

Vejledning og ledelse -to alen af et stykke.

Ledelsesontologi som organisatorisk læring

Tine Simone Olesen, stud.nr. 20150236

Gitte Scheuer Andersen, stud.nr. 19931668

Speciale i master i

Ledelses- og Organisationspsykologi (LOOP)

&

Organisatorisk Coaching og Læring (MOC).

Aalborg Universitet, januar 2017

Af Tine Simone Olesen og Gitte Scheuer Andersen
Vejleder Katrine Schumann

Speciale i master i
Ledelses- og Organisationspsykologi (LOOP) &
Organisatorisk Coaching og Læring (MOC)

FORMALIA

Projektet er et samarbejde mellem to studieretninger på
Masteruddannelsen på Aalborg Universitet;
Ledelses- og Organisationspsykologi (LOOP) samt
Organisatorisk Coaching og Læring (MOC).

Specialet er udarbejdet på baggrund af et samarbejde,
hvor samtlige kapitler er skrevet i fællesskab.

Specialet udgør 238.449 tegn, hvilket svarer til 99 normal-
sider af 2400 anslag pr. side incl. mellemrum.

Specialet er ikke fortroligt



ABSTRACT

The public sector is characterized by challenges such as limited resources, increased demand for efficiency and better results. This image is also reflected in the Danish public school, where a new school reform was introduced in 2014. The reform brought among other things, focus on learning rather than teaching, as well as a distinct focus on target setting and evaluation. This generates new expectations for employees and managers in the public school where we are employed, respectively as department manager and supervisor. In order to handle the new challenges we now see a greater amount of supervisors in the schools in the expectation that they should practice distributed leadership by supporting professional management

The limited research in this area, points out that in order for the supervisors to succeed in this task, it requires that the supervisors assume leadership and serve the community in the group of supervisors. This will be a good starting point in the optimal use of supervisor resources.

Generally speaking this Master thesis has an interest for leadership and innovation processes and the purpose of the thesis is to examine how it is possible to develop cooperation in a group of supervisors, in order to optimize a common direction, alignment and commitment to the group.

The question raised in this Master project as the main problem of the thesis is
How can DAC be activated in a group of supervisors as organizational learning?

It is particularly interesting for us to investigate, as there is a large group of supervisors at the school where we work. One of us is a part of the group as a supervisor, and the other is part of the management of the school and thus the formal leader of the group. We are curious how the group of supervisors sees itself in relation to practice leadership and how their collaboration can be seen as organizational learning and finally how it can be developed.

The thesis' theoretical foundation is based on Argyris & Schön learning theoretical approach to single- and double-loop learning and their learning systems and W. Draths leadership ontology called Direction, Alignment and Commitment, DAC. Besides that, we hold a special focus on dialogues with and within the group of supervisors from different theoretical approaches.

The method is based on action research and we have completed two actions with the group of supervisors. We have in our analyzes used inductive, deductive and abductive methods, because we have focused on the supervisors' experiences and practice.

With a hermeneutic and pragmatic approach to our studies and subject area - the group of supervisors - the knowledge we create is not intended to produce a definitive conclusion, but to gain understanding and insight into supervisors' practice, in order to make qualified proposals on how it is possible to activate DAC and increase organizational learning in the group of supervisors.

The result is so far that the group of supervisors does not have an implicit understanding of and connection to the group of supervisors, but rather sees themselves as an individual independent supervisor who has some specific tasks.

It also shows that the organizational learning in the group is not particularly high, while the supervisors are very ambiguous in relation to the concept of leadership. On the basis of these two actions, we see a potential in developing cooperation and organizational learning, for the long-term to maintain the possibility of the group of supervisors will be able to produce leadership and thus achieve an optimal use of the supervisor resources.

INDHOLDSFORTEGNELSE

1.	INDLEDNING	8
1.1	Emneafgrænsning	8
1.2	Case	10
1.3	Problemfelt	11
1.4	De to masteruddannelser i specialet	12
1.5	Problemformulering	13
2.	SPECIALE-DESIGN	16
3.	SPECIALETS METODE	19
3.1	Aktionsforskning	19
3.2	Valg af teori	24
3.3	Valg af empiri	24
3.4	Analyseprocessen	26
3.5	Samarbejde og roller	27
3.6	Validitet og reliabilitet	31
4.	SPECIALETS TEORETISKE BAGGRUND	34
4.1	Hvad er ledelse?	34
4.2	Hvad er vejledning	37
4.3	Hvilken sammenhæng er der mellem vejledning og ledelse?	38
5.	HVILKEN SAMMENHÆNG ER DER MELLEM DAC OG ORGANISATORISK LÆRING?	40
5.1	Hvad er DAC?	41
5.2	Muligheder og begrænsninger i DAC	45
5.3	Læringsteoretisk grundlag	47
5.4	Handling, viden og refleksion	47

5.5	Organisatorisk læring	49
5.6	Koblingen mellem organisatorisk læring og DAC	52
5.7	Diskussion af DAC og organisatorisk læring	54
6.	DIALOGEN SOM LÆRINGS- OG REFLEKSIONSRUM	57
7.	ANALYSEFREM GANG TIL ANALYSE 1 – EMPIRI 1	62
7.1	DAC-spørgeskema	63
7.2	Status i forhold til organisatorisk læring	70
7.3	Opsamling på status af DAC og organisatorisk læring i aktion 1	79
7.4	Uddybende analyse og operationalisering	80
7.5	Læringssystemer - ny teori	83
8.	ANALYSEFREM GANG TIL ANALYSE 2 – EMPIRI 2	87
8.1	Refleksioner over vejledning som ledelse	87
8.2	Hvordan producer gruppen DAC?	93
8.3	Kommunikation og læring - vores egne mønstre	97
8.4	Opsamling på analyse 2- empiri 2	105
9.	RETROSPEKTIV DISKUSSION	108
9.1	Diskussion af vores roller	108
9.2	Diskussion af anvendt teori og metode	110
9.3	Er vejledergruppen en organisation?	114
10.	KONKLUSION	117
11.	VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER OG PERSPEKTIVER	120
12.	LITTERATURLISTE	126
13.	BILAG	129

1. PROBLEMATISERING



1. Indledning

Specialets overordnede interessefelt er ledelse og forandringsprocesser i folkeskolen. Projektet er et samarbejde mellem to studieretninger på Masteruddannelsen på Aalborg Universitet; Ledelses- og Organisationspsykologi (LOOP) samt Organisatorisk Coaching og Læring (MOC).

Specialet skal ses som et bud på et tværfagligt udviklingsprojekt, hvor vi tager afsæt i vores fælles arbejdsplads, som er en folkeskole i Aalborg. Vi vil undersøge vores praksis i forhold til vejledergruppen på skolen, specifikt i forhold til forandringsprocesser og ledelse frem mod et nyt mindset, tanke- og handlemønstre i gruppen. Specialet sætter fokus på, hvordan fælles refleksioner og dialoger skaber koordinerede handlinger, der understøtter fælles retning for vejledergruppen, i relation til gruppens mål. Dermed er det vejledergruppen, vi har fokus på og gruppens samarbejde, og når vi anvender begreber som 'organisatorisk læring' og 'organisationen', er det som udgangspunkt vejledergruppen, vi henviser til.

Dette vil vi gøre med udgangspunkt i aktionsforskningstankegangen, hvor vi vil arbejde med vejledergruppen, i det vi vil ind og undersøge, hvorledes gruppen samarbejder, og hvordan de ser formålet med deres rolle og opgave som vejledere. Formålet er - på baggrund af vores aktioner med gruppen - at kunne udvikle samarbejdet mellem vejlederne og sætte en kurs, hvor især ledelsesperspektivet samt en organisatorisk læringsforståelse inddrages.

Specialets primære teoretiske baggrund bygger læringsmæssigt på Schön og Argyris' forståelse af organisatorisk læring, som single- og double-loop læring (Argyris & Schön, 1996) og det ledelsesteoretiske grundlag bygger på ledelsesontologien DAC af W. Drath (Drath, et al., 2008).

1.1 Emneafgrænsning

Vi er som sagt begge ansat i folkeskolen, der, som en politisk styret organisation, er underlagt reformer og lovgivning. Skolereformen, der også kaldes for en læringsreform, stiller nye forventninger til både lærere, pædagoger og ledelser. Skolelederne står konkret over for nogle udfordringer, der har betydning for deres ledelsespraksis, idet skolereformen

medvirker til markante skift i den ramme, de hidtil har udøvet ledelse indenfor. For lærerne er fokus nu flyttet fra "den gode undervisning" til elevernes læring. Det handler altså ikke om, hvad vi *gør* i skolen, men *hvad* der kommer ud af det, vi gør - der er sket en skærpelse af fokus omkring mål, evaluering og evidens.

Inden for de seneste år er der kommet flere og flere af ressourcepersoner og vejledere i folkeskolen, hvilket kan ses som en strategi i forhold til at håndtere specifikke udviklingsindsatser og lovkrav i folkeskolen (EVA, 2009). På sin vis kan man sige, at parallelt med, at skolelederne har fået nye opgaver, og der er en skærpet opmærksomhed omkring eksempelvis pædagogisk og databaseret ledelse, er der sket en udvidelse af ledelsesbegrebet, hvilket knytter vejledernes funktion til ledelsesbegrebet. I rapporten *Undervisningsvejledere i folkeskolen - som strategisk ledelse af professionelle miljøer*, (Bjerg, 2014), taler Helle Bjerg om at:

... ledelse bliver til ledelse, når det har effekt i form af at fællesskabet knytter an til beslutninger - ledelse er en produktiv kraft, der er med til at skabe, forme og bevæge fællesskabet, helheden eller organisationen (Bjerg, 2014, p.8).

Rapportens forskningsområde peger konkret på, hvordan skoleledelsen kan arbejde strategisk med at koble vejledernes arbejde med organisationens mål og indsatser. Rapporten fremhæver især en distribuerede ledelsestilgang knyttet an til, at ledelse ikke alene kan forstås som en formel position, men er noget, der kan udøves i relationer til organisationen. Helle Bjerg peger med rapporten på, at der er et lærings- og udviklingspotentiale, hvis vejledere i højere grad udfylder det ledelsesrum, funktionen åbner for i forhold til ledelse af de professionelle miljøer. (Bjerg, 2014). På baggrund af dette ser vi et område, der med stor fordel kan sættes spot på fremover, da rapporten er eneste forskningsmæssige resultat, vi har fundet på området. Hvis vejledere i højere grad skal opfatte deres funktion og rolle som ledelse, og samlet set skal arbejde målrettet med forbedring af organisatoriske resultater, er der brug for en proces, der indebærer, at vi eksperimenter med fremgangsmåder, der i højere grad er med til at udvikle kulturer og kollektive forståelser for dette.

Med udgangspunkt indledningen, vil vi i det følgende afsnit koble vores egen praksis og kontekst herpå, hvilket gerne skal konkretisere og efterfølgende tydeliggøre vores valg af problemstilling.

1.2 Case

Vi vil med denne case rammesætte, hvad det er for en kontekst, vi arbejder ud fra.

Overordnet set tager vi afsæt i vores fælles arbejdsplads, som er en stor folkeskole med ca. 650 elever og 100 medarbejdere. Skolen er opdelt i fire afdelinger: indskoling, mellemtrin, udskoling og specialklasseafdelingen. Derudover har skolen en tværgående gruppe medarbejdere, der samles i skolens ressourcecenter. Ressourcecenteret består bl.a. af en vejledergruppe på 13 medarbejdere, som alle har en særlig funktion som eks. læsevejleder, matematikvejleder, inklusionsvejleder, litteratur-og kulturvejleder, IT-vejleder, trivselsvejleder m.fl. Der er udarbejdet en funktionsbeskrivelse for dem alle hver især, i forhold til deres opgave- og ansvarsområder. Heri er der bl.a. lagt vægt på, at det er skolens medarbejdere og skoleledelsen - de skal vejlede, i forhold til at kunne optimere praksis ude ved eleverne.

Udviklingen af ressourcecenteret er en løbende proces, der indebærer, at vejlederne understøtter skolens overordnede indsatser og udviklingsområder. Med det afsæt har der været et særligt fokus på den enkelte vejleders opgave og dennes mulighed for positivt at påvirke med en specialiseret viden ude i organisationen. Vejlederne har dels afholdt systematiske vejledninger med medarbejderne, efter aftale med ledelsen, og derudover har den enkelte vejleder selv koordineret den afsatte tid og indsatser, ud fra efterspørgsel og behov fra medarbejderne og ledelsen. Der er inden for de sidste par år sket en forholdsvis stor udskiftning af vejledere, og gruppen har ikke haft stor tradition for at mødes i den samlede gruppe. Vejlederne har stort set ført ene-praksis eller sammen i primærgruppen af to læsevejledere, to matematikvejledere o. lign., og det er først i indeværende skoleår 2016/17, der er afsat tid til at gruppen samles, hvilket der har været et ønske om både fra vejlederne og ledelsen.

1.3 Problemfelt

Skolen er i dag udfordret af en øget samfundsmæssig kompleksitet og et stadigt større organisatorisk krydspres, som stiller ledelse af folkeskolen over for et stigende ydre pres. Skoler har behov for kontinuerligt at træffe beslutninger om hvilken retning skolen skal tage, men da udviklingsprocesser ikke kan forudsiges, kan skolens ledelse ikke længere alene facilitere læring og implementere reformer, og hermed får vejledere en særlig funktion. I *Ledelsespsykologi* (Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2013) taler Elmholdt, med afsæt i Yukl, om, at ledelse ikke bare handler om at få mennesker til at *gøre ting*, men om at få dem til selv at ville det. Det handler om indflydelsesdimensionen, og Yukl definerer ledelse således:

Ledelse er den proces, der influerer andre til at forstå og blive enige om, hvad der behøver at blive gjort, og hvordan dette skal gøres, og processen der faciliterer individuelle og kollektive bestræbelser på at opnå fælles mål. (Yukl, 2009, p.26, i Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2013, p.9).

Ud fra dette perspektiv ses ledelse, som en kontinuerlig proces, der skaber retning og indflydelse i forhold til at nå organisationens resultater. Med udgangspunkt i at ledelse er at "forstå og blive enige om, hvad der behøver at blive gjort", gøres der implicit opmærksom på begrebet læring, for hvordan er det muligt at komme til at forstå og blive enige? En mulighed kan være at etablere et lærings- eller refleksionsrum, hvor det er muligt at "skabe/samskabe processer, hvor aktørernes samspil gennem sociale og sproglige handlinger, er med til at udforme nye meninger" (Stelter, 2014, p. 27).

På den måde er der fokus på både et individuelt og kollektivt ansvar, hvormed såvel den enkelte som kollektivet i fællesskab søger mod det fælles mål. Dette ligger meget tæt på op ad begrebet organisatorisk læring, der ofte "karakteriseres som en bestræbelse på at forbedre organisationens evne til i samspil med dens omverden at forfølge sine mål" (Larsen & Stegeager, 2013, p.69). Ud fra organisatoriske læringsteorier vil der umiddelbart være et stort læringspotentiale i at bibringe vejledergruppen en organisatorisk og ledelsesmæssig forståelse, hvilket vil kunne bidrage til at øge den organisatoriske læring og på sigt skabe en læringskultur, der kan forbedre skolens samlede resultater. Argyris & Schön vil benævne denne proces som et dobbelt-loop, hvis det vel og mærke ændrer tanke- og handlemønstre (Argyris & Schön, 1996).

Disse to perspektiver omkring ledelse og organisatorisk læring, og hvordan de gensidigt påvirker hinanden og understøtter hinanden, vil vi forfølge i specialet. Det gør vi ved dels at undersøge hvordan vejledergruppen opfatter sig selv og deres profession som vejledere i forhold til procesledelse i et organisationsperspektiv, og dels ved at skabe et lærings- og refleksionsrum, der kan understøtte forandringsprocessen, hvormed gruppen forstår og bliver enige om, hvad der behøver at blive gjort. Hvis gruppen følger Helle Bjergs undersøgelsesresultater om, at de ikke tænker deres vejlederopgave som distribueret ledelse, vil det ydermere være interessant at undersøge, hvorledes det vil være muligt, at få vejledergruppen til at forstå deres funktion som en ledelsesopgave, ud fra at ledelse er distribueret og en proces. Hertil vil vi senere i specialet inddrage William Draths ledelsesontologi DAC (Drath, et al., 2008), der netop understøtter, at ledelse er et fælles projekt, og at det er ikke noget, man er, i form af position eller ledelsesstil, men noget man skaber i fællesskab.

1.4 De to masteruddannelser i specialet

Vores to studieretninger pålægger os at skulle iværksætte, udvikle og vurdere læring og læreprocesser i et tværfagligt samarbejde samt at udvikle løsningsmodeller til aktuelle problemstillinger (LOOP §4, stk.1-4/ MOC §4, stk. 1-4), og begge retninger anviser organisatorisk læring som et særlig vigtigt område.

I skoleverdenen har organisatorisk coaching vundet indpas, netop som en mulighed for refleksions- og læringsrum. Organisatorisk coaching beskrives ofte som en særlig form for lærings- eller hjælpesamtale (Nørlem, 2009), hvor det på MOC defineres således:

Coaching forstås som en dialogisk, samtalebaseret læreproces, hvor en coach hjælper den/de coachede til at undersøge og udvikle sin personlige handlekapacitet i forhold til udvalgte, udfordrende problemstillinger. (Nørlem, 2009, p.21)

I Ledelses og Organisationspsykologi (LOOP) betones ledelse til ikke primært at være begrænset til en individuel psykologisk kategori, men at ledelse, handler om at lede processer ud fra en viden om psykologiske fænomener i organisationen (Elmholt, Keller & Tanggaard, 2013). Hvilket bl.a. følgende citat understreger:

...ledelse handler om at forme andres overbevisninger, ønsker og prioriteter. ” og “... at inspirere, at gøre arbejdet meningsfuldt og vække medarbejdernes ambition og passion. (Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2013, p. 9+11).

Ud fra ovenstående forener vi de to masteruddannelsers områder. De understøtter hinanden, ud fra at et overordnet perspektiv omkring hvordan vi leder processer i organisationen. Med det afsæt vil omdrejningspunktet for vores speciale være at undersøge og skabe viden, om muligheden for at udvikle praksis for en vejledergruppe, med henblik på at få øget organisatorisk læring i gruppen, der kan understøtte og give bedre resultater i organisationen.

1.5 Problemformulering

Essensen af ovenstående afsnit er, at den samfundsmæssige udvikling og indflydelse i folkeskolen, afstedkommer en ledelsesmæssig reformulering, et øget samarbejde og en ændret organisering. Vejledergruppen er et væsentligt aktiv i forhold til at kunne imødekomme de forandringer, der sker i skolen, jf. EVA rapport 2015 (EVA, 2015), og koblet med ledelsesdiskursen er det interessant for os at undersøge, hvilket ledelsesperspektiv det kalder på, hvis vejledergruppens samarbejde skal øges, for optimalt set, at kunne understøtte organisationens (gruppens) læring og resultater.

Disse indledende betragtninger fører os frem til denne problemformulering:

Hvordan sættes DAC i spil i vejledergruppen som organisatorisk læring?

For at besvare problemformuleringen har vi udarbejdet nedenstående undersøgelses spørgsmål:

Del 1

Hvilken sammenhæng er der mellem vejledning og ledelse

- Hvad er ledelse?
- Hvad er vejledning?

Hvilken sammenhæng er der mellem DAC og organisatorisk læring?

- Hvad er DAC
- Hvad er organisatorisk læring?

Del 2

Hvilke refleksioner italesætter vejledergruppen over vejledning som ledelse?

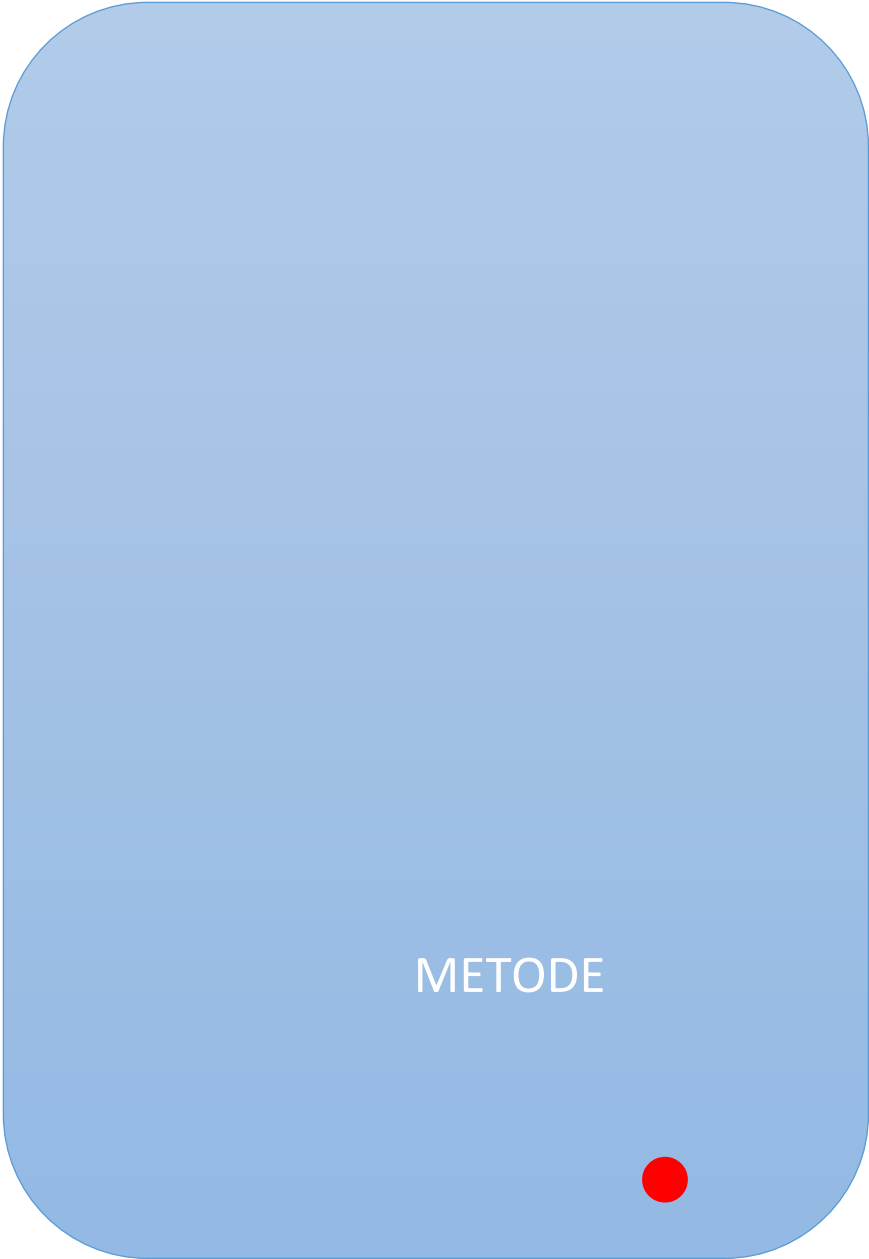
- Hvilken form for kommunikation fremmer læringen?
- Hvilke barrierer for organisatorisk læring træder frem?

Hvordan producerer gruppen DAC?

- Hvad fremmer produktion af DAC?
- Hvad hæmmer produktionen af DAC?

Hvilken sammenhæng er der mellem kommunikation og organisatorisk læring?

- Hvilken indflydelse egne mønstre på gruppens læringsudbyttet?



METODE



2. Speciale-design

I dette kapitel vil vi kort redegøre for specialets opbygning, for at give et indtryk af det flow, vi ønsker specialet skal repræsentere. For at operationalisere problemformuleringen har vi, som nævnt ovenfor, udarbejdet nogle undersøgelsesspørgsmål, hvis samlede besvarelse gerne skal lede til en besvarelse af problemformuleringen. Undersøgelsesspørgsmålene er indtænkt i specialets kapitler, og disse vil indholdsmæssigt kort blive skitseret nedenfor.

Specialets første del indeholder indledning, emneafgrænsning, problemfelt samt problemformulering, et kort afsnit om vores to studieretningers relation til specialet, samt vores casebeskrivelse.

Derefter kommer forhåndenværende kapitel omkring vores design og struktur i specialet, som også illustreres i nedenstående model, hvor det er muligt at få et overblik over specialet, og dets progression.

Herefter kommer specialets metode, hvor vi tager afsæt i aktionsforskning. Her kommer vi nærmere omkring aktionsforskning som videnskabelig forskningsmetode, og dets karakteristika. Her vil vi endvidere komme ind omkring rammesætning og udvælgelse af aktionsforskningsprojekt, da det har betydning for de særlige betingelser, der gælder for os, og vi vil bl.a. se på de roller, vi har som henholdsvis leder og kollega i forhold til at studere vores egen organisation.

Efter metodeafsnittet vil vi præsentere og diskutere specialets teoretiske afsæt. Her vil vi først dykke ned i det ledelsesmæssige perspektiv, primært gennem den ledelsesontologiske tilgang DAC (direction, alignment and direction) (Drath, et al., 2008). Dernæst vil vi inddrage vores teoretiske grundlag for, hvad vi betragter som vejledning ud fra primært Boysen & Nielsen (2013) og Hermansen, Løw & Petersen (2013). Endelig vil vi redegøre, analysere og diskutere Chris Argyris & Donalds Schöns organisatoriske læringsteori bl.a. omkring single-loop og double-loop læring (Argyris & Schön, 1996). Disse teorier vil være de bærende i specialet, og vil først blive redegjort og diskuteret teoretisk, før vi anvender dem i vores analyser.

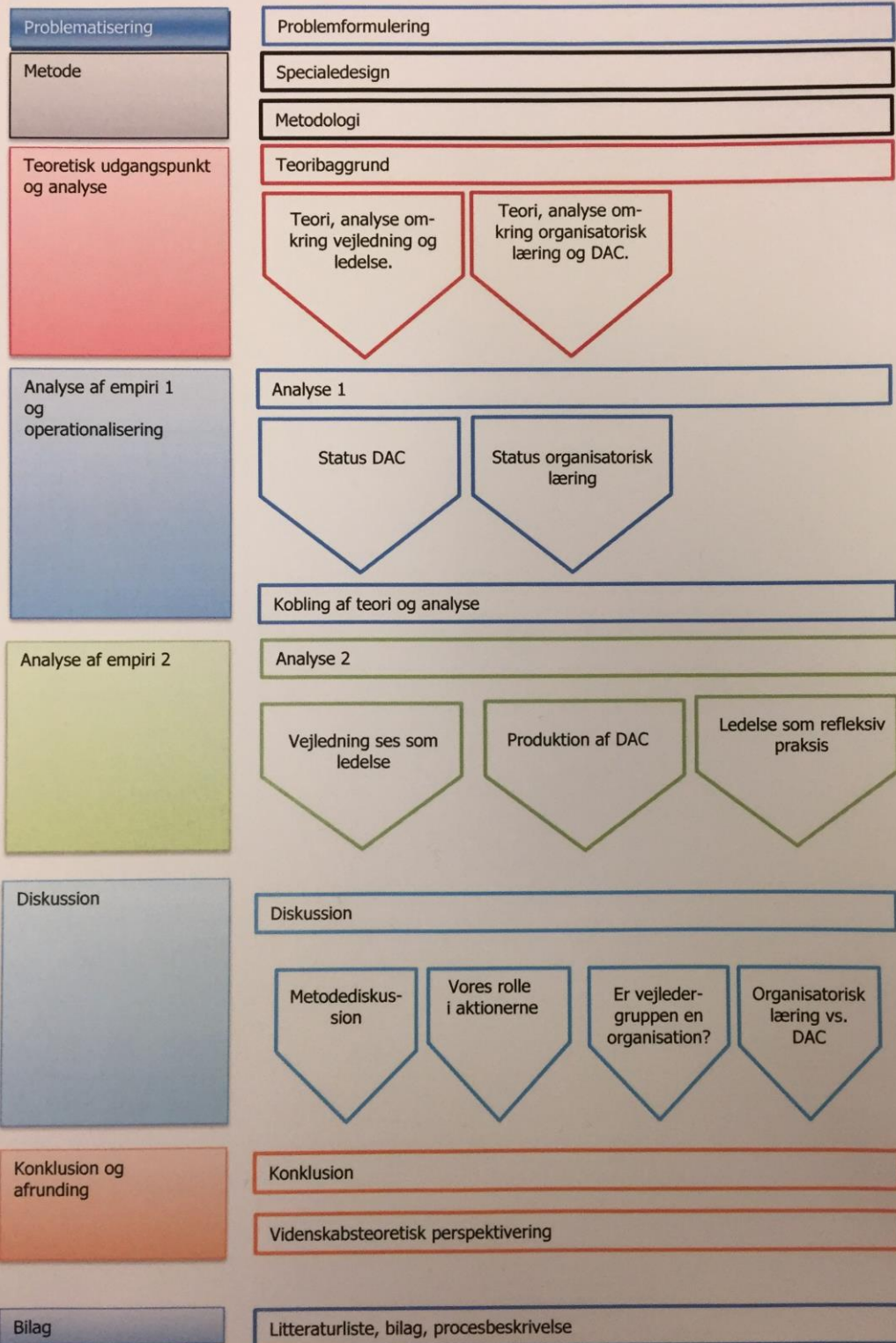
Efter vores teori kommer der to analyser, idet vi på baggrund af problemformuleringen har to sæt undersøgelsesspørgsmål, som vi vil analysere teoretisk og empirisk gennem to aktioner med vejledergruppen. Her vil det også fremgå, hvilke metoder vi har anvendt i arbejdet med at skaffe empirisk materiale.

Dernæst kommer et kapitel, hvor vi diskuterer vores metodevalg, vores roller i specialet, og om vejledergruppen kan kategoriseres som en organisation.

Til sidst kommer vi med en konklusion, på baggrund af de resultater vi er kommet frem til i forhold til problemformuleringen.

Endelig vil der efterfølgende komme en perspektivering, hvor vi vil udfolde specialets tilgang til vidensproduktion og redegøre for vores videnskabsteoretiske position i opgaven, ud fra de forskningsmæssige handlinger vi har gjort og erfaret undervejs i opgaven. Vi vil også kort komme med et perspektiverende afsnit omkring det fremadrettede arbejde i og med vejledergruppen.

Bagerst i opgaven vil der være både bilag og procesbeskrivelse samt et refleksionsafsnit, hvori vi reflekterer over vores samarbejde på tværs af de to masteruddannelser.



3. Specialets metode

Dette kapitel har til formål at præsentere og redegøre for specialets metodevalg, metodeovervejelser og undersøgelsesdesign.

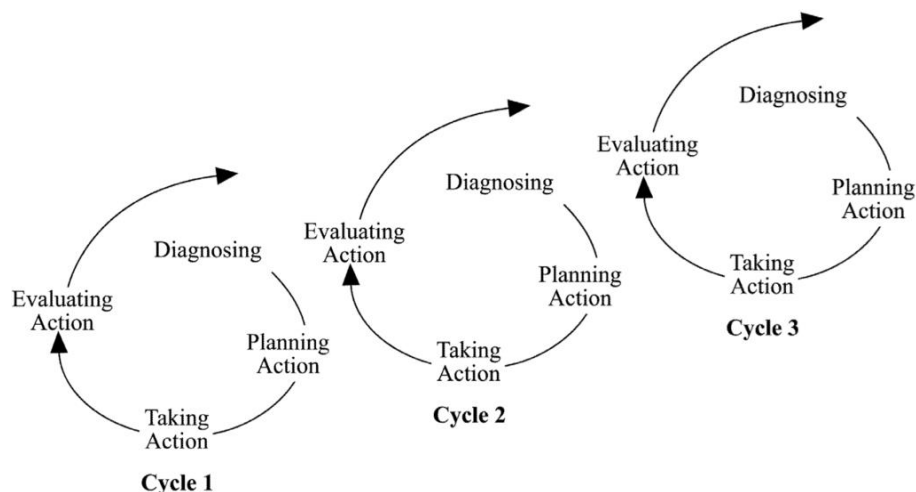
Vores overordnede metodiske tilgang til dette projekt er aktionsforskning, hvor vi er inspireret af Lewins aktionsforskning, som en partcipatorisk forandringsproces (Stegeager & Willert, 2012). Vi vil redegøre for aktionsforskning, valg af teori, empiri og bearbejdning af interviews samt de overvejelser, der er knyttet til disse valg, herunder validitet og reliabilitet. Aktionsforskning vælges som metode, idet vi mener, den understøtter vores problemformulering i kraft af dens egnethed omkring projekts hovedformål og specialets læringsteoretiske ståsted, hvilket vi uddyber gennem dette kapitel. Der vil senere i specialet - i diskussionskapitlet - indgå et metodekritisk afsnit.

3.1 Aktionsforskning

Til at besvare problemformuleringen, har vi valgt at hente inspiration fra aktionsforskningen som metode for organisationsudviklings- og forandringsstrategi.

Aktionsforskning skal ses som en tilgang til læring og udvikling af praksis, idet der er fokus på at kombinere teori, praksis, læring og handling, samtidig med at denne type forskning både bidrager til at "gøre deltagerne til medforskere, bidragsydere til gennemførelse af forandringen samt handlende og evaluerende i egen praksis" (Stegeager & Willert i Duus, et al., 2014, p. 58).

Kurt Lewin (f: 1890-1947) er ophavsmanden til begrebet aktionsforskning, og har haft stor indflydelse på den kollektive undersøgelses- og forandringspraksis (Stegeager & Willert, 2012). Lewin var praktisk teoretiker (Frimann & Bager, 2012), og beskriver aktionsforskningens arbejde i en 4 trins cyklus, her præsenteret af Coghlan & Brannick, hvilket er den model vi arbejder ud fra:



1. Constructing/diagnosing: Hvad er spørgsmålet eller temaet?
 2. Planning action: Hvad skal vi gøre ved det?
 3. Taking action: Det er hvad vi gør!
 4. Evaluating action: Hvad kom ud af det? Refleksion og evaluering.
- (Coghlan D. & Brannick T, 2014)

Som det fremgår af modellen, foregår aktionsforskning i en cyklus, hvor nye aktioner planlægges ud fra foregående og evaluerede aktioner. Aktionsforskning kan designes til at være en undersøgelse af egen praksis, hvor handlingen - som udgangspunkt for evaluering, refleksion og en øget indsigt - giver anledning til nye tanke- eller handlemuligheder. Således arbejder aktionsforskeren med en kontinuerlig erkendelse, som sker sideløbende med udvikling af praksis. Der ligger altså to niveauer i forskningspraksissen, hvor det praktiske niveau informerer et metalæringsniveau.

I vores undersøgelse er aktionsforskningen en selvundersøgelse; den viden, som udvikles, bliver udnyttet i et forsøg på at udvikle gruppens praksis i form af at skabe kurs, koordinering og commitment (Drath, et al., 2008) - samtidig med vi, som aktionsforskere, arbejder med refleksion over vores egen praksis. Når vi som forskere reflekterer over og dokumenterer den udførte praksis, sker der en metalæring (Schön, 2001), og dermed fungerer aktionsforskning på én gang udviklende på praksisniveau og videnskabskabende på metaniveau. Efter hver aktion evaluerer og reflekterer vi for herefter at udlede nye muligheder, som inddrages i planlægningen af det kommende møde. Hermed opnår vi en progression i forhold til vores forståelse af, hvordan vi sætter DAC i spil som organisatorisk læring - og det er den forståelse, som dokumenteres i specialet.

Aktionsforskning kan designes fleksibelt, og ofte med afsæt i et kvalitativt metodevalg, som eksempelvis kan kombineres med en kvantitativ undersøgelse (Madsen, 2012). Vores vidensindsamlingen sker tostrengt ud fra en kvantitativ metode i form af et spørgeskema kombineret med en kvalitativ tilgang i form af en samtalebaseret mødeaktivitet. På den måde inddrages mixed-methods-forskning i designet af vores aktionsforskning, idet vi kombinerer forskellige metoder (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Aktionsforskningsprojekts undersøgelsesfelt består, design og procesmæssigt, af en todeling, idet vi dels har to aktioner med vejledergruppen og dels, sideløbende med aktionerne, ud fra teori og empiri, foretager forskningsmæssige redegørelser og diskussioner, der kvalificerer vores aktioner, proces- og vidensmæssigt.

Aktionsforskning er en videnskabelig forskningstilgang, som tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden i et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager (Duus, et al., 2014, p.13).

Citat beskriver vores forskningstilgang i den kvalitative del, ud fra at aktionsforskning er en uforudsigelig proces, i det at ingen - hverken deltagerne eller forskeren har forståelses- og styringsmonopol på processen, da aktionsforskning er en fælles undersøgelses- og refleksionspraksis. Det participative er

...en kollektiv undersøgelses- og refleksionspraksis, hvor alle involverede på en og samme gang skal opfatte sig som undersøgelsesgenstande og undersøgere af den virkelighed, de er fælles om og i fællesskab arbejder på at kvalitetsudvikle. (Eikeland, 2006, i Stegeager & Willert 2012, p.45).

Aktionsforskningsprocessen skal gerne hjælpe os, som forskere, med ny viden, og ligeledes understøtte medforskerne i deres læreproces i aktionen. På den måde deltager alle parter i aktionsforskningsprocessen i planlægning og gennemførelse af processen, og det bliver til en dobbelt participatorisk proces (Madsen, 2011). Dette vil vi senere komme nærmere ind på i et afsnit omkring vores roller i aktionerne.

Vores aktionsforskningslignende proces tager afsæt i, at udvikling af en organisation fordrer, at enkelte medarbejdere eller grupper i organisationen udvikler sig og begynder at handle anderledes gennem nye erkendelser og kompetencer. Konkret betyder det her, at læreprocessen begynder ved den enkelte vejleder, og dennes mulighed for at være aktør i egen praksis, for derefter at begynde at handle anderledes gennem nye erkendelser og kompetencer. Hvilket derefter spredes til læring i vejledergruppen. Dette afsæt ses i vores

teoretiske tilgang til læring og organisatorisk læring ud fra bl.a. Argyris & Schön, hvor aktionsforskning, som organisationsudviklende strategi, har potentiale til double loop læring (Duus, et al., 2014).

Konkret formuleret er målet:

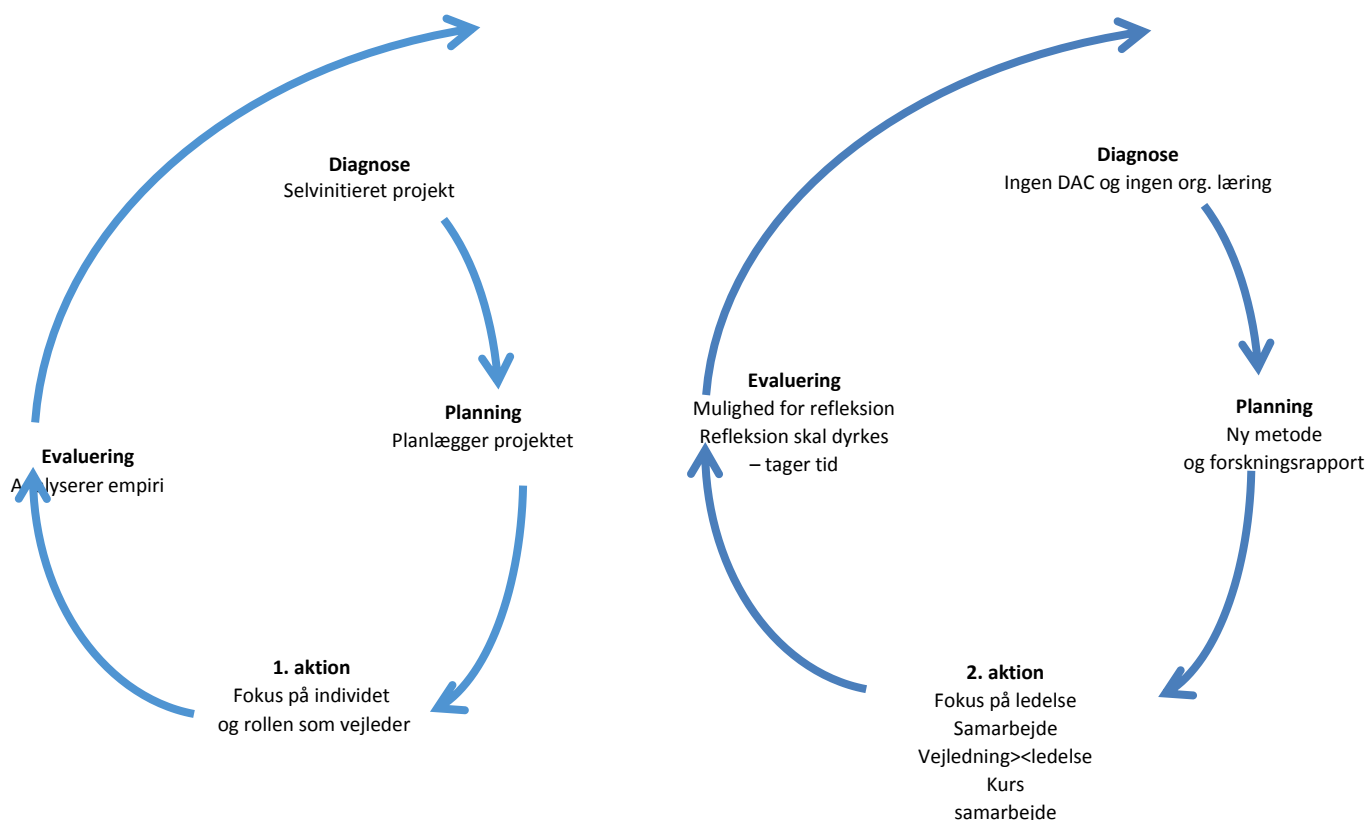
- At udvikle *samarbejdet* i gruppen, ud fra at vejlederne i gruppen har forskellige oplevelser, mål og interesser. Dette mhp. at kunne bruge den opnåede viden og kompetencer i gruppens og i den enkeltes praksis
- At skabe kurs, koordinering, commitment, herunder nye handlemuligheder og kvalificere grundlaget for at træffe beslutninger

I vores valg af en aktionsforskningsinspireret tilgang, giver det os mulighed for dels at ændre og tilpasse processen undervejs afhængig af resultaterne, og vores sideløbende teoretiske vidensproduktion. Derudover giver det os mulighed for selv at være deltagende i projektet, hvilket dog både giver os nogle fordele, men også afstedkommer nogle dilemmaer. Det er vores opgave i aktionerne og processen, at stille undersøgende og reflekterende spørgsmål, der skaber konsensus, og ud fra at vi selv er en del af organisationen - vejledergruppen - kan det være vanskeligt at opretholde forventningen om, at vi som aktionsforskere, er tilpas tæt på processen, men også langt nok væk til vi kunne observere gruppen. Vi har en opgave i, at vi til en vis grad skal tilsidesætte vores egne forestillinger om de årsager, der ligger til grund for gruppens udfordringer og handlemønstre. Vi er derimod forpligtet på at tage afsæt i de svar, som vejlederne giver i forhold til at være tro mod aktionsforskningen som metode: "As insider action researcher you need to go with the story as it evolves." (Coghlan, 2006, p.84). Disse udfordringer uddyber vi yderligere i afsnittet om vores roller, og vi vil ydermere diskutere det efter vores analyser, hvor vi reflekterer over vores positioner i forhold til de konkrete aktioner med gruppen.

Eget undersøgelsesdesign

Nedenstående model viser vores undersøgelsesdesign. Som sagt benytter vi mixed-methods, men det primære udgangspunkt for vores empiri er af kvalitativ karakter, og ud fra

en aktionsforskningslignende tilgang, benytter vi Coghlan & Brannick cykliske model (Coghlan & Brannick, 2014), og vores design ser således ud:



Model 3: Undersøgelsesdesign

Som sagt benytter vi overordnet set den kvalitative metode i vores tilgang til aktionsforskningsdelen (Collin & Køppe, 2014), og vi benytter os af vidensindsamling via facilitering af samtaleforløb, en coachende tilgang til dialogerne samt semi-strukturerede interview. Forløbet er bygget op omkring 2 møder af ca. 2 times varighed. Møderne er optaget med lyd, godkendt af medforskere, og efter hver "seance" har vi "grovt transskriberet" aktionen, lavet referat, som medforskere har fået tilsendt og har godkendt på efterfølgende møde. Vores anden aktion blev planlagt ud fra resultaterne, processens kvalitet mm. fra første aktion. I vores speciale har vi, som det fremgår af modellen, haft to loops, og processen fortsætter året ud med endnu fire planlagte loops.

I afsnittet “Valg af empiri” vil vores metode til empiriindsamling blive præsenteret, hvorfor der ikke her sker en fyldestgørende forklaring.

3.2 Valg af teori

Vi vil i dette afsnit kort begrunde vores valg af specialets primære teorier, og de vil senere blive uddybet yderligere, i forbindelse med vores redegørelser og teoridiskussioner.

Som det fremgår af vores problemformulering, har vi fokus på læring ud fra et organisatorisk perspektiv, og hertil har vi valgt at tage afsæt i Argyris og Schöns læringsperspektiv, om single- og double-loop læring (Argyris & Schön, 2006). Det skyldes dels, at de netop har fokus på læring i en organisatorisk kontekst, men også at de ser læring som en individuel proces, hvor individuel læring transformeres til organisatorisk læring. I forhold til vores problemstilling, så finder vi teorien anvendelig, da vi arbejder med en vejledergruppe, hvor de enkelte vejledere er vant til at arbejde meget selvstændigt, og nu skal til at samarbejde, samtidig med vi er af den overbevisning, at der både sker individuel læring samt læring i fællesskabet.

I problemformuleringen står der “DAC”, hvilket er en ledelsesontologisk tænkning (Drath, et al., 2008), og denne har vi valgt, da vi, som facilitatorer og med insider-viden ved, at vejledergruppen ikke er vant til at samarbejde, og forestiller os at DAC, kan være med til at understøtte dette samarbejde, ud fra at der skal arbejdes med en fælles kurs, koordinering og commitment (Drath, et al., 2008) i vejledergruppen.

Vores valg af primære teorier for vores speciale hænger også sammen i det de begge både har fokus på de individuelle og det fælles i forhold til læring og ledelse.

3.3 Valg af empiri

I vores vidensindsamling anvender vi både kvantitative og kvalitative metoder, i form af et spørgeskema og flere forskellige former for semistrukturerede interviews, dialog som reflekterende team samt et par rapporter. På den måde inddrages mixed-methods-forskning i designet af vores aktionsforskning, med baggrund i at vi bl.a. har større mulighed for at få belyst problemstillingen fra forskellige vinkler, og på den måde få et bedre grundlag for at

besvare problemformuleringen (Frederiksen, 2015). Der er tale om en triangulering, idet vi i første aktion, anvender to forskellige undersøgelsesmetoder af det samme fænomen – DAC som organisatorisk læring. Hensigten er at efterprøve resultaterne af den kvantitative undersøgelse i en kvalitativ dialog - her fokusgruppeinterview, hvilket gør det muligt at stræbe efter en konvergent validering, ved at efterprøve de kvantitative resultater (Frederiksen, 2015). Ved metodisk triangulering er det muligt at kompensere for metodernes forskellighed og svagheder, i og med at man netop benytter flere metoder, og trianguleringen kan være med til at styrke validiteten af undersøgelsen (Frederiksen, 2015), og dermed skærpe muligheden for at svare på vores problemformulering.

Designet af projektets undersøgelse hænger sammen med, hvad det er for en viden, vi gerne vil opnå. I den triangulerende undersøgelse, kan det være en ide at de forskellige "strengene" - de enkelte delundersøgelser - retter sig mod de samme forskningsspørgsmål, eller at der er forskningsspørgsmål, der rettet sig mod hver af de to "strengene", hvor vi i første aktion både benytter en kvalitativ og kvantitativ metode, og som understøtter hinanden i forhold til belysningen af problemformuleringen. På baggrund af ovenstående vil undersøgelsesdesignet kunne ses som et iterativt design, idet

...strengene indgår sekventielt og indbyrdes afhængigt. Ambitionen med den slags design kan være at uddybe resultaterne fra fx en kvantitativ undersøgelse med kvalitative metoder.... (Frederiksen, 2015, p.203)

Formålet med vores empiri er, ud fra vores definerede temaer og undersøgelsesspørgsmål, at få et indblik i og mulighed for at forstå vejledergruppen ud fra deres egne perspektiver og erfaringer, som kan bringes i spil i forhold til vores analyse af problemformuleringen. Det kvalitative interview som metode, kan netop få adgang til interviewpersonens livsverden.

I en interviewundersøgelse får man mulighed for at koncentrere sig om, hvordan specifikke individer forstår bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres eget liv. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 32).

Vi har forud for de forskellige interviews i de to aktioner, udarbejdet en interviewguide, og ved at vælge det semistrukturerede interview betyder det, at vi ikke har fulgt interviewguiden slavisk, men har forsøgt at forfølge vejledernes fortællinger. For at kunne anvende

interviewet i analysen, har vi udover "grovtranskriberingen" valgt at foretage en meningskondenserende transskription (Kvale & Brinkmann, 2009), da det vigtigste var at fastholde meningsindholdet i det vejlerne siger.

Udvælgelse af personer til empiri

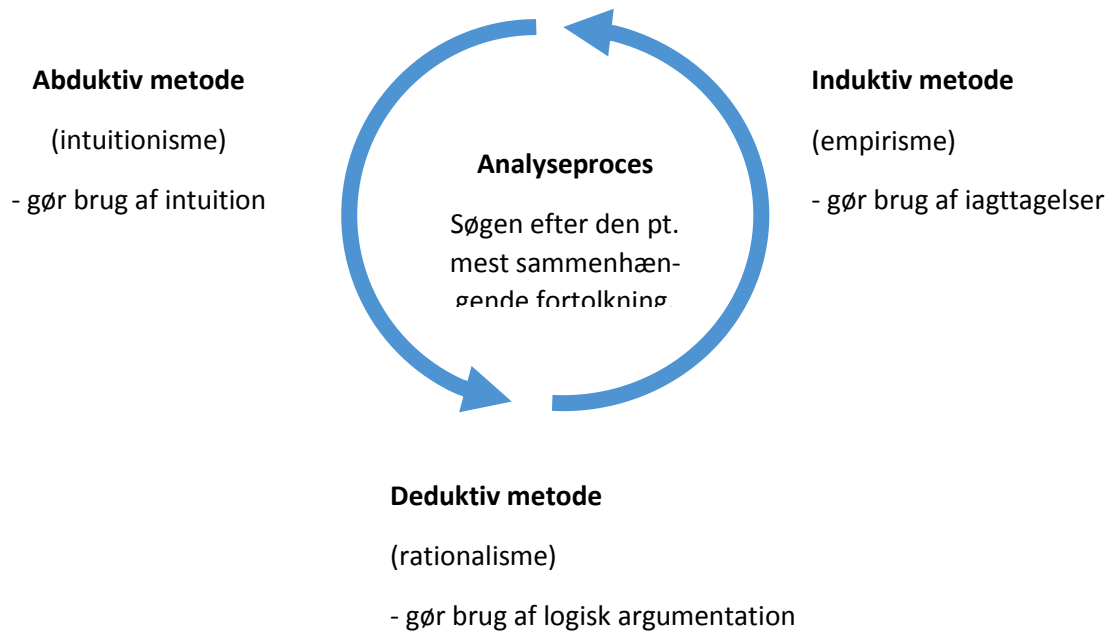
I og med at vi i dette speciale har fokus på vejledergruppen som organisation, var det nærliggende, at det var hele vejledergruppen, der deltog. Der er 13 vejledere på skolen, ud fra at de har en særlig defineret opgave, der fremgår af deres opgaveoversigt, og de deltog alle i begge aktioner. Der har ikke været tale om et frivillighedsprincip, da der allerede fra skoleåret start var lagt møder i kalenderen, hvor netop denne gruppe skulle mødes. Der er flere betragtninger i forhold til antallet deltagere, og der er meget teori der kunne inddrages i den sammenhæng, men det har vi ikke valgt at inddrage i specialet, men er bevidste om at 12 personer er mange, og at det kan have indflydelse på processen og outcome. For os var det en højere prioritet, at alle deltog, for at vi netop, som aktionsforskningen tilskriver, får alle interessenter med, så de har mulighed for at præge processen, og dermed øge muligheden for ejerskab. (Duus, 2014)

3.4 Analyseprocessen

Med vores udgangspunkt i principperne om aktionsforskning som metode, og Lewins cirkulære proces, tillægger vi os at aktionsforskningens ontologi lægger sig op ad den hermeneutiske videnskab (Collin & Køppe, 2014). Det samme gør sig gældende i vores analyseproces, hvor vi med afsæt i hermeneutikkens to grundbegreber - fortolkning og mening, ønsker at få en viden, gennem vores to aktioner og empiriske materiale, der kan være med til at vi kan svare på eller belyse vores problemformulering, idet vi "... bevæger os frem og tilbage mellem en forståelse af de enkelte dele (sætninger og afsnit) og en forståelse af teksten i sin helhed." (Collin & Køppe, 2014, p.231+232)

I kraft af vores hermeneutiske tilgang, har vi i analyseprocessen haft fokus både på den abduktive, induktiv og deduktive metode, hvilket nedenstående model fra *Samtaleanalyse - i hverdagen og videnskaben* af Alrø, Dahl og Schumann (2016), illustrerer.

Model 7



Kilde: Alrø, Dahl & Schumann, 2016, p.186)

Vi har i analysen bådets taget afsæt i vores teoretiske viden og analyser (deduktivt), vores empiriske data fra aktionerne (induktivt), og når disse har givet anledning til en undren eller ny hypotese, har vi med afsæt i vores intuition benyttet den abduktive metode, som har igangsat et nyt analyseloop.

Den abduktive slutning er en hypotese, der intuitivt er opstået i forskerens i den forstand, at den ikke er udledt deduktivt ved logisk tænkning eller induktivt ved at sammenstille en række empiriske sansedata (Alrø, Dahl & Schumann, 2016, p.184).

På den måde er der også tale om en pragmatisk tilgang;

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

Derfor vil vores vej til at finde svar på problemformuleringen, ikke udelukkende være fra teori til resultat (deduktion) eller fra resultat til teori (induktion), men et "både og", idet in-

duktion og deduktion bliver forenet i abduktion, ved at vi benytter vores intuition i analyseprocessen. Det betyder at vi som forskere kontinuerligt skal være parate til at tvivle og sætte spørgsmålstegn til vores resultater, teorier og konklusioner (Johnson & Duberley, 2000).

3.5 Samarbejde og roller - forsker, medarbejder, kollega og leder på samme tid

Vi har redegjort for, at vi undersøger vores problemstilling ud fra et aktionsforskningslignende perspektiv, og det betyder, at det dobbelt partcipatoriske spiller ind i processen i kraft af vores forskellige roller som henholdsvis leder, medarbejder, vejleder, kollega og forsker. Dette aspekt vil vi udfolde nedenfor, og vil ligeledes inddrage vores betragtninger, i vores proces og analysebearbejdning af de empiriske data. Endelig vil vi sidst i specialet foretage en diskussion af vores roller ud fra processen.

Et af de områder der er karakteristisk for aktionsforskning er samarbejdet mellem forsker og aktører. Aktionsforskning har til hensigt at bevæge organisationen i en retning, der kan afhjælpe og understøtte organisationens udfordringer. I den proces har det betydning at problemstillingen "ejes" af både forsker og medforskere, og at de sammen, hvis de finder det nødvendigt, kan justere problemstillingen i løbet af aktionsforskningsprojektet. Når problemstillingen "ejes" af begge parter, vil den læring, der finder sted, have større mulighed for at blive forankret i organisationen, således det bliver en del af den måde, organisationen fungerer og tænker på, og ikke kun ud fra den enkelte medarbejder. Det tilstræbes, at forskeren og aktørerne (medforskere) er sammen om processen, hvor de deler den videnskabelige erkendelsesproces (Coghlan & Casey, 2001).

Typically, action research is presented in terms of situations where an action researcher, external to an organization, enters the organization in some sort of temporary facilitative role, works with the members of the organization for the duration of the project and then leaves. (Coghlan, 2006, p.1)

Derfor er det vigtigt for os, at få inddraget vejledergruppen - som medforskerne - i udvælgelse og rammesætning af problemstillingen. Konteksten er særlig kompleks, da vi opererer i egen organisation (=vejledergruppen), og dualiteten i vores roller og dermed forståelse af gruppens **sammensætning**, spiller også en rolle. Vi har på flere områder, et posi-

tivt udgangspunkt for vores proces med vejledergruppen, bl.a. fordi projektet er medarbejderinitieret, idet vejledergruppen selv er kommet med et ønske om, at de gerne vil samarbejde om at udvikle skolens vejlederpraksis.

Samarbejdet mellem forsker og medforskere

Vi klarlagde i indledningen den organisatoriske kontekst for dette projekt mht. at Tine er medarbejder og Gitte er leder på skolen. Det er netop også én af de faktorer, der gør det særligt interessant for os at skrive sammen, da vi har to forskellige perspektiver, som vi kan sammenholde og spille op mod hinanden, og som kan være med til at hjælpe os med eks. "de blinde pletter". Generelt kan man sige, at det er vigtigt – både for vores indbyrdes forskersamarbejde, men også for vores samarbejde med vejledergruppen, som aktionsforskere, at vi har et forhold til hinanden, som bygger på gensidig tillid, ligeværdighed og medindflydelse og at vi taler samme sprog.

Quality of relationship: The quality of the relationship between members and researchers is paramount. Hence the relationships need to be managed through trust, concern for other, equality of influence, common language. (Coghlan, 2006, p.13)

Det er vanskeligt at svare på, om disse betingelser er opfyldt, forud for aktionerne, men i og med vi stort set alle – både os selv og vejledergruppen, er vant til at samarbejde på forskellig vis, og gruppen generelt havde givet udtryk for, at de gerne ville arbejde med denne problemstilling, havde vi tillid til, at alle gjorde deres bedste og bidrog til processen. Vi havde på den måde ikke et behov for at lære organisationen og medlemmerne bedre at kende, hvilket ellers ligger som en opgave for en aktionsforsker. I og med at det talte sprog er en essentiel faktor, var det også noget af det, vi var nysgerrige efter at undersøge, i forbindelse med vores analyser, på baggrund af vores empiri.

Forsker i egen praksis

Når man forsker i egen praksis, kan det være dilemmafyldt, og når vi i dette undersøgelsesfelt både er forskere, medarbejder/leder i egen organisation øges dilemmaernes kompleksitet. Det er ikke kun i forhold til vores egne forventninger til vores roller og positioner,

men også i forhold til aktørernes - her vejledernes - forventninger til os, og vores rolle som henholdsvis leder, vejlederkollega og forsker, på samme tid.

Forskningskonsulent Linda Kragelund (Kragelund, 2007) har, med afsæt i Reed & Procter, diskuteret disse dilemmaer, hvorfra vi vil inddrage nogle synspunkter.

Reed & Procter definerer og deler forskerpositionen op i tre:

- **Outsider** – er hvor forskeren, forsker i en praksis, vedkommende ikke har professionel erfaring med
- **Hybrid** – er hvor praktikerens, forsker i andres praktikerens praksis i en ukendt kontekst og/eller hvor praktikerens officielle job er deltidspraktiker og deltidsforsker
- **Insider** – er hvor praktikerens, forsker i egen organisation; i egen og kollegers praksis

(Kragelund, 2007)

Vores forskerposition vil jf. ovenstående primært være insiderpositionen, idet vi forsker i egen organisation, i egen praksis. Men grundet vores to forskellige arbejdsmæssige positioner, som leder og medarbejder, vil forskerpositionen skifte undervejs i vores datagenereingsproces. Afhængig af den konkrete situation og opgavefordeling i eksempel vores aktioner med vejledergruppen, vil vi opleve, at forskerpositionerne kan være forskellige fra hinanden. Det betyder, vi undervejs i processen, vil få flere skiftende roller og mange dilemmaer at forholde os til, hvilket vi også vil inddrage undervejs i vores analyser og vil udfolde yderligere som et punkt i diskussionen.

I forhold til Tines position, vil hun både være almindelig kollega, vejlederkollega og forsker samt studerende på samme tid. I princippet også medarbejder i forhold til Gittes position som leder. Det er selvsagt et komplekst afsæt for et projekt som dette, og der ligger flere interessekonflikter og dilemmaer heri. Men ud fra Kragelund, vil Tine primært bevæge sig, i rollen som insider, da Tine selv er vejleder på skolen. Hybridrollen er på den måde udelukket, mens outsiderrollen vil kunne forekomme. Det vil ske undervejs i processen og i det empiriske materiale, idet der vil fremkomme udsagn fra nogle af vejlederne, som tager et tæt afsæt i deres egen faglige vejlederrolle, som ligger uden for Tines område. Det samme vil gøre sig gældende i forhold til empiri dannet ud fra udtalelser fra Gitte, idet Tine ikke har en professionel erfaring med formel ledelse. Det er naturligvis vigtige betragtninger at

have for øje, i forhold til det forskningsmæssige perspektiv og dermed analyse og tolkning af empirien.

Gittes position som leder, spiller også en væsentlig rolle. Ud fra at Gitte ikke tidligere har været vejleder, ville det være muligt at sige, at Gittes forskerpositionen ikke kan være insider. Men ud fra at vi har en forventning om, at vi kan definere vejledning som ledelse, så tillader vi os at drage den sammenhæng at Gitte, som leder bedriver ledelse (velvidende at ledere ikke automatisk bedriver ledelse ud fra vores perspektiv) og dermed vil Gittes forskerposition, på samme måde som Tines, primært være som insider. På samme måde som tidligere skitseret, vil der også være tidspunkter, hvor Gitte vil bevæge sig i en outsiderposition, når der er udtalelser, der er mere fagspecifikke.

Katrine Schumann har skrevet en artikel om det at være leder og studerende på samme tid (Schumann 2006), og fremhæver, at selvom det bliver italesat over for vejledergruppen, at Gitte, sammen med Tine, agerer så vil vejlederne altid se på Gitte som den distance-rede undersøger af gruppens handlinger (Schuman, 2006). De vil altid se Gitte som leder, der har den formelle magt til at definere og beslutte, uagtet den sproglige opmærksomhed omkring aktionerne. Derfor har vi også været meget bevidste om vores rollefordeling i vores aktioner, særligt ud fra den kommunikative indflydelse, og hvor primært Tine har været processtyrer, hvilket også er meget naturligt i kraft af hendes studieretning omkring organisatorisk coaching. Gitte har derimod haft en opsamlende funktion i at visualisere vejledernes udsagn i processen. Dette vil også kunne lægges til grund for en diskussion, i forhold til positionen som leder, idet Gittes perspektiv kan have indflydelse på valg af fokus i undersøgelsen. Men der blev løbende opsummeret i forhold til om vejlederne var enige i det skrevne, gennem selve processen.

3.6 Validitet og reliabilitet

Afsættet for aktionsforskningen er vores egen kontekst - den skole hvor vi begge arbejder, og hvor Gitte samtidig er leder, og begge dele kan have indflydelse på validiteten af resultaterne. Dels vores egne blinde pletter og oplevelse af konteksten, kan indvirke på vores analyser og tolkninger. Derudover kan lederpositionen spille en rolle i vejledernes deltagelse og svar.

Derudover er vi studerende, og har ikke stor rutine samt erfaring i at drive aktionsforskningsprocesser og ej heller i at bearbejde store mængder data. Derfor kan der være områder, vi skulle have undersøgt nærmere, spurgt mere uddybende til, og har måske overset væsentlige elementer i empirien, i relation til vores problemfelt. Validiteten spørger til om vi undersøger, det vi siger vi undersøger, og derfor handler validitet ”om styrken og gyldigheden af et udsagn” (Kvale & Brinkmann, 2009, p.353 i Duus, et al., 2014, p.113).

Derfor benytter vi os bl.a. af en triangulering i vores undersøgelsesdesign, da det kan være med til at højne validiteten som reliabiliteten af resultaterne, og vi anvender flere forskellige ‘streng’ i vores analyse af de samme områder og spørgsmål. Det er ikke meningen at vi vil komme med et endegyldigt (sandt) svar på problemformuleringen, men komme med en pragmatisk og kommunikativ validitet, der er gyldig, ud fra at vi som forskere, lærer noget omkring vejledergruppens organisatoriske læring, når vi sætter DAC i spil i gruppen.

I og med at vores problemformulering tager afsæt i en specifik vejledergruppe i en lokal kontekst, og vi har valgt, at alle vejlederne skal deltage i aktionerne, er det vores vurdering, at resultaterne har stor værdi i den lokale sammenhæng, og dermed har høj validitet.

Reliabilitet handler om nøjagtigheden i indsamlingen af data og i behandlingen af disse og deres pålidelighed. Det drejer sig i vores tilfælde om spørgeskemaets udformningen og i aktionerne kvaliteten af dialogerne, spørgsmålene, men vi er bevidste om, at selve produktionen af data er afhængig af vores færdigheder og situerede personlige skøn med hensyn til den måde, hvorpå vi faciliterer og kommunikerer. Vi er derfor opmærksomme på vores egen kommunikation i aktionerne, da det kan påvirke reliabiliteten, hvis vi stille ledende spørgsmål eller give udtryk for vores egne holdninger. Vores forforståelse og insider-viden kan blive et bias, som vi må forsøge at sætte parentes om. (Kvale & Brinkmann, 2009)

TEORETISK UDGANGSPUNKT
OG ANALYSE



4. Specialets teoretisk baggrund

- Hvilken sammenhæng er der mellem vejledning og ledelse?

Dette kapitel vil være første del af specialets teoripræsentation og analyse. Ud fra vores problemformulering: "Hvordan sættes DAC i spil i vejledergruppen som organisatorisk læring", finder vi det væsentligt at få klargjort, hvilket perspektiv vi antager i forhold til eks. vejledning og ledelse, da det er to gennemgående begreber i specialet, og vi ønsker med dette kapitel at klarlægge og begrunde, hvorfor vi ser at vejledning er ledelse. Teorien og vores analyser vil ligeledes blive inddraget i de empiriske analyser, som udgangspunkt for vores besvarelse af problemformuleringen.

4.1 Hvad er ledelse?

I indledningen og problemafgrænsningen kom vi kort ind på ledelsesperspektivet, hvor vi bl.a. berørte distribueret ledelse og ledelse som proces, i relation til vejledernes funktion i skolen. I og med der specialet igennem er fokus på ledelse, vil vi i dette afsnit *kort* redegøre for ledelsesperspektivet i specialet samt relevansen i relation til problemstillingen. Dette afsnit er primært tænkt anvendt i specialets teoretiske diskussion, men enkelte elementer vil blive inddraget, senere i specialet, når det er relevant.

I og med vi spørger, "hvad er ledelse", er vi interesseret i, *hvad* det er for en tænkning, der ligger bag - altså det ledelsesontologiske perspektiv. Som det fremgår af problemformuleringen, har vi valgt at tage afsæt i DAC, som er en ledelsesontologi, der, ud fra vores teoretiske viden og indsigt, vil være en mulig indgang til at kunne underbygge vores ledelsesperspektiv.

DAC er udviklet af Wilfred H. Drath og hans kolleger fra 'Center for Creative Leadership', og DAC står for Direction, Alignment og Commitment (Drath, et al., 2008). Vi vil nedenfor *kort* skitsere de overordnede perspektiver i DAC, og vil senere i specialet fremføre en mere dybdegående redegørelse og diskussion af DAC, som vi vil anvende i vores empiriske analyse.

Draths motivation for at udvikle DAC ontologien bunder i, at han oplevede et behov for et alternativ til den triadiske ledelsesontologi, der baserer sig på treenigheden *leder, følger og fælles opgave* (Drath, et al., 2008). Ud fra triadeontologien er lederen forudsætningen for ledelse, idet lederens personlige træk, adfærd og kompetencer, tillægges afgørende betydning for effekten af ledelse. I denne tænkning ligger den gensidige forpligtigelse i samspillet mellem de tre enheder, der bliver afgørende for resultaterne i ledelseseffektivitet (Drath, et al., 2008).

Ifølge Drath, baserer mange ledelsesteorier sig på den triadiske ontologi, og gav udtryk for, at der manglede en ledelsesontologi, der kunne understøtte forskellige måder at forstå og udøve ledelse på. Drath udtaler

...believe that as the contexts calling for leadership become increasingly peer-like and collaborative, the tripod's ontology of leaders and followers will increasingly impose unnecessary limitations on leadership theory and practice. (Drath, et al., 2008, p. 636).

De tre enheder fra den triadiske ledelsesontologi udskifter Drath i DAC ontologien med tre effekter af ledelse: **D**irection, **A**lignment og **C**ommitment (vores oversættelse: kurs, koordinering og commitment). Den grundlæggelse forståelse i DAC er, at ledelse er noget, man *producerer* gennem direction, alignment og commitment, og at disse *ER* forudsætningen for ledelse og dermed muligheden for at opnå de opstillede resultater (Drath, et al., 2008). Ontologien fortæller dermed *hvad*, der skal opnås, men ikke *hvordan*, og det er centralt, at vi skal skelne mellem "ledelse" og "ledere".

Elmholdt, Keller og Tanggaard (2013) understøtter denne tænkning i deres bog *Ledelsespsykologi*, hvor de tager afsæt i det ledelsespsykologiske, forstået som den viden, om psykologiske fænomener i organisationen, der kan kvalificere en reflektiv ledelse (Elmholdt et al., 2013). De er optaget af at forstå ledelse som opgaver og processer, der varetages af forskellige personer i organisationen. Ledelse handler om at være undersøgende og reflektiv i forhold til både sig selv og organisationen. For at kunne navigere i denne reflek-sive ledelsesopgave, bliver det afgørende at kunne inddrage forskellige forståelsesformer for ledelse. Elmholdt m.fl. anlægger et pragmatisk afsæt i deres ledelsesperspektiv, idet de ikke lægger sig op ad én særlig ledelsesteori, men inddrager og diskuterer forskellige tilgange, der kan være med til at forandre praksis.

Elmholdt, Keller og Tanggaard ledelsespsykologiske tilgang bygger på følgende antagelser om ledelse:

- Ledelse må forstås som distribueret
- Ledelse må forstås som situeret
- Ledelse er en reflektiv praksis
- Ledelse handler om empowerment

(Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2013, p.13)

Empowerment handler om udvikling af de menneskelige ressourcer. Om hvordan medarbejdere og ledere via givtige processer kan understøttes i at håndtere forandringer.

Den **refleksive praksis** handler om evnen til at holde sig orienteret og informeret om ny viden samt forholde sig kritisk hertil, hvilket vil øge muligheden for at håndtere forandringerne.

Situeret ledelse bundes i et pragmatisk perspektiv på ledelse, og beskriver ledelse som en praksis, der, på baggrund af viden og erfaring, skal læres. På den måde har både relationerne og konteksten betydning for ledelse.

Den **distribuerede ledelse** var vi kort inde omkring i problemafgrænsningen og distribueret ledelse fokuserer på fænomenet ledelse frem for lederen som person, og at ledelse er en fælles opgave.

Ovenstående er en kort gengivelse af de fire ledelsestilgange, og fælles for DAC og disse tilgange er, at der er fokus på ledelse og ikke lederen, og det understøtter yderligere vores omdrejningspunkt, at det er vejledergruppens og ikke den formelle lederens læring vi er interesseret i.

I forhold til vores problemstilling, vil vi - relevante steder i vores analyser - inddrage disse elementer, for at understrege at det er disse elementer vil gerne vil have vejlederne forholder sig til og lærer at anvende i forhold til at kunne bedrive procesledelse som vejleder.

Vores speciale vil tage afsæt i et ledelsespsykologisk og pragmatisk perspektiv på ledelse, hvor ledelse ikke handler om et enten eller, men et "både og". Vi ønsker at beskrive ledelse som en praksis, der skal læres, baseret på både videnskab og håndværk. Vi anskuer ledelse som kontekstuel, i det vi har fokus på det situerede, på praksisformer og handlingssammenhænge, hvilket gør, vi har fokus på den værdi, der skabes og ikke på

selve genstanden. Med andre ord er det den værdi, som vejledergruppen som organisation kan skabe, vi er interesseret i og ikke specifikt på de enkelte vejledere. Nærmere bestemt er det vejledergruppen som organisation, vi tager vores afsæt i.

4.2 Hvad er vejledning?

Igen er det med udgangspunkt i vores problemformuleringen, at vi i dette afsnit vil redegøre for *hvad* vejledning i folkeskolen er. Dette afsnit bruges som baggrund for en teoretisk analyse af sammenhængen mellem ledelse og vejledning.

Der findes ikke en eksakt definition af ordet vejledning, og i en professionel sammenhæng er der ligeledes langt fra en fælles forståelse af, hvad vejledning er, og hvordan vejledning udføres inden for forskellige fagmiljøer.

Vejledningsbegrebet bruges ofte som en fællesbetegnelse for forskellige strukturerede samtaleformer, hvormed begrebet får præg af konsultation, supervision, coaching eller rådgivning alt afhængigt af vejledningssituationen, men bruges også som en måde at facilitere læring på (Hermansen, Løw & Petersen, 2013).

I skoleverdenen har vejlederfunktionen skiftet karakter fra at handle om 'vejlederen som eksperten', der underviste elever med særlige vanskeligheder, til at handle om 'vejledning af kolleger' i forhold til udvikling af undervisning, metode og didaktik samt om vidensdeling (Boysen & Nielsen, 2014).

I specialet læner vi os op af Bodil Nielsen og Lis Boysens definition af vejledning som "...en undersøgende lærings samtale, hvor vejledte reflekterer over egne professionelle problemstillinger og handlemuligheder, og hvor vejleder støtter og udfordrer refleksionen." (Boysen & Nielsen, 2014, p.14)

Vejledning ses her som en lærende samtaleform, hvor vejleder bl.a. gennem spørgsmål støtter og udfordrer lærerens refleksioner over egen praksis. Dette kan også gælde på gruppe eller team niveau. Denne definitionen giver et bud på, hvad der skal læres i vejledningssituationen, når en lærer eller pædagog har en professionel problemstilling.

Ifølge EVA's rapport om *Ledelse tæt på undervisning og læring* (EVA 2015), har vejledning - fra vejledernes perspektiv - båret præg af frontløbere, der brændte for særligt selvinitierede projekter, der ikke i tilstrækkelig grad var forbundet til skolens mål og indsatser, og har været styret af en efterspørgselslogik. Boysen & Nielsen skelner mellem de *frivillige* vejledninger – hvor der nu er brug for en fælles praksis for at kvalificere det pædagogiske arbejde med *systematisk* vejledninger. Specielt de systematiske vejledninger er interessante, idet disse sikrer, at alle i organisationen modtager vejledning, og dermed bidrager vejledninger til ændring af skolekultur og til kapacitetsopbygning (Boysen & Nielsen, 2013). Dette kræver dog, jf. Bjergs rapport (Bjerg, 2014), at vejlederne påtager sig opgaven med de netop systematiske vejledningstyper som distribueret ledelse, men da rapporten viser, at ressourcepersoner og vejledere *ikke* opfatter deres praksis som *ledelse* og ikke er forbundet til skolens mål er det her, der er et stort læringspotentiale for vejledergruppen.

4.3 Hvilken sammenhæng er der mellem vejledning og ledelse?

Vi har i ovenstående afsnit beskrevet vores teoretiske afsæt for vores forståelse af henholdsvis vejledning og ledelse, og vil i dette afsnit foretage en teoretisk analyse af disse forståelser med det formål at få belyst hvilken sammenhæng, der kan ses mellem vejledning og ledelse.

Ud fra definitionen af vejledning som :“...en undersøgende lærings samtale, hvor vejledte reflekterer over egne professionelle problemstillinger og handlemuligheder, og hvor vejleder støtter og udfordrer refleksionen” (Boysen & Nielsen, 2014, p,14), ser vi en tydelig sammenhæng mellem vejledning og ledelse i forhold til både DAC's ontologiske ledelsestilgang og Elmholdt m.fl.'s ledelsespsykologiske tilgang til reflektiv ledelse jf. de fire antagelser om ledelse som distribueret, situeret, reflektiv og empowerment (Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2013), hvilket vi nedenfor argumentativt vil understøtte.

I og med vi i dette speciale tager afsæt i en ledelsesontologisk tænkning - DAC - er det interessant for os at foretage denne kobling mellem vejledning og ledelse, idet vi på dette grundlag antager, at vejledning er ledelse.

Når Elmholdt m.fl. argumenterer for en tilgang til ledelse som en reflektiv praksis, betyder det, at ledelse handler om at kunne være undersøgende og reflektiv i forhold til sig selv, og i forskellige situationer kunne agere på baggrund af forskellige forståelsesformer. Hvis man kender og forstår sin organisation, og det der sker i den, skal man kunne benytte de forskellige ovenfor beskrevne fire tilgange (Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2013). Hvis ledelse og vejledning er sidestillet, så handler det om, at vejlederne påtager sig at etablere forskellige undersøgende læringssamtaler med deres kolleger for på den måde at skabe refleksioner over professionelle problemstillinger og handlemuligheder ved at udfordre og støtte refleksionen. Det er altså evnen til reflektiv ledelse, der kaldes på både inden for ledelses- og vejledningsteorien, for at kunne etablere en undersøgende læringssamtale, hvor en reflektiv praksis er en vigtig tilgang. Dette understøtter at vejledning kan ses som situeret ledelse i den konkrete kontekst.

Desuden ses ledelse og vejledning ses som opgaver og processer, der varetages af forskellige personer i organisationen mhp. at nå skolens mål. Men et er at være vejleder og brænde for sit fags område, og noget helt andet er, at praktisere vejledning, som "...en produktiv kraft, der er med til at skabe, forme og bevæge fællesskabet, helheden eller organisationen" (Bjerg, 2014, p.8), hvilket kræver, at vejlederne opfatter og påtager sig denne skelnen, som også findes i beskrivelsen af ledelse. Drath ser netop på effekten af ledelse i form af retning, koordinering og commitment og dermed på *hvad*, der skal opnås og ikke *hvordan*.

I vejledningsteorien ser vi en bevidst skelnen mellem to typer af læreprocesser i organisationen - de frivillige og de systematiske vejledningsprocesser (Boysen & Nielsen, 2014). Til en frivillig vejledning søger en kollega kontakt hos en vejleder, hvad enten det er pga. et akut opstået problem eller et ønske om udvikling. Vejlederen understøtter kollegaen i at håndtere forandringen eller udfordringen og bidrager til at udvikle kollegaens kompetencer og handlekapalet i den givne situation - og bedriver situeret ledelse. Elmholdt argumenterer for, at en tilgang til ledelse som empowerment, handler om at udvikle menneskelige ressourcer gennem processer eller samtaler, hvilket vi mener kan sammenstilles med målet og udbyttet af frivillige vejledninger. Vi er dog klar over, at ledelse som empowerment er en praksis, der læres på baggrund af viden og erfaring og kræver, at både kompetencerne, færdighederne og relationerne har betydning for kvaliteten af den ledelse, der udføres.

For de systematiske vejledninger derimod gælder, at vejleder påtager sig opgaver, hvad enten forandringen er ønskelig eller ej for den enkelte kollega. Vejledningens opgaven her kan dreje sig om implementering af målstyret undervisning eller nyt it-system. For at vejledningerne kan blive systematiske skal vejlederne bl.a. være opsøgende, igangsættende, opfølgende og kunne evaluere på praksis. Her er det afgørende, at vejlederne ser sig selv som en del af organisationen, hvor vi her forstår det som en grundlæggelse forståelse, der findes i DAC. Ledelse er noget, man *producerer* gennem direction, alignment og commitment, og det er disse forudsætninger for ledelse, der giver mulighed for at opnå de opstillede resultater (Drath, et al., 2008). Hvis systematiske vejledninger skal ses som ledelse, er det centralt, at vejlederne gennem deres vejledning udøver ledelse, og at de formår at skelne mellem ledelse som reflektiv proces og formal ledelse. En vejleder må forholde sig reflektiv, ikke kun til kollegers problemstillinger, men må også kunne forholde sig, til sig selv og sin praksis, da alle situationen er forskellige.

Det handler om, at vejlederen - situeret - skal kunne sætte sin viden, evner og holdninger i spil i den konkrete situation for understøtte en refleksion mhp. at facilitere læring uafhængig om ændringen er ønskelig eller ej.

På baggrund af ovenstående argumentation forstår vi vejledning som ledelse baseret på, at vejledning og ledelse er opgaver og processer med et fælles ansvar i forhold til at nå organisationens (her skolens) mål og resultater. Vejlederen må, hvis ledelse og vejledning er sidestillet, kunne påtage sig at etablere forskellige undersøgende læringssamtaler med deres kolleger og blive medskabende af refleksioner over professionelle problemstillinger og handlemuligheder ved at udfordre og støtte refleksions- og læreprocesser, hvad enten det er de designede, systematiske vejledninger eller vejledninger baseret på frivillighed. Gennem en reflektiv ledelse er det, at understøtte hele organisationen i processen frem mod mål, vigtigt, at vejlederen kan benytte sig af de fire tilgange til ledelse og kunne forholde sig reflektivt til sig selv.

5. Hvilken sammenhæng er der mellem DAC og organisatorisk læring?

Ovenfor har vi defineret og redegjort for vores afsæt i forhold til begreberne vejledning og ledelse, ud fra at de er væsentlige begreber i specialet. Det samme gør sig gældende med 'DAC' og 'organisatorisk læring', idet de også fremgår af problemformuleringen, og dermed er særdeles vigtige elementer i specialet. Derfor vil vi nedenfor fortsætte med at præsentere og redegøre specialets teori, ved at uddybe DAC ontologien (Drath, 2008), som vi kort var inde på i afsnittet om "Hvad er ledelse?", og derudover organisatorisk læring ud fra Argyris og Schön (Argyris & Schön, 1996). Disse teorier vil vi inddrage i vores empiriske analyser.

5.1 Hvad er DAC?

Vi tager afsæt i et ledelsesbegreb, der adskiller sig fra både en managementpræget ledelsesstil, hvor der er fokus på den daglige drift; og desuden den individuelle psykologiske kategori, hvor der er fokus på lederens personlige egenskaber og positioner. Vi tillægger os en bredere forståelse af ledelse som processer i sociale handlesystemer, og at vejledning kan forstås som ledelse i kraft af, at vejlederne faciliterer processer med afsæt i både individuel og fælles inddragelse i at nå organisationens mål.

I afsnittet "Hvad er ledelse", fremhævede vi William Draths ledelsesontologi DAC (Drath, et al., 2008), som vores indgang til at kunne underbygge vores ledelsesperspektiv. DAC er som sagt ikke en ledelsesteori, men vi ønsker at bruge ontologien til at sætte en retning for ledelsesbegrebet i forhold til vores problemstilling, ud fra at der er forskellige måder at forstå og udøve ledelse på (Drath, et al., 2008).

DAC står for Direction, Alignment og Commitment (kurs, koordinering og commitment), og vi vil gennem specialet anvende både de engelske og danske betegnelser.

Forudsætningen for ledelse er:

- **Direction** (fælles kurs/retning) - enighed om fælles retning i fællesskabet i forhold til overordnede mål, fælles mål og vision
- **Alignment** (koordinering) - koordinering af viden og arbejde i fællesskabet

- **Commitment** (gensidig forpligtigelse/engagement) - medlemmerne i fællesskabet engagerer og forpligter sig til de fælles mål og opgaver

(Drath, et al., 2008, p. 636, oversat)

DAC siger ikke noget om hvad, der skal ledes, men udelukkende hvad det er for en ledelse, der skal produceres. Dermed er det produktionen af DAC, der indikerer, om der er ledelse tilstede.

It may or may not involve leaders and followers (...) It is the presence of direction, alignment and commitment (DAC) that marks the occurrence of leadership (...) Leadership is how people who share work in collective produce direction, alignment and commitment. (Drath, et al., 2008, p. 636)

Med andre ord er ledelse iflg. Drath ikke personer, positioner eller en bestemt ledelsesstil - det er ikke noget man er, men noget man skaber, og ledelse er noget der kontinuerligt skal produceres i organisationen, som en forudsætning for at kunne nå organisatoriske resultater (Drath, et al., 2008).

DAC tager et pragmatisk afsæt i forhold til ledelse og udvider den triadiske ledelsesontologi, som vi var inde omkring i afsnittet "Hvad er ledelse", idet DAC ontologien både rummer en individorienteret og en kollektiv ledelsesforståelse. Det handler om, hvordan medlemmerne i et arbejdsfællesskab - uanset stillingsbetegnelse - påtager sig ledelsesansvar og producerer ledelse, gennem kurs, koordinering og commitment. DAC ontologien understøtter billedet af, at ledelse handler om dialog og meningsskabelse, og hvor alle medlemmerne samtænker aktiviteter, der kan understøtte fællesskabet i at nå de fælles langsigtede mål (Drath et al., 2008).

The DAC ontology supports a view of leadership as dialogue and sense-making - conceived as activities in which individuals meet one another in the middle in mutual Transformation. (Palus & Drath, 2001, i Drath et al., 2008, p.651)

Ledelse er i DAC ontologien, et fælles projekt og rækker ud i organisationen til eks. grupper, opgaver mm., der bevæger sig på tværs af de organisatoriske strukturer. Ledelse ses derfor som et gruppefænomen frem for en rolle eller funktion, ud fra at der er mange andre end lederne i organisationen, der er ansvarlige for, at der skabes kurs, koordinering og commitment. "...direction, alignment and commitment are elements of an interrelated whole that enables cooperation and shared work in a collective." (Drath, et al., 2008,

p.642) De tre dimensioner skal altså ses som en integreret helhed, der muliggør samarbejde og værdiskabelse i fællesskabet.

Der er fokus på det relationelle og konteksten, idet DAC lægger sig op ad en kontekstuel forståelse af relationer og ledelse (Drath, et al., 2008), hvilket vi vil uddybe nedenfor ud fra modellen.

Nedenstående model er baseret på DAC ontologien og viser hvordan DAC og dermed ledelse produceres:

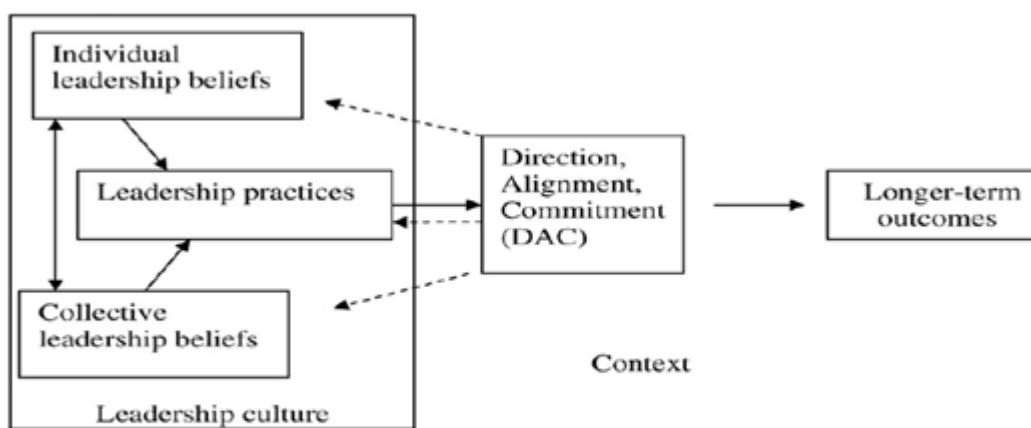


Fig. 2. A framework based on the DAC ontology.

Model 4: (Drath, et al., 2008, p. 642)

Som det ses ovenfor, er konteksten grundlaget i figuren. Dvs. at aspekter som eks. organisationens værdier, teknologier, strukturer mm. er konstitutive for produktionen af DAC og de langsigtede mål for organisationen.

I forhold til de langsigtede mål, er produktionen af DAC nødvendig, men kan ikke stå alene. Som det fremgår af figuren, er DAC ikke målet i sig selv, men et middel til at nå resultaterne. Derfor skal produktionen af DAC ses som en fortløbende proces, der justeres og udvikles, med henblik på at kunne understøtte forandringerne og organisationens langsigtede resultater.

Ifølge Drath, ligger ledelseskulturen til grund for hvordan, der produceres DAC, og påvirker ligeledes den ledelsespraksis, der er i organisationen. Som modellen viser, påvirkes ledelseskulturen både af individuelle og kollektive antagelser. Men for at der kan produceres DAC, er det en forudsætning, at ændringer i antagelser og praksis sker kollektivt, ud fra at ledelse - som tidligere beskrevet - ses som en fælles opgave og ansvar.

Som nævnt ovenfor, er der både individuelle og fælles antagelser om, hvordan der produceres DAC. De individuelle antagelser påvirkes løbende gennem interaktioner mellem mennesker, hvilket gør, at de langsomt kan blive til fælles antagelser. Der vil forekomme forskydninger i antagelserne, når der eks. sker udskiftning i fællesskabet. Nyankomne medbringer nye antagelser om, hvordan der kan produceres DAC, og på samme måde vil der forsvinde antagelser, når medlemmer af fællesskabet forsvinder (Drath, et al., 2008).

Når antagelserne omsættes til praksis, skabes en ledelsespraksis, der stiler mod at producere DAC, og på den måde bliver antagelser og praksis hinandens forudsætninger, i forhold til effekten af processen med at producere ledelse. Men det er ikke al praksis, der kan medvirke til ledelse, hvilket Drath understreger med at "only that which aims to produce DAC is leadership" (Drath, et al., 2008, p.643).

Som det fremgår af modellen, består DAC af tre uafhængige, men indbyrdes forbundne, ledelsesresultater (direction, alignment og commitment), og de kan produceres hver især på egen hånd med forskellig grad af effektivitet. På den måde *kan* der produceres retning men uden koordinering og commitment, hvis eks. en gruppe er enige om et fælles mål, men ikke formår at organisere eller engagere sig heri. Der kan også være der er et stort engagement (commitment) i gruppen, men uden der er en fælles retning og koordinering. Det vil fremgå, hvis det eksempelvis er en meget handlingsorienteret gruppe, der brænder for agere, men hvor de ikke kan blive enige om et fælles mål, og ej heller kan organisere deres indsatser. På den måde vil gruppen ikke være effektiv og producerer ikke DAC, idet de tre elementer skal være til stede og fungere sammen som i en syntese. Derfor er produktionen af DAC en fortløbende proces mellem de individuelle og fælles antagelser, og der er behov for at DAC kontinuerligt udvikles, fortolkes og genfortolkes i fællesskabet (Drath, et al., 2008).

5.2 Muligheder og begrænsninger i DAC

Individorienteret ledelse

DAC ontologien bygger på et decentraliseret perspektiv på ledelse, som giver nogle nye måder at anskue ledelse på. Essensen er at vi skelner mellem "ledelse" og "ledere", og at vi med DAC bevæger os væk fra den triadiske ledelsestilgang, hvori ledelse, via lederen, ses som et middel til at skabe resultater, og hvor DAC ser ledelse som resultatet af handlinger og processer i fællesskabet. Ledelse er i DAC dekoblet lederen som person. Dermed bliver ledelsesprocesserne interessante, da det vil være dem, der baner vejen for handlingerne. DAC siger ikke noget om det individorienterede lederskab - eks. hvilke kompetencer, menneskelige egenskaber, viden osv., der understøtter god ledelse. DAC definerer ikke hvad, der skal ledes, men udelukkende hvad det er for en ledelse, der skal produceres i fællesskabet.

Derved frigøres det triadiske ledelsesfokus fra den formelle og administrative ledelsesopgave og rolle, til i stedet at handle om den enkeltes bidrag i fællesskabet, uafhængigt af position. Der er fokus på relationerne, konteksten og på meningsskabelse - det er et fælles ansvar at producere kurs, koordinering og commitment, som ud fra definerede mål, kan føre frem til resultater i organisationen. DAC tager afsæt i en grundlæggende antagelse om, at mennesker, der arbejder sammen, udvikler et fælles tankesæt om, hvordan der skal produceres kurs, koordinering og commitment (Drath et al., 2008).

Et kritikpunkt kunne i denne forbindelse være, at DAC ikke siger noget om *hvordan*, lederen og den enkelte medarbejder (her vejleder), som procesleder skal optræde - hvad det er for nogle kvaliteter og kompetencer, det kalder på. Men det vil afhænge af konteksten, og den enkelte må derfor søge andre kilder, i forhold til hvad gode ledelseskompetencer er.

Distribueret ledelse

Formålet med den alternative ledelsesontologi er desuden, at DAC skal være med til at skabe nye ledelsespraksisser, som ikke udelukkende er knyttet til den formelle leder, men at der sker en betydelig stigning af fælles og distribueret ledelse.

The purpose of proposing an alternative ontology of leadership is to create the potential for new leadership beliefs and practices that do not depend on the leader–follower interaction. Such new leadership beliefs and practices are called forth by the increasing importance of shared and distributed leadership... (Drath et al., 2008, p.651)

Ud fra ovenstående vil DAC, alt andet lige optimere muligheden for en effektiv distribueret ledelse. I “Distribueret ledelse i offentlige organisationer”, af M. Jakobsen, A.M. Kjeldsen og T. Pallesen, alle professorer fra Århus Universitet, skriver de, at:

Distribueret ledelse er, når den formelle ledelse og medarbejderne deles om ledelsesopgaverne...” og “Distribueret ledelse defineres som delingen af ledelsesopgaver i en organisation med henblik på at påvirke organisationens ressourcer, beslutninger og mål. (Jakobsen, Kjeldsen & Pallesen, 2016:208+209)

Men udfordringen kan være, at de, der varetager den distribuerede ledelsesopgave, ikke har en formel titel og dermed kan det vanskeliggøre diskussionen om ledelsesprocesserne frem til målene. Jakobsen m.fl. siger også, at en vellykket distribueret ledelse kalder på, at medarbejderne påtager sig ledelsesopgaver og ansvar i de processer, de varetager (Jakobsen, Kjeldsen & Pallesen, 2016).

Magtperspektivet

I en DAC tænkning kan det dog være utydeligt, hvor beslutningskompetencen ligger, og det kan være en udfordring, at magtperspektivet mindskes og er uklart med eks. distribueret ledelse. Det kan være uklart, hvem der har det formelle ansvar for ledelsesprocesserne, og dermed har og bærer ansvaret for, at der arbejdes mod de fælles mål. DAC ontologien forholder sig ikke til magtperspektivet og dermed heller ikke i den magtforskydning der kan være i organisationen mellem de tværgående grupper. Dermed er der heller ikke fokus på om, og evt. i hvilken grad, der implicit foregår uformel eller formel magt i arbejdsfællesskaberne. På den baggrund kan ledelse komme til at handle om den uformelle magt der praktiseres ude i arbejdsfællesskaberne med afsæt i at meningsskabelsen dannes på baggrund af den dialog og det samarbejde der foregår.

Som ovenstående viser, er der både fordele og ulemper ved at betragte ledelsesperspektivet ud fra DAC, men vi finder stadig at ontologien vil være et godt bud på, hvordan vi kan få belyst vores problemstilling, hvilket vi vil uddybe primært i vores analyse.

DAC vil være det ledelsesontologiske perspektiv specialet igennem, og være et af vores grundlæggende afsæt i tilgangen og analysen af vores empiri. Det handler om menings-skabelse hos de enkelte vejledere, mellem vejledere samt i fællesskabet og i det vejledergruppen arbejder som en tværorganisatoriske gruppe, har de et særligt ansvar for at producere DAC i organisationen, med afsæt i organisationens overordnede mål.

5.3 Læringsteoretisk grundlag

I vores forståelse lærer organisationer kun, når organisationens medlemmer lærer, og derfor finder vi, at en tilgang til organisatorisk læring, må indeholde en forståelse af læreprocesser blandt individer. Dette sker primært med udgangspunkt i Donald Schöns teori om den reflekterende praktiker (1930-1997, amerikansk forsker), samt i en organisatorisk kontekst gennem Chris Argyris' (f. 1923, Harvard University) og Donald Schöns begreber om single-loop læring og double-loop læring. Afsnittet bruges i analysen af empirien, for at undersøge hvordan DAC sættes i spil som organisatorisk læring.

5.4 Handling, viden og refleksion

Vores pragmatiske tilgang til læring bygger på Deweys lærings syn, der, meget kort beskrevet handler om, at læring sker gennem deltagelse og interaktion i praktiske processer, og ved bevidst at reflektere over de erfaringer processen har medført (Brinkmann, 2006).

Donald Schön byggede videre på denne læringsforståelse, ved at adskille den reflektive praktiker fra den tekniske rationalist, i den måde et menneske opfatter et problem og handler på baggrund heraf. Den reflektive praktiker opfatter ethvert problem som unikt og opfatter løsning som en proces, der omfatter både problemforståelse, -formulering og -løsning i en rekursiv proces (Schön, 2001).

Med begrebet *viden--i--handling* mener Schön, at vores viden ofte ligger i vores handlinger, handlemønstre og fornemmelse for det, vi har i hænderne (Schön, 2000). Det beskriver de handlinger, vi foretager os spontant uden at være i stand til at forklare det, og er derfor ofte en tavs viden. Begreber er dynamiske, idet beskrivelser forstås som konstruktioner, der kan testes gennem undersøgelser og refleksioner.

Schön bruger begrebet *viden--i--praksis* om specifik viden, som den erfarne professionelle har tilegnet sig ved erfaringer og gentagelser i sit fag. Erfaringerne øger den implicite viden--i--handling, så individet kan handle mere intuitivt og automatiseret. Derved kan der opstå en risiko for selektiv uopmærksomhed, der beskrives som "blinde pletter", og som forhindrer oplevelsen af, at blive overrasket og dermed også forhindrer muligheden for refleksion--i--handling (Schön, 2001).

Ifølge Schön adskiller gode praktikere sig fra dårlige i deres måde at praktisere på, hvilket han forklarer med begrebet *refleksion-i-handling*. Det er én måde at tænke på, som forhindrer, at praksis bliver rutinepræget, idet den bygger på engagement og fornemmelse for det, man arbejder med og dermed på at være lærende (Schön, 2001). Refleksion-i-handling sker, når individet oplever noget overraskende og undersøger det, hvilket kan ske på tre måder:

- tænke tilbage på hvad vi har gjort
- vi kan holde en pause midt i forløbet
- vi kan reflektere midt under handlingen uden at afbryde den

Det er en eksplicit refleksiv læreproces, hvor individet slipper sin vanemæssige måde at handle på efter ovenstående mønster. Refleksion, viden og handling sker i en og samme proces, og handlinger er ikke kun styret af rationelle overvejelser over deres formål eller mulige konsekvenser, men derimod ofte styret af en ikke-bevidst viden, som er tæt forbundet med handlingen selv. Schön påpeger, at én ting er at være i stand til at reflektere-i-handling, og en ganske anden ting er at være i stand til at *reflektere over refleksion-i-handling*, hvilket kan kaldes *refleksion over handling*. Dette kan indirekte være med til at forme vores fremtidige handlinger i praksis (Schön, 2000).

5.5 Organisatorisk læring

Til at indkredse organisatorisk læring anvender Argyris og Schön tre begreber, som efterfølgende bruges til at beskrive to typer af læreprocesser i organisationer. De tre begreber præsenteres nedenfor, som henholdsvis: organisatorisk handling, organisatorisk undersøgelse og organisatorisk viden.

Argyris og Schön kobler **organisatorisk handling** til organisations evne til at handle (Argyris & Schön, 1996). Handling kan ikke reduceres til den enkelte medarbejders handling, men er et udtryk for organisationens evne til at *skabe forudsætninger*, som muliggør de handlinger, der skal til for at individet eller en gruppe kan handle organisatorisk.

En gruppe eller team kan kaldes en organisation (Madsen 1996), når visse betingelser er opfyldt. Det sker gennem:

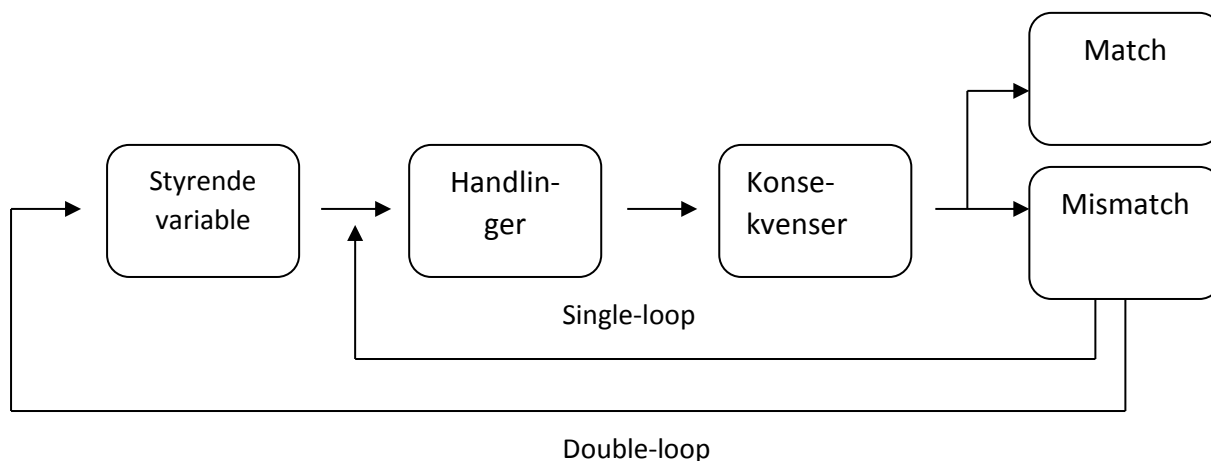
- regelfølge, hvor der er truffet procedurer for beslutninger,
- delegation af handlingskompetence på kollektivets vegne til individer - der optræder som organisationsagenter
- et tydeligt skel mellem gruppen og omverden

Argyris og Schön mener, at handling kommer før læring, da læring (at tænke, at vide, at huske) i sig selv er en form for handling. Hvis man skal identificere læring, må man derfor kigge efter (nye) handlinger (Argyris & Schön, 1996).

En **organisatorisk undersøgelse** foregår ved, at individet foretager en undersøgelse på organisationens vegne, og ser sig selv, som en del af det organisatoriske fællesskab. Dermed besvarer Argyris og Schön spørgsmålet om, hvordan individuel læring transformeres til organisatorisk læring. Citatet "the intertwining of thought and action that proceeds from doubt to the resolution of doubt", (Argyris & Schön, 1996, p.11) beskriver, at tvivlen udspringer af en uoverensstemmelse mellem det forventede resultat, match og det faktiske resultat af handling, mismatch. Denne erfaring eller forstyrrelse blokerer for det spontane *flow* af handlinger og giver anledning til refleksion med den hensigt at justere handlingerne, så flowet genoprettes.

Organisatorisk viden handler i Argyris og Schöns optik om, *hvordan* organisationen løser problemer, og viser sig i forskellige "systems of beliefs that underlie action", (Argyris & Schön, 1996, p.13), kaldet *theories of action*, hvilket vi oversætter til handlingsteorier. Handlingsteorien er afhængig af, hvordan medlemmerne fremstiller den, men da 'organisationen' betegnes som "active processes of organizing", betyder det, at organisationens individuelle deltagere konstant må forsøge at forstå organisationen, samt kende og forstå sig selv, inden for organisationens kontekst, som en "refleksiv udforskning" (Laursen, 2010). Handlingsteorierne kommer til udtryk gennem to former: "theory-in-use" (oversættes til brugsteori), som er bagvedliggende antagelser, tavse og uerkendte værdier, som ubevidst styrer handlingerne, og betegnes som styrende variable. "Espoused theory" (oversættes til skuet teori), som er de forestillinger eller udtalte værdier, personen har om arbejdet, og er den officielle og italesatte teori.

Argyris & Schön beskriver organisatorisk læring som den udforskningsproces, der er udspunget af mismatch mellem forventet og faktisk resultat af en handling. De skelner mellem to typer læreprocesser, der kan føre til en forandring i organisationens handlingsteori (Argyris & Schön, 1996).



Model 5: Single- og double-loop læring

Kilde: Illeris 2014, p. 157

Single-loop læring forstås som den læreproces, der forandrer handlinger inden for samme forståelsesramme. Som læreproces er den god til at ændre rutiner, udfordringer og handlinger, som gentager sig. Den har fokus på effektivitet og forbedring.

Double-loop læring derimod forstås som den læreproces, hvor et uventet resultat korrigeres ved først at undersøge og ændre grundantagelserne, de styrende variable og derefter ændre på handlingerne (Argyris & Schön, 1996).

Som diagrammet viser, er der først er tale om læring, når individet kommer frem til et match eller et mismatch på baggrund af en handling. Det, at opdage et problem og tænke sig til en mulig løsning, er et skridt på vejen til organisatorisk læring, men ikke nok. Organisatorisk læring indebærer, at den tænkte løsning afprøves i handling, og der fremkommer et ønsket resultat, match eller mismatch. Argyris og Schön betoner på denne måde både refleksion og handling som vigtige for organisatorisk læring.

Opsummeret er organisatorisk læring er et udtryk for, hvordan individer og organisationer oplever en forstyrrelse, som kræver andre handlinger, og sker gennem single-loop eller double-loop læring. Læring opstår i processen med at undersøge handlingsteorier, gennem anvendte skue- og brugsteorier, ved at gøre de tavse og implicite antagelser eksplícite. I det øjeblik individet eller individer opdager et problem/mismatch, reflekterer, finder en løsning og iværksætter løsningen, bliver den til organisatorisk læring.

Resultatet af læreprocessen skal dog indlejres i individuelle forståelser af organisationen, før det er muligt at kalde det organisatorisk læring. Overgangen, mellem individuel til organisatorisk læring sker ved en organisatorisk forankring. Ifølge Madsen (Madsen, 2012) taler Argyris og Schön omtaler forskellige forankringer, der oversættes til organisatoriske spor. Først og fremmest skal læring og viden spredes fra individet til organisationen i processen: opdage mismatch, reflektere, finde løsning, indføre løsning. Efterhånden som de enkelte individer ændrer deres beskrivelser og løbende bliver mere eller mindre samordnet i deres aktiviteter i forbindelse med deres kollektive interaktion (Argyris & Schön, 1996), ændrer andre individer også antagelser. Det sker gennem en eksplicitering af den viden, der før var implicit og tavs, samt en intention om at oversætte den til fælles, eksplicit viden

i operationelle handlingstrategier, regler, værdier og antagelser inden for et givet felt (Stegeager & Laursen, 2013).

5.6 Koblingen mellem organisatorisk læring og DAC

Indledningsvis i specialet beskrev vi et resultat fra en forskningsrapport (Bjerg, 2014), som peger på, at der er et stort læringspotentiale i skoleverdenen, hvis vejledere betragter deres vejlederpraksis som ledelse af processer. Samtidig er der forskningsmæssigt belæg for, at en styrkelse af vejlederfællesskabet, vil kunne understøtte vejlederne i deres opgave, i form af bl.a. videndeling samt sparring og at en styrkelse af fællesskabet vil understøtte gruppens samlede opgave i forhold til skolens mål. På den baggrund argumenterer vi teoretisk for, at vejledning er ledelse. Vi har endvidere introduceret DAC, som et afsæt til at udvikle en ledelsesforståelse og -praksis i kapitlet "Vejledning er ledelse", og derudover har vi desuden introduceret organisatorisk læring ud fra Argyris og Schön.

Når vi kobler disse teoretiske forståelser - primært DAC og Argyris & Schöns' organisatoriske læringsforståelse - med hinanden, ser vi, at der både er en sammenhæng, men også, at de på områder er hinandens forudsætninger, hvilket vi nedenfor vil argumentere for. Analysen inddrages senere i specialets øvrige analyseafsnit i forhold til vores empiri.

Overbevisninger og antagelser

En organisations handlingsteori består, som tidligere beskrevet, af en skuetheori, der ofte er forskellig fra brugsteorien. Brugsteorien udgør de styrende variable, som eks. overbevisninger, antagelser og handlestrategier, og ligger bag de handlinger individer gør. De er ofte ubevidste og tavse, men da brugsteorien er et udtryk for den måde, individer eller grupper forstår deres organisation på og handler på, er de styrende variable vigtige, som grundlag for at ændre handlingsteorien (Argyris & Schön, 1996). Argyris og Schön mener, at det er individets tænkning, der bruges som disposition til at handle, og det kan ske både på et ubevidst og et bevidst niveau. Tankerne er, når de ekspliciteres skuetheorier, men når vi betragter handlinger, kan det både være udtryk for skue- og brugsteorier, og dermed ikke nødvendigvis afhængig af individets tænkning. Vi kan altså ikke ud fra en handling alene afgøre om der er tale om single- eller double-loop læring.

Til sammenligning med dette er ledelsesontologien DAC baseret på en antagelse om, at mennesker, der har et arbejdsfællesskab, udvikler overbevisninger eller antagelser om, hvordan man producerer ledelse, der kan føre til en praksis, hvormed der produceres kurs, koordinering og commitment (Drath, et al., 2008). Antagelser i DAC er knyttet op på individets tænkning, og kan forstås som en disposition til at handle, i tråd med det som vi ser det hos Argyris og Schön. Det vil sige, at den måde vi tænker ledelse på er afgørende for, hvordan vi agerer i praksis, hvilket for os at se, meget vel kan sidestilles med begrebet om organisationens handlingsteori om ledelse: Det er de antagelser individer eller grupper har om ledelse, de relaterede praksisser, der er afgørende for hvad og hvordan, der produceres DAC og dermed også en faktor for ledelseseffektiviteten. I modsætning hertil vil Argyris og Schön dog pointere, at den måde, vi agerer i praksis, ikke nødvendigvis er udtryk for brugsteorien, men at det lige så vel kan være et udtryk for skueteorien, idet de skelner mellem niveauer af bevidsthed og ubevidsthed. Hvis det er et udtryk for en skueteori, vil vi blot handle ændret - single-loop, men vil ikke have ændret vores opfattelser af ledelse, hvilket vil kræve en ændring af brugsteorien, og dermed ikke kunne efterkomme det krav, der er til produktion af DAC. For at der kan produceres DAC, skal der ske double-loop læring, og double-loop læring er derfor en forudsætning for DAC.

Praksis, feedback og læring

I et DAC- perspektiv er det fællesskabets kapacitet til at producere fælles kurs, koordinering og commitment, der giver effekt. DAC er det, der produceres i konteksten på baggrund af de antagelser, fællesskabet har om ledelse, og dét der får gruppen til at handle, som den gør.

I forhold til modellen (model 4) så foregår der feedback fra DAC til de underliggende individuelle overbevisninger, og det er nøglen til at udvikle ledelsespraksis. Feedback er derfor et redskab til løbende at justere og kvalificere de fælles antagelser om ledelse og ledelsespraksisser på baggrund af de individuelle antagelser. Feedback rettet mod den aktuelle praksis vil på den måde kunne forstås som single loop -læring jf. Argyris & Schön. Hvis feedbacken stiller spørgsmålstegn ved de eksisterende praksisser samt ved de underliggende overbevisninger, og får medlemmerne til at reflektere og ændre praksis, så kan der blive tale om double- loop-læring. I et DAC-perspektiv baseres ledelse på fælles overbe-

visninger og praksisser, og dermed bliver feedback en kritisk faktor for løbende at stimulere til refleksion og korrektion af de aktuelle individuelle og de kollektive overbevisninger og praksisser.

Ifølge Argyris og Schön er vores antagelser ofte implicite og ubevidste (Argyris & Schön, 1996), og hvis de individuelle antagelser om ledelse skal ændres, må de ekspliciteres, hvormed individet eller gruppen har mulighed for at opdage mismatch mellem skue- og brugsteorien. Dette skal ske i gruppen, som udgør organisationen, da den enkelte ellers er overladt til at fortolke og forstå de nye perspektiv selv med risiko for at udvikle ny skuetiori frem for en refleksion over brugsteorien. Dette er en forudsætning for læring, men ikke tilstrækkeligt for organisatorisk læring (Argyris & Schön, 1996). En praksis er svær at ændre, da den pr. definition er stærkt forbundet med en række underliggende overbevisninger og relaterede ledelsespraksisser. Vi forstår dette således, at når man tilstræber at ændre på en kollektiv ledelsespraksis, så bør man forholde sig til de eksisterende forestillinger og handlemønstre om, hvordan man forstår og praktiserer ledelse i den givne kontekst. Dette sker gennem den refleksive proces. Derudover skal man understøtte den refleksive proces, hvor man får skabt en ny fælles forståelse - hvormed gruppen "forstår og bliver enige om, hvad der behøver at blive gjort" (Yukl, 2009, p.26, i Elmholdt, et. al, 2013, p.9) samt de aftaler, hvordan man producerer kurs, koordinering og commitment.

5.7 Diskussion af DAC og organisatorisk læring

I et single-loop går man et enkelt skridt tilbage, til de hidtidige handlinger, og forsøger gennem en begrænset undersøgelse at korrigere dem, for at rette fejlen – nogle gange med det ønskede resultat ift. kommende konsekvenser, andre gange ikke. Hvis ikke, kan det hænge sammen med, at fejlen er genereret af en utilstrækkelig brugsteori. I et double-loop går man dette ekstra skridt tilbage i et forsøg på at tage sin hidtidige brugsteori op til kritisk vurdering og reflektiv undersøgelse. Ideelt set italesætter man det, der hidtil ikke kunne beskrives, og man forholder sig til det, der hidtil ikke kunne diskuteres. Dermed har man skabt nye grundbetingelser for planlægning og design af relevante handlinger. Resultatet kan blive udviklingen af en omstruktureret brugsteori, som herefter styrer fremtidig praksis. Hvis den ændrede brugsteori repræsenterer en bedre tilpasning, skulle ens handlinger nu i højere grad få de ønskede konsekvenser, altså et match. Hele denne proces: et ekstra

skridt tilbage, den refleksive undersøgelse, udviklingen af en revideret brugsteori og udmøntningen af den i handling, svarer til double-loop læring.

Ved at stræbe mod tydelig DAC i organisationen; her vejledergruppen, vil det med afsæt i feedback loops understøtte gruppen og dens medlemmer i at reflektere. På den måde er DAC med til at sætte rammen for læringen i gruppen. Dels ud fra at der i DAC er fokus på det fælles frem for det individuelle, og ved at stræbe mod en effektiv direction, alignment og commitment, er det med til at understøtte den organisatoriske læring, da det kræver at medlemmerne hyppigt og kontinuerligt reflekterer over deres handlinger, og korrigerer i praksis, for at opretholde DAC. Ved at have fokus på en tydelig fælles kurs, vil det også medvirke til, at der i gruppen, gennem refleksivitet, opstår øget mulighed for double-loop læring og dermed organisatorisk læring, fremfor hvis kursen er utydelig - DAC styrer grundlaget for refleksion.

Det er vigtigt at huske, at DAC ikke er et mål - men et middel, og en mulig risiko og ulempe ved at fokusere tydeligt på den fælles kurs, er, at der ikke kontinuerligt undersøges om kursen stadig giver mening. Det gælder både i forhold til dét, der kommer frem fra dialogerne, og desuden når gruppen skal forsøge at få det til at harmonere med alle de forskellige opfattelser, de hver især har.

Ved entydig fokusering på fælles kurs er der en fare for, som vi beskrev tidligere, at DAC bliver en ændring af handlinger - som single-loop frem for som double-loop læring, hvilket ikke fremmer organisatorisk læring og hvilket kan føre til nye ureflekterede vaner og mønstre. Problemstillingen opstår desuden i kraft af, at antagelser er blinde og dermed svære at give feedback på. Især hvis vi selv er en del af dem - hvilket er gældende her, hvor vi som aktionsforskere, også har fokus på det kollektive, frem for det individuelle. For at sikre, at gruppen ikke udvikler nye single-loops, tilstræber vi, som aktionsforskere, at inddrage de individuelle brugsteorier som baggrund for det kollektive gennem vores aktioner.

Vi har nu redegjort for, at ledelsesontologien DAC kan understøtte en kollektiv læreproces, hvor det handler om både at styrke individuelle og kollektive ledelsesantagelser og praksisser samt kan understøtte læring.

Hvis vejledere i højere grad skal opfatte deres funktion, praksis og rolle som ledelse, og samlet set skal arbejde målrettet med forbedring af organisatoriske resultater, er der brug

for en proces, der indebærer, at vi, aktionsforskere og gruppen, eksperimenter med fremgangsmåder, der i højere grad er med til at udvikle en kollektiv forståelse for dette gennem double-loop læring. Ledelse kan da forstås som en reflektiv proces, idet ændringerne sker på baggrund af refleksioner, og det er disse, der forenklet sagt, baner vejen for den nye forståelse og handlemåder. Det sker på baggrund af de individuelle refleksioner omkring brugsteorien koblet på handlinger mhp. at opdage mismatch. Det kan, i kollektivet gradvis betyde, at de individuelle antagelser transformeres til gruppens antagelser om ledelse, hvor gruppen skal blive enige om, hvad de som organisation har af mål og dernæst producere DAC. Refleksionerne er dermed vigtige og bærende for læringen om ledelse, og når det skabes og samskabes som aktiviteter i kollektivet, øges samarbejdet mellem vejlederne, og det bliver muligt at producere DAC. Produktionen af DAC er i sin simple form et kriterium for produktion af effektiv ledelse og for organisatorisk læring, men for at undgå udelukkende single-loop læring, bliver double-læring også en forudsætning for kvaliteten af produktionen af DAC.

Vi arbejder på baggrund af ovenstående videre med forestillingen, at ledelse skal ses som en reflektiv proces. Ud fra den betragtning, vil det være muligt at producere DAC, idet det er refleksioner over især brugsteoriene, der kan igangsætte nye forståelser og muligheder mhp. at skabe fælles kurs, koordinering og commitment, som double-loop læring i gruppen.

6. Dialogen som lærings- og refleksionsrum

Med udgangspunkt i ovenstående afsnit om DAC og organisatorisk læring, vil vi med dette afsnit redegøre for specialets tilgang til organisatorisk coaching i forhold til at skabe et lærings- og refleksionsrum. Vi undersøger altså *hvordan* det er muligt at sætte DAC i spil som organisatorisk læring. Det skyldes, at vi, i forhold til de dialoger og interviews vi har med vejledergruppen, overordnet set, har taget afsæt i principperne om de særlige kvaliteter, der er ved dialogen, som kan medvirke til at udvikle læring. Afsnittet bruges som teoretisk baggrund i aktionerne med vejledergruppen, samt i analysen mhp. at undersøge organisatorisk læring og skabe øget mulighed for organisatorisk læring.

I vores forståelse kan organisatorisk coaching opfattes, som en strategi designet til at fremme organisatorisk læring (Thøgersen & Stegeager, 2009), og som beskrevet i indledningen, kan ses som en samtalebaseret læreproces. Dahl ser organisatorisk coaching som lig med organisationskommunikation (Dahl i Laursen et al., 2010), hvilket har betydning for det syn, der er på kommunikation, organisationer og på organisationsforandringer. I forbindelse med organisatorisk læring og læreprocesser handler det om, at læring sker, når individer gennem dialogiske undersøgelser forholder sig til deres meningsproduktion, og til hvordan de taler og tænker sammen (Dahl i Nørlem et al., 2010).

Dialogen som mulighed for læring

Vores tilgang til læreprocessen baserer sig på en dialogforståelse, som refererer til humanistisk psykologi med inspiration fra bl.a. Martin Buber og David Bohm (Alrø, Dahl & Kloster, 2013).

I Buber-traditionen ses dialogen som en særlig måde at være i relation på, hvor kommunikationen er præget af bestemte kvaliteter. I den Bohmske tradition ses dialogen som en bestemt form for samtale, der adskiller sig fra diskussion, debat og monolog. Fælles for dialog-opfattelsen er, at det er gennem dialog, mennesker bliver forbundet og en del af en større enhed (Alrø, Dahl & Kloster, 2013). Som forskere har vi mulighed for at lette processen og få dialogen til at 'flyde let'. Alrø & Kristiansen definerer en dialog således:

...en dialog er en undersøgende og uforudsigelig samtale, hvor ligeværdige dialogpartnere forsøger at få det bedste frem i hinanden ved at spørge ind til hinandens perspektiver og fremførte synspunkter, og hvor nye perspektiver og handlemuligheder, som parterne ikke kendte på forhånd kan produceres imellem dem. (Alrø & Kristiansen, 1998, p.11)

Dialogen igangsætter refleksionen, bl.a. ved at spørge ind til problemet, aftale målet og få italesat iagttagelser, refleksioner og følelser med henblik på, at parterne får mulighed for at observere noget nyt om sig selv. Dette kan medvirke til nye erkendelser, som kan føre til nye måder at udføre praksis på og producere DAC. Gennem dialoger skabes lærende samtaler om gruppens praksis og gruppens opfattelser af praksis. Heri ligger, at samtalepartnere selv rummer ressourcer til problemløsning, men at vejlederen/vejledergruppen behøver hjælp til at få dem frem i dagens lys (Alrø, Dahl & Kloster, 2013).

Vores forholdemåder som facilitatorerne

I beskrivelsen af vores forholdemåde i vejledergruppen, vil vi benytte de grundlæggende måder, som Alrø opstiller, hvor dialogen er læringsorienteret (Alrø, Dahl & Kloster, 2013). Vi vil tilstræbe at forholde os *nysgerrige og undrende* til de perspektiver vejledergruppen lægger frem ved at stille spørgsmål, som er både undersøgende og opklarende (Alrø, Dahl & Kloster 2013).

Formålet er, med et minimum af indblanding fra vores side, at få medlemmerne i gang med en dialog, hvor de kobler sig på hinandens argumenter og lader sig forstyrre og selv undersøge egne antagelser ud over andres antagelser, efterhånden som de træder frem. Det betyder, at vi skal være til stede på en *ikke-styrende måde*. Når vi opdager elementer i samtalen/dialogen, som vi mener, bør undersøges yderligere, kan vi inddrage *afklarende udspørgen*. Det kan gøres ved, at vi spørger ind til følelser eller hypoteser om, hvad det kan handle om på baggrund af det, som der vækkes i os selv. Det er vigtigt ikke at forveksle det med en konfronterende udspørgen, som kan indebære en risiko for, at den anden føler sig underlegen eller fejlfortolket, hvilket kan beskadige relationen og påvirke læringsudbyttet negativt. Derfor er det vigtigt, at være gennemsigtig og stille procesorienterede spørgsmål for at afklare relationens status. Afklarende eller *perspektiverende* spørgsmål kan øge refleksionen og udvide samtalens 'rum' ved at indføre nye idéer eller perspektiver, og vejlederne kan gøres opmærksomme på elementer eller perspektiver, som

ikke tidligere har været bevidste. For os er det vigtigt at være transparente, delagtiggøre og inddrage vejlederne for at sikre, at vejlederne i gruppen er medejere af processen og dermed har vi fokus på det fælles anliggende, idet aktionsforskning fokuserer på fremadrettede løsninger og handlinger og aktionsforskningsprocessen forbliver en dobbelt partcipatorisk proces (Madsen, 2011). Ved at bruge *perspektivskiftet*, som har at gøre med at få sat ord på det; at kunne tage beslutninger for sig selv og for gruppen, opnår vejlederne mulighed for empowerment, som her betyder en "vilje til brainstorme, argumentere og analysere mhp. at kvalificere senere beslutninger" (Alrø, Dahl & Kloster, 2013, p.29). Modsat er det også vigtigt, at have fokus på recognition, som handler om, at vejlederne er villige til at lytte og undersøge hinandens perspektiver på det fælles anliggende. (Alrø, Dahl & Kloster, 2013).

Som aktionsforsker og facilitatorer skal vi være opmærksomme på at lægge vores egne overvejelser eller undren på bordet, og skal afholde os fra at tilbyde tolkninger af vejledernes tanker og handlinger.

Opsamlingsvis er vores forholdemåde en undersøgende tilgang via dialogen, hvilket betyder at stille opklarende og undersøgende spørgsmål, skifte perspektiv, være nysgerrig, lyttende og nærværende til stede. Målet er at støtte gruppen i at blive klogere sammen - at lære sammen - frem mod et fælles mål og støtte gruppen i at nå de ønskede resultater (Alrø, Dahl & Kloster, 2013). Dette, uden at tage standpunkt eller være producerende, men ved at holde fokus på rammerne og dialogen. Det handler altså om at styre på form og mål mere end på indhold, på en ikke-styrende måde.

Reflekterende team

Vi vælger undervejs at afprøve forskellige set-ups både fordi gruppen er forholdsvis stor, og fordi vi ikke har en fast rutine og viden om hvad, der virker bedst som refleksions- og læringsrum for gruppen. Bl.a. inddrager vi metoden om det reflekterende team, idet refleksioner er grundlæggende for vores læringsforståelse. Det er Tom Andersen, norsk psykiater (Andersen, 2005), der har udviklet metoden til at holde fokus på refleksionsprocesser. Metoden kan bruges, når en gruppe af mennesker arbejder sammen på at skabe nye indsigter og nye muligheder. Processen forløber således, at en facilitator interviewer en person i gruppen, som har et problem at fremlægge. Det kan også være en hel gruppen, der

går i dialog om et aftalt problem eller emne. Det reflekterende teams opgave er her at lytte. Når teamet inddrages, leverer de refleksioner tilbage, som samtalen har givet anledning til. Imens skal fokuspersonen eller - gruppen lytte. Bevægelse mellem reflekterende team og samtale mellem fokusperson/fokusgruppe og proces kan skifte flere gange. Der kan fremkomme et højt niveau af refleksion, idet der ved hvert skift reageres på den foregående refleksion (Andersen, 2005).

ANALYSE AF EMPIRI 1



7. Analysefremgang til analyse 1 – empiri 1

I dette afsnit vil vi påbegynde analyser af vores empiri for at få viden, der kan lede til besvarelse af vores problemformulering:

Hvordan sættes DAC i spil i vejledergruppen som organisatorisk læring?

Som det fremgår af vores problemformulering, arbejder vi med to sæt af undersøgelses-spørgsmål:

Hvilken sammenhæng er der mellem vejledning og ledelse?

og

Hvilken sammenhæng er der mellem DAC og organisatorisk læring?

Disse spørgsmål vil vi belyse og besvare ud fra de to aktioner, vi har med vejledergruppen, og vores analyse vil derfor være todelt. Det betyder, at vi starter med at analysere aktion 1, hvor vi tager afsæt i de nævnte undersøgelsesspørgsmål, og i vores teoretiske udgangspunkt omkring DAC og organisatorisk læring. Den første analysedel vil dermed også være todelt, idet der er to hovedområder, vi ønsker at få viden omkring - primært en viden om hvad status er i vejledergruppen i forhold til DAC og ligeledes en status på den organisatoriske læring i gruppen.

Opsummeret bunder vores teoretiske afsæt for analysen af empirien i, at vi dels har en hypotese om:

- at vejledning er ledelse
- at ledelse er en reflektiv proces
- at samarbejdet i vejledergruppe, kan medvirke til at understøtte den refleksive ledelse, i form af øget tendens til double-loop læring hos den enkelte vejleder og gruppen som helhed.

Aktion 1 - empiri 1

Jævnfør metodeafsnittet og empiri-designet består vores første aktion af flere elementer: et spørgeskema, 12 små semi-strukturerede interviews to og to (vejleder/vejleder) og en dialog i vejledergruppen som reflekterende team.

Vi vil først foretage en analyse i forhold til DAC og ledelse, og som vi var inde på i metodeafsnittet, vil det være ud fra en tostrengt analyse, da det både er kvantitative og kvalitative data, vi vil inddrage. Derefter analyserer vi i forhold til organisatorisk læring i gruppen - ud fra hvor det er muligt at se, at vejlederne taler om organisatorisk læring, hvor sker der single- og double-loop læring, og hvor foregår der refleksion-i-handling etc.

Med ovenstående afsæt vil vi i vores to delanalyser, til første aktion, undersøge *hvad* det er vejlederne siger, i henhold til perspektivet omkring vejledning og ledelse, og i forhold til organisatorisk læring vil det være *måden*, de siger det på, samt de refleksioner der kommer til udtryk, som vi analytisk vil koble til vores teoretiske perspektiv.

Hensigten med første aktion er således at kortlægge status i vejledergruppen i forhold til henholdsvis DAC og organisatorisk læring. Dels for at få et indblik i medlemmernes synspunkter og perspektiver på deres afsæt i udførelsen af deres opgave som vejleder, både individuelt og som gruppe, og dels for derefter at kunne planlægge næste aktion i gruppen med afsæt i denne status. På den måde efterlever vi principperne i aktionsforskning, idet de involverede (her vejlederne) og forskeren (os selv) sammen i interaktion med hinanden er med til at forme processen. Ud fra dette perspektiv indtager vi begge en insider position jf. Kragelund (2007), idet vi i planlægningen af processen tager afsæt i at vi er forskere i egen organisation; i både egen og kollegers praksis.

7.1 DAC-spørgeskema

I vores problemformulering er vi nysgerrige efter at undersøge og få viden om hvordan det er muligt at sætte DAC i spil i vejledergruppen som organisatorisk læring. For at kunne undersøge det, har vi brug for at få en indsigt i hvor vejledergruppen er i forhold til at produ-

cere ledelse som fælles kurs, koordinering og commitment. Først derefter vil det være muligt at se hvor, og i hvilken retning det vil give mening at arbejde med vejledergruppen i forhold til DAC.

Formålet med skemaet er, at det skal give et overblik over, hvor det er at gruppen fremover skal fokusere - om det er i forhold til kurs, koordinering eller commitment, der skal udvikles på.

Gruppen fik først en kort intro til hvad DAC står for, og de blev præsenteret for vejledningens to tilgange - de frivillige og de systematiske, samt hvilken ledelsestænkning der ligger bag. De fik også en kort forklaring på, hvad der ligger bag - at vi som forskere medtager dette perspektiv i vejledergruppen. (Bilag 1)

Derefter fik vejlederne følgende skema, som de besvarede individuel på selve mødet: (Bilag 3) med svar kategorier:

Ved ikke=0 point, Uenig=1 p, Overvejende enig=2 p, Enig=3 p, Meget enig=4 p

Max point i hver svar er 12x4= 48 point.

Model 6: DAC skema

Nr.	Spørgsmål	Total
	Direction/kurs	p
1	Vejledergruppen er enige om hvad der er gruppens samlede/fælles opgave?	6
2	Vi har i vejledergruppen en klar vision/plan for hvad gruppen vil opnå i fremtiden.	5
3.	Vejlederne er gode til at prioritere og håndtere opgaveløsningen - sondringen mellem egne interesseområder og skolens fokusområder?	13
4	Vi har fælles værktøj/redskaber, der hjælper os med at danne et overblik over fremgangen inden for både vores fælles og individuelle indsatsområder og delmål.	13
5	Vejledergruppen har fælles mål som danner baggrund for at træffe beslutninger om indsatser.	19
6	Vejlederne er gode til at kommunikere ud i organisationen?	19,5

7	Vejledergruppen har prioriteringer som hjælper os til at holde fokus på det vigtigste i vores opgaveløsning.	8
	Alignment/koordinering	
1	Vi koordinerer vores indsatser på tværs i vejledergruppen	13
2	Selvom vi arbejder med individuelle opgaver og funktioner, fungerer vores opgaveløsning samlet set godt.	15
3	Mit arbejde/mine opgaver er godt koordineret med de andre vejledere	14½
4	Primær- og projektgrupperne koordinerer deres opgaveløsning/indsatser effektivt.	10½
5	Vejlederne ved klart hvordan deres opgaver er en del af den samlede gruppes opgaveløsning.	9½
6.	Vejledergruppen har en klar mødestruktur generelt -som samlet gruppe og i projekt-/ primærgrupperne?	23½
7.	Vejlederne er opmærksomme på at dele viden og erfaringer med gruppens medlemmer	15
8.	Der er en tydelig ansvars- og rollefordeling.	21
	Commitment	
1	Medarbejderne i vejledergruppen oplever/føler en forpligtelse til gruppen.	20
2	Vejlederne har respekt for og tillid til gruppen og bruger hinanden som sparring på kryds og tværs.	20,5
3	Vejlederne er dedikerede til gruppen og hjælper gerne andre i gruppen, selv når der er knappe ressourcer.	19,5
4	Vejledergruppen sætter pris på, at det er gruppen der løfter og mestrer kerneopgaven, frem for det kun er den enkelte vejleders succes, der sættes i fokus.	13½
5.	Gruppen er gode til at motivere hinanden?	15,5
6	Vejledergruppens medlemmer prioriterer samarbejdet i gruppen højt.	21
7.	Det er naturligt at dele frustrationer, usikkerhed og tvivl med vejledergruppen eller med enkelte fra gruppen?	23
8.	Vejledergruppen er gode til at på kryds og tværs at anerkende hinandens succeser?	16

Som det fremgår af bilag 6, har vi opdelt svarkategorierne på følgende måde:

0-10 RØD = alarmerende, 11-20 GUL = lav, 21→ GRØN = positiv status.

Der er i alt 23 spørgsmål og de fordeler sig med: rød=4, gul=15 og grøn=4.

Overordnet set viser denne fordeling, at der er en uklarhed hos vejlederne, idet der overvejende er gule besvarelser. Status er derfor ud fra DAC, at vejledergruppen ikke producerer ledelse, idet de ikke har opnået en fælles kurs, fungerende koordinering og høj grad af commitment, og dermed vil gruppen heller ikke nå de mål og resultater der er for gruppen, hvilket vi nedenfor vil uddybe nærmere.

DAC status: Der er flere spørgsmål, hvor det overvejende svar er "ved ikke", og i vores beregninger er disse svar ikke medtaget i forhold til DAC-status. Det bunder i, at denne svarkategori får nul point, fordi den ikke siger noget om DAC i gruppen. Dog er denne kategori ikke uinteressant, men den viser en uafklarethed fra vejledernes side, hvilket i det mindste antyder, at der er noget, der skal arbejdes med i forhold til at tydeliggøre og præcisere udvalgte områder i forhold til DAC.

I forhold til **direction** - den fælles kurs for vejledergruppen, fremgår det tydeligt af svarene i skemaet, at den er mangelfuld, idet der udelukkende er gule og røde svarkategorier. Vejledergruppen giver med deres svar tydeligt udtryk for, at de ikke oplever, de har en fælles kurs eller mål som vejledergruppe - hverken på lang eller kort sigt. Dette billede understøttes af de kvalitative data, idet der generelt er meget få udtalelser, hvor vejlederne taler om "vi" (=vejledergruppen) og hvor den enkelte vejleder forholder sig til vejledergruppens mål og formål. Der er to steder i det reflekterende team, hvor et par vejledere kort berører målet for vejledergruppen:

...vi skal ende med et bedre slutresultat - sådan karaktermæssigt og at jeg som vejleder skal være en del af, at få lavet nogle tiltag, der til sidst kan bære os den vej.....Jeg tænker, at hvis vi alle sammen arbejder sammen med alt det vi byder ind med, så kan vi hæve det der slutresultat...

(En anden vejleder udtaler)

...jeg tænker at det her fora (=vejledergruppen) det handler om at finde et fælles fodslag, finde ud af hvad det er vi kan gøre sammen for at kunne løfte vores kolleger.

Begge vejledere henviser til, at vejledergruppen har en fælles opgave og mål, i form af at kunne understøtte deres kolleger i, at få eleverne til at klare sig bedre. Begge vejledere kan meget vel være handlingsorienteret og udføre direction på bedste vis, men det vil ifølge Drath ikke være effektivt, da det er solo-løb, uden koordinering og commitment. Umiddelbart, var der ikke mange, der tænkte deres opgave, som vejledere, på denne måde: at de skal bidrage til at nå organisationens samlede mål - gennem handlinger i praksis. Da dette stort set var det eneste sted i de kvalitative data, der blev fremhævet noget fælles **Direction**, hvilket stemmer godt overens med resultaterne fra spørgeskemaet, og vi konkluderer at status på produktionen af D er meget lav.

Der hvor gruppen har det bedste grundlag for DAC, er i alignment og commitment, idet der hvert sted er to grønne svarkategorier.

I **alignment** er svarkategorierne: en rød, 5 gule svar og to grønne svar. De grønne svar udtrykker, at gruppen mener, der er en klar mødestruktur og der er en tydelig opgave- og rollefordeling inden for deres egne projekt- og primærgrupper. Dvs. at vejlederne internt vurderer, at de koordinere godt, når opgaverne er tæt på egen praksis. Som insider-forskere ved vi, at alle vejlederne har konkrete opgaver, der er definerede og som de skal varetage ud fra egen opgaveportefølje. Der, hvor spørgsmålene handler om det forpligtende samarbejde og koordinering mellem vejlederne, er der plads til forbedring, og vi ser at selvom svarkategorierne falder ud som gule besvarelser, er de tættere på det røde end på grønne område. Det bliver alarmerende, i det tilfælde, hvor der vejlederne klart ved, hvordan deres opgaver, er en del af den samlede gruppes opgaveløsning, og således ser sig selv som en del af en større helhed. Koordinering handler ikke kun om praktisk udførelse af opgaver, men ifølge Drath også om koordinering af viden. Den viden den enkelte vejleder besidder, knytter sig, ud fra dette billede, til personen selv, hvilket gør organisationen følsom, hvis vejlederen evt. skifter job. Det at koordinerer viden handler også om at dele viden, som er en forudsætning for at styringen og effektiviteten bliver optimal. Det er således meget kritisk, at netop det punkt, der handler om at se sig selv som en del af det fælles ansvar falder ud i det "røde felt", meget kritisk. Status i forhold til **A** (alignment) vurderer, vi er mere alvorlig, end det kan synes ud fra tabellen.

Samme billede får vi fra de kvalitative data, hvor der ikke er nogen af vejlederne, der fremhæver projekter, opgaver eller lign. hvor de inddrager gruppen eller blot andre vejledere, i forhold til at løse opgaven. Status på alignment er således kritisk, idet vejlederne ikke udnytter hinandens kompetencer, viden mm. i forhold til eks. at søge sparring hos hinanden, og ikke ser sig selv og sin praksis som en del af det fællesskab, der skal løse. Spørgsmålet er så om vejlederne overhovedet ser vejledergruppen som det fællesskab, de skal comitte sig til.

Dét, der jf. skemaet produceres mest af i vejledergruppen, er **commitment**, som handler om, hvordan medlemmerne i fællesskabet engagerer og forpligter sig til de fælles mål og opgaver. Der er to grønne områder i spørgeskemaet: "Vejledergruppens medlemmer prioriterer samarbejdet i gruppen højt" og "Det er naturligt at dele frustrationer, usikkerhed og tvivl med vejledergruppen eller med enkelte fra gruppen", hvilket overordnede set er positivt, men som det også er muligt at tolke på forskellige måder og dermed give forskellige resultater i forhold til status. En udtalelse, fra en ny vejleder, understøtter første grønne område:

I første omgang... at man prioriterer de designede opgaver, fordi jeg som læsevejleder.... og så tænker jeg, at hvordan kan jeg så bruge resten af jer herinde, så tænker jeg det er jo interessant, hvis der er nogle matematikvejledere - er det nogle af de samme elever, lærere - er der noget vi kan snakke sammen om i forbindelse med rådgivning, men også noget omkring med trivsel og at det er et rigtig godt for at have nogle af de her møder.....

Hun snakker om vejledergruppen som det fællesskab, der skal samarbejde om at nå organisationens mål gennem øget samarbejde, ved at bruge ordene "resten af jer herinde". Udtalelsen er alene i forhold til at snakke om vejlederne som gruppen, og 'commitment' i denne optik, er netop i forhold til gruppen og ikke i forhold til kolleger i praksis, hvilket ikke træder frem ud fra besvarelsen i spørgeskemaet. Det andet grønne område viser, at vejlederne oplever, at de bruger hinanden i de situationer, hvor noget ikke lykkes for dem i praksis. En anden ny vejleder udtaler:

Jeg synes stadig jeg er ved at finde min position og har været meget alene i det her og det er først nu her jeg er kommet med nu her (læs= med i vejledergruppens mødefora) og det mit egentlig mål er, at nå ud til de enkelte kolleger.

Denne udtalelse taler lidt imod, hvad skemaet viser i de mange gule svarkategorier. Hvad er grunden til at hun har følt sig alene, hvis der i gruppen er tilstrækkelig commitment til stede, i kraft af de gule besvarelser: bruger hinanden på kryds og tværs til sparring (nr. 2 i Commitment), motiverer og hjælper hinanden (nr. 3 og 5). Point-tallene i de gule besvarelser ligger i modsætning til Alignment tættere på grønt end på rødt område, hvilket er lidt underligt, idet vejlederne netop ikke koordinere deres viden og arbejde på tværs (Alignment nr. 1,3 og 4). På baggrund af ovenstående konkluderer vi, at der er commitment til stede i gruppen, men vi kan ikke pege på, hvad det er gruppens medlemmer comitter sig til i praksis.

Opsummeret DAC-status ud fra 1. aktion

Ud fra vores analyse af data fra den første aktion i vejledergruppen, kan vi konstatere, at DAC som ledelsesontologisk tænkning pt. ikke eksisterer i vejledergruppen i tilstrækkelig grad til, at der, ud fra et DAC-perspektiv, produceres ledelse som fælles kurs, koordinering og commitment. Ud fra DAC modellen, er det bekymrende, da det alt andet lige betyder, at gruppen ikke vil opnå de opstillede mål, og faktisk ikke er bekendt med og enige om de fælles mål. Det ses i og med at gruppen ikke oplever, der er tydelige mål og retning for den samlede vejledergruppe som enhed, og de heller ikke arbejder fra fælles mål og opgaver, og det vil derfor være svært at vurdere gruppens resultater. Ud fra at gruppen ikke har en tydelig kurs for gruppens arbejde, understøtter det ligeledes, at gruppen ikke koordinerer, planlægger, sparrer, videndeler etc. med hinanden - for på hvilken baggrund skal de gøre det, med hvilket formål, jf. de manglende fælles mål. Umiddelbart comitter vejlederne sig til hinanden, men primært - for os at se - ud fra vejledernes skueteorier og antagelser om, at de er en samlet gruppe, der har nogle fælles opgaver. I den forbindelse vil vi inddrage den engelske psykoanalytiker, W.R. Bion (Bion, 1993), som interesserede sig for gruppeadfærd.

Han taler i bogen *Erfaringer i grupper* (1993) om at grupper kan arbejde rationelt med en opgave, og understreger at det fælles mål/opgaven er central for gruppens identitet; at den

binder gruppedeltagerne sammen. Det fælles mål er afgørende for succes, fordi det får alle til at trække på samme hammel.

Alle grupper mødes for at „gøre“ et eller andet, uanset hvor uformelle de er; og i denne aktivitet samarbejder de enkelte deltagere efter bedste evne. Dette samarbejde er vilkårligt og afhænger i nogen grad af specifikke færdigheder hos den enkelte. (Bion, 1993, p.127)

Denne tilgang til gruppedynamik er vi også overbevist om er gældende i vejledergruppen. De ved hvem hinanden er, de ved de betragtes og betegnes som én enhed - en gruppe - og at der er nogle forventninger til dem, som dog ikke er tydelige jf. manglende direction. Men med afsæt i Bion, vil der alt andet lige i dette tilfælde, dannes en gruppedynamik, og hvor arbejdet i gruppen og kvaliteten/effekten heraf, er afgørende ud fra om der er tydelige mål for gruppens arbejde. Derfor ses der også en grad af commitment, som gør det muligt at arbejde videre ud fra.

På dette grundlag vil det være afgørende, at vejledergruppen sammen får defineret og sat en fælles kurs for deres samarbejde; at vejledergruppen får udviklet et fælles tankesæt om, hvordan der skal produceres kurs, koordinering og commitment.

Særlig kursen, som vi ser som en væsentlig del af fundamentet, er mangelfuld, men de øvrige områder viser derudover, at der ikke er en klar overensstemmelse af enighed, og det er det samme billede, udtalelser fra de små makker-interview og proces med reflekterende team, viser. Der er dog positive elementer både i interviewene og fra spørgeskemaet i forhold til DAC og det giver anledning til, at vi som forskere ser et potentiale i at fortsætte vores undersøgelse af den organisatorisk læring i gruppen. Det, at flere områder fremstår med tydelige afvigelser i forhold til medlemmernes egen tankegang om opgave, opgaveløsning, eget bidrag til fællesskabet, kan give anledning til refleksioner på baggrund af mismatch.

7.2 Status i forhold til organisatorisk læring

På baggrund af vores teoretiske analyser og hypoteser, ønsker vi som sagt også en status på den organisatoriske læring i gruppen. Vi ønsker at undersøge og få en viden om samarbejdet i vejledergruppen som enhed, i forhold til hvordan dette fællesskab kan medvirke

til at understøtte DAC og reflektiv ledelse i form af øget dobbelt-loop læring hos den enkelte vejleder og gruppen. Med andre ord har vi med afsæt i Argyris og Schön fokus på at undersøge gruppens evne til at skabe forudsætninger, der gør det muligt for både den enkelte vejleder, men også gruppen, at handle organisatorisk (Argyris & Schön, 1996). I analysen betragter vi kommunikationen/talehandling som handlinger, så når vi interesserer os for den enkelte vejleders læring i form af refleksion-i-handling, er det ikke i forhold til hverdagens vejlederpraksis, men i forhold til refleksioner over hverdagens vejlederpraksis, som den fremstår i som en organisatorisk undersøgelse, der kan transformeres til organisatorisk læring i gruppen via single- eller double-loop læring.

Analysedel 1- semi-strukturerede interview

Som vi var inde på i den teoretiske redegørelse omkring læring, baserer læringsperspektivet i specialet sig på, at det er individer, der lærer, og at lærende individer jf. Argyris & Schön, påvirker hinanden og via kollektiv interaktion bidrager til organisatorisk læring (Argyris & Schön, 1996). Vi er som forskere, i første omgang interesseret i at undersøge status på det individuelle plan i forhold til, hvordan vejlederen opfatter sig selv i sin funktion og rolle som vejleder, da det er resultatet af læreprocessen i individuelle forståelser af organisationen, der skal indlejres, før det spredes til organisatorisk læring. Dette kræver, at vejlederne foretager en selviagttagelse eller en selvundersøgelse, og på den baggrund kan opdage et evt. Mismatch og evt. finde "blinde pletter", som beskrevet i teoriafsnittet. Vi har tidligere i specialet redegjort for, at vejledning og ledelse processuelt kan sidestilles og at organisatorisk læring indeholder individuelt læring, hvor det er individet, der reflekterer over styrende variable. For at kunne besvare problemformuleringen - og bygge op til organisatorisk læring, bad vi vejlederne om at interviewe hinanden to og to ud fra spørgsmålene:

- Hvem er du som vejleder?
- Hvad kendetegner dit arbejde som vejleder?

Hensigten med denne dialog mellem de to vejledere var at den som minimum skulle igangsætte en refleksion omkring deres viden-i-praksis og meget gerne en refleksion-over-refleksion-i-handling, da det først er her læring opstår, og som oven i købet jvf. Schön kan forandre fremtidige handlinger. I forhold til det første spørgsmål valgte de fleste vejledere

at svare meget konkret ud fra deres opgaver, og refleksionsniveauet forblev primært på viden-i-praksis.

Spørgsmålet gav i nogle sammenhænge anledning til en refleksion eller en selvundersøgelse, men der var flere steder, hvor besvarelser blev som denne:

Nogle af de ting jeg gerne vil kendes for er at jeg er "the to go to guy - the fixer - jeg ordner problemerne når de opstår. Jeg forsøger at være effektiv og løse problemerne som vejleder. Og.. øh.. vil gerne være så professionel som muligt, lave noget det holder, som du også sagde, noget der er realistisk ikke kun det er en teknisk god løsning, men også noget der har en nytteværdi.

Denne vejleder sætter klart nytteværdien for sine kolleger højt, og forklare sig, ud fra det vi forstår som vi forstå som viden-i-praksis. Vejlederen handler intuitivt og automatiseret - i og med han siger: "jeg er the fixer - jeg ordner problemerne, når de opstår" med den risiko, der er for selektiv uopmærksomhed, og som kan forhindre at opdage "blinde pletter" eller mismatch mellem egen praksis og f.eks. forskningsresultater og vejledningsteorier, bl.a. via Boysen og Nielsen (Boysen & Nielsen, 2014). Vi forstår det, som en skueteori, og der har ikke været anledning til en refleksiv udforskning, hvor en deltager ifølge Laursen, konstant forsøger at forstå organisationen, samt at kende og forstå sig selv, inden for organisationens kontekst (Laursen, 2010). Som vi ser det opfatter vejlederen sig desuden heller ikke som en "organisationsagent", der handler organisatorisk på vegne af fællesskabets mål, men som handler i praksis ud fra den nytteværdi, det kan have for andre.

Flere af de nye vejledere kunne ikke svare på spørgsmålet og de reflekterede i stedet over, hvordan de kunne tænke sig at blive som vejleder. En ny vejleder udtaler:

Jeg er faktisk lidt spændt på opdage det. Jeg tror, noget af det der kendetegner mig som menneske er, at jeg langt hen ad vejen er meget ordentlig, men på den anden side, så måske også meget intuitiv. Måske to ting som ikke altid sådan helt harmonerer.

Vi forstår denne udtalelse som netop den refleksive praktiker, der er kendetegnet ved, at betragte hver situation og problem som unikt, og i en og samme proces opfatter løsning, der omhandler både problemforståelse: "jeg er faktisk lidt spændt på at opdage det", -formulering: "Måske to ting, som ikke altid harmonerer" og - løsning: "jeg tror det der kendetegner mig som menneske..." i en rekursiv proces.

Det er hans private værdier eller grundantagelser, han sætter i tale i forhold til at skulle påtage sig en ny funktion. Samtidig er han åben over for at undersøge sig selv i det nye, men hvorvidt det er en brugs- eller skue-teori afhænger af de handlinger, der følger. Vi ser udtalelsen som en form for selvundersøgelse, selvom den er af hypotetisk karakter, idet han ikke selv har fået øje på, hvad han gør ude i praksis som vejleder, men tilsyneladende opfatter vejledning som noget iscenesat og afgrænset, hvilket vi gerne vil vende tilbage til senere i analysen. Det vil vi gerne, da dette vi forstår dette perspektiv som noget nyt - men som ikke hører til i dette afsnit. Det handler i stedet om vejledning og ledelses-spørgsmålet.

Argyris og Schön (1996) siger, at organisatorisk læring udspringer af en individuel eller organisatorisk undersøgelse, og den resulterer i et match eller mismatch. Resultatet danner eller kan danne baggrund for to forskellige læringstyper: single-loop eller double-loop læring, hvilket vi er interesseret i at undersøge. De ovenstående eksempler er det billede, der primært er i svarene fra interviewene. Der er dog et eksempel på en individuel undersøgelse, i forhold til vejledernes refleksioner over sig selv i sin rolle og funktion, som vi vil fremhæve, da vi ser det som udtryk for en meget reflekteret vejleder, og som kan give anledning til at formode, at refleksionsniveauet kan løftes ved at sætte gruppen sammen fremover:

....stor forskel på at være rådgiver og vejleder. Det satte virkelig nogle ting i spil i mit hoved. Hvad er jeg egentlig her på det her sted? Hvad har jeg egentlig tænkt om mig selv? Jeg tror faktisk at jeg først tænkte, at jeg skulle være sådan en slags rådgiver så kunne folk komme, så skulle jeg finde en løsning på problemet og vende tilbage til dem. Hvor det bliver mere tydeligt, at jeg skal være vejleder. Jeg skal kunne stille de rigtige spørgsmål, så folk kan reflektere over deres egen praktisk og gå ud at ændre på den på en måde. Jeg vidste det måske godt, men.... Der tror jeg nok, at den opfattelse man har her på skolen - altså som bruger af vejledningerne - er, at vi vil gerne have en rådgivning eller en slags service, kan man sige.

Vejlederen sætter forskellige temaer i spil. Helt centralt er det hendes skelnen mellem rådgivning og vejledning. Denne distinktion er meget vigtig i litteraturen omkring vejledninger i Hermansen, Løw og Petersen (2013).

Netop de refleksioner, vejlederen gør sig om forholdet mellem at være vejleder og rådgiver, ser vi som det, Argyris og Schön kalder individuel undersøgelse (Argyris & Schön, 1996) Den individuelle undersøgelsen, eller selvundersøgelse, handler om de styrende variable: er jeg vejleder eller rådgiver; og altså de underliggende antagelser, der ligger til grund for medarbejderens handlinger. Vi forstår udtalelsen som en bevidst refleksion over disse underliggende antagelser, som Argyris og Schön også kalder forholdet mellem brugs- og skueteorier (Argyris & Schön, 1996). I teoretisk betragtning er netop de bevidste refleksioner hele grundlaget for læring, og vi ser her tegn på læring.

Ved at Schöns begreb, om den reflekterende praktiker, i form af refleksion-i-handling (Schön, 2001), får vejlederen øje på nye detaljer i problemstillinger og undersøger dem gennem eksperimenter. Schön beskriver det som en eksplicit refleksiv læreproces, hvor vi er nødsaget til at slippe vores automatiserede måde at handle på og til at tænke over det, vi laver, mens vi gør det (Schön, 2001). Vejlederen udtrykker et ændret blik for hvem, hvad og hvordan i forhold til egen rolle, funktion og praksis. Der er en markeret skelnen mellem "mig og omverden", men et er at "tænke" - noget andet er at handle. Argyris og Schön siger, at handling nødvendigvis må komme før læring, fordi læring (at tænke, at vide, at huske) i sig selv er en form for handling, hvilket vejlederen siger senere i interviewet: "Jeg ved godt hvad det rigtige er at gøre, men vejen derhen til den er svær." Dette giver os anledning til at forstå citatet, som en mulighed for double-loop læring på det individuelle niveau. Men hvis denne læreproces, skal række ud i den samlede gruppe, er der brug for en proces, hvor gruppens handlingsteori udforskes. Handlingsteorien er afhængig af, hvordan medlemmerne individuelt repræsenterer den, hvilket er et forsøg på at kende og forstå sig selv som en del af gruppen, samt at kende og forstå sig selv, inden for den organisatoriske kontekst (Laursen, 2010).

Denne udtalelse faldt som sagt tidligere i det korte interview mellem to vilkårlige vejledere, men vi vurderer på baggrund af bl.a. dette, at der er et fint potentiale til organisatorisk læring, som vil kunne bringes i spil i vejledergruppen, når den samles til fælles dialog.

Opsummeret - status ud fra 1. aktion

Den samlede analyse af status på første de små interviews viser, at der umiddelbart er et stort læringspotentiale organisatorisk set, ved at skabe overensstemmelse mellem det vejlederne hver især opfatter om sig selv og deres funktion i organisationen, i kraft af at arbejde med de styrende variable i gruppen. Derudover ser vi et stort potentiale for at skabe enighed om de handle-mæssige konsekvenser, det har, at skulle arbejde med både frivillige og systematiske vejledninger og med både single- og double-loop læring, hvilket betyder at arbejde som organisationsagent altså handle organisatorisk (Argyris & Schön, 1996), hvilket svarer til de systematiske vejledninger, hvor vejledning ses som ledelse. En forudsætning for at individuelle refleksioner kan udvikle sig til organisatorisk læring i vejledergruppen er, at den individuelle læreproces kan sprede sig til de andre medlemmer af vejledergruppen, hvilket kræver, at der bl.a. skabes forudsætninger som muliggør organisatorisk læring, hvilket vi fremadrettet skaber mulighed for ved at etablere et rum, hvor det er muligt at have den slags samtaler eller dialoger. Dette kan medvirke til en eksplicitering af den viden, der før var implicit og tavs og til dels individuel, samt skabe rum til at denne refleksion italesættes og gøre til fælles, eksplicit viden i handlingstrategier, regler, værdier og antagelse, hvilket fører til organisatorisk læring.

Analyse del 2- reflekterende team

Indgangsspørgsmålet på processen med det reflekterende team var (Bilag 2):

Hvilke opgaver skal løses og hvorfor?

- a. Hvilken vægtning har du mellem det systematiske og frivillige?
- b. Hvordan prioriterer du opgaverne? (Bestilte, selvopfundne, kollega-henvendelser, egen interesse, ledelsen, skolens indsatsområder)

Spørgsmålet er et udtryk for at arbejdet med kursen (direction), altså en enighed om den fælles retning i forhold til overordnede mål og vision. Da det stadig er første aktion, vælger vi igen et individuelt perspektiv, idet vi betragter den enkelte vejleders antagelser og handlinger, som det grundlag, der kan give refleksioner over brugsteorier, og som kan afstedkomme en nysgerrighed i gruppen i forhold til de forskellige opfattelser. Desuden spørger

vi til, hvad der styrer handlingerne, og der spørges til skelne mellem frivillige og systematiske vejledning, hvilket gruppen var præsenteret for her. Spørgsmålene, havde vi forventet at kunne give os et fingerpeg om vejlederne reflekterede over handlinger/handlingsteorier, grundantagelser, og evt. vejledning som ledelse, idet vi, som tidligere beskrevet læner os op af Nielsens fortolkning (Boysen & Nielsen, 2014) om at de systematiske er at arbejde på et refleksivt niveau med processer, der kan ændre kultur og skabe bedre resultater for den samlede skole. Som det var tilfældet i interviewene - se ovenstående analysedel - falder svarkategorierne også her forskelligt ud. Da processen, forløber som reflekterende team, giver det mulighed for at ejerskab og nysgerrighed i gruppen i såvel dialog-delen som i lytte-delen i processen. Som organisatorisk læreproces vil udtalelserne kunne danne baggrund for single-loop læring eller dobbelt-loop læring, hvis det opfattes som et mismatch i forhold til de synspunkter, der italesættes. Det kræver dog, at gruppens medlemmer ser på sig selv i gruppen, da det er organisatorisk læring i gruppen, vi fokuserer på.

En vejleder, som er en del af det reflekterende team, udtaler:

... det er kun lige kort med det fælles mål ude i det fjerne.....hvad var det lige det var? ..at der var den forskel .. altså at ens mindset på hvad det lige opgaven var? - hvad er overliggeren på det her? - hvad er det egentlig?. Det synes jeg ligesom var interessant.... altså hvordan arbejder vi med at få det, vores fælles output til at blive bedre... sådan har jeg slet ikke tænkt det tidligere.

Vi ser her en refleksion, der opstår på baggrund af tidligere udtalelser i gruppens dialog, under processen med det reflekterende team. Udtalelsen falder, hvor det reflekterende team giver tilbagemeldinger over, hvad de har lagt mærke til under dialogen. Der har ikke tidligere været italesat ord som 'mindset', 'vores fælles output', heller ikke under den begyndende gruppes dialog, hvilket vi som forskere opfatter som et fokus på de langsigtede mål. Vejlederen har analyseret og fortolket tidligere udtalelser og fremlægger her sin version af det, der er talt om. Når ordet 'mindset' anvendes, handler det netop om den tænkning, vi har om et givent emne, og italesat kan det være udtryk for en skueteori, men det kan også være udtryk for at der er behov for en anden tænkning om hvad opgaven er - og altså en mulighed for double-loop. Når hun siger: "sådan havde jeg slet ikke tænkt om det tidligere", peger det på, at vejlederen har lært noget nyt, som endnu ikke er omsat til organisatorisk læring, men kan blive det. Desuden lægger vi mærke til at, vejlederen snakker

om "hvordan arbejder vi " , hvilket vi tolker som fokus på gruppen som helhed. En organisatorisk handlingsteori - her gruppens handlingsteori - er netop afhængig af, hvordan medlemmerne fremstiller den, ved at forsøge at forstå organisationen, samt at kende og forstå sig selv, inden for organisationens kontekst, hvilket er en "refleksiv udforskning" (Argyris & Schön, 1996) og samtidig ser sig selv som en del af den. På baggrund af citatet, kan vi ikke afgøre hvilket potentiale der er, men at der foregår en bevidst refleksion gennem et oplevet mismatch, træder tydeligt frem. Vi formoder, at denne udtalelse er positiv, da det er meget ærligt at sige højt, hvad andres udtalelser gør ved ens mindset. Elmholdt siger, i forhold til en refleksive praksis som ledelse, at evnen til at holde sig orienteret og informeret om ny viden, samt forholde sig kritisk hertil, øger muligheden for at håndtere forandringer og dermed også have fokus på den værdi, der skabes gennem forandringerne frem for på selve genstanden. (Elmholdt, Keller & Tanggaard, 2014). Vi opfatter vejlederens udtalelse som ny viden, hun har fået, og som hun forholder sig til ved at have fokus på den værdi, det kan skabe på lang sigt. Drath mener, at de individuelle antagelser påvirkes løbende gennem interaktioner mellem mennesker, hvilket gør, at de langsomt kan blive til fælles antagelser og ovenstående udtalelse vil på den måde kunne understøtte læring i gruppen. En anden vejleder udtaler om gruppens handlingsteorier, at:

Jeg tror den diskussion som HB og HJ havde, synes jeg egentlig var ret interessant - det med at de diskuterer det der med, om de skal følge op på den vejledning, man har givet, og der sad jeg sådan lige og tænkte, og det er fordi deres roller er så forskellige. At det ene er en faglig vejledning og det andet er en trivselsvejledning... Jeg kunne godt forestille mig, at hvis man i HJs position gik ind og skulle vejlede og sådan ligesom fulgte op på det, så kunne det måske virke mere som en... kontrol.....at man holdt øje med ens kolleger, frem for hvis det var noget trivsels - der ser jeg måske en forskel.. som omsorg.

Hvis DAC skal sættes i spil som organisatorisk læring, er der netop brug for at reflekterer over disse temaer i fællesskabet, da commitment handler og at engagerer sig og forpligte sig til de fælles mål og opgaver. Det italesættes ikke, hvorvidt vejlederen her er enig i, at det er kontrol at "følge op", men citatet viser dog, at der er forskel på brugsteorier, afhængig af person og funktion og dermed mulighed for mismatch. Da det, som sagt, er brugsteorien, der styrer handlingen, er det vigtigt at afgøre, om vejlederne opfatter det som kontrol, når de handler i praksis eller hvad, de opfatter det som? Hvis vejlederne opfatter

det som "kontrol", vil det give anledning til at undersøge, hvordan de håndterer at udføre "kontrollen" og dernæst, om der kan være andre metoder der i højere grad vil kunne give læring. Det vil her dreje sig om henholdsvis single-loop eller double-loop læring - hvis vejlederne håndterer det ved at ændre metoden/handlinger i praksis, vil der være tale om single-loop, men hvis det lykkes at ændre opfattelsen bag, kan det åbne for nye muligheder og ny praksis - og dermed blive double-loop- læring. Problemformuleringen ønsker en viden om, hvordan vi sætter DAC i spil som organisatorisk læring, hvilket vi fortsat formoder er double-loop læring, da det ellers bliver vanskeligt at sætte DAC i spil. Individuelle antagelser, som brugsteori, ofte er tavse og u(er)kendte, og det handler om, hvordan vejlederne forstår gruppen og sig selv i gruppen, hvilket kan være begrænsende for hvad og hvordan de handler. Ud fra rapporten af Helle Bjerg (Bjerg, 2014), fremgår det, at vejlederne i hendes undersøgelse tager afstand fra, at deres vejlederopgave handler om ledelse. Ledelse her, er ud fra den triadiske ledelsestilgang, hvilket førnævnte vejleders udtalelse omkring "kontrol" understøtter. Det er nødvendigt at vejlederne reflekterer på grundantagelsesniveau, hvis det skal være muligt at øge den organisatoriske læring og særligt, hvis disse små tegn på double-loop, skal forankres i gruppen som læring.

Opsummeret

Samlede analyse af status for organisatorisk læring på processen med reflekterende team, viser et behov for mere læring, hvis DAC skal sættes i spil. Enkelte steder ser vi refleksioner over brugsteorien, som ved de to udtalelser, men i de fleste tilfælde, gav ikke anledning til at gå i gang med en undersøgelse, hvilket vi tolker som om, der ikke var mismatch. Gruppens brugsteorier er de bagvedliggende antagelser, som ubevidst styrer handlingerne. Disse er ofte tavse og uerkendte og handler netop om, hvordan vi forstår organisationen og os selv i organisationen. Vi ser en mulighed for at øge den organisatoriske læring, ved at arbejde med refleksioner i forhold til de styrende variable både individuelt og i gruppen OG et stort potentiale om at skabe enighed om de handlemæssige konsekvenser internt i gruppen, primært i forhold til ledelseperspektivet og arbejdet med både frivillige og systematiske vejledninger. Det er derfor nødvendigt, at medlemmerne i gruppen vil tale ud fra sig selv og med et blik på sig selv i organisationen, hvilket de to eksempler er gode eksempler på, men vi ikke så mange steder i empirien. Vi oplevede et godt engagement og positiv deltagelse, men der kom ikke meget snak i gang om dem selv som

gruppe, deres samarbejde, deres videndeling. Altså egne grundantagelser i forhold til gruppen. Af det empiriske materiale fremgår ordet "vi" to gange, hvilket giver os anledning til at tolke, at der også er brug for at betone gruppens samarbejde, brug for at betone gruppens viden om hinanden mhp. at kunne bruge hinandens kompetencer konstruktivt.

7.3 Opsamling på status af DAC og organisatorisk læring i aktion 1

Ud fra vores analyse af data fra den første aktion i vejledergruppen, kan vi konstatere, at DAC som ledelsesontologisk tænkning pt. ikke eksisterer i vejledergruppen i tilstrækkelig grad til, at der produceres ledelse som fælles kurs, koordinering og commitment. Gruppen vil ikke opnå de opstillede mål, idet gruppen ikke oplever, der er tydelige mål og retning for den samlede vejledergruppe, og de arbejder ikke ud fra fælles mål og opgaver. Da gruppen ikke har en tydelig kurs for dens arbejde, understøtter det ligeledes, at gruppen ikke koordinerer, planlægger, sparrer, videndeler etc. med hinanden - for på hvilken baggrund skal de gøre det og med hvilket formål, jf. de manglende fælles mål. På dette grundlag vil det være afgørende, at vejledergruppen sammen får defineret og sat en fælles kurs for deres samarbejde; at vejledergruppen får udviklet et fælles tankesæt om, hvordan der skal produceres kurs, koordinering og commitment.

Ud fra vores analysedel omkring organisatorisk læring, kan vi konstatere, at status på organisatorisk læring er mangelfuld. Det er især vejledernes opfattelse af at tilhøre en gruppe, der i fællesskab samarbejder for at nå målene, som ikke ser ud til at være til stede. Få gange bruges ordet 'vi' og få gange fortælles om, hvad vejlederne bruger hinanden til. For at fremme organisatorisk læring, er det en forudsætning, at der igangsættes en proces med at undersøge handlingsteorier, gennem anvendte skuetæori og brugsteori, ved at gøre de tavse og implicite antagelser eksplicitte. Det, at flere områder fremstår med tydelige afvigelser i forhold til medlemmernes egen tankegang om opgave, opgaveløsning, eget bidrag til fællesskabet, kan give anledning til refleksioner på baggrund af mismatch, men ikke mange steder foregår der en undersøgelse af handlingsteorien i gruppen, og der er mange udtalelser, der tyder på, at det, der kunne være opfattet som en forstyrrelse og givet anledning til refleksion, ikke har givet det.

På dette grundlag vil det være afgørende, at vejledergruppen sammen får defineret og sat en fælles kurs for deres samarbejde; at vejledergruppen får udviklet et fælles tankesæt om, hvordan der skal produceres kurs, koordinering og commitment.

Særlig kursen, som vi ser som en væsentlig del af fundamentet, er mangelfuld, men de øvrige områder viser derudover, at der ikke er en klar overensstemmelse af enighed, og det er det samme billede, udtalelserne fra de små makker-interviews og proces med reflekterende team, viser. Der er dog meget positive elementer både i interviewene, fra processen med det reflekterende team og fra spørgeskemaet i forhold til DAC og det giver anledning til, at vi som forskere ser et potentiale i at fortsætte vores undersøgelse af den organisatorisk læring i gruppen. Især positivt, da vi i den teoretiske analyse fandt frem til at netop læring, var forudsætningen for at DAC kan sættes i spil. Vi har flere steder fundet udsagn, der giver anledning til at se et potentiale, når forskellige vejlederne reflekterer over egne grundantagelser og udfører en egentlig selvundersøgelse, som en reflektiv læreproces.

7.4 Uddybende analyse og operationalisering

Ovenfor har vi netop afsluttet analysen af vores første aktion i vejledergruppen, hvor vi primært har et ønske om at få indblik i og status på vejledergruppens produktion af DAC og organisatorisk læring. Ud fra ovenstående analyse tillader vi os at kondensere resultaterne af analysen til at:

- Gruppen producerer ikke tilstrækkelig DAC
- Gruppen efterlyser især en tydelig kurs for vejledergruppen - direction
- Vejlederne reflekterer oftest ud fra et individuelt perspektiv
- Vejlederne anvender meget sjældent "vi" i deres udtalelser

Som skrevet i analyse 1 er der dukket væsentlige elementer op under vores analyse af status, som ikke direkte besvarer vores problemformulering, men som giver anledning til at undersøge det nøjere. Vi vil starte med at fremhæve og analysere udvalgte udtalelser fra første aktion i gruppen, da disse er med til at understøtte vores operationalisering og behov for at undersøge vejledergruppens perspektiv på ledelse. Dette perspektiv har vi tidligere, med afsæt i Bjergs rapport, fremhævet som vigtigt, i forhold til at vejlederne påtager sig den distribuerede ledelse, med henblik på at opnå de afsatte mål mest effektivt.

Afsnittet bruges således til at binde aktionerne sammen, og undersøge elementer, der falder ud og adskiller sig fra resten. På baggrund af ovenstående analyse og denne delanalyse, vil vi desuden præsentere en model, et læringssystem (Argyris, 2014), der kan støtte os i at blive opmærksomme på, hvordan vi sætter refleksioner i gang og støtter gruppen i at lære at lære i fællesskabet.

Iagttagelser i empiri 1

Vil tage afsæt i en meningskondensering omkring to vejleders dialog om vejledning og koble det på ledelse under det reflekterende team. Vores teoretiske afsæt og analyse siger, at vejledning er ledelse, kort fortalt ud fra at ledelse er en reflektiv proces, der ikke er personafhængig. I vores første aktion havde vi ikke en intention om at søge viden om vejledernes ledelsesperspektiv; da vi først ville undersøge gruppens status, som grundlag for senere at foretage denne undersøgelse i anden aktion omkring ledelse og vejledningsperspektivet. Derfor er der heller ikke nogle specifikke spørgsmål i den retning i første aktion, men på trods heraf, er det muligt, ud fra det empiriske materiale, at iagttage henvisninger til ledelsesbegrebet. Både direkte og indirekte træder ledelsesperspektivet frem under samtalen/dialogen i det reflekterende team. Derudover er der steder, også i de semistrukturerede interviews, hvor det analysemæssigt er muligt at tale om at vejlederne kommer med et ledelsesperspektiv, i forhold til deres egen rolle, og i forhold til gruppen.

Vi vil foretage en todeling idet vi dels vil analysere ud fra en meningskondensering af hvad flere af vejlederne udtaler sig om og dels i forhold til et specifikt sted i empirien, hvor ledelse særligt kommer i fokus.

Meningskondensering

De to første spørgsmål, vi bad vejlederne om at stille hinanden to og to var: "Hvem er du som vejleder?" og "Hvad kendetegner dit arbejde som vejleder?" Hertil var der kun få vejledere, der reflekterede over spørgsmålene, hvorimod flere var usikre og svarede tøvende. Flere svarer at de ikke helt ved det (endnu): "Ja, det ved jeg jo ikke helt endnu" og "I sagens natur ved jeg det jo ikke rigtigt. Jeg er faktisk lidt spændt på at opdage det." Som insider-forskere, ved vi, at der er flere af vejlederne, der kun har haft opgaven som vejleder i knap fire måneder, og flere af disse er under uddannelse. Derfor vil deres forestillinger om

vejlederrollen være på et mere hypotetisk plan, idet de styrende variable som vejleder, ikke er indlejret hos de nye vejledere som en brugsteori. Disse vejlederes handlingsteorier, vil primært tage afsæt i deres skue teori, idet de taler om deres forestillinger om praksis. Egentlig kan man sige, at disse vejledere, tager afsæt i de andre vejlederes historier om, hvad vejledning er, og hvad det vil sige at være vejleder. På den måde bliver det de erfarne vejlederes brugsteori, de taler og svarer ud fra. Hvorimod de vejledere, der har haft funktionen i længere tid, inddrager egen brugsteori. Men på den anden side, bliver de nye vejledere - på baggrund af vores spørgsmål bedt om at reflektere over en praksis, som de endnu ikke kender til, hvilket kan betragtes som refleksion over refleksion-i-handling, der både kan resultere i single-loop eller double-loop, afhængig af deres egen brugsteori på området. Med dette afsæt, kan det give en mulig forklaring på hvorfor der - for disse nye vejledere - ikke er en tydelig retning for deres rolle og opgave, hvilket igen forklarer deres svar i forhold til eksempelvis manglende direction i spørgeskemaet, men generelt manglende fælles kurs, koordinering og commitment.

Når vi så dykker videre ned i vores iagttagelser, så fremgår det, at de erfarne vejledere har et særligt syn på det at vejlede og på vejledning. Flere har en særlig forståelse af, hvad det vil sige at vejlede. Mange af deres udtalelser indikerer, at de forbinder en vejledning med at sidde over for en kollega og som ofte ud fra en position som rådgiver, hvor kollegaen forventer, at få konkrete råd eller løsninger med derfra. Flere eksempler på dette, er:

Jeg har faktisk ikke sådan helt prøvet at vejlede nogen endnu, altså sådan rigtigt.

(og)

Men som sagt jeg synes ikke rigtig jeg har prøvet at vejlede endnu. ...altså jeg har prøvet én gang at der kom en fra indskolingen....og har prøvet at når der kommer en fra udskolingen, så er det mere som kollega. (denne vejleder er også lærer i udskolingen og er afdelingskollega).

Ud fra disse udtalelser og lignende, lægger vejlederne generelt meget vægt på, at vejledning er mødet mellem den enkelte vejleder og kollega - det er her de ser deres funktion kommer i spil. En problematik i dette er, at der ikke er en bevidst skelnen mellem en vejleder og en vejledning - en skelnen der er vigtig i forhold til ledelse, hvor det ses, som det vi producerer, og ikke som den, vi er. I forhold til både Bodil Nielsen' (Boysen et al., 2014)

forståelse af vejledning og rapporten af Helle Bjerg (Bjerg, 2014), definerer de begge vejledning mere bredt. Ud over disse “en-til-en vejledningsseancer”, så handler vejledning også meget om, at udbrede viden i organisationen eks. i fagteam, og på den måde er der også fokus på at vejlederne har et bredere ydre organisatorisk ansvar. Det ligger implicit en forståelse af, at vejledning er distribueret ledelse, hvilket understøtter vores antagelse om, at vejledning kan ses som ledelse.

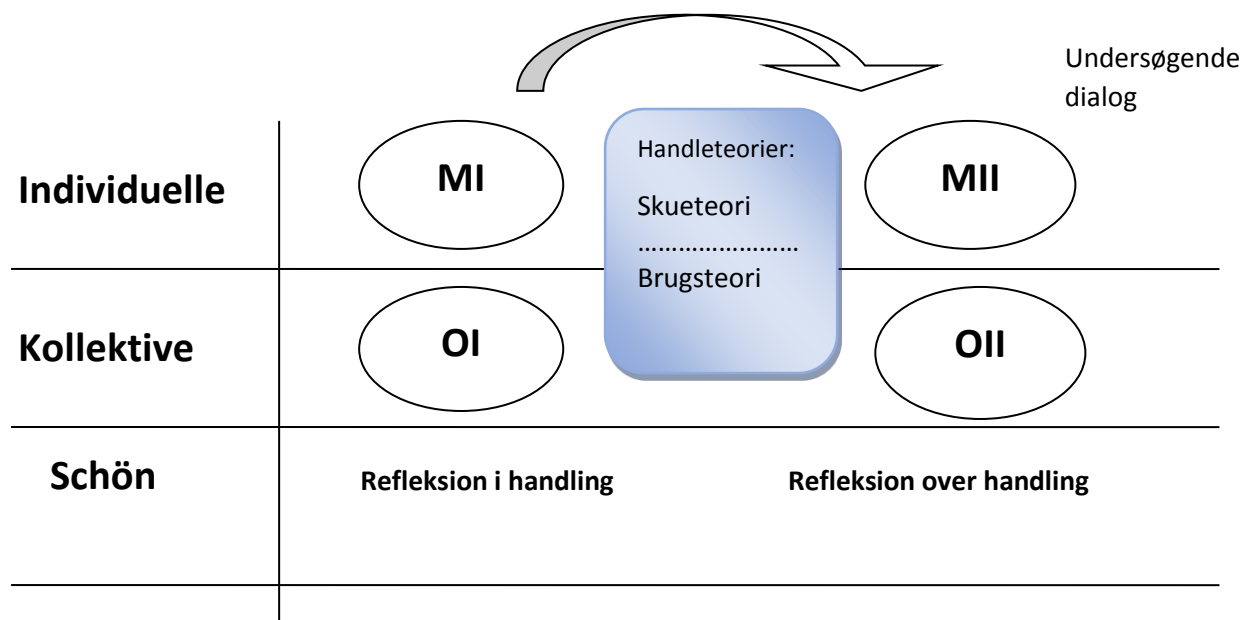
Udfordringen er, at vejlederne ikke ubetinget påtager sig ledelse, som distribueret ledelse, hvilket også fremgår flere steder i vores empiri 1: “....det vil nok være lidt en udfordring - jeg ville opleve at jeg var ledelsens kontrol, hvis jeg skulle med ud og se deres undervisning”, og desuden er det en udfordring, at vejlederne ikke ser sig selv som en del af vejledergruppen, der samlet set bidrager til at nå organisationens mål og ikke i særlig stor udstrækning indgår i en “undersøgelse.”

Med afsæt i den samlede analyse, status og uddybning, inddrager vi igen undersøgelsesbegrebet, som vi har været inde på flere gange. Ifølge Argyris & Schön er undersøgelsen afgørende i de processer, der fører til læring (Argyris & Schön, 1996). Når det drejer sig om organisatorisk læring, er det af betydning, at undersøgelsen foregår i en eller anden form for fællesskab. Der er altså en god grund til at sætte gang i en organisatorisk selvundersøgelse, hvor vi som in-sider, skal være ekstra opmærksomme ikke selv at hæmme undersøgelsesprocessen i forhold til brugsteorier.

7.5 Læringssystemer - ny teori

På baggrund af ovenstående analysedele, vil vi qua den abduktive tilgang inddrage en udbygning af teorien om organisationers læringssystem fra Argyris og Schön (1996), idet vi nu har en hypotese om, at kommunikationen ikke sætter gang i mange refleksioner og primært foregår inden for single-loop læring. Argyris og Schön påpeger, at når mennesket taler om spørgsmål, der er pinlige, truende eller ubehagelige, følger deres ræsonnement og handling bestemte modeller af læringssystemer. Det skelner mellem individers Model I adfærd og Model II adfærd, samt organisationers adfærd, som betegnes som O-I og O-II læ-

ringssystemer, og som spiller ind på læring på den lange bane. Organisationens lærings-system indeholder bl.a. kommunikationskanaler og -mønstre, vaner og rutiner, organisations brugsteori – og er interessante i forhold til hvorvidt disse hæmmer eller fremmer organisatorisk læring.



Model over læringsystemer. Selvproduceret.

Model I er kendetegnet ved en “glat” kommunikation og en defensiv tænkning, hvortil der er knyttet fire værdier, der styrer menneskers handlinger:

- tale for at være i kontrol, herunder at tale for at vinde,
- at holde på sine følelser og meninger/undertrykke negative følelser
- opfører sig rationelt, såsom sige ting som folk ønsker at høre,
- fokuserer på egne opgaver, eget formål

(Argyris, 2014, p.67)

Model I's formål er at beskytte og forsvare jeg'et mod grundlæggende forandring. Brugen af Model I (MI), udvikler defensive tankemønstre, som individet bruger til at forklare sine handlinger og til at planlægge og udføre fremtidige handlinger. MI tænkningen repræsenterer vores brugsteori, når vi står over for truende eller potentielt ubehagelige situationer (Argyris, 1990) og kan udløse single-loop læring.

Model II er derimod kendetegnet ved, at være dialogisk i sin form og være produktiv i sin tænkning. De styrende værdier for Model II (MII) er:

- at søge gyldige og testbare informationer
- at træffe vidensbaserede valg
- at overvåge for at opdage og rette fejl
- at forsøge at forstå de dybere sammenhænge, stole på sine egne og andres evne til selvrefleksion og selvundersøgelse, samt rummer negative følelser.

(Argyris, 2014, p.68)

Produktiv tænkning kan bruges til at gøre personlig tænkning transparent, så dens påstande dermed kan blive grundigt afprøvet. For at udvikle et produktivt tankemønster, er det nødvendigt at blive dygtig til at frembringe MII, som kan føre til åbenhed, gennemsækelighed og tillid. MII kan føre til double-loop læring, men den kræver god tid, og på den korte bane kan det gå ud over produktivitet og effektivitet; men på den lange bane vil det sandsynligvis kunne betale sig (Argyris & Schön, 1996).

Samme læringssystem gælder i princippet de mønstre, der kan identificeres i organisationers læringssystem (O-I og O-II), og en opmærksom på dette kan bruges til at øge muligheden for, at organisationer kan opnå double-loop læring.

Udgangspunktet for vores analyse 2 bliver dermed:

- Resultaterne fra analyse 1
- De iagttagelser vi ikke anvendte i analyse 1
- Teori omkring læringssystemer - model I og II
- Samt vores allerede anvendte teori omkring DAC og organisatorisk læring

ANALYSE AF EMPIRI 2



8. Analysefremgang til analyse 2 - Empiri 2

I dette kapitel vil vi analysere vores anden aktion med vejledergruppen mht. at besvare vores problemformulering. Det gør vi ved igen at trække vores arbejdsspørgsmål fra problemformuleringen ind og med udgangspunkt i resultaterne af status og analyse fra første aktion, indeholder vores anden analyse følgende tre punkter:

- Hvordan reflekterer vejledergruppen over vejledning som ledelse?
- Hvordan producerer gruppen DAC?
- Kommunikation og læring.

Vi vil igen analysere på uddrag fra samtalen, der denne gang varer to timer med den samlede vejledergruppe. Vi undersøger igen hvordan vejlederne udtrykker refleksioner, og undersøger hvordan vi bevidst forsøger at skubbe kommunikationen i en bevægelse fra Model I til Model II til O-II, mhp. at øge muligheden for organisatorisk læring. For at undersøge kommunikationsmønstre inddrager vi i sidste analysepunkt samtaleanalyse ud fra Dia-loop modellen (Alrø, Dahl & Schumann, 2016).

8.1 Analysepunkt 1 - Refleksioner over vejledning som ledelse

I og med at der ud fra analyse 1 ikke ses DAC og organisatorisk læring, kan vi konstatere, at der ikke sker megen refleksion hverken hos den enkelte eller i gruppen som organisatorisk læring. Ud fra det teoretiske grundlag omkring organisatorisk læring, vælger vi at få vejlederne til, i gruppen, at uddybe deres syn på, hvad vejledningens formål er - primært fordi de i aktion 1 tilkendegav rigtig mange forskellige holdninger. Gruppen blev præsenteret for Helle Bjergs forskningsrapport. Rapporten var udsendt en lille uge i forvejen med udvalgte læsestykker sammen med dagsordenen (Bilag 4) - mhp. at sætte refleksion i gang.

Det første spørgsmål, som gruppen blev bedt om at gå i 2 minutters makker-dialog om var: **Hvad er vejledningens formål for skolen nu?** som skal lægger op til en refleksion hos den enkelte vejleder. (Bilag 5) Og i og med det sker i gruppen, er det ud fra, at det gerne

skal understøtte den samlede organisatoriske læring i gruppen. Vi har en formodning om, at hvis gruppen ikke ser en sammenhængen mellem vejledning og ledelse, bliver det svært at sætte DAC i spil i gruppen som double-loop læring. Der er risiko for at gruppen forblive på O-I, og højst opnå single-loop læring, hvis ikke de styrende variable om vejledning og ledelse ændres hos vejlederne. Ovenstående spørgsmål stiller vi ud fra en antagelse om, at det vil give anledning til en refleksion over brugs- og skueteorien, idet en organisatorisk undersøgelse udspringer af oplevelse af en mulig diskrepans mellem disse (Argyris & Schön, 1996 p. 11). Desuden har spørgsmålet til hensigt at sikre, at der ved denne aktion tales ud fra et organisatorisk perspektiv - hvorved vi vægter en organisatorisk selvundersøgelse - dog på baggrund af individuelle opfattelser. Vi ønsker bevidste refleksioner, da dette er forudsætning for læring, og når det ekspliciteres i fællesskabet, øges muligheden for, at det sætter gang i refleksioner hos andre. Dette kan optimalt set udvikle sig til at blive organisatorisk læring under forudsætning af at resultatet af læreprocessen indlejres i individuelle og fælles forståelser af organisationen - altså af dem selv som gruppen - i den måde de taler og forpligter sig sammen til at nå resultater.

Det viste sig, at være en svær proces at styre, fordi flere af vejlederne i deres makker-dialog i stedet snakkede om: "Hvad er vejledning?", hvilket i første omgang ikke gav anledning til refleksioner i forhold til vejledning og ledelsesperspektivet. Dog udtaler en vejleder sig således i den efterfølgende fællessnak:

Vi har nok snakket om hvad vejledning er - og ikke hvad vejledningens formål er. Der er jo stor forskel på de to ting. Men vi har begge to gang i noget - mig på matematiksidens, vi har gang i noget med lektionsstudier og på din side (IT-vejledning) noget med at: vi tilbyder nogle eftermiddage, hvis I har brug for vejledning. Lidt efter kommer: Vi snakkede om, at det er den der lidt ufarlige øh - vi er ikke henne og prikke nogen på skulderen og sige: Ved du hvad - jeg tror faktisk du vil have gavn af at snakke med mig om noget. Det er i hvert fald et sted at mødes. Det skriver de også om et sted i rapporten med hvordan man positionerer sig, hvis man skal hen og sige det til nogen, så kommer man sådan lidt i en anden position, og det bliver sådan lidt mere..øh. så er det lidt vanskelig, synes jeg.

Alle: Hmm

Det, der fanger vores opmærksomhed i første omgang, er, at vejlederen pludselig bliver tøvende i sit ordvalg, når det handler om en position. Vi bliver nysgerrige på, om det handler om, at hun selv opfatter vejledning som en position, der indeholder kontrol og formel ledelse, hvis hun skal være mere opsøgende i sin praksis som vejleder, eller om det drejer sig om, hvad andre kan opfatte. Ses vejledning som en position eller som produktion eller refleksion? Et dilemma og en loyalitetskonflikt, der også ses i den evalueringsrapport, vi bl.a. har taget afsæt i, omkring funktionen som vejleder/ressourceperson:

...vejleder og ressourcepersoner til tider befinder sig i en loyalitetskonflikt mellem lærere og ledelse, og at arbejdet indebærer vanskelige balancegange (EVA, 2012) (og)

...som vejledere møder ressourcepersonerne fx situationer hvor de skal håndtere viden om kolleger – viden om problemer med undervisningen som ikke kan løses i selve vejledningen. Blandt andre AKT-vejledere og læsevejledere befinder sig til tider i en sådan loyalitetskonflikt (EVA, 2009).

Spørgsmålet er, hvordan en vejleder håndterer dette. Ifølge Helle Bjerg (Bjerg, 2014) er det i disse situationer, at det store læringspotentiale findes i skoleverden, hvis vejlederne vil se vejledning som distribueret ledelse og dermed påtage sig at arbejde for “organisationen” mhp. at understøtte det fælles mål. Vejledning skal altså ikke ses som en position, men som distribueret ledelse. Hvorvidt det konkret betyder, at “prikke en kollega på skulderen” ligger i rammekontrakten mellem skoleledelse og vejleder. Det kræver legitimitet, og en bevidst forholden sig professionelt til funktionen og funktionens formål, og samtidig er det afgørende, at kunne kende forskel på person og rolleudøvelse, hvor specialet lægger vægt på, det vi gør, frem for det vi er.

En problemstilling i forhold til at sætte DAC i spil er, at det kræver en afklarethed og bevidsthed om begreberne vejledning og ledelse - hvor ledelse ses som ledelse af processer og som reflektiv proces. Dette, fordi direction, alignment og commitment, er det vi producerer på baggrund af vores individuelle og fælles antagelser om, hvad det fælles mål der er. Hvis vejlederen i citatet opfatter en direkte kontakt til en kollega som personlig ubehagelig, fremstår det som om, vejlederen ikke ser vejledning som ledelse - underforstået *hendes* opfattelse af ledelse. På den baggrund får vi en hypotese om, at det nærmere omhandler perspektiver på formel ledelse og kontrol, hvilket *ikke* ligger i forståelsen af distri-

bueret ledelse og ledelse som en reflektiv proces. Hvis denne forståelse eksisterer i gruppens antagelser, kan det modvirke til, at der skabes en dialog, som produktivt retter sig mod dobbelt-loop læring om ledelse som reflektiv proces jf. vores afsnit om MI og MII. Argyris og Schön (1996) påpeger, at når mennesket taler om spørgsmål, der er truende eller ubehagelige, følger deres ræsonnement og handling bestemte modeller af lærings-systemer ud fra gældende brugsteori (Argyris & Schön, 1996).

Emner kan udvikle sig til at blive indiskutable, hvilket kan føre til organisatoriske adfærdsmæssige mønstre, der bliver domineret af såkaldte organisatoriske defensive rutiner (Argyris & Schön, 1996). Dette vil hæmme double-loop læring både inden for MIII og O-II. Defensive rutiner beskriver Argyris (1990) som automatiske og ofte ubevidste måder at handle på, der har til formål, at mennesker undgår oplevelsen af trusler og undgår at tabe ansigt. Mange, der skal lære noget nyt, føler sig utrygge, da de frygter ikke at have tilstrækkelige kompetencer og kan komme til at fremstå som inkompetente, mens de udfører deres læringsforsøg. I organisationer vil der derfor ofte være personer, som vil prøve at undgå læring, af frygt for at de vil fremstå med manglende evner til at finde og rette de betydningsfulde fejl, de udfører. De bliver i stedet dygtige til at beskytte sig selv, hvis de ser en trussel i forbindelse med at lære noget nyt. Derfor lærer de aldrig at nå frem til de resultater, de egentligt ønsker. Når individet beskytter sig selv fra læring på denne måde, gør vi automatisk brug af defensive rutiner (Argyris, 2014). I vores situation med vejledergruppen betyder det, at vejlederne selv bliver barrierer, for det de egentlig ønsker, uden at opdage inkongruensen mellem skue- og brugsteori.

I empirien dukker dette perspektiv op forskellige steder i form af udtalelser som: "så forsøger jeg at snige noget ind", når det drejer sig om at skabe refleksion i samarbejdet med en kollega i en vejledningssituation. I de to tilfælde fra empirien, hvor vejlederne forsøger at "snige vejledning ind" - som en reflektiv proces - er i hverdagspraksis, hvor vejlederne er kontaktet fordi en kollega vil have konkret hjælp og råd i en konkret situation. Så på trods af at der er tale om en refleksion over refleksion-i-handling, har det ikke givet anledning til en egentlig undersøgelse af skueteorien. I forlængelse af samme tema, udtaler vejleder:

Men skal man ud og vejlede, så er man nødt til at iscenesætte det. Men det synes jeg faktisk, at vi er godt på vej til nu..... Min oplevelse har været før, at hvis vi ikke kommer ud, så kommer de ikke og får vejledning.Men lidt, som de siger i rapporten, så tror jeg ikke, vi har overskredet nogle barrierer. Jeg tror, det er helt ok, at vi gør det. Det er os selv, der sætter begrænsningerne i forhold til det der med, hvad kan vi tillade os, hvis folk ikke vil have vejledning, men jeg synes bare ikke, det virker, som om folk synes, der er så farligt. Jeg tror ikke, det bliver anset for at være "den store stygge ulv", når vi selv banker på.

Denne udtalelse understøtter os i hypotesen om, at ubehaget ved at komme til at fremstå som "den store stygge ulv" er grænseoverskridende - primært for vejlederne selv. Hvis gruppen skal ændre dette syn, skal der skabes forudsætninger for, at det bliver muligt at udvikle en anden brugsteori, hvor gruppen i højere grad bliver støttet i at gå i dialog om emnet, og åbner for de styrende variable, eller værdier, som findes i MII. Efterhånden som vejlederne bliver mere åbne, refleksive og stoler på andres evne til selvrefleksivitet (Argyris, 2014) bliver de dygtigere til at bruge MII. De vil som gruppe også blive dygtigere til at bruge produktiv tænkning og gøre tænkningen transparent, hvormed deres påstande kan blive afprøvet i gruppen. Det vil føre til åbenhed, gennemskelighed og tillid inden for gruppen, mhp. ændring af gældende brugsteori og vil nedbryde de defensive rutiner, hvor vi dog i citatet, lægger mærke til er skiftet mellem *man* og *jeg*. Vejlederen her, i modsætning til de øvrige vejledere, er transparent i sin personlige tænkning, selv om han nærmest går imod andres udtalelser om, at det er ubehageligt: "men vil man ud og vejlede så er man.." Ved at bruge stedordet distancerer han sig til situationen, men vælger trods alt at fremføre sit synspunkt - sin skuet teori og dermed åbner for refleksion og dialog omkring emnet - hvorimod han, når han snakker fra eget perspektiv, er mere tydelig med brug af 'jeg' og 'vi', eks. "jeg tror det er helt ok...når vi banker på". Vi tolker skiftet, som et bevidst forsøg, på at bringe et gyldigt argument ind, som (modbe-)viser det modsatte af tidligere argumentation og dermed bevæger kommunikationen i retning af MII.

Vi ser udtalelsen som en skuet teori, idet vi tolker udtalelsen som "vejledning er ledelse", i og med at vejlederen direkte siger; "det er os selv, der sætter begrænsningerne i forhold til det der med, hvad kan vi tillade os", underforstået, at der er legitimitet til handlingerne, han sætter spørgsmålstejn ved i de tidligere udsagn. Når dette perspektiv udvikler sig, vil læreprocessen for gruppen kunne udvikle sig til en organisatorisk læring, hvis resultatet af læreprocessen bliver indlejret i den individuelle forståelse af organisationen. Samtidig er

det vigtigt at understrege, at den undersøgelse der foregår, skal foretages på vegne af organisationen, hvori medlemmerne ser sig selv, som en del af det organisatoriske fællesskab i vejledergruppen, og ikke ud fra et individuelt perspektiv uden tilknytning til gruppen.

Et sted mere dukker "position" op, men her handler det ikke om positionen i forhold til kolleger i den ydre organisation - skolen, men om positionen i forhold til det at arbejde i en politisk styret organisation, hvor ledelsesperspektivet og målene er politisk styret og derfor også understøtter, at vejledning kan ses som ledelse:

Så snakkede vi også om, nej det er måske nærmere mine tanker om, det der med at agere politisk i forhold til at være vejleder - som I gør som ledelse - får nogle krav ovenfra og alt det her med de socioøkonomiske rammer, nationale test og på den anden side i faghæfterne, hvor der på den anden side står andre ting... Det er i hvert fald sådan, som jeg ser det lige øjeblikket. Det synes jeg, det er en balancegang for mig som vejleder. Det er nærmere det med, at se sig selv i det, der er en balancegang. Det er det med, at finde sig selv i det. Det har noget at gøre med positionen.....Det er bare sådan en position, man som vejleder også bliver nødt til at kunne agere i, fordi det er politisk bestemt.

Dette er et nyt og et andet perspektiv i forhold til vejledning ses som ledelse, men som understøtter refleksionerne om det dilemma, en vejleder kan opdage der findes, efterhånden som perspektivet om ledelse og fælles mål i form af kurs, koordinering og commitment kommer frem. Det at opdage perspektivet er i sig selv et mismatch - som afstedkommer selvundersøgelsen, og for os at se, sker der både en refleksion-i-handling og en refleksion-over-handling. Det sker idet han stopper sig selv: "nej, det er måske nærmere mine tanker", der efter makker-dialogen har udviklet sig, hvor nu selve forståelse af at vejledning også skal være andet end: "det, der står i faghæfterne". Dette mismatch - i forhold til hvordan vejlederen tidligere så på sin opgave og i forhold til de nye tanker, der dukker op om samarbejde i en gruppe omkring fælles mål, sætter gang i refleksioner. Hvorvidt refleksionen fører til single- eller double-loop læring, kan ikke afgøres inden for dette citat, men det at han i sin refleksion har en metarefleksion, kan være et positivt tegn på mulig double-loop læring. Vores umiddelbare fortolkning vil i første omgang være, at vejlederen tager afstand fra at ville inddrage det politiske perspektiv på vejledning, i og med at han siger: "det er det men, at finde sig selv i det", og undgår at koble sig selv på som modtager. Single-loop vil være, at vejlederen udfører det, der forventes, men ikke ændrer sine antagelser, om vejledning er ledelse, hvorimod double-loopet vil set med "aktionsforsker-briller"

vil være, at vejlederen sætter organisationens mål over sine fagfaglig mål, som de står i faghæfterne. Dette vil betyde, at vejledere i højere grad committer sig til - og udfører - vejledninger, der ses som distribueret ledelse.

Kommunikationen som fremføres i de udvalgte passager, oplever vi meget transparent, (Argyris, 2014) hvilket vi tolker som et tegn på, at det foregår i en åben, ærlig og tillidsfuld atmosfære, hvilket er den ramme, vi har forsøgt at sætte op.

Denne måde, at udvikle produktive tankemønstre på inden for Model II, kan fremme double-loop læring, idet indstillingen er præget af, at ville teste brugsteorier på måder, personer ikke er styret af at vinde. Der er snarere tale om at forstå de dybere sammenhænge, hvor man stoler på sine egne og andres evne til selvrefleksion samt selvundersøgelse, og hvor det er muligt at rumme eventuelle negative følelser. Dialoger inden for Model II kræver god tid, hvor deltagerne ikke er bekymret over, om det går ud over produktivitet og effektivitet (Argyris & Schön, 1996).

8.2 Analysepunkt 2: Hvordan producer gruppen DAC?

Ud fra første analysedel var det tydeligt, at der ikke var meget DAC, og at det især var den fælles kurs, der var mangelfuld. I aktion 2 har vi valgt, at vi forsøger 'at trække både D, A og C ind i gruppen' ved at være rammesættende i forhold til, at det er gruppens samarbejde, der er i centrum, og ikke hvad samarbejdet skal medføre i den ydre kontekst - uden for vejledergruppen. Vi ved, der er mange antagelser i gruppen i forhold til retning, og at der er gode grunde til generelt at italesætte antagelser, da italesættelsen kan medføre ændringer, og på sigt medvirke til at andre også ændrer deres antagelser. Over tid vil antagelser flette sig ind i hinanden, så de kommer til at passe bedre sammen. Antagelserne skal forstås som dispositioner til at handle, men når de omsættes i praksis, skaber de en ledelsespraksis, der sigter mod at producere DAC. Det er en forudsætning, at ændringer i antagelser og praksis sker kollektivt, og at det ses som en fælles opgave og ansvar. Til dette punkt valgte vi at starte med at have fokus rettet mod fælles kurs ud fra spørgsmålene:

- **Hvad skal vejledergruppen samarbejde om?**
- **Hvordan skal gruppen samarbejde?**

Vi lægger mærke til, at vejlederne undervejs bruger "vi" forskelligt:

- vi om mig og min makker (f. eks. to læsevejledere)
- vi om hele skolen
- vi om mig og min nærmeste leder
- vi om vejledergruppen

Det "vi", som specialet ønsker at undersøge i denne proces, er "**vi**" om **vejledergruppen**, da det er produktionen af DAC i gruppen, der skal bidrage til nå organisationens samlede mål. Det er altså ikke nok, at der snakkes ud fra "vi" om min nærmeste leder eller om mig og min makker. Det betyder, at selv om retningen kan findes, og at gruppen koordinerer viden og arbejdet i fællesskabet, er det også vigtigt, at medlemmerne committer sig til "vi som vejledergruppe". Ifølge Drath, ligger kulturen til grund for hvordan, der produceres DAC, og kulturen påvirkes af både individuelle og kollektive antagelser (Drath, et al., 2008).

For at der kan produceres DAC, skal gruppens medlemmer se et formål med at arbejde sammen som gruppe, for at der kan opstå commitment. Når en vejleder udtaler:

...Så når vi sidder her allesammen og så kunne sige...Det er det her vi vil med dansk, matematik eller... Det er den her vej, skibet skal!. ..Så der kunne jeg jo sige, at jeg kunne savne, at vi som vejlederkorps sådan lige har tre bolde som en total overligger. ...

Dette opfatter vi det som en interesse i at samarbejde. Det er første gang det italesættes tydeligt "vi som vejlederkorps", og at der udtrykkes et egentligt ønske om at vælge en kurs i kraft af *tre bolde*. I og med vejlederen siger: "så der kunne jeg jo sige, at jeg kunne savne, at vi som vejlederkorps..." kan vi ikke afgøre, hvad det, vi tolker som usikkerhed, handler om. Dels kan vejlederen være usikker på relationen til de andre, dels være usikker over gruppens reaktioner - hvorvidt de er enige, men udsagnet kan også være en refleksion-i-handling (forstået som den talehandling). Her kan vi ikke afgøre, hvorvidt det handler om et single- eller et double- loop. Endelig kan det ses som en invitation til gruppen om at undersøge, hvordan andre vejledere forholder sig til gruppen som højeste kontekst for samarbejdet. Hvis denne invitation gribes, kan der lægges op til en organisatorisk selvundersøgelse, der vil bidrage til organisatorisk læring.

Den måde at opfatte det på, som en invitation, ser vi bl.a. via udtalelsen:

Jeg synes faktisk det kunne være spændende, hvis man kan køre det helt op - altså helt op... Jeg ser det nærmere som hvordan vi alle sammen i fællesskab kan bidrage ..så hvad er så det, der er det helt fantastiske i vores samarbejde, vi kan bidrage med?

Denne udtalelse viser, at vejlederen committer sig til gruppen, selv om der ikke er kommet kurs og koordinering i spil på nuværende tidspunkt. At comitte sig eller engagere sig til gruppen som samarbejdsgruppe, er netop en forudsætning for at kunne producere DAC. Modsætningsvis udtaler en anden vejleder:

...nogle helt overordnede punkter i forhold til kulturen, så ja, men ellers ikke. For jeg tænker også - som du siger .. - så kan vi nok ikke sætte noget i rammer, når vi gang på gang kan konstatere, at den måde, der bliver søgt vejledning på indenfor AKT, er helt anderledes end de faglige vejledere. Så er det svært at lave noget fælles ved det, tænker jeg.

For at der kan produceres DAC og ledelse, er det vigtigt, at deltagerne har en fælles antagelse om, at de selv skaber og er medskabere af praksis. Antagelserne er netop dispositioner til at handle, og som omsat i praksis, skaber den ledelsespraksis, der sigter mod at producere DAC. På den måde er praksis og kultur ikke noget vi er underlagt, men noget vi selv producerer og som vi selv skal tage ansvar for. Og vi producerer det, ved at agere i det i forhold til de aftaler vi har lavet omkring kurs, koordinering og commitment. Erfaringen "når vi gang på gang kan konstatere", betyder ikke nødvendigvis, at det ikke kan blive anderledes, men kan være et udtryk for, at det ikke tidligere har været diskuteret i fællesskabet. Hvis denne skuetiori skal ændres, er måden netop at italesætte det, og samtidig acceptere at kultur og praksis er processer og ikke resultater, på samme måde som DAC er et middel og ikke et mål.

Vi vurderer dog, at der er lang vej fra disse hypotetiske udsagn til både single-loop og double-loop læring, men vurderer også at gruppen forsigtigt prøver hinanden af mhp. at lære hinanden at kende og lære sig selv at kende i gruppen - særligt med de nye perspektiver om, at vejledning kan ses som ledelse. Denne tanke er dog fortsat svær, og især hvis ledelse som reflektiv proces glemmes, kan der ske en forveksling mellem forståelsen af

ledelse ud fra DAC ontologien og den formelle lederrolle. Vi vælger her, at citere et uddrag fra en ordveksling, der fandt sted i dette forløb, og som udtrykker ovenstående forveksling:

Jeg mener faktisk ikke at vi skal lede, fordi en vejleder leder vejen til noget..... Men distribueret ledelse betyder jo bare, at min leder har sagt jeg kan simpelt hen ikke rumme mere... så jeg vil gerne have at du sætter dig ind i det. Men det får mig ikke til at blive leder....Det kommer til at lyde, som om at jeg egentlig er imod, at jeg skal gøre det der, og det er jeg ikke... Jeg prøver bare på at sige, at der er faktisk meget forskel på det vi gør. Og det vil være helt naturligt, men jeg synes faktisk ikke, at det vi skal gøre er ledelse. Det er jo ikke at tage en ledelsesrolle.

Denne forveksling giver os anledning til at huske, at perspektivet om ledelse - som processer og vejledning i forståelsen - skal bredes ud til ikke kun at opfatte det som en-til-en situationer, men som noget der foregår overalt, hvor vejlederne deltager med den mere-viden, en vejleder har på et givent område. Det lykkes os, som facilitatorer og aktionsforskere, ikke i den situation, at åbne for en undersøgelse af denne forståelse af begreberne. Tænkningen bag MII som undersøgelse, er præget af at teste brugsteorien på måder, hvor man ikke er styret af at vinde, men snarere af, at forstå de dybere sammenhænge, hvor vi støtter på egne og andres evne til selvrefleksion og selvundersøgelse, hvilket fremmer double-loop læring. Hvis disse tanker om "ledelse" og "at lede" skal ændres, betyder det, at *vi selv* - som aktionsforskere - i kommunikationen skal ændre vores tilgang og give plads til at udfolde og spørge undersøgende ind til perspektiver i disse situationer.

I en del af de udvalgte passager, lægger vi mærke til, at der bliver brugt mange styrkemærker i form af up- og down-graders (Alrø, Dahl & Schumann, 2016). Det ser vi ved de små ord, som; lidt, måske, godt, bare og utroligt, ligesom der i udtalelserne bliver brugt mange modalverber; ville, kunne, måtte - når der snakkes om de forandringer, der skal ske. Vi fortolker disse markører som en begyndende "lege med tanken om" at kunne lave samarbejde i forhold til fælles at understøtte målene for gruppen og dermed at producere DAC. I denne samtale, blev der lavet konkrete aftaler om, hvad gruppen vil arbejde videre med i form af retning, og i form af koordinering af viden og fælles punkter til samarbejde om, som er nedskrevet, og som vi, sammen med gruppen, vil arbejde videre med på planlagte møder efter jul.

Inden evalueringen af samtalen, og i forbindelse med en dialog om, hvorvidt gruppen skal arbejde med kompetence- og effektmål, siger en ny vejleder:

Jeg vil også mene at det giver rigtig god mening fra årets start at lave et årshjul at lave nogle målsætninger måske inden for hver enkelt vejledergruppe og så det egentlig på bagkant af året vil være nemmere at evaluere på og har vi egentlig rykket noget som helst i det år, der er gået? Så alt det vi gør ikke bare forsvinder i en masse gode intentioner, men at vi rent faktisk kan stoppe op og sige, hvordan går det, med det vi gerne vil, er vi nået i mål, er vi halvvejs? Hvad skal der til for at komme endnu længere?.... .Det kan vi fortælle, ved at sige, det er det her, der er målet for året.

Dette understøtter en forståelse af DAC ontologien, hvor ledelse handler om dialog og meningskabelse, og hvor alle medlemmerne samtænker aktiviteter, der kan understøtte fællesskabet i at nå de fælles langsigtede mål (Drath, et al., 2008). Det er derfor ikke nok at gruppen comitter sig, skaber kurs og koordinering, der skal også være fokus på outcome - det langsigtede mål. Gruppen skal også være modtagelige for feedback, som den tager sig ud i praksis, hvilket betyder, at de antagelser, der handles ud fra, skal kunne tages frem og evalueres på.

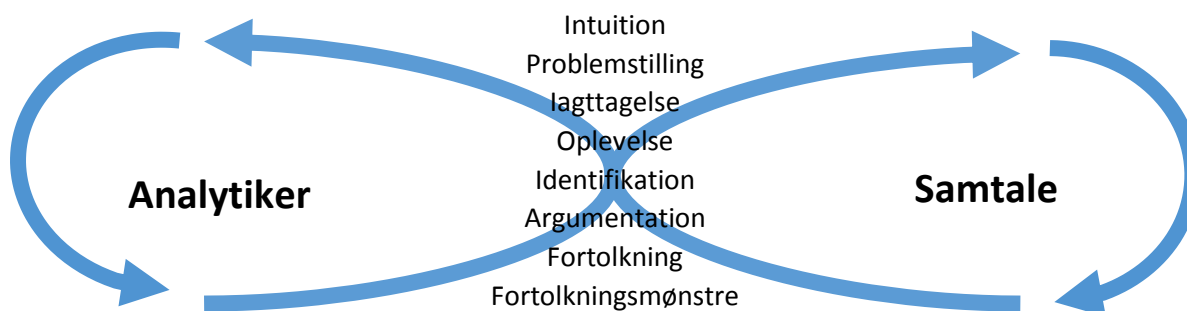
8.3 Analysepunkt 3: Kommunikation og læring - vores egne mønstre

Dette analysepunkt vil undersøge fortolkningsmønstre, som dukker op i kommunikationen - også i vores egen samtalepraksis, idet en pointe ved aktionsforskning netop er, at vi netop selv bidrager aktivt og deltagende i processen. Dette analysepunkt vil bidrage til, at vi kan planlægge næste aktion, samt øge vores egen læring.

Vi tager udgangspunkt i Dia-Loop modellen fra *Samtaleanalyse - i hverdagen og videnskaben*, af Alrø, Dahl & Schumann (2016), som følger disse punkter:

1. Intuition
2. Problemstilling
3. Iagttagelse
4. Oplevelse
5. Identifikation
6. Argumentation

7. Fortolkning
8. Fortolkningsmønstre



Model 7: Dia-loop modellen

Modellen forklarer, at analysen starter med en **intuitiv** fornemmelse af, at der er noget på færde i kommunikationen, som vi intuitivt reagerer på. Den tager udgangspunkt i en eller flere problemstillinger, som enten er formuleret som spørgsmål eller som hypoteser. Derefter findes en **iagttagelse**, der transskriberes ordret. Den skal være så objektiv og distanceret som muligt i sin beskrivelse – den ydre sansning. Der lægges så mærke til egen reaktion, på det der ses og høres - den indre sansning eller **oplevelse**. Ud fra iagttagelserne og oplevelserne sættes der begreb på tingene. Her hentes begreber fra det teoriapparat, der skal danne afsæt for analysen – f.eks. den pragmatiske sprogbrugsanalyse eller Argiris og Schöns teori om Model I og II. Vi kan inddrage teorier om kommunikation, coaching ledelse og om læring. Den egentlige analyse foregår i **argumentation** og diskussion, i arbejdet med eksemplerne og den forståelse eller perspektiv samtalen betragtes ud fra. Diskussionen munder ud i en **fortolkning** af situationen og evt. genkomne mønstre og strategier, der fungerer på bestemte måder. Argumentation og fortolkning af kommunikationen er ikke adskilte processer, men det er vigtigt, tydeligt at skelne mellem det, der rent faktisk siges og gøres i kommunikationen fra det, der siges mellem linjerne og fra den måde, samtalen tolkes på. **Fortolkningsmønstrene** er samtalsens manifesterede niveau, der relaterer sig til det læringsmæssige potentiale, som problemstillingen siger noget om.

Vi anvender modellen modsat, så den starter med et muligt svar på problemstillingen (pt. 2) i form af en hypotese om de mønstre, vi har fundet frem til. Mønstrene beskriver vi ud fra vores teories optik (pt. 8) hvor vi har identificeret dem i samtalen med argumentation. (Pt.7) og bliver analyseret med samtaleanalytiske begreber (pt.5) Dernæst argumentation mellem teori og empiri (pt. 3), og sluttelig af- eller bekræfter hypotesen.

Samtaleanalysen er med udgangspunkt i aktion 2, hvor vi begge havde vi en god fornemmelse af, at der var blevet mere plads til refleksioner, at gruppen var samarbejdende, og at vi havde haft en konstruktiv dialog omkring ledelse og distribueret ledelse og havde bevæget dialogen ind til at handle om samarbejdet i gruppen.

Ved vores første gennemlytning, opdager vi, at vi selv bruger meget taletid under mødet, og bliver nysgerrig på, hvad vi specifikt bruger to store "klumper" taletid på. Vi har farvet vores udtalelser røde (bilag 6), og har derefter undersøgt, hvad der foregår, når vi taler. Stiller vi spørgsmål? Opfordrer vi til refleksion? Er vi afklarende og handlingsrettet? Er vi lyttende og undersøgende? Eller?

Det, der falder os i øjnene efter flere gange genlytning af empirien, er, at vi nogle steder har en tendens til:

- vi stiller spørgsmål - gruppen svarer ikke eller svarer undvigende - til sidst svarer vi selv.

Det er **ikke** kendetegnende for kommunikation under hele aktionen, men som udviklingspunkt for os selv, medtages det, da vi selv ønsker at lære af processen. Vi er på den baggrund kommet frem til følgende:

Hypotese 1:

Vi har en hypotese om, at vi bliver styrende og bruger meget taletid på at argumentere for vore egne forståelser.

Det er et problem, at vi bliver styrende, på hver vores måde, og bliver opretholdende i MI tænkningen frem for at skabe bevægelse mod MII for dermed kan vi hæmme gruppens læringsudbytte. Muligheden for at producere DAC som double-loop læring kan blive reduceret - hvorimod der fortsat kan produceres DAC som single-loop læring.

Mønster:

Vi bestemmer, hvad der er vigtigt og betydningsfuldt at snakke om og bliver derfor styrende i dialogen, og samtidig bliver vi optaget af at nå frem til konkrete aftaler.

Betydningen af at være styrende og brugen af taletid

I forvejen var dagsordenen sendt ud med kort opsummering af resultater fra DAC-spørgeskemaet og med et kort referat fra første aktion. Desuden var rapporten fra Bjerg (Bjerg, 2014) sendt ud med markeringer i forhold til det, der skulle læses inden mødet - omfang af ca. tre A4 ark.

Gitte bød velkommen og på første spørgsmål, viste det sig, at ikke alle havde læst rapporten, hvorfor vi valgte, at Tine gennemgik det, vi - Tine og Gitte - i forvejen havde fundet, var de vigtigste pointer med supplement fra de øvrige vejledere. Dette blev skrevet på whiteboard af Gitte.

Hvis DAC skal sættes i spil som organisatorisk læring, betyder det, at vi, som facilitatorer, forsøger at holde fokus på det, der binder gruppen sammen om samarbejdet og om produktionen af DAC på en ikke-styrende måde, idet der er brug for en proces, hvor vejledere i højere grad skal opfatte deres funktion, praksis og rolle som ledelse. Det betyder, at der skal udvikles en kollektiv forståelse for dette, hvilket også analysepunkt et og to har vist. Det er ændringer i brugsteorien, der forenklet sagt, baner vejen for den nye forståelse og handlemåder. Det sker på baggrund af de individuelle refleksioner omkring brugsteorien

koblet på handlinger mhp. at opdage mismatch. Refleksionerne om sammenhæng mellem ledelse og vejledning er dermed vigtige og bærende for den organisatoriske læring i gruppen, og når det samskabes som aktivitet i gruppen, øges muligheden for samarbejdet mellem vejlederne, og dermed også muligheden for at producere DAC.

Nedenfor analyseres et eksempel på, hvad vi mener, når vi siger: *vi stiller spørgsmål* - gruppen svarer ikke (tilfredsstillende)- *vi svarer selv*. Vi inddrager dele af en længere passage, der illustrerer, hvad vi mener med ovenstående mønster. For at kunne afgøre betydningen, vælger vi i passagen at undersøge, både hvad vi (Tine og Gitte) siger - *skrevet i kursiv* - og de svarmuligheder det åbner for med øje på de konsekvenser, det giver for gruppens læringsudbytte.

Facilitator 1: *Det ku måske give mening, at vi havde en slags brainstorm, når vi evaluerede på de mål I havde, og så sagde ok, hvor er vi henne nu?*

Vejleder 1: Det synes jeg da kunne være en god ide.

Facilitator 1: *Og kunne vi så blive enige om, hvad det var I skulle gøre og støtte op om i forhold til de krav, der også er til os fra forvaltningens side?*

Vejleder 1: Jeg er ikke sikker på jeg forstår det.

Facilitator 1: *Vi har jo den her strategi-pil. Det er noget vi (ledelsen) er blevet bedt om inden fra forvaltningen ... (ca. 2 minutters forklarende tale)...og så spørger jeg om I kunne bidrage med det på en kvalificeret måde? Hvad tænker I om det?*

Vejleder 1: Jo. Jeg ved bare ikke lige noget om de syv punkter du snakker om på strategipilen

Vejleder 2: Det er du ikke alene om. Jeg sidder og tænker, hvad det er for punkter - hvor er de henne?

Dette fortsætter i et par minutter, og der er et par enkelte vejledere, der kommer med forslag til, hvordan de kan bidrage, men intet bliver undersøgt nærmere, indtil:

Facilitator 2: *Nu springer jeg ud af spørger-rollen og ind i svare-rollen. For jeg tænker det giver meget god mening, måske ikke som en høring, men nærmere som en dialog, fordi så kunne vi, i gruppe, arbejde med projekter, der er ud over vores "drifts-opgaver" understøtter.....(ca. 3 minutters besvarende tale).*

Når en dialog er læringsorienteret, betyder det, at de personer, der deltager i dialogen, lærer noget nyt. Læring forbindes da med refleksioner, og som vi har beskrevet, kommer de til udtryk på forskellige måder bl.a. i kraft af en ydre dialog. Det gør det muligt at opdage noget nyt og træffe beslutninger for sig selv og for gruppen, hvilket empowerment-begrebet også knytter an til. Det kræver, at der er en vilje til stede til at brainstorme, argumentere og analysere i fællesskabet mhp. at blive enige om det fælles (Alrø, Dahl & Schumann, 2016). Empowerment er *ikke* en evne knyttet til deltagerne, men en måde at inddrage og involvere andre i dialogen, så den åbner for en mulig læreproces, hvor et ønske om og en villighed til at skabe forandring kan opstå (Alrø, Dahl & Schumann, 2016). Den åbner altså for en empowerment, så deltagerne selv bringer løsningsforslag på banen. Spørgsmålene skal da være nysgerrige og undersøgende, og med tro på at andre selv besidder evnen til refleksion, selvrefleksion og løsningsforslag.

På spørgsmålet: "det ku måske give mening...hvor er I henne nu?" giver i første omgang anledning til at opfatte det som en invitation til samarbejde i gruppen om evaluering, men spørgsmålet er svært at gå i dialog omkring, idet det knap nok er et spørgsmål, men nærmere en "egen undren" over muligheden - opstået som en ny idé, der lige er dukket op og italesættes. For at spørgsmål skal åbne op for refleksioner, skal det opfattes som en invitation til i forhold til "den undren", der spørges om. Det kan betragtes som kommunikation ud fra Model II, hvis det opfattes som en invitation til selvundersøgelse eller selvrefleksion - om det for vejlederne giver mening at brainstorme. Vi forstår det derfor som en præsupposition; *at* det giver mening, for ellers er det svært at svare på (Alrø, Dahl & Schumann, 2016). Ved at bruge "ku' måske" kan der være tale om nedtoning, hvilket kan handle om, at facilitator ikke helt selv tror på at det giver mening og derfor efterfølgende spørger; "hvor er I henne?" - ikke er for at høre, hvor de andre er henne i forhold til ideen, men for at høre om det giver mening, at gå videre med den ide, der fremlægges. Svarmulighederne er derfor begrænsede, hvilket svarene også tyder på. Der reflekteres ikke - men svares glat og rationelt, helt ud fra MI, da der siges det, der kan forventes og det vejlederen tror facilitator ønsker at høre, i kraft af "det synes jeg da kunne være en god ide".

Næste spørgsmål: "Og kunne vi så blive enige om, hvad det var I skulle gøre og støtte op om i forhold til de krav, der også er til os fra forvaltningens side?" Det opfatter vi - set ude fra nu - som den idé, der blev startet tidligere, og at den nu har taget konkret form - qua en indre dialog eller refleksion, til at fremstå tydeligere for facilitator selv i forhold til hvordan dette kan komme den ydre organisation til gavn - og det er dermed indirekte et løsningsforslag - ikke på gruppens samarbejde - men på det gruppen skal levere til den ydre organisation. Et forslag som gruppens medlemmer ikke umiddelbart kan følge tankeprocessen i, idet gruppe ikke er blevet enige om noget. Facilitators læreproces er ikke tydelig og spørgsmålet kan i stedet tolkes som ledende. Vejlederen kunne have valgt at svare på samme måde som ovenfor, hvilket ville være et svar i MI, med hvor der tidligere blev spurgt ind til selve gruppens evalueringer, spørges der nu til ledelsens og forvaltningens krav, hvilket får vejlederen til at stoppe, og her svarer ærligt, at han ikke forstår det.

Hvis udvekslingen skulle udvikle sig til en dialog, skulle vi som facilitatorer have valgt at forsøgt at bremse os selv og sætte egen forforståelse og løsningsforslag i bero og givet plads til at gruppen selv kunne reflektere over et eventuelt samarbejde med ledelse - eller facilitatorer kunne have valgt at spørge nysgerrigt og undersøgende tilbage i første omgang for at få vejlederen eller hele gruppen til at fremføre deres perspektiv og synspunkt, så dialogen kunne være kommet i gang.

I stedet vælges at uddybe det tidligere argument: "Vi har jo den her strategi-pil. Det er noget vi (ledelsen) er blevet bedt om inden fra forvaltningen" underforstået, at det ikke er et emne gruppen behøver at gå i dialog omkring, da det allerede er bestemt, samtidig med at der implicit er en forventning om, at det er fælles viden. ".....og så spørger jeg om I kunne bidrage med det på en kvalificeret måde? Hvad tænker I om det?"

Som ved ovenstående spørgsmål, kan gruppen svare ja eller nej til første del, men kan også vælge ikke at gøre noget. Når der bliver spurgt: "hvad tænker I om det?" er det på den ene side en rationel tilgang og igen en invitation til deltagelse, men gruppen kan være i tvivl om, hvordan skoleledelsens behov kan imødekommes, og kan blive i tvivl om, hvad det er, de nu skal tænke over.

De svar der kommer kan tyde på, at vejlederne ikke er med på, hvad det handler om:

“Jo. Jeg ved bare ikke lige noget om..” og “Det er du ikke alene om. ...” indikerer, at på trods af det positive forsøg på inddragelse, og måske på baggrund af mængden af informationer, er det svært for flere af medlemmerne i gruppen at deltage aktivt i samtalen. Resultatet heraf er svært at svare på i forhold til læringsudbyttet, men kan være alt fra ingen eller begrænset læring og organisatorisk læring - da der stort set ikke sker refleksioner, men det er dermed ikke ensbetydende med, at gruppen ikke kan være med til at aftale handlinger og arbejde med kurs og koordinering - som single-loop på baggrund af denne bid af samtalen.

Rækken af denne type spørgsmål, der bliver stillet indikerer: “jeg- styrer” -holdning, som gruppen viger uden om at svare direkte på, hvilket kan skyldes flere ting:

- at det vi, som aktionsforskere, forventede og betragtede som en kontrakt, ikke har været tydelig og forhandlet præcist, så gruppens medlemmer får ejerskab og empowerment
- målet er ukendt eller utydeligt for gruppens medlemmer
- gruppen er usikre på deres roller i samtalen
- vi bliver med vores kommunikation styrende og anvisende inden for MI og O-I kommunikation

Læringsudbyttet for gruppen kan blive hæmmet ud fra dette eksempel, idet der primært produceres single-loop læring frem for double-loop læring.

Hvis ovenstående handler om, at kontrakten, som styring for aktionerne og for dialogen, ikke løbende er blevet afklaret - selvom aktionsforskningsprojektet er deltagerinitieret - får det negative konsekvenser for gruppens mulighed for organisatorisk læring. Kontrakten er det redskab, der sikrer, at samtalen eller dialogen foregår på gruppens præmisser. Kontraktens vigtighed som hjælperedskab er med til at afklare, afgrænse og konkretisere samtalen genstand og til at skabe trygge rammer, samt at afklare relationer og sikre samtalen foregår på gruppens præmisser. (Alrø, Dahl & Kloster, 2013)

I bogen *Fælder i organisationer* (2014), viser Argyris, hvilke fælder der er ved den valgte kommunikationsstrategi og eksempler på den betydning, det får for læringen.

Vores intention var at bevæge kommunikationen, og tænkningen fra Model I mod Model II og gerne på vej i O-II, der er kendetegnende for produktivt og transparent tankemønstre, som kan føre til åbenhed, gennemsækelighed og tillid (Argyris, 2014).

Vi havde en forventning om, at rammen var tydelig og at alle var interesseret i emnet, idet gruppen selv ønskede at samarbejde om en fælles vejlederkultur. Dog virker det som om, at det ikke er alle, der kobler sig på, - eller nærmere ikke kobler sig på vores forståelse, hvilket medvirker til at vi som aktionsforskere styrer mod det, vi ønsker og forventer, er ønskeligt for alle. Samtidig havde vi til hensigt at anvende en kommunikation, der rettede sig mod MII eller O-II retning, og alt imens vi tror, at vi gør vores bedste for at lede en refleksiv proces, skabe en dialog, give medansvar, empowerment og ledelse - hvormed gruppen kan få mulighed for at 'lære at lære', opretholder vi i visse dele af aktionen selv en defensiv tænkning. Handlinger, som skulle skabe forøget åbenhed, gennemsækelighed og tillid, kan skabe det modsatte og tværtimod opretholde en defensiv tænkning. Samme iagttagelse gør Diana Smith i artiklen: *Action science revisited: Building knowledge out of practice to transform practice*, hvor hun, via sine observationer af Chris Argyris som facilitator af MI-MII, opdager at Argyris selv (måske) fastholdte præcis de mønstre, han ønskede at ændre, netop i kraft af sin egen facon at facilitere på (Smith, 2015). Det er således let at være eller blive selektiv uopmærksom, og dermed blind for egne mønstre.

8.4 Opsamling på analyse 2 - empiri 2

Efter vores anden aktion og analysen heraf, ser vi tegn på såvel organisatorisk læring som på kvalitativ produktion af DAC ud fra de første to analysepunkter: refleksioner over vejledning ses som ledelse og hvordan producerer gruppen DAC? Det ser vi bl.a. i form af:

- gruppen producerer konkrete aftaler for det videre arbejde vedr. kurs
- gruppen italesætter og går i dialog om fordele ved samarbejdet i forhold til videndeling og øget behov for kendskab til hinandens områder, metoder og erfaringer

- gruppen begynder at agere som gruppe og bruger flere steder et “vi”, hvilket understøtter commitment
- gruppen går i dialog omkring operationelle handlingsstrategier i forbindelse med en selvundersøgelse vedr. temaet vejledning og ledelse; bl.a udtaler en vejleder “det er os selv, der sætter en barriere op”

Da produktionen af DAC i sin simple form er et kriterier for produktion af effektiv ledelse, kan vi gennem vores måde at styre aktionerne på have været medvirkende til at skabe single-loop læring, hvormed kvaliteten af produktionen af DAC og den organisatoriske læring formindskes. Der arbejdes således mod det vi selv ønsker på handlingssiden og ikke mod det ønskelige double-loop læring. På dette grundlag vil det være afgørende, at vejledergruppen fortsat sammen får defineret og sat en fælles kurs for deres samarbejde; at vejledergruppen får udviklet et fælles tankesæt om, hvordan der skal produceres kurs, koordinering og commitment, ligesom vi fortsat vil arbejde på kontrakten som støtteredskab samt på bringe kommunikationen i bevægelse mod MII og O-II.

Vi har i analysen vist, at empirien flere steder indeholder udsagn, der giver anledning til at se et øget læringspotentiale, idet forskellige vejledere reflekterer over egne grundantagelser og udfører en egentlig selvundersøgelse, som en reflektiv læreproces, hvilket fremmer den organisatoriske læring. Samtidig viser analysen samlet set, at der inden for alle tre analyseområde, er væsentlige faktorer, der dels hæmmer og udfordrer den ønskede udvikling.

DISKUSSION



9. Retrospektiv diskussion

Vi har nu belyst vores problemstilling fra flere vinkler, både teoretisk og empirisk, og det har både undervejs og efterfølgende givet anledning til, at vi, i vores egen læreproces, har fået nye perspektiver på vores problemstilling og dele af specialet. Vi vil derfor i dette kapitel, diskutere tre nedenstående områder, som vi særligt er blevet optaget af, og som har givet anledning til at se herpå ud fra et retrospektivt perspektiv:

- Diskussion af vores roller
- Diskussion af anvendt teori og metode
- Er vejledergruppen en organisation?

9.1 Diskussion af vores roller

Vi lovede i metodeafsnittet, at vi efter vores analyser ville komme tilbage til vores roller i specialet, hvilket vi nu vil gøre ved at diskutere dem ud fra vores deltagelse i aktionerne. I forhold til at vi har valgt aktionsforskning som overordnet metode, er det os selv, der har forskerrollen, og dermed har ansvaret for gennemføre aktionerne i vejledergruppen. Det er også vores ansvar, at få inddraget og samarbejdet med vores medforskere - vejlederne - hvor vi sammen, i de enkelte aktioner, skal finde frem til erkendelser, der kan iværksætte nye og på den måde være dem der er ansvarlige for at vi og gruppen i aktionerne bevæger os mod MI og MII.

Som vores punkt 3 i analyse 2 "læring og kommunikation", også tydeliggør, er det ikke en let opgave, særligt ud fra, at vi forsker i egen organisation, hvor det handler om at være tilpas tæt på processen, og langt nok væk til at vi kan observere, og bringe det ind i processen. I de to aktioner var det vores opgave i dialogen i vejledergruppen, at stille spørgsmål, der fik vejlederne til at reflektere over deres egen praksis - her bl.a. deres egen rolle i gruppen samt formålet med gruppens samarbejde. Den opgave var til tider vanskelig, både ud fra at vi hver især er tæt på praksis som henholdsvis vejlederkollega og leder, og har en forforståelse af de udfordringer eller udviklingsmuligheder der er i vejledergruppen. Denne viden har også dels været med til at vælge og definere vores problemstilling, hvilket også er legalt som aktionsforskere at gøre, men det kan være svært at holde tilpas afstand fra vores insiderkendskab, i forhold til de emner der dukker op i aktionerne.

Vi oplevede, at selvom projektet er medarbejderinitieret, så fik vi en trippel-rolle, ud fra at vi var forskere, vi ledede aktionerne samtidig med at Gitte er leder og Tine er vejlederkollega, hvilket var en udfordring for os jf. analysepunkt 3.

You may find it difficult to obtain relevant data, because as a member you have to cross departmental, functional or hierarchical lines or because as an insider you may be denied deeper access. (Coghlan, 2006, p.62)

Det er vores opgave at blive ved med at stille undersøgende spørgsmål, i forhold til at skabe konsensus ud fra det problem der er stillet.

Ud fra at aktionsforskning baserer sig på en demokratisk tilgang (Duus, 2012), hvor både forskere og medforskere skal inddrages i processen og udvikle praksis sammen, betyder det, at vi som forskere skal have fokus på, både at stille de reflekterende spørgsmål samtidig med vi er observerende på det der foregår i aktionen - vi skal også have fokus på at vi bevæger os i MII til O-II. Omfanget af demokrati i vores projekt, kan diskuteres ud fra to veje. Ud fra at vejledergruppen har ønsket, at der blev afsat tid og blev sat fokus på vejledergruppen, er der høj grad af demokrati ud fra en bottom-up effekten. Men når vi kigger på vores analyser, kan processen til tider ses som top-down, i og med vi begge har meget fokus på vores problemstilling, og ikke altid får spurgt dybere ind til det der bliver sagt, men forbliver ofte i vores eget interessefelt. På den måde kan der stilles spørgsmålstejn ved graden af den demokratiske proces i gruppen. Det ville have været lidt på samme måde, som hvis det havde været et tydeligt og specifikt projekt fra skoleledelsen, så ville det ikke have været til diskussion hvad vi skulle "forske" i. Men det var ikke tilfældet, og derfor lander vi - ud fra vores analyse - mellem to stole i forhold til graden af demokrati, idet vi har en demokratisk proces i gruppen, men vi - som forskere - har meget fokus på outcome. Derfor kan det diskuteres, hvorvidt målet med processen var kendt på forhånd, hvilket måske kan være en faktor der spiller ind på resultatet af aktionerne.

Ud fra at nogle få af vejlederne ikke præcist er med på, hvad det er, der er målet med møderne, kan vi stille spørgsmålstejn ved konkretiseringen af problemstillingen - om vi skulle have været endnu mere tydelige i den proces med gruppen, eller om det fortsat ville have spillet en rolle, at vi er studerende der har et klart formål med aktionerne, og at vi stadig ville være styrende i udvælgelsen af problemstillingen. Det har vi ikke spurgt ind til i gruppen, men det kunne være en overvejelse værd.

Derudover er vi også nysgerrige omkring, hvor stor betydning der har for gruppen i deres svar og processen generelt, ud fra at Gitte deltager, og på samme tid også er deres daglige leder - om de holder sig tilbage og "bare" deltager, fordi deres leder er til stede og siger at nu skal vi arbejde med aktionsforskning i vejledergruppen? Ville processen, dialogen og refleksionerne have været anderledes, til trods for at Gitte ikke var den der var den primære facilitator? Det kan vi ikke svare præcist på, men det vil ud fra vores insiderviden være både ja og nej. Den daglige dialog i hverdagen er årsagen til at det har været muligt at igangsætte dette projekt, ud fra vi har en forholdsvis tæt relation og kontakt, og kender hinanden, men Gitte vil altid - uanset hvad - bære "lederkasketten" med sig rundt i organisationen, og det vil naturligvis også have betydning for dialogen i processen.

9.2 Diskussion af anvendt teori og metode

Ud fra ovenstående afsnit omkring vores roller i specialet og aktionerne, så fremgår det tydeligt, at det spiller ind på vores tilgang og anvendelse af vores metode. Det vil vi i dette afsnit komme nærmere ind på ud fra en diskussion omkring vores valg af både metode og teori.

Gennem vores aktioner, analyser og specialeskrivning generelt, har vi undervejs set en sammenhæng og fundet mening i vores valg. Men vi er samtidig også blevet bevidste om flere forskellige problemstillinger og spørgsmål, der har rejst sig i tilknytning til vores valg, og nogle af dem vil vi kort diskutere nedenfor.

Vi kunne have valgt andre metoder, men vi har bevidst valgt aktionsforskningstilgangen, bl.a. ud fra den demokratiske tilgang og at aktionsforskningen både kan ses som en undersøgelses- og forandringsmetode. Hertil har vi desuden taget afsæt i flere forskellige kvalitative undersøgelsesformer og vi vurderer, at vi med disse valg har haft mulighed for at få belyst problemstillingen idet brugen af flere metoder kan lukke op for et nuanceret billede af hvordan vejlederne betragter deres rolle i vejledergruppen. Dog vurderer vi også, at vi ikke i så stor udstrækning som ønsket, har formået at få vejlederne til - i tilstrækkelig grad - at reflektere over deres praksis, således de kunne bevæge sig fra O-I og O-II, eller

bare fra MI til MII. Det kan bl.a. hænge sammen med nogle af de faktorer vi var inde omkring i foregående afsnit om vores roller og manglende erfaring i aktionsforskning. Derudover er der andre elementer der spiller ind, og vil kort berøre nogle af dem:

- Vores egen skue- og brugsteori
- Tiden - at vi kun har haft mulighed for to aktioner med gruppen
- Antallet af personer i gruppen
- Vores læringsteoretiske afsæt
- Vores semistrukturerede interviewspørgsmål og dialog oplæg

I forhold til vores egen skue- og brugsteori - havde vi på forhånd havde nogle antagelser omkring, hvordan vejledergruppen så dem selv som vejledere og som samlet gruppe - vi havde også nogle antagelser omkring deres refleksionskapacitet specielt i forhold til det organisatoriske område. Disse antagelser grundlagde vores afsæt i vores dialog med vejledergruppen, og ud fra at vi oplevede de kun sjældent bevæger sig fra MI til MII, og at deres skueværdi ikke holder stik med det de siger og gør i praksis, så antager vi at det havde en betydning i forhold til at vi havde tendens til at vores fokus blev styrende for de spørgsmål vi stillede. Vi havde dog hver især forskellige antagelser, hvilket afspejler sig i den måde vi spørger på.

I forhold til aktionsforskning spiller tiden en rolle. Aktionsforskning er tidskrævende, og vi har kun haft mulighed for at have to aktioner i vejledergruppen af to timers varighed. Vi fortsætter dog med processen efter specialet, idet der allerede er planlagt yderligere fire møder. Men på trods af at kun har haft to aktioner, giver det os alligevel en indsigt i vores forskningsfelt - vejledergruppen - som vi ikke har haft adgang til tidligere. Vi har tidligere holdt nogle møder med vejledergruppen, men mere af praktisk karakter, og ikke som i denne proces, hvor det stillede krav til vejledernes erfaring og refleksion som en samlet gruppe. De to aktioner og analysen heraf bekræfter os i, at vi er på rette vej, men at det er en lang færd vi har begivet os ud i, og det vil kræve flere dialogmøder med vejledergruppen, men en forbedret kontraktering og kommunikation fra vores side. Det er en uvant position og situation for vejlederne, men vi mener, at vi allerede efter den anden aktion, kan se en lille udvikling og fortrolighed med formen, samt fortsat velvillighed og interesse fra

vejledernes side, og vi tror på, at vi ved at fortsætte processen, sammen kan udvikle praksis og samarbejdet i gruppen.

En udfordring er også antallet af vejledere, i det der er 13 vejledere incl. Tine. Der er mange, hvilket gør processen kompleks og udfordrer vores mulighed for at sikre, at alle har en oplevelse af tilhørsforhold og meningsskabelse. Der har været forsket i gruppestørrelser, og der er flere forslag om hvilken størrelse der er den optimale, for at gruppen kan yde mest effektivt. Vi har selv sporadisk dykket ned i nogle af disse studier, og det vi har fundet frem til er, at der er et spænd på 4-10, som det optimale antal personer (Hackman, 1987 + Bang, Middelfart, Molly-Søholm & Elmholdt, 2015). Pointerne er flere, men bl.a. at jo flere der er i en gruppe des sværere bliver det at kommunikere og skabe mening, og jo større gruppen er des sværere bliver det at få hele gruppen til at arbejde effektivt sammen og udnytte gruppemedlemmernes potentialer optimalt (Bang, et al., 2015). Undersøgelser viser, at hvis man ønsker at gruppen skal fungere

...som et diskussions- og beslutningsorgan og dermed behandle sager og opgaver, hvor medlemmerne i langt højere grad er afhængige af hinandens komplementære kompetencer for at nå deres mål, synes den optimale størrelse at være fem-seks personer (Hackman, 2002; Katzenbach & Smith, 1993; Thompson, 2008 i Bang et al., 2015:89)

Det at en gruppes produktivitet har en tendens til at falde jo større gruppen bliver italesættes også i studierne af social loafing, som defineres af Forsyth (2010) til at være "den reduktion i individuelle anstrengelser, der opstår, når mennesker arbejder i grupper, sammenlignet med når de arbejder alene" (Bang, et al., 2015, p.88)

Det handler om at jo større gruppen er des større mulighed eller risiko om man vil, er der for at den enkeltes ansvar og motivation mindskes, når der er mulighed for at "gemme" sig i den store gruppe. Det sker også i vores aktion 2, hvor Tine også spørger ind til det som afslutning på aktionen, ud fra at der er flere af vejlederne der stort set ikke har budt ind undervejs. På den måde kan det være svært at vide om vejlederne er aktivt deltagende på trods af manglende tilslutning til dialogen i gruppen, eller om det handle om social loafing. Der blev ikke tydeligt tilkendegivet fra de vejledere, der ikke havde deltaget, udover at flere af dem nikkede på spørgsmålet om de kan se sig selv i det vi arbejder med og snakker om i gruppen. Men det giver anledning til, at vi forud for den 3. aktion, skal overveje hvordan vi

tilrettelægger denne. For at følge vores afsæt, vil det sandsynligvis blive ud fra fortsat at tage afsæt i den abduktive metode og dermed fortsætte med at eksperimentere og anvende flere metoder og tilgange som eksempelvis reflekterende team, fish bowl, makkerdialoger med opsamling osv. Derudover ligeledes overveje om vi pga. gruppens størrelse skal dele vejlederne op i mindre grupper - men igen skal det være med fokus på den organisatoriske læring i gruppen og de abduktive læreprocesser.

Endelig kan vores læringsteoretiske tilgang til specialet med afsæt i Argyris og Schön have betydning for processen. Som vi har været inde på, tager de afsæt i en individorienteret læringstilgang, og det afspejler sig også i den måde vi spørger på, som er ud fra en pragmatisk og abduktiv tilgang, idet mange af spørgsmålene er rettet mod den enkeltes erfaring og refleksion. Hvis vi f.eks. i stedet havde taget afsæt i Wengers praksisfællesskaber, som har et socialkonstruktivistisk læringsperspektiv, havde vores tilgang og spørgsmål måske været anderledes og mere rettet mod gruppen? Men om det havde skabt en større refleksion hos vejlederne mod organisatorisk læring, er svært at svare på, men det kunne være interessant, om vi til den 3. aktion, tog afsæt i at spørgsmålene var mere rettet mod vejledergruppen og ikke udelukkende den enkelte vejleder? For vi må konstatere, at vores interviews og spørgsmål har mere fokus på den enkeltes udtalelser end gruppen og den samspil, men det er jo netop med baggrund i vores læringsperspektiv, og at vi ved at mennesker der er samlet i en gruppe vil påvirke hinanden og de udtalelser der kommer, som forhåbentlig understøtter den enkelte og dermed gruppen til double-loop læring.

Disse elementer er som sagt udvalgt af os, og der kunne sikkert findes flere interessante diskussioner, men overordnet set kan vi konstatere at det kræver en hel del erfaring og rutine i at gennemføre aktionsforskning, og studere egen organisation, og dermed har processen også været en lærings- og erkendelsesproces for os selv.

9.2 Er vejledergruppen en organisation?

Vi tager udgangspunkt i Argyris' & Schöns forståelse af en organisation, og diskuterer her hvorvidt vejledergruppen er en sådan, og hvad deraf følger - hvorvidt der skal ske organisatorisk læring i den anvendte forståelse.

Andet analysepunkt i analyse 2 omhandler i hvilken grad gruppen ser sig selv som et "vi", idet Argyris og Schön siger, at en samling individer kan kaldes en organisation, hvis den sætter grænser mellem sig selv og omverdenen - altså commitment til vejledergruppen, som den gruppe de tilhører. Desuden skal gruppen kunne træffe beslutninger på en måde, der er almindelig enighed om; og i dette tilfælde om gruppen kan træffe konkrete aftaler vedr. retning og koordinering; og endelig skal den kunne delegerer autoritet til personer, så de kan handle på kollektivets vegne, som organisationsagenter, hvilket vi i specialet sammenligner med distribueret ledelse, idet vejlederne er udpeget og uddannet til at vejlede kolleger i forhold til udvikling af det specifikke område, de er vejledere indenfor.

Vi mener alle tre punkter har mulighed for at blive opfyldt, men det afhænger af hvordan vejlederen selv opfatter den proces, de er en del af. Hvis det ikke lykkes at få vejlederne til at comitte sig til gruppen, vil den ikke kunne sætte en grænse mellem sig selv og omverdenen, hvilket var noget af det vi fremhævede i analysen, som viste sig, ikke var gældende. Andet område; at tage beslutninger på en måde, der er enighed om, viste i analysen, at der er et stykke vej til at gruppen bliver enige om, hvad de kan blive enige om at beslutte til - både i forhold til kurs, koordinering og commitment. Dog blev der truffet konkrete aftaler om punkter til koordinering.

Sidste punkt, for at gruppen kan betragtes som en organisation, er, at de skal kunne handle på kollektivets vegne som organisationsagenter - og her bliver det afgørende, om der opnås en fælles forståelse af at vejledning kan ses som ledelse, og at vejlederne vil arbejde med de tidligere omtalte systematiske vejledningstyper. Dette punkt er specialets fundament, men der er pt. et stykke fra den opfattelse der er herskende i gruppen.

Vi mener, at der bør være et fjerde krav, som handler om organisationens alder - idet gruppens adfærd skal være regelstyret. For at have en regelstyret adfærd mener vi, det må ske på baggrund af vaner og rutiner, og at det med alderen ligger implicit i gruppen. Argyris og Schön taler ikke om eksplicite retningslinier for regelstyret-heden, men at der

er tale om, at reglerne er helt tavse, hvilket er årsagen til at man kan opdage mismatch. En sådan regelstyret adfærd, mener vi kan blive udviklet over tid.

På baggrund af ovenstående kan det diskuteres om det er muligt på nuværende tidspunkt, at kalde vejledergruppen en organisation, selvom mulighederne er der. Gruppen vil blive til en organisation, når det lykkes at sætte DAC i spil som *organisatorisk* læring - og ikke kun individuel læring. Med henvisning til A/S vil de ændrede operationelle handlingsstrategier være eksplicitte som organisatoriske spor, i den måde der produceres DAC på. Organisatorisk læring sker gennem spredning af viden i processen i gruppen som: opdage mismatch gennem selvundersøgelse, reflektere, finde løsning og igangsætte løsning - når læringen sker - bliver gruppen til en organisation.

Konklusion og afrunding



10. Konklusion

Gennem vores speciale har vi med udgangspunkt i aktionsforskning som metode og med to aktioner med vejledergruppen, forsøgt at få en viden, der kan hjælpe os i besvarelsen på vores problemformulering:

Hvordan sættes DAC i spil i vejledergruppen som organisatorisk læring?

Det er blevet undersøgt ved hjælp af tre overordnede undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilken sammenhæng er der mellem vejledning og ledelse?
- Hvilken sammenhæng er der mellem DAC og organisatorisk læring?
- Hvilken sammenhæng er der mellem kommunikation og organisatorisk læring?

I den samlede konklusion vil vi betone tre områder, som fremhæves i vores empiri og analyser, i forhold til at kunne understøtte og give viden om hvordan DAC sættes i spil som organisatorisk læring. Det første af områderne er:

- Vejledning ses som ledelse

En væsentlig forudsætning for at DAC kan sættes i spil som organisatorisk læring er, at vejledning ses som ledelse af processer og som en reflektiv praksis. Empirien peger på steder, hvor gruppen producerer DAC, forstået som konkrete aftaler omkring kurs, koordinering og commitment. Men det er stadig uvist *hvordan* der skal produceres ledelse, idet gruppen ikke har fælles antagelser og overbevisninger om at "vejledning kan ses som ledelse" og at ledelse er en reflektiv proces. Desuden er der i gruppen ikke en fælles overensstemmelse og commitment til hvorvidt opfattelsen af ledelse kan frakobles den triadiske ledelsesontologi. Dermed vil ledelseseffektiviteten og vejlederressourcen ikke give optimal udbytte og øge organisationens resultater. For at skabe forandringer på dette område - både af antagelser og af praksis, bliver det vigtigt, at holde fast i arbejdet med at producere direction, alignment og commitment og det vil dels kræve tid men også en tydeliggørelse af kontrakten i forhold til formål og mål.

- Fokus på læring og kommunikation

En faktor for vellykket organisatorisk læring er facilitators evne til gennem vejlederne, at skabe forandring og læring om dem selv som organisation via selvundersøgelser og gerne gennem reflektive og samtalebaseret læreprocesser med henvisning til dialogbegrebet. Arbejdet med at gøre gruppen lærende forudsætter, at der prikkes til forståelser, som udløser de refleksioner, der igangsætter læreprocesser som selvundersøgelser.

Derfor er det vigtigt at kommunikationen, via såvel spørgsmålstyper som forholdemåder, bliver italesat på rette tid og sted, og at der ofres ekstra opmærksomhed på kommunikation inden for model II og organizational-II læringssystemet. Hvis vejledergruppen ikke formår at skabe refleksioner, og undersøge og evt. ændre værdier og antagelser, vil det fremadrettet betyde, at gruppens problemer løses inden for den samme tænkning, som har skabt dem, hvilket betragtes som single-loop læring. Hvis gruppen primært fastholdes i denne læring, vil gruppen på sigt formodentlig ikke kunne løfte den ydre organisations resultater - skolens - idet gruppen ikke går i dialog og samtænker de aktiviteter, der kan understøtte fællesskabet i at nå de fælles langsigtede mål.

Når vi beskæftiger os med læring, må vi have øje på mulige barrierer for læring og lære at håndtere det undervejs. Modstand som mismatch kan blive drivkraft for læreprocesser i form af single - og double-loop læring, og ved at anvende abduktive metoder og læreprocesser, vil både gruppen og skolen kunne fortsætte en udvikling og fortsætte med at lære at lære.

Vi kan konkludere, at både rammesætning og tidsfaktoren er vigtige, når vi vil skabe læring - uanset om det er top-down eller bottom-up processer, der arbejdes med.

- Eksperimentering i måder at udvikle samarbejdsformer for vejledergruppen, udvikle relationer og skabe viden.

Det fremstår som en betydeligt faktor, at grundlaget for at der kan produceres DAC som organisatorisk læring, skal gruppen udvikle sig som en organisation i Argyris og Schöns forståelse. Der skal arbejdes konstruktivt på udvikling af relationer, gruppe-opbygning, samarbejdsformer, fælles opgaveforståelse og videndeling, og grundet gruppens størrelse og forskellen på arbejdsområder, er det en udfordring, der skal indtænkes og arbejdes

med fremadrettet. Ved fortsat at eksperimentere med forskellige måder at skabe dialoger og processer kan vi fremme nye måder at løse og håndtere udfordringerne på. Gruppen skal samtidig arbejde med at have fokus på det fælles mål, hvilket kræver at gruppen skal lære at lære og ændre opfattelse og antagelser omkring det overordnede mål for gruppens arbejde. Vi har på baggrund af vores aktioner en klar forventning om, at gruppen, kan øge deres læringskapacitet og at det vil kunne gøres ved at have mere fokus på abduktive læreprocesser - og på MII og O-II frem for en simpel og defensiv MI og O-I tænkning. I det vores forventning om at andre kan og skal lære at lære, skal vi også selv turde at eksperimentere og derigennem få nye erfaringer, begå fejl og tvivle på egne konklusioner, for at skabe viden om, hvad der virker i praksis.

11. Videnskabsteoretiske overvejelser og perspektiver

Vi vil i dette kapitel forsøge at sammenfatte de videnskabsteoretiske perspektiver i specialet. Det vil vi gøre ved at undersøge det ontologiske, epistemologiske og metodologiske, i form af de videnskabsteoretiske positioner - metateorier - vi har taget afsæt i, og se på hvilken videnskabelse det har tilført os, i forhold til at kunne svare på vores problemformulering. Det vil blive ud fra en diskussion omkring hvilke positioner vores teorier har, vores valg af metode og analyse, samt hvilken indflydelse det har, for den indsigt vi har opnået i specialet.

Overordnet set handler videnskab om at studere fænomener omhyggeligt, ærligt og systematisk. "Videnskabsteori er den systematiske undersøgelse af, hvordan videnskabelig viden frembringes, begrundes og anvendes i samfundet" (Holm, 2011, p.14).

Med vores afsæt, som er i den humanistiske tradition, handler det om, at vi som forskere, skal forstå menneskelige produkters meninger og betydninger - altså *forstå* genstanden - modsat naturvidenskabelige forskere, der skal *forklare* deres genstand (Egholm, 2014). Det får betydning for den metode vi vælger at bruge til at undersøge vores problemstilling - altså hvordan kan vi få adgang til at undersøge og forstå vejledergruppen - som igen får indflydelse på undersøgelsesspørgsmål, design, empiri og efterfølgende analyse af materialet.

Vores ontologiske afsæt for specialet tager udgangspunkt i en pragmatisk tilgang, ud fra en anskuelse om at der ikke er nogle absolutte og endegyldige svar om sandheden, verden og mennesket, men at vi altid kan blive klogere og derfor hele tiden må kalkulere med, at det er muligt at finde nye og andre svar på vores spørgsmål (Egholm, 2014), på samme måde som gruppen arbejder med altid kan blive klogere - omend ikke på de samme områder. Charles Sanders Peirce (1839-1914) er blevet kaldt pragmatismens fader, og senere har bl.a. John Dewey videreudviklet på Peirces afsæt. Dewey taler om

... kontinuerlig spiralsk byggen videre på det allerede lærte og erfarede i retning af det mulige; nye erfaringer, ny læring. " (Dewey, 2000a, p.19 i Dewey 2005, p. 14)

(Og)

Ingen meningsfuld erfaring er mulig uden et element af tænkning. (Dewey, 1916/2005, p.162. i Dewey, 2005, p. 14)

Både Peirce og Dewey forbinder begge sandhed med erfaringsbegrebet, ud fra at der ikke er nogle endegyldige svar og understreger vigtigheden, i at vi forholder os fallibilistisk til vores teorier, resultater mm.

Pragmatismen antager et processuelt perspektiv på de genstande eller fænomener der undersøges og er ikke i særlig høj grad interesseret i *hvad* de er, men *hvordan* de opstår, og er særligt interesseret i de menneskelige handlinger og erfaringer (Egholm, 2014). Derfor er vores problemformulering også udformet som et "hvordan", i det vi er interesseret i at undersøge hvordan det er muligt at sætte DAC i spil i vejledergruppen, i forhold til producere organisatorisk læring i gruppen.

Dermed interesserer vi os netop for gruppens *praksis* og *handlemønstre*, hvilket er centrale elementer i pragmatismen, da det pragmatiske menneskesyn har fokus på de konsekvenser menneskets handlinger har (Egholm, 2014).

Menneskesynet i pragmatismen er optaget af at

Pragmatismen anser det enkelte individs intentioner for at være processuelle, relationelle og situationelle og derved både individuelle og sociale på samme tid. Mennesker opfattes som aktive deltagere i det sociale i kraft af konkrete praksisser, hvor tidligere erfaringer fra andre kontekster anvendes til at håndtere nye konkrete situationer. (Egholm, 2014, p.183)

I forhold til epistemologien i specialet - om hvordan vi kan vide og hvordan viden kan og eventuel skal produceres, har vi inddraget forskellige generelle teorier, der har været med til at undersøge og forklare vores problemstilling. Med specialet læringsteoretiske udgangspunkt, Argyris og Schön, antages at viden skabes i processer mellem mennesker, der opdager fejl - lære nyt og ændre praksis, hvilket undersøgelsesbegrebet sætter spot på. Undersøgelsesbegrebet er anvendt dobbelt - både for os og for gruppen mhp ny læring og viden. Vi fremhævede i metodeafsnittet, at vi benytter den induktive, deduktive og abduktive metodetilgang i analysen. Begrebet abduktion er helt centralt for den pragmatiske analyse, og formålet med abduktion er, at viden skabes, når vores eksisterende viden og vaner viser sig utilstrækkelig i forhold til at forklare og forstå ny erfaring (Egholm, 2014). Pierces interesserede sig for hvordan det er muligt at erkende det endnu ukendte. I specialet tager i vi første omgang afsæt i den deduktive og induktive metode, ud fra at vi tager udgangspunkt i vores teoretiske analyser, hvorefter vi kobler empiriske undersøgelser på.

Vi foretager en vurdering af vores empiriske iagttagelser i forhold til vores viden fra både teori og erfaringer og foretager med andre ord en abduktiv vurdering af situationen, idet vi forener det induktive og det deduktive. På den måde har vi særligt i vores anden analyse anvendt den abduktive analysemetode, idet vi som forskere, opdagede et mismatch, i forhold til hvad vi havde af forforståelse om gruppen. Derfor havde vi behov for at vende tingene på hovedet og se med andre øjne og perspektiver på *hvordan*, det er muligt at sætte DAC i spil i vejledergruppen som organisatorisk læring. Ved at inddrage dialogbegrebet har vi haft fokus på, at viden og erkendelse udspringer fra individets mulighed for at deltage i frisættende og partcipatoriske processer, og selvom, det primært er os som aktionsforskere, der undersøger "hvordan" har vi tilstræbt også her at undgå en objektivisering, idet processerne har dobbelte, og gruppen har evaluerede på begge proces vi har haft.

Dermed bliver vores erfaring og abduktive tilgang et afgørende udgangspunkt for vores læring og erkendelse i forhold til noget, der ikke allerede er kendt, hvilket igen vil understøtte os i at svare på vores problemstilling. Vores konklusion bliver også af mere ideografisk karakter, idet vi forholder os til vejledergruppen, da det er den kontekst, vi har interesseret os for. Vi har ikke haft fokus på om det har en mere almen karakter i forhold til om det samme vil gøre sig gældende på eksempelvis andre skoler, men vores anbefalinger er, at skoler, der har en gruppe vejleder igangsætter processer, der kobler gruppen tættere på skoleledelsen mhp. kurs, koordinering og commitment.

Ud fra at vi har taget afsæt i en aktionsforskningslignende tilgang og at vi, grundet tidsfaktoren, på nuværende tidspunkt kun har haft mulighed for at gennemføre to aktioner, har vi ikke haft lejlighed til at teste vores abduktions holdbarhed. Det vil vi først kunne gøre på de kommende planlagte møder med vejledergruppen. Ud fra at abduktion kan kaldes for "kvalitative gæt" (Egholm, 2014, p.173), vil vi på disse møder have mulighed for at undersøge hvor kvalificeret og relevant vores konklusion - gæt er.

Dermed bevæger vi os over til specialets metodologiske afsæt, ud fra at det handler om hvordan vi praktisk går til dette speciale for at kunne svare på vores problemstilling. Vi har beskrevet vores metode i et selvstændigt kapitel, og vi vil nu kort opsummere og reflektere over vores videnskabsteoretiske afsæt heri. Vi har som overordnet metode valgt at tage udgangspunkt i en aktionsforskningslignende proces, og som vi har været inde på i kapitlet, er det ud fra, at vi ønsker at få en viden om vejledernes deltagelse i vejledergruppen

og deres commitment hertil. På den måde er der fokus på en subjektivering, idet vi har fokus på at lade vejledernes viden og erfaringer, som de italesættes, blive genstand for undersøgelsen, samtidig med at vi selv er dobbeltparticipatorisk deltagere. Derudover har vi på forskellig vis og flere gange, foretaget forskellige interviews i gruppen, som bl.a. har understøttet os i at gå hermeneutisk til værks, idet vi jf. Coghlan & Brannicks model (Coghlan & Brannick, 2014) har bevæget vi os i den hermeneutiske cirkel - ved at vi har planlagt, gennemført, evalueret, korrigeret vores aktioner. For at dette er muligt, er det afgørende at vi er nysgerrige efter at kunne forstå en anden og denne aktivitet eller produkt da det "... jo er et udtryk for, hvordan han forstår sig selv, sit liv og sin verden, ud fra de måder, hvorpå man selv forstår sig selv, sit liv og sin verden." (Gadamer, 1960, i Collin & Køppe, 2014, p.237)

Det handler om, at vi som forskere fortolker vejledernes udsagn, for derigennem at afprøves vores forståelse, ved at spørge tilbage igen - og på den måde cirkulært blive ved, indtil det vi har opnået en forståelse af problemstillingen.

Metodologisk set betyder det, optimalt set, at den dobbelte participatoriske proces bør åbne for samme forståelse for vejlederne, idet aktionsforskning foreskriver at være en demokratisk proces. Derfor må vi som aktionsforskere være ekstra opmærksomme på den risiko, der kan være i at objektivisere "genstanden", idet vi både ønsker at skabe viden (til specialet) men samtidig tilstræber at have et aktivt og demokratisk samspil med gruppen. Vores forpligtelse over for gruppen i forhold til formidling ud fra vores ny erhvervede viden - som vi har forstået det - og for planlægning af kommende aktioner, fordrer fortsat inddragelse for at opretholde både det demokratiske og det participatoriske princip.

Vi gør derudover i vores første aktion brug af mixed methods, idet vi kombinerer kvantitativ og kvalitativ metode, for at få et mere nuanceret billede af gruppens DAC status. På den måde kombinerer vi den positivistiske og hermeneutiske tradition, i trianguleringen af specialets empiri. Det betyder at vi specialet igennem inddrager forskellige metoder og teorier og dermed afsæt i forskellige videnskabsteorier. Med en pragmatisk tilgang, handler det om at vores tilvalg skal give mening og lede os på vej i at svare på vores problemformulering.

Med afsæt i pragmatismen som metateori, skaber vi vores viden med udgangspunkt i diverse paradigmer, teorier og analysestrategier, der hver især har deres forskellige perspektiv på verden. Disse er med til at vi kommer frem til vores konklusioner eller "gæt", som igen åbner op for nye problemstillinger. Vi er dog bevidste om at de valg vi træffer gennem specialet også betyder fravalg, og at vores konklusioner eller "gæt", er udtryk for vores specifikke optik i den konkrete kontekst.

Vi har skrevet dette afsnit i et retrospektivt lys, hvilket nu bevirker, at vi har opdaget konsekvenser af særlig vores valgte metode, aktionsforskning samt vores læringsteori. Aktionsforskning foreskriver at så vidt muligt at foregå en cyklus gennem fire faser, hvilket gør den meget langsommelig og tidskrævende. Idet vi har arbejdet på to niveauer: udviklende på praksisniveau og vidensskabende på metaniveau, har vi måtte tage udgangspunkt i praksisniveauet, hvor vi havde en forventning om gruppens udgangspunkt, var et andet sted, end det viste sig at være tilfældet. Havde vi kendt til dette inden, havde vi startet andetsteds og havde inddraget andre teorier, fordi målet da, ville have været anderledes. Vi forventede, at gruppen anså sig værende en gruppe i organisationen og at deres refleksioner rettede sig mest mod double-loop læring- og ikke som vi opdagede mod single-loop i forhold til egen praksis og erfaring. Retrospektivt skulle vi have valgt at arbejde med praksisfællesskaber, da det som teoretisk baggrund havde givet os en anden forståelse og forklaring på de fænomener vi opdagede og samtidig måske kunne have samlet gruppen mere. Dette kunne også have givet anledning til at vælge en tilgang til gruppen, som ikke var helt så eksperimenterende med mere strukturerede i sin form, til også at kunne guide os til at holde fokus på processerne, og have mere fokus på DAC end på læring. Samlet vurderer vi de opgjorte konsekvenser til at være en fordel for gruppen og på sigt også for skolen. Også selv om vi anerkender at processen fortsat skal have stor opmærksomhed - både i forhold til gruppens læring, gruppens ledelse og vores kommunikation.

LITTERATURLISTE
OG BILAG



Litteraturliste

- Alrø H. Dahl P.N. & Kloster P. (2013) *Dialogisk gruppecoaching- facilitering af ledelsesudvikling*. Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø H., Kristiansen M. (1998): *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg Universitetsforlag og Institut for Kommunikation.
- Andersen T. (2005), *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk Psykologisk Forlag
- Argyris, Chris (2014). *Fælder i organisationer. Lederskab, kultur og organisatorisk design*. Forlaget Klim.
- Argyris & Schön, Donald (1996). *Organisational learning II, Theory, Method, and Practice*, Reading, MA; Addison Wesley.
- Argyris, Chris (1990). *Overcoming Organizational Defenses*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice-Hall.
- Bang, Middelfart, Molly-Søholm, Elmholdt (2015). *Effektive ledergrupper – for bedre udvikling, implementering og tværgående sammenhæng*. Dansk Psykologisk Forlag
- Bion, Wilfred R. (1993), *Erfaringer i grupper og andre artikler*, Hans Reitzels Forlag.
- Boysen, Lis & Nielsen, Bodil (2013). *Vejledning, Skolens vejledere som ressourcepersoner*. Hans Reitzels Forlag
- Bradbury, Hilary (2015), *The SAGE Handbook of Action Research*, Third edition, chapter 14, SAGE Publications Ltd
- Brinkmann, Svend (2006). *John Dewey - en introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015). *Kvalitative metoder*, 2. udgave, 1. oplæg, Hans Reitzels Forlag
- Coghlan, David & Brannick, Teresa (2014). *Doing action research in your own organization*. Sage Publications Ltd.
- Coghlan, D & Casey. M. (2001) Action research from the inside: issues and challenges in doing actionresearch in your own hospital. *Journal of Advanced Nursing*, 35 (5), 674-682
- Collin, Finn & Køppe, Simo (2014). *Humanistisk videnskabsteori*, 3. udg., 1. oplag, Lindhart og Ringhof Forlag A/S
- Dewey, John (2005): "Demokrati og uddannelse", oversat af Joachim Wrang, KLIM, udvalgte citater

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

Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik & Tofyeng Ditte (red). (2012). *Aktionsforskning – En grundbog*. Samfundslitteratur.

Elmholt, Claus, Keller, Hanne Dauer & Tanggaard, Lene (2013). *Ledelsespsykologi*, 1. udg, Samfundslitteratur

Frederiksen, Morten (2015): *Mixed methods*. I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2015). *Kvalitative metoder – en grundbog*, Hans Reitzels Forlag

Frimann, S. og Bager, A. (2012):"Dialogkonferencer", i Duus, Gitte; Husted, Mia; Kildedal, Karin; Laursen, Erik og Tofyeng, Ditte (red.):"Aktionsforskning – en grundbog", Frederiksberg: Samfundslitteratur (s. 193-203)

Hackman JR, (1987). *The design of work teams*. In: Lorsch J *Handbook of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2010). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. Akademisk Forlag

Hildebrandt, Steen & Stubberup, Michael. (2010). *Bæredygtig ledelse. Ledelse med hjertet*. Gyldendal.

Holm, Andreas Beck. (2011). *Videnskab i virkeligheden - en grundbog i videnskabsteori*. Samfundslitteratur.

Jakobsen, Kjeldsen & Pallesen (2016), *Distribueret ledelse i offentlige organisationer*, politica, 48. årg. nr. 2 2016, 208-227

Illeris, Knud (2014). *Læring*, 2. udgave, 5. oplæg, Roskilde Universitetsforlag

Johnson, P. & Duberley, J. (2000). *Understanding Management Research*. Sage Publications, Ltd. London

Kragelund, Linda (2007). *Dilemmaer ved at gennemføre forskning i egen organisation*, Klinisk Sygepleje, 21. årg. nr. 1.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009). *Interview*. 2. udgave, Hans Reitzels Forlag

Laursen E., Nørlem, J. & Thøgersen U. red. (2010). *Coaching og organisationer - ledelse, magt og læring*. Hans Reitzels Forlag

Madsen, B. (2011). *Aktionsforskning om aktionslæring i VIA-CLOU regi*. I M. Blok Johansen (red.), *Nu er vi så her - udvalgte eksempler på videnproduktion i VIA UC*. (s. 127-138). Århus: VIA University College.

Madsen, Benedicte (2012), *AKTIONSFORSKNING Illustreret med en case: aktionsforskning om aktionslæring*, Arbejdsnotat, Aarhus Universitet

Nørlem J. red. (2009). *Coachingens landskaber - nye veje og andre samtaler*. Hans Reitzels Forlag

Reinhard, Stelter (2014), *Tredje generations coaching - en guide til narrativ-samskabende teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.

Schumann, Katrine (2006): *Når lederen studerer, og den studerende leder*, i Søren Voxted red. *Valg der skaber viden*, 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag

Schön, Donald A. (2000). *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*. I Illeris, K. (red.) *Tekster om læring*. (s. 254-269). Roskilde Universitetsforlag

Schön, Donald D (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.

Stegeager, Nikolaj & Laursen, Erik (red.) (2013). *Organisationer i bevægelse. Læring - udvikling - intervention*. 1. udg. 3. oplag, Samfundslitteratur.

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

Thøgersen, Ulla & Stegeager, Nikolaj (2009) *Et nyt landskab: Indledende tanker, Coachingens landskaber: Nye veje - andre samtaler*. (red.) Jakob Nørlem. 1. udg. , Hans Reitzel, 2009. s. 9-20.

Rapporter:

Bjerg, Helle, 2014; *Undervisningsvejledere i folkeskolen - som strategisk ledelse af professionelle miljøer*. Afsluttende, Rapport, Partnerskabsprojekt, Rudersdal Kommune & Professionshøjskolen UCC

EVA 2015, *Ledelse tæt på undervisning og læring*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA 2009, *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut

Procesbeskrivelse

Med udgangspunkt i studieretningen for MOC og for LOOP, vil vi her komme med en procesbeskrivelse, hvor vi redegør for vores overvejelser om samarbejdet og hvordan selve samarbejdet har været og vil undervejs inddrage, hvordan vores fælles speciale opfylder læringsmålene for os begge. Nederst står læringsmålene for begge studieretninger.

Det var vigtigt for os at vælge et område og et emne, som var relevant for os begge - både i forhold til hver vores masteruddannelsers læringsmål og især vores faglige interesser. Samtidig ønskede vi at kunne anvende vores viden og allerede opnåede færdigheder fra begge retninger - som en forudsætning for at kunne igangsætte og gennemføre projektet. Desuden var det vigtigt for os, at vælge et område og et emne, vi have lyst til i vores arbejdsliv at ofre tid på, og som vi begge kunne se et potentiale i at sætte fokus på og udvikle.

Det var derfor både let og naturligt at vælge specialets område og emne, idet vi begge i vores arbejdsliv, er involveret på hver sin måde i forhold til specialets fokusgruppe. Gitte er daglig leder af vejlederne og Tine er vejleder.

I forvejen var møderne aftalt, som det fremgår af specialet, i det en større gruppe vejledere fra sidste år ønskede et forløb, hvor der kunne blive sat fokus på koordinering og systematisering af vejledningsforløb på skolen - hvilket vi forstår som et samarbejde på tværs af vejledernes faglige områder. For Gitte, som leder, var det vigtigt, at den aftalte tid blev overholdt, hvorfor de allerede aftalte mødeaktiviteter ikke blev ændret - også selvom vi er klar over at en anden tidsramme, kunne have åbnet for andre tilgange, var det aftalen, at det forblev som afsat i kalenderen.

Som det fremgår af studieretningerne falder tre af vores kompetencemål stort set sammen, når det handler om læring og læreprocesser, men hvor MOC er optaget af samtalebaserede læreprocesser, har LOOP ikke (nødvendigvis) samme fokus på samtalen, etiske overvejelser omkring rollefordelingen, hvilket undervejs i processen har udløst mange drøftelser - både i forhold til vores roller under aktionerne og vores interne forståelse af betydningen af rollefordelingen og af rammesætningen under aktionerne. Drøftelserne har primært ligget i spændet mellem retningernes forskelle - hvad gør vi - hvorfor- og hvordan - samt i relation til vores forskellige positioner i gruppen. Det var i starten en udfordring for Tine, at arbejde med "sine kolleger" uden at være den, der havde rammesat aftalen, og vi

har måtte have hjælp af vores vejleder for at drøfte de etiske dilemmaer, det udløste for hende.

Selvom læringsmålene er forskellige på visse punkter har vi - både under aktionerne/det praktiske og i det skriftlige - vægtet samarbejdet, så vi begge står inde for alle processer og alt indhold, selv om vi i noget af tiden har arbejde hver for sig – har vi ladet alt materiale gå gennem begge "hoveder og hænder". Det har betydet, at vi har måtte forholde os og sætte os ind i områder, vi ikke tidligere i vores masteruddannelse har stiftet bekendtskab med - og har tidsmæssigt været en stor udfordring. I processen har vi vekslet mellem at afprøve og trække forskellige perspektiver ind fra vores uddannelsernes retning, som det faldt naturligt ind med hver vores teoretiske baggrund, hvilket har udløst diskussioner og nye veje, vi ikke tidligere har trådt på - men som også har åbnet for ny viden og læring på hinandens perspektiver og områder. Særligt da vi planlagde aktionerne trådte vores forskellighed frem - hvilket vi anser som positivt - og hvilket gør os en smule ydmyge i forhold til det, vi troede var rimelig let. Det var og er det ikke, og vi er klar over, at de næste aktioner, vi skal planlægge kræver måske grundigere planlægning, fordi vi undervejs har opdaget, hvor vanskelig det er at være *sammen*, når vi ikke står på helt samme fundament. Således gennem processen har vi styret, støttet, hjulpet hinanden til at holde fokus på det vi var fælles om - samtidig med at forsøge at være åbne over for hinandens perspektiver.

BILAG 1:

Her er alle vores lydfiler samlet

<https://drive.google.com/drive/folders/0BwXCXIX8hnQYa19VN2dNVFVYNUk?usp=sharing>

BILAG 2:

Det er en "høflig" samtale, hvor der godt må stilles opklarende spørgsmål til: (2 x 4 min. i alt - 2 og 2)

[Hvem er du som vejleder?](#)

[Hvad kendetegner dit arbejde som vejleder?](#)

1: Drøft 4 min
2: Reflekterende gruppe - 3 min
3: Interview -3 min

Gruppe 1 snakker - Gruppe 2 reflekterer - TSO interviewer/gamemaster -

[Hvilke opgaver skal løses og hvorfor?](#)

(kort svar gruppen rundt - udfordringer - optaget af -)

- a. Hvilken vægtning har du/l mellem det systematiske/designede og det emergente/frivillige?
- b. Hvordan prioriterer du/l opgaverne? (bestilte, selvopfundne, kollega-henvendelser, egen interesse, ledelsen, skolens indsatsområder)

Gruppe 2 snakker - Gruppe 1 reflekterer - GM fra gr.1

[Ved du hvilke viden og kompetencer de andre vejledere har?](#)

- a. Hvis Ja: Hvordan inddrager du det i løsning af opgaverne?
- b. Hvis nej: Hvordan vil du kunne få denne viden - og hvordan vil det kunne kvalificere din vejlederopgave?

Gruppe 1 snakker - Gruppe 2 reflekterer - GM fra gr. 2

[Hvordan sætter du din egen viden og kompetencer i spil hos de andre vejledere, kolleger og ledelsen?](#)

- a. Hvornår og hvor ofte henvender du dig til kolleger, andre vejledere og ledelsen mhp. at skabe forandringer/løse opgaven?
- b. Hvilke kompetencer mener du er vigtige at have for at være vejleder?

BILAG 3:

DAC - status i vejledergruppen - spørgsmål til afklaring/afkrydsning

Opdeling af skala → 0-10 RØD = alarmerende, 11-20 GUL = lavt, 21→ GRØN = positiv status.

Læsevejledning:

Vi har optalt antallet af stemmer på hver og derefter ganget med 1,2,3,4 point. "Ved ikke" kategorien er ikke talt med fordi den får nul point. Dermed er den ikke uinteressant, men den siger ikke noget om DAC i gruppen.

Det giver os anledning til at arbejde videre med den fælles kurs for vejledergruppen, da det er her der bl.a. er flest røde områder.

Forud for den 9. nov. hvor vi mødes igen, vil I få dels en oversigt over de besvarelser I kom med i de små interview og i dialogen i den reflekterende gruppe og det hele er anonymt. Det vil danne grundlaget for mødet den 9. nov. I vil derudover også, inden næste møde, få tilsendt en artikel, der tager afsæt i en undersøgelse vedr. vejlederes rolle i folkeskolen. For at kunne kvalificere vores næste møde vil vi meget gerne, at I forud for den 9. nov, har læst artiklen og orienteret jer i skemaet nedenfor.

Hvis der er noget I bliver i tvivl om, eller gerne vil have vendt, så kom endelig eller skriv til os. Det kan både være noget forståelsesmæssigt i forhold til skemaet eller andet, I bliver optaget af.

Vh Gitte og Tine

Nr.	Spørgsmål	Ved ikke	Uenig	Overvejende enig	Enig	Meget enig	Total
	Direction/kurs	0 point	1 point	2 point	3 point	4 point	
1	Vejledergruppen er enige om hvad der er gruppens samlede/fælles opgave?	7	2	2			6
2	Vi har i vejledergruppen en klar vision/plan for hvad gruppen vil opnå i fremtiden.	7	3	1			5
3.	Vejlederne er gode til at prioritere og håndtere opgaveløsningen - sondringen mellem egne interesseområder og skolens fokusområder?	5		3	3		13
4	Vi har fælles værktøj/redskaber, der hjælper os med at danne et overblik over fremgangen inden for både vores fælles og individuelle indsatsområder og delmål.	4	3	2	2		13
5	Vejledergruppen har fælles mål som danner baggrund for at træffe beslutninger om indsatser.	3	1	3	4		19
6	Vejlederne er gode til at kommunikere ud i organisationen?	2	½	6½	2		19,5
7	Vejledergruppen har prioritinger som hjælper os til at holde fokus på det vigtigste i vores opgaveløsning.	6	3	1	1		8
	Alignment/koordinering	0 point	1 point	2 point	3 point	4 point	

1	Vi koordinerer vores indsats på tværs i vejledergruppen	4	3	2	2		13
2	Selvom vi arbejder med individuelle opgaver og funktioner, fungerer vores opgaveløsning samlet set godt.	4		6	1		15
3	Mit arbejde/mine opgaver er godt koordineret med de andre vejledere	1	5½	4½			14½
4	Primær- og projektgrupperne koordinerer deres deres opgaveløsning/indsatser effektivt.	6	½	3½	1		10½
5	Vejlederne ved klart hvordan deres opgaver er en del af den samlede gruppes opgaveløsning.	5	2½	3½			9½
6.	Vejledergruppen har en klar mødestruktur generelt -som samlet gruppe og i projektgrupperne/primærgrupperne?	1	½	5½	4		23½
7.	Vejlederne er opmærksomme på at dele viden og erfaringer med gruppens medlemmer?	3	2	2	3		15
8.	Der er en tydelig ansvars- og rollefordeling	1	2	5	3		21
	Commitment	0 point	1 point	2 point	3 point	4 point	
1	Medarbejderne i vejledergruppen oplever/føler en forpligtelse til gruppen.	4		1	6		20
2	Vejlederne har respekt for og tillid til gruppen og bruger hinanden som sparring på kryds og tværs.	3		3½	4½		20,5
3	Vejlederne er dedikerede til gruppen og hjælper gerne andre i gruppen, selv når der er knappe ressourcer.	4		1½	5½		19,5
4	Vejledergruppen sætter pris på, at det er gruppen der løfter og mestrer kerneopgaven, frem for det kun er den enkelte vejleders succes, der sættes i fokus.	5	½	3½	2		13½

5.	Gruppen er gode til at motivere hinanden?	4	½	4½	2		15,5
6	Vejledergruppens medlemmer prioriterer samarbejdet i gruppen højt.	3		3	5		21
7.	Det er naturligt at dele frustrationer, usikkerhed og tvivl med vejledergruppen eller med enkelte fra gruppen?	3		1	7		23
8.	Vejledergruppen er gode til at på kryds og tværs at anerkende hinandens succeser?	4		5	2		16

Kommentarer - skriv den nedenfor:

BILAG 4:

Dagsorden til møde den 9. november kl 15.10-17.00 i 8.b's lokale

Opsummeret siden sidst, er vi i gang med en proces omkring vejlederkulturen på skolen. Målet er, at vi i dette skoleår får stillet skarpt på vejledergruppens opgaver, samarbejde, funktion mm. samt den enkelte vejleders rolle heri. Det omhandler også vejlederens færdigheder, værdier og prioriteter.

På sidste møde lavede vi 3 ting, som fælles opstart, hvilket var:

-Spørgeskema vedr. DAC, hvor det udsendte resultat klart viste, at punktet D (retning/kurs), ikke er tydelig for vejledergruppen.

-I udtalelser fra interviewene fremgår det, at vejledning opfattes på følgende måder: Vejledning som nytteværdi - som problemløsning - som faglig ekspert - som refleksionsrum og som organisationsforandring.

-Snakken i det reflekterende team viste desuden at vores opfattelser af, hvad vi bidrager med samlet set i organisationen, er meget forskellig.

Det vil derfor give god mening, at vi arbejder med at få en tydelig kurs/retning for vejledergruppen.

Til dette møde har I alle fået udleveret en rapport fra 2014, der netop handler om vejledere i folkeskolen. I har fået den fulde rapport, men der er ikke en forventning om, at I læser det hele, men håber I har mulighed for at læse de afsnit, der er markeret med gul.

På baggrund af rapporten, resultaterne fra DAC-status og interviewene, vil vi fortsætte vores fælles arbejde omkring vejlederkulturen på skolen, og det får os til at sætte følgende punkter på en foreløbig dagsorden:

1. Rapporten
 - a. Med udgangspunkt i de udvalgte læseafsnit fra rapporten en fælles drøftelse om hvordan vejledergruppen ser sig selv i forhold rapportens pointer. Der vil til mødet stilles specifikke spørgsmål.
2. Vejledergruppen
 - a. Skabelse af fælles kurs/retning.
 - i. Hvad skal vejledergruppen samarbejde om?
 - ii. Hvordan skal gruppen samarbejde?
3. Opsummering og aftaler

BILAG 5:

Spørgsmål til vejledergruppen:

		Ansvarlig
1. 15.15- 15.30	Velkomst - tjek ind - - opsamling fra sidst - fordeling af roller: TSO stiller spørgsmål og snakker med GS deltager i dialogen og laver grafisk facilitering -	GS
2. 15.30- 16.00	a. Hvordan ser vejledergruppen sig selv i forhold rapportens pointer? - dobbelt cirkler + fællessnak vejlednings formål nu og i fremtiden vejledning som distribueret ledelse- nu og i fremtiden opsamling på disse som danner baggrund for næste afsnit.	TSO
3. 16.00- 16.45	b. Skabelse af fælles kurs/retning. i. Hvad skal vejledergruppen samarbejde om? i. Hvordan skal gruppen samarbejde?	TSO
4. 16.45- 17.00	c. Opsummering og aftaler - i for	GS

Spørgsmål A:

Rapporten peger på, at vejledninger bl.a. skal

1. initiere andre samtaler, der handler om fag, læring, didaktik frem for samtaler om drift
2. facilitere læring og udvikling
3. udvikle nye samarbejdsformer

- **Hvad opfatter I som vejledningens formål? 2 x nuværende opsamling overfor 2x fremtidige? - dobbelt cirkler - ca. 15 min i alt - GS har to ark - et til hver -**

Hvordan ser du vejlederfunktionen på Vodskov Skole som ledelse? - 15 min.

- **Hvilken form for distribueret ledelse udgør vejlederfunktion på Vodskov Skole?**
 - Def: distribueret ledelse → når en person påtager sig den opgave, der f.eks. kan ligge i at rammesætte og føre an, f.eks. i faglige udvekslinger og udviklingsprocesser.
- **Hvilken form for distribueret ledelse ønsker vi vejledningens funktionen skal have i fremtiden?**

Opsamling på på begge punkter i forhold til fremtiden - som er det vi arbejder videre med i

Spørgsmål B:

Spørgeskema vedr. DAC, hvor det udsendte resultat klart viste, at punktet D (retning/kurs), ikke er tydelig for vejledergruppen.

-I udtalelser fra interviewene fremgår det, at vejledning opfattes på følgende måder: Vejledning som nytteværdi - som problemløsning - som faglig ekspert - som refleksionsrum og som organisationsforandring.

-Snakken i det reflekterende team viste desuden at vores opfattelser af, hvad vi bidrager med samlet set i organisationen, er meget forskellig.

Det vil derfor give god mening, at vi arbejder med at få en tydelig kurs/retning for vejledergruppen.

- **Hvad skal vejledergruppen samarbejde om for at få kolleger til at udvikle praksis, som skaber mere trivsel og læring hos eleverne? Brainstorm - post-it 3 min.**
 - fremlæggelse m. kort forklaring
 - vælger 3-5 punkter som fokus
- **Hvordan skal gruppen samarbejde om at nå de ovenstående mål? (Hvordan bruger vi hinanden: indhold, videndeling, sparring, observation,) fællessnak**

BILAG 6:

Eksempel på transkription

Aktion 2

Tid: fra 1.15-

AE: så skal vi også lige have julefrokost på...griner - nej nu synes jeg bare vi er pisse seriøse....griner

GA: hvad ligger der i en vejlederkultur så?

SSR: jeg kunne tænke mig der blev skrevet noget ned på en eller anden måde - også sådan at vi - at der var nogen der nævnte noget med arbejdsopgaver før - vi skriver ned hvad vi sådan egentlig - vi skal selvfølgelig have nogle spidskompetencer - altså et eller andet og måske et lille billede - griner

GS: Hvorfor tænker du det ville være en god ide

SSR: Jamen det er altså bare sådan At man er til rådighed. At man ved hvem man skal gå til. Så kan vi jo løbende opdateret den også. Nu kan Søren også noget med det dergriner

Nu kan jeg to ting ...griner.....Jamen altså Det ved jeg ikke

GS: Nogen andre der har noget - Når jeg sidder rundt om det her Bor hvad er det så Jeg tænker Vi mangler Hvis det er vi mangler noget at samarbejde omkring

SSR: Men er det fordi vi Tænker vi sådan skal holde et møde alle sammen. Det jeg tænker at det er det kan jeg også Jeg kunne tænke mig at bruge Hanna og Kenneth til noget, Så kan man vel aftale Et møde med dem eller et eller andet - Eller er det hvor du tænker Hvad skal vi bruge alle sammen til Eller hvad kan

GS: Begge dele tænker jeg. Det ene udelukker ikke det andet

SSR: Jeg tænker der er også meget jeg kan bruge Bjørn tilgriner....

BE: Det tror jeg også

LJ: Jeg tænker også sådan mere småprojekter, tværfagligt I forhold til hvis man nu skulle lave En eller anden form for Ideer til kanon i dansk Og have pels eller hvad man nu kalder det her indover. Det er også noget af det jeg godt kunne tænke mig

GS: hm ja - Tine?

TSO; Ja men det var egentlig fordi jeg tænkte Det her med hvordan Hvordan skal vi Samarbejde Det ligger selvfølgelig Hvad er det vi Skal samarbejde om Vi har 2 punkter Det der med at koordinere vores indsatser Det er bare fordi jeg tænker at Noget af det som Altså hvis..... Vi nu ikke Helt har bestemt hvad altså Hvordan er det vi gerne have at vejledninger i fremtiden. Jeg tænker det er med at få Sæt kursen sådan at vi får skiftet vi får hjælpe hinanden en gang imellem med at lave et Skift som kan være en orm svært med at være enormt meget i drift og så ikke os I at og nu nævner jeg lige en samtale jeg har haft, idet Hanna hun siger det er meget sjældent at øh at vi - hvad kan man sige direkte vejledninger - meget af det er sådant lidt hurtigt rådgivning stadigvæk og det kan man jo sige det er jo ikke noget af det der understøtter det her oppe med at vi skla have noget udvikling i gang på en eller anden måde, Så Hvordan kan vi måske bruge hinanden til Hvad kan man sige at få lavet det skifte i praksis for det i praksis er svært for allerede nu så har vi rigtig mange kolleger der der kommer med en forventning om hvad en vejledende det går ud på og hvis det skal ændres og hvis det skal ændres Så er det måske rigtig fint at man kan bruge hinanden til at få ændret den måde vi gør tingene på satin der faktisk man kan bruge hinanden til at observere om man kan bruge en anden til at træne altså træne samtaler i forhold til Hvordan er det så Vi gøre tingene

sådan at vi får ikke nok Jeg kan se en stor fordel i at Vi samarbejder på kryds og tværs med at få ændret vores egen tilgang til vores kolleger Altså i Mødet med den altså hvis vi skal have lavet et skifte. Så er det her

HJ: Jamen to ting Så altså for det var det jeg jeg var ved dig med en dag Nemlig det der med at jeg er igang med et vejlednings modul og måske noget at prøve sådan en Reel vejledning af Altså hvor man sidder som vejleder altså sådan en vejledningssamtale har jeg måske prøvet 33-4 gange så det gør mig jo ikke til Super øvet vejleder så Det var derfor jeg spurgte dig om vi ikke kunne vejlede hinanden. men på anden på alle mulige måder behøver ikke kun være på Det Faglige men selve teknikkerne den mangler ved at få trænet og der synes jeg bare at det gør vi jo alle sammen at det kunne vi lige så godt gøre med hinanden for at få lov at øve og for selv at føle sig mere sikker i situationen. også det andet Det er i forhold til det her oppe Altså jeg synes jo Kollegerne ved jo godt der er ved at blive uddannet flere vejledere og at mange har været vejleder i flere år Hvordan er det vi ud ad til får fortalt noget om hvad vejleder er på Vodskov Skole så det er ensrettet så det er og sådan bruger man en vejleder og det gør en vejleder måske lidt af det Du var inde på Søren at den nærmest skulle være sådan en en præsentation af hver eneste jeg tænker egentlig ikke sådan helt konkret men men at vi udadtil er tydelige bliver tydeligere omkring Hvad er det vi er og det er vi nødt til at være sammen om. jeg tror ikke vi har fået os præsenteret så de ved hvad det er vi kan

TSO: Må jeg lige stille et spørgsmål - jeg har set Helle Du har hånden oppe. fordi hvad hedder det nemlig at tænke på at hvis vi gik ud af spurgte en hvilken som helst af vores kolleger derude " hvad opfatter du egentlig formålet med vejledning er på Vodskov Skole", altså jeg kan være lidt i tvivl om hvor mange der vil svare de tre ting her oppe.

KRP: skulle vi ikke prøve at spørge dem. det kunne da være helt vildt interessant. vi sidder bare her og gætter

TSO: Ja det er fordi jeg har bare sådan en hypotese omada nok ikke ret mange Den siger det her.

HJ: Når du nu spørger ikke, Jeg har da snakket med kolleger, hvor jeg nu med nye øjne kan se, de der kommer tilbage og siger - hun sagde da ikke noget jeg ikke vidste. Altså det er da mega irriterende at være deroppe og så er der brugt to timer på det og jeg fik da intet nyt med derfra, hvor de t vi sidder og lærer lige nu det er det der med at vejledningssamtale det er jo virkelig det at kunne stille alle de der rigtige spørgsmål, som får personen til selv at generere de nye ideer og måske finde noget frem inde i sig selv som man ikke lige kunne huske hvor man havde gemt - eller hvad ved jeg. Så Opfattelsen af hvad dvs at gå ind i en samtale den tror jeg er vidt forskelligt fra når man sidder i en uddannelse i forhold til de andre kolleger.

TSO: Ja det tror jeg du har ret i. Jeg tror nemlig Der er mange som vil sige at de skal bare løse et problem

HJ: så man kommer og håber på at få noget rådgivning og så sidder man bare der spørger og stille en masse spørgsmål

TSO: ja helt ærligt (ironisk) griner.... Helle du havde hånden oppe

XHM: altid sammen Jeg læste noget af det her fra rapporten så synes jeg også at der stod at man også skulle øve sig i at være tilfreds med at man lavede det der brandslukning Fordi det vil altid være der. det er også en fin nok funktion det er der ikke noget problem i. så kan det godt være at man har en drøm om at kunne noget andet når jeg synes også man skal have lov til at have den der drøm. Det jeg tænkte på, Nu er jeg jo ikke enig i hvad I gør her men jeg kan bare sige til nogen det her spørgsmål her er der tænkte jeg der er punkter i ikke kan huske der er sat op. noget af det kommunen sætter op Det er humaniora samarbejde om Både for at benytte sammen med ledelsen og samtidig med også for sadida Pile op for hvad der skulle ske men så synes jeg netop

også Det kunne være spændende forsøg kunne alle vejleder jo komme ind og ha nogle punkter til hvordan det er så jeg kunne komme i løbet af året også lidt det der man siger man ved hvad man arbejder med og hvis man nu sagde for eksempel, hun sagde det dermed at AI undervisning skal foregå eksperimenterende er ikke noget jeg helt tror på. men hvis det nu var en del af bilen Så kunne vi alle sammen understøtte Det eksperimenterende og så kan det åbne op for at dække noget med en test kælderen bog. Hvordan kan vi hjælpe her på skolen med de der pile Hvordan kan matematik Hvordan kan natur teknik altså,, Hvordan kan vi arbejde. der var måske en eller anden anden form for udvikling.

TSO: det var i forhold til feks de satserDet var da helt konkret

MJ: Det er i forlængelse af det her, som jeg er meget enig i. Hvis vi sidder med en intention om at vi skal væk fra drift og service, er vi nødt til at have det formidlet fordi hvis vores kolleger de har brug for drift og service, så bliver der helt vildt mange frustrationer og så gider de ikke bruge os fordi de ikke får det de efterspørger, hvor vi går mere i den anden grøft, hvor vi gerne vil udvikle og går mere væk fra drift og service men hvis det bare er det de efterspørger og de ikke får fordi vi ikke har fået formidlet hvad vores intentioner efterhånden er - også er - så er jeg bange for at vi gør os selv.... At folk ikke vil bruge os fordi de bliver så frustreret og går derfra og tænker.....jeg fik jo ik noget - og jo det gjorde du ud fra vores intention, men ikke ud fra deres forståelse af hvad vejledning er og jo så nærmere rådgivning. Det tror jeg også er vigtigt at få videre herfra.

TSO: Gitte - inden det er dit ord, så vil jeg lige sige at jeg synes ikke det er et enten eller - jeg tænker det er et både og, men det er rammesætningen i hvornår er det det ene og hvornår er det det andet og hvad er det der er formålet med det

MJ: men vores kolleger er jo i drift, så er jo nok ikke lige i øjeblikket, og det er vi jo heller ikke selv når vi er på den anden side, så er vi jo også i brandslukning

GS: Sådant noget som et årshjul - hvis nu forestiller os at vi havde de her 7 punkter/pile - hvordan er det så vi sikrer at vi faktisk kan gå ind og understøtte de 7 punkter vi har valgt og været fælles om at definere, og hvornår sker det og hvem gør det og altså....Jeg tænker vi har ikke sådant et årshjul for hvad det er vejledergruppen gør og hvad det er der er vores opgaver og mål. Jeg ved heller ikke om det er noget man tænker det er nødvendigt? Det kunne i hvert fald være med til på en anden vis at synliggøre Hvornår er det i orden at have lektionsstudier som matematikvejleder, hvornår er det der er nogen, så man på en eller anden vis kan se hvad der er i gang.....Det var bare lige et spørgsmål.....forstår I mit spørgsmål?

KRP: Jamen det er i forhold til som Hanna og Mette nævner altså at hver gang at man træder ind i en vejledningssituation, at man ikke serverer michellinmad - altså hvis der bliver efterspurgt en "bøf med løg" - ok så serverer jeg bøffen med løg - så det er også det du siger at komme forud for - altså at det ikke var sådan et enten eller. Men det kunne også godt være at spørgsmålet til drift - eller det har jeg i hvert fald oplevet i nogle stjernestunder det har givet anledning til noget andet og mere. så jeg ved godt hvad der står i bøgerne og er det målet og så tror jeg vi kommer til at skyde for højt Det tror jeg ikke vi skal gøre altid

HJ: ik altid

KRP: men måske også færre gange end vi regner med - i hvert fald til at starte med, når status er som den er i øjeblikket. så må man bare acceptere at den måde vi kommer til vores kolleger på det bliver i 1. omgang ved, men at vi Så prøver at lave mersalg når så vi rent faktisk er der.

MJ: den skal vi så også selv huske at have med som vejleder

KRP: Ja lige præcis