

LEDELSE AF PÆDAGOGISK FORANDRING

- en empirisk analyse af syv skolars arbejde med at integrere problem-baseret pædagogik i undervisningen

Publiceret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Nikolaj Stegeager, Marlene Bisgaard Thomsen og Trine Lindvig Thomsen

Abstract

Denne artikel undersøger, hvilke ledelsesmæssige kompetencer der er nødvendige for at implementere problem- og projektbaseret læring (PBL) i den danske folkeskole. Med udgangspunkt i et skoleudviklingsprojekt i Rebild Kommune, hvor syv skoler arbejder med at integrere PBL i alle fag og klassetrin, analyseres ledernes erfaringer og praksis. Artiklen bygger på empirisk materiale i form af kvalitative interviews med skoleledere og anvender en tematisk analyse til at identificere fem centrale ledelseshandlinger: 1) Talk the talk – walk the walk, 2) Spot PBL-talenterne, 3) Dyrk medarbejdernes PBL-mindset, 4) Hold øjnene på bolden og 5) Hav tillid til processen. Disse handlinger relateres til fire dominerende ledelsesteorier: instructional-, transformational- og distributed leadership samt capacity building. Artiklen argumenterer for, at pædagogisk ledelse ikke kan adskilles fra den pædagogik, der praktiseres, og at skoleledelse må forstås som en situeret og kontekstafhængig praksis. Der peges på, at ledelse af pædagogisk forandring kræver en balanceret tilgang mellem styring og frisættelse, hvor lederen både sætter retning og understøtter medarbejdernes professionelle dømmekraft. Artiklen bidrager med ny viden om, hvordan skoleledere kan agere som brobyggere mellem politiske visioner og lokal pædagogisk praksis i arbejdet med at integrere problembaseret læring i folkeskolen.

Indledning

Den danske folkeskole har i de seneste årtier været genstand for en lang række reformer og pædagogiske tiltag, der alle har haft det overordnede mål at styrke kvaliteten af undervisningen og dermed forbedre elevernes læring (Wiedeman, 2024). Skiftende politiske beslutninger har sat divergerende rammer for folkeskolens virke som har vekslet mellem forskellige grader af styring og frihed (Ziethen & Ydesen, 2024). Siden begyndelsen af dette århundrede har det dominerende styringsparadigme i høj grad vægtet test og målbar læring. Flere eksperter peger på skolereformen i 2013 som et markant udtryk for denne bevægelse (Andersen m.fl. 2017; Wiedemann, 2021). Imidlertid har vi siden reformens vedtagelse oplevet strømninger, der peger i en anden retning. Således har vi siden 2016 set en række eksperimenterende initiativer på folkeskoleområdet, hvis formål har været at bløde op på den oplevede rigiditet og give skolerne større frihedsgrader og lokalt handlerum (Wiedemann, 2024).

Disse politiske ændringer har ligeledes haft betydning for pædagogikken i skolen, hvor man gennem de seneste ti år har oplevet en tiltagende interesse for elevcentrerede, deltagerstyrede retninger (Brahe-Orlandi & Nielsen, 2020). Flere folkeskoler har i den forbindelse vendt blikket mod projektpædagogikken, herunder problem- og projektbaseret læring (PBL), der i Danmark har en lang tradition, særligt inden for det universitetspædagogiske område. Implementering af

PBL i folkeskolen indebærer dog betydelige udfordringer, ikke mindst for den ansvarlige skoleledelse. At omstille en skole til en problem- og projektbaseret tilgang kræver mere end blot at introducere nye undervisningsmetoder. Det indebærer en gennemgribende organisatorisk forandring, hvor både lærere, elever og ledelse skal finde nye roller og arbejdsmåder. Når ledelsen skal sikre, at visionerne for PBL bliver oversat til konkret praksis, stiller dette både krav til skoleledelsens kompetencer indenfor pædagogisk ledelse og deres evne til at navigere i komplekse forandringsprocesser, hvor både modstand, ressourcestyring og risikoen for at falde tilbage til gammel praksis kan være store udfordringer.



“AT OMSTILLE EN SKOLE TIL EN PROBLEM- OG PROJEKTBASERET TILGANG KRÆVER MERE END BLOT AT INTRODUCERE NYE UNDERVISNINGSMETODER. DET INDEBÆRER EN GENNEMGRIBENDE ORGANISATORISK FORANDRING, HVOR BÅDE LÆRERE, ELEVER OG LEDELSE SKAL FINDE NYE ROLLER OG ARBEJDSMÅDER.”

Denne artikel søger gennem en empirisk interviewundersøgelse at identificere ledelseshandlinger, som kan hjælpe danske skoleledere, der ønsker at arbejde med at integrere projekt- og problembaseret læring som del af den pædagogiske strategi. Gennem en analyse af ledererfaringer fra et skoleudviklingsprojekt, hvor 7 folkeskoler arbejder med at udvikle problem- og projektbaseret undervisning, søger vi at besvare følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke ledelsesmæssige handlekompetencer fordrer en pædagogisk omstilling til en problem- og projektbaseret tilgang til undervisning i den danske folkeskole?

Teoretisk rammesætning

Skoleledelse er en kompleks opgave, der kræver mange forskelligartede kompetencer. Som skoleleder skal du selvfølgelig mestre de klassiske ledelsesdiscipliner som driftsledelse, personaleledelse, administrativ ledelse samt strategisk ledelse. Derudover er pædagogisk ledelse en forudsætning for at kunne lede en organisation, hvor kerneopgaven er elevernes læring, dannelse og trivsel. Særligt i en kontekst, hvor der er tale om en pædagogisk omstilling, kan det formodes, at kompetencer indenfor pædagogisk ledelse bliver afgørende for skoleledelsen. Derfor har vi i denne artikel valgt at lade disse teorier udgøre artiklens teoretiske afsæt.

Ser man på de dominerende teorier om skoleledelse, peger flere forfattere (se eksempelvis Rohwedder og Hansen, 2024 samt Aas 2023), om end med lidt forskellige begreber, på fire retninger i den internationale litteratur, der har præget dansk ledelsespraksis gennem de seneste 30 år:

Instructional leadership

Denne retning må siges at have tilkæmpet sig en dominerende position i diskursen om pædagogisk skoleledelse. Retningen henter på visse måder inspiration fra den tidlige ledelsesteori (Elmholdt m.fl., 2019), hvor ledelsesopgaven opfattes som det at sikre størst mulig effektivitet i arbejdet. I skolesammenhæng var en tidlig pioner indenfor instructional leadership Ronald Edmunds, som i 1970 blev involveret i en række studier omhandlende sammenhæng mellem elevers sociale baggrund og deres skolastiske præstationer. Edmunds, der i udgangspunktet var kritisk overfor den dominerende diskurs om den sociale arvs dominerende position, udviklede en teori om effektive skoler, der ifølge ham spillede en langt større rolle for elevernes læring end deres sociokulturelle baggrund. Således fremhævede Edmunds en række parametre for den effektive skole så som høje og klart formulerede forventninger til eleverne, et struktureret læringsmiljø, hyppig monitorering af elevens fremskridt samt (ikke mindst) en stærk administrativ ledelse (Edmunds 1979). Edmunds arbejde er siden videreført af blandt andet John Hattie og Viviane Robinson og har fundet sin form i begrebet instructional leadership, der med udgangspunkt i en stærk empiristisk tilgang beskriver skolelederens opgave som det at være så tæt på lærerne som muligt for herved at sikre, at de har de optimale betingelser for at løse skolens kerneopgave – elevernes læring. Skolelederen skal således blandt andet kunne sætte klare mål, forvalte skolens ressourcer mest hensigtsmæssigt, deltage aktivt i såvel planlægning som evaluering af pædagogiske indsatser samt sikre personalets kontinuerlige kompetenceudvikling (Robinson, 2015).

Transformational leadership

Transformativ ledelse handler om at skabe de tilstrækkelige forudsætninger for at medarbejderne kan lykkes. Inden for denne tilgang ser man, at lederen interesserer sig for medarbejderens følelser, værdier, moral og etik, idet transformativ ledelse netop sigter mod at ændre medarbejdernes værdier og mål, så de stemmer overens med organisationens, for herved at motivere dem til at yde deres bedste (Hildebrandt m.fl. 2020). Burns (1978) der er ophavsmand til denne teori fremhæver tre adfærdsformer, som danner rammen om transformativ ledelse: 1) Idealiseret indflydelse, hvor lederen agerer på en måde, der øger medarbejderens identificering med lederen 2) Intellektuel stimulering, hvor lederen udfordrer medarbejdernes dominerende antagelser og derved stimulerer til kreativitet og nytænkning 3) individualiseret betragtning, hvormed menes, at lederen forholder sig til medarbejderne som ”hele mennesker” frem for blot ansatte, der løser en arbejdsopgave. Transformativ ledelse bliver ofte anvendt i forandringsprocesser, hvor det handler om at skabe en fælles vision for og med medarbejderne. En vision, som de kan koble sig på, hvorigennem de motiveres til at se ud over egne interesser for i stedet at arbejde mod organisationens mål. Transformativ ledelse kan således siges at handle om, hvordan man som leder formår at transformere medarbejdernes ”sind og hjerte” som Covey (1990) skriver, ved at opbygge visioner, der skaber klarhed, mening og formål for medarbejderne.

Transformativ ledelse har ofte været genstand for studier i skolesammenhæng. Således fremhæver Laursen & Weiss (2025) hvordan ledelsens evne til at bedrive transformativ ledelse kan understøtte, medarbejdernes meningsskabelsesprocesser i forbindelse med implementering af nye læringsystemer, mens Leithwood & Slegers (2006) viser, at transformativ ledelse har en positiv indvirkning på lærernes undervisningspraksis, som bliver mere innovativ og elevcentreret. Michael Fullan (2003) fortolker tilgangen som et

ledelsesredskab til udbredelse af en specifik pædagogisk ideologi. Dette kan blandt andet ses i hans beskrivelse af den transformative drivkraft som et fælles (delt mellem alle skolens interessenter) imperativ om, at alle elever uanset baggrund skal have de bedst mulige betingelser for at lære og uddanne sig.

Mens transformativ ledelse i begyndelsen havde samme udgangspunkt som instructional leadership, hvor lederen blev set som den primært ansvarlige for visionskabelsen, har senere tendenser søgt at gøre op med disse såkaldte "strong-man-teorier" for i stedet at argumentere for, at lederens opgave er at facilitere involverende og samskabende visionsprocesser, hvorved vi bevæger os i retning af den tredje ledelsestilgang, der handler om delt lederskab.

Distributed Leadership

Distribueret ledelse handler om at demokratisere beslutninger ved at sprede beslutningskompetencen ud, således at kompetencen placeres, hvor handlingen udføres. Den formelle ledelse sættes således ikke ud af spil, men ledelsesrollen gentænkes til en mere faciliterende funktion (Trillingsgaard, 2024; Aagaard & Keller, 2021). Inspirationen til denne ledelsesretning kan trækkes tilbage til Trist og Bamforths (1951) arbejde i den engelske kulindustri, hvor eksperimenter med selvstyrende teams skabte bemærkelsesværdige resultater. Modsat de to tidligere tilgange, der helt klart ser ledelse som en personbåren aktivitet, opfatter denne retning i højere grad ledelse som en funktion, der knytter sig til bestemte aktiviteter. Distribueret ledelse handler således ikke blot om at fordele opgaver, men om at skabe en kultur, hvor ledelse opstår i samspillet mellem mennesker, kontekst og opgaver. Det kræver, at organisationen understøtter samarbejde, tillid og fælles ansvar. Ifølge Kjeldsen m.fl. (2020) er det afgørende, at ledelsesopgaverne er afstemt og forankret i en fælles forståelse af mål, rammer og roller. Når denne afstemning lykkes, kan distribueret ledelse både aflaste den formelle ledelse og styrke medarbejdernes engagement og ejerskab.

I skolesammenhæng bliver skolelederens opgave således at sikre deltagelsesmuligheder for medarbejderne i beslutningsprocesser samtidig med, at man som leder skal balancere mellem inddragelse og handlingslammelse. Rohwedder og Hansen (2024) fremhæver, at distribueret ledelse i skolen har potentiale til at styrke lærernes fællesskaber gennem øget samarbejde, relationer og videndeling. Dette skaber grobund for en mere dynamisk og lærende organisation, hvor ledelse bliver en kollektiv praksis snarere end en individuel funktion. Sagt med lidt andre ord, bliver ledelse et fælles anliggende, hvor alle bidrager til at skabe retning og udvikling i organisationen. Albrechtsen (2013), peger i denne forbindelse på teorier om de såkaldte professionelle læringsfællesskaber som et konkret eksempel på, hvordan distribueret ledelse kan finde sin udtryksform i den danske folkeskole. Sådanne læringsfællesskaber er endvidere af flere skoleforskere (DuFour & Marzano, 2011; Robinson, 2015) beskrevet, som en afgørende komponent i skolens professionelle udvikling og hermed et led i en generel kapacitetsopbygning.

Capacity building

Den sidste retning handler mindre om ledelse af medarbejdere og mere om at opbygge organisatorisk kapacitet eller skabe forudsætninger for udviklingen af lærende organisationer, som Peter Senge (1999) vil kalde det. Denne tilgang sigter således mod at udvikle

organisationens evne til konstant at udvikle egen kapacitet (kontinuert organisatorisk læring) til at håndtere de udfordringer, den står over for. kapacitetsopbygning kan yderligere forstås som en flerlaget proces, hvor både individets og organisationens evne til at lære og tilpasse sig styrkes. Ifølge Antonsen og Brix (2022) handler det om at skabe organisatoriske rammer, hvor både selvledelse og organisatorisk lederskab understøtter en kultur præget af refleksion, læring og forbedring. Det er ikke nok at tilføje ny viden – det handler om at forankre læring i praksis og sikre, at organisationen som helhed udvikler sin kapacitet til at håndtere komplekse og foranderlige vilkår. Laursen & Thomassen (2017) fremhæver desuden, at kapacitetsopbygning forudsætter en bevidst og vedvarende indsats, hvor ledelsen aktivt understøtter læringsprocesser og skaber rum for samskabelse og fælles meningsdannelse i organisationen.

Capacity building adskiller sig ifølge Qvortrup (2016) fra andre former for organisatorisk kompetenceudvikling i folkeskolen ved at være mere systematisk og kontinuerlig i sin karakter. Derfor bliver dataindsamling en essentiel del af kapacitetsopbygningen, idet de igangsatte initiativer monitoreres og evalueres på baggrund af data. På samme vis træffes beslutninger, nye målsætninger mm. ud fra et datainformeret grundlag. Lederens opgave i denne sammenhæng bliver på sin vis mere overordnet og abstrakt, eftersom fokus ikke er på medarbejderne og eleverne, men på skolen som et udstrakt system. Både skoleledelsen, lærerne og pædagogerne bliver ledere af læring uanset om de befinder sig i eller udenfor klasselokalet (Qvortrup, 2016). Den grundlæggende antagelse i skolesammenhæng er dermed, at organisatorisk kapacitetsopbygning – altså det at skolelederen sikrer skolens kapacitet til hele tiden at forholde sig nysgerrigt og reflekterende til egen praksis med det formål at lære og kvalitetsudvikle selvsamme praksis – er afgørende for skolens virke og dermed i sidste ende elevernes læring (Qvortrup, 2016).

De fire ovenfor beskrevne retninger har, som nævnt, domineret den pædagogiske ledelseslitteratur igennem de sidste 20 år. Selvom de her fremstilles som fire distinkte og adskilte retninger, ser praksis dog ofte noget anderledes ud. Således ser man ofte mere pragmatisk inspirerede hybrid-versioner, hvor lederne tilpasser deres ledelsestilgang til den konkrete situation. Dette gør sig også gældende for lederne i vores case, hvilket vi vender tilbage til nedenfor. Først skal vi imidlertid beskæftige os med organisatorisk forandring i skolen.

“SELVOM DE HER FREMSTILLES SOM FIRE DISTINKTE OG ADSKILTE RETNINGER, SER PRAKSIS DOG OFTE NOGET ANDERLEDES UD. SÅLEDES SER MAN OFTE MERE PRAGMATISK INSPIREREDE HYBRID-VERSIONER, HVOR LEDERNE TILPASSER DERES LEDELSESTILGANG TIL DEN KONKRETE SITUATION.”



Whole system change

Organisationsforskere har gennem utallige forskningsprojekter peget på, hvor svært det er at gennemføre succesfulde forandringsprojekter samt hvor få projekter, der reelt kan siges at

lykkes med at skabe markant og blivende forandring (Beer & Nohria, 2000; Longenecker m.fl. 1999; Stegeager & Jensen, 2019). Dette gør sig i særdeleshed også gældende i folkeskolen, hvor man nogle gange næsten kan få den tanke, at det stort set er umuligt at gennemføre større udviklingsreformer (OECD, 2015; Sahlberg, 2016; Ulholm, 2021).

De typiske tilgange til organisationsforandring i folkeskolesammenhæng baserer sig på de klassiske top-down og bottom-up principper. Ingen af tilgangene har imidlertid vist sig synderligt effektive i skolesammenhæng (Hargreaves & Shirley, 2019). Top-down tilgangens styrker er, at beslutninger kan tages hurtigt, eftersom forandring ledes af nogle få ressourcepersoner, typisk i toppen af organisationen. Dette giver også en fornemmelse af overblik, hvilket skaber mulighed for at foretage ændringer undervejs i processen. Imidlertid er der reel risiko for, at denne tilgang negligerer forandringsprocessernes store kompleksitet. Således skriver Payne (2008) at Top-down styrede forandringsprocesser i uddannelsessystemet kun kan virke, når formålet er ligetil, resultaterne er lette at måle og der er offentlig tillid til skolerne. Imidlertid bliver en sådan tilgang anakronistisk, når skolernes mål bliver tiltagende komplekse. Bottom-up processer har imidlertid ikke vist sig voldsomt mere effektive. Styrkerne ved denne tilgang er, at flere involveres, hvilket kan skabe en større følelse af ejerskab blandt dem, der skal eksekvere forandringerne. Sådanne processer har imidlertid vist sig svære at styre og ender dermed ofte uden klar mål opfyldelse. Dette får Hargreaves & Shirley (2019) til at pointere, at uden eksplicitte strategier til at udvide virkningen af lokale innovationer i realtid, er der ingen grund til at tro, at reformer baseret på bottom-up-ændringer vil klare sig bedre end top-down-strategier med hensyn til at have en positiv systemdækkende effekt.

Derfor foreslår de en tredje vej, der søger at kombinere de to tilgange – *'Leading From the Middle'* (LFM). Strategien baserer sig på Michael Fullans (2011) arbejde, i hvilket han peger på fire forhold, der giver større sandsynlighed for succesfuld skoleudvikling:

1. Opdyrk den iboende motivation hos lærere og elever
2. Engager undervisere og elever i løbende forbedring af undervisning og læring
3. Inspirer til sam- og teamarbejde
4. Sørg for at involvere alle lærere og elever

Kort fortalt handler LFM om at se reformudvikling som en proces, der igangsættes af det politiske lag og udføres af lærerne, men som ledes af lokale repræsentanter. Som Fullan (2015:1) skriver, kan LFM beskrives som en bevidst strategi, der øger kapaciteten og den indre sammenhæng i midten, hvorved det midterste lag bliver en mere effektiv partner opad til staten og nedad til dens skoler i jagten på større systemydelse. Fullan samt Hargreaves & Shirley bevæger sig på nationalt niveau, og mellemniveauet bliver i deres optik således kommunale ledere i centraladministrationen. Princippet om ledelse-fra-midten kan imidlertid også fortolkes anderledes. Hvis fokus (som i denne artikels case) er en enkelt kommune, kan LFM således handle om at øge kapacitet hos de lokale skoleledere, så de kan understøtte forandringsprocessen ved at medvirke til at implementere beslutninger fra toppen, samtidig med at man lytter til og bringer ideer og strategier sivende nedefra, i spil. Det er sådanne ledelseskompetencer, som denne undersøgelse sætter fokus på.

“KAN LFM SÅLEDES HANDLE OM AT ØGE KAPACITET HOS DE LOKALE SKOLELEDERE, SÅ DE KAN UNDERSTØTTE FORANDRINGS-PROCESSEN VED AT MEDVIRKE TIL AT IMPLEMENTERE BESLUTNINGER FRA TOPPEN, SAMTIDIG MED AT MAN LYTTETIL OG BRINGER IDEER OG STRATEGIER SIVENDE NEDEFRA, I SPIL.”



Case-beskrivelse

Denne artikels empiriske fundament udgøres af et skoleudviklingsprojekt gennemført som et samarbejde mellem Rebild Kommune og Aalborg universitet. Projektets mål har været at understøtte kommunens folkeskoler i at udvikle metoder til at integrere PBL i samtlige skolens fag og på alle klassetrin. Der findes en række forskellige definitioner af PBL. Savery (2007, p. 12) søgte i det første nummer af tidsskriftet *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* at forene disse forskellige perspektiver i nedenstående beskrivelse, som ligeledes danner udgangspunkt for dette projekts PBL-tilgang:

”PBL er en elevcentreret pædagogik, der sætter eleverne i stand til at foretage undersøgelser, integrere teori og praksis samt anvende viden og færdigheder til at udvikle en brugbar løsning på et defineret problem. Afgørende for tilgangens succes er udvælgelsen af komplekse problemer samt en vejleder, der guider læringsprocessen.”

Skoleudviklingsforløbet er baseret på Fullans (2011) samt Hargreaves & Shirleys (2019) arbejde med ’Leading From the Middle’ samt ’Whole Systems Change’. Således er projektets overordnede vision og retning sat af politikere og centraladministrationen (”alle kommunens medarbejdernes skal besidde kompetencer, der gør det muligt for dem at arbejde med en problembaseret tilgang til læring”), mens den konkrete praksis-oversættelse i høj grad overlades til det enkelte lærerteam. Den lokale skoleledelse spiller i denne forbindelse en vigtig rolle som mellemledet, der skal bygge bro mellem de overordnede visioner og lokal problembaseret praksis. Aalborg universitet har medvirket til at træne underviserne. Den primære arbejdsform har taget udgangspunkt i udvikling og gennemførelse af små eller større prøvehandlinger udspringende fra professionelle læringsfællesskaber typisk bestående af 5-6 lærere^[1].

Metode og dataanalyse

I forlængelse af projektet har Aalborg Universitet gennemført en række kvalitative interviews med lederteams på de syv skoler. Nedenfor ses en oversigt over de syv involverede lederteams samt skolernes størrelse.

Skole nr.	Ledelse	Antal elever
1	Skoleleder Viceskoleleder Indskolingsleder SFO-leder	850
2	Skoleleder viceskoleleder Indskolingsleder SFO-leder	430
3	Skoleleder viceskoleleder indskolingsleder	410
4	Skoleleder Viceskoleleder Indskolingsleder	300
5	Skoleleder Viceskoleleder	170
6	Skoleleder	150
7	Skoleleder Viceskoleleder Indskolingsleder SFO-leder	700

Interviews blev afviklet med udgangspunkt i en interviewguide bygget op omkring fem overordnede emner, der alle vedrører ledelsens oplevelse af egen rolle og perspektiver på det udviklingsforløb, som skolen havde været igennem:

1. Forståelse af PBL
2. PBL's betydning for skolen
3. Ledelsens rolle i forandringsprocessen
4. PBL og læring
5. Udfordringer

Interviewene blev afviklet på hver skole og varede ca. 60 minutter. Efterfølgende blev interviews transskriberet, først ved hjælp af programmet "Whisper Transcription" og derefter renskrevet og gennemlæst af den ene af artiklens tre forfattere. Herefter tematiserede alle forfattere interviewene individuelt, for efterfølgende at mødes og drøfte temaer og mønstre på tværs af datasættet (Braun & Clarke, 2006). Denne analyseproces baserede sig i første fase på en induktiv tilgang, hvor initiale koder blev tildelt for at indfange nøglemønstre og variationer i dataene (Braun & Clarke, 2023). Efter den indledende kodningsproces blev temaer genereret baseret på to primære kriterier:

1. Tilstedeværelsen af svar på tværs af interviews som refererer tilbage til de fire overordnede ledelsesretninger (præsenteret i teoriafsnittet)
2. Relevansen af det identificerede tema i forhold til besvarelse af forskningsspørgsmålet.

Efter en første runde blev temaer præsenteret for lederne for yderligere drøftelser, hvorefter forfatterne gennemgik og forfinede temaerne baseret på disse diskussioner (Flick, 2023). Dette resulterede i fem tematikker omhandlende ledelse af en pædagogisk forandringsproces, hvor målet var at integrere PBL-pædagogik i undervisningen: 1) Talk the talk – walk the walk 2) Spot PBL-talenterne 3) Dyrk medarbejdernes PBL-mindset 4) Hold øjnene på bolden 5) Hav tillid til processen – forandring kræver tid og opmærksomhed.

Disse fem temaer udfoldes i det følgende analyseafsnit.

Talk the talk – walk the walk

En af de ting som alle ledelsesteams fremhæver, er vigtigheden i, at man som ledelse er i stand til at formidle visionen bag omstillingen til PBL. På denne vis søger ledelsen at meningsgive projektet samt skabe et mål og en retning. Hermed ser man en tydelig konneks til transformativ ledelsespraksis, og der er ingen tvivl om, at lederne er meget bevidste om, at de spiller en vigtig rolle i at skabe styrebilleder for organisation og medarbejdere, der kan markere den vej som, organisationen skal bevæge sig.

"Vi har igennem hele forløbet været meget tydelige. Altså, der er ikke nogen medarbejdere, der er i tvivl om, at vi [ledelsen] vil have den arbejds- og undervisningsmetode ind. Så det italesætter vi glade og gerne."

Mange af lederne taler om kunsten at "tale noget op" og tydeligt kommunikere, at "det her er ikke noget, der går væk". Samtidig er det dog vigtigt at være i stand til at lytte til medarbejderne og deres bekymringer, gå i dialog og finde nye veje. På denne vis beskrives det at lykkes med at kommunikere en ledelsesvision som en delikat proces, hvor man som leder både skal være tydelig og afklaret, uden på samme tid at komme til at fremstå autokratisk, top-down orienteret og dermed i bund og grund modsige sig selv i arbejdet med at promovere en pædagogik, som hviler på idealer om inddragelse og medbestemmelse.

Dette sidste forhold udgør samtidig anden del af visionsarbejdet, for som alle ledere meget klart giver udtryk for, er ledelseskommunikation kun virksom, så længe den bakkes op af komplementære handlinger. Altså at man er i stand til at "Walk the talk". Flere nævner, at såfremt ens ord som leder står i kontrast til egne handlinger, mister de deres værdi. Lederne fortæller i interviewene ofte om, hvordan mange af de lærere, som de søger at få med på PBL-vognen, har svært ved at "slippe kontrollen" og åbne op for større medbestemmelse i deres

undervisning. Ganske interessant indikerer interviewene at lederne bakser med samme problem i deres ledelsespraksis, hvor de ofte har været vant til at skulle udvise handlekraft, sætte retning og træffe beslutninger. Flere ledere beskriver imidlertid, hvordan deres arbejde med at understøtte PBL-baseret pædagogisk arbejde, inspirerer dem til at gentænke deres egen måde at bedrive ledelse på. Dels fordi det at udvikle problem- og projektbaseret pædagogik forudsætter forholdsvis frie udfoldelsesrammer blandt underviserne, men også fordi lederne håber, at deres ændrede tilgang til ledelse kan inspirere medarbejderne til at kaste sig ud på dybt vand sammen med eleverne.

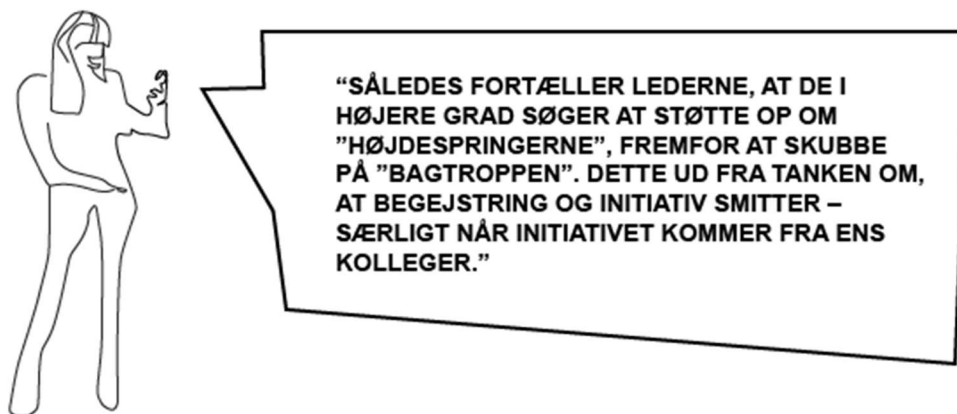
“Hvert år laver vi en plan for, hvordan lærerne skal flytte lokale. Det tager altid en hulens masse tid, og vi får altid en masse tæsk, fordi ‘vi ikke forstår, hvad der er på spil’, og fordi ‘det er alt for bureaukratisk’. Så i år sagde vi til os selv, ‘okay, så slipper vi det fandme bare fri!’ Så fik de bare et tidspunkt, hvor der skulle være skiftet. Vi tænkte nok lidt, ‘ha ha ha, det går galt’, men det gjorde det ikke.”

Spot PBL-talenterne

Der er naturligvis forskel på, hvordan individer i en medarbejdergruppe vil tage imod et forandringsprojekt som det beskrevet i denne case. Nogle vil opleve, at PBL passer som fod i hose med deres egne pædagogiske overbevisninger og eksisterende praksis. Andre vil måske være mere skeptiske, ”Er det nu ikke bare en ny smart ide?”, og atter andre vil yde (mere eller mindre direkte) modstand mod initiativet, ”Der er ikke nogen, der skal komme og fortælle mig, hvordan jeg skal drive mit klasserum!”. Men hvordan skabes fremdrift i en gruppe med sådanne modsatrettede holdninger? Her er lederne overraskende enige, idet de samstemmende giver udtryk for, at den mest farbare vej frem er at tage talentspejderkasketten på. Således fortæller lederne, at de i højere grad søger at støtte op om ”højdespringerne”, fremfor at skubbe på ”bagtroppen”. Dette ud fra tanken om, at begejstring og initiativ smitter – særligt når initiativet kommer fra ens kolleger.

“Jeg har i den her proces set nogle lærere, som måske tidligere ikke har haft så høj status i lærergruppen, men som pludselig har kunnet se sig i det her og i den måde, de underviser på. Nogle lærere, som er blomstret op, fordi alles øjne lige pludselig er rettet mod den her form for undervisning, og fordi de har haft noget at bidrage med i forhold til kollegaerne.”

Udfordringen kan i denne sammenhæng være at identificere disse ”talenter” samt at give dem et tilstrækkeligt udfoldelsesrum. Flere ledere fremhæver således, at det er vigtigt at se ”forbi ordene” og interesse sig for konkrete handlinger. Bag en umiddelbar tilslutning, kan der nemlig gemme sig en subtil modstand. Således taler en del ledere om en gruppe medarbejdere, der i udgangspunktet stiller sig positivt an over for projektet ud fra devisen, ”Det er jo det, vi gør i forvejen” – et narrativ som imidlertid ikke altid stemmer overens med ledelsens oplevelser. Derfor må lederen som talentspejder også gøre sig klart, hvordan man spotter talent, hvad det er man ser efter, og hvad det er, man ikke lægger mærke til – altså gøre sig klart hvilke kompetencer, man ønsker at fremme hos sine medarbejdere, samt hvordan udfoldelsen af sådanne kompetencer tager sig ud.



Dyrk medarbejdernes PBL-mindset

Som Knud Illeris (2001) skriver, er læring uløseligt forbundet med forandring af identitet. Dette er en af grundene til, at læring er hårdt arbejde samt en blandt flere forklaringer på, at medarbejdere nogle gange yder modstand mod lærings- og forandringsprojekter – fordi det nye potentielt kan udfordre selvforståelse og grundlæggende antagelser om, hvad der er rigtigt og forkert.

“Hvis man er en ambitiøs, velforberedt kontrolfreak. Så har man sværere ved det [PBL-undervisning]. Fordi man simpelthen har nogle andre parametre for, hvad der er god undervisning. Det er hårdt, når hele vores selvbillede skal laves om.”

Lederne er meget opmærksomme på, at krav om strukturelle ændringer i pædagogisk- og didaktisk praksis, af nogle medarbejdere vil blive oplevet som en personlig kritik - ”Er det ikke godt nok, det jeg gør?”. Siden forandringsarbejde er identitetsarbejde, betyder det, at lærerne hurtigt kommer på overarbejde. Ikke nok med at de skal implementere PBL i klassen, de skal også forholde sig til, hvem de er og hvad for en slags underviser, de bliver til, når der opstår nye praksisser og relationelle positioner i og udenfor klasselokalet. Det er forholdsvis let at tage et nyt redskab i brug – langt sværere og hårdere er det at forholde sig til, hvilken lærer man bliver, når man gør brug af redskabet. Derfor fortæller flere af lederne, at ”de har det lange lys på”, da identitetsarbejde tager tid

Erkendelsen af at forandringsarbejde betyder identitetsarbejde, betyder også, at lederne rapporterer om grundige overvejelser med hensyn til hvilke tiltag, der er mest virksomme i en forandringsproces. Som en leder nævner, er det at arbejde som pædagogisk leder ikke blot et spørgsmål om at skabe rammer og klæde folk på til at varetage opgaven. Det drejer sig ligeledes om at ændre et ”mindset”, altså de mentale styrebilleder, der guider én i bestemte retninger. Derfor fortæller lederne på tværs af skolerne om, hvordan de aktivt sætter PBL på dagsordenen, ved at understøtte processer, hvor medarbejderne får lejlighed til og bliver støttet i at reflektere over spørgsmål så som: ”Hvad er god undervisning?”, ”Hvornår lykkes jeg som underviser?”, og ”Hvilken slags underviser vil jeg gerne være?”.

Hold øjnene på bolden

Skolen er kendetegnet ved, at en stor del af arbejdet foregår i lokaliteter, hvor ledelsen sjældent er til stede. I den bedste af alle verdener, ville lederne have tid og mulighed for med jævne mellemrum at invitere sig selv på besøg i en helt almindelig lektion. I praksis er dette sjældent en mulighed, og lederne har derfor måttet overveje, hvordan de kan registrere, om skolen bevæger sig i retning af de mål og visioner, de har sat for forandringsprojektet, og som de har kommunikeret ud til medarbejderne (jævnfør analysens første afsnit). Denne form for registrering vanskeliggøres imidlertid af undervisningsarbejdets private karakter.

En af artiklens forfattere mødtes med en skoleledelse godt et år efter, at skolen havde været igennem kompetenceudviklingsforløbet. Ledelsen udtrykte på mødet frustration: "Vi er mere eller mindre tilbage til der, hvor vi startede!". Lederne havde svært ved at se, at der var sket noget. Det var stadig de samme forløb, der kørte. På en efterfølgende workshop med ledelsen og personalet blev der lejlighed til at drøfte dette med lærerne, og ganske interessant (og til ledelsens store glæde) viste det sig, at der faktisk var sket forandring. Godt nok var temaet for dette års emneuge det samme, som man havde kørt tidligere år ('Skolen i gamle dage'), men den pædagogiske tilgang var anderledes, forklarede lærerne. I stedet for at forberede alt inden ugen inviterede lærerne nu børnene ind til en fælles undren og undersøgelse – "Hvad bliver vi egentligt nysgerrige på, når emnet er skolen i gamle dage? Hvad vil vi gerne undersøge, og hvordan skal vi undersøge det?" Gennem denne fælles undersøgelse, viste det sig, at børnenes interesser og ideer på mange måder flugtede med nogle af de tidligere lærerinitierede forløb, hvorfor det set udefra kunne se ud som om, at det var det samme, der foregik. Oplevet inde fra temaugens epicenter, hvor børn var engagerede i at udvikle og afprøve ideer, skabe kostumer og rekvisitter udvikle "gammeldags" undervisningskoncepter osv., var forløbet imidlertid mærkbart anderledes.

Som historien ovenfor illustrerer, kan det være vanskeligt at spotte forandring. Endnu vanskeligere bliver det, eftersom pædagogisk forandring tillige (og som drøftet i sidste afsnit) handler om forandring af pædagogisk "mindset". Af denne grund fortæller lederne, at en vigtig ledelsesopgave er at være på udkig efter udsagn, som indikerer, at forandringsprojektet er på rette vej. Et eksempel på denne tilgang kommer fra en leder, som fortæller om et tilfældigt møde med en lærer i personalerummet:

"Sofie fortalte mig i går, at hun havde bestilt nye materialer hjem. Børnene havde været med til at bestemme, at de skulle have det her forløb i naturteknologi, og som hun sagde: "Vi [Sofie og hendes kollega] er så spændte på, hvad der sker, for jeg ved det heller ikke engang rigtig selv!"

Jeg bliver så optaget af, at Sofie beskriver det som noget positivt, at hun er sådan famlende og faktisk ikke ved, hvor det hele skal ende. Hun kommer jo ikke, som hun måske ville have gjort tidligere, ind og fortæller, hvor dygtig hun har været til at lave et forløb, der er fuldstændig detaljeret, klappet og klart til at blive skudt af. På den måde kan man se, at der er noget andet, der nu bliver set på som værdifuldt her hos os."

Hav tillid til processen – forandring kræver tid og opmærksomhed

Som tidligere nævnt, er lederne i vores interviews, meget klare på, at forandring tager tid. Flere påpeger ligeledes, at det er vigtigt ikke at se forandring som en jævnt fremadskridende og ensartet bevægelse. Nogle gange går det hurtigt, mens andre perioder er præget af stagnation eller måske endda små tilbageskridt. Desuden nævner flere, at pædagogisk forandringsarbejde ikke er noget, man bliver ”færdig” med. Forandringsarbejdet beskrives derfor ofte som en proces, der bringer skolen et nyt sted hen. De i projektet opstillede mål, opfattes dermed ikke som endemål af lederne, men som delmål i en kontinuert proces. Endelig er lederne opmærksomme på, at forandringsprojekter ikke eksisterer uafhængigt af alt andet, der finder sted på skolen, i lokalsamfundet, i kommunen og på nationalt plan. Mange ting kan således spænde ben for planer og gode intentioner.

Af alle disse grunde er lederne meget tydelige på, at man som leder nødvendigvis må væbne sig med tålmodighed. Små skridt er bedre end ingen. Samtidig er det selvfølgelig vigtigt, at skridtene ikke bliver så små, at de forvandles til gang på stedet. Derfor taler flere af lederne om, at deres rolle handler om at holde ”dampen oppe” og dermed medvirke til fortsat progression. Herved søger lederne at imødegå risikoen for, at organisationen falder tilbage i gamle mønstre.

“Der er fortsat behov for, at vi har et benhårdt fokus på det, vi som organisation, har lært. Ellers falder man lynhurtigt tilbage i det kendte og det nemme. Vi er nødt til stadigvæk at blive ved med at være skarpe og tale om, at det er den her vej vi gerne vil med undervisningen på vores skole.”

Samtidig med at lederne søger at holde dampen oppe og fastholde fokus på projektets ideer og hidtidige resultater, er de yderst opmærksomme på, at det snarere er reglen end undtagelsen, at det ene pædagogiske forandringsprojekt afløser det andet. Dette forhold er sandsynligvis også en af årsagerne til, at mange skoler oplever en udtalt projektræthed, samt at mange medarbejdere har en tendens til at møde nye projekter med en vis apati, ”Nu er det det, vi skal, men om et år kommer der alligevel noget nyt”. Derfor fortæller lederne, at de har en vigtig opgave som brobyggere mellem de projekter, der ”rammer” deres skoler. En brobygger, der kan skabe sammenhæng og sikre en kontinuert rød tråd i skolens arbejde. Hvis man som lærer har oplevelsen af, at man hvert år skal i gang med noget nyt og fuldkommen anderledes, er det ikke mærkeligt, at mange ender med at gøre, som man altid har gjort. For hvem kan holde til konstant forandring? Derfor giver lederne udtryk for en målsætning om at forøge sandsynligheden for at fastholde de gennem projektet opnåede forandringer via deres arbejde med at skabe sammenhæng og kontinuitet mellem projekter og dermed i skolens pædagogiske arbejde.

Hvad fortæller analysen om ledelse af pædagogiske forandringsprocesser i teori og praksis?

I ovenstående analyse har vi skrevet fem ledelseshandlinger frem, som går igen i fortællingerne fra de syv fokusgruppeinterviews med lederteams på skoler, der har arbejdet med at implementere PBL i undervisningen. De fem ledelseshandlinger udgør i vores øjne en fin illustration af, hvordan PBL-ledelse kan ses som en delikat bevægelse mellem styring og delegering. Alle lederne pointerer vigtigheden af at udpege retninger, lede processen, understøtte lærernes arbejdes samt agere bindeled mellem forvaltning og den enkelte lærer.

Samtidig er det også tydeligt i ledelsesfortællingerne, at de godt er klar over, at de ikke kan gå skridtene for medarbejderne. Dels er det jo lærerne, der skal praktisere pædagogikken, men desuden er lederne opmærksomme på, at de kvaliteter, som PBL hviler på, nødvendigvis må afspejle sig i deres ledelsespraksis. På denne vis opfatter lederne sig selv som en form for rollemodeller, hvilket også ses i måden som ledelsen er gået til opgaven på. Ligesom medarbejderne bliver bedt om at eksperimentere med og kaste sig ud i nye pædagogiske tilgange, har ledelsen også skulle finde en ny vej, hvilket de blandt andet har gjort ved at bringe små eksperimenter ind i deres ledelsespraksis (eksempelvis illustreret ved eksemplet i analysen omhandlende lokalefordeling). Denne eksperimenterende tilgang kan ses som det at lede gennem eksemplets magt (hvilket Burns ville kalde Idealiseret indflydelse) i og med at målet for lederne jo er, at få lærerne til at eksperimentere med deres pædagogiske praksis. Samtidig giver denne tilgang også lederne information om, hvad der ser ud til at virke, og hvad de ikke skal gøre fremadrettet. Eksperimenterne skaber på denne vis udgangspunktet for nye ledelseshandlinger.

Med tanke på at lederne selv er meget opmærksomme på deres indflydelse som rollemodeller, der tilskynder til eksperimenterende pædagogik ved selv at eksperimentere med egen ledelsespraksis (adfærdsmæssig transparens), er det interessant, at lederne kun i yderst begrænset omfang taler om følelsesmæssig transparens i vores interview. Lederne er ellers meget opmærksomme på lærernes bekymringer og nervøsitet ved at kaste sig ud i en eksperimenterende pædagogisk tilgang, hvor de skal trække på andre, mere faciliterende og involverende kompetencer, og på samme vis giver lederne ligeledes udtryk for, at de selv oplever at være på gyngende grund fra tid til anden i deres omstillingsarbejde. Man kunne forestille sig, at det ville være gavnligt for medarbejderne at blive delagtiggjort i disse ledelsesmæssige bekymringer – ja måske ligefrem motiverende?



Pædagogisk ledelse eller ledelsespædagogik?

Vi mener, at den sammenkobling mellem ledelse og pædagogik, som vi ser udfolde sig i praksis gennem fremskrivelse af de fem ledelseshandlinger, er yderst interessant. Ledelse beskrives i mange sammenhænge som en selvstændig, generisk disciplin (Hildebrandt m.fl. 2020), men her ser vi, at ledelse, som påpeget af blandt andet Voxted (2016) samt Møller & Grøn (2021), knyttes tæt til det fag og den faglighed, der ledes. At lede en pædagogisk organisation er en særlig ledelsesopgave og kan ikke sammenlignes en-til-en med den opgave, det er at lede en

hvilken som helst anden virksomhed. Man kan derfor argumentere for, at den effektive skoleleder må tage hensyn til og lade sin ledelsestilgang informere af den pædagogik, som praktiseres. Vi argumenterer på den baggrund for, at virksomt pædagogisk udviklingsarbejde hjælpes på vej af sammenfald mellem skoleledelsens ledelsespraksis og de pædagogiske principper, som søges implementeret (Stegeager m.fl. 2024).

Hvis vi sammenholder de fem ledelseshandlinger med de fire ledelsesretninger, som blev præsenteret i denne artikels teoriafsnit, kan man spore inspiration fra alle fire retninger i ledernes beskrivelser af deres arbejde. Ikke overraskende er det særligt teorier om transformativ- samt distribueret ledelse, som oftest kan siges at danne udgangspunkt for ledernes arbejde, men også de øvrige ledelsestilgange kan ses i beskrivelserne af ledelsernes konkrete handlinger. Således beskriver lederne, hvordan de "går forrest" og "udstikker en retning" samtidig med, at de søger at kommunikere PBL-visionen. At "tale PBL op" og medvirke til at skabe en pædagogisk vision, som medarbejderne kan bruge som styrebillede for deres arbejde med eleverne. Desuden er det klart for lederne, at de ikke kan tvinge forandringen igennem, hvorfor ledelsesopgaven også kommer til at handle om at overgive beslutningskompetence til medarbejderne, således at medarbejderne i højere grad frisættes til at drive forandringen med udgangspunkt i egen viden og erfaringer. Endelig er lederne opmærksomme på, at ethvert udviklingsprojekt samtidig er en mulighed for at udvikle organisationens kapacitet til at navigere i forandring, hvorfor man som leder, ikke kun kan have det nuværende forandringsarbejde for øje, men må forstå arbejdet som en kontinuert udviklings- og læreproces, der medvirker til at kvalificere organisations evne til opgaveløsning.

Selvom man således kan genfinde elementer fra de fire dominerende ledelsestilgange, føles ingen af disse tilgange tilstrækkelige i beskrivelsen af den ledelsespraksis, der tales frem i interviewene. Som tidligere nævnt er det ikke unormalt, at teori og praksis ikke altid passer sammen en til en. Samtidig synes vi dog også at kunne spore en retning der muligvis kan supplere de dominerende teorier om pædagogisk ledelse. I hvert fald finder vi det interessant at se de meget klare beskrivelser af, hvorledes pædagogikken informerer ledelsestilgangen. Dette er i vores øjne en spændende tilføjelse til diskussionen af, hvad der konstituerer virksom pædagogisk ledelse. Vores håb er at denne artikel kan medvirke til at sætte yderligere fokus på de særlige rammer og vilkår skoleledelse bedrives inden for. Vi har som nævnt set en tiltagende tendens til, at faget i tiltagende grad i ledelseslitteraturen kædes sammen med ledelsestilgangen. Måske vi fremadrettet tillige vil se en stigende interesse for sammenkoblingen mellem pædagogik og ledelsestil?



"MÅSKE VI FREMADRETTET TILLIGE VIL SE EN STIGENDE INTERESSE FOR SAMMENKOBLINGEN MELLEM PÆDAGOGIK OG LEDELSESSTIL?"

Hvornår bliver forskelligheden for stor?

Som tidligere nævnt baserer forandringsprojektet sig på Hargreaves og Shirleys (2019) arbejde med konceptet 'Leading from the Middle'. Forfatterne argumenterer for, at denne tilgang adresserer nogle af svaghederne, ved såvel en top-down som en bottom-up tilgang, hvormed sandsynligheden for at organisatoriske forandringsprojekter lykkes med deres forehavende – at skabe succesfuld og vedvarende forandringer af skolers praksis - forøges.

I vores data og gennem vores oplevelser som proceskonsulenter i projektet, ser vi mange eksempler, som understøtter Hargreaves og Shirleys (2019 s. 107) ide om, at LFM "adskiller sig fra andre forandringsstrategier ved at forstå arbejdsindsats og sammenhæng i arbejdet på inkluderende og bemyndigende vis, samt gennem en forpligtelse på at engagere mennesker i alle dele af skolesystemet". Dog er det ligeledes blevet tiltagende tydeligt for os, at der (som ved enhver anden tilgang) eksisterer visse udfordringer ved LFM. Særligt er det blevet tydeligt at ledelse fra midten forudsætter en stor arbejdsindsats og højt kompetenceniveau hos netop mellemlaget. Igennem projektet har vi kunnet konstatere, at det lokale skoleledelsesteam spiller en helt central rolle i projektets implementering samt i det efterfølgende fastholdelsesarbejde. Selvom pædagogikken naturligvis skal forestås af den enkelte lærer i klasselokalerne, kan ledelsens rolle i at fremme bestemte dagsordener, opmuntre til pædagogisk mod og nysgerrighed samt medvirke til at skabe en kultur, der sætter fokus på specifikke pædagogiske værdier og idealer, nærmest ikke overvurderes. Derfor er der løbende gennem projektet kommet øget fokus på ledelsessparring og kompetenceløft af ledelsesgruppen, som vi har søgt at understøtte i at tage ansvaret for forandringsprojektet på sig (at lede fra midten). Dette har været nemmere for nogle end andre. Måske fordi PBL-ledelse ligger mere til højrebenet for de ledere, hvor PBL flugter med egne pædagogiske overbevisninger (på samme vis som nogle lærere har nemmere ved at forene deres undervisningstilgang med PBL-tænkningen end andre). For andre ledere har der måske i højere grad været en oplevelse af at skulle eksekvere og stå på mål for "ordrer oppefra" midt i en hektisk hverdag fyldt med modsatrettede krav og organisatoriske udfordringer.

I vores analyse skriver vi fem ledelseshandlinger frem, som samler lederne på tværs af de syv skoler. Det er imidlertid vigtigt at sige, at de respektive ledelsesteams har grebet opgaven ganske forskelligt an, både fordi skolerne er forskellige hvad angår faktorer så som størrelse, sociodemografisk opland, tidligere erfaringer med PBL m.m., men også fordi ledelsen har haft forskellige tilgange, ressourcer og prioriteter med ind i projektet. Dette er i sig selv ingen uoverstigelig hindring for projektets overordnede succes. Faktisk er det netop et kendetegn ved LFM, at mellemlæddet har en stor opgave med at oversætte og transformere det fælles definerede udgangspunkt i den lokale kontekst. Imidlertid er et af de synlige resultater af denne diversitet i implementeringstilgang, at projektet har fået væsentligt forskellige udkomme på de enkelte skoler. De stærkt divergerende tilgange til og udkomme af projektet, gør det svært for den øverste instans (den kommunale centraladministration og det politiske led) at vurdere, om målet er nået. Hvornår kan man sige, at man er i mål, når nu resultatet er vidt forskelligt på de enkelte skoler?

Dette forhold har fået os til at overveje spørgsmålet, som danner overskriften for dette afsnit. På den ene side er vi store fortalere for, at den lokale skoleledelse tildeles beføjelser til at styre projekter i den retning, der passer til den lokale kontekst. En one-size-fits-all-model viser sig sjældent særlig effektiv. På den anden side er det vores erfaring efter at have deltaget i dette projekt i snart fire år, at LFM forudsætter en meget høj grad af koordinering mellem de lokale ledelsesteam, for på den vis at sikre en tilstrækkelig fælles orientering. En fælles orientering kan

både handle om at udvikle fælles konkrete ledelseshandlinger og/eller eksperimenter, men ligeså et begyndende fælles ledelsessprog, der kan understøtte de faglige ledelsesmæssige refleksioner på tværs af skoler. Det er således vigtigt, at man overvejer, hvordan man fra central hånd kan samarbejde med de ledere, der skal lede decentralt. Derfor kræver LFM, at centraladministrationen spiller en aktiv rolle som brobygger og formidler af viden mellem de lokale enheder. Den centrale enheds mulighed for at bevæge sig på tværs af skolerne og dermed medvirke til at viden bevæger sig fra en skole til den anden, er essentiel i arbejdet mod fælles målopfyldelse.



"DERFOR KRÆVER LFM, AT CENTRAL-ADMINISTRATIONEN SPILLER EN AKTIV ROLLE SOM BROBYGGER OG FORMIDLER AF VIDEN MELLEM DE LOKALE ENHEDER"

Konklusion

Igennem de sidste 10 år har folkeskolen oplevet en tiltagende interesse for elevcentrerede pædagogiske tilgange og mere fleksible læringsmiljøer, hvor elevernes autonomi og initiativer opfattes som konstituerende pædagogiske byggesten. Med afsæt i interviewdata fra et større pædagogisk forandringsprojekt i Rebild Kommune har vi i denne artikel beskæftiget os med, hvilke handlekompetencer det kræver af skoleledelsen for at lede en omstillingsproces centreret omkring udvikling af en problem- og projektbaseret tilgang til undervisning. Vores analyse af skoleledernes fortællinger om deres arbejde viser, at et højt kompetenceniveau er en afgørende forudsætning for at understøtte forandringsprocessen for både medarbejdere og ledelsen selv. Artiklens teoretiske ramme udgøres af fire dominerende retninger i de seneste 20 års litteratur om pædagogisk ledelse. Denne ramme bruges som udgangspunkt for artiklens analyse, i hvilken vi undersøger, hvordan skoleledelserne på de 7 case-skoler søger at navigere i komplekse forandringsprocesser, håndtere modstand og sikre, at visionerne for PBL bliver omsat til praksis. Konkret peger vi på fem ledelseshandlinger, som kan understøtte en sådan forandringsproces:

1. Talk the talk – walk the walk
2. Spot PBL-talenterne
3. Dyrk medarbejdernes PBL-mindset
4. Hold øjnene på bolden
5. Hav tillid til processen – forandring kræver tid og opmærksomhed

Med udgangspunkt i denne analyse argumenterer vi for, at omstillingen til en PBL-pædagogik beroende på medbestemmelse, kreativitet og samarbejde, forudsætter en ledelsestilgang, der

baserer sig på samme principper. Pædagogikken kommer på denne måde ikke kun til at sætte rammerne for medarbejdernes praksis men ligeså ledelsens.

Litteratur

- Albrechtsen, T. R. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Andersen, L. B., Greve, C., Klausen, K. K. & Torfing, K. (2017). *Offentlige styringsparadigmer: Om et samfund i krise*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Antonsen, C. E. & Brix, J. (2022). Hvilke ledelsesmæssige evner kan fremme skabelse af Capacity Building i organisationer? *Samfundslederskab i Skandinavien*, 37(4), s. 164–196.
- Beer, M. & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, 78(3), s. 133-141.
- Brahe-Orlandi, R. & Nielsen, B. L. (2020). *Eksperimenterende didaktiske initiativer i læreruddannelsen i VIA: analyseret i professionsdidaktisk perspektiv*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2023) *A starting point for your journey, not a map*: Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 19(2), s. 424-445
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Covey, S. (1990). *Principle oriented leadership*. Free Press.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Edmunds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), s. 15-24.
- Elmholdt, C. W., Keller, H. D. & Tanggaard, L. (2019). *Ledelsespsykologi*. Samfundslitteratur.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series Paper No. 204*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4), s. 22-26.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2019). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), s. 92-114.
- Hildebrandt, S., Brandt, S., Poulsen, J., Wittrup, K. & Isaksen, V. J. (2020). *Ledelse – hele historien*. Systime.
- Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.

- Kjeldsen, A. M., Qvick, C. N., Jønsson, T. F., & Andersen, L. B. (2020). *Distribueret ledelse i den offentlige sektor*. Djøf Forlag.
- Ladekjær, E., Henriksen, R. K. & Tam, L. V. (2021). *Pupils' Experience with Transitioning to Integrated Pedagogies and the Strategies Used for Facilitating the Transition – A Review*. VIVE.
- Laursen, E. & Thomassen, A. O. (2017). Capacity Building, organisatorisk læring og den lærende organisation. I H. K. Krogstrup (red.), *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor* (s. 75–104). Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, R. & Weiss, F. (2025). The Role of School Leaders' Transformational Leadership Practices and Sense-Making During the Implementation of New Technology. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15.
- Leithwood, K. & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), s. 143-144.
- Longenecker, C. O., Simonetti, J. L. & Sharkey, T. W. (1999). Why organizations fail: the view from the front-line. *Management Decision*, 37(6), s. 503-513.
- Møller, A. M. & Grøn, C. H. (2021). Faglig ledelse: at lede faglighed og fællesskab. *Lederliv*.
- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing.
- Payne, C. (2008). *So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools*. Cambridge. Harvard Education Press.
- Qvortrup, L. (2016). Capacity building: Data- and research-informed development of schools and teaching practice in Denmark and Norway. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), s. 564-576.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.
- Rohwedder, A.-B. & Hansen, I. S. (2024). Pædagogisk ledelse og elevers læringsudbytte. I M. Ziethen, C. Ydesen & A.-B. Rohwedder (red.), *Pædagogisk ledelse* (s. 57-77). Samfundslitteratur.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. I K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (red.), *Handbook of global education policy* (s. 128-144). John Wiley & Sons.
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 1(1).
- Senge, P. (1999). *Den femte disciplin: Den lærende organisation i teori og praksis*. Århus: Forlaget Klim.
- Stegeager, N., Thomsen, T. L. & Korsgaard, H. (2024). Problembaseret læring som udgangspunkt for pædagogisk ledelse. I M. Ziethen, C. Ydesen & A.-B. Rohwedder (red.), *Pædagogisk ledelse* (s. 57-77). Samfundslitteratur.
- Stegeager, N. W. & Jensen, N. S. (2019). Organisationens tre essentielle spørgsmål. *Lederliv*.
- Trillingsgaard, A. (2024). *Meget mere ledelse – med de samme kræfter*. Akademisk Forlag.
- Trist, E. L. & Bamforth, K. W. (1951). Some social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting. *Human Relations*, 4(1), s. 3-38.

Ulholm, P. (2021). *Skolen i udvikling. Kan reformer overhovedet lykkes?* Dafolo.

Voxted, S. (2016). *Faglig Ledelse i Den Offentlige Sektor*. Hans Reitzel.

Wiedemann, F. (2024). Kampen om skoleledelse: Wiedemann og demokrati. I F. Wiedemann & P. Raae (red.), *Aktuelle tendenser i skoleledelse* (s. 30-50). Syddansk Universitetsforlag.

Ziethen, M. & Ydesen, C. (2024). Policy og styring – rammer for og realisering af uddannelsesaktiviteter. I M. Ziethen, C. Ydesen & A.-B. Rohwedder (red.), *Pædagogisk ledelse* (s.33-56). Samfundslitteratur.

Aas, M. (2023). Ledelse av skoleutvikling–en kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, 1, (s. 50-54).

Aagaard, D. & Keller, S. (2019). *Pædagogisk ledelse i teori og praksis. Inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne*. Dafolo.

[1] For en grundigere beskrivelse af projektet se <https://pbl.rkom.dk/>