

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 117, september 2020

UNDERVISNINGSBESØG OG DE FIRE STIER I DEN PÆDAGOGISKE LEDELSE

*Af Thomas R.S. Albrechtsen,
Inga Stein Michelsen, Henrik Sønnichsen
& Anne Gregersen*

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.

UNDERVISNINGSBESØG OG DE FIRE STIER I DEN PÆDAGOGISKE LEDELSE

Af Thomas R.S. Albrechtsen, Inga Stein Michelsen,
Henrik Sønnichsen & Anne Gregersen

Formålet med denne artikel er at undersøge skolelederes erfaringer med undervisningsbesøg som en særlig form for pædagogisk ledelsespraksis, hvilket er et område, der stadig ikke er forsket meget i. Artiklen bygger på interview med fire skoleledere, der fortæller om, hvordan de har grebet de undervisningsbesøg an, som de selv har deltaget i på deres skole. Vi præsenterer i artiklen en forskningsbaseret model for pædagogisk ledelse – “de fire stier i den pædagogiske ledelse” (Leithwood, Sun & Pollock, 2017) – som vi benytter som analytisk ramme til at få øje på de forskellige veje, som undervisningsbesøgene kan tage. Vi ser i interviewene blandt andet, hvordan især den “emotionelle sti” fylder i den pædagogiske ledelse, i form af at skolelederne anerkender og opmuntrer personalet i deres daglige arbejde igennem undervisningsbesøgene. Vi peger afslutningsvis på områder, der i den sammenhæng kan være relevante at forske nærmere i.

Indledning

Der har de seneste år været en stigende interesse i, hvordan skoleledere kommer “tættere på” undervisningen under overskrifter som *pædagogisk ledelse* (Moos, 2016; Kjer & Jensen, 2018; Ågård, 2019), *faglig ledelse* (Ringvad, 2019), *elevcentreret ledelse* (Robinson, 2015), *læringscentreret ledelse* (Bjerg & Staunæs, 2014), *læringsledelse* (Qvortrup, 2015) og *ledelse for læring* (Townsend & MacBeath, 2011; MacBeath et al., 2018; Townsend, 2019). Der er her et udbredt ønske om, at skoleledere i højere grad tilegner sig “effektive ledelsesredskaber, som umiddelbart kan bringes i anvendelse i skolens hverdag” (KL et al., 2017, p. 9). Som Danmarks Evalueringsinstitut dog peger på, så findes der “ikke

mange undersøgelser af, hvordan denne ledelsespraksis konkret kan se ud” (EVA, 2015, p. 7). VIVE stiller dog i en nyere rapport skarpt på den pædagogiske ledelsespraksis i en dansk kontekst (Bjørnholt, 2019). I rapporten peger de på, at ifølge danske skolelederes egne udsagn handler pædagogisk ledelse primært om “lederens direkte involvering i det pædagogiske og didaktiske arbejde” (Bjørnholt et al., 2019, p. 37). Denne “direkte involvering” fra skolelederens side kan forekomme på forskellige måder. VIVE skelner mellem en generel og specifik pædagogisk ledelse. I en *generel pædagogisk ledelse* involverer skoleledelsen sig i selve undervisningen, hvor de blandt andet “observerer lærernes undervisning, giver dem feedback på deres undervisning og drøfter undervis-

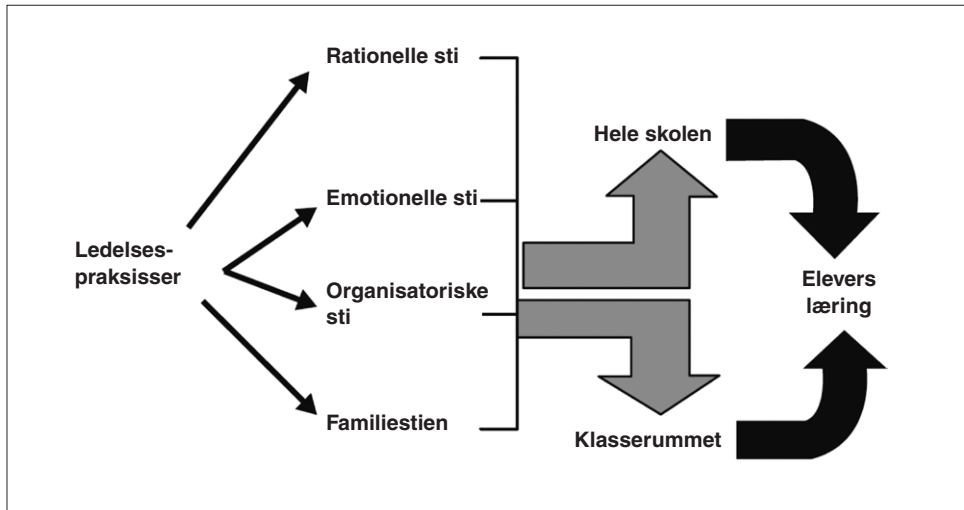
ningsmetoder med dem” (ibid., p. 37). I en *specifik pædagogisk ledelse* “er skolelederne involveret i lærernes undervisning gennem et fokus på mål og indgår i dialog med lærerne om opfyldelse af ’Fælles mål’, tydeliggørelse af mål for eleverne samt tilpasning af lærernes undervisning til elevernes behov” (ibid., p. 37). I denne artikel vil vi fokusere på den førstnævnte type af pædagogisk ledelse, som skoleledere deltager i. Særlig interessant i denne sammenhæng er, at VIVE i rapporten konkluderer, “at ledernes observation og feedback på lærernes undervisning ikke synes at have nogen nævneværdig betydning på elev-, lærer- og skoleniveau” (Bjørnholt et al., 2019 p. 7), og at det står i modsætning til, hvad man ser i andre lande. VIVE giver følgende forklaring på dette overraskende fund:

“En forklaring på de forskellige resultater i Danmark og i udlandet kan være, at danske lærere traditionelt har haft en høj grad af autonomi med hensyn til valg af pædagogiske metoder. Det kan derfor ikke udelukkes, at en ledelsesform med en meget involveret – eller instruerende – skoleleder passer dårligere ind i den danske skolekultur. Understøttet af de kvalitative interview vurderer lederne (og i nogle tilfælde lærerne) heller ikke, at skolelederne nødvendigvis har de rette kompetencer til at kunne varetage den faglige sparring, og lærerne foretrækker derfor sparring fra kollegaer. Der er imidlertid mange lærere, der efterlyser, at skolelederne får en større indsigt i deres arbejde, herunder deres faglige kompetencer” (Bjørnholt et al., 2019, p. 7f.).

I denne artikel vil vi undersøge denne problemstilling om skolelederes involvering i en generel pædagogisk ledelse nærmere med særlig fokus på det fænomen, vi vil betegne som *undervisningsbesøg*. Med undervisningsbesøg mener vi en leders eller kollegas fysiske tilstedeværelse i et klasserum, mens der undervises (sml. Kempfert & Ludwig, 2014). Vi bruger det som et deskriptivt begreb. Undervisningsbesøg kan således være et anmeldt eller uanmeldt besøg, mere eller mindre planlagt og kan gennemføres med eller uden en systematisk observation fra skolelederens eller kollegaens side. Undervisningsbesøg er en nødvendig forudsætning for det, som VIVE beskriver som en generel pædagogisk ledelse, fordi skolelederen må være fysisk til stede i en undervisningssituation for at kunne observere den og give feedback på den. Vi er interesserede i at vide noget mere om, hvordan skoleledere selv oplever det at gennemføre undervisningsbesøg, og forstå, hvilke veje det kan gå som en form for pædagogisk ledelsespraksis. Derfor har vi gennemført et eksplorativt studie i form af en interviewundersøgelse med fire skoleledere fra forskellige folkeskoler, der alle har erfaringer med undervisningsbesøg. Før vi præsenterer og diskuterer fundene fra disse interview, vil vi redegøre for undersøgelsens teori og metode.

Fire stier i den pædagogiske ledelse

Den teori, der ligger til grund for vores undersøgelse af skolelederes undervisningsbesøg, er den såkaldte *Four Paths Framework* for pædagogisk ledelse, som er udviklet af den canadiske skoleledelsesforsker Kenneth Leithwood og hans medarbejdere (Leithwood, Sun & Pol-



Figur 1: De fire stier i den pædagogiske ledelse (ifølge Leithwood, Sun & Pollock, 2017, p. 3)

lock, 2017). Vi vil her omtale modellen som *de fire stier i den pædagogiske ledelse* (se figur 1).

Modellen tager udgangspunkt i den forståelse af skoleledelse, at det er en social praksis, hvor der udøves indflydelse på nogen. Modellen bygger på en række tidligere empirisk forskning, der viser, at skoleledelse kan følge forskellige stier, der i sidste ende har en indflydelse på elevernes læring. I modsætning til lærere og pædagoger har skolelederne overvejende en *indirekte* indflydelse på elevernes læring (sml. Robinson, 2015). De fire stier i modellen er eksempler på, hvilke veje eller stier denne indirekte indflydelse kan gå. De kaldes i modellen for henholdsvis den rationelle sti, den emotionelle sti, den organisatoriske sti og familiestien (figur 2).

Som modellen viser, kan de forskellige stier enten være rettet specifikt mod en elev/klasse eller mod skolen som helhed. Undervisningsbesøg vil vi med udgangspunkt i modellen beskrive som et

eksempel på en pædagogisk ledelsespraksis ("leadership practice"), der kan følge forskellige stier, og som i sidste ende har indflydelse på elevernes læring. Selv om hensigterne med et undervisningsbesøg således kan være forskellige, behøver de ikke udelukke hinanden. Der kan være overlap mellem stierne, som når skolelederens faglige feedback på en undervisningssituation samtidig fungerer som emotionel støtte til en lærer.

Empiri og metode

Vi har i november og december 2019 gennemført fire semistrukturerede kvalitative interview (Brinkmann, 2014) med skoleledere fra fire forskellige skoler i fire forskellige kommuner om deres erfaringer med undervisningsbesøg. Fælles for disse fire skoleledere er, at de alle selv gennemfører undervisningsbesøg og generelt har en positiv holdning til denne form for ledelsespraksis. I interviewene spørger vi skolelederne, hvordan de gri-

Sti	Beskrivelse
<i>Rationelle sti</i>	Dækker over den ledelsespraksis, hvor skolelederen går ind og støtter personalets viden og færdigheder om didaktik og pædagogik. Her drejer det sig om skolelederens indsigt i skolens pædagogiske problemløsningskapacitet, hvilket både kan være orienteret mod at fremme elevernes trivsel og læring af fagligt indhold. Et konkret eksempel kan være skolelederens feedback på en lærers undervisning, hvor fokus er rettet mod formidlingen af det faglige indhold til eleverne.
<i>Emotionelle sti</i>	Drejer sig om både ledelsens og personalets følelser og motivation. Her er det skolelederens sociale vurderingsevne og følelsesmæssige intelligens, der spiller den centrale rolle, det vil sige skolelederens evne til at skabe trivsel, engagement og fællesskabsfølelse blandt personalet. Et konkret eksempel herpå er den måde, som skolelederen anerkender medarbejdernes indsats på.
<i>Organisatoriske sti</i>	Indebærer den ledelsespraksis, der retter sig mod at skabe rammer og gode arbejdsbetingelser for personalet i form af strukturer, kultur, politik og rutiner i dagligdagen. Fokus er på skolens infrastruktur. Denne del tages ofte mere eller mindre for givet, indtil noget ikke fungerer. Det er skolelederens opgave at kunne understøtte og opretholde skolens kapacitet og produktivitet. Et eksempel herpå er de beslutninger, som skolelederen træffer om personalets arbejdstid.
<i>Familiestien</i>	Vedrører skolelederens involvering i skole-hjem-samarbejdet. Det er ikke alene gennem undervisningen i skolen, at elevers faglige læring og trivsel udvikles. Familien har også en stor indflydelse herpå, og skoleledere kan være med til at skabe et miljø, hvor forældre involverer sig mere konstruktivt i deres børns læring og syn på skolen, undervisningen og lærerne. Et eksempel kan her være skolelederens jævnlig kommunikation med forældre om skolens forventninger til deres børn.

Figur 2: Beskrivelse af indholdet i de fire stier i den pædagogiske ledelse

ber undervisningsbesøgene an, og hvilke fordele og udfordringer de oplever i den sammenhæng. Derudover spørger vi dem om deres brug af faglige vejledere, kompetenceudvikling for personalet og samarbejde med forældre og forvaltning. Alle interview har haft et omfang på omkring halvanden time og er efterfølgende blevet transskriberet. Vi har analyseret interviewene med udgangspunkt i den beskrevne model *de fire stier i den pædagogiske ledelse* (figur 1). Vi har i artiklen ændret på skoleledernes navne, så vi i det følgende vil kalde dem for henholdsvis Arne, Bente, Carl og Dorthe. Arne er ansat på en skole med ca. 550 elever (0.-10. klasse), Bente på en skole med ca. 130 elever (0.-

6. klasse), Carl på en skole med ca. 320 elever (0.-6. klasse) og Dorthe på en skole med ca. 370 elever (0.-9. klasse). Skolerens størrelse varierer, de er organiseret på lidt forskellige måder og har hver deres særlige udfordringer. Der, hvor de dog minder om hinanden, er, som sagt, at de alle målrettet benytter sig af undervisningsbesøg som en form for pædagogisk ledelsespraksis.

Fire skolelederes erfaringer med undervisningsbesøg

Vi vil i det følgende analysere interviewene med udgangspunkt i de fire stier i den pædagogiske ledelse (Leithwood, Sun & Pollock, 2017). Generelt kan det siges, at

alle fire interviewede skoleledere begrundede deres undervisningsbesøg med, at de ønsker at være "tætte på" deres medarbejdere og undgå at komme "for langt væk". Som skolelederen Dorthe siger: "Det er yderst væsentligt for mig at komme ned og se undervisningen. For ellers så kommer jeg for langt væk fra, hvad der foregår dernede." For alle skolelederne gælder det også, at undervisningsbesøgene typisk er aftalt på forhånd med den medarbejder, de kommer på besøg hos. Som Dorthe formulerer det: "Jeg har det i min kalender. Ikke dagligt, men tre gange om ugen er der et modul, hvor jeg skal ned og overvære undervisningen." Det nævnes dog også i interviewene, at der kan være situationer, hvor undervisningsbesøgene ikke er så klart planlagte, men hvor skolelederen bare "kigger ind". I sidstnævnte tilfælde er det dog også noget, der er afklaret med medarbejderne på forhånd. Som Arne fortæller, er der således situationer "hvor vi bare dukker op, kan man sige. Og det gør vi. Det har vi klart meldt ud, at det for at se, hvordan børnene har det. Det er der lavet en aftale om." Så i alle fire tilfælde er undervisningsbesøgene en jævnlige forekommende og aftalt ledelsespraksis på skolerne. Der er dog forskel på, hvor struktureret skoleledernes undervisningsbesøg er, og hvordan skolelederne mere specifikt griber det an. Carl benytter sig af observationsskemaer og en systematik i undervisningsbesøgene, som er inspireret af en norsk model ("vurdering for læring"). Dette benytter han for bedre at kunne give de ansatte en tilbagemelding efterfølgende, men det fungerer også som et redskab på ledermøder til at kunne vurdere situationen på skolen og i de enkelte klasser, så samtalerne bygger

på mere end bare "fornemmelser", siger han. Arnes tilgang er derimod at fokusere mere på situationen, og hvad der opstår i samtalerne med personalet. Om brugen af en feedbackmodel siger han i interviewet: "Det er noget af det, som jeg bruger ind i det, men egentlig ikke sådan systematisk, fordi det er mere en toning, så vi ved, hvad det handler om." Om sin vejledning af personalet siger han også, at det "sker meget mere løbende undervejs, altså sådan dørtærskel-vejledning, kan man sige, fra mig til dem". Bente og Dorthe synes at ligge et sted imellem disse to tilgange, i forhold til hvor struktureret undervisningsbesøgene er. I det følgende vil vi zoomere nærmere ind på, hvordan skolelederne griber undervisningsbesøgene an set i relation til de fire stier i den pædagogiske ledelse.

1. Undervisningsbesøg og den rationelle sti

Formålet med skolelederes undervisningsbesøg kan være at gå i dialog med personalet om faglige emner, hvilket vi har betegnet som den rationelle sti i den pædagogiske ledelse. Det er da også noget, som alle skolelederne i interviewene beskriver, at de gør. Ifølge Carl drejer undervisningsbesøgene sig om at få en reel indsigt i medarbejdernes faglighed, så han har bedre mulighed for at forholde sig til den. For som han siger: "Hvis min leder aldrig har set mig undervise, så er det jo svært at sige, om man er en god eller dårlig underviser." Eller som Dorthe siger: "Det er væsentligt for mig at se børnene i deres undervisningsmiljø, men også at se lærerne, hvordan de griber opgaven an, fordi der er nogle udfordringer dernede." Samtidig understreger de fire skoleledere,

at det særligt er eleverne, der er fokus på i undervisningsbesøgene, mere end det er en evaluering af lærerne. Vi bemærker i interviewene, at skolelederne ikke taler om at give feedback på fagdidaktikken, det vil sige lærernes formidling af specifikt fagligt indhold til eleverne. De taler først og fremmest om observation af mere almindelige problemstillinger som fx klasseledelse. Alle fire skoleledere bringer deres egne særlige styrker og kompetencer med ind i den pædagogiske ledelse, som også er med til at forme undervisningsbesøgene. De er samtidig bevidste om, hvad de er mindre gode til, og her trækker de så i stedet på kolleger i form af fx ressourcpersoner eller andre i ledelsesteamet, som har større ekspertise på området. Alle skolelederne nævner, at de er afhængige af kollegernes kompetencer, og at der er begrænsninger i, hvad de selv kan udrette gennem undervisningsbesøgene. Bente giver et konkret eksempel på, hvordan hun har gennemført undervisningsbesøg, som har fulgt den "rationelle sti" i form af et længere forløb på hele skolen med fokus på klasseledelse. Hun beskriver, hvordan forløbet har givet grundlag for senere undervisningsbesøg, som ikke er lige så systematiske, men hvor hun blot "stikker hovedet ind":

Bente: "Til at starte med var det meget systematisk, og jeg havde aftalt med lærerne, inden jeg kom ud, at jeg kigger på det, du gør brug af fra klasseledelsesværktøjskassen. Jeg kigger egentlig ikke så meget på dig som person, som underviser, men på den klasseledelse, du bringer i spil. Bagefter havde vi så feedback-samtaler. Det gjorde jeg ved alle én gang, hvor det

var så systematisk. Så går jeg jævnligt rundt og stikker hovedet ind. Jeg har også, hvis jeg skal give en besked til en lærer, det er sådan en god mulighed, for så har man jo et ærinde derinde. Så kan man jo sige, at så går du ind og afbryder undervisningen. Ja, det gør jeg egentlig meget bevidst, fordi så kan jeg godt lige stå og kikke lidt, og så kan der komme en naturlig pause, og så kan jeg lige sige, at jeg skulle lige sige det og det, og så går jeg igen. Det er sådan en god måde at få et indblik i, hvad sker der egentlig inde i klassen."

Interviewer: "Hvad er din oplevelse af den reaktion, som du modtager fra lærerne, når du lige kommer?"

Bente: "Det er ikke altid, de lægger mærke til det, at jeg lige kommer derind. Så det er ikke sådan noget, de tager større notits af."

Interviewer: "Hvori bestod den systematiske forberedelse, du indledte dine møder med?"

Bente: "Jeg ville køre det som et projekt sammen med pædagogen. Det var noget, jeg ville, og noget, jeg vidste noget om, og det er noget, jeg den dag i dag giver sparring omkring. Især når de kommer med udfordringer. Jeg spørger dem først, hvad de selv tænker, men jeg har også nogle faglige redskaber til at give dem noget faglig sparring."

Allerede i forbindelse med introduktionen af dette forløb fik Bente indrammet det på en måde, hvor personalet fik med-

ejerskab, og hvor hun lagde vægt på deres styrker og eksisterende viden:

Bente: “Det blev modtaget fint. Det, jeg tror, jeg vandt ved, var ved at bringe deres egen viden i spil. Altså sige: ’Jeg ved, vi kan en hel masse, og nu skal vi have det synliggjort og udbredt, så vi kan lære af hinanden.’”

2. Undervisningsbesøg og den emotionelle sti

Vi bemærker i interviewene, at skoleledernes undervisningsbesøg især synes at følge den emotionelle sti i modellen i figur 1. Der er overlap med den rationelle sti, men formålet med undervisningsbesøgene synes her mere at være at støtte, opmuntre og anerkende medarbejderne i deres arbejde. Arne fremhæver, at en ægte nysgerrighed fra skolelederens side er et afgørende element i undervisningsbesøgene. Arne beskriver, hvordan hans nysgerrige tilgang gennemsyrrer hans kommunikation med de ansatte, både når han er på undervisningsbesøg og i andre sammenhænge, hvor han deltager i noget med dem som fx fagudvalgsmøder. Denne nysgerrighed retter sig primært mod børnene:

Arne: “Ja, og så går nysgerrigheden jo også på helt konkret, og det er jo selvfølgelig også noget, som man skal opbygge, det der med, at lederen lige pludselig kommer forbi. Det er vores indgangsvinkel, det er egentlig altid, at når vi kommer forbi, så er det altid for at være nysgerrige på, hvordan børnene de klarer sig. Ikke så meget på, hvordan lærernes roller er. Egentlig på, hvordan eleverne klarer sig, hvordan de agerer i det.”

Denne nysgerrighed og praksis med, at ledelsen “pludselig kommer forbi”, forudsætter tillid og tryghed. Det er da også noget, der er “klart meldt ud”, forklarer Arne, og så kan det udvikle sig til et besøg, der er planlagt mere på forhånd, hvis der er behov for det. Nysgerrighed står også centralt hos Carl, men for ham drejer det sig om at skabe en kultur, hvor det i lige så høj grad er personalet, der er nysgerrige på egen og hinandens pædagogiske praksis, hvor “de selv er nysgerrige og søger hjælp”. Det samme gør sig gældende hos Dorthé. Ifølge Dorthé bør nysgerrigheden fra skolelederen – eller andre kolleger – føre til, at man i det hele taget bliver mere reflekterende i forhold til det, man gør i dagligdagen. For Dorthé er det helt afgørende, som hun som skoleleder understøtter denne refleksion blandt personalet. Ved at stille spørgsmålet “hvorfør?” vil man, ifølge Dorthé, “blive forstyrret” og genoverveje, om det, “man plejer at gøre”, stadig er det mest virksomme at gøre:

Dorthé: “Jeg tænker, at det, vi altid har brug for som professionelle, det er lige at blive stillet det spørgsmål hvorfor? Hvorfor vælger du at gribe det an på den her måde? Hvorfor vælger du at anskue det sådan, eller hvorfor gør du sådan? Fordi den refleksion, som det bringer med sig, det gør, at vi har lettere ved at lave nogle justeringer eller nogle ændringer eller holde fast i, at man gør det rigtige. Det synes jeg er rigtig vigtigt.”

Så for Dorthé er drømmen, at der foregår endnu mere refleksion blandt personalet, hvor det er legitimt at spørge hinanden, hvordan man griber undervisningen an, og

om man kan gøre det anderledes. Dorthe og Bente har været ansat som lærere på deres skoler i mange år, hvor de så på et tidspunkt skiftede til at blive skoleledere. Det dybe kendskab til kollegerne betyder noget, siger de. Og i det hele taget er det gode samarbejds miljø af stor vigtighed for, at undervisningsbesøgene kan gennemføres. Bente understreger vigtigheden af at have en "åben kultur", og her spiller den gensidige tillid en central rolle. "Der skal også være plads til at tale om det, der har været svært, og ikke kun det, der er gået godt," siger hun og tilføjer, at det "handler om tillid og social kapital". Carl er derimod relativt ny leder på sin skole, og her har han skullet skabe en tillid blandt personalet i forhold til sine undervisningsbesøg. Dette beskriver han på følgende måde:

Carl: "Og der er der sket en kæmpe forvandling her på stedet. For da jeg skulle ud og se undervisning her for første gang, så var det jo med bævrende stemme, de bød mig velkommen: 'Det må du da godt, hvornår kommer du?' Og så aftalte vi, at det bliver på torsdag i 3. lektion, og så var jeg ude og se undervisning hele vejen rundt. Og jeg så jo 14 pragteksemplarer, for de var jo alle forberedt til fingerspidserne. De vidste jo lige, hvornår jeg kom. Men min tilstedeværelse og den måde, jeg (...) Jeg havde jo fortalt dem, hvad det var, jeg ville observere på, og det jo ikke var dem, men det var det, de gjorde, og børnenes reaktioner. Om de var med og alt det her. Det fik jeg en utrolig positiv feedback på."

Så både i forbindelse med de uanmeldte – men alligevel aftalte – undervisnings-

besøg, som Arne og Bente fortæller om, og de planlagte undervisningsbesøg, der er sat i kalenderen med et bestemt fokus, som Dorthe og Carl beretter om, fremhæves tilliden som værende helt grundlæggende for, at det lykkes. Carl nævner i citatet ovenfor, at han i sine undervisningsbesøg ikke observerer direkte på lærerne, men på børnenes reaktioner. Dette fokus på eleverne i undervisningsbesøgene er noget, alle skolelederne fremhæver. De giver udtryk for, at de med undervisningsbesøgene vil opnå større refleksion blandt personalet over, hvad der kan forbedres i undervisningen, men det er også et mål med besøgene at opmuntre og anerkende medarbejdernes indsats. Carl fortæller, at det er vigtigt også at besøge de ansatte, der oftest lykkes med deres undervisning: "For de har jo også brug for at få den anerkendelse fra sin leder, at der er styr på det." Og som han også siger:

Carl: "Vi vil gerne gøre en god skole endnu bedre, og for dem, der gør det supergodt, så er det også en tryghed for dem, at jeg både ser deres arbejde og kommer de andre steder."

Dorthe understreger flere gange i interviewet vigtigheden af opfølgning og refleksion i forbindelse med undervisningsbesøgene, og at intentionen ikke er at se på undervisningen med "kritiske øjne", men derimod med et "positivt sind":

Dorthe: "For mig er det enormt vigtigt ikke at komme med sådan en kasket på. Jeg skal flette ind, og jeg skal sidde og udelukkende observere og efterfølgende sparre med læreren. Det er vigtigt for mig ikke og komme som

en, der skal kigge med kritiske øjne, men mere med lyst og med interesse. Gå ind og se med positivt sind på, hvad er det egentlig, der sker her.”

Arne formulerer sin nysgerrige og anerkendende tilgang til undervisningsbesøgene på denne måde, der ligeledes viser et fokus på, hvad personalet “gør godt”, og at undervisningsbesøgene ikke skal opleves som noget, der er “farligt”:

Arne: “De skal egentlig bare have vænnet sig til, at det ikke er farligt, at vi kommer. Det at være opmærksom på og nysgerrig på, hvad de går og laver. Det er jo faktisk bare et forsøg på at finde ud af, hvorfor de er så gode. Det er faktisk indgangsvinklen til dem: Hvad er det, de gør så godt? Det vil vi egentlig gerne vide noget mere om. For hvordan skal jeg ellers være en god personaleleder for dig, hvis jeg ikke ved, hvad du gør så godt?”

Skolelederne stræber mod, at undervisningsbesøgene kommer til at handle om eleverne og om at opmuntre og anerkende og altså ikke om at kontrollere og irettesætte de ansatte. Samtidig er de bevidste om deres position, og at de kan blive opfattet som havende en dobbeltrolle. Det gælder ikke mindst, når noget ikke fungerer godt i undervisningen. Så må skolelederne også gøre noget. Som Bente fx siger, så er hendes job også at være med til at “kvalitetssikre undervisningen”.

3. Undervisningsbesøg og den organisatoriske sti

Vi har i vores undersøgelse været primært interesserede i de undervisningsbesøg,

som skolelederne *selv* deltager i. Vi vil derfor ikke gå dybere ind i den “organisatoriske sti” i forbindelse med undervisningsbesøgene. Vi har i interviewene dog spurgt skolelederne om deres brug af ressourcepersoner og vejledere, og vi har i det ovenstående allerede peget på, hvordan denne gruppe af ansatte har en central rolle i forbindelse med undervisningsbesøgene. Der er grænser for, hvad skolelederne har kompetencer til, og derfor er der andre, der får denne opgave. I den sammenhæng er skolelederen med til at skabe rammerne for en praksis, hvor kolleger kan komme på besøg hos hinanden i undervisningen og lære af hinanden. Der kan også være tale om en arbejdsdeling i ledelsesgruppen. Carl er på interviewtidspunktet i færd med at ansætte en viceskoleleder, som blandt andet vil få til opgave at være på besøg i undervisningen.

Carl: “Det kan være, han skal overtage den funktion, som jeg har med at være ude og se undervisning. Men det er to forskellige ben lige nu, for det, jeg primært har været ude omkring, det er læring. Det, han primært skal til at starte med, det er trivsel, og det er det, han er god til. Det kan selvfølgelig blive et ressourcspørgsmål, men i princippet håber jeg, at vi begge to vil være meget ude i klasserne. Det kan være, jeg må æde mange af mine ord senere.”

Carl nævner her hele udfordringen med, at man som skoleleder overhovedet kan finde tid til undervisningsbesøgene. Denne tidsfaktor nævner de andre skoleledere også som en udfordring. Det hænger

sammen med de opgaver, som skolelederne pålægges udefra, og en løbende overvejelse om, hvorvidt undervisningsbesøgene egentlig er godt givet ud. Denne udfordring beskriver Bente på følgende måde:

Interviewer: “Hvad kunne dine fremtidstanker være omkring undervisningsbesøg?”

Bente: “Jeg kunne godt drømme om, at jeg have mere tid til det. Fik frigivet nogle ressourcer til det. Det er jo også noget af det, hvis man ikke sætter det i sin kalender, så er det noget af det, der ryger i forhold til noget andet med deadlines.”

Og hun uddyber:

Bente: “Det er også det med at følge op. Én ting er at gå ud og kigge, en anden ting er også at følge op og snakke med underviserne bagefter om, hvad så jeg egentlig. Det er jo i høj grad min tid, men det er også deres tid. De er jo også presset af opgaver. Så der er jo sådan en tidsfaktor i det, og man skal jo undervise mere og mere. Man får ikke mere tid til sådan nogle snakke.”

Skolelederne giver således udtryk for, at det altså bliver et spørgsmål om at prioritere og kunne vælge noget fra, som Dorthes også siger:

Dorthes: “Vi har jo mange forskellige opgaver, specialopgaver, og det er helt tydeligt, at det også er blevet noget mere bureaukratiseret, mere bureaukratisk end tidligere. Nogle gange kan

det godt være svært, fordi nogle af de opgaver, de er lidt langt væk fra den hverdag, som vi står i. Og da forsøger jeg at skære det fra, som jeg kan.”

4. Undervisningsbesøg og familiestien

Det fremgår tydeligt i interviewene, at skole-hjem-samarbejdet er en vigtig opgave i skoledernes job, men der synes umiddelbart ikke at være en stærk kobling med skoleledernes undervisningsbesøg. Det er der derimod blandt nogle af ressourcepersonerne, der er knyttet til en klasse. Men skoleledernes undervisningsbesøg synes i mindre grad at følge “familiestien” her. Arne nævner dog et eksempel på, hvordan en forældreklage gav anledning til et undervisningsbesøg hos en lærer.

Arne: “Jeg har haft en som engang, hvor der var nogle forældre, som henvendte sig omkring hendes måde at agere på, og så havde jeg en snak med hende omkring det, og så blev vi enige om, at var det ikke en god ide, at jeg kommer ned og observerer det, så er det nemmere for mig også at snakke med om det, også med forældrene igen. Og det var hun helt med på.”

I dette eksempel bliver observationerne fra et undervisningsbesøg altså benyttet i forbindelse med et skole-hjem-samarbejde. Så på den måde *kan* der være en kobling nogle gange til familiestien.

Diskussion

Sammenfattende kan vi sige, at undervisningsbesøg som pædagogisk ledelsespraksis kan følge alle de fire stier som beskrevet af Leithwood, Sun og Pollock

(2017). Det lader dog til, at det især er den rationelle og emotionelle sti, der er på spil, når skolelederne selv er på undervisningsbesøg i deres skole. Noget, vi lægger mærke til i interviewene, er, at den emotionelle sti fremhæves som væsentlig – også mere end den rationelle sti. Undervisningsbesøgene følger særligt den emotionelle sti, i form af at lederne oplever gode relationer, kommunikation og tillid som de centrale ingredienser i undervisningsbesøgene – både for at få undervisningsbesøgene til at lykkes, men også ved at undervisningsbesøgene i sig selv får den funktion at styrke et positivt forhold mellem ledelse og personale. Her ser vi en overensstemmelse med fundene i undersøgelsen af VIVE, nemlig at lederne ikke så meget ser det som deres opgave, eller at de har de rette kompetencer til at gå ind og drøfte fagligt indhold og læring med lærerne og pædagogerne (Bjørnholt et al., 2019). Dermed vil vi også pege på, at undervisningsbesøgenes funktion netop kan være, at skoleledere viser deres opbakning til det, personalet gør, frem for at det forventes, at de evaluerer på indholdet af deres arbejde. Dette er også i tråd med VIVEs forskningsresultater, hvor der er en efterspørgsel i forhold til, at skolelederne får større indsigt i, hvad personalet gør og kan (Bjørnholt et al., 2019, p. 7f.). Undervisningsbesøg, der følger den emotionelle sti, er en vej, skolelederen kan gå for at bidrage til at øge de *kollektive mestringsforventninger* blandt personalet, det vil sige personalets kollektive selvforståelse af, at de sammen kan gøre en forskel i forhold til, hvordan eleverne klarer sig (DeWitt, 2020, p. 89). Det forestiller vi os, at skolelederne kan gøre gennem undervisningsbesøgene, for-

di de her får lejlighed til netop at opmuntre, anerkende og give tilbagemeldinger på det, som lærere og pædagoger gør godt i den konkrete pædagogiske praksis, og dermed kan være med til at give dem en tro på, at de også vil gøre det godt i fremtiden (Donohoo, 2017; DeWitt, 2020). Her ser vi således en potentiel styrke i undervisningsbesøgene som pædagogisk ledelsespraksis.

Vi ser i vores undersøgelse også nogle tegn på udfordringer ved undervisningsbesøgene. Udfordringerne ligger blandt andet i, at undervisningsbesøgene kan være tidskrævende, og at der ligger et dilemma i skolelederens dobbeltrolle. På den ene side er intentionerne gode, da skolelederne er reelt nysgerrige og opmærksomme på betydningen af tillid, men på den anden side har de også en position og magt og et ansvar for at gribe ind, når noget ikke fungerer, som det skal. Her spiller brugen af andre fra ledelsesgruppen, vejledere og ressourcepersoner en vigtig rolle, men det har vi ikke belyst nærmere i denne artikel, men blot antydning det i forbindelse med undervisningsbesøg set i forhold til den organisatoriske sti. Det nævnes i interviewene, at undervisningsbesøgene er noget, der må prioriteres, fordi det er tidskrævende, og den knappe tid sætter nogle gange begrænsninger for undervisningsbesøgene, blandt andet ved at det går ud over den opfølgning, der bør være på besøgene. Det kan i det hele taget problematiseres, hvis skolelederes undervisningsbesøg alene bliver stående ved den fysiske tilstedeværelse i klasserummet, og der ikke tages ordentlig hånd om både forberedelserne og aftalerne om observationernes formål *inden* undervisningsbesøget og den fe-

edback og dialogen, der følger *efter* det. Når der er tidsmæssigt underskud, kan det være nødvendigt med alternative strategier. Som Bente fx formulerer det, må man under sådanne betingelser som skoleleder fokusere på andre situationer, hvor konstruktive samtaler om undervisningen kan udfolde sig. På Bentes skole foregår dette ofte i personalerummet i form af "uformelle snakke" blandt de ansatte, hvor hun også får en masse indsigt, og som hun siger: "På den her måde går jeg ind i en coachende rolle og stiller spørgsmål." Eller som Arne siger: "Altså, nogle gange så går jeg jo også bare rundt på gangene, og dørene står åbne, du ved, og så kan det jo være, at det bare er en elev, som jeg snakker med." Dette er eksempler, hvor skolelederne er "tæt på" deres ansatte og eleverne, men hvor de ikke direkte opholder sig i klasserummet, mens der undervises – det vil sige, at den pædagogiske ledelse ikke behøver foregå som et egentligt undervisningsbesøg. Vi kan selvfølgelig ikke generalisere ud fra de fire interview, men som et eksplorativt studie på området kan det være med til at nuancere vores forståelse af, hvad undervisningsbesøg indebærer for skoleledere i praksis, og hvordan de selv oplever det. På nuværende tidspunkt er der endnu ikke meget forskning i skolelederes undervisningsbesøg. Litteraturen er primært kendetegnet ved at være praktiske anvisninger til, hvordan det kan gøres, frem for hvordan det faktisk bliver gjort (Albrechtsen, 2016; City et al., 2009; Downey et al., 2010; Kempfert & Ludwig, 2014; Moss & Brookhart, 2018; Skrøvset, 2008). De fire stier i den pædagogiske ledelse mener vi er et brugbart analytisk værktøj, der kan være med til at

rejse nogle grundlæggende spørgsmål af både praktisk og forskningsmæssig relevans, i forhold til hvordan undervisningsbesøg gennemføres, og hvad formålet er med dem. Hvordan skolelederes undervisningsbesøg faktisk praktiseres, er altså stadig et område, vi ikke ved særlig meget om, og med den øgede interesse for pædagogisk ledelse er det et felt, der er værd at undersøge nærmere.

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2016). Deprivatisering af praksis gennem undervisningsrunder. *Skolen i morgen*, 19(8), 6-9.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse: Tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Kjer, M.G., Flyger, C.I., Andersen, M. & Prescott, A.B. (2019). *Skoleledelse under folkeskolereformen*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- City, E., Elmore, R.F., Fiarman, S. & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- DeWitt, P.M. (2020). *Instructional Leadership: Creating Practice Out of Theory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Donohoo, J. (2017). *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Downey, C.J., Steffy, B.E., Poston, W.K. & English, F.W. (2010). *Advancing*

- the Three-Minute Walk-Through: Mastering Reflective Practice.* Thousand Oaks, CA: Sage, Corwin.
- EVA (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring: Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2014). *Kollegiale Unterrichtsbesuche: Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback.* 3. udgave. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Kjer, M.G. & Jensen, V.M. (2018). *Skoledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år.* København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- KL, Finansministeriet, Undervisningsministeriet, Uddannelses- og Forskningsministeriet, Børne- og Kulturchefforeningen, Skolelederforeningen & BUPL's lederforening (2017): *Grunduddannelse af skoleledere – Fremtidige kompetence-behov og uddannelsesstilbud.* <https://uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-grunduddannelse-af-skoleledere-fremtidige-kompetencebehov-og-uddannelsesstilbud>.
- Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (red.) (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework.* Cham: Springer.
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the Connections Between Leadership and Learning: Challenges to Policy, School and Classroom Practice.* London: Routledge.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Moss, C.M. & Brookhart, S.M. (2018). *Formative walkthroughs: Når skoleledere og lærere samarbejder om at forbedre elevernes resultater gennem observation af undervisning.* Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, L. (2015). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse.* Frederikshavn: Dafolo.
- Ringvad, M. (2019). *Faglig ledelse gennem læringsåbne samtaler.* Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V. (2015). *Elevercentreret skoleledelse.* Frederikshavn: Dafolo.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring.* Tromsø: Eureka Forlag.
- Townsend, T. & MacBeath, J. (red.) (2011). *International Handbook of Leadership for Learning.* Dordrecht: Springer.
- Townsend, T. (red.) (2019). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Learning.* Cham: Palgrave Macmillan.
- Ågård, D. (2019). *Pædagogisk ledelse i teori og praksis – Inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne.* Frederikshavn: Dafolo.