Indhold

Abstract 3

Indledning 5

Problembeskrivelse 6

Problemformulering 7

Opgavens afgrænsning 7

Projektets metode 8

Aktionsforskning 8

Metodisk tilgang til vores projekt 10

Undersøgelsesdesign 13

Validitet og reliabilitet 16

Videnskabsteoretisk ståsted 17

Teoripræsentation 19

Magtbegrebet 19

Foucault 20

Magtens trekant 22

Positioneringsteori 26

Første og anden ordens positionering. 28

Moralsk og personlig positionering. 29

Læringsteori 29

Situeret læring 31

Grænser 31

Grænsepraksisser 33

Design for læring 33

Design af læring i organisationer 35

Ledelsesteori 36

DAC ontologien 37

Styrker og svagheder ved DAC ontologien 42

Analyse 43

Første læringscirkel 43

Hvilke muligheder og erfaringer har vejlederne med at få adgang til praksis? 43

Hvad skal der til for at vejlederne får mulighed for at påvirke den organisatoriske læring? 46

Opsamling 50

Aftaler frem mod næste vejledermøde. 50

Anden læringscirkel 51

Opleves det øgede fokus på positionering af vejlederne at have en effekt på adgangen til praksis og formel vejledning? 51

Hvordan oplever vejlederne at formelle vejledningsforløb virker ind på organisationens læring? 56

Opsamling 59

Aftaler frem mod næste vejledermøde. 60

Tredje læringscirkel 60

Hvordan kan vi lokalisere de muligheder og udfordringer, der er i organisationen ift. at implementere læringsmålstyret undervisning? 60

Opsamling 64

Aftaler frem mod næste vejledermøde. 64

Fjerde læringscirkel 65

Hvilke muligheder får vi øje på i forhold til at producere ledelse ud fra et DAC perspektiv? 65

Opsamling 72

Metodekritik 72

Konklusion 73

Perspektivering 76

Litteratur 77

Bilagsoversigt 79

# Abstract

Since 2000 the OECD­-countries have compare themselves to each other when it comes to primary and lower secondary schools. Through the PISA­-study it has been possible in connection with benchmarking within the most significant school subjects. The result of theses studies has not been adequate, hence the national politicians decided to draw up a reform of the primary and lower secondary school system.

The 2014 school reform has triggered a process of development in schools nationwide, which we as school leaders have felt.

The most significant process of development in this connection is that the teaching has to use the national curriculum (Fælles Mål) as a point of departure, and be governed by the goals for the teaching. It is required that the role of the teacher is modified and that we as leaders have the overall responsibility, when it comes to reaching these goals. This is not an easy task with more than 50 teachers in our schools.

For that reason, we are interested in examining whether out pedagogic/educational adviser/counsellor team can help us in the process of furthering this development, we will base our reach on the social constructivist theory of science.

Our theoretical foundation for this project is build on Wengers learning theory about placed learning in a practice community, Davies and Harrés theory about positioning, Foucault’s analytics of power in which he describes power as a discursive phenomenon combined with the triangle of power as it is presented by Fogsgaard and Elmholdt. Furthermore, our management theory is built on the DAC ontology by Drath.

This will be conducted by a action research project, which has as its purpose to develop the qualifications of the teachers when it comes to working with teaching lead by goals, and furthermore give us a scientific fundament to assess whether the use of counsellors can create a more rapid, efficient and sustainable implementation of goal based teaching amount the rest of the faculty.

We built our action research project around four learning circles, which we analyse separately from our data. After each learning circle we will summarize and this will then be the starting point for our next learning circle.

In view of our action research project we have reached the following conclusion, a conclusion we are aware are merely our guess. There could be other investigations which could have another conclusion that are equally valid.

Our research has shown that the counsellors at first experienced that their counselling often was informal hence there was a lack of a deeper and reflecting negotiation of meaning and thereby a development of a shared repertoire concerning teaching lead by goals.

There was a demand for the leaders to position them, since that was a way for the counsellors to feel that their work was authorized and thereby give them access to a more formal type of counselling. We see that learning has taken place during our project in the respect that a change has occurred in the adjustment between the counsellors experiences and qualifications together with the positioning.

When we view the power structure it is clear to us that the discursive power is more effective in schools. The discourse about goal based teaching is a very strong power technology, which is starting to set a norm for how teaching should be planned and executed.

When we review the possibility of producing DAC in schools, we see many areas where there are bases for producing all 3 sections. Direction was a keyword in connection with our counsellor meetings. It is obvious that coordination of the meetings demanded negotiation of meaning. It is the impression of the counsellors that a good share of the faculty has reached an agreement on the course and the counsellors positioning have insisted on a mutual commitment and a great involvement.

We see in the counsellor team a great potential in wanting to engage in the production of DAC.

# Indledning

Folkeskolereformen fra 2014 byder på mange forandringer for skolens ledere, lærere, elever og forældre. Reformen fører blandt andet en længere, mere varieret og fysisk betonet skoledag med sig. Lærernes arbejde med at sætte tydelige læringsmål for eleverne er blevet en central del af reformarbejdet. Folkeskolereformen flytter således fokus fra, hvad eleven ved, til hvad eleven kan, når skolerne skal tage udgangspunkt i læringsmålsstyret undervisning.

Denne reforms grundlæggende tanke er generelt blevet italesat således, at kravet til lærerne er, at de skal ændre deres praksis i undervisningslokalet. Denne ændring skal gå fra at undervisningen skabes via motiverende aktiviteter for eleverne til at skabe læring gennem synlige differentierede mål.

Den ændrede lærerrolle påkræver, at vi som skoleledere faciliteter en læring hos lærerne.

Derfor er det interessant for os at se på hvilke muligheder, vi har for at påvirke ledelsesprocesserne på vores skoler, der er præget af kompleksitet og dynamik. Skoler hvor behovet for at der kontinuerlige træffes beslutninger om, i hvilken retning det næste skridt skal tages, fordi udviklingsforløb ikke altid kan forudsiges. Beslutninger og handlinger bliver retningsgivende for skolens bevægelse, indtil nye begivenheder kræver nye refleksioner og nye handlinger og derved former en ny retning (Elmholdt, Keller og Tanggaard, 2013: 59).

Vi kan som ledere ikke længere kontrollere skolens samlede udvikling alene, så vi må forsøge at skabe tilstrækkelig mening for skolens lærerpersonale ved hjælp af eksempelvis vejlederne på skolen.

Vi ønsker derfor i dette projekt, at sætte fokus på hvordan vi kan skabe fælles refleksioner i samarbejde med vejlederene, så de bliver i stand til at hjælpe med implementeringen af læringsmålstyret undervisning.

Dette vil vi gøre gennem et aktionsforskningsprojekt som har til formål, at udvikle lærernes kompetence mod at arbejde læringsmålstyret i læringssituationerne og yderligere, at give os et forskningsmæssige grundlag for at vurdere, om brugen af vejlederne kan skabe en hurtigere, bedre og mere vedvarende implementering af læringsmålstyret undervisning blandt alle lærerne på skolen.

Vores teoretiske grundlag for dette projekt bygger på Wengers læringsteori om situeret læring i praksisfællesskaber, Davies og Harrés teori om positionering, Foucaults magtanalytik, hvor han beskriver magt som et diskursivt fænomen kombineret med magtens trekant som den bliver præsenteret af Fogsgaard og Elmholdt. Derudover bygger vores ledelsesteoretiske grundlag på DAC ontologien af Drath.

Vi bygger vores aktionsforskningsprojekt op omkring fire læringscirkler, som vi analyserer særskilt ud fra vores data. Efter hver læringscirkel kommer vi med en opsamling, som vil give os afsættet til næste læringscirkel.

På baggrund af hele aktionsforskningsprojektet vil vi komme med en konklusion.

# Problembeskrivelse

I dette afsnit vil vi nuancere problematikken om at implementere læringsmålstyret undervisning i en skolekultur, som er præget af sociale relationer, kompleksitet og konstante forandringskrav.

Når vi sammenligner os med de andre nordiske og vesteuropæiske lande klarer danske skoleelever sig ikke godt nok i folkeskolen. Det viser den sidste nye PISA-undersøgelse. Det er en OECD-undersøgelse der sammenligner skoleelevers resultater i alle OECD-landene.

Dette har medført at formandsskabet for Skoleområdet bestilte en undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål og implementeringen af læringsmålstyret undervisningen af Danmarks Evalueringsinstitut. På den foranledning har Danmarks Evalueringsinstitut undersøgt læreres brug af Undervisningsministeriets faghæfter Fælles Mål. Undersøgelsen viser, at lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisning ikke er præget af tænkning om læringsmål som styrende for undervisningen. I stedet planlægger lærerne et års undervisning ud fra, hvilke emner eleverne skal høre og læse om, og lægger vægt på aktiviteter og tekster, som de antager vil motivere eleverne. De formulerer, hvad eleverne skal ”have om”, og hvad de skal gøre, men ikke hvilke mål der er for, hvad de skal lære (EVA 2012: 7).

Lærerne bruger dog i få tilfælde målene som afsæt for planlægningen og tilrettelæggelsen af de forløb og aktiviteter de præsenterer for eleverne. Målene bruges dog fortrinsvis som en tjekliste over, hvilke emner årsplanen skal indeholde. Lærerne arbejder i perioder, ifølge undersøgelsen, med mål for deres undervisning. Disse mål er dog oftest ikke synlige for eleverne og er dermed ikke tydelige læringsmål for de forløb og aktiviteter, de tilrettelægger og gennemfører.

Dette ser vi problematisk idet vi i skolen skal leve op til folkeskoleloven som foreskriver:

*”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger”* (Folkeskoleloven §18, stk. 1).

Problematikken øges endvidere af at undersøgelsen viser, at skolelederne udtrykker tillid til, at lærerne på naturlig vis inddrager Fælles Mål i planlægningen og tilrettelæggelsen af den daglige undervisning. Skolelederne efterspørger således ikke viden om, hvordan lærerne i deres praksis bruger Fælles Mål, og de ser dette spørgsmål som værende upassende og som en unødig kontrol af den professionelle lærers arbejde. Skolelederne fremhæver i stedet lærernes relationskompetence og evne til at lave klasserumsledelse, som værende vigtige for elevernes læring. Samtidig ser de, at der kan gå noget tabt i undervisningen, hvis lærerne er meget fokuseret på målstyret undervisning.

De seneste år er der i folkeskolen uddannet faglige-, undervisnings- og læringsvejledere, men det er vores opfattelse, at de ikke bruges, i tilstrækkelig grad, til at hjælpe med implementeringen af læringsmålstyret undervisning.

I dette projekt ønsker vi derfor at sætte fokus på, hvordan vi som ledere kan udnytte den store faglige og pædagogiske ressource som disse vejledere besidder til at få implementeret læringsmålstyret undervisning. Således ønsker vi at få besvaret vores problemformulering, som er præciseret i næste afsnit.

# Problemformulering

Idet vi ønsker at få mere viden om skolelederens ledelse af vejlederne, vil vi forsøge at afklare følgende problemformulering:

*Hvordan kan vi som skoleledere ved hjælp af de pædagogiske vejledere kvalificere implementeringen af læringsmålstyret undervisning i folkeskolen med udgangspunkt i DAC ontologien, Wengers læringsteori samt teorier om magt og positionering?*

# Opgavens afgrænsning

Vi interesserer os i dette projekt for implementeringen af læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Alle lærere er forpligtet på at få deres undervisning til at være centreret omkring læringsmål. Der er i Aalborg Kommune iværksat et stort udviklingsarbejde hvor alt pædagogisk personale uddannes til at afholde læringssamtaler omkring læringsmål med deres elever. Af hensyn til omfanget af vores projekt har vi udvalgt en gruppe på fem vejledere som vi centrerer vores forskning om. Vi er ikke ude og undersøge udviklingen hos lærerne selv, men arbejdet udelukkende med den viden vi kan få om feltet fra vores følgegruppes viden og erfaringer.

Projektet er aktionsforskningsinspireret, hvilket betyder at vi vender tilbage til det samme felt flere gange i en cirkulær proces. Dog er den tidsmæssige udstrækning af projektet så kort, at vi holder os til kun at gennemføre fire interventioner med følgegruppen.

Vi er meget bevidste om at der er uendelig mange faktorer der til stadighed påvirker udviklingen af vores genstandsfelt. Disse faktorer kan være kultur, miljø, demografi mv., det vil vi dog ikke specifikt forholde os til i dette projekt.

# Projektets metode

Vores overordnede metodiske tilgang til dette projekt er aktionsforskningen. Mere specifikt er vores tilgang designmæssigt inspireret af Karin Kildedals arbejde med læringscirkler. Vi vil i det følgende kort redegøre for aktionsforskningen og Kildedals metode. Herefter vil vi beskrive, hvordan vi har udviklet vores metode og design til undersøgelse af, hvordan vi som ledere kan bruge vejlederne i processen med at implementere læringsmålstyret undervisning i folkeskolen.

## Aktionsforskning

Aktionsforskningen er grundlagt af Lewin i 1946. Lewins tanke er, på baggrund af en positiv oplevelse med nogle studerende, at skabe en undersøgelsesform hvor alle berørte interessenter er involveret og ansvarliggjort i processen. Det betyder, at alle involverede på én og samme tid er både undersøgelsesgenstande og undersøgere af den praksis, som de er fælles om at udvikle (Stegeager og Willert, 2012: 45).

Et kendetegn ved aktionsforskningen er, at den er uforudsigelig af natur, og den udvikler sig over tid på baggrund af erfaringer fra en række handlinger og forløbserfaringer. Den menneskelige aktør er omdrejningspunktet for udviklingen, og anses som selvstændig tænkende, handlende og kun delvis styrbar.

Lewin er meget optaget af gruppen som et dynamisk system. Et system der, i hans optik, bærer et ønske om at opretholde en tilstand af ligevægt og derfor er udstyret med barrierer designet til at modstå uønsket påvirkning og forandring. Som en slags kontrollanter i denne proces opererer Lewin med et begreb, han kalder gatekeepers. Deres opgave er at holde uønsket forstyrrelse ude.

I et forandringsperspektiv arbejder Lewin med en proces; unfreeze, move, refreeze. En organisation kan i sin ligevægtstilstand ses som frossen. For at udvikles må organisationen tøs op og indtage en mere forandringsparat form, ligevægten må destabiliseres. Dermed kan en forandring gennemføres, og organisationen kan genfryses, altså genfinde sin ligevægt i sin nye tilstand. Denne noget statiske organisationsforståelse er dog senere blevet udfordret, da nyere teorier har et mere dynamisk udgangspunkt og ser organisationer i konstant bevægelse.

Lewin beskriver en cyklisk udviklingsproces i aktionsforskningen. Processen består af fire faser:

1. Identifikation af problem eller udviklingsbehov i praksis
2. Indsamling af data og planlægning af handling
3. Handling
4. Undersøgelse og evaluering – fact-finding

(Frimann og Bager, 2012: 196)

Mange teoretikere har siden ladet sig inspirere af og har videreudviklet Lewins teori. En af disse er Karin Kildedal, der har arbejdet med læringscirkler (Kildedal, 2012).

Arbejdet med læringscirkler bygger på aktionsforskningens princip om læreprocesser og læring i feltet som forskeren samarbejder med. Det bygger på teorier om læring og lærende organisationer og teorier som beskæftiger sig med transfer af viden til praksis (Kildedal, 2012: 183).

Kildedal bygger i arbejdet på en læringsforståelse om, at man ikke kan lære nogen noget. Der sker altså ikke en direkte overførsel af viden, men der sker en samskabt og faciliteret tilsigtet læring gennem handlinger og kommunikation. En læring der til enhver tid bygger oven på det som mennesker i forvejen kan eller ved.

Kildedal bygger på en antagelse om, at mennesker primært lærer ud fra forstyrrende feedback, og at en tilpas forstyrrelse vil medføre, at mennesket forsøger at forstå forstyrrelsen for derefter at forandre sig eller tilpasse sig den nye situation.

Det vigtige i opbygningen af læringscirklerne er for Kildedal at finde en konstruktion, der kan organisere tilsigtet læring ud fra forståelsen om tilpas forstyrrelse. Læring har i denne forståelse til formål at regulere den lærendes relation til omverdenen. Kildedal beskriver det således: Medlemmerne og organisationen kan siges at have lært noget, når man kan konstatere en adaptionsrettet, fastholdt adfærdsforandring, som er baseret på bearbejdning af erfaringer og viden (Kildedal, 2012: 184).

Læring beskrives altså som en proces der både foregår mellem individet og dets omgivelser og som en individuel psykologisk bearbejdning og tilegnelse baseret på samspillet med omgivelserne. Denne forståelse er tillige den Kildedal henviser til, når hun bygger på Peter Senges fem discipliner til at skabe en lærende organisation; personlig beherskelse, mentale modeller, fælles visioner, teamlæring og systemtænkning. Vi vil ikke her gå mere i dybden med de fem discipliner, men blot henvise til at Senge påpeger at: ”Organisationens team kan blive succesfulde, hvis de lærer, hvordan man lærer sammen, fordi de automatisk vil bringe denne kompetence videre ud i organisationen.” (Kildedal, 2012: 186).

Udviklingen af læringscirklerne skal imødegå et ønske om at designe en demokratisk konstruktion hvor den viden, der bliver udviklet, kan sendes frem og tilbage mellem praksis i organisationen og læringscirklen. Læringscirklen udgør altså en konstruktion hvor deltagere fra praksis sammen med en forsker mødes og samarbejder om at udvikle ny viden for praksis.

I kildedals arbejde bliver teamlæringsdimensionen især prioriteret, da hendes tanke er, at såvel faglig ny viden som den læring der bliver udviklet herigennem kan implementeres i organisationen og hos den enkelte medarbejder. I læringscirkelmøderne deltager repræsentanter fra alle afdelinger, og der bliver prioriteret meget tid til drøftelser om, hvordan den nye viden kan være med til at skabe basis for en rettethed, der igen kan være udgangspunkt for ny læring. Mellem møderne er disse repræsentanter forpligtet på at involvere deres team i arbejdet og sørge for, at de får diskuteret forslag fra møderne. Gennem diskussionerne sker den tilpasse forstyrrelse af teamene. Processen er designet så den følger Lewins cykliske proces.

Kildedals erfaring med læringscirklen som metode er, at den er anvendelig til at udvikle nye begreber eller til at genskabe begreber som fælles grundlag for det praktiske arbejde. Metoden handler om at sprede eller koordinere viden og faglige metoder mellem medlemmer eller team i en organisation. Styrken i metoden er det demokratiske aspekt og dens bottom-up struktur, der gør det muligt at involvere mange mennesker i arbejdet. Svagheden er, at processen tager lang tid, når viden skal udvikles, implementeres og løbende videreudvikles.

Vi vil i de kommende afsnit beskrive hvordan vi på baggrund af Lewin og Kildedal har udviklet vores eget aktionsforskningsinspirerede projekt. Endvidere vil vi beskrive vores metodiske tilgang samt valg af teori.

## Metodisk tilgang til vores projekt

Som beskrevet ovenfor er vores projekt opbygget med inspiration fra aktionsforskningen. Vi har konstrueret projektet således, at vi følger Lewins cykliske proces med gennemgang af de fire faser for derefter at vende tilbage og starte forfra. Med inspiration fra læringscirklerne har vi i denne proces gennemført i alt fire læringscirkelmøder (vejledermøder). I analysen af vores empiri arbejder vi undersøgende ud fra vores teoretiske afsæt.

Når vi i dette projekt beskæftiger os med lederens mulighed for at understøtte en forandring gennem arbejdet med de pædagogiske vejledere og med vores afsæt i en socialkonstruktivistisk forståelse, er det relevant for os at inddrage Wengers læringsteori. Den bygger på en forståelse af organisationen som et praksisfællesskab, hvori mening forhandles mellem deltagerne. Vi finder, hos Wenger, bud på flere faktorer der er på spil i forbindelse med at skabe læring og dermed udvikling i en organisation.

Med Wengers teori vil vi se på relevante komponenter i forhold til at karakterisere social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces, og vi vil undersøge hvilke muligheder, vi finder for at arbejde med den organisatoriske udvikling.

Vi vil også inddrage teori om magt, da det er interessant for os at se på hvordan magten, der er til stede i organisationen, kommer til udtryk, og kan bruges produktivt i udviklingen. Vi tager primært udgangspunkt i Foucault teori om magt. Denne supplerer vi med Fogsgaard og Elmholdts teori om magtens trekant. Disse teorier er relevante for os at inddrage, da vi med dem vil undersøge, hvordan vi kan forstå magtens tilstedeværelse, og hvordan det er muligt som ledere at agere i feltet mellem de tre magtformer; strukturel magt, personlig magt og diskursiv magt.

Vores tredje teori er positioneringsteorien. Den ser vi relevant at inddrage, da vi ser praksis som skabt i en relationel og social kontekst. Vi er derfor nysgerrige på, hvordan medlemmerne af organisationen ser hinanden, og hvordan de indbyrdes positionerer hinanden. For at blive klogere på lederens muligheder og pligter i denne forbindelse vil vi også se på hvilke bevidste og ubevidste positioneringer, der er på spil.

Den sidste teori vi har valgt at inddrage i vores projekt er en ledelsesontologi, DAC. Denne teori er specielt interessant for os at inddrage, da vi er nysgerrige på, hvilke ledelsesmæssige muligheder vi kan finde i forhold til at give et bud på en besvarelse af vores problemformulering. DAC er som nævnt en ledelsesontologi og giver derfor ikke konkrete anvisninger på ledelse, men vi ønsker at bruge denne teori til at sætte en retning for ledelsesarbejdet.

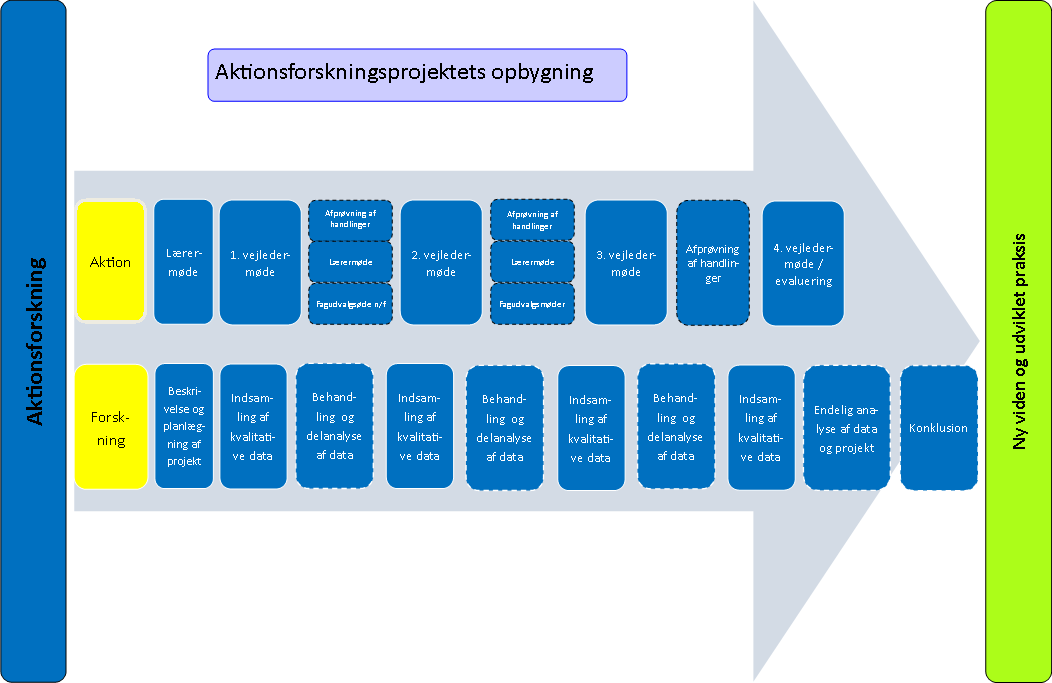
På baggrund af vores videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen har vi valgt en kvalitativ metodisk tilgang og undersøgelsesmetode til indsamling af empiri, der kan danne afsæt for analyse og diskussion af vores problemformulering. Empirien er indsamlet gennem to lærermøder og fire vejledermøder med repræsentanter for vejlederne på skolen. Vejledermøderne er gennemført som møder, hvor vi som forskere er deltagere og medundersøgere af praksis. Denne form har vi valgt, da det er vigtigt for os via dialog at blive klogere på vejledernes oplevelser, erfaringer og kompetencer. Samtidig ser vi at det er igennem dialogen, vi sammen kan udvikle ny viden for praksis.

Vores læringsforståelse i projektet er Wengers situerede, relationelle forståelse som personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis (Lave og Wenger, 2014: 8). For at muliggøre læring både for den enkelte og for organisationen, er det vigtigt at facilitere en transformation af erfaring og kompetence både internt i vejledergruppen og mellem gruppen og den øvrige lærergruppe. Hermed kan vi gennem dialogen skabe forstyrrelse og samskabe mening.

Hver læringscirkel gennemløber Lewins fire faser. De første tre vejledermøder rundes af med aftaler om handlinger, til afprøvning i lærergruppen, frem mod næste møde. På denne måde sendes ny viden hele tiden frem og tilbage mellem gruppen og praksis. Det fjerde vejledermøde gennemføres som en evaluering, hvor vi på baggrund af vores erfaringer fra de første tre møder opstiller seks evaluerende spørgsmål, som vejlederne besvarer skriftligt.

Al vores empiri fra møderne er optaget på lydfil og transskriberes efterfølgende. I analysefasen benytter vi Glaser og Strauss’ analysediagram for at opnå en kvalitativ sammenfatning af vores indsamlede empiri. I matrixen sorterer vi vores empiri ud fra kategorier og kvaliteter for at få en dækkende beskrivelse af det undersøgte felt (Kruuse, 2001).

I nedenstående model er vores aktionsforskningsprojekt illustreret, som det er tænkt.



Figur 1: Opbygning af vores aktionsforskningsinspirerede projekt

Af figur 1 ses hvordan vi sideløbende har to processer kørende. En proces hvor vi har vores aktion i praksis. Her vil vi, sammen med repræsentanter for vejlederne, undersøge og udvikle på vejledernes adgang til og arbejde i praksis. Mellem møderne afprøves handlinger og på denne måde involveres lærerne på skolen. Den anden proces der kører er vores forskning, hvor vi hele tiden har fokus på at indsamle empiri og producere viden om vejledernes arbejde med at fremme implementeringen af læringsmålstyret undervisning og lederens arbejde med at facilitere vejledernes arbejde. Vi er i denne proces nysgerrige på, hvorvidt de afprøvede handlinger kan være katalysator i processen med ledelse gennem vejlederne. Efter endt proces og analyse af data er det vores forhåbning, at vi har opnået input til en kvalificeret besvarelse på vores problemformulering.

# Undersøgelsesdesign

Den empiriske metode i vores projekt er kvalitativ og vores data indsamles gennem et aktionsforskningsprojekt, der er konstrueret som læringscirkler, med afvikling af fire vejledermøder.

Vores design for undersøgelsen er som vist i nedenstående figur.



Figur 2: Illustration af vores undersøgelsesdesign

Som illustreret i figur 2 er vores design opbygget således, at vi som forskere gentagne gange vender tilbage til samme felt for at skabe forstyrrelse hos deltagerne. Processen er opbygget sådan, at vi gennemfører fire læringscirkler. Hver cirkel indeholder et vejledermøde med indsamling af data, dialog som grundlag for læring og en evaluering af afprøvede handlinger. Lewins fire faser er tænkt ind i hver læringscirkel.

Vores indledende planlægning består i at konstruere projektet og designe processen med deltagerne. I og med at vi arbejder med aktionsforskning, er det ikke muligt fra start at have planlagt alt i detaljer, da vi netop skal udvikle sammen med de øvrige deltagere.

De to parallelle forløb der gennemføres fungerer på den måde, at vi i vejledermøderne arbejder på den aktion at udforske og kvalificere vejledernes arbejde i praksis. Der bliver i dette forløb planlagt og afprøvet forskellige handlinger, og der bliver udarbejdet et produkt i form af beskrivelse af fagudvalgsformændenes og vejledernes opgaver (Bilag 3). Med dette produkt bliver en del af den udviklede viden tingsliggjort, hvilket muliggør en deltagelse og meningsforhandling i den samlede lærergruppe. Da projektets tidsmæssige omfang er begrænset, er der ikke produceret yderligere konkrete produkter, men der er gennem forløbet produceret en viden om muligheder i praksis, som udgør et kvalificeret afsæt for videre udvikling af vejledernes praksis og adgang hertil.

Det andet forløb udgøres af vores forskningsproces. Vi arbejder her primært med de fire læringscirkler, der hver indeholder et vejledermøde. Det er dette forløb, vi her vil gennemgå og udfolde de overvejelser, som vi har gjort os undervejs.

Udvælgelsen af deltagere

Udvælgelsen sker bl.a. på baggrund af refleksioner over vejledernes erfaring og uddannelse. Der er udvalgt fem vejledere til deltagelse i projektet, da disse fem er repræsentative for den samlede vejledergruppe på skolen. Dernæst er det vores vurdering, at de fem har en rimelig høj status i lærergruppen, og derfor vil kunne betegnes som gatekeepers, der har mulighed for at blive forandringsagenter i forhold til en implementering af den læringsmålstyrede undervisning. Vores udvalgte deltagere udgør yderligere en bred repræsentation af skolen, da de kommer fra forskellige afdelinger, er i forskellige aldre og af forskellige køn.

Læringscirklerne

Forskningsprocessen er opbygget som fire læringscirkler, igennem hvilke vi hver gang kommer gennem Levins fire faser. Vores deltagelse i praksisfeltet udgøres af vores deltagelse i de fire vejledermøder.

Første vejledermøde er beregnet til at undersøge hvilket udviklingsbehov, der er i forbindelse med at understøtte implementeringen af læringsmålstyret undervisning. I denne undersøgelse indgår tillige viden fra første lærermøde hvor projektet bliver præsenteret. Dette første vejledermøde udgør dermed første og anden fase i denne læringscirkel. Vores dataindsamling består af lydoptagelse af mødet, som efterfølgende transskriberes (Bilag 20 og 10).

Selve vejledermødet gennemføres som en demokratisk dialog, hvor det er vigtigt for os, at alle kommer til orde, føler sig involveret og bidrager til lokaliseringen af udviklingsbehovet. Da projektet gennemføres på den skole, hvor én af os er skoleleder, er det etiske aspekt blevet vægtet ekstra meget i dialogen med deltagerne, da der er mulighed for, at deltagerne er påvirkede af dette forhold. Der kan i dialogerne komme ting frem, som kan bringe deltagerne i en loyalitetskonflikt i forholdet mellem kolleger og leder. Det tydeliggøres derfor over for deltagerne, at møderne på ingen måde har til formål at tjene som kontrol eller vil medføre nogen form for repressalier på baggrund af viden, de fremkommer med i møderne. Vi er tillige bevidste om, at vi ikke kan være neutrale i vores tilgang, dette aspekt ser vi som et grundlæggende vilkår i processen.

Data fra første vejledermøde sammenfatter vi i en matrix (Bilag 14 og 15) hvor vi sorterer empiri ud fra betydningsenheder, der kan kvalificere vores analyse. Vi analyserer denne empiri ud fra to forskningsspørgsmål; ”Hvilke muligheder og erfaringer har vejlederne med at få adgang til praksis?” og ”Hvad skal der til for at vejlederne får mulighed for at påvirke den organisatoriske læring?”. Vores refleksioner over analysen af disse spørgsmål leder os frem til planlægningen af næste læringscirkel. Disse skridt udgør dermed tredje og fjerde fase i denne læringscirkel.

Andet vejledermøde planlægges på baggrund af en opsamling på analyse af første vejledermøde. Her står det klart, at vejlederne er udfordret på deres adgang til formel vejledning i praksis, og at der er behov blandt deltagerne om at videndele og inspirere hinanden til udvikling af rollen. Mødet gennemføres igen som en demokratisk dialog. Dertil kommer at vi planlægger en gennemførelse af et reflekterende team omkring fortællingen om en vejledningsepisode. Baggrunden for denne metode er at udfordre deltagernes refleksion over praksis, når de i bestemte tidsperioder er ”tvunget” til at lytte uden umiddelbart at respondere på det hørte. Vores dataindsamling består af lydoptagelse af mødet, som efterfølgende transskriberes (Bilag 21 og 11).

Data fra dette vejledermøde sammenfattes igen i en matrix hvor vi sorterer empirien ud fra betydningsenheder, der kan kvalificere vores analyse (Bilag 16 og 17). Vi analyserer denne empiri ud fra to forskningsspørgsmål; ”Opleves det øgede fokus på positionering af vejlederne at have en effekt på adgangen til praksis?” og ”Hvordan oplever vejlederne at formelle vejledningsforløb virker ind på organisationens læring?”. Vores refleksioner over analysen af disse spørgsmål leder os frem til planlægningen af næste læringscirkel.

Tredje vejledermøde planlægges igen på baggrund af erfaringer og opsamling på analyse af andet vejledermøde. Vejledernes formelle adgang til praksis synes bedret og vores forskning bevæger sig her nærmere et fokus på ledelse af vejlederne. Mødet gennemføres igen som en demokratisk dialog og optages på lydfil (Bilag 22 og 12).

Data sammenfattes i en matrix til analyse og vi arbejder ud fra følgende forskningsspørgsmål; ”Hvordan kan vi gennem vejlederne lokalisere de muligheder og udfordringer, der er i organisationen ift. at implementere læringsmålstyret undervisning?” (Bilag 18).

Det fjerde og sidste vejledermøde gennemføres som en demokratisk dialog omkring nogle på forhånd udarbejdede evalueringsspørgsmål som efterfølgende besvares skriftligt af deltagerne i mødet (Bilag 9). Baggrunden for den indledende dialog er vores tro på samskabelse af mening og dialogens store værdi som fundament for social læring. Data fra dette møde er deltagernes skriftlige evalueringer (Bilag 13).

Disse data analyseres ud fra forskningsspørgsmålet; ”Hvilke muligheder er der for at producere ledelse ud fra et DAC perspektiv?” (Bilag 19).

Gennemførelsen af de fire møder giver mulighed for at vi tilbagevendende kan skabe forstyrrelse hos vejlederne, sikre dialogen og sammen skabe viden for praksis.

## Validitet og reliabilitet

Dette aktionsforskningsprojekt er afviklet på en skole hvor én af os er skoleleder. Deltagerne er dermed på én og samme tid medarbejdere, vejledere og forskere i projektet samtidig med, at deres leder er deltagende som både leder og forsker. Uanset ledelsesstil er der i et vist omfang et asymmetrisk forhold mellem leder og medarbejder. Dette forhold kan naturligvis have påvirket validiteten af vores projekt. Dertil kommer at mængden af data i vores projekt er blevet ganske stor. Da vi ikke er erfarne forskere med rutine i at håndtere så store datamængder, kan vi ikke udelukke, at vi kan have overset væsentlige detaljer i vores empiri og derfor har overset aspekter af feltet. Validiteten af vores undersøgelse må derfor vurderes at være middel.

Når vi skal vurdere reliabiliteten af vores aktionsforskningsprojekt er vi bevidste om, at vores felt udgør en lille del af en lokal kontekst. Vi har kun arbejdet med fem repræsentanter for vejlederne på en skole i en stor kommune. Vores vurdering er, at vores projekt har stor værdi i den lokale sammenhæng, da projektet er erfaringsrelateret og kontekstspecifikt. De læreprocesser og den sociale læring der er skabt i vores projekt er til en vis grad bundet op på de deltagende personer og den specifikke skolekultur, der er på skolen. Derfor vurderer vi, at resultater ikke i fuldt omfang vil kunne generaliseres, og undersøgelsen vil ikke umiddelbart kunne gennemføres andetsteds med præcis samme resultater. Vi er dog overbevist om, at der alligevel er mange fælles træk mellem forskellige skoler, da skolerne i høj grad er underlagt de samme regler og forventninger. Reliabiliteten vurderer vi derfor til middel set i lyset af vores videnskabsteoretiske overbevisning, der bygger på samskabelse af mening inden for gældende rammer, gennem dialog i lokale kontekster.

# Videnskabsteoretisk ståsted

Vi tager i dette projekt afsæt i socialkonstruktivismen (Illeris, 2013: 128), idet vi mener, at vores forståelse altid er konstrueret med afsæt i en mangfoldighed af stemmer og relationer. Vores holdning er, at den verden vi er en del af består af mange forskellige sociale virkeligheder hvori sproglige, sociale og relationelle samspil mellem mennesker foregår.

Vi konstruerer eller skaber konstant sociale verdner, som er ”komplette” eller ”hele” inden for deres egne horisonter, og som er struktureret i henhold til et ”bør” system, som fortæller, hvad tingene betyder, og hvad vi skal, kan, må eller ikke må gøre i dem eller på grund af dem (Pearce, 2007: 49). Set indefra fremtræder disse sociale verdner righoldige og komplekse, fordi deres grænser opfattes som ”horisonter”, som synet ikke kan nå ud over. Der er uendelig mange, idet der hele tiden skabes nye, samtidig med at de eksisterende udvikler sig hvert øjeblik. Dette sker når vi skaber et meningsindhold ud fra de perspektiver der er tilgængelige for os i de situationer, vi befinder os i. Vi handler i verden for at forsøge at koordinere vores handlinger med andres handlinger, som også er fremkommet ud fra deres perspektiver.

I disse sociale konstruktioner bruges sproget til at konstruere de sociale og fysiske virkeligheder gennem betydninger, eller til at overføre allerede skabte meninger mellem mennesker. Sprog og kommunikation er ikke kun redskaber, derimod er sprog og kommunikation måder, som mennesker indgår i forskellige relationer med hinanden på og herigennem skaber virkeligheder og mening sammen (Larsen og Rasmussen, 2014: 27). Sproglige udtryk har dermed ikke primært en beskrivende funktion i forhold til en bevidsthedsuafhængig virkelighed, men retter sig mod hvad som helse i den sociale og fysiske virkelighed. Vores syn på kommunikationsperspektivet er, at vi vil søge efter forbindelser og relationer, det er forbundet med en forventning om refleksive relationer frem for lineære forløb af årsag og virkning.

Sproget er dermed et centralt begreb i vores socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted, fordi grundantagelsen er, at det er gennem sproget og vores begreber, vi konstruerer den sociale verden og frembringer vores sociale livsverdener. Sproget bruges ikke kun til at afspejle en allerede eksisterende virkelighed, men det fungerer derimod mere som et redskab, hvormed vi kan være medskabere af sociale relationer. Sproget ses dermed som måden, hvorpå mennesker indgår i relationer med hinanden og herigennem skaber virkeligheder og mening sammen. Den engelske professor John Shotter kalder denne forståelse for relationel-responsiv sprogforståelse. Han er optaget af ”withness”- thinking, hvor han fremhæver den spontane, levende, kropslige, ekspressive og responsive aktivitet i mødet med et andet menneske (Larsen og Rasmussen, 2014: 115). Ytringer er således ikke kun verbale, men noget der udspringer af hele kroppen. De omfatter således både verbale, kropslige og tonale udtryk, i en løbende proces.

Vi handler aktivt med sproget for dermed at medskabe vores oplevelser af den virkelige verden. Således kommer vores tilgængelige begreber i sproget til at definere vores forhold til og vores forståelse af verden (Molly-Søholm, 2012: 77).

Sproglige udtryks betydning ses for os altid i den relationelle kontekst hvori det fremføres. Dermed mener vi, at det ikke kan lade sig gøre, at beskrive individets mentale processer uafhængigt af den sociale, situationsbestemte og kommunikative kontekst. I denne sammenhæng bruger Wittgenstein begrebet sprogspil til at beskrive den kontekstuelle helhed, som skaber sammenhæng mellem specifikke udtryk og dets betydning. Sprog og kommunikationens værdi sættes altid ind i den aktuelle kontekst. Således er kommunikationsperspektivet både kontekstualiseret af noget andet og selv en kontekst for noget andet.

Efter vores forståelse er det i relationen mellem mennesker, at vi bedst tilegner os viden. Samspillet og relationerne med andre mennesker har stor betydning for vores meningsskabelse og sammen med indholdet og drivkraften, skabes gode muligheder for læring. At udvikle viden om noget, at lære noget nyt samt det at være i besiddelse af viden handler alt sammen om på forskellig vis at indgå i relationer med andre mennesker. Der findes ikke viden, der er skabt uafhængig af relationer, eller viden, der er subjektivt eller objektivt konstrueret. Den eksisterende viden er altid skabt sammen med andre (Larsen og Rasmussen, 2014:27).

For os skabes erkendelse kontinuerligt i de forskellige konkrete sociale verdener, som vi befinder os i. Situationer hvor meningen aldrig er givet på forhånd, men konstrueres i relationer med andre mennesker. Vi mener, det er vanskeligt at beskrive vores indre meningsskabelse uafhængigt at den sociale, situationsbestemte og kommunikative kontekst, da det er her mening forhandles og skabes sammen men andre mennesker, og den vil altid tage sit afsæt i eksisterende viden og erfaringer.

Det kan betyde at når en gruppe mennesker står overfor en situation, der indeholder elementer af noget ukendt, vil de forstå situationen på én måde og de vil handle derefter. Deres handling vil tage udgangspunkt i deres eksisterende forståelse af virkeligheden og de menings- og kulturelle mønstre, som er meningsfulde for dem. Dermed er det på ingen måde givet, at hvad der indenfor én gruppe vurderes som meningsfuldt også vil være meningsfuldt for en anden gruppe.

Ifølge Larsen og Rasmussen lægger Hosking vægt på det multiple i sin forståelse af virkeligheder, og hun mener, det fint går i spænd med tankerne om, at der indenfor enhver organisation er flere forskellige lokale grupperinger, som ikke altid deler samme taget-for-givet-forestillinger, eller menings- og kulturelle mønstre (Larsen og Rasmussen, 2014: 33). Grupperne besidder forskellig viden og har forskellige forestillinger om, hvad der vil være hensigtsmæssigt, relevant og realistisk at gøre i de situationer, de befinder sig i.

I den sammenhæng mener vi, at der skal skabes rum til at forsøge at understøtte en fælles forståelse af virkeligheden men vi egentlig konsensus er ikke hovedformålet. Vi ser ikke at der er nogen endelige sandheder og da verden hele tiden forandrer sig, må alting forstås lokalt og aktuelt (Illeris, 2013:129). Det er socialkonstruktivismens tanke, at vi taler ud fra en kulturel tradition, og at virkeligheden og sandheden derfor ikke er en fast størrelse.

For os handler det om, at kvalificere gruppernes handlinger og udvide meningsskabelsen. I den sammenhæng kan det være hensigtsmæssigt at sætte grupper sammen. Når grupper kommunikerer sammen, kan der ske nye meningsforhandlinger, som kan skabe nye forståelser og alternative handlemuligheder.

Med dette videnskabsteoretiske udgangspunkt som grundlag for vores videnskabelige undersøgelse, vil i vores projekt forsøge at give vores konklusion på problemformuleringen, idet vi er bekendt med, at der vil kunne drages mange andre konklusioner på samme problem.

# Teoripræsentation

Vi vil i dette kapital nærmere beskrive vores valgte teori, som skal danne baggrund for den senere analyse af vores empiri. Teorien danner på denne måde tillige udgangspunkt for vores afsluttende besvarelse og konklusion på vores problemformulering.

## Magtbegrebet

Når vi i dette projekt interesserer os for magtbegrebet, så er det fordi vi undrer os over, hvordan der er magt tilstede i skolen, når vi arbejde med udviklingsprocesser, som eksempelvis omstillingen til arbejdet med læring ud fra læringsmål og fælles forenklede mål. I en traditionel magtforståelse, i en hierarkisk opbygget organisation, vil en ændring som denne noget anderledes kunne implementeres, da der her ville følge en eller anden form for konsekvens eller der ville falde en straf. Derfor ville en medarbejder i et sådant system sandsynligvis følge sine nye anvisninger, om ikke andet, så for at undgå ”straffen” og måske for at beholde sit job.

Sådan et system er ikke det, vi kender i dag. Der er i skolesystemet ikke tale om denne form for synlig magt og synlige repressalier. Men alligevel oplever vi, at de fleste medarbejdere arbejder med på nye tiltag, også selvom de måske ikke er enige eller begejstrede for det nye. Der er også medarbejdere, der mere eller mindre konsekvent undlader at indføre de nye rutiner i deres praksis, selvom det er forventet af dem.

På baggrund af dette er det interessant for os at undersøge, hvordan magten der er på spil i skolen kommer til udtryk.

Videnskabsteoretisk lægger vi os op ad socialkonstruktivismen og er derfor optaget af, hvordan vi skaber mening og sammenhæng i vores forståelse af verden. Virkeligheden ses som en social konstruktion skabt af mennesker, der kommunikerer med hinanden gennem sproget. Sproget ses som skabende og forandrende.

Magt defineres nogle steder som noget, der udspringer af personligheden. Eksempelvis Weber der beskriver magt som essentielt bundet til personlighed eller Obholzer, der siger:

*”Magt henviser til evnen til at påvirke andre eller påvirke en organisatorisk struktur. I modsætning til autoritet er det en egenskab ved personer snarere end en rolle, og den kan komme fra såvel indre som ydre kilder…”*

*(Visholm, 2014: 194)*

For disse teoretikere er det altså blandt andet defineret ud fra nogle indre personlighedsvariable, hvem der har adgang til magt og hvordan den kommer til udtryk. Det er for os at se en individ og essenstænkning, som vi ikke kan tage udgangspunkt i, da den ikke stemmer overens med vores ståsted, hvor magt ligger i kommunikationen og relationen.

Ud fra vores socialkonstruktivistiske optik vil vi derfor søge at finde svaret ud fra Foucaults magtanalytik, da han beskriver magt som et diskursivt fænomen, der konstrueres både sprogligt og i de praksisser, vi indgår i. Derudover vil vi trække på magtens trekant som den bliver præsenteret af Fogsgaard og Elmholdt, da vi mener, at de kommer med nogle vinkler på magtbegrebet, som vi ikke kan finde lige så præcist hos Foucault. Vi vil derfor i det følgende udfolde relevante dele af disse teorier, som kan danne grundlag for en analyse af magtens tilstedeværelse i skolen.

### Foucault

Foucault er kendt som en af de helt store teoretikere inden for temaet om magt. Han har gennem årene udviklet sit syn på magten. Der tales i dag om to tydelige magtkonceptioner i Foucaults forfatterskab, den klassiske og den moderne.

Den klassiske magtkonception var en almen forståelse af magt som begrænsning og fortrængning. Denne magt er at beskrive som evnen til at befale over andre og tvinge dem til at adlyde. Det er en magtform forbundet med pinestraf, gabestok, og korporlig afstraffelse eller drab til følge, hvis ikke regler og love blev overholdt. Foucault interesserede sig gennem flere år særlig meget for straffeformer, disciplin, overvågning og fængsler, og han beskriver udviklingen fra den gamle tænkning om pinestraf til det moderne fængsel. Særligt kendt er Foucaults tanker om disciplinen, og ikke mindst udvikling af selvdisciplinen ud fra tanken om et panoptikon, hvor den indsatte ved disciplinerende overvågning måtte vogte på sig selv.

Den traditionelle forståelse af magt er ikke relevant at uddybe nærmere her, da den ikke er aktuel i forhold til dette projekt. Vi vil derfor nærmere uddybe Foucaults moderne magt eller pastoralmagt, som den også kaldes.

Foucaults beskrivelse af den moderne magt har til at begynde med et særligt fokus på teoretisk refleksion over diskurs og sprog, viden og teori og udvikler sig langsom til et nyt fokus på social praksis med dens magtudøvelse og subjektivitetsformer i centrum. Magten overgår nu til at blive beskrevet som noget, der udøves gennem stimulering til bestemte former for adfærd.

Ifølge Foucault kan den moderne magtudøvelse ikke forstås som en magt, man kan tilegne sig og eje, den må analyseres som en magt, der udøves. Magten er ikke en fast struktur, vi pålægges fra oven, det er snarere en relation vi indgår i og som påvirker alle andre relationer vi indgår i, helt ned på mikroniveau. Foucault mener at ”magt udøves gennem en handlen med en handlen”. Det betyder, at vi ikke handler direkte og umiddelbart med andre, når vi forsøger at udøve magt. Vi begrænser eller spærrer ikke deres muligheder for at udfolde sig, vi øver indflydelse på deres egen handlen eller udfoldelse. Vi øver altså indflydelse på deres handlefelt således, at vi søger at retlede dem i deres udfoldelse, hvor vi tager højde for såvel de handlinger, de har foretaget, som dem de kunne tænkes at foretage sig i fremtiden (Raffnsøe m.fl., 2009:38).

Magten er altså et allestedsnærværende fænomen, og en udøvet magt, som ingen fuldt ud kan være i besiddelse af eller fuldt ud være bevidst om. Magten ligger så at sige i netværk af relationer, inden for hvilke de sociale kontekster vi handler i eksisterer og beskrives af Foucault som begivenheder. Netværkene er karakteriseret ved, at de er i konstant spænding og aktivitet. Foucault beskriver dette ved at sige: ”Magt er et navn man giver en kompleks strategisk situation i et givet samfund” (Raffnsøe m.fl., 2009:33)

Den moderne magt er dermed noget der skabes i relationerne, den ligger immanent i dem. Foucault har et meget politisk perspektiv på magten og ser den moderne magt som et ønske om en bestemt formning af subjektet. På denne måde kommer det menneskelige subjekt i centrum for Foucaults undersøgelser, idet han interesserer sig for hvordan subjektet udarbejder etiske retningslinjer for egen eksistens samtidig med, at det søger at skabe rum for dette ved at forholde sig til både omgivelserne og sig selv. Enhver magtudøvelse indebærer dermed bestemte formninger af subjektet. Måderne vi betragter os selv og agerer på er et udtryk for, at vi objektiverer og genstandsgør os selv. Denne objektivering beskrives af Foucault gennem en analyse af det moderne subjekts objektivering.

Denne objektivering foregår i hverdagslivet, hvor individet kategoriseres og mærker dets egen individualitet, hvorved det påtvinges en sandhedslov, som det må indfinde sig under og som andre anerkender hos det. Denne magtform gør individer til subjekter.

Når Foucault skriver om sandhed, henviser han til et sandhedsbegreb, der ikke er universelt gældende; det er en ikke-kontinuerlig sandhed; en sandhed der ikke træder frem overalt, hele tiden og for alle; den gør sig gældende som en hændelse eller en begivenhed. (Raffnsøe m.fl., 2009: 331)

Det Foucault er interesseret i er at afdække baggrunden og mulighedsbetingelserne for de herskende sandheder, han interesserer sig ikke for en sandheds sandhed, men for sandhedens funktion i magtspørgsmålet.

Netop denne sandhedsforståelse fører Foucault videre til, at det er samfundet og individerne, der er sandhedsproducenter, og sandheden produceres i diskurser og gennem normer. Statsmagten former, ifølge Foucault, på denne måde de typer af individer den har brug for.

Og netop i denne forståelse er det, at den moderne magt også benævnes pastoralmagten, da Foucault ser den moderne statsmagt som en støbeform for individualisering. Individet dannes, subjektiveres, samtidig med at det underkastes gældende normer og sandheder. I denne sammenhæng henviser Foucault til at ”subjekt” betydningsmæssigt er lig med ”underkastet”.

På denne måde beskriver Foucault ”velfærdsstaten” som magten i det moderne samfund, magten, der først og fremmest fokuserer på det verdslige, materialiteten og ”det levende”, også benævnt bio-magten.

Magtens agenter er øget enormt i antal i forhold til datidens præster, da den i dag tæller diverse offentlige personer; lærere, sygeplejersker, politi, eksperter mm., der alle overtager nye diskursive magtfunktioner med overvågning, socialisering, disciplinering osv.

Opsummerende om Foucault kan vi sige, at vi har beskrevet magten som et diskursivt fænomen, der er til stede i alle relationelle sammenhænge. ”Systemet”, set som staten, ministeriet, kommunen eller skolens ledelse retter fokus på det, der er de ønskværdige normer til et givent tidspunkt eller en sandhed, der gør sig gældende som en begivenhed. Subjektiveringen sker derved i og med at vi indfinder os under en sandhedslov som andre anerkender hos os.

Ud fra en diskursiv optik giver Foucaults magtanalytik en dækkende beskrivelse af hvad der er på spil i relationerne i en organisation. Vi er dog tillige inspireret at magtens trekant, da den er mere specifik i sin beskrivelse af de faktorer, der er på spil i forhold til ledelse i magtstrukturerne i en organisation, som den vi arbejder med. Vi vil i det næste afsnit redegøre for denne teori.

Indskriv: modstand, produktiv, ledelse

### Magtens trekant

Fogsgaard og Elmholdt tager deres udgangspunkt i en skelnen mellem begreberne magt *over* og magt *til*.

Magt *over* er et strukturelt grundvilkår i formel ledelse i formelle organisationer og kan også benævnes hård magt. Spørgsmålet er her hvad magt er og hvem der har magt over hvem? Fokus er på magtens struktur dvs. hvem besidder magten, hvad er den rettet mod og hvor kan den identificeres?

Magt *til* forstås som det at magten har til formål at skabe bestemte subjekter og opbygge mestringsevne hos medarbejderne i en organisation. Magt *til* benævnes også blød eller skjult magt, da den er knyttet til sproget. Fokus er på hvordan man udøver magten og hvilke effekter den har på individets bevidsthed. Spørgsmålet er hvordan magten kan være produktiv?

Magtens trekant bygger på tre forskellige magtperspektiver, der er indbyrdes forbundne.

Figur 3 (Fogsgaard og Elmholdt, 2014: 21)

*Den strukturelle magt* er en formel magt, det er en magt *over* idet den gælder en påvirkningsreaktion mellem to individer. Den strukturelle magt bygger på en nulsumsantagelse, hvor det at A får mere magt, automatisk giver B mindre magt. Magten er her en ressource for de få, set i et top-down perspektiv. Perspektivet bygger på en forståelse af organisationer som bestående af tre magtmæssige positioner; den underordnede, mellemlederen og toplederen og en forståelse af, at magtudøvelse er en kilde til personlig tilfredsstillelse. Motivationen for at udøve magt ligger i ønsket om, at opretholde eller forøge afstanden til den underordnede i hierarkiet. Den underordnede vil stræbe efter at reducere afstanden, jo mindre den er. Bliver afstanden for stor, vil den underordnede stoppe sine bestræbelser efter magten. Magten er i dette perspektiv knyttet til bestemte positioner, og forestillingen om lederens strukturelle magt bygger på to antagelser:

* En leder er beslutningskompetent og
* ansvarlig for helheden

*Den personlige magt* er en uformel magt, det er en magt *til*. Dette perspektiv anfører at den strukturelle magts betydning ikke må overdimensioneres, da individer indgår i organisationer med en vis grad af fri vilje samt en række valgmuligheder. Den enkelte person og organisationen har gensidig indflydelse på hinanden.

I dette perspektiv ligger magten ikke kun i den formelle positionsmagt, og alle personer i en organisation kan besidde en eller flere magtbaser, der er relaterede til eks. evner, erfaringer, personlig baggrund o.l. Teorien om ”baser” bygger på French og Raven der i 1959 kom med en teori om magtens baser/magtressourcer. Magtressourcer er kapaciteter ved individet eller grupper i organisationen, og de fungerer kun i kraft af at andre anerkender dem. De nævner fem former for magt:

* Belønningsmagt – muligheden for at give og tilbageholde belønning
* Tvangsmagt – muligheden for at straffe eller sanktionere
* Legitimitetsmagt – knyttet til position, eks. lederen
* Referencemagt – magt qua egenskaber og status
* Ekspertmagt – magt ved anerkendelse af stor viden og ekspertise

(Fogsgaard og Elmholdt, 2014: 24)

Magtressourcerne skal ses både i forhold til individet og i relation til strukturen.

Eks. Steen Visholm mener, at positionsmagten i stigende grad afløses af den personlige magt, som han kalder personbaseret autoritet.

|  |  |
| --- | --- |
| **Positionsmagt / Rollebaseret autoritet** | **Personlig magt / Personbaseret autoritet** |
| Myndighed i kraft af position | Bygger på anerkendelse fra andre |

Ledere kan ikke undslippe deres strukturelle positionsmagt, og positionsmagt garanterer ikke en personlig magtbase. Lederen må gøre sig fortjent til sin indflydelse, og det er både bevidste og ubevidste, individuelle og kollektive opfattelser af hvad god ledelse er, der bliver afgørende for hvilken ledelsesadfærd der tillægges autoritet i organisationen.

*Den diskursive magt* er igen en uformel magt, en magt *til*. Dette perspektiv bygger på Foucaults magtbegreb, som vi tidligere har beskrevet. Som tillæg til vores beskrivelse fremhæver Fogsgaard og Elmholdt nogle af Foucaults begreber som vi ikke har nævnt, dem vil vi kort redegøre for her.

Foucault har fokus på hvordan magten udøves. Han er tillige interesseret i hvilke mekanismer den benytter sig af samt hvilke tilsigtede og utilsigtede effekter den medfører.

Ifølge Foucault implicerer og forudsætter magt og viden hinanden. Magt og viden smelter sammen i diskurser, som en slags samfundsindlejrede strukturerende principper for, hvad man kan handle på, hvad man kan sige og endda tænke om et givent emne på et givent tidspunkt i historien. Magten udfoldes således mellem mennesker og fungerer som et strukturerede princip for diskurser og handlemåder, og i denne forbindelse spiller sproget selvsagt en meget central rolle i kraft af diskurserne.

Foucault opererer med et begreb om magtteknologier. Disse defineres som ”teknologier, der søger at bestemme individers adfærd og underkaster dem mål og former for disciplin og kontrol.” (Fogsgaard og Elmholdt, 2014: 28). Ved moderne styringsdisciplin anvendes magtteknologier til at automatisere kontrollen og derved internaliserer individet den ydre magtteknologi i sig selv. Dette er kendt gennem forskellige historiske perioder hvor magtteknologierne har skabt forskellige værdier og regler for, hvordan man fx skulle styre og leve sit liv. I dag bliver magten kun tolereret, hvis den lykkes med at maskere sit udtryk. Magtens metoder har ifølge Foucault ændret sig fra eksplicitte love, trusler og korporlig straf til anvendelsen af det han kalder normalisering og selvteknologier.

*Normalisering* handler om, hvordan forskellige strategier til selvdisciplinering får det enkelte individ til at handle og agere på måder som svarer til den herskende diskurs.

*Selvteknologier* er specialiserede teknikker som individer gør brug af for at regulere sig i tråd med ganske bestemte udlægninger af verden. Teknologierne virker subjektiverende, - i og med at de konstituerer individer som bestemte subjekter, og dermed giver dem bestemte identiteter.

Magten virker således gennem disse selvteknologier som den enkelte handler på og regulerer sig selv i forhold til. På den måde opfattes den ikke som magt, da den virker igennem medarbejdernes subjektivitet, og magten vil på denne måde altid søge at forme den slags individer, den har brug for.

Forståelse af magten i organisationer ud fra Foucault er meget rettet mod en forståelse af hvordan magten ændres fra en ydre autoritet, til en indre (selv)kontrol. Og set i dette lys påpeger Foucault tillige, at magten ikke kun er repressiv, men i høj grad også har produktive aspekter og derfor kan anvendes konstruktivt i en ledelsessammenhæng.

I et diskursivt perspektiv er lederrollen selvskabt og kontingent og lederen er medskaber af en social konstruktion hvis indhold bestemmes lokalt i sociale samspil. Dermed bliver lederens opgave at facilitere samskabelse af mening i organisationen.

Når vi skal forstå at lede i det felt af modsatrettede magtdimensioner, der er i spil i en organisation, er det vigtigt, at vi formår at balancere og agere i det magtfelt, der er spændt ud mellem de tre dimensioner strukturel, personlig og diskursiv magt.

Vi finder dimensionerne særligt brugbare som analysekategorier i vores analyse af den magt der er på spil i den organisation, vi forsker i.

## Positioneringsteori

Med et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted er det naturligt for os, at inddrage Davies og Harrés positioneringsteori. Her kan positioneringsbegrebet til en vis grænse forstås som begrebet ”roller”, men hvor en rolle ofte opfattes som en statisk tilstand, ses positioner som værende mere dynamiske og flydende. Harré udtrykker: ”Fluid positionings, nor fixed roles, are used by people to cope with the situation they usually find themselves in” (Harré & Langenhove, 1999: 17).

Begrebet positionering kan dermed bidrage til at fokusere opmærksomheden på de dynamiske aspekter af interaktionssituationen i modsætning til begrebet rolle, som sætter fokus på statiske og formelle aspekter. Vi må altså væk fra det vi er og tættere på det vi gør.

Positionerne er relationelle og opstår i den sociale interaktion mellem individer, hvor de er åbne for udvikling og konstant til forhandling. Vi positionerer og ompositionerer konstant os selv og hinanden med vores kommunikationshandlinger, alt under indtryk af samtaledeltagernes diskursive praksisser (Davies og Harré, 2014: 11).

Et individs positioner skifter i tid og rum, alt efter hvilke muligheder de forskellige kontekster, som individet er en del af, indeholder for positionering. Hvorledes et individ positionerer sig og lader sig positionere af sig selv eller andre gennem interaktion afhænger i høj grad af individets personlige historie og oplevelser. Positioneringen foregår som et sammensurium af fortidige, nutidige, og fremtidige talehandlinger, som konstant udvikles med reference til og i sammenhæng med tidligere og fremtidige samtaler.

Positioner er ikke frit opstået, men er produkter af de diskurser der er til rådighed i den kontekst hvori samtalen udspiller sig. Individet er således afhængig af de positioner, der er til rådighed i diskursen og ved hjælp af disse formes individet. Det er gennem de forskellige diskurser som individet deltager i, at individet produceres og reproduceres. På den måde dannes individet gennem den sociale interaktions processer – ikke som et relativt færdigt slutprodukt, men som et, der skabes og genskabes i kraft af de forskellige diskursive praksisser, det deltager i (Davies og Harré, 2014: 27). Handlinger ses som noget, der knytter sig til en bestemt position, hvilket betyder, at vi må et meget stort skridt væk fra individtænkningen, hvor personligheder er noget medfødt, der sidder i individets indre og er styrende for dets handling.

Et individ konstrueres altså i den sociale interaktion, men ikke som et færdigt produkt. Det bliver produceret og reproduceret gennem forskellige diskurser, hvori det deltager, og derfor er spørgsmålet om, hvem jeg er, og hvilken person jeg er, et åbent spørgsmål med skiftende svar alt efter hvilken position det indtager.

Positionsbegrebet er også beslægtet med identitetsbegrebet, for hvis det grundlæggende identitetsspørgsmål er ”hvem er jeg?”, vil positioneringsteorien insistere på, at svaret på dette spørgsmål afhænger af, hvem der spørger, samt af hvordan spørger og svarer er positioneret i forhold til hinanden i det sociale liv.

Individet kan selv positionere sig, hvilket kaldes refleksiv positionering, ved at trække på en bestemt diskurs, eller vi kan tilskrive andre en position ved at give dem en rolle i vores fortælling – dette kaldes interaktiv positionering. At positionere andre behøver dog ikke nødvendigvis at være intentionelt.

En pointe i positioneringsteorien er, at det ofte er ubestemt, hvilken position et individ indtager, og derfor også ubestemt hvilke handlinger, der muliggøres af positionen. Man kan også sige, at positioneringer altid er til forhandling.

Harré pointerer derudover, at vores personlige historie og unikke oplevelser har indflydelse på, hvorvidt vi har lyst til og er villige til at positionere os i interaktionerne. Vi positionerer os dog altid, men det er ikke altid, at vi lader os positionere.

Positionering er det, der skabes i og igennem talen, når taleren og tilhørere opfatter sig selv som personer (Davies og Harré, 2014: 65). Således flyttes fokus til måden, hvorpå de diskursive praksisser konstituerer de talende og tilhørerne og samtidig udgør den ressource, hvorigennem talende og tilhørere kan forhandle nye positioner. Diskursiv positionering handler således om, at dialogens fokus og indhold konstant flyttes afhængig af, hvordan taleren og tilhørere gennem sproget responderer på og direkte positionerer hinanden.

Sproget tillægges dermed en stor betydning for den måde, hvorpå individer repræsenterer og positionerer sig selv. Enhver samtale er opbygget af tre elementer, der gensidigt indvirker på hinanden. Disse tre elementer består af: position, storyline og den sociale kraft af en talehandling.

Figur 4: (Harré & Langenhove, 1999: 18)

Denne trekantsmodel illustrerer den tripolær, der findes indenfor positioneringsteorien. Storylines refererer til tidligere genkendelige historier eller interaktionsformer indenfor en bestemt kultur. Den opstiller bestemte rammer og indeholder de mulige positioner, der er til rådighed for de forskellige aktørerne i samtalen. Alle samtaler har storylines og den position personen indtager, refererer til disse storylines (Harré & Langenhove, 1999: 17). Det er ofte den person, som sætter samtalen i gang, som fastlægger hvilken storyline, der skal benyttes, men flere storylines kan opstå gennem de andre aktører. Positioner henviser til de positioner, der bliver stillet til rådighed af de storylines der benyttes, hvorefter aktørerne kan forhandle om deres egen eller andres position i samtalen. Positioner og storylines bestemmer begge hvilken social kraft, der befinder sig i en udtalelse og kan have mange forskellige konsekvenser.

Modellen udgør grundsubstansen for at foretage analyser af samtalen i konteksten, men bør suppleres af mere dybdegående retoriske undersøgelser af ordvalg, udtalelser osv. Her vælger vi at trække på Norman Fairclough begreber indenfor diskursanalysen. Dog ønsker vi ikke at inddrage hans kritiske paradigme, men vi ønsker at bruge hans tekstbegreb som analyseredskab. Han ser en tekst som åben for fortolkningen, og derfor må den forstås i relation til fortolkeren og den sociale praksis den indgår i.

Fairclough har mange redskaber til at analysere tekster med. Vi ønsker at inddrage en del af disse i vores projekt til at få øje på de forskellige positioneringer der forekommer i vores empiriske materiale. Fairclough bruger begreber som interaktionel kontrol, etos, metaforer, modalitet, ordvalg og grammatik. Disse analyseredskaber bruges til at få indblik i de måder, hvorpå tekster behandler begivenheder og socialrelationer og dermed konstruerer bestemte versioner af virkeligheden, sociale identiteter og sociale relationer ( Jørgensen og Phillips, 1999: 95).

Interaktionel kontrol bruger Fairclough til at se på hvem der sætter dagsordenen samt hvilke kategorier der anvendes. Etos beskæftiger sig med talerens kropssprog og hvordan identiteter konstrueres. Metaforer bruger Fairclough til at analysere talerens opfattelse af virkeligheden. Modalitet bruges til at se på talerens grad af tilslutning og den kraft hvormed taleren udtrykker sig. Ordvalg beskæftiger sig med de ord der bruges og hvordan de italesættes, samtidig med at ordvalg er med til at skærpe opmærksomheden på områder der italesættes grundigere end andre. Det sidste analyseredskab er grammatik, som ser på hvordan ord sammensættes og virkelighedsopfattelser rent grammatisk konstrueres.

I positioneringsanalyser skelner Harré og Langenhove mellem flere forskellige former for positionering, men gør det samtidig klart, at der ofte foregår flere former for positionering samtidigt. I de følgende afsnit vil vi se nærmere på de forskellige tilstande af positionering, der skelnes mellem.

### Første og anden ordens positionering.

Den mest basale skelnen er mellem første og anden ordens positionering. Første ordens positionering referer til den måde en aktør lokaliserer sig selv og andre indenfor et moralsk rum ved at bruge forskellige kategorier og storylines (Harré & Langenhove, 1999: 20). Når dette sker, kan de andre aktører i samtalen enten acceptere deres tildelte position eller de kan modsætte sig den. Hvis de modsætter sig deres oprindelige position og re-positionerer sig anderledes er det en position af anden orden. Der er dog rituelle situationer, hvor det ikke er muligt, for en aktør at modsætte sig sin position og her er anden ordens positionering ikke muligt.

### Moralsk og personlig positionering.

Når en aktør positionerer sig eller positioneres af andre ud fra en rolle, der er defineret for vedkommende (eksempelvis som sygeplejerske), kalder Harré og Langenhove det for moralsk positionering. Dette sker eksempelvis når patienten siger til sygeplejersken: ”Vil du rede min seng?”. En patient kan også positionere en sygeplejerske personligt, hvis han sige: ”Hvorfor har du ikke redt min seng?”. I den personlige positionering er det ofte individuelle egenskaber, der kommer til udtryk.

Der er i følge Harré og Langenhove altid tale om en kombination af både moralsk og personlig positionering, når et subjekt positionerer sig selv eller andre (Harré & Langenhove, 1999: 22).

Positioneringer sker altid mellem aktører i en kontekst hvor der forekommer specielle moralske ordener.

De fleste dominerende diskursive praksisser er indlejret i sociale praksisser, som individet indgår i, uden at være bevidst om det, og individet er derfor ofte ikke-vidende om, at det positionerer sig eller bliver positioneret. De fleste positioneringer af første orden er ubevidste, hvorimod positionering af anden orden må være intentionelle, idet det individ der gør oprør mod en positionering, må være i stand til bevidst at reflektere over den.

Vi vil i det næste afsnit præsentere Wengers læringsteori.

## Læringsteori

Vi har valgt at inddrage en læringsteori af Wenger i vores projekt, da han sammen med Lave har udviklet en social læringsteori, som læner sig op af en socialkonstruktivistisk videnskabsteori.

For Wenger skabes identitet gennem vores deltagelse i sociale fællesskaber, hvor ny mening kontinuerligt forhandles og dermed skaber vores virkelighed.

Læring og menneskets natur er uløseligt forbundet. Den er en integrerende del af vores liv, og den antager ikke en særlig form for aktivitet. Læring betragtes som et aspekt af alle vores handlinger, og som noget der omfatter hele vores person, når vi handler i verden. Dermed ser han ikke læring som noget, der udelukkende foregår i den enkeltes bevidsthed, men han definerer læring relationelt, som vores forandrede deltagelse i en forandrende social praksis. Det betyder i praksis, at man ikke kan designe læring, men man kan fremme den eller modarbejde den (Wenger, 2013: 259).

Wenger betegner læring som det, der forandrer vores evne til at indgå i praksis, forståelsen af, hvorfor vi engagere os i det, og de ressourcer, vi har til rådighed for at gøre det. Det er altså ikke blot tale om en mental proces som neurologisk hukommelse eller informationsbehandling i hjernen. Læring har at gøre med udviklingen af vores praksisser og vores evne til at forhandle mening, hvor igennem vi danner vores identitet.

Læring skabes, ifølge Wenger, når der etableres nogle opfindsomme måder, hvorpå vi inddrages i meningsfulde praksisser, gives adgang til ressourcer, der styrker vores deltagelse og åbner vores horisont, så der begyndes læringsbaner, vi kan identificere os med, samtidig med at vi involveres i handlinger, diskussioner og overvejelser, der betyder noget for de fællesskaber, vi deltager i.

Der er fire grundlæggende komponenter i Wengers teori, som er tæt forbundne og de definerer gensidigt hinanden. De fire komponenter er: Fællesskab, mening, identitet og praksis. Vi vil i det efterfølgende kort kommenterer de fire komponenter.

Fællesskaber er noget, som der kan eksistere i alle sociale sammenhænge. Disse fællesskaber benævnes *praksisfællesskaber*. Der skal en vedvarende social samspilsproces til for at danne et praksisfællesskab, som hele tiden reproducerer sig selv. Sådanne praksisfællesskaber skaber muligheder og begrænsninger, venskaber og konflikter. Praksisfællesskaber i organisatoriske rammer behøver ikke at følge de strukturelle institutionelle grænser. En afdeling kan omfatte flere fællesskaber og kan gå på tværs af afdelinger. Strukturelle institutionelle grænser i en organisation skelner ofte skarpt mellem inden for og uden for. Fællesskaber kan have mere flydende grænser med grænsepraksisser, overlapninger og periferier. Et praksisfællesskab fungerer optimalt hvis det er en stor besiddelse af gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.

Meninger skabes gennem genforhandlinger af vores meningshistorier. Begrebet bruges som en betegnelse for den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld (Wenger, 2013:67). Vi har med mening at gøre, når vi handler, tænker, løser opgaver eller dagdrømmer. Forhandlingen forandrer konstant de situationer, den giver mening, og påvirker alle deltagere. På den måde omfatter forhandling af mening både fortolkninger og handlinger (Wenger, 2013: 68).

Mening eksisterer hverken i os eller i verden, men i den dynamiske relation, som deltagelse i verden udgør. Grundlæggende for denne meningsforhandling refererer Wenger til to konstituerende processer *deltagelse* og *tingsliggørelse,* som muliggør og forudsætter hinanden på en og samme tid.

* Begrebet deltagelse refererer både til en deltagelsesproces og til de relationer til andre, der afspejler denne proces. Ved denne deltagelse foregår der både handling og sammenhæng. Udtrykket bruges til at beskrive den sociale oplevelse af at leve i verden som medlem af sociale fællesskaber og aktivt engagement i sociale foretagender (Wenger, 2013:70).
* Tingsliggørelse betyder, at behandle en abstraktion som virkeligt eksisterende eller som et konkret materielt objekt. Med dette begreb ønsker Wenger, at dække en lang række processer, der omfatter det at skabe, designe, fremstille eller beskrive såvel som det at fortolke, bruge, opfatte eller genbruge.

Identitet opbygges ved at forhandle meninger i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale praksisfællesskaber. På den måde er der en sammenhæng mellem identitet og de praksisser vi indgår i, idet praksisser medfører en forhandling af måder vi er menneske på i den pågældende kontekst. Identitet handler ikke kun om et personlighedstræk eller en rolle, men det er grundlæggende en oplevelse, der indebærer deltagelse og tingsliggørelse. Gennem vores engagement i praksisfællesskaber investerer vi os selv i det, vi gør, og samtidig investerer vi os i relationen til andre mennesker. Denne proces er med til at opbygge fællesskaber og den udvikler samtidig vores relationer til andre mennesker. Det er denne proces, der er skabende for vores identitet.

Praksis er vores aktive handlinger i en social kontekst. Den giver, det vi gør mening og struktur. På den måde er praksis altid en social praksis, og det omfatter både det eksplicitte og det tavse. Praksis er med andre ord, de fælles sociale og historiske ressourcer, rammer og perspektiver, der kan støtte et gensidigt engagement i handling (Wenger, 2013).

Læring ses som vores forandrede deltagelse i en forandrende social praksis, og det centrale er, at praksis er meningsfuld, og det giver os adgang til ressourcer, der styrker vores deltagelse, og åbner mulighed for at vi kan påbegynde læringsbaner.

Wengers sociale læringsteori centrerer sig specielt om et begreb; *situeret læring.* Dette begreb vil vi kort uddybe i det efterfølgende afsnit

### Situeret læring

Læring, der er knyttet til deltagelse i forskellige sociale og lokale relationer i hverdagslivet beskriver Wenger som situeret læring. Den situerede tilgang er relationel, og udgangspunktet for læringen er praksisfællesskabet, der er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis. Og læringen er ikke kun situeret i praksis, læring ligger implicit i den genforhandlede sociale praksis. På den måde ser vi det som et opgør med den traditionelle forståelse af undervisning som baggrund for læring. Wenger mener, at abstrakte repræsentationer er meningstomme, medmindre de kan gøres specifikke i forhold til den foreliggende situation (Wenger, 2014:35). Viden om en generel regel sikrer ikke, at denne kan aktiveres under alle relevante omstændigheder. Derimod ligger det i situeret læring at der, til enhver tid, kan fremdrages viden ved at genforhandle mening i forbindelse med aktuelle omstændigheder i praksisfælleskaber.

### Grænser

Når Wenger definerer læring relationelt som personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis, så er hans fokus på læring en omfattende proces, der består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og at konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber.

Det kan kræve en ret stor forandring at gå fra ét praksisfællesskab til et andet eller forsøge at blive en radikalt ny person i det samme praksisfællesskab. Det er dog sådan, at praksis ikke kun skaber grænser. De udvikler samtidig måder at bevare forbindelsen til resten af verden på. Når man således slutter sig til et praksisfællesskab, indtræder man ikke kun i dets interne konfiguration, men også i dets relationer til resten af verden (Wenger 2013:124).

Dette vedvarende engagement giver anledning til grænser. Disse grænser er et tegn på, at praksisfællesskaber bliver dybere, at deres fælles historier giver anledning til vigtigheden af at være indenfor eller udenfor. Grænser afspejler den kendsgerning, at vi altid er engageret i læring, og at læring skaber bånd (Wenger, 2013: 288). Derfor er grænser et tegn på dybde.

Grænser er ligesom brudlinjer i den forstand, at det er steder for engageret aktivitet. De tillader bevægelse, de udløser spændinger, de skaber nye forståelser og de ryster de eksisterende strukturer. På den måde skaber grænser nye samspil mellem erfaring og kompetencer, og de udgør selvstændige læringsprocesser. Set i det lys skaber grænseprocesserne deres egen historie, og nye praksisfællesskaber kan opstå og tage form når tiden er inde til det.

For at få nye praksisfællesskaber på tværs af grænser til at leve kræves både deltagelse og tingsliggørelse, idet de bidrager til en grænses diskontinuitet, men samtidig kan de også skabe kontinuitet på tværs af grænser. De udgør derved to slags forbindelser, igennem hvilke praksisser påvirker hinanden.

Én forbindelse er som grænseobjekter, der udgøres af fagudtryk, begreber, artefakter og andre former for tingsliggørelse, som praksis kan organisere deres indbyrdes forbindelser omkring. Kendetegnet for et grænseobjekt er, at det tilhører mange forskellige praksisser, med mange forskellige perspektiver, og det er i stand til at koordinere disse forskellige perspektiver. Denne udfordring handler både om deltagelse og tingsliggørelse i forhold til mulighederne for meningsforhandlingen i og mellem praksisfællesskaber.

En anden forbindelse, som vi har særlig fokus på, er mægling. Det er forbindelser tilvejebragt af mennesker, der kan indføre elementer af én praksis i en anden. Den udgøres ofte af mennesker, der står i spidsen for særlige projekter, som går på tværs af forskellige afdelinger og som giver sig af med at mægle. Mæglere er i stand til at skabe nye forbindelser mellem praksisfællesskaber, muliggøre koordination og hvis de er gode mæglere, åbne nye muligheder for mening (Wenger 2013:131).

Det er ikke nødvendigvis en let opgave at være mægler. Det kræver tilstrækkelig legitimitet at påvirke udviklingen af en praksis, skabe opmærksomhed og forholde sig til modstridende interesser. Det kan samtidig medføre ambivalente relationer, og funktionen medfører ofte en form for rodløshed. Derfor kan det være nyttigt med et praksisfællesskab for mæglerne. Det kan give mæglerne mulighed for at genkende hinanden, skabe venskaber og måske udvikle fælles praksisser om mæglervirksomheden.

Som mægler skal man undgå to modsatte tendenser: at blive inddraget som fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab og blive afvist som en ubuden gæst. Mæglerens bidrag ligger netop i hverken at være inde eller ude (Wenger 2013:132). Mægling kræver en evne til at kunne håndtere sameksistensen af medlemskab og ikke-medlemskab. Altså skal mægleren have så megen afstand, at forhandlingerne medfører et nyt og anderledes perspektiv, men tillige gives legitimitet, så der lyttes til dem.

### Grænsepraksisser

*Den identificerbar grænsepraksis* udspringer af et grænsemøde, hvor der etableres og skabes et vedvarende forum af gensidigt engagement. Den virksomhed består i at tage sig af grænser og vedligeholde en forbindelse mellem en lang række andre praksisser ved at behandle konflikter, harmonisere perspektiver og finde løsningen (Wenger 2013:137). Grænsepraksis er en form for kollektiv mægling, eks. i form af udvalg eller tværgående team. Grænsepraksisser kombinerer deltagelse og tingsliggørelse og bygger bro mellem deres respektive praksisser. De risikeret imidlertid at få en så stor selvstændig styrke, at de bliver isoleret fra de praksisser de skal forbinde

*Overlapninger* er en anden form for forbindelse, her sker der en direkte og vedvarende overlapning mellem to praksisser, eks. vejledere på en skolen. Overlapningen kan være tilfælde, hvor medlemmer tilhører hver deres praksis, men hvor der er en eller flere gengangere, der kan trække meningsforhandlinger til begge praksisser, selvom de stadig har hver deres virksomhed og særskilte praksisser.

Den tredje form for praksisbaseret forbindelse er åbningen af en *periferi.* En praksis´ periferitet er på den måde et område, der hverken er fuldstændigt indenfor eller fuldstændige udenfor, og som omgiver den pågældende praksis med den grad af gennemtrængelighed. Her taler Wenger om, at praksisfællesskabet åbner sig for omverdenen sådan, at mennesker der ikke er på vej til fuldt medlemskab, kan få perifere oplevelser med fællesskabet. Evnen til at have mange forskellige niveauer af involvering er et vigtigt træk ved praksisfællesskaber, som giver mulighed for læring for både outsidere og for fællesskaberne. Praksisfællesskaber er både modstandsdygtige og påvirkelige og periferien er et meget frugtbart område for forandring.

### Design for læring

Design står uundgåeligt over for spørgsmål om mening, tid, rum og magt, når det drejer sig om praksis, meningsforhandling og identitet. Disse aspekter beskriver Wenger ud fra fire dualiteter, der repræsenterer fire grunddimissioner i den udfordring, der ligger i et læringsdesign. Et sådan læringsdesign er ikke et spørgsmål om kaos kontra orden eller en snæver lokalitet kontra en abstrakt globalitet, men et spørgsmål om at kombinere dem konstruktivt.

Figur 5: (Wenger 2013:263).

Vi vil i de næste afsnit kort beskrive de fire dimensioner.

Deltagelse og tingsliggørelse er dimensioner ved både praksis og identitet. De ledsager naturligt hinanden og ses som to komplimentære designaspekter, der giver to slags tilbud om meningsforhandling. Dels skal man forvisse sig om, at visse artefakter er til stede og at fremtiden organiseres omkring dem. Det være sig procedure, forskrifter, målsætninger og andet. Dels skal man desuden sikre sig, at de rigtige mennesker befinder sig på de rette steder i den rigtige form for relation, der kan få ting til at ske.

Relationen mellem design og praksis er altid indirekte. Den finder sted gennem fællesskabets vedvarende meningsforhandling af sin egen virksomhed. Dermed kan praksis ikke være et resultat af design, men derimod en reaktion på design. Designet er derfor ikke et spørgsmål om at slippe af med det emergente, men snarere om at medtænke det og gøre det til en mulighed (Wenger 2013: 265).

Der er ingen praksis der er global i sig selv på grund af vores engagements naturlige begrænsende rækkevidde. Praksisfællesskaber vil yderligere være med til at designe deres egen læring, fordi de i sidste instans vil afgøre, hvad de har brug for at lære. Design for læring kan som følge heraf ikke foretage en klar adskillelse mellem planlægning og implementering. På den måde må vi se på et design som et grænseobjekt, der fungerer som et kommunikationsobjekt, omkring hvilket praksisfællesskaber kan forhandle deres bidrag, position og deres indordning i en lokal kontekst.

Design skaber identifikations- og negotiabilitetsfelter, der retter de involveredes praksisser og identiteter mod forskellige former for deltagelse og ikke-deltagelse. Design kan som følge heraf opfordre til troskab eller imødekommenhed. Design bør søge realisering ved at dele ejerskab til dets mening og udstyre alle involverede med tilstrækkelig negotiabilitet til at afgøre, hvordan de skal deltage meningsfuldt i processen.

Når det handler om at skabe lærende fællesskaber, må vi kombinere komponenterne engagement, fantasi og indordning.

Engagement er som læringskontekst ikke blot et spørgsmål om aktivitet, men også om fællesskabsdannelse, opfindsomhed, social energi og emergent kompetence. Fantasi er vigtig for at læring kan omfatte og beskæftige sig med en bredere kontekst. Fantasi kan åbne praksisser og identiteter ud over engagementets grænse, men den er ikke nødvendigvis effektiv med hensyn til at forbinde læring med bredere virksomheder. Gennem indordning kan vi lære at påvirke og bidrage til opgaver, der er defineret uden for vores engagement.

Engagement, fantasi og indordning fungerer bedst i kombination, selv om deres respektive krav til tider kommer i konflikt. Udfordringen består i at iværksætte en kombination af alle tre komponenter uden at lade behovet for den ene blive tilfredsstiller på bekostning af de to andre (Wenger 2013:272).

Da vores ønske er at blive klogere på organisatorisk læring, vil vi i det efterfølgende afsnit se på, hvordan Wenger præsenterer de fire dimensioner i forhold til de tre komponenter i en organisatorisk læringspraksis.

### Design af læring i organisationer

Organisationer er sociale design der er rettet mod praksis og det er igennem de praksisser, de fører sammen, at organisationer kan gøre det de gør, vide det de ved og lære det de lærer. I den forstand er praksisfællesskaber en nøgle til organisatorisk kompetenceudvikling. Praksisfællesskaber adskiller sig fra institutionelle størrelser på tre dimensioner. De forhandler deres egen virksomhed, de opstår, udvikles og opløses i overensstemmelse med deres egen læring og de skaber deres egne grænser. Der er på denne måde en modsætning mellem organisationsdesign og levet praksis.

Institutionalisering kan ikke i sig selv få noget som helst til at ske. Praksisfællesskaber er det ”virkelige arbejdes” sted. Deres praksisser er dér, hvor det formelle hviler på det uformelle, hvor det synlige regner med det usynlige, hvor det officielle møder hverdagen. Designprocesser og politikker er vigtige, men i sidste ende er det praksis, der skaber resultater (Wenger 2013:277). Derfor består udfordringen i at støtte frem for at fortrænge den praktiske kompetence. Det institutionelle er det stof der holder organisationen sammen. Omvendt får overdreven institutionalisering organisationen til at gå i stå, hvis praksisserne ender med at tjene det institutionelle apparat i stedet for omvendt.

Både praksisfællesskaber og institutionelt design er selvstændige struktureringskilder. De påvirker og interagerer med hinanden, men de bevarer deres egen integritet som den grundlæggende kilde til struktur. Det uformelle er ikke uden form, med formen er emergent og afspejler den improvisationslogik, der er forbundet med meningsforhandling.

I den forstand er det ligeså vigtigt for designet at skabe kommunikationskanaler mellem praksisser, som det er, at skabe institutionelle abstraktioner, de kan leve efter. Her ses vigtigheden i at forbinde og kombinere de forskellige former for kompetencer, der eksisterer i en konstellation af praksisser.

Et praksisfællesskabs identifikationsfelt omfatter de måder, hvorpå der organiseres medlemskab internt, såvel som de måder, hvorpå det kan forsvare sit tilhørsforhold til organisationen. Dets negotiabilitetsfelt omfatter den kontrol det har over for sine egne aktiviteter, såvel som evnen til at påvirke det institutionelle miljø med de meninger, det producerer. En forandring af negotiabilitetsfeltet, så der skabes større muglighed for at forhandle, udvider vores identitet. Den læring der er forbundet med sådanne forandringer, er radikal og er ikke let at ophæve. Åbning og lukning, indskrænkninger og udvidelser af et negotiabilitetsfelt kan have større effekt på læring end de fleste andre former for forandringer.

Når først designet er på plads, har et lærende fællesskab brug for ressourcer til at skabe en rytme af engagement, fantasi og indordning. Hvis et sådan fællesskab skabes i en intensiv refleksionsperiode, kan en særskilt institutionaliseret ramme netop skabe den diskontinuitet, der er nødvendig for udforskning af nye relationer og muligheder.

Vi vil slutte dette teoriafsnit med at beskrive Wengers retningslinjer for læring i organisationer (Wenger, 2013: 283):

* Opfat læring som en deltagelsesproces for nyankomne såvel for veteraner
* Læg vægten på læring frem for undervisning ved at finde punkter, hvor man kan bygge på de muligheder for læring, praksis tilbyder
* Engager fællesskaber i design af deres praksis som læringssted
* Giv fællesskaber en adgang til de ressourcer, de behøver, for at forhandle deres forbindelser til andre praksisser og deres relation til organisationen.

## Ledelsesteori

Vi vil i dette projekt ud fra en ledelsesteoretisk tilgang undersøge hvordan vi bedst lykkes med at udvikle skolens evne til opgaveløsning, - i første omgang gennem arbejdet med vores følgegruppe af vejledere. Ud fra vores videnskabsteoretiske ståsted vælger vi en retning, hvor det handler om samskabelse af mening i relationerne med medarbejderne og medarbejderne imellem.

### DAC ontologien

Vores valg er DAC ontologien, som beskriver en tilgang til ledelse, der overskrider den traditionelle triadiske forståelse og generelt bygger på en kontekstuel forståelse af relationer og ledelse.

DAC ontologien er et alternativ til den triadiske ledelsesontologi, der beskriver ledelsestænkningen ud fra enhederne leder, følger og fælles mål. I denne tænkning ligger den gensidige forpligtigelse i samspillet mellem de tre enheder, der bliver afgørende for resultaterne i ledelseseffektivitet.

I DAC ontologien erstattes de tre enheder i triadens ontologi af tre ledelsesresultater eller produkter:

* Direction (fælles kurs/retning); enighed i et fællesskab omkring overordnede mål, hensigter og mission
* Alignment (koordinering); organisering og koordinering af viden og arbejde i et fællesskab
* Commitment (gensidig forpligtelse/engagement); medlemmernes vilje til at underordne deres egne interesser og fordele kollektivets interesser og fordele.

(Drath W. et al., 2008: 636)

Med en sådan forståelse betyder det, at det ikke nødvendigvis indebærer en leder, en følger og et fælles mål at snakke om ledelse, men at fælles kurs, koordinering og gensidig forpligtelse er nødvendige elementer i produktionen af ledelse.

Det er altså produktionen af DAC, der indikerer, at der er ledelse tilstede og ikke at en leder og følgere samarbejder om et fælles mål.

Det grundlæggende nye ved DAC ontologien er, at den stiller nogle andre spørgsmål til ledelse, end den triadiske forståelse gør. Ontologien forsøger at forklare, hvordan mennesker med en fælles opgave i et kollektiv producerer fælles kurs, koordinering og gensidig forpligtelse. Spørgsmålene retter sig her mod en forståelse af samskabelsen af fælles kurs, former for og brug af koordinering samt omfanget-, udviklingen- og fornyelsen af den fælles forpligtelse og engagement.

DAC ontologien beskrives på fire områder at være mere integrativ end triaden.

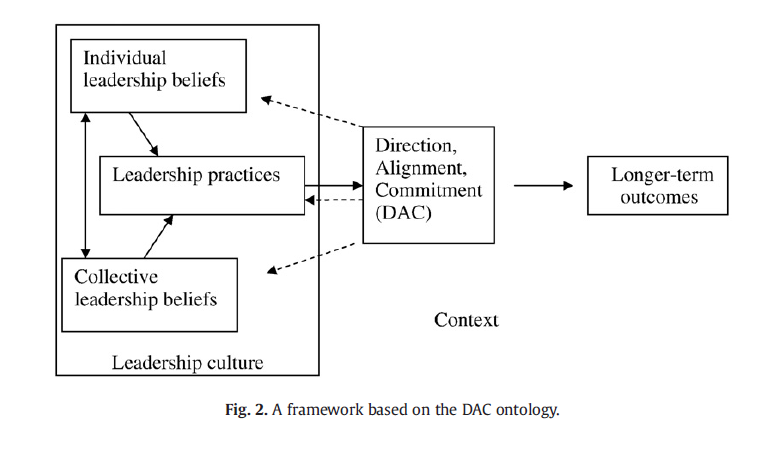
* Produktionen af ledelse foregår på alle niveauer, fra leder-følger til gruppe eller team og til organisation eller samfund.
* Produktionen af ledelse baseres på en kulturel neutralitet, da der ikke skelnes mellem forskellige kulturelle tilgange og praksisser
* DAC ontologien sætter ikke begrænsninger for processer og strukturer i ledelsesteorier og støtter dermed udviklingen af nye teorier, der forsøger at forklare hvordan folk med delte opgaver producerer DAC.
* Nye praksisser der producerer DAC både anerkendes som ledelse og kan generere nye ledelsesteorier

(Drath W. et al., 2008: 637)

Der ligger i DAC ontologien en kontekstuel forståelse af ledelse, en forståelse der fuldt ud integrerer konteksten som en del af ledelsen.

Nedenstående model viser strukturen i DAC ontologien. Det er en model der viser hvordan DAC og dermed ledelse produceres.

Produktionen af DAC sker i det, der i modellen kaldes ledelseskulturen. Denne udgøres af en ledelsespraksis, der skabes i en vedvarende interaktion med individuelle og kollektive ledelsesantagelser. DAC ontologien bygger grundlæggende på, at mennesker, der har deres arbejde tilfælles, har eller vil udvikle antagelser om hvordan der produceres DAC, som igen leder til praksisser der producerer DAC.



Figur 6: (Drath W. et al., 2008: 642)

Vi vil i det følgende give en beskrivelse af elementerne i modellen.

*Ledelsesantagelserne* er udtryk for individuelle og kollektive antagelser om hvordan der produceres DAC. De individuelle antagelser ses ikke som rent individuelle, men er forbundet til andres individuelle antagelser gennem kulturelle ligheder, personlige forhold og løbende interaktion mellem mennesker. Gennem interaktioner påvirker individer hinandens antagelser og de kan på denne måde langsomt blive til kollektive antagelser. Der kan i denne forbindelse være forskel på den status og magt det enkelte individ i kollektivet har, og dermed forskel på hvorvidt deres individuelle antagelser bliver en del af kollektivets. På samme måde vil nytilkomne i kollektivet medbringe nye antagelser om hvordan der produceres DAC, og antagelser vil forsvinde med de der forlader kollektivet. På denne måde sker der løbende en interaktion mellem de individuelle og de kollektive antagelser, der begge udvikles, fortolkes og genfortolkes af kollektivet.

Ledelsesantagelser kan opdeles i tre kategorier:

* Antagelser om værdien eller behovet for DAC
* Antagelser om hvorvidt individers karakteristik og adfærd styrker eller hæmmer produktionen af DAC
* Antagelser om hvilke praksisser der producerer DAC

(Drath W. et al., 2008: 644)

Der er selvsagt mange antagelser til stede i et kollektiv. Disse antagelser siges at optræde i et net af forbindelser. Det betyder at forskellige antagelser er flettet ind i hinanden, sådan som de over tid kommer til at passe sammen. Derfor skal der gode begrundelser til at ændre en antagelse, da ændringen af én antagelse vil indebære, at mange andre også vil ændres.

Såvel de individuelle som de kollektive antagelser skal forstås som dispositioner til at handle mere end en tro på, at noget er sandt. Når antagelserne omsættes til praksis skabes det, der kaldes ledelsespraksis, en praksis der sigter mod at producere DAC.

Ledelsesantagelser og –praksis er på denne måde en forudsætning for det endelige resultat af processen med at producere ledelse.

*Ledelsespraksis* er et mønster i kollektivets adfærd, der sigter mod at producere DAC. Praksis skal forstås som kollektive vedtægter, der danner et mønster af dialoger eller organisatoriske rutiner, der går ud over individuel adfærd. Praksis rummer en mangfoldighed af kategorier, der alle er en del af kollektivets sigte på at producere DAC. Det være sig adfærd, interaktioner, systemer, teamsamarbejde, organisatorisk læring, dialog mm. På denne måde kan man få en fornemmelse af, at alt tænkes at være ledelse i denne ontologi, men det begrænser Drath et al. ved at understrege, at ”only that which aims to produce DAC is leadership” (Drath W. et al., 2008: 643).

Det er altså kun den del af de øvrige discipliner, der kan siges at producere DAC, der kan medregnes som ledelse.

DAC ontologien er relationel. Det betyder at den enkeltes adfærd og handlinger i praksis altid sker ud fra en fortolkning i lyset af kollektivets net af antagelser og praksisser, og relationerne opretholder disse. Ledelsespraksis er således bestemt ud fra kollektivets adfærdsmønster og er ikke styret af bestemte roller, som leder og følger. Derfor kan ledelsespraksis udføres af alle medlemmer af kollektivet, så længe praksis sigter mod at producere DAC.

Triaden er meget mere stringent i sin beskrivelse af hvad der er ledelse, da udgangspunktet her er en mere formaliseret definition. Drath et al. beskriver, at DAC ontologien både overskrider og inkluderer triade-ontologien men, at DAC forholder sig til hvordan mennesker i leder eller følgerroller interagerer for at producere DAC.

Effektiviteten i antagelser og praksis i forhold til at producere DAC, giver en feedback, der kan medføre en ændring i praksis eller i ledelsesantagelser. Som nævnt tidligere ligger der en kontekstuel forståelse af ledelse i DAC ontologien, hvorfor hele modellen også skal forstås på dette grundlag.

*Ledelseskulturen* er et samlet system af ledelsesantagelser om hvordan DAC produceres og den ledelsespraksis hvori DAC produceres. Effektiviteten i DAC produktionen skaber og genskaber løbende antagelserne. Når kilder til lederskab findes i en kultur, der omfatter såvel individuelle som kollektive antagelser og fælles praksisser som i DAC ontologien, så må den tillige ses som en fælles præstation af kollektivet på alle niveauer fra små grupper til organisationen som helhed, så derfor må ledelse ses som en kollektiv aktivitet. Netop derfor er det en forudsætning, at ændringer i antagelser og praksis sker hos alle medlemmer af et kollektiv og ikke kun hos den formelle leder, da en ændring her ikke vil være tilstrækkelig til at ændre ledelseskulturen.

*Produktionen af DAC* omfatter som beskrevet ovenfor tre uafhængige resultater; direction, alignment og commitment. Disse tre kan meget vel produceres i forskelligt omfang i ledelsespraksis og med forskellig effektivitet. Dog er det sådan at hvis DAC produktionen skal være effektiv, så skal alle tre resultater af DAC produceres og fungere sammen i praksis.

Direction handler som tidligere nævnt om at skabe fælles kurs for kollektivet. Det er ikke nok at kursen er forstået eller kendt, men at der er enighed om værdien af den fælles retning. Når retningen er samskabt i kollektivet, er der en fælles forståelse og accept af hvad der sigtes mod og en bred enighed om værdien af sigtet. Det er naturligt i et kollektiv der løbende forhandler og genforhandler direction, at ikke alle nødvendigvis har den samme forståelse af kursen. Netop derfor sker der en fortsat udvikling og transformation af den fælles kurs.

Alignment handler om organiseringen og koordinationen af viden og arbejde. Dette foregår i mange organisationer gennem faste samarbejdsstrukturer, planlægning, budgettering og belønningssystemer. Men det foregår også i daglige og løbende forhandlinger mellem medlemmerne, således at der er en sammenhæng mellem arbejdet i forskellige grupper, teams og afdelinger. På samme måde som med direction kan der være forskelle i alignment i organisationen, hvor strukturer og koblinger kan være løse og fleksible og genstand for fortsat ændring og udvikling.

Commitment skal forstås som gensidigt commitment. I et kollektiv hvor der er produceret commitment tillader medlemmerne at andre lægger beslag på deres tid og energi, da det er en del af engagementet. Det gælder en udelt loyalitet men rummer tillige konkurrerende bestanddele, da det at underordne egne interesser og fordele også inkluderer nogle modsætningsforhold i meninger om det fælles arbejde.

DAC er hele tiden under forandring i et kollektiv og et samfund, der er præget af en høj forandringshastighed og skiftende omverdenskrav. Derfor må DAC hele tiden udvikles og redefineres.

Opmærksomheden på den producerede DAC giver en feedback til praksis, der kan være udgangspunkt for læring i kollektivet. Når kollektivet forsøger at løse problemer ud fra de samme antagelser som det plejer, giver det anledning til single-loop læring. Hvis kollektivet derimod forsøger at forbedre praksis ved at være undersøgende på praksis og de bagvedliggende antagelser er der tale om dobble-loop læring, som medfører en ændring i ledelsesantagelserne og dermed i ledelsespraksis (Argyris og Schön i Drath W. et al., 2008: 647).

Produktionen af DAC er i sin simple form et kortsigtet kriterie for produktion af effektiv ledelse.

*De langsigtede resultater* og kriterier for effektiv ledelse må vurderes ud fra opnåelsen af kollektivets formål og langsigtede mål. Heri er konteksten for DAC en ikke uvæsentlig faktor. Produktionen af DAC er en nødvendig men ikke tilstrækkelig forudsætning for at opnå de mere langsigtede mål og succes for en organisatorisk enhed. Som det kan ses af figur 6 er DAC ikke slutproduktet eller et mål i sig selv, men også et middel til at opnå de langsigtede resultater. Derfor skal produktionen af DAC ikke forstås som noget, der kan klares en gang for alle, men det er snarere en fortløbende proces hvor der også reproduceres DAC, udvikles på DAC og genskabes DAC på måder, som bidrager til de mere langsigtede resultater for organisationen.

*Konteksten* er et definerende element i DAC og produktionen af DAC er det der definerer ledelse. Som tidligere nævnt ligger der en kontekstuel forståelse i dette ledelsesbegreb som betyder, at konteksten både er konstituerende og skabende i produktionen af DAC og dermed ledelse. Aspekter af konteksten så som organisations design, værdier, teknologi, er medskabende for de antagelser og praksisser der er gældende i kollektivet. Af figur 6 kan ses at konteksten er grundlaget i figuren og dermed spænder over alle aspekter og er konstitutiv for ledelsesantagelser, ledelsespraksis, ledelseskultur, produktionen af DAC samt de langsigtede mål. På denne måde er DAC ontologien meget integrativ, da konteksten spiller så afgørende en rolle, at ledelse er noget, der kan eksistere på alle niveauer, i alle kulturer, gennem alle former for processer og i alle kontekster.

I DAC ontologien skelnes der mellem lederudvikling og ledelsesudvikling. DAC har ikke meget fokus på lederudvikling forstået som udviklingen af individuelle færdigheder, evner og viden i forhold til at være leder eller påtage sig rollen som leder.

Ledelsesudvikling derimod er en udviklingsproces som hele kollektivet tager del i, det handler om udvikling af antagelser og praksisser, der anvendes i produktionen af DAC. Det er altså en udvidelse af kollektivets kapacitet til at producere DAC. Denne proces er en udvikling af hele ledelseskulturen. Det betyder at ledelsesudvikling i en DAC ontologi godt kan forekomme, selv om der ikke sker en lederudvikling. Dette forekommer i kontekster der ikke kræver, at et individ tager formel ledelsesrolle eller følger-rolle på sig, hvilket kan ske i forskellige samarbejdsrelationer i kollektivet. Når kollektivet og/eller den enkelte udvikler nye kompetencer eller færdigheder får det dermed en betydning i gældende antagelser og praksisser og den samlede ledelseskultur.

Sammenfattende opfatter DAC antagelser og praksisser som produkter af en kulturel struktur, der udgør en social og relationel rekonstruktion af denne. Det asymmetriske forhold, der gør sig gældende i en triadisk forståelse er ikke interessant i en DAC ontologi, da udgangspunktet her er forholdet mellem ligestillede i et balanceret forhold, hvor der ikke (nødvendigvis) er tale om asymmetri. Ligestillede øver ikke direkte indflydelse på andre, det giver her mere mening at tale om gensidig justering, fælles sense-making, kollektiv læring eller gensidig transformation (Drath W. et al., 2008: 650).

Vi vil løbende i vores analyse inddrage DAC ontologien i vores konklusioner, således at vi på denne måde ”spiller bold” op ad ontologien ud fra analysen af vores empiri. Det er vores hensigt på denne måde, at koble ledelsesperspektivet på vores analyse af udviklingen af praksis.

### Styrker og svagheder ved DAC ontologien

DAC-ontologien anvender et yderst decentralt perspektiv på ledelse, hvilket gør det muligt at få øje på den ledelse, som finder sted i de mange relationer, medarbejderne er en del af. Det gør det tillige muligt at diskutere udfordringer og dilemmaer med hensyn til retning, koordinering og forpligtelse i en bestemt organisatorisk kontekst (Elmholdt m.fl. 2013: 81). Det er en styrke, at ledelse ses i et pragmatisk perspektiv som værende både individorienteret og rettet mod kollektivet.

Fokus flyttes fra at det er lederens personlige kompetencer og personlighed alene der fordrer organisatorisk læring, til at det er de relationelle ledelsesprocesser, der driver og former udviklingen.

Styring og kontrol ses ikke som en måde hvorpå lederen udøver magt, men indlejres i vore relationer til os selv og hinanden i organisationen (Elmholdt m.fl. 2013: 82). Det kan dog også ses som en svaghed at magten nedtones, da det på den måde bliver svært at få øje på, hvem der har det formelle ansvar for de ledelsesprocesser der skaber organisationens udvikling. Således kommer ledelse til at handle om den uformelle magt gennem evnen til dialog, samarbejde og meningsskabelse.

DAC-ontologien har her en udfordring med at beskrive hvordan der kan skabes balance i en organisation hvor forskellige grupper eller team arbejder i forskellige retninger. Ansvarsfordelingen er ikke på plads og ledelse reduceres til et spørgsmål om effekt og resultat. Dermed bliver det vanskeligt at diskutere den formellede ledelsesrolle, og hvordan den formelle autoritet spiller en rolle for den organisatoriske læring.

På baggrund af ovenstående ser vi ledelse ud fra DAC-ontologien som et godt bud på, hvordan der kan skabes organisatorisk læring. Dette gør vi på trods af, at det kan være diffust konkret at se hvordan der produceres DAC i en organisation, samt hvem der bærer ansvaret.

I det næste afsnit vil vi lave vores analyse af den indsamlede empiri.

# Analyse

I dette afsnit vil vi nu foretage analyser af vores indsamlede empiri, hvor vi bygger på teori og begreber, som de er udfoldet i denne opgave.

Vi vil gennem hele vores analyse forsøge at finde viden til besvarelse af vores problemformulering om lederens muligheder for gennem de pædagogiske vejledere at kvalificere implementeringen af læringsmålstyret undervisning i folkeskolen.

Vores analyse opdeles i flere afsnit. Dels analyse af vores fire læringscirkler og dels en analyse af alle aktioner set i lyset af en DAC ontologi.

Hver læringscirkel analyseres ud fra forskellige arbejdsspørgsmål og sidst analyseres vores empiri ud fra spørgsmålet om DAC.

## Første læringscirkel

Aktioner inden for denne læringscirkel består af et lærermøde, hvor forskningsprojektet blev præsenteret (Bilag 1), samt det første møde med vores vejledergruppe (Bilag 10). Vi har opstillet følgende arbejdsspørgsmål til analysen af aktioner indenfor denne læringscirkel:

1. Hvilke muligheder og erfaringer har vejlederne med at få adgang til praksis?
2. Hvad skal der til for at vejlederne får mulighed for at påvirke den organisatoriske læring?

### Hvilke muligheder og erfaringer har vejlederne med at få adgang til praksis?

Formålet med denne analyse af vejledermøde 1 (Bilag 10) er, ud fra Wengers teori, at identificere de praksisser, hvori vejlederne har mulighed for at påvirke den meningsforhandling, der kontinuerligt finder sted. Vi vil således forsøge at kortlægge hvilke muligheder vejlederen har for at skabe organisatorisk læring, og dermed hvilke initiativer lederen kan tage for at designe optimal læring i organisationen.

Det har været rigtig svært for vejlederne at få adgang til de praksisfælleskaber som lærerne har etableret, da disse praksisfællesskaber er dybe og forankrede i en fagprofessionel identitet. Hvis de endelig fik adgang, opstod der kun en kortvarig meningsforhandling idet vejledningen blev uformel. Det er specielt kendetegnende for fire af vejlederne, som udtaler:

*”…men det ligger i en lærers identitet,* ***man styrer selv*** *og har det fulde ansvar.” (Bilag 10, udsagn 1)*

*”… at der er nogle rigtig dygtige lærere, som er* ***vant til at planlægge og selv*** *stå for undervisning og egentlig også selv analyserer de problemstillinger, der måtte være og finde vej ud af det.” (Bilag 10, udsagn 1)*

*”I stedet for* ***vi hele tiden bliver fanget i den der uformelle ting****… dels kan man forberede sig, der er god tid og der er ro omkring. Det bliver til en helt anden meget mere kompetent snak for mig...” (Bilag 10, udsagn 32)*

*”****En ting, jeg synes kan blive bedre er, at få formaliseret vejledningen****, ja… så det ikke bare bliver så´n akut. Kan du ik´ lige… Altid op til et frikvarter.” (Bilag 10, udsagn 16)*

Ifølge Wenger skal der en vedvarende social samspilsproces til for at danne et praksisfællesskab, som hele tiden reproducerer sig selv, hvilket vi kan konstatere, vejlederne ikke har haft adgang til i tilstrækkelig grad. Dog har den sidste vejleder fået organiseret en situation, hvor hun kan meningsforhandle gennem det fælles repertoire, skabe fælles virksomhed og etablere et gensidigt engagement med lærerne. Hun udtrykker:

*” Det er blevet en tradition nu, at* ***der ligger fast vejledning*** *med førsteklasses lærerne.” (Bilag 10, udsagn 15)*

*”* ***Og så er der en tradition der gradvist er ved at ændre sig*** *til en anden tradition. At man sagtens kan sige, py ha, den årgang er svær… det er ikke et nederlag eller en afmagts ting. Tvært imod er det en faglig kompetent tilgang.” (Bilag 10, udsagn 10)*

*”Ligeledes er der en svær 2. klasse –* ***Der er også fast vejledning****. I starten var det kun for klasselærerne, men nu kobler pædagogerne sig på.” (Bilag 10, udsagn 15)*

Vejlederne har succes med at påvirke praksis gennem mægling. Her forsøger de at indføre elementer af én praksis ind i en anden. Her er de i stand til at skabe nye forbindelser mellem praksisfællesskaber, muliggøre koordination og åbne nye muligheder for mening. Dette er ifølge Wenger med til at skabe læring i organisationer.

Det er ikke nødvendigvis let for dem at være mægler. Det kræver tilstrækkelig legitimitet at påvirke udviklingen af en praksis, skabe opmærksomhed og forholde sig til modstridende interesser. Der hvor der er en tæt relation, har det dog været muligt, men det er straks sværere hvis ikke den tætte relation er skabt. De udtrykker:

*”****Dem man har i sit nærmeste kollegakreds, de kommer ofte****, hvorimod HJ3 lærerne kommer knap så meget til mig.” (Bilag 10, udsagn 26)*

*” Hvorimod dem der er i HJ1 og HJ2, hvor* ***jeg har været i mange år, de kommer rigtig meget til mig****, så det personlige kollegiale forhold spiller ind på vejledningen.” (Bilag 10, udsagn 26)*

*”* ***Da jeg var i HJ3, var det dem*** *jeg spillede bold op ad.” (Bilag 10, udsagn 27)*

*”****Jeg vejleder rundt om bordet i HJ1****, sådan en form for generel vejledning… men en egentlig konkret vejledningssituation har vi ikke, vi snakker og vi vejleder hinanden.” (Bilag 10, udsagn 20)*

I forbindelse med regeringens indførsel af en ny folkeskolereform er der blevet skabt et grænseobjekt, som har været med til at give vejlederne adgang til lærernes praksisfællesskaber. Der skal implementeres læringsmålstyret undervisning, hvor eleverne og deres forældre kan se de konkrete mål for den læring der er tilsigtet i de konkrete undervisningsforløb.

Ifølge Wenger er kendetegnet for et grænseobjekt at det tilhører mange forskellige praksisser, med mange forskellige perspektiver, og det er i stand til at koordinere disse forskellige perspektiver. Denne udfordring handler både om deltagelse og tingsliggørelse i forhold til mulighederne for meningsforhandlingen i og mellem praksisfællesskaber. Vejlederne mener, at kravet fra regeringen om læringsmålstyret undervisning har været medvirkende til en højere grad af deltagelse fra lærernes side. Dette ses af følgende udtryk:

*” Vi havde nogle fagudvalgsmøder* ***hvor vi gik i gang med at diskutere*** *de nye fælles mål og kigge på dem* ***og arbejde med dem****. Der begyndte der i hvert fald i mit hoved at udforme sig en strategi for hvordan jeg tænkte, det her skulle gribes an.” (Bilag 10, udsagn 6)*

*” … og da vi så mødtes i engelskudvalget her før sommerferien,* ***så havde vi en rigtig lang snak*** *i udvalget om hvad de her mål kunne bruges til og hvordan skulle vi gribe det an.” (Bilag 10, udsagn 6)*

*” Nogen har det været helt konkret for.* ***Nu sidder jeg med det her forløb, som jeg skal have lavet læringsmålstyret****, og jeg skal have det omsat til nogle mål som nogle børn kan bruge – hvad gør jeg og hvordan griber jeg det an?” (Bilag 10, udsagn 4)*

Vejlederne italesætter mange forskellige praksisfællesskaber hvoraf nogle er designet institutionelt og andre er levet praksis. Ledelsen har skabt mulighed for at medarbejderne kan være deltagende og der kan meningsforhandles på lærermøder, fagudvalgsmøder, teachmeets og workshops. Således er der mulighed for forhandlinger som, ifølge Wenger, konstant forandrer organisationen, der giver mening, og påvirker alle deltagere. Disse tiltag har været medvirkende til at vejledningen kan ske og at det bliver en udviklende proces. Vejlederne udtrykker det på følgende måde:

*”* ***Workshops, ja de er suveræne!****” (Bilag 10, udsagn 1)*

*” Vi har f.eks. haft de her* ***workshops, det har været med til at bane vejen for os.****” (Bilag 10, udsagn 14)*

*”* ***Teach meet møderne var et godt sted at begynde****…” (Bilag 10, udsagn 22)*

Disse møder har været så inspirerende for medarbejderne, så vejlederne ligefrem ønsker at der skal være flere af dem i fremtiden. En af dem har denne kommentar:

*” Så få givet mulighed for vejlederne, fagudvalgsformand, fagudvalgene til at sidde og arbejde med det.” (Bilag 10, udsagn 37)*

Der er, ifølge Wenger, en sammenhæng mellem identitet og de praksisser vi indgår i, idet praksisser medfører en forhandling af måder vi er menneske på i den pågældende kontekst. Identitet opbygges ved at forhandle meninger i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale praksisfællesskaber. Gennem disse mødefora har ledelsen således skabt en mulighed for at påvirke lærernes og skolens identitet. Vejlederne benævner da også en udvikling i deres mulighed for at komme til at vejlede og at vejledningen har ændret sig i retningen mod en form for proces. De udtrykker det på følgende måder:

*”* ***Men vejledningen var meget, har du lige 10 min****. ikke? Skal vi sætte os ned på fredag? Så det blev meget sådan noget frikvartersnoget.” (Bilag 10, udsagn 21)*

*” I starten tænkte jeg , det er meget svært og udfordrende.* ***Nu kan jeg sidde og tænke, det er ikke ret svært… nu har jeg jo også lært det.****” (Bilag 10, udsagn 7)*

*” Jeg har faktisk for første gang* ***oplevet, der er blevet grebet fat i mig*** *og sagt: XX jeg har brug for vejledning nu.” (Bilag 10, udsagn 2)*

*” Vi gjorde simpelthen det* ***vi tog samtlige mål på hele årgangen og snakkede hver evig eneste mål igennem*** *og fandt ud af at få dem placeret på årgangen.” (Bilag 10, udsagn 6)*

*” …vi skrev ind, hvad er kompetence området hvad er videns- og* ***færdighedsmålet så gik vi ind på ministeriets hjemmeside og fandt hvad er deres ideer til*** *…” (Bilag 10, udsagn 6)*

Vi har nu ved hjælp af vores empiri fra lærermøde og vejledemøde 1 analyseret på hvilke muligheder og erfaringer vejlederne har med at få adgang til praksis. Dette vil vi samle op på i vores opsamling sammen med analysen af arbejdsspørgsmål 2.

### Hvad skal der til for at vejlederne får mulighed for at påvirke den organisatoriske læring?

Formålet med denne analyse er at identificere de muligheder, der er for at vi, som ledere, kan facilitere vejledernes mulighed for at påvirke den organisatoriske læring. Dette vil vi gøre med baggrund i vejledermøde 1 (Bilag 10) og lærermødet den 19. august (Bilag 1). Til dette arbejde vil vi hovedsagelig tage udgangspunkt i positioneringsteorien af Davies og Harrés, som vi beskrev i teoriafsnittet.

Davies og Harré skriver, at sproget tillægges stor betydning for den måde, hvorpå individer repræsenterer og positionerer sig selv. Enhver samtale er opbygget af tre elementer, der gensidigt indvirker på hinanden. Disse tre elementer er: position, storyline og den sociale kraft af en talehandling. Vi kan få øje på forskellige storylines alt efter hvilken vejleder, der har taget ordet.

Vi ser en vejleder der er meget ydmyg overfor opgaven og ser problemerne i at skulle være ekspert. Der er meget jantelov i den afdeling hun repræsenterer og hendes forståelse af organisationen bygger på en ligeværdighed. Dette kommer bl.a. til udtryk i følgende citat:

*”Jeg vejleder rundt om bordet i HJ1, sådan en form for generel vejledning… men en egentlig konkret vejledningssituation har vi ikke,* ***vi snakker og vi vejleder hinanden****.” (Bilag 10, udsagn 20)*

*”Det at blive vejleder er en proces, hvor vi skal have viden og være* ***opmærksom på ligeværdigheden mellem os og dem*** *vi vejleder.” (Bilag 10, udsagn 7)*

En anden vejleder ser tilbage på de mange vejledningsforløb, hun har stået for og vil gerne have de andre til at indse vigtigheden af at vejlederne kan kommunikere assertivt. Hun forsøger i flere omgange at få de andre vejledere til at følge denne kommunikationsdiskurs. Hun udtrykker det på følgende måder:

*”Det er vigtigt, at* ***vejlederne er ”klædt på” i forhold til kommunikativ kompetence****. Det er rigtig vigtigt, man er dygtig til det at* ***kunne kommunikere****, hvis man skal vejlede.” (Bilag 10, udsagn 25)*

En tredje vejleder forsøger i starten af mødet, at skabe en fælles forståelse af opgaven som vejleder i retningen af, at det er noget hun har praktiseret i lang tid. Hun fortæller nogle fantastiske historier om god vejledning. Flere gange fortæller hun om de fantastiske forløb, hun har lavet i samarbejde med kollegaer. Hun ser sig selv som en lærer der er langt foran de andre i udviklingsprocessen. Dette kommer til udtryk i følgende citat:

*”Vi havde nogle fagudvalgsmøder hvor vi gik i gang med at diskutere de nye fælles mål og kigge på dem og arbejde med dem.* ***Der begyndte der i******hvert fald i mit hoved at udvælge sig en strategi for*** *hvordan jeg tænkte, det her skulle gribes an.” (Bilag 10, udsagn 6)*

*”… og da vi så mødtes i engelskudvalget her før sommerferien,* ***så havde vi en rigtig lang snak i udvalget*** *om hvad de her mål kunne bruges til og hvordan skulle vi gribe det an.” (Bilag 10, udsagn 6)*

*”Efter at vi er gået i gang med arbejdet med læringsmålstyret undervisning,* ***så skal jeg da lige love for jeg har fået lov til at komme på banen*** *som vejleder.” (Bilag 10, udsagn 6)*

Disse storylines refererer, ifølge Davies og Harré, til tidligere genkendelige historier eller interaktionsformer indenfor en bestemt kultur. De opstiller bestemte rammer og indeholder de mulige positioner, der er til rådighed for de forskellige aktørerne i samtalen. Vi kan dog konstatere at der fremkommer en tidsdiskurs ud fra de forskellige storylines, som vejlederne tilsyneladende er enige i. De udtrykker næsten enstemmigt:

*”****Tiden til at gøre det grundigt kan være svær at finde.****” (Bilag 10, udsagn 11)*

*”****Tid er en faktor****, det hører vi på og det hører I som ledere også konstant.” (Bilag 10, udsagn 37)*

*”…****og vi har en tidsfaktor*** *der egentlig skulle være i forgårs.” (Bilag 10, udsagn 37)*

*”****Skabe tid*** *til at man kan mødes og man kan få lov og fordybe sig i det.” (Bilag 10, udsagn 57)*

*”…og* ***ikke kan nå*** *og overskue og har tid.” (Bilag 10, udsagn 58)*

*”****Den her tid til fordybelse*** *det er det vi trives i. Det er det, der giver mening.” (Bilag 10, udsagn 106)*

Vi kan observere at denne diskursive positionering, som vi vil betegne tidsdiskursen, er så fremherskende, idet den første gang udtales efter 15 min og sidste gang den udtales er godt 1 time og 10 minutter efter. Tiden til fordybelse og løsning af opgaverne udtales mere end 8 gange i denne periode.

Samtidig med at denne tidsdiskurs opstår, sker der en høj grad af refleksiv positionering. Vi ser ikke at den er bevidst, og en af pointerne som Davies og Harré fremhæver i positioneringsteorien er også, at den refleksive positionering ofte er ubevidst. Den position et individ indtager, er bestemmende for hvilke handlinger, der muliggøres af positionen.

Vejlederne positionere sig selv som dygtige, hvilket kan konstateres ud fra følgende udtryk:

*”****Jeg synes faktisk at det er blevet nemmere at vejlede*** *efter jeg ikke sidder ved siden af dem hele tiden.” (Bilag 10, udsagn 32)*

*”…* ***jo mere man praktiserer det, jo dygtigere bliver man*** *og opdager der er forskellige former for vejledning.” (Bilag 10, udsagn 8)*

*”Der får man* ***også selv øvet sig i at gøre det til noget vigtigt*** *man rent faktisk sidder ned og er koncentreret om.” (Bilag 10, udsagn 33)*

*”Jeg har snakket med dem tidligere. Kunne I tænke jer… sådan lidt fordi jeg har undervist oppe på seminariet og også spænder ekstremt på alt…* ***kunne I tænke jer, jeg kørte en temadag for jer****?” (Bilag 10, udsagn 44)*

Selvom de positionerer sig som faglig kompetente vejledere, ser de store udfordringer i at skabe det formelle rum, de mener, der skal til, for at vejledningen skaber den fornødne læring. Eksempelvis udtrykker en af vejlederne:

*”Jeg ved,* ***nogen (lærere) kan være usikre på, hvad det reelt er, det her det går ud på*** *og har brug for lige at få snakket det igennem og få styr på, hvad er det egentlig, jeg skal nu og her.” (Bilag 10, udsagn 1)*

*”Så det handler mere om* ***at få vænnet lærerne til at ”grib os nu og udnyt os nu”*** *det er fuldstændig legalt, om det så er pga. tid eller andre faktorer - men det ligger i en lærers identitet, man styrer selv og har det fulde ansvar.” (Bilag 10, udsagn 1)*

Her ser det ud som om vejlederen forsøger at lave en anden ordens positionering af nogle lærere, som dem der er usikre. Samtidig skabes en ekspertposition for vejlederen. Det er dog ikke alle vejlederne der indtager denne position, idet flere af de andre indtager en position som offer. De siger bl.a. følgende:

*”****Jeg tror ikke jeg var gået frivilligt*** *derud.” (Bilag 10, udsagn 17)*

*”Man tager ikke vejlederopgaven med* ***mindre man bliver presset*** *ud i det.” (Bilag 10, udsagn 19)*

*”Men* ***jeg har ikke kunnet brænde igennem*** *der.” (Bilag 10, udsagn 46)*

Når der er et offer, så er der også en bøddel ifølge positioneringsteorien. Bøddel er måske et stærkt udtryk, men ledelsen bliver i hvert fald positioneret som den, der kan løse disse udfordringer. Der er rigtig mange udtalelser der positionerer ledelsen som den, der skal være i centrum og aktiv for læring i skolen. Der er stor enighed i vejledergruppen, og de er alle meget præcise i deres udtalelser:

*”Jeg synes, at* ***den største udfordring rent faktisk er, at vi ikke er blevet positioneret*** *og blevet anerkendt som vejledere med den uddannelse og de kompetencer vi har.” (Bilag 10, udsagn 1)*

*”****Og så er det rigtig vigtigt, at I er der som ledere*** *når det bliver svært, altså når nogen vender fingeren nedad.” (Bilag 10, udsagn 11)*

*”****At Lederen – på et lærermøde – siger, at vi skal til det eller det****. Så kan vi godt være en autoritet på en anden måde…” (Bilag 10, udsagn 12)*

*”Jeg tror faktisk at det er rigtig vigtigt, at* ***I som ledelse er med til og presse*** *os ud i det felt her.” (Bilag 10, udsagn 17)*

*”****Det er vigtigt ledelsen sørger for at vejlederne er dygtiggjort*** *i kommunikation.” (Bilag 10, udsagn 25)*

Vejlederne positionerne sig her som passive, nogen der skal ”klædes på”. Yderligere ses en klar positionering af ledelsen, som den der bør være udfarende – styre møder, presse lærerne og ”klæde dem på”, hvis der skal ske læring i skolen. Denne sociale kraft ses tydeligt i de vendinger vejlederne bruger i denne forbindelse. Dette ses bl.a. gennem udtryk som ”få vist”, ”rigtig vigtigt”, ”melde tydeligt ud”, ”i hvert fald vigtigt”. Yderligere bruges metaforer som ”frontkæmpere”, ”bombaderede” og ”koldsveden pressede sig frem.”

Disse udtalelser sker uanfægtet at ledelsen på et lærermøde (Bilag 1), har forsøgt at beskrive processen og positioneret en af vejlederne som ekspert.

Davies og Harré pointerer, at positioneringer altid er til forhandling. Vi ser dog ikke tegn på disse forhandlinger, hvilket måske skyldes, at lederen i mødet forsøgte at forstå vejledernes ønsker til lederen frem for at re-positionere sig selv. Fagudvalgsformændene eller lærerne kunne ikke re-positionere sig selv, idet de ikke deltog i mødet.

### Opsamling

Opsummerende kan vi konstatere at det er svært for vejlederne at få adgang til lærernes praksis med formel vejledning, og dermed påvirke den meningsforhandling der sker i praksisfællesskaberne. Når de får adgang opstår der kun en kortvarig meningsforhandling, idet vejledningen bliver uformel. Vejlederne lykkes til en vis grad som mæglere mellem praksisfællesskaber, men denne mulighed er i mange tilfælde påvirket af deres relation til lærerne. Regeringens krav om læringsmålsstyret undervisning er med til at styrke vejledernes position i lærergruppen. Vejlederne positionerer sig forskelligt. Nogle som dygtige eksperter, andre som ofre og med en passiv tilgang til udvikling. Lederen positioneres som den ansvarlige, den der skal tage initiativer og organisere, at vejlederne bliver positioneret. Dette etablerer lederen ved fællesmøder og tydelighed omkring vigtigheden af vejledning.

Med baggrund i denne delkonklusion vil vi planlægge den næste intervention, som er et nyt vejledermøde.

### Aftaler frem mod næste vejledermøde.

Ved afslutningen af 1. vejledermøde blev der lavet nogle aftaler mellem vejlederen, lederen og os som forskere, for handlinger der skulle afprøves frem mod næste vejledermøde.

Lederen og en vejleder skulle udarbejde en funktionsbeskrivelse for både vejledere og fagudvalgsformænd. Med udgangspunkt i disse beskrivelser inviteres fagudvalgsformændene til et opklarende og meningsforhandlende møde inden funktionsbeskrivelserne offentliggøres for hele skolens personale. På et lærermøde skulle arbejdsfordelingen mellem vejleder, fagudvalgsformænd, ledelse og lærere afklares, og der skulle skabes ”en god fortælling” i forhold til at få implementeret læremålsstyret undervisning.

Derudover skulle alle vejledere invitere til et formelt vejledermøde med et lærerteam. Disse vejlederforløb, sammen med en episodebeskrivelse fra en af vejlederne, vil danne baggrund for fælles refleksioner på vejledermøde 2.

På forskningsdelen vil vi ud fra vores foreløbige analyse udarbejde arbejdsspørgsmål til analysen i næste læringscirkel.

## Anden læringscirkel

Aktioner inden for denne læringscirkel består af udarbejdelse af funktionsbeskrivelser for fagudvalgsformænd og vejledere (Bilag 3), et fagudvalgsmøde (Bilag 4), et fælles fagudvalgsmøde (Bilag 5) og vejledermøde 2 (Bilag 6)

Vi har opstillet følgende arbejdsspørgsmål til analysen af aktioner inden for denne læringscirkel:

1. Opleves det øgede fokus på positionering af vejlederne at have en effekt på adgangen til praksis og formel vejledning?
2. Hvordan oplever vejlederne at formelle vejledningsforløb virker ind på organisationens læring?

### Opleves det øgede fokus på positionering af vejlederne at have en effekt på adgangen til praksis og formel vejledning?

Formålet med denne analyse er, at arbejde os lidt dybere ned i hvorvidt den intenderede positionering af vejlederne opleves at have en positiv effekt på deres formelle adgang til lærernes praksis på skolen. Når dette spørgsmål er interessant for os, så er det for at blive klogere på hvilke muligheder, der ligger for ledelsen, i arbejdet med vejlederne. Vi vil analysere vores empiri fra vejledermøde 2 ud fra positioneringsteorien af Davies og Harré. I dette arbejde vil vi primært fokusere på, hvordan deltagerne beskriver udviklingen og hvad der peges på som faciliterende for den videre udvikling.

Ifølge Davies og Harré bliver individet løbende produceret og reproduceret gennem forskellige diskurser det indgår i. Individet opnår dermed ikke status af et færdigt produkt, men indtager løbende nye positioner. Ifølge positioneringsteorien definerer samtalens storylines de positioner, der er mulige at indtage i bestemte kontekster.

Vejlederne kan her siges at tale sig ind i en storyline, hvor der er sket en begyndende legalisering af deres funktion som vejledere:

*”Så vi er ikke i mål, men* ***vi er kommet godt i gang med en proces*** *i forhold til at få styrket fagudvalgsformændene og få gjort vejlederne mere synlige i forhold til det her arbejde.”* (Bilag11, udsagn 19)

Vi kan også se, at vejlederne er begyndt at positionere sig selv som vejledere, og som nogen, der har en større viden, forståelse og indflydelse end de øvrige lærere i skolen. Dette kommer til udtryk på forskellige måder i flere af deres udsagn, hvor vi ser en refleksiv positionering, der baserer sig på bestemte vejlederdiskurser. Nogle giver udtryk for, at de stadig ser sig selv som nye vejledere, der forsøger at skabe sig en position:

*”… jeg havde jo den udfordring, synes jeg, at* ***det var svært at få, specielt hjemmeområde 1 i tale og sådan få set mig som en ressource****, og hvor jeg så nok lidt har haft den tilgang, at jeg sådan har tilbudt sådan lidt: ”Ku’ vi ikke?”, ”Ha’ lyst til” og ”Husk nu på”.”* (Bilag 11, udsagn 10)

*”Og* ***jo flere gange vi kan få lov som vejledere, at gå op og vise*** *dyt dyt dyt dyt dyt, så positionerer vi jo også os selv for alle andre, for så brænder vi os ind i bevidstheden.”* (Bilag 11, udsagn 44)

Der er dog mest der tyder på, at vejlederne *er* begyndt at se sig selv som vejledere i skolen:

*”… altså XX er den sidste 1. kl. lærer, så har jeg … alle sammen nu, og det er jeg rigtig glad for, fordi* ***så kan jeg lave nogle forløb med dem hver især****, og så kan jeg samle dem til nogle fælles stunder, med nogle fælles fokus punkter, så det synes jeg er rigtig godt.”* (Bilag 11, udsagn 2)

Udsagn som dette viser, at vejlederne ser sig selv som vejledere, der har en merviden, og som kan bringe andre lærere videre i deres udvikling.

Én vejleder er ligefrem meget tydelig i at være engageret i udviklingen af vejlederfunktionen og arbejdet med læringsmål i skolen:

*”Altså vi skal også give denne her proces den tid som den har brug for, vi skal ikke forcere det.* ***Jeg tror, det er vigtigt med ringe i vandet effekten, og at give tiden til det, og med den positive historie****, så tror jeg man giver flere ringe i vandet på den gode måde.”* (Bilag 11, udsagn 246)

Vi kan altså observere, at vejlederne er nået langt i retning af at positionere sig selv som vejledere. Denne mulighed afgøres i høj grad af den enkeltes historie og oplevelser. Når vi vil se på udviklingen i vejledernes positionering er det samtidig interessant for os, at se på den interaktive positionering, da den giver os et billede af, hvordan vejlederne oplever deres position i forhold til andre niveauers position, og hvilken betydning dette kan have i praksis.

Når vi ser på vejledernes positionering i forhold til de øvrige lærere, er det tydeligt i deres udsagn, at de ser lærerne som nogen, der ikke er nået så langt, og som har brug for hjælp:

*”Hun synes det var mega fedt, og* ***vil rigtig gerne have et møde med mig igen, for at hjælpe hende med at tolke*** *nye forenklede fælles mål, i forhold til den 2. kl. hun er i i natur/teknik. Så vil hun rigtig gerne også snakke noget didaktik. Hun synes nogle af de her episoder – altså læringssituationer, hvor hun skal lave praktisk arbejde med 24 elever, det synes hun er svært.”* (Bilag 11, udsagn 10)

*”… og der sagde ML: "ej, det er mega fedt det der,* ***det tror jeg bare ikke selv jeg kan finde ud af****". Så sagde jeg: "Men det er fint nok,* ***så finder vi bare et tidspunkt hvor jeg kommer ned og lærer dine unger det****, for du behøver ikke som lærer, at være en haj til det…”* (Bilag 11, udsagn 30)

*”… du reducerede kompleksiteten for dem. Altså det der med de synes måske det var lidt uoverskueligt for dem, der var både noget teknik og en masse mål.* ***Men du snævrede ligesom tingene ind – reducerede det der komplekse for dem****, og dermed åbnede du dem op på en eller anden måde.”* (Bilag 11, udsagn 173)

Der er altså på skolen sket en legitimering af vejledernes arbejde, og lærerne er begyndt at bruge dem. Det formelle rum er til en vis grad blevet skabt. En udfordring for vejlederne ser nu ud til at være, at finde ud af hvilken balance, der skal være mellem rådgivning og egentlig vejledning i de formelle møder:

*”Ja, forhåbentlig har jeg fået sat en proces i gang, der gør, at når vi nu skal mødes næste gang,* ***så kan jeg trække den der mesterlærerrolle lidt tilbage****, og så kan jeg være den der bare ligesom siger, nå hvad tænker I om det her. Det er min forhåbning, at når vi mødes næste gang,* ***så er det lidt mere dem der er på banen.****”* (Bilag 11, udsagn 169)

Vejlederne er ikke bare selv kommet mere på banen, der er også gjort et stykke arbejde for at få fagudvalgsformændene til at arbejde med i processen. Formændenes opgaver er blevet beskrevet (Bilag 3) og der har været afholdt flere møder i fagudvalgene (Bilag 4 og 5). Vejlederne oplever på denne baggrund, at de har formændene som hjælpere i processen, og de tager ansvaret på sig med at ”spille dem gode”:

*”Der fik vi lavet et forslag/udkast –* ***en skrivelse, som beskriver hvilke forventninger der er til fagudvalgsformændene*** *og hvorfor nogen der er til vejlederne – sådan overordnet set, ikke sådan de specifikke vejledere, men overordnet set – hvad kan man bruge os til.”* (Bilag 11, udsagn 15)

*”… at jeg ligesom havde prøvet at reflektere over, hvordan var det gået her i opstarten – hvad var gået godt, og hvad var gået mindre godt –* ***og havde fået øje på, at jeg synes de der fagudvalgsformænd måske ikke var klædt helt så godt på til rollen, som de kunne ha’ været.****”* (Bilag 11, udsagn 15)

Det helt store spørgsmål for os er nu, hvordan vejlederne oplever, at ledelsen har støttet op om dem og hvorvidt de oplever, at ledelsen er lykkedes med at positionere dem i deres rolle. Vejlederne giver i denne forbindelse ved interaktiv positionering udtryk for, at lederens opbakning til dem sætter deres positioner ind i en positiv fortælling:

*”****Altså de gange du har sagt: ”Nu er der mulighed for at trække på nogle af de der lærer/vejlederressourcer”, det er der hvor jeg har fået allerstørst kontaktflader****, og også der, hvor jeg har fået allermest respons fra mine kolleger.”* (Bilag 11, udsagn 40)

*”Jeg synes at det, at du bruger tid på os, … at du holder de her vejledningsseancer, at du samler os og viser,* ***at du synes det er vigtigt og spændende… og dit engagement i det, det er da enormt vigtigt****, fordi det er da derfra at vi så henter noget energi, ikk´.”* (Bilag 11, udsagn 69)

*”Men det er jo lidt det samme som når vi har et formelt vejledningsmøde, når BV allerede* ***fra skoleårets start har plottet ind i kalenderen, at der skal være et formelt vejledermøde, så har vi også mere ro.****”* (Bilag 11, udsagn 74)

*”****Jeg synes i høj grad du skal gøre det du har gjort indtil nu****, og så være opmærksom på ikke at forcere processen”* (Bilag 11, udsagn 262)

Ud over disse positioneringer får vi også øje på nogle forskelle i de forskellige udsagn i mødet, som viser, at der sker forskellige typer af positioneringer. Vi ser både moralske og personlige positioneringer. Samtidig ser vi et mønster i disse, der viser, at der typisk sker en moralsk positionering, når vejlederne beskriver noget, de er tilfredse med:

*”****Ja, min opgave det var, at lave en planlagt formaliseret vejledning, hvor jeg også positionerede mig selv****. Det foregik på den måde, at jeg indkaldte 4. årgangs lærerne, til et bestemt mødetidspunkt.”* (Bilag 11, udsagn 21)

*”… så kommer der jo hele tiden nye ting på banen,* ***som vi rigtig gerne vil gøre vores kolleger opmærksomme på****, der kommer nye metoder, nye tilgange, der kommer nye materiale… som man helt vildt gerne vil have videreformidlet til sine kolleger”* (Bilag 11, udsagn 46)

Samtidig kan vi se tegn på, at der en del gange i mødet sker en personlig positionering, når en vejleder beskrives som helt fantastisk:

*”Og så når vi sidder og tænker på, at jeg skal …, og jeg ved godt, hvem jeg skal spørge, fordi der er en person der igen og igen har vist: ”jeg har styr på engelsk, jeg ved noget om det her”. Næsten ligegyldigt hvor det er henne, jeg ved* ***jeg skal gå til XX, for hun har vist så mange gange, at det er hende der har styr på det pis.****”* (Bilag 11, udsagn 44)

Det sker også når noget er svært og der ikke umiddelbart er en faglig forklaring på en udfordring i forhold til kolleger eller en bestemt sag:

*”… de udfordringer der har været størst der, i forhold til at skulle vejlede nogen, der har sat hælene i, det har været noget med forskel i autoritet eller hvor længe man har været her, øøh… agtigt, altså aldersforskel…* ***altså jeg har aldrig oplevet jævnaldrene eller yngre end mig, der har sat hælene i over for noget****… Men de der lidt gamle cirkusheste… Det er bare et vilkår, når man kommer og er tyve år yngre…”* (Bilag 11, udsagn 93)

*”… det er sådan set ikke særlig professionelt, det er, at jeg tænker: ”det er du også”… altså så bliver det sådan lidt, min far er stærkere end din far.* ***Men altså det kan være rigtig træls, at komme dertil, at man er nødt til at tænke, om et menneske som man egentlig godt kan se har brug for hjælp, altså er du født uden hjerne?*** *Altså det er rigtig ærgerligt.”* (Bilag 11, udsagn 102)

Det ser ud til at vejlederne positionerer sig selv ud fra deres rolle, når de holder sig på det professionelle plan, men at der er en tendens til at de ryger over i en personlig positionering, når de bliver udfordret i rollen som vejleder. Vi ser ingen eksempler på storylines der understøtter, at vejlederne kan trække på den moralske positionering når vejledningen bliver svær. Måske er der endnu ikke udviklet mulige positioner, de kan indtage i kontekster som disse.

Det sidste forhold vi vil fremdrage her er positioneringen af lederen i mødet. Lederen positionerer tydeligt sig selv som leder. Han gør det i en spørgende tilgang, hvor han forsøger at få vejlederne til at engagere sig i den videre udvikling af deres funktion:

*”****Det kan I godt huske, vi snakkede om, på et vejledermøde, et af de første, hvad gør man, når man opdager som vejleder, at der er en lærer der faktisk ikke gør, det man bør gøre****. Hvad pokker… hvordan pokker får man det formidlet til sin ledelse, det kan være rigtig rigtig svært.”* (Bilag 11, udsagn 83)

*”****Hvis man nu sagde til alle medarbejdere, vi vil høre jer i næste MUS om en forandringssituation som I har lært af.*** *Så positionerer man jo også jer på en anden måde… der skal være nogle vejledningsseancer fra jer fem og jeg vil høre om dem... det kunne være en måde at vende op og ned på tingene, skabe en relation hvor man vender den... det er dem, der skal komme til jer, og ikke jer, der skal komme til dem.”* (Bilag 11, udsagn 226)

Det bliver dog også tydeligt hvilke forventninger, der er fra vejledernes side til lederens videre arbejde med denne udvikling og med at positionere vejlederne:

*”****Og der skal ledelsen træde ind. Der er der nødt til at komme en rormand og sige, ”det er den linje vi skal”,*** *så når der bliver dirigeret noget fra jer som ledere, så er det sat´me også vigtigt, at det bliver fulgt op; at skipper får lov at sejle på den kurs, og det bliver ført den retning, eller det begynder at drive i en eller anden retning.”* (Bilag 11, udsagn 99)

*”Så hvis det er sådan at der er uenighed i et kollegie, i en gruppe af ansatte, og* ***det ender med, at I som ledere stikker ud, så er det ekstremt vigtigt, at I følger og følger op på, om den retning bliver fulgt.****”* (Bilag 11, udsagn 99)

Vi observerer en enkelt gang at lederen re-positionerer sig i mødet.

*”… hvis I kan skære så meget forstyrrelse fra, så når I prioriteres som ledere, det her det er det aller aller vigtigste,* ***hvor I som ledere vurderer, hvordan jeg får mest muligt ud af mine ansatte og løfter de børn på det her sted mest muligt.****”* (Bilag 11, udsagn 116)

*”****Men det er netop det vi gør med målpilen****. Der er seks mål, - bingo!”* (Bilag 11, udsagn 117)

Denne anden ordens positionering viser, at positioner hele tiden er til forhandling og at lederen re-positionerer både sig selv og vejlederen med sin talehandling, da han modsætter sig den oprindelige positionering.

### Hvordan oplever vejlederne at formelle vejledningsforløb virker ind på organisationens læring?

Formålet med denne analyse af vejledermøde 2 (Bilag 11) er at konstatere hvordan vejlederne oplever at formelle vejledningsforløb virker ind på skolens læring. Vi vil således forsøge at kortlægge hvilke muligheder vejlederne har for at etablere formelle vejledermøder og hvordan ledelsen kan etablere design for læring. Denne analyse vil primært ske ud fra Wengers teori om situeret læring.

Alle vejlederne har haft mindst en formel vejledning siden sidste møde. Det er dog fortsat svært at få disse vejledningsforløb til at blive grænsekrydsene praksisfællesskaber. De bærer stadig præg af at opstå spontant, og er præget af en rådgivning frem for en meningsforhandling. Vejlederne udtaler næsten enstemmigt:

*”Så nu er jeg nødt til at have dem* ***i en 12-pause****.” (Bilag 11, udsagn 59)*

*”Og det, det vil jeg sige, meget af min vejledning* ***har netop været sådan noget pausevejledning.****” (Bilag 11, udsagn 62)*

*”Og det er bare ikke optimalt, så jeg har sagt til dem, at vi kan ikke mødes på mit kontor, for der bliver vi forstyrret hele tiden,* ***der er en 12-pause alt for lidt tid****.” (Bilag 11, udsagn 59)*

*”****Hvorimod de der frikvartersmøder, hvor folk skal sidder og spiser****, og de skal tænke på, at jeg skal også lige nå over og gøre klar til næste time.” (Bilag 11, udsagn 65)*

Vejlederne er langt fra tilfredse med den uformelle vejledning, hvor meningsforhandlingerne og det gensidige engagement udebliver, men det er svært, for både vejledere og lærere, at finde den fornødne tid i en presset hverdag. De udtrykker det således:

*”Så bliver det bare sådan noget brandslukning,* ***du skal lige gøre det og det og det, men uden at reflektere særlig meget*** *over, hvad det er man gør. Så det er i hvert fald ikke optimalt.” (Bilag 11, udsagn 65)*

*”****Så nu er jeg nødt til at have dem i en 12-pause.****” (Bilag 11, udsagn 59)*

Vejlederne mener, at lederens møde med fagudvalgsformændene (Bilag 4), hvor der blev meningsforhandlet og skabt et gensidigt engagement, har været medvirkende til at bane vejen for de formelle vejledermøder. Samtidig har det skabt mening for lærerne at såvel vejlederne som fagudvalgsformændene, på et lærermøde (Bilag 5) blev positioneret (Bilag 3) som deres hjælpere i forhold til at nå målet om læringsmålstyret undervisning. De udtrykker:

*”****Der fik vi lavet et forslag/udkast – en skrivelse, som beskriver hvilke forventninger der er*** *til fagudvalgsformændene og hvorfor nogen der er til vejlederne – sådan overordnet set.” (Bilag 11, udsagn 15)*

*”Ja, der samlede vi hele lærergruppen og fik dem det fortalt. Så vi er ikke i mål,* ***men vi er kommet godt i gang med en proces i forhold til at få styrket fagudvalgsformændene*** *og få gjort vejlederne mere synlige i forhold til det her arbejde.” (Bilag 11, udsagn 19)*

Her blev der skabt mulighed for deltagelse, som sammen med tingsliggørelsen af de forskellige læreres arbejdsområder dannede grundlag for en fælles virksomhed. Samtidig åbnede denne interaktive positionering mulighed for, at der blev indkaldt til formelle vejledermøder. Et par af vejlederne udtrykker det på følgende måde:

*”Og så siger jeg, hvis I har lyst, så har jeg jo som vejleder noget tid, øøh og så kunne vi jo godt finde et hul hvor vi kunne sætte os sammen, hvor vi havde god tid sammen, og det tog de faktisk imod, efter at jeg sådan bekræftede, at det var der tid til.* ***Så vi fandt et hul hvor vi simpelthen formaliserede det, og vi satte os ind i et mødelokale os tre, og så lavede vi en plan*** *for, hvad er det ligesom gerne ville nå i dag, og de ville gerne prøve at have hjælp til at lave en årsplan, der var lærermålsstyret. Så vi tog udgangspunkt i det de gerne ville arbejde med, og de læringsmål der var tildelt den årgang, og så satte vi os og prøvede at kigge på det. Vi fik faktisk lavet en årsplan.” (Bilag 11, udsagn 137)*

*”****Jeg krævende næsten at de kom, for jeg sagde til dem, at nu er det nødvendigt****, at 4. årgang de får et forløb om netetik, for de har lige fået udleveret Ipads.” (Bilag 11, udsagn 21)*

Vi observerede, at da vejlederne skulle beskrive de forskellige formelle vejledermøder, blev de meget ivrige, de talte hurtigere, og de blev særdeles lyttende over for hinanden. Der skabtes et tæt praksisfællesskab som forbandt vejlederne i et gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. De bidrog alle sammen til de 15 meget positive ytringer, som blev italesat i lange fortællinger. Kendetegnet for dem alle var, at gennem de formelle vejledninger, som ifølge Wenger kan betegnes praksisfællesskaber, blev der skabt mening gennem refleksioner og meningsforhandlinger. Dette kom bl.a. til udtryk i følgende citater:

*”Og det gode ved det, det var, at de her fjerde årgangslærere de har også andre klasser, de er jo også klasselærere andre steder.* ***Så faktisk så ville de også gerne køre et forløb andre steder, for eksempel i sjette klasse****, hvor de siger, at det kunne også godt bruge det her.” (Bilag 11, udsagn 21)*

*”Men det der var fedt ved det, det var, at* ***da vi nåede i slutningen af seancen, så siger den ene af dem, at nu giver det mening****, at nu kunne personen se, at det her kunne han rent faktisk godt bruge til noget, og han kunne også godt se, at han kunne bruge det fremadrettet.” (Bilag 11, udsagn 137)*

*”****Han siger simpelthen, okay det giver faktisk mening det her****, hvis jeg gør det på den her måde, så giver det faktisk god mening.” (Bilag 11, udsagn 139)*

Ifølge Wenger eksisterer mening hverken i os eller i verden, men i den dynamiske relation, som deltagelse i verden udgør. Grundlæggende for denne meningsforhandling refererer Wenger til to konstituerende processer deltagelse og tingsliggørelse*,* som muliggør og forudsætter hinanden på en og samme tid. Vejlederne italesatte meget konkret det gensidige engagement der opstod i møderne, ved at sige:

*”****De havde faktisk arbejdet med de her ting allerede****, de havde bare ikke været bevidst om, at de havde arbejdet med dem, så det gav mening på flere niveauer.” (Bilag 11, udsagn 139)*

*”Ja,* ***forhåbentlig har jeg fået sat en proces i gang, der gør, at når vi nu skal mødes næste gang****, så kan jeg trække den der mesterlærerrolle lidt tilbage, og så kan jeg være den der bare ligesom siger, nå hvad tænker I om det her.” (Bilag 11, udsagn 139)*

*”De fik et stykke papir ja, og* ***der var flere af dem der gav udtryk for, at de synes faktisk at det var rigtig rart at få lov at mødes****, og ville gerne ha’ et møde senere, så de ku’ få lov at udveksle erfaringer.” (Bilag 11, udsagn 17)*

I disse situationer oplever vejlederne, at der etableres læringsbaner og det centrale er, at denne praksis blev meningsfuld, og den gav adgang til ressourcer, der styrkede lærernes deltagelse, og åbnede mulighed for organisatorisk læring.

Læring, der er knyttet til deltagelse i forskellige sociale og lokale relationer i hverdagslivet beskriver Wenger som situeret læring. Den situerede tilgang er relationel, og udgangspunktet for læringen er praksisfællesskabet, der er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis. Flere gange påpeger vejlederne denne praksisnære situerede læring:

*”…****så jeg tror en meget vigtig del, når vi vejleder, det skal være, at det skal være praksisnært****, folk skal føle at det her, det her er noget jeg kan bruge….” (Bilag 11, udsagn 105)*

*” Jeg tænker også, at* ***vejledningen er nemmere, når det handler om noget konkret****.” (Bilag 11, udsagn 106)*

Vejlederne påpeger dog uhensigtsmæssige mønstre i disse praksisfælleskaber. Et af de steder, hvor vejledningen besværliggøres og læringen mindskes er, når deltagelse udebliver, idet tingsliggørelsen fylder for meget. Et andet sted er når det globale ikke spiller sammen med det lokale. De udtrykker:

*”Vi har jo været det hele igennem med visionsproces og det hele, og* ***inden den når ned til fodfolket, så går der altså noget tabt for folk****. De tænker: ”det er langt væk det der”. (Bilag 11, udsagn 105)*

*”****Men jo længere oppefra tingene kommer, inden de lander hernede og hvor de skal integreres, jo sværere er processen.”*** *(Bilag 11, udsagn 105)*

Vejlederne oplever at det er rigtig svært, at skabe organisatorisk læring i de tilfælde, hvor der ikke er etableret en fælles virksomhed. De bliver meget optaget af emner som værdigrundlag og menneskesyn. Vi kan observere, at det fylder 10 min. af mødetiden. De udtrykker det på følgende måde:

*”****Det er der jeg møder udfordringer, det er, hvis værdigrundlaget er så forskelligt fra det, vi har vedtaget****, der skal være værdigrundlaget her på vores skole.” (Bilag 11, udsagn 95)*

*”Fordi vi er forskellige steder og vi aldersmæssigt har syn på tingene, så bliver det ikke løst. Og tage snakken omkring det, det er sådan lidt ligesom den der med vejlederne, - du skal ikke komme og fortælle…* ***men det der med at der er forskel, og hvad deres tilgang er… det er mega mega svært.****” (Bilag 11, udsagn 97)*

*”…der er vi bare mega mega forskellige, og* ***så har sådan et værdipapir… det har bare forskellig betydning fra menneske til menneske****, det har det… og når det er stærke mennesker der er uenige, så kommer der bølger på vandet…”(Bilag 11, udsagn 99)*

Vi har nu ved hjælp af vores empiri fra fagudvalgsformandsmøde, lærermøde og vejledemøde 2 analyseret på hvordan vejlederne oplever at formelle vejledningsforløb virker ind på organisationens læring. Dette vil vi samle op på i vores opsamling sammen med analysen af arbejdsspørgsmål 3.

### Opsamling

Opsummerende kan vi konstatere, at det er svært for vejlederne at etablere organisatorisk læring i de praksisfælleskaber, hvor der ikke er skabt fælles virksomhed om eksempelvis skolens værdigrundlag eller menneskesyn. Det være sig også hvis opgaverne fra forvaltningen ikke giver mening i en skolekontekst.

Vejlederne oplevede at de fik adgang til de formelle vejledermøder gennem deres egen refleksive positionering og lederens positionering af dem. Samtidig har koordineringen af opgavefordelingen været medvirkende til at få etableret formelle vejledermøder. Vejledermøderne har dog hovedsagelig været rådgivende.

I de formelle vejledermøder, som havde karakter af en proces, blev der de fleste gange skabt et gensidigt engagement med mulighed for meningsforhandlinger. Specielt i de praksisnære situerede læringssituationer blev der reflekteret og meningsforhandlet og vejlederne oplevede, at der blev etableret læringsbaner. Vi ser at vejlederne bruger personlig positionering, når de bliver udfordrede i rollen som vejledere.

### Aftaler frem mod næste vejledermøde.

Ved afslutningen af 2. vejledermøde blev der igen lavet aftaler om handlinger, der skulle afprøves frem mod næste vejledermøde. Alle vejledere har fået til opgave at gå ud og lave endnu et vejledningsforløb. Derudover har de hver især stillet sig nogle opgaver: To vil arbejde mere med evaluering af og opfølgning på vejledningen som en kvalitetssikring. To vil arbejde mere med at få formaliseret vejledningen, den ene yderligere med at blive skarpere på skelnen mellem mesterlære og vejledning som skabelse af refleksion.

På forskningsdelen har vi ud fra vores foreløbige analyser udarbejdet arbejdsspørgsmål til analysen i næste læringscirkel.

## Tredje læringscirkel

Aktioner inden for denne læringscirkel består af et lærermøde (Bilag 7) og vejledermøde 3 (Bilag 8).

Vi har opstillet følgende arbejdsspørgsmål til analysen af aktioner inden for denne læringscirkel:

1. Hvordan kan vi lokalisere de muligheder og udfordringer, der er i organisationen ift. at implementere læringsmålstyret undervisning?

### Hvordan kan vi lokalisere de muligheder og udfordringer, der er i organisationen ift. at implementere læringsmålstyret undervisning?

Formålet med denne analyse af vejledermøde 3 (Bilag 12) er, ud fra vores beskrevne teori om magt, at identificere magtstrukturer i skolen.

Det krav der er kommet fra såvel regeringen som kommunen om læringsmålstyret undervisning, har skabt en form for selvdisciplinering iblandt vejlederne. I et Foucault perspektiv har regeringen, kommunen og skolens ledelse rettet fokus på det, der er de ønskværdige normer i skolen i dag. Læringsmålstyret undervisning bliver på den måde til en sandhed, der gør sig gældende som en begivenhed.

Gennem denne form for magtteknologi er der etableret nogle normer for hvordan lærerne skal tilrettelægge deres undervisning. Vejlederne beskriver det på følgende måde:

*”Drømmescenarie for mig, det ville være, at jeg havde tid til, at sidde med nogle lærere og lave et vejledningsforløb, for eksempel i forhold til læringsmålsstyret undervisning,* ***hvor jeg får lov til at have en samtale med dem .. og ved hjælp af den samtale at få dem til at indse, at der kan være gevinster ved at bruge lærestyret .. eller læremålstyrende undervisning.****”* (Bilag 12, udsagn 78)

*”...* ***altså jeg synes jo, at lærermålstyret undervisning er fantastisk godt****, fordi jeg synes at det giver mig en masse .. øøh, men jeg synes, der er mange, jeg mangler at nå …”* (Bilag 12, udsagn 111)

Mange lærere har også taget denne diskurs om læringsmålstyret undervisning til sig og for at leve op til denne magtteknologi efterspørger de vejledning. Selvom en af vejlederne er lidt skeptisk om resultatet, udtrykker han alligevel en form for positivitet:

*”…altså forløbet det startede jo i fjerde, men bredte sig jo så til femte sjette ..* ***så på den måde har det jo været en succes, det kan man sige .. det har taget lidt tid, men øøh .. så har det været en succes.*** *Og folk har været glade for det osv., men man sidder måske også lidt med fornemmelse af, at det .. jeg ved ikke helt om de så selv arbejder videre med det …”* (Bilag 12, udsagn 119)

Vi ser dog ikke, at denne normalisering har medført en selvdisciplinering blandt alle lærerne. Der er stadig en del lærere der har svært ved at se meningen med at ændre i deres sandhedsforståelse af, hvad god undervisning er. Her peger vejlederne på, at kravet om at der skal afleveres en læringsmålstyret årsplan har været medvirkende til, at flere af lærerne er på vej til at skabe strategier til selvdisciplinering. Årsplanen har skabt begyndende specialiserede teknikker som virker selvregulerende og subjektiverende. De udtrykker det således:

*”Jeg har nemlig oplevet, at en ”hr. Hansen” er kommet og bedt om rådgivning i forhold til hvad han skal gøre rent praktisk.* ***Og her er det så jeg siger, ja, der bliver gjort nogen ting, som rent praktisk bliver gjort fordi man skal.****”* (Bilag 12, udsagn 160)

*” Men den tænker jeg kan føres direkte over på læringsmålstyret undervisning, fordi jeg oplever jo også, at der er nogen der synes, at det her det er noget forbandet pjat, og det er simpelthen spild af tid, og de kan bare ikke forstå, hvorfor de skal det her.* ***Og så kan det godt være de kommer og beder om rådgivning, fordi de så alligevel har .. er så pligtopfyldende, at de skal nok få udfyldt de der papirer, som skal udfyldes*** *og sendes ned til kontoret osv., sådan at ’jeg gør i hvert fald også det jeg skal.”* (Bilag 12, udsagn 89)

*”Det ku´ også være vejen hen, at ”hr. Hansen” trods sin modstand, alligevel er et pligtopfyldende menneske, der tænker , at* ***”jeg skal aflevere en årsplan, og i den, må der nok hellere være noget der minder om målstyret”, fordi det har ledelsen forlangt.”*** (Bilag 12, udsagn 160)

*”...* ***og så skulle jeg lige spørge om noget, så jeg tænkte, at jeg godt lige kunne smutte ind her, og det var så ved en ældre lærer*** *.. og det skulle jeg bare aldrig nogensinde have gjort.”* (Bilag 12, udsagn 160)

Vi ser at når udfordringerne med at implementere læringsmålstyret undervisning bliver store, så udvikles der en kraftig diskurs. Denne diskursive magt peger i retningen af, at det ikke er vejledernes ansvar at få lærerne med i udviklingsprocessen. Gennem deres sproglige vendinger fralægger de sig ansvaret og lægger det i lærernes og især lederens hænder. Dette gør de på trods af, at de faktisk mener, de kan løfte opgaven:

*”Vejlederne de kan løfte det,* ***men det er ikke vejlederens ansvar****.”* (Bilag 12, udsagn 44)

*”****Det er utrolig vigtigt, at det ikke bliver mig der får ansvaret****, og hvad skal man sige, for at alle folk når det. Det skal folk selv.”* (Bilag 12, udsagn 46)

*”****Der kan man godt opleve, at nogen forventer ligesom, at det er vejlederen der fikser det her .. altså fiks det for mig agtigt****, og øøh .. der har XX fuldstændig ret i, det der med at påtage sig ansvaret, der skal der gøres klart.”* (Bilag 12, udsagn 44)

*”****Det er den der med, at man får snakket med dem om, og sparet med dem om, som leder, at det faktisk ikke er deres ansvar****, fordi man føler, når man sidder der som vejleder, at man har ansvaret for, at samtalen bevæger sig fremad, og at den går imod et mål.”* (Bilag 12, udsagn 28)

Vi kan også observere en anden diskursiv magt der er på spil, når de snakker om udfordringerne. Der er den diskursive magt der handler om tid. Vi kan konstatere, at tidsbegrebet har været et emne, som er blevet italesat i alle vejledermøderne og vejlederne er yderst enige, når den diskursive magt om tid italesættes. Som forskere må vi stille spørgsmål som ændrer diskursen for at komme videre i processen. De udtrykker bl.a.:

*”****Det er rigtig svært at finde et tidspunkt, vi kan mødes på****. Det er også svært at bruge deres teamtid.”* (Bilag 12, udsagn 154)

*”Jamen det er jo den .. tidsflosklen skulle jeg lige til at sige. Den kommer på banen igen, ik’.* ***For det er noget med at kunne finde tiden****, altså ja ..”* (Bilag 12, udsagn 56)

Og en anden vejleder siger prompte:

*”Mmh, men det er* ***rigtigt****.”* (Bilag 12, udsagn 57)

Her ser vi, at magt og viden smelter sammen i en diskurs, som Foucault kalder en slags samfundsindlejret struktureret princip for, hvad man kan handle på, hvad man kan sige og endda tænke om et givent emne på et givent tidspunkt i historien.

Der hvor vejlederne har fået skabt den personlige magt, har der været grobund for en læringsrig vejledning. Denne personlige magt ses knyttet til vejledernes viden og erfaring og er tæt bundet til relationen til lærerne. Der bruges ord som *anerkendende* i håbet om, at vejlederen kan skabe en gensidig relation med læreren. Det kommer meget tydeligt frem i følgende udsagn:

*”****Men anerkendelse det er simpelthen et kodeord i forhold til at indgå i en vejledersituation****, og opbygge relationen der. Jeg skrev ned et direkte citat; en grundlæggende accept af at den anden, altså fokuspersonen, netop i kraft af at være en anden, er forskellig fra en selv. Det synes jeg, det er ret præcist det, det handler om. Den accept af, at her sidder jeg sammen med et andet menneske, som er en anden end mig, og som har nogle andre udgangspunkter på en eller anden måde.* ***Altså virkelig respektere og acceptere det, som et udgangspunkt for vejledningen****. Det er den dybeste anerkendelse, og det er en forudsætning.”* (Bilag 12, udsagn 245)

I de tilfælde, hvor vejlederen tilstræber en mere rådgivende position, virker det som om at det er svært, at skabe en læringssituation, i retning mod organisatorisk læring. I de tilfælde ser vi dog heller ikke nogen tegn på personlig magt. Vejlederne kommenterer det på følgende måde:

*”... men det er jo så der hvor jeg tænker,* ***der ville jeg sådan have ønsket, at jeg kunne have haft noget vejledning med dem først, sådan at de ikke sad og brugte en masse tid på noget, de synes er fuldstændig røv åndsvagt*** *…”* (Bilag 12, udsagn 89)

*”****For det kan jo godt være, at hvis vi havde haft noget vejledning der, så kunne de have set det****. Men de der personer ønsker jo ikke den vejledning.”* (Bilag 12, udsagn 100)

I vejledningsmødet kom det klart til udtryk, at vejlederne forventer, at lederen udnytter alle tre magtpositioner i magtens trekant. Der er dog en kraftig overvægt af udtryk, når de udtaler sig om den strukturelle magt. De ønsker en ledelse, som udnytter den strukturelle magtposition, dels for at implementere læringsmålstyret undervisning og dels for at ”bane vejen” for at vejlederne kan lykkes med deres opgaver. Vejlederne udtrykker det på følgende måde:

*”Der er det altså vigtigt, tror jeg, at* ***I som ledelse siger, hvis det er noget vi skal****. Så er det den enkeltes ansvar.”* (Bilag 12, udsagn 44)

*”****Og der er det jo rigtig, rigtig vigtigt, at XX (lederen) går ind og siger; det her, det er altså bare ikke til diskussion, det er noget I skal****.”* (Bilag 12, udsagn 46)

*”…****og der kunne ledelsen jo gå ind og sige*** *for eksempel; vejlederne, de er tilgængelige, de kan hjælpe jer osv., men det er alles ansvar selv i teamet for hver enkelt, at nå det mål.”* (Bilag 12, udsagn 46)

*”…dengang der skulle indføres it i undervisningen. Hvor XX* ***(lederen) var ude og observere****. Og det tænker jeg også, på en eller anden måde, havde det en god og positiv virkning.* ***Det pressede folk ud i at gøre noget****.”* (Bilag 12, udsagn 171)

Der ses dog også tegn på, at det er vigtigt lederen udnytter den personlige magt. Hvis lederen bruger sin tid på lærerne, tager dem alvorligt og giver dem anerkendelse, kan han få indflydelse. Vejlederne ser, at den ledelsesadfærd er afgørende for om ledelsen kan tillægges autoritet i skolen. De udtrykker det på følgende måde:

*”Jeg synes øhh helt klart, fordelene var at øhh du (lederen) blev klædt på med hensyn til hvad opgaven helt præcist er.* ***Og en anden fordel var, at fokuspersonen følte sig taget alvorligt, altså af dig (lederen)****. Det at du (lederen) brugte tid på, at komme op og være med i denne vejledning, var en stor fordel.”* (Bilag 12, udsagn 190)

*”****Men det er også, det der med, at man føler sig mødt*** *.. og i sagen omkring et barn, der bakker du (lederen) op ved at sige, jamen så tager jeg med til det der møde.. jamen det var en kæmpe fordel .. det var ikke fordi, du kunne løse problemet .. men det var da en opbakning til mig som, hvor jeg så føler, jamen der blev jeg grebet, for der stod jeg godt nok, og havde smidt alt hvad jeg havde …”* (Bilag 12, udsagn 242)

De italesætter flere gange deres ønske om, at ansvaret for implementeringen af læringsmålstyret undervisning deles ud på flere personer. Vi kan iagttage, at vejlederne forsøger at påvirke lederen gennem den diskursive magt. De er meget enige i, at lederen bør designe de institutionelle strukturer således, der skabes mulighed for at fagudvalgene kan mødes. I den forbindelse siger de bl.a.:

*”****Jeg tænker også.. øhh.. fagudvalgsmøderne, som vi har haft et par stykker af. Det har været givet rigtig godt ud****. Det ku´ man så opprioritere . Og så ved jeg godt det koster et lærermøde eller noget andet, men det er i hvert fald et forum hvor folk faktisk får talt om, hvad er det egentlig vi skal i det her fag, hvilke materialer er gode og bruge, og hvad for nogle mål skal vi nå.* ***Der er det der sker nogle ting og der er noget videndeling.*** *Og det har vi manglet i mange år.”* (Bilag 12, udsagn 155)

*”Jeg tror faktisk det er givet rigtig godt ud. Det vil jeg i hvert fald opfordre til, at vi godt ku´ prioritere højt.* ***Der sker noget i faggrupperne.*** *Også hvor man hiver ”hr. Hansen” lidt ind, og gør ham nysgerrig.”* (Bilag 12, udsagn 157)

### Opsamling

Gennem regeringens og kommunens krav om læringsmålstyret undervisning, er der skabt en form for selvdisciplinering af specielt vejlederne. Mange lærere har også taget denne disciplinering til sig og for at leve op til magtteknologien, efterspørger de vejledning. Vi kan dog konstatere, at det er svært at leve op til kravene i de tilfælde, hvor lærerne ikke har taget denne normalisering til sig.

I de svære tilfælde vil vejlederne gerne have, at lederen udnytter sin strukturelle magt og markerer over for lærerne, at det er en *skal* opgave. De mener, at det ikke er deres ansvar at skolen opfylder kravet. Lederen bør, i vejledernes optik, kræve læringsmålstyrede årsplaner for derigennem at presse lærerne til at skabe strategier for selvdisciplinering. Lederen opfordres også til at styrke den personlige magt gennem nærvær og anerkendelse samtidig med, at den diskursive magt bruges ved at der etableres flere fælles møder til meningsforhandling om læringsmålstyret undervisning.

### Aftaler frem mod næste vejledermøde.

Ved afslutningen af 3. vejledermøde blev der endnu engang lavet aftaler om, at alle vejledere går ud og laver endnu et vejledningsforløb, hvor de har særligt fokus på den udvikling der er sket på skolen i forhold til brugen af læringsmålstyret undervisning og deres adgang til praksis.

På forskningsdelen har vi på baggrund af vores analyser udarbejdet arbejdsspørgsmål til analysen i næste læringscirkel.

## Fjerde læringscirkel

Aktioner inden for denne læringscirkel består af vejledermøde 4 (Bilag 9).

Vi har opstillet følgende arbejdsspørgsmål til analysen af aktioner inden for denne læringscirkel:

1. Hvilke muligheder får vi øje på i forhold til at producere ledelse ud fra et DAC perspektiv?

### Hvilke muligheder får vi øje på i forhold til at producere ledelse ud fra et DAC perspektiv?

Formålet med denne analyse af vejledermøde 4 (Bilag 13) er, ud fra Draths DAC ontologi, at identificere de muligheder der er på skolen for at producere retning, koordinering og gensidigt engagement. Vi vil i denne analyse også trække tråde til de tidligere vejledermøder og de lærermøder der har været afholdt i perioden. Dette vil vi gøre for at se om der er sket en organisatorisk læring gennem vores aktionsforskningsprojekt. Vi vil således forsøge at kortlægge, hvilke mulighed der er for at producere ledelse set i et fremtidsperspektiv.

Retning handler, ifølge Drath, om at skabe fælles kurs for skolen. Vi kan konstatere at der, for de fleste lærere, er skabt en retning mod, at undervisningen er blevet læringsmålsstyret. Der har været et præcist fokus på målet og det er da også italesat på lærermødet i august (Bilag 1). Vejlederne beskriver det på følgende måde:

***”Jeg tror de fleste lærere er klar over*** *at vi i august 16 skal levere en læringsmålstyret undervisning hele vejen rundt.”* (Bilag 13, udsagn 6)

*”****Generelt ved alle****, hvad arbejdet skal indeholde, og hvad formålet er.”* (Bilag 13, udsagn 10)

*”Men vi har også et mål og en skal-opgave.* ***Og når vi alle sammen ved det, så er vi også nød til at opfylde det.*** *Så kan det også give mening at søge denne her vejledning eller rådgivning.”* (Bilag 12, udsagn 179)

*”****Der har været et præcist fokus*** *på opgaven og en høj grad af faglighed – og det har præget processen positivt.”* (Bilag 13, udsagn 23)

Der har yderligere været afholdt fagudvalgsmøde, som har været medvirkende til at lærerne kunne holde den fastlagte kurs mod læringsmålstyret undervisning. Dette kan bl.a. ses ud fra følgende udsagn:

*”****Vi havde nogle fagudvalgsmøder*** *hvor vi gik i gang med at diskutere de nye fælles mål og kigge på dem og arbejde med dem. Der begyndte der i hvert fald i mit hoved at udvælge sig en strategi for hvordan jeg tænkte, det her skulle gribes an.”* (Bilag 10, udsagn 6)

Ud fra DAC perspektiver er det ikke nok at kursen er forstået eller kendt, men at der er enighed om værdien af den fælles retning. Vi kan se, at denne forståelse ikke er hos alle lærerne på skolen, idet vejlederne beskriver:

*”Jeg tror, at der er en forståelse af, at vi skal arbejde med fælles mål og læringsmålsstyret undervisning, men* ***jeg er ikke sikker på, at alle har den samme oplevelse*** *af, hvad forventningen til arbejdet er.”* (Bilag 13, udsagn 9)

*”Det er der nok ikke – jeg tror,* ***lærergruppen er meget forskellige steder.****”* (Bilag 13, udsagn 8)

Der ses dog en samlet forståelse for målet i vejledergruppen. De virker meget afklaret på opgaven og beskriver vejledermøderne som en stor hjælp til at forstå retningen og deres vejlederopgave i denne forbindelse. Vi ser det gennem følgende udsagn:

*”****Dialogen har ført til en højere grad af afklaring*** *til gavn for det fremadrettede arbejde!”* (Bilag 13, udsagn 3)

*”Dog har jeg som vejleder som følge af master-vejledningsforløbet i HJ2 sat fokus på en række mål om it og webetik,* ***som har hjulpet elever og lærere til at nå i mål*** *inden for dette felt.”* (Bilag 13,udsagn 5)

*”Arbejdet med mastervejledning har på nogle punkter* ***hjulpet med at holde fokus*** *på den læringsmålsstyrede undervisning.”* (Bilag 13, udsagn 4)

Vi kan se, at når retningen er samskabt i vejledergruppen, skabes der en fælles forståelse og accept af hvad der sigtes mod og en bred enighed om værdien af sigtet. Dog er der nuancer i måden vejlederne forvalter deres opgave på og ifølge Drath, er det naturligt i et kollektiv der løbende forhandler og genforhandler retning, at ikke alle nødvendigvis har den samme forståelse af kursen. Netop derfor sker der en fortsat udvikling og transformation af den fælles kurs.

I begyndelsen af dette aktionsforskningsprojekt så vi mangel på koordinering som, ifølge Drath, handler om organiseringen og koordinationen af viden og arbejde. Der var godt nok sat mødevirksomhed ind i skolens kalender, men rollefordelingen var ikke på plads mellem lærerne, vejlederne og fagudvalgsformændene. Specielt fagudvalgsformændenes rolle var utydelig, hvilket vejlederne udtrykker på følgende måde:

*”Men det er* ***bare ikke alle fagudvalgsformændene der er klædt på til opgaven.****”* (Bilag 10, udsagn 35)

*”… og havde fået øje på, at jeg synes* ***de der fagudvalgsformænd måske ikke var klædt helt så godt på til rollen****, som de kunne ha’ været.”* (Bilag 11, udsagn 15)

*”Eller få en dialog i gang med fagudvalgsformanden om, hvad er deres behov og* ***er de klar over, hvad deres opgave er*** *og så hjælpe dem på vej altså styrke dem i deres position. Det tænker jeg, vi som vejledere godt kan gøre.”* (Bilag 10, udsagn 74)

Vi må konstaterer at der var udarbejdet en mødeplan over de pædagogiske møder, men indholdet i møderne var ikke koordineret. Der er dog tegn på, at koordinationen af rolle-, ansvars- og opgavefordelingen blev etableret i løbet af vores projekt. Der er blevet udarbejdet et dokument (Bilag 3), hvor opgaverne er fordelt og der er efterfølgende afholdt møde med fagudvalgsformændene (Bilag 4) og et fælles fagudvalgsmøde (Bilag 5), hvor opgavefordelingen er synliggjort. Vejlederne udtrykker:

”***Der er blevet defineret, hvilke roller hhv. fagudvalgsformænd og vejledere har****, hvilket ikke var italesat tidligere.*” (Bilag 13, udsagn 4)

*”Og så snakkede vi lidt om det der med positionering, fordi det var ligesom optakten til det, at så kunne XX (lederen) efterfølgende få fagudvalgsmødet samlet, hvor vi så havde mulighed for ligesom og fortælle de andre, at det her var den opgave,* ***den rolle fagudvalgsformændene havde, og også lidt kun ganske kort om vejlederne, men lige for at sætte fagudvalgsformændene i fokus.****”*(Bilag 11, udsagn 17)

*”Ja, der samlede vi hele lærergruppen og fik dem det fortalt. Så vi er ikke i mål, men vi er kommet godt i gang med en proces i forhold til at få* ***styrket fagudvalgsformændene og få gjort vejlederne mere synlige i forhold til det her arbejde.****”* (Bilag 11, udsagn 19)

Drath påpeger, at koordinering ofte foregår i faste samarbejdsstrukturer. Der er da også vejledere der påpeger vigtigheden af en fast samarbejdsstruktur. De giver bl.a. udtryk for vigtigheden af fagudvalgsmøderne:

*”Jeg tænker også.. øhh..* ***fagudvalgsmøderne, som vi har haft et par stykker af. Det har været givet rigtig godt ud****. Det ku´ man så opprioritere . Og så ved jeg godt det koster et lærermøde eller noget andet, men det er i hvert fald et forum hvor folk faktisk for talt om, hvad er det egentlig vi skal i det her fag, hvilke materialer er gode og bruge, og hvad for nogle mål skal vi nå.* ***Der er det der sker nogle ting og der er noget videndeling.*** *Og det har vi manglet i mange år.”* (Bilag 12, udsagn 155)

*”… og* ***da vi så mødtes i engelskudvalget*** *her før sommerferien, så havde vi en rigtig lang snak i udvalget om hvad de her mål kunne bruges til og hvordan skulle vi gribe det an.”* (Bilag 10, udsagn 6)

Koordinering foregår i det daglige gennem løbende forhandlinger mellem medlemmerne, således at der skabes en sammenhæng mellem arbejdet i forskellige grupper, teams og afdelinger. Ifølge Drath er DAC ontologien relationel. Det betyder at den enkeltes adfærd og handlinger i praksis altid sker ud fra en fortolkning i lyset af kollektivets net af antagelser og praksisser, og de relationer der opretholder disse.

Vejlederne ser da også vigtigheden i vejledermøderne, da der netop her er mulighed for at skabe fælles forståelse gennem de løbende forhandlinger og refleksioner. Det er dog vigtigt for dem, at deres leder er tilstede. Det beskriver vejlederne på følgende måde:

*”Dette mener jeg fordi den løbende dialog skaber refleksion og udvikling omkring vores opgave med implementeringen af “projektet”,* ***samtidig med vi bringer feedback tilbage til ledelsen omkring arbejdet.****”* (Bilag 13, udsagn 12)

*”Samtidig har jeg også oplevet at* ***den feedback og dialog der har været med ledelsen, har udmøntet sig i faktiske tiltag og beslutninger*** *fra XX’s (lederen) side.”* (Bilag 13, udsagn 22)

I disse møder ser vi at der produceres DAC, idet der gives en feedback, ændres i antagelser og praksis som i flere tilfælde medføre en ændring i praksis eller i ledelsesantagelserne.

I et kollektiv hvor der er produceret gensidigt engagement tillader medlemmerne, ifølge Drath, at andre lægger beslag på deres tid og energi, da det er en del af engagementet. Vi kan konstatere at vejlederne rigtig gerne vil være med til at skabe udviklingen på skolen frem mod læringsmålstyret undervisning. Samtidig beskriver de vigtigheden af den kontekst vejledningsmøderne repræsenterer, idet det er et forum, hvor netop det gensidige engagement etableres. Roen til fælles refleksion giver mulighed for fordybelse og skaber en høj grad af afklarethed. I vejledningsmøde 4 er der ikke mindre end 8 ytringer om denne holdning, hvor de udtrykker:

*”Det er ikke så ofte, at vi i vores dagligdag har mulighed for i* ***ro og fred at tale sammen på denne måde – det har være super fedt*** *– alene derfor er der sket noget konstruktivt i processen i forhold til dette.”* (Bilag 13, udsagn 3)

*”Jeg synes netop* ***dette forum har givet mulighed at fordybe*** *sig i de forskellige udfordringer /aspekter der i vejledningen, samt givet mulighed for at reflektere over egen praksis.”* (Bilag 13, udsagn 11)

*”****De mange fælles og individuelle refleksioner har givet anledning til en højere grad af afklarethed og målrettethed.****”* (Bilag 13, udsagn 13)

*”Det har været* ***interessant at høre om andre vejlederes arbejde*** *og forsøge at finde egen rolle som ny vejleder.”* (Bilag 13, udsagn 24)

Det commitment som eksisterer i vejledergruppen har da også haft en afledende effekt på flere af lærerne på skolen, og vi kan da også her se en høj grad af gensidig forpligtelse og engagement. Gennem de møder vejlederne har haft med lærerne har der været mulighed for at diskutere, og de har sammen skabt en fælles kurs som har afledt dette engagement. Det udtrykker de allerede i vejledermøde 2 på følgende måde:

*”****De havde faktisk arbejdet med de her ting allerede****, de havde bare ikke været bevidst om, at de havde arbejdet med dem, så det gav mening på flere niveauer.”* (Bilag 11, udsagn 139)

*”Et, at hele strukturen med det gav mening, fordi den gav et overblik og den gjorde, at* ***de kunne se de kunne bruge det fremadrettet****, men de opdagede også lidt, at de der læringsmål, de var måske ikke helt så farlige alligevel, fordi de egentlig har gjort det altid.”* (Bilag 11, udsagn 139)

*”Men det er faktisk først nu hvor den er blevet pillet lidt mere ud i vores eget, at* ***den begynder at give mening… for folk*** *oppe i hjemområde 1 og 2 og 3, og vi kan så se, at der er faktisk nogle ting, som vi kan bruge her.”* (Bilag 11, udsagn 111)

Dette commitment i dels vejledergruppen og blandt en del lærere har skabt ”ringe i vandet”. Det ser vi ved, at vejlederne i vejledermøde 4 præciserer lærernes fokus på udviklingen hen mod læringsmålstyret undervisning. De beskriver deres oplevelser på følgende måde:

*”Der er en del kollegaer der er kommet rigtig godt i gang med projektet, og* ***det virker til at der er opnået relativ konsensus*** *omkring vores forståelse af termen “læringsmålstyret” undervisning og hvordan det kan implementeres i hverdagens arbejde.”* (Bilag 13, udsagn 7)

*”Umiddelbart oplever jeg, at* ***der er en god fælles forståelse for arbejdet med læringsmålsstyret undervisning.****”* (Bilag 13, udsagn 10)

Vi må dog konstatere, at det ikke er alle lærere der har commitet sig til såvel opgaven som målet. De har et andet menneskesyn end det der er samskabt på skolen, og deres dannelsesideal matcher heller ikke skolens overordnede værdigrundlag. Disse lærere har ikke en loyalitet over for fællesskabet og deres konkurrerende holdninger gør, at vi får øje på nogle modsætningsforhold i meninger om det fælles arbejde. Vejlederne udtrykker det på følgende måde:

*”Vi har* ***nogen på skolen her, som har et andet menneskesyn, et andet dannelsesideal*** *altså, og der synes jeg, at det kan blive rigtig svært, og det har ingenting med alder at gøre i min butik.”* (Bilag 11, udsagn 94)

*”Så selvom man rent kognitivt ved af X Skole har en forventning om, at det er det vi gør snart,* ***så er jeg ikke sikker på at alle helt har accepteret det.****”* (Bilag 13, udsagn 6)

*”…men jeg tror også der er meget forskellige opfattelser af, hvad det betyder. Ligeledes tror jeg at der er* ***stor forskel på, hvordan man prioritere processen*** *i forhold til at komme i mål.”* (Bilag 13, udsagn 6)

*”Men den tænker jeg kan føres direkte over på læringsmålstyret undervisning, fordi jeg oplever jo også, at der er nogen der synes, at det her er noget* ***forbandet pjat****, og det er simpelthen* ***spild af tid****, og de kan bare ikke forstå hvorfor de skal det her.”* (Bilag 12, udsagn 89)

Ifølge Drath er ledelsesantagelserne et udtryk for individuelle og kollektive antagelser om hvordan der produceres DAC. De individuelle antagelser ses ikke som rent individuelle, men er forbundet til andres individuelle antagelser gennem kulturelle ligheder, personlige forhold og løbende interaktion mellem mennesker. Gennem interaktioner påvirker individer hinandens antagelser og de kan på denne måde langsomt blive til kollektive antagelser.

Vejlederne er da også meget enige i hvordan der skabes retning, koordinering og gensidigt engagement på skolen. De påpeger en konstant tæt og løbende dialog imellem lærerne og med løbende opdateringer fra ledelsen. Samtidig påpeger de, den tætte kontakt til ledelsen:

*”Jeg tror at den* ***tættere og løbende dialog****, optimere ledelsens mulighederne for at træffe så gode og “fremmende” beslutninger som muligt, samtidig med at den* ***løbende “opdatering” af ledelsens forventninger*** *til os, hjælper os som vejledere til at støtte og hjælpe processen på vej.”* (Bilag 13, udsagn 12)

Denne tætte dialog og de løbende opdateringer vil, sammen med oplæg på de pædagogiske møder, være med til at skabe koordinering og fælles kurs for arbejdet med læringsmålstyret undervisning. Vejlederne beskriver det på følgende måde:

*”Kunsten bliver at videndele i organisationen. Her vil* ***tiltag som workshops****, fagudvalgsmøder, koordinerende vejledermøder mm. kunne bringes positivt i spil.”* (Bilag 13, udsagn 15)

*”For at understøtte udviklingen tror jeg,* ***løbende oplæg****, præsentation af andres valg og metoder, er gavnligt i dette arbejde. f.eks. som teachmeet og oplæg på HJM eller LM.”* (Bilag 13, udsagn 17)

Der er mange antagelser til stede i et kollektiv, og disse antagelser siges at optræde i et net af forbindelser. Det betyder, ifølge Drath, at forskellige antagelser er flettet ind i hinanden, sådan så de over tid kommer til at passe sammen.

Gennem hele vores aktionsforskningsprojekt har vejlederne præciseret en meget tydelig ledelsesantagelse i forhold til, at det er nødvendigt med meget tid, når der skal implementeres nye tiltag på skolen. Tidsbegrebet har været et emne på samtlige vejledermøder, og vejledernes engagement er steget kraftigt hver gang det italesættes. De er alle meget enige i at det mangler tid til den faglige fordybelse, hvilket de italesætter hele 25 gange gennem alle fire vejledningsforløb. Grundlæggende mener de, at det kræver tid at skabe fælles kurs, koordinering og gensidigt engagement. De nævner bl.a.:

*”For det første kræver det tilvænning at ændre sin praksis, men* ***den primære hindring/barriere er tidsfaktoren.****”* (Bilag 13, udsagn 10)

*”Jeg er helt sikker på, at den enkelte lærer har behov for tid til fordybelse – tid til fælles og individuel refleksion – og tid til konkret at arbejde med ”handling” -* ***TID er en meget afgørende faktor!****”* (Bilag 13, udsagn 18)

*”Det er også en udfordring med kontinuiteten, det bliver ikke altid segmenteret.* ***Tiden til at gøre det grundigt kan være svær at finde.****”* (Bilag 13, udsagn 18)

Ledelsens ansvar og rolle i forhold til at producere ledelse er en anden markant antagelse hos vejlederne. Også her er de meget enige og italesætter denne antagelse i samtlige vejlederforløb. De er meget præcise i deres forventninger til ledelsen og giver udtryk for, at lederen skal være den centrale og styrende i udviklingsprocessen, - altså en triadisk ledelseforståelse. Hele 13 gange italesættes dette med eksempler som:

*”Og der skal ledelsen træde ind. Der er der nødt til at komme en rormand og siger, det er den linje vi skal, så* ***når der bliver dirigeret noget fra jer som ledere, så er det sat´me også vigtigt, at det bliver fulgt op****; at skibet får lov at sejle på den kurs, og det bliver ført den retning, eller det begynder at drive i en eller anden retning.”* (Bilag 11, udsagn 99)

*”****Der er det altså vigtigt, tror jeg, at I som ledelse, siger hvis det er noget vi skal****. Så er det den enkeltes ansvar.”* (Bilag 12, udsagn 44)

*”Og der er* ***det jo rigtig, rigtig vigtigt, at XX (lederen) går ind og siger; det her, det er altså bare ikke til diskussion****, det er noget I skal.”* (Bilag 12, udsagn 46)

Sluttelig i denne analyse vil vi se på ledelsespraksis. Ifølge Drath, er ledelsespraksis et mønster i kollektivets adfærd, der sigter mod at producere DAC. Praksis skal her forstås som kollektive vedtægter, der danner et mønster af dialoger eller organisatoriske rutiner, der går ud over individuel adfærd.

Vejlederne peger på flere elementer i skolen som er med til at fremme DAC. Ud over, at vejlederne igen påpeget vigtigheden af, at nærheden og samværet med ledelsen har haft stor betydning for udviklingen, så peger de også på muligheden for fælles refleksion. De siger:

*”Jeg mener også at der har været en* ***gensidig refleksion*** *i gruppen omkring projektet, som har været med til at fremme og kvalificere arbejdet både hos ledelse og vejledere, gennem vores diskussioner og oplæg.”* (Bilag 13, udsagn 2)

*”Jeg tænker, at den tid vi har haft til* ***refleksion*** *har være meget befordrende netop i forhold til at komme tættere på opgaven.”* (Bilag 13, udsagn 3)

*”Sådanne faglige, teoretiske* ***diskussioner og refleksioner*** *omkring skolen som helhed opleves som meget givende og vigtige.”* (Bilag 13, udsagn 24)

Hvis udviklingen mod læringsmålstyret undervisning skal fortsætte, mener vejlederne yderligere, at der skal fokuseres på møder hvor der er mulighed for at dele viden. Her peger de lige fra første vejledermøde på workshops og teach meets:

*”Vi har f.eks. haft de her* ***workshops****, det har været med til at bane vejen for os.”* (Bilag 10, udsagn 14)

*”****Teach meet møderne*** *var et godt sted at begynde…”* (Bilag 10, udsagn 22)

Med baggrund i denne analyse vil vi lave en opsamling af fjerde læringscirkel.

### Opsamling

Vi kan konstatere at der i flere situationer produceres DAC på skolen. Der er etableret en fælles retning mod læringsmålstyret undervisning og de fleste lærere har da også committet sig til den. Der er dog stadig nogle som arbejder ud fra egne værdier og menneskesyn. Både retningen og det gensidige engagement skabes bl.a. gennem fagudvalgsmøder, workshops og teach meets. Disse møder er ligeledes med til at skabe den nødvendige koordinering.

Møder hvor der etableres mulighed for fordybelse, dialog og fælles refleksioner hjælper med til at producere DAC. Dette ses specielt i vejledergruppen som har deltaget i aktionsforskningsprojektet.

Når der skabes tydelige rammer og en klar rollefordeling produceres der mere DAC. Samtidig er samtlige vejlederes ledelsesantagelser, at ledelsen er central for udviklingen på skolen og derudover er det nødvendigt med ro og tid til arbejdet. En feedback kultur er ligeledes medvirkende til organisatorisk læring.

# Metodekritik

Vores aktionsforskning har fungeret som en god metode til at opnå indsigt i og viden om mulighederne for at bruge vejlederne i processen med at implementere læringsmålstyret undervisning. I tråd med vores videnskabsteoretiske tilgang har det været en god måde at arbejde på. Vi har ved hjælp af vores kvalitative tilgang fået et meget bredt indblik i vores vejlederes erfaringer og viden. Den demokratiske struktur har muliggjort vores aktionsforskning på den måde, at vi ved at gå ind i dialogen på lige vilkår med de øvrige deltagere, har haft mulighed for at arbejde med og udvikle et fælles tredje, ny viden for praksis.

Selvom projektet tidsmæssigt kun har strakt sig over tre måneder, og med fire interventioner i praksis, har vi fået en stor indsigt i vores forskningsfelt, som vi ellers ikke ville have haft adgang til. Vi oplevede i løbet af projektet, at der udvikledes en fortrolighed mellem os og vejlederne, der medførte en naturlig åbenhed og ærlighed fra alle parter. På denne baggrund blev dialogen i møderne meget givende og der blev til stadighed udviklet ny viden for praksis.

I en organisatorisk kontekst har metoden været givtig, da mange mennesker kunne involveres gennem vejlederne. Viden kom på denne måde, som det var vores hensigt, til at krydse ind og ud af møderne.

Undervejs i projektet har vi dog erkendt, at som uerfarne forskere kan aktionsforskningen være en svær metode at ”styre”. Da det ligger i aktionsforskningens natur, at samtlige deltagere er involverede og ansvarlige for processen, er det, som forsker, svært at vide, hvad der vil ske og hvor forskningen bevæger sig hen. I den forbindelse er det en hårfin balance, hvornår vi er forskere på lige fod med vejlederne, og hvornår vi er de forskere der skal styre processen.

Yderligere har vi erfaret, at der er udfordringer ved at forske i egen organisation. Man kan aldrig være helt neutral i sin tilgang til feltet, da der altid er en vis erfaringsmæssig, kulturel og historisk forforståelse til stede, når feltet observeres. At være leder på skolen forstærker denne forforståelse yderligere, og vi har erkendt, at det kræver megen refleksion at kunne agere mellem de to roller, forsker og leder. For at kompensere for denne situation har vi, i vores refleksioner mellem møderne, brugt meget tid på at snakke om dette og være kritiske i vores forståelser. En konsekvens af forholdet er blevet, at vi begge er trådt mere i forskerrollen og dermed er lederrollen til tider meget lidt repræsenteret.

Vi har tillige erfaret, at aktionsforskning tager meget lang tid, og det er svært at inddrage mange mennesker direkte. Vi har indsamlet vores empiri i vejledermøderne og har dermed fået vores data om lærernes viden og kompetencer gennem vejlederne. Det kunne yderligere have været relevant at lave nogle interviews, evt. et fokusgruppeinterview, med nogle lærere for at have denne viden fra en primær kilde.

På baggrund af vores refleksioner kan vi konkludere, at vores design har fungeret godt og har vist sig som en brugbar metode til udvikling af en organisation som den, vi forsker i. Vi skal dog oparbejde en større rutine men finder, at metoden og designet er ganske brugbar i forbindelse med skoleudvikling hvor der er tradition for, at lærerene gerne vil inddrages i processen.

# Konklusion

Vi har gennem dette aktionsforskningsprojekt forsøget at finde ny viden til besvarelse af spørgsmålet om, hvordan vi som skoleledere kan bruge de pædagogiske vejledere til at kvalificere implementeringen af læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Vi har ved hjælp af teori og ved analyse af vores empiri set på flere forhold der kan kvalificere dette svar.

Vi har undersøgt hvilke muligheder, vejlederne har for at få adgang til praksis, samt hvordan vejlederne får mulighed for at påvirke den organisatoriske læring. Derefter har vi undersøgt hvordan vejlederne positioneres og hvordan de oplever, at de kan bidrage til organisationens læring. Vi har også set på magtstrukturerne i organisationen og sluttelig hvilke ledelsesmæssige muligheder der ligger i en DAC tilgang til ledelse af skolen. Disse analyser har alle været med det formål at bibringe os en ny viden, der kan gøre det muligt for os, at besvare vores problemformulering.

Som nævnt i vores problembeskrivelse uddannes i disse år mange vejledere i folkeskolen. Vi oplever dog i praksis, at disse ikke bringes i spil, i ønsket omfang, af lærerne. Når vi her ser på vejledernes adgang til praksis, står det i starten i projektet klart, at de har meget svært ved at få adgang til praksis, - nogen dog mere end andre. Der hvor vejlederne føler sig brugt, er til den mere uformelle vejledning, altså der hvor der ikke er mulighed for meningsforhandling og udvikling af et fælles repertoire omkring læringsmålstyret undervisning. Der er endnu ikke skabt praksisfællesskaber omkring den nye undervisningspraksis. Der udvikles i projektet ny viden og vejledernes adgang til praksis øges i perioden.

Et væsentligt forhold i denne udvikling er den øgede positionering der sker af vejlederne. Lederens positionering af dem er meget efterspurgt, og vejlederne ser den som en nødvendighed for legitimeringen af deres arbejde og deres adgang til formel vejledning. Vi kan se at der sker en læring i løbet af vores projekt i og med at der sker en forandring i tilpasningen mellem vejledernes erfaring og kompetence. Det kan konstateres, at vejledernes arbejde som mæglere på grænserne er udviklende for deres funktioner. Vejlederne har gjort gode erfaringer med at skabe forbindelser til lærere i skolen på trods af, at der ikke i forvejen var en nær relation.

Vejlederne har ikke mange erfaringer med formel vejledning i læringsmålstyret undervisning, men deres muligheder for at få adgang til praksis er til stede. Dette kræver til en start en del positionering fra lederen, men vi ser også en begyndende refleksiv og interaktiv positionering internt i vejledergruppen, der er med til at skabe adgang. Meningsforhandlingen i lærergruppen er fortsat vigtig at prioritere på fælles møder, for at støtte vejlederne og muliggøre dannelsen af en fælles virksomhed. Dertil kommer, at den fælles meningsforhandling medfører, at både den individuelle og den organisatoriske identitet langsomt ændrer sig til at muliggøre vejledning i skolen.

I forbindelse med arbejdet med at positionere vejlederne står det klart for os, at der med de erfaringer vejlederne har gjort sig i projektet er blevet dannet nye storylines og dermed dannet mulighed for, at vejlederne kan indtage nye positioner. Disse positioner styrkes yderligere af at deres opgaver og roller er blevet beskrevet og dermed tingsliggjort. Der er sket en organisatorisk læring.

Når vi kan konstatere, at der er sket en del læring i vores projekt, handler det for os i høj grad om, at der er skabt mulighed for deltagelse og meningsforhandling, og dermed er den læringsmålstyrede undervisning, der er et nationalt tiltag, blevet gjort til en del af det lokale og ikke længere blot noget globalt, der kommer ”oppefra”.

Vejlederne oplever at lærerne tager godt imod vejledningen, når først det lykkes at få den arrangeret.

Når vi ser på magtstrukturerne, er det tydeligt for os, at den diskursive magt er meget stærk i skolen. Diskursen om den læringsmålstyrede undervisning er en meget stærk magtteknologi der er ved at skabe en norm for, hvordan man bør planlægge og gennemføre sin undervisning. Samtidig er der nogle konkurrerende diskurser om tid og ansvar. Vi ser tillige at vejlederne peger på, at lederen forventes at agere inden for magtens trekant. De henviser til den strukturelle magt, når noget er svært, hvor de tænker, at der må lederen træde i karaktér. Samtidig peger de også på den personlige magt, da de giver udtryk for et stort behov for at blive set og anerkendt af lederen. Vi ser dog, at den diskursive magt er meget stærk i skolen. Den kan på flere måder tolkes som magtens produktive side, da den også giver lærerne en ”undskyldning” for ikke at leve op til forventningerne, eks. tidsdiskursen, når der ikke laves læringsmålstyret undervisning eller andre diskurser, når der ikke arbejdes ud fra fælles værdier eller beslutninger.

Når vi ser på muligheden for at producere DAC i skolen, så kan vi på mange områder se, at der er grundlag for at producere både fælles kurs, koordinering og gensidigt forpligtelse eller engagement.

Kursen bliver tydeligt omtalt i forbindelse med vores vejledermøder og andre formelle møder. Det er helt tydeligt, at produktionen af fælles kurs fordrer meningsforhandling, som ofte foregår i formelle møder. Her har vejlederne været særlig involveret og den tætte dialog med lederen har givet mulighed for samskabelse af retning. Vejledernes indtryk er, at en god del af lærerne også er ved at være med, hvilket også ses i skolen.

Koordinering i skolen er forbedret ved beskrivelsen af vejledernes opgaver og roller, og den klare rollefordeling viser sig tillige at styrke positioneringen af vejlederne. Koordinering ses også at være væsentlig i forhold til at muliggøre, at personale kan mødes og finde tid til samarbejde og udvikling. Vejlederne peger flere gange på styrken i det tætte samarbejde med lederen, da mødet er med til at skabe mening og forstyrre hinanden, hvilket medfører ændret praksis og ændrede ledelsesantagelser.

Møderne og samarbejdet opleves også at fremme den fælles forpligtelse og engagement. Der er tydeligvis større engagement, når vejlederne føler sig inddraget. Dermed fremmes den moralske positionering, og der er tegn på at en kollektiv ledelsesforståelse er under udvikling. Samme mekanisme kan ses i den øvrige lærergruppe. Eksempelvis er fagudvalgsformændene blevet mere inddraget, hvilket også har højnet deres engagement i skolens udvikling.

Opsummerende kan vi i forhold til DAC sige, at den løbende interaktion mellem skolens ledere, vejledere og lærere ser ud til at påvirke udviklingen af de kollektive antagelser der er om produktionen af DAC. Vi ser dette som et billede på, at yderligere involvering vil kunne føre til mere kollektiv ledelsespraksis. Vi ser meget potentiale i vejledergruppen for at kunne og ville engagere sig i produktionen af DAC.

Afslutningsvis kan vi nu konkludere på vores aktionsforskning med vores bud på, hvordan vi som skoleledere ved hjælp af vejlederne kan kvalificere implementeringen af læringsmålstyret undervisning. I vores optik skal vi fortsat arbejde for at optimere vejledernes adgang til praksis. Dette kan vi gøre ved fortsat at positionere vejlederne som vigtige forandringsagenter i skolen. Ud fra en DAC tænkning skal vi også arbejde meget inkluderende med lærerne, således at alle føler sig inddraget og føler, at deres negotiabilitetsfelt udvides. På denne måde faciliterer vi vejledernes og lærernes mulighed for engagement og fælles refleksion, der igen kan medføre produktion af DAC og udvikling af praksis. Vi ser at det er altafgørende for udviklingen at der er ledelse tæt på, ikke mindst for vejlederne, hvis de skal hjælpe til at fremme udviklingen. Ligeledes er en vigtig faktor tiden. Tiden til samarbejde, forberedelse, fordybelse og udvikling skal prioriteres i ledelsens planlægning, når vi tror på læring i sociale kontekster.

# Perspektivering

Nu har vi set på hvordan vi ved hjælp af vejledere som gatekeepers kan producere DAC i et sådan omfang, at læringsmålstyret undervisning kan implementeres på skolen. Som skoleledere arbejder vi er dog i et kæmpe krydspres mellem elevernes og forældrenes forventninger på den ene side og så politikernes og forvaltningsledelsens konstante forandringsbehov. Set i dette lys mangler vi stadig svar på, om ledelse i et DAC perspektiv kan fungere effektivt nok til at følge med i forandringstempoet eller om der i højere grad kræves en triadisk ledelsestilgang for at kunne efterleve kravene.

Dette paradoks må vi lære at navigere i og til stadighed forsøge at skabe størst mulig læring på skolen. Vores bud herpå har bygget på Wengers meningsforhandling i praksisfællesskaber, Foucaults tænkning om diskursiv magt, Harrés positioneringsteori og produktionen af DAC. Vi er dog bevidste om at der også kunne findes andre forslag til at skabe læring i skolen.

For at komme et spadestik dybere og få endnu større forståelse for hvordan en dynamisk folkeskole kan udvikles, vil det være spændende at udvide dette aktionsforskningsprojekt. Vi står stadig tilbage med spørgsmål om de psykologiske mekanismer der er tilstede på vores skoler. Kunne Tanggaards kreativitetsteorier, Heins motivationsteorier eller Elmholdts tænkning om grænsekrydsende innovationsfællesskaber udvide vores forståelse af hvordan vores folkeskoler kan blive endnu mere udviklingsorienterede?

Godt vi har mulighed for livslang læring…

# Litteratur

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2010). Kvalitative metoder. København: Hans Reitzels forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut - EVA 2012. Fælles Mål i folkeskolen – En undersøgelse af lærernes brug ag Fælles Mål. Rosendahls-Schultz Grafisk a/s.

Davies, B. Og Harré, R. (2014). Positionering: diskursiv produktion af selver. København: Forlaget Mindspace.

Drath, W.H. et al (2008). Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. The Leadership Quarterly. 19 (s. 635-653).

Elmholdt, C., Keller, H. D. Og Tanggaard, L. (2013). Ledelsespsykologi. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Fogsgaard, M.K. og Elmholdt, C. Hård og blød magt i ledelse. I Fogsgaard, M.K. og Elmholdt, C. (red.) (2014). Magt i organisationer. Aarhus: KLIM.

Frimann, S. og Bager, A. (2012). Dialogkonferencer. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. og Tofteng, D (red.). Aktionsforskning - en grundbog. Frederiksberg: Samfundslitteratur (s. 193-204).

Heede, D. (2012). Det tomme menneske. København: Museum Tusculanums Forlag.

Illeris, K. (2013) Læring. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, M.W. og Philips, L. (1999). Diskursanalyse – som teori og metode. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kildedal, K. (2012). Læringscirkler. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. og Tofteng, D (red.). Aktionsforskning - en grundbog. Frederiksberg: Samfundslitteratur. (s. 183-192)

Kruuse, E. (2001). Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag. København: Dansk Psykologisk Forlag (s. 165-182).

Langenhove, L. og Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Larsen, M.V. og Rasmussen, J.G. (2014). Relationelle perspektiver på ledelse. København: Hans Reitzels forlag.

Lave, J. og Wenger, E. (2014) Situeret læring og andre tekster. København: Hans Reitzels forlag.

Pearce, W.B. (2007). Kommunikation og skabelsen af sociale verdener. København: Dansk Psykologisk Forlag A/S (s. 77-99).

Raffnsøe S., Gudmand-Højer, M. og Thaning, M.S. (2009). Foucault. København: Samfundslitteratur.

Stegeager, N. og Willert, S. (2012). Aktionsforskning som organisationsudviklende praksis. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. og Tofteng, D (red.). Aktionsforskning - en grundbog. Frederiksberg: Samfundslitteratur. (s. 39-60)

Undervisningsministeriet (2014) Lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>

Visholm, S. Magt i organisationer og mellem mennesker – psykodynamiske aspekter. I Fogsgaard, M.K. og Elmholdt, C (red.). (2014). Magt i organisationer. Aarhus: KLIM. (s. 180-212)

Wenger, E. (2013). Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet. 5. oplag. København: Hans Reitzels forlag.

# Bilagsoversigt

Bilag 1 Referat af lærermøde 19.8.2015

Bilag 2 Dagsorden vejledermøde 1

Bilag 3 Beskrivelse af fagudvalgsformændenes opgaver

Bilag 4 Indkaldelse til fagudvalgsmøde

Bilag 5 Indkaldelse til fælles fagudvalgsmøde

Bilag 6 Dagsorden vejledermøde 2

Bilag 7 Referat fra lærermøde 30.9.2015

Bilag 8 Dagsorden vejledermøde 3

Bilag 9 Dagsorden vejledermøde 4

Bilag 10 Transskription af 1. vejledermøde

Bilag 11 Transskription af 2. vejledermøde

Bilag 12 Transskription af 3. vejledermøde

Bilag 13 Vejledernes refleksioner ved vejledermøde 4

Bilag 14 Matrix med analyse af arbejdsspørgsmål 1

Bilag 15 Matrix med analyse af arbejdsspørgsmål 2

Bilag 16 Matrix med analyse af arbejdsspørgsmål 3

Bilag 17 Matrix med analyse af arbejdsspørgsmål 4

Bilag 18 Matrix med analyse af arbejdsspørgsmål 5

Bilag 19 Matrix med analyse af arbejdsspørgsmål 6

Bilag 20 Lydfil fra vejledermøde 1 (USB-stik)

Bilag 21 Lydfil fra vejledermøde 2 (USB-stik)

Bilag 22 Lydfil fra vejledermøde 3 (USB-stik)