

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 117, september 2020

LEDELSENS DIDAKTISKE POSITIONERING

– didaktiske roller og det
pædagogiske paradoks

Af Lea Lund

ARTIKEL

Pædagogisk ledelse

KOGNITION & PÆDAGOGIK

30. årgang nr. 117

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omslagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund og Thomas R.S. Albrechtsen

Redaktion: Andreas Nielsen, Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Lea Lund,

Poul Nissen, Nanna Paarup, Thomas R.S. Albrechtsen og Micki Kaa Sunesen

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2020 er inddelt i interessante temaer, som på forskellig vis relaterer sig til emnet gode læringsmiljøer.

- Magt og afmangt
- Pædagogisk ledelse
- Ny FGU og erhvervsuddannelse
- Børne- og elevperspektiver



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør artiklers videnskabelige kvalitet.

/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies articles' scientific quality.

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

Abonnementspriser 2020 (4 numre):

Privat abonnement kr. 475,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 725,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1700,-

Studerende kr. 355,-

Løssalg pr. nummer kr. 150,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

LEDELSENS DIDAKTISKE POSITIONERING – didaktiske roller og det pædagogiske paradoks

Af Lea Lund

Ungdomsuddannelsesinstitutionernes pædagogiske ledelsesfaglige rolle er kommet på dagsordenen både ministerielt, forskningsmæssigt og i praksis. I den seneste gymnasie-reform er det et krav, at skoleledelsen er tættere knyttet til skolens kerneopgave: undervisningen, og hermed er didaktikken i centrum. Lederne skal lede læreres læreprocesser, som igen leder læring for eleverne i form af undervisning. Ledelsens fokus bliver i den forstand dobbelt, eftersom lederen både skal have blik for lærerens didaktiske refleksion samt støtte læreren i dennes refleksion. Artiklen rapporterer fra forsknings- og udviklingsprojektet Lead & Learn, der har fokus på, hvad ungdomsuddannelsers pædagogiske ledere er rundet af. Hvordan forstår og udmønter lederne deres rolle ud fra en didaktisk og læringsorienteret optik? Artiklen svarer således på: Hvordan den pædagogiske ledelse positionerer sig didaktisk i deres faglige ledelsesopgave. Undersøgelsen viser, at lederne balancerer mellem tre didaktiske roller: meddeler, omsorgsgiver og sokratiske samtale-partner. Lederne positionerer sig didaktisk ved at balancere mellem disse og ved at økonomisere på en måde, således at meddelerrollen og omsorgsgiverrollen tilsammen udgør samme masse som den sokratiske tilgang. Undersøgelsen viser desuden det pædagogiske aspekt og det paradoksfyldte i ledelsens rolle, idet ledelsen balancerer deres didaktiske råderum, hvor det at både lede og lytte er et dilemma per se. Lederne oplever det som en præmis, at deres rolle skal balancere det pædagogiske paradoks, da de navigerer efter at ville klæde lærerne tilstrækkeligt på til, at lærerne selv kan foretage selvstændige vurderinger i faglige udfordringer. Men samtidig vil lederne ikke styre lærerne i en særlig retning, men lade dem gå vejen selv.

Artiklen indledes med et overblik over det politiske fokus på ungdomsuddannelsens pædagogiske ledelse samt studier heraf. Herefter beskrives Lead & Learn-undersøgelsens empiri og analysens teoretiske afsæt, efterfulgt af fundene. Artiklen er en forkortet og redigeret version af et udfoldet conference-paper (Lund, 2019b).

Pædagogisk ledelse i ungdomsuddannelsesregi

I den seneste gymnasiereform er der krav til udvikling af ledelsens rolle ind i skolens pædagogiske praksis (Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 2016). Lederne skal således udføre 'direkte faglig ledelse' (Sørensen & Petersen, 2015; Voxted, 2016).

I TALIS-undersøgelsen fra 2018 kortlægges, hvordan ungdomsuddannelsesledere leder i forhold til den pædagogiske praksis (EVA, 2020). Lidt over halvdelen af alle lederrespondenter udtrykker, at de iværksætter konkrete tiltag for at sikre, at lærerne tager ansvar for at forbedre deres didaktiske kompetencer og elevernes udbytte af undervisningen. Lidt over halvdelen af lærerrespondenterne angiver, at den feedback, de har fået fra deres leder, har haft en positiv indflydelse, hvoraf 79 % af disse angiver, at det har medført en positiv ændring i deres didaktiske kompetencer.

Når ungdomsuddannelserne slår stillingsopslag op, stilles der krav til, at den pædagogiske ledelse er didaktisk kompetent i form af forståelse for læreplanerne samt selve undervisningens didaktisering, udfoldelse og kendskab til elevgruppen. En typisk pædagogisk leder, uddannelsesleder, afdelingsleder eller vicerektor er tidligere selv lærer med en kandidatgrad. 58 % har en master eller diplom i ledelse (EVA, 2020, p. 49). De resterende må antages at bygge deres ledelsesstil på erfaringer i tråd med den internationale empiriske forskning, som beretter om en markant høj erfaringsbundet ledelse inden for skoleområdet (Lillejord & Børte, 2018, 2019).

Den pædagogiske ledelse har en central funktion i udviklingen af uddan-

nelsernes kvalitet, og der er behov for at styrke den lokale pædagogiske ledelse primært med fokus på feedback mellem lærere og ledere (EVA, 2013, 2014). Der er ministerielt fokus på, at ledelsen skal tættere på praksis, at de har en didaktisk dagsorden og er involveret i undervisningen (STUK, 2018), dvs. en direkte faglig ledelsesstil. Jeg tager afsæt i Uljens' (2020) beskrivelse af curriculumledelse, som foregår på forskellige ordensniveauer, hvor mit afsæt foregår på '2. ordens pædagogisk ledelse', dvs. skoleledere, der leder læreres undervisning. Dette tolker jeg i min undersøgelse som, at ledere er ledere af læreres didaktiske refleksion, hvilket kræver, at lederen også tænker didaktisk. Ledere står her ofte over for en paradoksal opgave. Det kantianske pædagogiske paradoks (von Oettingen, 2012) er per se indlejret i intentionen om at ville flytte et andet menneske i en læreproces. Dette handler om forholdet mellem frihed og tvang, pædagogikkens iboende selvmodsigelse. Som sparringspartner er det et paradoks, når man skal kultivere friheden og i den optik have sin samtalepartner "til at tale en tvang mod hans frihed, og skal samtidigt selv lede ham i at bruge sin frihed godt" (von Oettingen, 2001, p. 43).

Projektet Lead & Learn

Som vi har set i de netop beskrevne ministerielle- og styrelsesinitiativer, samt i nationale og internationale undersøgelser, er der påpeget et behov for at udvikle skolernes pædagogiske ledelse med særligt henblik på, at ledelsen kommer tættere på medarbejdernes pædagogiske praksis som en forudsætning for at kunne udøve direkte faglig ledelse. Projektet

Lead & Learn – Educational Leadership undersøger ungdomsuddannelseslederens didaktiske positioneringer. Data derfra kan vise os, hvilket udgangspunkt lederne selv har rent didaktisk – og det er interessant at få indsigt i, hvilken didaktisk optik lederne selv er rundet af, altså når de på 2. ordens niveau skal lede lærernes undervisning, jf. Uljens' niveauinddeling. Projektet Lead & Learn består af data fra tre forsknings- og udviklingsprojekter, som undersøger den pædagogiske ledelse i ungdomsuddannelsessektoren i Danmark og rummer seminstrukturerede spørgeguides, enkelt- og fokusgruppeinterview samt skriftlige refleksioner (alle kvalitative datakilder).¹ Undersøgelsen er ikke generaliserbar, men dækker en stor spredning af danske ungdomsuddannelsesledere, hvor 77 anonymiserede ledere har deltaget (Lund, 2019b). Det grundlæggende forskningsspørgsmål er: Hvordan forstår og udmønter lederne deres rolle, når vi anskuer det ud fra en didaktisk og læringsorienteret optik?

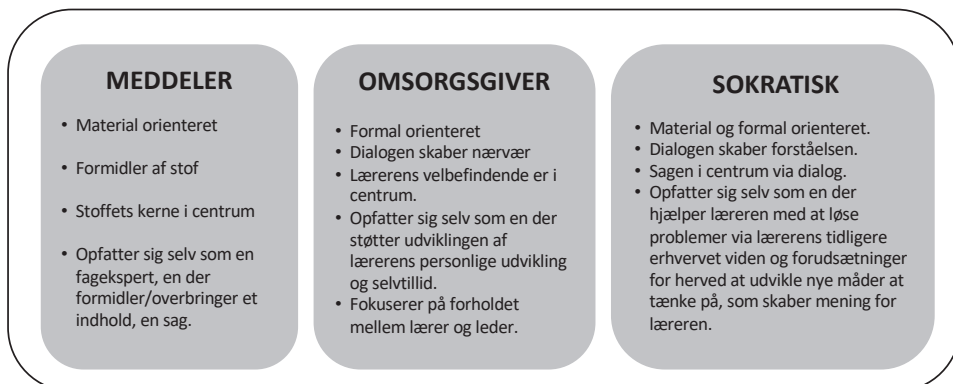
Analysens faser bestod af følgende faser²: Fase 1: induktivt datadrevne tematikker. Fase 2: induktivt og kondenserende

de tematikker. Fase 3: deduktiv i kobling til didaktiske kategorier, se uddybende i Lund (2019b, p. 11ff.). I analysens 3. fase trækkes der på grundelementerne i den didaktiske trekant sat i relation til de roller, som lederen indtager heri, samt lederens syn på læring og didaktik.

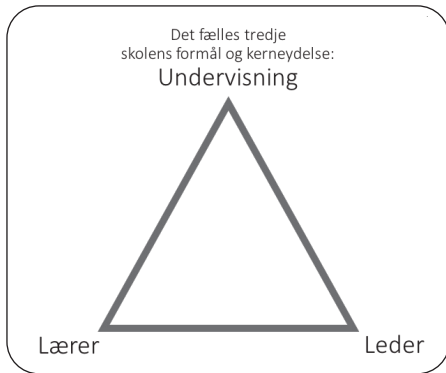
Ledelsens didaktiske trekant og læringsperspektiv

Ledernes positionering blev undersøgt ved at anskue lederen som en, der indtager en af følgende roller vist i figur 1. Rollerne er inspireret af Pratts (1992) empiriske undersøgelser af lærerens roller (samt Lund, 2015), der beskriver undervisningens almenpædagogiske tilgang i forhold til den didaktiske trekant udkryd-stalliseret i en rolle eller syn på læring.

De didaktiske roller fra figur 1 er skellet i undersøgelsen af den pædagogiske ledelses positionering ift. den didaktiske opgave, de har at løfte, når de leder læreres undervisning. Ledelsens rolle er dobbelt i den forstand, at lederen for det *første* skal have blik for lærerens didaktiske refleksion over lærerens undervisning og for det *andet* skal have blik for at støtte



Figur 1: Didaktiske roller som optik på ledernes positionering



Figur 2: Ledelsens didaktiske trekant, når der ledes i 2. orden

læreren i dennes refleksion. Didaktikken udgør altså kernen i undersøgelsen (Jank & Meyer, 2006; Klafki, 2001). Figur 2 viser mit bud på ledelsens didaktiske trekanter tre grundelementer. Ved at se på data ud fra de didaktiske roller (figur 1) tydeliggøres det, hvilken akse i ledelsens didaktiske trekant (figur 2) lederne har særligt fokus på.

Herunder er de didaktiske roller fra figur 1 eksemplificeret og sat i forhold til ledelsens didaktiske trekant i figur 2.

Meddelerrolle: Når lederen fokuserer på aksens bevægelse fra *leder* om *undervisning* til *lærer*, da har lederen vægt på at overbringe viden om undervisning. Lederen indtager *meddelerrollen*, der fx udtaler sig om, hvordan den gode undervisning skal udføres, uden at gå i videre dialog med lærerne.

Omsorgsgiverrolle: Når lederen fokuserer på aksens bevægelse mellem *lærer* og *leder*, da ligger lederen vægt på lærerens velbefindende, her er akse *lærer* og *leder*-relation i fokus som udtryk for en leders

omsorgsgiverrolle. Undervisningens kerne er ikke i fokus.

Sokratisk dialogpartner: Når lederen fokuserer på akserne, der går mellem *leder* og *lærer* om *undervisning*, da foregår interaktionen som en bevægelse mellem leder og lærer hen mod det fælles tredje: undervisning. Her påvirker de hinanden, men den dominerende akse foregår mellem *lærer* og *undervisning*. Lederen er sokratisk ved at støtte læreren videre med afsæt i lærerens allerede erhvervede viden og kunnen for at sikre, at dette sker ift. lærerens nærmeste udviklingszone.

Ledernes syn på og viden om læreres læring

Begrebet 'didaktik' består af læring og undervisning, og når jeg analyserer ledernes didaktiske positioneringer, vurderes derfor også deres perspektiv på læreres læring. Anna Sfards læringsanalogi skelner mellem subjektet som en 'container' for læring eller som en 'deltager' i læreprocessen (1998 p. 6,7). Containermetaforen er et modtagerperspektiv, et tilegnelsesperspektiv: Individet er læringspåfyldeligt. Den lærende lærers proces ses som kontinuerligt påfyldelig, men dog ikke nødvendigvis passivt modtagende, den lærende kan også være aktivt konstruerende i processen. Deltagermetaforen inddrager dog mere eksplicit den lærende som en deltager i proces og kontekst, hvor målet for den lærende er fællesskabsopbyggende.

Når de to læringsmetaforer kobles til ledernes didaktiske roller i figur 1, kan man groft sagt placere containermetaforen under meddelerrollen og deltagermetaforen under de andre to roller. Inden

for lærertækningsforskningen har man siden slutningen af 1970'erne udviklet en interesse væk fra containeranalogien (Lund, 2017c). Som teoretisk didaktisk optik (se figur 3 nedenfor) har jeg ligeledes anskuet lederens forståelser, ud fra hvilket didaktiksyn de var ansporet af, dvs. om de fx har en overvejende dannelsesteoretisk optik, en progressiv pædagogisk tilgang, eller om de står på en læreteoretisk didaktik.

Empiriske fund fra Lead & Learn – lederens didaktiske positioneringer

Her beskrives de fund, der peger på, hvordan de danske ungdomsuddannelsesledere i projekterne under Lead & Learn forstår og udmønter deres rolle som anskuet ud fra en didaktisk og læringsorienteret optik.

Meddelerrolle – lederen har overblik og sætter rammer og retning

Lederne mener, at de skal have overblikket for lærerkollegiet og sørge for, at rammerne er i orden. De udtrykker, at det er deres opgave at give overblik og at kunne sikre ro på arbejdspladsen. Det kan være, at lederen ønsker at simplificere kompleksiteten, så læreren kan fokusere på sin undervisning, fx ved at være den, der går forrest og giver lærerne overblik over nye situationer, fx reformtiltag, som lederen herunder udtrykker i et interview:

“Man skal mingelere lidt mellem, at man skal have det store overblik, at man skal formidle retningen, og det er både skolens retning og lovgivningens retning, og hvad er det for nogle strømninger, vi er nødt til at tilpasse os nu, og

	Didaktisk retning	Fokus
Kontinental didaktik	Dannelses-teoretisk didaktik	<ul style="list-style-type: none"> Dannelsesidealer og normer. Fremme selvvirksomhed, medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet.
	Læreteoretisk didaktik	<ul style="list-style-type: none"> At analysere og finde mulige svar – ikke give svar. At teoretisere og reflektere over undervisningen vha. modeller og strukturer. Et modspil til normativiteten i dannelsesteoretisk tilgang.
Begge tilgange	Konstruktivistisk didaktik	<ul style="list-style-type: none"> Den lærendes konstruktion af forståelse. At tilrettelægge undervisning og stof, så den lærendes egen konstruktion af indholdet kan forekomme.
Angelsaksisk curriculum	Mål - middel - didaktik	<ul style="list-style-type: none"> Målet helliger midlet, fx via særlige kriterier for mål.
	Progressiv pædagogik/reformpædagogik	<ul style="list-style-type: none"> Erfaringsbaseret – afsæt i menneskets erfarings-horisont, som inddrages som en del af den planmæssige udvikling. Problemorienteret undervisning.
	Videnskabscentreret læreplansteori og kognitiv didaktik	<ul style="list-style-type: none"> Indholdets struktur planlægges ud fra spiralprincippet og tilpasses den lærende (har sammenfald med konstruktivistisk didaktik).

Figur 3. Deduktivt teoretisk blik på lederens didaktiksyn (se uddybende i Lund 2019b, 2020, p. 97)

hvad er det for nogle ting, vi har sat fokus på her på skolen lige nu. Både på ledelsesniveau, men selvfølgelig også nogle aftaler, vi har lavet med hinanden. Og forsøge at sørge for, at det er tydeligt for alle, hvorfor vi går den retning, vi går.”

Lederne beskriver jævnt hen over hele materialet, at deres opgaver – fx at håndtere fusions- og reformændringer over for lærerkollegiet – er at gå forrest og tegne de positive linjer for skolen i en samfundsmæssig kontekst. Her ser de på lærerne i lyset af en tilegnelses-/modtagermetafor, jf. Sfards læringsoptik.

Omsorgsgivende rolle – det relationelle aspekt af leder-lærer-forholdet

Lederne tilstræber også at være tæt på medarbejderne. De ønsker at vise omsorg og er relationelt orienteret. De prioriterer dialogen samt sikrer lærerens velbefindende og arbejdsstrivsel og har et stærkt fokus på forholdet mellem lærer og leder, jf. lederens didaktiske trekant (figur 2). I materialet fremgår det, at lederne vægter den daglige snak over kaffen og i spisepausen, at få sagt godmorgen og have en åben kontordør. Det er vigtigt for lederne, at lærere og leder ikke kun taler om faglige sager. En leder udtrykker i et fokusgruppeinterview det omsorgsgivende aspekt som en nødvendighed: “... Sådan rent skoledriftsmæssigt er det ikke en fordel, at folk bliver drevet ud, hvor det går helt galt.” Ligesom en anden leder, der er ny i jobbet som pædagogisk leder, konstaterer i sine skriftlige refleksioner, at det omsorgsgivende aspekt er en væsentlig del af rollen. “Som leder har jeg det fint med at være den, der sætter deres tanker i

gang pædagogisk, men samtidig synes jeg, at jeg har lyst til at være et menneske, som de kan søge til også i de hårde tidspunkter i deres liv. De viser tillid til mig, og det vil jeg også gerne tage til mig.” En leder, der også er ny i stillingen som afdelingsleder, reflekterer skriftligt over sine egne præferencer i forhold til det at være en lyttende leder: “... det er mennesker, jeg arbejder med. Jeg vil gerne lede igennem tillid, og jeg tror på, at tillid opstår ved, at man ser folk som de hele mennesker, de er. Et kendetegn på, at jeg har opnået lærernes tillid, er, hvis de tør komme til mig med professionelle ideer, men også med personlige problemer.”

Vi ser altså, at lederne nok ønsker at udstikke rammer – som meddeleren – men samtidig er fokuseret på omsorgsgiverrollen, der er lyttende i personlige og ikke-faglige forhold. Lederen herunder udtrykker, at hun ikke vil undvære den personlige relation, som hun kalder “at være menneske”, hvilket hun uddyber:

“Det her med at være et menneske er meget nødvendigt for mig. At være der for dem og have en forståelse for de ting, de går igennem. Ikke som leder kun at tænke på aflysninger af timer ... (...) ... at være et menneske, der forstår, hvad er det, de går igennem, og hjælpe dem, hvis det er det, jeg kan ud fra mine egne erfaringer eller ud fra et menneskeligt syn ... (...) ... Der er noget tillid ... (...) ... Og det vil jeg gerne bevare ... (...) ... det duer heller ikke at være deres ven. Men der er nogle situationer, hvor jeg bare kan være menneske ... (...) ... og have forståelse for deres problemer. Familieproblemer (...) ... Det tror jeg også handler om, at man

skaber nogle glade medarbejdere og en rigtig behagelig arbejdsplads.”

Ledelsen har således flere roller. På den ene side skal lederen melde klart ud, hvad der skal leveres, og give rammerne (meddelerrolle), men på den anden side skal der også udvikles et behageligt sted at arbejde. Derfor beskriver lederne, at de finder det vigtigt at sikre en relation til lærerne, vise nærhed og opnå tillid (omsorgsrolle). Denne balancegang effektueres ved ledernes praktiseren som sokratiske samtalepartner, som datamaterialet er rigt på.

Sokratisk tilgang – at håndtere det pædagogiske paradoks

Lederne oplever og udmønter i udpræget grad deres ledelsesrolle som en sokratiske dialogpartner. En rolle, hvor de tror på, at læreren besidder indsigt i det fælles tredje – skolens kerneydelse: undervisningen, jf. figur 2, lederens didaktiske trekant – her er det lederens rolle at støtte lærerens indsigt, så den kommer op til overfladen. Som sokratiske samtalepartner er lederen en slags fødselshjælper, hvis metier er at få et andet menneske til at føde sandheden selv. Heri ligger implicit Sfards deltagermetafor. Lederen herunder anskuer sine lærere som deltagende ved at inddrage dem i processen, når der skal sættes didaktiske initiativer i gang på skolen. Han udtrykker, at det er: “... *vigtigt for mig som kollega at være god til at lytte til mine kolleger.*” Han uddyber i interviewet, at han vægter:

“... at være tæt på lærerkollegiet og være sådan en, som lærerne gider at komme til med ideer. Det tror jeg er en ting,

som er givende i den position, som man sidder i, så man ikke skal løse alting selv og ikke få alle ideerne. Lærerne er også tættere på eleverne, så nogle gange har de også mere føling med, hvad det er for nogle ideer, der rent faktisk virker. Så jeg tror, det er vigtigt for mig som leder, hvis jeg skal gøre mit arbejde ordentligt, og det handler jo om eleverne i sidste ende, så det er vigtigt for mig at være lydhør over for lærernes ideer, for de er et andet sted og kan se tingene fra et andet perspektiv, end jeg kan.”

Ovenstående er et eksempel på, at lederen ikke ser sig selv udelukkende som en meddeler og ej heller en, der anser læreres udvikling i lyset af Sfards containermetafor. Lederen herover mener, at det er læreren, der har føling med eleverne og undervisningen, at læreren har “ideer, der rent faktisk virker”. Lederen herover er en leder, der er lydhør og mener, at læreren netop kan “se tingene fra et andet perspektiv”. Derfor er det for denne leder vigtigt at “lytte til kollegerne” og være “tæt på lærerkollegiet”, eftersom “lærerne kommer med ideerne”. I en sokratiske fødselshjælperanalogi er lederen altså overbevist om, at lærere er bærere af ideer til den gode undervisning – deres fælles tredje, jf. lederens didaktiske trekant i figur 2 – og at det er lederens opgave at lytte til disse ideer, da han også senere udtrykker, at lederen sidder med “en form for magt til at få tingene gjort”, og derfor skal lederen lytte for at få “ført nogle af tingene ud i livet”.

Kernen i dialogen mellem leder og lærer og det, som lederen ønsker at forstå og få indsigt i, handler ikke om lærerens

personlige udvikling som i den omsorgsgivende rolle, men snarere er genstandsfeltet selve undervisningen. Det er 'sagen' – altså selve undervisningen og lærerens ideer og føling med eleverne – som er omdrejningspunktet. Lederne oplever sig selv som sparringspartnere, dvs. en art sokratiske fødselskæmpere for læreren, som en leder under et fokusgruppe interview udtrykker det, er det den fineste opgave for lederen at føre lærerne på "de rigtige veje" via samtalen.

"... jeg støtter dem [lærerne], eller jeg prøver at få dem de rigtige veje ... Det gør jeg jo også, hvis de er ansvarlige for et eller andet tiltag, hvis man [læreren] står for grundforløbet, har du problemer der, hvordan håndterer du det så? Eller bekendtgørelsen ... (...) ... jeg er med som sådan en sparring."

Lederen udtrykker, at han "prøver at få dem [lærerne] de rigtige veje". I stil hermed taler et lederteam i et fokusgruppe-interview om, at lærerne, når de kommer forbi og beder om råd, har problemer i undervisningen.

Leder 1

"Vi har en coach-rolle indimellem, som kan være, når der kommer en lærer, der synes, de måske ikke lige magter deres opgave ... (...) ... eller 'den her enkelte elev, hvordan er det, vi skal gøre det?' Man kan sige, min lederkollega og jeg vi kan måske godt sige 'den elev snupper jeg, og så skal jeg nok lige stille rammerne an,' men så ved vi jo også godt, at så har vi også den næste og den tredje og den tiende, og det er jo ikke det, der er tanken. Tanken er at klæde den pågældende

lærer, der står med udfordringer, på til at selv kunne håndtere situationen."

Leder 2

"De kommer til os og 'uh, hvad gør vi lige her?' Og så sender vi den lidt retur, forstået på den måde at få klædt dem så godt på, ift. den udfordring de står med. Så det er dem, der håndterer den. Sådanne situationer de kommer daglig (...) vi har sådan en åben dørstilgang, der handler om, at man stikker hovedet ind. Man [lærerne] begynder at tænke i løsninger eller muligheder, og der bliver det et spørgsmål om, at jeg bruger aktiv lytning, jeg bruger det at stille uddybende spørgsmål."

Leder 3

"Så går de faktisk selv ud igen med en eller anden plan for, hvad de kan gøre, eller flere muligheder. For lige at spille den op imod mig, 'Hvad er det lige, du tænker, for jeg tænker sådan og sådan', og så går de ud igen og siger, 'nu ved jeg i grunden godt, at det er sådan og sådan, jeg kan gøre' ... (...) ... jeg lytter til, hvad kan de selv mener."

Dialogen viser os, at ledernes hensigt er at "klæde" lærerne på og sikre, at det er læreren selv, der "håndterer situationen". Lederens rolle er da at være den, der lytter og stiller uddybende spørgsmål ift. undervisningen – deres fælles tredje – og derefter giver et lille skub. Men det er læreren, der skal gå vejen selv. Dette venlige lille skub og ledelsens intention om at få lærerne på rette vej udtrykte en leder i forbindelse med, at hun ikke mente, at en af lærerne på hendes skole havde ladet sig forstyrre i tilstrækkeligt høj grad i sin hverdagspraksis. Men lederen pressede kun ganske lidt på for at ændre lærerens

egen eksperimenteren, fordi som lederen mente, er det bedst, at læreren føler sig tryk og af sig selv kommer frem til at turde noget mere. I sokratisk forstand kan ledelsen ikke gå vejen for læreren, da det ikke er lederen, der pragmatisk set skal forestå undervisningen. Lederne mener altså, at lærerne skal foretage egne vurderinger i deres faglige udfordringer, gerne i dialog med lederen, men uden at de på samme tid er afhængige af lederens direkte beslutningstagen.

Vi ser altså den knivsnæg, lederen balancerer på, som udtryk for det pædagogiske paradoks, hvor man som leder forsøger at indvirke udefra på en indefra drevet proces hos den enkelte lærer. Lederne er opmærksomme på lærerens nærmeste udviklingszone, og at læreren skal støttes i at udvikle sin tilgang til at turde eksperimenter mere i sin undervisning. Når lederne udtrykker deres sokratiske tilgang, er de ofte også didaktisk positioneret ved den læreteoretiske didaktiktilgang.

Læreteoretisk didaktisk tilgang i en sokratisk optik er direkte faglig ledelse

Lederne ved, at lærerne har meget at bidrage med, og det er denne viden, lederne skal bringe i spil, dvs. distribution af skolens opgave. Lederne ønsker netop at sætte lærerne selv til at samarbejde og dele viden (en sokratisk tilgang) og sikre, at de får diskuteret fagene og udfordringerne i praksis. Lederen herunder beskriver i et refleksionsnotat, at han inviterer sig selv til at være deltagende på en pædagogisk temadag, hvor han *ikke* selv står for processen, for at sikre, at lærerne er i dialog med ham om det fælles tredje i lederens didaktiske trekant (figur 2).

“Arrangementet [en pædagogisk dag] blev en succes og modtaget virkelig godt af både personalet og ledelsen. Jeg er overbevist om, at arrangementet blev godt, fordi flere lærere følte, at deres kompetencer kom i spil [havde været på kurser, konferencer og uddannelse], og at lærerne generelt var med i en aktiv læreproces, hvor de blev hørt, set og lyttet til. Samtidig tillod jeg mig selv at stille mig blandt personalet og deltage på lige fod med dem og lade andre om at facilitere. Dette gav mig samtidig muligheden for at deltage aktivt i debatten og neutralt komme med mine indspark i processen og dermed støtte op om en ‘bottom up’-proces”.

Lederen ønsker, at lærerne går en konstruktiv vej selv, og denne leder har en holdning til, hvordan det skal foregå – nemlig at de får en didaktisk dialog på baggrund af indsigt fra lærernes egne erfaringer og fra pædagogisk teori. Han beskriver, at han særligt inddrager de lærere, der netop har taget en uddannelse, og som har deltaget i en nylig national konference om motivation og frafald. Men lederen kan på den anden side ikke vise vejen, fordi den skal lærerne selv gå, som han udtrykker det: “[min rolle er her på temadagen at være] ... *den lyttende og sidde med i diskussionen. Men ikke som leder, men bare som medarbejder.*” Hvis lederen selv havde været facilitator, så ville lederen være vejviser (dvs. for meget meddelerrolle), men ved at være med i diskussionerne ved bordene forsøger han at håndtere det pædagogiske paradoks, at hans lærere selv skal gå den vej, der for dem er hensigtsmæssig i deres arbejde med at reflektere over deres undervisning, men han kan – på sokratisk fødselshjælpervis – støtte dialogen, selv om det er lærerne selv, der skal gå vejen.

I materialet har vi set ledere, der stiller undrende spørgsmål med henblik på at initiere en dialog og på den måde forsøge at være didaktisk kvalificerende. Lederne er ofte didaktisk positioneret ved den læreteoretiske didaktiktilgang ved at facilitere en dialog, som vi så det ovenfor, hvor lærernes ideer kommer i spil ud fra særlige didaktiske rammer, modeller og strukturer. Lederen indtager ikke blot meddelerrollen, men sætter netop lærerne selv til at samarbejde og sikre, at de konstruktivt får diskuteret fagene og udfordringerne i praksis. Lederne er generelt bevidste om ikke at beslutte hen over hovedet på lærerne. Jf. Sfards læringsmetaforer er lederens syn på lærerne, at de er deltagere. Det er i sig selv et pædagogisk paradoks, og vi ser, hvordan ledelsen forsøger at håndtere at få læreren til "at gå den rette vej". I en lederdialog udtryktes også denne balancegang, hvor dialogen handlede om at spænde mellem at sikre et kontinuerligt pres på lærerkollegiet for at sikre undervisningsudvikling og samtidig at sikre følgeskab: "... jeg ser det som min rolle mere at sørge for et kontinuerligt pres over for [lærerne], der, hvor jeg synes, det skal være, i højere grad end at det er min rolle at gå ind og holde igen." Hvor til en anden leder i dialogen kommenterer: "... det er jo en balance. Altså, det kan jo ikke nytte noget, man fiser derudaf, og pludselig så ser man sig tilbage, og så er der mennesketomt." Set i et læringsperspektiv forsøger lederne at finde en balance og at sikre, at de matcher lærernes nærmeste udviklingszone. Lederne oplever på den ene side, at de skal have overblik over det passende pres på skolens medarbejdere. På den ene side ønsker de, at lærerne er modtagere og ikke deltagere, men på den

anden side kan de godt se risikoen for et negativt udfald ved denne modtagerrolle, så derfor er det en balancebom, de balancerer på, som ledelseslitteraturen også pointerer (Lüscher, 2012, 2018).

Afrunding på Lead & Learn-fund

Jeg har fundet det interessant at se på, hvordan ledelsen positionerer sig, dvs. hvordan de anskuer feltet didaktik og pædagogik som en del af deres arbejde ind i den faglige ledelse. Der rapporteres her i artiklen fra empiri indsamlet på danske ungdomsuddannelser landet over, samlet set kaldet Lead & Learn – Educational Leadership. Formålet var at vise, hvad disse danske ungdomsuddannelsers pædagogiske ledere er rundet af. Hvordan forstår og udmønter lederne deres rolle, når vi anskuer det ud fra en didaktisk og læringsteoretisk optik? Der er tre gyldige grunde for valget af didaktisk teori indeholdt læringssyn som optik på den pædagogiske ledelse i de danske gymnasier. For det første ved vi, at skolerne efterspørger pædagogiske ledere, der kan lede didaktikken på en skole. For det andet er der et ministerielt og reformstøttende fokus på, at den pædagogiske ledelse skal komme tættere på kerneydelsen, og som går ned i materien i den direkte faglige ledelse, nemlig undervisningsopgaven. En tredje årsag til brugen af en didaktisk optik tager afsæt i argumenterne fra Uljens & Ylimaki (2018) om at sikre sammenhæng mellem undervisning og ledelse på anden ordens niveau. Som Uljens (2020) pointerer, så har der "manglet forskning i ledelse med udgangspunkt i pædagogisk teori" (p. 13), hvorfor ledelsesforskningen bør bygge på et pædagogisk teoretisk fundament for at blive pædagogisk relevant.

Konklusion

Undersøgelsen er ikke generaliserbar, men dækker en stor bredde af ungdomsuddannelsesledere og består af kvalitative data fra 77 ledere. Undersøgelsen viser, at lederne har en udpræget læreteoretisk didaktikforståelse. Der er således ingen dannelsesorienterede eller progressiv pædagogisk optik i materialet. Den læreteoretiske tilgang viser sig ved, at lederne ønsker at facilitere en dialog, hvor lærernes ideer kommer i spil ud fra særlige didaktiske rammer, modeller og strukturer, som lærerne har erhvervet sig via fx kurser, og dette ønsker lederne, at lærerne arbejder videre med sammen. Dertil kommer, at lederne balancerer mellem tre didaktiske roller: meddeler, omsorgsgiver og sokratiske samtalepartner og gør brug af alle tre i større eller mindre grad. Det er lederen som sokratiske samtalepartner – der også indeholder Sfards perspektiv på lærerne som deltagere – som er mest fremtrædende. Dertil kommer, at dels meddeler- og omsorgsgiverrollerne udgør under halvdelen af de samlede antal kodninger i analyserne. Jeg konkluderer på baggrund af materialet, at lederne positionerer sig didaktisk ved at balancere mellem disse og ved at økonomisere på en måde, således at meddelerrollen og omsorgsgiverrollen tilsammen udgør samme masse som den sokratiske tilgang.

Vi ser desuden det paradoksale i ledelsens rolle, idet ledelsen balancerer deres didaktiske råderum – det at både lede og lytte er et dilemma per se. På den *ene side* mener lederne, at det er deres (meddeler) rolle at melde klart ud, hvad der skal leveres samt at sikre klare rammer. Men på den *anden side* skal der også udvikles et behageligt sted at arbejde, og derfor er det

vigtigt for lederne at have sikret en personlig relation til lærerne (den relationelle omsorgsgiverrolle). Denne balancegang effektueres ved ledernes særlige praktiseren af den sokratiske samtaletilgang med fokus på det fælles tredje – undervisningen. Man ser en tendens til, at lederne oplever det som en præmis, at deres rolle skal balancere det pædagogiske paradoks – i form af udtalelser som, at lederen “prøver at få lærerne de rigtige veje”. Lederne navigerer i at ville sikre, at lærerne kan foretage egne vurderinger i deres faglige udfordringer – uden at lærerne på samme tid er afhængige af lederens indblanding. Ledelsen er således spundet ind i det pædagogiske paradoks, det er at føre det frie menneske til at vælge den retning, der er meningsfuld for den enkelte.

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2015). *Professionelle læringsfællesskaber – Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. København: Dafolo.
- Dale, E.L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dansk Pædagogisk Tidsskrift (2016). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*. Hentet på: <http://www.dpt.dk/wp-content/uploads/2016/06/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf>.
- EVA (2013). *TALIS 2013 – OECD's lærer- og lederundersøgelse*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.

- EVA (2014). *Kompetenceudvikling af lærere på det gymnasiale område*. København: EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020). *TALIS 2018 – 2. rapport. Samarbejde, skoleklima og skoleledelse*. Hentet på: <https://www.eva.dk/grundskole/talis-2018-2-rapport>.
- Ineva (2019). *Midtvejsevaluering i projekt Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL). Statusnotat omhandlerende implementeringsfidelitet*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd
- Lillejord, S. & Børte, K. (2019). Middle leaders and the teaching profession: building intelligent accountability from within. *Journal of Educational Change*, 21, 83-107.. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09362-2>.
- Lund, L. (2015). *Læreren verden – almen didaktiske refleksioner over klasserumserfaringer*. Ph.d.-afhandling Aarhus: Aarhus Universitet.
- Lund, L. (2017a). *Anbefaling til den pædagogiske ledelse: Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion. Voksenuddannelse med VUC i Centrum*, 113(3), 7.
- Lund, L. (2017b). *Didaktisk refleksion – når lærere sætter ord på egen praksis* (English: *Educational reflections – when teachers articulate their praxis*). Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, L. (2017c). *Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisningen på?* I P.F. Laursen & H.J. Kristensen (red.), *Didaktik Håndbogen* (pp. 341-358). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, L. (2018a). *Arbejdsrapport fra KLEO-projektets første runde juni 2018. Hvad skal bevares og hvad skal ændres? Rapport til KLEO-konsulenter og KLEO-ledere*. Aarhus: CUDIM, Aarhus Universitet.
- Lund, L. (2018b). *Juni – Tegn på lærerudvikling – Rapport 1. En evaluering af KLEO-projektets første runde juni 2018*. Aarhus: CUDIM, Aarhus Universitet.
- Lund, L. (2019a). *Læreren didaktiske vokabular – at skabe sammenhæng mellem undervisningens intention og udførelse*. I A. Qvortrup (red.), *Formålsdrevet uddannelse og undervisning* (pp. 163-184). Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, L. (2019b). *Lead & Learn: Pædagogisk lederskab. Undersøgelse af danske gymnasieskolelederes didaktiske tænkning. Arbejdsrapport med fund vedr. ledelsens didaktiske positionering. At balancere mellem didaktiske roller og håndtere det pædagogiske paradoks*. Paper præsenteret ved den “8. Nordiska Lärarplansteoretiska konferensen” i Vasa Åbo akademi, Finland, 7.-8. november 2019.
- Lund, L. (2020). *Kort & godt om didaktik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Lund, L., Boie, M.A.K. & Andersen, M. (2019). *Faglig Pædagogisk Ledelse Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS*. Hentet på: https://www.ucviden.dk/portal/files/67374122/FPL_LederErfaringsbog.pdf%0A.
- Lüscher, L.S. (2012). *Lederen mellem tvivl og handlekraft – paradokser og personligt lederskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lüscher, L.S. (2018). *Ledelse gennem paradokset – om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pratt, D. (1992). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Fla.: Krieger Pub. Co.
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sørensen, S.P. & Petersen, M.H. (2015). *Pædagogisk ledelse er faglig ledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>.
- STUK (2018). *Pulje til styrkelse af den faglige-pædagogiske ledelse på de gymnasiale uddannelser 2018/2019*. Hentet på: <https://www.stukuvvm.dk/uvvm-dk/puljer-udbud-og-pris-uddelinger/puljer/puljeoversigt/tidligere-udmeldte-puljer/gym/pulje-til-styrkelse-af-den-faglige-paedagogiske-ledelse-paa-de-gymnasiale-uddannelser-2018-2019>.
- Uljens, M. (2020). Pædagogisk ledelse og uddannelsesreform – en ikke-af-firmativ pædagogik. *Kognition & Pædagogik*, 117, 30(117), s. 8-25.
- von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- von Oettingen, A. (2012). Det pædagogiske paradoks. I P.F. Laursen & H.J. Kristensen (red.), *Gyldendals pædagogiske håndbog. Otte tilgange til pædagogik* (2. udgave, pp. 531-549). København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Voxted, S. (2016). *Faglig ledelse i offentlige organisationer*. København: Hans Reitzels Forlag.

¹ *Dataoversigt fra Lead&Learn – Educational Leadership*

Lead&Learn Educational Leadership	Periode	Projekttype	Område	Uddannelser	Skoler	Leder-informanter	Datakilder		
							Semi-struktureret fokus-gruppe-interview *	Semi-struktureret Skolebesøg-interview **	Lederes skriftlige refleksioner
KLEO Klasseledelse og erfaringsopsamling	2017-2020	Forskning og udviklingsprojekt	Midtjylland	VUC's HF VUC's AVU SOSU, HHX	5	8	3	3	5***
FPL Faglig pædagogisk ledelse	2018-2019	Model skoleprojekt	Hele DK	STX HTX HHX	15	66	-	-	29*** 35****
EDU:LEAD:NOVICE Nystartede pædagogiske lederes praksis	2018-2019	Forskningsprojekt	Midtjylland	Undgsoms-uddannelser Anonymiseret	3	3	-	7	11
					23	77	3	8	91
<p>* 3 FG med alle 8 ledere fra hele projektet. ** 3 interview på den pågældende skole (enkeltinterview, når lederteam bestod af en leder, og FG, når det bestod af flere). *** Forberedelse til skolebesøg. **** Midtvejskonference - forberedelse til gruppediskussioner mellem ledere på tværs af projektet til den kommende midtvejskonference.</p>									

Både KLEO-projektet (Lund, 2018b, 2018a) og FPL-projektet (Ineva, 2019; Lund, Boie & Andersen, 2019) bygger på aktionsforskningsprincipper. Projekterne har blandt andet til formål at udvikle den pædagogiske ledelses rolle ved at sikre en tættere tilknytning til lærerens undervisningspraksis. Ledelsen trænes i at gå i kritisk og konstruktiv didaktisk dialog med læreren om skolens didaktiske praksis (Lund, 2017a, 2017b), dvs. at arbejde frem mod en dialog og sammenhæng mellem undervisningens intention og udførelse (Lund, 2019a), alt sammen med afsæt i Dales idealer for en didaktisk rationel skole (1999). Dette sker via dialog om observation af undervisningen og via arbejdet med udviklingen af et fælles didaktisk vokabular lærere og leder imellem (Lund, 2017b), da det er lederens pædagogiske rolle at være medvirkende til at udvikle skolen til et professionelt læringsfællesskab (Albrechtsen, 2015; Qvortrup, 2016; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Som vi så, er det netop i den seneste gymnasiereform et krav, at skoleledelsen kommer tættere på undervisningen. I EDU:LEAD:NOVICE er der stillet skarpt på tre nyansatte pædagogiske lederes oplevelser i forhold til deres opgaver, roller og håndteringen heraf i løbet af deres første år som ledere.

² *Display over analyseprocessens faser og fund (2019b, p. 11ff)*