

SKOLELEDELSE I VIRKELIGHEDENS LABYRINT

– på jagt efter den skjulte rationalitet.

Publiceret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Preben Olund Kirkegaard

Abstract

Denne artikel udforsker skoleledelse som en kompleks og kontekstafhængig praksis, hvor forskellige former for rationalitet – analytisk, intuitiv, strategisk og didaktisk – sameksisterer og bør anerkendes i skolens daglige virke. Med afsæt i Bent Flyvbjergs begreber om *realrationalitet* og “the rational fallacy” samt Erling Lars Dales didaktiske rationalitet, argumenteres der for en skoleledelsespraksis, der ikke alene styrer efter mål, men også bygger på professionel dømmekraft og dialog. Artiklen peger på, at skoleledere forstår og legitimerer de praksisformer, der ikke umiddelbart lader sig måle, men som er afgørende for læring, trivsel og skolens udvikling. Gennem empiriske eksempler fra min undervisning af lærere og skoleledere gennem mange år og teoretisk forankring vises, hvordan ledelse bliver meningsfuld, når den kobles til skolens pædagogiske kerne og understøtter læreres professionelle dømmekraft i komplekse undervisningskontekster. Artiklen er overvejende teoretisk-argumenterende.

Indledning

Skoleledelse fremstilles ofte som en rationel og målstyret praksis, men i skolens hverdag viser det sig, at ledelse sjældent følger en lineær logik. I dette afsnit introducerer jeg derfor til artiklens hovedproblemstilling: Hvordan kan skoleledere navigere i et felt præget af usikkerhed, værdikonflikter og uforudsigelighed. Jeg er optaget af, at effektiv skoleledelse kræver, at rationel styring suppleres med dømmekraft og kontekstuel refleksion. Her bliver teoriens begreber nødvendige for praksisudvikling.

Skoleledelse har gennem de seneste årtier i stigende grad været præget af forestillingen om, at systematisk planlægning, datadreven styring og tydelige mål er vejen til kvalitet i skolen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020; Klausen, 2021). Denne tilgang bygger på en klassisk forestilling om analytisk rationalitet, hvor det antages, at ledere træffer beslutninger på baggrund af evidens, klare mål og veldefinerede midler. I praksis udfolder skoleledelse sig sjældent så lineært. Læringsmiljøer er komplekse, relationelle og ofte præget af modstridende værdier, uklarhed og tidsmæssigt pres – alt sammen forhold, der gør det vanskeligt at lede alene ud fra mål-middel-logik (Madsen, 2016, EMU, 2022 [\[1\]](#)).

Empirisk forskning, fra Bent Flyvbjergs (2001) analyser af *realrationalitet*, til nyere undersøgelser af skoleledelse i danske skoler (Laursen, 2025), peger entydigt på, at effektiv ledelse i praksis sjældent handler om at følge skemaer eller implementere standardiserede løsninger. I stedet viser studierne, at skoleledelse i høj grad består i at træffe begrundede og situationsspecifikke valg i kontekster præget af usikkerhed, værdikonflikter og uforudsigelighed (Flyvbjerg, 2001)

Flyvbjerg (2001) argumenterer for, at social praksis ikke kan forstås gennem universelle regler og teknisk rationalitet alene, men må suppleres med *realrationalitet* – en form for praktisk

dømmekraft, der tager højde for magt, kontekst og erfaring. Denne pointe genfindes i Laursens (2025) casestudie af skoleledelse i danske grundskoler, hvor ledere i praksis arbejder strategisk og relationelt med trivsel og læring, ofte i tæt samarbejde med lærere og andre fagpersoner. Her er ledelse ikke blot styring, men en kontinuerlig afvejning af pædagogiske, sociale og organisatoriske hensyn.

Skoleledelse i dag må forstås som en praksis, der balancerer mellem modsatrettede krav mellem dokumentation og dannelse, mellem effektivitet og etik. Det kræver en bredere forståelse af rationalitet, som også favner intuitiv dømmekraft, strategisk balancering og didaktisk refleksion (Wiedemann & Raae, 2024).

“HVORDAN KAN SKOLELEDERE, I MØDET MED HVERDAGENS KOMPLEKSE OG UFORUDSIGELIGE UNDERVISNINGSSITUATIONER, ANVENDE FORSKELLIGE FORMER FOR RATIONALITET TIL AT UNDERSTØTTE LÆRERES PROFESSIONELLE DØMMEKRAFT OG SKABE MENINGSFULDE, PÆDAGOGISK LEGITIME BESLUTNINGER?”



Denne artikel tager derfor afsæt i en praksisnær problematik: Hvordan kan skoleledere, i mødet med hverdagens komplekse og uforudsigelige undervisningssituationer, anvende forskellige former for rationalitet til at understøtte læreres professionelle dømmekraft og skabe meningsfulde, pædagogisk legitime beslutninger? Det er netop i dette spændingsfelt, artiklen forankres. Mellem teori og praksis, mellem styring og forståelse, mellem de rationalitetsformer som planlæggere ofte forbigår, men som lærere og ledere hver dag må navigere i. Ambitionen er at tilbyde et begrebsapparat og en forståelsesramme, der kvalificerer skoleledelse, ikke som implementering, men som pædagogisk dømmekraft i kompleksitetens tjeneste.

En grundlæggende præmis i moderne skoleledelse er forestillingen om, at ledelsespraksis bør være rationel og målstyret. Dette indebærer, at skoleledere forventes at formulere klare mål og handle i overensstemmelse med disse på en konsistent og gennemtænkt måde. Denne tilgang er forankret i en teknisk-instrumentel rationalitet, hvor beslutninger træffes på baggrund af evidens, data og strategiske overvejelser (Jørgensen, 2016; EMU, Kjer & Myrup Jensen, 2018).

Forskning i skoleledelse, herunder Viviane Robinsons omfattende metaanalyse, viser, at ledere, der sætter tydelige mål for elevernes læring og arbejder systematisk med at realisere disse i samarbejde med lærere, har en positiv effekt på både faglighed og trivsel. Ligeledes peger VIVE's følgeforskning på, at folkeskolereformen fra 2014 har styrket den pædagogiske ledelse, særligt i form af øget fokus på målfastsættelse og datainformeret praksis (VIVE, 2019). Dog har flere forskere – herunder Laumann Jørgensen (2016) og Qvortrup (2023) – problematiseret denne rationalitetsforståelse. De argumenterer for, at en ensidig vægt på målstyring og kvantificerbare resultater risikerer at overse skolens komplekse og værdimæssige dimensioner. I stedet foreslås en bredere forståelse af rationalitet, der også inkluderer dømmekraft, dialog og kontekstuel forståelse. Dette perspektiv understøttes af nyere forskning, som fremhæver nødvendigheden af at balancere mellem styring og professionel autonomi i skoleledelse (Wiedemann & Raae, 2024).

Rationalitet i skoleledelse. Et spørgsmål om pluralitet og kontekst

I skoleledelse opererer ledere i komplekse og værdimæssigt spændte kontekster, hvor beslutninger sjældent kan træffes ud fra én entydig logik. For at kvalificere ledelsespraksis i sådanne situationer er det nødvendigt at forstå rationalitet som et flertydigt og kontekstuel begreb. I forlængelse af Flyvbjergs og Dales tænkning, der præsenteres om lidt, kan man med fordel skelne mellem fire komplementære rationalitetsformer:

- **Instrumentel rationalitet:** Fokuserer på effektivitet, målopfyldelse og evidensbaserede beslutninger. Den dominerer i moderne styringsdiskurser og reformlogikker.
- **Værdirationalitet:** Bygger på normative og etiske overvejelser som omsorg, retfærdighed og dannelse, og er forankret i skolens professionsetik.
- **Praktisk rationalitet:** Udspringer af erfaringsbaseret viden, situationsfornemmelse og tavs kunnen – det, Schön kalder “reflection-in-action”.
- **Strategisk rationalitet:** Handler om at navigere mellem modstridende interesser og krav – både internt i skolen og i forhold til eksterne aktører.

Ved at samle disse rationalitetsformer i én typologi fremhæves, hvordan skoleledelse ikke blot er en teknisk disciplin, men en dømmekraftsbaseret praksis. Det er netop i balancen og samspillet mellem disse rationaliteter, at ledelse bliver pædagogisk meningsfuld og kontekstsensitiv.

En skoleleder fortalte mig gennem et udviklingsprojekt for en del år siden en afgørende pointe: *“Jeg havde alle data foran mig – fravær, testresultater, elevtrivsel. Men det, der virkelig gjorde forskellen, var samtalen med læreren, hvor vi sammen forstod, hvad der lå bag tallene.”* Skoleledelse, der ignorerer denne kompleksitet, risikerer at blive formalistisk, relationsblind og pædagogisk afkoblet. Disse rationalitetsformer udgør ikke blot teoretiske kategorier, men er gensidigt afhængige kompetencer, som skoleledere må kunne balancere og aktivere i praksis.

Skoleledelse kræver mere end mål og midler. Som beskrevet må rationel ledelse inkludere etik, dømmekraft og kontekstforståelse. Den væsentligste pointe med fremstillingen er, at skoleledelse bliver bæredygtig, når den forener mål og midler med en dybere forståelse af praksissens virkelighed. Med andre ord: *Rationalitet i skoleledelse handler ikke blot om at gøre tingene rigtigt – men om at gøre de rigtige ting, på en måde der giver mening i den konkrete kontekst.* Derfor er viden om og brug af flere rationalitetsformer ikke blot ønskværdig. Det er en forudsætning for ledelse, der både rummer faglig styrke og menneskelig resonans.

Didaktisk rationalitet. Når skoleledelse bliver pædagogisk meningsfuld

Når analytisk rationalitet ikke rækker til at håndtere skolens kompleksitet, må skoleledelse forankres i dens pædagogiske kerne. I dette afsnit introduceres – som tidligere nævnt – Erling Lars Dales begreb *didaktisk rationalitet* og dets anvendelighed i ledelsesmæssig praksis. Dale (2003) fremhæver, at didaktisk rationalitet muliggør en meningsfuld kobling mellem ledelsesbeslutninger og undervisningens formål, hvilket åbner for en praksis, hvor ledelse ikke blot styrer, men understøtter læring.

Analytisk rationalitet, med dens fokus på planlægning og systematik, viser sine begrænsninger i mødet med skolens uforudsigelige og værdimæssigt komplekse virkelighed. Som Flyvbjerg (1991, 2001) har påvist, bryder formel planlægning ofte sammen under pres fra magtrelationer og kontekstuelle forhold. I forlængelse heraf tilbyder Dale et normativt og pædagogisk korrektiv: Didaktisk rationalitet. Her er fokus ikke på ledelsens effektivitet i traditionel forstand, men på dens evne til at blive begrundet og legitimeret i den pædagogiske kontekst, hvori den udøves.

Inspireret af Habermas' begreb om kommunikativ rationalitet understreger Dale, at beslutninger i undervisning og ledelse ikke alene skal være funktionelle. De skal kunne forklares, diskuteres og udvikles i fællesskab. Det handler ikke om at finde "det rigtige svar", men om at skabe et *refleksivt rum*, hvor mening og handling kobles gennem argumentation og dømmekraft. Her bliver rationalitet ikke et teknisk greb, men en professionsetisk praksis.

Dale konkretiserer dette i tre nøglebegreber – *konsistens*, *realisering* og *kritisk drøftelse* – og i tre praksisniveauer (K1–K3), der tilsammen udgør en progression i professionel tænkning og handling:

- **K1** repræsenterer den intuitive og erfaringsbaserede dømmekraft i den umiddelbare undervisningspraksis.
- **K2** handler om fælles refleksion og dialog i lærende fællesskaber, hvor praksis åbnes og vurderes.
- **K3** kobler praksis til teoretisk indsigt og bidrager til udvikling af professionsfaglige begrundelser.

For skolelederen indebærer det ikke blot at kunne analysere data eller styre mod mål, men aktivt at kunne bevæge sig mellem disse niveauer og at facilitere samtaler, hvor undervisningens formål, indhold og virkning drøftes åbent og kritisk. Det er her, *ledelse bliver til læring*, og hvor ledelsen træder ind i skolens pædagogiske kerne – ikke blot dens organisatoriske struktur.

I takt med øget fokus på datainformeret skoleudvikling har data-dialoger, undervisningsobservationer og kollektive refleksionsformer vundet indpas i mange danske skoler. Hvor data tidligere primært blev anvendt som styringsredskab i en top-down-logik, ser man i dag en bevægelse mod at anvende data som refleksivt afsæt for faglig dialog og fælles udvikling. Denne tilgang forvandler data fra kontrolinstrument til professionel ressource og understøtter læreres dømmekraft frem for at undertrykke den (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020; Klausen, 2021).

Et centralt eksempel på denne udvikling er de såkaldte datainformerede læringssamtaler, som blandt andet er beskrevet i VIA University Colleges praksisnære forskning (2021). Her anvendes data – såsom elevfeedback, testresultater og observationer – som udgangspunkt for dialoger mellem ledere og lærere med fokus på elevernes læring og trivsel. Formålet er ikke at evaluere den enkelte lærer; men at skabe fælles refleksion og beslutningskraft i det professionelle læringsfællesskab (2021).

Lignende tendenser ses i skolers arbejde med at koble data til pædagogisk praksis gennem dialogbaserede processer. Ifølge EMU (2022) anvender flere skoler data i teammøder og faglige læringsfællesskaber, hvor lærere og ledere sammen analyserer og fortolker data i lyset af konkrete undervisningsforløb. Denne praksis understøtter en forståelse af data som meningsskabende, når de indgår i kollektive fortolkningsfællesskaber, snarere end som objektive mål for præstation.

Endelig viser erfaringer fra Aarhus Universitets AU Educate-plattform (2025), at kollektive refleksionsformer, herunder peer feedback og fælles analyse af undervisningspraksis, kan styrke både undervisningskvalitet og professionel identitet. Selvom disse eksempler primært stammer fra videregående uddannelser, illustrerer de potentialet i at anvende observationer og data som afsæt for faglig dialog og udvikling i alle undervisningskontekster.

Disse praksiseksempler peger samlet på en vigtig pointe: Når skoleledelse og lærere sammen anvender data og observationer som refleksive værktøjer, skabes der rum for professionel dømmekraft, fælles ansvar og pædagogisk udvikling. Det kræver en ledelsestilgang, der understøtter dialog, tillid og faglig autonomi – ikke blot implementering og kontrol. I en tid, hvor skoleledelse ofte reduceres til at implementere nationale mål og afrapportere resultater, fremstår didaktisk rationalitet ikke blot som et teoretisk alternativ; men som en praktisk nødvendighed. For kun ved at forstå ledelse som del af skolens pædagogiske liv, kan skoleledere navigere i spændingsfeltet mellem styring og frihed, mellem resultater og relationer. Derfor må didaktisk rationalitet ikke betragtes som en niche, men som et fundamentalt perspektiv i udviklingen af bæredygtig og meningsfuld skoleledelse.

Sammenfattende viser analysen, at analytisk rationalitet alene ikke formår at indfange den kompleksitet, der kendetegner skoleledelse i praksis. I lyset af dette fremstår Erling Lars Dales begreb om *didaktisk rationalitet* som et nødvendigt supplement, der gør det muligt at begribe og legitimere ledelseshandlinger i en pædagogisk kontekst. Ved at forbinde ledelse med undervisningens formål skabes et grundlag for en praksis, hvor ledelse ikke blot administrerer, men aktivt bidrager til læring og faglig udvikling. Dette perspektiv understreger behovet for en ledelsesforståelse, der rækker ud over teknisk styring og i stedet orienterer sig mod skolens dannelsesopgave og værdimæssige fundament.

Ledelse af kompleksitet. Dømmekraft i praksisspændte rum

Nutidig skoleledelse udspiller sig i et styringslandskab præget af paradokser og modstridende forventninger. I dette afsnit undersøges, hvordan skoleledere kan navigere i denne kompleksitet gennem fortolkningskompetence og relationelt lederskab. Det centrale argument er, at når ledere udviser situationssensitiv dømmekraft, transformeres ledelse til en meningsskabende og udviklingsorienteret praksis.

Skoleledere står i dag over for en dobbelthed i deres opgaveportefølje. På den ene side forventes de at implementere politiske reformer, sikre målopfyldelse og dokumentere resultater. På den anden side skal de understøtte læreres professionelle dømmekraft, fremme pædagogisk refleksion og agere i værdimæssigt og relationelt komplekse kontekster. Denne spænding gør skoleledelse til en praksis, hvor lineær styring og standardiserede løsninger sjældent er tilstrækkelige redskaber til bæredygtig forandring.



Kompleksitet skal her forstås ikke blot som en mangfoldighed af faktorer, men som en dynamisk og uforudsigelig virkelighed, der konstant forskyder sig. I sådanne kontekster er det utilstrækkeligt at basere ledelsespraksis på manualer eller generiske strategier. I stedet kræves en dømmekraft, der er sensitiv over for situationens særlige karakteristika. En evne til at fortolke, prioritere og handle i lyset af kontekstens muligheder og begrænsninger. Denne form for ledelse fordrer ikke blot teknisk kompetence, men en pædagogisk orientering, hvor ledelsesbeslutninger forankres i skolens kerneværdier og formål.

Her viser begreber som *begrænset rationalitet* (Simon, 1997) og *realrationalitet* (Flyvbjerg, 2001) deres aktualitet. Simon og Flyvbjerg peger på, at beslutninger ofte må træffes med ufuldstændig information, under tidspres og i spændingsfelter mellem modstridende hensyn. Det betyder, at gode beslutninger i kompleksitet ikke nødvendigvis er dem, der er *optimale i teorien*, men dem, der er *tilstrækkeligt gode i praksis*.

Denne forståelse af beslutningstagning som *satisficing*, hvor aktører under betingelser af begrænset rationalitet vælger løsninger, der er tilstrækkelige snarere end optimale – har væsentlige implikationer for ledelse i komplekse organisatoriske kontekster. I stedet for at operere med forestillingen om fuld information og lineær problemløsning, må ledere agere i situationer præget af usikkerhed, flertydighed og modstridende hensyn. Det forskyder fokus fra teknisk-instrumentel rationalitet til en mere kontekstuel og praksisnær forståelse af ledelse.

Her bliver Bent Flyvbjergs begreb *realrationalitet* centralt. Hvor Simon peger på de kognitive begrænsninger i beslutningstagning, udvider Flyvbjerg perspektivet til også at omfatte magt, værdier og kontekst. Realrationalitet indebærer, at rationelle beslutninger ikke alene vurderes ud fra deres effektivitet, men også ud fra deres meningsfuldhed og legitimitet i den konkrete praksis. Ledelse bliver dermed ikke blot en teknisk disciplin, men en refleksiv praksis, hvor dømmekraft og kontekstsensitivitet er afgørende.

Ledelse af kompleksitet forudsætter derfor tre centrale kompetencer:

1. **Fortolkningskompetence** – evnen til at aflæse og forstå skolens kulturelle, sociale og politiske kontekst.
2. **Dømmekraft** – kapaciteten til at balancere mellem styring og tillid, planlægning og improvisation, analytisk tænkning og intuitiv forståelse.
3. **Relationskompetence** – evnen til at skabe følgeskab i usikre og dynamiske situationer gennem tillid, åbenhed og dialog.

Med andre ord: Komplexitet kalder ikke på øget kontrol, men på kvalificeret refleksion og kollektiv meningsskabelse. Når skoleledelse formår at håndtere kompleksitet med kontekstsensitiv dømmekraft, transformeres usikkerhed fra en ledelsesmæssig udfordring til et potentiale for læring og udvikling.

Tillid som ledelseskompetence i mødet med kompleksitet

Tillid fremstår i denne sammenhæng ikke blot som en følelsesmæssig relation, men som en strategisk og professionel kompetence, der er afgørende i mødet med kompleksitet. I lyset af *begrænset rationalitet* (Simon, 1997) og *realrationalitet* (Flyvbjerg, 2001) bliver det tydeligt, at skoleledelse ikke kan baseres på fuld kontrol, entydige mål eller standardiserede procedurer. I stedet må ledere navigere i uforudsigelige og flertydige situationer, hvor dømmekraft og kontekstforståelse er centrale.

Nyere ledelsesforskning peger netop på tillid som en nødvendig kompetence i denne sammenhæng. Ikke som et opgør med styring, men som et alternativt og mere bæredygtigt grundlag for legitimitet og udvikling (EVA, 2023). Tillid reducerer ikke blot organisatorisk usikkerhed, men skaber også handlingsrum for lærere til at bringe deres faglige og didaktiske rationalitet i spil. Når ledere udviser tillid, anerkender de, at viden og kvalitet i undervisningen ikke alene kan styres udefra, men må udvikles indefra – i praksisfællesskaber, hvor refleksion, dialog og fælles ansvar er bærende (Jagd, 2009; Bentzen & Øllgaard, 2017).

Som Luhmann (1979) påpeger, er tillid en risikofyldt ydelse, der reducerer kompleksitet og muliggør handling i situationer, hvor fuld kontrol er umulig. Det kræver, at skoleledere forstår og anerkender lærerens intuitive og didaktiske rationalitet – også når den ikke umiddelbart lader sig kvantificere (Lund et al., 2020). Forskning viser desuden, at tillidsbaseret ledelse skaber rum for læringsorienteret evaluering og refleksion, eksempelvis i professionelle læringsfællesskaber, hvor fejl ses som læringsanledninger, og hvor ledelse faciliterer undersøgende dialog frem for at uddele kontrolmålinger (Dahler-Larsen, 2001; Qvortrup et al., 2024).

Tillid er således ikke en sentimental eller blød modsætning til styring, men en kvalificeret styringsform i sig selv. Som Bentzen og Øllgaard (2017) understreger, får tillid sin organisatoriske betydning netop i spændingsfeltet mellem styring og råderum. I en tid præget af reformpres og kompleksitet er tillid derfor ikke blot ønskværdig. Den er en nødvendig forudsætning for meningsfuld og bæredygtig skoleudvikling.

Når det irrationelle bliver praksis. Og skoleledelse må reagere

Ikke al praksis i skolen er rationel. Nogle former for irrationalitet kan undergrave skolens kerneopgave. Derfor sætter jeg fokus på eftergivenhedens praksis og behovet for ledelsesmæssig opmærksomhed i dette afsnit. Min pointe er, at skoleledelse må kunne identificere og adressere irrationelle praksisformer, hvis skoleledelsen skal genforbinde praksis med skolens formål. Jeg har ofte fået fortalt gennem uddannelse og kursusvirksomhed af lærere: *“Jeg ved godt, at jeg nogle gange giver efter for elevernes modstand. Det er ikke fordi jeg ikke vil undervise. Det er bare, at jeg ikke altid har kræfterne til at tage kampen.”* Denne ærlige refleksion illustrerer eftergivenhedens praksis og behovet for ledelsesmæssig støtte og dialog om pædagogisk retning.

I en skolehverdag præget af travlhed, krydspres og uforudsigelige situationer udvikles ikke kun kreative og hensigtsmæssige praksisformer, men også irrationelle rutiner, der ubevidst underminerer skolens kerneopgave. En af de mest gennemgående former er det, Dale og Wærness (2003) kalder **eftergivenhedens praksis**: En handlingsform, hvor lærere, for at sikre ro, relation eller bare overlevelse, slækker på krav og tilpasser sig eleverne i en grad, der slører de legitime mål for undervisningen.

Det særligt udfordrende ved irrationalitet i skolen er, at den ofte fremtræder *som det pragmatiske valg*. En lærer, der dropper differentierede mål for at sikre trivsel, fremstår umiddelbart hensynsfuld, men fraviger samtidigt målet om at fremme deltagelse og læring. Irrationaliteten skjules bag hensynslogikker og god intention, hvilket gør den vanskelig at identificere. Endnu sværere at adressere. Og alligevel helt nødvendig at tage alvorligt.

Derfor må skoleledelse udvikle evnen til at **skelne mellem intuition og eftergivenhed, mellem fagligt funderet fleksibilitet og resignationens praksis**. Lederen må ikke blot facilitere udviklingssamtaler, men også turde stille det ubehagelige spørgsmål: *Er denne praksis konsistent med vores fælles formål – eller er den blot frikoblet overlevelsesstrategi?*

Ledelse i det irrationelle kræver mod, dømmekraft og relationel sensitivitet. Mod til at italesætte det, man fornemmer, men ikke kan måle. Dømmekraft til at forstå, hvornår irrationelle mønstre opstår og hvorfor. Og sensitivitet til at indgå i dialog med lærere, der ofte står i den irrationelle praksis med de bedste intentioner. Ledelse af irrationalitet handler derfor ikke om at *pege fingre*, men om at *skabe mulighed for erkendelse og udvikling*. Den skoleleder, der tør adressere det irrationelle, skaber ikke blot klarhed, men genforbinder skolens praksis med dens formål. Skoleledelse er at kunne identificere:

1. Irrationalitet kan være usynlig; men skadelig

Eftergivenhed fremstår ofte som en pragmatisk løsning i komplekse undervisningssituationer. Men hvis den bliver en fast strategi, underminerer den skolens kerneopgave. Skoleledere må derfor kunne identificere, hvornår en praksis ikke blot er intuitiv, men irrationel. Det vil sige ikke i overensstemmelse med skolens formål og værdier (Dale & Wærness, 2003).

2. Skoleledelse skal skelne mellem dialog og flugt

Det er vigtigt at skelne mellem pædagogisk dialog, hvor læreren er i meningsfuld interaktion med eleverne, og en praksis, hvor læreren undgår krav og konflikter. Skoleledere skal støtte lærere i at udvikle strategier, der fremmer læring – ikke blot opretholder ro.

3. Ledelse af læring kræver mod til at konfrontere lavt læringstryk

Hvis skoleledere undlader at adressere eftergivenhed, risikerer de at fastholde en kultur, hvor læringsambitioner nedtones. Det kræver både mod og faglighed at insistere på, at trivsel og læring ikke er modsætninger, men forudsætter hinanden (Robinson, 2015).

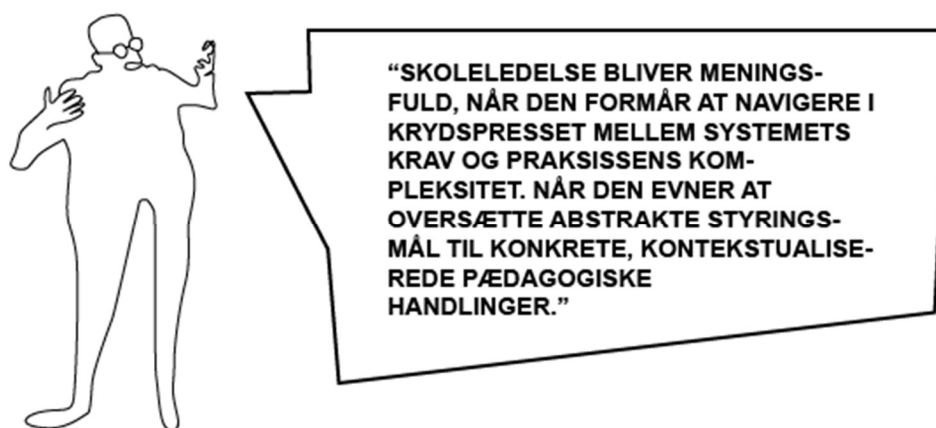
4. Irrationalitet kan forklædes som elevmedvirkning

Eftergivenhed kan fejlagtigt tolkes som elevinddragelse. Ægte elevmedvirkning indebærer, at eleverne deltager i meningsfulde læringsprocesser. Og ikke blot får lov til at undgå dem. Skoleledere skal facilitere refleksion over, hvad kvalificeret medvirken indebærer (Dale & Wærness, 2003).

Fra eftergivenhed til dømmekraft: Ledelse i krydspres mellem system og praksis

Ledelse af irrationelle praksisformer i skolens kontekst kan ikke reduceres til en simpel proces af identifikation og konfrontation. Det fordrer en analytisk forståelse af de strukturelle og kulturelle betingelser, der konstituerer læreres professionelle handlingsrum. Den praksis, der ofte betegnes som eftergivenhed, opstår ikke i et vakuum, men i et komplekst spændingsfelt mellem normative pædagogiske idealer og institutionelle krav om effektivitet, dokumentation og standardisering.

Når lærere træffer pragmatiske valg, som potentielt kompromitterer undervisningens intentionelle og didaktiske kvalitet, er det sjældent udtryk for manglende faglighed eller engagement. Snarere afspejler det en belastet professionel dømmekraft, formet af erfaring, tavs viden og kontekstuel sensibilitet. Denne dømmekraft er afgørende for undervisningens kvalitet og relevans, men den udfordres kontinuerligt af eksterne styringslogikker, der ofte opererer med en reduceret forståelse af pædagogisk praksis.



Det er således en ledelsesmæssig opgave at beskytte og kultivere lærernes professionelle dømmekraft. Skoleledelse bliver meningsfuld, når den formår at navigere i krydspreset mellem systemets krav og praksissens kompleksitet. Når den evner at oversætte abstrakte styringsmål til konkrete, kontekstualiserede pædagogiske handlinger. En sådan ledelse balancerer mellem styring og autonomi og bidrager dermed til at fastholde undervisningens faglige integritet.

Professionel dømmekraft under systempres – når mål møder virkelighed

Læreres dømmekraft er afgørende for undervisningens kvalitet; men udfordres af systemkrav. Jeg er derfor i dette afsnit optaget af at vise, hvordan ledelse kan støtte og beskytte denne dømmekraft. Min pointe er helt enkelt, at skoleledelse bliver meningsfuld, når den oversætter systemkrav til pædagogisk praksis, og skaber balance mellem styring og professionel autonomi.

Læreres professionelle dømmekraft er en afgørende ressource i skolen. Det er en praksisnær kapacitet, som formes gennem erfaring, tavs viden og refleksion over undervisningens formål og virkning. Samtidig befinder denne dømmekraft sig ofte i spænding med ydre systemkrav. Nationale mål, datarapporter, handleplaner og dokumentationsregimer. Her opstår et grundlæggende paradoks. Ledelsen skal sikre, at skolens virke er i overensstemmelse med

styringsmæssige forventninger og samtidig beskytte og styrke læreres ret til at udøve faglig dømmekraft i undervisningen.

Når mål opstilles udefra uden blik for praksissens logikker, risikerer de at blive reduceret til symbolsk styring. Som Flyvbjerg (1991) viser, består faren i den rationelle fejlslutning. Det er forestillingen om, at virkelighedens kompleksitet kan rummes og styres gennem idealiserede planer. Resultatet bliver ofte *afkobling*. Lærere handler efter deres professionelle vurdering, men rapporterer efter skemaets logik, og skoleledelsen havner i krydspres mellem kontrol og kontekst.

En meningsfuld skoleledelse kræver her evnen til at **oversætte**. Fra systemkrav til praksisrealitet. Det betyder, at lederen må kunne identificere, hvornår et styringskrav bidrager til udvikling, og hvornår det underminerer den faglige dømmekraft. Det handler om at skabe **mellemrummene**, hvor lærere kan koble deres erfaringer til skolens mål på måder, der er pædagogisk legitime og fagligt bæredygtige.

Skoleledelse bliver dermed en praksis i balance. Mellem at være loyal over for systemets forventninger og samtidig vise tillid til professionens dømmekraft. Det kræver mod til at kvalificere og, når det er nødvendigt, udfordre styringslogikker. Og det kræver integritet til at insistere på, at god undervisning ikke nødvendigvis kan reduceres til indikatorer; men at den kan kendes på sin mening i praksis.

Evalueringskultur med dybde. Når tavs viden bliver ledelsesanliggende

Traditionel evaluering overser ofte den tavse viden og dømmekraft, som præger undervisningen. Derfor vil jeg i dette afsnit argumentere for en evalueringskultur, der har fokus på refleksion og meningsskabelse. Jeg er optaget af, at skoleledelse kan udvikle evalueringsformer, der fanger det usynlige i praksis. For hermed styrkes både undervisningens kvalitet og lærerens professionelle identitet.

Traditionelle evalueringsformer i skolen har ofte været orienteret mod det målelige, det dokumenterbare og det synlige. Men netop denne tilgang risikerer at overse det, som i mange tilfælde *er det mest værdifulde*. Lærerens uformelle dømmekraft, relationelle praksis og intuitivt funderede handlinger. Disse praksisformer opererer under radaren af standardiserede indikatorer. Og netop derfor bør de være genstand for en evalueringskultur med dybde og nærhed.

En sådan evalueringskultur er ikke baseret på kontrol, men på *forståelse*. Den søger ikke at reducere praksis til tjeklister; men at åbne samtaler om undervisningens kvalitet, formål og virkning. Og med respekt for kompleksitetens vilkår. Det kræver, at skoleledelsen ikke alene skaber rum for refleksion, men også værktøjer og metoder, der *kan indfange det, der reelt er i arbejde* i undervisningen.

Det handler fx om kvalitative kollegiale observationer, fælles videoanalyser, praksisbeskrivelser og refleksionsnotater; ikke som dokumentation for systemets skyld, men som redskaber til fælles meningsskabelse og pædagogisk udvikling. Det handler om at sætte ord på det, der ellers forbliver tavst. Og gøre dømmekraft til noget, der kan deles, udfoldes og kvalificeres i professionelle fællesskaber.

“EVALUERINGSFORMER MED BLIK FOR DEN ERFARINGSBASEREDE OG KONTEKSTUELLE RATIONALITET GØR DET MULIGT FOR SKOLELEDERE AT ANERKENDE OG STYRKE DEN PRAKSIS, DER IKKE NØDVENDIGVIS SKRIVES NED, MEN SOM LEVER I DEN DAGLIGE UNDERVISNING. DET ER NETOP HER, LEDELSE BLIVER ET ERKENDELSESARBEJDE. DET ER EVNEN TIL AT FORSTÅ OG SYNLIGGØRE DET VÆSENTLIGE – OGSÅ NÅR DET IKKE PASSER I REGNEARK.”



Evalueringsformer med blik for den erfaringsbaserede og kontekstuelle rationalitet gør det muligt for skoleledere at anerkende og styrke den praksis, der ikke nødvendigvis skrives ned, men som lever i den daglige undervisning. Det er netop her, ledelse bliver et erkendelsesarbejde. Det er evnen til at forstå og synliggøre det væsentlige – også når det ikke passer i regneark.

Hvorfor skoleledere må mestre ledelsesrationalitet som professionel kompetence

Ledelsesrationalitet er ikke blot et teoretisk begreb. Det er en praktisk kompetence, der gør det muligt at navigere i skolens komplekse virkelighed. Jeg vil i dette afsnit samle trådene og vise, hvordan skoleledere kan balancere mellem analytisk, intuitiv og didaktisk rationalitet. Skoleledelse lykkes, når ledere forstår, aktiverer og udvikler forskellige rationalitetsformer, og er i stand til at forbinde teoriens begreber med praksissens krav.

I et pædagogisk landskab præget af kompleksitet, uforudsigelighed og krydspres mellem styringskrav og professionsetik, er det ikke længere tilstrækkeligt, at skoleledelse forstås som en teknisk funktion. Skoleledelse er i stigende grad en dømmekraftsbaseret praksis, hvor ledelsesbeslutninger skal forankres i både strategisk helhedstænkning og situationssensitiv refleksion. I dette perspektiv bliver *ledelsesrationalitet* ikke blot et teoretisk begreb, men en afgørende kompetence, der kvalificerer ledelse i mødet mellem system og praksis.

Ledelsesrationalitet handler i sin kerne om, hvordan ledere træffer beslutninger, begrundet dem fagligt og omsætter dem i praksis, hvor målene sjældent er entydige og midlerne ofte uforudsigelige. For at navigere i dette felt må skoleledere mestre og kunne balancere mellem tre komplementære rationalitetsformer:

1. **Analytisk rationalitet**, som typisk dominerer i styringsdiskurser og planlægningsparadigmer, baserer sig på forestillingen om, at mål kan operationaliseres, og at handlinger kan optimeres på baggrund af evidens. Men som både Flyvbjerg (1991) og Simon (i Hatch, 2001) demonstrerer, bryder denne rationalitet ofte sammen i praksis, hvor information er ufuldstændig, tid er knap, og målene er til forhandling. Det gør analytisk rationalitet til en nødvendig; men langt fra tilstrækkelig dimension i ledelsesudøvelsen.

2. **Intuitiv rationalitet** repræsenterer den dømmekraft, der mobiliseres i undervisningens umiddelbare og komplekse øjeblikke, hvor ledere (og lærere) må reagere uden adgang til fuld viden eller mulighed for systematisk overvejelse. Denne form for rationalitet trækker på tavs viden, erfaring og relationsforståelse. Wiedemann (2021) viser, hvordan skoleledelse historisk har bevæget sig fra et håndværksmæssigt ideal mod et refleksivt professionsideal. Det er en bevægelse, hvor intuition og kontekstuel fornemmelse ikke afløser det analytiske, men supplerer den.
3. **Didaktisk rationalitet**, som udviklet af Dale (2003), tilføjer en reflektiv og værdimæssig dimension. Her forbindes beslutninger med argumentation, faglig begrundelse og dialogisk refleksion. Det er netop denne rationalitet, der gør det muligt for skoleledere at forbinde administrative og strategiske opgaver med skolens kerneydelse – undervisning og dannelse.

Fra begrebsapparat til ledelseshandling

At forstå og mestre disse rationalitetsformer er ikke blot en akademisk øvelse. Det er en nødvendig forudsætning for at kunne udøve ledelse med legitimitet og virkning. God skoleledelse kræver i dag tydelighed og retning på tre niveauer. Det forvaltningsmæssige, det pædagogiske og det relationelle. Hver af disse niveauer kalder på en fleksibel anvendelse af rationalitet – afhængig af kontekstens krav og professionens logikker.

Som Flyvbjerg (2001) fremhæver, opstår reel ledelse netop i spændingsfeltet mellem idé og virkelighed – mellem planens løfte og praksissens vilkår. Derfor må skoleledere ikke blot rette blikket mod det, der burde være, men udvikle sensitivitet for det, der *faktisk er i arbejde* i skolens praksis. Det betyder at være i stand til at identificere, hvilken rationalitet der dominerer en given situation. Og hvornår der er behov for at aktivere en alternativ tilgang for at sikre pædagogisk mening og faglig integritet.

I lyset heraf må ledelsesrationalitet betragtes som en praksisnær og situationsafhængig kompetence. En skoleleder, der formår at:

- anerkende den intuitive rationalitet i lærerens handlinger,
- facilitere refleksionsrum baseret på didaktisk tænkning,
- oversætte styringskrav til pædagogisk mening,
- og navigere i spændinger uden at miste faglig legitimitet,

vil ikke blot kunne holde skolen på kurs; men også sikre, at kursen giver mening for dem, der skal virkeliggøre den.

Det er præcis denne kompleksitet, der ikke bør forstås som en byrde, men som selve betingelsen for meningsfuld skoleledelse. For når ledelse af skolen lykkes, er det ikke, fordi kompleksiteten er reduceret; men fordi den er forstået, fortolket og håndteret med faglig og menneskelig dømmekraft.

Lærerrationalitet – og hvorfor skoleledere skal kende til den

Lærerrationalitet kan ligeledes manifestere sig i de nævnte tre former: Analytisk rationalitet, intuitiv rationalitet og didaktisk rationalitet. Der opstår dog et paradoks. Den analytiske rationalitet er dominerende i læreplaner og styringsdokumenter, men i praksis må læreren ofte træffe beslutninger, der kræver fleksibilitet, dømmekraft og evne til at afvige fra planen - når det er nødvendigt for at fremme elevernes læring. Som organisationsteoretikeren Herbert Simon har vist, er fuldstændig rationalitet sjældent mulig i praksis. Beslutningstagere – herunder lærere og skoleledere – er begrænset af:

- Ufuldstændig information
- Komplexitet i problemerne
- Begrænset tid og kognitive ressourcer
- Modstridende mål og præferencer

Simon kalder dette for *begrænset rationalitet* og introducerer begrebet *satisficing*. Det er at vælge det alternativ, der er “godt nok” i situationen. Lærerrationalitet er netop en sådan *satisficeret* rationalitet: en praksis, hvor læreren – bevidst eller ubevidst – handler i overensstemmelse med f.eks. målet om at fremme elevdeltagelse og læring i en grad, der er tilstrækkelig under de givne betingelser. Nu kan man spørge til, hvorfor dette er vigtigt for skoleledere? Skoleledere skal forstå, at læreres beslutninger ikke altid kan følge en lineær, analytisk logik. De træffes ofte i komplekse, tidspressede situationer, hvor intuition og erfaring spiller en afgørende rolle. At anerkende dette er afgørende for at kunne støtte og udvikle læreres professionelle dømmekraft.

Hvis skoleledelsen skal være pædagogisk funderet, må den tage udgangspunkt i den rationalitet, der faktisk er i spil i undervisningen. Det indebærer, at ledere må kunne genkende og værdsætte både den intuitive og didaktiske rationalitet. Og ikke kun den analytiske, som dominerer i styringsdokumenter. Som Flyvbjerg (1991) og Hatch (2001) viser, kan en ensidig analytisk tilgang til evaluering og planlægning føre til misforståelser og fejlslutninger. Skoleledere må derfor udvikle evalueringsformer, der kan indfange den tavse viden, de holistiske vurderinger og det relationelle samspil, som præger lærerens praksis.



“HVIS SKOLELEDELSEN SKAL VÆRE PÆDAGOGISK FUNDERET, MÅ DEN TAGE UDGANGSPUNKT I DEN RATIONALITET, DER FAKTISK ER I SPIL I UNDERVISNINGEN. DET INDEBÆRER, AT LEDERE MÅ KUNNE GENKENDE OG VÆRDSÆTTE BÅDE DEN INTUITIVE OG DIDAKTISKE RATIONALITET. OG IKKE KUN DEN ANALYTISKE, SOM DOMINERER I STYRINGSDOKUMENTER.”

God forandringsledelse i skolen forudsætter en dyb forståelse for de emotionelle og identitetsmæssige dimensioner, der præger læreres møde med forandringer. Det er en udbredt antagelse, at lærere ofte udviser modstand mod forandring, hvilket i nogle sammenhænge er blevet tolket som forandringsresistens (Cuban, 1993).

Men nyere forskning og ledelsesteori peger på, at denne modstand sjældent skyldes modvilje mod udvikling i sig selv. Snarere er den et udtryk for, at forandringer griber ind i læreres professionelle selvforståelse, praksis og følelsesmæssige engagement (Mouritzen & Søndergaard, 2018). Lærerrationalitet må derfor forstås som mere end blot en kognitiv proces. Den er også kropslig, emotionel og situeret i praksis (Schön, 1983; Mezirow, 1990). Når forandringer udfordrer læreres vante handlemønstre og værdier, aktiveres ikke blot intellektuelle overvejelser, men også følelser som usikkerhed, tab og sårbarhed. Dette kræver, at skoleledere udviser empati og evner at lede med blik for de følelsesmæssige og identitetsmæssige konsekvenser af forandring (Mouritzen & Søndergaard, 2018).

Mod en reflektiv skoleledelse

Som vist udspiller skoleledelse sig i dag i et komplekst spændingsfelt mellem pædagogiske idealer og systemiske krav. Ledere forventes at sikre kvalitet, dokumentation og effektivitet – samtidig med at de understøtter læreres professionelle dømmekraft og skaber trivsel for både elever og ansatte. I denne kontekst opstår irrationelle praksisformer ikke som afvigelser fra normen, men som symptomer på et krydspres, hvor lærere må navigere mellem intention og realitet. Derfor må skoleledelse ikke blot være styrende, men også forstående, dialogisk og dømmekraftbaseret.

Ledelse i spændingsfeltet mellem system og praksis

Ledelse af irrationalitet i skolens praksis kræver mere end blot identifikation og konfrontation; det forudsætter en dybere forståelse af de vilkår, der former læreres handlinger. Eftergivenhedens praksis opstår sjældent i et tomrum, men i et komplekst spændingsfelt mellem pædagogiske idealer og institutionelle krav. Når lærere vælger pragmatiske løsninger, der kompromitterer undervisningens formål, er det ofte et udtryk for belastet professionel dømmekraft snarere end manglende vilje.

Skoleledelse bliver meningsfuld, når den formår at navigere i dette krydspres. At oversætte systemkrav til pædagogisk praksis og skabe en balance mellem styring og professionel autonomi. Det handler ikke blot om at lede efter regler – men om at lede med forståelse for praksissens kompleksitet.

Refleksiv ledelse som nødvendighed

En refleksiv ledelsesstil er derfor ikke blot ønskværdig, men nødvendig. Skoleledere må kunne balancere mellem styring og støtte, mellem systemkrav og professionel dømmekraft. Det indebærer at skabe rum for dialog, anerkendelse og fælles meningsskabelse, hvor lærere oplever sig set og hørt som professionelle aktører (Robinson, 2015; EMU, 2022). Viden om lærerrationalitet – i alle dens former – er således ikke blot relevant, men afgørende for at kunne lede med legitimitet og effekt i en kompleks skolevirkelighed. En skoleleder, der forstår læreres emotionelle og erfaringsbaserede rationalitet, er bedre rustet til at skabe en skole, hvor både lærere og elever trives og udvikler sig. Det kræver mod til at anerkende kompleksitet og vilje til at lede gennem relationer og tillid – ikke udelukkende gennem planer og procedurer.

Hvad betyder dette for skoleledelse?

For at realisere en ledelsespraksis, der bygger på refleksion og dømmekraft, må skolelederens kompetenceudvikling målrettes de komplekse vilkår, som præger den pædagogiske virkelighed. Det er ikke tilstrækkeligt at formulere idealer om dialog og tillid; der må etableres en uddannelsesstruktur, der konkret understøtter skolelederens evne til at navigere i spændingsfeltet mellem systemkrav og professionel autonomi.

Ledelsesrationalitet skal forstås som et flertydigt og praksisforankret begreb, der rummer både analytiske, intuitive og didaktiske dimensioner. Gennem arbejde med konkrete cases og praksissimuleringer kan kommende skoleledere trænes i at identificere og balancere mellem forskellige rationalitetsformer. Ledelse af kompleksitet, hvor beslutninger træffes under usikkerhed og pres, er en realitet. Refleksionsøvelser og praksisnære scenarier kan styrke lederens evne til at prioritere og træffe kvalificerede valg i et krydspres af hensyn.

Didaktisk ledelse bør indtage en central rolle. Skoleledere skal kvalificeres til at facilitere faglige dialoger, understøtte professionel refleksion og anvende data meningsfuldt – ikke blot som dokumentation, men som redskab til undervisningsudvikling. Samtidig må de kunne identificere (ir)rationelle praksisformer og vurdere undervisningens kvalitet i lyset af skolens formål og værdigrundlag.

Evalueringskulturen kan omformes fra resultatformidling til meningsfuld dialog, hvor dømmekraft og praksisnær viden står centralt. Dette kræver indsigt i kvalitative metoder og organisatorisk læring som kollektive processer. Endelig må relationskompetence og tillidsledelse styrkes som strategiske redskaber. Ledelse som relationelt arbejde – baseret på tillid, følgeskab og dialog – er afgørende for at skabe udviklingsrum, hvor lærere tør eksperimentere og tage faglige chancer.

**"LEDELSE SOM RELATIONELT ARBEJDE
– BASERET PÅ TILLID, FØLGESKAB OG
DIALOG – ER AFGØRENDE FOR AT SKABE
UDVIKLINGSRUM, HVOR LÆRERE TØR
EKSPERIMENTERE OG TAGE FAGLIGE
CHANCER."**



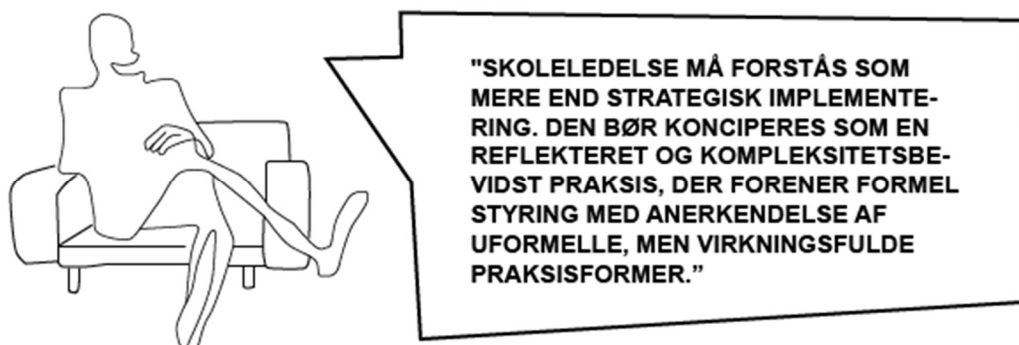
Skoleledelse i det 21. århundrede må forstås som en praksis, der balancerer mellem systemets krav og menneskets kompleksitet. Irrationelle praksisformer skal ikke blot korrigeres, men forstås og adresseres gennem ledelse, der bygger på dømmekraft, relationer og refleksion. Lederuddannelsen må derfor ruste skoleledere til at agere i dette spændingsfelt – ikke som administratorer, men som pædagogiske oversættere, der skaber mening, legitimitet og udvikling i skolens praksis.

Ledelse med kompleksitetsforståelse: Fra kontrol til dømmekraft

Skoleudvikling kan ikke alene forstås som resultatet af lineær implementering af strategier og reformer, men som en emergent proces, der udspringer af ledelse med situationssensitiv dømmekraft. I praksisfeltet, hvor lærere dagligt navigerer under tidspres, relationel kompleksitet og modstridende krav, er beslutningstagning sjældent entydig. I sådanne kontekster aktiveres en intuitiv rationalitet, der hviler på erfaringsbaseret viden, kontekstuel forståelse og situationsfornemmelse. Denne form for dømmekraft er vanskelig at kvantificere, men udgør ikke desto mindre en central komponent i professionel praksis.

Når skoleledelse primært orienterer sig mod det planlagte og det målelige – uden blik for den tavse, relationelt funderede praksis – risikerer man at marginalisere de praksisformer, der reelt understøtter undervisningens kvalitet. En sådan negligering kan føre til overfladiske tilpasninger, hvor lærere handler for at imødekomme eksterne styringskrav frem for at realisere undervisningens pædagogiske formål. Dette skaber ikke blot en pædagogisk fri-kobling, men bidrager også til demotivation, udtynding af professionel autonomi og stagnation i skolens kerneopgave.

Det følger heraf, at skoleledelse må forstås som mere end strategisk implementering. Den bør konciperes som en reflekteret og kompleksitetsbevidst praksis, der forener formel styring med anerkendelse af uformelle, men virkningsfulde praksisformer. Dette stiller krav til lederens kompetenceudvikling på flere niveauer. Evnen til at navigere mellem analytisk, intuitiv og didaktisk rationalitet; kompetencen til at legitimere praksisformer uden formel status; og forståelsen for at udvikle evalueringskulturer, der bringer læreres dømmekraft i spil. God undervisning er kontekstafhængig og ofte usynlig i rapporteringsformater; men ikke desto mindre pædagogisk virkningsfuld.



Ledelse med blik for kompleksitet indebærer derfor et opgør med forestillingen om kontrol som garanti for kvalitet. I stedet må ledelse også baseres på tillid, fortolkning og meningsskabelse som grundlæggende principper. Først når skoleledelse anerkender den måde, hvorpå lærere faktisk træffer beslutninger i praksis, kan den bidrage til en udviklingskultur, der ikke blot reagerer på forandringer, men aktivt former dem.

Konklusion. Skoleledelse er dømmekraft i kompleksitet

Artiklen har vist, at moderne skoleledelse må forstås som andet og mere end implementering af strategier og målstyring. Den må bygge på en reflektiv og situationsfornemmende dømmekraft, hvor skolelederen anerkender og understøtter den kompleksitet, der præger læreres praksis. Ved at kombinere analytisk, intuitiv og didaktisk rationalitet kan skolelederen fungere som bindeled mellem formelle mål og uformelle praksisformer – og dermed skabe legitimitet,

udvikling og læringsfremmende vilkår i skolen. Det kræver en ledelsesstil, hvor tillid, dialog og pædagogisk forståelse er grundpillerne. Skoleledelse er dermed ikke blot en organisatorisk funktion, men en epistemologisk praksis, som sætter skolens kerneopgave – undervisning og dannelse – i centrum.

Litteraturliste

- Aarhus Universitet. (2025). *Peer feedback i undervisningen*. AU Educate. <https://educate.au.dk/fokusomraader/paedagogiske-temaer/peer-feedback-i-undervisningen>
- Bentzen, T. Ø., & Øllgaard, T. (2017). *Tillidsbaseret styring og ledelse*. Landsforeningen af Ungdomsskoleledere. <https://www.ungdomsskoleledere.dk>
- Conexus. (2025). *Skoleledelse og ansvar i endring: Refleksjoner fra Skolelederkonferansen 2025*. <https://www.conexus.net/artikler/skoleledelse-ansvar-vokser/>
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890–1990*. Teachers College Press.
- Dahler-Larsen, P. (2001). *Den rituelle refleksion: Om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Skoleudvikling med data – En guide til skoleledelsen*. EVA.
- EMU. (2022). *Skoleledelse: Mellem effektivitet og demokrati*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://emu.dk>
- EVA. (2023). *4 elementer til god skoleledelse tæt på undervisning og læring*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://www.eva.dk>
- Fivelsdal, E., & Bakka, J. F. (1998). *Organisasjonsteori: Struktur, kultur, prosesser*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt* (Bind I & II). Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt Forlag i samarbejde med Oxford University Press.
- Jagd, S. (2009). Tillidsbaseret ledelse – en ny udfordring for ledere? *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 73(3), 7–18. <https://rauli.cbs.dk>
- Jørgensen, S. L. (2016). Demokrati og rationalitet i skolen: Kritisk lys på folkeskolens dominante styringsparadigme. *Nordiske Udkast*, 43(2), 20–41.
- Klausen, M. S. (2021). *Skoleledelse med data i praksis*. VIA University College.

Kjer, M. G., & Myrup Jensen, V. (2018). *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Laursen, R. (2024). School leaders navigating student wellbeing: The interplay between academic achievement and economic logics in Danish schools. *Educational Review*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2323722>

Laursen, R. (2025). *Skoleledelse i praksis: Sådan arbejder ledere med trivsel i grundskolen*. Aalborg Universitet. <https://www.aau.dk/skoleledelse-i-praksis-sadan-arbejder-ledere-med-trivsel-i-grundskolen-n138426>

Lederweb. (2019). *Tre ting du skal kunne som skoleleder*. Af H. S. Andersen, T. S. Pedersen & COK. <https://www.lederweb.dk/tre-ting-du-skal-kunne-som-skoleleder>

Lund, L., Moll, C. A., & Sunesen, M. K. (2020). Pædagogisk ledelse handler om didaktisk refleksion. *Gymnasieforskning.dk*. <https://www.gymnasieforskning.dk>

Madsen, A. (2016). *Narrativ skoleledelse. Samarbejdet om den åbne skole*. Samfundslitteraturen.

Malkenes, S. (2025). Skolelederen som systemets nøglefigur. I *Skoleledelse og ansvar i endring: Refleksjoner fra Skolelederkonferansen 2025*. Conexus.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. I J. Mezirow (Red.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (s. 1–20). Jossey-Bass.

Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*. Aarhus Universitet. <https://dpu.au.dk>

Mouritzen, P. E., & Søndergaard, J. (2018). Transformativ læring på masteruddannelsen. *Public Governance Research*, 4, 5–21. https://www.cbs.dk/files/cbs.dk/call_to_action/transformativ_laering._skoleledelse.pdf

Qvortrup, L. (2023). Skoleudvikling og skoleledelse: Hvorfor og hvordan? *Tidsskriftet Paideia*. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129389>

Qvortrup, L., Bjørnholt, B., Kjeldsen, A. M., & Thorborg, M. M. R. (2024). *Samarbejde i folkeskolen*. Dafolo.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

VIA University College. (2021). *Datainformerende samtaler om læring*. VIA Videnscenter for Læring og Social Innovation. <https://viden.via.dk/evu/datainformerende-samtaler-om-laering>

VIVE. (2019). *Skoleledelse under folkeskolereformen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk>

Wiedemann, F. (2021). Skoleledelse gennem tiden. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(32), 38–49. <https://doi.org/10.7146/tfp.v17i32.125155>

Wiedemann, F., & Raae, P. H. (Red.). (2024). *Aktuelle tendenser og dilemmaer i skoleledelse*. Syddansk Universitetsforlag.

[1] [Skoleledelse - Forskning og viden - GRUNDSKOLE | Emu.dk](#)