

Indholdsfortegnelse

1 INDLEDNING.....	5
1.2 Problemformulering	7
1.3 Opgavedisposition	7
2 TEORIAFSNIT	8
2.1 Teoretisk gennemgang – første del	8
2.1.1 Synlig læring	8
2.1.2 Hatties metode	9
2.1.3 Kritikken af meta-analyser	10
2.1.4 Syntesen og ”the Hinge point”	11
2.1.5 En metodologisk hovedpointe?	12
2.1.6 Synlige Læringsprincipper – argumentet	12
2.1.7 Synlig læring i Skanderborg Kommune	13
2.2 Teoretisk gennemgang – anden del	14
2.2.1 Begrundelsen for begejstring.....	14
2.2.2 Den hellige gral indenfor undervisningsforskning?.....	15
2.2.3 Målstyring i den danske folkeskole	17
2.2.4 Why ”what works” won’t work.....	18
2.2.5 Metodefrihed	21
2.2.6 Refleksion i handling	23
2.3 Konkurrencestaten	24
2.3.1 Fra velfærdsstat til konkurrencestat	24
2.3.2 Ledelse i centrum	25
2.3.3 Skolen og konkurrencestaten	26
2.3.4 Synlig læring og konkurrencestaten.....	28
3 METODE.....	30
3.1 Socialkonstruktionismen.....	31
3.2 Diskurspsykologien	32

3.3	Forskellige former for diskurspsykologi	33
3.4	Diskursanalysen – interpretative repertoire	34
3.4.1	Validitet indenfor tilgangen	35
3.5	Forskningsdesign	35
3.6	Indsamling af empiri	36
3.7	Kodning og Analyse.....	36
3.8	Etiske overvejelser	37
4	ANALYSE	38
4.1	Hvorfor Synlig læring?	38
4.1.1	At gøre en god skole bedre	38
4.1.2	Behovet for beviser	40
4.1.3	Metodevalg og faglige vurderinger	43
4.2	Hæmmende og fremmende faktorer	46
4.2.1	Værdier	46
4.2.2	Forskellige anvendelser af interpretative repertoireir	48
4.3	Analysens validitet.....	55
5	DISKUSSION.....	56
5.1	Legitimering	56
5.1.1	Neoliberalisme i folkeskolen	57
5.1.2	Videns legitimitet	58
5.1.3	Forskellige behov	59
	Metodevalg og frihed i folkeskolen	60
5.2	Organisatoriske forhold ved implementeringen.....	63
5.2.1	Værdiladet argumentation for nye tiltag	63
5.2.2	Forskellige medarbejderpositioner	66
5.2.3	New Puplic Management-kontrakt	68

6 KONKLUSION	70
REFERENCELISTE	74
BILAG 1	77
Interview med Elisabeth (tovholder på synliglæringsprojektet)	77
BILAG 2	77
Interview med Thomas (leder).....	77
BILAG 3	77
Interview med Tobias (lærer)	77
BILAG 4	77
Interview med Kirsten (pædagog)	77
BILAG 5	77
Udviklingsaftale 2015 Fagsekretariatet Børn og Unge	77
BILAG 6	77
Etikerklæring	77
BILAG7	77
Samtykkeerklæring.....	77
BILAG 8	77
Interviewguide 1 (til ledere)	77
BILAG 9	77

Interviewguide 2 (til medarbejdere)77

1 Indledning

I en tid, hvor folkeskolen undergår en stor reform, og hvor ledere, lærere og elever skal sigte efter nye mål indenfor det faglige felt, opleves der både meget kritik og meget begejstring for de nye tiltag som folkeskolereformen indeholder. Ifølge undervisningsministeriet er målet med reformen at gøre en god skole bedre, og dette skal opnås via en række tiltag som blandt andet er opstillet i de nye Fælles Mål¹. Inden reformens indførelse opstod der en konflikt mellem Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening primært omkring arbejdstidsreglerne, der skulle skærpes for lærerne. Efter konflikten viser det sig tydeligt i den offentlige debat, at folkeskolen er under pres. Medierne fokuserer i høj grad på lærerflugt fra folkeskolen² og på det pres som lærerne undergår med mere undervisning og mindre tid til forberedelse³. Derudover er der i debatten også fokus på, hvordan børnene oplever de stressede lærere, og hvordan dette går udover elevernes faglige udvikling⁴.

På den anden side er der også positive ryster omkring mulighederne og brugbarheden af reformen og Christina Antorini udtrykker at skolereformen skal ses som en læringsreform. Ifølge hende skal elever blive så dygtige de kan, på trods af social baggrund, og det kan reformen være et redskab til at opnå. Fokus skal flyttes fra pensum til læring, så undervisningen ikke retter sig mod et særligt indhold, men imod hvilke kompetencer eleverne skal opnå. Derudover skal det være muligt for lærerne at undervisningsdifferentiere, så alle elever mødes på deres faglige niveau og dermed kan udvikle sig derfra. De nye Fælles Mål skal være et redskab som lærerne anvender til at opnå undervisningsdifferentiering. Udover at læringsmålene skal være et middel til dette, skal de også være et måleredskab til at se om eleverne rent faktisk opnår læring. Ifølge Antorini er arbejdet med de nye Fælles Mål ikke en indskrænkelse af metodefriheden, men i stedet et udbygget metodeansvar som lærerne får. Antorini forklarer at der kan være mange metoder til at opnå målene, og at det derfor er op til de enkelte skoler og i sidste ende lærere, hvordan de vil indfri dem (folkeskolen.dk)⁵.

Arbejdet med læringsmål er noget Rasmussen & Rasch Christensen (2015) beskriver som værende et positivt tiltag i den danske folkeskole. Ifølge dem har folkeskolen været en målsty-

¹ <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole>

² <http://apps.infomedia.dk.zorac.aub.aau.dk/Ms3E/ShowArticle.aspx?outputFormat=Full&Duid=e4cbb61>

³ http://politiken.dk/debat/profiler/Jan_Andreasen/ECE2502515/det-bliver-et-skaebneaar-for-folkeskolen/

⁴ (<http://politiken.dk/debat/ECE2520459/humoret-og-fagligheden-forsvandt-med-skolereformen/>)

⁵ [http://www.folkeskolen.dk/563150/antorini-folkeskolereformen-er-en-](http://www.folkeskolen.dk/563150/antorini-folkeskolereformen-er-en-laeringsre-)

laeringsre-

form&OpointData=b9600e6d7dd34af192f4628bd9500bdfJmlkX3NpdGU9MzAzOCZpZF9hcnRpY2xIPTMyODQ0JmlkX3VzZXI9Mjg0MCZpZF9hcHBsaWNhdGlvbj0xMDAwMzU5Jmxhbmc9ZW4=

ret skole siden reformen i 1993, og dette har sine positive effekter da handling i praksis bliver mere fokuseret og determineret, hvilket skaber gennemsigtighed for elever og lærere (Ibid., p. 129).

Den fortsatte debat omkring reformen har vakt min interesse for kommunernes og skolernes håndtering af indførelsen. Jeg blev særligt opmærksom på Skanderborg Kommunes arbejde med at indføre en ny arbejdsmetode samtidig med deres indførelse af reformen. Ifølge ”Udviklingsaftalen 2015 fagsekretariatet Børn og Unge” (Bilag 5) skal alle skoler i Skanderborg Kommune arbejde med evalueringskultur og målstyring ved hjælp af projekt ”Visible Learning”. Visible Learning eller synlig læring er blevet mødt med en enorm opmærksomhed og popularitet og er blandt andet blevet kaldt ”den hellige gral” indenfor undervisning (The Times Educationel Supplement). Det er interessant, hvilke forhold der gør, at der anvendes så store ord i forhold til begrebet, og hvad der er årsag til den store popularitet. I Skanderborg Kommune er den popularitet også synlig, da det fremadrettet ønskes at skolerne skal have redskaber til at dokumentere elevers øgede trivsel og synlige læringsmål ved hjælp af synlig læring. Beslutningen om at indføre et nyt læringsbegreb og en ny tilgang til undervisning i en hel kommune har gjort mig interesseret i, hvad årsagerne var til at implementeringen skulle foregå netop nu, hvor elever, lærere og ledere ifølge mediebildet er under pres.

Ifølge John Hattie (2009 & 2014), som er teoretikeren bag synlig læring, er et af de vigtigste elementer for at elever lykkes med deres læring, lærerne der underviser. Derudover er der i synlig læring et stort fokus på effektmåling og at lærerne kun gør det, der virker bedst. Ifølge Hattie er der mange myter indenfor skolesystemet som opretholdes på trods af forskningsresultater, der har vist det modsatte. Disse myter søger Hattie at aflive ved hjælp af effektmålinger og egne forskningsresultater som han har opnået ved en syntese af meta-analyser. Hattie mener at læring skal synliggøres, for at elever kan få et ejerskab over deres læringsforløb og dermed kan se egen udvikling og egne mål for fremtiden. Dette vil ifølge Hattie skabe begejstring blandt elever, og synligheden omkring de fremtidige mål vil give eleverne et fagligt boost (Hattie, 2009, p. 245).

En hypotese i denne opgave er at indførelsen af synlig læring i Skanderborg Kommune kan give lærere og pædagoger nogle redskaber til at arbejde med reformen, men også at det måske ikke er muligt for faggrupperne at implementere et tiltag som dette netop nu pga. timingen, da det foregår samtidigt med at andre ændringer skal indføres i folkeskolen. Undringen over hvorfor det skal ske netop nu, og hvad det er i tiden der gør, at synlig læring er relevant for en hel kommunes skoler, når der i forvejen virker til at være mange lærere og elever, der er overvældet af nye krav, har ført til den første del af problemformuleringen i denne opgave.

Det andet undringspunkt, som ligger til grundlag for den anden del af problemformuleringen, knytter sig til en praktisk problemstilling i forhold til de organisatoriske forhold i Skanderborg Kommune. Det er relevant at undersøge, hvordan måder at italesætte nye tiltag, som fx synlig læring, kan enten hæmme eller fremme en implementering. Grundlaget for at udvælge denne vinkel i undersøgelsen skyldes at jeg ønsker et praktisk indblik i, hvordan ledere og medarbejdere anvender italesættelser til at skabe mening for deres praksis ved en ny implementering. Mit fokus på sproget begrundes med en formodning, om at sproget har en stor indflydelse på individers ageren og sammenhæng med samfundet, hvilket også vil komme til udtryk ved valg af metode i dette speciale. Det er relevant som kommende psykolog at have kendskab til organisatoriske forhold og de konflikter der kan opstå, da der er en forhåbning om at denne viden kan være en ressource i fremtidigt arbejdet med kommuner, der indfører nye tiltag generelt. Den store debat om reform og lærernes arbejdsforhold samt de to undringsdele har ført til den følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering

Hvad begrundes Synlig Lærings indførelse netop nu, og hvordan kan forskellige italesættelser om begrebets nødvendighed og anvendelighed være med til at hæmme eller fremme en implementering?

1.3 Opgavedisposition

Opgavens disposition er som følger. Teoriafsnittet er opdelt i to. Den første del er en gennemgang af Hatties teori og metode. I denne del vil der være særlig opmærksomhed på de elementer i teorien som muligvis kan forklare, hvorfor synlig læring har oplevet den popularitet det har, og hvorfor det indføres i Skanderborg Kommune. Den anden del er en beskrivelse af to forskellige tilgange til pædagogik. Den ene vurderes som værende positiv overfor det synlige læringsbegreb og den anden vurderes til at være mere kritisk. Til slut i den teoretiske gennemgang beskrives der en samfundsform, der muligvis kan være en del af forklaringen på, hvorfor synlig læring er så populær.

Efter teoriafsnittet vil metoden i denne undersøgelse blive beskrevet. Der vil først blive gennemgået nogle videnskabsteoretiske overvejelser, og derefter vil selve metoden blive gennemgået. Derudover indeholder afsnittet også empiriske og etiske overvejelser.

Analysen i denne opgave er inddelt i to. Den første del er en analyse, der knytter sig til spørgsmålet om begrundelse for indførelsen, og hvilke konsekvenser den måde at arbejde på kan

have. Den anden del indeholder en analyse af organisatoriske forhold og påvirkningen af informanternes anvendelse af sproget i den forbindelse.

I diskussionen er der udvalgt tre diskussionspunkter som vil tage udgangspunkt i professionel legitimering, i spørgsmålet om metodefrihed samt om de organisatoriske forhold i Skanderborg Kommune ved en indførelse af begrebet. Som afslutning på opgaven vil der forekomme en opsamling og konklusion.

2 Teoriafsnit

2.1 Teoretisk gennemgang – første del

2.1.1 Synlig læring

I det følgende afsnit vil der forekomme en redegørelse af de mest centrale begreber indenfor synlig læring og derudover en gennemgang af måden, hvorpå John Hattie er kommet frem til sine resultater. Formålet med redegørelsen er at skabe en ramme for forståelse af hvilke komponenter, der i teorisetningen for synlig læring synes vigtig og dermed også hvilke elementer, der muligvis begrundet indførelsen af synlig læring i Skanderborg Kommune. The Times Educational Supplement udtaler at Hattie med sin bog fra 2009 afslører undervisningens hellige gral⁶. Udtalelsen vidner om en begejstring, som ikke begrænser sig til Skanderborg Kommune, men som også strækker sig til andre dele af undervisningsverdenen. Dette skaber relevans for en teoretisk gennemgang med henblik på også at inddrage et samfundsmæssigt perspektiv som mulig forklaringsgrundlag for populariteten.

Hattie beskriver at grundlaget for udviklingen af synlig læring er baseret på 15 års forskning og at den er opstået ved en syntese over 800 meta-analyser af, hvilke forhold der påvirker præstation indenfor undervisningssystemet og fremgang for elever (Hattie, 2009). Synlig læring er når lærere ser læring fra deres elevers synsvinkel og når elever ser dem selv som egne undervisere. Hattie beskriver, hvordan han har opdaget at næsten alting som lærere gør i klasserummet har en effekt. Faktisk beskriver han, at bare det at have en puls som underviser er en faktor, der påvirker at eleverne rykker sig i undervisningen. Dette forhold er en af grundene til at mange lærere ikke stiller spørgsmålstejn ved deres undervisning, og at der ligeledes ikke bliver kigget kritisk på deres undervisning af andre fagpersoner. Han mener også, at dette kan forklarer, hvorfor lovgivning i skolesystemet typisk handler om rammerne for skoledagen, i stedet for indholdet i undervisningen.

⁶ <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6005393>

Hattie udtaler, at det at undervise for mange lærere er en privat sag, der foregår bag lukkede døre, og den enkelte lærer er dermed sjældent udfordret med spørgsmål om, hvorfor deres praksis er som den er (Ibid. p. 1). Dette anser Hattie blandt andet for et problem, da der dermed opstår fare for at læreren ikke tilpasser undervingen til den enkelte klasse eller årgang og kommer til at overføre den undervisning, der har virket tidligere til undervisningssituationer, hvor det muligvis ikke er så effektivt. Han mener, at det der har virket med én klasse, ikke nødvendigvis virker med en anden, og at der derfor er behov for evaluering på praksis løbende i undervisningen (Ibid.). Hatties argument er at der ifølge hans forskning er et såkaldt "Hinge-point" eller en effektstørrelse, hvor præstation og progression i denne størrelse faktisk bringer ændringer med sig ude i den "virkelige verden" (Ibid. p. 17). Han mener dermed ikke at en "everything goes"-holdning til undervisning og læring er effektiv nok i forhold til, hvad man som lærer bør stile efter for at være dygtig og for at eleverne får det maksimale ude af undervisningen. I denne sammenhæng er det relevant at afdække Hatties metode til at bestemme "the Hinge-point", og hvilke metoder han har brugt i sin forskning for at skabe begrebet synlig læring.

2.1.2 Hatties metode

Hattie søger med sin forskning at placere resultater fra over 800 meta-analyser på det samme kontinuum. I dette kontinuums venstre side placerer han de ting, der ikke påvirker eller ligefrem har en negativ påvirkning på præstation og læring. De forhold der har begrænset indflydelse eller efterlader udviklingen på status quo placerer han i midten og de ting, som fremmer præstation og læring, placeres i højre side på kontinuummet (Ibid. p. 7). For at dette kan lade sig gøre har Hattie udviklet en skala, hvor det er muligt at konvertere størstedelen af skalaerne fra de enkelte undersøgelser om præstation til en fælles skala. Dette er opnået ved at anvende effektstørrelser. Hattie har skabt et kontinuum og en skala med effektstørrelser, der måles med hinanden. Dette gør det muligt at holde forskellige undersøgelser af påvirkninger på præstation op i mod hinanden, og dermed skabe en mulighed for at mange tusinde undersøgelser med forskellige faktorer og undersøgelsesforhold kan placeres i rækkefølge, alt efter hvad der har den største effekt.

Hattie appellerer til, at der ikke kun kigges på størrelsen af en effekt men ligeså meget på mønstrene i de forskellige effektstørrelser og de kausale implikationer effektstørrelserne i mellem, og efterfølgende tager udgangspunkt i disse, når der skal træffes politiske beslutninger indenfor skoleområdet. Det kan godt være at en effekt ikke synes stor, men at det i forhold til hvor omkostningsfri den er at indføre, godt kan betale sig at gøre det alligevel for at opnå en lille effekt.

Derimod kan nogle former for interventioner i systemet have stor effekt men samtidig kræve rigtig mange økonomiske og menneskelige ressourcer at indføre (Ibid. p. 9).

2.1.3 Kritikken af meta-analyser

Ifølge Hattie har meta-analysen fået kritik som metode fordi meta-analysens formål er at sammenligne forhold, som ikke er sammenlignelige. Med dette menes, at det i traditionel forskningsforstand ikke er muligt at sammenligne forskellige undersøgelsers resultater, hvis ikke forskningsdesign og variabler er ens (Ibid. p 10). Hattie mener at udgangspunktet med at ting kun kan sammenlignes, hvis de er fuldstændig ens er absurd. Der er ifølge ham aldrig to undersøgelser der er ens og derfor er det vigtige forhold i stedet, hvilke variationer der er i de faktorer som forskerne opfatter som vigtige i de forskellige undersøgelser.

En anden kritik der rettes mod meta-analyser er, at man med fokus på det store billede risikerer at overse mindre men væsentlige detaljer. Med dette opstår der en simplificering af undersøgelsesindholdet, og der findes dermed heller ikke frem til de forhold der moderer fundene. Hattie mener, at meta-analyse i høj grad kan finde frem til de forhold, der moderer og at klasseværelset er et sted hvor der er kompleksitet og hvor både lærere og elever konstant forsøger at tolke, moderer og tilpasse og tolke igen, for at skabe mening i læringslandskabet. Da der er mange af de samme temaer i klasseværelset er et gennemsnit ikke nok, selvom Hattie argumenterer for at generalisering af den overordnede effekt af forskellige faktorer er en empirisk sag. Det viser sig ifølge ham at der er færre moderende faktorer inden for læring og undervisning end det tidligere er antaget, og dermed er det muligt at komme med teorisætninger, der er draget ud fra effektstørrelser og gennemsnit (Ibid.).

Meta-analyser kritiseres også for at være forskning, der er baseret på tidligere undersøgelser og dermed ikke tilføjer ny information. Der er ifølge kritikerne af metoden ingen idé i at anvende historiske data for at beskrive og finde fakta om fremtiden. Derudover er der fremkommet kritik af at anvende ”dårlige” undersøgelser i en meta-analyse, da selve forskningsdesignet bliver skjult i meta-analysen, og at det dermed skjules at resultaterne kan bygge på et svagt grundlag. Hattie beskriver dog at det ifølge undersøgelser viser sig at effektstørrelser ikke påvirkes af kvaliteten af enkelte undersøgelser og at meta-analysen og syntesen af meta-analyser som Hattie laver derfor ikke påvirkes. Derfor mener han, at der er grund til at tjekke kvaliteten af undersøgelsen men ikke at undlade at anvende den. I stedet skal man undersøge, om kvaliteten har en påvirkning på undersøgelsens resultater og kode dem efter disse forhold. Målet er at opsamle alle mulige undersøgelser

ligeegyldigt. hvilket design de har for så at kunne fastslå, om kvaliteten er en modererende faktor, der påvirker de endelige konklusioner (Ibid. p. 11). Ewald Terhart (2011) istemmer denne kritik og retter den mod Hatties syntese af meta-analyse, da han påpeger at Hattie ikke klargør overfor læseren, hvordan han vurderer kvaliteten af undersøgelserne han inddrager. Terhart mener, at dette er noget forskere, der anvender meta-analyse som metode, ofte gør meget ud af, fordi den strenghed, som kriterierne udvælgelse ud fra, i høj grad indvirker på den validitet resultaterne har. Ved anvendelse af undersøgelser af forskellig kvalitet er udregningerne af de forskellige samlede effektstørrelser også af meget varierende kvalitet. Terhart konkluderer, at grundlaget for Hatties undersøgelse, altså kvantiteten, er imponerende, men kvaliteten indenfor de forskellige zoner af data er for heterogen (Ibid. p 429).

2.1.4 Syntesen og ”the Hinge point”

Hattie klargør at metoden og undersøgelsesformen ikke er endnu en meta-analyse. Hans fokus er at samle de mange 100 meta-analyser, der er, og dermed klargøre, hvilke forhold der har den største indvirkning på elevers præstation. Målet med at gøre det på netop denne måde er at få et mere globalt billede af indvirkninger på præstation. Hattie startede med at indsamle 134 meta-analyser og derefter foreslå nogle forskellige temaer, der skulle være med til at forklare, hvorfor nogle faktorer påvirker mere end andre (Ibid. p. 14f). Det viste sig imidlertid at det var muligt at indsamle omkring 800 meta-analyser, hvilket inddrogede 52,637 undersøgelser og 146,142 effektstørrelser, der kiggede på indflydelsen af bestemte metoder, politik eller innovation indenfor skolesystemet. Samplestørrelsen og dermed antallet af elever, der var undersøgelsesgrundlaget, er estimeret til 236 millioner, hvis man ser bort fra de elever, der har deltaget i flere undersøgelser (Ibid. 15).

I Hatties syntese viste det sig, som det også er beskrevet tidligere, at næsten alt intervention og undervisning har en positiv effekt på præstation og læring. Derfor mener han ikke, at det er relevant at sætte baren ved >0 , da det er, at have for lave forventninger til underviserne og til elevernes progression. Det er i denne sammenhæng, at Hattie kommer frem til det han kalder ”the Hinge point”. Dette sætter han til en effektstørrelse på 0,40 med det udgangspunkt, at der i undersøgelser med netop denne effekt viser sig forbedringer som er mærkbare i den virkelige verden og ikke bare noget, der ses i undersøgelserne. 0,40 skal ses som en standard at rette sig efter, hvis man vil se elever ændre og forbedre sig, og et mål at sigte efter som underviser (Ibid. p 17). I det eksempel Hattie bruger omkring effekten af lektier, ville det at indføre lektier være meget effektivt, hvis man har et Hinge-point på 0,0, men hvis man kigger på gennemsnittet af effekt, er der mange andre

tiltag, der er mere effektive end lektier er. Derfor mener han ikke at man skal sammenligne med nul, men at man skal sammenligne med alternative handlingsmuligheder, og når Hattie gør dette opnår sammenligningspunktet 0,40 (Ibid. p. 18).

2.1.5 En metodologisk hovedpointe?

Der er ikke nogen skalaer eller barometre for succes i undervisningssystemet ifølge Hattie. Han mener ikke, det er relevant at undersøge, hvad der virker, for det er jo fastslået, at det gør næsten alt, men det er meget relevant at finde ud af, hvad der virker *bedst*. Denne pointe er en metodologisk hovedpointe for ham, og hans mål med undersøgelsen. Han vil gerne aflive myter indenfor skolesystemet og opstille teori, der kan fremme udvikling og læring for elever og fremme undervisningsredskaberne for lærerne, sådan at de også undgår at have fokus på, hvad der virker, og i stedet opnår fokus på, hvad der virker *bedst*.

2.1.6 Synlige Læringsprincipper – argumentet

Ifølge Hattie kræver det kærlighed til faget og indholdet, samt et ønske om at skabe den kærlighed til faget for dem der skal lære. Derudover kræver det at læreren selv lærer, mens denne underviser. Der er altså fokus på en passion for faget, som man næsten kan beskrive som værende af ideologisk karakter. Ydermere kræves det af lærere, at de får skabt den passion de selv besidder hos deres elever.

Synlig læring er inddelt i seks hovedgrupper, som viser sig at have størst påvirkning på elevers præstation og progression. Disse seks er:

1) eleven selv, hvor fx elevers egen vurdering af kompetence og egne forventninger spiller en stor rolle.

2) er hjemmet. I denne sammenhæng er forældrenes forventning og forældrenes evne til at snakke ”skolesproget”, som Hattie kalder det, de vigtigste elementer. Hattie påpeger at skolerne har et stort ansvar for at hjælpe forældre, som ikke taler sproget, til at skabe en glæde ved at lære for deres børn (Ibid. p. 33).

3) er skolens påvirkning på præstation. I denne kategori er de vigtigste ifølge Hattie klasseværelsets miljø – om der er en god stemning, hvor der er plads til fejl, og en bevidsthed om at disse er med til at skabe læring. Derudover er klassekammeraternes påvirkning et vigtigt element. Hattie beskriver, at der ofte er lagt for meget vægt på skolens rolle i forhold til, hvad forskningen viser der har effekt. Med dette mener han at den ydre struktur, som fx hvor mange der er i klasserne

og hvordan arkitekturen i klasserummet er, ikke er så vigtig. Som nævnt tidligere er det ofte disse ting, der er debat om og som lovgives omkring. Dette mener Hattie ikke er relevant (Ibid.).

4) er læreren. Det kan nok ikke komme som en overraskelse for nogen, at læren har en betydning, men det er i høj grad her Hattie har sit fokus. Lærernes effekt er stor og spreder sig over mange områder som fx kvaliteten af undervisningen som den bliver opfattet af eleverne, lærerens forventninger, lærerens åbenhed, lærernes fokus på at få skabt engagement i eleverne, osv. Hattie gør opmærksom på at et mantra, der fylder meget i skolesystemet, er at lærerne gør forskellen, men dette er han ikke enig i. Han mener at det er nogle lærere, som tager de rigtige beslutninger og udfordrer eleverne med et passende pensum og ydermere introducere eleverne for en særlig måde at tænke og bearbejde pensum på, der gør en forskellen.

5) er pensum. Pensum skal kunne skabe en balance mellem overfladisk viden og dyb forståelse og skal derudover have fokus på at skabe læringsstrategier for at skabe mening i stedet for kun at have fokus på et emne. Det vil altså sige, at pensum i ligeså høj grad skal have fokus på metode (Ibid. p 35).

6) er læringstilgange. Dette punkt handler om, at læreren skal anvende specifikke metoder og lære eleverne dette for bedst at opnå læring. Disse er blandt andet at være bevidst om læringsmål og succeskriterier, at udfordre nok i forhold til elevernes niveau, at planlægge og snakke om undervisning, at sikre sig at læreren hele tiden søger feedback og samt at vide hvornår man som lærer og som elev opnår de læringsmål, der er sat (Ibid. p. 36).

2.1.7 Synlig læring i Skanderborg Kommune

Dette speciale vil som nævnt tidligere beskæftige sig med indføringen af synlig læring i Skanderborg Kommune. Det er blevet besluttet i kommunen at synlig læring indføres samtidig med skolereformen, og begrundelserne for dette er blandt andet, at det skal være en hjælpende hånd for lærere og pædagoger, for at gøre implementeringen af reformen nemmere. Der er en opfattelse fra ledelsen, om at der i skolereformen ligger mange elementer, hvor synlig læring kan lette implementeringen, og at der ligefrem er nogle elementer, som går hånd i hånd i de to. For at skabe overblik vil der i det følgende kort blive redegjort for, hvilke beslutninger om implementering, der er blevet taget, og hvordan Skanderborg Kommune har grebet det an. Disse klargøringer stammer fra en udviklingsaftale fra kommunen og fra interviews med ledende personer (se bilag 1,2 og 5).

Beslutningen om at indføre synlig læring og den efterfølgende implementering er sket forholdsvist hurtigt da det blev vurderet at synlig læring med fordel kunne indføres sideløbende

med skolereformen. Indførelsen er sket i samarbejde med James Nottingham og Challenging learning i England, som har købt rettighederne til indførelse af Synlige læringsprogrammer i Skandinavien. Det er første gang at Challenging learning har stået for at implementere programmet i en hel kommune, og der er i den forbindelse opstået nogle problematikker. Blandt andet har det været svært at favne alle lærere og pædagoger, da de ikke nødvendigvis har været samme sted i deres arbejds- og læringsproces med synlig læring. Da programmet har en meget klar struktur har underviserne, der har stået for kursusdagene, været nødt til at følge en vis tidshorisont, og dette har været problematisk når ikke alle har været det samme sted i processen. Ydermere har det været problematisk fordi de på de 18 forskellige skoler har meget forskellige kulturer og arbejdsmetoder, som projektet skal tilpasses (Bilag 1, l. 157-196).

I børn- og ungeudviklingsaftalen for Skanderborg Kommune i 2015 er overskriften i punkt E; Fra politik til virkelighed – Visible Learning (Bilag 5, p. 4). Her klargøres det, at alle skoler i kommunens arbejde med evalueringskultur og målstyring sker indenfor rammen af Visible Learning, og at skolerne fremadrettet vil have fælles redskaber til at arbejde med og dokumentere synlige læringsmål og elevernes trivsel.

Alle lærere, pædagoger og ledere har været på kursusdage i den synlige læringsmetode i løbet af skoleåret 2014-2015. Der er altså blevet brugt mange ressourcer og meget tid på at indføre metoden i Skanderborg Kommune, og det kan derfor udledes, at det er et projekt som der er stor tiltro til fra ledelsens side. I det følgende vil der forekomme en teoretisk diskussion om, hvorfor det er tilfældet og hvilke elementer i synlig læring, der kan være med til at begrunde den ledelsesmæssige begejstring.

2.2 Teoretisk gennemgang – anden del

2.2.1 Begrundelsen for begejstring

Det følgende afsnit vil blive opdelt i to teoretiske retninger med forskellige tilgange til læring og pædagogik. Den ene retning er hvor Hattie selv befinder sig, hvor evidens- og målingskultur er bærende elementer og hvor målstyring udgør et grundlag. Der vil i den i første del blive uddraget dele af Niels Egelund og Lars Qvortrup forord til ”Synlig Læring for lærere”, som et billede på den begejstring der opleves, og hvilke elementer i teorien som begejstringen knytter sig til. Derudover vil Rasmussen & Rasch-Christensens beskrivelse af målstyring blive inddraget. Den anden retning der har en mere kritisk pædagogisk vinkel vil efterfølgende blive inddraget, og der vil forekomme en

teoretisk diskussion i mellem de to. Her vil Gerd Biesta (2007) og Thomas Aastrup Rømer (2013) blive inddraget, med deres forståelser af pædagogik og læring i folkeskolen.

Klitmøller & Sommer (2005) beskriver en udgave af de to skoler som i de følgende afsnit vil blive suppleret med anden teori. De beskriver de to som yderpunkter, hvoraf den ene har fokus på ”hvad der virker” og den anden på ”pædagogisk praksis som omskiftelig og værdifuld”. Dem der er tilhængere af ”det der virker” mener at den bedste måde at sikre pædagogisk kvalitet er ved, at praksis bliver udformet direkte efter empiriske kvantitative forskningsresultater. Praksis skal i denne forståelse være evidensbaseret og grundantagelsen er at pædagogiske mål og opnåelsen af disse kan gøres til genstand for undersøgelser. Der er fokus på ”den gyldne standard” og at undersøgelserne baseres på store samples for at kunne opnå generaliserbar viden (Ibid. p. 20f). Dem på det andet ydre punkt som forstår ”pædagogik som omskiftelig og værdifuld” sætter spørgsmålstegn ved pædagogikkens generaliserbarhed. Her lægges der vægt på at handlinger i praksis ikke skal baseres på regler, og at der i social interaktion, altid vil være behov for ”noget” mere end det forskningen kan beskrive. Dermed kan praktikerne ikke nøjes med at have kendskab til ét forskningsområde, men bliver nødt til at tage stilling til komplekse forhold og i den sammenhæng vurdere, hvad der kræves. Der rettes en kritik i mod ”hvad der virker” tendensen, der omhandler at de unikke og komplekse forhold undervurderes og at praksis bliver for mekanisk og teknisk (Ibid. p. 22). Disse to forskellige retningers argumenter vil blive gennemgået yderligere i det nedenstående.

Som afsluttende element i 2. teoridel vil der blive inddraget teori omkring konkurrencestaten og forholdet mellem læring og konkurrencestat, som et muligt forklaringsgrundlag for at synlig lærings popularitet.

2.2.2 Den hellige gral indenfor undervisningsforskning?

I Niels Egelund og Lars Qvortrups forord til ”Synlig Læring for lærere” (2013) beskrives det, hvordan den danske medicinske udvikling og forskning gik i stå, fordi der ikke blev taget i mod en ny metode som Niels Stensen havde beskrevet og arbejdet med i 1663. Med dette billede beskriver de, hvordan den numeriske metode først blev anvendt mange år senere, og hvordan forskningen og behandlingen først begyndte at kunne sige noget om patienten for alvor efter den numeriske eller evidensbaserede metode blev anvendt (Ibid. p. 7f). Denne forståelse af patient og sygdomsbillede fører de videre til empirisk forskning indenfor uddannelsessystemet, hvor de mener at det først kan lade sig gøre at handle rigtig, hvis man har den rigtige ”diagnose” indenfor undervisning og læring. Uanset hvilke personlige præferencer man har som forsker eller som praktiker så skal fokus være som

følger; ”omdrejningspunktet må under alle omstændigheder være, at læringsudbyttet skal være størst muligt” (Ibid. p. 10). Dette fokus på evidensbaseret praksis har vundet mere ind i det danske undervisningssystem ifølge Egelund et. al., men der er stadig en stor skepsis overfor denne tilgang da mange mener, at pædagogik er en normativ praksis og ikke en empirisk én og derudover også fordi mange opfatter pædagogik som et møde mellem to unikke mennesker, og at det derfor ikke er muligt at generalisere. Dette medgiver Egelund et. al., at der er en vis sandhed i, da der ikke er videnskabelige garantier for at en bestemt praksis eller undervisning vil føre til en bestemt form for læring for elever, men de mener også, at der er belæg for at sige, at selvom man ikke kan forudsige, om der vil opstå læring, så kan man godt generalisere, så man har en fornemmelse af, hvilken praksis, der fungerer bedst ni ud af ti gange (Ibid. p. 11). De forklarer: ”Metodefrihed er ikke en frihed til at gøre hvad som helst, men til at vælge metoder, der med størst mulig sandsynlighed virker i den pågældende situation” (Ibid.). Hermed italesætter de et behov for anvendelse af metoder, der er evidens for, som en vigtig del af god praksis i uddannelsessammenhænge i lige så høj grad som i medicinske og naturvidenskabelige sammenhænge.

Egelund et. al. Klargør, at det ikke med den evidensbaserede metode er muligt at forudsige udbyttet, da det ikke er en forskrift for, hvad der virker hver gang. Det er ikke et spørgsmål om at en årsag altid medfører samme effekt, men nærmere en forståelse af at der statistisk set er højere læringsudbytte ved nogle metoder, end der er ved andre, og at det derfor kun giver mening at anvende de metoder, hvor sandsynligheden er størst. De afslutter deres forord til bogen med at sige, at dygtige lærere er grundlaget for god læring, og at det er muligt at blive bedre til at forvalte og udvikle sin opgave som professionel, hvis man læser og bruger bogen ”Synlig Læring for lærere” (Ibid. p. 14). Der kan udledes tre pointer, som er vigtige indenfor den retning som er positiv overfor synlig læring efter gennemlæsning af forordet og gennemgangen af synlig læringsteori. De er 1) at der er meget fokus på at evidens er et vigtigt element i uddannelsesforskning, men ikke mindst også i praksis. 2) at metodefriheden indenfor lærerfaget skal tages op til revision, i hvert fald i henhold til at de metoder der vælges i mellem alle er beviseligt effektive, og 3) at Hatties metode kan være med til at støtte og udvikle lærerfaget og give det en yderligere forskningsbaseret dimension, som ikke på samme måde har været til stede eller efterspurgt tidligere. Disse tre pointer er som beskrevet også nogle Hattie har meget fokus på i sin egen teori, og der vil derfor i det følgende blive uddybet et af de elementer, der også fylder meget i synlig læring, nemlig målstyring. Derudover vil de fire ovenstående punkter blive belyst med en kritisk teoretisk vinkel.

2.2.3 Målstyring i den danske folkeskole

Synlig læring er en måde for lærere og elever at skabe mål for læring og undervisning, og derfor er det relevant at inddrage beskrivelser om målstyring i den danske folkeskole. I den forbindelse er det ikke kun med henblik på synlig læring, men også som følge af de krav, der stilles i skolereformen. Ifølge Rasmussen & Rasch-Christensen (2015) har folkeskolen efter indførelsen af Fælles Mål i 2002 været en målstyret skole. Vendingen imod målstyring medvirker, at fokus lægges på, hvad børnene skal kunne efter et endt undervisningsforløb i modsætningen til tidligere, hvor der var fokus på, hvad undervisningen skulle indeholde. Kompetencer er dermed blevet et hovedfokus i lærerplansreformer, ikke bare i Danmark men i mange andre lande også (Ibid., p. 113). Baggrunden for indføringen af fælles mål er et resultat af frigivelsen af resultaterne af den første PISA-test i år 2000, hvor mange lande blev overraskede over skolernes dårlige resultater – heriblandt også Danmark. Udover PISA er der også andre forhold som forandringer på jobmarkedet, globalisering og individualisering, der har medvirket beslutningen om lærerplansreformer ifølge Rasmussen og Rasch-Christensen. De beskriver en tendens til at målstyring bliver en større del af undervisningssystemet i mange Europæiske lande, og at dette også skyldes at EU laver rammeværker som lande, politikere og forskere kan støtte sig til. Blandt andet et rammeværk der hedder *key competences for lifelong learning* er udgangspunkt for reformerne på området.

Fælles Mål som blev indført i 2002 er blevet evalueret. Denne evaluering har ført til skabelsen af de nye Fælles Mål, der er blevet en del af skolereformen. I revurderingen af målene blev det gjort klart, at de skulle forenkles, reduceres og præciseres. Dette skulle gøres med henblik på at målene blev mere brugbare for lærere i deres undervisning så de for alvor kunne implementeres og for at elevernes læringsudbytte for alvor kom i centrum (Ibid., p. 117).

Ifølge Rasmussen og Rasch-Christensen er målstyret undervisning proaktiv undervisning. Med det mener de, at eleverne ikke kun undervises i indhold, men at de undervises med henblik på at opnå fastlagte mål. Proaktiv undervisning vil et bestemt sted hen med eleven, og den målstyrte undervisning er en proces, hvor de overordnede mål først nedbrydes, hvor behovet i undervisningen diagnosticeres (elevernes individuelle behov) og hvor læringen synliggøres for eleverne ved at gøre særlige tegn på at læringen er opnået klare. Det fjerde trin er at undervisningen gennemføres med fokus på de særlige behov, der klagøres for den enkelte elev. I det femte trin forekommer der en evaluering af, hvor eleven befinder sig i forhold til målene. Når det ene mål er nået kan eleven fortsætte med det næste (Ibid., p. 123). Det ses altså som en måde at styrke løbende udvikling for den enkelte elev som også kan anvendes i den fremadrettede læring.

Ifølge Rasmussen og Rasch-Christensen er det velbegrundet at undervise med henblik på særlige mål. Der er andre faktorer der også spiller ind på elevernes udbytte, men de på peger at mål er pålidelige og stærke determinanter for handling, og at mål har den stærkeste påvirkning på handling, når de er udfordrende og specifikke. Det hjælper med at skabe gennemsigtighed for både elever og lærere og formålet med undervisningen træder tydeligere frem (Ibid., p. 129). Synlig læring er en metode, hvor målstyring er et vigtigt element, og derfor passer skolereformens nye Fælles Mål og den målstyring som reformen lægger op til, godt sammen med den synlige læringsmetode. Målstyring i pædagogisk praksis er dermed et eksempel på en positiv indstilling overfor synlig læring og hvad begrebet indebærer i pædagogisk praksis. I den nedenstående vil en anden vinkel blive beskrevet.

2.2.4 Why "what works" won't work

Gert Biesta (2011) italesætter en tendens indenfor skolesystemet, hvor måling og testning i højere grad implementeres og anvendes. Dette mener han i høj grad ses ved udviklingen af tests som fx PISA (Program for international student assesment), der har fokus på, hvor godt elever i forskellige lande klarer sig i forhold til hinanden. Dette skaber et element at konkurrence indenfor undervisningssystemerne, lande i mellem. Disse tests bruges som et element i politiske beslutninger og reformering på området, og der opstår ofte et fokus på at skulle hæve standarden, når der diskuteres politik på det skolemæssige område. Tendensen til at måle på skolesystemets standard og elevens udbytte har ikke begrænset sig til at skabe sammenligninger lande i mellem, men har også skabt et behov og en søgen efter evidensbaseret praksis (Ibid. p. 21). Biesta (2007) stiller spørgsmålstegn ved om evidensbaseret praksis overhovedet er relevant indenfor undervisningssystemet. Denne holdning udviser en anden tilgang til pædagogik og læring, end der ses i synlig læring, og disse to tilgange vil blive holdt op i mod hinanden i det følgende.

Ifølge Biesta er der flere elementer som problematiserer efterspørgslen af evidensbaseret praksis i undervisningssystemet. Dette er fx det faktum at evidensbaseret praksis stammer fra en medicinsk tilgang, som også Egelund et. al. beskriver (afsnit 2.2.2). Biesta mener ikke at disse to epistemologiske tilgange er sammenlignelige, og at metoderne derfor heller ikke kan overføres fra den ene til den anden. Inden for den medicinske verden kan det give mening at tale om en kausal model for professionel handling og en adskillelse af metode og mål, men i undervisning giver det ikke mening, da Biesta mener at læring og undervisning ikke handler om, hvor effektiv en intervention er, men nærmere hvad den er effektiv for, og hvad målet med interventionen er (Ibid. p. 7f).

Det at beskrive en elev som en patient og undervisning som en kur, giver ikke mening, men er heller ikke relevant i den forstand, at den kausale sammenhæng mellem undervisningsmetode og læring ifølge Biesta er ikke eksisterende. Det ”produkt” der kommer ud af forskning, og dermed det der ligger til grund for den evidensbaserede praksis, er hvad der *har* virket og ikke hvad der nødvendigvis kommer til at virke i fremtiden. Denne pointe kan sammenføres med en kritik af Hattie som også Terhart udtrykker. Størstedelen af undersøgelserne, Hattie inddrager, er foretaget i 80’erne og 90’erne og den ældste går så langt tilbage som 1980, hvilket gør at forskningen ikke er opdateret og beskriver, hvad der har virket, men ikke hvad der virker (Terhart, 2011, p. 428).

Biesta beskriver at undervisning ikke er en proces med fokus på fysisk påvirkning, men derimod en symbolsk proces eller en symbolsk medieret interaktion. Hvis undervisning skal have en påvirkning på læring, skal eleven kunne fortolke og sætte det, de bliver undervist i, ind i en meningsskabende sammenhæng. Der skal derfor opstå fælles fortolkning mellem lærer og elev, hvis læring skal finde sted (Biesta, 2007, p. 8). I synlig læring gøres det klart, at det netop er interaktionen mellem lærer og elev, der er primus motor, og interaktionen bliver der derfor ikke set bort fra, selvom den dog gøres noget mere skemalagt og muligvis mekanisk. Det underkendes at der skulle være en kausal sammenhæng mellem input (undervisning) og output (læring) i synlig læring, hvilket betyder at Biesta og Hattie ville være enige på det punkt, selvom Biesta aldrig ville opstille det som en input-output proces. Det fastholdes fra Hattie og Egelund et. al. at evidensbaseringen giver et billede af, hvad der statistisk set har virket mest effektivt før, og hvad der højst sandsynligt også vil virke mest effektivt i fremtiden. Som det også er beskrevet i ovenstående om Hattie og i forordet af Egelund et. al., er der fokus på, hvad der virker bedst, og dette bør være omdrejningspunktet for praksis hos en dygtig underviser. I dette fokus på effektivitet opstår den egentlige kløft mellem Biesta og Hattie, da Biesta mener, at det er problematisk at have så meget fokus på hvilke metoder der er mest effektive, og at det ikke nødvendigvis har nogen særlig værdi i undervisningssystemet, hvad der virker mest effektivt. Der er f.eks. forskning der viser, at den tidlige barndom er vigtig for barnets skolemæssige præstation, men dette betyder ikke, at der er et ønske om at fjerne barnet fra dets hjem som lille, for at opnå en bedre indlæring. Ifølge Biesta er der andre forhold, der er relevante at sammenholde med, udover hvor effektiv en intervention er. Hattie bruger et argument der minder om, når han beskriver, at der ikke altid skal handles på, hvad der er mest effektivt, hvis ikke det kan svare sig økonomisk (Hattie, 2009, p. 9). Biesta har modsætningsvis mere fokus på moralske spørgsmål i forhold til undervisning og læring. Biesta beskriver, hvordan den undervisningsmæssige praksis ikke er neutral, fordi de metoder der vælges, i sig selv har en undervisende

effekt, og viser børnene, hvordan det er relevant og rigtigt at handle i livet generelt (Ibid. p 9f). Argumentet er at undervisning ikke er en teknisk proces, der kan opdeles i metode og hensigt, men at der i høj grad i undervisning er tale om en moralsk proces, hvor spørgsmålet ikke skal omhandle hvad der virker, men hvad værdien er i den undervisning og læring, der opstår (Ibid.). Derfor er evidensbaseret undervisningspraksis utilstrækkelig ifølge Biesta. Synlig læring må dermed også være utilstrækkelig set i dette lys, fordi der netop stilles spørgsmål om, hvad der virker bedst men ikke ved, hvorfor det er relevant at det virker. En af de udfordringer Biesta nævner er at eleverne risikerer at få en overbevisning om at der først er værdi i noget, hvis det er effektivt og målbart. Undervisning kan i denne henseende blive meget teknisk og det normative og værdigrundlaget forsvinder ud af undervisningssystemet hvis man udelukkende har fokus på, hvad der kan måles og vejes i forhold til progression og præstation. Ifølge Biesta ville dette skabe en udvanding af uddannelsens værdi.

Et andet centralt argument som Biesta sammenfører med evidensbaseret er spørgsmålet om, hvorvidt der sker en demokratisk nedgradering, når praksis skal være på en bestemt måde, men også om det faktum at evidensbaseret ofte har meget fokus på det tekniske gør, at der ikke er bevidsthed om den kulturelle påvirkning forskning har. Ifølge Biesta (2011) kan konsekvensen af den evidensbaserede praksis være, at ansvar (accountability) indenfor skolesystemet, der tidligere har været et demokratisk begreb, nu i stedet kommer til at indeholde en del procedurer, som undertrykker uddannelsespraksis og dermed fører til at normative spørgsmål, er blevet reduceret til proceduremæssige spørgsmål (Ibid. p. 61). Der er jævnfør Biesta en sammenhæng mellem forskning, politik og praksis, og det er ikke kun et spørgsmål om tekniske forhold, men i høj grad også en metode til at skabe bevidsthed om forskellige undervisningsmæssige sandheder. Når forskningen er i stand til både at inddrage tekniske og kulturelle spørgsmål bevidner det om, hvor høj demokratisk kvalitet der er i et samfund, fordi det er med til at skabe debat om andre måder at opfatte undervisning på. Biesta oplever at debatten i høj grad kommer til at centrere sig omkring, hvad der virker, og ikke om hvorfor det bør virke og hvilke normer og værdier der ligger bag det virksomme. En pointe Biesta fremkommer med er, at hvis det virkelig ønskes at forholdet mellem forskning, politik og praksis udbygges og forbedres, så er et vigtigt element at de tekniske spørgsmål behandles i tæt relation med de normative, undervisningsmæssige og politiske spørgsmål i forhold til hvad der er ønskeligt (Biesta, 2007, p. 18f). Dette element kan siges at være en oversat pointe i synlig læring.

Udover at evidensbaseret kan true skolesystemets demokratiske kontrol, så kan begrænsning af det professionelle ansvar og begrænsning af muligheder for at træffe faglige beslut-

ninger, også komme til at opstå på baggrund af evidensbasering (Biesta, 2011, p. 61). Årsagen er at der via en begrænsning i metodevalg pga. evidensbasering kan opstå tvivl omkring undervisernes eget ansvar i den undervisning de udfører. Spørgsmålet om metodefrihed er både rejst af Hattie selv, der lægger vægt på, at den enkelte lærer skal handle efter forskningsmæssige resultater om effekt som udgangspunkt, men også af Egelund et. al., der skriver, at metodefrihed handler om friheden til at vælge de metoder, der virker bedst. Derfor vil andre tilgange til metodefrihed blive diskuteret i det følgende afsnit.

2.2.5 Metodefrihed

Som det er beskrevet i det ovenstående er der teoretikere, der opfatter anvendelsen af udelukkende evidensbaserede metoder, som bygger på én slags forskning (fx kvantitativ) eller den øgede målstyring i folkeskolen, som en begrænsning for lærere og pædagogers metodefrihed. Dette har blandt andet Thomas Aastrup Rømer forholdt sig til i hans bog med blogindlæg; *Krisen i dansk pædagogik – en upraktisk blog* (2013). Rømer er modstander af tilgangen til pædagogik, hvor fokus på evidens og effekt overskygger alt andet og har den opfattelse, som også Biesta fremkommer med, at der er mere i pædagogik og læring end bare effekten og sammenligningen af denne via nationale tests og PISA undersøgelser. I et Blogindlæg som Rømer kalder; ”Når metodefrihed bliver til metodetvang” svarer han på en kommentar fra Jens Rasmussen fra DPU. I denne kommentar beskriver Rasmussen, at han ikke er imod metodefrihed, men at lærerne skal arbejde efter et minimumsmål (Fællesmål), og at dette skal være med til give lærerne et redskab til at håndtere metodefriheden og til at gennemføre undervisningsdifferentiering. Som modsvar på dette påpeger Rømer, at der i evidensbaseringen opstår en adskillelse mellem metode og mål og dermed også adskillelse mellem metode og den pædagogiske praksis. Metoden kommer til at isolere sig fra både barn og kultur. Det der sker, er ifølge Rømer at en metode opnår en evidensbaseret pakkestatus, hvis den kan brandes, (som man kan sige at synlig læring kan og er blevet) men også at det er en nødvendighed at den isoleres begrebs- og forskningsmæssigt, for at der kan registreres kausalitet og dermed evidens via metoden (Ibid. p.183f). I denne sammenhæng beskriver han, hvordan der i så fald opstår en pædagogisk modsætning fordi det netop er i vekselvirkningen mellem metode, barn og kultur at pædagogik opstår ifølge ham. Rømer mener, at metoden bliver taget ud af den vekselvirkning, når fokus er på evidens (Ibid. p. 184). Synlig læring er en metode, hvor fokus er på, hvad der virker bedst og dermed også evidens, men spørgsmålet er, om der i denne sammenhæng opstår et brud med vekselvirkningen, som Rømer påstår det. Hattie ville nok mene at den synlige læringsmetode i folkeskole-

regi netop skal tage udgangspunkt i en vekselvirkning mellem lærer, elev og læring, og at det primære fokus for metoden skal være, hvordan man opnår et mål, hvor elever får ejerskab for egen læring, og hvor lærerne har en evne til at kende deres egen påvirkning (Hattie, 2009, p. 245). Målet med både at kende sin egen virkning som underviser, og med at eleverne har ejerskab, er at der opstår progression indenfor udvalgte læringsmål, og det er i denne sammenhæng at metodefriheden bliver til metodetvang. Det man i synlig læring kan vælge i mellem, i Rømers optik, er en metodisk pakkedløsning, som skal være med til at opnå de fællesmål, der f.eks. er fremstillet i skolereformen. Synlig læring blive altså den tvungne pakke man kan (eller nærmere skal) vælge som underviser, som man også ser det i Skanderborg Kommune. Spørgsmålet er, hvordan lærere og pædagoger rent faktisk oplever og forholder sig til det, og om de ser indførelsen af synlig læring som et eksempel på metodetvang. Dette spørgsmål vil blive behandlet i den kommende analyse.

Metodefrihed er ifølge Egelund et. al. en frihed til at vælge de metoder, der virker bedst, hvilket i sig selv ikke nødvendigvis er en frihed, da der stadig er rammer lærerne skal overholde, og da disse rammer er bestemt fra et forskningsmæssigt udgangspunkt, som ikke nødvendigvis tager andre faktorer med end effekten af metoden. Metodefrihed er ifølge Rømer en mere omfattende kulturel betegnelse, som knytter sig til lærere, pædagogers og forskeres arbejde med at udvikle ideer og fremgangsmåder, der spiller sammen med skolens elever, historie og værdier på forskellige kritiske, kreative og positive måder (Ibid. p. 185). Metodefrihed eksisterer ifølge Rømer kun, hvis målene er åbne eller ikke eksisterende, og lærere og pædagogers metoder udvikles fra møder med mange forskellige erfaringer, forskningsmæssige udtryk og i samarbejde med andre indenfor professionen. Det er ifølge Rømer et kulturelt arbejde, der knytter sig til nye situationer og forskellige sociale og kulturelle omstændigheder. Derfor mener Rømer ikke, at metodefrihed er et spørgsmål om valget mellem forskellige pakker (som fx synlig læring), men nærmere en frihed til at stole på egen faglige dømmekraft som lærer eller pædagog. Dette kan man blive frataget, hvis man arbejder ud fra et rendyrket evidensbaseret perspektiv. Modsat ville den pædagogiske retning hvor evidensbaseret opfattes som et positivt element nok sige, at der stadig er frihed, men at det er logisk at arbejde ud fra, hvad der virker. Den kritiske tilgang til evidensbaseringsens mulige konsekvenser for metodefrihed indenfor professionen som Rømer italesætter, føres videre til andre mulige måder at opfatte metodefrihed og valg på. Der vil i det følgende kort blive inddraget Donald Schöns begreb om "*refleksion i handling*", som et eksempel på en metode til at anvende egen erfaring som en måde at kvalificere faglige valg på.

2.2.6 Refleksion i handling

I Schöns (2001) teoretiske tilgang opfattes ageren i praksis som en slags forskning. Dette forklares med, at man som praktiker har et udgangspunkt, som man gerne vil have ændret. Dette kan være at en elev ikke har lært at læse tilstrækkeligt. Dette ønsker praktiker, i dette tilfælde læreren, at lave om på og dermed skabe udvikling for eleven. En måde at tilgå dette på kunne være at undersøge den uddannelsesmæssige forskning på området og se, hvad der tidligere har virket for at få andre elever til at hæve deres læse-niveau, og anvende den metode, der har vist sig mest effektiv. I dette tilfælde ville der i en tilgang som Schöns være tale om at skille viden og gøren fra hinanden, og dermed ville handlingen i hans optik være en implementering og afprøvning af tekniske beslutninger (Ibid. p. 145f). Alternativt er refleksion i handling en praksis, hvor metode og mål hænger sammen. Læreren i dette tilfælde vil have fokus på at den handling, der udvælges som intervention i forhold til forbedring af elevens læseegenskaber, er tæt forbundet med problemløsningen, så der bliver fokuseret på netop denne ene elevs udgangspunkt og kunnen. Læreren skal i denne sammenhæng bruge tidligere erfaringer til at skabe en bedre forståelse og udbygge kompetencerne hos eleven. Det er ikke en nødvendighed at tilføre forskningsbaseret viden men derimod vigtigt at anvende egen refleksion i praksis. Dermed reflekterer læreren over elevens egen forståelse og skaber en ny læringsmetode – ikke ved at tilføje evidens men i stedet ved at anvende og reflektere over erfaring med elever, der før har fået gavn af en bestemt måde at gøre tingene på (Ibid.). Der er i denne tilgang et stort fokus på værdien i den erfaringsbaserede viden og den måde, læreren via refleksion kan føre erfaring ind som en del af praksis. Denne metode er der til dels en modstand mod i den Hattiske skole, da erfaring alene ikke er nok til at vurdere den bedst mulige praksis. Hattie mener, at der ofte er myter indenfor uddannelsessystemet som lever videre, fordi der er erfaring, der beretter om at myterne faktisk er sande (Hattie & Yates, 2014, p. 21f). I synlig læring er der ikke modstand mod at anvende sin erfaring, men det er ikke nødvendigvis tilstrækkeligt, og det skal være muligt at påvise en effekt af erfaringsbaserede metoder ved hjælp af evidensarbejde og måling i klasseværelset. Ifølge Klitmøller og Sommer (2005) modstiller denne tilgang forskning og praksis, da det er op til de kvantitative empiriske forskere at gøre klart, hvad praktikere tror der virker, og hvad der rent faktisk virker (Ibid. p 20).

I det ovenstående er der blevet gennemgået to pointer, som der i høj grad er fokus på i synlig læring. De to pointer er 1) at effekten af lærernes arbejde skal kunne påvises via evidensarbejde og 2) hvilke konsekvenser evidensbaseret arbejde har for lærernes metodefrihed og valg. Den synlige læringstilgang er blevet mødt med positivitet hos politikere og ledelse blandt andet i Skan-

derborg Kommune og spørgsmålet er nu, hvilke begrundelser der kan være for dette. Hvilke årsager kan der være til at synlig læring og dets principper er så ønskværdige? Er det dets fokus på evidens og kontrol af metodevalg samt målstyring, og hvis dette er tilfældet, hvorfor er disse så vigtige elementer indenfor skolesystemet, læring og pædagogik i dag. Spørgsmålet vil blive behandlet i nedenstående kapitel om konkurrencestaten og folkeskolen.

2.3 Konkurrencestaten

Ove K. Pedersen (2014) beskriver en udvikling fra velfærdsstat til konkurrencestat som påvirker mange forskellige forhold indenfor styring, politik og offentlig struktur, herunder også undervisningssystemet og forventningerne til dette. Statsformen som var aktuel inden konkurrencestaten var velfærdsstaten, og for at kunne give et ordentligt forklaringsgrundlag for, hvad konkurrencestaten er, er det relevant at beskrive velfærdsstaten først samt hvilke forhold, der førte til ønsket om reformering og transformation fra den ene statsform til den anden.

2.3.1 Fra velfærdsstat til konkurrencestat

Den egentlige opbygning af velfærdsstaten begyndte fra 1948, hvor der opstod af et bredt flertal i folketinget for velfærdsordninger og den daværende skolepolitik (Ibid. p. 14f). Udgangspunktet og værdigrundlaget for velfærdsstaten var tre forskellige former for lighed:

1. Ligeværd, hvilket vil sige at alle, uanset køn, indkomst, hudfarve eller religion blev set som mennesker først, før disse andre forhold. Dette udgangspunkt blev grundlaget for uddannelsespolitikken og samfundets demokratisering.
2. Lige muligheder og med dette alles ligestillede adgang til velfærdsstatens institutioner. Denne del af værdigrundlaget kunne ses i skatte- og fordelingspolitikken, hvor undervisning, sundhed og andre velfærdsydelser blev stillet til rådighed til dem, der havde behov for det.
3. Økonomisk lighed hvor sociale uligheder blev udlignet ved hjælp af et progressivt skattesystem. Der var i dette punkt for lighed fokus på, at der var et sikkerhedsnet ved tilfælde af sygdom og arbejdsløshed, og at staten derudover sikrede borgerne i deres alderdom.

De tre idealer om lighed blev grundlaget for, hvordan styringen foregik i velfærdsstaten og også hvilke opgaver, der blev pålagt kommunerne og amterne, som blev etableret i samme periode (Ibid.). Organiseringen foregik ude i kommunerne og amterne, og de enkelte fagpersoner, der arbejdede ”på gulvet” (som fx lærerne), havde indflydelse via deres fagforeninger. Opgaven i velfærdsstatens skolesystem var at danne de enkelte personer til at være demokratiske medborgere, udover

at det generelle uddannelsesnivea skulle højnes og at ulighed i formue og indkomst skulle mindskes. Disse mål lykkedes for velfærdsstaten, men pga. dårlig økonomi op igennem 70'erne og grundet murens fald og dermed globaliseringens opståen opstod der nye krav til staten. Globaliseringens opståen gjorde ifølge Klitmøller & Sommer (2015) at der er sket og stadig sker en acceleration af samfundsmæssige og kulturelle forandringer, hvilket skaber dybdegående ændringer og udfordringer i menneskers liv (Ibid. p. 11). Dette skyldes både den teknologiske udvikling af kommunikationsformer og produktionsudvikling samt nye økonomiske vilkår.

Globaliseringens fremkomst og de økonomiske forhold gjorde, at velfærdsstaten ikke kunne finansieres pga. de lavere vækstrater. Derudover havde jordskredsvalget i 1973, hvor 44% af vælgerne skiftede parti gjort, at politikerne ikke kunne være sikre på at folk stemte efter deres klasse mere, og den politiske scene blev derfor usikker, og der opstod tvivl om befolkningens opbakning til det høje skattetryk. Det, der i velfærdsstaten havde fungeret ved at føre efterspørgselspolitik, kunne ikke længere lade sig gøre i konkurrencestaten grundet den dårligere økonomi, og der blev i stedet ført strukturpolitik, hvor der fx blev mobiliseret arbejdskraft og dermed skabt mere købekraft, så man højnede de offentlige indtægter, men mindskede de offentlige udgifter fordi flere kom i arbejde (Pedersen, p. 18). Hvor regeringen før havde påvirket indkomst via løn- og indkomspolitik, begyndte den nu at uddanne flest for at højne den danske konkurrenceevne.

Udover den ovenstående udvikling blev den offentlige sektor mere centraliseret, og det blev regeringens opgave at finde balance samt kontrollere og fastlægge forbruget i amter og kommuner, hvilket gjorde at disse mistede egenkontrol og fik mindre indflydelse. Samtidig blev borgenes adgang til velfærdsydelser også skærpet og knyttet op på deres evne til at arbejde og bibeholde arbejde. Skoler blev underlagt styring af de økonomiske rammer og resultatkrav, som var (og er) fastlagt af politikerne. Konkurrencestatens styring er underlagt politikernes magt, og mange af de tidligere systemer, hvor fagpersoner eller elever havde mulighed for indflydelse er enten skærpet eller afskaffet. Konkurrencestaten er organiseret efter principper, der er knyttet til det repræsentative demokrati i stedet for det direkte, og den centrale økonomistyring gør at offentlige institutioner og deres medarbejdere er under politikernes kontrol, hvilket også gør at politikerne i sidste ende har ansvaret for ressourceforbruget og resultaterne ude i kommunerne (Ibid. p. 19).

2.3.2 Ledelse i centrum

Som følger af det ovenstående er ledelse i de offentlige institutioner kommet i fokus. Der er ifølge Pedersen især tale om et øget fokus på uddannelse- og sundhedssystemets ledelse, hvilket konflik-

ten med dansk lærerforening i 2013 har været udtryk for. Da der er kortere vej mellem politikere og ledere, er der også opstået en forskydning af, hvor konflikterne opstår, så det nærmere kommer til udtryk på de enkelte arbejdspladser og mellem medarbejder og leder, hvorimod det førhen i højere grad var i mellem fagorganisationer og foreninger konflikterne opstod. Det har gjort at ledere har større mulighed og mere kompetence til at fastlægge og organisere deres medarbejders arbejdstid og opgaver, som man også har kunnet se det i ændringen og konflikten om arbejdstidsaftalen, der er trådt i kraft i sommeren 2014. Konkurrencestaten er en stat, hvor der må prioriteres. Der må tages noget fra ét sted, for at det er muligt at kunne give det et andet. Det er både noget som kommunalpolitikere må forholde sig til, men også et faktum som befinder sig helt nede på ledelsesniveau på skolerne. Dette bevirker at der i konkurrencestaten hele tiden er fokus på at gøre ting så effektivt så muligt, for at midler kan blive sparet, og at der dermed er mulighed for at prioritere flere ting i budgetterne (Ibid. p.19).

I starten af 0'erne lå Danmarks konkurrenceevne ikke blandt de bedste, og nogle af de forhold, der havde været målet med både velfærds- og konkurrencestaten som fx hævnning af levestandard og kompetenceniveau blev Danmark overhalet på. Derfor har fokus på effektivisering af den offentlige sektor og skolesystemet været tiltagende. Det er blandt andet set ved forskellige strategier som nedlæggelse af små skoler for at spare på driftsomkostninger og effektivisering via ledelse (Ibid. p. 22).

2.3.3 Skolen og konkurrencestaten

Ifølge Pedersen blev folke- og ungdomsskolerne tidligt inddraget i reformeringen fra velfærdsstat til konkurrencestat, da disse delvist fik medansvaret for velfærdsstatens finansielle krise. Et af kritikpunkterne var at skolerne stillede sig tilfreds med at 15-20% ikke tog en ungdomsuddannelse efter folkeskolen. Derudover gik kritikken på at de 15-20% ikke fik de fornødne kompetencer i folkeskolen, som de skulle bruge for at gå videre på en ungdomsuddannelse. Der skete en holdningsændring fra at skolens opgave var at danne demokratiske medborgere til at skolen nu skulle skabe kompetencer nok i den enkelte, således de ikke blev ekskluderet fra arbejdsmarkedet. I denne sammenhæng steg målet, for hvor mange der skulle tage en ungdomsuddannelse, fra 85 % til 95 %, hvilket fortsat er gældende. Det handler nu om at mindske tabet af arbejdskraft og dermed mindske tabet af potentiale.

Ifølge Pedersen har konkurrencestatens skole mødt kritik for, at der er sket et skift i menneskesyn mellem den og skolen i den tidligere statsform. I velfærdsstaten var det skolens opga-

ve at skabe hele mennesker, der skulle tilegne sig kundskaber for at blive gode, harmoniske og lykkelige. Der var mindre fokus på at de skulle være en profit for det danske marked og være med til at opretholde Danmarks konkurrenceevne i forhold til andre lande (Ibid. p. 24). Dette menneskesyn blev ændret i folkeskoleloven fra 2006, hvor fokus var at skabe motivation, kompetence og færdigheder for den enkelte, så denne kunne finde beskæftigelse. Udviklingen skete i fire trin, hvor det første var at eleverne blev opdelt efter deres risiko for eksklusion, hvorefter dem der var dét, fik tildelt specialundervisning. Det næste var, at der blev lavet elevplaner, så man kunne følge den enkelte elevs udvikling og dermed finde ud af, hvilke særlige behov der måtte være. Så blev der indført tests, som fx de nationale og PISA tests, for at måle eleverne op i mod en standard for igen at kunne skabe overblik over konkurrenceevne, og derudover blev der bygget bro mellem skole og erhvervsliv.

Samtidig med at der skete indsnævring på elevplan beskriver Pedersen, hvordan det også var tilfældet på lærerniveau, da de ikke på samme måde kunne vælge at skabe deres egen faglige profil og metode. De tests og sammenligninger, der er udviklet, gør at de faglige medarbejdere på skoleniveau, ligesom i så mange andre offentlige institutioner, er underlagt ledelse, og deres indsats kontrolleres løbende ved hjælp af dokumentation (Ibid. p. 24f). Dermed styres lærere og pædagogers profession på to måder. Den ene er, at der fastlægges økonomiske rammer og fastlagte mål, som skal opnås. Dette administreres af den enkelte skoleleder. Den anden er, at der holdes øje med lærernes præstation via tests. Pædagogikken har dermed i stigende grad fået et økonomisk formål, og det er også her igennem pædagogikken styres og administreres. En pædagogisk intervention handler nu i høj grad om at skabe konkurrencedygtige og værdifulde medarbejdere til arbejdsmarkedet, for at Danmark kan være med i det globale finansielle kapløb.

Pedersen klargør, at selvom formålsparagrafferne er næsten ens i de to staters folkeskole, er der forskel i, hvordan de prioriterer formålene. Det er begge steder et mål at danne og uddanne, men i konkurrencestaten er det at uddanne først og det at danne næst, hvor det i velfærdsstaten var omvendt. Der er forskellige menneskesyn i de to forskellige måder at tilgå pædagogikken på – i velfærdsstaten er mennesket godt, og bliver dannet til fællesskabet. I konkurrencestaten er mennesket egennyttigt og skal styres, motiveres og kontrolleres til at opnå kompetencer for egen kompetenceudviklings skyld, hvilket i sidste ende kommer arbejdsmarkedet til gode. For at opnå dette begyndte man at opfatte den enkelte som rationel og pædagogikken blev derfor også mere rationel (Ibid. p. 25).

Pedersen beskriver, hvordan der ved konkurrencestatens fremkomst er opstået, det han kalder for *mobication* som er mobilitet gennem uddannelse. Det er et vigtigt princip at uddannelse skal skabe arbejdsagenter der er mobile indenfor forskellige jobs, i forskellige lande og fra job til uddannelse tilbage til job. Det vil altså sige, at der forventes en vedvarende kompetenceudvikling og dette gør at uddannelsessystemet kan opleve udfordringer. Disse udfordringer er blandt andet at alle skal motiveres til at søge evig kompetenceudvikling og skal gøres bevidste om, at de skal være selvforsørgende og at deres status og levestandard er afhængig af, hvor tidligt og vedvarende de er til at blive på arbejdsmarkedet. En anden udfordring er, at kompetencerne ikke kun skal opnås via uddannelse men også gennem sociale aktiviteter, hvilket vil sige at alle dele af vores liv tilrettelægges, således at vi opnår nye kompetencer. En tredje udfordring er, at der skal skabes et sammenhængende og fleksibelt uddannelsessystem, så der også er mobilitet indenfor det, og det er muligt at bevæge sig frit i mellem systemets forskellige dele og også arbejdsmarkedet (Ibid. p. 31).

2.3.4 Synlig læring og konkurrencestaten

I det ovenstående er det beskrevet, hvilke økonomiske og politiske faktorer der har været med til at skabe konkurrencestaten og hvilke ændringer og konsekvenser, det har haft for den danske folkeskole. I det følgende vil de tendenser, der ses i konkurrencestaten og de elementer der ses i synlig læring, blive sammenlignet for at skabe et muligt forklaringsgrundlag for begejstringen for synlig læring generelt men også som en mulig forklaring på, hvad der begrundet indførelsen i Skanderborg Kommune netop nu.

Der skabes herunder et kort overblik over konkurrencestatens fokuspunkter:

1. I konkurrencestaten er der fokus på effektivitet som bedømmes ved hjælp af tests
2. Der er fokus på ledelse og politisk styring
3. Der er fokus på, at den enkelte skal opnå kompetencer, have ansvar for egen livslang kompetenceudvikling og være til rådighed for jobmarkedet, for at kunne bidrage til økonomisk vækst.
4. Der er et større fokus på uddannelse end på dannelse og en ide om elever som egennyttige.

Og dernæst udvalgte Synlige læring fokuspunkter:

- I synlig læring er der fokus på effekt og måling af disse via forskellige arbejdsmetoder, som fx tests.

- Der er i Skanderborg Kommune blevet taget en beslutning om fra den øverste ledelse at alle lærer og pædagoger skal undervise med metoden synlig læring og at dette skal foregå med hjælp fra ledelserne på de enkelte skoler. Der er blevet taget beslutning om indførelsen af synlig læring, fordi det opfattes som en hjælpende hånd til implementeringen af skolereformen. I skolereformen er der fokus på at alle skal udnytte deres fulde potentiale og reformen bliver indført efter bestemmelse fra regeringen og et bredt forlig i folketinget. Synlig læring i Skanderborg Kommune er altså et tiltag indført fra toppen, for at imødekomme en beslutning der er taget på et højere politisk niveau.
- I synlig læring er der fokus på at hver enkelt elev skal opleve værdien i at lære og være bevidst om sit eget ejerskab i denne proces. Det skal dermed være noget som bliver værdifuldt for eleven. Dette kan tænkes at være begrundet med en tanke om, at når der opstår ejerskab for læring så fortsætter kompetenceudviklingen selv efter folkeskolen.
- I synlig læring er der fokus på den enkelte elevs egen udvikling og der bliver kigget på differentieret undervisning for at opnå så meget progression som muligt. Den stationære præstation træder i baggrunden for den fremadrettede og udviklende progression. Der er et fokus på læringsmaksimering.

Hvis man sammenligner de to sammenfatninger ses det tydeligt, at synlig læring som koncept og metode er i overensstemmelse med de strømninger, der forekommer i konkurrencestaten. Konkurrencestatens krav kan derfor være med til at begrunde indførelsen af synlig læring i Skanderborg Kommune netop nu og også begrunde, hvorfor synlig har mødt så meget velvilje fra mange uddannelsesmæssige områder og især det ledelsesmæssige. Umiddelbart har Hattie ramt en tidsånd i hans forskning og metode, hvilket gør at synlig læring i denne henseende af mange *kan* opfattes som den hellige gral indenfor undervisning og læring.

I den ovenstående teoretiske gennemgang og diskussion er der forskellige syn på læring og pædagogik, og dele af synlig lærings teori blevet gennemgået og diskuteret. I det følgende metodeafsnit vil der bliver foretaget en afklaring af de metodologiske beslutninger, der er taget i specialet, og de empiriske og etiske overvejelser, der er forekommet inden foretagelsen af de interviews, der senere vil blive inddraget i analysen. Der udføres en beskrivelse af diskursanalyse med udgangspunkt i den diskurspsykologiske forståelse. Denne metode er udvalgt, idet de forskellige teoretiske begreber, der er udvalgt i det ovenstående opgaven, kan opfattes som diskurser, der har en særlig indvirkning på, hvordan lærere, pædagoger og ledelse oplever deres egen faglighed og de

krav, der stilles til dem. Diskurserne kan være med til at positionere de forskellige informanter enten i modsætning eller i alliance med hinanden, og en hypotese i dette speciale er, at sådanne dynamikker kan være med til at problematisere en indførelse. Derudover finder jeg det interessant at se, hvor meget de teoretiske begreber og/eller diskurser fylder i praksis hos de forskellige faggrupper, og om der i den kommende analyse vil blive afdækket andre diskurser som er med til at konstituere praksis.

3 Metode

Som nævnt i det ovenstående kan tematikker, som de er klarlagt i det ovenstående, forstås som diskurser i samfundet. En diskurs er *en bestemt måde at tale om eller forstå verden (eller udsnit af verden) på* (Jørgensen og Phillips, 1999, p. 9). Denne forståelse er temmelig bred, og der er da også forskellige bud på, hvordan en analyse af diskurser skal foretages, og hvilket grundlag der er for diskursers opståen og analysens grundlag. I dette speciale vil der blive taget udgangspunkt i diskurspsykologien, da denne tilgang har fokus på konkret social interaktion (som fx det der opstår mellem en interviewer og interviewee eller den interaktion, der opstår mellem en leder og en medarbejder), i modsætning til andre diskursanalytiske tilgange, som ikke anvender analyse af diskurser i de kontekster, hvor de anvendes, men derimod mere som abstrakte forståelser af samfundsmæssige strømninger og magtforhold. Måden, hvorpå dette skildres, ses fx i Wetherell og Potters begreb *interpretative repertoires*, der anvendes som fleksible ressourcer i social interaktion. Det er Potter & Wetherells måde at beskrive og udføre diskursanalyse på, der vil blive anvendt i dette speciale, da deres arbejde har spillet en central rolle indenfor udviklingen af diskursanalytiske metoder og forståelser (Ibid. p. 106). Denne måde at opfatte diskurser på vil blive yderligere gennemgået senere, men først er det relevant at se på, hvilket epistemologisk ståsted teoribygningen har, hvorfor den er opstået og hvordan netop denne metode har relevans for dette speciale.

Diskurspsykologien er opstået indenfor den socialkonstruktionistiske tilgang, og denne form for tilgang til diskursanalyse er opstået indenfor socialpsykologien som en udfordring af kognitivismen (Ibid. p 105). For først at kunne placere diskurspsykologien videnskabsteoretisk, vil der her følge en kort gennemgang af socialkonstruktionismen.

3.1 Socialkonstruktionismen

Socialkonstruktionismen er en overordnet betegnelse for flere forskellige psykologiske teorier, der udspringer fra socialkonstruktivisme (Christensen, 2002, p. 71). Denne tilgang fremhæver sproget som det centrale fokusområde indenfor psykologien, og den er ifølge Christensen affødt af den generelle vending mod sproget som forekom op i gennem 70'erne. Vendingen mod sproget forekom, fordi der opstod en forståelse af individer som frigjorte fra det traditionsbundne. Der var dermed ikke konstitutionelle forhold, der bandt individet til en særlig måde at leve på. Derimod opstod der i moderniteten en forståelse af at sproget kunne være den konstituerende faktor, da det enkelte individ dermed selv stod for at konstruere sin identitet ved hjælp af sproget. Derfor ligger fokus på konstruktionsprocesser og de forhandlinger, der forekommer i mellem mennesker og på relation og kommunikativ interaktion mellem mennesker frem for på individet alene (Ibid.). Et andet udgangspunkt og det filosofiske grundlag for socialkonstruktionismens opståen ligger i den postmoderne videnskabskritik, hvilket blandt andet ses i Lyotard og Foucaults teoribygninger. I disse opstod der en kritik af realisme og essentialisme og af det positivistiske videnskabsideal om at forskning og videnskab kan være værdineutral. De ovenstående begreber har ikke gyldighed i socialkonstruktionismen, da man i stedet har den opfattelse, at man ikke finder "sandheden" i forskning, men at man i stedet konstruerer sandheder. Det vil sige, at det afvises at ting har universelle egenskaber, samtidig med at der gøres op med essentialisme, der vil sige at mennesker og ting rummer en essens. I stedet opfattes alt som historisk kontingent, og dermed evigt omskifteligt og under udvikling.

Socialkonstruktionismen søger at gøre op med forståelsen af, at der er en stabil psyke eller en fast personlighed i mennesker. Fokus ligger i stedet på, at det psykologiske sker i det mellem menneskelige og ved anvendelse af sproget. Dermed opfattes de psykologiske begreber som sansning, bevidsthed og drift som sociale konstruktioner og psykologiens genstandsfelt forskydes derfor (Ibid. p 72). Når selvet er fleksibelt, uden kerne samt socio-kulturelt og historisk bestemt, så må den socialkonstruktionistiske analyse tage udgangspunkt i, hvordan sproget opbygger forståelse af verden og identitet. Psykologiens rolle bliver dermed at afdække diskurser i individers udtalelser, da forståelsen netop er, at disse er med til at forme individet. Denne pointe fører mig videre til klarlægningen af diskurspsykologien og analysemetoden, der knytter sig til denne, for at jeg senere kan anvende den i analysen i dette speciale.

3.2 Diskurspsykologien

Som nævnt i det ovenstående opstod diskurspsykologien som en udfordring og en kritik af kognitivismen. Socialpsykologi har tidligere været domineret af kognitiv psykologi, hvor der var sammenhæng mellem det sociale og kognitive processer. Begrebet *Social cognition*, som henviser til den mentale bearbejdning af information om den sociale verden, er omdrejningspunktet indenfor dette felt. Forståelsen er, at mennesket via processer i hjernen og dermed intrapersonelle faktorer forstår og bearbejder den verden, det bevæger sig i. Forskningen indenfor denne retning søger at finde universelle kognitive processer, som begrundes social ageren (Jørgensen & Phillips, p. 106). Den kognitive psykologis opfattelse af selvet er, at det er en *autonom, afgrænset agent med et sæt autentiske karakteristika*. Individ og samfund opfattes som adskilte, og mennesket forstås som isolerede informationsbearbejdere, der håndterer bearbejdning af verden ved hjælp af kognitive processer, og dermed kategoriserer verden på en bestemt måde (Ibid. p. 107). Det var blandt andet denne holdning til selvet og også forståelsen af individets sammenspil med samfundet, der gjorde, at diskurspsykologien opstod. Ifølge diskurspsykologien findes der ikke universelle forhold i mennesket, der gør, at de reagerer på bestemte måder. Derudover er der heller ikke en forståelse i diskurspsykologien af, at samfund og individ er adskilt, og at samfundet og den ydre verden er forhold, der skal bearbejdes kognitivt. I det hele taget stiller diskurspsykologerne sig kritiske overfor den måde, hvorpå kognitiv psykologi negligerer betydningen af social interaktion og de historiske og kulturelle sammenhænge som mennesker er indlejret i. For at skabe et modsvar til denne beskrivelse af mennesket og verden opstod diskurspsykologien. (Ibid. p 111).

Sproget er som nævnt tidligere en vigtig faktor, og det er en præmis indenfor diskurspsykologien at sproget ikke bare bruges til at beskrive en allerede eksisterende psykologisk verden, men at det nærmere er med til at konstruere og konstituere det. Det vil med andre ord sige at diskurser er med til at konstruere den levende virkelighed (Potter, Stringer & Wetherell i Jørgensen & Phillips, p. 113). Dette betyder ikke at Potter & Wetherell hævder at fysiske fænomener ikke eksisterer, men derimod at fysiske fænomener eller ting får mening gennem diskurser. Det vil sige at sociale begivenheder, relationer og strukturer eksisterer udenfor den diskursive sammenhæng, men at betydningen af disse først konstrueres ved hjælp af diskurser, og det er først via diskurserne, at det forstås meningsfyldt. Diskurspsykologien adskiller sig fra tendensen indenfor poststrukturalisme, hvor diskurser opfattes som abstrakte størrelser. I stedet opfattes diskurser som situerede sociale praksisser, og der er dermed udbredt fokus på de processer, der foregår mellem mennesker. Det

vil sige, at diskurserne ses som noget mennesker *bruger* for at skabe mening, i stedet for at individer bare er bærere af dem (Ibid. p.14).

3.3 Forskellige former for diskurspsykologi

I Jørgensen & Phillips skelner de mellem to former for diskurspsykologiske metoder. De referer til Vivien Burr, som skelner mellem ”analyse af diskurser” og ”diskursanalyse”. Analyse af diskurser er en retning, hvor diskurserne folk trækker på bliver klarlagt, og efterfølgende analyseres der på, hvordan hver enkelt diskurs giver mening i den kontekst, den befinder sig i, ud fra et særligt perspektiv. Disse måder at analysere på, har grundlag i Foucaults diskursteori. Udgangspunktet ligger i diskurserne og søger at forklare, hvordan mennesker forstår verden, og hvordan deres identitet skabes i diskurserne, samtidig med at der er fokus på, hvilke konsekvenser diskurserne har for det sociale liv (Ibid. p. 121f).

Diskursanalysen, som er den form der vil blive anvendt i dette speciale, har derimod fokus på at analysere, hvordan tekst og tale er organiseret retorisk, og hvordan disse er billeder af, hvordan konstruktioner i den sociale verden er opbygget. Dermed er der fokus på, hvordan diskurser bruges som en *fleksibel ressource i sociale interaktioner*. Det er i denne sammenhæng at Potter og Wetherells begreb; interpretativt repertoire, bliver anvendt, oftest også i stedet for diskurs, for at understrege fleksibiliteten der findes i diskurser (Ibid. p. 122). Der er i tilgangen fokus på etnometodologi og samtaleanalyser, som er analyseformer der undersøger, hvordan sociale konstruktioner opstår ved hjælp af tale og interaktion. Potter & Wetherells tilgang lægger vægt på, hvad folk gør med deres tale og skriftsprog, og hvilke sociale praksisser der trækkes på i denne sammenhæng. Det er relevant at anvende denne analyseform og tilgang til diskurser i dette speciale, da fokus ligger på, hvad der begrundes indførelsen af synlig læring, men også hvilke faktorer der hæmmer og fremmer indførelsen. Der er i denne sammenhæng en hypotese om, at de forskellige diskurser som interviewpersonerne trækker på, er nogle af de tematikker, der er klarlagt i den teoretiske gennemgang, og at disse diskurser er med til at skabe sammenhæng og forståelse for informanterne. Derudover er der en hypotese om, at en hæmmende faktor for en implementering kan være at ledelse og medarbejder anvender forskellige diskurser, og at der derfor er risiko for at de kan tale forbi hinanden pga. deres forskellige adgange til diskurser. Disse hypoteser vil blive forsøgt be- eller afkræftet.

3.4 Diskursanalysen – interpretative repertoire

Formålet med at bruge et begreb som interpretative repertoire er som nævnt tidligere, at have fokus på de fleksible ressourcer i social interaktion. Det er målet med en analyse ved hjælp af dette begreb, at afdække spørgsmål om kommunikation, social ageren, selvet, den Anden og verden. Der analyseres, hvordan diskurs konstrueres i social ageren, hvordan mennesker konstruerer verdensopfattelse i socialt sammenspil og hvordan de billeder, der opstår i denne sammenhæng, er en del af ideologisk praksis (Wetherell & Potter, 1992, p. 90). Diskurserne skaber en verden, som ser virkelig ud for deltagerne, og det er her fokus ligger for forskningen. Diskurser bliver opfattet som noget mennesker *bruger* for at skabe mening.

De interpretative repertoire beskriver Potter og Wetherell således:

”By interpretative repertoire we mean broadly discernible clusters of terms, descriptions and figures of speech often assembled around metaphors or vivid images” (Ibid.)

Hvert repertoire giver muligheder for at skabe forskellige versioner af virkeligheden som mennesker kan anvende. I dette ligger der en forståelse af, at man ikke kan forvente at mennesker er konsistente i deres brug af diskurser, men at de derimod bruger forskellige diskurser i forskellige sammenhænge. Derfor er målet med analysen heller ikke at kategoriserer folk, men i stedet at finde den sociale interaktions indhold som det væsentlige og ikke blot kigge på underliggende psykologiske forhold som forklaringsmulighed (Jørgensen & Phillips, p. 125). Der forefindes ikke et ønske om at finde ud af, om de interpretative repertoire er sande afspejlinger af verden, men i stedet at afdække de praksisser og processer, der gør dem sande for individer. De analyserer, hvordan diskurser er sande, reelle og stabile for folk, og de er i den sammenhæng interesserede i den ideologiske betydning af folks måde at forstå og anvende de interpretative repertoire på. Et eksempel fra mit speciale er at undersøge, hvilke interpretative repertoire som en leder i Skanderborg Kommune bruger som argumentation og begrundelse for, hvorfor synlig læring indføres og så efterfølgende se på om det er den samme retorik en lærer anvender, eller om der anvendes et andet interpretativt repertoire til at skabe mening. Hvis dette er tilfældet kan det måske være et udtryk for, at de har forskellige udgangspunkter for ideologisk forståelse af indførelsen. Ideologi forstås i Wetherell og Potters tilgang som diskurser, der kategoriserer verden på en bestemt måde, og dermed er med til at opretholde sociale mønstre. En ideologi skal derfor bedømmes ud fra dens virkning og effekt, hvilket fører til

at visse ideologiers virkning er med til at fremme nogle gruppers interesser frem for andres (Wetherell, Stiven & Potter, 1987, p. 60).

3.4.1 Validitet indenfor tilgangen

Ifølge Jørgensen og Phillips er det en hyppig kritik mod kvalitativ forskning, at den er mindre stringent og dermed mindre gyldig. Det er klart, at det er problematisk at finde validitet for en kvalitativ undersøgelse med samme midler som en kvantitativ, og det er derfor vigtigt at finde andre midler i forhold til at afgøre den kvalitative forsknings validitet. Potter og Weherell (1987) beskriver, hvordan sammenhæng kan skabe validitet. Hvis analysen skaber sammenhæng i diskursen, skabes der også gyldighed. De påpeger, at hvis der er for mange elementer, der ikke er i overensstemmelse med diskursanalysen, så er der mindre sandsynlighed for at folk vil godtage den (Jørgensen & Phillips, p. 133). Man kan derudover undersøge gyldighed ved at kigge på analysens frugtbarhed. Frugtbarhed er analysens forklaringspotentiale og også dennes evne til at skabe nye forklaringer. I denne kvalitative undersøgelse vil validiteten blive behandlet som en afrunding på analyseafsnittet.

3.5 Forskningsdesign

Selve forskningsdesignet og metodologien som vil blive anvendt i denne sammenhæng vil blive gennemgået i det nedenstående. Det er vigtigt at beskrive, at jeg har taget mig nogle friheder i forhold til indsamlingen af empiri og udformningen af problemformuleringen i forhold til den diskursanalytiske præmis, da jeg har opfattet dette som mere hensigtsmæssigt i forhold til emnet. Selve designet i specialet er ikke som sådan bygget op omkring en diskursanalytisk tilgang. Det vil sige at empirien er interviews, selvom forskriften lyder at det gerne må være naturligt forekommende materiale, når der er tale om forskning indenfor diskurspsykologien, samt at problemformuleringen ej heller er rettet specifikt mod diskursanalyse. Når jeg har valgt at anvende denne metode alligevel, er det fordi jeg finder det værdifuldt og relevant at besvare problemformuleringen med et socialkonstruktionistisk udgangspunkt og en forståelse af, at der ikke findes universelle sandheder, selv indenfor det samme fagfelt. Der er i tilgangen en forståelse af, at individer bliver påvirket af de historiske og sociale kontekster, de lever i, og disse faktorer påvirker deres måde at interagere og handle på. Det er derfor relevant at anvende diskursanalysen for at afdække, hvilke samfundsmæssige forhold både lærere, pædagoger og ledelse trækker på i interpretative repertoarer, og om nogle af disse kan være med til at fastholde mønstre, som er mere gavnlige for fx ledelsen end det er for medarbejderne eller omvendt. Det synes også relevant at bruge diskursanalysen og analysen af de

interpretative repertoier til at finde ud af, om den forskellige anvendelse af disse kan skabe en hæmmende eller fremmende effekt i indførelsen af et tiltag som synlig læring. Når jeg vælger at anvende en metodologisk tilgang som den diskurspsykologiske, opstår der også naturligt en kritisk stillingtagen til Hatties metode og teori. Hvis jeg havde valgt at lave et kvantitativt effektstudie af Skanderborg Kommunes indførelse af synlig læring, med et positivistisk udgangspunkt, ville metoden stemme overens med Hatties tilgang, og der vil være overensstemmelse mellem teorien der undersøges og metoden jeg anvender til undersøgelsen. Begrundelsen for at jeg har valgt at gøre noget andet er, at jeg finder det interessant at undersøge, ikke *om* det virker, men nærmere *hvorfor* der opstår behov for det store fokus på netop effekt, og om hvorvidt og hvordan repertoierne anvendes ens eller forskelligt.

3.6 Indsamling af empiri

Kontakten til Skanderborg Kommune er gået gennem en tovholder på projektet. Indsamlingen af empirien startede med interview af tovholderen for at få en forståelse af, hvordan indførelsen helt konkret havde foregået og hvilke tiltag der var blevet gjort (se Bilag 1). Dette interview gik grundlæggende ud på at skabe forståelse for beslutningsprocessen og den helt konkrete indførelse i praksis og vil derfor ikke indgå i analysen. Efterfølgende blev en topleder (Thomas) indenfor skoleområdet i Skanderborg Kommune interviewet i et semistruktureret interview med henblik på at forstå beslutningsprocesserne og bevægelsesgrundlaget for indførelsen (se Bilag 2). Interviewguiden var inddelt i fire forskellige temaer. Disse var; 1) lederens rolle ved indførelsen, 2) skolereformen og synlig læring, 3) opfattelse af lærernes arbejdspress og omstillingsparathed og 4) synlig læring og inklusion (Se Bilag 6). Efter gennemlæsning af transskriptionen af interviewet med lederen, blev interviewguiden til en lærer (Tobias) og en pædagog (Kirsten) udfærdiget. Dette skete både med henblik på at finde ud af, hvad lærers og pædagogens egen opfattelse var af indførelsen, men også med udgangspunkt i hvad lederen havde italesat som tematikker. Dette valgte jeg for at undersøge, om de alle trak på de samme diskurser, eller om der var steder i interviewet, hvor de havde forskellige interpretative repertoier som udgangspunkt.

3.7 Kodning og Analyse

Kodningen af dette speciale foregår med udgangspunkt i diskurspsykologien. Denne måde at gå til de transskriberede interviews foregår som mange af de andre kvalitative metoder (Jørgensen & Phillips, p. 132). I dette projekt bliver det gjort ved først at gennemlæse de forskellige interviews og

inddele dem i temaer. Gennemlæsningen foregik over flere gange, og kategorierne indsnævres eller udvides som analysen skrider frem. Det vil sige at de forskellige tekstfragmenter er inddelt i kategorier (Ibid.). Det er vigtigt at fremhæve, at der i denne sammenhæng ikke kun er fokus på de elementer, som springer frem og passer til den teoretiske ramme, men at der også er uddraget temaer, som har fyldt meget for de interviewede, men ikke nødvendigvis passer med teorien for netop at være tro overfor hvilke interpretative repertoire, der anvendes og skaber mening for informanterne. To ting, der vil blive taget udgangspunkt i, er for det første, det som Jørgensen og Phillips kalder krisepunkter. Det vil sige de dele, hvor der kan være mulige tegn på konflikt mellem diskurser. Dette kan fx være de steder, hvor informanterne retter sig selv, gentager sig selv eller tøver, og de steder, hvor de skifter mellem pronomener. For det andet vil der blive taget udgangspunkt i de elementer, som virker til at fylde meget og dermed går igen i besvarelsen af de mange spørgsmål.

3.8 Ethiske overvejelser

Der har i udfærdigelsen af dette speciale været etiske overvejelser. Som udgangspunkt er ledelsesfigurerne blevet spurgt, om de ønsker at være anonyme, hvilket de ikke har. Derfor er kommunen ikke blevet anonymiseret, da dette ikke var nødvendigt i forhold til at beskytte ledelsesinformanterne. Jeg har besluttet at læreren og pædagogen anonymiseres, da der kunne opstå en uhensigtsmæssig situation, hvis ikke de var enige med deres ledelse, eller hvis de ønskede at kritisere forhold omkring implementeringen og andre arbejdsmæssige forhold. Det var vigtigt at informanterne følte sig trygge ved at sige præcis, hvad de tænkte uden hensyn til, hvad deres leder ville tænke. Der er i denne sammenhæng blevet gjort overvejelser om at deres udsagn og anvendelsen af dem skal gøre så lidt skade på dem som muligt (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 92). Efter længere overvejelser blev også ledelsen anonymiseret på trods af, at de ikke selv udtrykte behov for det. Det er ikke relevant hvem de er, men nærmere hvilke diskurser de anvender og hvordan de er positioneret i ledelsesrollen, og derfor var det ikke nødvendigt at anvende navne.

Et forhold som ikke først blev opfattet som et problem var at formidlingen af kontakten mellem informanterne og interviewer som udgangspunkt skete via ledelsen, som samtidig også bad om at læse opgaven, når den var færdig. Dette virkede umiddelbart ikke som et problem, men grundet skolens størrelse, kunne anonymiteten være svær at opretholde for medarbejderne. Derfor er det blevet vurderet at specialet som udgangspunkt ikke sendes til læsning, men at der i stedet bliver tilbudt et oplæg om specialets indhold til ledelse og medarbejdere.

Tidligere er de videnskabsteoretiske og metodologiske overvejelser blevet gennemgået for at redegøre for og begrunde de metoder, der vil blive anvendt i det følgende. I analyseafsnit vil der blive behandlet interviews med henholdsvis en ledende figur (Thomas), en lærer (Tobias) samt en pædagog (Kirsten) fra Skanderborg Kommune for at afdække, hvordan de opfatter, hvad der begrundes indførelsen, og hvilke interpretative repertoierer de anvender. Analysen vil derudover også have fokus på hvilke problematikker, der muligvis kan opstå mellem medarbejder og ledelse, når et koncept som synlig læring indføres.

4 Analyse

Efter gennemlæsninger af de tre interviews og arbejdet med de forskellige kategoriseringer, er der klargjort temaer, som viser sig at være gennemgående for informanterne, og som er eksempler på, hvordan de skaber mening ved hjælp af interpretative repertoierer. Analysen vil i det følgende være opdelt i to, hvor den første analyse vil indeholde eksempler på, hvordan begrundelsen for indførelsen af synlig læring forklares, og hvad indførelsen medfører af konsekvenser. Den anden del vil have fokus på hvilke temaer, der kan have hæmmende og fremmende effekt på en indførelse og især, hvordan forskellige opfattelser muligvis kan problematisere en succes.

4.1 Hvorfor Synlig læring?

Der er under det overordnede tema, som omhandler begrundelsen for indførelsen, fundet tre mindre temaer. Disse er: 1) et ønske om at gøre en god skole bedre i Skanderborg Kommune, 2) Behovet for beviser og 3) metodevalg og faglige vurderinger. I det nedenstående vil der følge citater fra de tre informanter. Deres retoriske anvendelser vil blive beskrevet og analyseret med henblik på at klargøre interpretative repertoierer.

4.1.1 At gøre en god skole bedre

I interviewet med lederen Thomas taler han om skolereformen som en begrundelse for beslutningen om implementering af synlig læring og tager udgangspunkt i, at der er store forventninger til skolerne i reformen. Han udtaler:

” [...] og man kan sige at hele skolereform-projektet udtaler jo nogle tårnhøje ambitioner til hvad vi kan løfte, og hvordan vi kan gøre en god skole bedre” (Bilag 2, linje 78-80)

Her beskriver Thomas, hvordan skolereformen skaber store ambitioner på skolernes vegne og hvordan dette skal løftes. Skolereformen gør altså ifølge ham, at folkeskolen bliver nødt til at oppe sig og i den sammenhæng udtaler han, at det i høj grad handler om at være med i udviklingen. Han siger videre:

”Så kunne man jo vælge at sige; ”jamen det har vi ikke brug for i Skanderborg, for vi klarer det egentlig godt i forvejen”, men vi valgte og stå på og så sige, vi vil gerne være med sådan at vi ikke går i stå, vi vil gerne være med til at se på om vi kan gøre i den grad en god skole bedre.” (Ibid., l. 95-100)

Her fastslår han, at Skanderborg Kommune i forvejen har et godt skolevæsen, men at man ikke kan lade stå til, da en konsekvens her af ville være at gå i stå. Han gør med sin udtalelse klart, at Skanderborg i den forbindelse har valgt at ”stå på” for ikke at gå i stå og dermed risikere ikke længere at have en ligeså god skole. I og med at han beskriver det at ”stå på” i Skanderborg Kommune i relation til synlig læring, kan det forstås sådan at anvendelsen af Synlige læringsmetoder er en måde at følge udviklingen. Han sidestiller synlig læring med udvikling og sætter det i modsætning til at gå i stå. Thomas udtaler, at han ønsker at indføre SL som en ekstra dimension til det i forvejen gode udgangspunkt skolerne har. Han beskriver en model, hvor de før har anvendt erfaringsbaseret og fagfaglig viden som grundlaget for at skabe den gode skole, men at de nu ønsker at en forskningsbaseret viden også skal anvendes:

”Øhm vi vil gerne introducere forskningsbaseret viden, ikke som den der slår de andre to ud, men som den tredje form for viden, der kan opkvalificere de valg vi som lærer og pædagoger skal træffe ude i klassen” (Ibid., l. 134-137)

Thomas lægger hermed vægt på at den udvikling de gerne vil se i klasserne, er at lærerne og pædagogerne træffer valg, som er begrundet ud fra tre dele. Den forskningsbaserede viden har endnu ikke har været i spil ifølge ham. Han beskriver, at selvom de har en god skole og nogle gode lærere, så er der stadig behov for at opkvalificere de valg som medarbejderne tager, og det kan synlig læring være med til at understøtte. Måden man gør en god skole bedre på i Skanderborg Kommune, er altså at opkvalificere de valg lærerne tager og implementere forskningsbaseret viden. Dette foregår ved hjælp af synlig læring.

En anden informant, der gør sig overvejelser om at gøre en god skole bedre, på et mere personligt plan, er læreren Tobias. Han tager også stilling til, hvilken form for viden han anvender i sin undervisning, og hvordan han selv synes at han kan blive bedre:

”så argumentet bliver ofte, jeg ved det virker, det har jeg set sådan inden, og jeg har haft 6. klasse før, og der var det sådan og sådan, det er jo også, erfaring er jo guld værd, men lidt mere øøh sådan beviser på at det virker - deet vil jeg gerne blive bedre til.” (Bilag 3, l. 927-930)

Han beskriver ikke kun, hvilken viden han anvender, når han tager beslutninger i sin undervisning, men også hvad han gerne vil blive bedre til. Han forklarer at hans erfaringsbaserede viden er guld værd, men beskriver også, at der er behov for at han har beviser og argumenter for hvorfor han gør, som han gør. Han bestræber sig altid på at blive en dygtigere lærer, og at det især er de gode argumenter for, hvorfor han gør, som han gør, han mangler for at opnå det. Han fortæller at han synes at det er svært, og at han finder sig selv for vag (Ibid., l. 918-945). Man kan altså udlede at det at have erfaringsbaseret viden ikke er nok for Tobias.

I snakken om at gøre en god skole bedre, trækker både Thomas og Tobias på hvad jeg vælger at kalde et **optimeringsrepertoire**. Thomas skaber mening med indførelsen af synlig læring fordi det anvendes som et middel til optimering af skolerne. Grunden til, at der er behov for dette, er at de store ambitioner, som skolereformen udtaler, skal løftes – der er altså behov for optimering, hvis kommunen skal følge med udviklingen og ikke gå i stå. Tobias anvender optimeringsrepertoiret i sammenhæng med hans egen faglige praksis og beskriver i denne sammenhæng, at han mangler noget for at kunne komme med de gode beviser og argumenter for at hans praksis virker. Synlig læring bliver altså for ham en måde at kunne argumentere for de valg han træffer i undervisningen og en måde til at bevise at hans undervisning ”virker”. Dette opfatter han som en metode til optimering. Tobias anvender optimeringsrepertoiret på en anden måde end Thomas, da det i stedet for at omhandle strukturelle forhold knytter sig til et personligt behov. Dette behov er blandt andet opstået som følger af behovet for optimering i folkeskolen og andre krav, der stilles til ham som lærer, hvilket vil blive analyseret i det følgende.

4.1.2 Behovet for beviser

I den ovenstående analyse af anvendelsen af et optimeringsrepertoire beskriver læreren Tobias at det ville være rart for ham, hvis han kunne blive mere skarp på, hvorfor han agerer som han gør i

undervisningen. Han beskriver et behov for at kunne bevise at praksis virker og et behov for at have nogle ikke-vage argumenter for det. Dette aspekt af undervisningen og Tobias' egen forståelse af sine kompetencer, har betydning for ham. Han beskriver:

”Ja og kunne have nogle rigtig gode argumenter for hvorfor jeg gør som jeg gør [...] og det tror jeg måske sådan i det hele taget vores fag godt kunne have gavn af, fordi vi står lidt overfor en [-3] ja, vi skal nogen gange sådan, der bliver stillet mange spørgsmålstejn ved folkeskolen, og lærere i det hele taget. Det gør der i medier og det gør der.. /: fint med det, men nogen gange savner [...] og sige; jeg gør sådan her, fordi det ved jeg, det virker, og det kan jeg se sådan her og sådan her /: have noget mere slagkraft i vores argumenter. Det bliver ofte lidt for meget synes og oplever og sådan, ikke? Det tror jeg faktisk kunne gavne os rigtig meget, at vi kunne blive lidt mere evidensorienteret” (Ibid., 1. 293-306)

Tobias beskriver i det ovenstående at han har bemærket, at der bliver stillet mange spørgsmålstejn ved lærere og folkeskolen i medierne og andre steder, og at han derfor ønsker at have slagkraft i sine argumenter. Det er ikke noget han kun ønsker for sig selv men for hele profession, da han tror at det vil kunne gavne faget. Her anvender han ikke kun et optimerings-repertoire men også et **evidens- og målingsrepertoire**. Hans behov for at være mere evidens-orienteret knytter sig til den tvivl, han føler der hersker fra flere instanser omkring hans faglige kunnen og omkring hans vurderinger og metodevalg i praksis. Han beskriver yderligere om behovet for at få beviser:

”[...] Men hvis man nu kunne se, ej hold kæft, det virker fandeme. Ikke fordi man skulle læne sig tilbage og ikke udvikle sig, men man kunne læne sig lidt tilbage i sin /: og få noget selvsikkerhed og noget ro på sådan ud ad til. Det savner, det tror jeg mange lærere savner. Altså hvor vi nogle gange er lidt sådan defensive på vores profession og hvorfor vi gør og sådan nogle ting. Både overfor forældre, og omverdenen i det hele taget [...] det få man respekt for. Når man kan argumentere for hvorfor man gør som man gør (IK: ja) og man kan vise at det virker. Så der er meget at hente, både ud af til, men også sådan for ens egen faglige stolthed” (Ibid., 1. 931-946)

Tobias føler at han har brug for selvsikkerhed og ro i hans praksis. Dette sætter han i relation til at han selv og også selve professionen ofte føler en trang til at gå i defensiven overfor forældre og omverdenen i det hele taget.

Han beskriver i modsætning til hans behov for at kunne bevise ved at måle og veje ting, som i høj grad er et middel i synlig læring, at det ikke er noget der ligger naturligt til faggruppen. Han beskriver, hvordan han har oplevet at hans kollegaer ”Stritter på det”, og hvordan han også selv gør det (Ibid, l. 308-311). Tobias forklarer, at det ligger fjernt fra hans praksis, da det godt kan blive en kold tilgang til tingene, men at han samtidig synes at det er noget der skal være mere vægt på i folkeskolen. I denne sammenhæng taler Tobias både for og imod, og i hans udtalelser opstår der et sammenstød mellem to interpretative repertoire. På den ene side står målings- og evidensrepertoiret, som han udtrykker behov for at gøre mere udtalt, samtidig med at han trækker på et **repertoire om en laissez fair tilgang**. Her støder forståelsen af en ”hardcore udgave af målingskulturen” eller en forståelse af ”hvad der virker bedst” sammen med en laissez fair tilgang, hvori Tobias beskriver, at han også synes det er vigtigt at trække vejret nogle gange og bare gøre noget.

Et yderligere aspekt indenfor målings- og evidensrepertoiret er Tobias’ forestilling om, hvordan denne tilgang kan påvirke hans elever, hvilket han ser nogle risici ved:

”Jamen der er da nogen, alt afhængig af hvordan man får det præsenteret i klassen, der er da nogen der ikke har det godt med at blive målt, og føler det som et pres, og bliver nervøse og ikke /: jamen hvis man ikke klarer det godt hver gang man bliver målt såå, så er der også, ja lavt selvværd, det gør man hvis man bliver målt meget ikke og det ville ikke være så godt. Men jeg tror egentlig også at nogle af dem der klarer det godt og bliver målt hele tiden, der skal de også hele tiden leve op til at de klarede det godt sidst. Jeg tror ikke vi skal være så bange for det, men jeg kan godt mærke at det sådan, er den del der stritter på nogen, den der måledel.”
(Ibid. l. 541-552)

Han italsætter her en bekymring om måling, som han mener, har vundet mere indpas i den danske folkeskole, og som blandt andet indebærer et pres på eleverne om at præstere. Konsekvenserne af at de ikke lykkedes med det, vil være at eleverne kan få dårligt selvværd. Det står klart at Tobias har et behov for at blive mere evidensorienteret men samtidig finder det svært at sammenkoble tilgangen med hans pædagogiske praksis, hvor han oplever at det overdrevne fokus på målinger kan gå ud over børnene. Han argumenterer for og i mod flere gange, men det interpretative repertoire om behovet for måling og evidens, overskygger hans bekymringer for de negative konsekvenser.

Behovet for at kunne bevise og få bevis for praksissers virkning er også udtalt i interviewet med lederen Thomas. Han benævner også denne hardcore-målingskultur:

”Det er jo naturligt nok når man begynder at måle på hvor succesfuld vi er i skolen, så tager man fat i nogle af de ting der er lette at måle på. Så tager man fat på og siger; er de gode til at regne? Er de gode til at stave? Hvor mange fejl var der i læseprøverne? Det er sådan nogle hardcore faglige ting men skolen er jo så meget mere” (Bilag 2, l. 508-513)

Her beskriver Thomas skolen som meget mere end læsning, regning og stavning. Han italesætter det naturlige i, at man først måler de ting som er nemme at måle, men at det ikke er det eneste, der er behov for at finde bevis for fungerer i folkeskolen. I den sammenhæng beskriver han at pædagogerne rolle i skolen og undervisningen er en ting, der ikke er blevet målt på, og hvor han også forklarer, at det ofte ikke er muligt for pædagogerne at beskrive, hvad kerneydelsen for dem er (Ibid. l. 492-503). Thomas betvivler ikke at pædagogerne har en vigtig rolle i folkeskolen, men han italesætter et behov for at der også skal kunne måles på dette. I den sammenhæng er det relevant at bide mærke i, at de sociale kompetencer som børn har, og som Thomas mener pædagogerne er med til at understøtte udvikling i, også er vigtigt at måle i hans forståelse. I den sammenhæng er det ”meget mere”, som skolen er ifølge Thomas, også vigtigt at have bevis for. Der er altså en udtalt anvendelse af et målings- og evidens repertoire fra både Tobias og Thomas, hvor begge omtaler dette som et behov og en direkte nødvendighed for at kunne forestå ordentlig praksis og skabe en god skole for eleverne.

4.1.3 Metodevalg og faglige vurderinger

Selvom lederen Thomas ønsker at få bevis for at praksis i folkeskolen er effektiv og dermed anvender et målings- og evidensrepertoire, så har han også fokus på ikke at underkende sine medarbejdere: *”Men det er ikke en facitliste, og det er også vigtigt at forstå. Vi underkender jo ikke faglige vurderinger i de enkelte situationer. Dem har vi stor respekt for ja” (Bilag 2, l. 187-189).* Han beskriver også, hvordan det har været vigtigt for ham at fastslå, at synlig læring ikke skal forstås som en kritik af den praksis, der har været før, men som en mulighed for at forfølge de muligheder, som er i de nye rammer, som skolereformen opstiller.

Thomas beskriver videre, at der er yderligere dimensioner i hans forståelse af, hvordan evidens påvirker metodevalg. Man kan sige, at hans udtalelser i den ovenstående analyse omkring evidens og måling som en nødvendighed også nuanceres, i og med at han ikke underkender faglige vurderinger i specifikke situationer. Han udtaler:

”Man kan ikke bare stå i evidens og slå op i en bog, det er det her der virker. Man er nødt til at knytte sig til sin erfaring også, den erfaringsbaserede viden, og man er også nødt til at have sin grundfaglige viden med i forhold til og komme i gang med at foreslå noget” (Ibid. 1. 213-217)

I denne udtalelse beskriver Thomas, hvordan man bliver nødt til at knytte sin handling op på flere ting udover evidens for at kunne agere kvalificeret i praksis. Han mener, at man har behov for grundfaglig viden og erfaringsbaseret viden udover den forskningsbaserede, for at kunne foreslå interventioner. Han fortsætter i den sammenhæng med at fortælle om, hvor fantastisk det ville være, hvis man kunne få de tre former for viden til at spille sammen. Thomas klargør at evidens ikke kan bruges til noget, hvis ikke det sættes ind i en kontekst og at det ikke kan bruges til noget, hvis ikke fagpersonen forstår at bruge sin erfaring og faglige viden til at vælge den rigtige evidensunderstøttede metode. Der er altså i Thomas’ forståelse ikke en modsætning imellem evidensbaseret viden og erfaringsbaseret viden – de skal begge anvendes for at praksis kvalificeres. Det er dog stadig tydeligt, at det for Thomas ikke er en relevant tilgang til undervisning når man som fagperson ”bare trækker vejret og gør noget” som Tobias beskrev det i det ovenstående.

Pædagogen Kirsten tager også stilling til metodevalg indenfor hendes fag. Hun bliver spurgt, om hun har opfattet synlig læring som en begrænsning i hendes fag. Til dette svarer hun:

”Altså synlig læring begrænse mig? Nej det kan jeg ikke lige se at der skal være noget begrænsning. Fordi hvis det lige er i et bestemt emne det ikke er smart, så kan jeg jo bare lade vær med at bruge det. Ja, så på den måde er det jo ikke, nogen /: jeg føler det ikke sådan ligesom et net der kvæler mig.” (Bilag 4, l. 143-148)

Kirsten opfatter ikke synlig læring som en begrænsning, da hun kan lade værre med at bruge metoden, hvis den ikke passer ind. Man kan i den sammenhæng sige at hun anvender et **pragmatiskrepertoire** for at beskrive sin praksis. Hun anvender først og fremmest sin erfaring og faglighed til at vurdere, hvilke metoder der vil virke, i stedet for udelukkende at holde sig til en metode, der er udstukket fra ledelsen. Hun opfatter ikke synlig læring som et net, der kvæler hende, idet hun stadig føler at hun har egenrådighed indenfor metodevalg. Hun har en forståelse af at hun selv ved, hvad der fungerer bedst i en given situation. Hendes anvendelse af det pragmatiske repertoire fremstår for hende som en selvfølgelighed i praksis – at man selvfølgelig ikke skal gøre noget man ikke selv vurderer som funktionelt, ”bare” fordi det er sådan en bestemt metode foreskriver det.

Tobias tager også stilling til synlig læring som et metodevalg og siger i den forbindelse følgende:

”[...] nu sagde jeg godt nok det der før med at man godt kan blive skræmt nogle gange når man lige sådan tænker, nå okay, nu skal jeg til at gøre det på denne her måde, men jeg tror egentlig jeg er rimelig god til at tage det med ro, og mærke at man vælger noget ud og man vælger det ud man synes der giver mening [-] Så jeg har egentlig ikke tænkt det som begrænsninger. Det kan godt være, der er nogle, men så kan det godt være, at jeg bare automatisk har sorteret dem /: nej det synes jeg egentlig ikke /: men det ligger nok også i at man skal være god til at mixe meget af tingene ikke, for så var det cooperative learning for år tilbage, og så var det læringsstile, altså, så man tager lidt, det tror jeg i hvert fald de fleste gør. Man tager lidt af hvert, og man tager det, man synes, der giver mening” (Bilag 3, l. 403-418)

Tobias ser heller ikke begrænsninger i synlig læring som metode, da han, som han beskriver det, tager det med ro og mærker efter, at man vælger noget ud og at man vælger det, man synes der giver mening. I den forbindelse taler Tobias igen om at ”slappe af og trække vejret” i sin praksis, og ikke nødvendigvis lade en måde at gøre tingene på fylde det hele. Det er dermed en individuel vurdering for ham om, hvad der virker, og det ses igen at der er sammenstød mellem interpretative repertoarer i hans udtalelser. Det kan blive for meget af det gode med én metode og han beskriver at en ting man skal være god til er at mixe tilgange og dermed tilføre en eklektisk tilgang til praksis. Dette gør han for at gøre praksis bedre, men også fordi han har en bevidsthed om, at der indenfor skolesystemet kan forekomme mange forskellige måder at udføre praksis på og at disse udskiftes ofte. Han forklarer, at det nogle gange godt kan virke som om, der er modediller indenfor pædagogisk praksis, og han siger, at han har nogle ældre kollegaer, der ryster på hovedet, fordi de synes at synlig læring ligner noget, der blev indført for 10-15 år siden (Ibid. l. 505-509). Tobias anvender også et pragmatiskrepertoire, når han omtaler sit valg af metode indenfor faget og føler sig heller ikke begrænset af synlig læring som metode. Hverken ham eller Kirsten har en opfattelse af, at ledelsen tvinger dem til at arbejde på en bestemt måde, og derfor opfatter de heller ikke, at deres metodefrihed er under pres. Dette på trods af at ledelsen ønsker forklaringer for praksis, der er bundet op på synlig læring som én af grundpillerne. Kirsten udtaler, at hun ville ønske at kommunen ville give skolerne fri til at finde deres egen vej med synlig læring, men også at ledelsen på skolerne ville give lærerne mulighed for at arbejde med frihed under ansvar – som hun forklarer, at det har været før (Bilag 4, l. 511-520). Det kan dermed udledes, at hun alligevel mærker et pres, ikke pga. synlig læring, men nærmere pga. ændringerne i arbejdstidsreglerne. Man kan ud af hendes udtalelse tolke,

at hun ikke føler, at der er samme tillid til at lærerne kan agere under frihed med ansvar, som det tidligere har været tilfældet.

4.2 Hæmmende og fremmende faktorer

Der er under den udvalgte overordnede kategori om hæmmende og fremmende faktorer fundet to forskellige temaer, som vil blive analyseret i det følgende. Det første tema omhandler brugen af værdier som en måde at begrunde indførelsen på, som både kan være en fremmende og hæmmende faktor, når der indføres en metodetilgang som synlig læring. Det andet tema er opdelt i tre mindre temaer, hvor der vil blive analyseret på, hvordan interpretative repertoire anvendes ens eller forskelligt af ledelse og medarbejdere. En hypotese er, at anvendelsen af forskellige repertoire kan være problematisk, hvis man skal indføre et nyt tiltag, da man dermed ikke har samme forståelse og udgangspunkt for arbejdet, og at det dermed kan være med til at skabe modstand og konflikt både mellem ledelse og medarbejder og medarbejder og medarbejder i mellem.

4.2.1 Værdier

Da Thomas i de ovenstående citater har gjort klar, at det er medarbejdernes indsats, der kommer til at være afgørende for om implementeringen af synlig læring kommer til at være en succes, så kan det for ham som leder, være relevant at bruge visse virkemidler for at få medarbejderne til at tage godt imod tiltaget. Thomas fortæller, at når personer vælger at blive lærere, så har det ikke noget med lønnen eller arbejdsforhold at gøre, men omhandler i stedet, at de gerne vil gøre en forskel i nogle menneskers liv og være en rollemodel for børn (Bilag 2-, l. 706-727). Som en kobling mellem dette og synlig læring beskriver han:

”Jamen prøv og hør, Hattie siger at der er noget I får, I får noget forskning til rådighed nu, som siger der er tilsyneladende noget der virker bedre end andre. Så må man jo ikke lade sådan noget gå altså, så har man jo fuldstændig tabt horisonten og tabt øhm øhm hele begrundelsen for hvorfor man en gang meldte sig på lærerseminariet” (Ibid., l. 732-738)

Thomas beskriver her synlig læring som noget lærerne får, og at de ikke må lade det gå. På den måde beskriver Thomas metoden som en slags gave til lærerne, som det ville være forkert af dem ikke at tage i mod. Det er tydeligt i hans udtalelse at han er begejstret for Hatties teori. Thomas anvender et **værdirepertoire**, da han kobler synlig læring sammen med begrundelsen for, hvorfor man væl-

ger at blive lærer. For at ”overtale” lærerne til at se, hvor vigtigt det er at bruge forskning til at underbygge praksis, bruger han det værdigrundlag, der i sin tid begrundede, hvorfor personalet valgte deres uddannelse. Det vil altså sige, at hvis man som lærer ikke synes at synlig læring er en god metode at anvende i praksis, så får Thomas med sin anvendelse af repertoiret skildret det som om man har tabt horisonten og grundlaget for ens tidligere valg. Med denne måde at anvende værdirepertoiret på, gør Thomas det meget svært for lærerne at have en anden holdning til metoden, end den han selv har. Han siger videre:

”Så øh jeg synes, det er det, der slår lidt igennem, hvis man taler til, hvis man taler til lærerne og siger, det her er, det er simpelthen en anden måde at komme tilstede i jeres elevers liv på, som vil kunne få en større betydning for dem, øøh og deres afsæt i livet [-] så ligger motivationen der” (Ibid., l. 740-744)

Thomas klargør, at han også anvender et værdirepertoire, når han taler med lærerne. Han fortæller, at når han har skullet overtale lærerne til at synes at implementeringen af synlig læring var en god ting, så har han italesat det som en ny måde at komme tilstede i elevernes liv. Udover at synlig læring er en ny måde at skabe tilstedeværelse, så er det ifølge ham også en metode, som potentielt kan få en *større* betydning for dem og deres afsæt i livet, end de metoder de har brugt før. Eftersom det er gjort klart fra Thomas’ side, at det ofte er derfor man vælger at blive lærer, så er det igen svært at modsætte sig metoden, hvis man har en anden holdning, da det sidestilles med at man ikke ønsker at få større betydning for sine elevers fremtid.

Denne anvendelse af værdirepertoiret til at overtale medarbejderne kan både være en fremmede og hæmmende faktor ved indførelsen. På den ene side kan det være effektivt at sætte synlig læring i sammenhæng med et værdisæt, da det som sagt kan være svært at modsætte sig, når Thomas bruger lærernes egen begrundelsesgrundlag for valg af uddannelse til at argumentere for synlig læring. Som han selv beskriver i det ovenstående citat, har han oplevet at det har skabt motivation, og så er det en fremmede faktor at anvende værdi-repertoire i forhold til implementeringen af synlig læring. På den anden side kan det muligvis skabe stor modstand, hvis der ikke er enighed i anvendelsen af repertoiret, og hvis nogle medarbejdere ikke opfatter synlig læring som en måde at skabe tilstedeværelse. Der er altså risiko for sammenstød af repertoire, hvis ikke værdien, som synlig læring tillægges, er den samme for medarbejderne. Dette vil blive diskuteret yderligere i diskussionen.

4.2.2 Forskellige anvendelser af interpretative repertoier

I det følgende vil der forekomme analyser af forskellige anvendelser af interpretative repertoier, som muligvis kan være med til at fremme eller hæmme implementeringen. Der er i den forbindelse blevet fundet tre forskellige temaer med seks forskellige repertoier. De tre forskellige temaer er 1) synlig læring som hjælp eller byrde, 2) synlig læring som en ny metode eller praksis som det plejer og 3) et spørgsmål om hvem der har ansvaret for at implementeringen lykkedes. Disse tre vil blive analyseret i det følgende.

4.2.2.1 En hjælp eller en byrde?

Der kan være forskellige måder at opfatte synlig læring på, og disse kan være forskellige alt efter om de forekommer ude i praksis eller om de bliver tænkt på ledelses-niveau. Synlig læring er blevet indført i Skanderborg Kommune samtidig med skolereformen. Dette begrundes Thomas således:

”Man kan ikke som arbejdsgiver introducere et nyt stort projekt, som folkeskolereformen, og I skal lige vide at vi har meget høje forventninger til de resultater der kommer ud af det, uden også at tilbyde en vej”(Bilag 2, l. 285-289)

Her beskriver Thomas, hvordan han er bevist om, at han som leder har et ansvar for at give hans medarbejdere en måde at arbejde med skolereformen på. Grunden til at der er behov for den vej som han forklarer, er både pga. at det er et nyt tiltag, men også fordi at ledelsen har meget høje forventninger til, hvad der kan opnås med reformen. Han forklarer videre:

”og i anerkendelse af at lærerne og pædagogerne har den største betydning for om vi lykkes overhovedet, i den anerkendelse vil vi gerne give dem en hjælpende hånd, kan man sige, til at komme i gang med at arbejde med nogle af de ting der ligger i skolereformen”(Ibid. l. 109-113)

Thomas beskriver altså synlig læring som en vej mod at opnå de høje ambitioner og som en hjælpende hånd til at komme i gang med at arbejde med skolereformen. Han beskriver, hvordan ledelsen gerne vil hjælpe og at synlig læring er vejen til at det lykkedes, hvis lærerne og pædagogerne altså vil tage imod den hjælp.

Tobias er enig med Thomas i at synlig læring er et rigtig godt redskab, blandt andet som metode til at gå fra undervisning til læring, og han accepterer til dels præmissen om at synlig

læring kan være en hjælp for ham, især som en styrkelse af egen praksis, som det også er beskrevet i en tidligere analyse. Tobias er dog ikke enig i at synlig læring nødvendigvis er en hjælp for ham i implementeringen af skolereformen, da han ikke synes at synlig læring og bevægelsesdelen af reformen passer godt sammen. Derfor opfatter han ikke udelukkende synlig læring som en hjælpende hånd til indførelse af reformen (Bilag 3, l. 112-128). Thomas anvender et **hjælperrepertoire**, og denne forståelse og anvendelse af repertoiret godtager Tobias til dels. Hjælperrepertoiret, som Thomas anvender, dækker både over det, at han som leder er en hjælper for sine medarbejdere, og skaber dermed en hjælperidentitet.

Kirsten beskriver at hun kan se at synlig læring muligvis kan blive en hjælpende hånd, når det bliver ordentligt indført, men hun synes ikke det er det nu. Hun anvender et andet repertoire når hun fortæller om synlig læring og indførelsen af det. Hun siger følgende: *"Lige nu ser jeg synlig læring som en af de opgaver vi også skal forholde os til, sammen med de andre ting. Nye elevplaner, LP, skolereform. Og det må vi jo så gøre"* (Bilag 4, l. 77-79). I Kirstens beskrivelse ses det at hun opfatter synlig læring som en ekstra byrde, udover de andre ting hun også skal. I interviewet med hende er det tydeligt at hun ikke er begejstret for endnu en ting, hun skal forholde sig til. Hun refererer fx til en anden kollega som har sagt, at man var en entertainer i jobbet, og var stoppet med sit arbejde umiddelbart efter den erkendelse. (Ibid. l. 420-425). En anden ting hun udtaler er, at man sagtens kunne have indført reform uden synlig læring (Ibid. l. 407-408). Det kan udledes at Kirsten anvender et **repertoire om synlig læring som en byrde**, og at Tobias også forstår synlig læring som noget andet end en hjælpende hånd til indførelse af reformen.

I det ovenstående er der tale om to forskellige anvendelser af repertoireer i forhold til det samme udgangspunkt. Når Thomas beskriver synlig læring som en hjælpende hånd, som ledelsen giver til medarbejderne, kan det næsten opfattes som uforkammet, hvis ikke der bliver taget i mod fra medarbejdernes side, og dermed er retorikken omkring indførelsen igen svær at modsige. Derudover kan det i denne form for retorik ende med at være medarbejdernes egen skyld hvis de føler sig pressede og ikke kan se meningen med reformen, for de har svaret på hvordan den kan tilføres mening og hvordan den kan lykkes, takket være ledelsen. Da der i interviewet med Kirsten bliver spurgt ind til hendes opfattelse af synlig læring som en hjælpende hånd, kan hun ikke genkende dette repertoire, og anvender i stedet for et andet, hvor ledelsen/kommunen nærmere bliver opfattet som nogle, der giver for mange opgaver, og som ikke forstår at give medarbejderne frihed under ansvar, som Kirsten efterspørger. Det kan være svært at sammenføre de to forståelser, hvilket muligvis kan skabe modstand i medarbejdere som Kirsten og forvirring i medarbejdere som Tobias

der ellers er positivt stillet overfor metoden, men ikke betragter synlig læring som en hjælpende hånd i forhold til reformen i de henseender, som er vigtige for ham. I disse to forståelser er der altså risiko for at der kan opstå konflikt.

4.2.2.2 Behovet for forandring vs. praksis som det altid har været

En anden forskel i anvendelsen af interpretative repertoire, der er fundet i det empiriske materiale, er opfattelsen af et behov for forandring overfor en forestilling om at synlig læring ikke er noget nyt, men egentlig er sammenligneligt med den nuværende praksis

Thomas taler om et behov for forandring:

”Altså, vi var nødt til at have noget som gjorde at vi kunne se hvordan vi kan komme til stede i vores lærerarbejde på en ny måde fordi også den måde vi regner vores arbejdstid ud på nu, [-] vi kan ikke gøre det vi gjorde før reformen, altså sidde og rette stile give dem tilbage og sige godt og fint, altså bruge noget tid på, tro at alt forberedelse skal være på plads i løbet af weekenden til mandagen, altså vi er nødt til ligesom at kigge på nye muligheder, kigge på; god forberedelse foregår den også nogle gange sammen med eleverne?” (Bilag 2, l. 298-307)

Thomas italesætter et behov for forandring pga. reformen, men også pga. ændringerne i de nye arbejdstidsregler. Det kan ikke ifølge ham lade sig gøre at holde fast i den måde at undervise på, som er blevet udført før, for det er rammerne ikke til. Derfor kræves det af medarbejderne at de er klar til at tage nye metoder i brug, og ikke nødvendigvis forventer at alt forberedelse er ordnet inden man møder i klasseværelset hos børnene. Det er i den sammenhæng at han ser at synlig læring kan være en hjælp, da man kan sætte mål sammen med børnene, og dermed ikke nødvendigvis skal have disse fastlagt inden. Det er både en fordel for at mindske lærernes arbejdspress, men også for børnene, da det, som Thomas forklarer, skaber bedre læring for eleverne, når de selv kan være med til at fastsætte mål, og bruge tiden på at få en fælles forståelse for, hvordan læringen opnås, og hvordan man kan se at den opnås (Ibid. l. 309-328). Thomas beskriver altså et behov for forandring i praksis, og i den sammenhæng forklarer han også behovet for at metoderne, som er blevet anvendt før af lærere og pædagoger, skal revurderes og i sidste ende slippes helt. Han siger videre om nogle læreres tilgang til forandring:

"[...] "Jamen det vil jeg ikke, for jeg har den bedste måde" og så lige efter siger de "Det er meget meget svært at få tid til, alt det der, I snakker om" JA siger vi, men hvornår giver du så slip, på noget af det der, som du insisterer på stadigvæk at ville" (Ibid., l. 652-656)

Der er altså tale om et behov for at medarbejderne er klar til at tage imod forandringen, hvis de skal undgå at blive stressede. Thomas beskriver at han sagtens kan forstå, at det skaber uro og stress, hvis der blev holdt fast i at tingene skal gøres som de altid er blevet gjort, samtidig med at de nye tiltag også skal udføres. Det er denne forståelse, der er relevant at slippe og det han som leder har skullet arbejde med at opnå for hans medarbejdere. Han beder ikke medarbejderne om at gøre det samme som de gjorde før, for som han beskriver, så optog det en hel fuldtidsstilling, og hvis arbejdet med reformen og synlig læring skulle tillægges, så ville det være at bede lærerne om at udføre en umulig opgave (Ibid., l. 573-578). Thomas anvender, hvad jeg har valgt at kalde et **behov for forandringsrepertoire** i denne sammenhæng, hvor det også er tydeligt at det i hans forståelse er vigtigt, at man giver slip på tidligere arbejdsformer for at undgå stress og anerkender, at der er behov for forandring.

Der er modstand imod opfattelsen af behovet for forandring hos pædagogen Kirsten. Hun blev spurgt ind til hendes opfattelse af måden, hvorpå man kan opfatte synlig læring som en ny tilgang eller metode indenfor læring, hvortil hun svarer: *"Der kan jeg slet ikke lige forstå spørgsmålet, fordi jeg synes jo altid man har gjort tingene visuelt i børnehaveklassen og man skal jo vise dem tingene* (Bilag 4, l. 155-157). Kirsten kan ikke se at synlig læring skulle være anderledes end de metoder hun tidligere har gjort brug af, og hun ser derfor ikke synlig læring som noget nyt og godtager dermed heller ikke ideen om, at der er et behov for forandring i hendes praksis. Et eksempel på at hun ikke godtager det behov, er da hun bliver spurgt om hendes forhold til at der i synlig læring er særligt fokus på at evaluere på egen praksis. Til det svarer hun:

"Jamen det bruger vi jo meget i forvejen, så på den måde kan jeg jo vende tilbage til spørgsmål jeg ikke rigtig viste hvad jeg skulle svare på, hvor Thomas sagde at det passer som fod i hose fordi vi arbejder med LP-modellen her, som er en måde og tackle udfordringer på hvor man ikke taler om at børn er forkerte, men at vi taler om hvad kan vi gøre her på skolen, vi snakker slet ikke om hvad der foregår i hjemmet. Vi snakker om hvad er det der sker i klasserummet, siden der sker det og det og det, der nu skal laves om. Kan det være møblerne der står forkert? Kan det være lysindfald, kan det være det er nogle andre børn der skal sidde omkring det barn, kan det være måden vi kontakter børn, sker det også når en kollega kontak-

ter? Altså den måde evaluerer vi i LP-grupper. Og der passer det jo rigtig fint, for vi får jo evalueret hele tiden” (Ibid., 1308-328).

Kirsten opfatter ikke det at evaluere på egen praksis eller det at gøre læringsmål synlige som nye tiltag. Hun inddrager som forklaringsgrundlag for dette hendes erfaring med LP-modellen, hvor der også er meget fokus på evaluering, og hendes arbejde med at gøre ting visuelt som et eksempel på at gøre undervisningen synlig. Spørgsmålet er om Kirstens måde at opfatte synlighed og evaluering på, er den samme måde som Thomas ville opfatte det på. Dette er tvivlsomt eftersom Thomas har set behovet for at indføre tiltaget i Skanderborg Kommune både for at optimere, men også fordi der har været et behov for at gøre tingene anderledes efter reformen. Det er en hypotese at det kunne være en hæmmende faktor, at der ikke er en fælles forståelse for om der er et behov for forandring eller om de metoder der anvendes nu er gode nok som de er. Den holdning, Kirsten har til synlig læring, medvirker muligvis til at hun ikke har så stort et incitament til at arbejde med at få det indført grundet to ting. Den ene er at hun ikke ser det som så vigtigt, når der er så mange andre tiltag hun også skal forholde sig til, og dermed negligerer hun behovet for det og forklarer at hun ikke kan tage det alvorligt (Ibid., l. 150-152). Det andet er at incitamentet forsvinder når hun synes at metoderne hun bruger i forvejen er de samme som dem hun bliver tilbudt som alternativ. Så er der ikke et behov, og hun bruger dermed et **repertoire om praksis som det plejer**. Hun kan ved anvendelse af dette repertoire fortsætte som hun tidligere har gjort, når hun finder parallellerne mellem det hun er vant til og det nye. Dermed har hun som nævnt tidligere fokus på det funktionelle og pragmatiske. Det bliver igen tydeligt at Kirsten har fokus på en erfaringsbaseret og personlig vurdering i forhold til hvilke elementer hun inddrager. Ved at anvende repertoire om ”praksis som det plejer”, får Kirsten både skabt tvivl om gyldigheden af ledelsens begejstring for synlig læring da det jo ”bare” er det samme som de altid har gjort, samtidig med at hun legitimerer hendes personlige praksis og de metoder, hun tidligere har anvendt, samt den måde hun i fremtiden vil udvælge dele af synlig læring og sammensætte dem med hendes nuværende praksis.

Thomas opfattelse af behovet for forandring sat overfor Kirstens fastholdelse af tidligere metoder kan i den grad siges at være modsatrettet, men kan også opfattes som en måde for Kirsten at skabe mening i de mange nye tiltag der indføres løbende. Hvis der er en frihed fra ledelsens side til at kun dele indføres, så kan det skabe et ejerskab for Kirsten. Det kan højne hendes motivation, da hun selv får lov at vælge, hvilke dele der er relevante for hende, samtidig med at genkendeligheden gør at hun har et bedre udgangspunkt for at lykkes med tiltagene, da hun ikke

bliver så overældet over at det hele er nyt. Man kan sige at de forskellige opfattelser af behovet for forandring både kan være hæmmende og en fremmede faktorer, da det kan skabe modstand hvis indføringen sker stringent og på ledelsens præmisser, hvilket dog ikke virker til at være tilfældet på den pågældende skole, hvor informanterne arbejder. Anvendelsen af forskellige repertoarer kan være fremmede, hvis det skaber mindre bekymring når det opfattes som en mindre ændring der skal til fra medarbejdernes side, der nemmere kan sammenføres med det velkendte.

4.2.2.3 Ansvar for implementeringen

Det sidste punkt der vil blive inddraget i denne analyse af anvendelse af forskellige interpretative repertoarer er et spørgsmål om opfattelsen af, hvem der har ansvaret for at projektet lykkes i Skanderborg Kommune. Dette er interessant da jeg har en hypotese om at placering og påtagelse af ansvar er vigtigt for at undgå at projektet glider ud i sandet.

Lederen Thomas forklarer om hans møde med den Hattieske teori:

”Og der fik vi så øje på Hattie som siger, som nummer 1 siger han; det der betyder noget er ikke klasserummets vægge, hvor de står, hvor mange elever der i klassen, hvor mange computere der er pr. elev, hvor mange blyanter der er spidse. Det der faktisk betyder noget for om vi lykkedes med at lave en god skole, det er lærerne og pædagogerne og de valg de træffer” (Bilag 2, l. 166-173)

Thomas beskriver at de ydre rammer ifølge Hattie ikke er så vigtige for at lave en god skole, men at det derimod er pædagogerne og lærerne og de valg de træffer der er afgørende. Han forklarer at i og med at dette er tilfældet, så er det et stort skulderklap til personalet, da der i Skanderborg i forvejen er en god skole, og at de altså indtil nu har været dygtige til at træffe de gode valg. Samtidig med at det er et skulderklap, så beskriver Thomas også et ansvar som lærerne og pædagogerne bærer, da forskningen viser at det er dem der skal træffe de rigtige beslutninger for at lave en god skole. I den sammenhæng er det ikke kun tale om, hvem der har ansvaret for at synlig lærings-projektet lykkes, men også at hele skolereformen bliver en succes.

Omkring rammen som skolereformen udstikker, siger Thomas:

”Det der sikre at det bliver en succes, det bliver hvordan lærerne vælger at fylde den ramme ud. Jeg har hele tiden været meget positiv – jeg synes det er en god ny ramme. Og hvis vi kan

træffe de gode nye valg inde i den ramme så bliver det en stor succes med vores skolereform”
(Ibid., l. 263-267)

I de to ovenstående citater bruger Thomas gentagende gange pronomenet ”vi” når han snakker om hvem der har ansvaret for at rammen bliver udfyldt fornuftigt. Han stiller sig med sin udtalelse på medarbejdernes side og beskriver et fælles ansvar til trods for at han i ovenstående citat også bruger pronomenet ”de”, når han snakker om hvem der skal træffe valgene i sidste ende. Det virker til at det for Thomas er vigtigt at vise at han er på lærernes side, som det også har vist sig i tidligere analyser af hans anvendelse af et hjælperrepertoire. Thomas forsøger at anvende et **ansvarsrepertoire** med henblik på at beskrive et delt ansvar, men er samtidig klar over at det i sidste ende er medarbejderne der er altafgørende for at det lykkedes, og derfor hviler der også et en arbejdsopgave på dem som Thomas ikke kan være med til at bære, selvom han gerne vil.

Læreren Tobias er også bevidst om den opgave der skal udføres og ønsker at det er et fælles ansvar:

”Neej jeg synes ikke helt man kan, der er jo et fælles ansvar. Så det er jo selvfølgelig (sukker) når jeg tænker herude: okay hvis det [-2] altså som jeg også har sagt, jeg synes der mangler, jeg synes min leder mangler og skabe nogle rammer for at det kan lykkedes [...] Og når hun så har lykkedes med det forhåbentlig...” (Bilag 3, l. 712-717)

Han efterspørger derudover at hans leder på skolen får skabt nogle rammer for at det kan lykkedes for ham og hans kollegaer at få synlig læring implementeret og for at få skolereformen til at blive en succes. Man kan udlede fra citatet at Tobias mener, at han først kan løfte sit ansvar når ledelsen løfter sit. Han italesætter herudover et ønske om at det ikke kun er ham som lærer alene, der har et ansvar, men at han ønsker at gå væk fra den individuelle undervisningstankegang og at der bliver mere tid til at sparre med sine kollegaer og løfte i flok. Dette ønske beskriver Tobias samtidig med en bevidsthed om at det også er hans leders ansvar at skabe rummet til at gå fra det individuelle ansvar til et fælles. Han beskriver at der ikke er tid til at hjælpe og understøtte hinandens praksis, men at der kunne være det, hvis ledelsen ville skære nogle af de andre ting fra som de også skal have fokus på (Ibid., l. 719-734). Tobias anvender et **behov for fordybelsesrepertoire** når han beskriver, hvordan han skal kunne løfte sit ansvar, og han er i det hele taget optaget af at der sker for mange ting på en gang i forhold til, hvis han skal kunne gøre tingene ordentlig.

Kirsten anvender også repertoireet om et fælles ansvar:

”Det må jo være, det må jo være et fælles ansvar. Det er jo ikke mit ansvar alene, det er vi jo en lærergruppe, der er også en leder, og der er jo også Thomas. Altså vi må jo fælles set, hvis vi mangler noget på et tidspunkt, [...] så må vi jo snakke med vores leder, som så må snakke med Thomas. Jamen hvad er det I gerne vil have? Og hvad mangler I for at nå der hen? Og så må de jo hjælpe os med at komme derhen” (Bilag 4, l. 297-304)

Kirsten har ligesom Tobias en oplevelse af at det er ledelsen og Thomas der skal skabe rammerne for at det kan lykkes. I Kirstens udtalelser opstår der en form for ”dem og os” dikotomi, der skildrer den grænse, der er, mellem ledelse og medarbejdere, og som også skildrer det faktum at Kirsten ved at det er hende der skal udføre de nye tiltag, men at det ikke er hende der har udstukket rammerne.

Ud fra den ovenstående analyse er det klart at både leder og medarbejdere i Skanderborg Kommune ønsker at ansvaret for at implementeringen af synlig læring lykkedes er fælles, men at der også er en bevidsthed om den adskillelse og afstand der er mellem ledelse og medarbejdere i udførelsen. Medarbejderne beskriver hvordan de mangler rammerne til at udføre opgaven, og lederen taler om at rammerne allerede er udstukket og at medarbejderne har ansvaret for at træffe de rigtige beslutninger indenfor disse rammer. Det kan være en hæmmende faktor for processen, hvis man ikke i Skanderborg Kommune er enige om, hvem der har ansvaret, da det kræver et engagement fra alle sider for at gøre implementeringen af synlig læring succesfuld.

I den ovenstående analyse er der blevet uddraget eksempler på flere forskellige anvendelser af interpretative repertoire. I den første analyse del var der fokus på, hvilke repertoire der bliver anvendt for at begrunde indførelsen i Skanderborg Kommune. Disse var: 1) et optimeringsrepertoire, 2) et evidens- og målingsrepertoire og 3) et pragmatismerepertoire. I den anden analysedel var der fokus på, hvilke faktorer der kunne være hæmmende og fremmende for implementeringen, og det første repertoire der blev inddraget i den forbindelse var eksempler på ledelsens brug af værdirepertoire. Den anden del af analysedel to omhandlede forskellige eller ens anvendelser af repertoire. I denne fremkom der: 1) et hjælper vs. ”Synlig læring som en byrde” repertoire, 2) Et forandrings vs. ”Praksis som det altid har været” repertoire og 3) et ansvarsrepertoire hvor også anvendelse af et fordybelsesrepertoire blev sat i spil.

4.3 Analysens validitet

I analysen er der som sagt fundet forskellige repertoire men spørgsmålet er om analysen og fremkomsten af disse repertoire også er gyldig – altså om analysen skaber sammenhæng og om den har

forklaringspotentiale (afsnit 3.4.1). Analysen skaber sammenhæng ud fra min forståelsesramme. Det vil sige at det er min tolkning af informanternes meningsdannelse og argumentation, der er fremsat i analysen, og dermed en sammenhæng jeg har skabt ud fra informanternes udsagn. Det er muligt at sammenhængen ville se anderledes ud, hvis en anden person havde foretaget analysen. Dette er dog en af grundpræmisserne indenfor socialkonstruktionismen, da der aldrig findes én sandhed og da objektivitet indenfor forskning ikke er realistisk, men at der derimod er en bestræbelse mod neutralitet. Derfor kan man sige at undersøgelsen har skabt sammenhæng i de mange udtalelser informanterne er kommet med, men at det er en sammenhæng som er skabt af mig. De interpretative repertoierer er inddelt i kategorier og dette skaber en ramme og en sammenhæng. Om analysen er frugtbar og skaber forklaringspotentiale med mulighed for nye forklaringer er et andet spørgsmål, der knytter sig til analysens validitet. Man kan sige at analysen skaber nye forklaringspotentialer ved at knytte informanternes udtalelser til repertoierer og dermed giver et bud på, hvilket formål udtalelserne har, og hvordan de skaber mening og identitet for informanterne. Dette kan skabe en ramme omkring udtalelserne som både er forklaringer på, hvorfor informanter anvender repertoiererne som de gør, og hvordan udtalelserne kan opfattes på en ny måde. Man kan derfor sige at undersøgelsen er valid hvis man har in mente at analysen skaber sammenhæng og forklaringer, med udgangspunkt i de repertoierer som jeg som undersøger har udvalgt.

I det følgende afsnit vil der forekomme en diskussion af tre udvalgte temaer som vurderes til at være relevante efter udførelsen af analysen og som vurderes at kunne rumme mange af de repertoierer, der er behandlet i analysen.

5 Diskussion

5.1 Legitimering

I analysen er der fundet, hvad jeg har valgt at kalde et målings- og evidensrepertoierer som både lederen Thomas og læreren Tobias gør brug af. Tobias anvender især repertoiret med henblik på at skabe mening i forhold til, hvorfor synlig læring kan være brugbart for ham i praksis og hvorfor han opfatter synlig læring som en måde at skabe faglig stolthed på. Målingen og evidensen kan give ham beviser for, hvorfor han gør som han gør og dette er et behov han søger at få opfyldt. Omdrejningen i denne diskussion vil knytte sig til denne efterspørgsel, da evidens og effektmålinger er et bærende element i synlig læring og da behovet for evidens er en gennemgående del i andet teori, der er inddraget i denne opgave om fx konkurrencestaten (afsnit 2.3). Det er interessant, hvilke forhold der gør at Tobias har behov for at bevise sin faglige praksis' resultater. Dette sætter han i forbindel-

se med den kritik han oplever, at hans fag får fra forældre og medier, og dette fører til en diskussion om, hvilke forhold der kan være skyld i manglen på legitimitet, hvordan det kan have ændret sig fra tidligere og hvordan synlig læring kan være et middel til at opnå legitimitet.

5.1.1 Neoliberalisme i folkeskolen

En måde at anskue efterspørgslen efter beviser som et udtryk for mangel på legitimitet kan være som en følge af neoliberale styringsformer i folkeskolen. Davies & Bansel (2007) beskriver hvordan neoliberalismen er den nye styringsform i forhold til alle aspekter af samfund og livsførelse, hvilket indebærer øget fokus på forbrug, marked og individualisering. Denne udvikling gør at individet har ansvaret for egne valg, og at disse valg knyttes til individets egne lyst- og forbrugsbehov. Ifølge Davies & Bansel har den neoliberale diskursive praksis den påvirkning at skolen også bliver en ”vare”, der kan forbruges. Dermed opstår der et forhold mellem skolen og dens elever og forældrene til eleverne, der gør at skolen skal leve op til de forbrugsmæssige behov som elever og forældre har. Dette har konsekvenser for lærerne. Davies & Bansel beskriver hvordan studenteroprør i 60’erne førte til at elever fik meget mere indflydelse på deres egen uddannelse, og i sammenhæng med dette blev der sat spørgsmålstegn ved lærernes autoritet og evne. Indførelsen af neoliberalisme som styringsform underminerede lærerens autoritet og forskød yderligere autoriteten fra elever og lærere over på målstyrede tiltag fra staten (Ibid., p. 256).

Hvis man antager at neoliberalismen spiller en rolle i den danske folkeskole og dermed også i Skanderborg Kommune, så kan opfattelsen af skolen som en forbrugsvarer, muligvis forklare efterspørgslen og behovet for beviser i praksis. Tobias italesætter hvordan han oplever at der bliver stillet spørgsmålstegn fra forældre om lærernes kompetencer, hvilket kan være et udtryk for at forældre oplever et øget behov for at overvåge og en større ret til at spille spørgsmålstegn ved skolens praksis fordi det er en vare de forbruger, og at skolen derfor skal leve op til de individuelle behov som forældrene oplever deres børn har. Ideen om skolen som en forbrugsvarer og børn og forældre som forbrugere sætter muligvis lærerne under pres i forhold til at bevise, at de imødekommer de individuelle behov børnene har. Neoliberalismen kan fx ses indenfor den nye skolereform, hvor der er fokus på at hver enkelt elev skal udnytte sit fulde potentiale. Dette fokus på optimering, som også er fundet i analysens optimeringsrepertoire kan opfattes som en måde for staten (ved hjælp af skolereformen) at skabe arbejdskraft til markedet, og dermed øge Danmarks konkurrenceevne i globale sammenhænge. På den måde bliver skolens mål at forsyne markedet med kompetent arbejdskraft. I denne sammenhæng kan synlig læring være en hjælp til at legitimere praksis, hvis

man godtager præmissen om neoliberalisme som en faktor indenfor skolevæsnet. I synlig læring er der fokus på det individuelle barn og dennes individuelle læringsproces, og dermed understøttes den neoliberale tankegang og efterspørgsel, hvis også disse forhold gøres synlige og målbare. Derudover kan den øgede målstyring, som ses i folkeskolereformen, være endnu et eksempel på forskydning i skolens autoritet fra fagpersonerne til topstyring ved hjælp af politiske beslutninger. Synlig læring kan muligvis være med til at give lærerne deres autoritet tilbage idet de anvender et tiltag med fokus på målstyring i klasseværelset, hvilket synlig læring er.

5.1.2 Videns legitimitet

Ifølge Jean-Francois Lyotard (1982) ændrer viden status samtidig med at samfundet træder ind i den postindustrielle tidsalder og kulturerne træder ind i den postmoderne. Videnskaben og de avancerede teknologier har vendt sig mod sproget, og denne udvikling har i høj grad en indvirkning på forskningen samt undervisning og videregivelse af kundskaber (Ibid., p. 12f). I forhold til undervisning skaber dette ændringer i processerne, så man i højere grad standardiserer og forenkler. Hvis ikke viden passer ind i de nye teknologier (som fx computersystemer), og kan omskrives til noget der kan anvendes i forhold til de systemer som teknologierne indebærer, så forlades den viden (Ibid., p). Viden i det postindustrielle samfund kan således kun anvendes, hvis det er omsætteligt til de gældende teknologier. Dette medvirker en "udvendiggørelse" af viden, hvilket medfører at tankegangen om, at man, når man tilegner sig viden, også danner ånden, forældes. De faglige kvalifikationer som eleverne skal erhverve sig legitimeres ved hjælp af ydre krav som læreren er nødt til at opfylde. Viden er noget der retter sig ud af i stedet for ind af og de indholdsmæssige, faglige mål kan kun vurderes funktionelt og ikke normativt. Ligesom Davies & Bansel beskriver, hvordan skolesystemet er påvirket af et markedsforhold, så mener Lyotard også at forholdet mellem den der bringer viden og den der tager i mod det, kommer til at ligne forholdet mellem producent og forbruger. Viden bliver skabt for at blive "solgt" og nytteværdien i viden "bare for videns skyld" udvaskes.

Lyotard beskriver hvordan den videnskabelige viden får første rang i samfundet, da den har praktisk nytteværdi. I modsætningen til dette er der den narrative viden eller "de store fortællinger" som ikke fra den videnskabelige videns perspektiv har nogen legitimeringskraft. Et eksempel på dette er fx den religiøse fortælling, der ikke længere har den samme legitimitet som tidligere.

Grunden til at Lyotard er relevant i denne opgave er fordi han beskriver en ændring i forhold til, hvilken slags viden der er anvendelig og fordi han italesætter den demoralisering af undervisere der er sket pga. udviklingen (Ibid., p. 21). Den anvendelige viden er den videnskabelige (forskningsmæssige). Synlig læring er et eksempel på det, og anvendelsen af metoden kan dermed være en måde for lærere og pædagoger at anvende den ”rette form for viden” for at skabe legitimitet. Ifølge Gerda Kraft og Klaus Nielsen (2006) er konsekvensen af udviklingen, at den normative forståelse i uddannelsessystemet forlades til fordel for en funktionalistisk én og at der udvikles en optagethed af metoder. Dermed kan synlig læring som metode, og den viden som synlig læring bygger på og frembringer (den rigtige ”slags”), skabe legitimitet for praksis i folkeskolen og imødekomme efterspørgslen fra både lærere, ledere, forældre og medier. At Tobias i analysen taler så meget om at have beviser for praksis, og at kunne hæve sin faglige stolthed kan forklares med ændrede videnformers påvirkning på legitimitet, og det er derfor relevant at se synlig læring som en metode med en vis nytteværdi i praksis, og som en metode der kan skabe tryghed for nogle lærere, der ligesom Tobias oplever at der bliver stillet spørgsmålstegn ved deres faglige kunnen.

5.1.3 Forskellige behov

I det ovenstående er det diskuteret, hvilke forhold der kan forklare, hvorfor Tobias og Thomas anvender et evidens- og målingsrepertoire, og hvorfor Tobias har behov for understøttelse af sin legitimitet. En anden diskussion som også er relevant er, hvorfor Tobias oplever behovet for synlig læring, når Kirsten ikke gør det. Kirsten mener sagtens at hun kunne have klaret indførelsen af reformen uden synlig læring og kan ikke på samme måde se det givtige i anvendelsen af metoden. Dette er interessant, for hvis man godtager præmissen om at der er en legitimeringskrise i folkeskolen, burde Kirsten så ikke også opleve den? Hvad er det der gør at Tobias mener han mangler legitimeringsgrundlag og at Kirsten ikke tænker på den måde? Der er flere forhold der kan være en forklaring på de forskellige behov. På den ene side er Tobias forholdsvis nyuddannet lærer, hvorimod Kirsten har arbejdet indenfor skolesystemet i mange år. Deres erfaringsgrundlag er forskellige, og det kan tænkes at det er nemmere for medarbejdere med erfaring at have tillid til at det de gør, er det rigtige, fordi de tidligere har set at det har virket. Det kan derfor være nemmere for dem at anvende *refleksion i handling* som Schön beskriver (afsnit 2.2.6). På den anden side kan Tobias’ positive indstilling overfor tiltaget også være et eksempel på en åben tilgang han har, fordi han pga. sin kortere tid som lærer, ikke er blevet træt af nye tiltag. Han har ikke oplevet at være en entertainer i jobbet endnu, som Kirsten forklarer, og tager måske derfor mere positivt i mod. En tredje ting der

kan være en forklaring er at Tobias er lærer og Kirsten er pædagog. Selvom der også stilles krav til pædagogernes praksis i skolen, er det ikke sikkert at de på samme måde som lærerne mærker den målstyring der er kommet endnu mere fokus på efter reformen. Det er lærernes job at understøtte eleverne så de når de opstillede mål i reformen. Den understøttende undervisning som pædagogerne skal deltage i sammen med lærerne, lægger muligvis ikke det samme pres på dem, da der i ordet ligger en tanke om at de skal understøtte lærernes undervisning. Lærerne kan holdes direkte ansvarlige for elevernes læring via nationale tests og PISA-undersøgelser, hvor pædagogerne derimod har en understøttende rolle i skolerne. Det ansvar lærere stilles overfor kan sammenføres med Biestas (2011) accountability begreb. Biesta mener at accountability-tendense i nutidens skole har medført en finansiell tilgang til skolen om at skulle fremlægge regnskaber, og stå til regnskab for disse (Ibid., p. 62). Biesta mener, at tendensen har medvirket til afprofessionalisering af forholdet mellem skoler/lærere og forældre/elever. Dette medfører et behov for at følge ”kundens” behov, hvilket gør det sværere for lærerne at følge deres faglige vurderinger hvis de går i mod den enkeltes elevs tilsyneladende behov. Samtidig sætter accountability-tendensen elever og forældre i en forbrugerposition, hvor det kan være svært for dem at tro på og have tillid til undervisernes faglighed (Ibid., p. 81f). Tobias’ udtalelser kan således også være knyttet til accountability-tendensen – noget som han måske i højere grad end Kirsten mærker, da han er lærer.

Det er ikke muligt at komme med endelige svar på, hvad årsagen til forskellen mellem de to informanter er, men det ovenstående rejser spørgsmålet om legitimeringsproblemerne knytter sig til folkeskolen som helhed, til fagprofessionerne eller til enkeltpersoners erfaring, og om der er tale om en tendens indenfor folkeskolen. I den ovenstående diskussion er jeg kommet med mulige forklaringer på, hvorfor der kan opleves en legitimeringskrise i folkeskolen, og hvordan synlig læring muligvis kan være en måde at skabe legitimitet i praksis fx ved hjælp af måling og evidens. Når der opstår en forestilling om at der er behov for særlige metoder i folkeskolen, er det spørgsmålet om det også skaber en form for metodevang som Thomas Aastrup Rømer beskriver (afsnit 2.2.5), og om der med fokus på effektivisering som Biesta beskriver det (afsnit 2.2.4) sker en mekanisering af praksis, der udtømmer pædagogik for værdi der har med andet end læring at gøre. Denne diskussion om metodevalg og metodefrihed vil forekomme i det følgende afsnit.

Metodevalg og frihed i folkeskolen

I den danske folkeskole har metodefrihed og egen prioritering af tid fyldt meget indenfor lærerfaget. Kirsten beskriver f.eks. hvordan hun ønsker frihed under ansvar, og hvordan hun før har haft frihed,

men at hun nu pga. ændringen i arbejdstidsreglerne oplever at der er mindre tillid til at hun kan administrere den frihed. Kirsten opfatter skærpede for sin arbejdstid efter konflikten mellem lærerforeningen og kommunernes landsforening som en begrænsning af frihed indenfor arbejdsmetode og prioriteringer af tid. Hun føler at hun ikke længere har frihed under ansvar. Thomas Aastrup Rømer (afsnit 2.2.5) beskriver hvordan metodefrihed kan blive til metodetvang i den danske folkeskole. Han frygter hvordan en øget målstyring og anvendelse af fastlagte evidensbaserede metoder kan komme til at begrænse metodefriheden ved at tvinge lærere og pædagoger til at arbejde på bestemte måder. Han beskriver hvordan arbejdet med evidensbaseret praksis er et arbejde med at skille metode fra mål og at stille spørgsmålet om, hvad der virker, i stedet for at kigge på hvorfor det er relevant, at det virker, som også Biesta beskriver det (afsnit 2.2.4). Den evidensbaserede og målstyrte praksis som er vigtige elementer i den synlige læringsmetode, er ud fra disse teoriers standpunkt kritisabel. Det er derfor relevant at diskutere hvordan det rent faktisk opleves af praktikerne ude på skolerne, da det jo er dem der skal arbejde på en bestemt måde, og dermed deres metodefrihed der muligvis er under pres.

I analysen er der fremkommet et pragmatiskrepertoire, som giver både Tobias og Kirsten en måde at forklare deres tilgang til undervisning på. Kirsten beskriver at hun ikke opfatter synlig læring som et net der kvæler hende idet hun kan vælge at gøre noget andet, hvis ikke det passer ind i det, hun vurderer som værende relevant. Det samme beskriver Tobias da han fortæller om at man bliver nødt til at sortere i de metoder, der er indenfor faget, fordi der sker så meget nyt hele tiden, og fordi det ikke alt sammen giver mening i de specifikke situationer han står i. Det kan derfor diskuteres om den bekymring som Thomas Aastrup Rømer har omkring evidensbaserede praksis og målstyring er passende i forhold til det empiriske materiale i denne opgave. Selvom synlig læring har fokus på mål og fokus på effekter, så virker det til at fagfolkene jeg har talt med, ikke har forstået implementeringen som et forhold der udelukker andre metoder, og ej heller som en metode der **skal** anvendes. De vurderer selv ud fra deres erfaring og deres faglige vurderinger, hvad der passer ind i den undervisning de skal lave og til de børn de underviser i de specifikke situationer. Man kan derfor knytte Donald Schöns begreb *refleksion i handling* til deres måde at vurdere metodevalg på, og der er dermed ikke italesat en adskillelse af kultur og praksis samt mål og metode fra informanternes side. Selvom synlig læring er blevet implementeret, så udvælger de kun de dele som er anvendelige for dem, og det virker ikke til at de føler den samme bekymring for anvendelse af særlige metoder, som teoretikerne gør.

Det virker til at især Tobias finder synlig læring relevant, men ikke af de årsager som et specifikt knyttet til undervisningen. Derimod nærmere til det det forventningspres han oplever. Man kan i denne sammenhæng derfor stille spørgsmålstegn ved om de samfundsmæssige forhold som fx konkurrencestatens udformning (afsnit 2.3) gør at der kan komme eksempler på endnu mere målstyring og et større fokus på effekt i de kommende år, da efterspørgslen efter elever der kan være med til at øge Danmarks konkurrenceevne bliver forøget, og at dette muligvis kan kontrolleres via målbare effekter og målstyring. Målstyring virker ifølge Rasmussen og Rasch-Christensen (afsnit 2.2.3) som en stærk determinant for handling. Der kan derfor stilles spørgsmålstegn ved om der ved indførelsen af de nye Fælles Mål i skolereformen er tale om en øget determinant for handling ude i praksis, som en skærpelse af metodefriheden, der kan medføre en mere mekaniseret pædagogisk praksis.

Begrænsningerne, som Kirsten oplever i forhold til egen kontrol over arbejdstid, kan vurderes til at være første skridt på vejen mod begrænsninger og mekaniseringer og synlig læring kan måske siges at være det næste skridt. På den anden side kan det være at det forholder sig sådan som Tobias beskriver det, nemlig at den slags hardcore målekultur ikke passer sammen med de værdier der ligger i den danske folkeskole, og at medarbejderne med deres erfaringsbaserede og faglige vurderinger sammensat med fastlagte metoder er med til at opretholde dynamikken indenfor feltet. Det overordnede er kun muligt at gisne om, men det synes relevant både at have øje for hvilke problematiske forhold der kan være ved synlig læring som metode, som der er eksempler på i det i ovenstående teori-afsnit, men også at have fokus på, hvordan det så rent faktisk opleves i praksis af praktikerne. Hvis lærere og pædagoger anvender deres erfaringsbaserede viden til at vurdere nye arbejdsmetoder, virker det til at de oplever kontrol over deres arbejdsliv i en folkeskole med omskiftelige krav og øget målstyring, og dermed er de med til at opretholde den pædagogiske retning med fokus på, hvad værdien er i de interventioner der anvendes, samtidig med at de krav, der stilles til dem via øget topstyring, tilfredsstilles.

I det ovenstående er der udført en sammenføring mellem teori om metodebegrænsning og det pragmatiske repertoire, som er fundet i analysen, for at diskutere metodefrihed og metodevalg. Metodevalg- og frihed er to faktorer der vil komme i spil når særlige metoder indføres, og når der er krav om evidens til disse metoder, så derfor synes dette relevant. I de kommende afsnit vil der være en diskussion om organisatoriske forhold ved en implementering som den i Skanderborg Kommune.

5.2 Organisatoriske forhold ved implementeringen

I analysen har der blandt andet været fokus på, hvilke interpretative repertoierer der bliver anvendt ens og forskelligt af ledelse og medarbejdere, og hvordan repertoierne anvendes til at skabe mening, identitet og som argumentation i dialog. Der vil i det følgende blive diskuteret og inddraget forskellige organisationspsykologiske teorier for at skabe en forklaring og forståelse for, hvorfor de forskellige informanter bruger repertoierne som de gør i en organisatorisk ramme, og hvad konsekvenserne af disse anvendelser kan være. Dette ønskes fordi det kan give en mulighed for at afdække, hvad der kan hæmme og fremme implementeringen af synlig læring, og hvilke virkemidler både medarbejdere og ledelse anvender som bidrag til dette.

Der er til diskussionen udvalgt to forskellige organisationsanalyser til sammenligning med de organisatoriske forhold i Skanderborg Kommune. Organisationsanalyserne er udført af henholdsvis Casey (1999) og Knights & McGabe (2000). Casey-analysen er udvalgt fordi det behandles, hvordan der anvendes værdiladede ord som ”familie” og ”team” som en måde at oprette en ny kultur på i en organisation. Dette sammenføres med måden hvorpå værdier som fx ”en hjælpende hånd” og værdirepertoiret bliver anvendt som en overtalelsesmetode fra ledelse til medarbejdere i henhold til at synlig læring er et vigtigt element for at skabe en god skole i Skanderborg Kommune. Konsekvensen for medarbejderne når der bliver anvendt værdier som argumentation for en implementering af en ny kultur, er at det gør det svært at modsætte sig, hvilket kan skabe stress og ambivalens i individer, hvis ikke de umiddelbart ser fordelene i det ifølge Casey (p. 169). Der vil altså forekomme en diskussion af intrapsykologiske konsekvenser for medarbejderne. Knights & McGabe er udvalgt fordi de beskriver, hvordan et nyt tiltag i en organisation påvirker forskellige personer på forskellige måder, og hvordan reaktionsmønstrene varierer. Disse reaktionsmønstre kan sammenlignes med adfærd som Kirsten og Tobias beskriver, og det er derfor relevant at have en diskussion om, hvilke konsekvenser der kan være for de forskellige medarbejdere og hvilke udfald de forskellige reaktionsmønstre kan have i forhold til implementeringen. Til slut i dette afsnit vil der være en diskussion om, hvilken organisatorisk udvikling indføringen af synlig læring kan være et eksempel på, hvilket vil føre til en mere overordnet diskussion om styringsparadigmer i den offentlige sektor.

5.2.1 Værdiladet argumentation for nye tiltag

Casey (1999) beskriver hvordan der har været en organisatorisk udvikling som har gjort at der er fremkommet nye styrings- og arbejdsformer indenfor det private arbejdsmarked. Især anvendelsen af ”team” og ”familie” som beskrivelser af organisationer og firmaer, er et forhold der har fyldt

meget, og udtalelsen: "Come, join our family" er noget man oftere hører firmaer og organisationer sige når de skal tiltrække kunder eller medarbejdere (Ibid., p. 156). Ordene team og familie er ikke værdifri men derimod normative, og de associationer både kunder og medarbejdere kan få ved anvendelsen af disse ord er positive og beskriver produktive sociale praksisser. På samme måde anvender Thomas positive og normative begreber når han italesætter indførelsen af synlig læring. Thomas beskriver tiltaget som en hjælpende hånd og som en metode at komme til stede i sin praksis på en anden måde, som vil have en større indflydelse på børnenes læring. Den store indflydelse mener han, er grunden til at man har valgt professionen. Man kan sige at Thomas' anvendelser af hjælper- og værdirepertoier benytter nogle af de samme forhold, som Casey beskriver i sin analyse af firmaet Hephaestus Cooperation. Casey har den antagelse at diskursive praksisser er med til at forme menneskelig væren. Hun tillægger organisationsanalysen en psykodynamisk tilgang der har fokus på, hvilke konsekvenser en vis diskursiv praksis har på selvet på arbejdspladsen (Ibid., p. 159). Dermed bliver det muligt at undersøge de intrapsykiske konsekvenser for medarbejderne og dette er interessant i forhold til Skanderborg Kommune som organisation da de diskursive praksisser Thomas er et talerør for, muligvis påvirker medarbejderne i positiv eller negativ retning. Hvis de diskursive praksisser skaber ambivalens kan det føre til at medarbejderne konstant skal regulere deres egen forståelse i forhold til den kultur de skal indgå i på skolerne. Denne regulering kan føre til ubehag ifølge Casey.

I Caseys undersøgelse viser det sig at der er behov for en ny slags medarbejder i organisationen som kræver at medarbejderne tilpasser deres selv ind i et nyt normativt set-up i forhold til den nye kulturelle udformning i organisationen. "Psyko-strukturen" i organisationen former og retter medarbejderne mod visse træk som er ønskværdige for dem der arbejder inde i kulturen, og skaber dermed en tilpasning mellem disse to. En succesfuld medarbejder er altså én der har de samme værdier, attituder og generelle orientering som organisationen. Der opstår dermed i organisationen fordele ved at besidde nogle træk i modsætningen til nogle andre (Ibid., p. 164). I Skanderborg Kommune kan det diskuteres om de interpretative repertoireer som Thomas anvender også har til formål at italesætte nogle værdier, der er mere attråværdige i medarbejderne i forhold til "den bedre skole" han udtaler et ønske om at skabe. Han benytter repertoireet om "den hjælpende hånd" som et middel til at vise medarbejderne at han vil være der for dem og at det er noget de skal gøre sammen, men det kan samtidig opfattes som en måde hvorpå han italesætter vigtigheden af at medarbejderne også er villige til at tage imod hjælpen og i sammenhæng med dette, være villige til at se synlig læring som en hjælp. Hvis ikke medarbejderne opfatter synlig læring på denne måde, kan

anvendelsen af repertoiret skabe et billede af, at de ikke er samarbejdsvillige, og at det i sidste ende er deres egen skyld hvis ikke projektet med at gøre en god skole bedre for børnene lykkedes. Værdirepertoiret som anvendes omkring pædagoger og læreres grundlag for at vælge deres uddannelse går i tråd med det ovenstående. Når Thomas beskriver værdien om at ønsket for medarbejderne er at være rollemodel for børn og give dem et godt udgangspunkt for deres videre færd i livet, og at synlig læring er en måde at gøre det bedre, end de har kunnet før, så sætter han lighedstegn mellem synlig læring og det at skabe en bedre fremtid for børnene, og man kan dermed sige at den kultur de interpretative repertoierer skaber, er én hvor en dygtig medarbejder med ønske om en bedre skole for børnenes skyld, er én der tager i mod den hjælpende hånd og anvender synlig læring i sin praksis.

Spørgsmålet er om anvendelse af de interpretative repertoierer skaber en kultur, hvor medarbejderne føler at de skal anvende synlig læring for at lykkedes med deres formål i arbejdslivet, som Casey beskriver. Læreren Tobias oplever at synlig læring kan være en hjælp til at udvikle hans egne kompetencer, og er dermed klar til at tage imod den hjælpende hånd. Tobias vil derfor i det store hele gerne ”passe ind” i den kultur der bliver italesat af Thomas, men mangler stadig hjælp og fokus til at gøre det helt.

Kirsten ser ikke synlig læring som en nødvendighed i praksis og udtaler også at man kunne have kørt skolereformen uden synlig læring. Hun ser derfor ikke et behov for nødvendigvis at tage i mod synlig læring som en hjælpende hånd, og bliver på den måde ikke på samme måde påvirket af de repertoierer som ledelsen anvender.

Et spørgsmål der er relevant at stille er hvilke konsekvenser det kan have at anvende værdiladede ord til at beskrive organisatoriske sammenhænge og strukturer. Casey nævner at der i hendes analyse fremkom mange eksempler på stress og pres i forhold til at skulle lære de nye arbejdsformer som blev forventet i den nye kultur. Denne form for stress og pres italesætter Tobias også når han fortæller, hvordan der ikke er et fokus i de ting der forventes af ham. Han har behov for at der kun fokuseres på én ting, hvilket han ikke oplever. Han vil så gerne tage imod synlig læring men er ikke helt sikker på at han forstår det rigtigt. Casey beskriver hvordan det, ikke at kunne leve op til forventningerne i organisationen og opleve angst og stress, bliver beskrevet som individuelle problemer, der skal klares af individet selv, og at hvis folk bare ville gøre hvad der var bedst for virksomheden, så ville problemerne forsvinde. Individualiseringen af problemerne ved en implementering ses i Thomas’ udtalelser. Hvis bare medarbejderne ville tage imod den hjælpende hånd han giver, så ville stress og arbejdspresset også fylde i mindre grad. I organisationen Hephaestus godtages denne diskursive praksis, men det gør den ikke af Kirsten og Tobias. De be-

skriver begge to, hvordan ledelsen har et ansvar for at skabe rammerne for den nye kultur, sådan at de som medarbejdere kan udføre det der ønskes af dem. På den måde er de ikke indlejrede i den fra ledelsens side ønskede kultur, men formår at fastholde en forståelse af at ansvaret er fælles eller ledelsens og problemerne internaliseres dermed ikke.

5.2.2 Forskellige medarbejderpositioner

I det følgende vil der forekomme en diskussion af forskellige adfærdsmønstre, der kan opstå ved indførelse af nye tiltag. Knights & McGabe (2000) beskriver tre forskellige adfærdsstrategier ved indførelsen af en ny struktur de har observeret i en organisationsanalyse af en automobil fabrik. De tre reaktionsmønstre kalder de; bewiched (forhekset), bothered (besværet) og bewildered (forvirret). De forklarer at de forheksede med det samme ser de positive affekter i den nye struktur og tilpasser sig arbejdsformen der klarlægges af arbejdsgiveren. De beskriver at denne tilgang sås mindst i deres analyse, og at der oftest også sås inkonsekvente udtalelser i sammenhæng med forhekselsen (Ibid., p. 1495). Dem der var besværede havde meget negative udtalelser omkring tiltaget og nærede mistillid til ledelsens grundlag for beslutningen, som de i nogle henseender så som en direkte fornærmelse. Når ledelsen ville diktere en ny arbejdsform opfattede de det som en kritik af deres tidligere arbejdsform (Ibid., p. 1501). Det sidste reaktionsmønster, der er præsenteret, er forvirret. Medarbejderne forstår ikke hvorfor der er behov for ændring i organisationen, da de arbejdsformer der indføres i deres optik er de samme som de altid har været. Det forvirrer dem derfor at ledelsen overhovedet ønsker at lave ændringer.

Disse tre former for reaktionsmønstre kan sammenlignes med Kirsten og Tobias' indstilling overfor synlig læring. Kirsten udtaler eksempler på både at være besværet og forvirret. Hun beskriver hvordan man skal være en entertainer i jobbet, samtidig med at hun devaluere vigtigheden af synlig lærings anvendelse ved at beskrive det som praksis som det altid har været. Derudover oplever hun de ændringer der har været i folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler som et udtryk for mindre tillid til hende som fagperson, og hun er derfor besværet af de organisatoriske ændringer. Kirsten udtrykker også eksempler på at være forvirret. Hun kan ikke se, hvordan synlig læring er anderledes, og forstår ikke hvorfor de ikke har indført reformen uden. Hun beskriver det som om hun altid har arbejdet med at gøre undervisningen synlig, fordi det er den åbenlyse arbejdsform for hende, og får således arbejdet med synlig læring til at virke som comonsense for hende. Knights and McGabe beskriver hvordan de forvirrede medarbejdere ikke forstår den vej som ledelsen vælger at udpege, da de mener det er den vej de altid har været på. Verden bevæger sig videre,

men disse medarbejdere har ikke bevæget sig med den og er ikke blevet forheksede, men de stiller sig heller ikke kritisk overfor det. De er i tvivl om hvorvidt ændringerne er nødvendige, da de ikke har indtrykket af at der er problemer med deres hidtidige arbejde (Ibid., p. 1508).

I udtalelserne fra Tobias er der både eksempler på at han er forhekset og forvirret. Han ser synlig læring som et middel til at udfylde hans behov for legitimering, og er dermed positiv overfor hvad det kan gøre. Han beskriver det som en form for ”redning” for faggruppen og som en metode til at opnå faglig stolthed. Synlig læring udfylder et behov og derfor er det også nemmere for ham at se det som løsningen i forhold til de problematikker han står overfor i sin praksis. Tobias er samtidig forvirret, da han netop oplever at synlig læring vil være en hjælp, men at han ikke føler at ledelsen udstikker de rammer for ham, som han har behov for, for at det kan lykkes. Dette skaber ambivalens og forvirring om synlig læring, da det frustrerer ham at der er en løsning, men at han ikke kan tage i mod den, fordi der samtidigt er mange andre nye tiltag.

Kirsten og Tobias har begge nogle reaktionsmønstre som stemmer overens med dem Knights & McGabe beskriver, hvilket har konsekvenser. Knight & McGabe beskriver hvordan en diskurs kan være med til at en organisation ikke får det bedste ud af alle deres medarbejdere. Ledelsen på automobil fabrikken var fx ikke villige til at anerkende uoverensstemmelserne mellem deres forståelse og medarbejdernes, hvilket førte mistillid med sig, og medførte at medarbejdere var mindre villige til at ændre deres metoder. At der ikke var mulighed for at udtrykke en anden holdning, og at forventningen om at unitarismen uden videre blev adopteret, var det grundlæggende problem for firmaet (Ibid., p. 1512). De medarbejderreaktioner som Kirsten og Tobias udviser, kan være et billede på det pres, de er i, for at tilrette deres praksis mod den ønskede arbejdsform. Thomas anvender en stærk grad af værdiladning i forhold til sin begejstring for synlig læring og dette kan skabe modstand imod ændringer for medarbejderene. Knight & McGabe italesætter at man ikke kan forvente at medarbejdere er klar til at adoptere en ny metode uden videre, og at den forventning snarere kan skabe modstand end samarbejdsvillighed. Dette må siges at være en hæmmende faktor i en implementering der kan overføres til indførelsen af et nyt læringsprincip i Skanderborg Kommune. Hvis ikke Thomas vil gøre sine medarbejdere besværede eller forvirrede, er det vigtigt at han er lydhør overfor andre forståelser end sin egen.

De organisatoriske forhold der knytter sig til de enkelte medarbejders oplevelse der er diskuteret i det ovenstående fører videre til en diskussion omkring hvilke organisatoriske styringsform synlig læring kan være et eksempel på. Diskussionen af dette er relevant i forhold til at

skabe en sammenhæng imellem, hvordan informanterne italesætter behov og styringsparadigmer i den offentlige sektor.

5.2.3 New Puplic Management-kontrakt

Da det i analysen af informanternes udsagn og i de tidligere diskussioner er gjort klart, at der er forhold som medarbejdere og især ledelse ønsker at styrke i praksis, er det relevant at kigge på, hvilken organisatorisk styringsform synlig læring kan være et udtryk for.

Ifølge Lerborg (Lerborg, 2013) er der sket en udvikling indenfor styringen af den offentlige sektor som opnås ved hjælp af kontraktstyring. Styringsparadigmet kaldes New Puplic Management-kontrakt og jeg vil i det følgende argumentere for at Synlig læring er et udtryk for, at NPM-kontrakt er det styringsparadigme, der gør sig gældende i Skanderborg Kommune.

Lerborg beskriver at der er fokus på resultater og mål indenfor NPM. Styringsparadigmet er opstået som kritik af den tidligere bureaukratiske styringsform indenfor den offentlige sektor og det ønskelige mål med styringsparadigmet var at udskrive kontrakter som sikrede mål og opnåelse i kommunerne. Der er fokus på effektivitet og ensretning, hvilket sikres med mere direkte styring end det har været tilfældet i tidligere paradigmer (Ibid., p. 102f). Selvom der som udgangspunkt er fokus på resultater, er der i høj grad også fokus på proces, hvilket synlig læring er et godt eksempel på, hvilket vil blive uddybet senere i denne diskussion. I NPM er der et udbygget fokus på ledelse samt et behov for handlingsplaner for at kontrakterne kan opnås. Andre vigtige elementer i NPM-kontrakt er dokumentation af de resultater der opnås, Benchmarking og en anvendelse af Best Practice. Anvendelsen af Best Practice fører til et begreb som Lerborg kalder grønthøstning. Her kan instanser, som er optagede af effektivitet, regne på hvad man kan spare, hvis alle lever op til Best practice og dermed kan der grønthøstes (spares). Lerborg pointerer, at der i sammenhæng med Best practice også opstår et stort fokus på evidens. Evidens knyttes til en udbygning af fagligheden – der er fokus på hvilke metoder der fungerer bedst hvilket naturligt nok fører til en diskussion om metodefrihed, som også er behandlet i det ovenstående (Ibid., p. 105f).

Synlig læring indeholder mange af de elementer som Lerborg beskriver styringsparadigmet NPM-kontrakt indeholder. Der er i synlig læring fokus på de resultater der opnås, men også i høj grad på processen, hvor den synligt lærende elev hele tiden skal være bevidst om den proces han gennemgår, og hvor den synligt undervisende lærer skal ”know his own impact” og dermed også være bevidst om den læringsproces, han selv er en del af. At selve processen skal føre til et særligt mål, kan beskrives som en undervisningsmæssig New Puplic Mangement. Kontrakten mel-

lem underviser og elev skal foregå løbende, ligesom ledelsen skal indgå i faglig sparring og som kompetente dialogpartnere for deres medarbejdere. Synlig læring er i høj grad et billede på en Best practice tilgang og man kan påstå at New public management ikke kun er en styringsform i store organisatoriske sammenhænge i den offentlige sektor, men at styringsparadigmet også har fundet vej helt ned på lærer-elevplan i folkeskolen. Eleverne oplever derfor muligvis at være underlagt denne form for styring i folkeskolen, hvor fokus er på hvordan deres procesudvikling er, og hvor kompetente de er til at opnå de på forhånd opstillede kontrakter, der er mellem dem og deres undervisere.

Lerborg beskriver hvordan NPM-kontrakt som udgangspunkt havde en intention om at frisætte de offentlige institutioner fra bureaukratisering ved at gøre dem fleksible, dynamiske og udadvendte. Visionen var at give institutionerne frihed til selv at vælge metoder til at opnå kontraktens indhold. Virkeligheden blev dog en anden, hvor kontrakterne blev mere omfattende og detaljerede end først tænkt og hvor en stor andel af målene kom til at omhandle processen. Derfor er der opstået kritik omkring NPM-kontrakt for at gøre det samme som styringsparadigmet egentlig opstod som modsætning til. Kritikpunkterne til NPM er ifølge Lerborg mangfoldige og går blandt andet på for meget centralisme, firkantet Benchmarking, måleregimer samt meningsløs dokumentation som også skaber mistillid til medarbejderne. Hvis man godtager at NPM er nået helt ned på lærer-elev niveau og leder-lærer niveau med synlig læring, så kan nogle af kritikpunkterne som rettes mod styringsparadigmet også rettes mod synlig læring. I synlig læring kan der også opleves et overdrevet fokus på at måle, som Tobias beskriver det, og der kan opstå en fornemmelse af mistillid som Kirsten beskriver det. Det er relevant at diskutere, hvorfor der er behov for en styringsform som NPM i den danske folkeskole. Der er kritisable forhold ved styringsformen, som det er beskrevet i det ovenstående, men det er også relevant at have for øje at der er en efterspørgsel efter nye metoder, ikke kun fra ledelsens side, men også fra læreren Tobias. En forklaring kan være at NPM er en styringsform der på nogle områder passer til de krav, der stilles i konkurrencestaten, som ifølge Ove Kaj Pedersen (afsnit 2.3) er den nuværende statsform i Danmark. At der stilles krav til resultater og at der er kontraktstyring i NPM-kontrakt kan være en måde for ledelse og medarbejdere at leve op til de samfundsmæssige krav der stilles i staten, den offentlige sektor og de konkurrencemæssige elementer, der er fremkommet som følge af globaliseringen. I staten efterspørges der visse kompetencer som NPM kan være med til at styre de offentlige ansatte hen imod, ved hjælp af fx et tiltag som synlig læring, som så videre kan være med til at aflaste nogle af de forventninger, der stilles til individer i statsformen. På den anden side kan mistilliden til medarbejderne som Kirsten oplever,

være med til at udbygge kritikken omkring styringsformen og dermed også synlig læringsbegrebet. Hvis der var tillid til at medarbejdere kunne indfri konkurrencestatens krav uden styring så ville synlig læring muligvis ikke være så attråværdigt, som det fx er for lederen Thomas. Synlig læring som et tiltag indenfor en NPM-tænkning kan altså både ses som et behov, der kan afhjælpe de krav der specifikt efterspørges, men det kan også være med til at understøtte et måleregime hvor målstyring og resultatorientering kommer før menneskelige dannelse og udvikling og hvor metodefrihed bliver til metodetvang.

I det ovenstående har jeg ført en diskussion om organisatoriske forhold i forhold til indførelsen af synlig læring. Det er tydeligt at der er virkemidler indenfor organisationer, som fx anvendelse af værdier som interpretative repertoire, kan være effektivt men også skabe ambivalens og utryghed i medarbejderne, hvilket har konsekvenser for deres arbejdstilgang og psykiske velbefindende. Derudover har en diskussion om de forskellige måder medarbejdere reagerer på ved nye tiltag italesat at det kan betale sig at være villig til at se implementeringsmæssige forhold fra flere sider som leder, hvis der skal opnås succes. Hvis ikke er der risiko for at medarbejderne oplever at ledelsen har modstand og mistillid rettet mod dem, og at de selv har mod ledelsen, hvilket kan føre til usamarbejdsvillighed og manglende resultater. Det sidste diskussionspunkt har omhandlet organisatoriske forhold på et samfundsmæssigt plan ved hjælp af en diskussion om synlig læring som en New Public Management metode, til at indfri konkurrencestatens krav. Der er i denne diskussion både lagt vægt på hvilke konsekvenser der kan være ved styreform, men også om at der er i det empiriske materiale i denne opgave, er udtryk behov for visse elementer som stemmer overens med NPM-styringsformen.

6 Konklusion

Der er i den ovenstående undersøgelse søgt forklaring på, hvad der begrunder at synlig læring bliver indført i Skanderborg Kommune netop nu og hvilke hæmmende og fremmende faktorer for implementeringen, der kan være af organisationspsykologisk karakter og i informanternes forskellige forståelser. Synlig læring er som beskrevet et læringsbegreb og en metode der har fokus på lærerens rolle og at gøre det der virker bedst samt at have synlige mål i undervisningen som er kendte for eleverne og tilrettelagt efter den enkeltes behov.

I undersøgelsen er der anvendt den diskurspsykologiske analyseform af Potter og Wetherell, hvor der søges at finde interpretative repertoire, som mennesker anvender for at skabe mening og identitet samt som et middel til argumentation. Interpretative repertoire opfattes som

ressourcer for mennesker, og der har i dette speciale været fokus på hvilken brugbarhed repertoirerne har for de forskellige informanter.

Empirien har bestået af kvalitative interviews med en topleder indenfor skolesystemet i Skanderborg Kommune samt interviews med en lærer og en pædagog på én af skolerne indenfor Kommunen. I gennemlæsningen og behandlingen af det indsamlede empiri, blev det klart at ledelse og medarbejdere havde forskellige måder at opfatte synlig læring på. Disse forskellige opfattelser gik både på begrundelsen for indførelsen, behovet for den nye metode og hvor vigtigt det var at arbejde på denne måde, samt hvem der havde det overordnede ansvar for indførelsen. I analysens to dele har der været fokus på to spørgsmål. Henholdsvis hvad der begrunder indførelsen og hvilke organisatoriske problematikker, der kan opstå ved en implementering. Der er i den første del fremkommet forskellige interpretative repertoirer som fx et optimeringsrepertoire, et målings- og evidensrepertoire og et pragmatiskrepertoire. Det fremstår tydeligt i analysen at der er sammenstød mellem nogle repertoirer i fx læreren Tobias' italesættelser, da han både føler behov for synlig læring, samtidig med at han ikke mener at metoden helt stemmer overens med den gængse arbejdsmetode i den danske folkeskole. Derudover er det tydeligt at informanterne i denne undersøgelse ikke har den samme forståelse af metodetvang, som det er beskrevet i teorien af Thomas Aastrup Rømer (afsnit 2.2.5). De anvender i stedet et pragmatiskrepertoire, der gør at de beskriver praksis som et fænomen, der ikke kun hænger sammen med særlige metoder, men også i høj grad med tidligere erfaringer.

I den anden analysedel forekom der eksempler på at lederen anvendte et værdirepertoire når han talte om implementeringen af synlig læring. Derudover var det tydeligt at leder og medarbejder ofte havde forskellige forståelser af implementeringen, hvad behovet var og hvem der havde ansvaret for at det lykkes. I den forbindelse blev der fundet et hjælper vs. et byrderepertoire, et ”repertoire om behov for forandring” vs. ”praksis som det altid har været” og et ansvarsrepertoire. Den anden del af analysen har i særdeleshed været præget af forskellige opfattelser, hvilket også er blevet behandlet i diskussionen.

I diskussionen blev der udvalgt tre diskussionspunkter. Baggrunden for udvælgelsen var både, hvad der virkede til at fylde mest for informanterne og hvor der virkede til at være diskrepanser mellem de forskellige informanters anvendelser af repertoirerne. Det første diskussionspunkt omhandlede legitimering. Den ene informant havde behov for at understøtte praksis med beviser for effekt, fordi han oplever at der bliver stillet spørgsmålstejn ved skolen og lærerprofessionen. Denne efterspørgsel tolkede jeg som en søgen efter legitimering for lærerfaget, som altså muligvis er under

pres. I den forbindelse søgtes der en forklaring på, hvorfor dette kunne være tilfældet. Her blev Ziehes beskrivelse af populærkulturs vigtighed og egenverdenens styrkelse inddraget som mulige forklaringer. En anden måde at anskue problematiseringen af legitimiteten på var ved hjælp af Davies og Bansels opfattelse af Neoliberalisme i undervisningssystemet og ideen om en markedsførelse af skolen, hvilket har fjernet legitimitet, da skolen således er blevet en vare som elever og forældre forbruger. Derudover blev Lyotards beskrivelse af videns legitimering i det postindustrielle samfund anvendt som en mulig forklaring.

I den anden diskussion var der fokus på metodevalg- og frihed, og spørgsmålet om hvorvidt metodefriheden er under pres. Diskussionen havde især fokus på Tobias og Kirstens afslappede forhold til indførelsen af synlig læring som metode og deres pragmatiske tilgang til kun at anvende metoden, hvis det gav mening for dem i praksis. Donald Schöns begreb om refleksion i handling blev knyttet til de to informanternes tilgange. Derudover blev der i diskussionen sat spørgsmålstegn ved om de dilemmaer, der bliver taget op i teorien, og forskningen overhovedet er et problem i praksis.

I det tredje diskussionspunkt kiggede jeg på de forskellige anvendelser af repertoarer, og på hvilke midler lederen Thomas anvendte for at skabe legitimitet for indførelsen af synlig læring. I dette diskussionspunkt blev to forskellige organisationsanalyser inddraget til sammenligning med de beskrivelser informanterne i Skanderborg Kommune kom med. I dem var der blandt andet et fokus på Thomas' anvendelse af værdirepertoiret som kan have en negativ konsekvens for medarbejdernes velbefindende, fordi det kan være svært at modsætte sig de værdiladede beskrivelser, hvilket kan medføre ambivalens. Derudover blev det klart i sammenligningen med organisationsanalysen af Knight & McGabe, at Kirsten og Tobias indtog flere forskellige medarbejderpositioner, hvilket kan medføre at implementeringen hæmmes, hvis ikke ledelsen er opmærksom på at give frihed og rum til andre forståelser end deres egne. I disse diskussioner blev det klart at man kan sammenligne dynamikker fra analyser af organisationer fra den private sektor med de dynamikker, der forekommer i de offentlige institutioner.

I den sidste del af det tredje diskussionspunkt blev diskussionen hævet op på et samfundsmæssigt niveau med en diskussion af styringsformer. Her blev Leon Lerborgs beskrivelse af New Public Management inddraget som en måde at opfatte synlig læring som en styringsform. Altså en styringsform fra ledelse til lærere og fra lærere til elever. Jeg inddrog i sammenhæng med dette også de tidligere beskrivelser af konkurrencestaten, som en forklaring på udviklingen af styrings-

formen og anvendelsen af denne og som en forklaring på anvendelsen og indførelsen af synlig læring i Skanderborg Kommune.

Der har i den ovenstående opgave både været fokus på de samfundsmæssige, teoretiske og praktiske implikationer for indførelsen af synlig læring i Skanderborg Kommune og hvilke mulige konsekvenser og gevinster der kan være ved indførelsen af et læringsbegreb som dette i en i forvejen presset folkeskole. Både begrundelsen og de organisatoriske forhold er blevet behandlet i et bredt perspektiv. Det er klargjort at der forefindes både gevinster og negative konsekvenser ved indførelsen, og at disses påvirkning afhænger af hvilke øjne der ser og fra hvilken position man står. Om synlig læring virkelig er den hellige gral indenfor undervisning eller om det er modedille kan der kun gisnes om, men det er tydeligt at synlig læring har gjort sit indpas i undervisningsverdenen som et tiltag der er kommet for at blive og at dette blandt andet er en konsekvens af samfundsmæssig udvikling og efterspørgsel, der har implikationer for lærere og pædagogers behov og arbejde i praksis.

Referenceliste

- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati*. Kapitel 1, 2, 3, og 4 s. 11-104: Forlaget klim.
- Biesta, G. (1. Volume 57 2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research . *Educational research* , s. 1-22.
- Casey, C. (52. 2 1999). Come, join our family - Discipline and integration in corporate organizational culture. *Human Relations* , s. 155-178.
- Christensen, G. (2002). *Psykologiens Videnskabsteori - en introduktion*. s. 43-74, 178-181 (s. 34): Roskilde Universitetsforlag.
- Davies, B., & Bansel, P. (1. Maj 2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* , s. 547-259.
- Egelund, N., & Qvortrup, L. (2013). Forord til den danske udgave. I J. Hattie, *Synlig Læring for lærere* (s. 7-14). Dafolo.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning - a synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement*. s. 1-375: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Synlig Læring og læringens anatomi*. side 7-30: Dafolo.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse - som teori og metode*. Side 9-34, 105-143, 144-169: Roskilde universitetsforlag.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015). Indledning. Børn i institution og skole: læring dannelse og udvikling i globaliseringen. I J. Klitmøller, & D. Sommer, *Læring, dannelse og udvikling - kvalificering til fremtiden i institution og skole* (s. 9-40). Hans Reitzels forlag.

Knights, D., & McGabe, D. (53. 11 2000). Bewitched, Bothered and Bewildered: The meaning and experience of teamworking for employees in an automobile company. *Human Relations* , s. 1481-1517.

Kraft, G., & Nielsen, K. (2006). Et skævt blik på den funktionalistiske pædagogik. I B. Elle, K. Nielsen, & M. Nissen, *Pædagogisk Psykologi - Positioner og perspektiver* (s. 23-40). Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - introduktion til et håndværk*. Side 86-98: Hans Reitzels Forlag.

Lerborg, L. (2013). Indledende om styringsparadigmerne, Om de enkelte styringsparadigmer & NPM og DRP. I L. Lerborg, *Styringsparadigmer i den offentlige sektor* (s. 19-194). Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Lyotard, J.-F. (1982). Feltet: viden i informationsamfundene; Problemet: legitimering mv. I J.-F. Lyotard, *Viden og det postmoderne samfund* (s. 11-57). Slagmarks Skyttegravserie.

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik - baggrund, intentioner og funktionsmåder. I K. Illeris, *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed* (s. 13-35). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Rasmussen, J., & Rasch-Christensen, A. (2015). Målstyring: nye Fælles Mål. I J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen, *Folkeskolen efter reformen* (s. 113-132). Hans Reitzels Forlag.

Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktikker - hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Kapitel 5: Klim.

Terhart, E. (20. September 2011). Has John Hattie really found the Holy grail of teaching? An extended review of Visible Learning . *Journal of Curriculum Studies* , s. 425-438.

Wetherell, M., Stiven, H., & Potter, J. (26. 1 1987). Unequal egalitarianism: A preliminary study of discourses concerning gender and employment opportunities . *The British Journal of Social Psychology* , s. 59-71.

Wethrell, M., & Potter, J. (1992). Analyzing racist discourse. I M. Wethrell, & J. Potter, *Mapping the Language of Racism - Discourse and the legitimation of exploitation* (s. 88-111). Herfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Fra internettet:

Andreasen, J. (6. Januar 2015). *Politiken*. Hentet fra Politiken.dk:

http://politiken.dk/debat/profiler/Jan_Andreasen/ECE2502515/det-bliver-et-skaebnear-for-folkeskolen/

Jørgensen, J. H. (23. Januar 2015). *Politiken*. Hentet fra Politiken.dk:

<http://politiken.dk/debat/ECE2520459/humoeret-og-fagligheden-forsvandt-med-skolereformen/>

Olsen, J. V. (7. Maj 2015). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk:

<http://www.folkeskolen.dk/563150/antorini-folkeskolereformen-er-en-laeringsreform>

Ritzaus-Bureau. (29. Januar 2015). *Infomedia*. Hentet fra Infomedia.dk:

<http://apps.infomedia.dk.zorac.aub.aau.dk/Ms3E/ShowArticle.aspx?outputFormat=Full&Duid=e4cbbe61>

Undervisningsministeriet. (u.d.). *uvm.dk*. Hentede 7. Maj 2015 fra uvm.dk: <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole>

Bilag 1

Interview med Elisabeth (tovholder på synliglæringsprojektet)

Bilag 2

Interview med Thomas (leder)

Bilag 3

Interview med Tobias (lærer)

Bilag 4

Interview med Kirsten (pædagog)

Bilag 5

Udviklingsaftale 2015 Fagsekretariatet Børn og Unge

Bilag 6

Etikerklæring

Bilag 7

Samtykkeerklæring

Bilag 8

Interviewguide 1 (til ledere)

Bilag 9

Interviewguide 2 (til medarbejdere)

Alle bilagene findes på den vedlagte cd.