

Master i Ledelses- og Organisationspsykologi (LOOP)

Aalborg Universitet

Institut for Kultur & Læring

4. semester 2025/26

Masteropgave

Nye erkendelser i ledelse under forandring på Skovlyskolen
Artefakter er jo ikke til pynt



Studerende: Søren Wadt

Studienummer: 20225477

Master i Ledelse- og Organisationspsykologi, Aalborg Universitet

Vejleder: Mogens Sparre

Afleveringsdato: 06.01.2026

Antal tegn med mellemrum: 101755

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	2
0.0 Abstract	4
1.0 Forord	6
1.1 Indledning.....	7
1.2 Problemargumentation	8
2.0 Problemformulering:.....	9
3.0 Videnskabsteoretisk tilgang.....	9
3.1 Erkendelsesposition og videnskabsteoretisk forankring	11
3.1.1 Ontologi	11
3.1.2 Epistemologi	12
3.1.3 Min forforståelse	12
3.1.4 Dobbeltrollen som leder og undersøger	13
4.0 Metode	14
4.1 Undersøgerposition og overordnet tilgang.....	14
4.2 Pilotundersøgelse som pejlemærke	15
4.3 Materiale og generering	15
Spor 1 – logbog og arbejdsmemoer	16
Spor 2 – fænomenologiske gruppesamtaler.....	16
Spor 3 – mødemateriale og organisatoriske artefakter	16
4.4 Udvælgelse og metodiske kriterier for fænomenologiske samtaler	17
4.5 Format på fænomenologisk samtale og håndtering af forforståelse	17
4.7 Validitet, troværdighed og etik	18
4.8 Organisering af møder.....	19
4.9 Metodisk afrunding.....	20
5.0 Empirinære scener.....	20
5.1 Scene 1 – Ledelsesmøde om ly, teams og nærhed.....	21
5.1.1 Foreløbig tydning	22
5.2 Scene 2 – Godmorgenrunde i Bøgely	23
5.2.1 Foreløbig tydning	24
5.3 Scene 3 – Når empiri åbner for fælles sprog.....	25
5.3.1 Foreløbig tydning	26
6.0 Fænomenologisk diskussion	27
6.1 Ledelsesnærhed – fra fænomen til begreb og tilbage igen.....	28

6.2 Samskabelse og træghed i hverdagen – godmorgenrunde i Bøgely	30
6.3 Fænomenologisk samtale – når empirisk materiale kalder på sprog.....	33
6.4 Overgang fra fænomenologisk diskussion.....	34
7.0 Horisontsammensmeltning – provisoriske erkendelser.....	35
8.0 Konklusion.....	37
8.1 Afrunding.....	38
11.0 Litteraturliste.....	40
11.1 Bøger og artikler	40
11.2 Rapporter og øvrige kilder	41

0.0 Abstract

This thesis explores which new insights can emerge when a school leader dwells phenomenologically and philosophically hermeneutically on staff and leadership experiences during an ongoing organisational change at Skovlyskolen, and what these insights mean for leadership practice. The study is practice based and qualitative. The analysis is conducted autoethnographically as a complete member researcher and grounded in short, experience-near scenes from preparation, classroom work, and follow-up meetings.

Epoché and deliberate dwelling maintain the movement from impressions to explication and only then to cautious interpretation. Interpretation unfolds as a dialogue between scenes and theoretical lenses that are activated only when called for by the material. Core horizons include phronesis as practical judgment in the particular, professional learning communities, professional capital, fair process, and autonomy understood as freedom to make and justify situated choices with a clear direction.

Three interconnected insights stand out. First, leadership proximity is not only an intention but is enacted through room, time, and rhythm. A chair that is expected, a brief spoken purpose, and a simple follow-up shift conversations from logistics to the core of teaching. Second, shared responsibility depends on a small and usable vocabulary for good practice. Without shared words, collegial involvement is easily heard as control. With a few precise descriptions of opening, scaffolding, and response, differences can be discussed as reasoned professional choices. Third, materiality matters. Artefacts are not decoration; they function as a shared third that anchors attention in something that can be examined together and makes justifications visible and discussable within the team.

These insights shift the horizon from structure as organisational diagram to rhythm as leadership practice. They indicate that social and decision capital are built in small, repeated cycles where involvement, explanation, and clarified expectations occur simultaneously. These cycles are not programmes to be implemented but proportionate and reversible leadership choices that gain legitimacy through being made visible, discussed, and adjusted close to teaching practice. Phronesis is thus expressed through choices that can be justified, shared, and adjusted in proximity to teaching.

Methodologically, the thesis demonstrates how phenomenological dwelling and hermeneutic testing can create a traceable movement from scene to decision in a school context. Theoretically, it proposes a linkage between phronesis, professional capital, and fair process that renders leadership proximity and collegial involvement practically justifiable. Practically, it identifies concrete markers for legitimate, teaching-focused conversations that can be recognised and tested locally.

The study's strengths lie in its closeness to everyday practice and its transparent traceability. Limitations include contextual boundedness and the double role of leader and researcher. Transferability depends on recognition and local testing rather than formulaic generalisation.

In conclusion, the thesis shows that new leadership insights arise when lived experience is given time, language, and material anchors. Leadership proximity is enacted through small signs that can be felt in the room. Responsibility is spoken into being through a shared mini vocabulary. Artefacts are not decoration but the shared third that ties attention to something concrete and makes reasons visible. Change is carried not by plans alone but by repeated, justifiable choices made together. This is where change lives, and where leadership practice continues.

1.0 Forord

Det er tidlig morgen på Skovlyskolen. Mørket hænger endnu i vinduerne, da låsen klikker, og kulden udefra blander sig med varmen i gangen. Lyset tænder i sektioner. Kaffemaskinen svarer med sit velkendte sus. I teamrummet ligger dagens skemaer i ordnede bunker med håndskrevne markeringer i kanten – streger, pile og korte sætninger, der skal bære langt i en travl formiddag. Ved opslagstavlen hænger en seddel om en forældrehenvendelse; ved siden af ligger de grønne nøglebrikker, som skifter hænder uden ord.

Kollegerne drypper ind i forskudte rytmer. Jakker glider af skuldre, nøgler lægges i skålen, og samtaler skifter register fra privat til professionel uden at miste varme. Et nik, en lav latter, en kort bemærkning om en elev fra i går. Små gestusser, der tilsammen udgør en uformel infrastruktur for opmærksomhed. I vindfanget står et barn og samler mod. En lærer går roligt i knæ, møder blikket i øjenhøjde, og de går sammen det sidste stykke.

Dørene åbnes ét rum ad gangen. Korte hilsner bliver til et mønster af koordinerede bevægelser: dagens mål på tavlen, to voksne der fordeler opmærksomhed uden mange ord, materialer der ligger klar, små justeringer når en elev kommer sent eller urolig ind. Rytmen sætter sig – ikke som en fast form, men som en fælles forståelse, der kan bære variation. Her mærkes både løftet og tyngden: forventningen om læring og deltagelse, og den stille viden om, at tid, rammer og prioriteringer skal række, hvis det skal lykkes.

I denne kontekst erfarer jeg, at min væren på skolen og min udøvelse af ledelse ikke lader sig forklare af teorier – ej heller kan man læse sig til ledelse. Ledelse læres gennem praksis. Den formes i hverdagsøjeblikke, hvor ansvar, dømmekraft og relationer må balanceres under tidspres og med ufuldstændig viden, længe før møderne afholdes, beslutningerne formuleres og strategierne får sprog.

Dette projekt udspringer af sådanne situationer. Ikke som analyse, men som udgangspunkt. Det er i disse praksisnære øjeblikke, at jeg som skoleleder erfarer, hvordan ledelse faktisk tager form: som situerede valg, truffet i samspil med ledere, medarbejdere og elever, ofte uden klare svar at læne sig op ad.

Undersøgelsen retter sig ikke mod skolen som objekt, men mod den daglige praksis, som den udfolder sig i hverdagen. Mod de små forskydninger, prioriteringer og begrundelser, hvor professionel dømmekraft både bæres og udfordres, og hvor organisering, relationer og undervisning væves sammen. Ledelse viser sig her ikke som plan eller princip, men som noget, der må gøres, gentages og justeres i takt med det, der træder frem.

Projektet er forankret i mit ansvar som skoleleder midt i en igangværende organisatorisk forandring. Formålet er ikke at vurdere praksis udefra, men at undersøge, hvad der kan erkendes, når jeg dvæler ved erfaringer, jeg selv er en del af. Gennem denne dvælen skabes der et rum, hvor min egen forståelse af ledelse kan forskydes og præciseres – ikke for at nå frem til endelige svar, men for at stå mere opmærksomt og ansvarligt i den kompleksitet, som skoleledelse i praksis indebærer.

1.1 Indledning

Folkeskolen befinder sig i disse år i et krydspres af samtidige og til tider modsatrettede forventninger. Skoleledere forventes at sikre faglig progression og ro om undervisningen, samtidig med at skolen skal rumme en stigende mangfoldighed i elevernes forudsætninger, behov og trivsel. Nationale analyser peger på, at disse krav ikke kan adskilles, men må håndteres samtidigt i skolens hverdag, hvor struktur, variation og relationel kvalitet indgår som gensidige betingelser for både læring og trivsel (EVA, 2023).

Dette krydspres afspejles også i nyere politiske udmeldinger, hvor der på én gang lægges vægt på struktur, forudsigelighed og tydelige rammer – særligt for børn i udsatte positioner og børn med diagnoser – og på skolens fortsatte ansvar som inkluderende fællesskab. Skoleledelse forventes dermed at balancere omsorg og grænsesætning, fleksibilitet og tydelighed, uden at der gives entydige anvisninger på, hvordan denne balance konkret realiseres i praksis (Tesfaye, 2025a; 2025b).

Samtidig viser nationale undersøgelser, at motivation og trivsel ikke kan forstås som stabile individuelle egenskaber, men opstår i samspillet mellem undervisningens organisering, relationerne i fællesskabet og de rammer, der sætter retning for hverdagen. Variation, tydelige forventninger og meningsfulde deltagelsesmuligheder fremhæves som centrale betingelser for engagement, mens manglende sammenhæng og uforudsigelighed kan forstærke oplevelsen af pres – hos både elever og medarbejdere (EVA, 2023; Trivselskommissionen, 2025).

Disse udviklingstræk har væsentlige konsekvenser for ledelse i folkeskolen. Når kravene er mange, samtidige og kontekstafhængige, bliver ledelse i stigende grad et spørgsmål om at skabe betingelser for, at professionelle kan træffe begrundede valg tæt på praksis – og for, at disse valg løbende kan forklares, justeres og genbesøges i lyset af erfaring. Nationale analyser peger her på, at kvalitet i undervisning og trivsel ikke kan sikres gennem standardiserede løsninger alene, men forudsætter lokal oversættelse, professionel dømmekraft og tydelige prioriteringer (EVA, 2023; Trivselskommissionen, 2025).

Indledningen aftegner således den nationale og institutionelle ramme for projektet: en skole præget af kompleksitet, høje forventninger og et udtalt behov for dømmekraft i praksis. På denne baggrund bliver det relevant at undersøge, hvordan

disse vilkår erfares indefra – og hvordan ledelse og medarbejdere navigerer i de små, men afgørende valg, hvor organisering, relationer og undervisning væves sammen i skolens hverdag.

1.2 Problemargumentation

Jeg står midt i en forandringsproces, som jeg både har ansvar for at lede og samtidig selv er en del af som deltager. På Skovlyskolen gennemfører vi i disse år en reorganisering med det formål at skabe større sammenhæng i elevernes hverdag og bedre betingelser for, at professionel dømmekraft kan udvikles og virke i fællesskab. Forandringen indebærer blandt andet kortere skoledage for eleverne, faste rytmer for forberedelse, undervisning og efterfølgende justeringer for skolens fagprofessionelle samt ofte to voksne i klassen. Intentionen er at skabe rammer, hvor undervisning ikke blot planlægges individuelt, men løbende kan undersøges, justeres og begrundes i fællesskab, så ansvaret for kvalitet ikke bæres alene, men deles i hverdagen.

Alligevel har jeg som skoleleder erfaret, at hverdagen ikke folder sig ens ud alle steder. Nogle steder gribes de nye rammer som en mulighed for fælles tænkning og justering af praksis. Andre steder opleves de samme rammer primært som noget, der skal få driften til at hænge sammen i en allerede presset hverdag. Forskellene viser sig ikke som åbenlys modstand, men som variationer i tempo, overskud og i måden, de fælles møder og samarbejdsformer faktisk anvendes på.

Disse iagttagelser har vakt min nysgerrighed. Ikke i et ønske om hurtigt at forklare eller korrigere, men i et forsøg på at forstå, hvordan den samme organisatoriske forandring kan erfares så forskelligt. Jeg har lagt mærke til små tegn i hverdagen: pauser i samtaler, måden møder åbnes og afsluttes på, hvad der får plads i fælles drøftelser, og hvad der glider forbi uden at blive taget op. Tegn, som ikke i sig selv giver svar, men som peger på, at noget væsentligt er på spil i måden forandringen leves og gives mening i praksis.

Mine foreløbige erfaringer peger på, at disse forskelle ikke entydigt kan forstås som spørgsmål om vilje eller engagement. De samme organisatoriske rammer ser ud til at blive erfaret forskelligt afhængigt af erfaringer, positioner og den konkrete sammenhæng, ledere og medarbejdere indgår i. Intentioner om fælles refleksion og delt ansvar træder dermed ikke automatisk frem som fælles praksis, men får forskellig betydning i hverdagen.

Netop dette rejser for mig spørgsmålet om, hvordan den igangværende forandring faktisk erfares, forstås og gives mening i praksis. Det peger mod behovet for at undersøge de situationer, hvor fælles væren, erfaring og meningsdannelse tager form i hverdagen – før de bliver til beslutninger, strategier eller forklaringer. Det er i disse praksisnære øjeblikke, at forskelle i forståelse viser sig, og hvor grundlaget for fælles handling enten styrkes eller forskydes.

Dette leder frem til følgende problemformulering:

2.0 Problemformulering:

Hvilke nye erkendelser kan træde frem, når jeg undersøger, hvordan ledere og medarbejdere sammen erfarer og giver mening til igangværende forandringsprocesser i skolens hverdag – og hvilken betydning kan sådanne erkendelser få for min forståelse af ledelsesopgaven?

3.0 Videnskabsteoretisk tilgang

Udgangspunktet for dette masterprojekt er en undren over, hvordan den samme organisatoriske forandring kan erfares og forstås forskelligt af både ledere og medarbejdere i skolens hverdag. Forskellene træder ikke primært frem som modstand eller manglende vilje, men som variationer i oplevelsen af tempo, overskud og sammenhæng i praksis. Denne undren leder mig væk fra forklaringer, der søger entydige årsager eller universelle sammenhænge, og hen imod et erkendelsesteoretisk fokus på, hvordan mening opstår, forskydes og forhandles i konkrete, levede sammenhænge. Projektet tager således afsæt i en forståelse af viden som situeret, relationel og historisk betinget, hvor erkendelse ikke anskues som noget, der afdækkes udefra, men som noget, der tager form i menneskers møde med hinanden og med den praksis, de er en del af.

På den baggrund tager jeg primært afsæt i et fænomenologisk og filosofisk-hermeneutisk erkendelsesgrundlag. Jeg læner mig her op ad den grundantagelse, at erfaring er levet og situeret, og at den virkelighed, som ledere og medarbejdere handler i, er formet gennem sociale og historiske praksisser. Erfaring forstås derfor ikke som indre tilstande eller individuelle holdninger, men som noget, der viser sig i handlinger, relationer, stemninger og konkrete sammenhænge i praksis. Det, der træder frem i skolens hverdag, tager jeg således alvorligt som udgangspunkt for erkendelse, også når det er uafklaret, modsætningsfuldt eller vanskeligt at give entydig betydning (Gadamer, 2004; Berger & Luckmann, 2003).

Et centralt fænomenologisk grundelement i projektet er epoche. Med epoche forstår jeg en bevidst tilbageholdenhed over for hurtige forklaringer, vurderinger og kendte forståelsesrammer, så det, der viser sig i erfaringen, kan få lov at træde frem, før det fortolkes. Epoche indebærer ikke, at forforståelser ophæves eller fjernes, men at de midlertidigt sættes i parentes som en opmærksomhedspraksis, der holder forståelsen åben. Jeg lægger her vægt på Hansen og Thorsteds forståelse af epoche som en praktisk erkendelsesdisciplin i professionskontekster, hvor opmærksomheden fastholdes ved det, der endnu ikke har fundet form i begreber (Hansen & Thorsted, 2022, s. 127).

Den filosofiske hermeneutik bidrager med en forståelse af, at erfaring altid allerede er fortolket. Jeg læner mig op ad Gadamers grundantagelse om, at mennesker møder praksis med forforståelser, historiske erfaringer og sproglige traditioner, som former, hvad der overhovedet kan træde frem som meningsfuldt. Forståelse er dermed ikke noget, der først kommer efter erfaringen, men et grundvilkår for al erkendelse, som udvikler sig i mødet mellem det allerede forståede og det, der gør modstand (Gadamer 2004).

I dette perspektiv er forståelse horisontbåren. Med horisont forstår jeg det situerede udsyn, hvorfra praksis opleves og forstås, formet af erfaring, historie og den konkrete kontekst. Horisontsammensmeltning betegner den bevægelse, hvor nye erfaringer bringes i berøring med det allerede forståede, sådan at forståelsen kan forskydes og udvides. Denne bevægelse kan ikke styres teknisk eller planlægges på forhånd, men forudsætter åbenhed over for det, der udfordrer den eksisterende forståelse (Gadamer 2004). Som Sparre præciserer, indebærer horisontsammensmeltning ikke en sammensmeltning af individuelle horisonter, men en proces, hvor den enkelte gennem dialog og fælles erfaring kan udvikle en udvidet forståelse, der kan deles intersubjektivt med andre (Sparre 2016, s. 73).

Den hermeneutiske bevægelse beskrives ofte som en cirkel mellem del og helhed, men jeg forstår denne bevægelse mere præcist som spiralformet. Hver gang forståelsen forskydes i mødet med erfaring, er både den, der forstår, og det, der forstås, allerede ændret. Det betyder, at samme møde ikke kan gentages i identisk form, og at forståelsen ikke vender tilbage til sit udgangspunkt, men bevæger sig videre med en ændret horisont. Erkendelse forstår jeg derfor som historisk og irreversibel og som noget, der udvikles gennem forskydninger i forståelsen snarere end gennem gentagelser (Gadamer 2004; Sparre 2016).

I forlængelse heraf forstår jeg sprog som forståelsens medium. I et filosofisk-hermeneutisk perspektiv er sproget ikke blot et middel til at beskrive erfaringer, men det sted, hvor erfaring overhovedet kan træde frem som meningsfuld. Forståelse opstår ikke først, når erfaringen efterfølgende sættes på ord, men finder allerede sted i og gennem sproget, som både bærer tradition, forforståelse og mulighed for ny mening. Sproget er dermed ikke neutralt, men en grundlæggende betingelse for, at forståelse kan finde sted (Gadamer 2004, s. 367).

Samlet set etablerer jeg med dette projekt et fænomenologisk og filosofisk-hermeneutisk erkendelsesgrundlag, hvor jeg forstår erfaring som levet og situeret. Epoche giver mig mulighed for at dvæle ved erfaringer, før jeg fortolker dem, og jeg forstår forståelse som horisontbåren og historisk. Erkendelse udvikler sig for mig som en spiralformet bevægelse mellem del og helhed, hvor forståelsen forskydes over tid. Begrebsliggørelse ser jeg derfor som noget, der må komme efterfølgende og med omtanke, når erfaringer, gentagelser og spændinger i materialet kalder på begrebslig præcisering (Hansen og Thorsted 2022; Gadamer 2004).

3.1 Erkendelsesposition og videnskabsteoretisk forankring

I det følgende uddyber jeg min erkendelsesposition og den videnskabsteoretiske forankring, som projektet hviler på. Afsnittet er struktureret omkring fire sammenhængende elementer: en ontologisk forståelse af skolen som levet praksis, en epistemologisk tilgang til viden som situeret og fortolkende, en eksplicitering af min egen forforståelse samt en refleksion over dobbeltrollen som leder og undersøger. Samlet set tydeliggør afsnittet de erkendelsesvilkår, der gør sig gældende for undersøgelsen, og som danner grundlag for de metodiske valg, der udfoldes i det følgende kapitel.

3.1.1 Ontologi

Jeg tager afsæt i en fænomenologisk-eksistentiel ontologi, hvor skolen forstås som levet praksis i hverdagen. Skolens virkelighed fremtræder ikke som summen af individuelle egenskaber hos lærere og elever, men som noget, der løbende bliver til relationelt i møder mellem mennesker, i sproget og i de organisatoriske rammer, der sætter betingelser for handling. Det væsentlige viser sig i klasse- og teamrum, i pauserne og i overgangene før og efter undervisning, hvor forventninger, tempo og ansvar forhandles i praksis.

Genstanden for undersøgelsen er derfor ikke stabil eller givet på forhånd. Den opstår og forskydes i samspil mellem mennesker, tid og organisatoriske vilkår. I min praksis som skoleleder har jeg gentagne gange erfaret, hvordan forståelser af undervisning, ansvar og samarbejde ændrer karakter, når rammer justeres, relationer forskydes, eller nye samtaler får plads. Erfaring forstås her ikke som noget rent individuelt, men som noget, der udvikles i samspil og koordination mellem mennesker i konkrete arbejdssituationer.

Denne ontologiske forståelse ligger i forlængelse af et praksisorienteret erkendelsesperspektiv, hvor mening og handlemuligheder opstår gennem lokal koordinering, gensidig orientering og fælles meningsdannelse i professionelle fællesskaber snarere end gennem faste fortolkningsskemaer eller individuelle intentioner (Sparre, 2016). I dette perspektiv er det ikke individers indre tilstande, men den fælles praksis og de fortællinger og handlinger, der cirkulerer i organisationen, som konstituerer den oplevede virkelighed.

Samtidig forstår jeg erfaringer som horisontbårne og forankret i menneskers livsverden. Mennesker forstår og handler altid ud fra et situeret udsyn, formet af tidligere erfaringer, forventninger og den konkrete kontekst, de indgår i. Livsverdenen udgør her den forforståede, meningsmættede verden, som handling og forståelse allerede er indlejret i, før refleksion og begrebsliggørelse tager form (Gadamer, 2004, s. 433). Når disse horisonter bringes i berøring med hinanden i praksis, kan nye fælles forståelser midlertidigt tage form, uden at de ophæver den enkeltes situerede udsyn.

Som ontologisk udgangspunkt lægger jeg vægt på det, der faktisk viser sig i praksis, før jeg forsøger at forklare eller begrebsliggøre det. Det, der udspiller sig i skolens hverdag – også når det er uroligt, modsætningsfuldt eller vanskeligt at få greb om – tages alvorligt som virkelighed i sig selv. Projektet interesserer sig derfor ikke primært for, hvordan praksis burde se ud, men for hvordan den konkret leves, mærkes og forstås af de mennesker, der er en del af den.

3.1.2 Epistemologi

Min epistemologiske tilgang er situeret og fortolkende og udspringer af min position som deltager i den praksis, jeg undersøger. Viden forstår jeg ikke som en neutral afbildning af en ydre virkelighed, men som noget, der opstår i samspillet mellem erfaring, opmærksomhed og fortolkning.

Erkendelse udvikler sig dermed gennem nærvær i praksis og kan ikke adskilles fra den kontekst, hvori den formes. Forforståelser betragter jeg ikke som forstyrrelser, der skal elimineres, men som nødvendige udgangspunkter for erkendelse. De kan gøres synlige og bringes i spil i mødet med materialet og med andres perspektiver og fungerer på den måde som betingelser for, at forståelse overhovedet kan forskydes.

I et hermeneutisk perspektiv forstår jeg erkendelse som en bevægelse, hvor forståelsen løbende udvikler sig i samspillet mellem del og helhed. Denne bevægelse tænker jeg som spiralformet snarere end cirkulær. Nye iagttagelser kan udfordre og nuancere foreløbige forståelser, og forståelsen bevæger sig videre med en ændret horisont. I denne proces er forståelsen altid præget af tidligere erfaringer, traditioner og fortolkningshorisonter, som virker med i erkendelsen og ikke kan stilles udenfor den. Erkendelse udvikler sig dermed ikke i et neutralt rum, men i en historisk og situeret sammenhæng, hvor det allerede virksomme får betydning for det, der kan forstås (Gadamer 2004).

3.1.3 Min forforståelse

Jeg skriver som skoleleder med et vedvarende fokus på undervisningens kerne og udviklingen af fælles professionel dømmekraft. Denne position indebærer en bestemt rettethed i min forståelse, som former, hvad der træder frem som betydningsfuldt i praksis. Min opmærksomhed orienteres mod samarbejde, legitimitet og de små, praksisnære greb, der kan gøre en forskel i hverdagen. Jeg orienterer mig ofte mod det proportionerede og reversible og leder efter næste mulige skridt, også i situationer hvor forståelsen endnu er uafklaret.

Denne rettethed indebærer samtidig en risiko. Jeg kan have en tendens til at handle for hurtigt og dermed overse forhold, der kalder på længere tids undersøgelse eller mere strukturel opmærksomhed. Jeg bærer desuden en grundantagelse om, at relationel tillid og gennemsigtige processer styrker kvaliteten i samarbejdet. Det kan gøre mig mindre opmærksom på situationer, hvor rammer, ressourcer eller

organisatoriske vilkår snarere end relationelle forhold er afgørende for det, der viser sig i praksis.

For at arbejde bevidst med mine forforståelser retter jeg derfor opmærksomheden mod situationer, hvor noget vækker modstand, undren eller tvivl. Det er ofte her, min umiddelbare forståelse kommer til kort, og hvor mine egne antagelser træder tydeligst frem.

I disse situationer forsøger jeg at sætte ord på, hvad der rammer mig, og hvad der sættes i bevægelse i mødet med praksis. Ikke for at forklare erfaringen væk, men for at gøre min egen position og dens rettethed synlig. På den måde behandles min forforståelse ikke som noget, der skal neutraliseres, men som et vilkår, der aktivt indgår i erkendelsesprocessen og kan nuanceres i mødet med praksis.

3.1.4 Dobbeltrollen som leder og undersøger

Min position i arbejdet er dobbelt. Jeg er skoleleder med formel myndighed og ansvar for organisationens drift og udvikling, samtidig med at jeg indgår undersøgende og intervenierende i den praksis, jeg selv er en del af. Denne dobbelthed giver adgang til erfaringsnære scener og situerede forståelser, men indebærer også uomgængelige asymmetrier i relationen mellem leder og medarbejder. Magt, ansvar og afhængighed kan ikke sættes i parentes og påvirker både, hvad der siges, hvad der ikke siges, og hvordan erfaringer overhovedet kan træde frem.

Dobbeltrollen kan derfor ikke neutraliseres eller reduceres til et teknisk anliggende. Jeg forstår den i stedet som et grundvilkår for erkendelsen, som må gøres synligt og tages ansvar for. Det indebærer en vedvarende opmærksomhed på, hvordan min position former de situationer, jeg deltager i, og hvilke forståelser der bliver mulige i mødet mellem ledelse og medarbejdere. Erkendelse opstår her ikke på trods af min involvering, men i kraft af den – samtidig med at denne involvering også sætter grænser for, hvad der kan vise sig.

Jeg betragter derfor ikke min egen deltagelse som et metodisk problem, der skal elimineres, men som et vilkår, der kalder på refleksiv ansvarlighed. Det indebærer tydelighed om, hvornår jeg agerer som leder, og hvornår jeg indgår i en undersøgende og intervenierende rolle, samt en bevidsthed om, at disse positioner i praksis ofte flettes sammen. Indsigter, der opstår i arbejdet, kan derfor ikke uden videre omsættes til ledelsesmæssige beslutninger, men må forstås som foreløbige erkendelser, der kræver fornyet dialog og begrundelse, netop fordi relationen mellem leder og medarbejder altid er præget af magt og forventning.

Dobbeltrollen bliver på denne måde en del af projektets erkendelsesbetingelser. Ved at gøre min position eksplicit søger jeg ikke at ophæve asymmetrien, men at skabe transparens omkring dens betydning for det, der kan erfares, siges og fortolkes.

Projektet tager dermed alvorligt, at viden i en organisatorisk kontekst altid opstår relationelt og situeret, og at forståelse må udvikles med opmærksomhed på både nærhedens muligheder og dens begrænsninger.

4.0 Metode

Dette kapitel redegør for undersøgelsens metodiske tilrettelæggelse. Jeg udfolder først min undersøgerposition og overordnede tilgang, hvorefter jeg beskriver generering og bearbejdning af empirisk materiale, den fænomenologiske analyseform samt overvejelser om validitet, etik og organisering af den praksis, undersøgelsen er forankret i.

4.1 Undersøgerposition og overordnet tilgang

Undersøgelsen er tilrettelagt som en praksisnær, kvalitativt inspireret undersøgelse med intervenierende træk, forankret i min dobbelte position som skoleleder og undersøger. Jeg undersøger en praksis, som jeg selv er en del af, og mine handlinger, spørgsmål og min tilstedeværelse indgår derfor uundgåeligt som medkonstituerende elementer i de situationer, hvor erfaringer og udsagn træder frem. De intervenierende træk forstås her ikke som et selvstændigt interventionsdesign med på forhånd definerede forandringsmål, men som den uundgåelige påvirkning, der opstår, når ledelsesmæssige handlinger, rammesætninger og opmærksomhed indgår som en del af den praksis, der samtidig undersøges. Formålet er således ikke at dokumentere effekter af en intervention, men at undersøge, hvordan erfaringer, forståelser og meningsdannelser forskydes i praksis, når ledelse udøves indefra i en igangværende forandringskontekst.

Undersøgerpositionen kan derfor ikke neutraliseres eller adskilles fra praksis. I stedet arbejder jeg metodisk med at gøre positionen eksplicit og tage ansvar for dens betydning for det materiale, der fremkommer. Det indebærer tydelighed om formål i de situationer, hvor undersøgelsen udfolder sig, frivillig deltagelse samt en klar adskillelse mellem undersøgelsesrum og beslutningsrum. Indsigter fra undersøgelsen omsættes ikke direkte til ledelsesmæssige beslutninger uden fornyet dialog og begrundelse, netop fordi relationen mellem leder og medarbejder altid er præget af magt og forventning (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Logbogen fungerer som et centralt metodisk redskab i undersøgelsen. Gennem erfaringsnære scenebeskrivelser, korte arbejdsmemoer og efterfølgende refleksioner dokumenterer jeg, hvordan min forståelse forskydes over tid i mødet med dialoger, artefakter og observationer i praksis. Logbogen anvendes ikke som neutral registrering, men som et refleksivt rum, hvor erfaringer bearbejdes og forbindes på tværs af situationer. På den måde bliver den fortolkende bevægelse sporbar, og erkendelser kan udvikles, afprøves og kvalificeres i relation til den praksis, undersøgelsen udspringer af (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

I det følgende udfolder jeg, hvordan empirisk materiale genereres og organiseres gennem flere samtidige spor, og hvordan den praksisnære tilgang konkret omsættes i undersøgelsens metodiske design.

4.2 Pilotundersøgelse som pejlemærke

I juni 2025 gennemførte jeg, i samarbejde med Laura Bundgaard fra Kronprins Frederiks Center for Offentlig Ledelse ved Aarhus Universitet, en kort temperaturmåling blandt lærerne på Skovlyskolen. Undersøgelsen blev tilrettelagt med et afsøgende og orienterende formål. Den var ikke tænkt som en evaluering eller effektmåling, men som et første forsøg på at få indblik i, hvordan lærerne selv oplevede arbejde, samarbejde og profession midt i den igangværende reorganisering.

Spørgeskemaet bestod af baggrundsspørgsmål, Likert-skalaer og åbne kommentarfelter om blandt andet faglig ledelse, oplevet ansvar, samarbejde, engagement og overvejelser om job- eller professionsskifte. I dette projekt anvender jeg målingen udelukkende deskriptivt og kontekstualiserende. Den fastlægger ikke analytiske kategorier og anvendes ikke som dokumentation for sammenhænge eller effekter.

Pilotundersøgelsens betydning i projektet ligger for mig først og fremmest i den opmærksomhed, den skabte. Resultaterne pegede på forskelligheder og spændinger i oplevelsen af fælles ansvar, undervisningens kvalitet og samarbejdets karakter, uden at disse på dette tidspunkt kunne eller skulle forklares nærmere. Tallene og kommentarerne fungerede dermed som et foreløbigt pejlemærke, der åbnede for spørgsmål og videre undersøgelse frem for konklusion.

På den måde blev pilotundersøgelsen et orienterende afsæt for de efterfølgende fænomenologiske gruppesamtaler. Jeg anvendte materialet som fælles reference i samtalerne, ikke for at få bekræftet bestemte forståelser, men for at give medarbejderne et konkret udgangspunkt for at undersøge, hvad resultaterne kunne sige om deres hverdagserfaringer. Pilotdata fungerer således som bagtæppe og samtaleanledning, ikke som analytisk grundlag.

Data er indsamlet med informeret samtykke og håndteret fortroligt og anonymiseret i overensstemmelse med gældende GDPR-regler. En samlet deskriptiv fremstilling er placeret i metodebilaget og anvendes løbende som kontekst for de fænomenologiske drøftelser, der følger.

4.3 Materiale og generering

I mit projekt genererer jeg materiale gennem tre samtidige og gensidigt informerede spor. Jeg forstår ikke sporene som et lineært forløb, men som overlappende bevægelser, der tilsammen udgør undersøgelsens empiriske grundlag. Med denne

tilrettelæggelse søger jeg at fastholde en tæt kobling mellem levede erfaringer, dialogisk udforskning og de organisatoriske sammenhænge, erfaringerne indgår i.

Jeg har valgt de tre spor for at kunne bevæge mig mellem indtryk, dialog og kontekst og dermed skabe mulighed for, at forståelser kan opstå, forstyrres og nuanceres over tid.

Spor 1 – logbog og arbejdsmemoer

Jeg fører en løbende logbog med erfaringsnære beskrivelser fra både formelle og uformelle situationer i skolens hverdag. Logbogen indeholder korte scenebeskrivelser, iagttagelser og arbejdsmemoer, hvor jeg markerer foreløbige forståelser som åbne og midlertidige.

Jeg anvender skrivningen som erkendelsespraksis. Gennem logbogsarbejdet fastholder jeg indtryk, giver plads til det, der gør modstand i min umiddelbare forståelse, og undersøger, hvordan min egen forståelse forskydes over tid i mødet med dialoger, artefakter og situationer i praksis. Mit arbejde med logbogen trækker på autoetnografiske greb, hvor personlig erfaring og selvobservation anvendes som adgang til situeret viden i dialog med organisatorisk praksis (Chang 2008).

Spor 2 – fænomenologiske gruppesamtaler

Som led i undersøgelsen gennemfører jeg scenebaserede, fænomenologiske gruppesamtaler med lærere i udvalgte læringsfællesskaber. I samtalerne tager jeg afsæt i konkrete hverdagssituationer og i det materiale, som pilotundersøgelsen har rejst spørgsmål til.

Jeg arbejder bevidst uden faste spørgeguides. I stedet lader jeg samtalerne bevæge sig fra individuelle fortællinger til fælles dialog, hvor sagen placeres i midten, og hvor opmærksomheden rettes mod det, der viser sig undervejs. Min lytning er undersøgende og præget af opmærksomhed på pauser, tøven og det uventede. På den måde søger jeg at skabe rum for, at erfaringer kan udforskes, før de forklares, og at forståelse kan udvikles i dialog (Hansen og Thorsted, 2022; Brinkmann og Tanggaard, 2020).

Spor 3 – mødemateriale og organisatoriske artefakter

Det tredje spor består af mødereferater, dagsordener og øvrige organisatoriske artefakter fra teammøder og ledelsesmøder samt korte feltnoter, som jeg udarbejder i forbindelse med møderne. Her retter jeg særligt opmærksomheden mod, hvordan rammer, roller og prioriteringer forhandles i praksis.

Jeg anvender artefakterne som et fælles tredje, der forankrer mine fortolkninger i konkrete materialer og gør det muligt for mig at undersøge, hvordan beslutninger, rytmer og forventninger faktisk tager form i hverdagen. Artefakterne hjælper mig til at

holde fortolkningen tæt på organisatorisk praksis og til at synliggøre samspillet mellem intentioner og det, der faktisk gøres (Brinkmann og Tanggaard 2020).

Tilsammen giver de tre spor mig mulighed for at bevæge mig mellem erfaring, dialog og kontekst. Materialet understøtter dermed projektets fænomenologiske og hermeneutiske sigte ved at holde fortolkningen tæt på praksis, samtidig med at forståelser kan efterprøves og kvalificeres på tværs af situationer over tid.

4.4 Udvælgelse og metodiske kriterier for fænomenologiske samtaler

Jeg gennemfører de fænomenologiske samtaler i fokusgrupper, som sammensættes strategisk med henblik på maksimal variation i årgang, anciennitet og funktion. Udvælgelsen er rettet mod informationsrigdom og kontrast frem for repræsentativitet og har til formål at etablere et samtalerum, hvor forskellige erfaringer og perspektiver kan bringes i spil.

De fænomenologiske samtaler tager deres afsæt i de forskelle, spændinger og uafklarede spørgsmål, som pilotundersøgelsen gjorde synlige i lærernes oplevelser af samarbejde, ansvar og undervisningens kvalitet. Pilotundersøgelsen anvendes således som empirisk anledning til samtale, ikke som analytisk ramme eller forklaringsmodel.

Jeg udvælger medarbejdere fra forskellige afdelinger på skolen, som arbejder i forskellige læringsfællesskaber. Med læringsfællesskaber forstår jeg her organisatoriske enheder, hvor lærere og pædagoger samarbejder om planlægning, gennemførelse og udvikling af undervisning for bestemte elevgrupper. Læringsfællesskaberne udgør hverdagens primære professionelle samarbejdsrum og er kendetegnet ved fælles ansvar, koordination og løbende forhandling af praksis.

Udvælgelsen retter sig mod læringsfællesskaber og konkrete hverdagsscener, hvor praksis endnu ikke er lukket om én fælles forståelse, og hvor samtalen derfor har mulighed for at åbne nye nuancer i forståelsen af samarbejde, ansvar og undervisningens kerne.

Som led i projektet har jeg gennemført tre fænomenologiske gruppesamtaler. Samtalerne er valgt med henblik på at give adgang til forskellige erfaringer og perspektiver i praksis, uden at der hermed gøres krav på repræsentativitet eller fuldstændighed.

4.5 Format på fænomenologisk samtale og håndtering af forforståelse

De fænomenologiske samtaler er tilrettelagt som scenebaserede og tager afsæt i deltagernes egne beskrivelser af konkrete situationer fra deres hverdag i skolen. Fokus er rettet mod det, der faktisk er blevet erfaret, frem for mod generelle

vurderinger, forklaringer eller løsninger. Samtalerne indledes typisk med åbne invitationer til at beskrive bestemte situationer, som deltagerne selv oplever som betydningsfulde.

Deskriptive resultater fra pilotundersøgelsen anvender jeg som visuelle artefakter og fælles tredje i samtalerne. Tallene fungerer udelukkende som anledning til fælles udforskning og tillægges ikke selvstændig analytisk eller forklarende betydning. Deres funktion er at skabe et fælles udgangspunkt, som kan åbne for erfaringsnære beskrivelser og dialog om forskelle i oplevelse og forståelse.

I samtalerne bevæger vi os fra individuelle beskrivelser mod fælles dialog, hvor sagen placeres i midten. Jeg fastholder opmærksomheden på erfaringer, betydninger og forskelle i forståelse og arbejder bevidst uden en fast interviewguide. Samtalerne udfolder sig dialogisk med åbne prompts, der giver plads til, at nye aspekter kan træde frem undervejs.

Under samtalerne arbejder jeg konsekvent med epoche som en opmærksomhedspraksis, hvor kendte forklaringer og vurderinger bevidst holdes tilbage, så deltagernes erfaringer kan komme til udtryk på egne præmisser. Min lytning er undersøgende og opmærksom på pauser, tøven og det, der ikke umiddelbart får sprog. Efter samtalerne udarbejder jeg korte renskrivninger og arbejdsmemoer, hvor foreløbige læsninger fastholdes og afprøves, før begrebslig fortolkning bringes i spil. På den måde holdes fortolkningen åben længst muligt, og deltagernes erfaringer gives forrang.

Jeg forstår ikke samtalerne alene som dataindsamling, men som en filosofisk-hermeneutisk erkendelsesproces, hvor mening udvikles i samspillet mellem deltagernes erfaringer og mig som undersøger. Denne tilgang ligger i forlængelse af Hansen og Thorsteds forståelse af fænomenologiske interviews som en åben og lyttende samtaleform, hvor forskerens opgave er at skabe betingelser for, at erfaringer kan komme til udtryk uden at blive reduceret til på forhånd fastlagte kategorier (Hansen & Thorsted, 2022, s. 304).

4.7 Validitet, troværdighed og etik

Jeg forstår validitet og troværdighed som et spørgsmål om transparens og sporbarhed i den fortolkende proces. Ambitionen er ikke at etablere kausale forklaringer eller generelle udsagn om, hvad der virker, men at give læseren mulighed for at følge den erkendelsesbevægelse, hvor forståelser udvikles i mødet mellem erfaringsnære scener, fortolkning og refleksion.

Jeg søger derfor at gøre den fortolkende bevægelse synlig fra konkrete hverdagssituationer over foreløbige tydinge til de fortolkninger og erkendelser, der træder frem undervejs. Læseren skal kunne se, hvad der er iagttaget, hvordan det er fortolket, og på hvilket grundlag forståelsen forskydes. Denne gennemsigtighed

udgør for mig et centralt validitetskriterium i et praksisnært og fortolkende undersøgelsesarbejde.

Troværdighed forstår jeg ikke som objektiv sandhed, men som rimelighed og genkendelighed i relation til praksis. Scener, citater og beskrivelser er udvalgt og bearbejdet med henblik på, at de involverede med rimelighed kan genkende situationerne og de problemstillinger, der træder frem. Samtidig søger jeg analytisk sammenhæng på tværs af scener, så fortolkninger ikke hviler på enkeltstående observationer, men på mønstre og variationer i materialet (Kristensen, 2020).

Etiske overvejelser er integreret i hele undersøgelsesforløbet. Deltagelse i samtaler og brug af materiale bygger på frivillighed og informeret samtykke. Alle person- og stedhenførbare oplysninger er anonymiseret, og konkrete scener er bearbejdet, så enkeltpersoner ikke kan identificeres. Jeg er samtidig opmærksom på den særlige etiske fordring, der følger af min dobbeltrolle som leder og undersøger. Det indebærer en tydelig adskillelse mellem undersøgelsesrum og beslutningsrum samt en vedvarende opmærksomhed på, hvordan magt, forventning og afhængighed kan påvirke det, der siges, og det, der forbliver usagt.

Samlet set forstår jeg validitet, troværdighed og etik som noget, der ikke sikres gennem standardiserede procedurer, men gennem vedvarende reflektiv opmærksomhed på, hvordan erkendelse udvikles, hvordan materialet håndteres, og hvordan relationer og ansvar forvaltes i praksis.

4.8 Organisering af møder

Som led i skolens igangværende udviklingsarbejde arbejder jeg på Skovlyskolen med faste rytmer for forberedelse, fælles udforskning og efterfølgende beslutning. Organiseringen af møderne har et selvstændigt pædagogisk og professionelt formål: at styrke medarbejdernes mulighed for samarbejde, fælles refleksion og udvikling af professionel dømmekraft tæt på undervisningen.

Den gennemførte intervention tager sit afsæt i en kontekst, hvor der er fokus på vores fælles væren, med udgangspunkt i de erfaringer, dialoger og artefakter, der opstår her. Organiseringen af møder er således ikke etableret for undersøgelsens skyld, men udgør den praksis, som medarbejdere og ledelse allerede arbejder i, og som derfor også bliver genstand for fænomenologisk undersøgelse.

Jeg strukturerer teammøderne i tre faser: en indledende kontekstualisering, en beslutningsfri fælles udforskning og en afsluttende beslutning. Opdelingen skaber et midlertidigt rum, hvor erfaringer kan undersøges og begrundes i fællesskab, før der træffes beslutninger om justeringer i praksis.

Strukturen understøtter korte procescykler på to til otte uger, så beslutninger forbliver begrundede, reversible og efterprøvelige tæt på undervisningen. På den måde fungerer organiseringen som en ramme, der både understøtter fælles

meningsskabelse og koordination og samtidig bevarer pladsen til faglig uenighed og professionelt skøn.

4.9 Metodisk afrunding

I metodeafsnittet har jeg redegjort for, hvordan jeg videnskabsteoretisk forankrer undersøgelsen, og hvordan jeg arbejder med empirisk materiale gennem erfaringsnære scener, dialoger og konkrete artefakter. Mit metodiske fokus har været at vise, hvordan erkendelse kan opstå gennem en åben og tilbageholdende omgang med det levede og gennem en hermeneutisk bevægelse mellem det enkelte og den større sammenhæng.

Jeg har ikke tilrettelagt undersøgelsen ud fra på forhånd fastlagte forklaringer eller begrebslige rammer. I stedet har jeg ladet det, der viser sig i praksis, få lov at træde frem i sit eget tempo. De scener, der følger, er derfor ikke valgt for at underbygge en bestemt forståelse, men fordi de i sig selv rummer noget, der bliver ved med at kalde på min opmærksomhed.

Når jeg senere orienterer mig begrebsligt i den fænomenologiske diskussion, sker det som svar på erfaringer, spændinger og gentagelser, der allerede har gjort sig gældende i arbejdet med scenerne. Begreberne fungerer ikke som styrende redskaber, men som midlertidige horisonter, der hjælper mig til at se mere præcist, hvad der er på spil i de levede situationer, jeg står i. De forbliver åbne og forankres konsekvent i det konkrete.

Metodeafsnittet glider dermed over i de scener, der følger. Her fortsætter arbejdet i en mere erfaringsnær form, hvor forståelse langsomt kan tage form gennem nærhed, refleksiv skrivning og opmærksomhed på det, der viser sig undervejs.

5.0 Empirinære scener

I det følgende præsenteres udvalgte empirinære scener fra skolens hverdag, som de træder frem i mit materiale og i min egen logbog som skoleleder. Scenerne er valgt, fordi de rummer spændinger, forundring eller forskydninger i forståelse, ikke fordi de er repræsentative i statistisk forstand. De fungerer som konkrete nedslag i den igangværende forandring, hvor ledelse og medarbejdere sammen forsøger at finde fodfæste i den nye organisering med læringsfællesskaber og øget autonomi tæt på praksis.

Fremstillingen er bevidst scenisk og autoetnografisk. Jeg skriver i jeg-form og lader stemninger, pauser og kropslige reaktioner tælle med som del af den levede erfaring. Efter hver scene følger en kort foreløbig tyding, der peger på, hvad scenen taler om i relation til undersøgelsens fokus og min egen ledelsesopgave. Den

begrebslige fortolkning udfoldes først i den efterfølgende fænomenologiske diskussion.

5.1 Scene 1 – Ledelsesmøde om ly, teams og nærhed

Denne scene undersøger, hvordan forskellige forståelser af ledelsens nærhed og ansvar træder frem i et ledelsesmøde om organiseringen af teams og læringsfællesskaber.

Vi sidder omkring bordet på ledelseskontoret en grå oktoberdag. Kalenderen siger 3. oktober, men dagen føles længere henne på året, end den egentlig er. Kaffekopperne står halvtomme ved siden af notesbøger og laptops. På væggen hænger oversigten over skolens forskellige afdelinger, som vi kalder ly: Bøgely, Granly, Birkely og Askely. Under kortet står navnene på de læringsfællesskaber, vi har talt så meget om.

Jeg starter mødet med at spørge Anne Marie, hvordan hun oplever opstarten og samarbejdet i sine teams. Hun har ansvar for Birkely og Askely, 4.–9. årgang. Hun læner sig en anelse frem, som om hun trækker vejret ind, før hun svarer.

Hun fortæller, at Birkely arbejder meget stringent. Det er et team med stor erfaring, og det præger kulturen. Hun beskriver en oplevelse af flad struktur. "Jeg er en del af teamet der," siger hun. "Der står en stol klar til mig, når jeg kommer til teammøde. De forventer, at jeg er med." Jeg ser rummet for mig. Stolen. Den implicitte plads til ledelse.

Så skifter hun spor. "I Askely skal jeg selv finde en stol," siger hun og smiler skævt. "Jeg må klemme mig ind." Det lille billede rammer mig. To ly, to teams, to måder at møde ledelse på. I Askely oplever hun, at hun oftere bliver tilkaldt for at løse konflikter end inviteret ind i den løbende drøftelse af elevernes læring og trivsel.

Hun beskriver, hvordan møderne i Askely forskubber sig. "Lige så snart jeg går ud ad døren, laver de noget andet," siger hun. Fokus glider fra elevernes læring og trivsel over i drift og planlægning. Det er ikke intentionen med møderne, men det er svært for medarbejderne at holde retningen inden for den ramme, vi har sat.

Jeg mærker en dobbelthed. På papiret var det Askely, der glædede sig mest til den nye organisering. Nu er det Birkely, der tydeligst er trådt ind i den. Jeg noterer hendes sætninger, men mærker også en gryende uro. Hvad er det, der blokerer potentialet i Askely. Er det drift, vaner, beslutningsresistens, eller noget andet.

Vi vender os mod indskolingen. Camilla, afdelingsleder i Bøgely og for skolens fritidstilbud, har været stille det meste af mødet. Jeg har over tid oplevet, at medarbejderne i Bøgely har haft svært ved at finde fodfæste i den nye organisering. I samtaler har de virket spørgende og haft svært ved at se potentialet i flere voksne, samundervisning og tid til fordybelse.

Jeg spørger Camilla, hvordan hun oplever samarbejdet i Bøgely. Hun fortæller, at de har haft det svært. Fravær har fyldt, og det har gjort det vanskeligt at udnytte mulighederne i strukturen. Indtil da er vi i velkendt terræn: kapacitet, sygdom, hverdagslogistik.

Jeg spørger, hvordan de har drøftet det på teammøderne. Camilla bliver stille. Pausen trækker ud på en måde, der mærkes i kroppen. "Det ved jeg ikke," siger hun lavmælt. Jeg spørger, hvorfor. Har hun ikke deltaget i møderne. Hun svarer, at det har hun ikke. Hun har altid set teammøderne som medarbejdernes rum. Hvis de har brug for ledelse, kan de invitere hende.

Luften står stille. Jeg mærker et sug i maven. Anne Marie kigger direkte på mig. Camilla ser alle andre steder hen end på mig. Jeg trækker vejret ind og mærker, at dette er et af de øjeblikke, hvor noget må siges klart.

Jeg forklarer langsomt, med flere omdrejninger, at det er hendes møder. At hun har ansvaret for at skabe rammerne for medarbejdernes arbejde, særligt i denne forandringsperiode. Jeg gentager det, vi har talt om i optakten: at vores vigtigste opgave lige nu er at være tæt på teamsene, også når det kræver, at vi ændrer vores egne forestillinger om lederrum og medarbejderrum.

Jeg kan se, at præmissen udfordrer hende. Hun siger ikke meget, men kroppen fortæller, at det lander tungt. Jeg runder samtalen af ved tydeligt at sige, at jeg forventer, at hun deltager i alle teammøder fremover, både i fritidsdelen og i Bøgely. Hun nikker, tydeligt presset, og vi går videre i dagsordenen.

Jeg mærker, at vi har taget en vigtig, men skrøbelig drejning. Vi har skubbet til forståelsen af, hvad ledelse vil sige i den nye organisering. Hvordan det bliver omsat i praksis, står endnu åbent.

5.1.1 Foreløbig tydning

I denne scene bliver jeg opmærksom på en spænding i min egen forståelse af ledelsens nærhed og ansvar i den nye organisering. Det er ikke scenen i sig selv, der afgør, hvad ledelse er eller bør være, men den sætter noget i bevægelse i mig. Jeg mærker en forskel i, hvordan ledelse inviteres ind og afgrænses på tværs af læringsfællesskaberne, og jeg bliver i tvivl om, hvordan jeg selv skal forstå min rolle i dette spændingsfelt.

I mødet med Birkely oplever jeg en forventning om, at ledelse indgår som en del af det fælles arbejde og den løbende koordinering. I Askely og Bøgely møder jeg derimod en mere tøvende tilgang, hvor ledelsens deltagelse synes tættere knyttet til drift, rammesætning og tydelig afgrænsning. Det efterlader mig med en fornemmelse af, at forståelsen af ledelsesnærhed endnu ikke er fælles, men er under forhandling i praksis.

Jeg bliver særligt opmærksom på et afklaringspørgsmål, der trænger sig på i mit eget ledelsesarbejde: hvor går grænsen mellem ledelsens og medarbejdernes rum i den nye organisering, og hvordan kan jeg være tæt på teams uden at blive oplevet som kontrollerende. Spørgsmålet handler for mig ikke om afstand eller tilstedeværelse i sig selv, men om hvordan nærhed konkret gøres meningsfuld og legitim i hverdagen.

Jeg forstår scenen som udtryk for en begyndende forskydning i min egen forståelse af lederrollen, men også som en påmindelse om den usikkerhed, der følger med, når nye forventninger endnu ikke har fundet deres form i praksis. Hvordan denne forståelse kan bæres og leves i det daglige arbejde, står for mig fortsat åbent.

5.2 Scene 2 – Godmorgenrunde i Bøgely

Denne scene undersøger, hvordan medarbejdernes oplevelse af mening, støtte og forandring træder frem i en hverdagsnær samtale mellem leder og lærer i undervisningens begyndelse.

Det er tidlig morgen i Bøgely. På gangen ligger sko, tasker og overtøj i små klynger, og de første elever bevæger sig mere eller mindre målrettet mod deres klasser. Lyset er stadig køligt, og der dufter svagt af vådt tøj og kaffe fra personalerummet. Jeg er på min sædvanlige godmorgenrunde og hilser kort ind ad dørene. Et godmorgen til 1.b, et par blikke, et par smil, en hurtig bemærkning om en ny trøje og en fodboldkamp fra i går.

Uden for 3. årgangs klasselokale står Mette (pseudonym). Hun siger godmorgen med et smil, men der er noget i blikket, der hænger en anelse efter. Jeg mærker det som en lille skarphed i maven. En fornemmelse af, at der er mere på spil end den høflige hilsen. Jeg går med hende ind i klassen.

Eleverne er ved at finde deres pladser til læsebåndet. Der er et lavt støjniveau. Stole, der trækkes ud, bøges der rasler, et par hviskede kommentarer. Jeg hjælper et par elever med at finde deres bøger, sætter mig kort ved siden af en dreng, der tøver, og får ham i gang med at læse første linje. Da rummet falder til ro, og de fleste hoveder bøjer sig mod siderne, går jeg hen til Mette igen.

Jeg spørger hende, hvordan det går på 3. årgang, og om de begynder at opleve nogle nye muligheder i den nye organisering. Hun ser på mig med et stramt lille smil.

“Altså... det går vel ok,” siger hun. “Men hvis jeg skal være helt ærlig, så mærker jeg ikke den store forskel.”

Jeg beder hende uddybe. Hun læner sig en smule op ad katederet, som om hun lige skal finde balancen, før hun fortsætter.

“Det føles lidt, som om vi prøver at få den hverdag, vi havde sidste år, til at passe ind i den nye struktur,” siger hun. “Nu er vi også begyndt at tale om, at vi vil ensrette pauserne i fordybelsesbåndet, så det ligner det, vi havde før. Det bliver sådan... samme vin på nye flasker.”

Hun holder en kort pause og kigger ud over klassen, hvor eleverne sidder med næserne i bøgerne.

“Vi løber stadig stærkt,” siger hun stille. “Jeg kan godt se idéen i det hele. Flere voksne, tid til fordybelse og sådan. Men jeg oplever faktisk ikke, at vi bliver hjulpet af jer i ledelsen til at få øje på de nye muligheder. Det er, som om vi selv skal opfinde det hele undervejs, og så ender vi med at gøre, som vi plejer.”

Jeg nikker og spørger forsigtigt, hvad det ville betyde for hende at blive hjulpet i praksis. Hun trækker på skuldrene.

“Jeg ved det ikke helt,” siger hun. “Måske at I er mere med inde i klasserne og på møderne. Eller at I er mere konkrete på, hvad vi faktisk kan gøre anderledes. Ikke bare at vi skal bruge strukturen. Lige nu føles det mest som flere rammer, vi skal passe ind i.”

En elev rejser sig for at spørge om noget med bogen. Vi afbryder kort, får ham i gang igen. Da han sætter sig, kigger Mette på mig og siger:

“Jeg vil gerne have, at det her bliver godt. Men lige nu er det svært at mærke, hvad der egentlig er blevet bedre for os. Udover at det har fået nye navne.”

Jeg står et øjeblik og mærker ordene synke ind. Lyden af sider, der vendes, fylder rummet. Jeg siger, at jeg gerne vil vende tilbage til det og spørge mere ind ved en senere lejlighed, og at jeg er glad for, hun siger det højt. Vi smiler kort til hinanden, og jeg går videre på min runde. Hendes formulering hænger i mig, mens jeg går. Samme vin på nye flasker.

5.2.1 Foreløbig tydning

Når jeg dvæler ved Mettes ord og kropslige udtryk, bliver jeg opmærksom på en forskel mellem intention og oplevet virkelighed i Bøgely. Formuleringer som “det går vel ok” og “samme vin på nye flasker” læser jeg som tegn på, at den nye struktur endnu ikke har sat sig som ny praksis. Eksemplet med de ensrettede pauser får mig til at standse op ved, hvordan hverdagen let trækker mod det kendte, når nye muligheder ikke bliver undersøgt og udfoldet i fællesskab.

Samtidig kan jeg ikke undgå at bemærke den åbenhed, Mette udviser i situationen. At hun vælger at sige det højt midt i undervisningen og i hverdagens drift, oplever jeg som udtryk for en tillid i relationen. Jeg læser hendes udsagn som et tegn på, at ledelsen for hende fremstår tilgængelig og lyttende. Der er ikke noget i hendes måde

at tale på, der for mig signalerer afstand eller resignation. Tværtimod fornemmer jeg et ønske om, at forandringen faktisk skal lykkes.

I den forstand forstår jeg efterlysningen af ledelsesmæssig hjælp mindre som kritik og mere som en invitation til fælles undersøgelse. Det får mig til at tænke, at der her viser sig et tomrum i oversættelsen fra organisatoriske intentioner til undervisningsnær praksis. Tilliden er til stede, men et fælles sprog og konkrete greb synes endnu ikke at have fundet form.

Når jeg reflekterer videre over scenen, bliver jeg optaget af, hvordan tillid kan omsættes til lærende handling. Jeg spørger mig selv, hvordan ledelsesnærhed kan bruges til at holde rummet åbent for undersøgende dialog, før hverdagen igen lukker sig om det kendte. Og jeg bliver nysgerrig på, hvordan den tillid, der viser sig i Mettes åbenhed, kan bæres videre som et aktiv i den fortsatte forandring.

5.3 Scene 3 – Når empiri åbner for fælles sprog

Denne scene undersøger, hvordan forståelser af ansvar og undervisning opstår og forskydes i en konkret situation, når empiri anvendes som anledning til fælles refleksion.

Sen eftermiddag i Birkelys forberedelsesrum. Det er onsdag, lyset er på vej væk, og to udprint fra en tidligere spørgeskemaundersøgelse ligger på bordet mellem os. Vi er syv omkring bordet. Stemningen er rolig, lidt træt, men opmærksom.

Jeg indleder kort: Tallene er ikke svar, men en anledning. For hvert ark stiller jeg det samme spørgsmål: Hvad tænker I, når I ser, hvordan I og jeres kolleger har svaret?

Rikke trækker det første ark tættere på sig.

“Det overrasker mig,” siger hun. “At over halvdelen er uenige i, at man har ansvar for hinandens undervisning.”

Katrine nikker.

“Ja. Det rammer noget. Vi taler jo netop om fælles ansvar.”

Peter læner sig frem.

“For mig handler ansvar ikke om at bestemme, men om retten og pligten til at spørge ind – uden at det bliver kontrol.”

Jeg peger på et udsagn om at gøre opmærksom på problemer i en kollegas undervisning. Katrine tøver.

“Der er mange, som ikke er klart uenige. Det gør mig urolig. Måske fordi indblanding let bliver hørt som kritik.”

Sophie supplerer.

“I Askely er det lettere at tale om planer end om det, der faktisk sker i timen. Det kræver både mod og sprog.”

Anja nikker langsomt.

“Jeg går nogle gange forbi en klasse og tænker, at det dér kunne vi tale om. Og så gør jeg det ikke.”

Der bliver stille et øjeblik.

Peter siger lavt:

“Hvis vi ikke må røre ved hinandens praksis, står vi alene.”

Vi vender det næste ark. Anja ser længe på det.

“Der er usikkerhed her. Måske har vi antaget, at vi mente det samme.”

Rikke supplerer.

“Vi deler elementer – tydelig åbning, ro, stilladsering – men vi har ikke sagt højt, hvad der altid skal være på plads.”

Jannick læner sig tilbage.

“God undervisning er også relationer og nærvær. Det kan ikke gøres ens. Men netop derfor har vi brug for et fælles sprog, så vi kan tale om forskellene.”

Samtalen glider mod hverdagen. Tempo og volumen kommer på banen.

“Når det trækker ud,” siger Katrine, “glider vi let over i drift.”

“Jeg savner et par tydelige pejlinger,” siger Sophie, “men uden at det lukker min dømmekraft.”

Jeg spørger, hvad der står tydeligst for dem lige nu.

Rikke svarer:

“At fælles ansvar kræver et trygt sprog.”

Katrine:

“At vi mangler ord, der gør det muligt at gå ind i hinandens praksis.”

Jannick:

“At god undervisning er mere end én opskrift – men også mere end en privat følelse.”

Der bliver stille igen. En åben stilhed. Papirerne ligger stadig mellem os, men fylder mindre nu. Da vi rejser os, er stemningen anderledes end ved mødets start. Mere eftertænksom. Mere fælles.

Jeg bliver et øjeblik alene i rummet. Udprintene ligger stadig på bordet. De ligner sig selv, men betyder noget andet nu. Ikke som svar, men som noget, der har sat ord i bevægelse.

5.3.1 Foreløbig tydning

Når jeg dvæler ved denne scene, bliver jeg opmærksom på, hvordan det kvantitative materiale åbner for fælles refleksion, når tallene bringes i spil som anledning frem for forklaring. Min opmærksomhed flytter sig hurtigt fra selve svarene til det, de sætter i bevægelse i rummet: erfaringer, tøven og et behov for fælles ord.

Jeg oplever, at tre forhold træder frem for mig i samtalen. For det første bliver jeg opmærksom på en spænding mellem ønsket om fælles ansvar og en samtidig tilbageholdenhed ved at gå ind i hinandens praksis. Deltagerne giver udtryk for, at indblanding både kan opleves som nødvendig og risikofyldt, og jeg fornemmer en usikkerhed om, hvordan grænsen mellem støtte og indgreb kan håndteres i fællesskab.

For det andet bliver jeg opmærksom på, at der ikke mangler faglighed, men et fælles sprog, der kan bære forskellighed i forståelsen af god undervisning. Jeg hæfter mig ved, at deltagerne tydeligt afviser ensretning, men samtidig efterlyser ord, som gør forskelle mulige at tale om uden at lukke samtalen.

For det tredje får scenen mig til at standse ved betydningen af tid og tempo. Jeg bliver opmærksom på, hvordan hverdagens pres let trækker opmærksomheden mod drift, og hvordan muligheden for fælles undersøgelse dermed risikerer at glide i baggrunden, hvis den ikke aktivt holdes åben.

Det, der bliver særligt bemærkelsesværdigt for mig i denne scene, er, at disse forhold artikuleres åbent i gruppen. Tallene ændrer ikke i sig selv praksis, men jeg forstår dem som et fælles tredje, der sætter ord i bevægelse og synliggør spørgsmål, jeg endnu ikke har svar på, men som kalder på videre fænomenologisk diskussion.

6.0 Fænomenologisk diskussion

I den følgende diskussion bevæger jeg mig videre fra dvælen ved de empirinære scener mod en mere sammenhængssøgende og tydende læsning af det, der har vist sig i arbejdet. Scenerne står ikke længere åbne som rå erfaringer, men træder frem som et materiale, der forpligter mig på at tage ansvar for, hvad de peger på – både i relation til min ledelsesopgave og til den forståelseshorisont, jeg selv træder ind i undersøgelsen med.

Jeg forbliver tæt på det konkrete og situerede og holder fast i scenernes sanselige og erfaringsnære karakter. Samtidig forskydes bevægelsen i teksten. Hvor jeg tidligere har ladet erfaringerne træde frem i deres egen ret, samler jeg her opmærksomheden om mønstre, spændinger og gentagelser, som ikke længere fremstår som tilfældige, men som igen og igen viser sig i praksis og dermed kalder på en mere præcis og ansvarlig tydning.

Begreber bringes i denne del af arbejdet i spil dér, hvor scenerne i mødet med min forståelseshorisont kalder på dem, og hvor dette møde hjælper mig til at se klarere, hvad der allerede er på spil i hverdagen. Begreberne anvendes ikke som forklaringsmodeller eller analytiske skabeloner, men som måder at se på, der kan skærpe mit blik for betydninger, relationer og handlemuligheder, som allerede viser sig i det levede arbejde. Hver gang et begreb introduceres, sker det derfor med en

kort præcisering af, hvordan jeg forstår det, og hvor denne forståelse er forankret, før opmærksomheden igen vendes tilbage mod den konkrete scene.

Den fænomenologiske diskussion er dermed ikke en afstandtagen fra scenerne, men en forpligtelse på dem. Gennem en filosofisk-hermeneutisk bevægelse forskydes forståelsen gradvist, idet den bevæger sig mellem de enkelte scener og den samlede sammenhæng, de indgår i. Det, der viser sig i den enkelte situation, kaster nyt lys over helheden, samtidig med at helheden igen former, hvordan scenerne kan forstås.

Gennem denne bevægelse tager erkendelser form i skrivningen, idet forståelsen forskydes i spændet mellem de enkelte scener og den samlede sammenhæng, de indgår i. Erkendelserne er ikke givet på forhånd, men opstår i arbejdet med at formulere, forbinde og dvæle ved det, der viser sig i praksis. Bevægelsen er ikke rettet mod at lukke forståelsen eller fastlægge entydige svar, men mod at gøre den tydeligere, mere sammenhængende og mere ansvarligt forankret i erfaring, praksis og ledelsesopgave.

6.1 Ledelsesnærhed – fra fænomen til begreb og tilbage igen

Jeg går ind i scenen med en forforståelse om, at de to afdelingsledere i hovedtræk arbejder ens med ledelsesnærhed, og at vi som ledelsesteam allerede har forhandlet en fælles praksis for deltagelse i teammøderne som en medundersøgende del af arbejdet. Det er en forståelse, der har fungeret i vores ledelsesmæssige samtaler og i den måde, vi har talt om organiseringen på. I mødet med det, der viser sig i arbejdet med scenen, sættes denne forståelse imidlertid i spil og begynder gradvist at forskyde sig, efterhånden som erfaringerne træder tydeligere frem og viser sig mere sammensatte, end jeg havde forventet.

Det er stolen, der bliver ved med at fastholde min opmærksomhed. En stol, der står klar i én afdeling. En stol, der først må findes i en anden. Og i en tredje situation er der slet ikke en stol. Forskellene er små og kan ved første øjekast fremstå banale, men netop derfor får de betydning. I arbejdet med denne scene bliver jeg opmærksom på, hvordan sådanne materielle forskelle former, hvem der taler, hvad der kan siges, og hvad der overhovedet kan blive gjort til fælles anliggende. Ledelsesnærhed træder her ikke frem for mig som en intention eller en formel opgave, men som noget, der gøres kropsligt og materielt i konkrete rum.

Når jeg sætter sprog på denne erfaring, forskydes min forståelse af ledelsesnærhed. Først i arbejdet med at formulere det, der viser sig i scenen, træder erfaringen for mig frem som et fænomen, jeg kan erkende og tage ansvar for (Gadamer 2004). Jeg har tidligere forstået nærhed som noget, der udspringer af ansvar og vilje, men i den langsomme tydning af scenen bliver jeg opmærksom på, hvordan nærhed også er indlejret i mødeformer, rumlige markører og tavse forventninger.

I dette lys fremstår Camillas pauser og fravær fra teammøderne for mig ikke som personlige mangler, men som tegn på en virkningshistorie, sådan som den træder frem i arbejdet med den beskrevne scene. Her viser teammøderne sig som medarbejdernes rum, og ledelse træder først ind, når noget bryder sammen eller kræver indgriben. Denne forståelse er ikke givet på forhånd, men tager form i den måde, scenens detaljer langsomt samler sig i min opmærksomhed.

Når jeg i situationen tydeligt markerer, at møderne er hendes, oplever jeg det ikke som en principiel fastlæggelse af praksis, men som et lille, situeret greb, der søger at forskyde forståelsen af ansvar og nærhed uden at lukke rummet for justering. Først i den efterfølgende refleksion får jeg behov for at forstå dette greb som et udtryk for phronesis, forstået i Flyvbjergs tradition som praktisk dømmekraft i det konkrete, hvor handlingen ikke følger en generel regel, men formes i mødet med situationens særlige krav, konsekvenser og etiske spændinger (Flyvbjerg 2012; Frank 2012).

Når jeg reflekterer videre over den netop beskrevne scene, bliver jeg opmærksom på, at forskellene ikke alene kan forstås som udtryk for individuel ledelsesstil, men må ses i sammenhæng med, hvordan samarbejdet omkring undervisningen er organiseret i skolens afdelinger. I arbejdet med at forstå denne forskel får jeg behov for et begrebsligt perspektiv, der kan hjælpe mig til at se, hvorfor nogle møder udvikler sig undersøgende og lærende, mens andre hurtigt glider over i drift og koordinering. I den sammenhæng bringer jeg begrebet professionelle læringsfællesskaber i spil, fordi det giver mig et sprog til at forstå disse forskelle uden at individualisere dem.

Med professionelle læringsfællesskaber forstår jeg her samarbejdsrum, hvor lærere og pædagoger arbejder med undervisningen som et fælles anliggende, og hvor praksis ikke forbliver den enkeltes private domæne. I disse rum deles iagttagelser, konkrete situationer og erfaringer, og der skabes mulighed for at undersøge undervisningens kvalitet i fællesskab uden at gøre forskelle personlige eller vurderende. I forlængelse af Albrechtsens forståelse handler professionelle læringsfællesskaber derfor ikke primært om mødestruktur, men om at etablere et fælles sprog og nogle fælles holdepunkter, der gør det muligt at gøre praksis synlig, begrunde valg og afprøve næste skridt sammen (Albrechtsen 2015).

Når denne samarbejdsform fungerer i praksis, bliver jeg opmærksom på, hvordan undervisningsnære artefakter ligger fremme på bordet, og hvordan elevarbejde, korte observationer og konkrete situationer danner et fælles omdrejningspunkt for samtalen. Det er i arbejdet med disse konkrete holdepunkter, at der opstår en fælles opmærksomhed rettet mod undervisningens indhold, som gør det muligt at tale om kvalitet uden at individualisere ansvar. I den forstand kan artefakterne fungere som et fælles tredje, der understøtter en intersubjektiv erkendelse, hvor forståelsen ikke tilhører den enkelte, men formes i det, der undersøges sammen.

I andre afdelinger forsvinder artefakterne hurtigt fra bordet, og samtalen glider mod planlægning og koordinering. Og i enkelte tilfælde kommer vi slet ikke i gang, hvilket får mig til at overveje, om ledelsens nærhed her ikke er tilstrækkeligt indlejret i mødeformatet og derfor ikke fremstår som en naturlig del af den fælles undersøgelse. Det bliver her tydeligt for mig, at forskellen ikke ligger i strukturen i sig selv, men i graden af fælles undersøgelse og i, hvorvidt praksis faktisk bliver deprivatiseret og gjort til noget, man kan undersøge sammen.

I arbejdet med denne scene samler min forståelse sig om ledelsesnærhed som et fænomen, der ikke kan reduceres til intention, rolle eller formel deltagelse, men som formes i de konkrete måder, rum, møder og artefakter stilles til rådighed for fælles undersøgelse. Det, der træder frem, er ikke en entydig forskel mellem ledere eller strukturer, men en forskel i, hvordan mulighedsbetingelserne for fælles dømmekraft faktisk etableres i praksis.

Set i dette lys bliver stolen og de undervisningsnære artefakter ikke metaforer, men metodiske holdepunkter i den fælles forståelsesproces. De fungerer som det fælles tredje, hvorigennem professionel dømmekraft kan blive synlig, delt og efterprøvet, og hvor forståelsen ikke forbliver individuel, men formes intersubjektivt i arbejdet med det konkrete.

Arbejdet med scenen har dermed skærpet min opmærksomhed på ledelsesopgaven som et ansvar for at åbne og vedligeholde sådanne rum for fælles undersøgelse, snarere end for at fastlægge praksis gennem struktur alene. Denne opmærksomhed knytter sig imidlertid ikke kun til møderummet som organisatorisk ramme, men rejser samtidig spørgsmålet om, hvordan ledelsesnærhed, fælles orientering og oplevet legitimitet træder frem i den pædagogiske hverdag, hvor vilkårene er mere uforudsigelige, og hvor drift, relationer og omsorg konstant er på spil.

Hvor denne scene har vist, hvordan små materielle og kropslige markører kan åbne – eller lukke – rummet for fælles dømmekraft i et formelt mødeforum, giver den næste scene anledning til at undersøge, hvad der træder frem, når sådanne markører ikke er tydeligt indlejret i hverdagens praksis.

6.2 Samskabelse og træghed i hverdagen – godmorgenrunde i Bøgely

Hvor den foregående diskussion kredsede om, hvordan ledelsesnærhed kan tage form i møderummet, åbner denne scene for en forståelse af, hvad der kan træde frem i den pædagogiske hverdag, når nærhed ikke er indlejret i en tydelig form, men udspiller sig midt i drift, afbrydelser og samtidige hensyn. Hvor den foregående scene lod mig se, hvordan rumlige og materielle markører kan understøtte en fælles undersøgelse, møder jeg her en praksis, hvor samtalen opstår i bevægelse og under andre betingelser.

Når jeg går ind i Bøgely, gør jeg det med en forforståelse og grundantagelse om, at min væren i denne kontekst afspejler et ønske om, at jeg som leder i denne handling forsøger at vise nærhed og støtte. Samtidig bærer jeg en forventning om, at indskolingens nye rytmer så småt er ved at sætte sig. Det er først i den efterfølgende efterbearbejdning, at jeg forsøger at sætte denne forforståelse i epoche og lade det, der faktisk viste sig i situationen, komme til orde, før jeg begynder at samle og forstå.

Mødet med Mette forskyder denne horisont. Hendes formuleringer – “det går vel ok” og “samme vin på nye flasker” – bliver hængende i rummet. Sammen med hendes kropssprog, de høje skuldre, de korte indåndinger og blikket, der både søger kontakt og samtidig glider videre, får jeg en fornemmelse af en hverdag, der allerede er stramt spændt. Ordene kan lyde af afklaring, men i samspil med kroppens udtryk fremstår situationen mere sammensat.

I efterbearbejdningen af scenen begynder der for mig at tegne sig et billede af en praksis præget af sygdom, vikarer og manglende kontinuitet. Ledelsens nærhed har i perioden været begrænset, ikke som et bevidst fravalg, men som følge af kapacitetsmæssige vilkår og en organisering, hvor afdelingslederen endnu ikke har været en fast og forventet del af teamets hverdag. De to forhold eksisterer side om side og trækker opmærksomheden mod det nødvendige og umiddelbart håndterbare. Samtalerne får let karakter af planlægning og brandslukning, mens undervisningens kerne får vanskeligere ved at finde plads. Det er i denne efterbearbejdning, at jeg får behov for at undersøge, hvad der bliver svært at fastholde, når hverdagen presser sig på på denne måde.

I projektets indledning beskrev jeg skolens vilkår som præget af samtidige og til tider modsatrettede krav, der ikke lader sig håndtere individuelt, men kalder på fælles dømmekraft. Arbejdet med scenen i Bøgely får mig til at undersøge, hvad der kan ske, når denne fælles håndtering mangler en tydelig og genkendelig form. I min tydning risikerer kompleksiteten da at forskyde sig fra et professionelt fælles anliggende til noget, den enkelte lærer må forsøge at få til at fungere her og nu. Det fremstår ikke som modstand mod udvikling, men som et forsøg på at skabe sammenhæng i en hverdag, hvor drift og omsorg for eleverne nødvendigvis må fungere, før noget andet kan få plads.

I dette spændingsfelt bliver jeg opmærksom på, hvordan spørgsmålet om legitimitet træder frem i arbejdet med scenen. Ikke som et abstrakt princip, men som en kropslig og sprogligt erfaret usikkerhed omkring, hvad der egentlig er fælles, hvad der forventes, og hvad der har varighed. Der er åbenhed og dialog i samtalen, men samtidig en oplevelse af, at retning og prioriteringer ikke er tydeligt forankret i noget, der kan bære fælles handling over tid. I min forståelse viser legitimitet sig her som noget situeret og skrøbeligt, knyttet til om det opleves meningsfuldt at investere sig i det fælles, eller om opmærksomheden i stedet søger mod det umiddelbart håndterbare.

Når jeg arbejder videre med den beskrevne situation i Bøgely, bliver jeg opmærksom på, at involveringen er til stede i form af dialog og åbenhed, men at begrundelserne for retning og prioriteringer fremstår uklare, og at forventningerne til, hvad der konkret arbejdes videre med, ikke er tydeligt artikulert. I min tydning betyder det, at processen mangler den sammenhæng, som kan gøre fælles handling oplevet som meningsfuld og værd at investere sig i. Opmærksomheden søger i stedet mod det sikre og umiddelbart håndterbare – ikke fordi engagementet mangler, men fordi det er vanskeligt at få øje på, hvad der har varighed og betydning i det fælles arbejde.

Mettes åbenhed får i denne sammenhæng en særlig betydning. Hendes udsagn fremstår for mig ikke som kritik, men som et tillidsfuldt bidrag, hvor hun sætter ord på tvivl og oplevet utilstrækkelighed midt i undervisningens hverdag. Jeg forstår dette som et udtryk for psykologisk tryghed, forstået som oplevelsen af, at det er muligt at give udtryk for usikkerhed uden umiddelbar risiko (Edmondson 1999). Samtidig bliver jeg i arbejdet med scenen opmærksom på grænsen for denne tryghed. Når rammen for fælles undersøgelse er uklar, og når det er utydeligt, hvad der forventes, og hvad der følges op på, bliver åbenheden vanskelig at omsætte til fælles handling over tid.

For mig står der på denne baggrund én erkendelse tydeligt tilbage. Jeg har tidligere forstået struktur som noget, der i sig selv skaber plads til udvikling. Arbejdet med scenen i Bøgely får mig til at se, at struktur først får betydning, når den opleves som meningsfuld gennem sammenhæng mellem involvering, begrundelse og forventning. I en presset hverdag er det ofte disse små, men afgørende markører, der er med til at afgøre, om samtalen kan blive ved undervisningens kerne, eller om den glider mod det nødvendige og kortsigtede. Min ledelsesopgave fremstår dermed ikke som at presse mere udvikling ind i en allerede belastet hverdag, men som et vedholdende arbejde med de processer, der kan gøre fælles handling mulig og bæredygtig, også når vilkårene er skrøbelige.

Denne erkendelse retter samtidig min opmærksomhed mod et mere grundlæggende spørgsmål: hvad der egentlig gør fælles handling mulig, når strukturen formelt er på plads, men hverdagen er præget af pres og uforudsigelighed. I min tydning bliver det tydeligt for mig, at det ikke alene er rammer og processer, der er afgørende, men også hvilke sproglige muligheder der er til rådighed for at dele erfaringer, tvivl og ansvar. Det spørgsmål bliver bærende ind i næste scene, hvor jeg undersøger, hvad der sker, når noget afgørende mærkes i praksis, men hvor ordene, rammen og tiden til fælles forståelse ikke umiddelbart er til rådighed.

Arbejdet med scenen i Bøgely efterlader mig således med en opmærksomhed på, at udfordringen ikke alene handler om struktur, nærhed eller vilje til samarbejde, men også om hvilke muligheder der faktisk er til rådighed for at give erfaringer form. Når hverdagen er presset, og fælles handling fremstår skrøbelig, bliver spørgsmålet ikke blot, hvad der gøres i praksis, men hvad der kan siges om praksis – og hvordan.

Denne opmærksomhed leder mig videre til den næste scene, hvor fokus forskydes fra handling og organisering til samtalen selv og de sproglige betingelser for, at erfaringer kan deles, genkendes og undersøges i fællesskab.

6.3 Fænomenologisk samtale – når empirisk materiale kalder på sprog

I arbejdet med de foregående scener er jeg blevet opmærksom på, hvordan ledelsesnærhed, struktur og fraværet af fælles holdepunkter kan forme hverdagspraksis på forskellige måder. I denne scene forskydes min opmærksomhed fra det, der gøres i praksis, til det, der kan siges om praksis. Fokus rettes ikke mod forklaring eller konklusion, men mod hvad der kan træde frem, når medarbejdere får tid og rum til i fællesskab at dvæle ved empirisk materiale fra deres egen hverdag og undersøge, hvad det kalder på af sprog og fælles orientering.

Samtalen adskiller sig fra de foregående scener ved netop at være et bevidst ophold. Tallene fra pilotundersøgelsen bringes ikke ind som svar, men som anledning. I min tilrettelæggelse fungerer de som et fælles tredje, der midlertidigt standser hverdagens tempo og giver mulighed for at rette opmærksomheden mod erfaringer med ansvar, undervisning og samarbejde, uden at disse på forhånd fastlægges eller lukkes.

Da Rikke peger på figuren og siger, at hun bliver overrasket, og Katrine supplerer, at det rammer, opstår der en pause, som ændrer samtalen karakter. Blikkene flytter sig fra papiret til hinanden. I situationen bliver det tydeligt, hvordan de samme tal fortolkes forskelligt, alt efter hvilket perspektiv og hvilken livsverden deltagerne træder ind i samtalen med. Tallene åbner ikke for én entydig forståelse, men for forskellige fortolkninger, som træder frem side om side.

Gennem samtalen opstår der imidlertid mulighed for, at disse forskellige fortolkninger kan bringes i spil over for hinanden. I arbejdet med scenen forstår jeg dette som begyndende horisontsammensmeltninger, hvor erfaringer ikke udlignes, men gradvist kan genkendes på tværs. Det er her, intersubjektivitet bliver mulig – ikke som enighed, men som en fælles erkendelse af, hvad der er på spil, og af at der tolkes forskelligt.

I dette lys bliver tøven i samtalen forståelig. Når der endnu ikke findes et fælles sprog at læne sig ind i, bliver det vanskeligt at give erfaringer form på en måde, der kan bæres fælles. Erfaringerne forsvinder ikke, men forbliver situerede i den enkeltes praksis, indtil de gennem dialog kan indgå i en fælles erkendelsesproces. Det er dette meningsrum, samtalen begynder at åbne, men endnu ikke fuldt ud har etableret.

Det er netop i samtalen om, hvad der kan forstås som god undervisning, at denne sproglige skrøbelighed træder tydeligere frem. Deltagerne giver udtryk for forskellige

erfaringer med undervisning, men uden at disse erfaringer samles i en fælles forståelseshorisont. Udfordringen fremstår her ikke som uenighed om undervisningens kvalitet, men som fraværet af et fælles sprog, der kan bære forskelligheden og gøre den undersøgelig i fællesskab. Uden et sådant sprog bliver erfaringerne vanskelige at forbinde på tværs, og samtalen mister sin mulighed for at bevæge sig fra udveksling af udsagn til fælles dømmekraft.

Når jeg ser denne bevægelse fænomenologisk, bliver spørgsmålet om intersubjektivitet centralt for min forståelse af scenen. I en hermeneutisk-fænomenologisk optik opstår mening ikke som noget, den enkelte konstruerer alene, men i det fælles rum mellem mennesker, hvor erfaringer kan genkendes, deles og gradvist forskydes gennem dialog. Forståelse formes her i mødet mellem horisonter og er afhængig af, at erfaringer gives form i et sprog, som andre kan træde ind i og forholde sig til (Gadamer 2004). Med intersubjektivitet forstår jeg netop denne mulighed for, at erfaringer kan blive fælles uden at blive ens.

Det, der træder tydeligst frem for mig i denne scene, er derfor ikke en ny erkendelse i form af et svar, men en præcisering af, hvad der mangler, for at fælles ansvar kan bæres i praksis. Viljen til samarbejde er tydelig, og omsorgen for undervisningens kvalitet er til stede. Samtalen rummer både engagement og refleksion, men uden tid, gentagelse og et delt sprog bliver fælles dømmekraft vanskelig at fastholde. Tavsheden, der opstår i samtalen, fremstår ikke som fravær af refleksion, men som et udtryk for, at erfaringerne endnu ikke har fundet en form, der kan bæres fælles.

I arbejdet med scenen samler det sig for mig, at intersubjektiv forståelse ikke opstår spontant, men kræver betingelser. Det fælles meningsrum må gives tid til at udvikle sig, og erfaringer må kunne gentages, prøves af og formuleres på måder, der kan genkendes og deles. Som leder bliver dette en påmindelse om, at det er en aktiv opgave at understøtte denne proces – ikke ved at levere svar, men ved at insistere på rum, hvor erfaringer kan blive undersøgt og delt, ved at fastholde opfølgning og ved at arbejde bevidst med udviklingen af sproglige holdepunkter, som erfaringer kan samles om. Først dér bliver det muligt, at kompleksiteten kan bæres i fællesskab frem for at blive individualiseret i den enkelte lærers hverdag.

6.4 Overgang fra fænomenologisk diskussion

Den fænomenologiske diskussion har haft til formål at dvæle ved og tydeliggøre de forskydninger i forståelse, som de empirinære scener har kaldt frem. Gennem arbejdet med nærhed, proces og sprog er det blevet muligt at se mere præcist, hvordan fælles dømmekraft i skolens hverdag både kan understøttes og hæmmes – ikke som et spørgsmål om struktur alene, men som et samspil mellem legitimitet, relationer og konkrete praksisser.

Diskussionen har dermed ikke ført til entydige svar eller handlingsanvisninger, men til en række forskydninger i min forståelse af ledelse, ansvar og fælles dømmekraft.

Disse forskydninger kan ikke samles i konklusioner, men kalder på en reflektiv sammenfatning, hvor min egen forforståelse bringes explicit i spil.

Det næste afsnit har derfor ikke karakter af afslutning, men af en horisontsammensmeltning, hvor jeg undersøger, hvordan arbejdet med scenerne har skærpet, nuanceret og delvist forskudt mit blik som leder. De erkendelser, der træder frem, forstås som provisoriske – midlertidige pejlemærker, der åbner nye rum for opmærksomhed og handling, snarere end som endelige svar.

7.0 Horisontsammensmeltning – provisoriske erkendelser

I det følgende samler jeg ikke projektets resultater i en konklusion, men dvæler ved de forskydninger i min egen forståelseshorisont, som arbejdet med scenerne har sat i gang. Horisontsammensmeltningen forstås her ikke som et brud med min forforståelse, men som en bevægelse, hvor den gradvist fortætter sig gennem nye, provisoriske erkendelser.

Det, der træder frem for mig i dette arbejde, er ikke nagelfaste sandheder om ledelse, men en mere præcis og nuanceret opmærksomhed på, hvor mine ledelsesmæssige greb opleves som bæredygtige – og hvor de mister kraft. I arbejdet med scenerne samler det sig for mig, at dette ikke handler om manglende vilje eller forkert handling, men om betingelserne omkring handlingerne, som i praksis viser sig at være mere afgørende, end jeg tidligere har tillagt dem vægt.

Denne erkendelse fremstår ikke som nagelfast eller afsluttet, men som provisorisk. Den kan forstås som en midlertidig præcisering, der peger på nye måder at se og udøve ledelse på, uden at lukke for tvivl eller videre undersøgelse. Det, der sker i denne horisontsammensmeltning, kan derfor ikke forstås som en konklusion, men som en skærpelse af mit blik. Jeg bliver mere opmærksom på, hvor og hvordan mine handlinger åbner rum for fælles ansvar – og hvor de utilsigtet lukker dem – ikke som endelige svar, men som fortsatte spørgsmål, jeg må stå i som leder.

Jeg gik ind i denne undersøgelse med mange års erfaring som skoleleder og med et velafprøvet repertoire af forståelser af ledelse, samarbejde og forandring. Disse forståelser udgjorde projektets udgangspunkt – ikke som noget, der skulle bekræftes eller afkræftes, men som den horisont, jeg uundgåeligt fortolkede erfaringerne igennem. Arbejdet med scenerne har ikke konfronteret mig med noget radikalt nyt, men har gradvist gjort mig opmærksom på forhold, jeg tidligere har handlet i og på, uden at se dem med samme klarhed og præcision.

Horisontsammensmeltningen består for mig derfor ikke i, at min forforståelse brydes ned, men i, at den forskydes og fortætter sig. Det, jeg tidligere har orienteret mig efter intuitivt eller situationsbestemt, træder i arbejdet med scenerne tydeligere frem

som noget, der både rummer muligheder og begrænsninger. Ikke fordi mine ledelsesmæssige greb var forkerte, men fordi betingelserne omkring dem viser sig at være mere afgørende, end jeg tidligere har tillagt dem vægt.

Det, der sker i denne sammensmeltning, kan derfor bedst forstås som en yderligere præcisering af mit blik. Jeg ser mere præcist, hvor og hvordan mine handlinger åbner rum for fælles ansvar– og hvor de utilsigtet kan lukke dem. Denne erkendelse fremstår for mig som provisorisk: en midlertidig præcisering, der peger på nye måder at forstå og udøve ledelse på, snarere end på endelige svar.

En af disse provisoriske erkendelser angår ledelsesnærhed. Jeg har længe vidst, at nærhed har betydning, og jeg har handlet på det i praksis. Det, der træder tydeligere frem gennem arbejdet med scenerne, er, hvor afgørende det er, at nærhed ikke blot er intentionel, men konkret genkendelig i hverdagen. Nærhed får først betydning, når den opleves som legitim, og denne legitimitet viser sig for mig at være tæt knyttet til rum, rytmer og forventninger snarere end til beslutninger alene. Det har forskudt mit blik for ledelse fra handling til adgang: adgang til samtalen, til praksis og til det fælles anliggende.

En tilsvarende forskydning gør sig gældende i min forståelse af fælles ansvar. Scenerne har ikke givet mig nye svar på, hvordan ansvar bør fordeles, men har gjort mig mere opmærksom på, hvor skrøbeligt fælles ansvar bliver, når det mangler et fælles sprog. Hvor ord for valg, tvivl og kvalitet ikke er til rådighed, bliver tavshed ikke et udtryk for ligegyldighed, men en måde at bevare sammenhæng på. Denne erkendelse har skærpet min opmærksomhed på det sproglige arbejde som en central, men ofte underbelyst del af ledelsesopgaven.

Også min forståelse af struktur er blevet nuanceret. Jeg har tidligere forstået struktur som noget, der skaber ramme og mulighed. Arbejdet med scenerne har imidlertid gjort mig mere opmærksom på, at struktur først får betydning, når den holdes levende gennem gentagelse og opfølgning. Struktur virker ikke i kraft af sin tilstedeværelse, men i kraft af sin anvendelse over tid. Denne indsigt har ikke givet mig nye modeller, men har skærpet min opmærksomhed på de små, gentagne greb, der gør det muligt at blive i det undersøgende, også når svarene endnu ikke er klare.

Samlet peger horisontsammensmeltningen for mig derfor ikke mod én samlet konklusion, men mod en mere afklaret måde at stå i kompleksiteten på som leder. Jeg orienterer mig mindre mod at skabe løsninger og mere mod at vedligeholde betingelser. Mindre mod at accelerere forandring og mere mod at holde rummet åbent længe nok til, at fælles forståelse kan tage form. Disse forskydninger udgør ikke en afslutning, men danner afsæt for den efterfølgende sammenfatning af, hvordan projektet har ændret min forståelse af ledelsesopgaven.

8.0 Konklusion

Jeg har med dette projekt undersøgt, hvilke erkendelser der kan træde frem for mig som skoleleder, når jeg med et fænomenologisk og filosofisk-hermeneutisk blik dvæler ved medarbejderes og lederes levede erfaringer i en igangværende forandringsproces – og hvordan disse erkendelser får betydning for min måde at forstå og udøve ledelse på.

Arbejdet med de empirinære scener har ikke haft til formål at frembringe generelle svar på, hvad der virker i skoleledelse. Snarere har det givet anledning til forskydninger i min forståelse af ledelse, samarbejde og professionel dømmekraft. Erkendelserne er opstået i samspillet mellem det, der viste sig i praksis, og den efterfølgende dvælen og fortolkende skrivning. For mig har de karakter af præciseringer og nye fortolkninger snarere end egentlige opdagelser og har ændret, hvad der fremstår som væsentligt i min måde at orientere mig ledelsesmæssigt på.

En central erkendelse angår ledelsesnærhed. Gennem arbejdet med scenerne er jeg blevet mere opmærksom på, at nærhed ikke blot kan forstås som intention, rolle eller organisatorisk aftale, men først får betydning, når den gøres konkret genkendelig i hverdagen. Små kropslige og materielle markører – som forventet tilstedeværelse, faste åbninger og fælles omdrejningspunkter – er med til at forme, hvem der taler, og hvad der kan blive sagt. For mig har projektet tydeliggjort, at ledelsesnærhed ikke er noget, man har, men noget, der må gøres igen og igen for at blive oplevet som støtte frem for kontrol.

En anden erkendelse knytter sig til fælles ansvar. I arbejdet med scenerne er jeg blevet opmærksom på, at viljen til samarbejde er tydelig, samtidig med at fælles ansvar uden et anvendeligt fælles sprog let kan høres som bedømmelse. Når ord for valg, tvivl og faglige begrundelser mangler, bliver tavshed ikke et udtryk for manglende engagement, men en rationel måde at bevare sammenhæng på. Gennem projektet har jeg fået en ny forståelse af, hvor afgørende det sproglige arbejde er for, at fælles ansvar kan bæres uden at individualisere eller udstille. Først når professionelle kan tale om valg og begrundelser frem for personer og smag, bliver kollegial indblanding mulig som støtte, og fælles dømmekraft kan udfoldes under usikkerhed.

Endelig har arbejdet forskudt min forståelse af struktur og materialitet. Jeg er blevet mere opmærksom på, at struktur ikke i sig selv skaber rum for faglig undersøgelse. Den får først betydning gennem rytme, gentagelse og konkrete holdepunkter. Samtidig har projektet skærpet mit blik for, hvordan vores fælles væren hele tiden er påvirket af det materielle: af rummet, af det, der er til stede – og af det, der mangler. Stolen, der står klar eller ikke står der, bliver ikke blot et praktisk anliggende, men en del af den kontekst, der former deltagelse, nærhed og ansvar. I den forstand er struktur ikke neutral, men indlejret i den måde, hverdagen sanses og leves på.

Samlet har projektet ikke givet mig en endelig konklusion på, hvad ledelse er eller bør være. Det har snarere bidraget til en ny efterforståelse af min ledelsesopgave i en kompleks skolehverdag. For mig fremstår ledelse i højere grad som et arbejde med at vedligeholde betingelser for fælles erkendelse end som et spørgsmål om at designe strukturer. Ledelse bliver et arbejde med at skabe legitime rum, hvor dømmekraft kan udvikles i fællesskab gennem nærhed, sprog og rytme.

Projektet munder således ikke ud i én samlet model for ledelse, men i en mere præcis – og fortsat provisorisk – forståelse af, hvad der kan være på spil, når kompleksitet skal bæres i fællesskab: ledelsesnærhed, der er genkendelig; ansvar, der har et fælles sprog; og strukturer, der omsættes til levende rytmer i praksis.

8.1 Afrunding

Det er ikke planerne, der har stået tydeligst for mig i dette masterprojekt. Heller ikke modellerne eller de begreber, jeg har arbejdet med. Det, der træder stærkest frem, er de situationer, hvor noget standsede mig. Øjeblikke, hvor tempoet sænkede sig, og hvor det, jeg ellers plejer at handle hurtigt på, i stedet kaldte på opmærksomhed. Små forskydninger i rum, rytme og stemning, som viste sig at have langt større betydning, end de umiddelbart gav indtryk af.

Mit fokus på at undre mig har givet mig en anden form for ro – en ro til at erkende og efterfortolke mine indtryk, snarere end straks at handle på dem. Arbejdet med projektet har dermed skærpet min opmærksomhed på, hvordan ledelse ikke først og fremmest udfolder sig i beslutninger og forklaringer, men i de øjeblikke, hvor noget endnu ikke er afklaret, og hvor det netop kræver tid at blive i det, der viser sig.

I den forstand har projektet været en øvelse i at tænke med hjertet – ikke som modsætning til faglighed eller analyse, men som en forudsætning for professionel dømmekraft i praksis. Hjertet forstået som evnen til at være sansende, opmærksom og modtagelig over for det, der endnu ikke er tydeligt, men som kan mærkes i rummet: i pauserne, i tøven, i det sagte og det usagte. Det er her dømmekraften begynder, før den bliver sproglig og beslutningsmæssig (Hansen og Thorsted 2022).

Projektet har samtidig skærpet min opmærksomhed på ledelsens kropslige og materielle dimension. Jeg ser nu tydeligere, hvordan ledelse ofte virker, før den tales frem. Hvordan nærhed ikke først opstår, når den italesættes, men når rammerne allerede har gjort den mulig. Når noget i rummet inviterer til fælles opmærksomhed – eller lukker den ned. Ledelse fremstår dermed mindre som intention og mere som den måde, hverdagen konkret er indrettet på.

Det samme gælder det fælles arbejde med praksis. Når noget gøres synligt, bliver det muligt at tale om det uden at tale om hinanden. Når opmærksomheden samles om noget fælles, ændrer samtalens karakter sig. Ikke fordi uenighed forsvinder, men fordi den kan bæres uden at blive personlig. Her bliver det tydeligt for mig, hvordan

professionel dømmekraft ikke blot er individuel, men noget, der kan deles, udfordres og udvikles i fællesskab.

Projektet har også gjort mig mere opmærksom på tempo – ikke som effektivitet, men som rytme. Hvornår vi bevæger os for hurtigt videre fra noget, der endnu ikke er modnet. Hvornår gentagelse og opfølgning gør forskellen mellem udvikling og endnu et initiativ, der langsomt mister betydning. Jeg hører min egen ledelsesstemme anderledes nu: mindre optaget af at komme videre og mere optaget af at holde rummet åbent længe nok til, at fælles forståelse kan tage form.

Jeg går videre fra dette projekt med større ydmyghed og større præcision. Ikke fordi jeg er blevet mere sikker, men fordi jeg har opdaget, at det er en styrke at være usikker, undrende og spørgende. Mere opmærksom på hvornår nærhed skal gøres tydelig. Hvornår tempoet skal sættes ned. Hvornår vi mangler ord – og hvornår vi mangler noget at være fælles om.

Her lever ledelse for mig nu: ikke som noget ved siden af arbejdet, men som den måde arbejdet bliver muligt på, når vi insisterer på at stå i det sammen.

11.0 Litteraturliste

11.1 Bøger og artikler

Albrechtsen, T. R. S. (2015). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling* (1. udg., 2. opl.). Dafolo.

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/2003). Den sociale konstruktion af virkeligheden: En videnssociologisk afhandling (3. udg.). København: Akademisk Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*.

Flyvbjerg, B., Landman, T., & Schram, S. (red.). (2012). *Real social science: Applied phronesis*. Cambridge University Press.

Frank, A. W. (2012). The feel for power games: Everyday phronesis and social theory. I B. Flyvbjerg, T. Landman & S. Schram (red.), *Real social science: Applied phronesis* (s. 41–60). Cambridge University Press.

Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, overs.; 2. udg.). Hans Reitzels Forlag. (Originaludgave 1960).

Hansen, F. T., & Thorsted, A. C. (2022). *At tænke med hjertet – en grundbog i eksistentiel praksisfænomenologi*. Klim.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). *Professionel kapital: Transformation af undervisning i hver skole* (dansk udg.). Dafolo.

Kristensen, N. (2020). Kvalitet i kvalitative undersøgelser. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lee, M. Y., & Edmondson, A. C. (2017).

Self-managing organizations: Exploring the limits of less-hierarchical organizing. *Research in Organizational Behavior*, <https://doi.org/10.1016/j.riob.2017.10.002>

Løgstrup, K. E. (2010). Den etiske fordring (14. udg.). Gyldendal.

Sparre, M. (2016). *Kultur er noget vi giver til hinanden: Projekt om kultur, ledelse og magt – i et aktionsforskningsperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.

<https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00036>

Sparre, M. (2019). Kulturforandring i et magtperspektiv. I K. D. Keller (red.), *Den organiserede formåen: Magtperspektiver på organisatorisk læring*. Aalborg Universitetsforlag.

Vestergaard, B. (2013). *Fair proces: Fra upopulære forandringer til medarbejdere, der udvikler løsninger* (1. udg., 2. opl.). Forlaget Fair Proces.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

11.2 Rapporter og øvrige kilder

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2023). *Motivation og variation i folkeskolen: Erfaringer og inspiration fra et aktionslæringsprojekt*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2025). *Samundervisning i grundskolen – når to eller flere underviser sammen*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Kronprins Frederiks Center for Offentlig Ledelse. (2025). *Forundersøgelse blandt lærere på Skovlyskolen* (pilotundersøgelse, juni 2025) [Internt notat]. Aarhus Universitet.

Tesfaye, M. (2025a, 22. september). Børn med diagnoser har gavn af struktur og forudsigelighed. Børne- og Undervisningsministeriet.

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/indlaeg-og-taler-af-m/2025/250922-boern-med-diagnoser-har-gavn-af-struktur-og-forudsigelighed>

Tesfaye, M. (2025b, 7. oktober). Der skal være plads til alle børn – men ikke til al opførsel. Børne- og Undervisningsministeriet.

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/indlaeg-og-taler-af-m/2025/251007-der-skal-vaere-plads-til-alle-boern-men-ikke-til-al-opfoerrel>

Trivselskommissionen. (2025). Afrapportering. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://uvm.dk/media/vxwfpnxc/250224-trivselskommissionens-afrapportering.pdf>