

DEN PÆDAGOGISKE LEDELSES (U)MULIGHEDER?

Publiceret i Volume 9, 4. septamner 2025

Af: Anne Krøger Pedersen

Abstract

Artiklen undersøger, hvordan skoleledere i den danske folkeskole forstår pædagogisk ledelse. Med et systemteoretisk perspektiv og empirisk materiale fra kvalitative interviews belyses spændingsfelter mellem faglig udvikling og emotionel støtte, autonomi og involvering samt deltagelse og kontrol. Analysen peger på en forskydning i ledelsesfokus fra skolens kerneopgave – elevernes læring, dannelse og trivsel – til håndteringen af fagprofessionelles emotionelle trivsel. Artiklen fremhæver desuden fire centrale temaer: deltagende ledelse, kollaborativ ledelse, balancen mellem autonomi og involvering samt ledelse af kulturel forandring. Den konkluderer, at pædagogisk ledelse både er mulig og udfordrende, og at succes kræver strategisk balancering mellem emotionel støtte og faglig retning samt et langsigtet fokus på visioner og værdier.

Indledning

Pædagogisk ledelse ser ud til at være blevet et samlende begreb for ledelse, der understøtter både fagprofessionelles og elevers læring, og bringes i spil som katalysator for enhver forandring, der skal ske i skolens praksis. Reform, frihed – og nu en frihedsreform – den pædagogiske ledelse ses kontinuerligt som et ideal for skoleledelse, der virker fremmende på elevernes læring. Idealet om pædagogisk ledelse har vundet indpas i både dansk og international forskning som en ledelsesstil, der har en positiv indvirkning på elevernes læringsudbytte (Hall, 2016; Leithwood et al., 2008; Robinson, 2014; Rohwedder, 2021). Denne ledelsesform anses for at være særligt effektivt i forhold til at skabe en sammenhæng mellem skolens overordnede mål og den daglige praksis i klasseværelset. Dog er det ikke altid klart, hvordan dette ideal skal omsættes i en kompleks dansk skolekontekst, hvor mange forskellige faktorer spiller ind (Krøger, 2021; Rohwedder, 2021). Implementeringen af pædagogisk ledelse i den danske folkeskole er ikke uden udfordringer. Den kompleksitet, der kendetegner skolens formål – at sikre elevernes faglige udvikling, dannelse og trivsel – kræver en indsats, der rækker ud over den enkelte leder. Ledelse kan således forstås som noget, der findes på alle niveauer i organisationen og dermed også udøves af medarbejdere gennem samhandling i praksis (Andersen, 2020). På denne baggrund interesserer artiklen sig for, hvordan skoleledere forstår og praktiserer pædagogisk ledelse i den danske folkeskole. Med et systemteoretisk afsæt og med særlig vægt på kommunikations- og koblingsbegrebet, undersøger artiklen empirisk, hvordan pædagogisk ledelse tematiseres i ledelsens kommunikation, og hvilke (u)muligheder der opstår i denne proces for at understøtte skolens kerneopgave.



“REFORM, FRIHED – OG NU EN FRIHEDSREFORM – DEN PÆDAGOGISKE LEDELSE SES KONTINUERLIGT SOM ET IDEAL FOR SKOLELEDELSE, DER VIRKER FREMMENDE PÅ ELEVERNES LÆRING. IDEALET OM PÆDAGOGISK LEDELSE HAR VUNDET INDPAS I BÅDE DANSK OG INTERNATIONAL FORSKNING SOM EN LEDELSESSTIL, DER HAR EN POSITIV INDVIRKNING PÅ ELEVERNES LÆRINGSUDBYTTE.”

Undersøgelsen tager udgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv med særlig vægt på kommunikations- og koblingsbegrebet. For at belyse disse spørgsmål bygger artiklen på empirisk materiale indsamlet gennem fire kvalitative semistrukturerede forskningsinterviews med skoleledere fra forskellige danske kommuner. Interviewene er struktureret omkring vignetter - korte, hypotetiske cases - der præsenterer genkendelige dilemmaer og udfordringer fra skolehverdagen. Denne metodiske tilgang er valgt for at skabe en kontekstsensitiv og autentisk ramme til at udforske ledernes forståelse af pædagogisk ledelsespraksis. Ved at belyse disse aspekter sigter artiklen mod at bidrage med ny viden og opmærksomhedspunkter for den pædagogiske skoleledelse. Målet er at pege på både muligheder og begrænsninger i den nuværende praksis og derigennem bidrage til en mere nuanceret forståelse af pædagogisk ledelse.

Teori

Som ramme for artiklens undersøgelse anvender jeg Niklas Luhmanns systemteori, idet den tilbyder et komplekst begrebsapparat til at forstå sociale fænomener. Centralt i teorien står forståelsen af systemer som selvrefererende og autopoietiske enheder, der opretholder sig selv gennem distinkte operationer. Luhmann skelner mellem psykiske systemer, der opererer gennem bevidsthed, og sociale systemer, der opererer gennem kommunikation. Begge typer systemer betragtes som lukkede og selvreferentielle, hvilket betyder, at de reproducerer sig selv gennem interne processer. Denne forståelse har betydelige implikationer for, hvordan vi opfatter samfundets struktur og funktion. I Luhmanns teori er det moderne samfund funktionelt uddifferentieret i en række subsystemer, såsom det politiske system, det videnskabelige system og uddannelsessystemet. Hvert af disse systemer opererer med sin egen logik og kode. Inden for denne ramme identificerer Luhmann tre hovedtyper af sociale systemer: interaktion, organisation og samfund. Iagttagelsesbegrebet spiller en central rolle i Luhmanns teori.

Iagttagelse forstås som en operation, der markerer en forskel og dermed konstituerer en form. Luhmann opererer med førsteordens- og andenordensagttagelser, hvor sidstnævnte observerer de blinde pletter i førsteordensagttagelser. Dette koncept er afgørende for at forstå, hvordan systemer perciperer og fortolker deres omverden. Kommunikation i Luhmanns teori betragtes som en syntese af tre selektioner: information, meddelelse og forståelse. Alle tre elementer må være til stede for at konstituere kommunikation. Denne forståelse af kommunikation adskiller sig markant fra traditionelle lineære kommunikationsmodeller og understreger kommunikationens kompleksitet i sociale systemer. Endelig introducerer Luhmann begrebet strukturel kobling for at beskrive, hvordan autopoietiske systemer tilpasses omverdenens betingelser, selvom de opererer lukket. Strukturelle koblinger beskriver systemers tilpasning til

omverdenen, hvor de er både uafhængige og afhængige af hinanden (Rasmussen, 2004c). Ifølge Luhmann muliggør strukturelle koblinger, at autopoietiske systemer danner strukturer, der passer til bestemte omverdener (Luhmann, 2006) ligesom strukturelt koblede systemer kan beskæftige sig med samme emne, men på forskellige måder (Keiding & Qvortrup, 2014).

Organisationssystemer spiller en central rolle i den systemteoretiske forståelse af skolen som en del af uddannelsessystemet. Skolen betragtes som en organisation, der orienterer sig mod uddannelsessystemet, uden at være et funktionssystem i sig selv. Ifølge Luhmann kendetegnes organisationssystemer ved at afgrænse sig fra deres omverden gennem særlige betingelser for medlemskab, herunder indtræden og udtræden (Rasmussen, 2004c). I Luhmanns optik kan en organisation forstås som et netværk af beslutningskommunikation. Dette netværk har en inderside bestående af iagttagende beslutningskommunikation og en yderside med en kompleks samfundsmæssig omverden. Organisationer reproducerer sig selv gennem denne afgrænsning til omverdenen, som er mere kompleks end organisationen selv. Inden for en organisation eksisterer der et begrænset udvalg af legitime temaer og kommunikationsbidrag (Tække & Paulsen, 2008). Hvad der anses for legitim kommunikation i en organisation, bestemmes af dens kommunikationshistorie, som omfatter både accepterede og forkastede meningsforslag. Dette perspektiv er særlig vigtigt i studiet af pædagogisk ledelse, da det belyser, hvordan ledere kan påvirke og forme den legitime kommunikation i skolen.

Ledelse er at gøre selvledelse muligt - sådan beskrives ledelse indenfor systemteoriens rammer. Grundantagelsen er, at systemer ikke kan styres udefra, men må styre sig selv på en måde, der er *"forenelig med den samlede organisations intentioner"* (Keiding, 2020, s. 94). De autopoietiske systemer opererer cirkulært, hvor feedbackmekanismer former ulighedsrummet for efterfølgende operationer, hvilket fx betyder, at en leder iværksætter et tiltag og efterfølgende iagttager og vurderer virkningen, og derefter benytter disse som afsæt for nye handlinger. Gennem disse loops danner systemet strukturer, som gør det i stand til at handle. Keiding og Qvortrup kalder denne struktur eller egenværdi for mønstre eller erfaringer (2014). I den optik er autopoietiske systemer lærende systemer, der ikke behøver ledelse for at stabilisere sig – de lærer at lede sig selv gennem løbende operationer. Med Keidings ord bliver ledelse først relevant, når *"det ikke er ligegyldigt, hvilke mønstre eller strukturer et givet system stabiliserer sig omkring"* (Keiding, 2020, s. 97). Et feedbackloop foregår i det lærende system og fordrer, at tre iagttagelser sættes i forhold til hinanden: forventninger, iagttagelse samt forholdet mellem det iagttagede og det forventede. Ledelse skal iagttages af et ledelsesudsat psykisk system (en fagprofessionel), kobles til en forudgående hændelse og anvendes til konsolidering eller korrektion, før vi kan tale om, at det er ledelse. Det handler ifølge Keiding om at stimulere udvalgte læreprocesser i psykiske og sociale systemer, hvilket indebærer for det første at muliggøre relevante iagttagelser. For det andet gennem feedback at bidrage til at informationer danner egenværdier på en måde, som er forenelig med ledelsesintentionen og systemets autopoiesis, og for det tredje at have opmærksomhed på at forandring kræver tid og vedholdenhed. Der kan eventuelt være interventioner, der retter sig mod at forandre et systems grundlæggende strukturer (Keiding, 2020).

Metode

Et systemteoretisk interview er et selvreferentielt interaktionssystem, der opretholder en tydelig grænse til omverdenen ved at skelne mellem det, der er nærværende, og det, der er fraværende i kommunikationen. Ved at anvende denne tilgang fastholder jeg en analytisk distance og

undgår at forveksle interviewets udsagn med en direkte repræsentation af virkeligheden (La Cour et al., 2005). I denne artikel inkluderes data fra fire kvalitative interviews med pædagogiske ledere. Deltagerne er blevet valgt fra mit professionelle netværk på baggrund af på deres tilgængelighed og villighed til at deltage. De fire pædagogiske skoleledere er desuden udvalgt på tværs af køn og fra fire forskellige kommuner. Fælles for dem er, at de er pædagogiske ledere på en skole, hvor de indgår i et større ledelsesteam.

I undersøgelsen anvender jeg en kvalitativ vignette til at udforske de komplekse aspekter af pædagogisk ledelse i skolen. Vignetten konstrueres med udgangspunkt i en ramme, der forstår pædagogisk ledelse som alt det, der influerer ledende på den pædagogiske opgaveløsning i organisationen - direkte eller indirekte (Andersen, 2020). Vignetten præsenterer et detaljeret scenarie om Jens, der pædagogisk leder på en mellemstor dansk skole, og beskriver hans erfaringer, udfordringer og refleksioner i rollen. Vignetten skildrer Jens' daglige arbejde, hans interaktioner med ledelsesteamet og medarbejderne, samt hans overvejelser om virkningen af forskellige ledelsesstrategier. Vignetten belyser centrale temaer og anvendes til at skabe en kontekstsensitiv og autentisk setting i et semistruktureret interview og er derfor særligt velegnede til at studere holdninger og vurderinger (Harrits & Møller, 2021). Ved at anvende denne vignette skaber jeg et grundlag for at undersøge, hvordan pædagogisk ledelse tematiseres i kommunikationen.

Radikal hermeneutik som analysestrategi

Jens Rasmussen har udviklet en analysestrategi baseret på operativ konstruktivisme (Rasmussen, 2004), der er anvendt i en række lignende sammenhænge (Albrechtsen, 2011; Fryd, 2010; Krøger, 2021; Lukassen, 2018; Rasmussen, 2004b; Thingholm, 2014). Denne tilgang betragter tekstproducenten som en iagttagere, der kommunikerer information, som forskeren fortolker på sin egen måde. Analysen søger at finde kompleksitetsreducerende mønstre, der bekræfter referencen til virkeligheden. Den radikaliserer hermeneutikken ved at understrege, at al iagttagelse sker fra en iagttagers perspektiv. Forskeren opererer i samme verden som det, der iagttages, og må derfor også anvende forskelle og acceptere blinde pletter. Analysestrategien består af tre trin: empirisk, hypotetisk og refleksiv konstruktion. Den gør det muligt at kompleksreducere tekster og opfatte mening som en konstruktion afhængig af iagttageren, frem for at mening er ontologisk givet. I denne undersøgelse anvender jeg strategien til at analysere transskriberede interviews, som er kodede i Nvivo, med det formål at iagttage de pædagogiske skolelederes iagttagelsesoperationer, deres markeringer og det, der forbliver umarkeret. I min undersøgelse af, hvordan pædagogisk ledelse tematiseres i kommunikationen, er de forudbestemte temaer A) lederens direkte indflydelse på den pædagogiske opgaveløsning, B) direkte ledelse af den pædagogiske opgaveløsning, C) indirekte ledelse af den pædagogiske opgaveløsning, og D) lederens indirekte indflydelse på den pædagogiske opgaveløsning (Andersen, 2020). I denne artikel findes den hypotetiske konstruktion – beskrivelse og analyse - i analyse- og diskussionsafsnittene, mens den refleksive konstruktion findes i afsnittet om implikationer for pædagogisk ledelse.

Analyse

Efter den teoretiske og metodiske gennemgang går jeg videre til analysen af det indsamlede empiriske materiale. I det følgende afsnit vil jeg dykke ned i de fire kvalitative interviews med

pædagogiske ledere og undersøge, hvordan pædagogisk ledelse tematiseres i deres kommunikation. Gennem denne analyse søger jeg at afdække de kompleksitetsreducerende mønstre i ledernes udsagn og derigennem opnå et dybere og mere nuanceret billede af, hvordan pædagogisk ledelse forstås i den danske folkeskole. Jeg vil særligt fokusere på, hvordan lederne navigerer i spændingsfeltet mellem forskellige ledelsesopgaver, hvordan de forstår deres egen rolle i forhold til at påvirke den pædagogiske praksis, og hvordan de håndterer de udfordringer, der opstår i deres daglige arbejde. I denne analyse vægtes temaet ledelse af fagprofessionelles emotioner højere end de øvrige tre identificerede temaer, da empirien peger på dets centrale betydning i de interviewedes oplevelser af pædagogisk ledelse. Ved at give dette tema mere plads søger jeg at belyse dets betydning for pædagogisk ledelse og dets implikationer for praksis

Ledelse af fagprofessionelles emotioner og deltagende ledelse

De pædagogiske ledere beskriver i interviewene, hvordan de deltager i teammøder og inviterer sig selv ind i forskellige pædagogiske og didaktiske processer. Denne ”ledelse tæt på”-tilgang synes at være en central del af deres måde at tilgå ledelse på. De beskriver desuden, at de lægger vægt på at kommunikere skolens retning og grundsyn, samt at arbejde mod en fælles forståelse af mål og metoder, ligesom de beskriver forskellige strategier for at opnå dette ved fx at tale om progression og succesoplevelser. De beskriver, hvordan de aktivt søger indsigt i lærernes og pædagogens arbejde, stiller spørgsmål og er interesserede i at forstå deres udfordringer, og det de lykkes med. De pædagogiske ledere beskriver, hvordan de følger op på fagprofessionelle, der har udfordringer, og hvordan de tilbyder vejledning og støtte i forskellige situationer. De beskriver en balance mellem at være lyttende og retningsgivende, og hvordan de arbejder dialogbaseret og inddragende. Endelig beskriver de udfordringer, hvor de skal håndtere komplekse situationer, såsom at navigere mellem de forskellige fagprofessionelles følelser og interesser samt at skabe ro og tryghed i vanskelige situationer.

I min analyse (A) af informanternes egne iagttagelser af deres ledelsespraksis – som beskrevet ovenfor - træder der særligt to temaer frem; *ledelse af fagprofessionelles emotioner* og *deltagende ledelse*. For det første forstår de pædagogiske ledere deres kerneopgave som at understøtte elevernes læring, dannelse og trivsel. Dette sker gennem ledelse af fagprofessionelle, der arbejder i et felt, hvor pædagogik og didaktik er i forgrunden, mens personlighed og følelser formelt placeres i baggrunden. Trods denne forståelse kommer det ofte til at handle om følelser. En pædagogisk leder udtrykker dette således:

”Det er rigtig svært at lede følelser. Jeg synes, at vi har en fælles opgave, vi har en kerneopgave og den løser vi. Men når det kommer til at handle om følelser, om hvordan jeg har det med opgaven, så synes jeg, at det nemt kan blive en hårdknude. Og hvis jeg lige prøver at flytte det ud af det her rum og sige, at det er børn, det handler om. Så kan det føles enormt ufølsomt af mig, medmindre det handler om, at man er ved at gå i knæ, og vi egentlig skal kigge på det som en sygdomsmeddel. Så jeg synes, at det her med frustrationer eller gråd eller vrede over, at en elev er sådan... Så det skal jeg håndtere først, før jeg egentlig kan lede pædagogisk. Jeg synes, følelser fylder meget.” (PL3)

Citatet understreger, hvordan den pædagogiske ledelse ofte forskydes fra pædagogik og didaktik til håndtering af de fagprofessionelles følelser – en forskydning, der opstår i en profession præget af interaktion med børn og dermed en uforudsigelig hverdag. En anden leder

reflekterer over dette paradoks med ordene: *"De intentioner, man har om at være pædagogisk leder eller lede pædagogisk, er faktisk umulige at realisere."* (PL3). En anden leder beskriver en udpræget følelses- og bekymringskultur blandt de fagprofessionelle:

"Hvis man lige skal sige, hvad det er, vi står i, så synes jeg nogle gange, at der kan være en overdreven... bekymring for hinanden, og den synes jeg nogle gange kan være svær at få bugt med, eller hvad man kan sige, fordi det er jo dejligt, at man bekymrer sig om hinanden, men jeg ved ikke, om man skal, man må gerne kere sig om hinanden, men den der bekymring der bliver næsten... Altså, hvor jeg sådan kan sige; altså, ved din kollega, at du er her, og hvad tror du, din kollega vil sige, altså hvad er behovet?" (L4)

Disse refleksioner peger på et paradoks mellem kerneopgaven – som formelt handler om faglighed – og de fagprofessionelles emotionelle behov. Pædagogik og didaktik forekommer som legitim kommunikation inden for skolens organisatoriske rammer; følelser gør ikke – når det handler om ledelsens forståelse af kerneopgaven. Den pædagogiske skoleledelse meddeler et kommunikationsbidrag til de fagprofessionelle med henblik på at løse opgaven professionelt, fx *"Kom ned lige og få den rystet af dig hernede hos mig. Og så lad os lige kigge på, hvordan får vi lige samlet den op igen... Så du ikke næste dag går ind og... Og gør det samme. Fordi børnene kommer ikke med en ny plan i morgen. Det er os, der skal stå stærkt"* (PL3), som de fagprofessionelle vælger at forstå på en bestemt måde. Den pædagogiske ledelse konstruerer således en meningshorisont, som tilbydes til de fagprofessionelle – i ovenstående citat anerkender den pædagogiske leder følelser hos den fagprofessionelle, men retter blikket mod en professionel opgaveløsning – og med sit valg af forståelse eller misforståelse anbringer de fagprofessionelle sig således i samme meningshorisont, som de kan vælge at koble sig til eller forkaste (Qvortrup, 1993).

"I DEN PÆDAGOGISKE LEDELSPRAKSIS SES EN DOBBELTHED: SELVOM KERNEOPGAVEN FORMELT HANDLER OM FAGLIGHED, PÆDAGOGIK OG DIDAKTIK, BLIVER LEDELSE OFTE PRÆGET AF HÅNDTERING AF FØLELSER. DETTE SKABER ET PARADOKS MELLEM KERNEOPGAVEN OG DE FAGPROFESSIONELLES EMOTIONELLE BEHOV."



I den pædagogiske ledelsespraksis ses en dobbelthed: Selvom kerneopgaven formelt handler om faglighed, pædagogik og didaktik, bliver ledelse ofte præget af håndtering af følelser. Dette skaber et paradoks mellem kerneopgaven og de fagprofessionelles emotionelle behov. Systemteoretisk kan dette paradoks forstås gennem Luhmanns perspektiv på følelser som psykiske systemers overlevelseshemekanismer. Følelser fungerer som en autopoietisk mekanisme, der beskytter mod det uforudsigelige og sikrer kontinuitet i det psykiske system (Luhmann, 2000, s. 316). Når fagprofessionelle oplever frustration eller vrede over elevadfærd, tilpasser deres psykiske systemer sig gennem følelsesmæssige reaktioner for at opretholde deres interne operationer. Når en pædagogisk leder bemærker, at *"følelser fylder meget"* (PL3) i de fagprofessionelles arbejde, kan det i Luhmanns optik forstås som en måde, hvorpå psykiske systemer tilpasser deres interne forventninger til enten opfyldelse eller

skuffelse. De fagprofessionelles forventninger til deres praksis bliver dermed fortættet til krav – eller fordringer – som sættes i spil i differencen mellem opfyldelse og skuffelse (Luhmann, 2000, s. 316). I denne overgang fra forventning til fordring øges sandsynligheden for følelsesmæssige reaktioner som frustration, gråd eller vrede. Samtidig fremhæver Luhmann, hvordan følelser ikke blot er individuelle reaktioner, men også socialt legitimerede processer. Dette ses fx i kollegiale bekymringer: *"der kan være en overdreven... bekymring for hinanden"* (L4).

Luhmann sammenligner følelser med immunsystemer og beskriver dem som det psykiske systems selvfortolkning, der gør det muligt at fortsætte sine operationer (Luhmann, 2000, s. 322). Når fagprofessionelle oplever frustration eller vrede over elevadfærd, fungerer disse følelser som en autopoietisk mekanisme – en form for beskyttelse mod det uforudsigelige. Denne funktion er ifølge Luhmann afgørende for systemets overlevelse. Pædagogisk ledelse indebærer derfor en kompleks opgave: at balancere mellem de psykiske systemers behov for selvopretholdelse og de sociale systemers krav om at reproducere kommunikation. Følelser sikrer kontinuitet i det psykiske system og understøtter dets evne til at fungere autopoietisk. Systemteoretisk forstås ledelsens paradoks som et resultat af sociale systemers autopoietiske logikker. Følelser beskrives af Luhmann som immunsystem for det psykiske system og understøtter dets evne til selvopretholdelse (Luhmann, 2000, s. 223). Samtidig skal den pædagogiske ledelse stimulere læringsprocesser i både psykiske og sociale systemer ved at muliggøre relevante iagttagelser (Keiding, 2020). Keiding supplerer dette perspektiv ved at fremhæve, at ledelse kun giver mening, når den observeres af fagprofessionelle og kobles til konkrete hændelser. Herigennem kan ledelseskommunikationen anvendes til enten konsolidering eller korrektion (Keiding, 2020). Når den pædagogiske leder beskriver følelser som en *"hårdknode"* (PL3), peger det på et centralt paradoks i ledelsespraksis: Forsøget på at styre kommunikationen mod faglighed skaber ofte en situation, hvor følelser bliver den primære kommunikationsform blandt de fagprofessionelle. Dette kan forstås gennem Luhmanns teori om sociale systemers lukkethed – hvor ledelsens intention om faglig fokus bliver fortolket gennem emotionelle reaktioner.

For det andet er de pædagogiske skoleledere bevidste om, at deres tilstedeværelse er efterspurgt i mange aspekter af de fagprofessionelles arbejde, og at de hidtil har lagt vægt på at sætte retning, at kvalificere refleksioner og observere, men at de fagprofessionelle efterspørger endnu mere: *"Selvom man sidder med planerne i ledelsesrummet, så er det ikke det, der sker ude i praksis. Jeg tror, at det der med, at [ledelseskollega] er ude og observere undervisningen, jeg tror ikke altid, at det er nok. Jeg tror, at skal meget mere til"* (PL1). For de fagprofessionelle ser det således ud til at give mening, hvis lederen kan deltage i både refleksioner og i selve undervisningen:

"De vil gerne have, at jeg kommer ud og kan snakke med, for ellers ved jeg jo ikke, hvad der foregår. Men jeg tænker, at vi skal finde et andet ord for det, eller et andet begreb for, hvordan man kommer ud. Altså den deltagende leder eller et eller andet, så det ikke bliver så kontrolagtigt i forhold til at komme ud og observere."(PL2)

De pædagogiske ledere udtrykker desuden en forventning om, at de fagprofessionelle i endnu højere grad vil koble sig til ledelse, hvis *"de kan se mening med det også. Altså at de får ejerskab til det"* (PL1). I en systemteoretisk forståelsesramme iagttages ledelse først som ledelse af det ledelsesudsatte system (de fagprofessionelle), når det kobles til en forudgående hændelse. For eksempel at det giver mening, at lederen kan *"snakke med"* (PL2). Dette anvendes således til konsolidering – og dermed forstås det som ledelse (Keiding, 2012). Som tidligere skrevet opererer de autopoietiske systemer cirkulært, og feedbackmekanismer former derved

mulighedsrummet for efterfølgende operationer. Det betyder fx, at den pædagogiske leder fx iværksætter *deltagende ledelse* og efterfølgende iagttager og vurderer virkningen, og derefter benytter disse som afsæt for nye deltagende ledelsesinitiativer. *"Man skal hele tiden holde gryden i kog"* (PL1), som en skoleleder bemærker.

Balance mellem autonomi og involvering

De pædagogiske ledere beskriver i interviewene, at distribueret ledelse gennem inddragelse af nøglepersoner som ressourcepersoner, vejledere og koordinatore er essentielt for skolens udvikling. De fremhæver balancen mellem autonomi og involvering uden kontrol og understreger vigtigheden af langsigtede mål og regelmæssige møder. Ledelsen bemærker, at vejlederrollen har udviklet sig fra at "fikse børn" til at vejlede fagprofessionelle, hvilket kræver støtte fra ledelsen. De foretrækker makkerlæring og kollegial observation for at forbedre undervisningspraksis og sikre respektfuldt samarbejde.

I min analyse (B) af informanternes egne iagttagelser af deres ledelsespraksis træder der to forskellige men dog sammenhængende temaer frem; *distribueret ledelse* og *ledelse af pædagogisk udvikling*. For det første beskriver de pædagogiske ledere forskellige aspekter af deres arbejde med ressourcepersoner og distribueret ledelse. Et gennemgående tema er brugen af ressourcepersoner som vejledere og koordinatore, og alle nævner specifikke typer af vejledere, såsom læsevejledere, matematikvejledere og trivselsvejledere. En skoleleder nævner otte forskellige typer af ressourcepersoner og konstaterer tørt: *"Altså, vi har rigtig mange"* (PL2). På to skoler med mange ressourcepersoner begrundes det i skolens størrelse og opgavens kompleksitet, men på alle fire skoler reflekteres der over udbyttet.

Mens to ledere ser det som en værdifuld investering qua håndtering af kompleksitet, udtrykker to andre at investeringen i ressourcepersoner måske ikke står mål med udbyttet: *"Jeg behøver ikke engang overveje, for det gør det ikke her hos os, og det er vores egen skyld"* (PL4). Den pædagogiske leder erkender, at de planlagte møder med vejledere ofte bliver nedprioriteret på grund af andre opgaver, hvilket gør det svært at få det fulde udbytte af ressourcepersonerne. Det resulterer i, at ressourcepersonernes viden og kompetencer ikke bliver bragt i spil eller spredt til de øvrige medarbejdere. Samtidig er der desuden udfordringer med, at ressourcepersonerne oplever usikkerhed ved at påtage sig en vejledende rolle over for kolleger, da de ikke ser sig selv som ledere. Som Lassen skriver om den umulige distribuerede kollegaforandring (2023, s. 3) at ressourcepersoner afkobler sig, fordi de *"fra deres perspektiv dels ikke indgår i den formelle ledelseshierarkiske kæde og dels ikke kan blive ledelse uden at miste blikket for det kollegiale"*. Usikkerheden gør, at ressourcepersonerne dekobler sig fra ledelse, men tilkobler sig det kollegiale. En pædagogisk leder beskriver, hvordan der er risiko for, at ressourcepersoner kan blive som "flyvende hollændere", der dekobler sig fra interessefællesskabet og kerneopgaven, hvis de ikke integreres ordentligt i den samlede ledelsesstruktur:

"Fordi man kan godt stå med et team af ressourcepersoner, som i virkeligheden lidt bliver som flyvende hollændere, som egentlig stiller sig uden for det interessefællesskab og den kerneopgave, fordi de har en særlig opgave. Og det har de i min optik ikke. Vi har en fælles opgave med at lykkes. Og give alle de børn, vi har, deltagelsesmulighed. Jeg ikke noget problem med at lade nogen gå med opgaven, men jeg har brug for, at vi er enige om, hvordan vi går med den, og hvordan vi løser den." (PL3)

Ressourcepersonen forstås traditionelt set som tæt knyttet til formel ledelse med afsæt i distribueret ledelse, men ressourcepersonrollen skal nærmere ses som ”et ’hverken-eller’; en rolle forskellig fra både kolleger og ledelse, der hverken bliver kompatibel med kolleger eller ledelse” (Lassen, 2023). For den pædagogiske ledelse bliver det svært at blive involveret og få indsigt i teamet af ressourcepersoner, når de definerer sig som et selvstyrende team, og samme leder beskriver en ”lukket” og en manglende invitation til at blive forstyrret.

For det andet udtrykker de pædagogiske ledere, at det kan være udfordrende at få den fælles retning og vision bredt ud til de fagprofessionelle, selvom ledelsen er enige om den. Der kan opstå et dilemma mellem at være ”ledelse-tæt-på” og samtidig give ressourcepersoner ansvar, for det er vanskeligt at afgøre, hvor grænsen går mellem pædagogisk ledelse og distribueret ledelse. En pædagogisk leder fortæller, at de for at fremme undervisningsudviklingen på hele skolen har indført makkerlæring i stedet for undervisningsobservation udført af en leder eller ressourceperson:

”Vi har også brugt noget, der hedder makkerlæring, i stedet for, at jeg sidder ude og observerer undervisningen. Det bliver meget kunstigt på en eller anden måde. Så der har vi arbejdet med, at de har fået en kollega fra en anden afdeling, og hvor de skal ud at observere hinandens praksis. Og der tror jeg virkelig, at man når meget længere, end når jeg sidder ude og kigger på, fordi igen så bliver det sådan lidt skævt. Men hvis det er en kollega, der kommer og kan sige nogle ting, der tror jeg, at man kan flytte meget mere, end hvis jeg kommer og siger, at I skal gøre sådan og sådan og sådan”. (PL1)

Den pædagogiske leder påpeger, at hvis det er en leder eller ressourceperson, der observerer, så vil de fagprofessionelle sandsynligvis dekolle sig, idet de fagprofessionelle selv vælger, hvad de vil lade sig forstyrre af, samtidig med at de også er afhængige af at lade sig forstyrre for at tilpasse sig. Den pædagogiske leder fravælger således ressourcepersonen som strategisk indsats baseret på erfaringer, idet et systems historie netop har betydning for, hvilke strukturer det har opbygget, og dermed hvad det er særligt sensibelt overfor i koblingen til andre systemer.

Kollaborativ ledelse og ledelse af kulturel forandring

De pædagogiske ledere beskriver i interviewene, at samarbejde og teambaseret ledelse er centralt i deres praksis. Ledelse ses som en fælles indsats baseret på tæt samarbejde, refleksion og sparring. De fokuserer på at skabe en samarbejdskultur blandt medarbejderne, hvor systematisk praksisudvikling fremmes. Målet er at skabe rammer for fælles læring og udvikling af praksis. Ledelsen understreger, at langsigtet kulturudvikling er vigtig, og at forandringer kræver tid og kontinuerlig indsats for at blive forankret i organisationen.

I min analyse (C) af informanternes egne iagttagelser af deres ledelsespraksis træder der to forskellige temaer frem: *ledelse i team* og *ledelse af kultur*. For det første forstås de pædagogiske ledere *ledelse* som en fælles indsats idet *”Ledelse kan man ikke lave alene.”*(PL3). De beskriver, at det er vigtigt at have et velfungerende ledelsesteam og at de aktivt har valgt deres skole til på grund af et godt samarbejde i ledelsen. En skoleleder fortæller f.eks. at: *”Jeg var meget optaget af, at der skulle være et velfungerende ledelsesteam. Nogle jeg kunne sparre med og samarbejde med og udvikle sammen med.”*(PL1). Fokus er således på, at et velfungerende ledelsesteam kan forstås som en meningsskabende proces, hvor de aktivt vælger samarbejde frem for individuel ledelse. Ved at fremhæve vigtigheden af et team, de kan sparre, udvikle og samarbejde med, påpeger de pædagogiske ledere, hvordan de skaber mening

i deres rolle ved at vælge det kollaborative aspekt som det aktuelle, frem for andre mulige tilgange til ledelse. Valget fungerer derved som en selektionsmekanisme, der hjælper dem med at håndtere skolens komplekse virkelighed.

De pædagogiske ledere betoner også, at ledelsesteamet bruges til refleksion – ”både på driftsområdet og i særdeleshed på det pædagogiske område” (PL3), men også ”at vi bruger de her ledermøder til at udvikle hinanden. Noget fagligt praksisnært ind i forhold til, hvordan vi arbejder konkret i vores praksis med medarbejderne.” (PL2). I en systemteoretisk forståelse handler refleksion om at deltage i en kommunikationsproces. De pædagogiske leders beskrivelser peger på respektfulde og forpligtende dialoger i ledelsesteamet, hvor kommunikationsparterne kontinuerligt er tvunget til at kommunikere med hinanden. Ikke blot for at meddele deres valg, men også for at føre refleksiv kommunikation over de grænser og kriterier, de hver især har lagt til grund for valgene – og således bliver det muligt for den enkelte leder ikke blot at iagttage sig selv, men også sin egen iagttagelse. En særlig dimension af samarbejdet i ledelsesteamet bliver beskrevet som den dialog, der ikke er rammesat på ledermøder: ”... alle de der samtaler som altså er flere gange om dagen, hvor vi lige mødes og snakker. Vi er så tæt på hinanden, også kontormæssigt og så videre, at vi kan høre, hvem der er, når vi snakker telefon og så videre, at vi ved, hvor vi har hinanden henne, og at vi har samme retning. Det er det uformelle”(PL1).

For det andet forstår de pædagogiske ledere deres opgave som ledere af kultur og forandringer. Organisationer kendetegnes ved at afgrænse sig fra deres omverden gennem særlige betingelser for medlemskab. En pædagogisk leder beskriver en lang række af systematiske tiltag omkring samarbejde (fx professionelle læringsfællesskaber) og begrundet det i vigtigheden af at skabe en samarbejdskultur: *”Det er vigtigt for mig, at alle medarbejdere kan mærke retningen, og også kan spille hinanden gode og hjælpe hinanden.”* (PL1). Her betoner den pædagogiske leder således sit forsøg på at påvirke organisationens interne kommunikation og skabe en fælles retning. Ledelse som en proces, der muliggør selvledelse, hvilket indebærer, at systemer ikke kan styres udefra, men må styre sig selv på en måde, der er forenelig med organisationens overordnede operationsmåde. En pædagogisk leder beskriver denne proces som en kulturforandring: *”Altså det er at sætte gang i nogle processer, og det er også at skabe en kultur. En kulturforandring, synes jeg, at der er tale om her, at vi gerne vil noget andet, og kan se noget andet, men skal også have medarbejderne med ombord, og det skal smitte hele vejen ned, kan man sige, ikke også?”* (PL1). Forandring kræver tid og vedholdenhed, især når det gælder interventioner, der retter sig mod at forandre et systems grundlæggende strukturer. Dette aspekt afspejles i en anden pædagogisk leders udsagn: *”Og sådan er det jo at være i en demokratisk organisation, i en faglig, stærk dominerende lærerverden, hvor tingene tager tid. Og det skal man kunne være i, når man arbejder i den danske folkeskole, eller i hvert fald i kommunen, at processer tager tid”* (PL2). At ting tager tid, understøttes af en pædagogisk leder, der påpeger den kontinuerlige udvikling, idet *”Der er nogle delmål, hvor vi gerne vil hen på vejen, men den slutter jo aldrig.”* (PL2). En anden pædagogisk leder gør status efter fem år: *”Der sagde jeg også, jeg synes, at vi efter at have arbejdet med det i fem år godt kan sige, at det er en kultur, og så bliver det lige pludselig en anden måde at arbejde på.”* (PL4). I skolen som organisation eksisterer der et begrænset udvalg af legitime kommunikationsbidrag, som i ovenstående kommer til udtryk som *etablering af samarbejdskultur samt tid og vedvarende indsats for at forankre nye praksis*. De legitime bidrag er bestemt af organisationens kommunikationshistorie bestående af accepterede og forkastede meningsforslag (Tække & Paulsen, 2008). At bidragene accepteres af de fagprofessionelle, kommer til udtryk ved bevidstheden om, at fagligt stærke, dominerende medarbejdere skal med (PL1, PL2).

Ledelse af værdier og visioner

De pædagogiske ledere beskriver i interviewene vigtigheden af at udvikle langsigtede visioner og mål for skolerne, som rækker ud over et enkelt skoleår. De understreger betydningen af at inddrage medarbejdere, elever og skolebestyrelse i udformningen af skolens værdigrundlag. Lederne betoner, at pædagogisk ledelse er en fælles opgave og lægger vægt på hyppig sparring for at etablere en samlet retning. De beskriver vigtigheden af at skabe et fælles pædagogisk ståsted, udviklet gennem inddragelse af alle relevante parter. Medarbejderne skal kunne se meningen med forandringerne, og konkrete redskaber som kompetenceudviklingsforløb nævnes for at samle personalet om en fælles retning.

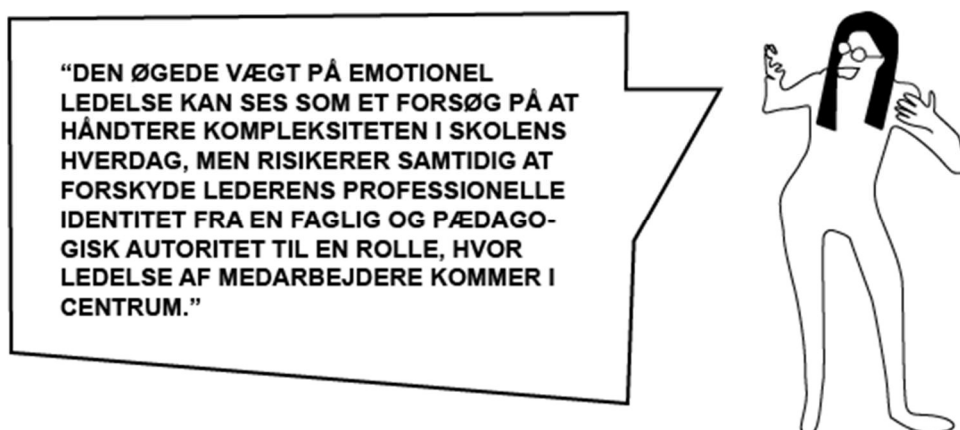
I min analyse (D) af informanternes egne iagttagelser af deres ledelsespraksis træder der særligt et tema frem; *ledelse af skolens værdier og visioner*. De pædagogiske ledere er bevidste om, at hvis de skal lykkes med at lede pædagogisk, så kræver det, at der er mulighed for, at *"vi sætter os ned i ledelsesteamet og laver en plan, også i et længere perspektiv som jeg også har sagt, så tror jeg ikke, at tingene lige kan ordnes på et skoleår eller to. At man er så nødt til at have det lange perspektiv på og sige, hvad er det så for nogle delmål, vi sætter os."* (PL1), som en leder f.eks. udtrykker det. Der er således en forståelse af, at mål og planer er en forudsætning for at lykkes i opgaven. Samme leder bemærker, at planerne kan blive for kortsigtede og kun tage udgangspunkt i, hvad skal vi nu – og ikke i et længere perspektiv: *"Men hvor jeg også savnede lidt, hvad vil vi gerne på den lange bane? [...] Men hvad er det, vi arbejder hen imod? Hvad er det for en skole vi gerne vil have?"* (PL1). Den pædagogiske leders spørgsmål om langsigtede mål afspejler – i en systemteoretisk forståelse – et fokus på at gøre selvledelse muligt. Her definerer skolen, som autopoietisk system, sin egen retning og opererer cirkulært gennem feedbackmekanismer. Ifølge Keiding og Qvortrup dannes strukturer eller mønstre, som gør systemet i stand til at handle og lære (2014). Den pædagogiske leders ønske om at se ud over kortsigtede planer kan ses som et forsøg på at skabe betingelser for, at skolen kan udvikle sig som et lærende system – og derved lede sig selv gennem løbende operationer fremfor at blive styret udefra. Udover skolens visioner, mål og planer, så er de pædagogiske ledere også optaget af, hvilke grundlæggende pædagogiske værdier, som skolen står på – og hvordan de udleveres i inddragende og praksisnære processer:

"Det var en proces, som kørte over det første år, som både havde skolebestyrelsen involveret og eleverne og lærerteamet, og som endte i, at vi lavede, vi kiggede på hele vores værdigrundlag, som jo havde ligget der lang tid, og fik egentlig forfrisket det, eller genopfrisket det, og fik det lavet som et grundsyn i stedet for, hvordan er det, vi betragter børn og hinanden, og vores samarbejdsrelationer." (PL3)

En pædagogisk leder beskriver det som et genbesøg – en forstyrrelse – af et værdigrundlag, som er omarbejdet til et grundsyn, så de fagprofessionelle i højere grad kobler sig til meningen bag. *"Nu har vi lavet sådan et pædagogisk ståsted, det har vi nærmest brugt et år på, hvor vi har inddraget alle, altså elever selvfølgelig, medarbejdere i hele organisationen og vores bestyrelse."* (PL4). Det fremstår som afgørende for arbejdet med skolens værdier, at det handler om at *"udvikle sammen med personalet"* (PL3), ", at processerne skal give *"vildt god mening for alle"* (PL4), og processerne anvendes til, at *"vi kan samles om det"* (PL4). Den pædagogiske ledelse konstruerer derved en meningshorisont (Qvortrup, 1993), som tilbydes til elever, medarbejdere og bestyrelse – og som de kobler sig til og accepterer.

Diskussion

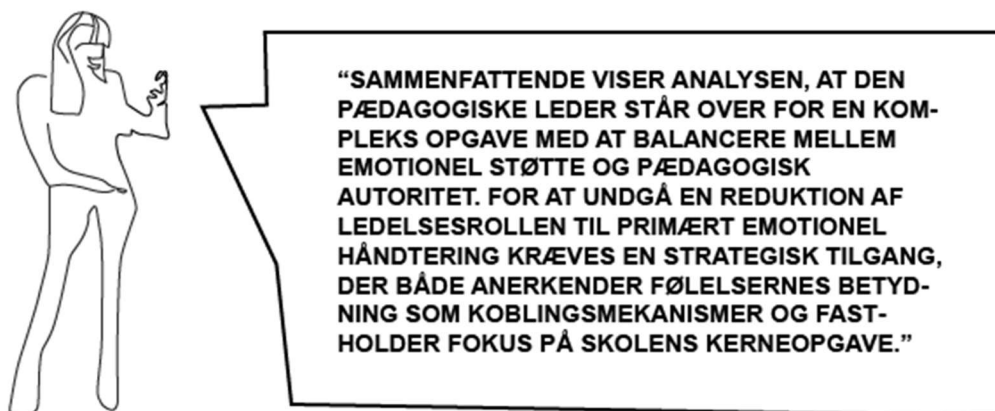
Analysen af de pædagogiske leders kommunikation afslører flere centrale tematikker, der har betydning for udøvelsen af pædagogisk ledelse og understøttelsen af skolens kerneopgave. En særlig markant forskydning, som analysen peger på, er fokus på ledelse af fagprofessionelles emotioner frem for ledelse af faglighed, pædagogik og didaktik. Det står i kontrast til den traditionelle forståelse af pædagogisk ledelse, hvor fokus primært har været på at understøtte elevernes læring, dannelse og trivsel gennem faglig og didaktisk udvikling. Denne forskydning rejser spørgsmål om, hvorvidt de pædagogiske ledere i tilstrækkelig grad formår at fastholde fokus på skolens kerneopgave.



Den øgede vægt på emotionel ledelse kan ses som et forsøg på at håndtere kompleksiteten i skolens hverdag, men risikerer samtidig at forskyde lederens professionelle identitet fra en faglig og pædagogisk autoritet til en rolle, hvor ledelse af medarbejdere kommer i centrum. Når en pædagogisk leder bruger uforholdsmæssigt meget tid på at håndtere emotionelle aspekter, sker det på bekostning af det pædagogiske og didaktiske fokus, som fremstår centralt i pædagogisk ledelse. Potentielt kan det føre til en dekolpling fra skolens egentlige formål og kerneopgave. Som en pædagogisk leder formulerer det i analysen: *"Så jeg synes, at det her med frustrationer eller gråd eller vrede over at en elev er sådan... Så det skal jeg håndtere først, før jeg egentlig kan lede pædagogisk."* (PL3). Luhmann beskriver følelser som en proces, der hjælper det psykiske system med at tilpasse sig opfyldelsen eller skuffelsen af krav – en form for immunforsvar, der aktiveres, når autopoiesen er truet (Luhmann, 2000, s. 322). Følelser bliver dermed psykiske og løsrevet fra sociale systemer. Paul Stenner, der karakteriserer Luhmanns teori som følelsesblind (Stenner, 2004, s. 160), udfordrer denne tilgang ved at placere følelser som grænsefænomener mellem sociale, psykiske og organiske systemer. Han skriver, at *"følelser repræsenterer en tærskelzone eller et domæne"* (Stenner, 2004, s. 166), hvor normerne i sociale systemer er strukturelt koblet med bevidsthedstilstande og kropslige processer. Dette perspektiv gør det muligt at forstå følelser som både individuelle processer og sociale koblingsmekanismer. Den øgede vægt på emotionel ledelse kan således tolkes som et forsøg på at navigere i skolens kompleksitet, hvor følelser spiller en særlig rolle som *transformatorer*, der forbinder de tre niveauer: det organiske (biologi), det psykiske (bevidsthed) og det sociale (kommunikation). De fungerer som grænsefænomener, der hverken tilhører helt ét system eller et andet, men medierer mellem dem. Følelser oversætter biologisk irritation til psykisk oplevelse og videre til kommunikative udtryk. I konteksten af ledelse af fagprofessionelles emotioner betyder det, at følelser ikke blot er individuelle reaktioner, men

også afslører strukturelle spændinger eller støj, fx uforenelige krav eller mangel på ressourcer, i organisationen. Når pædagogiske ledere forsøger at regulere eller styre fagprofessionelles emotioner, kan det ses som et forsøg på at navigere i organisationens kompleksitet og håndtere de konflikter eller paradokser, der opstår mellem forskellige systemniveauer. Ledelse af fagprofessionelles emotioner handler derfor ikke kun om at skabe harmoni, men også om at forstå og adressere de underliggende paradokser, som følelserne peger på.

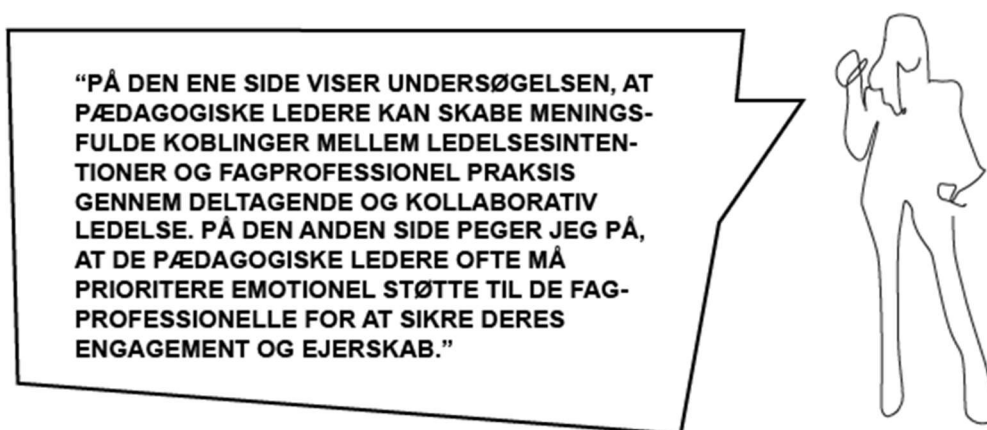
Denne dynamik bliver særligt tydelig i relation til ressourcepersonernes rolle. Analysen viser, hvordan ressourcepersoner ofte oplever usikkerhed omkring deres funktion som vejledere og koordinatore. En leder beskriver dem som *"flyvende hollændere"*, der risikerer at dekolle sig fra både kerneopgaven og interessefællesskabet: *"Fordi man kan godt stå med et team af ressourcepersoner, som i virkeligheden lidt bliver som flyvende hollændere [...] fordi de har en særlig opgave"* (PL3). Når individets implicite krav eller forventninger ikke bliver opfyldt eller anerkendt, kan det føre til stærke følelser som uretfærdighed, vrede eller frustration (Stenner, 2004, s. 171). Disse følelser fungerer som indikatorer for spændinger mellem individets psykologiske behov og det sociale systems normer. Ressourcepersonernes usikkerhed kan derfor ses som et symptom på manglende strukturelle koblinger mellem systemer – fx deres rolle og skolens overordnede struktur. Endelig peger analysen på behovet for en mere kritisk refleksion over distribueret ledelse. Selvom litteraturen fremhæver ressourcepersonernes potentiale til at styrke kollegers læring og understøtte ledelsens opgaver (Hargreaves & Fullan, 2016; Lassen, 2023), viser analysen udfordringer med deres integration i skolens samlede struktur. Når ressourcepersoner ikke føler sig anerkendt som hverken kolleger eller ledere, risikerer de at blive dekollet fra både kerneopgaven og interessefællesskabet. Sammenfattende viser analysen, at den pædagogiske leder står over for en kompleks opgave med at balancere mellem emotionel støtte og pædagogisk autoritet. For at undgå en reduktion af ledelsesrollen til primært emotionel håndtering kræves en strategisk tilgang, der både anerkender følelsernes betydning som koblingsmekanismer og fastholder fokus på skolens kerneopgave.



Opsamling – og implikationer for praksis

Artiklen undersøger, hvordan pædagogisk ledelse i den danske folkeskole tematiseres og praktiseres ud fra et systemteoretisk perspektiv. Gennem kvalitative interviews med fire pædagogiske ledere har jeg erfaret, at pædagogisk ledelse er en kompleks og dynamisk proces, hvor lederne navigerer i spændingsfelter mellem autonomi og involvering, deltagelse og kontrol samt faglig udvikling og emotionel støtte.

I min analyse peger jeg på en væsentlig forskydning i ledelsespraksis: Fra at fokusere på skolens kerneopgave – elevernes læring, dannelse og trivsel – til i stigende grad at håndtere de fagprofessionelles emotionelle trivsel og engagement. Denne forskydning udfordrer det traditionelle ideal om pædagogisk ledelse som en fagligt orienteret praksis. Artiklen spørger, om pædagogisk ledelse er (u)mulig? Mit svar er, at pædagogisk ledelse både er mulig og udfordrende. På den ene side viser undersøgelsen, at pædagogiske ledere kan skabe meningsfulde koblinger mellem ledelsesintentioner og fagprofessionel praksis gennem deltagende og kollaborativ ledelse. På den anden side peger jeg på, at de pædagogiske ledere ofte må prioritere emotionel støtte til de fagprofessionelle for at sikre deres engagement og ejerskab. Dette skaber en risiko for, at fokus på skolens kerneopgave udvandes, hvis ikke de pædagogiske ledere formår at balancere mellem emotionel og faglig ledelse. Jeg identificerer derudover også fire centrale temaer for pædagogisk ledelse: deltagende ledelse, balancen mellem autonomi og involvering, kollaborativ ledelse og ledelse af kulturel forandring. Samtidig fremhæver artiklen betydningen af langsigtede visioner og værdier som fundament for skolens udvikling.



I analysen peger jeg på flere væsentlige opmærksomhedspunkter for praksis: Pædagogiske ledere bør være bevidste om den forskydning, der sker fra fokus på kerneopgaven til håndtering af de fagprofessionelles emotionelle trivsel. Selvom følelsesmæssig støtte er vigtig, må lederne fastholde et klart fokus på elevernes læring, dannelse og trivsel. Det kræver strategier til at håndtere de fagprofessionelles følelsesmæssige udfordringer uden at overskygge det pædagogiske mål. Distribueret ledelse gennem ressourcepersoner kan være en styrke, men det kræver systematisk integration i skolens organisatoriske struktur. De pædagogiske ledere bør gentænke ressourcepersonernes roller og sikre, at de bidrager direkte til skolens kerneopgave. Dette indebærer også støtte til ressourcepersonerne i deres vejledende funktioner. Langsigtede visioner og værdier er afgørende for at skabe retning og mening i organisationen. Pædagogiske ledere bør prioritere inddragende processer, som kan styrke de fagprofessionelles kobling til skolens mål og skabe en fælles forståelse af opgaven. Forandring tager tid – især når det gælder etablering af nye samarbejdskulturer eller ændring af grundlæggende strukturer i organisationen. Samlet set viser min undersøgelse, at pædagogisk ledelse er både mulig og udfordrende i den danske folkeskole. For at lykkes kræves det, at lederne balancerer mellem forskellige aspekter af deres rolle – fra emotionel støtte til faglig retning – samtidig med at de fastholder et klart fokus på skolens kerneopgave. Dette kræver refleksion, strategisk tænkning og evnen til kontinuerligt at udvikle og justere praksis i takt med organisationens udvikling.



“DISTRIBUERET LEDELSE GENNEM RES-
SOURCEPERSONER KAN VÆRE EN
STYRKE, MEN DET KRÆVER SYSTEMATISK
INTEGRATION I SKOLENS ORGANISA-
TORISKE STRUKTUR. DE PÆDAGOGISKE
LEDERE BØR GENTÆNKE RESSOUR-
CEPERSONERNES ROLLER OG SIKRE, AT
DE BIDRAGER DIREKTE TIL SKOLENS KER-
NEOPGAVE.”

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S. (2011). *Tid til lærersamarbejde?: lagttagelser af lærerkollegiale interaktionssystemer i handelsgymnasier efter gymnasireformen*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Andersen, F. B. (2020). Pædagogisk ledelse er organisatorisk. *Kognition & pædagogik*, 30(117), 74-82
- Fryd, P. K. (2010). *Team & test: en systemteoretisk komparativ interviewundersøgelse af implementeringen af accountability-reformpolitik i grundskolen i Danmark og USA*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Hall, L. (2016). *Ledelse og læringsudbytte: tre skoleledelsesformer*. Samfundslitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professionel kapital: en forandring af undervisningen på alle skoler*. Dafolo.
- Harrits, G. S., & Møller, M. Ø. (2021). Qualitative Vignette Experiments: A Mixed Methods Design [Article]. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(4), 526–545.
- Keiding, T. B. (2012). Luhmanns sociologiske systemteori - ledelse som interventionskommunikation. I: T. Molly-Søholm, S. Willert, & N. Stegeager (Red.), *Systemisk ledelse - teori og praksis* (1. udgave, pp. 109–130). Samfundslitteratur.
- Keiding, T. B. (2020). Luhmanns systemteori - ledelse som interventionskommunikation. I: N. Stegager, S. Willert, & T. Molly-Søholm (Red.); *Systemisk ledelse - teori og praksis* (2. udgave, pp. 91-115). Samfundslitteratur.
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. Hans Reitzel.
- Krøger, A. (2021). *Samarbejde i skolen - En empirisk undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring*. Ph.d.-afhandling. DPU – Danmarks Pædagogisk Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

La Cour, A., Knudsen, M., & Thygesen, N. T. (2005). *Det systemteoretiske interview: Interviewet som meningsdannelse*. Department of Management, Politics and Philosophy, CBS. MPP Working Paper No. 8/2005

Lassen, S. (2023). Skoleudvikling, ressourcepersoner og den umulige distribuerede ledelse af kollegaforandring. *Lederliv*, 4.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leaderships. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. Hans Reitzel.

Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzel.

Lukassen, N. B. (2018). *Formativ feedback: systemteoretisk genbeskrivelse og empirisk undersøgelse af formativ feedback i folkeskolens 7. klasser*. Ph.d.-afhandling. DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Qvortrup, L. (1993). Skolen som kommunikation og organisation - en introduktion til nogle grundbegreber i Luhmanns teoretiske system. In J. Cederstrøm, L. Qvortrup, & J. Rasmussen (Red.), *Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen* (pp. 23–62). Unge Pædagoger.

Rasmussen, J. (2004). Textual interpretation and complexity. Radical hermeneutics. *Nordic Studies in Education*, 24(3), 177–193.

Rasmussen, J. (2004c). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.

Robinson, V. (2014). *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.

Rohwedder, A.-B. N. (2021). *Pædagogisk ledelse - hvad er meningen? Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitetsforlag..

Stenner, P. (2004). Is Autopoietic Systems Theory Alexithymic? Luhmann and the Socio-Psychology of Emotions. *Soziale Systeme*, 10(1), 159-185.

Tække, J., & Paulsen, M. (2008). Luhmann og organisation. I J. Tække, M. Paulsen, & A. La Cour (Red.), *Luhmann og organisation* (pp. 11-36). Unge Pædagoger.

Thingholm, H. B. (2014). *Didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsen*. Ph.d.-afhandling. DPU -Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.