

Faglig ledelse og affektiv parathed i det levende liv i folkeskolen

Op ad formiddagen er der ledermøde om 6. classes team. Midtvejs i mødet banker det på døren og en lærer stikker hovedet ind: "Har du et øjeblik" – læreren ser på Anne. Anne rejser sig og forlader mødet.

Af Lonni Hall

Resumé

Artiklen bidrager til litteraturen om faglig ledelse i en nordisk kontekst ved at undersøge faglig ledelse inde fra det levede skoleliv. Artiklen viser, hvordan faglig ledelse må kile sig ind imellem hverdagens ledelseshandlinger og tage form efter muligheder i det daglige, levede liv. Dette har haft en tendens til at være overset i litteraturen om faglig ledelse, der jo netop (i modsætning til ledere i praksis) har frihed til at isolere faglig ledelse og vælge det som generaliseret fokuspunkt. Artiklen bidrager således til at rette blikket mod det uforudsigelige eller træge i skolelivet, som ellers ofte skæres fra, og mod tætheden, trængslen, det overfyldte som en præmis for faglig ledelse.

Lonni Hall er lektor, ph.d. på Professionshøjskolen Absalon, Center for Ledelse og Organisering

A. Introduktion

Denne artikel handler om projektet: *Praksisnær udvikling af faglig ledelse*, som er gennemført i samarbejde med en sjællandsk Kommune med deltagelse fra Absalon, Center for Ledelse og Organisering. Efter introduktion, baggrund og præsentation af projektet begrebsætter jeg med et organisationsfilosofisk blik skolens hverdagsagtige handlinger, hvor alskens ting og sager påvirker den måde faglig ledelse bliver til på. Artiklens bidrag er at pege på den viden om faglig ledelse, som en sådan tilgang tæt på det levede skoleliv har hvirvlet op og således bidrage til litteraturen om faglig ledelse i en nordisk kontekst ved at aktivere begreber fra procesfilosofi (Helin & Hernes, 2015), nærmere bestemt begreber fra filosofen Gilles Deleuze (2013, 2014). Vi skal se et skoleliv, som er farvet og intensiveret af de stemninger, som lever i de enkelte begivenheder, og hvordan faglig ledelse kiler sig ind og bliver til gennem påvirkning fra begær, materialitet, tid, sted og de-territorialisering.

1. Deleuze og begær

Med fænomenet 'begær' rammer vi en ontologisk pointe. Med Deleuze i hånden lyder det, at det i sidste ende er gennem begæret – og ikke gennem design på papir, lovstof, evaluering, test, registrering eller styring – at forandring og bevægelse sker (Hall, 2019). I denne optik er begær således forudsætning for den måde, skolelivet og faglig ledelse former sig på. Med optikken kan skrives fænomener frem, som ikke er en del af en strategi eller struktur for skolen, men som ikke desto mindre har betydelig påvirkning. Og disse fænomener er ellers ofte i baggrunden, når vi skal forstå ledelse. Ja, det kan ligefrem siges, at sådanne fænomeners betydning er voldsomt undervurderet (Vitry & Sage m.fl., 2020). Jeg begrebsætter to Vignetter analytisk, og vi skal se, hvordan faglig ledelse kiles ind i en sammenvævning af det humane, materialitet, tid, sted, affektivitet og ikke mindst – begær, og at der gennem de-territorialisering skabes rum for elevernes læring, men også de-territorialisering, som friktionerer med begæret for en styrket faglig ledelse. Begær skal her ikke forstås sådan, som Freud skriver det frem, hvor det ses som udtryk for et indefra kommende uopfyldt behov. Med Deleuze forstås begær som livsintensitet – en kraft, der lever imellem os og dernæst sætter sig i os som en intention og genkendes som en følelse (Deleuze, 2013, 2014, Massumi, 1995, Hall 2017).

2. Empiri

I forbindelse med nævnte udviklings- og forskningsprojekt; *Praksisnær udvikling af faglig ledelse* havde en forskergruppe sin gang i samtlige skoler i en kommune gennem fire år. Projektet blev finansieret af A.P-Møller Fondens folkeskoledonation. I projektet var 17 skoler og deres ledelser og ledelsesteams involveret, tre forvaltningskonsulenter, to direktører, en AP-Møller skolerepræsentant, en Uddannelsesleder, to docenter samt et sparrings- forskningsteam bestående af otte personer¹. Gruppens opgave var at forske i dagligt levet ledelsesliv og samtidig være sparringsmakker for skoleledelsen på den enkelte skole. Forskningsspørgsmålet drejede sig om, hvordan faglig ledelse produceres som ledelsespraksis:

- Hvordan bliver faglig ledelse til i en dansk skoleledelses-hverdag?

Empirien, som lægges til grund for denne artikel, er oparbejdet gennem det projekt.

Om baggrunden for projektets fokus kan læses i projektplanen, at: ”Karaktergennemsnittet fortsat er faldende og ligger væsentligt (19%) under landsgennemsnittet – den negative tendens ses også, selvom der tages højde for social baggrund. En fjerdedel af eleverne opnår ikke 02 i dansk og matematik”, og ”Formålet er at give skolelederne flere handleredskaber ind i den faglige ledelse, som gør dem i stand til [...] at iværksætte indsatser helt tæt på den pædagogiske og didaktiske praksis”. selvom der tages højde for social baggrund. En fjerdedel af eleverne opnår ikke 02 i dansk og matematik”, og ”Formålet er at give skolelederne flere handleredskaber ind i den faglige ledelse, som gør dem i stand til [...] at iværksætte indsatser helt tæt på den pædagogiske og didaktiske praksis”.

B. Faglig ledelse og folkeskolereformen 2014

Inden jeg går tættere på faglig ledelse i det daglige liv, er her først kort om baggrunden for sådan særlig fokus på faglig ledelse.

Det projekt, som denne artikel handler om, kan siges at være en fortsættelse, eller måske ligefrem en reaktion på de erfaringer, man har gjort sig i arbejdet med faglig ledelse siden Folkeskolereformen 2014. I forbindelse hermed opstod en lang række projekter, konferencer og tiltag med fokus på styrkelse af faglig ledelseⁱⁱ.

Med ´faglig ledelse´ peges på betydningen af systematik på, at ledelsen går tæt på kerneopgaven - elevens læring, samt på betydningen af, at ledelsen har kendskab til lærernes undervisning. Dette, for at kunne sparre og støtte i forhold til elevernes faglige progression og lærernes opfølgning på samme. Gennem understøttelse og samtaler med lærere og pædagoger kunne man fx sammen drøfte data og elevernes videre faglige progression. Eller på baggrund af observation i klassen kunne man efterfølgende drøfte mål og didaktiske midler fremad.

Baggrunden var, at international forskning viste, at når elevernes læringsudbytte skulle styrkes, var det nødvendigt, at ledelsen gik tættere på elevernes læring. Der var desuden en understregning af ledelsens betydning som kulturskaber i forhold til den enkelte skoles ambitioner for faglig læring.

Landet over rullede designs ud, som skulle forandre skoleledelsens måde at lede på i skolen henefter sådan fokus på faglighed.

1. International forskning

En hel del af de projekter, som blev designet i forbindelse med reformen, var inspireret af den internationale forskning i faglig ledelse, som det ses i feltet ´The Effective School research´ (Hall 2017). Inspirationen blev

særligt hentet fra Australien og Canada. I de år berigede særligt Viviane Robinson og Michael Fullan den danske diskussion og ambition (Fullan, 2003; 2011). Robinson og Fullan holdt oplæg i Danmark. Desuden uddannede og certificerede Robinson grupper af ledere i faglig ledelse.ⁱⁱⁱ Det var en ambition om styrkelse af Folkeskolen, som daværende minister Christine Antorini formulerede som, at: ”Alle børn skal blive så dygtige som de kan” - en vision som synes at være en fri oversættelse af vendingen ´no child left behind´. Det er en vending, som blandt andre netop ses formuleret som et imperativ hos Fullan (2003).

Imidlertid har det vist sig ikke at være helt så ligetil at skabe sådan ´school- turnaround´ (Fullan, 2005, 2011), som Undervisningsministeriet eksplicit formulerede ambitionen med reformen.

I den offentlige debat og internt i skoleverdenen udpeges en lov omkring ændring af lærernes arbejdstid, lov 409, som trådte i kraft 1/8 2014, ofte som den mest markante årsag til, at visionen for en anden skole – her ti år efter – kan siges at være blevet til som noget mindre, eller noget andet, end tiltænkt. I 2021 udtalte daværende Børne og Undervisningsminister Pernille Rosenkranz-Theil, at: ”Det er et politisk ansvar, når så stor en Folkeskolereform ikke leverer de resultater, der egentlig var meningen” (DR 21/5, 2021). Og fra et af forligspartierne, SF, udtalte Jacob Mark i forbindelse med en ny rapport fra VIVE (vive.dk), som viser, at det faglige niveau ikke er løftet i skolen, at reformen er ”noget politisk makværk” (TV2 18/1 2020).

Det skal her påpeges, at der kan være flere forklaringer på, at en sådan implementering inspireret og informeret af international forskning viste sig vanskeligere at få til at lykkes end antaget. Udover nævnte narrativ omkring lærernes arbejdstid kan det eksempelvis angå, at den danske folkeskole har andre udfordringer, end man har internationalt. Fokus på trivsel fylder meget, at dansk skolekultur ikke anser ledelsesformen ´faglig ledelse´ for værdifuld, at lærerrollen er forandret, forælderrollen er forandret, at skolerne er presset økonomisk, at inklusionsdagsordenen har vist sig at være en altomfattende opgave.

2. Frisættelsesdagsorden

I dag er kommet et nyt tiltag fra Børne- og undervisningsministeriet. Den 19. marts 2024 præsenterede Børne- og undervisningsministeriet ved Minister Mattias Tesfaye en *ny aftale om Folkeskolen*. Aftalen indledes med følgende: ”Folkeskolen skal sættes fri, så det åbenlyst vigtigste kommer i fokus - nemlig elevernes faglige udvikling, dannelse og trivsel” (Aftaletekst, 2024). En frisættelsesdagsorden synes således at være det, som man fra politisk hold nu vurderer, vil kunne understøtte Folkeskolen bedst. Her annonceres færre mål, fagfornyelse og mindre bureaukrati. Målet er frisættelse til en styrket innovation og øget kvalitet i skolens ydelser. En begejstring for muligheder ved en sådan frisættelsesdagsorden kan rejse sig på de enkelte skoler og hos skoleledelserne. Men også spørgsmål som angår, hvad man som skole er fri til, og hvordan man som skole da kan imødekomme krav fra forvaltningen. På den måde kan sådanne nye rammer med blik efter løse koblinger også forstås som bud på løsning af et konfliktende pres; ”vi vil på en og samme tid gerne have lokale beslutninger, men vi vil også have et fælles skolevæsen”. Man kan skimte omridset af en ny balancegang for skoleledelsen: Hvordan er man leder i en frisat skole; hvad er man fri til – hvad er man fri for?

Jeg går ikke længere ud af ovennævnte spor omkring årsager, tiltag og effekt af nævnte politiske tiltag. Denne artikel handler om den konkrete praksis, som udspillede sig i nævnte projekt om faglig ledelse.

3. Artiklens videre forløb

I det følgende er først en kort beskrivelse af de generelle erfaringer med projektet.

Dernæst går jeg tæt på betydningen af stemninger og intensiteter, når faglig ledelse bliver til i det levede liv på skolerne. Der indledes med, hvordan Deleuze fokuserer på begæret som livsintensitet, på materialitet, som påvirkende og de-territorialisering som mikropolitisk måde at udvide ellers størknede livsmuligheder på (Deleuze & Guattari, 2013, 2014). Dernæst aktiveres begreberne i analytiske begrebssættelser af to vignetter sammensat af empiri fra projektet. Ambitionen er med en mikrooptisk tilgang at udfolde blikket på levet liv, fyldt med påvirkninger fra omgivelserne og stemninger af alskens slags med høj eller lav intensitet.

Artiklen afsluttes med en diskussion af den benyttede analytiske optik og en konklusion om skolens og ledelsens mangfoldige liv.

C. Praksisnær udvikling af faglig ledelse

1. En mangfoldig faglig ledelse og vægt på relationer

På baggrund af et ønske fra skolelederne blev projektet tænkt med en tilgang, hvor blikket blev flyttet fra - på afstand af skolen - at tænke i et implementeringsperspektiv til et blik på faglig ledelse som noget, der bliver til i det daglige livs lokale udvikling af praksisser. På den måde kan det siges, at projektet er en slags forløber for ovennævnte frisættelsesdagsorden (2024). Man ønskede at lade den enkelte skoles egenart være afsæt for den faglige udvikling. Det var en respekt for og et afsæt i, at skolerne havde forskellig størrelse, elever og forældre, forskellig skolekultur, traditioner og historie. Projektet fokuserede specifikt på skoleledelsens rolle og ansvar i forhold til den faglig ledelse.

Erfaringerne med projektet var, at når man lader ledelseshverdagen og ikke et færdigt design få plads, formede der sig mangfoldige faglige ledelsespraksisser, og at faglig ledelse udvikles i tæt samarbejde med medarbejderne. Mængder af store og små begivenheder lappede ind over hinanden og skabte faglig ledelse som en vedvarende indsats. Det kunne fx være som, at lederen ved kaffemaskinen spørger til Veras, eller femte klasses, fremskridt i læsning – en lille begivenhed, som styrkede arbejdet med klassekonferencer. Og faglig ledelse tog blandt andet form som ledelse af teamarbejde med didaktisk fokus for matematikundervisning, som arbejde med læselyst, som styrkelse af læreres teamsamarbejde omkring elevernes praksislæring, som klassekonferencer og som arbejde med årgangsteams bedre organisering og forberedelse. Praksisser, som er velkendte og let identificerbare eksempler på faglig ledelse.

2. Tidsaspektet, forandring og det levede liv

Men faglig ledelse tog også form på andre måder, som blev til en slags forberedelser til en kommende fokus på elevernes læring (Tingleff, 2024). Det skete, når skolekulturen blev styrket på måder, hvor lærernes praksisteori blev drøftet og udfordret. Gennem hele projektet søgte sparringsmakkerne til skoleledelserne således at fastholde, at en præmis for at skabe forandring var at give plads til, at forandringen bliver til ved handling i ”maskinrummet”. Der måtte skabes resonans leder og konsulent imellem. Sådan blev der arbejdet med ønskede forandringer uden at miste blikket for, eller samtidig med en fastholdelse af, at det drejer sig om styrkelse af faglig ledelse.

Det blev en erfaring med, at ’ting tager tid’. Det tempo, hvormed man kan producere et styrket fagligt blik på skolen, ser således anderledes ud i det daglige liv, end når der designes top-down processer med antagelser om at skabe effektiv forandring gennem ekstern styring. Med tråd tilbage til artiklens indledning kan fænomener af betydning for forandring: Tid, sted, rum og engagement være overset i sådanne top-down designs. I et klassisk styrings- og implementeringsblik skæres store dele af skolelivet således fra, sådan at det træge, tætheden, det overfyldte og uforudsigelige i ledelseslivet ignoreres. Denne påpegning af en mulig svaghed ved topstyrede designs er ikke en afvisning af, at sådanne projekter kan have effekt. De effekter og erfaringer, som skabes fra begge måder at søge at understøtte forandring på – ”ovenfra eller nedefra”, kan med fordel lægges ved siden af hinanden og berige gensidigt.

Opsamlende kan siges, at empiri fra projektet viste, at faglig ledelse blev til som en mangfoldighed af daglige praksisser og ledelses-foci og måtte finde vej inde i mængder af andet, som krævede opmærksomhed og parathed.

En markant observation var desuden, at ledelsens fokus på medarbejdernes trivsel påvirkede ledelsens måde at lede på, når faglig ledelse skulle styrkes. Det påvirkede på måder, som med fordel kan undersøges nærmere. Dog ikke i denne artikel. Og med de mange, komplekse opgaver, skolen forventes at løse, sidder vi som deltog i projektet tilbage med en dyb respekt for det mangefacetterede arbejde, som ledelser og medarbejdere udfører. Det er forunderligt, at ledere formår at skabe tid og rum til at lede på faglighed i skolens turbulente liv.

Nu til Deleuzes tænkning omkring begær som livsintensitet, materialitet og de-territorialisering. Afsnittene indledes med, hvordan min optik indskriver sig i felter, som er optagede af ontologiske re-orienteringer.

D. Analytisk begrebssættelse af faglig ledelse gennem Deleuzes filosofi

1. Deleuze, posthumanisme og det affektive felt

Indenfor posthumanisme, ’new-materialism’, ’new-empirism’ og andre ontologiske re-orienteringer ses ofte inspiration fra den måde, Deleuze tilbyder en forståelse af vores væren i verden på: ”An ontological

reorientation as illustrated by several articles [---] is often influenced by the work of Gilles Deleuze and his vitalist proclivities” (St. Pierre, 2016; 100), (Bergstedt, 2024; Hein, 2016). Det er en tilgang, hvor: ”Den dogmatiske, ortodokse, kartesianske tankemåde, som driver megen socialvidenskabelig forskning, forlades til fordel for en inkonsistent anderledes tilgang” (St. Pierre, 2016; 100). Vi kan tale om: ”En førsproglig krop og en hertil hørende førsocial livskraft” (Nielsen, 2021; 14). Det betyder, at fremfor at skære fra, forenkle og sætte op i modsætninger, bliver ambitionen at forstå verden som et sammenvævet hele (Bergstedt, 2024). Det betyder også, at blikket er efter mere end det intentionelle, strategiske blik. Som en førsocial livskraft bliver lederlivet til og præger, hvad der sker, inden et sådant bevidst, intentionelt blik kobles på.

Også indenfor det affektive felt ses inspiration fra Deleuze. Man ser verden som hele tiden i bevægelse og peger på betydningen af tid, rum og materialitet. Og noget af det, der påvirker, hvordan ledelse ”lander”, er affektivitet – hvad kan lykkes på dette tidspunkt i dette rum, og hvad kan ikke. Affektivitet er så at sige ustyrbart:

Det sarskilde med affekter ar att de kommer oplanerat och utan att det i forvag går att veta nar och var de kommer att markas. Det ar en påverkan på kroppen innan denna ges en subjektiv eller kanslomässig mening (Bergstedt, 2024; 28)

Pointen er, at affekt uplanlagt springer ud af den aktuelle begivenhed og ikke forstås med udspring i det enkelte individ. Affektivitet forstås som relationel – som stemninger i det levede liv, der påvirker og påvirkes i de enkelte begivenheders tilblivelse:

Here, affect is not conceptualized as human-owned emotion, but as a relational modulation in the agentic potentials of bodies to affect and be affected [---] with other bodies that are always ‘embedded in the material world’ (Gherardi, 2017: 355)

I denne artikel forstås ’affektivitet’ og ’begær’ med afsæt i en sådan tænkning. Det betyder, at:

- Affektivitet forstås som stemning
- Begær forstås som intensiteten – altså styrken af stemningen

En begivenhed – fx et ulykkeligt eller råbende barn på gangen – kan eksempelvis være farvet af en trist, glad eller vred stemning (affektivitet) og intensiteten (begæret) kan være høj (fx glæde eller vrede) eller lav (fx trist). Lad os se nærmere på begær forstået på den måde.

2. Begær

Begær skal hos Deleuze forstås ontologisk. Hos ham er begær livsintensitet. Det er verdens natur, og derfor også den måde, ledelse virker på. Som livsintensitet opererer og producerer begæret i det socialt ubevidste. Her intensiverer og griber det iboende begær det liv, som eksisterer, før bevidstheden og før meningskabelsen

sætter ind. Sagt enkelt; det, der er begær på, når livet leves på skolen, bliver til noget. Det, der ikke er begær på, bliver ikke til noget. Faglig ledelse bliver således til intensiveret af begær som så at sige sætter strøm til særlige stemninger. Når det angår vores forståelse af verden og dermed også livet og ledelse i skolen, betyder det, at begæret skal tilgås som et producerende fænomen:

I stedet for at placere begær som et koncept knyttet til objektivitet, til et særligt undersøgelsesfelt, transcendentale forudsætninger eller seksuel praksis, er det nødvendigt at lade det stå i egen ret som et eget autonomt koncept [--] begærets integritet opnås kun, når [---] lag af tanker, emotioner, følelser, krop og ontologi interagerer med hinanden (Goodshild, 1997; 11-12, egen oversættelse)

Hvis vi skal forstå 'begær', må vi således se dets iboende styrke som et autonomt fænomen, der påvirker som en før-individuel, social positiv skabende kraft sammenvævet af tanke, emotioner, følelser, krop og bevægelse. Begær tilføjer til verden. Begær er livgivende intensitet.

Når begæret på denne måde forstås ontologisk, forlades en klassisk forståelse af begær, hvor fænomenet opererer i en allerede meningsfuld og ordnet verden. Begær forstås således som styrken - intensiteten - af vores engagement i de ting, vi gør. Det kan forstås som, at intensiteten og de forskelle som sættes, når ledelsen begærer faglig ledelse, skaber den konkrete begivenhed - simpelthen. Begær producerer realitet.

En sådan forståelse af, hvordan stemning og intensitet skaber skolelivet, betyder, at vi bevæger os rundt i ledelseslandskabet på en særlig måde. En måde, hvor ledelse bliver til som daglige øjeblikke af åbning og lukning af stemninger og intensitet. Her rettes opmærksomheden på tilblivelse i mængder af dagligdags begivenheder. Ved at gå til verden på den måde, kan vi forsøge at fange verden, og hvordan den fungerer, inden vi har ordnet den. Med Deleuze kan det således siges, at i sidste ende er det gennem begæret og ikke gennem styring, at forandring sker (Hall, 2019).

3. De-territorisering

I Anti-Ødipus (2013) efterspørger Deleuze og Guatarri en 'begærets pædagogik' og udlægger uddannelse og læring som et landskab af tilblivelse. Et landskab, som forbinder kraft, overflade og flow (Semestky & Masny, 2013). Et sådant landskab skabt af begær kan nu tilføjes begrebet de-territorisering. Om de-territorisering skriver Deleuze og Guatarri:

The function of deterritorialization [---] is the movement by which "one" leaves the territory. It is the operation of the line of flight [---], de-territorialization is never simple, but always multiple and composite (2013; 591, 592).

I de-territorisering forlader man det sædvanlige territorium, hvori begivenheden plejer at finde sted. Det sker gennem flugtlinjer; mentale og fysiske bevægelser, og de er aldrig simple. De er altid multiple og sammensatte,

ligesom begæret. I følgende citat er en beskrivelse, som kommer endnu tættere på beskrivelse af dagligt levet liv:

De-territorialisering er processen, hvor vaner, erfaringer og sprogbrug brydes og de-kodes for at adskille etablerede forestillinger, som ellers retningsætter tanken på en specifik måde [---] De-territorialisering opstår, når en begivenhed undslipper eller kobler sig fra sit originale territorium (Jackson & Mazzei, 2012, 89), (egen oversættelse).

De-territorialisering er brud ud af sædvanlige praksis gennem flugtlinjer, som skaber et nyt pædagogisk læringslandskab.

4. Materialitet

Materialitet er så at sige kommet tilbage i humanforskningen som en væsentlig påvirkningskraft i det levede liv. Det er materialitet forstået på en posthumanistisk måde, idet man: "Forestiller sig stof, som at det i sig selv er livligt, handler og påvirker" (St. Pierre, 2016; 101). Her indgår materialitet således som noget, der påvirker og påvirkes, når begivenheder bliver til (Deleuze, 1987; Haraway, 1988; Tuin & Dolphijn, 2010). Vi kan med en sådan optik tale om materialitetens performative effekt (Bergstedt, 2024; Butler 2010; Falkenberg & Sauzet, 2023; Staunæs, 2011). Sådan drejning mod materialitet kendetegner det posthumane forskningsfelt, som det har formet sig henover de sidste tiår. Det er et brud med århundreders antropocentriske måde at udlægge verden på. Blikket for materialitet er et af de markante tegn på optikkens drejning henefters verdens realitet, så at sige. Der er i feltet således en ny (eller genoptaget) optagethed af realiteter, materialitet og ontologi. Også en ontologi for "tingen i sig selv" (Schleusner, 2021; Hall & Murphy 2023). Og det betyder, at det humane og materialitet forstås som gensidigt påvirkende "hinanden". Vi kan sige, at:

We are no longer speaking of the bounded organism, the body, of the humanist subject, but a posthumanist body that exists in a complex network of human and nonhuman forces (Mazzei, 2013; 733)

Og når det drejer sig om sammenhængen mellem begær og materialitet kan vi sige:

Vital matter is driven by the ontological desire [---]. This understanding of matter animates the composition of posthuman subjects of knowledge - embedded, embodied and yet flowing in a web of relations with human and non-human others (Braidotti 2018; 34)

Det posthumane subjekt er ikke afgrænset til kroppen, men eksisterer i et komplekst netværk af humane og ikke-humane kræfter. "[D]eleuze views materiality in terms of impersonal and preindividual forces" (Houle; 2011; 106), -her indsættes den ontologiske pointe, at verden er et ´ sammenhængende hele og, at det humane blot er et ´ aspekt af denne verdens liv, bevægelse og gensidige påvirkninger (Bergstedt, 2024; Hall, 2019). Krop og materialitet drives af et ontologisk begær, og med en sådan tilgang produceres posthuman viden i sammenvævninger af humane og ´ ikke-humane andre ´, som det formuleres, på en måde, som er iboende og samtidig

flydende. Det humane og materialitet påvirker gensidigt – viden og handlinger bliver til gennem begær i en sammenvævning af det humane, materialitet, tid og sted.

Materialitet er således ”ting og sager” i verden. Men det er mere end det. Med Deleuze i hånden og i en posthuman optik er materialitet: ”All the signs we meet in life [---] and their meaning [---]. Materiality is operation in or according to something else” (Kleinherenbrink, 2016; 68,69). Det betyder at:

De vignetter, som begrebssættes analytisk nedenfor, forstås som produceret af materialitet, stemning, intensitet og de-territorialisering sammenvævet med dansk skolekultur, lærerrolle og forælderrolle, skolens økonomiske vilkår, inklusionsdagsorden, styringsstrategier, magt, status, rekrutteringsudfordringer, forvaltningsrammer, skolens fokus på trivsel, vaner og en løbende strøm af pædagogiske tiltag, af styringsformer samt af tid, sted og de rytmer, som lever i skolen.

Den posthumane optik betyder desuden, at i en oplistning hentet fra Colemann & Ringrose, forstås den kulturelle og sociale organisering som: Bevægelig (Bucher, Urry & Witcher; 2010), rodet (Law, 2004), kreativ (Masumi; 2002), foranderlig, åben og sanselig (Lucy & Wakerford, 2012; Pink, 2009), (2013; 1), (egen oversættelse). Det var ikke så lidt.

5. At skabe viden i en posthuman, deleuziansk optik

Man kan nu spørge; hvordan kan der skabes viden ind i en sådan ontologisk forståelse med vægt på, at verden er sammenvævet og i konstant bevægelse? En verden, som ikke er ordnet – men bliver til gennem intensitet og udaf et iboende kaos.

Jo, det gøres ved at foretage en skæring sådan, at specifikke fænomener kan træde frem og deres påvirkning kan undersøges nærmere (Juelskjær, 2019). På grund af deres ontologiske status løftes begær, de-territorialisering og materialitet ud. Andre fænomener, som man med et organisatorisk blik ellers kunne have tendens til at få øje på; styring, magt, intentioner og effekt lades i baggrunden. De forstås nu som vævet ind i karakteren af de stemninger og intensiteter, som skaber specifikke begivenheder. I denne artikel drejer det sig om to begivenheder: Vignette 1 og 2, hvor faglig ledelse produceres.

Herved kan skabes viden om det knap så åbenbare i skolelivet. Det knap så åbenbare, som – med denne optik – er af fundamental betydning for, hvad som bliver til i skolen og i ledelsen.

6. Forskerrollen

Sådan måde at skabe viden på har betydning for forståelsen af forskerrollen og formen af den empiri, som skabes (Hastrup, 2009; Alvesson & Kärreman, 2011). Her kan forskeren ikke: ”set out to find, collect and handle ’data’” (Blaise, 2014:15). Som forsker står jeg ikke udenfor verden og betragter den på afstand. Desuden blev ambitionen for opbyggelsen af empiri at lade opmærksomheden glide væk fra at betragte det humane separat til at gå efter, hvordan sammenhænge mellem det humane, begær, affektivitet, tid, rum og den materielle

verden tilsammen skaber skolelivet og den faglige ledelse. Man læser således på andre måder og efter at få øje på noget andet end man plejer, at få øje på. Når jeg fulgte lederne rundt på skolen, var jeg med, både ved min fysiske tilstedeværelse, men indgik også i ledernes sansning af verden og sådan, som begivenheder blev til. Det betød, at en præmis for min metode var, at jeg ikke kunne oparbejde empiri, hvor jeg ikke selv indgik i den empiri, som blev oparbejdet – for jeg var en del af verden og måtte bruge mine egne sansninger til at gribe efter mulighed for at konstruere viden gennem det, jeg oplevede, hørte og så. Jeg rettede også opmærksomheden efter, hvordan situationen ”svingede”, og hvordan det skete med varierende styrke. Som en seismograf søgte jeg at lodde rystelser – altså at sanse stemninger (en seismograf er en kugle hængt op i en snor, som bevæger sig med jordens rystelser). Jeg var så at sige tilstede som en slags påvirkeligt redskab, en seismograf, hvormed bevægelser blev registreret.

Det er med det afsæt, at de to vignetter til artiklen er valgt. Jeg opfatter dem som mere end anekdotiske undtagelser fra et ordnet, stabilt skoleliv. Tværtimod foreslår jeg, at de er repræsentative for det daglige skoleliv, jeg oplevede, når jeg fulgte ledelsen i deres dagligdag.

E. Tæt på betydningen af stemninger og intensiteter, når faglig ledelse bliver til i det levede liv på skolerne

Lad os med dette korte rids over den ontologi og metode, hvormed der går til ledelsens daglige liv på skolen nu se nærmere på, hvordan det myldrer med stemninger og brud med høj og lav intensitet i skolelivet. Vi skal se, at ledelsen er tilstede med parathed til at møde et sådant pulserende skoleliv. De performer ´affektive paratheder´ ((Jackson & Mazzei; 2012). Med affektive paratheder ledes, ikke blot på strategi og mål, men også med en åbenhed overfor, hvordan stemninger og intensiteter påvirker det, som bliver muligt ´lige nu´. Og faglig ledelse må finde vej sammen med, eller på trods af, andet som kræver opmærksomhed og parathed. Faglig ledelse kiles ind og bevæger sig i mangfoldige sammenvævninger og brud. Vi skal således se det daglige skoleliv fyldt med uforudsigelighed, hvori affektive paratheder cirkulerer og påvirker.

Først er en vignette sammensat fra en klassekonference med deltagelse af ledelse, lærere og en ressourceperson. Dernæst går helt tæt på begivenheder en onsdag formiddag på en anden skole.

Vignette 1: En klassekonference om 7.B

Deltagere: Hanne (ledelse), Maria (dansk lærer), Thomas (matematiklærer), Rie (ressourcepersoner i dansk og matematik)

Klassekonferencen afholdes hvert halve år. Her ser man i fællesskab på data om elevernes faglige udbytte og progression. Inden denne klassekonference er det som noget forholdsvis nyt aftalt, at med afsæt i en udleveret model inddeles eleverne i fire grupper, alt efter fagligt niveau. Forudgående pædagogiske drøftelser er knyttet til beslutningen. Denne inddeling i grupper skal være klargjort af dansk- og matematiklæreren sådan, at det kan danne afsæt for samtalerne på konferencen.

På konferencen bruges først tyve minutter på en generel snak om 7. B. Nu klippes til der ´, hvor samtalen om elevernes læring i danskfaget er gået i gang:

Fokus på dansk

Hanne ser på opdelingen, som dansklæreren præsenterer: "Det første jeg lægger mærke til er, at jeg ikke kan se nogen 1 ´ere?". Maria svarer imødekommende og energisk: "Der mangler nogen." Hanne ser på Maria med et venligt udtryk i ansigtet og spørger: "Hvad skal der til for at få nogen derop?". Maria: "Bjørk og Thor er lige ved at være der." Rie, ressourcepersonen, læser op af kategorierne. Maria: "Thor lavede en lille prøve i dansk, og han slog næsten ikke nogen ord op – og der var ord som akkord, diplomat, stråmand – han har et stort varieret ordforråd. Men han laver ingenting."

Hanne: "Gruppe 2?". Navnene nævnes på de elever, der er i gruppen. Hanne: "Hvis vi skal se på dem som gruppe, disse fem-syv stykker, hvad kan man lave for at styrke dem og hæve dem yderligere?". Maria: "Så skulle de nok stimuleres lidt mere på læseområdet. De er glade for at skrive." Nu udspiller sig en energisk snak om "papbøger", hurtigt læst med lavt lixtal. Maria: "Ja, de er fornuftige, men de er jo ikke verdensmestre. Men de kan godt lide at skrive." Hanne, venligt, spørgende: "Så et læseforløb – eller måske har du alle ideerne selv?" Maria smiler og bladrer i materialet: "Ja men gode ideer er velkomne. Jeg synes, de skriver lidt med arme og ben". I Marias måde at tale om børnene på fornemmes en glæde ved børnene, og et nærvær på dagsordenen for klassekonferencen. Efter lidt mere snak mellem Hanne, Maria og Rie konkluderes nu, at der skal arbejdes med sproget. Maria snakker lidt videre: "Jeg prøver også noget procestænkning. Men kommaer og lange tillægsformer, det må jeg selv ligge og rode med, synes børnene. De synes ikke, det er særligt vigtigt. Men jeg vil heller ikke slå deres lyst til at skrive ihjel". Rie nævner et program, som måske kan hjælpe – man kan fx bede systemet om at finde udsagnsled og grundled.

Gennemgangen af de forskellige elevgrupper fortsætter. Dernæst skiftes fokus til matematikfaget.

Fokus på matematik

Thomas har ikke sagt noget indtil nu. Nu er det hans tur, og han har ikke placeret eleverne i grupper. Han har i stedet data med i form af en stak mapper, som han har lagt i en bunke på bordet. Hanne: "Har du nået alt det, der står i testplanen for matematik?". Thomas langsomt og lidt nølende – medens han tager fat i den første mappe i stakken: "Som vi har talt om – vi starter fra scratch. Jeg kunne godt have tænkt mig en overlevering fra den, som havde dem tidligere. Men, der er ikke nogen af dem, som er helt i bund". Der er nu en lidt længere samtale rundt bordet om, hvordan man fremover kan lave overlevering. Det fremgår af snakken, at dette emne har været diskuteret før. Der er ikke meget engagement på emnet. Men de tre andre er imødekommende. Der tales om, at, "det har man længe bedt ledelsen om." Hanne bryder nu roligt og lavmælt ind i samtalen: "Thomas, vil du føre os igennem?". Thomas åbner mappen og siger – med blik ned i mappen: "Joakim har haft meget fravær det sidste lange stykke tid". Maria, stilfærdigt: "Han har det ikke godt". Der er nu en lidt længere samtale

rundt bordet om Joakim og hans trivsel. Engagementet stiger – kan man gøre noget? Dernæst efterspørger Thomas tests til Gruppe 1: ”De mangler faglige udfordringer. Det kunne jeg godt bruge noget sparring på Rie. Hvordan får vi Joakim og Andreas med de forlader klassen – de stener --- de er fagligt dygtige”. Thomas taler nu om to navngivne elever mere og går så videre: ”Når det er de teksttunge opgaver, så bliver det svært. Men der er også noget med koncentration.” Rie: ”Er de hjemme i hjælpemidler?” Thomas: ”Ja”, Rie: ”Måske er det en ide ´ med nogle videoer, som er lidt mere dynamiske – dynamisk geometri. De kan sidde med flere skærme, figurerne kan de få til at bevæge sig.” Der er nu en lidt længere samtale om, hvordan programmet virker og eleven kan lave nævnte bevægelser. Det fører over i en lidt længere samtale rundt bordet om børnepsykiatrien. Helle bryder behersket ind og opfordrer til, at de igen taler om elevernes data. Thomas fortsætter med at tage mapper fra bunken til sin gennemgang af enkelte elever: ”Så er der Emma. Kunne tænke mig, at hun kom højere op. Talentet er der. Det er nok lysten og nysgerrigheden, der mangler. Vi skal løfte hende op på næste niveau.” Hanne: ”Er der andre, som er i den gruppe – er der nogen fællestræk?”.

Hanne giver løbende rum til, at man bevæger sig ud til øvrige emner (overlevering, Joakims trivsel, børnepsykiatri) og hun forsøger gentagne gange at bryde Thomas ´ træge gennemgang af de enkelte elever, men det lykkes ikke. Thomas fortsætter med at tale om endnu en elev: ”Der er store forventninger hjemmefra. Han skal på universitetet. Lige nu har han ikke talentet”. Hanne appellerer: ”Ja, men - igen - for at prøve at tage det op på gruppeplan ----

Thomas når ikke at komme rundt om alle elever. En del elever bliver slet ikke nævnt.

Med ovennævnte blik ind i samtaler om elevernes faglige niveau forlader vi klasekonferencen her.

1. Faglig ledelse

Der er en positiv stemning på konferencen. Hanne performer engagement og løfter løbende fokus frem om, at drøftelserne skal være om grupper, ikke om enkelt-elever. Hun spørger til konkrete handlinger, og der kommer bud suppleret af, at hjælpemidler introduceres af ressourcepersonen Rie. Hanne gør det, som ligger i faglig ledelse, sådan som den skrives frem i international forskning. Hun går i samtalerne helt tæt på elevgruppernes læring og det konkrete faglige niveau.

2. Faglig ledelse kiles ind imellem øvrige snakke

Mødet styres med skiftende engagement. Når der tales om eleverne i grupper, performer hun, at ”ledelsen vil gerne denne type konference”. Her er åbenhed for nye tiltag og ideer. Med Deleuze i hånden lyder det, at Hanne understøtter de-territorialisering. I fællesskab kan nye veje betrædes. I det pædagogiske landskab åbnes for nye måder at tale om eleverne på. Et fælles begær på systematisk arbejde med elevernes dansk og matematikundskaber kan rejse sig.

Men da emnet skifter til matematik, lykkes det ikke at få Thomas til at tale om eleverne i grupperinger. Thomas performer den velkendte måde at tale om eleverne på, og det trækker de andre ind på velkendt grund. Intensiteten daler. Man går nu rundt i samtalen på den måde, man plejer. Flere gange trækker Hanne samtalen tilbage til at omhandle data om elevernes matematikfaglighed. Men der opstår ikke rigtigt energi på det.

På den måde bliver faglig ledelse til som mere end, om indsatser og planlægning af elevernes mulige faglige progression. Her trækkes frem og tilbage. Faglig ledelse må fastholdes, kiles ind og tage form efter muligheder her og nu inde imellem øvrige snakke om, hvad der ellers rør sig med børnene. Som leder af det daglige liv i skolen, kender Hanne sin dagligdag og leder derfor med en affektiv parathed overfor, hvordan temaer og stemninger kan påvirke det, som bliver muligt ´lige nu´. Ind imellem lykkes det at flyttet fokus hen til den nye måde, og så at sige rive samtalen ud af sit sædvanlige territorie. Men det er markant, at forandringsprocessen er sammenviklet med skolens akkumulerede vaner og rutiner og, at den mulige de-territorialisering er afhængig af netop *dette* tidspunkt, *denne* skole, *disse* materialer og *disse* intensiteter. Det kan udtrykkes således:

From the point of view of social [---] change, everything hinges on the kinds of deterritorialisation present. Deleuze and Guattari define deterritorialisation as the movement by which something escapes or departs from a given territory [---]. The processes of territory formation, deterritorialisation and re-territorialization are inextricably entangled in any given social field (Patton, 2005; 72)

Det hele afhænger af den aktuelle de-territorialisering og det sociale felt, hvori det udspiller sig. I begyndelsen lykkes emnet om elevernes læring med at undslippe det vante territorie. Senere ses det, at processen er uløseligt forbundet med skolens og lærernes arbejdsliv – de gør det de plejer i den socialitet, som er skolens daglige liv.

Vi har set, hvordan faglig ledelse blev til og kan nu spørge nærmere ind til, hvordan et sådant blandet begær transformeres og producerer klassekonferencen.

3. Klassekonferencen

I rummet performs: Begær på den nye mødeform, hvor faglig fokus knyttes til grupper af elever, kaosparathed - mange temaer hvirvles op, og omsorgsparathed fx i forhold til Joakim, som ikke har det godt. Der er snak om psykiatri og begær på det velkendte. Konferencen bliver således til som en vekselvirkning af mere eller mindre intense samtaler om klassen, grupper af elever, enkelt-elever, fag, socialitet, børnepsykiatri, hjælpemidler, krav, forventninger, og vurderinger. En mangfoldighed af intensiteter flyder i rummet og bølger op og ned. Begæret på en ny praksis i arbejdet med elevernes faglige data intensiverer ind imellem konferencen – særligt i begyndelsen og understøttes af oversigter over elevgrupper, som Maria har med. Jo mere tid der går, jo længere bevæger man sig hen til rutinerede genspilninger af mønstre for skolens omsorgskultur og tale om enkelte elever. Denne fokus på enkelte elever understøttes af de mapper, som Thomas har med.

4. Begær på det velkendte

Måske er det slet ikke så ligetil, at praktisere en ny måde at tale om elever på. Man skal så at sige afkode noget af måden, man ellers udøver sit fag på. Ved at gøre det sædvanlige; at tale om én elev ad gangen og også løbende diffundere ud til andre emner, skabes langsomhed. Langsomhed, så det nye kan tages ind. Eller glide ud og væk. Intensiteten daler til et roligt velkendt niveau, og friktion i forhold til den nye måde at tale om elevernes læring på kan styres.

5. Delkonklusion

Forskelligt begær friktionerer med høj eller lav intensitet. Udfaldet af konferencen er afhængigt af den vægt, intensiteter og stemninger påvirker med, og begæret på de-territorialisering henefter det nye påvirkes af konkurrerende begær, vaner og træghed. Et velkendt, roligt, mønster af vaner og dvælen ved enkelte elevers trivsel mases gentagende gange ind i det ”nye” begær efter at producere andre måder at tale om eleverne på. Træghe-

den i det velkendte territorie gør, at man ikke når at tale om alle eleverne i sidste del af konferencen. Måske gik forandringen i gang på denne conference initieret af rummets ro og tryghed, når velkendte emner blev genspillet. Det gav plads til ” passende bidder” af intensivering af den igangsatte de-territorialisering.

Måske blev genspilningen af ”det sædvanlige” så dominerende, at det blot blev til (endnu) et møde om alt det, der rør sig i dagligdagen.

Det, vi kan få øje på, ved at gå så tæt på levet liv som her er, at forandring er vævet af langt mere end planlægning og intentioner om forandring. Forandring er iboende, det kommer indefra begivenheden – ville vi sige med Deleuze. Forandring skabes lige så meget, hvis ikke mere, gennem ledelsens daglige praksis. Ved på denne måde at rette blikket mod det uforudsigelige eller træge i skolelivet, som ellers ofte skæres fra, og mod tætheden, trængslen, det overfyldte, ser vi en præmis for faglig ledelse, som lederen i denne vignette opererer inde i. Det jeg tager med fra analysen af denne vignette, er, at:

Faglig ledelse bliver til som mere end om indsatser og planlægning af elevernes faglige progression. Faglig ledelse må fastholdes, kiles ind og tage form inde imellem øvrige snakke om, hvad der ellers rør sig med børnene.

Det er en præmis for faglig ledelse, at der må opereres inde i det uforudsigelige og træge og i et skoleliv præget af tæthed, trængsel og det overfyldte.

I den følgende vignette bliver faglig ledelse til på andre måder. Faglig ledelse performes gennem de-territorialisering i kaotiske ´nu´ født på ryggen af intensiteter og stemninger knyttet med kultur, vaner og aftaler på skolen. Man kan lidt kækt sige, at som ledelse gælder det her om at holde på hat og briller. Lad os se på det.

Vignette 2: Møde om praksislæring i 6.A

Deltagere er fire ledere: Christina, Anne, Kasper og Morten

Op ad formiddagen er der møde om 6.klasses team. Ledelsen bevæger sig sammen hen til et mødelokale, hvor Christina har lagt store A3-ark på bordet. På gulvet er gråmeleret linoleum, et stort bord er placeret i midten med stole omkring. Der er en tavle, en flip over og hvide, bare vægge. Der grines lidt af A3 formatet, og Christina fortæller, at hun ikke lige kunne få printeren til at printe i A4. Arkene angår den systematik, som skal oparbejdes omkring 'praksislæring'. Man vil tale med 6.klasses team om et lille pilotprojekt. Praksislæring er en aktivitetspræget læringsform, som én af lederne fortæller, og videre: "De skal ikke blot bygge et fuglehus, de skal også ud at se på fugle". Rundt om bordet nikkes, og Kasper siger: "Jeg tror godt 6.klasses team vil være med til det. Jeg har god kontakt til Cecilie", anden leder: "ja og hun ----" – det banker på døren og en lærer stikker hovedet ind: "Har du et øjeblik" – læreren ser på Anne. Anne rejser sig, og de andre ledere orienterer sig nu mod hinanden, medens Anne går ud ad døren og lukker den. Man taler videre om, at praksislæring er: "En læringsform, som i højere grad kan motivere eleverne". Christina: "Det er godt for den type elever, vi har". Kasper: "ja, og det kan måske give noget opbakning fra forældrene." Morten: "Måske er det en ide, at der så lægges nogle ugekurser ind om at dividere osv.", Kasper, retter sig op i stolen: "Det kan da ikke være godt at ville berolige forældre med, at vi ind imellem praksislæring lægger noget rigtigt kedeligt undervisning". Snakken bevæger sig videre til personalets teamsamarbejde. Her er brug for struktur, siger Christina, men også for en mental forandring hos nogle lærere. Morten: "Alle deltager, men det er mere måden, hvorpå man deltager, der er forskellen. Der skal være dygtige lærere som Louise, som er dygtige didaktisk og tilrettelægger spændende og meningsfuld undervisning, hvor børnene ved, hvorfor de skal lære netop dette matematik, og hvordan fx en bro kan holde". Nu kommer Anne tilbage til møderummet og sætter sig. Snakken fortsætter, og Anne lytter – tanker og opmærksomheden synes at være et andet sted. Christina spørger nu til Anne: "Jeg gik med op - det er August oppe i 8. Han vil ikke lægge sin mobil væk. Line havde, ad flere omgange bedt ham om det, han nægter og vil slet ikke tale med Line" --- snak om, hvordan August mon har det for tiden, og om, at det er besluttet, at man ikke har sin mobil fremme i timerne og om, hvordan det går med det i klasserne. Nu er det tid til så småt at vende tilbage til der, hvor samtalen slap. "Nå – skal vi---", "Ja, det må vi hellere". Samtalen går i gang igen. Men man kan tilsyneladende ikke rigtigt koncentrere sig. Morten: "Kan du huske dengang vi fik besøg af Inge fra plejehjemmet?". Dette er startskuddet til en fortælling om Inge, som havde demens, og som ville indskrive sig i skolen, eller være vikar, og som blev hentet af plejerne. Dernæst følger fortællingen, om dengang man drak kaffe med forældre i skolegården, fordi de ikke ville ind i skolen, og en anden forælder, som var temmelig voldsom, kom fræsende ind i gården på sin scooter. Der tales om det på en omsorgsfuld, kærlig måde overfor de mennesker, man fortæller om, men der les også af de besynderlige, pudsige oplevelser, og hvordan man blev overrasket, og hvad man gjorde.

Det banker igen på døren, samtidig med at den åbnes. Læreren fra før ser insisterende på Anne, som møder hendes blik – ingen siger noget – hun rejser sig og går. Samtalen fortsætter i rummet, men bærer præg af, at den er afbrudt og måske også af, at man er opmærksomme på, hvad der mon foregår oppe i 8.klasse. Ret hurtigt

vender Anne tilbage: ”Vi må holde vores møde i et andet lokale. 8.klasse er på vej. De skal have undervisning her. August siger nej til at lægge sin mobil i tasken, sådan at undervisningen kan gå i gang”.

De unge mennesker har pakket deres tasker, sat stolene op, fundet nogen at følges med og er nu på vej over skolegården henimod mødelokalet. Her går undervisningen i gang, efter de har fået placeret sig i rummet. Ledergruppen har flyttet sig ind på kontoret og gør mødet om 6.klasses praksislæring færdigt her. Der blev taget omsorgsfuldt hånd om August af andre voksne, som blev tilkaldt.

Begivenheden forlades her. Og for god ordens skyld skal gøre opmærksom på, at artiklens forfatter ikke forholder sig til, om et sådant tiltag omkring en elev er betimeligt. Ambitionen er at oparbejde viden om faglig ledelse i det levede liv i skolen, hvor sådanne begivenheder også er en del af en ledelseshverdag.

1. Faglig ledelse

Ledelse på fagligheden bliver både til som ledelsens planlægning af at understøtte praksislæring i 6.klasse og skabelse af mental og fysisk plads til undervisning ved at flytte 8. klasse.

En begrebssættelse gennem begær, materialitet og de-territorialisering lyder som følger:

Her cirkulerer en affektiv kaosparathed. En parathed til at flytte sit begær hurtigt fra det ene til det andet til det næste og tilbage igen. Og i de forskellige rum skabes forskellige stemninger. Fra møde om praksislæring til udfordringer i 8.klasse - tilbage igen - frem og tilbage, frem og tilbage. Det er ledelse med en særlig rytme, hvor man ikke dvæler ved noget for længe ad gangen, men lynhurtigt flytter sit engagement over på noget andet. Den faglige ledelse tager her form som en særlig kort, afskåret, intens rytme for ledelse – som staccatoledelse (Hall, 2016, 2017). Faglig ledelse må finde sin vej og kræver opmærksomhed og affektiv parathed for at få plads midt inde i skolens mangfoldige begivenheder.

2. Intensivering af ledelsens handlekapacitet

Det er intenst, det som foregår oppe i klassen, hvordan går det mon med det? En opmærksom parathed opstår eller siver ind i rummet deroppefra, og en intens stemning af en vagtsom gøren sig klar bliver til. Man lytter. Taler blot en lille smule. Måske produceres også en vis frygtsomhed; ”træffer vi de rigtige beslutninger”. Og nu popper så små, intense historier op. De skaber latter. Latter smitter, og man ler sjældent alene. Latter er således tæt vævet med passioneret fællesskab og knytter til viden om, ”hvem vi er og ikke er”. Kropsligt boostes der energi. Et perlende overskud bliver til, når vi ler, og momentvis glæde er uundgåelig. Deleuze peger på, at med glæde kan vi agere, med tristhed kan vi kun re-agere (Deleuze 2013). Glæde kan noget, tristhed ikke kan. Her – midt i den professionelle bekymring – popper de-territorialisering op. Man bevæger sig mentalt væk fra møderummet og den aktuelle begivenhed ud til små historier, som skaber overskud og styrke. De små historier intensiverer ledelsesteamets handlekapacitet. De hjælper til, at der kan ageres på begivenheden, fremfor blot at re-agere. Vi kan måske ligefrem sige, at de hjælper til, at en professionel tilgang etableres. Latter, ikke fordi der er noget

at grine af lige her og nu, men fordi det er en måde at styrke et fælles ´vi´ på og sammen håndtere udfordringerne i 8.klasse.

Rummene; mødelokalet, skolegården og klasselokalet vibrerer således af affektive paratheder sådan, at der på én og samme tid er kaos og et ledelsesteam, som agerer resolut. Hos Deleuze er begæret før-bevidst og påvirker i kaos, inden vi har ordnet verden. Før-bevidst skabes her intensiteter, som styrker teamets ledelseskapacitet. Det sker gennem historier, der popper op ”ud af det blå”. Historierne intensiverer et ´vi´, som hjælper til en balancering af kaos og vitalisering af, hvem man er som ledelse: ”Vi er et ledelsesteam, som handler på tingene, og en skole som tager sine regler alvorligt”.

Vi har set, hvordan faglig ledelse blev til og kan nu spørge nærmere ind til begivenheden oppe i klassen.

3. Begivenheden i klassen

Oppe i klassen har August sin mobil fremme. Den påvirker sådan, at et ledelsesmøde brydes og en 8. klasse og dens lærer flytter sig. Og den påvirker August – ja den bliver måske næsten til en del af August.

August lægger ikke sin mobil ned i tasken. Måske er det slet ikke så nemt at gøre det, som man lige skulle tro. Professor i sociologi og politologi Hartmut Rosa fortæller her, hvordan hans telefon har agens, når han rejser alene: ”[S]å havde jeg en følelse af ikke at ville slippe den igen. Jeg havde ikke noget vigtigt at se eller gøre på den [...] Jeg er virkelig nysgerrig på, hvordan de[n] manipulerer mig til det” (Sorgenfri, 2024; 3).

Det er heller ikke nemt for August at slippe telefonen. Stemningen er intens. Måske er telefonen, som nu trofast holder(s) i hånd den eneste ven, der nu helt sikkert er hos ham. I resten af rummet karter alle mulige intensiteter og stemninger rundt. Det er ikke til at vide, hvordan det lander. Men mobilen er der – uanset hvad han gør, siger eller tænker. Mobilen er tæt på kroppen og bevæger sig sammen med ham. Hvordan skal han kunne være tilstede helt alene uden den?

I resten af rummet fornemmes distance og atypiske rytmer – man venter, eller appellerer, eller ignorerer, eller irriteres og de-territorialisering begynder at tage form. Det lander som brud, og klassen forlader territoriet/klassen. August er alene i rummet med sin mobil. Side 10 citerede jeg Mazzei for, at vi kan tale om et posthumant menneske, som eksisterer i et komplekst netværk af human og ikke-human intensitet og kraft. Vi ser, at mobilen, ”tingen i sig selv” påvirker. Først som en kær ven, og i det tomrum og venten, som dernæst bliver til, klistres de to endnu mere intenst sammen. Der opstår måske nærmest en hybrid; menneske/maskine. Det posthumane subjekt er ikke afgrænset til kroppen, men eksisterer i et komplekst netværk af humane og ikke-humane kræfter (Braidotti 2018). Augusts væren bliver til i en intens sammenvævning af det humane, materialitet, tid og sted.

4. De-territorisering i to retninger

Begivenheden oppe i klassen skaber de-territorisering i to retninger. En ´ bevægelse sker ud af klassen og henover skolegården, og hos August bliver et nyt territorie til påvirket af stemning af tysthed og fravær (Deleuze 2013). Her er fravær af klassekammerater og fravær af den lærer, som stillede krav. I klasselokalet er stole og borde, måske en lugt af dem, som lige har været her, lyset falder ind ad vinduet til de tomme boghylder. Fraværet af det ´ mere ´, som var her lige før, og stilheden påvirker. Intensiteten daler og dør ud, modstanden mod at lægge mobilen væk, som fyldte hele rummet lige før, bliver måske nu til som noget andet. August har mulighed for at være tilstede på en anden måde. Der kan blive plads til; the movement by which "one" leaves the territory [---] deterritorialization is never simple, but always multiple and composite (s. 9 ovenfor).

5. De-territorisering ud af klasselokalet bliver til re-territorisering i mødelokalet

Klassekammeraterne bevæger sig ud af klassen og henover skolegårdens grå, nubrede asfalt, hvor aktiviteter, som tidligere er foregået i frikvarteret vitaliseres i kroppen. Her vitaliseres erfaringer fra det mellemrum af frihed fra skolens rutiner, som frikvarteret tilbyder; selvstændighed, betydningen af det unge liv, ængstelse for uprøvede måske svære relationer, venskaber, flirten eller lange blikke rundt – skolegårdens territorium påvirker. Ved klassens ankomst til møderummet kan der dernæst ske en re-territorialization. De-territoriseringen ud af klasselokalet, henover skolegården og ind i møderummet skaber en re-territorisering med andre kvaliteter end der, hvor man kom fra. I forhold til det territorie, man forlod, sker nu en udvidelse, og rummet kan kvalitativt blive til som noget andet, end klasselokalet. Med et citat lyder det:

A reterritorialization is the production of a higher quality of deterritorialization, which is the power of taking a quality beyond its actual occurrence and granting it a general extension, the power to actualize, to become differently (Jackson & Mazzei, 2012; 89).

Læringsrummet kan blive til på en anderledes måde. Med bevægelserne henover skolegården sker en slags afkodning af en vant undervisnings- og læringspraksis, og læringsrummet kan blive til på ny. Nu et stabiliseres på en ny måde. Måske skaber re-territoriseringen også en anden slags læring, end man plejer; *a quality beyond its actual occurrence*. Muligheden er der – også selvom det ikke var intentionen, eller målet med at forlade det velkendte territorie, klasselokalet. Hvordan det da bliver til, vides ikke. Men her er pointen også en anden, nemlig, at her performs faglig ledelse i form af de-territorisering, hvor ledelsens affektive parathed har blik efter muligheder for at lede på elevernes læring.

6. Delkonklusion: Faglig ledelse som de-territorisering

I denne begivenhed brydes med etablerede forestillinger om, hvor undervisning kan finde sted i skolen: I et klasselokale, faglokale, boldbanen eller andre udendørs arealer. Nu bliver den til i et mødelokale. Der brydes med de ellers retningsgivende tanker og begivenheder oppe i klassen. Her undslipper, eller de-kobler, stemninger og intensiteter sig deres originale territorium. Ledelsen og elever bevæger sig fysisk og mentalt ud af det

sædvanlige territorium; ledelsen ud af møderummet, 8. klasse ud af klasselokalet. Herved kan opstå noget andet end det sædvanlige. Samtidig, eller lidt forskudt, arbejder ledelsen med at understøtte 6. classes praksislæring.

Det, jeg tager med om faglig ledelse fra analysen af denne vignette er:

Ledelse på fagligheden bliver både til som ledelsens planlægning af at understøtte praksislæring i 6.klasse og skabelse af mental og fysisk plads til undervisning for 8. klasse. Faglig ledelse skubbes ud af sit sædvanlige territorium og kiles ind imellem altomfattene intensiteter knyttet til, at et ungt menneske performer modstand på skolens regler. Det er en præmis for faglig ledelse, at der må opereres inde i det uforudsigelige i et skoleliv, præget af tæthed, trængsel og det overfyldte.

F. Afsluttende omkring artiklens analytisk optik; Et affirmativt blik

Begivenhederne i Vignette 1 og 2 blev begrebssat med blik efter stemning, intensitet, materialitet og de-teritoalisering. Man kunne indvende: hvad blev der af organisatoriske fænomener, som status, styring og magt? Deres betydning er ikke med i de analytiske begrebssættelser.

Hertil er svaret - jo, de indgår i form af den effekt, de har inde i det sammenvævede hele i det som sker. Men de er ikke tildelt en privilegeret position, hvor de særligt løftes frem (også jf. s.9 og 11).

I klassekonferencen indgår Hannes magt i den måde, hendes ledelse af klassekonferencen accepteres på. Og lærer Thomas' status kan spille ind i forhold til, at han ikke mister taletid på trods af, at han ikke kobler sig på den aftalte måde at tale om eleverne på. Ligeledes påvirker ledelsens styring den måde, begivenheden lander på i Vignette 2. De har magten til at flytte hele klassen.

Det er således en pointe, at et analytisk blik efter stemninger og intensiteter – et blik, som udfolder det kollektive, relationelle og uforudsigelige - ikke forhindrer, at der medtages påvirkning fra status, styring og magt m.v. Men jeg går ikke efter at opbygge viden om strukturer, hvormed der kan peges på, hvordan der tvinges, reduceres og undertrykkes (Knudsen 2022). Ambitionen er at kaste lys på, hvordan det levede liv produceres, og hvad som bliver til - med alt hvad indgår af modsatrettede kræfter, positive og negative. For med Deleuze i hånden er ambitionen at pege på det livgivende, det vitalistiske, som bliver til midt i alt det negative, man ellers vil kunne trække frem. Det er en reparativ, affirmativ måde at opbygge viden på. Det handler næste afsnit om.

1. Sedgewicks forslag til affirmativ vidensopbygning

I sin legendariske artikel: *Paranoid reading and reparative reading*, [---] (Sedgwick, 2003), (Kofoed & Staunæs, 2007), identificerer Sedgwick en forskningsdiskussion inden for social-human forskning mellem det, hun benævner som paranoide og reparative læsninger (Hall, 2017). Ifølge Sedgwick er der i feltet den dominerende

opfattelse, at forskning skal være paranoide læsninger efter ydmygelse, magt og undertrykkelse for at være god, kritisk forskning. Hun benævner det som paranoide læsninger. 'Para' betegner, at noget foregår ved siden af noget, og 'paranoid' betyder vrangforestillinger. God, kritisk forskning afdækker således undertrykkelse, ydmygelse og magt, som opererer usynligt ved siden af det umiddelbart oplevede levede liv. I sin artikel pointerer hun dernæst, at kritisk forskning ligesåvel kan være reparativ (reparerende) og affirmativ (tilføjende); altså en ambition om forskningsviden, som er opbyggende, og som tilføjer fremfor at nedbryde og diagnosticere efter, hvordan magt er i spil, og at nogen undertrykkes. Hun appellerer således til at skifte en stemthed efter ydmygelse, magt og undertrykkelse ud med reparative, affirmative læsninger. I reparative læsninger går man efter lokale, kontingente relationer i tæt kontakt med lokalt levet liv. I denne artikel går jeg efter, hvordan relationer mellem udvalgte fænomener skaber lokal faglig ledelse. Reparativ læsning kan således tilbyde analyser, som "tilfører nuancer, præciseringer, eksemplificeringer og/eller detailrigdom til eksisterende viden" (Plauborg, 2015: 53). Kategorisering gennem status, magt og styring kan således forenkle ledelseslivet på måder, så væsentlige aspekter af levet skoleledelsesliv glider ud af syne. En paranoid dekonstruktion efter magt og undertrykkelse vil desuden være langt fra livet, energien og de positive stemninger, som har hersket på de skoler, der er lavet feltarbejde på.

2. Forskeretik

Med reparative læsninger følger en forskeretik i form af et håb om, at den viden, der oparbejdes, er brugbar for felten; her skoleledelse, skole og policy-niveau.

Når jeg i artiklen indsætter to vignetter fra levet liv på skolerne, er ambitionen således at stille mig loyalt ved siden af lederne og begrebssette den verden, som er deres, når de performer faglig ledelse. Og det med en stemthed, hvor lederne indgår som: "værdige deltagere [...] i betydningen eksplicit [...] medtænkte" (Plauborg, 2015: 57). Det betyder fx, at jeg undlader at pege på, at Hanne kunne have taklet situationen med matematiklæreren på andre måder. Eller, at magthavere har sat Hanne i et krydspres af opgaver, der ikke alle kan løses indenfor de rammer, som er givet. Optikken er ikke på Hanne som singulært individ eller efter undertrykkende strukturer. Respekt for det levede ledelsesliv medfører anerkendelse af, at Hanne har gode grunde til at gøre, som hun gør. Optikken er på det livgivende; begæret som livsintensitet, der producerer det levede liv på skolen.

G. Konklusion samt artiklens teoretiske bidrag

Forskningsspørgsmålet lød: *Hvordan bliver faglig ledelse til i en dansk skoleledelses-hverdag?*

I Vignette 1 blev faglig ledelse til som mere end om indsatser og planlægning af elevernes faglige progression. Faglig ledelse må fastholdes, kiles ind og tage form inde imellem øvrige snakke om, hvad der ellers rør sig med børnene.

Det er en præmis for faglig ledelse, at der må opereres inde i det uforudsigelige og træge og i et skoleliv, præget af tæthed, trængsel og det overfyldte.

I Vignette 2 blev ledelse på fagligheden både til som ledelsens planlægning af at understøtte praksislæring i 6.klasse, og som skabelse af mental og fysisk plads til undervisning for 8.klasse. Faglig ledelse skubbes ud af sit sædvanlige territorium og kiles ind imellem de altomfattende intensiteter knyttet til, at et ungt menneske performer modstand på skolens regler. Det er en præmis for faglig ledelse, at der må opereres inde i det uforudsigelige og træge og i et skoleliv præget af tæthed, trængsel og det overfyldte.

For begge begivenheder gælder således, at det er en præmis for faglig ledelse, at der må opereres inde i det uforudsigelige og træge og i et skoleliv præget af tæthed, trængsel og det overfyldte.

1. Artiklens bidrag til det posthumane felt

I det posthumane felt omkring uddannelse og pædagogik ses særdeles fintunede analyser, hvormed subjektet og dets tilblivelse begrebssættes. Her understreges subjektet tilblivelse i bevægelse og foldet med verden (Manning, 2013). Det er en analysepraksis, som peger på: "En nødvendig sammenhæng mellem subjektivitet, pædagogik og rum." (Juelskjær, 2009: 156). Man er optagede af særlige aspekter i forbindelse med subjekt-tilblivelser: Barndom (Olsson, 2013), elevsubjektet (Bjerg og Staunæs, 2011), ungdom (Lenz Taguchi & Palmer 2014), køn (Braidotti, 2013) og race (Andersen, 2015). Men når det angår ledelse, har det været vanskeligt at finde tekster, som begrebsætter ledelse i skolen gennem en posthuman optik. Og om sådan mangel på forskning på andre felter end det pædagogiske kan Brian Massumi - én af feltets markante forskere, citeres: "The field has not yet defined itself in how it can be productive in a broader sense" (2015). I tråd med min erfaring peger Massumi således på, at det posthumane teorifelt omkring pædagogik og subjektivitet savner at vise sig produktivt på flere områder.

Faglig ledelse i det levede liv synes således at være et område, der med fordel kan forskes yderligere i.^{iv} Artiklen bidrager til det posthumane felt ved at udvide blikket på skolen, dens pædagogik og subjekters tilblivelse til også at angå ledelsen i skolen.

2. Afsluttende om skolens og ledelsens mangfoldige liv

Forandring og bevægelse er en grundpræmis. I Vignette 1 blev forandring til gennem begær på at tale om elevers faglige niveau – hvis begæret var stærkt nok. Og i Vignette 2 blev forandring til gennem de-territorialisering af elevers og lederes sædvanlige territorie. Det er en anden måde at forstå forandring på end i en klassisk forandringsteori, hvor antagelsen er, at forandring skal komme udefra og gerne i form af designede forløb med fokus på fænomener som mål, vision og styring. Med den forståelse, som er foldet ud i denne artikel, lever kimen til forandring inde i organisationen. Forandringer af alskens slags sker, når det fælles begær producerer specifikke intensiteter, som er iboende den specifikke begivenhed (Deleuze, 2013). I ledelsens daglig liv kan man forestille sig det mangfoldige liv, hvor kraften af sitrende intensitet, positive stemninger og et fælles 'vi' forstærkes, når alle trives, er aktive og begejstrede. Det hele blomstrer og udfolder sig i den rigtige retning – en retning, som vitaliseres gennem begær og fremtidshåb for elevernes læring, trivsel og dannelse.

Eller der kan være stemninger af vrede med høj intensitet, når der opleves pres.

Eller en tyst, lav intensitet af savn og opgivenesshed uden energi.

Eller travlhed, hvor der performs Staccatiledelse med hurtighed og mentale skift.

3. Alt er ikke nyt hele tiden

Samtidig med sådanne stemninger og intensiteter foreslår jeg, at der akkumuleres særlige typer af affektiv parathed over tid (Bergstedt, 2024). Det kan være en parathed til at møde sådanne stemninger og intensiteter, som vi så i Vignette 1 og 2; træghed, hastighed, mentale og fysiske brud, latter. Eller vrede, travlhed, pres, voldsom eller mat stemning. Over tid akkumuleres erfaringer med sådanne stemninger og intensiteter knyttet til specifikke begivenheder, og velkendte fænomener kræver mindre intens nærvær. På denne måde danner utallige lokale interaktioner genkendelige mønstre for måden at afholde klassekonferencer på og måder at håndtere elevers mobiler i klassen på. Og der akkumuleres erfaringer med; Aula, forældrehenvendelser, presset økonomi, inklusionsdagsordenen, tale om trivsel og læring, psykologbesøg og projekter igangsat af forvaltningen. Man afspiller det samme repertoire igen og igen. Den affektive parathed performs i et modereret lege. Men her er en pointe fra Deleuze, at der med begæret altid er mulighed for, at tingene intensiveres, bryder op og bliver til som noget andet. Der kan ske de-territorialisering (Deleuze, 2013). Det så vi særligt markant i Vignette 2. Det betyder, at i det levede liv på skolen kan der opleves en form for forudsigelighed, en sandsynlighed for at kende det, som kommer - samtidig med at det altså ikke er muligt at forudsige, hvad som kommer til at ske; forudsigelighed og uforudsigelighed samtidig. Pointen er, at det, som kan forekomme som daglige rutiner hugget i granit i sig, rummer kimen til bevægelse.

Fra policy-niveau kunne man på den baggrund give mere plads til, at skolen kan forandres med afsæt i de muligheder, der ligger i det levede livs iboende forandringspotentiale. Måske er det det, der åbnes for med den nyeste frisættelsesdagsorden (Aftaletekst, 2024).

Referencer

Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram - frihed og fordybel-se: <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13794618/ny-aftale-om-folkeskolen?publisherId=13559324&lang=da>

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/jan/240130-ekspertgruppe-skal-komme-med-anbefalinger-til-udviklingen-af-nye-laereplaner-i-folkeskolen>

Alvesson, M. & Kärreman D. (2011): Qualitative Research and Theory Development, Mystery as Method, SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446287859>

Andersen, C. (2015): Affektive data og Deleuzeogguattari-inspireret analyser, Eksperimentasjoner over "rase"- hendelser, i Otterstad A.M. & Reinertsen A.B.: Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvali-tative forskningspassasjer, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke s. 313-332

Bennett, J. (2010): Vibrant Matter - a political ecology of things, Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391623>

Bergstedt, B. (2024): Allt på en gång! Om fenomens sammenfatninger och superpositioner, Ekstrom & Garay

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011): Appreciative Leadership and shame. Bringing together Governmentality Studies and Affective Turn, Emphemera, theory and politics in organisations 11 (2), s.138-156

Blaise, M. (2014): Postconstructionisms and New Materialisms theories and methodologies in Educational and Child & Youth Studies, Ph.d. course, Department of Child and Youth Studies, Stockholm University

Braidotti, R. (2013): The Posthuman, Polity Press

Braidotti R. (2019): A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities I Theory, Culture and Society Vol. 36 [6] 31 - 61, SAGE. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013): Anti-Oedipus. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350251984>

Deleuze, G. Guattarri, F (2014): A Thousand Plateaus, Bloomsbury

Falkenberg H. & Sauzet S. (red.), (2023): Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogi-ske praksisser, Samfundslitteratur

Fullan, M. (2003): The Moral Imperative of School Leadership, Corwin Press

Fullan, M. (2005): Leadership & Sustainability, System Thinkers in Action. Corwin Press

Folkeskolereformen slår langsomt igennem - vive.dk

Fullan, M. (2011): Choosing the wrong drivers for whole system reform, Summary of Seminar Series Paper No. 204, May 2011, Centre for Strategic Education

Hall, L. (2015): Ledelse for læring på strømpefødder i: Bjerg, H. & Vaaben, N. (red.), At lede efter læring, ledelse og organiseringer i den reformerede skole, s. 211 - 233, Samfundslitteratur

Hall, L. (2017): Ledelse på læringsudbytte, en analytisk begrebssættelse af ledelse på læringsudbytte tæt på levet ledelsesliv, Ph.d.-afhandling Århus Universitet/UCC

Hall, L. (2019): Affektiv ledelse, Samfundslitteratur

Hall & Murphy (2023): At forstå og understøtte fællesskabers tilblivelse: meningsskabelse, materialitet og begær, <https://doi.org/10.22439/sis.v38i2.6908>

Harraway, D. (1988): Situated knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, Feminist Studies, 14 (3), s.575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Hastrup, K. (2009): Videnskabelig praksis. Det etiske felt i antropologien, Mellem mennesker - en grundbog i antropologisk forskningsetik, Hans Reitzels forlag.

Hein, S.F. (2016): The New Materialism in Qualitative Inquiry: How Compatible Are- the Philosophies of Barad and Deleuze? I Cultural Studies, Critical Methodologies Vol. 16(2) 132-140, SAGE. <https://doi.org/10.1177/1532708616634732>

Helin, J., Hernes, T., Hjort D., Holt, R. (red.), (2015): The Oxford Handbook of Process Philosophy & Organization Studies, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199669356.001.0001>

Hjort, K., (2012): Det affektive arbejde, Frederiksberg: Samfundslitteratur

Houle K.: Micropolitics, i Stivale, C. (ed.), (2011): Gilles Deleuze Key Concepts, McGill-Queen's University Press

Jackson A.Y. & Mazzei L.A. (2012): Thinking with Theory in Qualitative Research, Routledge

Juelskjær, M. (2009): "En ny start", bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift. Ph.d. afhandling, DPU/Århus Universitet

Juelskjær, M. (2019): At tænke med agential realisme, Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Kleinherenbrink, A. V. (2016). The politics of plasticity: Sex and gender in the 21st century brain, Universiteit van Amsterdam

Kofoed, J. & Staunæs, D. (2007): Magtballader - 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivel-se, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Knudsen B.T., Krogh M., Stage C. (2022): Methodologies of Affective Experimentation, Palgrave

Lenz, Taguchi, H. & Palmer, A., (2014): Reading a Deleuzio-Guattarian cartography of young girls'"schoolrelated" ill/-wellbeing, Qualitative Inquiry. <https://doi.org/10.1177/1077800414530259>

Manning, E. (2013): Always More Than One, Individuation's Dance, Duke University Press, London. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smsmz>

Massumi B. (1995): The autonomy of affect, Cultural Critique, No 31, The politics of Systems. <https://doi.org/10.2307/1354446>

Massumi, (2015): Workshop Kunsthochschule für Medien, Köln 2015

Mazzei, B. (2013): A voice without organs. In International Journal of Qualitative Studies in Education

Nielsen H.K. (2021): I affekt, studier i senmoderne politik og kultur, Aarhus Universitetsforlag
Nsw.gov.au; downloadet 8/8 2023 altinget.dk; downloadet 8/8 2023.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv34wmshg>

Olsson, L. (2013): Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought, Global Studies of Childhood, Volume 3(3). <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.230>

Parr A., ed. (2005): The Deleuze Dictionary, Edinburgh University Press

Plauborg, H. (2015): Intra-aktivitet af didaktik - analyser af tre eksperimentelle casestudier, Ph.d.-afhandling, DPU/Århus Universitet

Sedgwick, E. (2003): Paranoid reading and reparative reading, or, You're so paranoid, you probably think this essay is about you. In Touching Felling, Affect, Pedagogy, Performativity, Duke University Press

Sorgenfri Jakob (2024): Fuld fart fremmedgjort, essay i Politiken 7/4 2024

St. Pierre E.A., Jackson A.Y., Mazzei L.A. (2016): New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry I Cultural Studies, Critical Methodologies Vol. 16(2) 99-110, SAGE.

<https://doi.org/10.1177/1532708616638694>

Staunæs, D. (2011): Governing the potentials of life: interrogating the promises in affective educational leader-ship, i Journal of Educational Administration and History. Vol. 43 (3), s.227-247.

<https://doi.org/10.1080/00220620.2011.586454>

Staunæs, D., Bjerg, H., Juelskjær, M., Olesen, K. (2021): Datasans, Etisk skole-og uddannelsesledelse med data, Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Tingleff, L. (2022): Skoleudvikling, en praksisbaseret tilgang, Dafolo

Vitry C., Sage D. & Dainty A. (2020): Affective atmospheres of sensemaking and learning: Workplace meetings as aesthetic and anaesthetic, in Management Learning 2020, vol 5 1 (3) 274-292, Sage.

<https://doi.org/10.1177/1350507619893930>

ⁱ Gruppen bestod af: Maria Brown, Mie Hemmingsen, Tine Murphy, Dorethe Bjergkilde, Martin Gylling, Heidi Graff, Ove Christensen og Lonni Hall. Tak til gruppen for udvikling og inspirerende dialoger under en praksisrettet fokus, og med mangfoldige informerende faglige begreber i spil. Denne artikel er en af flere artikler om projektet.

ⁱⁱ Som det ofte ses med nye, eller gentagende, begreber og revitaliserede foci er forskellige betegnelser for sådan ledelsesfokus på elevernes læringsudbytte blevet brugt i det seneste tiår; Pædagogisk ledelse, Instruerende ledelse, læringscentreret ledelse og faglig ledelse. Jeg bruger 'faglig ledelse' i denne artikel.

ⁱⁱⁱ Growing Great Leaders, Education. nsw.gov.au; altinget.dk; Open-to-learning-conversation, UCC/København Kommune.

^{iv} Dog skal fremhæves Staunæs (2011), samt Staunæs, Bjerg et.al (2021) som eksempler på sådant blik på ledelse.