

FORANDRINGSLEDELSE PÅ ARBEJDE GENNEM DE 'SKÆVE BLÅ TONER'

Publiseret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Dorethe Bjergkilde

Abstract

Denne artikel udforsker de mere subtile dynamikker, som intensiveres i en foranderlig og kompleks skolepraksis, og som fordrer mere sensitive ledelsesformer. Empirisk tager artiklen udgangspunkt i en case om implementering af praksisfaglighed, hvor ledelsen peger på, at der er behov for et mere grundlæggende forandringsarbejde. Inspireret af procesteori anvender artiklen begreberne affektivt attunement, praksisarrangement og intra-aktion for analytisk at kunne udfolde og forstå det subtile, sanseorienterede og konstant bevægelige ledelsesarbejde, som kræves i forandringsprocessen. I kølvandet af skolereformen fra 2013 og gennem en ny folkeskolelov fra 2024 er der åbnet op for et mere frit fortolket ledelsesarbejde. Artiklen tilbyder en forståelse af det relationelle, affektive ledelsesarbejde, som en kompleks skolepraksis kalder på. Et arbejde som fordres både i relation til udviklingen af organiserings- og undervisningsformer og i forhold til at tune sig ind på de relationelle og affektive dynamikker i skolen. Artiklen har som ambition at tilbyde nye forståelser og opmærksomheder omkring dette ledelsesarbejde.

Indledning

Med den nye folkeskolelov skrues der ned for styringen af folkeskolen til fordel for mere lokal frihed og af skoleledelse, som bliver et mere åbent felt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Skolereformen fra 2013 havde et større fokus på særlige former for skoleledelse inspireret af den angelsaksiske skoleledelsesforskning, såsom den transformative, distribuerede og instruerende ledelsesform (Bjergkilde, 2021). Nu fremstår skoleledelsesfeltet mere pluralistisk, hvor der lægges op til, at man lokalt skal finde en vej, der håndterer dilemmaer og modsætninger i dagligdagen (Wiedemann & Raae, 2024). Det betyder, at man ikke entydigt kan pege på en bestemt form for skoleledelse, men det fordrer øget refleksion, bevidsthed, mere flydende, bløde værdier og en evne til at balancere mellem modsatrettede krav og dilemmaer frem for at følge én bestemt vej (Wiedemann & Raae, 2024). Der peges ikke kun på rammer og retning men også på en emotionel og relationel opmærksomhed på de sociale dynamikker, der udspiller sig omkring forandring af skolens opgaver og fokus (Grønlykke & Nørby-Jæger, 2024). Skolelederen skal nu lokalt forme, forandre og udvikle en ny virkelighed i samarbejde med lærere og andre aktører. Mange nye initiativer og tiltag skal implementeres, samtidig med at forandringshastigheden kun bliver større (Wiedemann, 2023). Når samfundet er i konstant bevægelse, forandrer selv de langsigtede mål sig, og det betyder, at man ikke kun kan lede efter de lineære mål (Amhøj & Nielsen, 2023). Det lokale, foranderlige og relationelle rum kalder på mere sensitive ledelsesformer, der er hjælpsomme til at navigere i de uforudsigelige sociale energier og følelser, som ikke lader sig indfange i mere rationelle styringsteknologier, men som har betydning for, hvorvidt lederen formår at styre skolen og dens aktører i den intenderede retning. På den måde bliver det et spørgsmål om, hvordan lederen kan

skabe en mærkbar følt progression i praksis fremfor kun gennem en målstyrings resultater (Amhøj & Nielsen, 2023).



Foranderligheden i skolen bliver tydelig, når vi zoomer ind i praksis. Nye koncepter kommer, og arbejdet med dem foregår løbende. I empirien i artiklen tages udgangspunkt i praksisfaglighed, som var et begreb, som fyldte på en skole, da empirien blev indsamlet. Generelt peges der i analysen på nødvendigheden af en relationel og følelsesmæssig fintuning i ledelsespraksissen for at arbejde med forandring af praksis og implementering af nye koncepter som praksisfaglighed. I det empiriske materiale bruges metaforer med henvisning til musikken om, at man som forandringsleder skal lære at "spille de skæve blå toner". De skæve blå toner betegnes indenfor musikken som de toner, der skaber en anden tonerække end den vanlige, og derfor bliver brugen af blå toner et spørgsmål om *feeling*. Denne konnotation til forandringsledelse italesættes i empirien som en kontinuerlig balancegang, der fordrer relationelt følelsesmæssigt arbejde, der ikke er 'lige til'. Det betyder også, at ellers hjælpsomme, anvisende og normative forskrifter af skoleledelsesfeltets mange begreber som fx co-teaching, professionelle læringslæringsfællesskaber og faglig ledelse kan komme til kort (Alnor & Brandsen, 2019; Murawski & Gulløv, 2024; Ringvad et al., 2020). Det rejser spørgsmål om, hvordan man kan agere som leder i en foranderlig hverdag, når man konstant udfordres af nye initiativer og ændringer, og inspirationsmanualer ikke rækker. Det kalder på forskning, som forsøger at forstå de mere subtile, affektive dynamikker, og hvordan man ledelsesmæssigt agerer i disse. Dette felt i skoleforskningen er underbelyst (se dog Bjergkilde, 2019, 2021; Bjergkilde & Pallesen, 2022; Staunæs, 2011, 2017; Staunæs & Pors, 2015).

Forskningsspørgsmålet i artiklen lyder derfor: Hvordan kan man lede i en foranderlig bevægelig skolepraksis, hvad kan udfordre, og hvilke ledelsesforståelser er hjælpsomme i dette arbejde?

For at kunne folde det empiriske materiale ud analytisk, er artiklen inspireret af forskellige procesteoretiske begreber. Affekter og følelser begrebsliggøres som *affektivt attunement* for at kunne udfolde det ledelsesmæssige arbejde med at gøre sig lydhør og skabe lydhørhed blandt medarbejderne (Blackman, 2012; Gherardi et al., 2018). Selve forandringsprocessen, det vil sige mellemrummet mellem givne og nye praksisser, hvor ledelse bliver til, begrebsliggøres i artiklen som den *performative intra-aktive proces* (Barad, 2007). Begrebet er hjælpsomt til at udfolde det forandringsarbejde, som udspiller sig i mellemrummet og i intra-aktionen mellem givne og nye praksisser. Ledelsesarbejdet filtrer sig sammen med de organisatoriske strukturer, andre teknologier (igangværende og tidligere projekter, koncepter etc.) og skolens diskurser og fortællinger på tværs af tid, sted og erfaringer, og derfor anvendes begrebet (*praksis*)*arrangement* (Gherardi, 2016).

Artiklen introducerer først den empiriske case efterfulgt af de teoretiske begreber. Derefter følger analysen.

Metode og empiri

Empirien i artiklen kommer fra en skole, som er fulgt i 4 år med skiftende ledelse. I artiklen anvendes empiri fra det sidste års tid, hvor den fjerde leder i løbet af 4 år er på skolen. Empirien består af 2 semi-strukturerede interview og 3 observationer på skolemøder. Jeg var tilknyttet skolen i forbindelse med et projekt om faglig ledelse. I løbet af de fire år var der mange andre projekter og koncepter, som fyldte, bl.a. om motivation, trivsel, co-teaching og praksisfaglighed. Artiklen tager udgangspunkt i en case omkring netop 'praksisfaglighed', som ledelsen arbejdede på at indføre. De to interview er lavet uafhængigt af det projekt, jeg var tilknyttet. Observationerne er lavet på tre skolemøder, hvor jeg blev bedt om at observere på deres ledelsespraksis. Det betyder, at jeg havde fokus på det sproglige ledelsesarbejde, stemning, rammer, indhold og progression men også på følelsesmæssige betoning.

Jeg har generelt i mit etnografiske feltarbejde ladet mig bevæge af det, som skolelederen har fremhævet i sit ledelsesarbejde, det vil sige potentialer, udfordringer, afvigelser, og hvilke kultur- og strukturforandringer, omveje og ledelsespraksisser, dét så har kaldt på. Metodisk betyder det, at jeg har ladet mig bevæge af stemninger, diskurser, affekter og ledelsens 'optagetheder'. At blive bevæget af et sted i etnografisk forstand betyder også at tillade sig at blive affektet af, dvæle ved og forfølge undvigelser, afvigelser, forstyrrelser og potentialer (Gherardi, 2019b s.14). På den måde tænkes forskning i praksis i denne artikel også som en performativ proces, hvor jeg som forsker har tilladt mig at forfølge emergende intensiteter og optagetheder i interviewene og observationerne.

De mange tiltag som skolen har arbejdet med, bl.a. co-teaching, faglig ledelse, trivsel og motivation har været efterfulgt af et arbejde med praksisfaglighed, hvor tiltagene har influeret på hinanden. Det er som sagt praksisfaglighed som case, der har fyldt det sidste års tid på skolen, og som er valgt som case i denne artikel. De mange tidligere tiltag har af gode grunde ikke været fulgt helt til dørs organisatorisk og kulturelt, da der har været skiftende ledelse. I forhold til arbejdet med praksisfaglighed, har konceptet været introduceret gennem fagonsdage, hvor det har fungeret som et slags benspænd for vanlig praksis. Det betyder, at samme lærer har haft samme klasse med samme elever en hel dag. Det har både medført en mulighed for fordybelse, og det har også fungeret som en ansats til at arbejde med varieret praksisfaglig undervisning, da en ensformig dag kan opleves som kedelig og uinspirerende af eleverne. Implementering af praksisfaglig undervisning har været i fokus på skolemøder mellem ledere og lærer, og det har jeg lavet observationer omkring. I interviewene, som forløber over 1 år, har jeg spurgt ind til arbejdet med praksisfaglighed, og i forlængelse heraf har lederen fremhævet alment forandringsarbejde og ledelsespraksis som en forudsætning for implementering af praksisfaglighed.

Teoretiske begreber

Når jeg gennemlæser det empiriske materiale, italesætter skolelederen, at man ikke kan forvente et "én til én"-udbytte af ens ledelsesarbejde. Der er mange faktorer, som man må forholde sig til som leder, og som spiller ind på, hvad der reelt kommer til at ske fremadrettet. I

læsningerne af empirien fremgår det, at ledelse bliver til i en kompleks intra-aktion mellem leder, lærer, undervisningsmetoder, organiseringer af møder og skemaer og klasserumsledelse, og at det er effekten af denne intra-aktion, som får betydning for, om en ny skolepraksis vinder indpas. Artiklen er inspireret af en procesteoretisk og posthuman (praksis) tilgang for at kunne udfolde denne kompleksitet analytisk (Barad, 2007; Blackman, 2012; Gherardi, 2016). Ud fra denne optik kan *ledelsesarbejdet* forstås som noget, der både *performes* (har en intenderet retning) og bliver til (emergerer) i en og samme bevægelse i interaktionen (Barad, 2007). Det vil sige, ledelse tænkes ikke som værende kun betinget af position og vision, men som et kontinuerligt arbejde, der skal forstås i relation til skolens relationer, praksisser og præmisser.



"ARTIKLEN ER INSPIRERET AF EN PROCESTEORETISK OG POSTHUMAN (PRAKSIS) TILGANG FOR AT KUNNE UDFOLDE DENNE KOMPLEKSITET ANALYTISK (BARAD, 2007; BLACKMAN, 2012; GHERARDI, 2016). UD FRA DENNE OPTIK KAN LEDELSESARBEJDET FORSTÅS SOM NOGET, DER BÅDE PERFORMES (HAR EN INTENDERET RETNING) OG BLIVER TIL (EMERGERER) I EN OG SAMME BEVÆGELSE I INTERAKTIONEN (BARAD, 2007). DET VIL SIGE, LEDELSE TÆNKES IKKE SOM VÆRENDE KUN BETINGET AF POSITION OG VISION, MEN SOM ET KONTINUERLIGT ARBEJDE, DER SKAL FORSTÅS I RELATION TIL SKOLENS RELATIONER, PRAKSISER OG PRÆMISSER."

For at forstå det forandringsarbejde, som udspiller sig i mellemrummet mellem nye og gamle praksisser i skolen, trækkes på Barads begreb *intra-aktion*. Mellemrum forstås her som tilblivelser i intra-aktioner (Barad, 2007) mellem humane (ledere, lærer) og non-humane aktører (materialitet, rum). Det vil sige, der tages ikke udgangspunkt i et blik på individuelle aktører som nogle, der er opstået forud for intra-aktionen, men derimod i at aktører bliver til gennem intra-aktioner med hinanden, og det er herigennem, at mening, betydning og agens skabes. Pointen er, at det er de handlinger, som bliver til i fællesskab med andre, som ender med at få betydning i praksis og få effekt. Det betyder også, at vi ikke kan forstå ledelse som noget, der præcist påvirker og medfører en given handling. Derimod skal ledelse forstås som et fænomen, der først bliver til i intra-aktionen med medarbejdere, undervisningsmetoder, diskurser, organiseringer og givne praksisser. Det er i intra-aktionen, at lederen kan bidrage til bevægelse, forstyrrelse og forskydning i en måske given men ikke garanteret retning.

For at kunne forstå de subtile dynamikker og det relationelle følelsesarbejde som tales frem i empirien, er artiklen inspireret af begrebet *affektivt attunement*. Affekt forstås i artiklen som intensiteten af de stemninger og følelser (Blackman, 2012), der opstår i mellemrummet mellem en given og potentiel praksis. Affekt handler om kapaciteten til at afficere og blive affektet, det vil sige bevæge andre og lade sig bevæge følelsesmæssigt (Gherardi, 2019b). Det er gennem kroppen, at vi lærer at blive affektet (bevæget) af andre, både humane og non-humane aktører (fx materialitet som arkitektur) og affekter andre. (Gherardi, 2017). Vi bruger kroppen til at blive sensitive overfor verden, og det er gennem kroppen, at vi erfarer og sanser. Lederen kan fx bruge sin krop til at tune sig affektivt ind på andre aktører for at sanse og fornemme, hvordan han/hun skal agere og handle i situationen og konteksten. Det er en vigtig del af ledelse, da affekter og følelser cirkulerer blandt medarbejderne og kan klistre sig til elementer af praksis (Ahmed, 2004), som får betydning for, fx hvorvidt der er stemning for eller opbakning omkring et udviklingstiltag.

For at kunne forstå den praksiskonstellation, som lederen skal agere i, anvendes begrebet *arrangement* af Gherardi (2019a). Inspireret af Gherardi, kan praksis tænkes som en slags kompleks formation af tæt forbundne elementer, der består af kroppe, erfaringer, diskurser, organiseringsstrukturer, undervisningsteknologier og rum, som hverdagsaktiviteter i skolen bringer sammen, og som hele tiden genforhandles (Gherardi, 2019a). Praksis tænkes her som midlertidigt fikseret arrangement, som hele tiden skal praktiseres, forhandles og genforhandles for at have en effekt. En praksis er aldrig given eller denne samme, da forskydningerne i intra-aktionerne i dette sociale, materielle og affektive arrangement bevæger sig hele tiden (Gherardi, 2016, s. 687). Begrebet tilbyder en praksisforståelse, der kan udfolde det vedvarende ledelsesarbejde, som ledere må forholde sig til, hvis en ny praksis skal implementeres, eller en given praksis skal 'opretholdes'.

Analyse

Analysen undersøger gennem empiriske nedslag og udvalgte teoretiske begreber, hvordan forandringsledelse i skolen gennem en case om praksisfaglighed fordrer en mere gennemgribende kulturel og strukturel forandringsproces. Analysen er således opdelt i forskellige delafsnit, der viser, hvordan arbejdet med at forandre praksis foregår i vedvarende forskydninger og er et kontinuerligt arbejde, samt hvordan skolelederen løbende må arbejde med både indre og ydre attunement i forhold til egen integritet og emergierende dynamikker blandt lærerne.

At lære at spille de skæve blå toner

I den empiriske case følges ledernes arbejde med at implementere praksisfaglighed i skolen. De har valgt at indføre en fagdag om ugen, hvor samme lærer har samme klasse en hel dag på 5-6 timer. Ved at en lærer har samme klasse en hel fagdag, vanskeliggøres afholdelse af mere traditionel ensidig undervisning, da det kan gøre det svært for samme lærer at fastholde elevernes fokus en hel dag:

"Når du har dine børn en hel dag, bliver du nødt til at gøre noget anderledes hver dag. Fordi ellers står du virkelig med håret i postkassen. Du må bevæge dig i forskellige arenaer, andre rum, udenfor, andre steder. Man skal 'finde på'." (Interview skoleleder)

"Børnene synes, at det er kedeligt med den samme lærer hele dagen [...] Det er spændende men tidskrævende og kreativt trættende, når man hele tiden skal opfinde den dybe tallerken [...] det er svært at være alene om det, man har brug for at tale med andre om det og inspirere hinanden". (Observationsnoter fra citater fra lærer på skolemøde)

I skolelederens arbejde med at udvikle lærernes undervisningstilgang, bliver det i citatet tydeligt, at temaonsdagen er med til at installere et slags strukturelt benspænd, da det er med til at tilskynde lærerne til at ændre vanlig praksis. Man kan sige, at benspændet nødvendiggør praksisfaglig undervisning, da de ellers oplever, at børnene keder sig, du står med håret i postkassen, og det kan være svært at overse en hel dag. I citatet peges der på, at praksisfaglighed fordrer tid, er trættende og man hele tiden skal opfinde noget nyt. Det peger ind i kreative undervisningsvariationer, hvor man bruger både indendørs og udendørsområder

anderledes. Dette strukturelle benspænd nødvendiggør også samarbejde mellem lærerne, da de oplever, at det er svært at være alene om samme klasse en hel dag. De har brug for at kunne hjælpe og inspirere hinanden. På den måde berettiger benspændet afholdelse af skolemøder, hvor de sparrer med hinanden omkring arbejdet med praksisfaglighed.

Hvis jeg læser empirien gennem Gherardis begreb praksisarrangement, får vi en forståelse af den sociale forhandlingsproces, som finder sted i forhold til individuel versus fælles forberedelse, gammel versus ny praksis. Praksis kan kun ændres gennem det sociale felt. Gherardi har en pointe omkring, at ny potentiel praksis bliver til i et socialt, materielt og affektivt arrangement mellem en *given praksis* (elever der keder sig, vante undervisningsformer og strukturer, erfaringer) og en *ny potentiel praksis* (kreativ træthed i forhold til at opfinde den dybe tallerken, forestillinger om at 'gøre noget andet', ny undervisningsstruktur, nye skolemøder, udforskninger af nye metoder, former, rum) (Gherardi, 2016). Det åbner for forståelsen af et komplekst ledelsesarbejde, da mange aktører er involveret, og aktørerne og skolen står ikke stille og venter på at blive udviklet. Intra-aktionen mellem lærer, ledere og undervisningsformer er bevægelig og ikke konstant. Forandringen af praksis kan bevæge sig i mange retninger, alt efter hvad der emergerer af udfordringer og muligheder i situationen.

"GHERARDI HAR EN POINTE OMKRING, AT NY POTENTIEL PRAKSIS BLIVER TIL I ET SOCIALT, MATERIELT OG AFFEKTIVT ARRANGEMENT MELLEM EN GIVEN PRAKSIS (ELEVER DER KEDER SIG, VANTE UNDERVISNINGSFORMER OG STRUKTURER, ERFARINGER) OG EN NY POTENTIEL PRAKSIS (KREATIV TRÆTHED I FORHOLD TIL AT OPFINDE DEN DYBE TALLERKEN, FORESTILLINGER OM AT 'GØRE NOGET ANDET', NY UNDERVISNINGSSTRUKTUR, NYE SKOLEMØDER, UDFORSKNINGER AF NYE METODER, FORMER, RUM) (GHERARDI, 2016). DET ÅBNER FOR FORSTÅElsen AF ET KOMPLEKST LEDELSesarbejde, DA MANGE AKTØRER ER INVOLVERET, OG AKTØRERNE OG SKOLEN STÅR IKKE STILLE OG VENTER PÅ AT BLIVE UDVIKLET."



I arbejdet med praksisfaglighed tilføjes i casen endnu en dimension, som kan hænge sammen med, at praksisfaglighed kalder på anvendelse af kreative metoder. I den politiske aftaletekst omkring praksisfaglighed i skolerne, er der særligt fokus på anvendelsesorienteret og praktisk læring, kropslige og æstetiske læringsformer, kreativitet og materialitet (Jensen, 2022 s. 16). Jensen et al. (2022 s. 26) peger i den forbindelse på, at det involverer ledelse, som i det daglige skaber plads til lærernes kreativitet og stiller krav om helhedsorienteret sammenhæng mellem krop, fag og handling. I citatet blev der italesat en mere kreativ sanselig udforskning af den didaktiske sammenhæng mellem elever, materialer, former og rum, og i nedenstående citat peges på, at praksisfaglighed fordrer mere end refleksion:

"Fagonsdage er anderledes. Det er det, lærerne melder tilbage. Man bliver *committed*, det kræver mere planlægning sammen, og det kræver mere end refleksioner. Det har noget med toningen at gøre. Hverken vores elever eller os selv (lærer, ledere) er tonet i den retning (praksisfaglighed), så vi har taget den første tone på C-dur skalaen, og nu bevæger vi os over i cis ganske langsomt. At kunne synge eller spille de skæve blå toner. Det er lidt der, vi er. Det er ikke noget, der er gjort med et eller to skoleår men over tid." (Interview skoleleder)

Målstyret undervisning har været i fokus under skolereformen fra 2013, og den form kan pege ind i en mere normativ lineær og forudsigelig undervisningstilgang (Jensen, 2022; Robinson,

2015). I ovenstående citat refereres ikke til nogen manual eller skema men *toning og mere end refleksioner*. Lederen drager konnotationer til, at både lærer og ledere skal lære at spille de skæve blå toner. Det er en metafor, som henviser til musikken, hvor man skaber en anden tonerække end vanligt, og det fordrer følelse, og at man lytter sig frem. De blå toner bliver en metafor for de forandringsprocesser, praksisfaglighed kræver, og her er metoden mere subtilt sansende og lyttende, hvor der ikke er en bestemt anvisning. Det gør kun ledelsesarbejdet endnu mere komplekst, tids- og ressourcekrævende. Som lederen siger, det er ikke gjort med to år, og når det fordrer mere end sprog og kognition, peges der på brug af andre sanser.

Hvis vi læser dette citat gennem begrebet affektivt attunement (Gherardi, 2017), betyder det, at lærerne skal bruge deres kropslige kapacitet til at åbne op og lade sig bevæge følelsesmæssigt. Det er gennem lytten til krop og sanser, at vi lærer at blive bevæget af andre, både humane (elever, lærer) og non-humane (inde- og uderum, undervisningsmaterialer og metoder) aktører. Det er således i intra-aktionen, at denne bevægelse udspiller sig mellem alle disse aktører, og det understreger, at forandringsprocessen bliver situations- og kontekstbestemt og uforudsigelig. Det fordrer en fintuning og øvelse i at afprøve og fornemme andre praksiskonstellationer. Hvad er elevernes reaktion? Hvad føler jeg som lærer, der skal justeres og tunes på her og nu? Det er, når vi tuner os ind på vores krop og andre kroppe og fornemmer intra-aktionen med andre aktører, at vi bliver affektivt og følelsesmæssigt klogere på, hvordan vi skal handle og agere i situationen. Men det er også en kropslig praktisering, som tager tid at lære og intensiveres af, at konstellationerne i praksis er nye og ukendte. Både lærer- og lederkroppe skal åbne op for et affektivt resonansarbejde og kultivere deres både affektive og refleksive kapacitet til at tune sig ind på nye måder at planlægge, udvikle og udøve undervisning på sammen. På den måde kan vi forstå implementering af ny praksisfaglig undervisning som en kollektiv kropslig proces, der foregår i fælles udforskning og samspil over tid.

“DET ER, NÅR VI TUNER OS IND PÅ VORES KROP OG ANDRE KROPPE OG FORNEMMER INTRA-AKTIONEN MED ANDRE AKTØRER, AT VI BLIVER AFFEKTIVT OG FØLELSERMÆSSIGT KLOGERE PÅ, HVORDAN VI SKAL HANDLE OG AGERE I SITUATIONEN.”



Ledelsesarbejde i mellemrummet mellem given og potentiel praksis

Det ledelsesmæssige arbejde med at understøtte udviklingen af mere praksisfaglig undervisning hacker sig ind i skolens generelle udviklingsarbejde med at udvikle kulturen og strukturen på skolen. På den måde bliver det en del af en samlet forandringsproces i skolen, som fordrer vedvarende opmærksomhed ifølge skoleledelsen:

”Der har været stor ledelsesudskiftning, og det befordrer bestemt ikke struktur og system, for så begynder folk at gøre, som de synes. Så er dæmningen brudt helt sammen. Når der bliver ved med at komme en ny leder, så opstår der et videnstab, et

gab og en afmagt. Så laver lærerne deres egen kultur, og det er den, jeg langsomt skal være med til at ændre [...] Det handler om at være konsistent, fordi ellers flyder det ud. Det er ligesom, hvis man har opdæmmet havet i en god dæmning, hvor der er samlet meget energi i strukturen. Det skal ledes ud de rigtige steder. Hvis der er alt for mange små huller rundt omkring, så siver det bare ud til ingenting [...] Forandringen må ikke blive for stor, og den må ikke udeblive. Når man skubber både til skolens systemer og den enkeltes interne mentale system, så kommer der et modtryk, og til sidst bliver trykket så stort, at der er nogen og noget, der glider væk eller bliver skubbet ud. Vi passer ikke sammen i længden [...] Vi kommer måske i mål med 20 eller 30 procent af de ændringer, vi igangsætter, fordi hverdagen ramler sammen med dette strukturelle tiltag.”

I citatet henviser lederen til den generelle forandringsproces, som fordres for at kunne implementere praksisfaglighed. Lederen italesætter både et strukturelt og kulturelt fundament som forudsætning for forandringen, og som ikke er givet på nuværende tidspunkt. Derudover nævnes, at der har været en stor ledelsesudskiftning, som har gjort det vanskeligt at konstituere en befordrende struktur og kultur. I stedet har lærerne lavet deres egen kultur. Lederen henviser til det konsistente ledelsesarbejde, som skolen står over for.

Hvis jeg læser citatet gennem Barads optik (2007), kan arbejdet med ledelse tænkes som at skabe forskydninger og bevægelser i mellemrummet mellem givne og nye praksisser. Dette arbejde bliver vedvarende, da der hele tiden er nye mønstre og tilgange, som bliver til. Lederen i citatet refererer til en metafor om en dæmning, hvor vandet bliver ved med at løbe, så det handler om at lede det ud de rigtige steder. Hvis jeg igen trækker på Barad, så kan vi forstå denne proces som et vedvarende arbejde. Men det skal ikke forstås som, at det er fuldstændigt nye praksisser, der opstår hele tiden, men at der i de emergerende mønstre også er materielle spor fra tidligere intra-aktioner, som bliver medkonstituerende for nye intra-aktioner. Men kan ikke viske fortiden væk, da tråde fra fortiden sammenfiltres med intra-aktioner her og nu. I citatet refereres til de mange tidligere ledelsesudskiftninger, gammel kultur og det videnstab, gab og afmagt, som er akkumuleret over tid. Men fortiden kan heller ikke ses som et stationært element, da fortid, nutid og fremtid rekonfigureres i en kontinuerlig proces, hvis vi læser det gennem Barad (2017).

I citatet refererer lederen til en løbende og langsom forandringsproces, hvor det handler om skabe de rette strukturer og samle energien og fokus de rigtige steder. Det er i denne intra-aktive proces, at der hele tiden produceres forskelle og forskydninger i en 'given' praksis, og det er i denne produktion af forskelle, at ledelsespraksis udøves. Forskellen består i empirien af at gøre noget andet end vanligt, fx lave temaonsdage med samme lærer, facilitere skolemøder og fælles sparring. I citatet refereres også til, at når der skubbes til både skolens og den enkelte lærers system system, så opstår der et modtryk så stort, at noget skubbes ud. Hvis jeg bliver i Barads optik (Barad, 2007), så taler hun om, at når bølger brydes og bøjer af omkring forhindringer, så opstår der nye forskydninger og mønstre. Det er i denne friktion og i mødet med noget andet end vanligt, at nye praksisser opstår. Lederen taler netop om, at nogle lærere i processen vælger at forlade skolen, fordi de passer ikke sammen længere.

Lederen taler om, at det handler om at være konsistent, fordi ellers løber vandet (den intendede forandring) ud. Det vil sige, forandringsprocessen er på intet tidspunkt givet. Som leder kan man kun arbejde på at forme en midlertidig stabiliseret praksis, men den skal hele tiden genforhandles. Praksis, som vi kan forstå det af Gherardi, bliver kontinuerligt rekonfigureret i intra-aktionen mellem erfaringer fra fortiden (kultur, strukturer ledelse) og

forventninger til fremtiden (nye undervisningsformer som praksisfaglighed, nye fagorganiseringer).

Når der tænkes med denne teoretiske optik, bliver det muligt at forstå det vedvarende arbejde, som lederen står midt i. Ledelse bliver et fænomen, som hele tiden er i færd med at blive til, da det intra-agerer med et komplekst praksisarrangement af lærere, strukturer, kultur og nye undervisningsformer. Lederen kan kun arbejde på at skabe forskydninger og bevægelser i intenderet retning. Men hvad er det da for nogle ledelsesgreb, som det kalder på?

Relationelt affektivt attunement

I forrige afsnit blev det tydeligt, at strukturelle benspænd og arbejdet med organisatoriske balancer og forstyrrelser bliver en del af forandringsledelsesarbejdet i casen med praksisfaglighed. Samtidig blev det også tydeligt gennem læsning med begrebet affektivt attunement, at ledelsesarbejdet fordrer et affektivt og refleksivt resonansarbejde for at kunne tune sig ind på nye undervisningsformer, arbejdet med nye materialer, elevernes respons, nye samarbejdsformer. Skolens konstant bevægelige praksis, hvor organiseringer, materialer, relationer og strukturer hele tiden intra-agerer, vanskeliggør en lineær og forudsigelig planlægning.

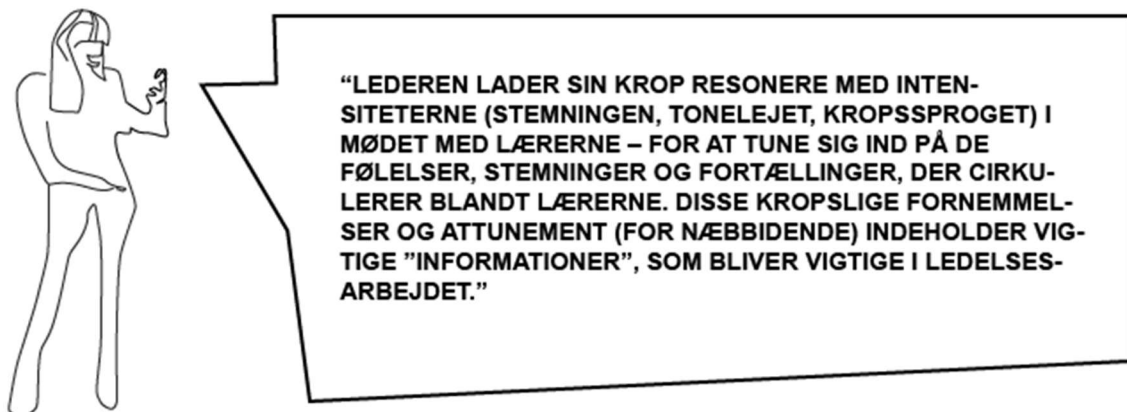
Som vi så i citatet omkring de skæve blå toner, så er det ikke kun lærerne, som skal lære en ny praksis men også lederne. Lederen indikerer, at praksisfaglighed afføder en anden/ny/intensiveret ledelsespraksis, som også involverer en læreproces for lederne:

”Praksisfaglighed fordrer ledelse tæt på. Der var fx en sag med en lærer og en udfordret elev, hvor jeg havde brug for at være ret tydelig omkring den pædagogiske tilgang, at nu arbejder vi med at lave en varieret undervisning og sender ikke længere eleven på kontoret, når koncentrationen svigter. Jeg var tydelig i mit toneleje og kropssprog men uden at sidde med hænderne over kors [...] Der kan også være nogle steder, hvor jeg er nødt til at rulle noget baglæns. Over uformelle samtaler spørger jeg lærerne, særlig da jeg startede, om der er nogle fælder eller huller, jeg ikke kan se, og som jeg skal forsøge ikke at hoppe ned i [...] Jeg havde en diskussion med en i går, og da jeg kom hjem, kunne jeg god fornemme, at jeg var blevet lidt for næbbidende og holdende fast i eget synspunkt. Dér tror jeg faktisk, at jeg trækker den baglæns. Jeg lytter for gode ideer, mærker stemningen og tonen. Hvis man bliver for tonedøv, så kommer der et spark bagi.” (Interview skoleleder)

I citaterne ovenfor italesættes den forandringsproces, som praksisfaglighed fordrer ifølge lederen. Det tales frem som en undersøgende, bevægelig og eksperimenterende proces. Ligesom vi så det i de tidligere citater omkring strukturelle benspænd, så fordres der af lederen en form for balancering for at sikre progression i udvikling af praksisfaglighed. I ovenstående citat er det fokus på balancering af særligt toneleje, kropssprog, næbbidende, stemning, tonedøv, fælder og huller omkring samtaler, som italesættes. Der er et fokus på det, jeg vil kalde arbejdet med ydre attunement i forhold til ledelse af medarbejdere.

Hvis jeg skal læse ledelsesarbejdet i citatet gennem Gherardis optik (Gherardi, 2017, 2019b), kan vi forstå det som en form for træning af affektiv resonans gennem affektivt attunement. Lederen lader sin krop resonere med intensiteterne (stemningen, tonelejet, kropssproget) i mødet med lærerne – for at tune sig ind på de følelser, stemninger og

fortællinger, der cirkulerer blandt lærerne. Disse kropslige fornemmelser og attunement (for næbbidende) indeholder vigtige ”informationer”, som bliver vigtige i ledelsesarbejdet. Det fordrer en løbende evne af lederen til at tune sig ind på dét, som udspiller sig her og nu i skolen og reagere på det. Det handler om vedvarende at lytte og spille tilbage, i forhold til hvornår der skal handles og ledes, og hvornår der skal bakkes i forhold til nye tiltag, som fx at adressere uhensigtsmæssig og gammel undervisningspraksis, at italesætte den ønskede retning igen og igen, at vise en autentisk beslutsomhed gennem tydeligt kropssprog og toneleje. Men det kræver også en lydhørhed for, hvordan den kollektive stemning på skolen er. Som lederen påpeger, hvis man bliver for tonedøv og ikke får tunet sig ind på stemningen, får man et spark bagi. Der kan være fælder og huller, man overser, som kan stoppe progressionen.



Staunæs (2011) peger på, at ledelse af stemninger og følelser på skolen kan forstås som noget, der fordrer en kultivering og orkestrering. Jeg vil argumentere for, at ledelse fordrer en form for balancering mellem: 1) stemninger, kropslig resonans og følelser, 2) diskurser, erfaringer og intra-aktioner med nye og gamle undervisningsformer og praksisser, 3) strukturelle organiseringer og samarbejdsformer (Bjergkilde & Pallesen, 2022). Skoleledelse kan gennem denne teoretiske optik begribes som den komplekse metier, det er at lede i en foranderlig verden.

At oparbejde en form for kropslig resonans kan i citaterne forstås som ’ydre’ attunement i relation til det sociale liv på skolen. I empirien italesættes også en form for arbejde med lederens ’indre’ attunement:

”Jeg tror, at det kræver erfaring, relationer og is i maven at arbejde med forandringer i skolen. Det kræver autenticitet. Det er noget, man skal øve sig på, for man kender først sin egentlige reaktion, når man står i lort op til halsen. Så skal man have resiliens i en selv og kunne tåle et tryk som leder. Ens fernis på violinen må være forholdsvis tyk. Jo mere der bliver spillet på violinen, jo tyndere bliver fernis, og en gang imellem kan du få smurt lidt på, men er den først helt nede at røre træet, så er det svært at få smurt det på igen. Som leder skal man lave nogle små systemer for sig selv, en slags mentale coping-trivselsplaner. Det vil sige, hvordan coper jeg med det at være leder helt tæt på, som er hårdest [...] At turde tage nogle valg og være modig, også selvom man får klask for det. Jeg siger også til mine to med-ledere, at vi skal ikke lade nogen trykke en kile imellem os, og vi står sammen. Man kan hurtigt blive kørt ud på et sidespor, og så ryger fernissen, så det er vigtigt at opbygge et netværk omkring en. Som leder skal man være grounded, undersøgende og tro på sin intuition og mavefornemmelse.”

I citatet illustreres, hvordan ledelsesarbejdet mellem ny og gammel praksis også kræver et personligt udviklingsarbejde. Der peges både på resiliens, grounding, tro på egen intuition, autenticitet, erfaring, relationer, og at man kender sin egen reaktion. Hvis jeg læser empirien gennem Gherardis begreber, kan det forstås som et slags arbejde med egen indre attunement, hvor man lytter til kroppens viden og resonans. Kropslige erfaringer bliver viden, man kan trække på, da det sætter sig i kroppen, og denne viden får man adgang til, hvis man lærer at tune sig ind gennem mavefornemmelse og intuition. Samtidig fordrer dét at stå fast i forandringsprocessen et arbejde med en kropslig manifestering (autenticitet, is i maven). Det fordrer både et vedvarende kropsligt arbejde samt udvikling af understøttende netværk og strategier. Inspireret af teorien tænker jeg det som både relationel, affektiv og kropslig resonans og attunement, der skal trænes. Det er både et ydre og et indre gehør, som skal udvikles.

I casen tales der igen ind i metaforer til musikken, om at man netop skal sørge for at pleje fernis (beskyttende belægning) på instrumentet. I overført betydning handler det om, at hvis man bliver for tyndslidt som leder, bliver det for svært at komme op igen. Det kræver opbygning af små mentale systemer og coping-trivselsplaner samt ledelsesmæssige alliancer, hvor man som ledere står sammen og har hinandens ryg. Vedholdenhed i forandringsprocessen fordres ikke kun strukturelt men også relationelt og affektivt. Ved at læse empirien gennem den valgte procesteoretiske optik bliver et relationelt affektivt ledelsesarbejde tydeligt. Det betyder en ledelsesmæssig finjustering helt tæt på praksis, som fordrer et mere sanseligt arbejde og kropslig forankring, som italesættes gennem relationel affektivt attunement. Det handler *både om at lytte til kroppens viden (intuition, erfaringer) og også om at tune sig affektivt ind på andre/andet i situationen* for 'in situ' at vurdere, hvad der opleves som det rigtige valg.

“DET BETYDER EN LEDELSESMÆSSIG FINJUSTERING HELT TÆT PÅ PRAKSIS, SOM FORDRER ET MERE SANSELIGT ARBEJDE OG KROPSLIG FORANKRING, SOM ITALESÆTTES Gennem RELATIONEL AFFEKTIVT ATTUNEMENT. DET HANDLER BÅDE OM AT LYTTE TIL KROPPENS VIDEN (INTUITION, ERFARINGER) OG OGSÅ OM AT TUNE SIG AFFEKTIVT IND PÅ ANDRE/ANDET I SITUATIONEN FOR 'IN SITU' AT VURDERE, HVAD DER OPLEVES SOM DET RIGTIGE VALG.”



Konklusion og diskussion

Forandringshastigheden i skolen er stigende. Implementering af et fænomen som praksisfaglighed i skolen står i konkurrence med andre tiltag og teknologier, hvilket kalder på en forståelse af forandringsprocessen, der kan begribe den bevægelige og uforudsigelige omverden, som skolen står i. Derfor lød forskningsspørgsmålet: Hvordan kan man lede i en foranderlig bevægelig skolepraksis, hvad kan udfordre, og hvilke ledelsesforståelser er hjælpsomme i det arbejde? Gennem forskellige procesteoretiske begreber har artiklen gennem en case om praksisfaglighed udforsket, hvordan man kan forstå ledelsesarbejdet.

I casen har lederen arbejdet med et strukturelt benspænd (en lærer har samme klasse en hel dag) for at initiere implementeringen af praksisfaglighed i skolen. Begrebet praksisarrangement

inspireret af Gherardi har hjulpet mig med at forstå, hvordan arbejdet med implementering af ny praksis udspiller sig i et socialt, materielt og affektivt arrangement mellem *en given praksis* (elever der keder sig, vante undervisningsformer og strukturer, erfaringer) og *en ny potentiel praksis* (kreativ træthed i forhold til at opfinde den dybe tallerken, forestillinger om at 'gøre noget andet', ny undervisningsstruktur, nye skolemøder, udforskninger af nye metoder, former, rum). Dette understreger kompleksiteten i ledelsesarbejdet og de mange hensyn og opmærksomheder, det fordrer. Men som lederen i casen påpeger, *det fordrer også toning og mere end refleksioner* (med henvisning til at spille de skæve blå toner). Konkrete manualer og normative anvisninger kommer til kort i en sådan bevægelig verden og praksis. Gennem begrebet affektivt attunement tilbydes en forståelse af de mere subtile og sanselige ledelsesredskaber, det fordrer. Det handler om at tune sig ind på egen og andres kroppe for at blive affektivt, relationelt og følelsesmæssigt klogere på, hvordan man som leder skal handle og agere i situationen. Det kræver en kropslig praktisering, som tager tid at lære i intra-aktionen med en ny og ukendt praksis. På den måde tilbyder artiklen en forståelse af, hvordan implementering af ny praksisfaglig undervisning kan ses som en kollektiv kropslig proces, der udspilles i fælles udforskning over tid.

Ledelse som fænomen inspireret af Barad bliver i artiklen fremskrevet som et arbejde med at skabe forskydninger og bevægelser i mellemrummet mellem givne og nye praksisser. Det tilbyder en forståelse af, at ledelsesarbejdet er ikke givet, men bliver et fænomen, som hele tiden bliver til. Som leder skal man hele tiden genforhandle forståelsen af praksis og arbejde på at stabilisere en ønsket praksis, da man står i et slags konkurrenceforhold med gamle og nye erfaringer, praksisser, diskurser, organiseringer, og tiltag.

Gennem analysen bliver det tydeligt, at i implementeringen af praksisfaglighed er det ikke kun strukturelle benspænd og arbejdet med organisatoriske balancer og forstyrrelser, som er en del af forandringsarbejdet. Det fordrer, inspireret af affektivt attunement-begrebet, et affektivt og refleksivt resonansarbejde med at kunne tune sig ind på nye undervisningsformer, samarbejdsformer, materialer og elevernes respons. Som leder kalder det på træning i at lade sin krop og toneleje resonere med og attune med intensiteter, stemninger og medarbejderkroppe på skolen. Kropslig attunement kan bidrage med vigtig viden ind i ledelsesarbejdet og kan forstås som en slags ydre attunement i relation til det sociale liv på skolen.

Samtidig kan det at kunne lytte til kropslig erfaring og viden gennem en indre attunement også bidrage med viden (intuition, mavefornemmelse) i ledelsesarbejdet. Kroppen rummer viden og erfaring om, "hvad er det rigtige at gøre i øjeblikket, hvordan er jeg groundet, hvordan kan jeg stå i modvind, hvordan har jeg behov for at passe på mig selv, og hvilke relationer har jeg brug for, for at understøtte det". Teoretisk inspireret af Gherardi kan det forstås som både en relationel, affektiv og kropslig resonans og attunement, som skal trænes. Det handler som nævnt både om at lytte til kroppens viden (intuition, erfaringer, indre gehør) og om at tune sig affektivt ind på andre/andet i situationen (ydre gehør) for 'in situ' at vurdere hvad, der opleves som det rigtige valg.

Hvordan kan man så i praksis arbejde med fornemmelsen for balancering og dosering af strukturelle benspænd, toning og udvikling af nye organisatoriske praksisformationer og en både ydre og indre relationel, affektiv attunement og resonans?



“SOM LEDER KAN DET AT SKABE RUM OG TID TIL AT ARBEJDE MED DISSE MERE SUBTILE PEJLE- OG RESONANSFORMER VÆRE FØRSTE SKRIDT PÅ VEJEN TIL EN MERE OPMÆRKSOM LEDELSESPRAKSIS, SOM FORDRES I EN FORANDERLIG HVERDAG.”

I dagligdagen har man som leder ofte fokus på at handle. Muligheden for refleksion og for at 'mærke efter' kan høre til de mere sjældne stunder. Som leder kan det at skabe rum og tid til at arbejde med disse mere subtile pejle- og resonansformer være *første skridt* på vejen til en mere opmærksom ledelsespraksis, som fordres i en foranderlig hverdag. *For det andet* kan det at udvikle egne grounding-strategier og vedvarende arbejde på at skabe ro og balance i sit indre system være hjælpsomt, idet man ellers bliver tonedøv i forhold til omverdenen og sine medarbejdere. *For det tredje* kan 'oprustningen' af et ledelsesnetværk være en god understøttelse, hvor der er mulighed for et fortroligt rum til at: 1) dele svære udfordringer, 2) observere hinandens ledelsespraksis 3) udtænke alternative løsninger sammen. Små uforudsete hændelser, som man ikke får adresseret som leder, kan medføre store konsekvenser i ledelsesarbejdet og overdøve visioner og gode udviklingstiltag. Derfor kan det være besværet værd at trække farten ud af handlingen i en ellers travl hverdag som skoleleder og arbejde med disse mere subtile ledelsesgreb.

Litteraturliste

Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text*, 22(2), 117–139. https://doi.org/10.1215/01642472-22-2_79-117

Alnor, L., & Brandsen, M. (2019). Nye veje mod professionelle læringsfællesskaber: PLF i en dansk skolepraksis. In *Undervisning og læring* (1. udgave, p. 154). Dafolo.

Amhøj, C. B., & Nielsen, M. S. (2023). *Ledelse af transformationer på kanten*. Dansk Psykologisk Forlag.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barad, K. (2017). Troubling time/s and ecologies of nothingness: re-turning, re-memembering, and facing the incalculable. *New Formations*, 92(92), 56–86.

Bjergkilde, D. (2019). Du rykker dig, når du bliver udfordret. Følelses- og motivationsarbejde som strategi for forandringsprocesser. In K. Kousholt, M. Nissen, & J. Krejlser (Eds.), *At skulle ville. Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter* (pp. 69–90). Samfundslitteratur.

Bjergkilde, D. (2021). *Ledelse og organisering af fællesskabende forandringsprocesser i folkeskolen. Læsninger af tilblivelser, tærskler og fravær i skolen: Ph.d. afhandling*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.

- Bjergkilde, D., & Pallesen, E. (2022). Dis/continuity and dis/organizing effects: exploring absent presences in educational change projects. *Ephemera Theory and Politics in Organization*, 22(1).
- Blackman, L. (2012). Immaterial bodies: affect, embodiment, mediation. In *Theory, Culture & Society*. Sage Publications Ltd.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Ny aftale om folkeskolen - Pressemeldelse*.
- Gherardi, S. (2016). To start practice theorizing anew: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. *Organization*, 23(5), 680–698. <https://doi.org/10.1177/1350508415605174>
- Gherardi, S. (2017). One turn ... and now another one: Do the turn to practice and the turn to affect have something in common? *Management Learning*, 48(3), 345–358. <https://doi.org/10.1177/1350507616688591>
- Gherardi, S. (2019a). *How to conduct a practice-based study: Problems and methods* (second). Edward Elgar Publishing.
- Gherardi, S. (2019b). Theorizing affective ethnography for organization studies. *Organization*, 26(6), 741–760. <https://doi.org/10.1177/1350508418805285>
- Gherardi, S., Murgia, A., Bellè, E., Miele, F., & Carreri, A. (2018). Tracking the sociomaterial traces of affect at the crossroads of affect and practice theories. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*.
- Grønlykke, M., & Nørby-Jæger, H. (2024). *Ledelse og organisationspsykologi* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Jensen, J. B. (2022). *Perspektiver på praksisfaglighed: Skoleudvikling og forandring på tværs*. Aalborg Universitetsforlag.
- Murawski, W. W., & Gulløv, C. S. (2024). *Co-teaching og Universal Design for Learning – Differentierende og inkluderende undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Ringvad, M., Lynggaard, H. F., & Jensen, F. (2020). *Faglig ledelse af professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. (1. udgave). Dafolo.
- Staunæs, D. (2011). Governing the potentials of life itself? Interrogating the promises in affective educational leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 43(3), 227–247.
- Staunæs, D. (2017). Grøn af misundelse, rød af skam, og hvid som uskylden. (Post)psykologiske tanker om nye motivationsteknologier, følelsesøkonomi og affirmativ normkritik. . *Professor Tiltrædelsesforelæsning Den. 15. September 2017, Aarhus Universitet, Danmarks Institut for Pædagogik Og Uddannelse (DPU)*.
- Staunæs, D., & Pors, J. G. (2015). Thinking educational policy and management through (frictional) concepts of affects. In *Education policy and contemporary theory* (pp. 99–109). Routledge.
- Wiedemann, F. (2023). Debat: Regeringens skoleplaner kræver ferm balancekunst af velfærdsstatens Jedi-riddere. *Skolemonitor*.

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