægge og finde ud af, hvad jeg skulle stille op med mig selv […] da jeg så kom på uddannelsen og fik det her store hus blev jeg nødt til at tænke meget mere strategisk, og det er også noget, jeg har brugt rigtig meget tid på (DL1:7).

Her ses personalet som en del af den proces, hvor Leder 1 skal ind og redefinere sin ledelsesposition. Der er ingen tvivl om, at personalet i meget høj grad er med til at påvirke lederens positionering, og at det er meget situationsbundet, hvordan personalet og lederen positionerer sig i forhold til hinanden. Personalets betydning i relationen til lederen i de to ovenstående tilfælde får forskellige konsekvenser for lederne. Leder 2 vælger at skifte job, mens Leder 1 går ind og redefinerer sin position. Som vi så i afsnittet om distriktet skal Leder 1 skabe en ny lederidentitet, der ikke længere kan knytte sig for meget på det

pædagogiske arbejde. Lederuddannelsen blev brugt af lederen til at skabe en ny lederidentitet. Lederuddannelsen bidrog for Leder 1 med nye diskursive muligheder, hun brugte i ledelsesrummet til at skabe mening.

Endvidere viser citaterne, at det ikke var uddannelsen der bevirkede at Leder 1 begyndte at ændrede sin positionering. Da institutionen blev større[11] og der kom mere personale til, oplevede Leder 1 det som en nødvendighed ikke at være veninder med nogen fra personalegruppen. Uddannelsen ændrede ikke umiddelbart ved positioneringen overfor medarbejdergruppen, men bevirkede at:

> … jeg har hævet mig i helikopterperspektiv, og kan se tingene mere overordnet end jeg kunne før. Jeg har jo også sådan ændret mig som menneske på den måde, at nu er jeg leder, og ikke pædagog, jeg ser mig selv som leder af det her hus […] jeg skal ikke nødvendigvis være den bedste pædagog (DL1:2)

Og videre:

> … jeg er blevet bedre til at analysere, hvad der foregår og blevet bedre til at se, hvad er det, der er gang i her, og hvorfor handler hun som hun gør (DL1:7).

Leder 1 udtrykker, at uddannelse har givet hende en bedre forståelse for de processer, personalet reagerer på, og at hun har bevæget sig fra at se sig selv som pædagog til at være leder. Leder 1 identificerede sig i begyndelsen med personalet, men må positionere sig anderledes. Uddannelsen er med til at skabe og facilitere en identitet som leder, der ikke var tilgængelig før uddannelsen. Uddannelsen har samtidig medført, at Leder 1 kan se tingene mere 'overordnet' i modsætning til at være en del af personalegruppen, hvilket peger på, at uddannelse giver lederne en række nye perspektiver i forhold til personaleledelse. Det giver hende mulighed for at positionere sig som leder, hvor hun fra 'helikopterperspektivet' er bedre i stand til se, hvad der sker i personalegruppen.

Leder 4 vælger i høj grad at positionere sig som Leder 1,2 og 3 i relationen til deres medarbejdere:

> Og så synes jeg ikke der skal være nogle private relationer. Men det er sådan, jeg har det. Og det er fordi, jeg har prøvet begge dele. I min forrige institution, hvor jeg kom

[11] "… det her store hus" der henvises til i ovenstående citat er egentlig samme institution, men den blev flyttet og udvidet med et større antal børn og personale.

> indefra, der havde jeg også nogle veninder i forhold til, at vi var pædagoger på gulvet […] det syntes jeg ikke altid var hensigtsmæssigt, faktisk, da jeg blev leder. Jeg synes, det var nemmere at komme udefra ledelsesmæssigt […] i forhold til at agere mere retfærdigt, og mere uden at tænke for meget over folks historier helt til bunds. Man kan godt blive handlingslammet af at kende alt om folk, for så kan man næsten ikke. Hvis man sidder med dem "så er der også det og det", og så tænker man "nu kan jeg næsten ikke være det bekendt at sige "nu kan du ikke få ferie" eller et eller andet (DL4:7).

Leder 4 begrunder sin position med en hensigtsmæssighed i lederpositionen, hvorfra det er muligt at agere mere retfærdigt, og hvor lederens og den enkelte medarbejders personlige relationer ikke har indflydelse på en hård beslutning, som lederen skal træffe. Det er ved ikke at være veninder med personalet, at lederen oplever, at ledelsespositionen giver mest mening. Endvidere giver en for personlig relation en handlingslammelse i forhold til at træffe de 'rigtige' beslutninger. Samtidig synes Leder 4 at det er "… skidt" (DL4:7) ikke at have tætte relationer på arbejdspladsen.

4.3.2 Ledere uden diplomuddannelsen i ledelse

I det næste vil vi undersøge ledere uden lederuddannelse (Leder 5-8) og deres ledelsesidentitet og positionering i relation til medarbejderne.

Leder 8 har som nogle af de ovenstående ledere med uddannelse, ændret sin positionering i relation til medarbejderne med udgangspunkt i institutionens størrelse:

> … da vi var en lille institution, og hvor jeg også var en del af det pædagogiske personale samtidig med jeg var leder, så er det en helt anden rolle, når man kun er leder, så bliver det en anden måde at være i huset på […] det er en anden måde fordi man er leder, ikke kollega, leder. Og det gør en forskel. Og det er en væsentlig forskel, som jeg synes er rigtig vigtig. […] Den kommer til udtryk ved, at jeg ikke bliver en del af indbyrdes konflikter eller uenigheder i grupperne, jeg skal hele tiden være neutral og høre på, hvad der sker i huset, og det kan jeg have, fordi jeg ikke er en part af det, og det er rigtig vigtigt i et hus som det her synes jeg (DL8:2).

Leder 8 bestræber sig på at positionere sig 'neutralt' i relationen til personalegruppen. Der kan således ikke skabes mening i ledelsesrummet, hvis positionen står i en for tæt relation til medarbejdergruppen. Neutraliteten er en vigtig faktor for lederen, som samtidig peger i retning af, at en del af lederidentiteten som tæt relation til medarbejdergruppen ikke

længere er tilfældet. Men Leder 8 oplever i en særlig konfliktsituation, at neutraliteten, i relation til medarbejderne ikke kun er en position hun vælger:

> Denne her konflikt var jeg en del af […] Jeg synes måske godt jeg kunne forholde mig neutralt, men det ville mine medarbejdere ikke synes, lige præcis i denne her sag, og det er der vel også noget principielt i, når man i den grad selv er en del af det, ikke også selv er den der er konfliktløseren (DL8:2f).

I denne specifikke situation, hvor Leder 8 ikke formår at opretholde en relation til medarbejderne, hvor de oplever hende som det, hun ønsker at være, nemlig neutral, drager hun den konklusion, at hun kun kan bevare sin neutralitet og samtidig løse konflikten gennem ekstern konsulenthjælp. Den asymmetriske forhandling om positioner mellem medarbejderne og lederen, bliver tabt af lederen og hun må opgive narrativet om 'den neutrale leder' i den situation. Konflikten bliver i et vist omfang tilsyneladende løst af konsulenten, men sagen illustrerer, at lederens positionering i høj grad også ligger til forhandling hos medarbejderne. Et ønske om at positionere sig 'neutralt' kræver gensidig anerkendelse.

Lederidentiteten og positioneringen i relationen til medarbejderne synes, som vi så i foregående analyseafsnit, at være styret af to primære faktorer: uddannelse og institutionens størrelse. Men som vi skal se, behøver institutionens størrelse ikke at betyde, at lederen positionerer sig væk fra medarbejdergruppen eller skaber en ny lederidentitet. Leder 5 identificerer sig i høj grad med medarbejdergruppen, som følgende to citater viser:

> God ledelse det er, at alle føler sig set og hørt i personalet (..) "så længe jeg er leder, så bliver det sådan" […] Og så har det meget at gøre med at være omsorgsfuld og sådan, sådan et helt menneske […] Når det føles rigtigt, så skal det være sådan. Det er også mit eget behov, jeg vil ikke sidde og være fjern, det er vigtigt, vi har nogle tætte menneskelige relationer med hinanden, især fordi vi har med børn at gøre (DL5:2).

> … vi har et meget tæt forhold […] Ja, det er ikke sådan at vi ses hver dag derhjemme privat, altså [griner]. Men ja, vi er gode venner (DL5:3).

Lederen positionerer sig tæt på sine medarbejdere. De er 'gode venner', hvilket er vigtigt for lederen. En del af lederens argumentation for den tætte relation skal til dels findes i at de arbejder med børn. For lederen medfører den tætte relation mellem pædagoger og børn en nødvendighed af, eller udgør i hvert fald en begrundelse for, en tæt relation mellem lederen

og medarbejderne. Positioneringen i relation til medarbejderne har ligeledes en betydning for, at hun ikke vil 'fjernlede', fordi man som leder ikke kan være 'et helt menneske'. Identiteten som leder synes at blive skabt i en positiv identifikation til medarbejderne. Lederen ser sig selv som en del af medarbejdergruppen, hvor hun har det endelige ord:

> I: Men er der noget af det, som gør det svært for dig at skulle træde i karakter som leder nogle gange?
>
> R: Det kan godt være svært, jo. Men sådan bliver det nødt til at være, når man er det samme sted. Jeg synes ikke det er noget problem. Fordi noget er svært, behøver det jo ikke være et problem. Så er det en udfordring eller hvad man vil kalde det […] Det kan da godt være nogle gange at man tager nogle beslutninger, der bliver stillet spørgsmålstegn ved, og "hvorfor gjorde du ikke sådan og sådan?", ligesom man taler til hinanden derhjemme, og så kan jeg godt sige "stop lige en halv, det er mig, der er leder her i butikken". Det er bare det, så bliver vi jo ikke uvenner eller noget (DL5:3f).

Selvom der er en positiv identifikation i relation til medarbejderne er det ikke ensbetydende med, at lederen ikke kan sætte sig igennem. Men det er en 'udfordring' at være tæt knyttet til sine medarbejdere. I situationer, hvor der opstår konflikter bliver venneforholdet ikke sat over styr. Det er en vigtig del af lederens positionering at fastholde et venskab med medarbejdergruppen og samtidig fungere som leder (se ligeledes DL5:11). Den tætte positionering til medarbejderne står i modsætning til ledere med uddannelse. Leder 5s institution er af samme store størrelse, som nogle af de andre ledere bruger som argumentation for, at have bevæget sig væk fra personalet. Institutionens størrelse får således ikke *nødvendigvis* den konsekvens at lederne positionerer sig længere væk fra medarbejderne.

Leder 7 er leder af en lille institution, og han har også (som den eneste af informanterne) skemalagte timer med børnene. Som Leder 5 positionerer Leder 7 sig tæt på personalet:

> … jeg synes det er vigtigt, du føler, at du som leder er en del af en gruppe. Det er vigtigt for mig. Jeg ville ikke kunne sidde oppe på mit kontor og føle, at "her er jeg og de andre er dernede". Det ville jeg ikke. Derfor ville jeg aldrig gå ind og blive det der hedder områdeleder, no way (DL7:10).

Lederen må ikke adskille sig fra medarbejdergruppen, men skal fungere som leder inden for gruppens rammer. Lederpositionen bliver her fremstillet som en del af medarbejdergruppen.

Lederens forståelse af personaleledelse sker med henvisninger til forholdet mellem børn og voksne:

> … det er det samme med børn. Hvis børn kan mærke at du godt kan med dem, så kan du få børn til næsten alt. Det oplever du meget med børn, som har det svært, og hvis de så samtidig ser ringe ud og der står snot ud af ørene på dem og det ene og det andet, det er ikke sådan nogen, der får så meget positivt, som regel får de skældud. Når du så prøver at kigge, om det barn har bare et eller andet som du kan anerkende, og så gør det, og vender på en tallerken og viser "jeg kan dig godt selv om du…" […] det er fantastisk at opleve, du pludselig får det her menneske til at opføre sig ordentligt. Og det kan du også overføre til de voksne (DL7:9).

Analogien børne/voksen forholdet bliver skubbet til forholdet mellem lederen og personale. Når man, som Leder 7 her gør det, anskuer lederen som 'den voksne' og medarbejderne som 'børnene', skabes der en forskydning i relationen. Lederen bliver dermed ikke en del af medarbejdergruppen. Identiteten som leder kan måske forklare det; lederen identificerer sig meget med medarbejdergruppen, arbejder sammen med dem, samtidig med at han skal være leder for dem, hvilket kan forklare den tvetydige positionering, der synes at opstå:

> … altså vi er en lille institution, ikke, så jeg tror de bryder sig om mig. Jeg tror ikke, de betragter mig som en kanonhård chef, det er jeg ikke. Det er svært, ikke, det er op og ned. Nogle gange kan man godt blive upopulær, det kan man blive nødt til. Jeg er temmelig harmløs (DL7:8).

Leder 7 synes at mediere i sin positionering mellem medarbejdergruppen og lederfunktionen. At lederen ser sig selv som 'harmløs' i relation til medarbejdergruppen, men samtidig bliver upopulær, når han oplever han er nødt til det, kan ydermere ses som et forsøg på at håndtere den situation, han står i. Lederen vil meget gerne være i øjenhøjde med medarbejderne og identificere sig med personalegruppen, men træder ud fra gruppen når de upopulære beslutninger skal træffes. I de forskellige positioner, som lederen i relation til medarbejderne forhandler sig frem til, kan det synes svært at skabe den fornødne tilslutning til at skabe mening og legitimitet i ledelsesrummet.

Leder 6 har kun arbejdet som leder i ca. et halvt år da vi snakker med hende. De øvrige ledere i vores undersøgelse har været ledere i adskillige år. Relationen til medarbejderne for Leder 6 har derfor ikke nået at udvikle personlige relationer til medarbejderne:

> Jeg har lige holdt sådan nogle samtaler med hele personalegruppen, sådan mest for at lære dem at kende, ikke MUS-samtaler eller noget, men sådan meget "hvordan har du det, er der noget jeg som leder kan gøre for dig" (DL6:13).

Hendes umiddelbare indfaldsvinkel til personalegruppen synes ikke, at bære præg af et ønske om en tæt relation til sine medarbejdere, men snarere en adskillelse til medarbejdergruppen i forhold til hendes ledelsesposition. Til gengæld ser hun det som sin opgave, at facilitere sine medarbejderes fortsatte udvikling ved at hjælpe dem med at finde kurser mv. (DL6:13), samtidig med hun strækker sig så langt, hun kan, for at imødekomme deres forskellige ønsker. Hendes loyalitet ligger primært hos det distrikt, der har ansat hende, selvom hun, som tidligere anført, ikke oplever, hun får den hjælp, hun har brug for. Hun føler i høj grad, at hun ikke er blevet "… klædt på" (DL1:4) til at være leder, men samtidig er positionen som leder i høj grad forbundet med netop at være 'klædt på' til at være en leder, som kan træffe de rigtige beslutninger, fremlægge 'strategier' på bla. personaleområdet, og sikre institutionens 'værdier' (DL4:11,16).

Relationen til medarbejderne er altså i høj grad præget af, at hun har været ansat i kort tid, og at der derfor ikke er opstået en identitetsmæssig tilknytning til institutionen eller medarbejdergruppen.

4.3.3 Opsamling på relationen til medarbejderne

For alle ledere med uddannelse gælder det, at de på et tidspunkt har haft tætte personlige relationer i en personalegruppe. Samtidig argumenterer alle ledere med uddannelse på forskellig vis for nødvendigheden af at frasige sig de personlige relationer, med de potentielle store tab til følge, som er beskrevet. Nogle af dem oplever, at de bedre kan udføre jobbet som leder; andre igen, at de efter uddannelse er blevet en 'anden', hvor deres forståelse af ledelse har ændret sig, og at medarbejdergruppen ikke nødvendigvis godtager den nye ledelsesposition.

Primært synes lederuddannelsen, i ledernes relation til medarbejderne, at skabe en ny lederidentitet. Identiteten som leder er samtidig narrativer om 'den gode leder', hvor distance til medarbejderne og større forståelse for distriktet er indbygget. De diskursive mulighedsbetingelser for god ledelse, som lederuddannelsen skaber, kan ses som tæt forbundet med ændringen af lederidentiteten. Vi kan således argumentere for, at hvis lederuddannelsens narrativer ikke stemmer overens med den lederidentitet lederen har qua

sin erfaring, vil lederidentiteten ændre sig. Ændringen af lederidentiteten vil ikke nødvendigvis vise sig på et handlingsniveau, men komme til udtryk gennem nye diskursive narrativer og positioneringer i relation til distrikt og medarbejdere.

Positioneringen er også under påvirkning af institutionens størrelse og det dertil øgede antal medarbejdere, og som en af lederne oplevede, ønskede medarbejdergruppen ikke at hun fortsatte som fungerende pædagog, og her var uddannelsen med til at give hende en forståelse af, hvordan hun så skulle positionere sig i institutionen.

Ledelsespositionen er til forhandling mellem medarbejdere og lederen. Lederuddannelse synes at bevirke en ændring i forståelsen af de relationer, lederen har til sine medarbejdere. Den har enten været katalysator for positionsændringen eller efterfølgende været medvirkende til positioneringen væk fra medarbejderne. De ledere, der, før de tog på lederuddannelse, bevægede sig væk fra de personlige relationer, gjorde det med forskellige udgangspunkter.

Positionskampen hos lederne uden uddannelse handler om at tackle relationen til medarbejderne, samtidig med, de er nødt til at træffe ledelsesmæssige beslutninger. Leder 7 må oscillere mellem at være 'harmløs' og 'upopulær', og Leder 5 må skære igennem og være 'leder i butikken' uden at de af den grund bliver 'uvenner'. Den stærke identifikation med medarbejdergruppen gør det til en fortløbende kamp at skulle skære igennem og træffe de nødvendige beslutninger, mens det hos de uddannede ledere i højere grad handler om, at det er de nye narrativer, der igennem uddannelsen tilføres lederidentiteten, der foranlediger positionskampen.

Et udefrakommende narrativ om 'den gode leder', som en, der knytter sig til forvaltningen, og løser de opgaver, de pålægges, er i meget lavere grad til stede end vi så det hos de uddannede ledere.

Vi vil nu undersøge, hvordan lederuddannelse påvirker ledelsesrummet i det organisatoriske krydspres. Daginstitutionslederen indgår i mange typer af relationer i ledelsesrummet, fra venner, til medarbejdere, samt til distriktet og distriktschefen. Derudover indgår lederen i en lang række af andre relationer, som ikke indgår i specialet. Der eksisterer i mellem disse et utal af diskursiver, som lederen skal positionere sig inden for og sikre legitimiteten af ledelse. Mening i ledelsesrummet bliver at skabe mening på tværs i organisationen, hvor

lederen skal kunne positionere sig hensigtsmæssigt og sikre tilslutning i den fortløbende kommunikation.

4.4 Det organisatoriske krydspres

Lederuddannelse tilbyder en række organisationsopskrifter, som kan foranledige en reduktion af den diskursive kompleksitet, og som manifesterer sig i det organisatoriske krydspres. Ledelsesrummet, der indtages af daginstitutionsledere, skal kunne skabe mening i de mange relationer de indgår i (Danelund 2006:147). Vi har i specialet koncentreret os om medarbejderne og distriktet, og det er imellem disse, at lederne skal skabe mening.

Det organisatoriske krydspres er forskellige forforståelser der er funderet diskursivt, som skaber et pres i ledelsesrummet. Det er forskellige narrativer, der ligger til grund for forskellige positioneringer i relation til lederen. Medarbejderne identificerer sig med en pædagogisk diskurs, der skaber forskellige mulige positioneringer. Distriktschefen befinder sig i en anden diskurs, der blandt andet handler om økonomi, hvilket bevirker, at ledelsesrummet skal indeholde mange forskellige diskurser. Lederens opgave i den forbindelse er at skabe mening på tværs af de mange forskellige diskurser, der knytter an til forskellige positioner, hvor de beslutninger, der træffes, tillægges forskellige betydninger (Danelund 2005:147).

Den relation, lederen har til sine medarbejdere, er essentiel i forhold til, hvordan opgaverne fra distriktet behandles. Daginstitutionslederne har differentierede oplevelser af krydspresset, og reagerer forskelligt, når de konfronteres med det. For at tackle krydspresset har lederne forskellige strategier, de tager i anvendelse. Lederidentiteten bliver afgørende for de forskellige positioner lederne tager i det organisatoriske krydspres.

For nogle ledere gælder, at krav oppefra så at sige enten er til forklaring eller forhandling, når opgaver fra distriktet skal udføres i det decentrale ledelsesrum. Leder 1 viser, hvordan begge strategier benyttes:

> … jeg synes, når jeg går ind i det [problematikker], og får snakket det igennem og diskuteret og begrundet, "jamen prøv at se her, der er x antal kroner og nu er I alle sammen lige så gamle som mig, så det er altså dyrt i lønkroner, så derfor er der ikke plads til flere medarbejdere", så kan man godt forstå det. Og så stopper presset. […] Og selvfølgelig har vi nogle krydspres om nogle nye krav om sprogtest osv., men jeg synes altid vi får forhandlet nogle af tingene ind, og jeg undgår også nogle af tingene

> ved at sige "det er ikke nu vi skal deale med det her, den beholder jeg" og så laver jeg det måske selv, eller også over i bunken, det må vente til mine medarbejdere er modne til det (DL 1:9).

Der bliver her givet udtryk for, at presset tackles forskelligt, afhængig af, hvilke krav, der er tale om. Mens medarbejderkapaciteten henvises til en forklaring om det økonomiske råderum, er det de mere faglige krav, der giver anledning til det, Leder 1 her kalder forhandling. Om en faglig opgave fra distriktet skal lægges til side til senere, eller slet ikke laves, er altså for Leder 1 et spørgsmål om forhandling. Lederen håndterer det diskursive pres ved at positionere sig i ledelsesrummet på en måde, hvor lederen forsøger at undgå positionskampe i relationen til medarbejdere (tidligere i analysen så vi lederen åbne op kommunikativt til distriktet i forhold til, hvilke opgaver hun kunne lave). Lederens identitet påvirker måden, hun positionerer sig på i det diskursive organisationspres. Lederidentiteten, vi så hos Leder 1, er i tæt relation til distriktet, hvilket bevirker at lederen ikke formår at forhandle sig frem til en positionen i relation til medarbejderne, hvor lederen kan skabe mening i relation til de forestående opgaver fra distriktet. Fra dette perspektiv er det således ikke et spørgsmål om arten eller antallet af opgaver, men om lederen kan positionere sig hensigtsmæssigt og skabe den ledelsesmæssige legitimitet i relation til medarbejderne. De strategiske udfoldelsesmuligheder, Leder 1 kan skabe i ledelsesrummet, beror på lederens evne til at kunne reflektere over sin egen ledelsespraksis. Det kræver, at lederen formår at tilgodese de forskellige forventninger til ledelsen, og samtidig kan se mulige ændringer i fremtiden, der bevirker at opgaven kan løses. For at kunne træffe et meningsfuldt valg omkring, hvorvidt opgaven skal udføres eller puttes i 'bunken' indtil medarbejderne er klar, fordres det, at lederen kan forhandle sig frem til en position i relation til distriktet, der muliggør valget af 'bunken', samtidig med, at lederen på et senere tidspunkt skal have opgaven lavet. De forskellige diskursive positioneringer, som lederen oplever, medarbejderne og distriktet befinder sig, bevirker, at opgaven ikke bliver løst umiddelbart. Lederuddannelsen har således ikke bevirket at opgaven bliver løst, men at kommunikation omkring den manglende udførsel er til stede.

Hvis ikke opgaven forhandles i relation til distriktet, er lederens opgave at foretage en formidling af opgaven i relation til medarbejderne, og lederens kommunikative egenskaber er her centrale, som Leder 3 forklarer:

> … når jeg får det der fra politisk side eller fra distriktet så sidder jeg lige inde på kontoret og sådan lige, "hvordan skal du nu formidle det her", ikke. Altså, fordi, det er min erfaring at det er utrolig vigtigt, hvordan du formidler det, for ligesom at holde gejsten oppe, og jeg tror, jeg […] formidler det i en god tone, men jeg siger også min mening om det, hvad min holdning er til det. "Men kære venner der er ingen vej udenom, men hvordan kan vi løse det sammen, så vi kan gøre det på en god måde, uden det koster for mange ressourcer?"(DL3:4).

Positionsforhandlingen med medarbejderne i relation til opgaver fra distriktet kræver, at ledelsen formår at skabe legitimitet. Her gøres det til en henvisning til funktionssystemet betale⌉ikke betale, og hvordan lederen sammen med medarbejderne kan løse opgaven. Det er ikke kun lederens ansvar, at opgaven skal løses. Lederen skaber et narrativ, der uddelegerer ansvar til medarbejderne. Medarbejderne skal selv ind og træffe de 'rigtige' valg i forhold til opgaven og bliver derigennem en del af ledelseslegitimiteten. Hvis medarbejderne og lederen positionerer hinanden på en sådan måde, at der skabes et fælles ansvar, skubbes beslutningskompetencen ligeledes ned på medarbejderne. Om medarbejderne "reelt" set bliver en del af beslutningskompetencen ved at de sammen træffer en række valg, kan vi ikke sige noget om.

Andetsteds formulerer Leder 3 også, hvordan en af hendes vigtigste opgaver er at skabe rammer, der kan føre medarbejdergruppen hen mod de målsætninger, der findes fra politisk hold (DL3:7f). En af disse måder er altså at gøre brug af henvisninger til en fællesskabskultur i sin kommunikation, så modstanden mod initiativer oppefra mindskes.

Den diskursive modstand lederne oplever nedefra kan altså gøre, at opgaverne enten ikke bliver lavet, udskudt, eller at lederen selv laver den. Leder 2 forstår det i høj grad som et spørgsmål om at handle efter sin egen overbevisning, så længe et stort flertal ikke er imod det, der besluttes (DL2:10). Leder 4 direkte kalder det et spørgsmål om manipulation, der overordnet skal tjene til institutionens bedste (DL4:6).

Den løbende refleksion over, hvad og hvordan der kommunikeres med medarbejderne fremhæves samtidig, som et vigtigt grundelement i lederens funktion. Leder 6 beskriver resultatet af manglende eller forkert kommunikation:

> På et tidspunkt havde vi en pædagog, der løb rundt og sagde "vi skal have merindskrevet syv børn her i institutionen", og alle forældrene var sådan "[gisper]

> hvad er nu det for noget" og personalet sagde "så rejser vi", og vi skulle ikke have merindskrivninger, altså, så der handler det lidt om at så kan de komme herind til mig, hvis der er noget […] og sige "er det rigtigt?" (DL6:11).

Lederen har siden forløbet gjort meget ud af at informere personalet grundigt om de tiltag, der kommer fra distriktet. Til gengæld mener hun, det er lige så vigtigt at holde igen med at fortælle om de problemer, hun oplever, distriktet forårsager:

> … hvis jeg har nogen, og det har jeg jo tit, hvor jeg tænker "[stønner], så giv mig dog noget hjælp altså". Men så er det sous-chefen og jeg som snakker sammen […] og så går man ud af døren og så kommer det ikke videre. Det tror jeg giver for meget utryghed i personalegruppen, hvis man tænker "har hun et dårligt samarbejde med forvaltningen, gad vide, hvordan det rammer os", der tror jeg måske godt det kan blive lidt rodet (DL6:22).

Leder 6 illustrerer, hvad andre ledere også giver udtryk for, at det også er lederens opgave at udvise en overordnet stabilitet i relation til omverdenen. At positionere sig som en der 'har brug for hjælp' i relation til medarbejderne, vil næppe bidrage til en øget legitimering i ledelsesrummet.

Det krydspres, lederne befinder sig i, kan altså siges at være bundet op på deres evne og vilje til at formidle, forhandle og forvalte de opgaver, de pålægges af distriktet. Hvilke strategier lederne vælger, er afhængig af den relation de har til deres medarbejdere.

Uanset om relationen til distriktet overordnet betragtes som godt eller mindre godt, er synet på den enkelte opgaves relevans i højere grad til diskussion, hvis identifikationen med medarbejdergruppen er stærk. Leder 5, der efter mange år på samme institution har set mange typer forvaltning komme og gå, understreger ligeledes, at relationen til distriktet har set både dårlige og gode tider, men at det er den overordnede stigende tilførsel af opgaver af faglig og administrativ karakter, der volder problemer i forhold til krydspresset. En tilsvarende opfattelse findes hos Leder 2, der selv beskriver sit forhold til distriktet som godt (DL2:17).

En omstændighed, der indirekte har forandret ledelsesopgaven på daginstitutioner, er et behov for omstruktureringer foranlediget af besparelser:

> … der er lavet nogle skjulte besparelser, som man ikke kan se, men som er der, og der bliver man nødt til at lave nogle ting i forhold til at få folk til at arbejde anderledes. De

> skal være mere faglige, de skal have bedre overblik, og de skal være meget bedre til at gå i klinch med hinanden og organisere sig selv bedre (DL4:15).

Den forandring, Leder 4 her beskriver, er en, som hun i høj grad også ser sig selv som medskaber af, selvom den sker på baggrund af nogle økonomiske faktorer. Hun kræver, at de kan organisere sig selvstændigt i visse sammenhænge, men ser det samtidig som sin opgave at facilitere denne proces (DL4:16). Den omstillingsparathed, Leder 4 udviser, synes at være en nødvendighed for at kunne leve op til distriktets krav. Flere ledere beskriver derfor også uddelegering som en del af den organisering af arbejdet, der foregår, som et forsøg på at skabe mere formaliserede rammer:

> … lige nu har jeg det sådan, at det er mig, der skal tage den sidste afgørelse i nogle ting, og det er ikke så meget min stil. Altså jeg vil jo gerne have, at man får grundlaget, værdigrundlaget i orden, så man ud fra det kan træffe en beslutning. I situationen, i stedet for den skal op og vende på møde, og hvad mener vi om det. (DL2:11).

For bedre at kunne imødegå og overskue de beslutninger, der skal tages, bliver en løbende uddelegering af opgaver og formaliseringer således en fast del af flere af ledernes arbejde.

Lederidentiteten og de narrativer, lederen i relation til medarbejdere og distrikt, indgår i, kan blive afgørende for, om lederen kan skabe mening og sikre legitimiteten af ledelse i de lokale positioneringskampe.

4.4.1 Mening i ledelsesrummet

Mening i ledelsesrummets diskursive organisatoriske pres bliver en mangesidet affære, hvor der er meget stor forskel på, hvordan en leder skaber mening i relationen til medarbejdere og mening i relation til distriktet. Lederen skal kunne formå at håndtere den diskursive kompleksitet i ledelsesrummet, hvor skabelsen af mening bliver en positioneringsproces, hvor mulige ledelsestiltag bliver valgt til og fra (Danelund 2005:152). Identiteten som leder bliver her afgørende i relation til medarbejderne. Ledere, der kommer hjem efter endt uddannelse identificerer sig ikke med medarbejderne i samme grad og positionerer sig uhensigtsmæssigt i forhold til at kunne skabe mening i relation til medarbejderne efter endt uddannelse.

Relationen mellem ledere og medarbejdere er i sig selv en kompleks affære. Som undersøgelsen viser, skaber uddannelse en ændret ledelsesidentitet og nye diskursive

muligheder i ledelsesrummet, hvor lederen positionerer sig eller bliver positioneret af medarbejderne, hvilket kan få både personlige og organisatoriske konsekvenser.

Relationen til distriktet bliver forbedret, i Luhmanns perspektiv, efter lederne har taget uddannelsen. Der kommer en øget forståelse af den politisk styrede organisation, hvilket bevirker at ledelsesrummet bliver åbnet op i relation til distriktet. I forlængelse heraf bliver der skabt bedre tilslutningsmuligheder mellem daginstitutionen og distriktet.

Skabelsen af mening i ledelsesrummet bliver ikke ensidigt forbedret af lederuddannelse. Der er nogle fordele i relation til distriktet, men der er ligeledes ulemper, hvor ledelsesrummet bliver mindre, hvis det ikke lykkedes lederen at reflektere over sin egen ledelse i relation til distriktet. At kunne skabe mening i organisationen, vil vi argumentere for, bliver et spørgsmål om evnen til at navigere og agere strategisk i det komplekse diskursive ledelsesrum. I relation til distriktet synes uddannelsen at skabe en diskurs, hvor ledere i ledelsesrummet ændrer ved den tidligere opfattelse af distriktet og i stedet skaber et ledelsesrum der er tættere knyttet til distriktet. Når distriktet således ønsker at implementere opskrifter, kan der argumenteres for, at den nødvendige oversættelse inden implementeringen, ikke finder sted. Det vil i dette perspektiv skabe uhensigtsmæssige meningskonstruktioner, der ikke tilpasses de specifikke diskursive konstruktioner i relation til medarbejderne.

Omvendt peger Røvik på, at den fælles organisationsidentitet, der i perspektivet opstår, ikke vil give anledning til større stridigheder. Røvik argumenterer for, at konflikter mellem organisationer opløses i dette perspektiv (Antonsen 2007:117). Som vi så det, skiftede lederne arbejdsplads efter endt uddannelse. Ledelsesrummet kunne ikke legitimere i forhold til de diskursive institutionelle opskrifter lederen tog med.

Røvik behandler forandringen i organisationen, men ikke så meget konflikten (Antonsen 2007:113). Et andet svar på hvordan konflikter manifesterer sig i organisationen (daginstitutionen), er de relationer lederen direkte har til medarbejderne, hvor de organisatoriske uoverensstemmelser kan forklares ved positioneringskampen. Når vi anskuer daginstitutionen som organisation, bliver organisationsidentiteten forhandlet i ledelsesrummet, og lederens opgave bliver at skabe legitimitet af ledelse.

Skabelse af mening er således et organisatorisk spørgsmål og er samtidig en positioneringsforhandling i relation til medarbejderne og distrikt. Mening skabes i

relationerne gennem positionering, hvor lederen skal indgå i forhandlinger om diskursive betydninger og hvor lederen blandt andet skal sikre en følelsesmæssig tilknytning til kategorien. Lederuddannelse synes ikke nødvendigvis at bidrage med en mere hensigtsmæssig positioneringsmulighed i relation til medarbejderne. Det er i hvert fald vanskeligt for ledere at komme tilbage på samme arbejdsplads efter endt uddannelse, hvis lederen ikke på forhånd har etableret en lederidentitet, der ikke er tæt på medarbejderne. Hvis lederen inden uddannelse har etableret identiteten, er uddannelsen med til at facilitere identifikationen med distriktet.

Den ændring, informanterne beskriver i forhold til deres arbejdsopgaver i ledelsesrummet, bliver påvirket af lederuddannelse, da den befordrer eller muliggør en anden positionering mellem medarbejdere og distrikt i det organisatoriske krydspres. Mest klart siges det, når informanterne med uddannelse giver udtryk for, at de har fået bedre forståelse for distriktets krav, og mere forståelse for, hvad det vil sige at være en del af et politisk styret system. Og at det medfører mere loyalitet overfor distriktet, og sætter lederne i stand til bedre at artikulere deres position overfor distriktet.

Optakt til diskussion

Springet fra den teoretiske skolediskurs til praksis kan blive for vanskeligt for nogle af lederne. I forlængelse af, blandt andet, dette problem vil vi i diskussionen pege på refleksion som en mulig median mellem teorien og praksis. Endvidere vil vi undersøge mulighederne for, om lederen kan bruge refleksion til den stadig øgede mængde af institutionelle opskrifter, skabe mening i ledelsesrummet og organisationen samt positionere sig selv hensigtsmæssigt i relationen til medarbejdere og distrikt.

Den løbende efteruddannelse, som også foreslås af informanten fra UCC, skaber mulighed for opkvalificering af kompetencer, og ideelt set at skabe et passende mellemrum til "… at få en chance for at gå ud, at gå tilbage og kigge på det, du gør" (UCC:6). Der kan på denne måde tales om en refleksiv bestræbelse, der vil tilpasse den enkelte leder til den forandring, der karakteriserer det moderne. Men i den forstand vil der netop kun være tale om en tilpasning. For de ledere, vi har talt med, er det klart, at der finder positionskampe sted, hver gang mulighedsbetingelserne i ledelsesrummet ændrer sig, som eksempelvis forsages af distriktet, når de skal implementere opskrifter der får konsekvenser for daginstitutionslederen.

Refleksion over lederens egen praksis, er derfor nødvendig i en organisation som Københavns Kommune, hvor forandring er et vilkår for daginstitutionsledere.

5 Diskussion

5.1 Indledning

Undervejs i analysen har vi igennem vores empiri forsøgt at afklare, hvilke implikationer, lederuddannelse har for daginstitutionslederne og hvordan det påvirker deres relationer til medarbejdere og distrikt. Den indflydelse, uddannelsen har på lederens positionering og identitetsdannelse giver anledning til en række overvejelser. Dels i forhold til, hvordan lederen kan forholde sig til de normative fordringer for god ledelse, der bliver etableret som narrativer igennem uddannelsen og i relationen til distriktet; dels hvordan de refleksive forudsætninger, der etableres gennem uddannelsen kan forstås og udvikles på en måde, der er til gavn for daginstitutionslederens ledelsesrum, hvor forandring er et vilkår.

I diskussionen vil vi besvare tredje underpunkt i vores problemformulering: I hvilket omfang giver de implikationer for daginstitutionslederes ledelsesrum, som uddannelse indebærer, anledning til at overveje en refleksiv fordring for god ledelse?

De forskellige fordringer, som blev opstillet i *Fordringer til god ledelse*, vil her blive undersøgt i et forsøg på at svare på, hvordan lederuddannelsen fungerer som medskaber af refleksivitet blandt daginstitutionsledere – og hvordan uddannelsen påvirker de diskursive magtstrukturer i den offentlige organisation.

5.2 Friheden og de normative fordringer

5.2.1 Magtforståelsen hos daginstitutionslederne

I den socialkonstruktionistiske optik, specialet ser på verden med, er forståelsen af magt ikke kun et spørgsmål om restriktion, men lige så meget et spørgsmål om dens diskursive manifestation som et produktivt fænomen. Blandt daginstitutionslederne ser vi, at magt generelt ikke er noget, daginstitutionslederne bryder sig om at bruge, netop fordi de forbinder det med den ubehagelige situation at skulle afskedige eller irettesætte medarbejdere. Som udgangspunkt forstås magten her i en restriktiv forstand, som magten til at forbyde udfoldelser af en bestemt art. Men samtidig ser vi, at de med deres sprogbrug er bevidste om, at de yder en indflydelse på deres medarbejdere. Netop gennem ord som 'kommunikation', 'manipulation' og 'forhandling', ser vi, hvordan lederne bruger deres magt i en sammenhæng, der ikke er nødvendigvis er forbundet med restriktioner. Det

karakteristiske er her, at de netop ser denne type magt som *indflydelse*, og ikke som magt, der konstituerer sig diskursivt. Uddannelse synes at spille en klar rolle i forhold til at bevidstgøre institutionslederne om både den restriktive og produktive magt, uden at de dermed nødvendigvis italesætter det på den måde.

De forskydninger, der sker i relationen til distriktet, viser, at forholdet mellem distrikt og leder ikke er givet på forhånd, men hele tiden er til forhandling. Uddannelsen øger identifikationen med distriktets opgaver, og øger mængden af kommunikation mellem lederen og distriktet. Den refleksivitet, lederne befordres på uddannelsen, bevidstgør dem altså om deres muligheder for at øve indflydelse både opad og nedad i systemet, men gennem den øgede identifikation med organisationen kan det synes, at distriktet får mere kontrol over de decentrale ledere. Det kan derfor synes hensigtsmæssigt at se på, hvordan de magtforskydninger, der blandt andet konstituerer sig som narrativer om god ledelse, forholder sig til de fordringer til god ledelse, Kirkeby stiller op.

5.2.2 Friheden som forudsætning for refleksivitet

Positioneringsteorien forudsætter en frihed til at navigere mellem de til rådighed værende diskurser uden den fastlåsthed, der ligger i at skulle påtage sig roller. Forudsætningen for at kunne vælge mellem diskurserne er blandt andet refleksive egenskaber, som man igen kan tilegne sig på forskellige måder – heriblandt tilbyder uddannelsen sådanne refleksive egenskaber i form af forskellige *perspektiver* på ledelse. Men samtidig ser vi, at ledere, der har været på uddannelse, er tilbøjelige til at foretage et skift i deres identifikation med de grupper, de er i berøring med. Identitetsskiftet berører samtidig magtbalancen i organisationens struktur. Når ledere bliver mere lydhøre overfor distriktets opgaver, løsriver de sig af de positioner, de kunne have i relationen til medarbejdere, enten ved at skifte strategi overfor medarbejderne eller helt skifte arbejdsplads, alt efter hvordan positionskampen falder ud.

En mellemleder står i en situation, hvor de i nogen grad selv har mulighed for at meningsudfylde det ledelsesrum, de stilles til rådighed. Det kan formuleres som et spændingsfelt mellem handletvang og metodefrihed (som beskrevet i *Uddannelse af daginstitutionsledere*), eller det kan forstås som Kirkeby beskriver det, som en frihed, der er defineret af en moralsk evne til at forholde sig til den græske firkant, som igen er defineret af balancen mellem frihed og nødvendighed:

> Denne spænding mellem viljen og evnen til at forme sit liv i det godes billede *og* anerkendelsen af nødvendigheden, både den positive, der udspringer af hensynet til fællesskabet, og den negative, der udspringer af alle de grænser, som natur, teknik, viden og begivenhedernes og de dynamiske processers uforudsigelighed sætter, er frihedens rum (Kirkeby 2004:42).

Kirkeby er med sine fordringer til god ledelse inde på skabelsen af et frihedsbegreb, hvor frihed ikke er en værdi i et Hegeliansk nulsumsspil, men hvor den enkeltes frihed står i et forhold til en højere sag; en frihed, der kan praktiseres, uden at den tager frihed fra et andet menneske. Problemet med den Hegelianske dialektik er ifølge Kirkeby, at magtforholdene i det moderne samfund har ændret sig på en måde, hvor den gensidige anerkendelse har ændret karakter i forhold til tidligere tiders hierarkiske konstruktioner (Kirkeby 2004:98). Fordi magtforholdene har ændret sig, muliggøres det, at den grundlæggende mistro til medmennesket bliver erstattet af en grundlæggende tillid. Med denne grundlæggende tillid, der for Kirkeby henviser til et Kierkegaardsk trosbegreb, nærmer vi os en forståelse af, hvilken frihed, der ifølge Kirkeby eksisterer i ledelsesrummet. Den 'anerkendelse af nødvendigheden', som nævnes i ovenstående citat, henviser til en hensyntagen til fællesskabet, der udgør en positiv værdi. Hvis man med fællesskab skal forstå organisationen som den abstrakte fællesnævner, er det altså med god grund, at man som mellemleder kan forholde sig tillidsfuldt og lydigt til sine arbejdsgivere. Men med den beskrivelse af angst og frihed som gensidigt konstituerende fænomener, som blev fastslået i kapitlet *Fordringer til god ledelse*, kommer tilliden til at udgøre en etisk fordring, som den enkelte skal vælge i frihed. De valg, man træffer i relation til sine omgivelser, vil altid pege altid tilbage på en selv som et moralsk ansvarligt menneske. Valget i en Kierkegaardsk eller Heideggersk forstand kan derfor ikke overføres direkte til at blive en etisk fordring om at vælge organisationen, netop fordi valget altid først og fremmest er relateret til en selv.

5.2.3 Daginstitutionslederens konkrete frihed i ledelsesrummet

Vi har af gode grunde ikke empirisk belæg for at kunne tale om eksistentialistisk angst hos vores daginstitutionsledere. Men pointen er også i højere grad at etablere præmisserne for en skelnen imellem typer af valgsituationer i ledelsesrummet. Når uddannelsen, vi undersøger, inddrager refleksive fordringer, må en af præmisserne for en refleksivitet netop være, at man kan overveje sine muligheder i relation til en forståelse af, hvilken frihed man har. Når leder 1, som vi har fortalt, beretter, at hun måtte bruge et længere stykke tid på at

"... kigge ind i nogle vægge", indtil hun fandt ud af, hvordan hun skulle forstå sin ledelsesidentitet, er det en fortælling om et ledelsesrum der skal udfyldes med baggrund i en refleksiv proces. Men også en, der peger på muligheden af en valgsituation, som stikker dybere end det blotte hensyn til organisationens bedste.

Selvom der i en hektisk hverdag ikke levnes tid til netop refleksion, kan man nærmest mærke tiden gøre et andet væsen af sig i ovennævnte eksempel. Den hektiske hverdag, som ellers beskrives som det normale udgangspunkt, levner ikke tid til den dybere refleksion over, hvordan arbejdet egentlig bør udføres, eller *om* det i det hele taget bør udføres. Denne refleksion er blandt andet det, Kirkeby slår til lyd for, med advarsel om, ikke at søge for hurtige svar på svære spørgsmål (Kirkeby 2004:182). Samtidig påpeger han, på linje med lederen fra KL, at den refleksion, der forudsættes, ikke kan læres: "Alternativerne til psykologiske handlingsskemaer [er] egentlig kun to: empatisk intuition og praktisk visdom [...] som vurderingskapaciteter kan de ikke læres på kurser" (Kirkeby 2004:63). Derfor er fordringen fra Kirkebys side ikke, at ledere kan gå på uddannelse for at lære at reflektere, men at bevægelsen "... fra håndværk mod holdning" i det nye lederskab fordrer en ledertype, som kan agere som filosof og åndeligt fyrtårn. Vender vi blikket mod daginstitutionslederne, er det klart, at en identitet som åndeligt fyrtårn ikke er det eneste, de skal forholde sig til. Det organisatoriske krydspres, der er beskrevet som et vilkår i institutionslederens ledelsesrum, består i en konstant valgproces, hvor problemer hurtigt skal tackles, og der skal prioriteres i opgavebunken. Men med en nærmere undersøgelse af refleksiviteten indenfor en psykologisk faglighed, synes det muligt at kunne præsentere alternativer til 'psykologiske handlingsskemaer', som ikke er uopnåelige i en læringsmæssig kontekst.

5.2.4 Handletvang og frihed

En af de fordringer, Kirkeby lægger op til, er, at lederen skal *træde i karakter*, hvilket han forbinder med en fortløbende virkeliggørelse af egne moralske og menneskelige potentialer, samtidig med, at man tjener organisationens sag. Samtidig påpeger han, at det på mange ledelsesniveauer er en umulig opgave på grund af den teknisk-økonomiske formålsrationalitet, der gennemsyrer moderne organisationer. Kirkeby reklamerer for filosofiens potentiale til opnåelse af personlig frihed; men spørgsmålet forbliver i høj grad, hvori den personlige frihed består, hvis organisationens strukturelle og ideologiske forudsætninger ikke kan problematiseres med udgangspunkt i den moralske stillingtagen, der fordres. Hvis lederen i enhver organisation, der er påvirket af en teknisk-økonomisk

formålsrationalitet, afkræves et kompromis i forhold til sin personlige moral, hvis han fortsat vil bevare sin position, har den frihed, der lægges op til fra Kierkegaard og Heideggers side, trange kår. Forstår man virkeliggørelsen af sit moralske potentiale som en fordring fra Kirkebys side, er det oplagt, at man må have mulighed for at fravælge organisationen, hvis ikke den lever op til ens moralske fordringer. Den eksistentielle angst, Kierkegaard og Heidegger skitserer, lægger netop op til, at man, for at kunne vælge sig selv i frihed, må kunne stille de store spørgsmål, som kan ændre fundamentalt ved ens verdensopfattelse og tilværen. Accepterer man derimod grundlæggende organisationens bestemmelse, får friheden en anden betydning, hvor den i stedet netop bliver til et spørgsmål om handlefrihed. Her bliver skellet igen et spørgsmål om daginstitutionslederens konkrete handlefrihed i de mange forskellige sammenhænge, hun indgår i; og heri kommer den grundlæggende kritik af de styringsmekanismer, som løbende er blevet implementeret i kraft af NPM-bølgen, til sin som en kritik af den indskrænkede handlefrihed.

Det ligger i Kirkebys definition af ledelse, at det eneste centrale grundvilkår er, at han har en magt, som tvinger ham til "... at realisere uligheden" (Kirkeby 2004:17). Desuden opstiller Kirkeby, som vi har set, den fordring, at en ægte leder skal modtage mennesker på en måde, så de ikke behøver forestille sig, at magt er den basale mekanisme mellem mennesker. Samtidig har vi set, at informanten fra KL gør gældende, at lederen i *høj* grad skal være sig bevidst om sin magt, og være villig til at bruge den, når organisationens interesser skal varetages, fordi det netop er organisationen, lederen arbejder for, og ikke medarbejderen. Derfor kan en fordring om at negligere magten i det mellemmenneskelige møde have en række uhensigtsmæssige konsekvenser, hvis forudsætningen er, at magten skal nedtones – heriblandt at der kan forekomme uoverensstemmelser i forventningsafstemningen mellem medarbejder og leder. Spørgsmålet bliver dermed, i hvilken grad daginstitutionslederen kan siges at have en normativ forpligtelse til at bevidstgøre sig og bruge magten, samtidig med, at der eksisterer en grundlæggende tillid mellem leder og medarbejder.

5.2.5 Hvornår er den gode leder god?

Der er blevet stillet mange spørgsmål uden svar i ovenstående afsnit. Bør lederen underspille sin magt for at bevare tilliden? Bør lederens moralske intuition danne grundlag for et opgør med organisationens ideologi? I hvor lille eller stor grad kan man læse eller reflektere sig til

at blive en god leder? Alle peger de tilbage til spørgsmålet om, *hvilke fordringer man overhovedet kan tale om for god ledelse.*
Vores empiri afspejler, hvor svært det er at bestemme 'den gode leder'. Lederne fra KL og UCC vil ikke begive sig nærmere ind på en normativ bestemmelse af den gode leder, end at det er et spørgsmål om 'mavefornemmelse' eller at løse opgaverne på den 'scene', som lederen er sat på. Distriktscheferne tegner samme billede; den gode leder holder økonomien i orden og er 'god til at lede sit personale'. Institutionslederne selv giver også vidt forskellige svar på, hvad den gode leder er. Kirkeby forsøger sig med anvendelsen af en antik græsk bestemmelse af det gode, det retfærdige, det sande og det skønne til at fordre en empatisk og moralsk filosof-leder, der står som et åndeligt fyrtårn for sine medarbejdere.

Den situerede og relationelle forståelse af viden, vi i starten af dette speciale har tilskrevet os, fordrer også en bestemt normativitet, hvormed spørgsmålet om den gode leder kan afklares. Indenfor en socialkonstruktionistisk ramme må det afgørende i vurderingen af en normativ fordring være at se på, hvilken diskursiv sammenhæng den befinder sig i. Måske er det ikke så påfaldende, at en distriktschef sætter økonomistyringen sammen med forståelsen af god ledelse. Og måske er det ikke så påfaldende, at en filosof gerne vil have lederen til også at være filosof. Derfor er ledelsesrummet modsætningsfyldt, fordi der kan ikke etableres entydige forståelser af den gode leder. Ledelsesrummet er en kampplads for alle de forskellige narrativer om god ledelse, vi igennem specialet har præsenteret, og utvivlsomt flere endnu. En socialkonstruktionistisk fordring må således lyde, at den gode leder forstår at aflæse afsenderne af de budskaber, der trænger sig på i ens egen narrative konstruktion.

Derfor er det væsentligt, at lederen har de rette forudsætninger for at kunne netop det. Lederuddannelsen etablerer, i kraft af sin afstand til praksis, forudsætningerne for refleksion på mange forskellige niveauer, og skal også lære lederen at rumme de forskellige forventninger, der stilles til en leder. Men som det er påpeget, er den løbende refleksion over praksis en vigtig forudsætning for, at lederen fortsat kan fastholde en sammenhængende ledelsesidentitet i et omskifteligt samfund. Vi vil derfor undersøge mulighederne for en fortsat hensigtsmæssig refleksion, der er baseret på mere end intuitiv moral og psykologiske handlingsskemaer.

5.3 Refleksion i ledelsesrummet

Idet vidensbegrebet i en postmoderne epistemologi altid skal ses som et anliggende i relation til den kontekst den er produceret i, fordrer den samtidig, at teoretiske begreber ikke har nogen universel udsigelseskraft. Polkinghorne beskriver i artiklen *A Postmodern Epistemology of Practice* (2004), at der indenfor den psykologiske videnskab foregår en bevægelse hen imod en større rettethed mod praksis, idet de fleste psykologer i deres arbejde fra midten af århundredet og fremefter i meget lille grad anvendte den teoretiske forskning fra universiteterne, men i stedet tog udgangspunkt i praktiske erfaringer, samtaler med kolleger og case-eksempler (Polkinghorne, 2004:182ff). Denne tilegnelsesproces medførte en højere grad af sensitivitet overfor de enkelte situationer, og medfører for Polkinghorne en bestræbelse om at rykke videnskaben længere ud i praksis og tilføre praktikerne nogle refleksive redskaber, de kan bruge til at selektere i, hvilken lære, der kan drages af den enkelte situation. Han foreslår således begreberne reflection-in-the-action og reflection-on-action som de forudsætninger, hvormed praktikeren kan forholde sit teoretiske bagland til den unikke situation.

Det medfører fra et praksis-perspektiv, at begreberne i højere grad forstås som metaforer, der ikke er forpligtet teoretisk. Selvom der er tale om en anden type faglighed på lederuddannelsen, kan det eklektiske videnssyn og den praksisrettethed, uddannelsen tilslutter sig, siges at indgå i en lignende bestræbelse. Dels bliver ledere på uddannelsen introduceret til *perspektiver*, de kan forfølge, hvormed de ikke tilføres nogen særstatus, der skal ophøjes til en normativ sandhed – ideelt set. Samtidig skal perspektiverne forholdes til en praksis, hvormed de tages ind i en ny kontekst, der giver dem en ny værdi.

Vi argumenterer for, at selve skiftet fra lederuddannelse til daginstitutionens praksis fordrer, at lederne formår at omsætte de forskellige opskrifter til praksis. Lederen skal skabe mening i lokale komplicerede situationer, hvor det er nødvendigt at inddrage mange forskellige variables diskursive betydninger i forhold til at finde mulige løsninger. Ledelse kan ikke legitimeres med en henvisning til lederens strukturelle position. Mening bliver at definere de lokale 'sandheder', og lederens identitet som *den gode leder* skal forhandles i ledelsesrummet. Ledelse på det personlige plan bliver at skabe en tilfredsstillende ledelsesidentitet, hvorfra lederen kan positionere sig. Denne øgede kompleksitet i organisationen fordrer, at lederen formår at reflektere.

Lederen skal have plads til at reflektere over sin egen praksis, hvilket der ikke nødvendigvis er tid eller ressourcer til. Problemet kan blive, at de valg lederen træffer således ikke er tilstrækkeligt gennemtænkt. Lederen skal derfor kunne reflektere og træffe hurtige beslutninger samtidig med, at hun skal kunne tænke langsigtet og reflektere over, ikke bare organisationens fremtid, men også hendes egen. Der er derfor brug for refleksion på to niveauer; hurtig refleksion, der kan hjælpe med at træffe gode beslutninger i 'brandslukningssituationer' og en kritisk refleksion, der skal sikre at lederen inddrager alle relevante diskurser i sin betragtning. Polkinghornes betragtninger om reflection-in-the-action og reflection-on-action kan i denne forbindelse bruges til at se på, hvordan ledere i praksis skal forholde sig til forholdet mellem teori og praksis. Refleksionen over praksis skal lederen bruge til, dels at afsøge, hvilke organisatoriske opskrifter de vil benytte, og dels hvordan de kan skabe mening i ledelsesrummet. Det afgørende for Polkinghorne er at praktikeren kan forholde sig refleksivt til de benyttede teorier i forhold til praksis. Det er anvendeligheden i praksis, der er bestemmende for selektionen af organisatoriske opskrifter.

Den postmoderne tilgang Polkinghorne plæderer for, som han selv kalder neo-pragmatisme, fordrer en eklektisk tilgang, som vi så lederuddannelsen også benyttede sig af. Lederen kan således vælge mellem et arsenal af forskellige organisatoriske opskrifter, der er forpligtet på anvendeligheden i praksis nærmere end indbyrdes teoretisk konsistens. Opskrifter, der ikke stemmer overens, opstår kun i praksis som en mulig konsekvens.

Daginstitutionslederne, vi har interviewet, beskriver alle, hvordan de relaterer sig til medarbejderne og distriktet i deres arbejde. Når ledere beskriver sig selv efter lederuddannelse er de blevet 'en anden', og lederidentiteten har ændret sig. De indtager nu et 'helikopterperspektiv', hvorfra de med en øget distance til medarbejderne kan reflektere over deres ledelse. Således giver lederuddannelse ledere muligheder for at kunne reflektere, men som vi i nogle tilfælde så, bidrager de nye positioner ikke nødvendigvis til en bedre institution. Her kunne kritisk refleksion udgøre en mulighed for at opnå Leder 2s ønske om en bedre institution. Oversættelsen fra den teoretiske verden til praksis var ikke mulig og lederen ender med at sige sit job op. Lederen inddrog ikke i tilstrækkelig grad medarbejderne i den refleksive proces og positioneringen i ledelsesrummet blev tabt. Derudover ændrede lederidentiteten sig, og medarbejderne skulle ikke længere se ham som 'Leif', men som leder. Leder 2s egen identitetsændring synes lederen heller ikke at tage højde

for i sin refleksion. De afgørende variable mellem lederen og medarbejderen synes ikke at eksistere i Leder 2s tilgang til den ændring han ønsker i daginstitutionen. Leder 1 fik efter et stykke tid positioneret sig hensigtsmæssigt og syntes at inddrage både sin egen og medarbejdernes diskursive udgangspunkter i praksissituationen.

Praksissituationen fordrer på den måde en metarefleksivitet, der kan synes omfattende og afgørende for måden, lederen positionerer sig på i ledelsesrummet. Men det er uklart, hvordan den neo-pragmatisme, Polkinghorne er fortaler for, gør lederen i stand til at træffe en beslutning, der vil være den bedst tænkelige i situationen. Her skal vi igen vende os mod praksis for at forstå anvendeligheden af refleksion. Lederen må opstille en række forskellige succeskriterier, store som små, for at kunne manøvrere i ledelsesrummet. Der skal endvidere være et udvalgskriterium, så lederen bliver i stand til at selektere blandt de mulige opskrifter, der kan give en form for sikkerhed for, at de valg lederen træffer i ledelsesrummet, giver mening i organisationen.

Metoden reflection in/on action, skal bruges til at udvikle lederens forståelse af de unikke situationer i ledelsesrummet. Argumentet fra Polkinghorne synes at være, at når praktikere ikke følger med i den akademiske forskning, er det bedste at give dem et redskab, de kan bruge fagligt til at udvikle deres egen praksis. Den praktiske viden bliver for Polkinghorne ikke mulig at tilegne sig gennem akademisk arbejde. Den normative ramme, Polkinghorne opstiller, kræver således en evne til at kunne navigere hensigtsmæssigt i den komplekse diskursive situation. Har man ifølge Polkinghorne ikke evnerne til at kunne reflektere ordentligt, er man ikke en god praktiker. Den postmoderne tilgang til refleksion, såvel som ledelse, kan antage en meget kompleks karakter, hvor det for lederen gælder og at skabe mening og legitimitet i ledelsesrummet. I det næste vil vi undersøge, hvordan refleksion fordrer et frigørende aspekt i det postmoderne perspektiv, og hvordan den relationelle forståelse af ledelse kan være med til at skabe flere muligheder for lederen.

5.3.1 Refleksion – et frigørende aspekt i ledelsesrummet

Refleksion i ledelsesrummet er nødvendigt for, at daginstitutionslederen kan skabe mening, men det er samtidig en mulighed for at åbne op for nye tilgange, anskuelser, og for at indregne forhold og relationer, der kan have indflydelse på lederens positionering og valg i ledelsesrummet. En socialkonstruktionistisk tilgang kan være relevant i forhold til den diskursive praksis, hvor lederne indgår i stadig mere komplekse relationer. I den

arbejdskontekst lederen indgår i, er det ikke i nogen særlig grad længere muligt at legitimere ledelse gennem strukturelle rammer og gennem moderne (forstået som i modsætning til postmoderne) 'store narrativer'. Frigørelsen fra det moderne sætter mennesket i stand til selv at definere det rigtige eller meningsfulde i lokale situationer. Det bliver frigørende ved at mennesket i højere grad selv skal definere og skabe sig selv. Emancipationen fra det moderne kan tilføre en ændring i menneskets status fra at være en sandhed dikteret i 'de store narrativer', til, at den verden det ønsker at leve i, kan konstrueres mere frit.

Individet bliver unikt, idet man antager at videnskabelige, kulturelle, værdimæssige og sociale variable diskurser står i et gensidigt afhængigt forhold. Lederuddannelse kan derved ikke stå alene på vejen mod god ledelse, men lederen skal inddrage talrige variabler i sin skabelse af mening.

Københavns Kommune er, ligesom mange andre organisationer, præget af ustabile forhold, med konstante ændringer indenfor ledelsesfeltet. Ledere kan drage fordel af et relationelt ledelsesrum, hvor lederen kritisk reflektere, fordi ledelsesrummet bliver dynamisk i forhold til at skabe mening i lokale komplekse situationer. Lederen kan således bedre forstå og overskue kompleksiteten i de arbejdsrelaterede situationer, der opstår. Denne tilgang til ledelse giver fleksibilitet, hvis lederen vil bringe sig selv op på et højt refleksivt niveau.

Ledere, der har taget en uddannelse, får nye diskursive mulighedsbetingelser for at inddrage opskrifter. Men det skal være forankret i den komplekse sociale og kulturelle diskursive praksis, som det relationelle organisatoriske krydspres udgør. Det er herfra, lederen kritisk skal reflektere og være opmærksom på de forskellige forventninger samt de opskrifter der kan skabe mening i organisationen. Den kritiske refleksivitet skal oversætte og implementere opskrifter i relation til lederen selv og den diskursive praksis, for at kunne skabe mening. Lederen skal overveje en lang række af mulige scenarier og samtidig kunne reflektere over sin egen ledelse i ledelsesrummet. Der skal således være overensstemmelse mellem praksis og de inddragede opskrifter.

For at lederen skal kunne navigere i ledelsesrummet kræver det tillid, som Kirkeby pointerer, tillid til at lederen i det relationelle ledelsesrum træffer de rigtige valg der kan konstituere sig lokalt. Gennem den relationelle inddragelse kan lederen medtænke komplicerede diskursiver i ledelsesrummet til afdækning af en given problematisk situation, der skal løses. Lederen skal se sin egen påvirkning af organisationen, og i særdeleshed

medarbejderne, relationelt for at kunne reflektere over sin egen forståelse af problemet, da problemet er indlejret i de diskursive forforståelser og praksisser, som lederen indtræder i. Refleksion over egen ledelse er derfor nødvendigt for at skabe legitimitet, da problemet, lederen står overfor, uløseligt hænger sammen med lederens egen forståelse. Refleksion bliver en art metode for lederen til at validere sin egen ledelse og kunne navigere meningsfuldt i ledelsesrummet. Lederen skal i den fortløbende kommunikation forholde sig refleksivt i forhold til en bestemt situation, fordi lederen gennem refleksion skaber mulighed for at se grundlaget informationerne og udsagnene tolkes ud fra. Det kan klargøre de forskellige mulige tilgange, der eksisterer i det relationelle forhold til især medarbejdere. Så inden lederen iværksætter forskellige ideer, skal ledelsesrummet afklares refleksivt, hvori lederen tager højde for eventuelle modsætninger i form af diskursive praksisser og forforståelser der kan gøre sig gældende.

Ledere, der har taget uddannelse har fået en bred vifte af muligheder til at forstå og løse en problemstilling, men det kræver også at lederen kan forholde sig refleksivt, som er afgørende for graden af succes i den lokale relationelle situation.

Ledelsesrummet skal bruges aktivt af lederne for at skabe mening i relationerne, fordi den er en diskursiv forhandlingsproces, hvor mening forhandles i relationen. Derfor er lederens, og eksempelvis medarbejderens, syn på en bestemt problemstilling afgørende for den mening, man forhandler sig frem til. Valget af institutionelle opskrifter må ligeledes ske gennem kritisk refleksion, fordi skabelsen af mening er situeret i lokale relationer, og valget samt indførelsen af opskrifter skal passe ind i de sammenhænge. Denne tilgang til ledelse skaber således en anden forståelse af, hvordan viden konstituerer sig.

5.3.2 Opskrifter og viden

Den socialkonstruktionistiske tilgang, hvor viden, ledelse, mening osv. skabes gennem relationel praksis, kan ses som en udvikling, der negligerer videnskabelige tilgange og forståelser. Den diskursive praksis i ledelsesrummet benytter i stedet opskrifter, teorier og begreber som metaforer, hvilket kan ses som en frasigelse af den stilling, de havde i det moderne. Når lederne vælger at bruge forskellige opskrifter i ledelsesrummet, bliver det anvendeligheden af dem i praksis, der er afgørende for anvendeligheden af opskrifterne. De problemer, der befinder sig i brugen af opskrifter, der har forskellige ontologiske og epistemologiske udgangspunkter, bliver kun berørt gennem den kritiske refleksion. Det er

kun i tilfælde af uoverensstemmelser i praksis, at inddragelse af forskellige opskrifter i ledelsesrummet, bliver valgt fra gennem kritisk refleksion. Videnskabelige problematikker befinder sig i dette perspektiv ikke i praksissfæren og udgør ikke et problem i sig selv.

Ovenstående kan lede hen på en relativismeproblematik, hvor alting kan få mening i ledelsesrummet, og ledelsesrummet vil i så fald ophøre, hvis alt kan blive til mening og alt kan legitimeres. Lederens refleksion skal ikke være bundet i en ontologisk relativisme, hvor en 'virkelig' verden ikke eksisterer. Den kritiske refleksion ser verden fra et epistemologisk perspektiv, hvor det ikke er verden, der stilles spørgsmålstegn ved, men erkendelsen af den viden eller mening vi producerer i relationerne. Når der i ledelsesrummet skal skabes mening, kan det blive problematisk, hvis lederen omformer begreber for meget, og de i relationen mister deres betydning. Det er derfor vigtigt, at lederen skelner mellem common sense-forståelser og de opskrifter lederen benytter sig af. Det kræver, at lederen formår at reflektere og skelne mellem forskellen på den oprindelige opskrift og den betydning, opskriften i den diskursive, relationelle praksis indgår i. Hvis ikke lederen formår dette kan det føre til at lederen træffer valg, der er til stor skade for daginstitutionen. Presser lederen opskrifter ned over en medarbejdergruppe eller i organisationen, uden først at lave den fornødne oversættelse af opskriften fra teori til praksis, vil opskriften ikke blive implementeret. Indholdet i den teoretiske indfaldsvinkel skal oversættes til en situeret praksis, og indeholder ikke i sig selv mening og legitimitet. Mening og legitimitet skabes af de aktører, der bruger opskrifterne, og bliver det ikke oversat, transformeret eller ændret til de lokale forhold, står den tilsigtede mening i relationerne i fare for at gå tabt. Refleksiviteten er således en vigtig forudsætning for at skabe både en hensigtsmæssig oversættelse af opskrifterne og en hensigtsmæssig positionering i de relationer, lederen indgår i.

6 Konklusion

Vi har valgt at dele konklusionen op i fire dele, der hver især besvarer problemformuleringens tre underspørgsmål og til slut hovedproblemformuleringen.

- *Hvordan påvirker lederuddannelse daginstitutionslederens mulighed for at skabe mening i Københavns Kommune?*

Daginstitutionsledernes ledelsesrum er i høj grad påvirket af NPM-bølgen. Skabelsen af mening i organisationen bliver en kompleks affære, som primært skal inddrage økonomiske rationaler, medarbejdere og distriktets diskursive forforståelser og praksisser. Diplomuddannelsen i ledelse giver først og fremmest daginstitutionslederne nye diskursive muligheder i ledelsesrummet for at kommunikere meningsfuldt med distriktet, og den har givet lederne en større forståelse for Københavns Kommune som politisk organisation og for at udføre de opgaver, kommunen pålægger dem. Skabelsen af mening fordrer, at lederne kan positionere sig hensigtsmæssigt i ledelsesrummet i relation til medarbejdere og distrikt.

Lederuddannelsen tilbyder ledere en vifte af opskrifter, som de kan benytte sig af i organisationen, men for to af lederne bliver omsætningen fra teori til praksis ikke mulig, og skabelse af mening i relation til medarbejderne bliver ikke mulig, og de vælger at skifte til en anden institution. For de to andre ledere bliver lederuddannelsen konstituerende for relationen til medarbejderne, men relationen ændrer sig stadig til distriktet, som for de to andre ledere. Deres muligheder for at skabe mening i organisationen synes forbedret, hvormed lederne således bedre end tidligere formår at inddrage de diskursive forforståelser og praksisser i ledelsesrummet, og skabe mening på tværs i organisationen. Lederuddannelsen bidrager ikke entydigt med skabelsen af mening for en enkelt leder. De fornødne inddragelser af medarbejdernes diskursive forforståelser og praksisser synes ikke at finde sted, da lederen kommer tilbage på institutionen efter endt uddannelse. Skabelse af mening i organisationen bliver således ikke muliggjort.

Lederuddannelsen befordrer ikke en øget meningsskabelse i forhold til de benyttede institutionaliserede økonomiske opskrifter i organisationen. Lederne beskriver, at uddannelse ikke har haft indflydelse på denne del, som i høj grad er her, hvor lederne skal skabe mening i relation til distriktet. De økonomiske styringsteknologier bliver den essentielle del af relationen mellem distrikt og daginstitution. Hvis lederen ikke positionerer

sig hensigtsmæssigt og overholder de økonomiske forventninger, står lederen i fare for at blive fyret.

Analysen viser, at uddannelse af ledere i Københavns Kommune på den ene side gør lederne bedre i stand til at skabe mening opadtil i systemet, men i nogle tilfælde skabes der modsætninger mellem ledere og medarbejdere, mens det i andre tilfælde forbliver uforandret. Uddannelse bliver en mulighed for at modernisere og skabe den gode organisation, men den bliver ikke altid transformeret godt nok i den lokale sammenhæng til at skabe den fornødne mening.

Skabelsen af mening i organisationen kan blive forbedret gennem lederuddannelse, men udstrækningen af det afhænger i høj grad af den enkelte leders relation til medarbejderne. Lederens evne til at navigere i det organisatoriske krydspres synes endvidere at være afgørende for skabelsen af mening. Lederuddannelse synes i nogle tilfælde at bidrage positivt til at gøre lederne bedre til at mediere i de komplekse diskurser i ledelsesrummet og skabe tilslutningsmuligheder. Lederuddannelse er ikke en garanti for at ledere bliver bedre til at skabe mening i organisationen, men giver den enkelte leder mulighed for at tilegne sig en bedre forståelse af de diskursive praksisser og forforståelser, der muliggør skabelsen af mening.

- *Hvordan konstruerer og italesætter ledere med og uden lederuddannelse deres position og identitet i relation til medarbejdere og distrikt?*

Lederuddannelsen skaber nye diskursive mulighedsbetingelser for lederidentiteten. Ingen af de ledere, der har været på uddannelse, identificerer sig længere med det pædagogiske personale, men etablerer i stedet en lederidentitet, der er tættere på distriktet. Identifikationen som 'den gode leder' ligger i relationen til distriktet, som ligeledes opstiller sådanne narrativer og tilskynder denne udvikling. Ændringen af lederidentiteten bliver ikke nødvendigvis ændret markant i forhold til den identitet, lederne havde tidligere. En af de interviewede ledere havde før uddannelsens start etableret en ledelsesidentitet, der distancerede sig fra personalet og var mere imødekommende overfor distriktet. En anden leder havde, på foranledning af personalet, påbegyndt en proces imod at etablere en lederidentitet, der ligeledes distancerede sig fra det pædagogiske, og lederuddannelse faciliterede processen for dem begge. Lederidentiteten konstrueres efter endt uddannelse

som en tættere relation til distriktet og som frasigelse af det pædagogiske og familiære i daginstitutionen.

To af de ledere uden uddannelse, vi interviewede, har, som lederne med uddannelse, konstrueret en lederidentitet væk fra det familiære og de meget tætte relationer til personalet. De har gennem praksiserfaringer skabt en lederidentitet tættere på distriktet. Her har en udvidelse af institutionen for den ene leder betydet ændrede betingelser for ledelsesrummet. Lederen havde et ønske om at komme længere væk fra de personlige relationer, der også øver indflydelse på ledelsesrummet. De to andre ledere uden uddannelse har en lederidentitet, der er stærkt knyttet til den pædagogiske faglighed og de tætte personlige relationer i daginstitutionen. Selv om der også her har fundet en udvidelse af institutionen sted for den ene leders vedkommende, ændredes hendes lederidentitet ikke, fordi narrativet om 'den gode leder' var etableret i en fagprofessionel identitet og en positionering tæt på personalet.

Ledere, der efter endt uddannelse kommer tilbage til personalet, forsøger at etablere nye positioner i relationen til medarbejderne. De nye diskursive muligheder, lederuddannelsen har stillet til rådighed, bliver indtaget af lederne, men medarbejderne godtager ikke nødvendigvis positionen, og lederne kan dermed tabe positioneringskampen. Lederuddannelsen foranlediger i dette perspektiv en uhensigtsmæssig positionering, hvis man gerne, som en af lederne havde til hensigt, vil vende tilbage institutionen og være en bedre leder. Den generelle holdning hos distriktet er, at det mulige arbejdspladsskift, som uddannelse foranlediger, er positivt. Andre ledere har før uddannelsens start indtaget positioner, der er funderet i en lederidentitet mere distanceret fra personalet og uddannelsen faciliterer i dette perspektiv den allerede indtagede position. Udfaldet af den positionsforhandling, der finder sted mellem ledere og medarbejdere efter endt uddannelse bliver således afhængig af ledelsesidentiteten før lederen tog uddannelsen.

Ledere uden uddannelse positionerer sig på to forskellige måder; tæt på medarbejderne, eller som ledere med uddannelse. De ledere, der positionerer sig tæt på medarbejderne ønsker den tætte relation og ser det som en fordel frem for at distancere sig. Deres lederidentitet bliver imidlertid mere ambivalent, fordi de både skal træffe ledelsesbeslutninger og gerne vil bevare et uformelt venskab med medarbejderne. Dette ses ikke som et direkte problem, men idet positioneringen foregår løbende, bliver

meningsskabelsen funderet i den lokale diskurs, dvs. uden at distriktets eller uddannelsens narrativer om god ledelse bliver inddraget. Da der ikke er en særlig grad af identifikation med distriktet, bliver opskrifter således også sværere at implementere i disse institutioner.

Effekten af lederuddannelsen er afhængig af, hvilken lederidentitet, lederen har før uddannelse, men uddannelsen befordrer konsekvent en bevægelse mod større identifikation med distriktet.

- *I hvilket omfang giver de implikationer for daginstitutionslederes ledelsesrum, som uddannelse indebærer, anledning til at overveje en refleksiv fordring for god ledelse?*

Diplomuddannelsen i ledelse stiller med en eklektisk tilgang forskellige perspektiver til rådighed for lederne, og forudsætter en refleksiv stillingtagen, som rettes mod praksis. Spørgsmålet bliver dermed, hvordan lederen forholder sine teoretiske indsigter til praksis og formår at implementere de forskellige opskrifter, hun præsenteres for. Lederuddannelsen fungerer som medskaber af refleksivitet blandt daginstitutionsledere, og har dermed indflydelse på forståelsen af de diskursive magtstrukturer i den offentlige organisation. I undersøgelsen af de forskellige normative tilkendegivelser omkring, hvad 'den gode leder' er, bliver det dermed centralt at have afsenderens perspektiv for øje.

Ser man på fordringerne som narrativer om god ledelse, konstituerer de muligheden af en magtforskydelse, der påvirker relationen mellem leder og distrikt, idet lederen identificerer sig med bestemte narrative forståelser. Lederens identitet som den gode leder skal forhandles i ledelsesrummet, og jo bedre refleksive forudsætninger lederen har for at føre denne forhandling, jo bedre vil hun være i stand til at blive medskaber af en sammenhængende og tilfredsstillende mening i institutionen.

Et vilkår i det postmoderne er netop, at det hegemoniske narrativ er brudt sammen i en sådan grad, at det er op til den enkelte at skabe mening. I udarbejdelsen af en refleksiv fordring lægger vi således vægt på en konkret metode for lederen til at skelne mellem forskellige typer valg, der har forskellige frihedsgrader knyttet til sig. Den refleksivitet, lederen skal benytte sig af i ledelsesrummet knytter dermed både an til skabelse af mening på forskellige niveauer og en kritisk skelnen mellem de opskrifter, lederen tilbydes.

En refleksiv fordring for god ledelse indeholder således et situeret bud på en situeret problemstilling – nemlig at fortsætte den refleksive udvikling over praksis, som uddannelsen påbegynder.

- ***Hvilke implikationer har uddannelse daginstitutionsledere i Københavns Kommune for ledernes relation til distrikt og medarbejdere?***

Relationen mellem leder og medarbejdere ændrer sig idet ledelsesfunktionen ikke længere har den samme entydige legitimitet som før i tiden. Det skaber et nyt grundlag for ledelse, hvor ledelsesidentifikation og ledelsespositionering bliver afgørende for ledelsesrummet og lederens muligheder for at skabe mening. Analysen peger på, at lederuddannelse kan få afgørende betydning for den enkelte daginstitutionsleders ledelsesrum. Lederen får flere og flere forskellige styringsteknologier tilbudt eller påtvunget, som fordrer personaleledelse, strategisk ledelse kombineret med øgede krav om synlighed overfor distriktet, samt udførelse af administrative og andre ad hoc opgaver. Især i forhold til personalegruppen befinder daginstitutionslederen sig i en afgørende funktion, hvor der er kommet krav om medarbejdertrivsel og udvikling. Lederen ansvarliggøres dermed i højere grad i forhold til personalet, men identificerer sig efter endt lederuddannelse ikke i højere grad med personalet.

Ledere og medarbejdere kæmper om positioneringerne, med to generelle udfald efter endt uddannelse; lederen trækker sig og skifter arbejde, eller de opnår en fælles overenskomst om positioneringerne. Legitimeringen af ledelse bliver en kamp på positioner ude i institutionerne, som ikke bliver forbedret efter endt uddannelse. Ledelsesrummet bliver en lokal forhandling, hvor lederen skal kunne navigere mellem forventninger fra distriktet og fra medarbejdere.

Lederne kommer igennem uddannelse i besiddelse af en dobbelt faglighed, hvis overordnede målsætning er optimering af kerneydelsen. Men samtidig ser vi, at lederne med uddannelse etablerer en ny ledelsesmæssig faglighed, der indeholder flere diskursive praksisser, som faciliterer en bevægelse væk fra den pædagogiske faglighed.

Lederne med uddannelse har ikke længere samme tilknytning til medarbejderne, men det er ikke en position, der kommer af sig selv. Uddannelsen etablerer et grundlag for at skifte

ledelsesidentitet, men positionen skal først tilkæmpes og anerkendes af medarbejderne. Lederuddannelsen har mulighed for at skabe øget mening i ledelsesrummet, hvis lederen kan positionere sig hensigtsmæssigt i relation til medarbejderne og skabe den fornødne legitimitet til at træffe beslutninger. De refleksive forudsætninger, der kræves for at kunne omsætte teorien til praksis, er ligeledes påkrævet i den fortløbende kommunikation. De konstante forandringer i ledelsesrummet fordrer, at daginstitutionslederne kritisk reflekterer over deres praksis. Uddannelsen og distriktet stiller narrativer om den gode leder til rådighed, hvor de personlige relationer til medarbejdergruppen er mere distanceret, og hvor vigtigheden af gode relationer til distriktet er indbygget. Derfor afkræves daginstitutionslederne en fortløbende refleksiv praksis, hvor de både formår at aflæse de normative fordringer, de præsenteres for, og aktivt skaber og omskaber mening i institutionen.

7 Perspektivering – anbefalinger til Københavns Kommune

I det følgende vil vi med baggrund i undersøgelsen i specialet komme med en række anbefalinger til Københavns Kommune. Anbefalingerne er ikke kun tiltænkt daginstitutionsområdet, men er relevante for alle institutionsledere.

Anbefalingerne vi fremsætter, er en metode forvaltningen kan benytte før lederen tager på uddannelse. Metoden har til formål at sikre, at de perspektiver lederen får gennem uddannelse, kan faciliteres i praksis.

- ***Afklaring af ledelsesrummet***

Inden uddannelsens start er det vigtigt at afklare *ledelsesrummet*. Dels skal lederens oplevelse af egen ledelse afklares. Det skal gøres i relation til lederen selv, dels i relation til distriktschefen og dels i relation til medarbejderne.

Lederens oplevelse af sin egen ledelse er vigtig at få afklaret i forhold til de styrker og svagheder, lederen selv oplever. Dele af lederuddannelsen er valgfrie moduler, hvor en afklaring før og under uddannelsesforløbet kan befordre en større fokus på hensigtsmæssigheden af de forskellige moduler i relation til lederens praksis.

Relationen mellem distrikt og ledere skal ligeledes afklares. Hvilke forventninger har distriktet til lederen? Distriktets forventninger til lederen kan pege på, hvilke områder det kan være hensigtsmæssigt at arbejde med under uddannelsen. Det er ikke kun for lederens egen skyld, at de skal på uddannelsesbænken.

Relationen mellem medarbejdere og leder skal afklares inden uddannelsens start. Lederen bør evalueres af sine medarbejdere inden uddannelsens start. En lederevaluering i forbindelse med uddannelse synes på flere fronter at være en god investering. Den identitetsmæssige ændring, lederen gennemgår under uddannelsen, påvirker relationen til medarbejderne. En afklaring af relationen og de forventninger medarbejderne har til deres leder, kan give lederen et mere nuanceret billede af sin egen ledelse. Dermed kan lederen blive bedre rustet til at komme tilbage med nye perspektiver, og samtidig bedre forstå, hvordan vedkommende kan omsætte de perspektiver fra uddannelsen i den lokale institution i relation til medarbejderne.

- ***Udarbejdelse af en uddannelsesplan***

Distriktet skal i samarbejde med lederen udarbejde en uddannelsesplan, der inddrager ovenstående betragtninger om ledelsesrummet. Det skal etableres for at sikre den ønskede effekt af uddannelsesforløbet i relation til medarbejdere, distrikt, og i forhold til at lederens egne ambitioner kan blive synliggjort. Dermed kan der ligeledes ændres i uddannelsesplanen undervejs, hvis det findes nødvendigt. Endvidere er ideen med uddannelsesplanen at sikre, målet bliver efterstræbt undervejs i forløbet. Det decentrale ledelsesrum er påvirket af konstante forandringer. Derfor er det nødvendigt at sikre, at lederen formår at reflektere løbende over sin egen ledelse. Uddannelsen skal således ikke kun sikre en kortsigtet ændring af ledelsen, men være katalysator for lederens fremtidige udvikling og fortsatte kritiske refleksion.

8 Litteratur

- Allan, George 2003: *A Critique of using Grounded Theory as a Research Method* in: Electronic Journal of Business Research Methods. Volume 1, Issue 2. *http://www.ejbrm.com/vol2/v2-i1/v2-i1-papers.htm*
- Andersen, Ib 2005: *Den skinbarlige virkelighed – om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. 3 udgave. Forlaget Samfundslitteratur, Gylling
- BUF Strategi 2008: *Større Sammenhæng – Børne og Ungdomsforvaltningens strategi 2008-2010.*
- Campbell, David 2000: *The Socially Constructed Organization*. H. Karnac Books, London
- Clarke, Adele 2005: *Situational Analysis – Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, California.
- Dagtilbudsloven 2007. LOV nr 501 af 06/06/2007. https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=32025
- Danelund, Jørgen 2006: *Ledelse med mening – netværksledelse og styring af selvstyring på afstand*. Danmarks Forvaltningshøjskole, Frederiksberg.
- Danmarks statistik - det samlede antal institutioner www.dst.dk/nytudg/8640
- Davies, Bromwyn; Harré, Rom: *Positioning: The discursive production of selves*. http://www.massey.ac.nz/%7Ealock/position/position.htm. Årstal ukendt.
- Studieordning for Diplomuddannelsen i ledelse 2009: *Bekendtgørelse BEK nr 638 af 29/06/2009*. https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125785
- Finansministeriet, Undervisningsministeriet, KL og Danske Regioner 2009: Enighedspapir om Den offentlige lederuddannelse. http://denoffentligelederuddannelse.dk/files/_tmp/Enighedspapir.pdf
- Greve, Carsten 2007: *New Public Management, den regulerende stat og strategisk offentlig ledelse* In: Offentlig ledelse og styring. DJØF Forlag, København

- Guvå, Gunilla; Hylander, Ingrid 2005: *Grounded theory – et teorigenererende forskningsperspektiv*. 1 udgave. Hans Reizels forlag, København.
- Harré, Rom; Langenhove, Luk van 1999: *The Dynamics of Social Episodes in: Positioning Theory*. Blackwell Publishers, Cornwall
- Harré, Rom; Langenhove, Luk van 1999: *Reflexive Positioning: Autobiography in: Positioning Theory*. Blackwell Publishers, Cornwall
- Heidegger, Martin 2007: *Væren og tid.* Forlaget Klim, Gylling.
- Kierkegaard, Søren 1997: *Begrebet Angest (1844)* In: Cappelørn, Niels et al: Søren Kierkegaards Skrifter 4. Søren Kierkegaard Forskningscentret og G. E. C. Gads Forlag, København.
- Kirkeby, Ole Fogh 2004: Det nye lederskab. Børsens Forlag, Danmark.
- Klausen, Kurt Klaudi 2001: *New Public Management – en fortolkningsramme* In, Modernisering av offentlig sektor*,* Oslo: Universitetsforlag. Oslo.
- KL.dk – antallet af daginstitutioner se: http://www.daginstitutioner.kk.dk/soeginstitution.asp?soegeord=&submit=S%F8g&bydelalle=on&typealle=on&profil=alle&aabning=alle
- Kvale, Steinar 1997: *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag, Gylling.
- Københavns kommunes ledelsesgrundlag. http://www.kk.dk/FaktaOmKommunen/LedelseOgPersonale/Ledelsesgrundlag.aspx
- Ledelsesreform 2007 (Kvalitetsreformen) se: http://www.kvalitetsreform.dk/page.dsp?page=428
- Lübcke, Poul (red.) 1998: *Politikens filosofi leksikon*. 1 udgave. Nordjylland.
- Luhmann, Niklas 2000: *Sociale systemer.* Hans Reitzels Forlag, Viborg.
- Luhmann, Niklas 2006: *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag, Gylling

- Mills, Jane; Bonner, Ann; Francis, Karen 2006: *The Development of Contructivist Grounded Theory* in: International Journal of Qualitative Methods (1) March.
- Nicolaisen, Rune Fritz 2007: *At være undervejs – introduktion til Heideggers filosofi*. Klim, Gylling.
- Pedersen, Dorthe 2004*: Ledelsesrummet i managementstaten* in Offentlig ledelse i managementstaten (red.)Pedersen, Dorthe. Forlaget samfundslitteratur, Frederiksberg C.
- Petersen, Lars 2000: *Relationer – et spørgsmål om væren.* In: Diskursanalysen til debat. Nyt fra samfundsvidenskaberne, København
- Polkinghorne, Donald E. 1992: *Postmodern Epistemology of Practice* In: Psychology and Postmordern. SAGE Publications, Surrey.
- Polkinghorne, Donald E 2004: *Practice and the Human Sciences*. State University of New York Press, Albany.
- Raffnsøe, Sverre et al. 2008: *Foucault.* Samfundslitteratur, Gylling.
- Røvik, Kjell Arne 1998: *Moderne organisasjoner – Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Røvik, Kjell Arne 2007: *Trender og Translationer – Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Sommer, Dion In: Information, 15 maj 2009.
- Sørensen, Eva 2008: *Institutionsledere mellem politik og administration* In: Ledelse efter kommunalreformen – sådan takles de nye udfordringer. Jurist- og Økonomforbundets Forlag. Gylling.
- Tække, Jesper; Paulsen, Michael 2008: *Luhmann og organisation* In: *Luhmann og organisation*. Unge Pædagoger, København.
- UCC Litteraturliste DIL: http://kleo.ucc.dk/uddannelse/litteraturlistedpl.html
- Villadsen og Thygesen 2009: *Hvorfor nu al den ledelse? På grund af ledelsen*. 21 februar 2009 Information

9 Abstract

This master thesis investigates the effects of leadership education among day care institution leaders within the local government of Copenhagen, integrating the subjects of psychology, philosophy and public administration. Using a grounded theory methodology, the thesis investigates what implications education has on relations between eight day care institution leaders (four with and four without leadership education) and their employees as well as the communal district. The thesis integrates theoretical perspectives from Ron Harré and Bromwyn Davies, Niklas Luhmann, Kjell-Arne Røvik, and Ole Fogh Kirkeby. The subsequent analysis investigates the empirical findings of the conditions under which leadership takes place, and concludes that the leadership education enables a more distanced positioning from the employees as well as a closer identification with the local district. Furthermore, the education enables a reflective practice, and the thesis deliberates on the possibilities of developing the ongoing reflection that ensues when the education is finished.