

Faglig ledelse i det levede liv i folkeskolen

Publiceret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Lonni Hall

Denne artikel handler om projektet: *Praksisnær udvikling af faglig ledelse*, som er gennemført i samarbejde med Kalundborg Kommune med deltagelse af konsulenter og forskere fra Professionshøjskolen Absalon.

Praksisnær faglig ledelse knyttede an til ledernes aktuelle dagligdag og blev til på mangfoldige måder. Der blev blandt andet arbejdet med data, observation af lærere og facilitering af møder om elevernes læring. Artiklen indeholder et mikro-optisk blik på en klassekonference samt kortere beskrivelser af andre former for praksis udi faglig ledelse - praksisser som gør faglig ledelse synlig og bringer ledelsen tættere på elevernes læring.

Artiklens teoretiske optik er posthuman. Artiklen bidrager til det posthumane felt ved, udover pædagogik og subjekt-tilblivelser, at dreje sig om ledelse i skolen. Med en posthuman tilgang tilbydes en forståelse af faglig ledelse i det daglige skoleliv, som, foreslår jeg, mere præcist rammer de oplevelser, man kan have fra daglig ledelsespraksis. Måske kan sådant blik kvalificere måder, hvorpå man – forvaltning, skoleledelse, forskere, konsulenter - kan bevæge sig videre sammen i styrkelse af faglighed i skolen.

Indledning

Lederes daglige skolekontekst er fyldt med alverdens opgaver (Wiedemann & Raae, 2024), som sammen med opgaven ´elevernes læring´ angår: trivsel, inklusionsdagsorden, samarbejde med psykologer og socialrådgivere, forældresamarbejde, økonomistyring, arbejdstidsaftale, personaleledelse, teamledelse, samarbejde med forvaltningen, sygefravær, nationale tests, indberetninger, børnesager, visionsarbejde, en løbende strøm af pædagogiske koncepter til implementering, medarbejder- og egen videreuddannelse, kurser, skemalægning, rekruttering, sociale medier, vikardækning, pressehåndtering.

I forbindelse med et udviklings- og forskningsprojekt; *Praksisnær udvikling af faglig ledelse* havde en forskergruppe sin gang i samtlige skoler i Kalundborg Kommune gennem fire år. Gruppens opgave var at forske i dagligt levet ledelsesliv og samtidig være sparringsmakkere for skoleledelsen på den enkelte skole. I projektbeskrivelsen kan læses, at fokus skal være på: *At styrke skoleledernes [...] faglige ledelse i en mere direkte og praksisnær form [...] og sigte på at løfte det faglige niveau på kommunens folkeskoler gennem tiltag, som har et langt mere praksisnært fokus* (2021 s. 5-6).

Forskningsspørgsmålet drejede sig om, hvordan faglig ledelse produceres, som ledelsespraksis:

Hvordan bliver faglig ledelse til i en dansk skoleledelses-hverdag?

Projektet blev finansieret af AP-Møller Fondens folkeskoledonation. I projektet var 17 skoler og deres ledelser og ledelsesteams involveret, tre forvaltningskonsulenter, to direktører, en AP-Møller skolerepræsentant, en uddannelsesleder, to docenter samt nævnte sparrings-forskningsteam bestående af otte personer.

Empirien, som lægges til grund for artiklen, er oparbejdet gennem dette projekt. Den viden, som præsenteres i artiklen er oparbejdet ud fra grundantagelsen, at lederne har den viden, de skal bruge og har gode grunde til at gå, hvor de går, og gøre, hvad de gør (Plauborg, 2015). Dette, fremfor - med en idealiseret definition - at analysere ledelsespraksis med henblik på at finde mulige mangler, som bør udbedres. Artiklens bidrag er at pege på den viden om faglig ledelse, som en posthuman tilgang tæt på det levede skoleliv har hvirvlet op.

Posthumanisme, pædagogik og ledelse

Det posthumane felt har mængder af artikler med detaljerede diskussioner af metode. Det skyldes, at man afprøver andre videnskabelige tilgange og begrundelser end de mere veletablerede tilgange, som ses indenfor humanvidenskaberne. Det er således et felt i fuld bevægelse og udvikling, men dog alligevel efterhånden et temmelig konsolideret felt med egne tidsskrifter og konferencer.

Man udfordrer ideen om det autonome, rationelle menneske som centrum for al betydning og erkendelse og søger nye metoder og begreber til at forstå verden med. Menneskelig identitet og eksistens ses ikke som en isoleret enhed, men som indlejret i netværk og relationer.

Særligt indenfor pædagogik og undersøgelse af subjekt-tilblivelse ses udfoldning af optikken (Falkenberg & Sauzet, 2023; Hellman, 2024; Juelskjær, 2009; Kofoed & Staunæs, 2007; Olsson, 2013; Taguchi & Palmer 2014).

Når det angår ledelse, synes det at være et område, der med fordel kan forskes yderligere i. Filosof og samfundsforsker Brian Massumi påpeger, at det posthumane teorifelt omkring pædagogik og subjektivitet savner at vise sig produktivt på flere områder (Massumi, 2015) [1]. Ved at adressere skoleledelse kan artiklen således bidrage til, at feltet viser sig produktivt på flere områder. Artiklen bidrager til det posthumane felt ved at udvide blikket på skolens pædagogik og subjektstilblivelse til også at angå ledelse i skolen.



Ambitionen er at skabe viden om det levede liv, inden det ordnes og skæres til under overskuelige overskrifter. Med sådan optik kan vi sige, at ledelse opstår i netværk af relationer mellem mennesker, materialer, rutiner og teknologier. Artefakter (fx læringsplatforme, bygninger og politikker) skaber betingelserne og er medproducerende for, hvad der kan lade sig gøre. Man undlader altså at ordne og udgrænse. Men: "Sådan afvisning er ikke [---] en afvisning af metode, det er snarere en åbning for verden og dens komplekse uorden" (Cozza & Gheradi, 2023 s. 16).

Faglig ledelse, international forskning og reformen 2014

Projektet *Praksisnær udvikling af faglig ledelse* kan siges at være en fortsættelse eller måske ligefrem en reaktion på de erfaringer, man har gjort sig i arbejdet med faglig ledelse siden reformen 2014. Med 'faglig ledelse' peges på betydningen af, at ledelsen går tæt på kerneopgaven, elevens læring, og har kendskab til lærernes undervisning.

I forbindelse med *Folkeskolereformen 2014* opstod en lang række projekter, konferencer og tiltag med fokus på styrkelse af faglig ledelse. Landet over rullede designs ud, som skulle forandre skoleledelsens måde at lede på i skolen i retningen af fokus på faglighed.

Baggrunden var, at international forskning indenfor feltet 'The effective School Research' viste, at når elevernes læringsudbytte skulle styrkes, var det nødvendigt, at ledelsen gik tættere på elevernes læring (Fullan 2003, 2005, 2011; Hall, 2017).

International forskning

En hel del af de projekter, som blev designet i forbindelse med reformen, var således inspireret af den internationale forskning i faglig ledelse, som det ses i feltet 'The Effective School Research' (Hall, 2016). Inspirationen blev særligt hentet fra Australien og Canada. I de år berigede Viviane Robinson og Michael Fullan den danske diskussion og ambition. Robinson og Fullan holdt oplæg i Danmark. Desuden uddannede og certificerede Robinson grupper af ledere i faglig ledelse^[2]. Her blev faglig ledelse defineret gennem en model med fem ledelsesdimensioner for ledelse, som viste procentsatser for effekten af hver af ledelsesdimensionerne på elevernes læring. Skolelederen skal sætte klare mål for elevernes læring, arbejde tæt og systematisk sammen med lærerne, skabe rammerne for et trygt skolemiljø og sikre, at der er ressourcer til sådan fokus. Den måde at definere faglig ledelse på var baseret på et større forskningsreview udført i det australske skolevæsen af Viviane Robinson samt flere årtiers forskning i ledelseseffekt og elevernes læring indenfor 'The Effective School Research' (Hall, 2016).

Hertil kom modeller for måder at afdække lærernes grundantagelser på gennem respektfulde og direkte spørgsmål. Disse spørgsmål kunne trænes gennem et særligt 'open to learning' koncept. Det skete gennem et kursus og en optagelsessamtale med Viviane Robinson, hvor ikke alle blev optaget. Der synes således, at have været en skæring for hvilke kursister der blev vurderet som egnede til at udføre faglig ledelse. I kurset indgik fx en tegning af en stige til brug for efterprøvning af kausalitet (Robinson, 2014, 2021). Faglig ledelse var således en ganske præcist, og i detaljer beskrevet, ledelsesform. Et sådant afklaret, normativt blik forekom hjælpsomt og kompleksitetsreducerende. Det var en ambition om styrkelse af Folkeskolen, som daværende minister Christine Antorini formulerede som, at: "Alle børn skal blive så dygtige, som de kan" - en vision, der synes at være en fri oversættelse af vendingen 'no child left behind'. Det er en vending, som blandt andre, netop ses formuleret, som et imperativ hos Fullan (2003).

Imidlertid har det vist sig ikke at være helt så ligetil at skabe sådan 'school-turnaround' (Fullan, 2005, 2011; Robinson, 2014), som undervisningsministeriet eksplicit formulerede ambitionen med reformen.

I den offentlige debat og internt i skoleverdenen udpeges en lov omkring lærernes arbejdstid, lov 409, som trådte i kraft 1/8 2014, ofte som den mest markante årsag til, at visionen for en anden skole – her ti år efter – kan siges at være blevet til noget mindre eller noget andet end tiltænkt. I 2021 udtalte daværende Børne og Undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil, at: ”Det er et politisk ansvar, når så stor en folkeskolereform ikke leverer de resultater, der egentlig var meningen” (DR 21/5, 2021).

Det skal her påpeges, at der kan være flere forklaringer på, at en sådan implementering inspireret og informeret af international forskning viste sig vanskeligere at få til at lykkes end antaget. Udover nævnte narrativ omkring lærernes arbejdstid kan det eksempelvis angå at: den danske folkeskole har andre udfordringer, end man har internationalt, fokus på trivsel fylder meget, dansk skolekultur ikke anser ledelsesformen ´faglig ledelse´ for værdifuld, lærerrollen er forandret, forælderrollen er forandret, skolerne er presset økonomisk, inklusionsdagsordenen har vist sig at være en altomfattende opgave.

Man kunne have ønsket, at den klart formulerede faglige ledelsesform og de tilknyttede modeller, havde fundet sin plads i skolen. Policy-niveauets og skolelederens styring og målopfyldelse ville da være mere ligetil. Men noget i virkeligheden spændte ben. Der opstod et gab mellem policy-niveauets påbud om praksis og livet i skoleverdenen. Og med denne artikels tilgang, som medtager mere af det daglige skole- og ledelsesliv, som det konkret bliver til, kan det gab måske minimeres.

Jeg går ikke længere ud ad ovennævnte spor omkring årsager og virkninger af forskellige politiske tiltag med henblik på at styrke fagligheden i skolen. Denne artikel handler om, hvordan faglig ledelse tager form, når det undersøges funderet i det felt, som benævnes ´det posthumane´. Med det afsæt ”læses” skolen, og det som foregår i skolen, på andre måder end ved at søge at gentage, eller måske ligefrem identificere, hvorfor den form for faglig ledelse, der er beskrevet ovenfor, trods sin smukke, klare logik ikke rigtigt fik vind i sejlene i Danmark.



“DENNE ARTIKEL HANDLER OM, HVORDAN FAGLIG LEDELSE TAGER FORM, NÅR DET UNDERSØGES FUNDERET I DET FELT, SOM BENÆVNES ´DET POSTHUMANE´.”

Forskrifterne og de detaljerede normative modeller forlades til fordel for at give skolelederens daglige praksis plads. Det er samtidig en etisk tilgang til, at hvis skolelederen skal have en chance for at opleve at lykkes med sin ledelse og lykkes med at styrke et tæt blik på elevernes læring, bør kontekst, erfaringer og vilkår medtages, når opgaveløsningen beskrives og vurderes.

Lad os først se på feltet og dernæst begrundelsen for at forlade en mere klassisk optik herunder, hvad det betyder for forskerrollen, og hvordan faglig ledelse da forstås som (næsten) ´tom betegner´.

Posthumanisme - en ontologisk, epistemologisk og metodologisk drejning

I dette afsnit præsenteres det posthumane felt sådan, som det har formet sig over de sidste ti år.

I feltet ses et brud med århundreders antropocentriske måde at udlægge verden på, hvor det intentionelle, rationelle subjekt former verden. Diskussionen anfører: ”Vi må nødvendigvis re-konceptualisere vores forskningsmetodologier og hele vores måde at tænke på” (Wilmer & Zukauskaite, 2023 s. 4). Intet mindre.

Samtidig er det ikke en socialkonstruktionistisk optik med en påstand om, at selve virkeligheden, og ikke bare vores forståelse af den, er konstrueret gennem sociale processer, sprog og interaktion (Gergen, 1991). For efter tiår med optagethed af, hvordan menneskets fællesskaber skaber verden gennem kultur og sprog, vender man sig nu efter verdens realitet, så at sige (Bergstedt, 2024; Braidotti 2013, 2019; Cozza & Gherardi, 2023; Wilmer & Zukauskaite, 2023). Det betyder at: ”Der tales ikke længere om [---] det humane subjekt, men om en posthuman krop, som eksisterer i et komplekst netværk af humane og ikke humane kræfter” (Mazzei, 2013 s. 733). Her indsættes således den ontologiske pointe, at verden er ét sammenhængende hele, og at det humane blot er ét aspekt af denne verdens liv, bevægelse og gensidige påvirkninger (Bergstedt, 2024; Hall, 2019b). Menneskelig identitet og eksistens er ikke en isoleret enhed. Den er indlejret i netværk og relationer. Det humane og materialiteten påvirker gensidigt – viden og handlinger bliver til i en sammenvævning af det humane, materialitet, tid og sted (Manning, 2013; Massumi, 1995). Med en sådan tilgang produceres posthuman viden desuden på en måde, som går efter, hvordan det, som sker, er iboende verden og samtidig flydende (Deleuze & Guatarri, 2013, 2014). Og det betyder, at når faglig ledelse former sig, er der ikke ”brug for”, at der tilføres og implementeres et koncept udefra. Kimen til at faglig ledelse udvikles findes allerede i det liv, som leves på skolen.

Vidensambition og forskerrolle

Med en sådan måde at forstå verden på, og måden at skabe viden på, ændres forståelsen af forskerrollen og formen af den empiri, som skabes (Hastrup, 2009; Alvesson & Kärreman, 2011). Her kan forskeren ikke ”tage afsæt i at finde, samle og håndtere ´data´” (Blaise, 2014 s. 15). Den viden, som oparbejdes, bliver skabt i forskningssituationen, som en intra-aktion mellem forsker, felt, teori og metode (Andersen, 2015; Bergstedt, 2024; Harraway, 1988). I praksis giver det en løbende, åben tilgang med blik efter detaljer og processer i de konkrete begivenheder i det daglige liv. Man kan da få øje på og give betydning til påvirkning fra de rum aktørerne befinder sig i, lugten i rummet, lydene og stilheden, betydningen af artefaktens rolle - som fx hvorvidt lærerne har elevernes testresultater med i en oversigt eller som en ubearbejdet bunke til fælles snak, hvorvidt lyde og samtaler er engagerede, glade eller triste, og endelig en opmærksomhed omkring styrken og karakteren af stemningen og engagement i de enkelte begivenheder. For vi vil her sige, at intensiteten af sådan et engagement har betydning for, hvad der bliver til noget, og hvad som glider i baggrunden i en given begivenhed (Hall, 2019a; Cossa & Gherardi, 2023). Og sådanne påvirkninger i det levede liv er ikke unødigt snavs og rod (Staunæs, Bjerg et al., 2021) men tværtimod af fundamental betydning for, hvad som bliver til i skolen og i ledelsen. Hvordan

det så lander, inden det bevæger sig videre og bliver til på nye måder – det er dét, som jeg forsøger at fryse for et øjeblik i denne artikel.

Én måde kunne være at vælge en enkelt skole eller en specifik begivenhed ud. Men for at vise hvor righoldig materialet var, er her valgt at favne samtlige 17 skoler. Det drejer sig om skoleledernes ´gøren´ faglig ledelse i Kalundborg Kommune. Mellemregningerne er, at ideen om at skære alt uvæsentligt fra og afdække verdens orden gennem synlige og bagvedliggende strukturer forlades til fordel for faglig ledelse, som (næsten) tom betegner og for mangfoldighed og plads til uklarhed.

Det er således med velberådet hu, at beskrivelsen af faglig ledelse nedenfor måske kan forekomme noget uklar. Ambitionen har været en beskrivelse af praksis, som giver forklaringskraft til aspekter af praksis, som ellers skæres fra eller ikke fanges. Sådan en tilgang formuleres op imod klassiske metoder for vidensopbygning. Den diskussion præsenteres kort nedenfor.

Klassik metode og posthuman optik

I de klassiske metoder arbejdes med et velkendt sæt af teknikker og procedurer med fokus på dualitet, tilskæring, begrebsdefinition, kodning og kausalitet. Her kan fx nævnes ny-institutionel-diskursanalyse, kritisk teori og poststrukturalisme. De traditioner kan ses benævnt, som ´praksisregimer´ og er bredt konsoliderede indenfor humanvidenskaberne (Hjort, 2012). Men ifølge professor i Uddannelsesforskning Katrin Hjort kan sådanne klassiske tilgange ...”kritiseres for at producere en viden, der systematisk udblænder alt, hvad der kan forstås som mindre hensigtsmæssigt for [...] den pædagogiske praksis”. (Hjort, 2012 s. 104). Hjort skriver videre, at der indenfor humaniora og organisationsforskning er en ”tendens til at fokusere på top-down-processer og i mindre grad være opmærksom på de bottom-up-processer, hvor de decentrale aktører længere nede i styringskæden selv aktivt er med til at sætte dagsordenen.” (2012 s. 93).

I modsætning til det – eller snarere ved siden af eller overfor dette - kommer den posthumane tilgang med en ambition om at skrive verden frem på en anden måde. Det er, som nævnt, en måde, der tænkes op imod sådanne veletablerede traditioner for vidensopbygning. Man søger at løfte aspekter af skolelivet frem, som ellers ville blive udgrænset til fordel for ”fem skarpe pointer”. Man er optaget af ”at overkomme grænserne for hvordan det humane er blevet kategoriseret gennem dualistiske termer, som har privilegeret ´det ene over det andet´ ” (Cozza & Gheradi, 2023 s. 4) [3]. Om ambitionen for den viden, som opbygges, kan nu siges, at:

”Når vi betragter relationen mellem verdens rod og akademisk metode for undersøgelse, kan vi invitere socialvidenskaberne ind til at arbejde kreativt og generøst på en måde, som er mindre afhængig af ´metode, som vi plejer´ og i stedet tænke ud af boksen og generere nye måder at undersøge og forstå det sociale på.”

(Cozza & Gheradi 2023 s. 20)

Altså, her forlades tanken om på afstand at ud-destillere og bearbejde et begreb, som dernæst kan være en slags lakmusprøve på, om skoleledelsen gør det, begrebet siger. Ved at forholde os mere eksperimenterende og kreativt til fænomenet faglig ledelse kan vi spørge til, hvad der sker, hvis vi forstår faglig ledelse bredere, hele tiden i forandring og påvirket af virkeligheden ”uden

om” faglig ledelse. Således forlades de idealer om forudsigelighed og effektivitet, som præger den tænkning vi så i forbindelse med reformen 2014. Man udfordrer styringsparadigmer og ledelsestænkning, som hviler på kausalitet og forudsigelighed. I stedet betragtes faglig ledelse som dynamisk og som noget, der opstår i relationelle interaktioner, hvor forskelligt engagement, hensigter, erfaringer, steder, tidspunkter og ting og sager påvirker den måde, det gøres på. Antagelsen er, at det giver forklaringskraft i forhold til lederlivets virkelighed. Og det betyder, at det som påvirker og gøres i dagligdagens mikrohandlinger anerkendes som værdifuldt. Det er en måde, hvormed vi kan forstå mere om faglig ledelse i en dansk skolekontekst. Ved denne metode medtages væsentlige aspekter i faglig ledelse, som ellers skæres fra som rod og snavs, der forstyrrer det rene, analytiske blik. Sagt på en anden måde, kan det være fristende at tage afsæt i en klar definition. Man fristes til at tro, at hvis man havde sådan én, ville verden bedre kunne forstås, og man ville på enklere vis kunne ændre på den. Men her går altså analytisk efter, hvor mangfoldig, bevægelig og uafklaret faglig ledelse er. Der dannes hele tiden handlinger og interaktioner, som ikke kan styres gennem entydige top-down strategier. Man kan altså godt lave faglig ledelse, selvom der ikke gives en endelig definition. Således vurderes kvaliteten af ledelseshandlingen, den faglig ledelse, ikke gennem en standard, men gennem evnen til at tilpasse de faglige indsatser til skolens lokale udvikling henimod at leve op til centralt fastsatte mål for elevernes læring.

I stedet for at beskrive faglig ledelse generelt og normativt giver den benyttede optik altså plads til hverdagens sociale realitet.

Faglig ledelse som ´bottom-up´ projekt – det påvirkede forsknings-spørgsmålet

Som allerede nævnt blev projektet tænkt, som et ´bottom-up´ projekt, hvor afsættet var ledernes daglige liv på skolen fremfor en definition af faglig ledelse. Man ville trække på pointer fra international forskning om vigtigheden af ledelsens nærhed til elevernes læring for så videre derfra at give plads til, at måden hvorpå man arbejdede med at komme tættere på blev givet fri.^[4] Den bottom-up måde at gå til udvikling af forandringer i skolen på påvirkede videns-ambitionen på radikal måde, idet det inviterede til, at forskningsspørgsmålet da tilsvarende kunne angå viden om, hvordan faglig ledelse tog form, når man søgte at undgå udgrænsning af fænomener, som var en del af skolens hverdag, og ikke lænede sig op ad et færdigt koncept til implementering. Ambitionen blev at skrive en anden type viden frem ved at gå til feltet på en anden måde (Helin, 2015; Jackson & Mazzei, 2012; Otterstad & Reintertsen, 2015; Sedgewick, 2003). Ambitionen blev altså at glide væk fra ovennævnte veletablerede metodepraksisser for opdeling i genstand og metode, tilskæring og essenstænkning og hen til en ontologi hvor den grundlæggende forståelse er, at hverken lederen eller forskeren kan stå udenfor verden – begge er altid allerede i verden og påvirker og påvirkes af alskens ting og sager. Man kan ikke skære faglig ledelse fri af skolens realitet.

Om rollen som både sparringsmakker og forsker

Som aktører fra Absalon havde vi to roller. Vi var sparringsmakker for lederne på skolerne og havde samtidig et forskerblik med os. Det var ikke altid let på denne måde både at gå tæt på ledelsen og bidrage med sparring og viden - og samtidigt med forsøge at holde forskerblikket

åbent. Det var til gengæld lidt lettere, når vi vendte hjem og skrev feltnoter væk fra skolen. Men der blev også taget feltnoter på stedet. For at kunne systematisere de blikke, vi som forskere kastede på egne og hinandens feltnoter, indgik der desuden displays i arbejdet med empirien (Dahler-Larsen, 2008). Den metode blev valgt, fordi det var en udfordring at have empiri fra i alt 17 skoler, som *ikke* skulle reduceres og kondenseres med blik for ”fem skarpe overskrifter”. Her hjalp displays os til en fokusering, som, trods alt, kunne skære noget af empirien fra og samtidig give en systematik, som bevarede en bredde i blikket på empirien.

Men dobbeltrollen som sparringsmakker og forsker var et skisma. Hvordan balanceres rollen som sparringsmakker, altså rollen som aktør i forhold til rollen, som forsker der forstås som lidt mere på afstand? Skismaet taler ind i en diskussion om Modus 1 og Modus 2 forskning for universiteter og professionshøjskoler (Hjort, 2012) – hvordan skabes troværdig vidensopbygning, når forskeren går tættere på praksis?

Men skismaet var måske med til at presse den forskningsoptik frem, som vises i denne artikel. For posthumanisme tilbyder netop en optik, som i mindre grad, ja, faktisk slet ikke, opererer med det klassiske ideal om, at forskeren helst skal betragte sin genstand fra distance. Den ontologiske antagelse er her, at verden i sin grundsubstans er kaotisk, hele tiden i bevægelse, og at ingen kan stå uden for verden og betragte den på afstand (Deleuze & Guattari, 2013, 2014).

Og en sådan forståelse af verden har vide implikationer: For måden at skrive verden frem på, for forståelsen af metode, for hvordan forandring sker, og for hvordan fænomener tager form.

En sådan forståelse af verden betyder, at forskerens involvering ikke ses, som støj, rod og snavs der skal undgås, men tværtimod, som en nødvendig måde at være i feltet på (Bennett, 2010; Sedgewick, 2003; Semetsky & Masny, 2013). Forskeren er til stede som en slags seismograf, der lytter, mærker og fornemmer det daglige liv og dets stigende og faldende tempo, rytme og engagement (Hall, 2019b; Juelskjær, 2019; Otterstad & Reinertsen, 2015). Projektet *Praksisnær udvikling af faglig ledelse* var således en undersøgelse af faglig ledelse med en løbende, åben tilgang med blik efter detaljer og processer i de konkrete begivenheder. I arbejdet med ledelsen og det samtidige - men alligevel ikke helt sammenfaldende - forskerblik stod vi således på den præmis, at der er et samspil og en påvirkning mellem os og ”genstanden”.

Faglig ledelse som (næsten) tom betegner

Det betød også, at vi gik til fænomenet ´faglig ledelse´ som ´tom betegner´. Altså, som et fænomen, hvis indhold blev defineret af daglig praksis, når lederne arbejdede med at styrke elevernes læring. Dog - ved denne åbning af begrebet ´faglig ledelse´ blev der holdt fast i pointen fra det internationale forskningsfelt om, at ledelsen skal tæt på lærernes arbejde med elevernes læring for at styrke elevernes læring. På den måde er brugen af ´tom betegner´ ikke lig med at ”anything goes”. Men ved at installere en næsten tom betegner^[5] som vores undersøgelsesgenstand, flyttede forståelsen sig tilsvarende fra et skarpt tilskåret spørgsmål om, hvorvidt og hvordan lederne ”gjorde, som de skulle eller ej”, til et bredere og mere uldent blik efter mangfoldige ledelsespraksisser. Det drejede sig om at gribe og begrebssætte det aktuelle og det potentielle – altså, skabe viden om det, som rent faktisk sker, og det som er i bevægelse. Sådan optik kan omtales, som et blik efter ´det levede liv´. Derved gås efter viden om det liv, som leves fuld af bevægelse og kaos på den enkelte skole. Sagt med teoretiske termer betyder det, at ´væren´ erstattes af ´gøren´. Det betyder, at det blev værdifuldt at vise, hvor nuanceret og mangfoldigt faglig ledelse tager form i det levede liv på skolen og indebærer,

som nævnt i artiklens indledning, respekt for organisatoriske praksisser og den ledelse, som gøres (Plauborg, 2015; Hall, 2019a).

Resultaterne

Empiri fra projektet viste, at skolerne arbejdede med faglig ledelse på måder, som knyttede an til deres aktuelle dagligdag og udfordringer. Faglig ledelse fandt vej inde i en dagligdag spækket med opgaver, udfordringer, engagement, tempo, det overfyldte arbejdsliv og krav om forandring.

Men, inden vi ser på resultaterne, tages bolden først op fra afsnittet om tom betegner ovenfor. Gennem årene har der indenfor ledelseslitteraturen udkrystalliseret sig et hav af benævnelser på former for ledelse: Distributiv ledelse, transformativ ledelse, strategisk ledelse, personaleledelse, bæredygtig ledelse og faglig ledelse – for blot at nævne nogle (også dét peger på én af denne artikels pointer - at ledelse er mangfoldig og ikke kan sættes på en endelig definition).

I denne artikel spørges, hvad faglig ledelse blev til som. Men, hvordan kan vi da sige om en praksis, at det er faglig ledelse – når nu vi ikke vurderer det op imod en fast definition? Svaret findes i note 5, sproget har på én og samme tid en åbenhed og en grænse. Men det giver samtidig anledning til at spørge, hvorvidt det overhovedet er relevant med sådan underordning. Kan vi ikke bare sige ledelse?

Nej, for sådanne underkategorier er værdifulde. De er vigtige for at kunne fokusere, handle, og forandre bedst muligt i forhold til ens hensigt. Ledelseshandlinger trækker både på at kunne se sammenhænge og på at skelne "det ene fra det andet". Det er nogle af de måder, vi orienterer os i verden på. Vi spørger: "Er det faglig ledelse?" Og i en anden boldgade har vi spørgsmål som: "Er det kærlighed?", "er det ytringsfrihed?", "er det kunst?" Og her er pointen, at komplekse fænomener har et liv og en åbenhed, som kalder på andre typer svar, end fx hvad hedder hovedstaden i Frankrig – eller er det en bjørn eller en hund, jf. note 5 nedenfor. De drøftelser og overvejelser, som følger med afklaringer omkring sådanne komplekse fænomener, gør os klogere. Men så snart vi har givet et svar, bliver spørgsmålet aktuelt igen - for vi bliver opmærksomme på, noget vi ikke havde tænkt før. Eller der sker noget, som får os til at spørge, om vi havde den rette forståelse af begrebet, eller om der skal justeres lidt. Så komplekst som ledelse er, kan det altså være af betydning for forståelsen og praktiseringen af ledelse at nuancere begrebet – samtidig med, at der søges et svar.

Men hvornår er det da faglig ledelse? Jo, vi kan her gå efter, hvad aktiviteterne er knyttet til, engagementet og hvilken hensigt som er forbundet med aktiviteten. Kausalitet og effekt spiller også en rolle, men ikke i klar og tilskåret form som fx at kaste en snebold, der giver en fordybning i sneen. Her står årsag og virkning helt klart. Når det angår pædagogisk ledelsesarbejde, kan kausalitet ikke altid måles på samme måde. Vi er derfor på mere usikker grund, når det angår effekt. Ofte kan effekten hos eleverne først ses uger, måneder eller år efter.

Men det betyder ikke en aflysning af betydningen af, at ledelseshandlinger bør have effekt på det, som handlingen angår. Når det er faglig ledelse, drejer det sig om effekt på elevernes læring (fra projektets evalueringsrapport kan i øvrigt citeres, at: "Der er sket et løft i elevernes gennemsnitlige standpunkt efter 9. klasse på folkeskolerne i Kalundborg Kommune relativt til folkeskolerne på landsplan" (2025; 3)). Vurderingen af hvorvidt der er tale om faglig ledelse hviler således på mere nuancerede parametre, end man ville se ved mere simpel årsags-

virknings-opmærksomhed. Men i det hele taget er man i den posthumane optik mindre optaget af sådan en type afklaring, netop fordi præmissen for forståelsen af verden er, at der gås efter at give plads til at kunne beskrive verden på en ikke reducerende måde. Og på baggrund af ovennævnte erfaringer med, at faglig ledelse defineret af 'The Effective School Research' ikke medførte nævneværdig forandring, kan vi blive opmærksomme på noget, vi ikke havde tænkt før, eller noget er sket som får os til at spørge, om vi havde den rette forståelse af begrebet, eller om der skal justeres lidt (jf ovenfor). Vi kan da spørge til, hvilke aktiviteter der udspiller sig, og hvilket engagement og hvilken hensigt som er forbundet med handlingen. Desuden kan vi, når tidsaspektet indgår, efter en uge, en måned, et skoleår, et barns skoleliv desuden gå efter effekten – og justere ledelseshandlinger i forhold til det. Disse overvejelser fører frem til en slags beskrivelse af, hvornår der gøres faglig ledelse. Det er, når der er engagement, og ledelsesambitionen angår styrkelse af fokus på elevernes læring, og aktiviteterne sandsynliggør, at det handler om faglighed og effekt, og vi vil sige, at det er faglig ledelse. Siden kan/bør effekt indgå til en yderligere skærpelse.

“DET ER, NÅR DER ER ENGAGEMENT, OG LEDELSESAMBITIONEN ANGÅR STYRKELSE AF FOKUS PÅ ELEVERNES LÆRING, OG AKTIVITETERNE SANDSYNLIGGØR, AT DET HANDLER OM FAGLIGHED OG EFFEKT, OG VI VIL SIGE, AT DET ER FAGLIG LEDELSE. SIDEN KAN/BØR EFFEKT INDGÅ TIL EN YDERLIGERE SKÆRPELSE.”



Det betyder, at efterspørgsel efter hvorvidt benævnelsen passer til en definition glider i baggrunden til fordel for en optagethed af, på eksperimentel vis, at undersøge hvorvidt faglig ledelse kan være mere end en velkendte definition. Ambitionen er, som allerede nævnt, at beskrive faglig ledelse på måder som er mere inkluderende i forhold til det konkrete lederliv og dets kontekstuelle betingelser.

Faglig ledelse er således langt mere end pædagogisk, tekniske greb og modeller i denne ledelsesforståelse. Det kan man måske have en tendens til at overse, når skole- og ledelseslivet skal vises i en tekst. Gennemgående blev der arbejdet med data, observation af lærere og facilitering af faglige møder om udviklingsplaner for eleverne. Ledelsen skabte også pauserum og systematiske læringssamtaler i en faglig ledelse, som på forskellig vis understøttede et styrket blik på elevernes læring.

Men lad os gå lidt tættere på med nogle lidt mere udbyggede eksempler. Vi begynder med en beskrivelse af ledelsens arbejde med at systematisere den pædagogisk-didaktiske samtale på en klassekonference. Dernæst kommer fem kortere beskrivelser. Denne første beskrivelse og analyse får lov at fylde for at vise nuancer i det levede liv. Af pladshensyn, og måske også af hensyn til læserens tålmodighed, er de efterfølgende beskrivelser kortere.

Møde og afholdelse af klassekonference på en ny måde – et mikrooptisk blik

Pædagogisk leder Julie og en sparingsmakker fra Absalon er på vej til Ries kontor. Skoleleder Rie støder til, da de er kommet længere ned ad gangen. På kontoret er sat kaffe, te og småkager frem, og der ligger et stort papirark klar midt på mødebordet. Arket bruges til at tegne og notere den systematik, som skal oparbejdes for de klassekonferencer, som Julie skal stå for opstarten af lige efter ledermødet.

Julie siger, at hun glæder sig til det nye, der skal ske i dag, men hun er også spændt. Man taler om, at målet i første omgang er overhovedet at komme i gang med at afholde klassekonference på den nye måde. Julie skal også fremover stå for at styre konferencerne. Her skal man beslutte pædagogiske tiltag baseret på en opdeling af eleverne i fire grupper i forhold til deres niveau for læsning. Sådan skal lærerne arbejde med elevernes testresultater. Man vil planlægge og sætte mål for læring for ét specifikt læseniveau for hver gruppe. Ledelsen er blevet præsenteret for modellen for opdeling af elever på et kursus. Ved hjælp af modellen håber ledelsen, at man når at få talt om og planlagt næste semesters læringsmål for alle elevers læsning. Det sker ellers ofte, at tiden går med tale om enkeltelever.

Ledelsen taler også om, at der er udfordringer for det møde, som nu kommer. Læsevejleder Camilla er dygtig. Men på trods af, at ledelsen har anerkendt hende og hendes faglighed og ansvarlighed på mange måder, opleves hun som svær at få ombord i et fælles arbejde omkring elevernes læring. Det er det med det fælles, som er udfordringen. Hun vil helst selv tage sig af tingene uden samarbejde med ledelse og kolleger. Camilla plejer at tale om enkeltbørn og give anbefalinger knyttet hertil.

Men først skal mødet forberedes i ledergruppen. Alle er nu kommet, og der er fem omkring bordet – hele ledelsesteamet og sparringsmakkeren. Først gennemgås de videre planer for afprøvning og udvikling af klassekonferencer. Der tegnes og noteres på det fælles ark, grines og snakkes. Og så bliver samtalen mere alvorlig – hvordan kan Julie styre processen, og hvordan kan hun være opmærksom på Camillas påvirkning. Camilla opleves som styrende og kritisk. Julie håber, de har forberedt sig. Det skal helst være en snak om undervisningen og ikke om de enkelte børn. Der tales videre om, at nogle lærere har sagt, at ledelsens deltagelse lugter af kontrol. Og videre snak om, at der så vidt muligt ikke skal være åbne computere. Det skaber distance. Og skal der mon ligge et tomt ark svarende til det skema, som lærerne er blevet bedt om at udfylde til fælles brug, midt på bordet? Mødet er slut. Julie og sparringsmakkeren går hen i det mødelokale, hvor klassekonferencen skal afholdes.

Nu begynder konferencen. Udover Camilla deltager klassens undervisere Vera og Thomas samt Ole som er støtteperson. I det følgende er korte klip fra den måde konferencen bliver til på.

Julie ser appellerende på Camilla og siger venligt: "Du har en ide om, hvor vi skal starte!" Camilla svarer afmålt, at dette jo var noget med grupper af børn og spørger Julie: "Hvad er det, *du* har tænkt med det?". Camilla har åben computer og har ikke medbragt den opsætning i fire grupper, som man var blevet bedt om. Vera har medbragt opdelingen i fire grupper. Nu siger Vera: "Det går fint med testen, men i år har vi bare en særlig klasse". Julie: "Vi skal tale om klassen, som den er, ikke i forhold til andre år". Camilla er optaget af sin PC. Julie spørger til planer og det aftalte skema. Hun kommenterer ikke på den åbne computer. Der ligger ikke et fælles skema på bordet. Der tales videre: "Gruppe 1 kan, hvad de skal". Man taler nu om to specifikke elever i lang tid, dernæst om eleverne fra Ukraine. Der udveksles gode råd omkring bordet. Der er en pointe om, at når børnene sidder med iPads, er det godt at bruge russisk. De taler alle godt russisk.

Mødet fortsætter, og Camilla spørger til, hvad de enkelte børn har brug for og kommer dernæst med konkrete råd. Det er tydeligt, at Camilla kan sit fag og er kompetent i sin opgave som ressourceperson.

På Julies opfordring vender man tilbage til at tale om eleverne i grupper. Der er undervejs desuden forskellige opmuntringer, spørgsmål og indspark fra Julie. Stemningen er venlig men også skarp.

På et tidspunkt er der en udveksling mellem Julie og Camilla. Julie siger noget om at være i det flydende med børnene. Camilla reagerer kraftigt og med et vredt tonefald: "Når du siger flydende, så forstår jeg ikke noget som helst af, hvad det er, du taler om. Hvad er det, du mener!". Julie får ikke rigtigt sagt noget til det. Thomas bryder kort efter ind og forsøger tilsyneladende at mægle.

I sparringen med Julie bagefter, giver Julie udtryk for, at denne episode var én af de sværeste for hende. Hun fortæller desuden, at hun hele tiden var nervøs og kunne mærke Camillas tilstedevær i nakken.

Det først møde med den nye systematik for klassekonferencer rundes af, og man aftaler, hvornår man mødes igen. Man fik talt om levernes læsning med afsæt i de nye skemaer, men også en del om enkeltbørn og andet som angik skolen og dens børn.

Analytisk blik på møde og på klassekonference

Julie og den øvrige ledelse taler engageret om den klassekonference, man sammen forbereder. Samtalen er energifyldt med stemninger af glæde ved det nye; latter, kager, kaffe og et fælles skema midt på bordet. Og snak om, hvordan Julie skal styre samtalen. Der er også bekymring for de benspænd, der kan komme. Og opmuntring. Ledergruppens samtale bærer præg af afklarethed på målet og kobling til de erfaringer, man har fra tidligere klassekonferencer. Der skal ikke tales enkeltelever. På forhånd er lærerne informeret om den nye systematik og er blevet bedt om, at komme forberedt. Testresultaterne er den artefakt, som, sammen med skemaet, skal hjælpe til at fokusere på elevgrupper fremfor enkelte elever. Der er engagement og ambitioner om at styrke fokus på elevernes læring gennem en ny systematik for samtalerne. En systematik som angår, at alle elevers læseniveau, og ikke "blot" de som har vanskeligheder, skal indgå i lærernes aftaler om kommende pædagogiske tiltag. Her udføres faglig ledelse i form af forberedelse til det efterfølgende møde, som knytter an til denne forberedelse.

Klassekonferencen

Som en måde at massere det nye skema ind på er Julie til stede med invitation til dialog. Hun indleder mødet med at spørge Camilla, hvor samtalerne skal starte og scanner situationen, mærker stemningen og undlader at lægge et ark med skemaet på til fælles fokus omkring bordet. Måske vurderer hun, at stemningen ikke er til, at man samles om et sådant midtpunkt. Julie søger at blende ind i samtalen, men søger også at holde fokus på de medbragte opdelinger i skemaet når samtalerne bevæger sig væk og ud til andre temaer. Som en del af at lykkes med det nye tiltag, synes hun at operere med plads til snak om andre emner på en balanceret måde. Julie agerer desuden i de skiftende stemninger ved at tilpasse sit ordvalg og ved at undlade at kommentere på Camillas åbne computer, selvom man i ledelsesgruppen havde talt om, at der

ikke skulle være åbne computere. Hun bemærker heller ikke, at de øvrige lærere har forberedt sig, men det har Camilla ikke. Da Vera vil tale om at klassen i år er helt særlig og inviterer til en snak om det, sætter Julie retning for samtalen. Hun siger til Vera, at de skal tale om klassen, som den er nu, delt op i fire grupper. Men det meget markante udsagn fra Camilla om ikke at forstå, hvad Julie taler om, har Julie svært ved at svare på - eller hun vurderer, at der er gode grunde til at lade det passere. Ikke kun ord, men også fravær af ord har indvirkning på måden, konferencen bliver til på. Vi ser således, at der er meget mere i spil end brugen af det nye skema. Der er også noget i spil omkring Camillas måde at ville gøre sit arbejde på og omkring Julies deltagelse. Nogle lærere har talt om, at det lugter af kontrol. Sådanne holdninger og stemninger påvirker sammen med alt det andet, som forgår med åben computer, testresultater, snak om ukrainske børn og ny rolle til Camilla, der ikke længere skal stå for konferencerne.

Opsamlende kan spørges til hvad som gøres, hvilket engagement og hvilke hensigter er forbundet hermed, og hvad er effekten? Jo, der tales om klassens niveau for læsning opdelt i grupper, men ikke hele tiden. Der tales også om enkelte elever. Og forskellige typer engagement farver, det som sker. Hos Julie angår engagementet at lykkes med den nye måde at holde klassekonferencer på og, som leder, at kunne være til stede på en måde, som skaber værdi i forhold til at styrke elevernes læring – her læsning. Hun kender lærerne og har erfaring med, hvordan hun kan forstyrre, og hvor meget og hvordan, hun skal opmuntre. Det er ikke tydeligt, hvordan engagementet er hos Vera og Thomas. De er forberedte og synes umiddelbart at være med på det nye, men trækker også i retning af samtaler ”som man plejer”. Camilla performer negativitet. Det kan forstås og forklares på forskellige måder. Det går jeg ikke ind i her. Og der forgår meget andet også. Stemningerne bølger op og ned. Julie er nervøs. Mon de andre mærker det? Det gør de nok. Og som leder scanner Julie rummet. Skal hun placere et artefakt midt på bordet eller ej? Hun er opmærksom på at lytte på en imødekommende måde samt på indholdet af deltagernes bidrag. Der er en balancerende af samtalen og dens fokus eller ej i forhold til konferencens formål.

Jeg skrev ovenfor, at når der er engagement og når ledelsesambitionen angår styrkelse af fokus på elevernes læring, og handlingerne sandsynliggør, at det handler om faglighed og effekt, da vil vi sige, at det er faglig ledelse. Vi kan sige, at Julies handlinger, hvor hun på nærværende vis løbende søger at holde fokus på en systematik for arbejde med elevernes læsning, sandsynliggør, at der arbejdes med faglighed og med, at der træffes beslutninger på mødet, som fører til arbejde med elevernes læsning på en måde, som har effekt på deres læring. Vi har således set Julie lave faglig ledelse på en klassekonference fyldt med alskens påvirkninger fra erfaringer, skiftende stemninger og engagement, den aktuelle klasses læseniveau, brug af artefakter eller ej, samtaler om konferencens emne eller ej og holdninger og stemninger, som siver ind fra tidligere møder og samtaler.



“VI HAR SÅLEDES SET JULIE LAVE FAGLIG LEDELSE PÅ EN KLASSEKONFERENCE FYLDT MED ALSKENS PÅVIRKNINGER FRA ERFARINGER, SKIFTENDE STEMNINGER OG ENGAGEMENT, DEN AKTUELLE KLASSES LÆSENIVEAU, BRUG AF ARTEFAKTER ELLER EJ, SAMTALER OM KONFERENCENS EMNE ELLER EJ OG HOLDNINGER OG STEMNINGER, SOM SIVER IND FRA TIDLIGERE MØDER OG SAMTALER.”

I det følgende præsenteres nu, i noget kortere form, andre måder at gøre faglig ledelse på.

Styrkelse af værdien i forskelle i ledelsesteamet

På én af skolerne arbejdede man med ledelsens dynamik i forhold til i ledelsesteamet gensidigt at understøtte hinandens ledelse og have en fælles tilgang til faglig ledelse – samtidig med, at man blev skarpere på at udnytte hinandens forskellighed. Ledelsen var et team. Men der var forskelle i den måde, hver leder indgik i temaet på, og nogen følte sig mere hørt end andre. Hertil blev brugt modeller for situationsbestemt ledelse samt en model for tænkestile. Det var modeller som gav anledning til at kunne adressere forskellige måder at arbejde og deltage i teamsamarbejdet på, på en måde, hvor forskelle blev set som en styrke der gav forskellige roller og brug af kompetencer i teamet. Det havde den effekt, at man i konkrete situationer nu kunne adressere forskelle samt egne og andres gensidige styrker og svagheder på en mere afklaret og professionel måde. Desuden indgik ledelsesevalueringer, som blev brugt til at finde ud af, hvor den enkelte leder kunne udvikle sig henimod fælles fokus på faglig ledelse.

Faglig ledelse gennem følgeskab

På en anden skole arbejdede man med at konsolidere det faglige samarbejde i en ny struktur med faglige fora og samling af skole og SFO omkring det faglige fokus. Samtidig blev der arbejdet med, hvordan ledelsen brugte sig selv i interaktioner med medarbejderne, hvor det drejede sig om at løfte børnenes læring. Det drejede sig således om at udvikle faglig ledelse gennem følgeskab. Her var særligt fokus på de mikro-processer, der hele tiden forgår. I samarbejde med sparringsmakkeren var det træning, planlægning og afprøvning af kommunikationsstrategier, blandt andet omkring måder på at italesætte skismaer mellem ledelse og lærere, når det angik måder at tænke undervisning og didaktik på. Her var snak om forskellige forståelser af kerneopgaven, teori om mentalisering samt øvelser i lytning via coachingspørgsmål og kommunikationstilgange med fokus på lytning.

Ensomhed og faglig ledelse

På en tredje skole oplevede en skoleleder sig alene i sit lederskab for skolen. Det var svært at få følgeskab til indsatser, som blev igangsat. Det indebar udvikling henimod, at lærerne blev involveret mere i beslutningsprocesser, og der blev arbejdet på at lave løbende opfølgning med

feedback og justering af indsatser baseret på lærernes input og engagement. Når det angik oplevelsen af ensomhed, blev der arbejdet på en fælles tilgang og gensidig understøttelse i ledelsesteamet i forhold til faglig ledelse. Her var sparringsmakkeren med til faste møder, hvor der blev reflekteret og videndelt i ledelsesteamet. Med fokus på fælles mål og rollefordeling blev lederen således understøttet i, at hun var en del af og kunne indgå i situationen med ro i maven – også når der var uenighed eller begyndende konflikter i ledelsesteamet eller mellem ledelse og medarbejdere. I den forbindelse så man nærmere på konfliktforståelse. Således blev ensomheden søgt ”håndteret” ved at styrke lederens klarhed på ledelsesrollen og egen ledelsesidentitet. Hertil kom én til én sparringssamtaler med lederen, hvor mere personlige temaer, som egen ledelsesidentitet og magt, samt opmærksomhed på både verbal og nonverbal kommunikation blev bearbejdet.

Deltagelse i lærerens møder og undervisning

Et fokus på en fjerde skole var skolelederens facilitering af faglige møder hos læreteams, hvor udviklingsplaner for skolens elever blev drøftet. Der blev arbejdet med lederens kommunikation, som både det, der siges, og det, som kroppen fortæller. Og i forbindelse med tiltrædelse af en ny skoleleder på en femte skole blev der udviklet en plan for det nye skoleår omkring arbejdet med brug af data og observation af lærernes undervisning.

Der var faglig ledelse gennem arbejde med konkrete pædagogiske redskaber, som datapakker udarbejdet af forvaltningen til hver enkelt skole, ændrede møde- og samarbejdsformer samt; kulturudvikling, rammesætning, styrkelse af systematikker, visioner, målsætninger og organiseringer.

De aktiviteter, som er listet op her, drejede sig om at arbejde med ny struktur for fagligt samarbejde, styrkelse af følgeskab, fælles mål for fagligt samarbejde, ledelseskommunikation omkring elevers udviklingsplaner samt brug af data og observation. Alt sammen for at styrke effekten af ledelsesarbejdet på elevernes læring. Indledningsvis nævnte jeg, at der desuden blev skabt pauserum og systematiske læringssamtaler til understøttelse af et styrket blik på elevernes læring. Udover det allerede nævnte tog faglig ledelse form som fokus på naturfag, som skolelederens arbejde med bedre organisering af årgangsteams, samt som arbejde med overgangene mellem fag når eleverne bevægede sig opad på klassetrin – hvordan kunne sådanne overgange organiseres bedre, sådan at progression i fagligheden blev styrket. Alle disse handlinger gør faglig ledelse synlig og sandsynligt virkningsfuld.

Men af og til blev der også arbejdet med temaer, som ved et først blik kunne synes temmelig langt fra et fokus på elevernes læring. På en skole arbejdede man således med ledelsens rammesætning og facilitering af kulturforandring for samarbejde. Men et sådant fokus kan forstås, som de første skridt henimod at etablere et samarbejde præget af et fælles fagligt fokus og høje ambitioner for elevernes læring. Der blev altså arbejdet med at skabe forudsætninger for faglig ledelse (Tingleff, 2022).

Vi ser således et righoldigt emnekatolog i måder at adressere faglig ledelse på. I praksis som store og små begivenheder, der lappede ind over hinanden – begivenheder, som hører til det skoleliv, hvori ledelse af faglighed aktualiseres. Det kunne være en række møder eller fx ved, at lederen ved kaffemaskinen spørger til Veras, eller femte klasses, fremskridt i læsning – en lille begivenhed, som styrkede arbejdet med klassekonferencer. Når man lader ledelseshverdagen og ikke et færdigt design få plads, bliver det tydeligt hvor forskelligt ledelsespraksisserne

formede sig. Læg også gerne mærke til, at her nævnes ikke trøst af ulykkelige elever, pressehåndtering, brandøvelser eller fødselsdagsarrangementer. Faglig ledelse har også en kant.

Form, tilstedevær og tilblivelse

Ved at bruge en (næsten) tom betegner for faglig ledelse, kunne man få øje på sådanne praksisser, som beskrevet her. Den måde at være til stede på skolerne på betød, at vi fra Absalon ikke var der med et kontrollerende blik i retning af en på forhånd sat definition. På den måde blev lederne mødt og iagttaget med en etisk ambition om at vise og have respekt for det, de gjorde, og ikke, som vurderet af ”en kontrollant på besøg”. Samtidig blev viden om deres praksisser nuanceret fremfor reduceret – fordi der var blik efter nuancer af betydning for, hvordan faglig ledelse tog form. Det gav plads til at få øje på andre former for faglig ledelse end de former omkring observation, læringssamtaler, kausalitetsstige og sikring af ressourcer, som blev budt velkommen i Danmark i forbindelse med reformen 2014.

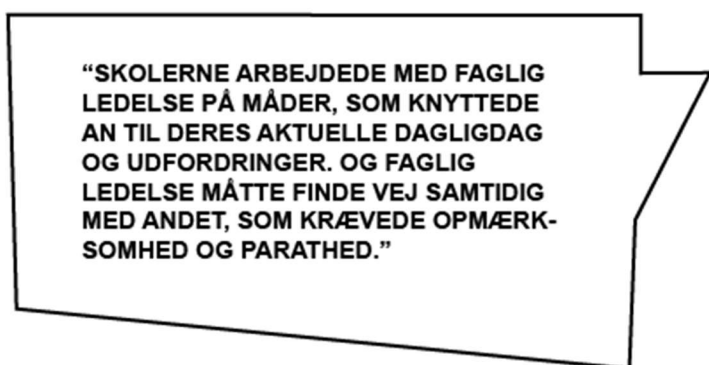
I det her beskrevne arbejde gav det plads til former for faglig ledelse, der bar tydeligere præg af dansk skolekultur, hvor ledelse udspilles med vægt på samarbejde lederne imellem og med medarbejderne, ind i en kultur med fokus på den enkelte elevs trivsel og læring.

Konklusion

Forskningsspørgsmålet lød: Hvordan bliver faglig ledelse til i en dansk skoleledelses-hverdag? Artiklens bidrag til praksisfeltet er, at faglig ledelse kan blive til på mangfoldige måder.

Artiklen bidrager til det posthumane felt ved at udvide blikket på skolens pædagogik og subjektstilblivelse til også at angå ledelse i skolen.

Når man lader ledelseshverdagen og ikke et færdigt design få plads, bliver det tydeligt, hvor forskelligt ledelsespraksisser former sig, og at faglig ledelse udvikles i tæt samarbejde lederne imellem og med medarbejderne. Skolerne arbejdede med faglig ledelse på måder, som knyttede an til deres aktuelle dagligdag og udfordringer. Og faglig ledelse måtte finde vej samtidig med andet, som krævede opmærksomhed og parathed.



Dette er en pointe, som kan lægges ved siden af pointer fra den internationale forskning om, at ledelsen skal være tæt på elevernes læring.

Gennem den righoldige, kreative og nuancerede måde faglig ledelse blev gjort på, kan beskrivelsen af den mangfoldige, faglige ledelsespraksis under overskriften 'faglig ledelse' bidrage til skoleledelse generelt. På et mere generelt plan foreslår jeg, at undersøgelsen siger noget om skolernes og ledelsens muligheder og vilkår. De forskellige former for faglig ledelse, som præsenteres, bør opfattes som mere end anekdotiske undtagelser fra et ordnet, stabilt skoleliv, hvor en særlig form for faglig ledelse bør finde sted.

Det, man som skoleleder kan tage med, er, at sådanne måder at gøre faglig ledelse på foreslås at være repræsentative for det daglige skoleliv. Når man som skoleleder skal have faglig ledelse til at virke i det daglige, da kan man gribe til et sådant "katalog" over de mangfoldige handlerum, som ses ved disse ledes faglige ledelse. Man kan således grundlæggende have tillid til egne vurderinger fremfor idealiserede, top-down påbud om særlige måder at bedrive faglig ledelse på. Alt andet end at have tillid til egne vurderinger, ville jo også være bekymrende. Men, jeg skriver det frem, fordi vi fra Absalon i praksis så kreativitet og ledernes "væren" i mangfoldighed i det levede lederliv. Med så mange nuancer, påvirkninger og særlige kontekstuelle betingelser som lederlivet "kommer med", må man som leder have tillid til at kunne vurdere og handle ind i det – dét er pointen. Desuden minder jeg om erfaringerne med den delvist mislykkede implementering af faglig ledelse gennem "fem skarpe pointer" i forbindelse med reformen 2014. I bagklogskabens lys var det ikke frugtbart at stille lederne opgaver, som det viste sig vanskeligt at finde plads til i skolens mangfoldige og også pressede dagligdag.

Med en sådan forståelse af faglig ledelse som ses i denne artikel, er lederens egen dømmekraft således et nødvendigt aspekt af faglig ledelse. For med de former for faglig ledelse vi har set i artiklen, bliver det tydeligt, at den måde, faglig ledelse gøres på, er tæt knyttet til kontekst og ledelsesvilkår på den enkelte skole. Her trækker ledelsen på erfaringer og viden med og om skolen, dens lærere og elever. Konteksten og vilkårene må medtages og anerkendes, hvis skolelederen skal have en chance for at lykkes med sin ledelse og lykkes med at styrke et tæt blik på elevernes læring. Dette samtidig med at ledelsen naturligvis kan og bør lade sig inspirere og informere af forskningsviden om faglig ledelse. Hertil kan tilføjes pointen nævnt ovenfor om, at ved åbningen af begrebet 'faglig ledelse' er der samtidig holdt fast i, at ledelse skal tæt på elevernes læring for at styrke elevernes læring. Den præmis om hvordan ledelse virker, er ikke forladt. Det er således, og som nævnt, ikke lig med, at "anything goes". Men det er en af accept af, at der er mange måder at nå frem til målet på.

Forandring tager tid

De faglige ledelseshandlinger, som er præsenteret i denne artikel, kan skabe markante forandringer. Men det tager tid og kræver, at ledelsen løfter det faglige fokus frem inde imellem alle de andre opgaver, som skolen er fyldt med. Tiden – og hvor hurtigt og effektivt man kan producere et styrket fagligt blik på skolen - ser således anderledes ud i det daglige liv, end når der designes top-down processer med antagelser om at skabe effektiv forandring gennem ekstern styring. Fænomener af betydning for forandring: tid, sted, engagement, erfaringer, artefakter, kultur og mængden af øvrige arbejdsopgaver kan være overset i sådanne top-down designs. Det er ikke muligt at ordne skolens liv og udvikling på forudsigelig måde. Livet på skolerne leves med forskelle, nuancer og arbejdsformer farvet i og formet af de konkrete skoler, deres børn, medarbejdere, bygninger, kultur, stemning og ledelser. Forandring og faglig ledelse sker, når ledelsen arbejder lokalt med forandring på en måde, som lige præcis rammer dét sted,

dé medarbejdere, dét engagement, dén længsel og de opgaver, som påvirker til bevægelse og ændrede handlinger i forhold til et fagligt blik på elevernes læring. Praksisser og resultater produceres, vedligeholdes og ændres hele tiden.

Ved i denne artikel at lade faglig ledelse stå i egen ret og al sin mangfoldighed tilbydes en forståelse af ledelse, som, foreslår jeg, mere præcist rammer de oplevelser, man kan have fra daglig ledelsespraksis. Måske kan et sådant blik kvalificere måder, hvorpå man – forvaltning, skoleledelse, forskere, konsulenter - kan bevæge sig videre sammen i styrkelse af faglighed i skolen.

Litteratur

Citater, som oprindeligt var på engelsk, er oversat af forfatteren.

Andersen, C. (2015). Affektive data og Deleuzeogguattari-inspireret analyser, Eksperimentasjoner over “rase”- hendelser, i Otterstad A.M. & Reinertsen A.B.: *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke s. 313- 332.

Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter – a political ecology of things*, Duke University Press.

Bergstedt, B. (2024). *Allt på en gång! Om fenomenens sammenfatningar och superpositioner*, Ekstrom & Garay.

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011). *Appreciative Leadership and shame. Bringing together Governmentality Studies and Affective Turn*, *Emphemera, theory and politics in organisations* 11 (2), s.138-156.

Blaise, M. (2014). *Postconstructionisms and New Materialisms theories and methodologies in Educational and Child & Youth Studies*, Ph.d. course, Department of Child and Youth Studies, Stockholm University.

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*, Polity Press.

Braidotti R. (2019). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities I *Theory, Culture and Society* Vol. 36 [6] 31 – 61, SAGE.

Cozza M. & Gherardi S. (ed.) (2023). *The Posthumanist Epistemology of Practice Theory*, Palgrave.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *Anti-Oedipus*. Bloomsbury.

Deleuze, G. Guattari, F. (2014). *A Thousand Plateaus*, Bloomsbury.

Dahler-Larsen P. (2008). *At fremstille kvalitative data*, Syddansk Universitetsforlag

Falkenberg H. & Sauzet S. (red.), (2023). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*, Samfundslitteratur

Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*, Corwin Press.

Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability System Thinkers in Action*. Colombia University California. Corwin Press.

- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform* Summary of Seminar.
- Hall, L. (2016). *Ledelse og læringsudbytte, tre skoleledelsesformer*, Samfundslitteratur.
- Hall, L. (2017). *Ledelse på læringsudbytte, en analytisk begrebssættelse af ledelse på læringsudbytte tæt på levet ledelsesliv*, Ph.d.-afhandling Århus Universitet/UCC.
- Hall, L. (2019a). Når elevernes læringsudbytte skal styrkes via rammesatte team, i Andersen, F. B. (red.): *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen*, Aarhus, Klim.
- Hall L. (2019b). *Affektiv ledelse, ledelse i hverdagens rod og uforudsigelighed inspireret af Deleuzes filosofi*, Samfundslitteratur
- Evalueringsrapport praksisnær udvikling af faglig ledelse med henblik på øget læringsudbytte for elever*, Absalon, 2025.
- Gergen K.J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, Basic Books.
- Harraway, D. (1988). Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14 (3), s.575-599.
- Hastrup, K. (2009). Videnskabelig praksis. Det etiske felt i antropologien, *Mellem mennesker – en grundbog i antropologisk forskningsetik*, Hans Reitzels forlag.
- Helin, J., Hernes, T., Hjort D., Holt, R. (red.), (2015). *The Oxford Handbook of Process Philosophy & Organization Studies*, Oxford University Press.
- Hellman A. (2024). *The Art of Becoming a Visual Arts Teacher: the Wildebeest, the Feeling-Beast and the Cat*, International Journal of Art & Design Education.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jackson A.Y. & Mazzei L.A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research*, Routledge.
- Juelskjær, M. (2009). "En ny start", *bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift*. Ph.d.-afhandling, DPU/Århus Universitet.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kofoed, J. & Staunæs, D. (2007). *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Manning, E. (2013). *Always More Than One, Individuation's Dance*, Duke University Press, London.
- Massumi B. (1995). *The autonomy of affect*, Cultural Critique, No 31, The politics of Systems.
- Massumi, (2015). Workshop Kunsthochschule für Medien, Köln, 2015.
- Mazzei, B. (2013). A voice without organs. In *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Olsson, L. (2013). Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought, *Global Studies of Childhood*, Volume 3(3).
- Otterstad, AM., Reintertsen, A. (red.)(2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme, eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*, Fagbokforlaget.

Plauborg, H. (2015). *Intra-aktivitet af didaktik – analyser af tre eksperimentelle casestudier*, Ph.d.-afhandling, DPU/Århus Universitet .

Projektbeskrivelse (2021). *Praksisnær udvikling af faglig ledelse med henblik på øget læringsudbytte for elever*, Kalundborg Kommune i samarbejde med A.P. Møller Fonden og Professionshøjskolen Absalon, Center for Ledelse og organisering.

Robinson V. (2014). <https://www.slideserve.com/aglaia/open-to-learning-conversations-buildi...>

Sedgwick, E. (2003). Paranoid reading and reparative reading, or, You ´re so paranoid, you probably think this essay is about you. In *Touching Felling, Affect, Pedagogy, Performativity*, Duke University Press.

Semetsky, I. & Masny, D. (red.)(2013). *Deleuze and Education*, Edinburgh University Press.

Tingleff, L. (2022). *Skoleudvikling, en praksisbaseret tilgang*, Dafolo.

Staunæs, D. (2011). Governing the potentials of life: interrogating the promises in affective educational leadership, i *Journal of Educational Administration and History*. Vol. 43 (3), s.227-247.

Staunæs, D., Bjerg, H., Juelskjær, M., Olesen, K. G. (2021). *Datasans, Etisk skole-og uddannelsesledelse med data*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Wiedemann F. & Raae P.H. (2024). Aktuelle tendenser og dilemmaer i skoleledelse, SDUforlag

Wittgenstein, L. (1971). *Filosofiske undersøgelser*, Munksgaard.

Wilmer, S. E. & Zukauskaitė, A. (ed.)(2023). *Life in the Posthuman Condition, critical responses to the Anthropocene*, Edinburgh University Press.

[1] Dog skal fremhæves Bjerg & Staunæs (2011), Staunæs (2011) samt Staunæs, Bjerg et al. (2021) som eksempler på sådant blik på ledelse.

[2] Growing Great Leaders, Education. Nsw.gov.au; Open-to-learning-conversation, UCC/København Kommune.

[3] Det kan forekomme noget bastant på denne måde under ét at lægge afstand til særdeles velkonsoliderede, gennemtænkte og gennemprøvede humanvidenskabelige tilgange. Men artiklen levner ikke plads til yderligere udfoldning. Her skal dog pointeres, at ambitionen om at skabe viden på en anden måde ikke er en afvisning af sådanne humanvidenskabelige tilgange. Forslaget er, at de kan lægges ved siden af hinanden og gensidigt berige hinanden.

[4] Den beslutning var baseret på kommunens tidligere erfaringer med, via en top-down tilgang, at implementere færdige koncepter. Senest et mindre vellykket treårigt projekt om Hatties ´synlig læring´. Direktøren for Kalundborg Kommune kan citeres for erfaringer med, at

topstyring fra forvaltningen har ringe effekt: ”Løsrevne projekter og velmenende koncepter besluttet på Rådhuset til alle skolerne har ofte begrænset effekt for elevernes hverdag”.

[5] Denne pointe berører en diskussion indenfor sprogfilosofi hvor det påpeges, at selvom *sprog er brug* (Wittgenstein, 1971) og således har en betydning tæt knyttet til praksis, så er der også en grænse. Eksempelvis accepterer vi, at et barn siger ´bjørn´ om en isbjørn´. Men hvis barnet peger på en hund og siger ´bjørn´, da tilretteviser vi: ”Det er ikke en bjørn, det er en hund.” Således har sproget på en og samme tid en åbenhed og en grænse.