

# Noget at have det i - om at kaste anker

**Vores mål:**

AALBORG KOMMUNES SKOLER

**NOGET  
AT HAVE  
DET I**

1. Alle kan se, at de bliver dygtigere hver dag
2. Alle har mod til at deltage i verden
3. Alle har en ven i skolen
4. Læringen foregår overvejende eksperimenterende og problemløsende
5. Alle ansatte arbejder systematisk med videnproduktion

 Aalborg Kommune



Aalborg Universitet. LOOP 4. semester

Modul: Masterprojekt ledelses- og organisationspsykologi

Studerende	Helle Larsen
Studienr.	20140186
Vejleder	Søren Frimann
Antal tegn	133884 ~ 55,8 normalside

## Abstract

The question raised in this Master project as the main problem of the thesis is:

How can you, starting from pragmatism as a basic scientific theory, anchor up to *open to learning* conversations?

Included in an interactive view of learning I will examine how action through reflexive learning based upon interview and videoobservations, can be transformed through awareness on, how different praxies act together or against each other? Which role and task does this offer the leader of the employees' as well as the pupils' learning in the processes of change?

The approach on this project is inspired by a pragmatic view on how to create knowledge, where the general assumption is, that knowledge is created on behalf of experience and action, and therefore the ability to take action becomes important. The main interest in a pragmatic view is, how to realise what we don't know yet.

The analysis are based upon a preinterview with three principals and three videoobservations from a focusschool. Two videoobservations where the three leaders and I participate and one where also three teachers participate. The three videoobservations represent a coherent process with the focusschool. The processes are based upon action research, where the practitioners are involved in the research processes, and therefore becomes coresearcher and contributes to the change. They are the item of the study as well as the investigator.

The project discuss and elaborate in a theoretic frame both individual and organizational learning theory as well as theory on how to produce productive problems, which to a larger extent are able to qualify our problemsolving, if we, mind you, are able to construct and understand problems carefully.

The Master's thesis conclude that four themes plays an important role in anchoring open to learning conversations.

The first conclusion is about perseverance. The challenge in keeping a sustained effort when changes is about to be incorporated in individuals and organizations. This effort is supported by developing strategy, which sets overt goals, direction and expectations.

The second and in reality the overriding conclusion is the ability to create change through learning, and in particular the leaders' ability to create change through the employees' learning and the leaders' own learning about themselves and the organization.

The focused work on learning is an important strategic factor.

The study points out another important conclusion, that a distinct framing of the open to learning conversations concerning substance and time are pivotal in creating an agile organisation, which can take action and thereby continuously work on anchoring open to learning conversations.

The last conclusion is that learning as a result is an individual aspect and in that perspective, it is not possible to create a model for anchoring open to learning conversations, which fits all schools. Therefore it is of great importance that our schools work in ongoing learning processes, which very well can be supported by learning processes facilitated by extraneous consultants from the Municipality. The learning processes can with success be supported by process models with a strong focus on creating learning.

The Master's thesis suggests that the school principals in Aalborg Kommune should be given the opportunity to attain greater and deeper knowledge on learning and competencies in how to drive learning processes. It also addresses to take into consideration, which and how school principals are recruited.

At the same time it raises a discussion on how or if a performance culture and a learning culture are compatible.

## Indholdsfortegnelse

Abstract	s. 1
<b>Kapitel 1</b>	s. 5
Indledning	s. 5
Sådan arbejder vi på skolerne	s. 5
Case	s. 6
Problemformulering	s. 7
Begrebsafklaring	s. 7
<b>Kapitel 2</b>	s. 8
Metodeafsnit	s. 8
Læsevejledning og struktur i opgaven	
Den videnskabsteoretiske forståelsesramme	s. 8
Hvorfor pragmatismen	s. 8
Pragmatismen	s. 9
Pragmatismens sandhedsbegreb - om induktion, deduktion og abduktion	s. 9
Pragmatismens genstandsfelt	s. 10
Sammenfatning	s. 11
Metode	s. 11
<b>Kapitel 3</b>	s. 13
Den læringsteoretiske tilgang	s. 13
Donald Schön om handling og eksperiment	s. 14
Chris Argyris og Donald Schön om single loop og double loop læring	s. 15
<b>Kapitel 4</b>	s. 17
Overvejelser over proceskonsultation	s. 17
Edgar Schein om proceskonsultation og OD	s. 17
<b>Kapitel 5</b>	s. 18
Metodologi	s. 18
Metodeafsnit A	s. 19
Forundersøgelse	s. 19
Interview	s. 19
Udvælgelse af interviewpersoner	s. 20
Praktiske aftaler forud for interviewene	s. 20
Interviewsituationen	s. 21
Etiske overvejelser	s. 21
Anonymisering	s. 21
Analysestrategi	s. 22

Produktive problemer som analysestrategi	s. 23
Analyse af forundersøgelse	s. 23
Problemer som objektive fænomener	s. 26
Problemer som institutionaliserede former	s. 28
Problemer som organisationstilpassede fænomener	s. 29
Problemer som aktivt affald	s. 30
Konklusion på baggrund af analysen	s. 30
<b>Kapitel 6</b>	s. 32
Aktionsforskning	s. 32
<b>Kapitel 7</b>	s. 33
Metodeafsnit B	s. 33
Observation som metode til dataindsamling	s. 34
Etiske overvejelser	s. 35
Anonymisering	s. 36
Reliabilitet og validitet	s. 36
Analysemodel for kvalitative observationsundersøgelser	s. 37
Logbog som metode til dataindsamling	s. 37
<b>Kapitel 8</b>	s. 38
Procesdesign	s. 38
<b>Kapitel 9</b>	s. 40
Analysestrategi	s. 40
Præsentation af empiri og analyse af møde 1	s. 41
Min egen rolle som konsulent	s. 48
Præsentation af empiri og analyse af møde 2	s. 49
Min egen rolle som konsulent	s. 53
Præsentation af empiri og analyse af møde 3	s. 54
Min egen rolle som konsulent	s. 56
<b>Kapitel 10</b>	s. 57
Diskussion	s. 57
Konklusion	s. 58
Perspektivering	s. 61
Litteraturliste	s. 62
Bilag	s. 64

## Kapitel 1

### Indledning

Det hyperkomplekse samfund med hurtige forandringer er et grundvilkår i det moderne samfund. Dette høres ofte. Det er dog interessant, hvilke forandringer, det er, vi refererer til. Er det store grundlæggende forandringer eller små forandringer i dagligdagen. En kendsgerning er, at vi kun lægger mærke til det, som forandres (Mintzberg, 2015: 32). Henry Mintzbergs<sup>1</sup> påstand er, at der grundlæggende praktiseres ledelse på samme måde, som man har gjort de sidste mange år og at de grundlæggende aspekter af menneskelig adfærd er ret stabile. (Mintzberg, 2010:32-33) Det betyder, at ledelse og lederskab ikke har forandret sig nævneværdigt. Det må have en betydning for de forandringer, vi formår at skabe i organisationerne. Påstanden er, at vi i virkeligheden kun lykkes med ca. en tredjedel af de forandringsprojekter vi sætter i gang i organisationerne (Hildebrandt m. fl. 2015: 333). Der er noget, som tyder på, at de organisatoriske forandringer har svært ved at få ben at gå på og blive indarbejdet i organisationer og de professionelles praksis. Med andre ord er det rigtig svært at blive forankret i en ny praksis. Det er derfor interessant at undersøge, hvorfor de fleste forandringsindsatser aldrig kommer til at skabe en reel forandring på trods af, at vi bruger relativt meget tid og energi i organisationer på dem, og hvad der gør, at nogle forandringsprojekter lykkes. Det er for dyrt og tidskrævende at arbejde med forandringsprojekter, som kuldsejler og ikke får kastet anker i organisationerne, og det er derfor interessant at undersøge, hvordan vi kan gøre det bedre. Hvad er det, der gør, at nogle forandringsprojekter ikke forankres? Kan det skyldes manglende eller forskellig forståelse for det, som fremmer og hæmmer forankring eller er det manglende eller andre overvejelser over, hvad der udvikler organisationer (Hansen, 2013:1)

### Sådan arbejder vi på skolerne

Jeg er ansat som konsulent i Aalborg Kommunes Skoleforvaltning. Skoleforvaltningen supporterer 56 skoler i Aalborg Kommune og råder over en stor gruppe konsulenter, som har et tæt samarbejde med skolerne i forankringen af Skolereformens og Skolernes vision og mål.

Skoleforvaltningens nye vision for skolerne, *noget at have det i<sup>2</sup>*, er skabt gennem en omfattende og involverende proces<sup>3</sup> kaldet visionsprocessen og blev færdiggjort og vedtaget

---

<sup>1</sup> Henry Mintzberg (f 2/9 1939). Canadisk professor og forfatter inden for ledelse og organisation. Han har været ansat på McGill University i Montreal, Quebec siden 1968 efter at have fået sin MBA og Ph.d. fra MIT Sloan School of Management på Massachusetts Institute of Technology (MIT).

<sup>2</sup> <http://www.nogetathavedeti.dk/#!vision/c64r>

<sup>3</sup> Læs mere. <http://fremtidensfolkeskole.aalborg.dk/visionsprocessen>

politisk i 2015. I forbindelse med visionsprocessen blev et arbejde med prøvehandlinger<sup>4</sup> og prototyper<sup>5</sup> født og afstedkom et mål i visionen om at

- Alle ansatte arbejder systematisk med vidensproduktion

I dette mål ligger en ambition og en tro på, at de professionelles læring i praksis kan være med til at øge elevernes læring og dermed øge skolernes effektivitet.

Jeg er ansat i Skoleforvaltningens afdeling "Læring & Pædagogik", hvor jeg bl. a. er projektleder på Skoleforvaltningens målrettede arbejde ind i skolereformen kaldet "Læringssamtaler". Indsatsen involverer 2956 lærere og pædagoger og 160 ledere og er en toårig indsats 2014-2016. Indsatsen "Læringssamtaler" er tæt knyttet til folkeskolereformens mål om, at alle elever skal blive så dygtige, de kan. Ambitionen er:

- at sikre et større læringsudbytte af undervisning og skabe øget trivsel
- at lærerne og pædagogerne synliggør og dokumenterer elevernes læringsfremgang
- at udvikle en feedback kultur på alle niveauer i Aalborg kommunes skolevæsen

Læringssamtaler handler om den gode kommunikation om læring på alle niveauer. I kompetenceudviklingsforløbet arbejder lærere og pædagoger blandt andet med at kvalificere undervisningen og samtalerne om læring ved at anvende microteaching. Microteaching går ud på at filme egen praksis og derefter få sparring af kolleger og vejledere. I disse seancer stilles eksempelvis skarpt på kommunikationen i klasserummet. Lærere og pædagoger giver hinanden inspiration til, hvordan de kan professionalisere deres praksis til fordel for elevernes læring og trivsel. Der er indført læringssamtaler på alle niveauer i organisationen fra direktør- til elevniveau.

Indsatsen understøttes af kompetenceudvikling for alle ledere, lærere og pædagoger samt uddannelse af 104 læringsvejledere.

## Case

---

<sup>4</sup> En afgrænset, beskrevet afprøvning af fremtidig (undervisnings)praksis.  
<http://fremtidensfolkeskole.aalborg.dk/media/1621837/faq-om-proevehandling.pdf>

<sup>5</sup> En prototype er skabelsen af et nyt stykke virkelighed ved hjælp af et begreb eller et begrebskompleks (Andersen, 1990:135)

Læringschefen i Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune har sat fokus på “Den lærende implementeringssamtale”. Opgaven er konkret, at hun og skolechefen ved læringssamtaler med skoleledelsesteam oplever, at skoleledelserne har problemer med at få læringssamtalerne givet liv og holde liv i dem på vores skoler. Derfor ønsker Læringschefen at igangsætte et samarbejde med 5 skoler for at arbejde med at lave prøvehandling på den gode implementeringssamtale i forhold til forankring af “Læringssamtaler” med henblik på at udvikle en prototype, som kan anvendes på andre skoler. Den gode implementeringssamtale er en samtale/proces mellem skoleledelse og Skoleforvaltning, hvor sidstnævnte er repræsenteret ved en konsulent. I nærværende projekt er det kun arbejdet med 1 skole, som bliver genstanden for projektet, da det ellers vil blive for omfattende. Denne opgave er givet til undertegnede.

### **Problemformulering**

Hvordan kan man med udgangspunkt i pragmatismen som videnskabsteoretisk grundlag forankre læringssamtaler?

Herunder vil jeg gennem et interaktivt læringssyn undersøge, hvordan handling gennem reflektiv læring baseret på videoobservationer kan udvikles gennem bevidstgørelse om, hvordan forskellige praksisser virker sammen eller modarbejder hinanden.

Hvilken rolle og opgave giver det lederen af såvel medarbejdernes som elevernes læring i forandringsprocesserne?

### **Begrebsafklaring**

For at komme en begrebsafklaring nærmere er det nødvendigt at kigge på den overordnede teorianvendelse indenfor området. Det overordnede begreb er implementeringsforskningen, som har rod i innovationsforskningen, hvis formål var at sprede ideer, produkter og praksis. Verbet *at implementere* var oprindeligt et juridisk fagudtryk, som betød “at opfylde” eller “at fuldføre” et forehavende (Albers, Høgh & Månsson, 2015:18). Begrebet implementering defineres som “at omsætte ideer og planer til konkrete handlinger”(Albers, Høgh & Månsson, 2015:18). Forskningsområdet er præget af forvirring, idet områderne ligger tæt på hinanden eller ligefrem er præget af overlap. Det vil derfor være nødvendigt kort at præcisere, hvor jeg placerer mig.

For at adskille og præcisere hvordan jeg tænker implementering, som noget der har rod i vidensudveksling og forbedringsvidenskab og knytter sig til læring og handling i praksis vælger jeg, at anvende begrebet forankring forstået som “når en praksis bliver fast



indarbejdet i et menneske, en organisation eller lignende, hvilket også kan betyde at være tæt forbundet med eller have sine rødder i noget<sup>6</sup>.

## **Kapitel 2**

### **Metodeafsnit**

Læsevejledning og struktur i projektet

Dette projekt er bygget op over en pragmatisk tilgang til frembringelse af viden, som skal tjene som afsæt for den læringsteoretiske tilgang til besvarelsen af problemformuleringen, hvor refleksiv læring er det underliggende stillads i hele projektet.

Jeg undersøger i individuelle interview med tre udvalgte skoleledere, hvad de oplever henholdsvis hæmmer og fremmer forankring af læringssamtaler og hvilke konsekvenser, måden, de konstruerer problemerne på, får for løsningen af dem. Herefter bevæger jeg mig ind i sammen med en fokusskoles ledelsesteam at undersøge, hvordan refleksiv læring med udgangspunkt i et produktivt problem kan bidrage til at forankre læringssamtaler, når både forandringsprocessen og forskningsprocessen er knyttet til en specifik kontekst, lokal praksis og læreprocesser. Denne proces består af tre møder, som videofilmes med henblik på at forklare betydningen af refleksioner og handlinger for læringen og dermed for forankringen af læringssamtaler. Projektet afsluttes med perspektiver på, hvilken rolle og opgave det, efterlader skolelederen med.

## **Kapitel 3**

### **Den videnskabsteoretiske forståelsesramme**

#### **Hvorfor pragmatismen?**

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i pragmatismen, da denne videnskabsteoretiske forståelse rummer systematisk arbejde med videnproduktion i praksis, hvor det ikke handler om at finde sandheden men mere om det at trække skabelsen af viden væk fra at være genstand for empirisk forskning til det brugbare, sandsynlige og troværdige på et givent tidspunkt i en given situation (Egholm, 2014:178). Desuden rummer den innovation gennem at eksperimentere sig frem til erfaringer, som afstedkommer nye handlinger, som kan være brugbart for os, når vi skal arbejde med at forankre læringssamtaler, som er noget helt nyt for skolerne.

---

<sup>6</sup> [https://da.wikipedia.org/wiki/Forankre\\_\(alment\)](https://da.wikipedia.org/wiki/Forankre_(alment))

## Pragmatismen

Pragmatisme kommer af det græske ord pragma, som betyder handling og hvorfra ordene praksis og praktisk er afledt og repræsenterer en revitalisering af individet, erfaringen og praksis i videnskabsteorien<sup>7</sup>.

Pragmatismen blev formuleret i 1878 af Charles Sanders Pierce<sup>8</sup>. Af andre betydningsfulde bidragydere til pragmatismen kan nævnes William James<sup>9</sup> og George Herbert Mead<sup>10</sup>.

Meget lidt af Pierces arbejde blev udgivet i hans levetid, men blev derimod bygget videre på af hans elever og kolleger. Pierce opfatter erkendelse som en analytisk proces (abduktion), hvor sansninger fortolkes gennem tegn, som repræsenterer verden. Hans hovedinteresse var spørgsmålet om, "hvordan man erkender det endnu ukendte"(Egholm, 2014:174).

Pierces antagelse var, at viden skabes, når vores eksisterende viden og vaner viser sig utilstrækkelig i forhold til at forklare og forstå ny erfaring. Pragmatismens erkendelsesinteresse stammer fra humanvidenskaberne og er ideografisk dvs. optaget af at beskrive enkelttilfælde uden at generalisere. Den er i opposition til en mere naturvidenskabelig nomotetisk erkendelsesinteresse, som er optaget af at skabe viden gennem generaliserbare lovmæssigheder. Pragmatismens mål er at undersøge, hvordan erfaringer fra tidligere situationer påvirker og anvendes i nutidige handlinger, og hvilke fremtidige konsekvenser det kan få. Dette kræver, at vi overgiver os til synspunktet, at mennesket er fejlbarlig, og selv den bedst begrundede teori kan være falsk. Mennesket skal kunne acceptere afvigelse fra en regel, således at vores gældende tro kan udfordres. Når vores tro udfordres opstår tvivl og undren, som vi hurtigt vil forsøge at genoprette gennem at skabe en ny tro, hvorigennem vi kan begribe det ukendte og uforståelige. (Egholm, 2014:175)

## Pragmatismens sandhedsbegreb - om induktion, deduktion og abduktion

I pragmatismens sandhedsbegreb spiller begrebet abduktion en væsentlig rolle. Abduktion betyder i sin essens en slutning til den bedste forklaring. Liv Egholm definerer begrebet som er centralt i pragmatismen som:

<sup>7</sup> [http://www.denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Sprog/Semantik\\_og\\_pragmatik/pragmatik](http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Semantik_og_pragmatik/pragmatik)

<sup>8</sup> 1839-1914. Kemiker og filosof

<sup>9</sup> 1842-1910 Professor i psykologi og filosofi ved Harvard

<sup>10</sup> 1863-1931 amerikansk filosof, sociolog og psykolog

*“...abduktion er derfor ikke, at man beviser, at noget er sandt, men at man på en kreativ måde bestræber sig på at sige noget om verden, der viser nye eller ukendte fænomener”(Egholm, 2014:176)*

Skridtet mod at nå sandheden går altså hverken fra teori til resultat (deduktion) eller fra resultat til teori (induktion) men minder om begge dele, idet abduktion forener deduktion og induktion ved at frembringe kvalificerede gæt. Induktion og deduktion er udtryk for en materialistisk tænkning, om at der er noget i verden, som vi kender, og det er det allerede kendte, som vi er interesserede i at undersøge. Abduktionsbegrebet derimod er ikke enten en materialistisk eller en idealistisk tænkning men både en materialistisk og idealistisk tænkning, hvor krop og bevidsthed er uadskillelige. Det kvalificerede viser tilbage til forudgående viden, som hjælper en med at opstille hypoteser om verden, mens gæt fører frem mod opnåelse af viden, der ikke følger logiske lovmæssigheder. Det afgørende er her, at frembringelse af viden forekommer på et mindre formelt grundlag og er præget af en mere umiddelbar tilgang til verden (Egholm, 2014:177). Sandhed er dermed ikke noget, som er sandhed altid og i alle situationer, men derimod:

*“Konsekvensen af det pragmatiske sandhedsbegreb er, at de resultater, vi når frem til, ikke skal betragtes som endegyldige og ufravigelige. Vores resultater skal være de mest brugbare, sandsynlige og troværdige, vi kan nå frem til på baggrund af den situation og de oplysninger, vi har på det givne tidspunkt og i den sammenhæng, hvor vi formulerer resultaterne”. (Egholm, 2014:178)*

Dette indebærer at vi løbende må være parate til at tvivle på vores resultater, teorier og konklusioner. (Johnson & Duberley, 2000:160)

### **Pragmatismens genstandsfelt**

Handling og erfaring er pragmatikkens genstandsfelt. Handling er forstået som en både kropslig og kognitiv erfaring der er individuel, social og refleksiv (Egholm, 2014:182).

Handling finder sted i en situation, hvor vi for at håndtere situationen, og de konsekvenser den fører med sig, trækker på tidligere erfaringer. Det er de fremtidige konsekvenser, som er meningsskabende for os. Det indikerer derfor et processuelt blik på frembringelse af viden, hvor fokus er på

- hvilke sociale processer, der påvirker fremkomsten af sociale handlinger
- hvordan social handling udtrykkes i forskellige former for forhandlinger og relationer.

(Egholm, 2014:184)

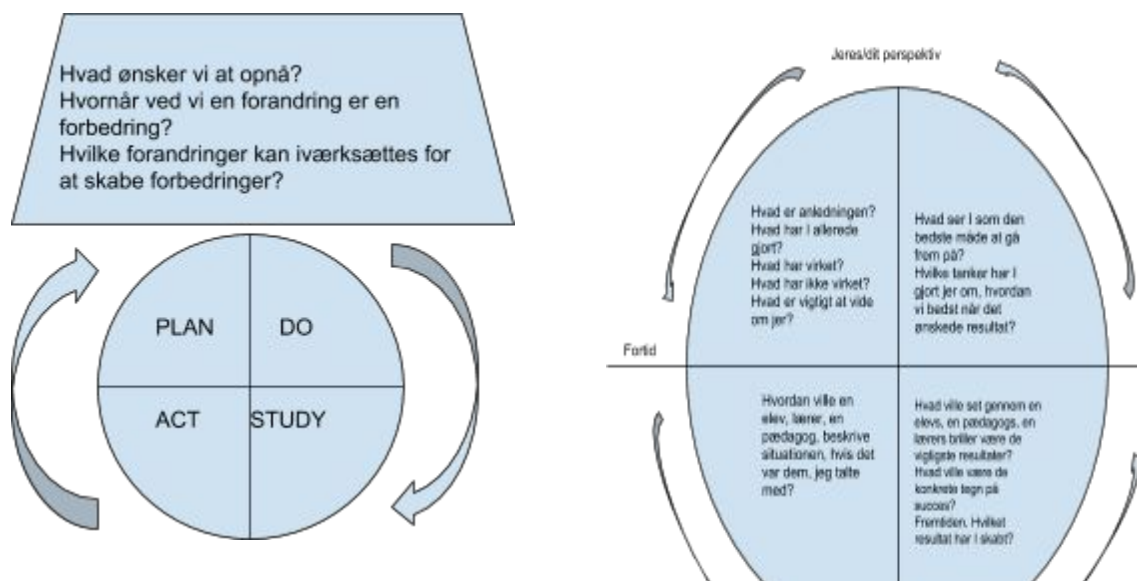
Pragmatismen rummer handling på baggrund af erfaring, hvilket vi ønsker at lære såvel vores medarbejdere som ledere, så de kan udvikle praksis gennem arbejdet med prøvehandling og prototyper. I denne abduktive tænkning ligger implicit modet til at fejle og lave kvalificerede gæt med henblik på at forstå, det vi endnu ikke har opdaget. Det indebærer desuden formulering af det produktive problem, som udspringer af forundrende, besværlige og usikre situationer. Det er en videnskabsteoretisk position, som udfordrer vanen at reflektere på baggrund af viden og i stedet kræver gøren og refleksion med henblik på videnproduktion. Pragmatismen knytter derfor mere an til divergent tænkning, hvor problemløsningen ligger i at afsøge flere forskellige muligheder for at løse en opgave eller et problem og lægger derfor op til ikke at følge konventionelle måder at tænke på. Den konvergente tænkning derimod, sigter mod et bestemt mål med en bestemt løsningsmetode. For at tydeliggøre dette kan man bruge et billede af kokken, som laver mad og følger opskriften slavisk. Her er målet at lave en bestemt ret efter en bestemt metode nemlig opskriften - konvergent tænkning. Omvendt kan man bruge det samme billede af kokken, som skal lave en ret og eksperimenterer med forskellige ingredienser og måske "opfinder" en helt ny ret - divergent tænkning. De to begreber skal ikke forstås som, at det ene udelukker det andet, men at de komplementerer og forudsætter hinanden. De indfanger begge forskellige dimensioner af vores erkendelsestilgange. De deduktive og induktive fremgangsmåder fremstår som konvergente tilgange til læring, og den abduktive tilgang fremstår som en divergent tilgang, og det er sidstnævnte, vi ønsker at fremme.

### **Sammenfatning**

Pragmatismen repræsenterer en uformel tilgang til frembringelse af viden tæt knyttet til processer i praksis. Her udvikles viden gennem konsekvenser af handlinger udført på baggrund af hypoteser og kvalificerede gæt om, hvad der kunne tænkes at virke. Gennem abduktion fjerner videnskaben sig fra kun at være genstand for empirisk forskning og åbner for fremskaffelsen af kvalitativ ny viden. Forståelse er resultatet af en *aktivitet* og ikke bare et sanseindtryk. Det virkelige er det, der virker. Det er nytteværdien, der bestemmer, om noget er sandt eller ej. Pragmatismen fremhæver vores lederes og medarbejderes handlings betydning for erkendelse.

### **Metode**

Med ovennævnte opgave om at sætte fokus på den lærende implementeringssamtale in mente vil jeg lave en forundersøgelse i form af et interview af tre skoleledere fra forskellige skoler i Aalborg Kommune. Jeg ønsker at få nogle oplevelser af, hvad der fremmer og hæmmer forankringen af læringsamtaler på skolerne. De oplevelser, som de tre skoleledere taler frem i interviewet, kan derefter give mig en fornemmelse af de udfordringer, som skolelederne på skolerne kan tænkes at have. Dette for bedre at kunne få en fornemmelse af, hvad der kan være på spil på den skole, som er i fokus for dette Masterprojekt. Herved vil jeg, i det første møde med fokusskolens ledelsesteam, være bedre rustet til at forstå de problemer, de kunne tænkes at stå overfor. Jeg vil derefter sammen med fokusskolens ledelsesteam tilrettelægge en proces inspireret af PDSA cirklen (Albers m. fl. 2015: 50) og 4 trins modellen (Dahl & Granhof Juhl, 2009:37).

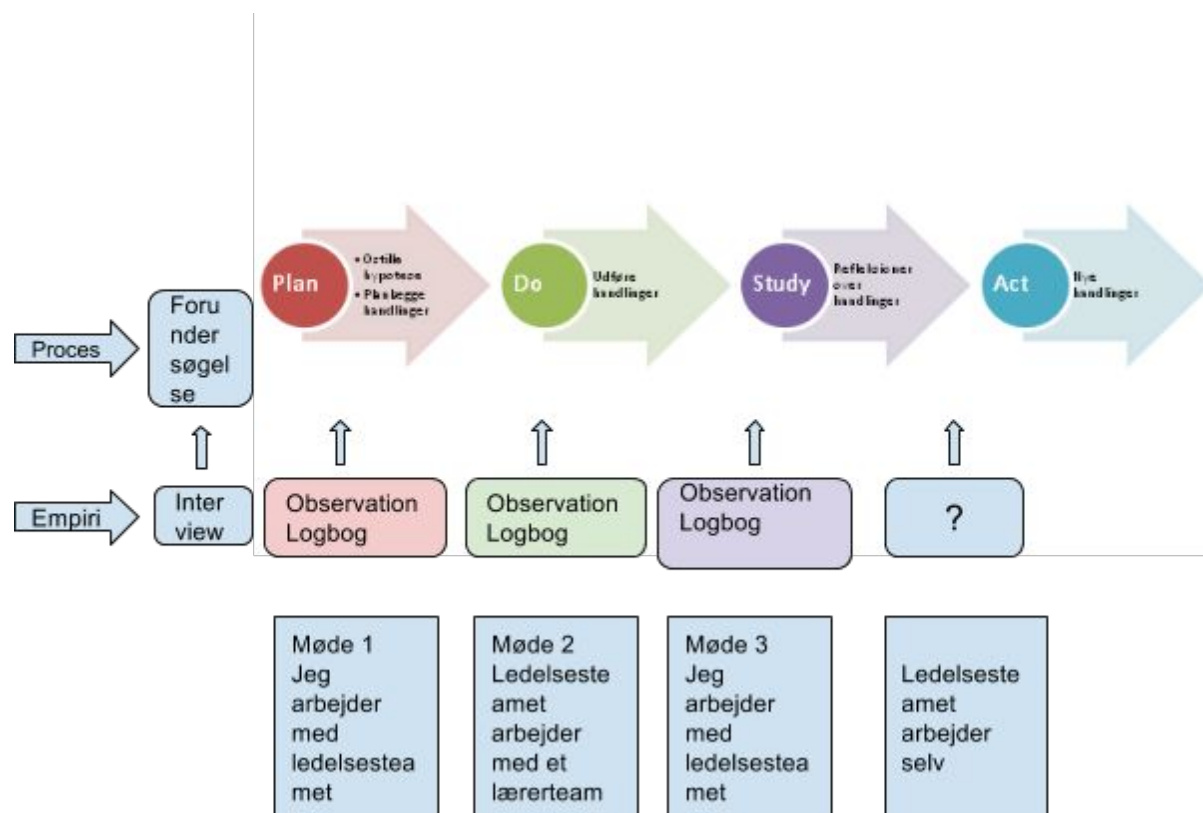


4-trinsmodellen bruges som den overordnede ramme for møde 1 og 3 og er med til at sikre, at der kigges tilbage på tidligere handlinger og kigges mod fremtidige handlinger gennem deltagerens egne briller og gennem andres briller. Den giver derfor anledning til både at stille simple og mere komplekse spørgsmål, så deltagerne selv hjælpes til at blive afklarede om, hvordan forandringer skabes og samtidig skabe en afklaring for mig som konsulent om, hvilke forandringsmodeller der kan arbejdes med (Dahl & Granhof Juhl, 2009: 38). PDSA modellen er en forbedrings- og læringsmodel bestående af en serie af små læringsloops, hvor nye handlinger hurtigt kan afprøves. Den er meget sammenlignelig med Kurt Lewins Aktionsforskningsmodel, hvor også test og læring er i fokus og kan være med til

at understøtte arbejdet med abduktion. Aktionsforskningen udfoldes nærmere senere i projektet.

PDSA modellen bruges ved, at jeg sammen med fokusskolens ledelsesteam opstiller det produktive problem for derefter ud fra en hypotese at igangsætte processer, som kan skabe øget forankring af læringsamtaler, og som kan være eksemplariske for at arbejde med forankring af læringsamtaler(**Plan**). Det er herefter ledelsesteamet, som på møde 2 skal arbejde med et lærerteam på skolen med henblik på at skabe øget forankring af læringsamtaler(**Do**). Her vil jeg deltage som observatør. Efterfølgende vil der være et møde 3 mellem ledelsesteamet og undertegnede, hvor formålet er at evaluere og indfange deltagernes læring(**Study**) med henblik på yderligere handlinger(**Act**). Der vil derfor være to læringsspor i interventionerne:

1. Vidensproduktion om forankring af læringsamtaler
2. Øget produktion af viden om læring om egen læring i organisationen.



Formålet med ovenstående model er at skitsere, at jeg tænker at lede fokusskolens ledelsesteam gennem PDSA modellens læringsloop og på sidste møde tage hul på læringsloop 2 med planlægning af nye handlinger, og samtidig skal ledelsesteamet påbegynde et læringsloop med tre medarbejdere på møde 2.

## Kapitel 3

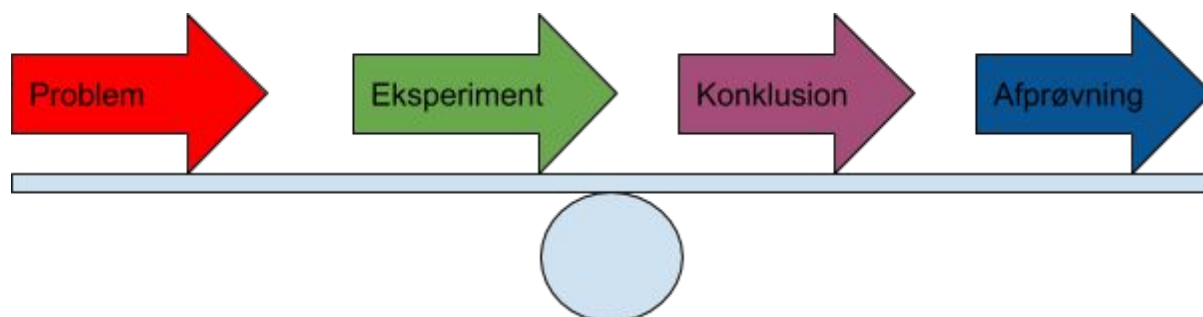
### Den læringsteoretiske tilgang

Aalborg Kommunes vision om at alle skoler skal være vidensproducerende giver anledning til at sættes fokus på en tilgang til læring, som har forstyrrelsen, eksperimentet, modet til at fejle og erfaringen indbygget i sig samt et blik på det organisatoriske. Derfor har jeg valgt en pragmatisk læringsteori, som har det abduktive princip indbygget i sig.

### Donald Schön om handling og eksperiment - en pragmatisk tilgang til læring

Donald Schön<sup>11</sup> var inspireret af en af pragmatikkens store filosoffer John Dewey<sup>12</sup>.

Sidstnævnte var optaget af opgøret med såvel empirismens som rationalismens forståelser af, hvordan mennesker lærer at forstå virkeligheden. Empirismens forestilling om at mennesker lærer at forstå virkeligheden ved at indoptage den gennem sanserne(ydre) og rationalismens ved at forstå den gennem fornuften(indre). Deweys bidrag har træk såvel fra empirismen som rationalismen men adskiller sig ved at "læring udfoldes i spændet mellem indre og ydre, mellem individens ageren og de konsekvenser, disse handlinger får i forholdet til omverdenen" (Bech, Kaspersen & Paulsen, 2014:401). Erfaringer spiller derfor en væsentlig rolle i denne tænkning om læring i praksis, som noget vi får når "vi lærer om virkeligheden ved at handle i forhold til den"(Bech, Kaspersen & Paulsen, 2014:401) og dermed erkender vi. Det er derfor det nyttige, det brugbare og det virksomme udledt af praksis, som er Deweys ontologiske afsæt. Dewey kalder den tænkning som erfaringslæring repræsenterer for reflektiv tænkning, hvilket han definerer som tænkning med et mål. Læringssynet bliver dermed interaktivt forstået som at mennesket påvirkes af omverdenen, hvilket skaber reaktioner hos mennesket i form af forståelse og handling. I en "deweysk" forståelse kan læreprocessen illustreres således:



<sup>11</sup> Donald Schön (1930-1997) Professor ved Massachusetts Institute of Technology

<sup>12</sup> John Dewey (1859-1952) amerikansk filosof, psykolog og uddannelsesreformatør.

Donald Schöns teori om læring i praksis, havde det formål at anfægte samfunds – og humanvidenskabernes tiltrækning af den positivistiske forsknings sprogbrug og tænkemåde. Han lægger afstand til det teknisk rationelle perspektiv, og fastslår, at problemer ofte ikke er givet, men konstruktioner ud fra det komplekse, uvisse, unikke og konfliktfyldte, som viser sig i praksis. Problemformuleringen er en proces, hvor forskeren bevidst udvælger og italesætter det, som opmærksomheden skal rettes mod samt bestemmer den omgivende kontekst (Schön 2001: 43p). Schöns teori er et paradigmeskifte, hvor man bevæger sig fra at betragte viden, som noget man kan måle og veje, til også at være noget der konstrueres af den lærende gennem handling i praksis.

### *Viden-i-handling*

Schön giver udtryk for med begrebet "viden-i-handling", at vi ofte har svært ved at gøre rede for vores viden via sproget, men vores viden ligger i vores handlinger, handlemønstre og fornemmelse for det, vi har i hænderne (Schön:2001: 51). Det kunne se ud til at være en intuitiv form for viden, der er kompleks og mangfoldig, som rummes og handles ud fra. Schön synes at anvende begrebet "viden-i-praksis", når han refererer til den specifikke viden, som den erfarne professionelle tilegner sig qua sit fag eller sin specialisering. Den professionelle vil via erfaringen, og gentagelsen af sine handlinger, øge den implicite viden-i-handling, hvilket både gør vedkommende i stand til at handle mere intuitivt og automatiseret, men også øger risikoen for fejlslutninger. Schön påpeger en risiko for selektiv uopmærksomhed, der er "blinde pletter" hos den professionelle, som kan forhindre oplevelsen af at blive overrasket og således også muligheden for refleksion-i-handling (Schön 2001:61).

### *Refleksion -i -handling*

Som en ekstra dimension i sit begreb tilføjer Schön "refleksion-i-handling", hvor der foregår en mere eksplicit refleksiv læreproces, hvor individet reflekterer over sin handling, samtidig med individet "gør" handlingen. Alene når individet oplever noget overraskende - behageligt eller uønsket i handlingen forekommer refleksionen. I situationer hvor vi møder noget, som fx ikke passer ind, er vi nødsaget til at slippe vores automatiserede måde at handle på og til at tænke over det, vi laver, mens vi gør det (Schön 2001: 57). Refleksion, handling og viden øver således indflydelse på hinanden samtidigt i én proces. Det er denne refleksive proces, som Schön finder bestemmende for, at den praktiserende kan opnå at lykkes med at



udtrykke og håndtere de usikre og ustabile situationer, som praksis kan byde på.

### **Chris Argyris og Donald Schön om single loop og dobbelt loop læring**

Argyris<sup>13</sup> og Schön har sat læring ind i en mere organisatorisk kontekst: De skelner mellem to former for læreprocesser: *Single-loop* og *Double-loop læring*.

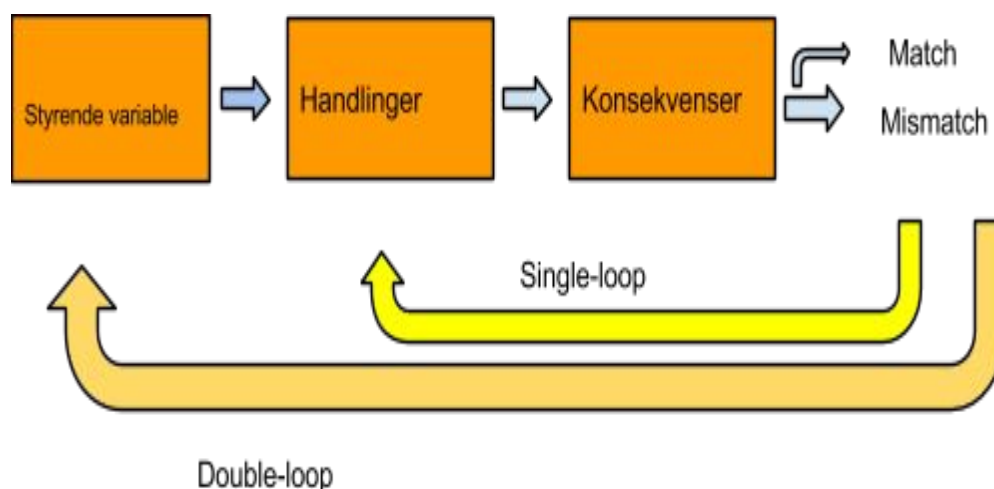
Single-loop læring kan forstås som en læreproces, som forandrer handlinger inden for samme forståelsesramme i organisationen. Det vil sige, at Single-loop læring skal forstås som læreprocesser, som er velegnede ved forandring af rutiner og udfordringer, som gentager sig og som kræver *“...at opløse komplekse opgaver i simple opgaver, som producerer det ønskede resultat, når de udføres korrekt”* (Argyris 1992: 439). Her er fokus på at ændre handlinger.

Double-loop læring er derimod karakteriseret ved, at et mismatch korrigeres ved først at undersøge og ændre de styrende variable og derefter handlingerne. Der er et fokus på at forandre det grundlag, som individerne driver og styrer deres handlinger på, således at man på sigt sikrer organisationens fremtid. Double-loop læring er brugbar i forbindelse med komplekse udfordringer.

Argyris og Schön peger på, det er nødvendigt at forstå, at læring i organisatorisk sammenhæng er tæt koblet til en organisations evne til *“to take action”*. Begrebet handling er ikke en reduktion af enkelte medarbejders handling men rummer også et udtryk for organisationens evne til at skabe betingelser, som muliggør medarbejderens handling. På baggrund af handling sker et match eller mismatch, som korrigeres ved at ændre måden der handles på. Gennem en nærmere undersøgelse *“inquiry”* på baggrund af tidligere erfaringer munder det ud i en *“Theory-of-action”*. Denne kan opdeles i to kategorier: 1 *“Theory-in-Use”* (det medarbejderen/lederen gør). 2 *“Espoused Theory”* (det medarbejderen/lederen ønsker at gøre og som kommunikeres til andre). Der kan være tale om såvel bevidst som tavs viden. Argyris og Schön beskriver grundlæggende handlinger, der udført på de rette tidspunkter, kan skabe en ønsket adfærd som *“Theories in use”*. *“Theory-in-Use”* kan forklares med flg. model, som illustrerer, at i nogle tilfælde får vores handlinger konsekvenser som er så omfattende, at de ændrer det, der driver og styrer vores handlinger dvs. de styrende variable<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Chris Argyris(1923-2013) var professor emeritus på Harvard Business School.

<sup>14</sup> *“De styrende variable er de foretrukne tilstande, som individet stræber efter at opnå, når de handler”* (Argyris, 1992: 438).



Illeris, 2012:438

Læreprocesser i en organisation har sin oprindelse i, at medarbejder/ne oplever en forstyrrelse. Det kan være faldende/stigende produktivitet, faldende/stigende kvalitet, som fordrer handling. I det øjeblik individet opdager et problem, finder en løsning og iværksætter læringen bliver den til organisatorisk læring. Organisatorisk læring implementerer således løsningen i praksis.

I det følgende afsnit vil jeg gøre mig overvejelser over, hvilken betydning den konsulentposition, jeg vælger, kan få for den proces, jeg ønsker at påbegynde.

## Kapitel 4

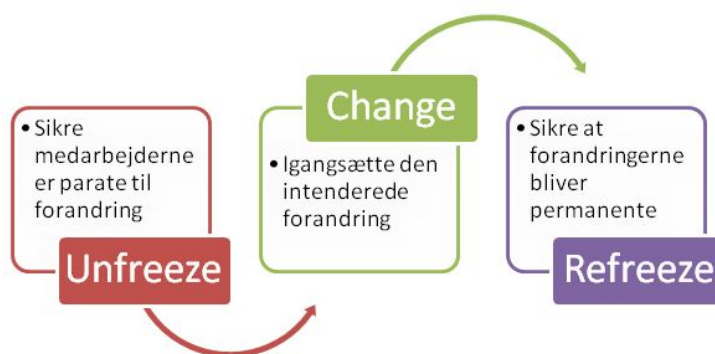
### Overvejelser over proceskonsultation

#### Edgar Schein om proceskonsultation og OD

Jeg må den i opgave jeg har fået stillet af læringschefen gøre mig overvejelser over, hvordan og fra hvilken position jeg vil møde ledelsesteamet, da det får en betydning for, hvordan processen bliver og hvilket læringsudbytte ledelsesteamet får. I Aalborg Kommune har vi et mål om, at alle skoler skal være vidensproducerende. I målet ligger implicit en læringstænkning, som handler om, at organisationerne producerer viden gennem prøvehandling og prototyper. Det vil sige en læringstænkning, som knytter an til divergent tænkning, når vi skal løse vores produktive problemer. Den divergente tænkning knytter igen an til eksperimentet i det abduktive princip, som igen knytter an til en læringstænkning som beskrevet ovenfor, hvor læring gennem erfaring og handling er centralt. Derfor må jeg afgrænse mig i forhold til Change Management traditionen fra 1980'erne, hvor grundantagelsen er, at forandringsprocesser er mulige at lede, planlægge og styre. Man er optaget af at "tune" maskinen, så den kan øge produktionen (Dahl & Granhof Juhl,

2009:128). Denne tilgang knytter mere an til en ekspertkonsulentrolle, hvor opgaven for konsulenten bliver at løse et problem, som på forhånd er defineret af kunden. Min interesse er at øge produktionen af viden om ledelsesteamets egen læring om forankring af læringssamtaler i deres organisation. Til dette formål må jeg indtage en anden position, hvis formål er at skabe produktive problemer, læring og nye handlemuligheder.

I 1980'erne skriver Edgar Schein<sup>15</sup> sine to berømmede bøger med kultstatus om proceskonsultation. Det centrale i Edgar Scheins tænkning om proceskonsultation også kaldet Organizational Development (OD) er, at modsat ekspertkonsultation handler det ikke om, hvad konsulenten gør, men derimod hvordan noget bliver gjort. Processen bliver her helt central, og det er kunden, som skal stå ved roret og udstikke kursen, mens konsulenten skal hjælpe kunden til at mestre det (Dahl & Granhof Juhl, 2009:131). Problemer løses mest effektivt og holder længere, hvis organisationen lærer at konstruere produktive problemer, og selv lærer at håndtere dem (Double Loop læring). I denne specifikke opgave bliver det derfor vigtigt at skabe læring om forankring, som kan bruges i nye og kommende forandringsindsatser. Den opgave jeg har fået som proceskonsulent er at designe og skabe læreprocesser, som skaber læring om forankring, men også skaber læring for ledelsesteamet på skolen om, hvordan de skal arbejde med forankring af læringssamtaler.. OD positionen tager bl. a. sit udgangspunkt i Kurt Lewins aktionsforskning med Lewins grundmodel for organisatorisk forandring.



Kurt Lewin

OD traditionen er ydermere inspireret af Lewin i forhold til at etablere et samarbejde mellem forsker og de mennesker, som er berørt af problemet.

Idealet for OD positionen er "at fremme menneskelig udvikling for herigennem at opnå sociale og organisatoriske forbedringer" (Dahl & Granhof Juhl, 2009:128).

<sup>15</sup> Edgar Schein (f 1928) tidligere professor på MIT Sloan School of Management.

## **Kapitel 5**

### **Metodologi**

I dette Masterprojekt er mit fokus at interessere mig for at forstå konkrete personer og særligt sociale processer, hvor de involverede producerer viden om en stærkere forankring af læringssamtaler og lærer om egen læring i forhold til forankring af ny praksis. Målet er at undersøge ude i og sammen med praksis, hvordan konkrete individer handler i et konkret arbejde med forankringen af læringssamtaler, og hvordan disse handlinger virker (Egholm, 2014:171)

Det at frembringe viden kan foregå både i kendte videnskabelige miljøer på universiteter og i laboratorier men kan også foregå i en eksisterende praksis, således at forskningsprocessen bliver knyttet an til eksperimenterende praksisformer og læreprocesser. Dette fokus kalder på metoder, som er optagede af at belyse oplevelser, erfaringsprocesser og aktiv deltagelse i det sociale liv. Disse metoder også kaldet kvalitative metoder, som både kan anskues såvel som en erkendelsestradition og som et undersøgelsesfelt, søger at forstå hvordan mennesker tænker, handler, lærer og udvikler sig. De har traditionelt rod i human-, samfunds- og sundhedsvidenskaberne og repræsenterer mere et subjektiverende "udefra og ind" blik på verden. Der er tale om en måde at indsamle viden på, som er mere optaget af proces, hvorfor selve valideringen af den indsamlede viden også sker i processen. Dette er i opposition til en mere positivistisk tilgang til frembringelse af viden, som repræsenterer et mere objektiverende "udefra" og på afstand blik på verden og er karakteriseret ved at være mere optaget af at forklare det observerede gennem kvantiteter som at måle og veje. De indsamlede data valideres derefter gennem gentagelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010)

### **Metodeafsnit A**

#### **Forundersøgelse**

Min overordnede rettesnor er problemformuleringen, hvor jeg har sat mig for at undersøge, hvordan læringssamtaler kan forankres gennem refleksiv læring. I den forbindelse tænker jeg det værdifuldt at være undersøgende på tre tilfældigt udvalgte skolelederes oplevelser af, hvad der fremme og hæmmer forankring.

#### **Interview**

I dette afsnit vil jeg fremlægge de forskellige metodiske valg, som jeg har taget i forbindelse med interviewene. Desuden vil jeg opridse de etiske overvejelser, som jeg har gjort mig og beskrive, hvordan jeg har valgt at analysere mine data.

Det semistrukturerede interview er valgt som kilde til min forundersøgelse, da det lægger op til en fortolkning af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann 2008). Det giver mulighed for at opnå indsigt og ny viden. *“Interview er velegnede til at udfolde mangefacetterede og ofte modsætningsfulde italesættelser af erfaringer, oplevelser, orienterings- og tolkningsrammer.”* (Staunæs & Søndergaard 2005, s. 54) Ved at anvende semistrukturerede interviews får jeg mulighed for at få et dybere og mere detaljeret kendskab til interviewpersonernes livsverden og opnå en dybere forståelse af de temaer, som interviewpersonerne forholder sig til og reflekterer over i den dialog, der finder sted i interviewsituationen (Kvale 2009).

Det semistrukturerede interview udføres med udgangspunkt i en interviewguide (bilag 1), som består af et forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål i relation til mit forskningsspørgsmål. Det er mig som interviewer, der har fastlagt spørgsmålene for interviewet. Spørgsmålene skal betragtes som forslag, der kan tages udgangspunkt i under selve interviewet. Dette gør, at der er mulighed for, at interviewpersonen kan give udtryk for egne meninger, erfaringer og synspunkter, og at der undervejs er mulighed for at justere eller følge op med uddybende spørgsmål (Kvale 2009).

Der er i det kvalitative forskningsinterview ikke tale om egentlig reliabilitet, da udsagnene, som interviewpersonerne kommer med, ikke kan forstås som sandhedsudtryk eller objektive udtryk for praksis. De må i stedet ses som subjektive oplevelser, der formuleres i dialogen, og som nærmere er udtryk for interviewpersonens oplevelse af egen praksis. En interviewsituation kan beskrives som et møde mellem mennesker, der aldrig kan gentages med nøjagtig samme resultat til følge. Det er væsentligt at have fokus på spørgeteknikken, da det kan påvirke reliabiliteten, hvis man ubevidst kommer til at stille ledende spørgsmål eller åbent giver udtryk for egne holdninger. I den sammenhæng bliver min forforståelse et bias, som jeg hele tiden må tage højde for og forsøge at sætte parentes omkring (Kvale og Brinkmann 2009). Ved at gøre undersøgelsen så sammenhængende, gennemsigtig og eksemplarisk som muligt, er intentionen at øge validiteten.

### **Udvælgelse af interviewpersoner**

I forbindelse med udvælgelsen af interviewpersoner var mit formål, at jeg gerne ville inddrage så mange forskellige perspektiver og synsvinkler som muligt. Derfor valgte jeg mine interviewpersoner ud fra det kriterium, at de repræsenterer henholdsvis en lille, mellemstor og en stor skole samt er repræsenteret ved både land og byskoler.

Interviewpersonerne er alle tre ansat som skoleledere i Aalborg Kommune. De har alle erfaring med at være skoleledere spændende fra 1 år til 10 år. Aldersmæssigt ligger skolelederne i spændet mellem 41-56 år.

### **Praktiske aftaler forud for interviewene**

Forud for interviewene havde jeg en kort samtale med skolelederne. Her forklarede jeg rammerne og formålet, og jeg betonedede, at alt ville blive behandlet fortroligt og anonymt. Jeg forklarede, at de til enhver tid kunne undlade at svare på spørgsmål, og at de selvfølgelig altid kunne trække sig ud af interviewet. Jeg fortalte, at interviewet ville blive optaget, og at jeg efterfølgende ville transskribere de tre interview (Bilag 0) og udvælge passager, som ville blive brugt i opgaven. Vi aftalte, at jeg ville sende en udskrift til hver af dem, så de kunne få mulighed for at gennemgå, hvad der er blevet sagt i interviewsituationen. De havde på denne måde mulighed for at godkende udtalelserne, før de kunne blive brugt i opgavesammenhæng.

### **Interviewsituationen**

Der er mange faktorer, der har indflydelse på, om en interviewsituation udmunder i et meningsfuldt interview. Jeg tilstræber at skabe et samtalerum, hvor informanterne kan føle sig godt tilpas, og derfor fik de lov til at bestemme, hvor og hvornår interviewene skulle finde sted. Det var vigtigt for mig, at de følte sig trygge i situationen, da det ellers kan indvirke negativt på interviewene (Kvale 2007).

I interviewsituationen stillede jeg spørgsmålene ud fra temaerne i interviewguiden og forsøgte at lade informanterne fortælle frit indenfor temaerne. Jeg spurgte efter konkrete oplevelser, refleksioner og erfaringer, da jeg ønskede at få interviewpersonerne til at fortælle om specifikke erfaringer, refleksioner og oplevelser for derefter at reflektere over disse. Jeg valgte at stille åbne spørgsmål for at kunne afdække nye og endnu ikke erkendte dimensioner (Kvale 2009).

Jeg har i selve interviewsituationen tilstræbt at lytte mig frem og være åben overfor informanternes svar. Dette har jeg gjort for at øge reliabiliteten af interviewet. Jeg har i løbet af interviewet fokuseret på at stille opfølgningsspørgsmål, hvor det var passende, for at blive mere sikker på, hvordan svaret kunne forstås. Herigennem har jeg forsøgt at indbygge en del af analysen i selve interviewsituationen ved at afklare mulige modsigelser gennem uddybende spørgsmål. Jeg har fokuseret på at bruge opfølgningsspørgsmål til at udfordre informantens udsagn og folde beskrivelserne ud (Kvale 2009).

### **Etiske overvejelser**

Overvejelser over person, position og forskerrollen

Forhåndskendskabet imellem mig som interviewer og interviewpersonerne har i denne opgave sikkert haft en mindre påvirkning af undersøgelsesresultatet. At interviewpersonerne har et forhåndskendskab til mig som person og placerer mig i en særlig position som Skoleforvaltningens medarbejder med de slutninger og meninger, som de på forhånd har dannet af mig, kan godt have en påvirkning i interviewsituationen. Desuden kan min ændrede rolle som forsker i denne sammenhæng også have en betydning, men jeg er af den overbevisning, at interviewpersonerne under interviewene ytrede deres oprigtige meninger og oplevelser.

### **Anonymisering**

Skolens og informanternes navne er anonymiseret i dette speciale, dvs. at de er ændret og valgt fuldstændigt tilfældigt. Jeg har foretaget anonymiseringen af informanterne efter aftale med disse, således at der i interviewene blev givet plads til alle slags oplevelser, erfaringer og frustrationer i og omkring deres position som leder.

Jeg er nu ved at nærme mig den egentlige analyse af det empiriske materiale, men før jeg tager fat på den, så vil jeg i det efterfølgende kapitel gøre rede for min analysestrategi.

En analysestrategi giver mulighed for at stille skarpt på verden på en bestemt måde. Hermed foretager jeg et valg for, hvad der bliver synligt, men det medfører også et fravalgt af andre mulige blikke og synsvinkler. Jeg kan derfor sige, at analysestrategierne får betydning for den viden, som jeg er i stand til at frembringe.

### **Analysestrategi**

Som analysemetode har jeg valgt meningskondensering (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg har valgt at transskribere de tre interview og derefter gennemlæse hele transskriptionen med henblik på at systematisere meningsenheder og tematisere dem for at danne mig et overblik. De meninger informanterne udtrykker, gives en kortere formulering. Lange udsagn kortes ned til kortere passager, som rummer hovedbetydningen af det sagte, kaldet meningskondensering (Kvale 2009).

Til sidst sammenfatter jeg væsentlige meninger og refleksioner, som interviewpersonerne udtrykker, hvilket er formålet med meningskondensering (Kvale & Brinkmann 2009).

Kvale og Brinkmann har opstillet en guide til at udføre den metodiske meningskondensering, som resulterer i et analytisk redskab, som er det redskab jeg har gjort brug af i behandlingen af mine data..

1. Gennemlæsning af hele interviewet, for at danne et overblik.
2. Bestemmelse af naturlige meningsenheder udtrykt i interviewet.
3. Omformulering og kategorisering/tematisering for enkelthedens skyld.
4. Specifikke spørgsmål til undersøgelsen for at fremhæve undersøgelsens formål.
5. Fremhævelse af væsentlige temaer som helhed i en sammenhængende deskriptiv tekst  
(Kvale & Brinkmann, 2008, s. 228).

Jeg vil desuden gøre brug af andre kvalitative forskningsmetoder for at indfange viden i den mere processuelle del af min undersøgelse. Herunder observationer og forskerens logbog. Dette foldes ud senere i opgaven

### **Produktive problemer som analysestrategi**

Jeg har forud for påbegyndelsen af analysen fremsendt de transskriberede interview til de respektive skoleledere mhp. evt. rettelser, hvilket fungerer som en validering af materialet. Ingen af de tre skoleledere havde rettelser.

Jeg vil i min analyse forsøge at holde det op imod Christian Tangkjærs<sup>16</sup> tænkning om vigtigheden af, når vi skal udvikle organisationer, at konstruere produktive problemer med omhu, således at de bliver relevante, løsbare og meningsfulde. Christian Tangkjær arbejder ud fra en tænkning om, at problemer i organisationer er socialt konstruerede, og at problemer i organisationer ikke er et onde, men tværtimod skal ses som noget ledere aktivt skal skabe og som kan være med til at udvikle organisationen. Det får den betydning i en organisation, at problemer skal forstås omhyggeligt (Tangkjær, 2011:1).

“I den virkelige verdens praksis præsenterer problemerne ikke sig som noget givent for den praktiserende. De må nødvendigvis konstrueres ud fra det materiale, som problematiske situationer udgør, og som er forundrende, besværlige og usikre. For at kunne omsætte en problematisk situation til et problem må den praktiserende udføre

---

<sup>16</sup> Lektor, prodekan og ph.d ved Copehagen Business School ved Institut for organisation.



et bestemt stykke arbejde. Han er nødt til at finde en form for fornuft i en situation, der basalt set ikke har en sådan fornuft”.

(Schön D. i Tangkjær, 2011:7)

Nærværende forundersøgelse og analyse skal tjene det formål at konstruere problemet med omhu, således at vi skaber et produktivt problem forstået som et “problem der er løsbart, meningsfuldt og kan understøtte organisationen” (Tangkjær, 2011:3) samt at vi også får nogle pejlinger på, hvordan vi skal arbejde med problemet.

Jeg er blevet inspireret af Christian Tangkjær<sup>17</sup> i forhold til måden at forstå problemer i organisationer på. Han arbejder ud fra en tænkning om, at problemer er noget vi aktivt skaber og formulerer sammen i organisationen (Tangkjær, 2011:1)

“Vi skal konstruere vores problemer med omhu og ikke skabe unødige problemer for os selv og organisationen” (Tangkjær, 2011:3)

Han taler for, at vi skal være omhyggelige med at skabe og forstå produktive problemer, således at vi kan løse problemerne på nye måder fremfor at hænge fast i gamle mønstre og vælge det velkendte og anerkendte. Schön understøtter vigtigheden af i en læreproces, at forskeren bevidst udvælger og italesætter det, som opmærksomheden skal rettes mod (Schön, 2001:43) Dette kræver en analytisk tilgang, således at der bevidst kan kigges bag om problemet og vælges et perspektiv for problemskabelse. Analysen og valget af perspektiv for problemskabelsen får en betydning for: “...måden lederen kan være leder og organisationen bliver til organisation” (Tangkjær, 2011:3).

Christian Tangkjær præsenterer fire forskellige syn på koblingen mellem ledelse og problemløsning. Den første er en forståelse af problemer som objektive fænomener, der bygger på en tænkning om, at lederen gennem rationel analyse designer implementeringen for at optimere organisationen. Det andet er problemer som institutionaliserede former, som primært hersker indenfor den offentlige sektor. Her bliver problemer ofte løsningsdrevne, og valget af løsning bliver afhængig af, det, vi tror er anerkendt som “det rigtige” og løses ofte med myndighedens konceptuelle løsning. Det tredje er problem som organisationstilpassede fænomener. Heri ligger en tænkning om, at problemer i organisationen designes til noget lokalt og meningsfuldt. Problemet dekomponeres dvs. nedbrydes eller oversættes i flere dele med henblik på gennem fri vilje og sund fornuft at tage aktivt fat i problemet. Dette kan afstedkomme, at problemet får flere udtryk og kræver en kompleks koordinering i

---

<sup>17</sup> Lektor, dekan og Ph.d ved Copenhagen Business School

organisationen. Det fjerde og sidste syn på problemer handler om problemer som det aktive affald. Her er tænkningen, at problemer og løsninger flyder rundt i organisationen, og ledernes opgave bliver dermed at tilbyde organisationens medlemmer identificering af koblingsmuligheder. Problemer og løsninger eksisterer allerede i organisationen.

I de to sidste perspektiver på produktive problemer som problemskabelse og ikke som problemløsning ligger der et stærkt perspektiv på læring:

*“I den virkelige verdens praksis præsenterer problemerne ikke sig som noget givent for den praktiserende. de må nødvendigvis konstrueres ud fra det materiale, som problematiske situationer udgør, og som er forundrende, besværlige og usikre. For at kunne omsætte en problematisk situation til et problem må den praktiserende udføre et bestemt stykke arbejde. Han er nødt til at finde en form for fornuft i en situation, der basalt set ikke har en sådan fornuft” (Schön, 2003:44)*

For at være i stand til at komme det produktive problem nærmere har jeg ud fra ovennævnte analyse forsøgt at analysere mig frem til de temaer i forundersøgelsen, som udgør de problematiske situationer for bedre at kunne komme nærmere en omhyggelig konstruktion af det eller de problemer, de tre skoleledere peger på i forhold til forankring som generelt fænomen. Førnævnte skulle gerne hjælpe os med at løse problemerne på nye måder og ikke vælge det velkendte og dermed risikere at alt for mange forsøg på forandringer aldrig bliver forankret i organisationen.

For at hjælpe mig i min konsulentrolle har jeg analyseret de temaer, som skolelederne mener fremmer forankring ind i Christian Tangkjærs fire forskellige syn på konstruktionen af organisatoriske problemer for at blive klogere på, hvad de tre skoleledere peger på som produktive problemer i arbejdet med forankring. Dette skal også hjælpe mig til bedre at kunne producere produktive problemer sammen med skolen, som jeg skal arbejde med og dermed have en pejling på, hvorledes de kan håndteres. Som det ses i skemaet herunder, kategoriserer temaerne fra forundersøgelsen sig i alle fire forståelser om problemer, hvilket kalder på fire forskellige ledelsesformer.

Jeg bruger Tangkjærs kategorier af problemer som en analysemodel, som jeg selv har konstrueret for at vise, hvilken betydning omhyggelig konstruktion af produktive problemer får for den måde, vi løser dem på.

Problem	Temaer der fremmer forankring	Temaer der hæmmer forankring

Problemer som objektive fænomener	Strategisk arbejde, Tydelighed om mål, retning og forventninger, fokus,	Drift
Problemer som institutionaliserede former	Strukturelle faktorer og systematik	Tid
Problemer som organisationstilpassede fænomener	Adskille drift og processer, eksperimenterer, øve, erfaring, begå fejl, mod, det der virker	
Problemer som det aktive affald	Skabe sammenhænge, drømmen, opfølgning og videndeling, involvering	Manglende opfølgning, troen på indsatsen

### Analyse af forundersøgelse

På de to stillede hovedspørgsmål:

1. Hvad tænker du, der kan være med til at fremme at forandringsprocesser får ben at gå på ude i organisationen?

Er der nogle tidligere erfaringer, du trækker på, hvor du oplevede det virkede i forhold til at forankre forandringer i organisationen?

2. Hvad tænker du, der kan være med til at hæmme forandringsprocesser får ben at gå på ude i organisationen?

peger de tre skoleledere på flg. temaer som fremmende for forankring: Fokus, skabe sammenhænge i organisationen, strategisk arbejde, opfølgning og videndeling, tydelighed om mål, retning og forventninger, det der virker, strukturelle faktorer og systematik, involvering, drømmen, erfaring, begå fejl, adskille drift og proces, vedholdenhed, eksperimenterer og øve, mod. De temaer som skolelederne oplever som hæmmende for forankringer er: Manglende opfølgning, tid, troen på indsatsen, drift.

### Problemer som objektive fænomener

Produktive problemer som "objektive fænomener" kalder på at blive håndteret rationelt gennem undersøgelse, analyse og identifikation af problemet. De har alle karakter af

problemer som kræver at en løsning udtænkes ofte ved hjælp af en rationelt bud på implementering af løsningen i organisationen.

Denne måde at anskue problemer på har rod i en lineær forandringsfilosofi (Lund, 2015:92).

Skolelederne peger på betydningen af tydelighed om mål, retning og forventninger i forhold til forankringen af læringssamtaler.

*“Men jeg tror at en tydelig ledelse og en tydelig retning og der tænker jeg ikke kun på skolelederen der tænker jeg også nogle lag højere oppe altså jeg tænker helt oppe i det politiske at tydeliggøre det sådan at man ved præcis at det her er en opgave man har - det er et stykke arbejde der skal udføres. Det er med til at fremme en forandringsproces.”*

Her italesættes betydningen af ovenstående, som en faktor for, at skolelederen kender opgaven. Denne tydelighed om mål, retning og forventninger, mener skolelederne, er en opgave, de har på egen skole, men giver også udtryk for, at de fra oplever behov for en fra Skoleforvaltningens side tydeligere rammesætning af opgaver i forhold til at “oversætte” målene, være konkrete på retningen og forventningerne. Dette oversættelsesproblem kan skyldes at indsatsen “Læringssamtaler” er en indsats, som er besluttet af forvaltningsledelsen og ikke har involveret skolelederne, inden indsatsen blev udrullet. En anden antagelse kan være, at de øverste skoleledere mangler kompetencer til dette oversættelsesarbejde, og det kunne tænkes at hænge sammen med det strategiske arbejde, hvortil en skoleleder siger:

*“...det kræver man har tid og får arbejdet strategisk med det, fordi hvis den strategiske altid kun går en måned frem, så får man ikke skabt det store brede perspektiv, som måske også gør, at man får sat nogle milepæle op undervejs”.*

Skolelederen kunne her antyde, at det strategiske arbejde kan være det, der kan være hjælpsomt, når oversættelsesarbejdet skal gøres, da det er en naturlig del af det at lave en strategi at gøre strategien kommunikerbar for medarbejderne. Skolelederen refererer til at skabe det store brede perspektiv, som er vigtigt i forankringsarbejdet, og at det er svært i praksis, fordi der kommer mange indsatser, som kan være forstyrrende for det igangværende på den lange bane

Endelig peger skolelederne på vigtigheden af at fokusere stærkt på forandringsindsatserne. De taler om, at der er mange ting som kan tage deres fokus.

*“Samtidig så tænker jeg, jeg også godt kunne bruge noget mere sparring altså de der ledelseslaboratorier, som vi eksempelvis har, kunne jeg godt bruge mange flere af, fordi jeg har også brug for, at der er nogle, som minder mig om, for ellers kommer jeg til køre ud af min retning, men at vi også får holdt fast i, hvad er det lige præcis, vi også skal forholde os til”.*

De efterlyser helt konkret ledessparring på at holde sig i sporet, fordi der er så mange andre opgaver. Dette tyder på udfordringer i forhold til det som Vivianne Robinson<sup>18</sup> siger: “at sætte mål er at adskille det relativt vigtige fra andet vigtigt”<sup>19</sup>. Det peger på, at der er en helt konkret udfordring for skolelederne i forhold til at prioritere. Ledelsesopgaven bliver i denne optik at tilpasse strukturen til opgaven.

### **Problemer som institutionaliserede former**

Denne konstruktion af problemer ser man ofte i organisationer som er udsat for et institutionelt pres. Et pres fra Undervisningsministeriet om at folkeskolerne skal øge alle elevers læring. Denne måde at konstruere problemer er også løsningsdrevet fremfor at være problemdrevet. Det kan derfor ofte blive de samme løsninger, som rejser rundt i systemet og bliver svaret på alle problemer. Der eksisterer en frygt for, at indsatsen omkring “Læringsamtaler” er i risiko for ikke at blive forankret, og derfor sætter vi ind med struktur og rammer i håb om at indsatsen bliver forankret.

Skolelederne efterlyser rammer, værktøjer og systematikker til forandringsarbejdet, som går helt ned på mikroniveau, hvor det handler om at rammesætte møder, hvor der skal arbejdes med forandringerne. En af skolelederne foreslår et konkret værktøj (drejebog), som oprindeligt er kendt som et endeligt manuskript til en film, med dialog og detaljerede beskrivelser af alle scener.

*“I det hele taget så synes jeg drejebogspolitik er et ret godt ledelsesværktøj til også at gøre det tydeligt overfor mennesker ikke kun, hvornår vi er igang med en proces, men også hvornår at både medarbejdere og ledelseskolleger, de kan forvente, at vi*

---

<sup>18</sup> Professor ved University of Auckland Faculty of Education

<sup>19</sup> konferencen om elevcentreret skoleledelse d. 26. maj 2015 arrangeret af Dafolo og UCC

*træffer nogle beslutninger om de evalueringer, som vil komme tilbage, og hvornår de også kan forvente de her evalueringer, eller de her processer omkring evaluering er iværksat - ændringerne”.*

Skolelederne efterlyser systematik, som kan skabe gennemsigtighed og overblik over tid, deadlines, opgaver og processer under en forandring. Der peges ydermere på en drejebog som et redskab, som kan være et grundlag for den ledelsessparring som efterlyses:

*“Jamen det hjælper egentlig med til dels at give mig en disposition for min ledelsesindsats, men den hjælper egentlig også til at synliggøre, hvad det er for nogle processer, jeg er i gang med overfor de mennesker, jeg forventer en sparring fra”.*

Der synes også at være en opmærksomhed på den enkelte leders evne til synliggørelse af processer samt udvikling og interesse i sparring for at udvikle og dygtiggøre sig selv.

Udfordringen bliver her at sikre det nødvendige organisatoriske fokus

Ledelseopgaven bliver her at tilpasses strukturen til opgaven.

### **Problemer som organisationstilpassede fænomener**

De produktive problemer som konstrueres som organisationstilpassede fænomener er karakteriseret ved, at de designes til noget lokalt og meningsfuldt.

*“Det skal være der, hvor man har oplevet, det har jeg faktisk et behov for, og det virker, og så er jeg nødt til at skulle gøre noget mere af det”.*

Det, at medarbejderne oplever, at noget nyt virker i praksis, ansporer til meningsfuldhed i forandringsprocessen. Det kan være interessant at gå lidt ind i, hvad det er, der skal til for, at forandringer giver mening. Skolelederne peger på, at medarbejderne skal have mod på og kunne se, hvad de kan bruge det nye til, og at det kræver en tilpasning af det nye til organisationen.

De peger ydermere på eksperimentet, det at begå fejl og at skabe en øvebane som noget væsentligt i forankringsøjemed.

*“Så at når man sætter sådan noget her i gang, så skal det ikke kun være noget, vi har prøvet en gang. Det skal være der, hvor man har oplevet, det har jeg faktisk et behov for, og det virker, og så er jeg nødt til at skulle gøre noget mere af det”.*

Jeg kan her se paralleller til visse læreprocesser, hvor der arbejdes erfaringsbaseret med at få erfaringer på baggrund af eksperimenter. Der ligger implicit en “øven sig” og eksperimenteren for at finde frem til det, som virker. Desuden peger en skoleleder på et vigtigt element:

*“...der har jeg lært at det er en vigtig opgave for os at sætte vandtætte skodder mellem driften og processering, så det vi har lovet at lave i den proces, at det rent faktisk også bliver overholdt”.*

Her kan vise sig et produktivt problem, når man arbejder med forandringer at adskille drift og udvikling. Skolelederne påpeger samstemmende driften som en hæmmende faktor for implementering. Denne tilgang til konstruktion af problemer, hvor de oversættes ind i en lokal kontekst kræver dekomposition forstået som “at dele det op i mindre dele for bedre at passe til organisationens struktur med den kompetenceopdeling den har” (Tangkjær(2011: 5)

Problemerne vil derfor ofte kunne deles op i mindre problemer.

Skolelederen nævner endvidere, at han har lært noget i processen. Dette kan indikere, at forandrings- og forankringsprocesser er læreprocesser, hvor det er vigtigt at blive bevidst om læringen især gennem arbejdet med et produktivt problem som er designet til noget lokalt og det derfor ikke vil være den samme læring man udleder af alle forankringsprocesser. Med andre ord kan en lærende tilgang til organisationsudvikling have en stor betydning for positiv forandring og forankring.

Ledelsesopgaven bliver at udvikle agendaer. Agenda forstået som at handle og gøre det der skal gøres.

### **Problemer som det aktive affald**

Det, som er karakteristisk for problemer som aktivt affald er, at problemer og løsninger flyder rundt i organisationen. Der opstår af og til mulighed for at koble problemer og løsninger sammen.

Skolelederne taler meget om det at skabe sammenhænge mellem indsatser, så de hænger sammen og ikke opleves som øer i organisationen.

*“Vi videndelte på tværs, og vi var inde og have tussamtaler med teamene og satte mål for teamene, som vi fulgte op på, sådan at vi gik ind der, og at vi som ledelse også gik ind og arbejdede med teamet”*

En skoleleder fortæller om en god erfaring fra en skole, hvor hun var viceskoleleder, og skoleledelsen i forbindelse med et forandringsprojekt virkelig påtog sig en stor rolle i forankringen af indsatsen på teamniveau. Ovennævnte citat indikerer vigtigheden af en ledelse tæt på i forankringen. En ledelse, som stiller klare forventninger, følger op og arbejder processuelt med teamet, så meninger kan forhandles og fælles løsninger kan diskuteres.

En anden skoleleder italesætter også det at videndele og være tæt på medarbejderne i forankringen af indsatsen som en vigtig faktor. Dette kan indikere et stort behov hos såvel skoleledelse som medarbejder for at tale sammen, diskutere, følge op, dele viden, gøre status og evaluere på forandringsindsatsen, da dette kan have en positiv betydning for, i hvor høj grad det lykkes at forankre indsatsen. Ledelsesopgaven er skabe tro og meningsfuldhed.

### **Konklusion på baggrund af analysen**

De produktive problemer skolelederne peger på grupperer sig i alle fire kategorier af problemer. Skolelederne peger på, at noget skal lægges til rette for at skabe de rette betingelser for forankring, hvor noget er tydelige mål, tydelig retning og tydelige forventninger nærmere bestemt strategiarbejdet. Desuden peger de på organisatoriske strukturer i organisationen, som sikrer lederne den nødvendige sparring og samtidig har den funktion, at sikre at lederne holder sig på sporet. Lederne efterlyser desuden systematikker, som kan støtte dem i forankringsarbejdet og hjælpe dem til at tilpasse deres skole, så den kan leve op til det institutionelle pres der kommer fra såvel Undervisningsministeriet som fra Skoleforvaltningen. Ovennævnte kalder på løsninger, som skal løses med omhu.

Ydermere peger skolelederne på elementer, som kan have en positiv effekt på forankringen, som kalder på at arbejde med processer. Det beskriver lederne som at forandringer opleves som meningsfulde, og at medarbejderne har mod på at lave fejl, øve sig, eksperimentere og lære nyt om det, der virker. De peger også på vigtigheden af at, der skabes forbindelser mellem forandringer og det, som allerede eksisterer i organisationen samt at der følges op, videndes, diskuteres og evalueres. Forankring kræver derfor læring i praksis og videnproduktion med henblik på at udvikle det der virker.



Det betyder i praksis at begrebet forankring er en kompleks størrelse, som både kalder på løsninger men også på processer.

Pointen i ovennævnte analyse kan pege på at forankring som produktivt problem er en kompleks og sammensat størrelse, som kræver en mere pragmatisk og lærende tilgang til arbejdet med organisationen på forskellige organisatoriske niveauer (individ, team, organisation).

Gennem dette analysearbejde kommer jeg til at reflektere over mine egne handlinger.

Hvordan har min chef konstrueret det produktive problem, og hvordan påvirker det mine handlinger? Min chef har på forhånd konstrueret et institutionaliseret problem, nemlig at der ikke holdes læringssamtaler på alle skoler, hvilket kalder på en løsning. Hun har ydermere også selv formuleret løsningen, da hun stiller mig opgaven, som går på, at jeg skal lave en model for den gode implementeringssamtale. Mit valg af en deduktiv analysestrategi (produktive problemer) bliver derfor en kategorisering af skoleledernes oplevelser omkring forankring, hvilket kan medvirke til, at jeg stiller irrelevante spørgsmål under interviewet eller overser elementer i interviewpersonernes oplevelser. Der er derfor en risiko for, at jeg fortolker min konsulentopgave ud fra det produktive problem min chef præsenterede mig for som en opgave der går på at skabe en systematik omkring forankring, som kan bruges på alle skoler? Omvendt kan kategorisering være med til at skabe et overblik over data og fokusere analysen og dermed resultaterne. Ovennævnte analyse har derfor givet mig en opmærksomhed på vigtigheden af sammen med skolen at konstruerer produktive problemer med omhu.

## **Kapitel 6**

### **Aktionsforskning**

For at præcisere hvad aktionsforskning i sin grundsubstans er og for at afgrænse den til positivismen, vil det være relevant at begynde ved Hawthorne-forsøgene<sup>20</sup> i årene 1927-1932, som blev et forsøg der "nåede sin egen grænse". Det nåede ikke sit formål nemlig at afdække sammenhænge i en objektiv virkelighed, men skabte derimod en ny virkelighed. (Aagaard Nielsen, 2004: 519). Det kom til at udgøre et vendepunkt gennem at flytte forskning ud af de etablerede forskningsmiljøer, involvere praktikere sammen med

---

<sup>20</sup> <https://da.wikipedia.org/wiki/Hawthorne-studierne>

forskeren og dermed tage farten af fremmedgørelsen i arbejdslivet og dele de videnskabelige erkendelsesprocesser med handlende aktører (Duus m. fl. 2014: 20). Det fik samlet set den betydning at “..det samfundsvidenskabelige eksperiment har løftet sig ud af den objektivistiske tolkningsramme: Det er blevet transformeret til et socialt eksperiment, hvor deltagerne ikke bare betragtes som tilskuere, men også involveres som aktive deltagere i vidensskabelsen” (Aagaard Nielsen, 2004:521).

Opsamlende er aktionsforskningen karakteriseret ved involvering, samarbejde mellem forsker og praktiker og eksperimentet. Kurt Lewin<sup>21</sup> var den første til at bruge ordet aktionsforskning og skrev programmet for aktionsforskning som en kritik af positivismens årsagsforklaringer på baggrund af universelle lovmæssigheder, og en tro på at videnskaben kunne bidrage til demokratisering af samfundet.

*“Aktionsforskningen skulle som en intervenserende feltforskning - gennem mangfoldige eksperimenter og projekter - udvikles til en sammenlignende udforskning af sociale handlingers betingelser og virkninger og derigennem skabe en indsigt i de “lovmæssigheder”, der kendetegner og “styrer” det sociale liv”*

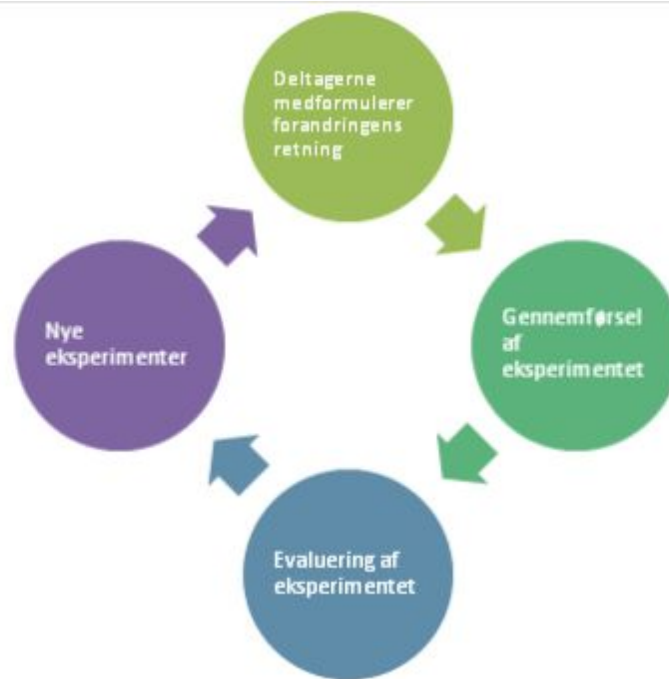
(Brinkmann og Tanggaard, 2010:97)

Denne type forskning bidrager både til at gøre deltagerne til medforskere, bidragsydere til gennemførelse af forandringen samt handlende og evaluerende i egen praksis. Deltagerne er på én gang såvel undersøgelsesgenstand og undersøger af virkeligheden. Den er i sig selv både intervenserende, vidensproducerende og lærende.

Dette kan ses i den såkaldte aktionsforsknings spiral, som viser det processuelle i aktionsforskningen men også antyder det uforudsigelige i enhver proces, hvor mennesker deltager. Dette antyder samtidig distinktionen mellem single loop og double loop læring, hvor aktionsforskning er en organisationsudviklende strategi, som har potentiale til double loop læring (Duus m. fl. 2014:52)

---

<sup>21</sup> September 9, 1890 – February 12, 1947



(Frit efter Duus m. fl. i aktionsforskning - en grundbog, 2014:27)

Opsamlende er aktionsforskningen karakteriseret ved fællesskab, demokratisering, læring og intervention.

## Kapitel 7

### Metodeafsnit B

Empiriindsamlingen af processerne med fokusskolen vil derfor have karakter af undersøgelser, som har det formål at producere viden, researche og afprøve forandringsmuligheder samt læreprocesser gennem eksperimenter for at udforske sociale handlingers betingelser og virkninger. Det peger hen imod, at aktionsforskningen kan være en hjælpsom metode i denne sammenhæng, idet aktionsforskningen netop kendetegnes ved, at den involverer en forandring hos deltagerne under forskningsprocessen, og at både forandringen og forskningsprocessen bliver knyttet til en specifik kontekst, lokale praksisformer og læreprocesser (Nielsen & Nielsen i Brinkmann & Tanggaard, 2010:100). Desuden kan aktionsforskningen fremme den vidensproduktion, som vi også ønsker at øge på skolerne i Aalborg Kommune, idet vi mener, det i en stadig mere kompleks verden er gennem divergent og abduktiv tænkning, vi kan opnå interessant og ny viden (Aagaard Nielsen, 2004:518).

### Observation som metode til dataindsamling

Observation som metode til dataindsamling i faktiske situationer i felten er en metode, som også hører til under de kvalitative metoder, hvor formålet er at indfange og ”få kendskab til direkte erfaringer med kilderne og emnet” (Kruuse, 2001:233) med henblik på at opdage og forklare ligheder og sammenhænge (Kruuse, 2001:239). Der gøres også brug af observationer i den kvantitative forskning. Det er derfor nødvendigt at finde frem til, hvor de adskiller sig fra hinanden. De kvalitative forskningsmetoder hører hjemme i kompleksitetsparadigmet, fordi det åbner op for et mere komplekst syn på verden, hvorimod de kvantitative forskningsmetoder er forankret i simplifikationsparadigmet, som giver et mere forenklet syn på verden (Kruuse, 2001:234). Nedenfor skitserer jeg forskellene i oversigtsform.

Kvantitative forskningsmetoder	Kvalitative forskningsmetoder
fokus på det almene	fokus på det specielle
Inddragelse af andre forhold	isolering af undersøgelsesfeltet
erkendelse = dele til helhed	erkendelse = dele til helhed og helhed til del
lovmæssigheder	opdage og forklare
Lineær kausalitet	Multikausalitet
determinisme	tilfældigheder
adskille forsker og forsøgsperson	medinddragelse af forhold mellem forsker og observatør

Når forskeren er tæt på de personer, som skal undersøges, kan han/hun bedre få adgang til det, der sker. Det er et førstehåndsindtryk og en dybere adgang til forståelse, som kun er mulig gennem at studere mennesker, når de er i færd med at gøre ting, som de er optaget af. Denne observation kvalificeres gennem temporal sensitivitet, hvilket betyder at inddrage viden om, hvad der er gået forud og hvad der følger efter. (Kruuse, 2004:238). Det er desuden vigtigt at tage højde for, at i en kvalitativ forståelse er menneskers handlinger et resultat af samspillet mellem vaner, omstændigheder og mennesker.

Observationer kan opdeles i 1. Observationer hvor forsøgslederen er fuldstændig deltager, 2. Observationer med en deltager som observatør, 3. Observationer der har en observatør som deltager, 4. Observationer med en fuldstændig observatør.

I de observationer, som jeg vil lave af møde 1 med skoleledelsen, møde 2 skoleledelsens proces med et lærerteam og møde 3 med skoleledelsen vil jeg benytte mig af to forskellige observationsformer. Til møde 1 & 3 med skoleledelsen er det den fuldstændige deltager-observatør, hvor jeg er forsker sammen med dem, som skal studeres. Derfor vil processen blive videofilmet. Her skal jeg være opmærksom på, at jeg ikke er et fuldgældigt medlem af ledelsesteamet, og at det som deltager i processerne kan være svært at gøre sig fri fra at blive påvirket af situationen, og de mennesker jeg er sammen med. Der er derfor et dilemma mellem at være upartisk og personligt involveret, som skal håndteres ved at sætte mine forforståelser og umiddelbare fortolkning i parentes og forholde mig til det, jeg umiddelbart ser og hører for ikke at blive indfødte i den kultur jeg undersøger (Brinkmann og Tanggaard, 2010:79). Dette vil jeg helt konkret forsøge at gøre mig fri af, når jeg skal arbejde med mine data gennem at gennemse/gennemlytte filmklippene og helt konkret skrive mine iagttagelser ned nærmere, det jeg hører og ser og derefter kode materialet vha. min egen analysemodel (Bilag 5), (Kvale, 2008:224) Dette skal ses som en forkortning af datamaterialet, som skal sikre mig et overblik. Derefter vil jeg med baggrund i kodningen fortolke mit materiale (Bilag 4, 6, 11), hvilket er at betragte, som en slags udvidelse af materialet. Fordelene ved denne metode er, at den kommer i dybden med at få øje på sammenhænge, der muliggør handlinger med fokus på læring og refleksion. Indsamlingen af data under møde 2 skoleledelsens proces med et lærerteam bliver derimod observatør som deltager, hvor jeg observerer processen ved at filme den uden at være en direkte del af processen. Her må deltagerne i processen både skoleledelse og lærerteam på forhånd være informeret om, hvorfor jeg er der, og hvordan jeg vil bruge data for så vidt muligt at undgå at reducere det observerede. Jeg har informeret alle deltagere, om at al data vil blive anonymiseret. Jeg vil under behandlingen af data gå frem efter samme fremgangsmåde, som er beskrevet ovenfor.

### **Etiske overvejelser**

Jeg er projektleder på indsatsen og kan derfor have en særlig interesse i at indsatsen lykkes, hvilket gør, at jeg skal have en opmærksomhed på ikke at fejlfortolke de indsamlede data i en retning, som er ønskværdig for mig som projektleder.

Deltagerne kan også være påvirket af situationen, da de kender til min projektlederrolle og repræsentant for Skoleforvaltningen, og måske har et ønske om at fremstå som succesfulde i forhold til indsatsen.

Jeg skal ydermere være bevidst om, at jeg både ved min tilstedeværelse men også gennem min deltagelse i processerne bryder med deltagernes hverdag, og dermed allerede ændrer deres praksis

*“Dette stof er naturligvis aldrig helt `råt`, fordi det er farvet af både forskerens vidensinteresse og af hans eller hendes position i felten” (Brinkmann & Tanggaard, 2010:55).*

### **Anonymisering**

Jeg har valgt at anonymisere mine data i dette projekt efter aftale med informanterne, således at der bliver større adgang til det data.

Ydermere kan det skabe en kunstig situation når jeg observerer processen mellem ledelse og lærerteam. For at udbygge tilliden har jeg sikret mig deltagernes accept af min rolle og informeret dem om, hvad det er jeg kigger efter ,og at optagelser vil blive slettet, når jeg har været til eksamen.

### **Reliabilitet og validitet**

Det kan være et problem i sig selv at validere data under en proces, som ikke gentages. Formålet med dette ville være at generalisere og finde sikkerhed i gentagelsen. Omvendt kan man spørge, om det er muligt at gentage processer med nye mennesker i sociale sammenhænge og opnå de samme resultater. Det er dog ikke det, som er ude at gå her. Min interesse ligger i at finde sikkerhed for ,at vi er enige om, hvad der er meningsgivende i en bestemt kontekst, i processerne, og hvad vi lærer af dem. Her ligger reliabiliteten i, at når data observeres (her filmes) ligger der en enestående mulighed for at fastholde, det der siges, handles og foregår i samspillet.

*“A pragmatic validation rests upon observations and interpretations, with a commitment to act on the interpretations - Actions speak louder than words.” (Kvale, 1995:33)*

Validiteten er dermed afhængig af en gennemsigtighed og eksplicitet i forskerens metoder, analyse og data og er bygget ind i aktionsforskningen og Lewins aktionsforskningsspiral (Duus m. fl. 2012:27) gennem validering i forskningsfællesskabet. Man kan i et pragmatisk perspektiv indkapsle validitet til at være lig handling og evaluering af handlingen (= validering med deltagerne) (Kvale, Brinkmann, 2008:238)

### **Analysemodel for kvalitative observationsundersøgelser**

Som jeg tidligere har peget på, tager pragmatismens analytiske praksis udgangspunkt i abduktion, hvor arbejdet består i at få øje på små spor/tegn på transaktioner mellem vaner og nye perspektiver, som er betydningsfulde. Det kan være opdagelse af ligheder, modsætninger og sammenhænge. Herefter opstilles hypoteser og kvalificerede gæt, som efterfølgende skal sandsynliggøre den mest brugbare, sandsynlige og troværdige viden i lige præcis denne kontekst på dette tidspunkt. Den abduktive tilgang indebærer at tvivle på sine resultater og holde fast i det, som forekommer sandsynligt. Derfor er det vigtigt, at analysen i første omgang forholder sig åbent til mulige forklaringer og forståelser og derefter i anden fase udvælger de mest sandsynlige forklaringer.

I denne undersøgelse vil der være fokus på refleksioner og læring herunder på forstyrrelsen, hypotese/problemkonstruktion, eksperimentet, handlinger, virkninger, at lave fejl, min rolle som proceskonsulent. Jeg vil desuden have øje for elementer som ikke falder ind under ovennævnte kategorier for også at indfange andre elementer, som kan tænkes at have en sammenhæng med undersøgelsesfeltet. (Bilag 5). Det vil derfor kun være de dele af datamaterialet, som er nyttigt for at besvare min problemformulering, som vil blive transskriberet i længere meningsgivende sekvenser (Bilag 7). Hele videomaterialet er tilgængeligt på de vedlagte links forrest i projektet, indtil eksamen er overstået, hvorefter de slettes.

### **Logbog som metode til dataindsamling**

Jeg vil i alle processerne også gøre brug af logbogsskrivning for at indfange deltagernes subjektive oplevelse af processerne. Noget som jeg ikke umiddelbart får adgang til gennem observation, hvor jeg fortolker menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv. Logbogsskrivning kan bidrage til at indfange informanternes "refleksioner og evalueringer over nytten og effektiviteten af det, der gøres" (Kruse, 2004:277). Disse kan ydermere være med til at "skubbe" på deltagernes læreproces, idet formuleringen af begrundelser om egen praksis rent faktisk kan være med til at øge modtageligheden for at ændre praksis (Kruse, 2004:278) Det bliver muligt under skrivningen at opdage løsninger på udfordringer, som tidligere har været uløselige. Der er ydermere den fordel, at logbogsskrivning foregår umiddelbart efter det oplevede, og det er derfor lettere for informanterne at fastholde det.

Jeg vælger at gøre brug af en kombination af metakognitiv logbog og styret logbogsskrivning, fordi det ikke er muligt i en fri logbogsskrivning at give informanterne en

systematik, som kan være hjælpsom i skrivefasen, og risikoen kan være, at nogle af informanterne ikke er i stand til at skrive noget. Ydermere har jeg en særlig interesse i at indfange data om bestemte områder (handlinger, virkninger, refleksioner og læring) som en styret metakognitiv logbogsskrivning med et refleksionsspørgsmål kan hjælpe med at fastholde fokus på. Desuden har jeg valgt at supplere observationer med logbogsskrivning for at disse kan understøtte valideringen af data opsamlet gennem observationerne ved at fokusere på uoverensstemmelser mellem data.

Kruse gør rede for fem forskellige styrede, refleksive logbogstyper, som har forskelligt formål.

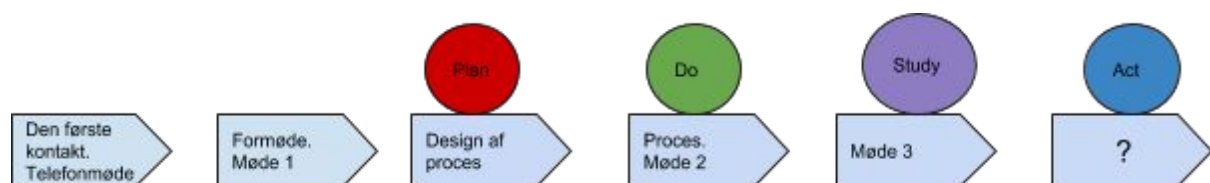
Logbogstype	Styret/Ikke styret	Nøglespørgsmål	Formål
Proces logbog	Styret	Hvad skete der? Hvad følte jeg ved det? Hvad lærte jeg?	At indsamle materiale om processen
Metakognitiv logbog	Styret	Hvad lærte jeg? Hvordan bar jeg mig ad med at lære det?	At skabe læring om egen læring
Prognose logbog	Styret	Hvad skete der? Hvad kunne der ske på grund af det, der skete? Hvorfor?	At evaluere effekter af et projekt
Kommunikativ logbog	Styret	Hvad gjorde jeg? Hvad vil jeg gerne diskutere?	At åbne op for det, man ikke selv har tænkt over
Syntese logbog	Styret	Hvad gjorde jeg? Hvad lærte jeg? Hvordan kan jeg bruge det, jeg lærte?	At opsamle, det skete og sætte det i relation til fremtiden



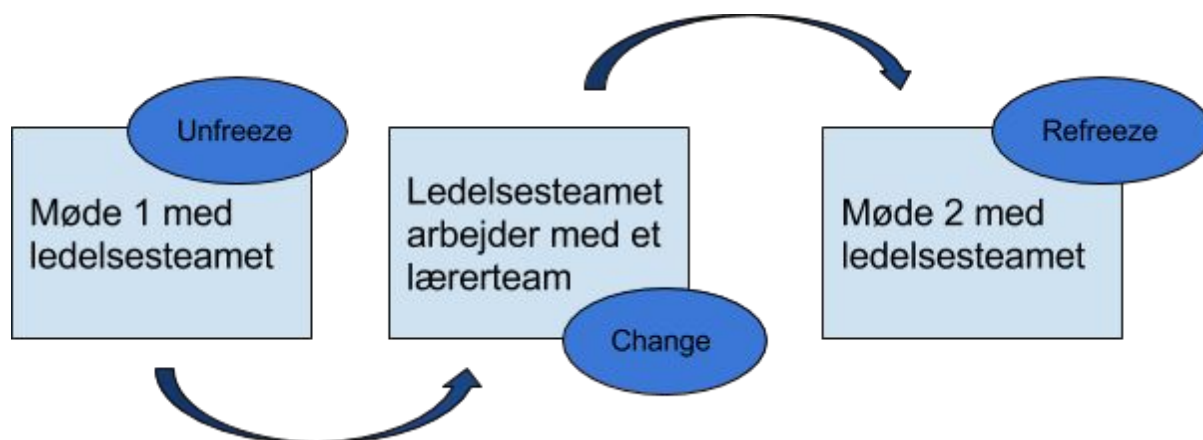
## Kapitel 8

### Procesdesign

I mit design af processen, som jeg har illustreret herunder, er jeg bevidst om, at min intervention allerede begynder, når jeg tager den første telefoniske kontakt til skolen. Jeg ringer til skolelederen og forelægger hende min opgave og forklarer, hvad det indebærer for hende og ledelsesteamet. Efter at skolelederen har haft lejlighed til at spørge ind til processen aftaler vi et formøde (Møde 1). Jeg betinger mig, at skolelederen får talt med de to andre medlemme for også at få deres accept af at indgå i processen. Jeg får svar tilbage pr. mail fra skolelederen om, at begge medlemme, synes det er relevant og spændende og de vil gerne deltage i det.



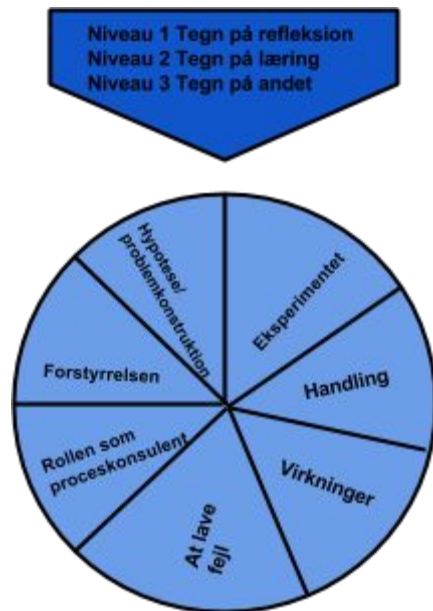
På møde 1 mødes vi på skolen, således at ledelsesteamet er i trygge rammer, som de kender. Jeg starter med at lave en præsentationsrunde. Dette bryder isen lidt og skaber en god og positiv stemning. Herefter præsenterer jeg mål og formål (Bilag 3), så alle er klare på opgaven, og jeg gennemgår modellen ovenfor, så alle er klar over, hvad processen indebærer, og de får lejlighed til at stille opklarende spørgsmål. Herefter bevæger jeg mig ind i en 4-trins model (Bilag 3), (Dahl & Juhl, 2009:37), som jeg har erfaring med tager højde for den temporale sensitivitet, således jeg sikrer mig, at viden om, hvad der er gået forud, og hvad der skal følge efter bliver drøftet. På baggrund af disse drøftelser og det besværlige, usikre og forundrende som har vist sig, kan vi formulere et produktivt problem, som er løsbart, relevant og meningsgivende, og det som vi retter vores opmærksomhed imod. Herefter opstiller vi en hypotese om, hvad vi tror, løsningen af problemet skaber. Vi kommer med kvalificerede gæt på virkningerne af denne intervention og designer derefter en proces, som skal afprøve det.



## Kapitel 9

### Analysestrategi

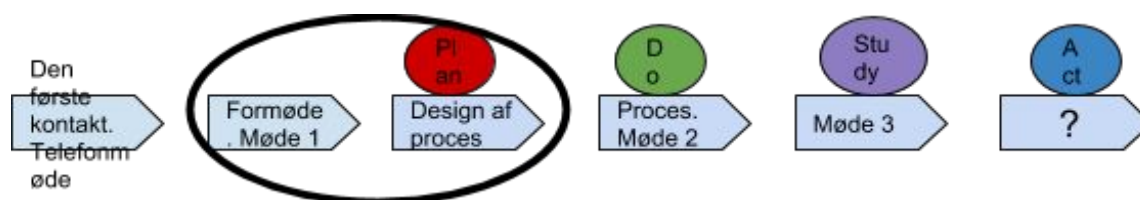
I min analyse vil jeg gøre brug af en analysemodel, som jeg selv har udviklet på baggrund af min model for kodning af min empiri (Bilag 5). Sidstnævnte havde til hensigt at fungere som en slags meningskondensering, som skulle være et værktøj til sortering af mine data med det formål at skabe overskuelighed. På baggrund af bilag 5 har jeg udviklet min egen analysemodel, som skal tydeliggøre, at jeg retter min opmærksomhed mod 3 niveauer. 1. tegn på læring, 2. tegn på refleksion og 3. tegn på det som ikke umiddelbart falder ind under læring og refleksion, men som kan tænkes at have en sammenhæng eller betydning. Niveau 1 og niveau 2 vil have et fokus på elementer, som knytter sig til læring og refleksion: forstyrrelsen, hypotese/problemkonstruktion, eksperimentet, handlinger, virkninger, at lave fejl og vil udgøre første del af analysen. Niveau 3 vil være fokus i sidste del af analysen, hvor jeg vil fokusere på min rolle som proceskonsulent samt på det, som umiddelbart ikke falder ind under ovennævnte, men som kan tænkes at have en betydning for forankring..



Mine observationer er videofilmet, hvilket giver mig en mulighed for at iagttage såvel verbale som nonverbale ytringer. Der vil derfor i min analyse indgå refleksioner over såvel nonverbale som verbale ytringer. Jeg kan dog ikke videoobservationen gøre ansigtsudtryk til genstand for analyse, da min ipad under filmningen uheldigvis rykkede sig en smule, så deltagerens ansigter ikke kom med på filmen. På møde 2 og 3 anvender jeg videokamera, således at dette ikke sker igen. Jeg vil desuden for at hjælpe læseren og gøre mine data "levende" bruge centrale citater fra min empiri, og i disse citater markere med fed skrift, hvad læseren særligt skal have fokus på. Jeg vil desuden supplere min analyse med data fra både min egen og deltagerens logbøger, som vi alle har skrevet efter hver af de tre møder. Logbøgerne er styrede metakognitive logbøger, hvor vi alle efter hvert møde fik et refleksionsspørgsmål, som havde til hensigt at reflektere over nytten af det, der skal gøres, da det kan være med til at understøtte vores læreproces og øge modtageligheden for at handle anderledes.

### **Præsentation af empiri og analyse af møde 1**

Målene med møde 1 er: 1. Præsentation af mål og formål, 2. Præsentation af de to modeller (PDSA modellen og 4 trinsmodellen), som vi skal arbejde efter på dette møde og 3. at mødets resultat skal munde ud i, at vi har et produktivt problem og en hypotese (Bilag 12). Vi skal på dette møde bevæge os ind i nedenstående del af et læringsloop:



Jeg ankommer til skolen i god tid og snakker afslappet med de tre deltagere 1. skoleleder, 2. viceskoleleder og 3. dusfællesleder. Jeg kender alle tre deltagere i forvejen, og der er en hyggelig stemning. De giver udtryk for, de ser frem til processen sammen med mig. Jeg oplever de tre deltagere som tillidsfulde men også lidt anspændte, da de endnu ikke i detaljen ved, hvad vi skal. Mens de tre deltagere taler afslappet sammen, sætter jeg min iPad op, da jeg skal filme mødet. Jeg sætter mig ved bordet, lader dem snakke ud og byder velkommen og registrerer, at de alle tre har papir og blyant liggende fremme på bordet. Herefter gør jeg mig umage med at sætte rammen for processen. Jeg tydeliggør med placher målene med mødet, som jeg har lavet på forhånd og som hænges op på væggen 1. mål og formål, 2. to modeller (PDSA modellen og 4 trinsmodellen), som vi skal arbejde efter på dette møde og 3. at mødets resultat skal munde ud i at vi har et produktivt problem og en hypotese (Bilag 12). Jeg registrerer, at den ene deltager sidder uroligt på stolen og tolker det som lidt nervøsitet, som jeg skal have en opmærksomhed på og spørger derfor, om der er spørgsmål, da det kan dæmpe nervøsiteten. Jeg vælger også at gentage, at de opsamlede data vil blive anonymiseret, da jeg tænker, det også kan være årsag til nervøsitet. Jeg forsøger også at tydeliggøre visionen med at sige, at denne proces kan være med til at give læringssamtalerne et andet og måske bedre liv på skolen. Herefter tager jeg hul på den egentlige proces, hvor jeg begynder med at spørge ind til det liv, som læringssamtalerne har levet indtil nu. De fortæller, at de tidligere på skoleåret har fået erfaringer med læringssamtaler mellem ledelse og medarbejdere. De valgte at springe ud i at holde læringssamtaler med baggrund i dusfælleslederens og videskoleleder/læringsvejledernes observationer af undervisningen.

Jeg spørger for at kigge tilbage og få en reflektiv dialog i gang om, hvad der har virket i læringssamtalerne. Duslederen fortæller, at de har fået gode erfaringer med at holde læringssamtaler på baggrund af dusfælleslederens og viceskolelederens observationer i klassen med en på forhånd rammesættelse af, hvad de ville observere.

*“I den her (læringssamtale) havde vi **meldt ud på forhånd** hvad vi havde fokus på”*

*(Bilag 7 linje 30)*

På mit spørgsmål om hvilken virkning rammesætningen havde, svarer dusfælleslederen, og de andre samtykker:

*“ Det gør jo, at dem, vi kommer ind til, rent faktisk **ved, hvad vi kommer for**, og de var orienteret om, at vi kom i den og den time, og børnene var orienteret.*

*Vi havde **sat rammen**, men det var vel også for at fjerne noget usikkerhed”*

*(Bilag 7 linje 35-37)*

Dette viser tegn på læring i ledelsesteamet om, at der er en sammenhæng mellem en tydelig rammesætning af både ledelsens observationer i klasserne og indholdet på den kommende læringssamtale. Det er såvel tryghedsskabende som meningskabende. Sidstnævnte går mere på at det at samtale på baggrund af konkrete data, som her er observationer, kan give anledning til dybere refleksion. Dusfælleslederen fortæller således om virkningen af at have læringssamtaler på baggrund af konkrete observationer:

*“Det virkede godt for så havde man noget fælles at snakke ud fra. Der kunne være en generel interesse i at man (lærerne og pædagogerne) kunne få lejlighed til at **forklare** jeg gør sådan fordi sådan og sådan. Altså så man kunne tage udgangspunkt i noget forholdsvis kendt”.*

*(Bilag 7 linje 46-49)*

Der er her et fokus i læringssamtalerne, hvor medarbejderne får lejlighed til at forklare og begrunde deres praksis. Dette fokus på forklaringer og begrundelser har mere karakter af “lignsyn” nærmere bestemt en kiggen tilbage fremfor både en refleksion på erhvervede erfaringer og en kiggen frem mod nye handlinger. Således siger dusfælleslederen at:

*“ vi skulle have været **mere klare i spyttet** om at det ikke var forløbet vi ville snakke om, men erfaringer fra forløbet. De troede de skulle høres i deres eget forløb”.*

*Bilag 7 linje 75-76)*

Der spores her tegn på refleksion over, at rammesætningen ikke har været tydelig nok, hvilket medfører en risiko for, at et fokus på forklaringer og begrundelser ikke ansporer til refleksion og produktion af ny viden. Det stiller store krav til ledelsen om at sætte retning på læringssamtalen, så refleksionen sikres f. eks. gennem den temporale sensitivitet (Kruuse, 2004:238)

Skoleledelsen viser tegn på refleksion, idet de også har eksperimenteret med læringssamtaler, som ikke havde den samme rammesætning. Skolelederen fortæller således:

*“vi har jo haft en runde læringssamtaler, og der havde vi jo **skudt med spredehaglog** sagt, at der er alle de her muligheder, men I (personalet) bestemmer, hvor vi starter”*

*(Bilag 7 linje 6-8)*

Her var det personalet, som bestemte indholdet på læringssamtalen, hvilket ikke var rammesat på forhånd. Skoleledelsen fortæller, at:

*“De skulle tage udgangspunkt i det ideelle forløb med læsebånd, men der var meget **usikkerhed om, hvad er det de (ledelsen) vil**”*

*(Bilag 7 linje 15-17)*

Det blev læringssamtaler, som ikke havde karakter af refleksiv læring, da

*“Dengang vi havde 2. runde læringssamtaler, der oplevede vi, lidt fordi vi havde lavet **dagsordenen så bred** at de - sådan lidt usikkerhed”*

*(Bilag 7 linje 14-15)*

Ovennævnte citat indikerer at manglende rammesætning skaber usikkerhed men også, at der ikke er lavet en egentlig kontrakt om, hvordan læringssamtalerne skal foregå. De fortæller ydermere, at lærerne havde været nervøse inden læringssamtalen, hvilket en tydelig rammesætning og en kontraktering kunne have afhjulpet. Dette skabte dog en forstyrrelse hos ledelsen, som gav anledning til en refleksion over en hypotese, om at en tydelig rammesætning af indholdet på næste læringssamtale kunne være med til at skabe refleksiv læring på læringssamtalerne. Dette synspunkt understøttes samstemmende i ledernes logbøger (Bilag 8). Forstyrrelsen og den efterfølgende refleksion på baggrund af et produktivt problem og en hypotese afstedkom handling og dermed læring.

*“**Derfor har vi vendt dem** (læringssamtalerne) om den her gang, og nu er det os(ledelsen), der tager udgangspunktet for også at prøve det”*

Ledelsen har en antagelse om, at rammesætningen af en lærings samtale kan have en betydning for, om der sker refleksiv læring gennem handlinger. Ledelsesteamet viser her et eksempel på det, Schön ville kalde refleksion i handling. De oplever noget uønsket i deres handlinger, hvilket afstedkommer en refleksion og dermed en kiggen frem mod ny/ændret handling. Jeg kan her have en antagelse om, at ledelsen her må slippe en automatiseret praksis, hvor de ikke gør sig umage med rammesætningen af lærings samtaler og andre møder. Dette bliver særligt tydeligt i en lærings samtale, som netop er rammesat som en samtale om læring. Det giver også indikationer på en organisation, som faktisk er i stand til at "take action", hvilket ifølge Argyris & Schön er et tegn på organisatorisk læring, at ledelsen skaber betingelser, der muliggør såvel medarbejdernes som ledelsens egne refleksioner, handlinger og dermed skaber organisatoriske læring.

Ledelsesteamet peger også på, at de får viden om andre elementer i organisationen gennem lærings samtalerne, som kræver handling. F.eks. bliver de gennem lærings samtalerne opmærksomme på et problem omkring pædagogerne. Deres opgave har forandret sig en hel del med folkeskolereformen, og ledelsen opdager, at pædagogerne mangler kompetencer til at løfte nye opgaver, og de igangsætter et kompetenceudviklingsforløb for pædagogerne for at klæde dem på til opgaverne.

*"noget af det der kom ud af de her lærings samtaler var det professionsforløb for pædagogerne med Lene og John (konsulenter i Skoleforvaltningen). Det var et konkret resultat af den runde. Der blev det med al tydelighed altså det at de garvede dygtige pædagoger var blevet totalt usikre på deres praksis, så det var en af de ting vi med derfra".*

*(Bilag 7 linje 38-42)*

Et andet tegn på læring er, at ledelsen laver lærings samtaler, som er styret stramt på tiden. De refererer helt konkret til læring på ledernes kompetenceudviklingsforløb under indsatsen lærings samtaler:

*"Og det giver jo også man er nødt til at **koncentrere sig om indholdet** i stedet for at sidde og småsnakke om alt muligt andet".*

*"Peter Larsen(underviser fra UCN) lærte os, **hvorfor** er det vi skal have de der **lange møder**. Vi havde en halv time"*

*Bilag 7 linje 69-70)*

Ledelsesteamet har på baggrund af læring ændret længden på læringssamtalerne, fordi de oplever det er med til sammen med deres rammesætning at fokusere møderne og stille skarpt på indholdet. I forundersøgelsen peger de tre skoleledere alle på en oplevelse af at mangle tid, når fokus er på forankring. Dette kan indikere, at der er et potentiale i at møder, som er tydeligt rammesatte på indhold og tid, kan blive mere fokuserede møder og dermed mere effektive. Her er ledelsesteamet meget tydelige om, at det i et forankringsperspektiv er vigtigt at holde korte møder med hyppigere interval:

*S: "Det startede vi med at sige, at det her var også læring for os. Det der med **den halve time** - i mit hovede virkede det helt vildt godt".*

*D: "Vi var **helt vildt høje** bagefter".*

*S: "Fuldstændig"*

(Bilag 7 linje 92-95)

Ledelsesteamet peger endvidere på at korte og hyppige læringssamtaler giver et overblik over, hvad der sker i organisationen og er med til, at de kan handle hurtigt. Dette understreges som et tegn på læring, at en af lederne skriver i sin logbog:

*"vigtigheden af små justeringer hele tiden"*

(Bilag 8)

Der har hos ledelsesteamet været en stor begejstring forbundet med erkendelsen af værdien af korte og fokuserede møder, som ses tydeligt i deres ordvalg, hvor de beskriver det som at, de blev "helt høje", hvilket kan indikere, at der her er tale om transformativ læring<sup>22</sup>, som kan opleves som en forløsning (Illeris, 2013: 61). Der kan her være tale om afgørende viden i forhold til forankringen af læringsamtaler.

*"Det gjorde vi fordi vi fik så meget tilbage på læringssamtalerne, så vi skal huske at **holde snor i det**. Det er jo noget af det, som nemt kan smutte".*

(Bilag 7 linje 102-103)

---

<sup>22</sup> "indebærer en omstrukturering af selvets organisation, og dermed en sammenhængende omstrukturering og sammenkobling af et større antal mentale skemaer, som medfører en ændring i den individuelle personlighed".( Illeris, 2013:60)



De peger endvidere på vigtigheden af at holde fast i indsatsen og følge den hyppigt, hvilket også er noget de tre skoleledere fra forundersøgelsen peger på som noget, der har betydning for en vellykket forankring.

Et tegn på refleksion er, at ledelsen har et meget handleorienteret syn på udviklingen af deres organisation, hvor de hele tiden har en opmærksomhed på, hvad der virker, og hvad der ikke virker. De har en bevidsthed om, at der ikke eksisterer erfaringer med læringssamtaler i organisationen, og derfor vælger de at eksperimentere for at få erfaringer, som kan danne afsæt for nye handlinger. Det kan tyde på, at det at få erfaringer med noget nyt kan være med til at give såvel medarbejdere som ledelse ejerskab.

*” Man kan jo sige, at det at vi selv fik erfaringer ikk´altså, at vi fik vores **egne erfaringer**, og det ikke bare var noget vi har landet på et stykke papir. Det giver jo et andet billede. Et er at op til reformen havde vi strikket alt det her sammen, men så passer det her ind i hullet, men det er jo ikke altid det viser sig at være særlig hensigtsmæssigt, fordi det passer ind i hullet man gør sådan, og det var vel lidt sådan vi havde gjort, ikk´”*

Ydermere peger citatet også på, at forandringer er svære at planlægge til ende på forhånd, men netop kræver afprøvninger, som kan give erfaringer så den viden vi kommer frem til er det mest brugbare, sandsynlige og troværdige på det tidspunkt og i den kontekst (Egholm, 2014:178). Citatet understøtter desuden mit valg om at afgrænse mig fra Change Management Traditionen, som netop antager at forandringer er mulige at lede, planlægge og styre.

Hvis der ikke skabes refleksion er faren, at man handler intuitivt og automatiseret, hvilket øger risikoen for blinde pletter. Dette understøtter ikke en abduktiv tænkning, som indebærer kreativ frembringelse af ny viden, som baserer sig på konsekvenser af handlinger udført på baggrund af hypoteser og kvalificerede gæt om, hvad der kunne tænkes at virke.

Ledelsesteamet viser også tegn på refleksion gennem overvejelser over, hvem der skal deltage i læringssamtalerne:

*“Vi valgte at sige, det er rigtig smart, vi sidder der alle tre (fra ledelsen), for vi får et **blik ind i, hvad der foregår**. Det vil vi også gøre næste gang”.*

(Bilag 7 linje 77-78)

Ledelsen kommer tæt på deres organisation gennem læringssamtalerne og bliver desuden forstyrret af såvel medarbejderne og af hinanden:

*“Vi ser også noget **forskelligt**”*

(Bilag 7 linje 82)

De peger på, at de ser og oplever læringssamtaler, ytringer, mennesker forskelligt. På mit spørgsmål om, hvad de vil anbefale en skole at gøre, som ikke var kommet i gang med at holde læringssamtaler, taler de om et forløb, de har haft omkring målstyret undervisning, som blev understøttet af læringskonsulenter fra Undervisningsministeriet<sup>23</sup> og et skolebesøg i Gentofte Kommune, som elementer der har forstyrret. De peger på, at forankring også handler om at “blive prikket lidt til” engang imellem. Dette understøttes af flg. citat fra en skoleleder fra forundersøgelsen:

*“altså de der ledelselaboratorier, som vi eksempelvis har, kunne jeg godt bruge mange flere af, fordi jeg har også brug for, at der er nogle som minder mig om, for ellers kommer jeg til køre ud af min retning”*

Ledelsesteamet viser tegn på refleksion gennem at ændre noget undervejs. De reflekterer og kigger på virkninger og formår at justere. Her peger de på det at arbejde med spydspidser/forandringsagenter, som for det første er særligt uddannet/klædt på til opgaven og som også skal lære videre til kolleger.

*“oprindeligt var det tænkt at læringskonsulenternes indsats skulle gå på ledelsen, men så **besluttede vi os for undervejs, at vi skulle have nogle spydspidser.***

(Bilag 7 linje 126-127)

Det har ydermere den effekt, at indsatsen ikke kun har fat i ledelsen, men også i medarbejdergruppen og kan sprede sig nedefra.

### **Min egen rolle som konsulent**

Jeg har valgt også at analysere på mine egne refleksioner og læring om min rolle som konsulent, idet de gennemførte processer med fokusskolen også er en læreproces for mig i mit professionelle virke. Intentionen for mødet var, at alle blev klare på mål og formål, at vi

<sup>23</sup> <https://www.uvm.dk/Laeringskonsulenterne>

arbejdede med 4-trinsmodellen og PDSA modellen, og at der blev konstrueret et produktivt problem og en hypotese.

Et tegn på refleksion er, at jeg under behandling af mine data omhandlende møde 1 registrerer at viceskolelederen er meget lidt deltagende. Jeg skriver i min logbog skriver at:

*“Jeg havde en manglende opmærksomhed på viceskolelederen. Han sad ved siden af mig, så det var vanskeligt at få øjenkontakt”*

(Bilag 8)

Dette giver mig anledning til at reflektere over, om min placering var uhensigtsmæssig i forhold til at invitere ham ind i samtalen. Jeg kan stå tilbage med en oplevelse af, at jeg glemte ham. Dette afstedkommer, at jeg ved andre processer vil gøre mig overvejelser over, hvordan jeg placerer mig mest hensigtsmæssigt.

Jeg hæfter mig i min logbog desuden ved, at der er megen tavs viden i organisationen. Jeg reflekterer over, at både lederne og medarbejderne allerede udfører handlinger, som er med til at forankre læringsamtaler. Jeg bliver opmærksom på det under processen og forsøger at lave små opsamlinger undervejs, som netop gør erfaringer og viden synlig, giver ledelsen feedback på deres arbejde og samtidig hæver det op i metaniveau med et refleksionsspørgsmål. Et eksempel på dette er:

*“Det er faktisk en god refleksion. I laver nogle samtaler over en forholdsvis kort periode, fordi vi får et eller andet billede af, hvordan tingene de er, og det har jo så afstedkommet, at I har gået ind og rettet nogle ting til, fordi der er noget, som ikke har fungeret, og der er noget, som skal være anderledes. Så hvis vi hæver det op og siger i forhold til at forankre indsatser, så kan man sige, det at I laver om er jo også med til at noget skal få ben at gå på i organisationen og skulle kunne få nogle bedre vilkår, så i forhold til forankring kan man sige noget der i forhold til det med at have læringsamtaler?”*

(Bilag 7 linje 55-62)

Dette var også min klare intention fra begyndelsen nemlig at skabe læring for ledelsen om forankring, men det kræver netop, at erfaringer og viden ikke forbliver tavs, da dette øger risikoen for blinde pletter. Et tegn på læring hos mig selv er, at den nødvendige refleksion skabes ved, at jeg kommer til at fungere, som forstyrrelse for ledelsesteamet, hvilket ledelsesteamet også har fremhævet under processen kan være med til at forankre læringsamtaler.

Et tegn på refleksion er også at jeg i min logbog skriver:

*“Skulle måske også have sendt rammen for mødet ud på forhånd”*

*“Der skal mere fokus på læring og modellen Plan, do, study, act”*

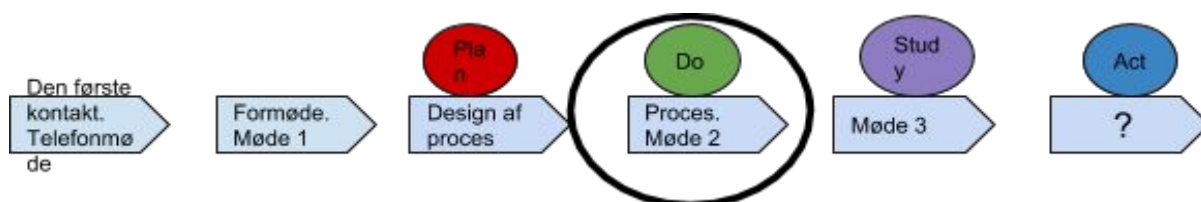
(Bilag 8)

Jeg havde sendt en rammesætning (Bilag 3) ud til skolelederen på forhånd, men jeg er faktisk i tvivl om, om de alle tre havde læst den. Desuden gør jeg mig refleksioner over, om jeg skulle have forklaret 4 trinsmodellen og PDSA modellen (plan, do, study, act) noget bedre for at skabe større forståelse hos deltagerne om, hvordan de skulle fungere som stilladser for forstyrrelse og refleksion, da jeg sporede lidt usikkerhed i forhold til det. Disse refleksioner går i retning af og understøtter ledelsens erfaringer med tydelige rammesætninger af møder.

Vi fik sammen opstillet det produktive problem at elevernes læsefærdigheder skal øges og en hypotese, om at læringssamtalerne skulle indeholde faglige refleksioner over elevernes progression i læsning (Bilag 9). Et tegn på læring er at jeg, under den afsluttende opsamling, hvor ledelsesteamet skulle være helt skarp på deres opgave på møde, oplevede, at de blev usikre. Jeg tilbød derfor at lave en skriftlig opsamling (Bilag 9), hvilket ledelsesteamet efterfølgende har udtrykt var hjælpsomt for dem. Jeg tænker, at det støtter dem i deres opgave og samtidig er med til at holde dem på sporet.

### Præsentation af empiri og analyse af møde 2

Aftalen på møde 1 blev, at ledelsesteamet skal have en læringssamtale med tre lærere fra mellemtrinnet, hvor de præsenterer det produktive problem og hypotesen (Bilag 9). På baggrund af resultater for de nationale test i læsning ønsker ledelsesteamet at have en læringssamtale med de tre lærere om, hvordan elevernes læseresultater kan forbedres. Dette tænkes gjort med samme proces, som ledelsesteamet var igennem på møde 1 ved at bruge PDSA modellen, hvor jeg sammen med ledelsesteamet og tre lærere under en læringssamtale bevæger os længere ind i læringsloopet:



Jeg ankommer i god tid inden mødet, da jeg skal have stillet kamera op og gerne vil have tid til at hilse på de tre lærere, som jeg ikke tidligere har mødt. Dette er primært for at skabe en afslappet stemning omkring mødet, hvor jeg forklarer, hvorfor jeg filmer, og at alle data vil blive anonymiseret.

Som et tegn på læring har skoleledelsen på forhånd på baggrund af min sammenfatning af møde 1 sendt en skriftlig ramme (Bilag 9) for mødet ud til de tre lærere. Den skriftlige rammesætning blev ledsaget af skolens resultater for de nationale test i læsning.

Dette affødte en hurtig reaktion fra lærerne og resulterede i en direkte henvendelse til skolelederen. Lærerne var bekymrede for en læringssamtale, hvor specifikke data var et fokus. Skolelederen tog snakken med lærerne og fortalte, at formålet var sammen at skabe læring om, hvordan de hæver andelen af dygtige læsere og nedbringer andelen af dårlige læsere på skolen, og at alle medarbejdere på sigt ville blive involveret i indsatsen. Denne snak gav lærerne den fornødne ro, men fortæller lidt om et skifte i, hvad skoleledelsen interesserer sig for. Skolelederen fortalte selv på møde 1, at hun som lærer aldrig har haft en skoleleder, som har interesseret sig for hendes undervisning og de resultater, hun nåede med sine elever. Lærernes reaktion kan begrundes i, at det har de heller ikke oplevet tidligere. Skolelederen italesætter det i begyndelsen af møde 2:

*“Andelen af svage læsere er for høj og andelen af dygtige læsere er for lav. Det skal vi simpelthen have kigget på. Der er ingen, der siger, vi skal tordne frem, men vi skal i hvert tilfælde have det lidt frem. Og det skal I være med til at **hjælpe os med at trække**. Men vi skal have alle lærere og alle pædagoger i gang med at arbejde med det her, så jeg håber, jeg har afmystificeret, at det ikke er jer tre som personer, men det er jer tre fordi, I er dansklærere på mellemtrinnet”*

(Bilag 7 linje 130-135)

Her er tegn på læring, idet refleksionen under møde 1 omkring brugen af forandringsagenter, faktisk har udmøntet sig i konkrete handlinger, hvor de tre lærere udnævnes som forandringsagenter i skolens kommende indsats omkring læsning. Et andet tegn på læring er, at det produktive problem italesættes meget tydeligt.

Under såvel møde 2 som under gennemlytninger/gennemsyn af filmen registrerer jeg, at den ene lærer dominerer meget. Hun taler meget og taler på vegne af de to andre lærere.

*“men som vi sagde til dig i fredags. Den rammer lige ind i maven, men det er mest ens professionalisme, der bliver ramt, og så omvendt så bliver vi jo heller ikke*

*overrasket, for nogle af de testresultater, der ligger er fra min den gamle 6. kl., og det er der ikke noget overraskende i, for det er nogle af dem, som er rigtig rigtig dårlige”.*

(Bilag 7 linje 136-140)

Dette er med til, at de to andre lærere ikke får så megen taletid.

Jeg oplever gennem hele mødet, at hver gang der bliver lagt op til refleksion, bliver lærerne optaget af at finde løsninger. Et eksempel er, at skolelederen hører, der er problemer forbundet med en måde at organisere undervisningen på, som lærerne benytter, kaldet ugeskemarevolutionen, så hun siger:

*“Vi kan jo drøfte, om vi skal have ugeskema hver dag eller nogle bestemte dage om ugen”.*

(Bilag 7 linje 164-165)

Hvorpå en lærer svarer:

*“Det, vi har snakket om på mellemtrinnet, er, at vi efter vinterferien vil bruge noget energi på at finde den optimale løsning, og vi har snakket om, om det hedder ugeskema mandag, onsdag, fredag kun”*

(Bilag 7 linje 166-168)

Der gribes fra lærerens side meget hurtigt til løsninger, hvilket er med til, at den undren, som skolelederen bringer på banen, aldrig bliver reflekteret over. Det kunne have været hjælpsomt at tale om det, der virker, og det der ikke virker i ugeskemarevolutionen, så det kunne skabe læring hos deltagerne. Jeg forsøger også at skabe refleksion ved at spørge:

*“Må jeg prøve at spørge om noget? Jeg ved godt, I sidder på mellemtrinnet, men hvis nu, vi prøver at tænke bredt ud på skolen, er der så nogle muligheder i det, at I har en landsbyordning (en børnehaven under skolens ledelse)?”*

Her er den meget talende lærer igen først ude og meget optaget af at komme med svar, forklaringer og løsninger.

*“Vi burde kunne udnytte, at vi kan lave en læsepolitik, som kan køre fra børnehaven og op. Hvad er deres læseplan i børnehaven, og jeg tænker også, at når skolebørnene er fundet, at så laver man simpelthen noget skoleparathedstræning*

allerede der, fordi vi ved den sproglige bevidsthed er faldende, når vi modtager børnene i skolen. Det er nærmest to skridt bagud hvert eneste år.”

(Bilag 7 linje 172-176)

Denne generelle orientering mod løsninger, som lærerne viser understøttes af deres logbogsskrivning efter mødet, hvor de blev bedt om at skrive tre ting ned de ville tage med fra mødet og handle på. Det er handlinger, som repræsenterer løsninger på problemet som f. eks. læsebånd, læsekontrakt. holddeling.

Denne mangel på refleksion kan give anledning til at spørge, hvorfor der ikke reflekteres mere på læringssamtalen, som ellers skulle være et møde med fokus på refleksion og læring.

Kan det hænge sammen med måden, de har været vant til at arbejde med problemer på?

Kan det sige noget om en tradition for at forstå problemer, som noget der kalder på løsninger? Måske skal det produktive problem forstås som et organisationstilpasset fænomen, så det kan designes til noget lokalt meningsfuldt og produktivt, som kalder på opdeling i flere delproblemer i stedet for at forstå det som et objektive fænomen, som kalder på løsninger. Dermed får problemskabelsen en betydning for “måden lederen kan være leder og organisation bliver til organisation (Tangkjær, 2011:3)

Noget andet, som fylder rigtig meget gennem hele mødet, er lærernes gentagne italesættelse af manglende tid:

*“Vi ved udmærket godt, at vi har nogle svage elever. Vi kan pege dem meget nøgternt ud. Så det, der er udfordringen, det er fra vores side, det er at finde tid og overskud til at få lavet de ændringer eller skifte det fokus i undervisningen der skal til for at vi kan løfte dem fagligt - læsemæssigt”.*

(Bilag 7 linje 141-144)

Dette kan antages at være tegn på noget andet, men som dog har med læring at gøre. Det kan forstås som en udfordring for dem, men kan også opleves, som modstand mod læring. En modstand som ofte ses, når en forandring kalder på læring af mere akkomodativ karakter, hvilket denne fokusskoles læseindsats tyder på at være, hvis den skal være holdbar. (Illeris, 2013:56) Der kan her være tale om, at der er svært for lærerne at acceptere, at de ikke kan det, der skal til for at løfte deres elevers læsefærdigheder, og derfor udvikles bortforklaringer begrundet i manglende tid. Den mest talende lærer foreslår, at de skal gå tilbage til helt traditionelle faste skemaer med fag:

*“Så det vi måske lander den på, er at vi måske skal helt tilbage til “old school” skemaer, hvor der ikke er alt mulig tant og fjas i”.*

(Bilag 7 linje 180-181)

Her forfalder den pågældende til, hvad man kan betegne som regression, forstået som en forsvarsmekanisme, og det kan derfor være en ikke uvæsentlig antagelse, at det er forsvarsmekanismer i form af afvisninger af forstyrrelser og diskvalificering og fordrejning af forstyrrelsen, som bliver til bortforklaringer (Illeris, 2013:171).

### **Min egen rolle som konsulent**

På dette møde adskiller min rolle sig fra møde 1, da jeg her er observatør som deltager uden at være direkte involveret i processen.

Et tegn på læring er, at jeg placerer mig for enden af bordet, så jeg har mulighed for at se og filme alle. Det har den virkning, at jeg kan se alle deltagerne og deres ansigtsudtryk, således at jeg kan bruge såvel verbale og nonverbale udtryk i min analyse.

Et tegn på refleksion er at jeg i min logbog skriver:

*“Ledelsen gør ikke brug af 4 trins modellen”*

Min refleksion går på at jeg i endnu højere grad skulle have anbefalet ledelsen at bruge 4 trins modellen og have lært dem at bruge den. Den hjælper til med ikke at hænge fast i fortiden og den skaber fremdrift, hvilket kunne have afhjulpet manglen på refleksion under møde 2. Et andet tegn på refleksion er, at jeg i min logbog skriver at:

*“Kunne det have været hjælpsomt at nedbryde det produktive problem sammen med ledelsesteamet”*

Jeg skulle sammen med ledelsen eller foreslået ledelsen sammen med lærerne at have nedbrudt det produktive problem i delproblemer, hvilket kommer til at fungere som en slags oversættelse af problemerne. Dette kunne have afhjulpet trangen til at springe til løsninger og ansporet til mere problemdrevne processer, hvor sidstnævnte rummer flere muligheder for at tænke i nye løsninger fremfor at trække løsninger frem, som allerede cirkulerer i systemet.

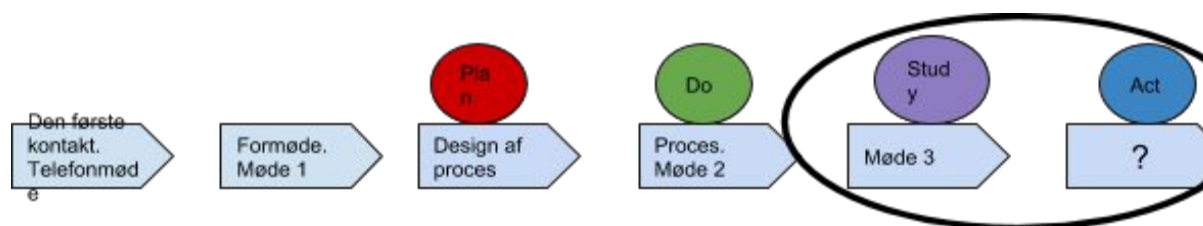
### **Præsentation af empiri og analyse af møde 3**



Formålet med møde 3 er at ledelsesteamet reflekterer over såvel lærernes som egen læring. Jeg har på forhånd stillet kameraet op. Jeg placerer mig, så jeg har mulighed for at få øjenkontakt med alle. Jeg har igen viceskolelederen på min ene side og placerer min stol på skrå, så jeg både har front mod både ham og skolelederen. Dette for at undgå at lave samme fejl som på møde 1, hvor jeg havde svært ved at få kontakt med ham.

Dusfælleslederen deltager ikke, da hun er på ferie.

Jeg indleder med at sætte rammen for mødet og gør særligt meget ud af at tydeliggøre, at vi arbejder efter PDSA modellen, og at vi under dette møde afslutter et læringsloop i modellen og tager hul på et nyt ved at planlægge nye handlinger.



Det er vigtigt for mig at tydeliggøre, da jeg som tidligere nævnt ikke er sikker på, de har forstået modellen. Det virker dog til efter rammesætningen, at de er med, hvilket er et tegn på den læring, jeg ønsker at opnå med ledelsesteamet, at de bliver fortrolige med PDSA modellen, som kan bidrage til at skabe læring for ledelsesteamet om, hvordan de kan arbejde med modellen under læringssamtalerne. Vi skal sammen kigge tilbage på læringssamtalen og jeg spørger: "Hvad har I gjort jer af tanker? Hvordan oplevede I det?" Skolelederen svarer:

*"Jeg har tænkt bagefter, at jeg synes egentlig, det blev for meget en brainstorm. Det væltede ud af dem med ideer. Det gjorde det simpelthen, og de kunne det, og de kunne det. **Jeg gik også selv lidt med på den, fordi man blev så optaget af, at vi kan jo egentlig godt rigtig mange ting selv. Bagefter tænkte jeg det fyldte måske lige lidt for meget**".*

(Bilag 7 linje 183-187)

Skolelederen peger på det, som jeg også bemærkede under analysen af møde 2, at mødet kommer til at handle om løsninger på problemet. Et tegn på refleksion, er at skolelederen reflekterer over sin egen rolle på mødet og konkluderer, at hun selv blev grebet af orienteringen mod at finde løsninger og ikke selv var i stand til at finde fokus. Hun fortæller, at hun først har reflekteret over dette efter læringssamtalen (Møde 2). Dette kan indikere at lærere og ledere på fokusskolen, handler ud fra det Schön ville beskrive som en intuitiv form for viden, som ligger i vores handlinger kaldet "*viden-i-handling*". Det er en form for

automatisering af handlinger, hvori der ligger en risiko for fejlslutninger. De forstyrrelser og den undren over egne handlinger, som forekommer når noget uvist, unikt eller konfliktfyldt opstår, bliver her overset og dermed udebliver refleksionen og sprogliggørelsen af vores viden. Spørgsmålet bliver her, om der overhovedet er tale om læring, og hvad der skal til for at skabe læring. Viceskolelederen udtrykker det:

*“Jeg tænker lidt det samme. Jeg er jo ikke dansklærer. Jeg ved ikke alverden om læseindlæring, men jeg sad og tænkte på alle de forslag, som man spytter ud der, jamen er vi ikke tilbage ved **det vi altid har gjort tidligere**”.*

(Bilag 7 linje 199-202)

Viceskolelederen peger her på det som Pierce var optaget af nemlig, hvordan vi erkender det endnu ukendte fremfor at falde tilbage i det vi plejer. Der anes her en ledelsesudfordring i at fremme abduktiv tænkning, hvor der reflekteres og handles med henblik på videnproduktion fremfor altid at handle på baggrund af eksisterende viden. Abduktion er netop bestræbelsen på *“at sige noget om verden, der viser nye eller ukendte fænomener”* (Egholm, 2014:176) og det kan være med til, vi tænker nyt og innovativt. Folkeskolens ledere er selv lærere og dermed en del af en kultur, hvor man tænker mere konvergent, og kan dermed selv være en barriere for undren og forstyrrelse og dermed for en lærende kultur.

Skolelederen reflekterer selv over den manglende refleksion ved at sige:

*“Vi kom nok egentlig for hurtigt over den indledende fase til den praktiske fase.”*

(Bilag 7 linje 190-191)

Jeg forsøger at få dem til at reflektere over, hvordan de får mere refleksion ind i læringssamtalerne ved at spørge dem om, hvad der mangler i den indledende fase. Skolelederen svarer med, at hun nok er lidt ligesom lærerne, at hun også griber til løsningerne først, men der viser sig alligevel et tegn på begyndende læring om ledelsens rolle, da hun siger:

*“Helt sikkert og det kan godt være vi skal ud at lave lidt forstyrrelser i det.”*

Skolelederen reflekterer videre og siger:

*“Vi skulle måske have **løftet os** lidt mere og have sagt, hvordan kommer vi videre*

*med det. Hvordan vi får det implementeret ud til de andre. og hvordan får vi det der med, at det ikke kun er dansklærerne men hele skolen.”*

*(Bilag 7 linje 194-197)*

Skolelederen gør sig her refleksioner over det mere strategiske arbejde med læseindsatsen. Hun peger på, at de skulle have løftet sig lidt mere forstået som op på et højere refleksionsniveau. Dette understøttes af hendes refleksion i logbogen, hvor hun på spørgsmålet om, hvilke tre ting, hun vil handle på, hun tager med fra møde 3, skriver at “der skal tages udgangspunkt i læsepolitik og ikke i det praktiske”. Jeg prøver at hjælpe lidt ved at nævne målpilen, som er et strategisk redskab, skolerne kender og benytter. Det at have mål, retning og forventninger til en indsats er noget som skolelederne i forundersøgelsen nævner som fremmede for forankringen, da opgaven bliver tydelig. Jeg tænker, det kan være hjælpsomt for skolen at lave en målpil for læseindsatsen og foreslår dette. Dette arbejde vil også kalde på, at skolen gør sig overvejelser over, hvordan resten af personalet involveres. I snakken opstår et konkret behov for at få lavet en ny læsepolitik som en del af det strategiske arbejde, da den skolen har er forældet. Her peger skolelederen på noget, som også peges på i forundersøgelsen - at det strategiske arbejde har den funktion at fastholde ledelsen og medarbejdernes opmærksomhed.

*“Ja, og for at føre det arbejde videre vi skal igang med så skal vi have det til at munde ud i den der politik så det **ikke bare dør hen.**“*

*(Bilag 7 linje 219-220)*

Dette kan tyde på, at strategiarbejdet er væsentligt i forhold til tydelighed på mål, retning og forventninger samt at sikre et vedholdende arbejde. Disse elementer peger skolelederne i forundersøgelsen også på er med til at fremme forankring.

### **Min egen rolle som konsulent**

Jeg oplever møde 3 positivt forstået som at jeg lykkes med at arbejde efter PDSA modellen understøttet af 4 trins modellen. Jeg forklarer mundtligt, hvordan vi har bevæget os igennem modellen og næsten er færdige med et læringsloop og når at tage hul på et nyt, inden mødet slutter. En refleksion jeg gør mig er, at det kunne have hjulpet ledelsesteamet, hvis jeg på møde 1 havde været med omhyggelig med at lære dem at bruge 4 trinsmodellen og ydermere havde den liggende fremme på bordet, så jeg tydeligt kunne pege ud, hvor vi var i modellen. Jeg oplever, de to modeller er en god kombination, idet de sikrer såvel tilbageblik som fremdrift i processerne. Et eksempel på fremdriften og læring i processerne

er, at vi formår sammen at opstille en ny hypotese, som skal arbejdes videre med. Jeg siger opsamlende:

*“Man kan sige den hypotese, vi jo egentlig har, det er at i forhold til at få lavet en målpil for det her arbejde og få lavet læsepolitik, så er der en forhåbning om, at det sætter noget retning.”*

(Bilag 7 linje 245-247)

Dette er tegn på læring om, at det abduktive arbejde, som processerne har været, hvor det kvalificerede viser tilbage til eksisterende viden, som hjælper med at opstille en ny hypotese, kan være det, som skaber grundlaget for refleksionen og nye handlinger og dermed for læring.

Et andet tegn er, at ledelsen har modet til at tvivle på egne resultater, teorier og konklusioner fra møde 2 og dermed opstiller en ny hypotese, som giver anledning til nye handlinger og dermed læring.

## **Kapitel 10**

### **Diskussion**

Der er nogle ting i valget og brugen af metoder, som er en diskussion værdig. Observationer som filmes, kan udfordre i forhold til placeringen af kamera. Jeg oplevede, at jo flere personer der er til stede i rummet, jo sværere er det at indfange det nonverbale. Dette kalder på en overvejelse over, om det kan være relevant at opstille mere end ét kamera, for i højere grad at kunne gøre det nonverbale til genstand for analyse. Der kunne her gemme sig viden, som det ikke er muligt at opfange kun med ét kamera. Jeg har kendskab til, at det endog er muligt ved gennemsyn af data, at have to film kørende samtidig på computerskærmen, således at to film afspilles synkront.

En anden diskussion er, om kombinationen mellem interview og observation kan afsløre ting i ledelse. Er der temaer, som viser sig forskelligt? Interviewundersøgelsen viser, at skoleledelsens bevidsthed om selv at blive forstyrret har en betydning for forankring, og observationerne viser skoleledelsens tegn på læring om, at de selv skal forstyrre lærerne for at skabe læring og dermed forankring. Når skoleledelsen samtidig i observationsundersøgelsen siger, de også selv skal lære, men ikke peger på, at det også kræver forstyrrelser af dem, er der så her en risiko for *“Espoused Theory”* fremfor *“Theory-In-Use”*. Der kan her vise sig en styrke i at anvende flere forskningsmetoder, idet forskningsmetodologi benytter forskellige veje til at komme et bestemt sted hen (Kruse,

2001: 13). Der kan på den ene vej vise sig noget og på den anden vej noget andet, som tilsammen kan skabe sammenhænge og ligheder eller give anledning til undren.

Ydermere kan observationer indfange processer her og nu, således at det er muligt at opsamle både refleksioner og handlinger, hvorimod interview blot indfanger refleksioner.

## **Konklusion**

Herunder vil jeg forsøge at svare på min problemformulering:

Hvordan kan man med udgangspunkt i pragmatismen som videnskabsteoretisk grundlag forankre læringssamtaler?

Herunder vil jeg gennem et interaktivt lærings syn undersøge, hvordan handling gennem reflektiv læring baseret på videoobservationer kan udvikles gennem bevidstgørelse om, hvordan forskellige praksisser virker sammen eller modarbejder hinanden.

Hvilken rolle og opgave giver det lederen af såvel medarbejdernes som elevernes læring i forandringsprocesserne?

Der peges i min empiri på fire centrale områder, som kan være med til at understøtte skabelsen af handlinger gennem reflektiv læring og dermed understøtte forankringen af læringssamtaler. Det første område, der peges på, er det strategiske område.

### **Holde fast**

Det er tydeligt, at det at holde fast i en forandringsindsats er en stor udfordring. Det at være næn om den og udvise vedholdenhed er afgørende for forankringen. Der peges på, at et velgennemtænkt strategisk arbejde er med til at holde fast og sikre forankringen af indsatser på skolerne. Det strategiske arbejde kan sikre tydelige mål, tydelig retning og tydelige forventninger, hvis det kommunikeres klart og tydeligt af ledelsen. Det sikrer endvidere et overblik over tid og handlinger, hvis det bliver et aktivt redskab for såvel ledelse som personale. Dog bør det medtænkes, at forandringer er svære at forudse, når det foregår lærende, hvilket kræver, at strategien er åben for løbende justeringer.

### **At arbejde lærende**

Noget af det som fylder mest, og derfor er den mest afgørende faktor for vellykket forankring er læring og ledelsens evne til gennem medarbejderen at skabe forandringer gennem læring om dem selv og organisationen. Det burde i virkeligheden være dette afsnit, jeg begyndte konklusionen med, idet målrettet arbejde med læring er en strategisk faktor, hvilket ofte

glemmes (Tanggaard & Julesbo, 2015: 126). Når vi skal producere ny viden, viser det sig at forstyrrelsen, det at undre sig, at blive "prikket" til er afgørende for refleksionen. Denne forstyrrelse af udefrakommende beskrives også som noget, der er med til at holde ledelsen fast i den forandring, der skal ske og dermed i den kommende forankring. Der skal med andre ord være nogen, der interesserer sig for forandringen og stiller de rette spørgsmål på rette tid og sted (Tanggaard & Julesbo, 2015: 106), således at refleksionen ikke udebliver. Hvis vi ikke formår at undre os eller studse over noget, er der risiko for at vi løser problemer med løsninger, som vi plejer at anvende, og dermed producerer vi ikke ny viden. Hvis vi skal formå at skabe effektive skoler og kunne leve op til krav om at øge elevernes læring, skal vi gøre noget andet. Hvis vi skal lykkes med at skabe forankring gennem læring kræver det også et andet syn på problemer. Problemet er en vigtig del af læreprocesser. Det er problemer som driver os, hvis vi vel at mærke kan aflære forståelsen af problemer som noget, der skal elimineres fremfor at forstå problemer som noget produktivt, der kan skabe læring. Dette kræver, at vi formår at bruge tid på at konstruere problemet og gøre det med omhu, så det kan være med til at skabe refleksion og dermed læring.

En forstyrrelse i form af et relevant, løsbart og meningsfuldt problem, hvor tidligere handlinger viser sig at være utilstrækkelige er med til at der på baggrund af nye handlinger opstilles en ny hypotese om, hvad der kan tænkes at virke: Vi skal turde eksperimentere og derigennem få nye erfaringer, begå fejl og tvivle på egne konklusioner og dermed skabe viden om, hvad der virker i praksis (Johnson & Duberley, 2000:160). Det er vigtigt, vi taler om denne evaluering af læring, således at de handlinger, som viser sig at virke, bliver den praksis, der bliver fast indarbejdet i medarbejder og organisation og ikke bliver til tavs viden i organisationen med risiko for fejlslutninger til følge. Noget der har været en vigtig læring for mig i arbejdet med fokusskolen er styrken i at give feedback. Feedback er et kraftfuldt element, når vi taler om læreprocesser (Tanggaard & Juelsbo, 2015:43). Det at give fokusskolen såvel skriftlig som mundtlig feedback på vores fælles processer er med til at gøre tavs viden synlig, "skubbe" på deltagernes læreproces, øge modtageligheden for at ændre praksis og samtidig fungerer det som en validering af de data, der fremkommer. Der kan endvidere være udfordringer forbundet med at sikre læringen på individ, team og organisationsniveau. Her kan kontinuerlige læringsamtaler i sig selv være med til at sikre læring på alle niveauer, idet såvel individuelle, teamets og organisations handlinger sikres. Mine undersøgelser peger også på et begreb som forandringsagenter. Det skal forstås som medarbejdere i organisationen, som får en særlig rolle/funktion i forandringerne, og derfor kan være med til at skabe involvering og øget læring.

Når vi beskæftiger os med læring, må vi også arbejde med modstand mod læring, som i den forbindelse kan være en faktor, som kan være med til at hæmme forankring, hvis denne modstand ikke håndteres. Modstand mod læring skal forstås som noget naturligt, og noget der endda kan virke som en drivkraft i vidtgående og overskridende læreprocesser. Der er således et stort potentiale til stede i modstanden, hvis den håndteres gennem såvel medspil som modspil (Illeris, 2013:181).

#### Rammesætning og tid

En tydelig rammesætning af læringssamtalerne skaber tryghed og mening. Det at samtalerne tilrettelægges for læring med en forstyrrelse, et produktivt problem, handling på baggrund af hypotese er med til at sikre den nødvendige læring. Det viser sig at være en udfordring at skabe undren og sikre sig, at man når et refleksivt niveau. Dette peger på, at skoleledelserne skal blive bedre til at skabe denne refleksion, da de i læringssamtalerne er den overordnede forstyrrende faktor. En større bevidsthed om denne rolle og en evne til at stille forstyrrende spørgsmål, kunne være hjælpsomme elementer i denne sammenhæng. Desuden peger min egen læring i denne proces på, at bevidstheden om og arbejdet med at sikre den temporale sensitivitet kan øge refleksionen.

Tiden spiller også en vigtig rolle for forankring. Erfaringen fra fokusskolen er at korte og hyppigere møder, skaber et bedre og mere fokuseret grundlag for at arbejde lærende, idet det bliver muligt at "take action" dvs. justere, tilpasse og ændre ret hurtigt. På denne måde skabes en agil<sup>24</sup> organisation, som er tilpasningsdygtig til nye krav. Hyppige møder giver desuden ledelsen en enestående chance for at få overblik over, hvad der sker i organisationen.

#### Modeller som kan understøtte processen

Jeg har gennem dette processuelle arbejde med fokusskolen, lært at modeller kan være med til at sikre forankring. Jeg har især fået god erfaring med PDSA modellen og 4 trins modellen, da de sammen er med til at sikre den temporale sensitivitet, fremdriften og læringen. De kan derfor fint fungere, som en slags systematikker, som skolelederne efterlyser i forankringsarbejdet.

Opsamlende vil det ikke for mig i et pragmatisk og interaktivt lærende perspektiv være muligt at lave en model for forankring, som skolerne i Aalborg Kommune kan arbejde med.

Forankring handler overordnet om refleksiv læring, og refleksiv læring er en proces hvis

---

<sup>24</sup> hurtig, let og smidig i sine bevægelser. <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=agil>

resultat i sin grundsubstans er individuel. Derfor må det lærende arbejde med at forankre læringsamtaler ses som en vedvarende lærende proces på hver enkelt skole, som med fordel kan tilføres energi og drivkraft i form af passende forstyrrelser af f.eks. udefrakommende konsulenter fra Skoleforvaltningen og understøttes af processuelle modeller som PDSA modellen og 4 trinsmodellen med læringsfoki.

### **Perspektivering**

Som den sidste del af svaret på problemformuleringen vil jeg gerne her i perspektiveringen reflektere over, hvilken rolle og opgave ovennævnte giver skolelederen. Grunden til, jeg vælger at placere disse overvejelser i perspektiveringen, er, at det kalder på en ændret rolle og opgave som skoleleder. Det kalder på en skoleleder, som kan arbejde strategisk med en læringskultur: Dette kan vise sig at være en udfordring, da vores ledere generelt har meget lidt grundlæggende viden om læring. Dette kalder på, at vi som Skoleforvaltning, sørger for at vores ledere har kompetence til at løfte denne opgave. Lederen skal kunne kommunikere tydelig mål, retning og forventninger (Molly-Søholm m. fl, 2012: 191) og holde fokus i ledelsesteamet. Lederen skal kunne initiere refleksioner og stille de rette spørgsmål på rette tid og sted (Tanggaard & Julesbo, 2015: 106) og selv gå forrest og reflektere højt. Lederen skal kunne indgå i respektfulde relationer, hvor der vises tillid til at medarbejderne kan klare opgaven. Andre kompetencer for vores skoleledere bliver at være læringsparate, evne at skabe læringsamtaler, hvor der skabes læring imellem medarbejdere med et evaluerende fokus på medarbejdernes egen læring om elevernes læring.

Ovennævnte kan næsten fungere som begyndelsen til et nyt ledelsesgrundlag for vores skoleledere i Aalborg Kommune og kalder også på at ændre det grundlag, hvorpå ledere rekrutteres i Aalborg Kommunale Skolevæsen..

Min egen læreproces i forbindelse med udarbejdelsen af dette Masterprojekt afstedkommer nye forstyrrelser, som giver anledning til at konstruere nye produktive problemer.

Folkeskolen er de senere år blevet meget præget af performance. Der er målbare krav om øget læring fra Undervisningsministeriet som fra Forvaltningsledelsen, hvor læringsamtaler mellem læringschef, skolechef og den enkelte skoles ledelsesteam tager udgangspunkt i data på elevernes faglige resultater. Hvordan spiller en performancekultur sammen med en læringskultur og kan det overhovedet spille sammen? Dette vil jeg gerne udfolde og lade være udgangspunktet for mit oplæg til eksamen.



## Litteraturliste

- Albers, B. Høgh, H Månsson (red)(2015) Implementering. Dansk Psykologisk Forlag.
- Andersen, Heine (red) 1990. 3. udgave. Videnskabsteori og metodelære - introduktion. Samfundslitteratur. Frederiksberg C. s. 119-148.
- Argyris, Chris og Schön, Donald (1996). *Organizational learning II. Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley. USA
- Bargal, D. (1946) Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm og action reseach. Towards the 60th anniversary og Lewin's Action research and minori Paulsen, Mty problems
- Beck, S. Kaspersen, P (2014). Klassisk og moderne læringsteori. Hans Reitzels Forlag.
- Dahl, K. & Granhof Juhl, A. (2009). Den professionelle proceskonsulent. Hans Reitzels Forlag. København K.
- Duus, G m.fl. Aktionsforskning en grundbog. Samfundslitteratur
- Egholm, Lic (2014) Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Lars Bo (2013). Strategi der virker. Væksthus for ledelse.  
<http://www.lederweb.dk/strategi/forandringsledelse/artikel/105379/strategi-handler-om-at-ska-be-forandringa>
- Hildebrandt, S. Brandi S. Poulsen J.Wittrup K, Isaksen Juel V (2015) Ledelse - hele historien. Systime Aarhus C.
- Illeris, Knud (2013). Læring. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg C
- Johnson, P. Duberley, J. (2000). Understanding Management Research. Sage Publications Ltd. London
- Kruuse, Emil (2001) Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag. 4. udg. Psykologisk Forlag. Virum
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2008) Interview - introduktion til et håndværk. Hans Reitzels Forlag. København K
- Kvale, Steinar (1995). The Social Construction of Validity p. 19-40. Qualitative Inquiry, Volume 1 Number 1, 1995.
- Lund, G. Emmertsen (2015) Socialkonstruktionisme i organisationer - kort fortalt. Dansk Psykologisk Forlag.

- Madsen, Benedicte (2007). *Feltteori og gruppedynamik: Kurt Lewins Bidrag*. Psykologisk institut, Aarhus Universitet
- Mintzberg, Henry (2010) Om ledelse. Akademisk Forlag.
- Molly-Søholm, T Stegeager, N Willert, s (2012) Systemisk ledelse - teori og praksis. Samfundslitteratur. Frederiksberg C.
- Schön, Donald E. (2003) Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Klim: Aarhus
- Staunæs, D. & D.M. Søndergaard (2005): *Interview i en tangotid*. I: Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.):Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, *observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag, København
- Tanggaard, L. Juelsbo, T (2015) Lær - effektiv talentudvikling og innovation. Gyldendal Business.
- Tangkjær C. (2011) Refleksiv ledelse: Hvordan du skaber problemer for dig selv. Erhvervspsykologi Vol. 9, Nr. 4, 12.2011, s. 2-23
- Aagaard Nielsen, Kurt (2004) i Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne. Roskilde Universitetsforlag.s. 517-544.

