

Kandidat Speciale

Cand.mag. i læring og forandringsprocesser ved Ålborg Universitet, København.



Specialet bevæger sig omkring rammerne i udviklingssamtalerne i Folkeskolen og tager med udgangspunkt i folkeskolens formål, et blik på de værdier der ligger bag skolens organisatoriske udvikling, undersøger hvordan denne udvikling er implementeret , ser på meningsskabelse og lærernes muligheder for at tilpasse sig de nye værdier.

Studerende: Helle Agerskov

Studienummer: 50292010

Vejleder: Laura Hvalsum

English Summary

During the last couple of decades, the Danish school system has undertaken continuous structural and educational change.

This thesis addresses these changes from the perspective of a teacher and will highlight the consequences in-depth and far-reaching political interventions have had on an educator's role, working conditions and reputation within the general community. This thesis addresses the current opportunities available to a teacher and illustrates how a teacher can best adapt to and benefit from these changes.

Moving from a macro-overview to micro-level dissemination - from structural changes in school performance to employee development - this thesis will also address how changes in the surrounding communities have influenced the way a school functions down to minutiae. Drawing on empirical data as well as the experience gained from a long life as a teacher, this thesis is in anecdotal form and is supplemented with excerpts from texts, management statutes and other official documentation.

The thesis describes the development from the time when structural reform, influenced politically in part by the first comparative reading studies and subsequent Pisa reports, caused a shift from a central municipal control of finances and human resource management - whilst all decisions pertaining to teaching and daily operations were at the local, individual school, level - to a system with a greater degree of centralization.

This greater degree of centralization of educational standards (including standardized curricula and increased surveillance in the form of key tests), in turn has led to more centralized and external control of a school's daily operations including human resource management and budget. The management of each school must now also handle traditional leadership tasks instead of being able to focus solely on education.

Schools have abandoned the "feudal system of government" that prevailed well into the 1980s: a form of government in which each district had its own school, with a leader who served as a kind of "senior teacher". This leader was educated as a teacher and was required to teach typically four hours per week on a three-track school system. The leader had relative freedom to implement plans and reforms and was responsible for all functions within their school.

The leader was assisted by the teaching staff who, in turn, were relatively free to lead their own class and planned and carried out teaching by the methods they each considered best. The school had a natural "customer base" of students who lived nearby. The school was locally based and since the staff, who also often lived nearby, often took part in local events and local social life, each enjoyed a relatively high status of respect within the community.

Politically, there are ever greater demands for increased standardization of education, academics and performance criteria. The school system has moved from a feudal system towards targets and standardized frameworks which can be compared. Teachers increasingly no longer live within the communities in which they teach and "ghetto schools" are beginning to emerge for number of reasons that this thesis will also address.

This thesis will show how the concepts and ideas found within the so-called New Public Management system has ravaged public administration. Municipalities have merged which, in turn, has led to very significant savings on school funding. At the same time, political demands regarding a parent's freedom to choose the school in which their child attends has led to increased competition between the schools.

Parents are placing a greater emphasis and are more focused on the performance of the schools. Given that funds for school operations follow each pupil attending, school boards have been given additional powers and increased economic autonomy, subject to market-based competition between schools, with all that entails.

Simultaneously, there are increased political demands that schools also need to include students with disabilities, both physical and psychological, within the local school.

This thesis studies and addresses how to best equip teachers to master these aforementioned changes, how to create meaning regarding these changes and what opportunities exist for learning both internally and externally of the organization.

The requirements implicit in demands for an inclusive school run contrary to demands for increased professionalism. This thesis presents a critical theoretical look at the teacher's position within the change process and examines the framework for learning skills that can halt a teacher's slide from a position of power towards impotence.

TAK

Tak til min tålmodige vejleder Laura, for dit engagement og viljen til at lære mig lidt om struktur, mine overbærende studiekammerater, søde familie og venner for at have holdt ud gennem udarbejdelsen af dette speciale. Ikke mindst tak til tidligere kollegaer og gode venner i skolen, der har været villige til at sparre og diskutere med mig undervejs, Jesper for at trykke specialet og min dejlige svigerinde for korrektur på den engelske del.

Jeg er taknemmelig for at Ålborg Universitet gav mig muligheden for at lære og udfordre min viden om verden og for at Nykredit og S.U. systemet, sammen bidrog til at holde mig oven vande undervejs.

Indhold

ENGLISH SUMMARY	1
Tak.....	2
INDLEDNING.....	4
PRÆSENTATION AF SPECIALETS PROBLEMFELT OG RELEVANS.....	6
ANALYSENS OPBYGNING OG STRUKTUR.....	7
VIDENSKABSTEORI OG METODE:.....	9
Videnskabsteoretisk position i Kritisk teori	9
Metodiske valg og fravalg	12
Hermeneutik	15
Dokumentanalysen som del af en metodisk tilgang.....	16
PROBLEMFELT:	18
Undersøgelsesspørgsmål:	18
Arbejdsspørgsmål:	18
PRÆSENTATION AF PRIMÆR TEORI	18
Organisatorisk læring set fra en kritisk teoretisk position	18
Organisatorisk lærings begreb:	19
Organisation er organisering	21
Teori om koblinger og løst Koblede systemer	24
LÆRINGSTEORIER I VOKSENLÆRING:.....	26
Kumulativ læring	30
Assimilativ læring.....	30
Akkomodativ læring.....	30
Transformativ læring.....	30
ANALYSE	31
Megatrends på makroniveau	31
Jagten på legitimitet, Folkeskolen i Nyinstitutionelt perspektiv.....	33
Politisk detailkontrol, kommunal og Skolebestyrelsens ansvar for læring	40
Værdigrundlaget for folkeskolen, Folkeskolens formål	41
Individualisering i forhold til elever	43
kollektivisering af lærergerningen	43
Lærerens metodefrihed i et nyt hierarki med forandrede roller.....	45
Undervisningens tilrettelæggelse i et historisk og organisatorisk lærings perspektiv.	45
DELKONKLUTION DER REJSER NYE SPØRGSMÅL	48
MEDARBEJDERPERSPEKTIVER PÅ SKOLENS UDVIKLING.....	52
Medarbejder udvikling og markedsværdi.....	52
Skolens udvikling set fra 80'er lærerens stol, fra SIFU, stabilitet og tjenestemandspension, mod faste rammer og usikker ansættelse.....	55
Læring i forbindelse med fusioner og omstruktureringer	56
Er lærerne faldet ned af Kompetencetrappen?	59

Stimuli-respons læring	61
Når små ændringer kan skabe store forandringer	62
Weick om mikroprocesser og makrofænomener	63
DESIGN OG MENINGSSKABELSE.	64
Design for inklusion.....	64
ER DER STADIG U I MUS ?	71
er MUS en samtale eller et institutionaliseret begreb?	71
Er MUS, reelt en ligeværdig samtale, der kan give basis for kritisk refleksion?	75
MUS samtaler Frederiksværk 2012, eksamen eller dialog?	77
DELKONKLUSION DER REJSER NYE SPØRGSMÅL	80
KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING:	81
BILAG:	85
EMPIRISK MATERIALE	85
Frederiksværk Skole	85
Kommunalbestyrelsen lovgrundlag.	86
WEBSIDER:	88
BIBLIOGRAFI.....	88

Indledning

”Folkeskolelærere over 40, skal have lov at gå på pension, eller omskoles til noget andet, de er da i den grad gået bag af dansen!”

Dette let provokerende udsagn kom fra min bordherre, der er antropolog, som en del af en middagskonversation til en 16 års fødselsdag jeg var til for nylig. Det besynderlige var, at ingen fandt det særligt provokerende ikke engang jeg. Hvor jeg tidligere var faret op som en trold af en æske, for at forsvare mit fag, er jeg i nogen grad kommet frem til den konklusion, at der ER noget om snakken. Hvordan er det kommet så vidt? Jeg vil søge at besvare dette spørgsmål gennem dette speciale.

Specialet problematiserer netop, gennem en empirisk funderet, kvalitativ undersøgelse, drevet af underen, lyst til at forandre og kvalificere forandringsprocesserne i folkeskolen, de forhold der virker begrænsende for folkeskolelæreres muligheder for at opnå læring i arbejdet. Jeg søger ud fra en pragmatisk erkendelsesinteresse, (Justesen L. , s. 218) at finde analyseredskaber til at generere ny viden der kan afdække mulige forhindringer for lærernes opkvalificering og udvikling af realkompetencer tilpasset den nye virkelighed, der er resultatet af de omfattende strukturelle ændringer, der de seneste år har præget Folkeskolen. Ændringer der indebærer en overgang fra et styresystem med feudale noter, til et system baseret på principperne bag New Public Management og primært synes politisk motiverede.

I mit tidligere arbejde som lærer, har jeg oplevet hvordan udviklingen i folkeskolens organisering og struktur, gennem de seneste år både direkte og indirekte har påvirket arbejdet i alle dele af skolen.

Lærernes metodefrihed er kraftigt undermineret.

Styringsmekanismerne i forhold til medarbejderne i skolen har ændret sig afgørende og hvor lærerne tidligere var kommunalt ansat og løn og ansættelse var en direkte relation mellem lærer og kommune, har kommunesammenlægningerne og decentraliseringen betydet den enkelte leder har fået større direkte indflydelse, dels på de løn- og ansættelsesforhold lærerne arbejder under, men i høj grad også på udførelsen af arbejdet. Idet lederne har fået det endelige ansvar for både indhold og organisering af undervisningen, det der tidligere entydigt var lærerens arbejde. Jeg har valgt at inddrage uddrag af lovgivningen og styrelsesvedtægter i dette speciale for at underbygge og kvalificere min analyse.

Medarbejder udviklingssamtalen er, med dette større ansvar, blevet et centralt ledelsesværktøj, der ikke blot tjener til refleksion over arbejdet, men også sætter dagsordenen for den enkelte medarbejders individuelle udvikling.

Specialet vil undersøge hvordan lærerne "klædes på" til disse forandringer, og vil med afsæt i organisatorisk læringsteori, undersøge hvordan ændringerne påvirker skabelsen af mening.

Specialet er en kvalitativ undersøgelse der har sit empiriske omdrejningspunkt i medarbejderudviklingssamtalen (herefter MUS). Netop i denne samtale mødes leder og medarbejder i et rum der er defineret som et medarbejderudviklingsrum. Det bliver derfor interessant, at undersøge, om der også er, de rammer der skal til, for at denne medarbejderudvikling kan finde sted. Jeg vil fortrinsvis se på MUS, i forhold til facilitering af lærernes muligheder for at erhverve tidssvarende kompetencer tilpasset de udviklingstendenser i skolen, der er baseret på værdierne, *større fokus på faglighed og inklusion*. Tendenser som indbyrdes udgør et pædagogisk oxymoron. (s.14)

Jeg ønsker gennem et blik på MUS, at undersøge om de ydre rammer for samtalen har ændret sig og hvordan rammerne påvirker samtaleens indhold og funktion. I specialet undersøges gældende praksis, med henblik på at se muligheder for organisatorisk, såvel som personlig læring og ved at se på rammerne der omgiver og positionerer lærer og leder i denne samtale, undersøges hvor mulige udfordringer er for denne læring kan finde sted.

MUS fungerer således empirisk, som den scene hvorpå dramaet om lærerens udvikling udspiller sig og teorien og de udvalgte tekster, fungerer som det manuskript og den instruktion der betinger mulighederne for de levende aktører og organisationen som de vægge der sætter de fysiske rammer.

Specialets fokus er på lærernes muligheder for udvikling af meningsfulde kompetencer, er set i forhold til de skal kunne mestre de forandringer de møder i deres dagligdag. Det er min hensigt som reflekterende praktiker (Rossini, 2010) at undersøge udvalgte eksempler på hvorledes forandringerne kan påvirke lærernes arbejdsforhold, se på baggrunden for forandringerne og undersøge om der er modsætninger mellem den enkelte lærers behov for udvikling af nye kompetencer og den måde uddannelse og videreuddannelse udvikler sig og bliver tildelt.

For at afgrænse emnet, vil jeg tage afsæt i gruppen af lærere med mere end 20 års erfaring, som er uddannede før læreruddannelsen blev en professionsbachelor uddannelse, og som har oplevet disse forandringer.

Min egen position, som tidligere medarbejder, og dermed tæt på feltet indebærer store fordele i forhold til indsamling af empiri, der dækker en længere årrække og tillader en historisk dimension og en forståelse af de mulige problemfelter i undersøgelsen, men udgør også en balancegang i forhold til objektivisering og validering af den viden der kan opnås i undersøgelsen, den afbalancering betinger valg af videnskabsteoretisk position og undersøgelsesdesign.

Min tese er at forandringerne i folkeskolen er udsprunget af et politisk paradigmeskifte, og top/down styret. Med afsæt i begreber fra Weick's organisatoriske læringsteori, vil jeg se på de omstændigheder implementeringen af forandringerne, har skabt i forhold til meningsskabelse, og organisatorisk læring hos medarbejderne. Jeg vil i min dokumentanalyse undersøge om jeg i værdigrundlaget bag ændringerne i folkeskoleloven, og de bagvedliggende rationaler, der tilsyneladende ligger til grund for reformerne af Folkeskolen, også kan finde årsagen til de store forskelle på ansættelses og pensionsforhold, uddannelse og den måde efter og videreuddannelse fordeles på, der hersker mellem de forskellige generationer af lærere.

Der er nu så store forskelle i lærernes uddannelse og muligheder, at det kunne fortolkes som en form for generationsracisme.

.

Præsentation af specialets problemfelt og relevans

Det problem, jeg har valgt at undersøge, har jeg direkte kendskab til fra mine egne erfaringer som lærer, og indirekte fra bladet "Folkeskolen" og de historier jeg hører blandt venner og tidligere kollegaer, der stadig arbejder i Folkeskolen.

Når emnet har rejst min nysgerrighed, er det fordi der er nogle prikker jeg ikke kan forbinde. Nogle rationaler, bag den udvikling jeg har set i skolen, ser ikke rationelle ud, og hvis jeg skal kunne sandsynliggøre, der er andre forklaringer end de umiddelbart synlige, må jeg se skolens udvikling, fra en anden position end lærerens.

Mit håb er, at jeg i dette speciale fra en kritisk teoretisk forskerposition gennem et anderledes teoriapparat bygget på organisatorisk læringsteori kan finde nye synsvinkler på medarbejderudvikling i Folkeskolen.

Med titlen "Er der stadig U i MUS?", ønsker jeg i mit speciale, at italesætte de udfordringer, der er for udvikling af medarbejdere, som allerede har deltaget i omfattende forandringsprocesser. Er der reelt tale om et tilbud om udvikling? Her tænker jeg især i forhold til de modne offentlige ansatte, med en mellemlang uddannelse.

Jeg opfatter gruppen af mellemlangt uddannede offentlige ansatte, med 20 eller flere års erfaring, som en interessant gruppe at undersøge. Det er en gruppe, der har været meget lidt fokus på i debatten, men efter min opfattelse en gruppe, der er i en speciel situation.

Sygeplejersker, skolelærere og politibetjente, har i de senere år været udsat for store forandringer i deres arbejdsliv. Forandringer, der indebærer målstyring, en ny evalueringskultur, en større grad af

specialisering, institutionaliserede rutiner, teamstruktur og en mindre fokusering på den professionelle generalist, de blev uddannet til at blive i 80'erne. (Kreiser, 2006)

På trods af, mit speciale rejser en generel problematik, der er gældende for flere fag, der bliver varetaget af medarbejdere med mellemlange uddannelser, hvis professionsuddannelser nu er afløst af professionsbacheloruddannelserne, har jeg af hensyn til afgrænsningen, valgt alene at fokusere på 93'gruppen af folkeskolelærere.

For lærernes vedkommende består gruppen der bliver omtalt som "93'erne", af de første årgange, der netop ikke nåede at blive tjenestemænd. Som de første overenskomstansatte, blev de ansat på en overgangsordning, der betød de heller ikke kom ind i den gruppe, der fik den højere pension, og derfor nødvendigvis må blive længere på arbejdsmarkedet.

Denne gruppe bliver ikke fysisk nedslidt, og har ikke på nuværende tidspunkt en exit og omskolingsplan indlagt i overenskomsten, og de har forventeligt mellem 20 og 30 år frem til pensionsalderen.

Der vil naturligvis være medarbejdere i gruppen af 93'ere, som mistrives i de nye rammer, der de seneste 10 år er sat for deres arbejdsliv. Rammer de på intet tidspunkt kunne have forudset ville være gældende, dengang da de valgte uddannelsen. Og som i dag er institutionaliseret i en sådan grad, at de som medarbejdere, hvad enten de er enige eller uenige i dem, mere eller mindre er tvunget til at acceptere dem, hvis de fortsat vil arbejde i deres fag.

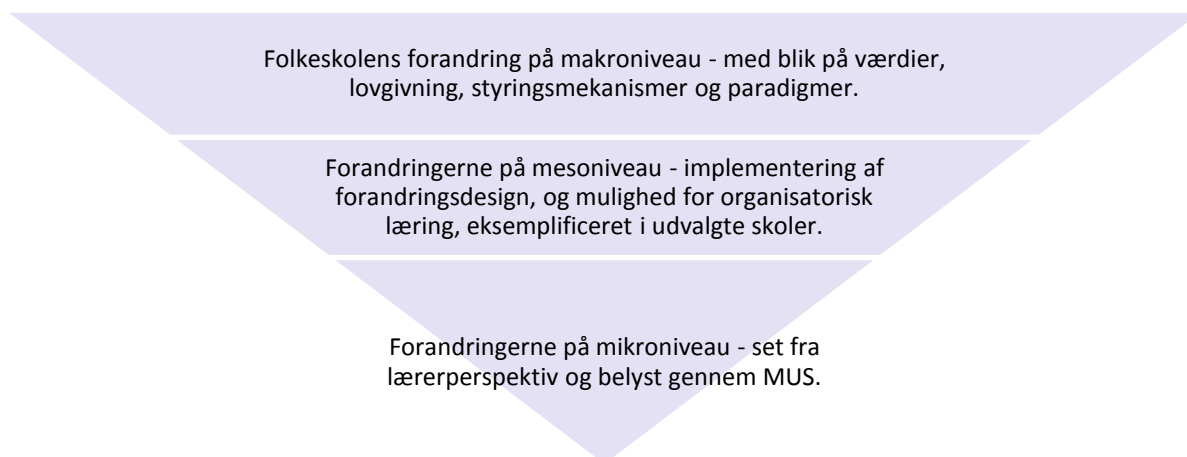
Jeg vil i dette speciale, for at undersøge udviklingsmulighederne, se på de rammer, der er udstukket for det almindeligste af de udviklingsværktøjer der anvendes, medarbejderudviklingssamtalen. Jeg vil undersøge betingelserne for kritisk dialog og se efter eksempler på, hvordan medarbejder udviklings samtalen indgår i et tilbud om meningsfuld udvikling.

Analysens opbygning og struktur

Specialets indledning redegør for problemfeltet, videnskabsteoretisk position og metode, efterfølges af en introduktion af de primære teoretikere, og en kort beskrivelse af hvordan de hænger sammen.

Herefter følger en kort introduktion til de væsentligste af de teoridele, der vil være specialets omdrejningspunkt, Weicks organisatoriske læringsbegreb, hører sammen med hans model for design til her. Resten af de anvendte teorier vil være placeret i den analysedel hvor de anvendes.

Som modellen viser, er den bærende struktur i specialet en bevægelse fra helhed til del, og fra makroniveau til mikroniveau. Medens min angrebsvinkel til undersøgelsesarbejdet er gået fra del til helhed og fra mikroniveau til makroniveau.



Analysen er struktureret i 3 dele.

Første del beskæftiger sig med forandring af styremekanismerne og værdierne i Folkeskolen, denne del tager udgangspunkt i folkeskolens værdigrundlag, det vil sige folkeskolens formål, som formuleret i Lov om Folkeskolen §1. stk1. Og ser primært på udviklingen i værdierne fra 1975 loven, frem til den sidste udgave der kom i 2006.

Jeg har valgt at fokusere på to tendenser som er forankret i værdierne. Det nye øgede fokus på fag-faglighed, i modsætning til pædagogisk faglighed, og Inklusion som er defineret nedenfor.

”Inklusion kendetegner den vedvarende udviklingsproces, hvori mulighederne for alle børns tilstedeværelse, deltagelse og læring i de almene arenaer øges. Kun når alle disse tre kriterier er opfyldt, er barnet inkluderet i det almene” (Rasmus Alenkær: 2011).

Jeg kommer ind på hvordan New Public Management bølgen, har påvirket skolen med nye strammere styringsmekanismer til følge.

Anden del af specialet ser på design af organisatoriske forandringer, og undersøger ud fra praksis på udvalgte skoler, hvordan der arbejdes med meningsskabelse i en forandringsproces.

Her ses på hvordan de to fokusområder, fag-faglighed og inklusion, der gennem lovgivningen er formuleret på det politiske niveau, søges implementeret i folkeskolen, hvilke følger det har for design og strategi, samt hvordan det påvirker skolen organisatorisk.

Under dette punkt vil jeg se på organisationsdesign. Og undersøge om der i implementeringen af de to tendenser, er tale om design som improvisation, eller design som ”blueprint” der er konstrueret på forhånd og overføres som copy-paste.

Jeg vil med Weick’s koblingsbegreber, se på skolens organisering, og se på om der er tætte eller løse koblinger til uddannelsessystemet og det politiske niveau, og se på styrker og svagheder i disse koblinger set i forhold til at opnå organisatorisk læring.

Tredje del beskæftiger sig med de medarbejdere, der har mere end 20 års erfaring og en uddannelse fra før 1993. Med omdrejningspunkt i MUS ses på hvilke udviklingsmuligheder og specielle udfordringer, der er for disse medarbejdere i skolen.

Jeg vil se på, om mulighederne i forhold til kompetenceudvikling øges tilstrækkeligt via løse koblinger, eller det er nødvendigt der finder en dekobling sted.

Med udgangspunkt i kognitivt baserede teorier, om voksnes læringsprocesser, ses på den læringsmæssige udfordring. Og fra en kritisk teoretisk position, ses på den emancipatoriske udfordring.

Endelig vil jeg igennem nyinstitutionel teori forsøge at finde forklaringer på de valg, der er gjort i forhold til skoleudvikling, og ved hjælp af begrebet numeriske vektorer, søge at beskrive de bevægelser der værdipolitisk holder hinanden i skak.

Specialet søger i den udvalgte teori og empiri, svar på nogle af de spørgsmål, jeg og mine kollegaer har stillet os selv, og ikke har været i stand til at besvare alene igennem vores praksiserfaringer.

Jeg er i min undersøgelse inspireret af den abduktive metode, og dens fokus på vekselvirkning mellem induktion og deduktion i bearbejdningen af materialet. Jeg kommer til at generalisere fra specifikke erfaringer til det almene, såvel som fra det almene til det specifikke og vil gennem specialet bekræfte eller falsificere mine hypoteser, specialet udgør en praksisorienteret, applicerende undersøgelse, der foruden praksis baseres på dokumentanalyse. Teorien bruges til at belyse praksis og specialet sigter mod anvendelse, primært i lærernes faglige organisationer hvor det fungerer som debatindlæg. Der er på ingen måde tale om en konsulentrapport, hvis sigte er at finde svar, der er umiddelbart og instrumentelt anvendelige.

Ved at se på MUS, fra en kritisk teoretisk synsvinkel, frem for at acceptere præmissen den er udviklet under, og se på den fra et systemisk ledelsesteoretisk perspektiv, håber jeg at få øje på nogle nye dimensioner ved at undersøge om der i MUS er tale om en kritisk dialog ført på baggrund af kendte offentlige kriterier. (Usher, 2006, s. 40) Jeg er klar over at der er talrige opgaver der beskriver MUS ud fra et systemisk og konstruktivistisk ståsted. Jeg vil inddrage viden fra enkelte af disse opgaver, men jeg vil ikke tage fat i den enkelte samtale mellem den enkelte leder og den enkelte medarbejder, jeg vil prøve at se bag MUS funktion som strategisk ledelsesværktøj, og med nedslag i min empiri forsøge at problematisere den baggrund MUS bliver anvendt på.

Det kan ikke undgås der kommer brud på strukturen, og enkelte overlap mellem analyse afsnit og analyse og teori, da tingene nødvendigvis må hænge sammen på mere end en måde. jeg vil forsøge at afgrænse emnet, og i dette forsøg holde mit fokus omkring MUS, og de faktorer der har indflydelse på positionerne i MUS. Uden for lokalet i omverdens dimensionen og indenfor i interaktionen mellem de to samtalepartnere.

Jeg vil afslutte hver analysedel, med en delkonklusion, der til sidst samles i en hovedkonklusion, hvor jeg med udgangspunkt i mit teorivalg, vil komme med et muligt svar på min problemformulering.

Videnskabsteori og metode:

VIDENSKABSTEORETISK POSITION I KRITISK TEORI

Jeg har valgt at se på feltet fra en kritisk teoretisk synsvinkel.

Kritisk teori har klassisk udgangspunkt i Frankfurterskolen, med Habermas som den centrale figur, der definerede "den ideale talesituation". En herredømmefri dialog, der i modsætning til "systematisk forvrænget kommunikation" betyder, at det der bliver sagt og gjort er informativt, klart, relevant og oprigtigt. (Usher, 2006, s. 40) den ideale talesituation, er en forudsætning for den "kritiske refleksion," der igen er en forudsætning for læring.

Den ideale talesituation definerer et samfund hvor alle basale sociale krav er blevet opfyldt, i den ideale talesituation bliver viden, sandhed og frigørelse uadskillelige. Der foregår en sammensmeltning af mikro og makroniveauer, fordi betingelserne for en succesfuld intersubjektiv dialog også er betingelserne for et succesfuldt demokratisk samfund. (Usher, 2006) Når jeg i en del af min analyse vil beskæftige mig med forskelle og ligheder mellem MUS og den ideale talesituation, kommer jeg følgelig også til at beskæftige mig med samfundets demokratiseringsprocesser.

Kritisk teori leder efter frigørende perspektiver i gennem åben diskurs, hvilket er mit ønske at opnå med dette speciale. Den er normativ, og ønsker at levere videnskab, der kan facilitere det gode samfund, hvor livsbetingelserne er sat i højsædet.

Den kritiske teori lægger vægt på at analysere barrierer og magtforhold der står i vejen for humanisering og herredømmefri dialog. Kritisk teori kan opdage modsætningsforhold, og frigøre forandringspotentialer. Kritisk teori kan således give indsigt i de usynlige magtstrukturer, der i den aktuelle case er skjult i koblingen mellem det politiske niveau og skolen.

Kritisk teori identificerer barrierer for humanisering, og undersøger hvilke samfundsmæssige barrierer der forhindrer det gode liv som menneske. Samt hvilke barrierer der forhindrer de gode sociale fællesskaber(Heine Andersen i Bilfeldt, 2010)

Forskerpositionen i dette projekt, er en vekslen mellem teoretikeren og den reflekterende praktikers (Georg, undersøgelsesdesign, 2005). At anvendelse af empiri indsamling gennem egen tidligere praksis, i det kritisk teoretiske paradigme kan danne basis for gyldig viden, begrundes med der i kritisk teori ikke er krav om en adskillelse mellem vidende subjekter og de objekter man skaffer sig viden om.

"Forskningen i den kritiske teori handler ikke blot om at "finde ud af" eller øge forståelsen, men at hjælpe med til at skabe de rette betingelser for kritisk dialog og frigørende handling. Forskning og praksis bliver uadskillelige eller, for nu at sige det på en anden måde, forskning bliver praksis." (Usher, 2006, s. 42)

På s.68, i bogen *Uddannelsesforskning*, af Scott og Usher, defineres den Kritiske teori som:

Enhver teori om samfundet eller det sociale liv, der adskiller sig fra videnskabelige teorier om samfundet, ved at være kritisk såvel som faktuel." Det 'kritiske' kan så siges at være en afstandstagen fra det 'videnskabelige' som det almindeligvis opfattes, med medfølgende kritik af de karakteristiske træk så som objektivitet, værdineutralitet, samt en skarp adskillelse af vidende subjekter og objekter, man skaffer sig viden om, eller, for nu at sige det på en anden måde, jeget og verden.

(Scott og Usher 1997:s.68)

Kritisk teori udgør derfor en utrolig meningsfuld tilgang i forhold til mit analysefelt. Kritisk teori afviser som hovedregel at det er muligt at skille forskning og viden(teori) fra handling. (Usher, 2006)Og med

den kritiske teori er det muligt, at komme tættere på undersøgelsesfeltet og vedkende sig at den viden, jeg opnår i projektet, også selvom dele af den er faktisk, ikke er værdineutral.

På trods af jeg ikke længere personligt indgår som en del af undersøgelsesfeltet, kan jeg ikke undgå at min egen historie indenfor feltet, under alle omstændigheder vil betyde, jeg ikke vil kunne indtage en objektiv observatørrolle på sidelinjen. Jeg vil med et kritisk teoretisk udgangspunkt, kunne indgå i rollen som vidende subjekt og i mit undersøgelsesdesign samtidig kunne smelte sammen med feltet, for at lade mine egne erfaringer som lærer blive en del af den empiriske undersøgelse.

Kritisk teori undersøger rationalitet og strategier.

At der er en rationalitet bag alle handlinger, er en grundforståelse i kritisk teori, som gør teorien særdeles brugbar for mig i dette speciale. Denne forståelse stiller krav om, jeg i mit undersøgelsesdesign finder de mulige rationaler bag, de for mig dengang at se umiddelbart ulogiske ledelsesbeslutninger.

Som eksempel kan nævnes, den måde team-strukturen blev implementeret på min daværende arbejdsplads, med åbne debatter, og valg mellem lodret og vandret deling. Med forsøg på fremtidsværksted, for at forløse ideer, og 4 aftenmøder, der mandede ud i en pædagogisk lørdag. Hvorefter det viste sig, strukturen allerede var besluttet, og resultatet blev, præcis det forslag, der blev klart forkastet ved første afstemning. Nu fulgt af mere debat og endnu en afstemning, der pludselig ikke blev offentlig gjort, hvorefter ledelsen egenhændigt besluttede den organisationsplan, som ledelsen og mindretallet ønskede, og som viste sig identisk med den, der blev vedtaget på kommunens andre skoler.

Der er i kritisk teori mulighed for at studere modsætninger mellem de rationaler der gør sig gældende på forskellige niveauer af en beslutningsproces. Det er således muligt, også at fortolke det x-pres ledelsen står i, ud fra kritisk teori. Og samtidig undersøge diskursen i beslutningsprocessen ud fra de 4 validitetskrav klarhed, relevans, oprigtighed og informativitet.

(Tom Børsen) "Den (kritiske teori)'s udøvere reflekterer over modsætningsforhold mellem enkeltindivider og de omliggende strukturer; mellem særinteresser og det der tjener hele menneskeheden; mellem det, en aktør siger den vil gøre, og det den rent faktisk gør; og mellem den lødige og upartiske fremstilling af virkeligheden, og den bevidste eller ubevidste fordrejede udlægning." (Børsen)

Når jeg ønsker at undersøge forskellene på de forskellige grupper af læreres udviklingsmuligheder, giver det igen god mening at arbejde kritisk teoretisk, idet kritisk teori med et normativt udgangspunkt og kritisk analyserende, leder efter veje til at hindre uligheds skabende mekanismer.

Jeg inddrager empowermentbegrebet, og vil med udgangspunkt i medarbejderudviklingssamtalen, med Lewins definition af empowerment, undersøge om der med afsæt i MUS, er mulighed for empowermentgørelse af gruppen af lærere med uddannelser der er fra før 1993.

Med empowerment mener jeg kapacitet, ressourcer, information og viden, selvtillid, færdigheder, forståelse, organisation og formelle rettigheder, som mennesker kan anvende til individuelt og kollektivt at bestemme, hvad der skal ske med dem. Jeg inkluderer også menneskers mobilisering af

kollektive visioner og fantasi, intelligens, kreativitet, entusiasme, mod og energi i en frigørende bevægelse. Som sådan har denne kamp et langt mere frigørende mål end demokrati.

(Levin 1995, 2008 i Bilfeldt, 2010)

Jeg bliver med Habermass opmærksom på de magtrelationer der er i samtalen, og får blik for om MUS reelt kan siges at være en herredømmefri dialog, der danner basis for kritisk refleksion, og frigør et potentiale for læring.

Den kritisk teoretiske tilgang vil, med sit blik på modsætningsforhold og magtstrukturer, ligge implicit i min analyse. Den kritisk teoretiske position, påvirker indsamlingen og udvælgelsen af materiale, og vil være fremtrædende i analysen, både i min tolkning af udsagn fra samtaler, egne erfaringer, og i tolkningen af det skriftlige materiale, der består af uddrag fra kommunale hjemmesider, virksomhedsplaner og kvalitetsrapporter, Hvidbog om Inklusionsledelse, lovstof og pressemeddelelser.

Den Kritisk teoretiske position har en særlig styrke i forhold til perspektivering, idet den, netop på grund af sit blik for modsætningsforhold, kan opdage og frigøre forandringspotentialer.

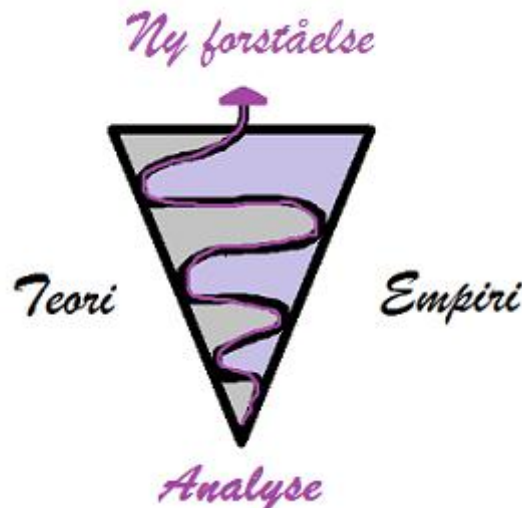
At vælge teoretisk position, er altid et valg på godt og ondt, da alle teorier også indebærer svagheder, og ensidig fokus på en videnskabsteoretisk retning kan sætte kikkerten for det blinde øje.

Mit undersøgelsesfelt er tillige undersøgt med andre videnskabsteoretiske udgangspunkter, og disse undersøgelser vil udgøre en triangulering. Men når det er nævnt, vil jeg gerne, nævne nogle af farerne ved dette ståsted.

For ikke at komme til at forske *på* virkeligheden, i stedet for *i* virkeligheden, er vidensdeling og dialog med feltet om forskningen, af afgørende betydning, for at der reelt er tale om kritisk teoretisk forskning. Forskeren, der ender med at sidde på sit "lønkammer", med en enkelt emanciperet ligesindet, og i "herredømmefri dialog" diskutere sig frem til at alle andre, er undertrykte "idioter!" Bedriver ikke kritisk teoretisk forskning. For at sikre anvendelsesperspektivet opfyldes har jeg fået lejlighed til at få en konsulent i Københavns Lærerforening til at gennemlæse og kommentere specialet.

METODISKE VALG OG FRAVALG

Idealet i dette speciale er at arbejde læringsorienteret i en vekselvirkning mellem at trykprøve empirien og udfordre teorien. (Rossini, 2010, s. 91) Modellen nedenfor, der er mit eget design, skal vise at kun når både teori og empiri er stærke nok, kan analysen bryde i gennem og skabe en ny forståelse.



Specialets præmis er en pragmatisk tilgang til erkendelse, (Poulsen) hvor ambitionen er at opnå en viden der anses for at være sand, hvis den bidrager til at løse et problem.

Viden opnås, som læring gennem refleksion over levet erfaring, ved at bevæge sig på en erkendelsesrejse hvor det bliver muligt ved hjælp af teorien at bevæge sig fra det specifikke mod det generelle.

Lykkedes dette er det muligt at anvende specialets generelle betragtninger i det specifikke felt som folkeskolen udgør, men det bliver også muligt at anvende det specielle, de udvalgte eksempler fra praksis til at problematisere det generelle. Og således lade praksis afprøve teorien i håb om at finde velegnede analyseredskaber der kan fungere som et led til at opnå en større forståelse af de faktorer der har haft betydning for skabelse af mening.

Undersøgelsen er et longitudinalt, kritisk casestudie, hvilket vil sige at væsentligt empirisk materiale er indhentet over en længere periode i en organisation hvor man opholder sig, og i dette tilfælde er forskningspositionen ægte deltagende. Ægte deltagende er en deltagelse på feltets præmisser, denne betingelse er opfyldt da min adgang til feltet blev etableret i rollen som lærer, frem for i rollen som forsker.

Begrebet kritisk case, defineres af Flyvbjerg i afsnittet Undersøgelsesdesign (Georg, undersøgelsesdesign, 2005)

En for problemstillingen kritisk case, der kan bruges til at problematisere eksisterende teorier, modeller og praksis med henblik på at bidrage med ny viden og/ eller bidrage til udviklingen af nye teorier (Flyvbjerg 2006 i Georg 2005:153)

Ved delvist at optræde som egen informant, gør jeg mig ingen forestillinger om at de eksempler der i narrativ form optræder som en del af materialet har en almen karakter, de er udtryk for en sandhed blandt mange, men tjener til at belyse praksis, bidrage med ny viden ved at eksemplificere og kvalificere teorien.

Undersøgelsen baseres delvist på empiri der i sin væsentligste substans er af interaktionistisk karakter og indsamlet retroperspektivt, i form af erfaringer opnået gennem deltagelse i et arbejdsfællesskab og

ikke specifikt med henblik denne undersøgelse. Der er tale om en antropologisk tilgang hvor deltagelse er en kilde til viden, gennem erfaringsbaseret indlevelse i en anden kultur og en andens perspektiv (Warming, 2010) Det materiale der er udvalgt til analysen er genereret i interaktion med feltet, i en tid hvor min egen identitet også var folkeskolelærerens, hvilket giver en unik mulighed for at foretage observationer, af hvad der reelt udfolder sig i undervisningssituationerne og indleve sig i de studerede objekters livsverden. Ved at vælge at foretage undersøgelsen i et felt hvor jeg har insider viden og arbejde alene frem for i gruppe opnår jeg en dybere, men smallere undersøgelse. Der som drivkraft har en personlig erkendelsesinteresse i at opnå valid viden som er alment gyldig og ikke kun personlig.

En risiko ved at undersøge et felt tæt på sig selv, er det kan være svært at skabe den fornødne afstand til at kunne objektivisere den viden der opnås. Det tager jeg højde for ved at arbejde hermeneutisk, ved metode triangulering, i mit valg af teoretisk ståsted, og ved min selektion af skriftlige kilder. Jeg har valgt at inddrage dokumenter og lade dokumentanalyse være en vigtig metodisk tilgang til analysen for at supplere de med eksemplariske erfaringer formidlet gennem konstruerede selvnarrativer fra egen praksis.

Kernen i specialet er den stadige veksling mellem teori og empiri. Hvor den betydeligste vægt ligger i teorien. Elementer af Weicks teorier om meningsskabelse, vil indgå partielt i analysen, og der er koblinger fra den ene del af "Weick's univers" til de andre. I min afgrænsning af projektet, har jeg valgt at fokusere primært på hans organisatoriske læringsbegreb og hans teori om design. Der er koblinger mellem de didaktiske overvejelser, der indgår i lærerjobbet, når der skal dannes et grundlag for udviklingen af et læringsmiljø, de overvejelser der danner basis for en vellykket inklusion og den måde Weick tænker design for organisatorisk læring.

Havde vi været en gruppe, med deraf følgende ekstra tid og plads, ville det have kunnet give mening at supplere undersøgelsen med semistrukturerede kvalitative interviews som metode, der kunne supplere dokumentanalysen og få flere vinkler på undersøgelsen, ligesom det kunne være meningsfyldt at se på flere kommuner, eller gå dybere ind i det politiske niveau.

Jeg har, som en del af min forundersøgelse, haft samtaler udenfor referat med kollegaer fra tidligere arbejdspladser. Men fravalgt at udføre interviews af hensyn til tid og pladsforbrug i forhold til den værdi deres udsagn kunne tilføre projektet. En væsentlig problemstilling er, det ikke ville være muligt, at sikre informanterne anonymitet i en grad, så det det ikke ville kunne få negative konsekvenser, hvis de ville udtale sig kritisk. På den baggrund har jeg valgt kun at inddrage ny empiri fra Halsnæs kommune, der er offentligt tilgængeligt, og skriftligt. Jeg har kun brugt mine egne erfaringer og samtalerne med tidligere kollegaer er udelukkende benyttet til at kvalificere min forforståelse, og bidrage til dokumentanalysen, og holde mig på rette spor i analysen. Forstået sådan at denne sparring har givet modspil, og en ide om hvad jeg skulle se efter i analysen og hvor jeg skulle vægte indsamlingen af dokumenter.

Specialet suppleres af andre og tilsvarende kvalitative undersøgelser. Der i form af rapporter, indgår i det baggrundsmateriale der har bidraget til forståelse af feltet, specialets styrke er kombinationen af indgående viden om praksis, sat i en ny teoretisk sammenhæng hvor erfaring og teorivalg sammen tilfører noget nyt.

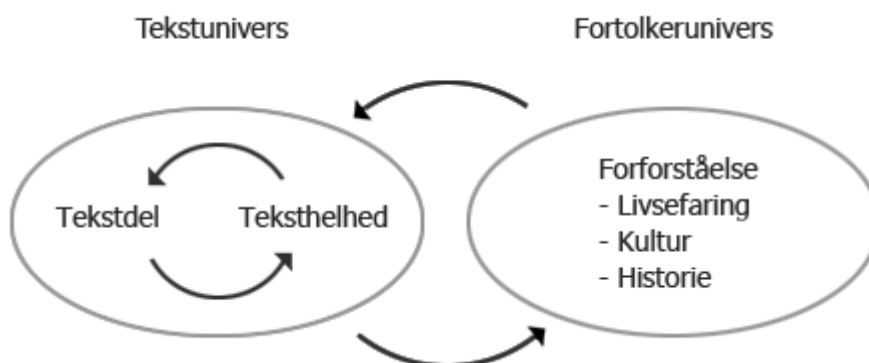
HERMENEUTIK

Min empiri giver mig et fragmenteret billede, som i analysen uvægerligt vil smelte sammen med min egen forståelseshorisont, som Weick skriver, så får man øje på det man leder efter, og min egen fortid som lærer, vil påvirke det jeg hører, når jeg taler med kollegaer om deres oplevelser i forbindelse med MUS, lige som den er med til at præge min søgning af tekster og min tolkning af samme.

Ordet *hermeneutik* kommer af græsk *hermeneuein* 'fortolke'.

En grundtanke i Hermeneutikken er at mennesket altid forstår noget på baggrund af visse forudsætninger en forståelseshorisont, og at denne forforståelse er nødvendig før forståelse er mulig. (Dagfinn Føllesdal, 1992)

Hermeneutikken er oprindeligt en fortolkningsvidenskab der handlede om fortolkning af ufuldstændige bibelske tekster, hvor man som forsker måtte "fylde hullerne ud", i denne proces har forskeren ifølge hermeneutikken, sin egen forforståelse som udgangspunkt for rekonstruktion af det manglende. Heidegger og Gadamer, der har stærke rødder i Kritisk Teori, overfører hermeneutikkens regler til ikke blot at omfatte tolkning af tekster, men til at omfatte tolkning af alle livets forhold. Som forudsætning for enhver forståelse, må vi besidde en forforståelse af den sag eller det forhold, vi ønsker at forstå. Vi er begrænset af vores egen forståelseshorisont, den er baggrunden for vores udlægning af verden og altid udgangspunkt for forståelsen.

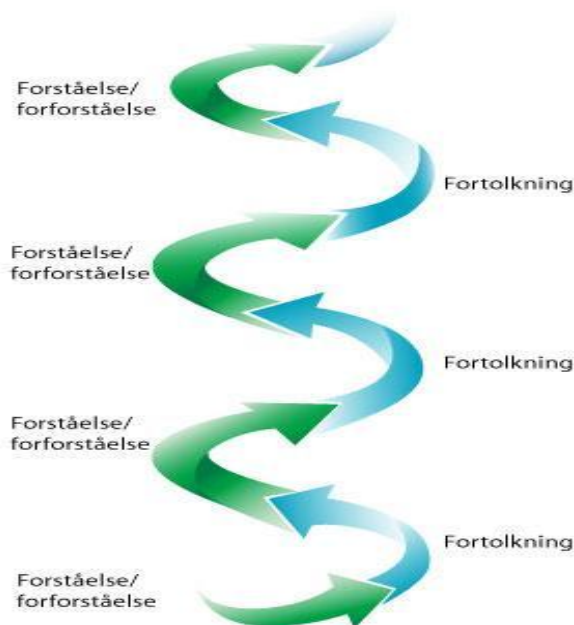


<http://ainjali.mumir.org>

Illustrationen viser "Den dobbelt hermeneutiske cirkel". For at forstå en del af en tekst må man forstå helheden. Samtidig kan man dog kun forstå helheden, når man forstår de enkelte dele. Det er denne idé, der generaliseres, når Heidegger og Gadamer hævder, at forståelse og forforståelse forudsætter hinanden. For at opnå denne forståelse tolkes også på det fortolkerunivers, der er forskelligt fra forsker til forsker. I mit tilfælde er min baggrund som lærer og medlem af lærerkulturen, samt den historie jeg bærer med mig fra mine år i skolen, radikalt forskellig fra det fortolkerunivers en 24 årig studerende ville medbringe. Det bør nødvendigvis påvirke valg af undersøgelsesdesign og metode og sandsynligvis retningen for undersøgelsen, men det bør ikke påvirke resultatet af undersøgelsen.

Kun ved at vælge en Hermeneutisk position i min tolkning af caseindlæg, opnår jeg at kunne objektivisere den del af den erhvervede viden, hvor der ikke er entydig adskillelse af objektet for undersøgelsen og det vidende subjekt. Herved anerkender jeg, at jeg i mit forsknings design, både i indsamling af empiri, og i den egentlige tolkning, fortolker på en viden, der allerede er fortolket af de involverede selv. Kun ved at være kritisk overfor min egen position i feltet, opnås almen gyldig viden. Hermeneutikken fordrer åbenhed om forudsætningerne for fortolkningen, ingen forskerposition i en

kvalitativ undersøgelse der inddrager egne observationer og handlinger kan være objektiv, fordi mennesker tillægger egne handlinger og fænomener mening. Det er udtryk for en meningsskabende handling, når de selv videregiver egne beskrivelser og fortolkninger af såvel deres egne handlinger som det samfund de lever og handler i. Kun med åbenhed om min egen position i undersøgelsesfeltet giver jeg læseren mulighed for at tolke, og skabe sin egen mening og undgår at forvandle undersøgelsen til et partsindlæg.



DOKUMENTANALYSEN SOM DEL AF EN METODISK TILGANG

Jeg har valgt at bruge dokumenter, og skriftlige kilder, kombineret med eksempler fra praksis, som empiri og søger gennem nedslag i empirien, med teorien som redskab, at udforske og efterprøve mine hypoteser. Dokumentets betydning opstår ikke i dets hensigt eller konkrete ordlyd, men i de handlinger, tilsigtede eller ikke tilsigtede, dokumentet generer hos dets modtagere, hermed er der tale om en antiessentialistisk analyse der i modsætning til en traditionel lingvistisk tekstanalyse snarere bliver en kontekstanalyse, hvor dokumenterne analyseres i forhold til hvordan de bruges, og i forhold til de relationer de indgår i. Den sproglige analyse beskæftiger sig især i forhold til lovteksten i formålsparagraffen, i mindre grad med intentionerne bag lovændringerne, end med de medbetydninger det egentlige ordvalg får. (Justesen L.)Analysens fokus bliver de handleanvisninger der genereres på baggrund af vore egne tolkninger, når vi møder lovens tekst ude i skolen.

Jeg supplerede min baggrundsviden om de værdier der ligger til grund for de seneste Folkeskoleforlig, og deres vej ud i skolen, med konklusionerne fra en dokumentanalyse, der blev foretaget for bladet Folkeskolen og har fra folketingets hjemmeside hentet samtlige bemærkninger til forslagene fra de forskellige forligsparter, hvorefter jeg har foretaget min egen analyse.

Udvælgelsen af dokumenter er i højere grad end deres konkrete indhold, betinget af den betydning dokumenterne har i forhold til de handlinger, jeg i praksis har kunnet observere hos de relevante aktører i skolen, så som ledere, lærere, forældre og politikere. Jeg har primært analyseret dokumenterne i forhold til hvordan de er blevet anvendt, og til dels, i det omfang jeg har haft kendskab til det, hvordan de er til blevet. Dokumenterne er derved indgået i analysen i deres status som aktør, i en forandringsproces fremfor i deres rene form som tekst, derfor fremstår de i analysen kun i mindre grad i form af en egentlig tekstanalyse baseret på deres konkrete indhold og ordlyd.

Mit empiriske materiale er fragmenteret, hver del repræsenterer en part af en virkelighed, der bliver samlet og fortolket af mig, derfor vil min forståelse af helheden, den dokumentanalyse jeg foretager og det udvalg af levet erfaring jeg kombinerer dokumentanalysen med, ligeledes være påvirket af min egen forståelseshorisont.

Jeg er både inspireret af egne og andre tidligere kollegaers oplevelser af MUS samtalerne, og vil derfor være tilbøjelig til at se feltet fra medarbejder perspektiv frem for ledelsesperspektiv. Det bør jeg tage højde for, og søge at afbalancere i min metode.

Når mennesker sætter ord på oplevelser giver de også udtryk for en fortolket oplevelse, og hvis jeg tolker på den oplevelse, er der en yderligere sammensmeltning af forståelseshorisonter. Til at forklare dette har Giddens et begreb "Den dobbelte Hermeneutik" (s.15).

Jeg har en abduktiv tilgang, der harmonerer fint med hermeneutikken og den kritiske teori.

Jeg vil i min analyse opstille hypoteser, give udtryk for underen og give forskellige bud, der be- eller afkræftes, ved induktive argumenter, bygget på udvalg af levet erfaring, hvor jeg generaliserer fra det specifikke til det almene, og ved deduktiv argumentation hvor jeg argumenterer og udleder det specifikke ud fra det almene.

Med afsæt i den Kritiske Teori analyserer jeg mit felt, viser med nedslag i empirien, de organisatoriske ændringer i skolen udspringer fra det politiske niveau, upside-down, forklarer vha. begrebet numeriske vektorer hvordan forskellige rationaler bag beslutninger virker i samspil med hinanden. Nyinstitutionel teori viser hvordan institutioner kopierer hinanden og hvorfor institutionsopskrifter vandrer og spredes i en sådan grad og med en sådan hast over en kort periode at de bliver det Røvik kalder "*institutionaliserede superstandards*" eller "*megatrends*". Jeg ser på hvordan styringsmekanismen i skolen som i andre offentlige velfærdsorganisationer påvirkes af tankerne bag new public management, og forklarer hvordan den eksterne styring påvirker vilkårene for organisatorisk læring. Jeg bruger Weick teori om *oxymoronet* til at forklare forholdet mellem læring og organisatorisk læring, og designteorien og teorien om meningsskabelse forklarer hvordan der opstår frustration og manglende meningsskabelse hos de modne lærere. Weicks teori om løse koblinger kan give et bud på hvordan der kan skabes varietet. Mezirow bruges til at forklare forudsætningerne for voksne kan lære i en tvungen og omfattende forandring. Illeris model sætter læringen i kontekst. Når det er fastlagt hvilke forandringer læreren skal udvikles til at mestre og hvad der kræves for at kunne og ville indgå i en læreproces, og omgivelsernes position i forhold til samtalen, går vi gennem døren til lokalet hvor vi undersøger om MUS, reelt har de fornødne forudsætninger for at blive en herredømmefri dialog. Der ses på de medvirkendes positioner i samtalen fra et magt perspektiv, og undersøges om der i MUS er et udviklingsperspektiv for medarbejderen.

Analysen bevæger sig således på 3 niveauer:

Makroniveau: Samfundsperspektiv, se på hvordan værdikampen om folkeskolen gennem de seneste folkeskoleforlig og formålsparagraffernes udvikling, har påvirket skolens organisering og hele virke.

Mesoniveau: Organisatorisk læringsperspektiv, se på strategier for og implementering af organisatoriske forandringer, medudgangspunkt i enkelte skoler fra to kommuner.

Mikro niveau: Lærernes situation og muligheder for empowerment.

Der samles i en konklusion og en perspektivering.

Problemfelt:

Med afsæt i medarbejderudviklingssamtalerne undersøges mulige barrierer for udvikling og videreuddannelse af lærere ansat i folkeskolen.

Undersøgelsen rettes mod lærere med læreruddannelse fra før 1995, og søger at afdække om der er et dilemma mellem et behov for den enkeltes lærer udvikler nye real-kompetencer og skolernes muligheder for at understøtte dette behov gennem individuel uddannelse og organisatorisk læring.

UNDERSØGELSESPØRGSMÅL:

Hvilke nye kvalifikationer har lærerne brug for i en moderne skole?

Hvordan kan lærerne understøttes i at udvikle disse kvalifikationer?

I forhold til inklusionsopgaven?

Fag-faglighed?

ARBEJDSPØRGSMÅL:

Hvilke muligheder er der for i MUS samtalen at skabe et grundlag for kritisk refleksion og understøtte udvikling af alment gyldige kvalifikationer hos lærere med gammel uddannelse?

Hvordan kan jeg gennem anvendelse af Weick's teori, undersøge betingelserne for organisatorisk læring?

Præsentation af primær teori

ORGANISATORISK LÆRING SET FRA EN KRITISK TEORETISK POSITION

At kombinere Weick's organisatoriske læringsteori med kritisk teori, kan synes kontroversielt, da Weick ikke specifikt beskæftiger sig med magtrelationer og det er da også sædvanligvis i en konstruktivistisk eller socialkonstruktivistisk kontekst, Weick bliver benyttet. Når jeg alligevel har valgt ham som en af mine primære teoretikere, er det fordi han, for mig at se, med sin dynamiske og handleorienterede tilgang til organisatorisk læring giver et klart bud på, hvad der skal til for, at skolen gennem akkomodative læringsprocesser, (Illeris, Læring, 2006, s. 57) kan skabe varige forandringer. Han har i modsætning til Senge og de andre teoretikere i det perspektiv vi kalder "den lærende organisation", en tilgang til design og meningsskabelse, der forudsætter opmærksomhed, handling og engagement og netop denne tilgang er afgørende for forståelsen af mit felt.

Hans organisatoriske læringsbegreb, som forklarer det modsætningsfyldte forhold mellem organisering og læring, giver mulighed for at forstå, hvordan den måde forandringerne i folkeskolen er blevet til på, har haft afgørende indflydelse på den meningsskabelse der er mulig.

Hans teori om organisatorisk design og meningsskabelse, hænger for mig godt sammen med den læringsteoretiske position jeg har valgt, og harmonerer med den måde Mezirow beskriver den transformative læringsproces.

Sidst åbner teorien om de løse koblinger muligheder for at skabe den fornødne variation der kræves i "den rummelige Skole" så der kan skabes nye muligheder for organisatorisk læring.

Jeg har med Mezirow og til dels Illeris valgt kognitive læringsteoretikere, frem for organisatoriske læringsteoretikere som fx Bateson. Selvom der er ligheder mellem Bateson læringsniveauer 0-4 og Mezirows bevægelse mod den transformative læring, er der afgørende forskelle i den bagvedliggende ontologi, og også dette valg er betinget af mine iagttagelser i praksis, og mit ønske om at forstå både folkeskolens udvikling og MUS, set fra medarbejdersynspunkt i en emancipatorisk sammenhæng. Mezirow er linket til Frankfurterskolen og dermed Kritisk Teori, hvilket giver sammenhæng i teorivalg.

Målgruppen for min undersøgelse, der har læring som metier, har ikke gennem organisatorisk læring kunnet tilpasse sig de forandringer der har ændret skolen, der er tale om transformative ændringer der går helt ind og rører ved grundforudsætningerne i det enkelte menneskes opfattelse af sin egen position i verden. (Illeris, Læring, 2006, s. 60) Derfor giver mit valg af de kognitive læringsteoretikere, der også beskriver jegets modstand mod læring som en del af en fornuftig overlevelsestrategi, frem for et problem der skal løses, mening i dette speciale.

ORGANISATORISK LÆRINGS BEGREB:

En central pointe i Weicks teori er hans definition af organisatorisk læring, som et oxymoron mellem læring og organisering.

Oxymoron: Selvmodsigelse, når et begreb består af to modsatrettede kræfter der er koblet til hinanden, således at de både definerer og modvirker hinanden. Ingen af dem kan elimineres,

for så ville begrebet miste sin betydning, og derfor bliver det et vilkår at man må leve med begge i et dilemma der ikke kan løses men må balanceres.

To learn is to disorganize and increase variety. To organize is to forget and to reduce variety.

(Karl E. Weick and Frances Westley 1996:311)

Citatet er centralt for Weicks forståelse af læring, som en dynamisk, rodet proces, der kræver forskellighed og dis-organisation, hvori der skabes mulighed for undersøgelse og fordybelse. Ligeledes er organiseringen vigtig, i dens egenskab af at bringe orden i de kalejdoskopiske elementer af læring, sætte dem i system og lagre dem i form af sprog, rutiner eller artefakter.



Den rummelige model skal anskueliggøre sammenhængen mellem begreberne organisering og læring, der i den organisatoriske læring er betinget af, de to pile i figuren holder hinanden i skak, så begrebet ikke trækkes fra hinanden.

Læring uden organisering er blot læring og organisering uden læring er blot organisering.

Begge skal være til stede for der er tale om organisatorisk læring, så de er symbiotiske såvel som modsatrettede og kræver derfor en stadig afbalancering.

En af de største udfordringer skolen står overfor i dag, er at afbalancere oxymoronet organisering og læring. Der er et indbygget dilemma, der forstærkes når man er i en proces, hvor man bevæger sig fra en relativt lav grad af organisering og hen i mod en højere grad af organisering.

Læring der med metodefriheden kunne foregå i utallige sammenhænge og i utallige former, blev på grund af den manglende organisering og beskrivelse privat, eller i bedste fald som bøjler løst forankret i nuet, bemærket og anvendt af de nærmeste, uden at sætte sig varige spor i organisationen.

Når læringen foregik, i de løst koblede og mindre enheder som de enkelte skoler udgjorde. Betød det, at selv glimrende udviklingsprojekter oftest de-kobledes og blev i den enkelte lærers skuffe, frem for at lagres i form af fælles sprog, artefakter eller rutiner og indgå i skolens fælles bevidsthed, som organisatorisk læring.

Som modtræk til den ovenfor skitserede løsere struktur, er der i de seneste år lagt kraftigt vægt på organiseringen. Både organisering af skolen og organiseringen af undervisningen er lagt i standardiserede rutiner, der også indebærer systematisk vidensdeling. Dermed er der strammet

vældigt meget på organiseringsdelen, måske så meget at oxymoronet trækkes fra hinanden og der efterlades for lidt plads til læring.

ORGANISATION ER ORGANISERING

Organisation er en løbende proces af design og re-design, der konstant udfordrer balancen mellem orden og uorden.

I uorden er læringspotentialitet og udviklingspotentialitet og i orden er handlingspotentialitet.

Når ordet organisation oversættes fra engelsk til dansk som et substantiv, som noget statisk frem for som et verbum, at organisere, går en del af betydningen tabt. Kun ved en korrekt oversættelse kommer det dynamiske aspekt, der er hele grundlaget for min anvendelse af teorien frem.

I Weicks teori optræder ordet **organisation** som verbum.

Ligeledes er **læring** et verbum på engelsk og refererer både til proces og udkommet af processen. (Karl E. Weick, 1996, s. 312)

Weick opfatter **design** som en dynamisk proces, en opskrift, der hele tiden ændres. Ændres, med henblik på at producere orden og overblik i forhold til det problem, man vælger at have opmærksomhed på.

Han gør således op med de traditionelle teorier om design hvor:

Et godt design er lavet en gang for alle.

Et godt design producerer orden og overblik ved opmærksomhed på intentionerne.

Et godt design skaber planlagt forandring.

Ifølge Weick afkoder og fortolker designs spontane ændringer *efter* de er sket. I en proces hvor man forsøger at skabe mening ud fra alle til hånden værende midler, viden, fantasi, teknikker, materialer, alt hvad der giver mening i forhold til at løse de mange-facetterede og ofte modsatrettede udfordringer man igen og igen som organisation er stillet overfor.

Designs kan derfor ikke overføres fra en organisation til en anden, fordi de skal skabes i situationen, gennem aktive handlinger og lagres i sprog, artefakter og rutiner for at skabe mening i den kontekst de skabes i.

Handling fører til strategi. Strategien er noget man slutter sig til ud fra vellykkede handlinger, så læring foregår retroperspektivt, og er direkte forbundet med handling foretaget på baggrund af forandringer i omgivelserne, handlinger der udvælges og fastholdes, og kan føre til strategier til udvikling af nye måder at møde input fra omverdenen.

Udformning af strategier er handlinger baseret på analyse af organisationens omgivelser og organisationens interaktion med disse.

En organisations omgivelser konstrueres ud fra organisationens egen indsamling og analyse af informationer om disse omgivelser.

De beslutninger der tages på baggrund af analysen, som så leder til en række nye aktiviteter, og et ændret samspil med omgivelserne, der så igen leder til nye konstruktioner af omgivelserne.

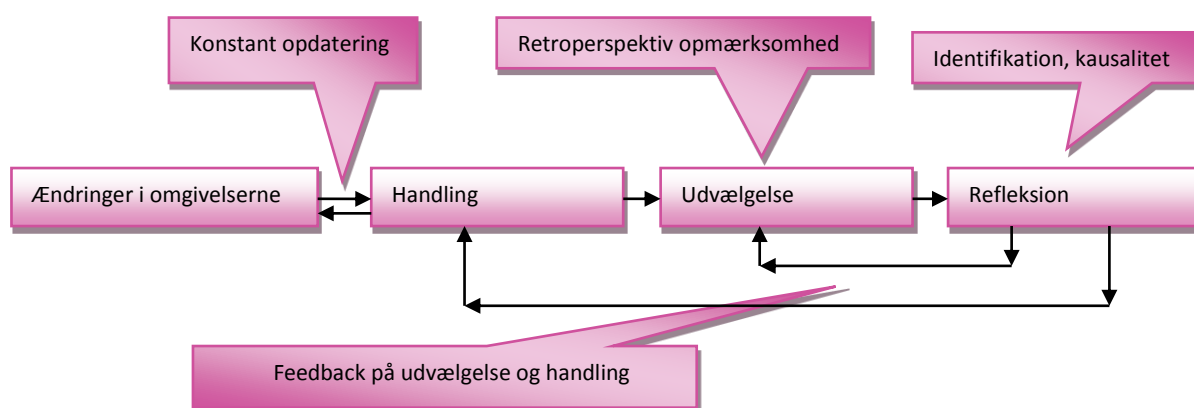
Iflg. Karl Weick, er det disse aktiviteter der fører til strategier.

**Udformning af strategi er analyse, altså retroperspektiv,
og implementering af en strategi er udformning, altså en handling der sker i nuet.**

Strategier bliver ikke udformet forlods som en konstruktionstegning, men er noget man slutter sig til undervejs, ud fra vellykkede handlinger, "de små sejre" og gode eksempler, som bliver til gennem eksperimenter eller opdages gennem tilfældigheder. Eller ud fra de handlinger der er foretaget for at undvige katastrofer. Det er udvælgelsen af de handlinger man vælger at fokusere på, der sammen med handlingen selv, definerer læringen igennem nye handlinger.

Weick er ikke optaget af indhold *eller* proces men begge dele.

Og netop dette er kernen i min kritiske case, det er ikke muligt at adskille indholdet i en forandringsproces fra processen selv, den måde en forandring implementeres i en organisation på bliver uvægerligt en del af forandringen i sig selv.



Model: Eget design efter inspiration fra Weick 1993

Modellen ovenover viser hvordan de forandringer der betinger organisationers behov for re-design, bliver en aktiv del af indholdet i de processer der skaber denne forandring. Processen kan ikke adskilles fra indholdet. Fordi organisatorisk design og re-design er en konstant proces der baseres på aktive handlinger. Handlinger der bliver foretaget af individer som reaktion på ændringer i omgivelserne, men også igen virker tilbage på disse omgivelser og medvirker til at skabe den situation der kræver handling. På denne måde handler organisationen i stadig dialog med omgivelserne. "subject acts on object, object acts on subject" (Weick K. E., Sencemaking in Organizations(kap1+2), 1995).

Feedbacksløjfen er ikke feedback på planlægning, da man ikke kan planlægge forandringer forlods, i stedet går feedbacksløjfen på evnen til at udvælge, netop de handlinger der har givet mening at studere nærmere. Det kan være handlinger der har været succesfulde men i høj grad også handlinger der udtryk for fejl, kan i denne udvælgelse danne basis for læring gennem nye handlinger.

Weick's feedback på udvælgelse af handlinger, er for mig at se udtryk for dialog internt i organisationen, han påpeger væsentligheden af at se meningsskabelse som en social konstruktion linket til sproget (Weick K. E., Sencemaking in Organizations 1995, s. 17:41) og har berøringsflader til Habermas ideale talesituation, og Mezirows læringsteori. Også i Weicks model forudsættes en kommunikation der opfylder Habermas validitetskrav, som er både informativ, klar, oprigtig og vigtig for deltagerne/organisationen (hvis den ikke er, får man negativ respons på udvælgelsen af "extended cues"). Og også i Weicks model er der sammensmeltning af mikro og makroniveauer, organisationen og den omgivende verden.

Modellen kan anvendes på alle niveauer, til forklaring af den dialogiske, handleorienterede og dynamiske proces, der ligger til grund for meningsskabelse og læring. På politisk, organisations og med enkelte små justeringer, på individplan. Når jeg har valgt at bruge de engelske begreber, parallelt med at oversætte begreberne i modellen til dansk, er det fordi det er vigtigt i min analyse at alle medbetydninger er med.

De forandringer i omgivelserne, *ecological change*, der i Weicks model udløser handling, *enactment*, kaldes i Mezirow's univers for *trigger events*, der ligeledes udløser handling. Begge ser en frivillighed i udvælgelsen af de problemfelter der arbejdes med, som centralt.

Refleksion hos Mezirow, kan ligeledes rettes både mod problemets, præmis, proces og indhold. Og udløser en proaktiv refleksion, der er forskudt for handlingen og både kan føre frem til ny handling, eller ny udvælgelse af og definition af problemstilling.

Feedback er hos Mezirow, i form af kritisk refleksion, opnået gennem herredømmefri dialog, og vendt mod både handling og tolkning af problemet. "Hvorfor ser jeg problemet sådan? Er der andre mulige antagelser?" Eller "Hvordan tackler jeg situationen?" "Hvilke valg har jeg?"

I lighed med Weick, har heller ikke Mezirow en tro på at læringsprocessen fører frem til en ultimativ sandhed, Mezirow bruger begrebet meningsskema og den transformative læring er en omfattende korrektion af disse meningsskemaer, som ændrer de præmisser på hvilke vi tolker omverdenen.

Weick gør sig heller ikke nogen ide om vi opnår en sandhed, vi opnår det bedst mulige valg. Det vi i organisationen kan identificere os med og som giver os en plausibel forklaring, en organisationsopskrift vi kan bruge, der giver mening, indtil vi igen får behov for at ændre den, for at tilpasse den til en ny forandring i omgivelserne, en tilpasning og forandring der foregår i en stadig og dynamisk proces.

Den traditionelle design tankegang, ville være glimrende til at beskrive, hvordan de organisatoriske forandringer i skolen er blevet til. Efter en organisationsplan lavet en gang for alle, en organisering ned til mindste detalje af undervisningens tilrettelæggelse, organisering og evaluering. Som i den grad producerer orden, overblik og opmærksomhed på intentionerne. En i alle henseender planlagt forandring.

Men kan det lade sig gøre at planlægge opmærksomhed? Hvad sker der, når det på forhånd er besluttet, hvordan udvælgelsen af handlinger, skal føre frem til en på forhånd planlagt strategi? Målet er fastlagt af andre udenfor organisationen, hvorefter det bliver lederens, eller udvalgte konsulenters opgave at manipulere resultatet af fortolkningen af de udvalgte handlinger, til at passe ind i en forhåndsforhandlet plan?

Hvis det skal kunne lykkes og samtidig give mening, skal det ikke blot være muligt centralt at styre det blik, organisationens medlemmer retroperspektivt lægger på deres egne handlinger, men også styre det sprog og de rutiner der udspringer af denne tolkning af handlinger.

Når lærere og elever, som den lille dreng i "Kejserens nye klæder" udbryder, han har jo ikke noget på! Eller "Vi lærer jo ikke noget af værdi!", er det tegn på at de klassiske designs, ikke klarer sig i skolen. Der er noget der ikke virker.

TEORI OM KOBLINGER OG LØST KOBLEDE SYSTEMER

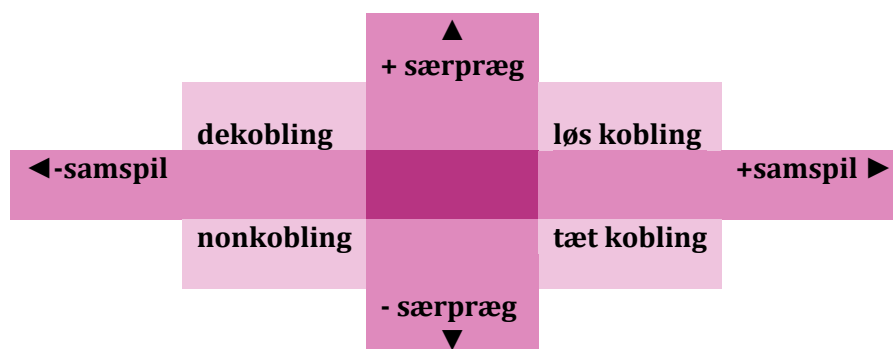
Jeg vil både i min analyse og i perspektiveringen have brug for at komme ind på Weick's teori om koblinger, specielt *løse* koblinger. Begrebet er relativt nyt, ikke fordi der ikke har været løse koblinger tidligere men fordi man har overset dem.

For at få øje på løse koblinger er nødvendigt at se, både det der *er* der, men også det der *ikke er* der. Og når man skal bedømme graden af kobling mellem to systemer er det nødvendigt at kunne skaffe sig viden om alle de aktiviteter der binder dem sammen såvel som dem der adskiller dem, og for yderligere at komplicere det, er koblingerne ikke statiske, men kan variere.

Jeg har valgt at se på løse koblinger, som en mulighed for at imødekomme et behov om variation, frem for et organisatorisk problem. Jeg har på grund af min indsigt i feltet, en mulighed for at se løse koblinger og koblingsmuligheder i skolen, der ikke er mulige at se fra en mere perifer position.

"By definition, if one goes into an organization and watches which parts affect which other parts, he or she will see the tightly coupled parts and the parts that vary the most. Those part which vary slightly, infrequently and aperiodicaly will be less visible."(Weick 1976)

Modellen nedenfor redegør for de mulige koblingstyper.



Figur af egen konstruktion efter inspiration fra Alice Juul Jacobsen

- *If there's neither responsiveness nor distinctiveness, the system is not really a system, and it can be defined as a not coupled system.*
- *If there's responsiveness without distinctiveness, the system is tightly coupled.*
- *If there's distinctiveness without responsiveness the system is de coupled.*
- *If there's both distinctiveness and responsiveness the system is loosely coupled.*

(Weick D. O., 1990)

Løse koblinger er ikke et normativt begreb ifølge Weick, derimod er løse koblinger en måde at håndtere virkeligheden på som kan være hensigtsmæssig og har nogle klare fordele, men også har elementer der er uhensigtsmæssige. En løs kobling, kan eksistere på flere planer, den kan optræde i tid og rum, mellem mennesker og organisationer, indbyrdes, eller i forhold til begivenheder, og det gør selvsagt begrebet lidt diffust og vanskeligt at få øje på.

"Coupled events that are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical seperatness." (Weick k. E., 1976)

Løst koblede systemer har den fordel i forhold til organisatorisk læring, at de kan rumme og bevare flere forskellige, muligheder for at sanse og opfatte forandringer i det omlæggende samfund og de kan tillade organisationen, at tilpasse sig forandringerne gradvist uden at skulle ændre kurs ved den mindste forandring.

De bærer også en mulighed for at fastholde de institutionaliserede rutiner der er virksomme i organisationen og i en løs kobling tillade muligheden for at dele af organisationen kan reagere på andre måder, på de stimuli hvor rutinerne ikke er virksomme.

De løse koblinger tillader dele af organisationen at udvikle sig, og kan bruges til at finde og isolere problemfelter og forhindre de spredes til resten af organisationen.

De giver både mulighed for lokale tilpasninger og mulighed for efterfølgende at udvikle og sprede fordelagtige problemløsningsteknikker til resten af organisationen.

En stor centraliseret organisation som Folkeskolen har udviklet sig til at være, kan anvende løst koblede enheder og lave lokalt forankrede, pædagogiske pilotprojekter. Med samme logik som en supertanker der vælger at sætte små både ud på ekspeditioner i oprørt sø, for at observere og rekognoscere, frem for at sætte hele skibets sikkerhed på spil. Kan de løst koblede enheder, udvikle, organisere eller glemme viden, og melde tilbage til moderskibet, så man sikkert og på velunderbygget beslutningsgrundlag, kan tilpasse kursen undervejs hvis det bliver nødvendigt.

Skulle en af de løst koblede enheder gå til grunde, sker en dekobling og resten af organisationen er stadig intakt.

"A loosely coupled system can isolate its trouble spots and prevent the troubles from spreading, but it should be difficult for the loose coupled system to repair the defective element." (Weick D. O., 1990)

Et system af løse koblinger er et diffust område at beskæftige sig med, da det ikke er en stabil størrelse der er defineret som et organisatorisk element, men mere er et resultat af en strategi hvor det lykkes at arbejde med et oxymoron der består af særpræg og samspil.

Systemet er karakteriseret ved, at hvert elements handlinger, kun i lav grad eller uregelmæssigt påvirker de andre, hvert element har en særskilt funktion og formål, og elementerne interagerer uregelmæssigt for at koordinere og styre den lave gensidige afhængighed. Et løst koblet system kan kortsigtet og forbigående skifte til tæt kobling, men den høje adskilthed og lave integrering forbliver stabil over tid.

Det løst koblede system giver aktørerne mulighed for selvbestemmelse, og den enkelte enhed afgør sin egen forretningsgang og kultur, derfor er det muligt at se på løse koblinger mellem organisationer hvis formål og organisering er så forskellig, at man umiddelbart ikke kan få øje på deres indbyrdes forbindelse.

Koblingsteorien og fokus på løse koblinger, giver et bud på hvordan der bliver muligt at skabe så meget variation i skolen, at det er muligt at tilpasse sig omgivelserne lokalt, og skabe mulighed for læring.

(Weick 1976) defined loose couplings as a situation in which elements are responsive but retain evidence of separateness and identity, (and in 1982) loose couplings is evident when elements affects each other suddenly rather than continuously, occasionally, rather than constantly, negligibly rather than significantly, indirectly rather than directly, and eventually rather than immediately.

(Weick D. O., 1990)

Netværksorganisering af de kommunale ledere, og skolernes kobling til kirken, eller til uddannelsesinstitutionerne, er eksempel på løst koblede systemer.

Læringsteorier i voksenlæring:

- Voksne lærer det de vil lære, det der er meningsfyldt for dem at lære.
- Voksne trækker i deres læring på de ressourcer de har
- Voksne tager det ansvar for deres læring de er interesserede i at tage
(hvis de får muligheden for det)
- Voksne er meget lidt tilbøjelige i at engagere sig i læring, som de ikke kan se meningen med, eller som de ikke har interesse i.

(Illeriis 2003, s.101)

Illeriis, beskrivelse af voksnes læring, dækker feltet på individplan, og harmonerer med Weick's principper for meningsskabelse i organisationer, og teorierne supplerer og forklarer hinanden. Illeriis forudsætter at der kan skabes mening, før der kan skabes engagement.

Og når jeg har valgt Illeriis komplicerede læringsmodel i dette speciale, er det fordi der i denne model også er en samfundsdimension og der i forhold til de modne lærere efter min opfattelse, også er brug for at fokusere på deres sociale situation og den samfundssituation læringen er placeret i, for at forklare både drivkraft mod og modstand mod læring.

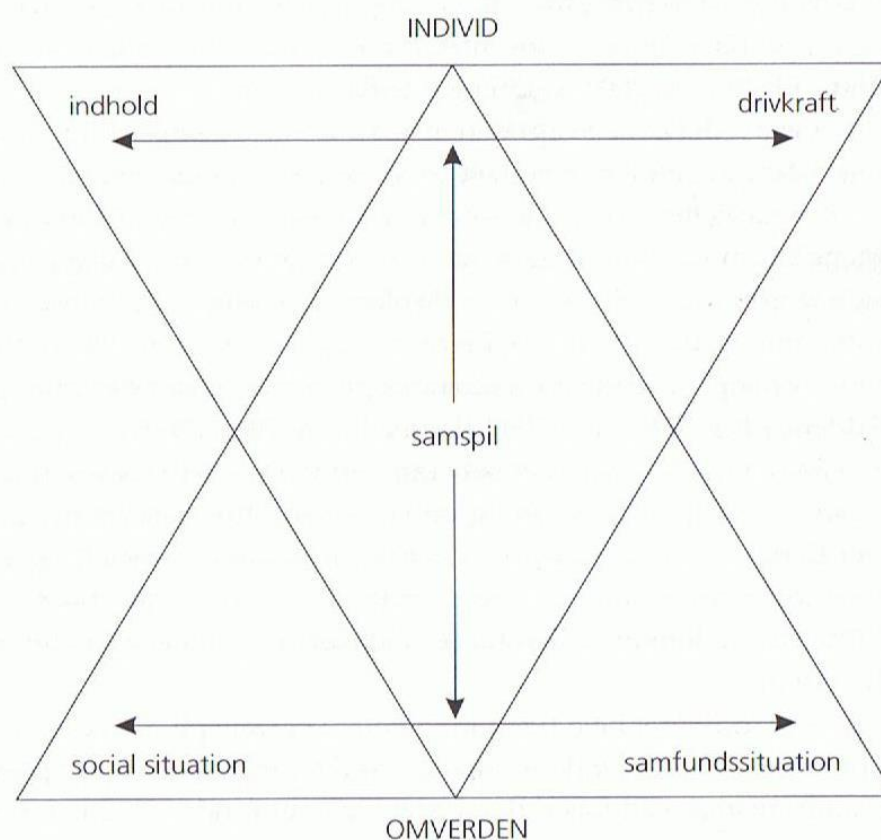
Selv den komplicerede model tager ikke højde for alle aspekter. Indholdet er ikke alene i samspil med drivkraften, jeg kunne forestille mig der med ligeså stor berettigelse kunne trækkes pile fra samfundssituation til indhold. For når der er tale om curriculum i undervisningen, er dette i høj grad dikteret af samfundssituationen, men er der tale om lærerens egen læring kan drivkraften for læring også kunne skulle forbindes med lærerens sociale situation, både i arbejdssammenhæng og personligt.

Medarbejderudviklingssamtalens funktion kan ligeledes ses fra begge akser, i den ideelle samtale kan der dannes mulighed for, via forhandling og dialog mellem leder og medarbejder, og medarbejderens egne kritiske refleksion, at påvirke både indholdet for læring og den indre drivkraft der skal til for at læreren aktivt kan indgå i en læringsproces.

Mus vil, uanset om relationen mellem medarbejder og leder tillader, der opstår en konstruktiv dialog, stadig, ifølge Illeris model, være med til at sætte rammerne for læring. Idet samtalen er med til at definere læringens "grundlinie" samspillet mellem Samfundssituation og social situation for læreren.

At samspillet mellem de to læringsakser er til stede er for mig at se evident.

FIGUR 6: DEN KOMPLICEREDE LÆRINGSMODEL



(Illeris, Læring, 2006, s. 109)

En hurtig søgning på Google.dk efter "udbrændthed, folkeskolelærere" viser 352.000 resultater. Og talrige artikler i Folkeskolen, samt mine egne samtaler med tidligere kollegaer, viser det er et udbredt problem.

Når vi stopper med at lære, med at være i flow, og læringen ikke længere føles meningsfyldt for os, er der en risiko for at miste lyst og overblik i forhold til arbejdet og drivkraften til læring forsvinder.

Vi skal opleve at vi kan trække på vores egne ressourcer, og at tidligere kompetencer kan bruges som fundament for læring af nye, derfor er det især i perioder med store omvæltninger og høj usikkerhed, nødvendigt at se på læring ud fra en mere kompliceret model.

Når vi oplever udbrændthed som et problem, der ses i stigende grad hos lærere, er det et tegn på det ikke længere er muligt, at se læring som den simple proces, der blot er drevet af et ønske om at mestre et indhold, som giver mening i den omverden læreren er sat til at agere i.

Når læreren skal være subjekt i sin egen læring, er værdien af det indhold denne læring har, som objekt, defineret af den sociale og samfundsmæssige situation læreren befinder sig i, og da de er i stadig forandring, bliver indholds og drivkrafts aksen og hele individ delen som i Illeriis model sat på spidsen og står og balancerer, på et meget ustabilt fundament...

At være i en situation hvor der kan forekomme læring er ikke nødvendigvis ensbetydende med det sker. Når der er tale om problembaseret læring, som det ofte er tilfældet, når der er forandringer i metoder, værdier og struktur, kan der opleves en modstand mod læring, som både er funderet i indhold og situation.

Hvis vi skal opretholde et flow og undgå modstand mod læring, er det nødvendigt at kunne finde acceptable svar på de essentielle spørgsmål den lærende altid må stille sig selv, når han står overfor et problem:

"Hvad er meningen og fornuften i dette problem? Hvorfor skulle jeg prøve at løse det? Hvordan opstod det? Hvem har opstillet det, hvordan og til gavn for hvem?"

(Engestrøm 1998, s 123)

Premisserne bag et problem der umiddelbart synes uløseligt med de allerede tilstedeværende værktøjer og derfor kræver udvikling af nye kompetencer, har sammen med de rationaler, der ligger til grund for opgaven, indflydelse på den måde en eventuel problemløsning eller mangel på samme, fortolkes på. Fx kan en yderst vanskelig inklusionsopgave, være pålagt en lærer ud fra et økonomisk rationale, eller ud fra et pædagogisk. Og det har både betydning for lærerens motivation og accept af at påtage sig opgaven og sætter ikke mindst to forskellige succeskriterier op for opgavens løsning.

Kan læreren ikke finde en begrundelse for at inklusionen er til gavn for barnet, klassen eller undervisningssituationen som helhed. Og derved ikke finde et for ham brugbart svar på Engestrøms spørgsmål, vil vedkommende ikke i samme grad kunne mobilisere interesse for, eller se mening med at finde løsninger på problemet og derfor være meget lidt tilbøjelig til at engagere sig i læring.

En stor del af de opgaver og analyser jeg har set omhandlende mit emne, har valgt at bruge Batesons læringsteori om enkelt og dobbeltekredslæring, og der er fin harmoni mellem Bateson og Weicks organisatoriske læringsbegreb, jeg ønsker dog ikke at undersøge feltet alene ud fra en konstruktivistisk

position, det er der andre der har gjort på glimrende vis. Min vinkel er en anden, jeg leder efter "hullerne i osten". Jeg ønsker ikke en passiv forskerposition på sidelinien, men tværtimod at udnytte jeg er involveret i og en del af den verden jeg undersøger (Usher, 2006, s. 42) Specialet skal nødvendigvis indgå i en dialog, i den kritisk teoretiske tradition er det ikke nok at undersøge mulige årsager til modstand mod læring hos de modne lærere, det er en del af opgaven at se på om der er muligheder for at fjerne nogle af disse. Min fornemmelse er, at en stor del af den modstand der er hos lærere mod læring, er begrundet i de ikke kan se det giver mening for dem personligt, eller for deres elever.

Jeg har i egen praksis set at en stor del af de lærerprocesser der iværksættes ude i skolerne, i praksis ikke er meningsskabende og heller ikke resulterer i læring. Jeg vil derfor med udgangspunkt i modellen og undersøge hvilke grundlæggende faktorer der kræves for at muliggøre læring, og se de emancipatoriske muligheder, hvis skolevæsenet vælger at facilitere denne læring.

Til dette formål har jeg med Mezirow og Illeriis, valgt et teori apparat der i højere grad tager højde for de magtrelationer, og ydre påvirkninger der er en del af den mulige læringssituation.

Min læringsforståelse i dette projekt er primært kognitiv og kritisk teoretisk, årsagen til at det er nødvendigt med en ny form for læring, er en udefrakommende forandring, der påvirker det samspil der er mellem den enkelte lærer og omverdenen.

Rutinerne er brudt, forandring er ikke et valg men en nødvendighed.

Det er nødvendigt at bryde meningsskemaer op, og reflektere kritisk, ikke blot over rutiner og daglig praksis, men over om og hvordan man som individ vil vælge at forholde sig til denne praksis.

Vil jeg befinde mig i netop denne sociale og samfundssituation?

Er der andre muligheder?

Kritisk refleksion betyder:

- *At man identificerer udfordrende antagelser.*
- *At man udfordrer sammenhængens betydning.*
- *At man prøver at forestille sig og undersøge andre muligheder.*
- *Og disse forestillinger og undersøgelser fører til refleksiv skepsis.*

Brookfield (1987,s.7ff)

Kritisk refleksion, inducerer handling, og har et betydeligt emancipatorisk potentiale, men er også en "oneway street" Når man først har tænkt tankerne, og set en sammenhæng og fundet nye muligheder, er det ikke længere muligt at opretholde en tilfredshed ved at tilpasse sig til tidligere, nu udfordrede rutiner, og praksis.

Ny indsigt forpligter og udfordrer til nye handlinger.

Kritisk refleksion, er en forudsætning for, men medfører ikke nødvendigvis ny læring, da de antagelser man bygger sine handlinger på, kan være nøjagtigt de samme efter kritisk refleksion, som de var i forvejen. Mødes nye stimuli med samme respons, er der ikke tale om ny læring.

Følgende 4 former for læring er alle i spil når vi lærer. Den kumulative og assimilative læring der kræver væsentlig mindre af os som individer og derfor er den vi oftest benytter os af, i situationer hvor det er muligt at opbygge og fortsætte i allerede indgroede rutiner. "Leanlæring". Medens de akkomodative processer der er langt mere udfordrende og krævende, kun bruges når tidligere erfaringer og handlemønstre ikke længere giver mening. Læringsmæssigt "Flow" opstår når der er balance mellem de 3 læringsformer.

KUMULATIV LÆRING

Udenadslære, automatiseret med ikke overførbart fra en situation til en anden. Kongerækken, eller gangetabellerne hvis de er baseret på lydbillede frem for talforståelse.

ASSIMILATIV LÆRING

Tilføjende læring, der bygger ovenpå den viden man har i forvejen. Læring der bygger på små sejre, fortolkning af fejl, eller små forandringer.

AKKOMODATIV LÆRING

Omstrukturerer meningsskemaer, som en kvalitativ overskridelse af de tidligere beredskaber, kan være pludselige, som når man pludselig kan finde ressourcer til at løse en kritisk situation, eller pludselig ser en sammenhæng man tidligere ikke har kunnet forstå.

TRANSFORMATIV LÆRING

Er læring der forandrer hele grundlaget for vores viden og handlinger.

Transformativ læring, refererer til den proces hvor vi transformerer de referencerammer vi tager for givet (vores meningsperspektiver, forståelsesvaner, tankeformer), for at gøre dem mere omfattende, indsigtfulde, åbne, respekterende og følelsesmæssigt fleksible, så de kan generere overbevisninger og meninger, der vil vise sig at være mere sande eller berettigede i forhold til at vejlede handlinger.

(Mezirow, 2005, s. 91, cit.) Illeris 2006)

Transformativ læring indebærer en så stor ændring, at det også medfører en ændring af den individuelle personlighed. Transformativ læring kan ændre vores værdier, hele vores livsgrundlag og den måde vi fortolker os selv og vore omgivelser på, og kan af den enkelte opfattes som en voldsom følelsesmæssig belastning.

Erkendelse har stærke følelsesmæssige og viljemæssige dimensioner, hele individets følsomhed og lydhørhed bruges i udviklingen, opdragelsen, fortolkningen og transformationen af mening.

Transformativ læring er, især når den indebærer en subjektivt ændret forståelse, ofte en stærkt truende følelsesmæssig oplevelse, hvor vi er nødt til at være opmærksom på de antagelser der undergraver vores forestillinger, og de der støtter vores følelsesmæssige reaktioner i forhold til behovet for forandring

(Mezirow, 2005, s. 90, cit.) Illeris 2006)

Transformativ læring er ofte forbundet til livskriser, hvor ingen af de tidligere handlevejledninger og rutiner giver mening i den nye situation. Det er ikke ønskeligt at en arbejdsplads indgår i så omfattende og pludselige forandringer at det kræver transformativ læring fra medarbejderne, men det er af og til uundgåeligt og kan medføre stress og langtidssygemeldinger.

Analyse

MEGATRENDS PÅ MAKRONIVEAU

Jeg vil i dette afsnit, analysere årsagerne til og rationalerne bag nogle af de organisatoriske forandringer, der som megatrends, har spredt sig i og ændret Folkeskolen.

Begrebet Megatrends er introduceret af Røvik, der definerer begrebet som følger:

"En megatrend er en institutionsopskrift der over en kort periode har spredt sig med stor hast og har fået vid udbredelse. En såkaldt institutionaliseret superstandard"

"Udbredelsen af en megatrend kan ses vha. udbredelsen af den konceptlitteratur hvori den beskrives og forekomsten af sprog på hvilke denne litteratur forekommer." (Røvik, 1998)

Det har ikke umiddelbart været muligt fra lærerperspektiv, at se den i praksis funderede og pædagogiskfaglige begrundelse, for hverken "opdelingen i den trindelte skole" eller "MUS samtalerne" udbredelse over hele landet på tværs af skolers organisationskulturer og organisationsstørrelse.

Hvis jeg kan vise at både skolernes organisationsmodel og udbredelsen af MUS er udviklet som megatrends fremfor evolutionært udviklet ud fra nødvendighed, baseret på lokale erfaringer og funderet i praksis, er der belæg for at konkludere at flere af forandringerne sandsynligvis er opstået på samme måde og dermed ikke danner basis for meningsskabende processer og organisatorisk læring i Weicks forstand.

En litteraturundersøgelse viser at antallet af nyudgivelser om medarbejderudviklingssamtaler i Norge topper i 94-95, At konceptet er vidt udbredt i hele Europa bekræftes af en omfattende survey undersøgelse, foretaget i samme periode af Price Waterhouse, denne undersøgelse viser at hele 70 % af alle større europæiske virksomheder havde indført individuelle personevalueringssystemer der fortrinsvis var baseret på samtaler mellem medarbejderen og nærmeste leder, altså det vi forstår ved medarbejderudviklingssamtaler. I Danmark er udbredelsen endnu større og en omfattende surveyundersøgelse der omfatter både offentlige og private virksomheder, viste at 84% af danske virksomheder med 200 ansatte eller mere, havde indført systematiske årlige medarbejderudviklingssamtaler i 1992. (Holt-Larsen og Bang 1993).

Jeg vælger derfor at definere medarbejderudviklingssamtalen som en megatrend/superstandard.

Et hurtigt opslag på Google viser 108.000 hits aug.2012 på søgningen medarbejderudviklingssamtale.

Jeg har på nærmeste hold fulgt udviklingen i Folkeskolen, hvor jeg fra min første ansættelse i 85 frem til år 2010 har arbejdet som lærer, teamkoordinator, mødeleder og udviklingsmedarbejder. Jeg har forsøgt at finde svar på, hvorfor den vandrette deling af skolen, den der populært kaldes lagkagedelingen, trods modstand fra lærere, de seneste år er blevet den eneste sande model.

At det er blevet en institutionaliseret superstandard, med vid udbredelse, så jeg senest, da jeg i efteråret 2011, havde kontakt til 99 skolars 5. klasser, for at arrangere semifinaler til landskonkurrencen i historiefortælling, i forbindelse med mit praksisprojekt i "Gi en Historie".

Alle, uden undtagelse, var på "mellemlinjen" altså organiseret i en "lagkagemodel".

At modellen i den grad er blevet institutionaliseret ses i den nye læreuddannelse, (Seminarium, 2011) hvor linjefagene, i modsætning til tidligere, nu udelukkende kvalificerer til undervisning på bestemte trin.

Jeg har valgt at inddrage den nyinstitutionelle teori for at forklare hvordan og hvorfor ideer rejser og vil forsøge at overføre viden fra andre organisationstyper til at beskrive det der foregår i skolen.

Hvor undervisningen i senfirserne og halvfemserne, havde fokus på det innovative, eksperimenterende og legende, og blev tilrettelagt i temaer og organiseret i fleksible forløb, der manifesterede sig i form af den samordnede indskoling, vækstedsundervisning, tværfaglighed, aldersintegration og udeskole. Har indholdet i undervisningen gradvist ændret sig, mod et større og større fokus på curriculum og læseplaner. Fra halvfemserne hvor de første læseplaner kom til i kølvandet på den første internationale læsetest og frem til nullerne, hvor skolen gennemgik implementeringen af organisationsopskrifter baseret på new public management, og gik fra gruppeeksamen frem mod testevaluering.

Der har generelt været et skift hen mod mere færdighedstræning, og fokus på de ting i skolen der egner sig til numerisk evaluering.

Tillid er godt men kontrol er bedre og lovændringer, der direkte gør lederen ansvarlig, også for detaljerne i undervisningen betyder, at der indføres mere kontrol også med lærerne. (Folketinget, 2012)

Lov om Folkeskolen af 2006 §18. Stk. 2. Det påhviler *skolelederen* at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever.

Systemet bliver indrettet således at det er muligt at imødegå eventuelle klager. Bevisbyrden for undervisningens kvalitet ligger i første omgang på læreren herefter på lederen og i sidste ende på Kommunalbestyrelsen, der er ansvarlig for at sikre det faglige niveau er tilfredsstillende på samtlige af kommunens skoler.

Lov om Folkeskolen af 2006 § 40. Stk. 3. Hvis kvalitetsrapporten viser, at det faglige niveau på en skole ud fra en helhedsvurdering, som det bl.a. kommer til udtryk i *testresultater og prøveresultater*, ikke er tilfredsstillende, skal kommunalbestyrelsen udarbejde en handlingsplan med henblik på at forbedre niveauet på skolen. Handlingsplanen skal vedtages

på et møde i kommunalbestyrelsen. Forinden drøftelsen i kommunalbestyrelsen indhentes der en udtalelse om handlingsplanen fra skolebestyrelsen

Digitaliseringen af skolen, har medført skriftliggørelse af alle processer og indføring af alle aktiviteter i elektroniske aktivitetskalendere. Ligesom elev-, års- og ugeplaner, der på overfladen giver et større overblik og fungerer som dokumentation. Samtidig med skriftlige ugebrev og klassehjemmesider, både tegner skolen udadtil og er med til at informere ledelse og forældre, så de ved hvad de kan forvente.

Alt i alt, initiativer der kan være med til at åbne skolen for omverdenen, men for læreren giver mindre tid til at gå ned i det der er læringens egentlige substans. Relationen mellem de, der indgår i læringsprocessen og det lærte.

Jeg har i løbet af mit studie i *Læring og forandringsprocesser*, fået mulighed for at lære om og udvikle nye teoretiske referencerammer og vil derfor i analysen med udgangspunkt i værdigrundlaget for Folkeskolen, undersøge rationalerne bag disse megatrends fra en organisatorisk synsvinkel, og se om jeg ad denne vej, kan forklare udbredelsen.

JAGTEN PÅ LEGITIMITET, FOLKESKOLEN I NYINSTITUTIONELT PERSPEKTIV

Valget af den nyinstitutionelle institutionsteori er betinget af den med sin dekonstruktivistiske tilgang, og sit betydelige kritiske potentiale, er særdeles velegnet til at beskrive de offentlige institutioner, der leverer svært målbare ydelser som undervisning og velfærdsydelser.

Nyinstitutionel organisationsteori lægger et særligt perspektiv på velfærdsorganisationer, som er radikalt åbne for og afhængige af omgivelserne, idet deres eksistensberettigelse ifølge teorien, i højere grad afhænger af fundamental og institutionel legitimitet end det konkrete produkt, der produceres.

Teorien er udviklet på grundlag af empiriske iagttagelser af institutioners paradoksale adfærd, praksisser, organisationsmodeller og teknologier der opretholdes og spredes uden de beviseligt er effektive, og ledere, administratorer og politikere, der efterspørger data, undersøgelser, dyre konsulenter, evalueringer og rapporter der aldrig anvendes.

Således giver teorien en mulig forklaring på, hvorfor der i Folkeskolen skal laves årsplaner i alle fag, selvom det er almindelig kendt at de ikke overholdes i praksis, når bøger ikke kommer rettidigt fra samlinger, og der er rokeringer eller andre forandringer der gør de ikke kan holde. Det er tidskrævende at lave dem og der er reelt ingen der læser dem, men det at de *er* afleveret virker legitimerende, som en dokumentation for der er tænkt over tingene! Reelt *kan* de være et udtryk for copy-paste. Og måske er de lærere der tager deres udgangspunkt i aktuelt stof, og en solid baggrundsviden reelt bedre forberedt på at navigerer i den rummelige skole, men det er ikke længere en legitim tanke.

Den nyinstitutionelle organisationsteori afdækker en ny rationalitet, målrettet de organisationer hvis tilpasning til omgivelsernes normer og forventninger på afgørende vis er det parameter der sikrer overlevelse.

Den nyinstitutionelle organisationsteori afviser den evolutionære tilgang "survival of the fittest" som forklaring på hvilke institutionsopskrifter og modeller der sikrer en institution overlevelse og arbejder i stedet med et "survival of the ones who can blend in" begreb, der forklarer hvorfor organisationerne for at hente legitimitet i den omgivende verden tilpasser sig "effektivitetsmyter" og tiltager sig teknikker organisering og modeller, der ikke har den ønskede effekt i organisationen, men er alment accepteret som kendetegnene ved en effektiv, demokratisk, anerkendende, god, retfærdig og udviklende organisation.

Myterne der har det ene formål at sikre legitimitet, er mere end det reelle indhold i arbejdet med til at fremtidssikre institutionen.

Den skole der har et godt omdømme i lokalsamfundet er bedre stillet end den der ikke har, især kan dette blive vigtigt, når der skal tages stilling til hvilke skoler der skal nedlægges og hvilke der skal underlægges andre, i en mulig sammenlægning eller fusion.

Kommunerne skal kunne bevise, de lever op til borgernes forventninger og med hensyn til velfærdsydelser klarer sig godt i konkurrencen med nabokommunen, for at kunne tiltrække de bedste skatteydere. Det forventes at der let kan fremskaffes dokumentation og evalueringsrapporter, oversigt over budgetter, politikker og der er gennemsækelighed i forvaltningen. Alle dele af organisationen skal leve op til omgivelsernes forventninger om umiddelbar sammenlignelighed, målbarhed og numeriske evalueringer, der egner sig til offentliggørelse på de kommunale hjemmesider, i form af kvalitetsrapporter, virksomhedsplaner, mm.

Mål og rammestyring betyder nye værdibaserede ledelsesformer. Skolelederen bliver mellemlid mellem byrådet og skolen, og får både ansvar for at implementere politiske strategier, og vise resultater af denne implementering. Ofte kun for at opleve strategierne er forandret, inden de beviseligt har fået nogen effekt.

Skoleledelsen skal med udliciteringen af opgaver kunne:

- *Oversætte, klargøre og forhandle de eksterne forventninger*
- *Holde fokus på skolens opgave*
- *Støtte og myndiggøre medarbejderne*
- *Udvikle og vedligeholde skolens organisation*
- *Lede omgivelserne*

Leif Moos, Center for Skoleledelse, DPU, Århus Universitet.

Den klassiske organisationsteori ser organisationer som rationelle produktionsenheder der vælger det mest effektive og rationelle organisering af arbejdsprocesserne, således at der kommer størst muligt udbytte ud af en mindst mulig indsats. Det nye ved nyinstitutionel teori er den er i stand til at se på institutioner der er præget af en anderledes rationalitet, institutioner hvis tilgang af ressourcer og

overlevelse, der i afgørende grad er afhængig af omgivelserne, sådan som det er tilfældet for skolen, plejehjem, hospitaler, jobcentre og andre velfærdsorganisationer.

Når organisationens, som her skolens, overlevelse er fuldstændig afhængig af omgivelserne, vil der ske en løbende strategisk håndtering af og tilpasning til disse omgivelser. Når Leif Moos påpeger en af de væsentligste opgaver i moderne skoleledelse er at lede omgivelserne, er denne ledelse et udtryk for at skolen tager beslutninger og handler ud fra en konstant opdateret information om omgivelserne, disse handlinger vil igen påvirke forholdet til omgivelserne og kræve en ny opdatering af informationer, for at generere nye handlinger, denne konstante opdatering og ledelse af omgivelserne er et krav for at skolen kan møde nye stimuli med ny respons.

For skolens vedkommende er omgivelserne komplekse, og der er modsatrettede krav.

Der er koblinger fra skolen til forældre og det omgivende samfund. Forældrene har direkte indflydelse, gennem repræsentativt demokrati, årlige valg til skolebestyrelsen.

De har som borgere og vælgere indflydelse på de politikere der vælges til byrådet, og kan i debatter og høringer få direkte indflydelse.

Skolen er tæt koblet til Kommunen, der har 100 % kontrol både med hensyn til tildeling af midler, men også er ansvarlig for formulering af mål, læreplaner, og strategier.

Kommunen er afhængig af Staten, der via stram styring af kommunernes budgetter i sidste ende udmåler midlerne der er til rådighed at drive skole for, de senere år har de økonomiske rammer været så stramme, at de har været stærkt styrende for kommunernes måde at drive skole på.

Staten er ydermere uden om kommunen, gået ind i skolens inderste kerne, ved lovgivningsmæssigt at diktere indhold og metode. At Undervisningsministeriet fastsætter undervisningens formål og udformer standardiserede slutmål, er for så vidt ikke noget nyt, vi har altid i skolen haft eksamen der skulle vise at eleverne levede op til slutmålene.

Men med 2006 loven, udformes for første gang nationale standarder der i langt højere grad, er udtryk for en central politisk styring der også når ud i detaljen. Her sættes trinmål for fagene efter hvert klassetrin og der fastlægges obligatoriske emner. Med 2006 loven går Staten, ved både at prioritere indhold og rækkefølgen af dette indhold, ind i kernen af lærerens arbejde. Det er både et angreb på den pædagogiske metodefrihed og en tilsidesættelse af lærerens professionelle ansvar, og dette kraftige træk i statsvektoren, medfører at motivationen bliver pligt fremfor lyst.

At der er tale om en værdikamp der når ind i skolens kerneopgaver, ses af de faglige mål ikke kun omfatter arbejdet med fagene, men i nogen grad allerede nærmer sig arbejdet med dannelsesopgaven. Der er endnu ikke udstukket bindende mål, men *Undervisningsministeren* kan udsende *vejledende materiale om beskrivelsen af elevernes alsidige udvikling*, og udarbejde vejledende materialer. Der er evidens for at formuleringerne vejledende i forhold til læseplaner har udviklet sig til at blive bindende. Vejledende tests er blevet obligatoriske tests, og således har den nye udformning af Folkeskolelovens § 10 stk.5 herunder, en meget stærk signalværdi i skolen.

§ 10. Undervisningsministeren fastsætter regler om formålet med undervisningen og om centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) i fag og obligatoriske emner efter §§ 5-7

og § 9, stk. 1, 2 og 5. Undervisningsministeren fastsætter desuden regler om mål for bestemte klassetrin (*trinmål*) i de enkelte fag/emner, bortset fra de fag, der kan tilrettelægges over 1 eller 2 år.

Stk. 2. Slutmål og trinmål angiver fælles nationale mål for, hvad undervisningen skal lede frem mod at eleverne har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder i faget/emnet henholdsvis ved afslutningen af undervisningen og ved afslutningen af bestemte klassetrin.

Stk. 3. Undervisningens indhold skal fremgå af skolernes læseplaner, som godkendes af kommunalbestyrelsen, jf. § 40, stk. 3. For fagene i § 5 og § 9, stk. 1, nr. 1, og stk. 2, skal udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål fremgå af læseplanerne.

Undervisningsministeren udsender vejledende læseplaner.

Stk. 4. Undervisningen i de enkelte fag og emner og i tværgående emner og problemstillinger, jf. § 5, stk. 1, skal fremme elevernes alsidige udvikling, jf. § 1, stk. 1.

Stk. 5. Undervisningsministeren kan udsende vejledende materiale om beskrivelsen af elevernes alsidige udvikling, undervisning i tværgående emner og problemstillinger samt vejledende opgavesæt, eksempler på timeplaner m.v.

I de senere år været mange kommuner og dermed de organisationer der er placeret i disse kommuner, været drevet af neoliberale tanker om New Public Management, med en større grad kontrol af alle dele af arbejdsprocesserne.

”Der er ikke noget at komme efter”, blev det udsagn deri høj grad prægede 00’erne, at det ikke var muligt at tage embedsværket i at begå fejl, blev en kvalitet i sig selv, og det at undgå kritik, blev en af de funktioner skolerne blev målt på.

Enhver medarbejder skal være forberedt på at enhver bruger har ret til at kritisere gældende praksis, brugen, bliver behandlet som kunde, og kunden har altid ret.

Hvor kerne ydelsen tidligere alene har handlet om undervisningen og læreren havde vide rammer for planlægning og udførelse af denne, er der nu i lovgivningen indført et omfattende ledelses ansvar:

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

Stk. 2. Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever.

Og øget forældreindflydelse, med deraf følgende kontrol af de valg der ligger bag undervisningens tilrettelæggelse. En kontrol der ikke nødvendigvis er begrundet i et faktisk problem, men mere i et behov for legitimitet. Kontrollen bliver evalueret i den årlige kvalitetsrapport, der igen bliver kontrolleret af kommunalbestyrelsen der er ansvarlig for at følge op med nødvendige tiltag idet en skole ikke lever op til standarden, og kontrollen bliver derved ikke kun et kvalitetsparameter for skolens arbejde, men for hele kommunens skolepolitik.

I og med Kommunalbestyrelsen med den seneste folkeskolelov af 2006 er blevet gjort ansvarlig, har vi set de første sager hvor utilfredse forældre stævner kommuner, og får tilkendt erstatning, på grund af mangler ved deres børns skolegang.

Jeg ser et åbenlyst dilemma mellem ønsket om den rummelige skole hvor det er muligt at løse en inklusionsopgave, der betyder det skal være muligt at rumme elever med adfærds, kontakt og trivselsproblemer, samtidig med man hylder idealet om den "fejlfri" skole.

Humor, improvisation, små sejre, undgåelse af katastrofer og fejl er i Weick's univers indgange til læring.

Kan vi egentlig forestille os en skole, hvor det i forhold til løsning af inklusionsopgaven anses for at være fint at begå fejl? Hvor vi sammen med forældrene, ler over en situation, der lige ved og næsten, endte i en katastrofe?

Med New Public Management tankegangen, har vi fået en kultur hvor det ikke er muligt at erkende fejl. "Kaos" er blevet tæmmet, og er ikke velset i skolen mere. Kaos i undervisningen er tegn på manglende planlægning. En manglende struktur og professionalisme hos læreren, som nok skal blive påtalt af "Curlingforældrene" der alligevel står og sludrer, medens de venter på at bære barnets skoletaske og gymnastiktøj ud til bilen.

Fejl er blevet tabuiseret, de må ikke ske, slet ikke i en velfærdsorganisation hvor vi arbejder med mennesker.

Sker de alligevel, og det gør de jo, er det ikke smart at tale om dem, forklaringer bliver i bedstefald bortforklaringer, og uden indrømmelser af egne fejl, ingen *extended cues*, ingen kritisk dialog, eller organisatorisk læring, fejl formår aldrig at blive andet end fejl.

Hvor stiller det skolen som organisation, og hvor stiller det de, der arbejder i den, med hensyn til læring?

Når Systemet bliver følsomt for enkeltsager, ofte rejst af forældre og baseret på kritik af en lærers valg, betyder det, der kommer krav om en dokumentation af forudsætningerne for de valg en lærer tager. Dermed bliver det præmisserne for valgene, frem for resultatet af valgene, der evalueres på.

Og det bliver vigtigt at dokumentere en præmis der er legitim og tåler en nærmere granskning når der er begået fejl.

Når det er skolen, der anses for værende god eller dårlig, og ikke bare den enkelte lærer, eller klasse, kommer frykten for klager til at medføre en standardisering af præmisserne for de valg læreren har ret til at foretage. Og hermed sker der en af-professionalisering af lærerhvervet.

Kontrol med udgangspunkt i obligatoriske test, har vundet indpas over alt i landet. Uanset hvad de berørte brugere og de ansatte måtte mene, om effekten af denne kontrol, bliver det en rationalitetsmyte.

Offentlige organisationer som Folkeskolen er, arbejder med komplekse problemer som afbalancering af inklusion og faglighed og producerer et produkt hvor det er svært at lave en outputbaseret effektivitetsvurdering, og kvaliteten af output er ligeledes svært at vurdere kvantitativt, derfor

vurderes efter proces og strukturbaserede effektivitets kriterier, skolens arbejde bliver vurderet og sammenlignet med arbejdet i andre skoler, og gennem landsdækkende test og PISA undersøgelser, sammenlignes med andre dele af landet og internationalt. Resultaterne kan læses på www.uvm.dk selvom det er en meget begrænset del af skolens praksis og kun en lille del af folkeskolens formål der evalueres på, danner denne evaluering grundlag for de politikker, der bliver styrende for skolens fremtid.

Skolernes organisationsplaner og styring ændrer sig, når det ikke er muligt at kvalitetsvurdere udelukkende på resultaterne af undervisningen, men det også er nødvendigt at inddrage undervisningens præmis, bliver det vigtigt at kunne evaluere på rutiner og procedurer, så skolernes indsats kan vurderes og sammenlignes med andre skoler, og skolen kan bevare en legitimitet ved at kunne klare sig i konkurrencen med andre skoler. Dokumentation af alle arbejdsgange og rutiner bliver et kvalitetsparameter. Derfor indskydes der i den teambaserede struktur teamkoordinatorer som ekstra ledelseslag.

Institutioner der leverer velfærdsydelser er, ifølge teorien, i særlig grad underlagt krav om legitimitet. Når det produkt der leveres ikke er 100% sammenligneligt med tilsvarende produkter, er de derfor i særlig grad udsat for at måtte evaluere processer frem for produkter og derfor har de også i særlig grad brug for at afkode omgivelserne for "sidste mode i institutionelle myter", for at inkorporere de myter der lige nu findes på markedet, med henblik på at holde sig opdateret og legitimere sin egen eksistens.

Teorien giver et andet bud på hvordan organisationer kan sikre sig legitimitet, og viser, at organisationer kopierer hinanden, ikke fordi man har fundet en særlig effektiv praksis, men fordi man, hvis man gør det de andre gør, ikke er så udsat for kritik af egen praksis.

Velfærdsorganisationer er løst koblet til hinanden og omgivelserne i netværk hvorigennem værdier, organisationsopskrifter, og teknologier diffunderer. I velfærdsorganisationer er der ikke enkel gennemskuelighed i sammenhængen mellem mål og midler, og da legitimitet er det afgørende succesparameter, er der en tilbøjelighed til at overtage allerede gennemprøvede tilsyneladende succesfulde teknologier, frem for at udvikle sine egne.

Det er sikrere at gemme sig i den middelgode praksis, og optræde middelgod i en numerisk evaluering, frem for at udvikle nye strategier der kan give mening, men også åbner muligheden for at fejle. Så for de stærkt institutionaliserede organisationer som offentlige velfærdsorganisationer er, bliver tilpasningen til gældende rationalitetsmyter vigtigere end produktionen, det er vigtigere ikke at begå fejl, med risiko for at ende i den laveste ende af skalaen på de punkter der bliver genstand for kvalitetsmålinger, end at lave noget godt. Konsekvenserne af det legitimitetspres moderne offentlige, virksomheder bliver udsat for, kan blive at man i jagten på legitimitet vælger at benytte sig af en praksis der har det ene formål at være tilpasset de idealer der er for god praksis i omgivelserne, frem for at vælge den praksis der mest effektivt får løst kerneopgaverne.

For skolevæsnets vedkommende giver denne jagt på legitimitet, og krav om offentliggørelse af kvalitetsrapporter og målsætninger for arbejdet med at hæve afgangskarakterernes gennemsnit, øge procentdelen af unge i uddannelse og bringe fraværsprocenter ned, så man tåler sammenligning med nabokommunerne og kan tiltrække børnefamilier og kommende skatteydere til kommunen med et

udadtil velfungerende skolevæsen, at man vælger at målstyre på numeriske kvantitative mål, frem for kvalitative mål.

Set fra et rationelt synspunkt, giver det mindre mening, at inkludere en autistisk elev i folkeskolen i et alment skoletilbud, hvis han ikke får mulighed for at udvikle sig som et helt og velfungerende menneske, end at sætte ham i et specialtilbud, hvor han får mulighed for at konstruere sin uddannelse, så den passer specifikt til hans evner. Alligevel ses en øget inklusion af vanskeligt integrerbare elever der overføres fra specialtilbud udenfor kommunerne til kommunernes egne institutioner. For at undgå at miste pengene til specialtilbud, når pengene følger barnet, er der en økonomisk interesse i at holde så mange elever i folkeskolen som muligt. Derfor fik vi, i 2009 en elev der var autistisk, med 2 tidligere selvmordsforsøg bag sig, ind i en 8 klasse, med 26 elever, en elev der blev kørt i taxa pga. angst, og fik støtte af en ikke uddannet lærer. Dette tilbud blev valgt, frem for at lade eleven komme på den specialskele med veluddannede speciallærere der ligger i nabokommunen, for skolevæsnets legitimitet er styret af et effektivitetskrav, der går på at behandle kommunens borgere indenfor kommunens grænser, frem for hvad der samfundsøkonomisk er mest effektivt.

Kun ved at behandle også elever med svære psykiske diagnoser i eget regi opfyldes målsætningen om inklusion. Nedenstående uddrag er fra en rapport udfærdiget for Lolland kommunes skolevæsen omhandlende inklusion(2010).

"Et eksempel er, at et barn med ADHD f.eks., som går på en specialskele, hvis man vurderer, at barnet godt kan klare sig i almenskolen med støtte, så vil vi flytte barnet fysisk ind på almenskolen, men vi vil også flytte de penge den plads på specialskolen koster, dvs. vi tager ikke 50 %, og putter ned i den store kommunekasse, og så får skolerne 50 %, altså skolen får 100 %, dvs. hvis en plads [koster] ca. 200.000 for en specialskele for et barn med ADHD, de 200.000 kommer med barnet ud på skolen, og det er mange penge. Det er over en halv lærerstilling. Det er mange penge, man har mulighed for at hjælpe det her barn herude på skolerne, og lave nogle læringsmiljøer for de her børn, hvor de kan være i" (Lynggaard, 2011: 3, l. 74-86).

Ved at indføre denne model regner man med, at skolerne vil have et større incitament til at inkludere, idet den sum som følger med den enkelte elev, kan bruges på andet end den enkelte elev, og skolerne tilføres således reelt 200.000 til deres samlede budget.

NPM tankegangen, sætter mere fokus på, at man kan lade pengene følge brugeren.

"Pengene følger barnet"-princippet betyder samtidigt at en skele, som inkluderer en elev, mister pengene hvis de senere vælger at ekskludere eleven - og der er således incitament til at opretholde en øget inklusion (Fjeldgård Kristensen, 2011: 8).

Man kan forestille sig det pres der kommer på det lærer team, der må give op overfor en inklusionsopgave, hvis det betyder at det indirekte bliver årsag til der skal siges farvel til en kollega.

Både Halsnæs og Københavns Kommuner har med overgang til mål og rammestyling, uddelegeret flere funktioner til de enkelte skoler, som på en baggrund af *Klare mål og fælles visioner*, i højere grad får status af selvstyrende enheder, med ansvar for egen økonomi og større personaleansvar.

Kommunalforvaltningen udstikker en kurs og sikrer, med både *bløde* og *hårde* styringsmekanismer, den bliver holdt. Styring foregår gennem *målformulering*, *strategiformulering* og *opfølgning på resultater*.

Kommunen kan vælge at bruge dialog, feedback på virksomhedsplaner samt kvalitets- og evalueringsledelse som styringsinstrument i forhold til skolerne.

Alle fire ovennævnte styringsinstrumenter kan benævnes som bløde styringsinstrumenter, idet de stiller vage krav til lederne, og der ikke umiddelbart er nogen sanktioner, hvis de ønskede målsætninger ikke indfries (Christensen m.fl., 2007: 124-125, Kommunernes Landsforening, 1996: 29).

Eller hårde, styringsinstrumenter, der sætter fokus på effektivitet, produktivitet, økonomistyring, målstyring og kvalitetssikring (Ejersbo i Klausen og Ståhlberg, 1998: 132).

POLITISK DETAILKONTROL, KOMMUNAL OG SKOLEBESTYRELSENS ANSVAR FOR LÆRING.

Lovgrundlaget beskriver tydeligt at både kommunalbestyrelsen og ikke mindst skolebestyrelsens roller er afgørende ændret med NPM, i retning af en mere professionel tilgang til bestyrelsesarbejdet og for skoler der underpræsterer får dette konsekvenser, der kan være omfattende. (se fulde lovtekst i bilag)

§ 40 Stk. 3. Hvis kvalitetsrapporten viser, at det faglige niveau på en skole ud fra en helhedsvurdering, som det bl.a. kommer til udtryk i testresultater og prøveresultater, ikke er tilfredsstillende, skal kommunalbestyrelsen udarbejde en handlingsplan med henblik på at forbedre niveauet på skolen. Handlingsplanen skal vedtages på et møde i kommunalbestyrelsen. Forinden drøftelsen i kommunalbestyrelsen indhentes der en udtalelse om handlingsplanen fra skolebestyrelsen.

Det betyder at det bliver op til ikke pædagogisk uddannede at lave en pædagogisk handleplan, der sikrer et fagligt niveau på en skole. Der er intet krav om nogen form for undersøgelse af fagligt kompetente uvildige eksperter. Der er typisk er 2 personalerepræsentanter i en skolebestyrelse, der ofte er fra 2 forskellige faggrupper, en leder, en tillidsmand og 4 forældrerepræsentanter. Det pædagogiske personale vil altid være i mindretal, og efter de almindelige demokratiske spilleregler der gælder også i en skolebestyrelse, er der kun ligevægt mellem de ansatte og forældrerepræsentanterne. Hvis man forudsætter at medarbejdere, leder og tillidsmand som ansatte har samme interesser, hvilket alene grundet de forskellige hierarkiske positioneringer, langt fra altid er tilfældet. Hvis det faglige niveau ikke lever op til standarden, i en grad så kommunalbestyrelsen må sætte ind, har lederen allerede vist, han ikke kan leve op til sin ledelsesforpligtelse som skitseret i § 18, idet han ikke har sikret alle elever bliver mødt med passende udfordringer. Det betyder at det reelt bliver forældrerepræsentanterne, der sammen med kommunalbestyrelsen, kommer til at lave en pædagogisk handleplan for en skole i faglig krise.

Der er for mig at se et problem med at ansvar og viden ikke er koblet og der ikke er krav til kvaliteten af de indhentede informationer. Skolebestyrelserne er ikke uddannede til at bedrive uddannelsesforskning og får deres informationer fra kilder der er involverede i processen der ikke har givet de fornødne resultater, der er ikke formelle krav til hele skolens aldersspektrum skal være

repræsenteret, så reelt kan der sidde 4 forældrerepræsentanter fra indskolingen, der skal lave handlingsplaner for at forbedre resultaterne i udskolingen.

Der er nogle tydelige tendenser fra NPM, tankegange i denne lovændring, det er et træk mod en professionalisering af skolebestyrelserne, idet der lægges mere ansvar over på bestyrelsen. Den afgørende forskel mellem andre bestyrelser og en skolebestyrelse er, at det kun er forældre med børn i skolen der er valgbare, og dermed sidder skolebestyrelsesmedlemmerne i et krydspres, når der ikke er taget højde for, at det produkt der produceres i skolen er bestyrelsesmedlemmernes egne børns uddannelse og trivsel. Det er ikke slikpinde eller cykelslanger, og derfor er produktionstankegangen og troen på at det er muligt for forældre at være fuldstændigt objektive, og se kun på helheden og ikke på deres specifikke enkelte barns situation, en anelse naiv. Der er dybe følelser involveret i beslutningerne, der går langt ud over det økonomiske, og der er et gensidigt afhængighedsforhold mellem skole og bestyrelsesmedlemmer, fordi det er et krav for at sidde i bestyrelsen at bestyrelsesmedlemmet har tillid nok til skolen til at vælge at lægge barn til. Mistrives barnet, kan bestyrelsesmedlemmet ikke vælge at lade barnet flytte skole uden også at miste sin plads i skolebestyrelsen. Derfor er der også en fare for at en skolebestyrelse på en ikke så velfungerende skole vil være ustabil, da det ofte er ressourcestærke forældre der sidder i skole bestyrelsen, men det også er de ressourcestærke forældre der først flytter deres børn i tilfældet af en skole underpræsterer i en grad hvor det er kritisk nok til at Kommunalbestyrelsen må træde ind.

En handlingsplan med henblik på at forbedre niveauet på skolen, er et pædagogisk udviklingsværktøj, der skal skræddersys til den situation det skal anvendes i, og det er interessant at det lovgivningsmæssigt er placeret i et samarbejde mellem skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen. Det giver rum for politiske agendaer, og strategiske valg til skolebestyrelserne, kan få stor betydning for skoler i demagogisk svage områder, med lav valgdeltagelse. Når det flere steder, har været nødvendigt, med supplerings- og omvalg, for at sikre alle pladser i skolebestyrelsen blev besat, betyder det, de forældrerepræsentanter, der sidder i skolebestyrelserne, ikke nødvendigvis repræsenterer flertallet af forældrenes holdninger.

Det er blot få af de årsager der gør en skolebestyrelses medlemmer aldrig kan blive professionelle, for hele grundlaget for at indtræde i bestyrelsen er ganske væsentligt forskelligt fra den situation der hersker i professionelle firmaers bestyrelse.

Når det er sagt, ser jeg en fare i at lægge ansvaret for undervisningen over på skolebestyrelse og kommunalbestyrelse, der er en indbygget af professionalisering af skolen i lovgivningen, idet man jo ikke tilsvarende ville lade en kommunalbestyrelse lægge handlingsplaner for fejlbehandling i et lægehus, eller udarbejde byggestandarder.

Der er der en signalværdi i denne proces, og den almene opfattelse kan risikere at blive, det fagligt uddannede personale er inkompetente, når deres arbejde bedre varetages af lægmænd.

VÆRDIGRUNDLAGET FOR FOLKESKOLEN, FOLKESKOLENS FORMÅL

Folkeskolens formål § 1 i Folkeskoleloven, kaldes også værdigrundlaget, og det er her parterne bag de oftest brede folkeskoleforlig får sat deres ideologiske fingeraftryk.

Formålsparagraffen er skolens grundvilkår, trosbekendelsen, og den skal gennemsyre hele skolens virke. Den er det fundament der forankrer, stabiliserer, danner rammer for og understøtter skolens virke, samtidig med den fungerer som den vision der udpeger den retning skolen skal bevæge sig imod.

Derfor er det betydningsfuldt, når den ændres, det er afgørende hvordan, og hvor ofte.

den tidligere formålsparagraf holdt i 37 år. Og blev afgørende ændret med 75, loven.

Jeg vil ikke beskæftige mig med en grundigere analyse af de tidligere udgaver, og vælger at tage udgangspunkt i det værdigrundlag der ligger bag faglighed og inklusions opgaven, altså det kompetencegivende over for det alment dannende, de to af skolens kerneopgaver. Jeg vil kort se på deres positionering overfor hinanden i gennem de forskellige udgaver af formålsparagraffen, der har dannet grundlag for skolens virke de seneste 25 år, og dermed er relevant for dette speciale.

I perioden 1993 til 2006 sker der en afgørende værdikamp om folkeskolen, og denne sætter både sit præg på visionerne om folkeskolen, men træder også ind i hele skolens styring, ved at sætte krav til målbarhed, tests og curriculum.

1975

§1.

stk 1.

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk 2.

Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Stk.3.

Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

1993

§1.

Stk 1.

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Stk 2.

Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk.3.

Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen.

Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med

frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

INDIVIDUALISERING I FORHOLD TIL ELEVER

KOLLEKTIVISERING AF LÆRERGERNINGEN

"Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati." (Folkeskoleloven § 1 stk.3) .

Indledningen af stk. 3 i 93-lovgivningen, er flyttet til stk. 1 i den nye formålsparagraf.

Resten er bibeholdt, men med betydelige ændringer.

Medbestemmelse er ændret til deltagelse, og skolens undervisning og hele dagligliv er erstattet af skolens virke, som ikke længere skal være bygget på, men kun præget af "åndsfrihed, ligeværd og demokrati".

Her fremgår det at der er trukket så kraftigt i markedsvektoren, at skolen fjerner sig fra civilsamfunds rationalerne. Individet er ikke længere i centrum. De borgerrettigheder, der ligger i vores demokratiske samfund, er ikke længere grundlaget for undervisningen, det er derimod fagligheden og kundskaberne, altså produktet af skolen, frem for processerne i skolen.

jf. stk.1. Skal eleverne ikke som før dannes *med* de demokratiske værdier, men i højere grad dannes *til* dem.

Værdierne bliver ikke længere en del af skolens identitet, der er forankret i skolens processer, men er med den nye formålsparagraf blevet en del af curriculum.

Dannelsesidealet er ændret og prioriteringen i skolens kerneopgaver, efter '93 loven bliver det skolens primære opgave, at sikre eleverne *gives* kundskaber, frem for at de, som efter '75 loven, skulle dannes til selvstændige demokratiske borgere.

Folkeskolens opgave er blevet at *give* eleverne kundskaber og færdigheder, i stedet for at det er noget, eleverne skal *tilegne* sig som 93-lovgivningen.

Med den ændrede formulering bliver eleverne ikke længere aktive i tilegnelsen af læring men passive modtagere af læring, små krukke der skal påfyldes viden og færdigheder. Lærerne er blevet dem der fylder på, og faciliterer denne læring, fra at have fokus rettet mod lærings processen, er fokus rettet mod produktet der læres. Det fremgår af 2 og 3' die, handlingerne af lovændringerne, at man fra regeringens side ikke tillægger detværdi at ændre ordvalget fra *medansvar* til *deltagelse*.

Den underliggende forklaring på den manglende skelnen mellem de 2 begreber er, at man ikke kan have *medansvar* uden *medbestemmelse*.

Jeg mener det er åbent for fortolkning, og der er for mig, særdeles stor forskel på de to begreber.

Medansvar *kan* indebære deltagelse på mange niveauer, men behøver ikke nødvendigvis at gøre det. Medansvarlige personer kan være forskudt fra en given handling i tid og rum, dette er ikke muligt for en deltager. Man kan være medansvarlig uden at deltage aktivt i udførslen af en handling, men man kan ikke deltage uden, på et eller andet plan, at være medansvarlig.

Dette gælder både undervisning, politik, utroskab og kriminalitet.

2006

Kapitel 1

Folkeskolens formål

§ 1. Folkeskolen skal **i samarbejde med forældrene** give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal **forberede eleverne til deltagelse**, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Jeg har valgt kun at medtage §2 fra 2006 loven, denne paragraf er relevant her, idet den understreger kommunens opgave som tilsynsførende myndighed, og det er første gang det direkte indføres i lovteksten at kommunalbestyrelsen også kan gøres ansvarlig for undervisningens kvalitet lever op til folkeskoleloven. Denne paragraf er grundlaget for kravet om årlige kvalitetsrapporter, og indberetning af numeriske data fra den enkelte skole til kommunalbestyrelserne.

Herved kommer denne paragraf til at danne grundlag for en bureaukratisering af skolen, og en evalueringskultur der hælder mod kvantitative evalueringer frem for kvalitative.

§ 2. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, jf. dog § 20, stk. 3, § 44 og § 45, stk. 2, 2. pkt. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen.

Stk. 2. Den enkelte skoles leder har inden for rammerne af lovgivningen og kommunalbestyrelsens og skolebestyrelsens beslutninger ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse.

Stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.

LÆRERENS METODEFRIHED I ET NYT HIERARKI MED FORANDREDE ROLLER.

En ny læreridentitet vokser frem, teamlæreren frem for enelæreren, identiteten som kollektiv vidensarbejder er en følge af en ny indplacering af læreren på et lavere hierarkisk niveau i skolens organisationsplan. Som følge af de seneste års meget negative omtale af lærerne som stand, er tilliden til lærerens didaktiske overvejelser og kompetencer forsvundet, angsten for kritik fra både forældre og ledelse og krav om dokumentation for værdierne af ikke bare resultaterne af undervisningen, men også de metodiske overvejelser, har haft følger for den måde planlægningen af undervisningen foregår på. Læreren kan ikke længere som en "pædagogisk bricoleur" skabe sin undervisning som improvisation i nuet, ligesom det ikke længere er muligt at arbejde med den Grundvig-Koldske narrative tilgang til viden, hvor meningsfyldt det end måtte forekomme i den aktuelle læringssituation. Bevægelsen går frem mod det kollektive, med kollektivt ansvar og dermed også mindre sårbarhed overfor kritik.

UNDERVISNINGENS TILRETTELÆGGELSE I ET HISTORISK OG ORGANISATORISK LÆRINGS PERSPEKTIV.

Læseprocessen er en proces for meningsskabelse, hvor eleverne lærer at danne helheder og skabe mening ud fra en række delelementer. Der er forskelle fra barn til barn, på hvilke af disse delelementer der er mest betydningsbærende og danner deres "extended cues". Læsning er en eksplorativ læringsproces, der kan angribes fra mange sider og derfor er der mange pædagogiske sandheder.

Da jeg i 1986 på Havdrup Skole i Solrød som klasselærer i min første 1.kl. skulle lære de små at læse, var det helt op til mig og mine pædagogiske evner hvornår og hvordan.

Parallelklasserne arbejdede med "Dansk For Alle", der var et læsebogssystem med alle elementer indbygget, de læste om solsorte og sommerhatte. Når jeg skrev "vores egen læsebog" en museformet bog, om en mus med mindreværdskomplekser, der gemte sig i 1 A's købmandsbutik om natten, fordi

alle sagde den var for lille til alting og dens højeste ønske var at blive købmand. Ja så var det helt ok, så længe jeg kunne redegøre for mine pædagogiske overvejelser omkring det.

Måske blev der hævet et øjenbryn, når "Københavneren" var på ordjagt med 28 små poder i Super Brugsen, der klappede stavelser på alle de primære fødevare grupper, eller når de lå på trappen og læste med hovedet nedad, eller når inspektøren mødte 4 drenge på løbetur og på spørgsmålet om, hvad de dog lavede der midt i timen, fik det for drengene selvfølgelige svar: "Vi fjerner mylder-myrrer i benene, ellers kan man jo ikke koncentrere sig!"

Selvfølgelig fik jeg spørgsmål til, hvorfor jeg tog de valg, jeg gjorde.

Men så længe jeg kunne redegøre for mine valg, børnene var glade for at gå i skole og de ikke var bagud i OL64, den første læseprøve og jeg havde min inspektørs opbakning, så havde man som lærer dengang temmelig frit lejde.

Konsekvensen af en anden pædagogik end flertallets var højst, at man som 24 årig blev formand for det kommunale indskolingsudvalg.

I dag er det ikke læreren alene, der bestemmer metoden, der er fra UVM faste retningslinjer i "Klare mål" for hvor langt man skal være hvornår, organiseringen af undervisningen skal være aftalt med indskolingsteamet, det er læsekonsulenten i kommunen, der sammen med læsevejlederen udstikker retningslinjerne for hvordan, og der er samme metode i alle klasser.

Årsplanen afleveres senest i september, og udleveres til forældrene, så også de ved, hvad de kan forvente, eleverne kan, hvornår.

Skolelederen er forpligtet til at kunne redegøre for undervisningens metode og indhold over for forvaltningen og i sidste ende kommunalbestyrelsen.

Så til forskel fra 86, er der indskudt flere beslutningsled i forhold til planlægningen af undervisningen.

Da jeg valgte "LTG" metoden, læsning på talens grund, var en af grundene, jeg var pædagogisk uenig med lærerne i mine parallelklasser. Jeg kunne ikke arbejde med "Dansk for Alle", idet jeg mente titlen var temmelig modvisende. Lix var temmelig høj og teksterne havde ingen genkendelsesværdi for børnene, de var meningsløse, handlede om solsorte og solhatte, indholdet var baseret på bogstavrim fremfor den virkelighed børnene kendte. Jeg forkastede systemet, især med begrundelse i de børn der har svært ved at knække koden og det er i dag forskningsmæssigt underbygget. Mine pædagogiske overvejelser, der dengang var baseret i at forenkle vejen gennem læsningens dobbelte abstraktion, ved at forankre begreber og lade eleverne være medskabende af teksterne, holdt stik og når de børn der har svært ved at læse, især drengene, skal vælge at kæmpe med opgaven, skal det primært give mening. Min kritik af systemet, blev senere formuleret fra Danmarks Pædagogiske Universitet og 10 år senere var systemet lagt i kælderen, på trods af det var indkøbt i store mængder over hele landet, lå det og samlede støv.

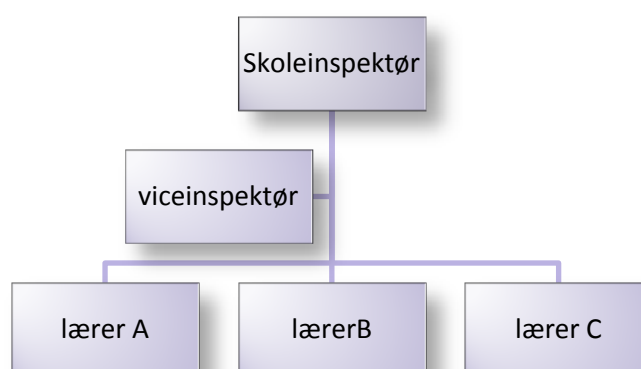
Forskellen fra dengang til nu, er at jeg IKKE behøvede at være enig med mine kollegaer i deres materialevalg, jeg behøvede heller ikke at give udtryk for mine synspunkter, det var muligt for mine kollegaer at lave en glimrende undervisning baseret på det materiale de havde valgt og for mig at lave en ligeså glimrende undervisning baseret på det jeg havde valgt.

Jeg ville ikke kunne arbejde med deres metode og de ville ikke kunne arbejde med min, men det var heller ikke meningen.

Vi samarbejdede om det vi var fælles om, inspirerede hinanden og tillod hinanden forskelligheden.

Organisatorisk var læreren på andet ledelsesniveau, direkte under skoleinspektøren, viceskoleinspektøren var ikke direkte ansvarlig for undervisningen men havde vikardækning og tildeling af lokaler samt bogindkøb som sit ansvarsområde, der var løse koblinger mellem klasserne, og mellem lærerne, der kunne indgå i makkerskaber på tværs af årgange, således var jeg støtte i "Mettes" 5.kl og hun var støtte i min 1. kl.

Lærerne var indbyrdes løst koblet.



Nu er organisationsplanen langt mindre gennemskuelig, lærer A, B og C er organiseret i et indskolingsteam, teamet er fælles ansvarlig for planlægning af undervisningen, teamet har en koordinator, som er medlem af samarbejdsudvalget, og underlagt en leder, der ikke længere er inspektør, men afdelingsleder på denne matrikel, han er så igen en del af en ledergruppe, der er sammensat af afdelingslederne på 2 andre matrikler og den administrative leder, der står for økonomien, og så endelig skolelederen der er leder for alle matriklerne, og i sidste ende ansvarlig for at kunne dokumentere undervisningens indhold og metode overfor forvaltning og kommune. Aftaler mellem skole og kommune bliver nedfældet i virksomhedsaftalen og dokumenteret i kvalitetsrapporten der skal udformes hvert år og indleveres til kommunen som derefter skal samle de forskellige skolers resultater og indlevere en samlet kvalitetsrapport til undervisningsministeriet, eller Ministeriet for børn og unge.

Skolelederen er ikke længere i direkte relation til skolens daglige drift, han har ikke nødvendigvis sin gang, i den umiddelbare nærhed af, hvor den enkelte lærers undervisning finder sted, men har stadig det overordnede ansvar.. Dette kræver bureaukratiske processer, der sikrer enkel kontrol, og dermed kommer der nødvendigvis til at komme et krav om ensretning og gennemskuelighed af alle processer. Metodefriheden er væk.

Lærerens organisatoriske indplacering på nederste led af den hierarkiske stige, betyder, når der bliver indskudt flere led, et tab af både formel og reel status og dermed indflydelse.

Nu er der ikke kun 2 ekstra ledelseslag, der indgår ydermere "konsulenter", i et indskudt lag af tidligere kollegaer, med nuværende ekspertstatus, og nye stabsfunktioner og titler. Kollegaer der som pædagogiske koordinatore, læsevejledere, IT vejledere, AKT-vejledere, integrations, og inklusions vejledere og ledere af ressourcecentre (tidligere skolebibliotekar, med bog indkøb), overtager flere af de komplekse funktioner der tidligere var en del af lærerens egen professionalitet, og hermed bliver læreren fagligt og professionelt tilsvarende degraderet. I både egen opfattelse og omgivelsernes.

Læreren er ikke længere leder af klassen, læreren bliver et teammedlem, på laveste organisationsniveau, med kollektivt ansvar for produktion af viden, en produktion der skal foregå efter de af andre på forhånd udstukne rammer og retningslinjer.

Når der skal være videnskabeligt belæg for en undervisningsmetode virker, betyder det i praksis at den skal være retroperspektivt evalueret inden implementering og nye metoder til at løse nye pædagogiske udfordringer kan derfor ikke længere udvikles af lærere i klasselokalet.

Det er i dette perspektiv vi skal se inklusionsopgavens udfordringer. Og de udfordringer det er nødvendigt at møde i et design for inklusion.

Delkonklusion der rejser nye spørgsmål

Da jeg ønskede at undersøge hvordan de ændrede organisatoriske opskrifter i Folkeskolen, påvirkede meningsskabelse hos medarbejderne. Måtte jeg se på hvordan ændringerne er blevet til.

Det er tydeligt for mig, efter at have analyseret de seneste udgaver af folkeskolens formål, læst bemærkninger til forslagene og fulgt udviklingen fra vejledende mål til bindende mål og fra orienterende test til obligatoriske test, at der er en værdikamp mellem det faglige og det alment dannende og kollektive og det individuelle i skolen. Og det er ligeså tydeligt at politisk ideologi overtrumfer erfaringsbaseret viden.

Hvor stiller det de lærere der fortsat vil skolen? Hvordan kommer vi videre?

Med udgangspunkt i Weicks teorier om meningsskabelse og identitet, vil jeg se på lærings muligheder i organisationen og med udgangspunkt i Illeris, og Mezirow's læringsteori, vil jeg analysere medarbejdernes mulighed for udvikling, og tilpasning til de ændrede arbejdsstrukturer og rutiner.

Set fra et medarbejderudviklingssynspunkt, er det ikke kun interessant at undersøge mulighed for justering, arbejdspladslæring og tilpasning. Det bliver også interessant at undersøge hvordan muligheden er for de lærere, der ikke kan tilpasse sig, bevægelsen fra metodefrihed hen mod en strammere strukturering af både metode og curriculum.

Et kendetegn for mennesker i udvikling er, de lader forestillingen om fremtiden definere nuet, frem for forestillingen om fortiden.

Jeg accepterer, at det ikke er muligt, at se bort fra sin egen fortolkning af fortiden, den vil i en eller anden form altid indgå i forståelseshorisonten, både i min undersøgelse og for de lærere den primært

omhandler. For at frigøre et udviklingspotentiale i dette speciale, er det vigtigt at forestillingen om fortiden, ikke får lov at styre retningen af min undersøgelse. For at få øje på noget nyt, er det nødvendigt at se på feltet med åbent sind. Og kun ved at sætte retningen for min undersøgelse, efter forestillingen om fremtiden, kan det lykkes at afdække nye muligheder, og bidrage til at skabe udvikling...

Begrebet udvikling er ikke i sig selv normativt, udvikling kan både være positiv, føre der hen vi ønsker, eller negativ, føre væk fra den vej, vi ønsker at betrede.

Enhver udvikling som mennesker og organisationer gennemgår, er defineret af en forestilling om fremtiden, en vision, og er denne ikke positiv eller fælles, vil det være umuligt at være i en positiv udvikling i nuet.

Flow kræver at der trækkes i en retning, der gør det muligt for den enkelte medarbejder at skabe mening.

Derfor er det vigtigt også for skolen som helhed, at det bliver muligt for alle lærerne, at have en positiv forventning til fremtiden. Også selvom det ville indebære, at de der ikke kan finde mening med, at arbejde i den nuværende folkeskole. Men skulle kunne finde en alternativ mening i, at indtage denne fremtid udenfor skolen. Ved lærere der ikke trives i den nuværende struktur, får mulighed for at udnytte deres kompetencer i en anden sammenhæng, giver man både den enkelte og skolen som organisation mulighed for at slippe fortiden, og tage afsæt i nuet og retning mod fremtiden.

Hvis der alligevel ikke er mulighed for at vende tilbage til tidligere organiseringsformer og metodefrihed, vil en tydelig erindring om disse før så gode tider, kun være med til at gøre nutiden sværere at leve i.

Den "modne" lærergruppe har stærke erindringer om fortiden, deres uddannelser, har været målrettet en anden arbejdssituation, og arbejdsform.

Arbejdet som folkeskolelærer har ændret værdigrundlag, og praksis, fra dengang hver lærer var "direktør" i sin klasse, og havde metodefrihed, og ansvaret men også lederskabet for klassen alene. Frem mod en teambaseret struktur med fællesplanlægning og mål styring, numeriske evalueringer og undervisning, der udøves ud fra standarder, der er formuleret politisk.

For den lærer der trives bedst med, at konstruere sine egne materialer, kunne følge "sin" klasse fra 1 til 10, og samtidig have muligheden for at variere sin arbejdsdag, ved at veksle mellem undervisning af små og store elever. Kan den nye organisering i årgangsteams, hvor læreren er bundet til at lægge al undervisning på et alderstrin, få dagligdagen til at virke meget ensformig. Og læreren kan sammenlignes med en tømrer der fra tidligere at have tegnet og bygget sine egne huse fra grunden, nu pludselig skal udvikle nye kompetencer, til at samle præfabrikeret elementbyggeri, i et byggesjak.

Da der ikke findes en organisering, der på alle områder er en anden form for organisering overlegen, kan erindring om tidligere muligheder, have dybe emotionelle rødder, og åbne for kritik af nutiden.

Lærerarbejdet har tidligere været præget af en kaldstanke, hvor læreren følte en forpligtelse udover det professionelle undervisers overfor sine elever, klasselærerrollen understregede dette særlige forhold mellem lærer og elev, og når den professionelle relation mellem lærer og elev blev italesat,

som "min" klasse "mine elever", "min" lærer, understreges det i genitivformen at der er et ejerskab, et fællesskab der går udover det rent professionelle. Diskursen understreger en emotionel tilknytning.

En tømrer ville jo ikke sige "mit" tag selvom han var stolt af et veludført stykke professionelt arbejde.

Når man som lærer først har erfaret at det er lykkedes at skabe sammenhænge, der virkelig er til gavn for de elever man har arbejdet med. Når man har oplevet store sejre, muligheder for at skabe noget helt unikt, og følelsen af det arbejde man udfører virkelig har betydning. Hvis det faktisk er lykkedes at inkludere elever med store psykiske udfordringer, i en helt almindelig klasse, ved at skabe et klassemiljø der giver tryghed, og det oven i købet er lykkedes at skabe nogle, endog særdeles flotte afgangseksamenskarakterer, bliver det svært at acceptere at det ikke længere er muligt at arbejde ud fra de principper der har vist sig at være succesfulde, på grund af en ny organisering, der kræver man skal blive på samme trin, og læse alle timer i 1-3 klasse, 4-6 eller 7-9.. Når en af de væsentlige grunde til at der har været overskud i klasselærerrollen er varieret, at der også har været tid til andre ting, at få luft når tingene gik i hårdknude, og finde nye perspektiver på problemstillingerne, samt have indbyggede øer af helle, når arbejdsdagen var delt mellem den problematiske 1. klasse, med en masse udfordringer der skulle løses, og timer i den nu velfungerende 8 klasse, hvor der til gængæld var masser af faglige udfordringer, forberedelse og dybe filosofiske diskussioner, der satte intellektet i spil.

I en ny organisering der kun tillader arbejde på samme trin, får man som lærer ikke samme varietet og hvis man har problemer i en problematisk klasse, eller et team der ikke fungerer optimalt, bliver der lettere rum for kritik, da fiaskoen dækker hele ens arbejdssituation, bliver kritikken introvert i stedet for ekstrovert, eller får den ikke stemme, risikeres udbrændthed især blandt de erfarne lærere. De nyuddannede er ikke fanget i tidligere metoder og muligheder, de har uddannet sig med henblik på den organisering af skolen der hersker i dag, og har ikke forventninger om andet. De udvikler deres metoder i den nutidige virkelighed, i modsætning til de ældre lærere der skal tilpasse sig forandringerne for at kunne fungere.

Ved lederskifte, fusioner eller stram styring, der er i modstrid med de tidligere erfaringer, og pædagogiske holdninger, der manifesteres i den erfarne del af lærerstaben. Bliver der i den kollektive erfaring i denne gruppe dannet grobund for en kritik af nutiden, en kritik der både er funderet og forankret i fortiden, en fortid, hvis fortolkning kun er åben for en del af medarbejderstaben. Det kan udløse et kritisk spændingsforhold, ikke kun mellem fortid og nutid, men også mellem personalegrupper, nye og gamle, og herved bliver erfaring i sig selv, farlig. Ved at fastholde sin identitet i fortiden, får man ikke fulgt med nutiden, heraf følger manglende opkvalificering og fornemmelsen af at kæmpe for en tabt sag.

Hvis der i medarbejdergruppen opstår en fornemmelse af at fortiden er tabt, nutiden ubærlig og fremtiden ikke kan vindes., bliver der med krav om længere tid på arbejdsmarkedet, også for lærere, et behov for at se på andre muligheder for anvendelsen af de ressourcer der ligger i denne gruppe af erfarne lærere.

Det offentlige arbejdsmarked har været præget af fusioner og sammenlægninger og grundvilkårene for arbejdet er ændret, jeg vil derfor undersøge om de muligheder der kræves for at denne gruppe kan udvikle de kompetencer, der er nødvendige for at opdatere sig til at klare de forandringer, der er en del af det nuværende grundvilkår på det offentlige arbejdsmarked, reelt er til stede.

Frem for at skulle tilbringe de sidste 20 år af deres arbejdsliv i en situation, de ikke har valgt og hverken har indflydelse på, eller er uddannet til. Er der brug for at se på andre muligheder. Heri indgår også muligheden for opkvalificering til andre erhverv, eller arbejdsopgaver.

Undervisningsministeriet lavede i 2006 en rapport, om realkompetenceevalueringer, med afsæt i EU's memorandum om livslang læring. Der forsøger at angive en strategi der sikrer mod dobbeltuddannelse, men for at undgå der sættes stop for omskoling og videreuddannelse for de der allerede har en boglig uddannelse og lige stille dem med de med en faglig uddannelse af tilsvarende længde, er det vigtigt at undersøge om samfundets behov for arbejdskraftens stadige opkvalificering, indebærer der iværksættes reelle tiltag også set i forhold til gruppen af mellemlangt uddannede, der har været på arbejdsmarkedet i omkring halvdelen af deres forventelige arbejdstid.

Den nye arbejdstidsreform, betyder en forventet arbejdsperiode for en lærer der nærmer sig 46 år, derfor er det et spørgsmål om det for alle er mest hensigtsmæssigt, at tilbringe det fulde arbejdsliv i Folkeskolen. Udover den forsinkede pensionsalder og den forkortede efterlønsperiode, er der kommet en væsentlig usikkerhedsfaktor ind i lærernes liv, de senere år. Der er ikke længere sikkerhed i ansættelsen, og anciennitet er nu ikke længere en styrke...

I den nye skole, med lønsumsstyring, er erfarne medarbejdere dyre. Og når regningen for lønnen ikke længere, kan sendes direkte videre til kommunen, betyder det, de højere lønninger skal findes andre steder i budgettet.

Således er skolen, fra at være præget af stor sikkerhed i ansættelser og en feudal struktur med tæt binding til arbejdspladsen, og kort afstand mellem ledelse og medarbejdere, som resten af den offentlige sektor, ikke længere bestående af mindre, decentralt strukturerede, hierarkisk opbyggede enheder. Men efter en bølge af fusioner, nu præget af en højere grad af centralisering, organiseret i større enheder og med en følgende professionalisering af ledelsen.

Afstanden mellem ledelse og medarbejder er blevet større og dette betyder forandring i alle arbejdsgange. Fra tidligere tiders selvledelse og metodefrihed, er den enkelte medarbejder nu i højere grad underlagt, en bureaukratisering af arbejdsgange og standardiserede rutiner.

Jeg ville med udgangspunkt i gruppen af overenskomstansatte lærere kaldet "93'erne", (opkaldt efter det år der kom en afklaring af pensionsforholdene), en gruppe af folkeskolelærere uddannet i 80-erne, som blev ansat i netop i den periode hvor tjenestemandssystemet blev afløst af overenskomstansættelse, undersøge om forandringerne har haft en særlig effekt for de der er uddannede for 20-25 år siden.

Denne gruppe har de gamle professionsuddannelser, hvor vægtingen mellem det fag-faglige og det pædagogisk-faglige, numerisk var vægtet til fordel for det pædagogisk-faglige. Dette var kendetegnende frem til uddannelsen blev ændret med den store reform i 2006, der afskaffede grunduddannelsesfagene, næsten halverede de afsatte timer til pædagogik, psykologi og undervisningslære og i stedet indførte 4 små linjefag, samtidig med der åbnedes for meritlærerne.

Den nye uddannelsesreform, der ændrede læreruddannelsen afgørende, var et svar på den første PISA rapport og blev starten på en højere prioritering af det fag-faglige, en tendens der yderligere er blevet underbygget i den nye struktur hvor læreruddannelserne, i højere grad både metodisk og organisatorisk, er tilknyttet universitetsmiljøet. Denne tilknytning er endeligt bekræftet med indførsel

af professionsbacheloruddannelserne, der blev udviklet i 10'erne til at imødegå et større behov for fleksibilitet.

De daværende 25 ugentlige undervisningslektioner, er skåret ned til omkring det halve, (jf. uddannelses plan for Zahles Seminarium 2012) og centeret i uddannelsen er ændret. Det er i den nye uddannelse indbygget en aldersspecialisering, og det er ikke længere naturligt at spænde over en fagrække der dækker hele spektret, indskolingsmatematik og fysik for ældste klassetrin er ikke længere en mulighed, selvom det tidligere var et populært valg.

Uddannelsen har ændret sig og med den har de der søger uddannelsen også ændret sig.

Der er afgørende forskelle i muligheder og faglige prioriteringer mellem de forskellige læreruddannelser, og dermed mellem de forskellige årgange af lærere.

De der er ældre, end 93'gruppen og tjenestemænd, har en større økonomisk sikkerhed i ansættelsen, da de har en bedre pension og de har stadig mulighed for efterløn. Men også de yngste i denne tjenestemandsgruppe, må sammen med gruppen af de ældste overenskomstansatte, (der er overlap i årgange, da tjenestemandssystemet blev opretholdt længere i København end i omegnskommunerne), imødesee de på trods af et længere arbejdsliv foran sig, ikke har den indbyggede mulighed for omskoling og videreuddannelse den yngre generation har indbygget i deres uddannelse.

Når jeg skal svare på mit undersøgelsesspørgsmål med rod i denne gruppe, er det nødvendigt at se på alle aspekter af mulig læring, derfor er organisatorisk læring fokus for den næste del af specialet.

Medarbejderperspektiver på skolens udvikling.

MEDARBEJDER UDVIKLING OG MARKEDSVÆRDI

Jeg bruger i dette speciale, MUS som det vindue der gør det muligt at se på de systemer der er afgørende for den udvikling skolen gennemgår, den udvikling lærerne har mulighed for at gennemgå og de styringsredskaber lederen har i forhold til at binde disse udviklingstendenser sammen.

MUS er en ganske særlig samtaleform et frirum hvor forholdet mellem leder, medarbejder og organisation, får mulighed for at udfolde sig. MUS er omgivet af nogle ydre forhold der definerer de positioner leder og medarbejder indgår i denne samtale med. Det er min hensigt i dette speciale at tage udgangspunkt i et empirisk materiale og med et kritisk teoretisk blik på MUS, udefra organisationsteori og læringsteori, belyse nogle af de forhold.

MUS foregår uden for det faglige system, med deltager af leder og medarbejder, og dagsordenen er medarbejderens kompetencer.

Når 90 medarbejdere, i Odense 2012, kan fyres på grund af manglende kvalifikationer, er det så udtryk for hverken skoleledelse eller lærerforeningen har udvist rettidig omhu, og sikret opkvalificering i tide?

Jeg vil med udgangspunkt i empirien undersøge kursustildeling, og gennem teorien søge at vise hvordan de emancipatoriske muligheder for mellem langt uddannede (MLU)modne medarbejdere, påvirker deres arbejdsliv.

Min tese er at adgangen til at få videreuddannelse og kvalificere sig ud af organisationen, ikke blot påvirker en medarbejders markedsværdi, men også påvirker medarbejderens værdi og muligheder for at kvalificere sig inden i organisationen. Når der er forskellige muligheder for selvvalgt videreuddannelse mellem generationerne af lærere påvirker det deres indbyrdes magtforhold, den vægt de kan indgå med i fagfordelingen og dermed samarbejdet.

Det at nogle har andre valgmuligheder og disse valgmuligheder er baseret på formelle og ikke reelle kvalifikationer, professionsbachelor opgaven er i sig selv en opgave der er takseret til 9 ESCT points, alligevel er denne opgave afgørende for adgang til fx Kandidat uddannelsen i Læring og forandringsprocesser på AAU. En lærer med gammel uddannelse skal tage en masteruddannelse der er vægtet 60 ECTS points for at have samme adgang. Masteruddannelserne kan ikke gennemføres uden der er givet tilladelse til det og timer fra skolen, da der er behov for at tilpasse lærerens skema for at det bliver muligt at gennemføre uddannelsen.

I praksis betyder det, at selv en dårligt fungerende lærer med professionsbachelor- uddannelse er bedre kvalificeret i forhold til videreuddannelse end en velfungerende lærer med den gamle uddannelse, og det betyder at der bliver en forskel i den magt og status de forskellige årgange af lærere har, alene begrundet i at de med den nye uddannelse, har flere valgmuligheder.

Den der ikke kan lide lugten i bageriet kan gå frit, og vælge at skifte branche, herved undgår man de bliver udbrændte og sygeliggøres. Når de med den gamle uddannelse ikke har samme muligheder, er de nød til at positionere sig selv i funktioner på arbejdspladsen der giver mulighed for at overleve og undgå at få en identitet som den der ikke kan klare presset.

Det, at der er så ulige vilkår, bliver ikke kun et problem for den enkelte medarbejder, men for hele professionen, idet det påvirker diskursen af vilkårene for arbejdet, når medarbejdere der forlader det har høj status, og det at forlade arbejdspladsen ikke er forbundet med et nederlag, men udtryk for at den pågældende medarbejder, værdigt overvejer sine muligheder og forlader jobbet, fordi de kan vælge noget andet. Hvis flere vælger at forlade jobbet har arbejdspladsen et fastholdelsesproblem der skal adresseres. Hvis der derimod presses lærere ud via fyringer, ulønnede orlovsforløb og tidlige pensioneringer, er det lærerstanden der har et problem med at leve op til kravene som lærerstanden skal adressere.

Derfor påvirker de ulige forhold også medarbejderens og lederens indbyrdes positionering i MUS.

Lærerstanden bliver i medierne omtalt som en enhed, selvom der er afgørende forskelle på de kompetencer man ser hos meritlærere, med 1 årig eller 2 årig uddannelse, lærere med 4-årig professionsbachelors uddannelse og 3-4 linjefag hvis uddannelse er målrettet den trindelte skole, eller med fire grunduddannelsesfag (undervisningskompetence fra 1-7.kl.) og to linjefag og højere vægtning af de pædagogisk/psykologisk fag, samlet i en uddannelse, der bærer frem mod at undervise i en lodret struktur med fuld klasserække. Der er stor forskel på de kompetencer og videreuddannelsesmuligheder de forskellige uddannelser giver, og disse forskelle spiller også ind i forhold til positionerne i medarbejdersamtalen.

Jeg vil, som nævnt, i mit speciale primært koncentrere mig om de med den gamle uddannelse.

Og jeg har valgt at se på inklusion som den udfordring udviklingen adresseres til, fordi inklusionsopgaven er den der af mange lærere opleves som særlig problematisk, og derfor er medvirkende årsag til mistrivsel.

Inklusion er af CBS center for ledelsesudvikling i folkeskolen og DLF, lærernes organisation samt forældreforeningen, Skole og Samfund, betegnet som den største af de udfordringer skolen står over for.

Inklusionsopgaven er kompliceret fordi den indebærer et Mix af bløde og hårde værdier og styringsmekanismer, og den både involverer undervisningens planlægning, den enkelte lærer og klasse, men også kan få indflydelse på skolens samlede økonomi, og derved sætte lærerne under pres til at løse en opgave de ikke nødvendigvis har forudsætningerne for at kunne udføre.

Inklusionsopgavens tætte forbindelse til behovet for kompetenceudvikling er af lærerforeningen senest formuleret i kravene til OE2013 som:

- *Sikring af, at lærerne m.fl. har de nødvendige kompetencer til at løse undervisningsopgaven kvalificeret*
- *Sikring af, at lærerne m. fl. kan leve op til kravene i Folkeskoleloven/lovgivningen*
- *Iværksættelse af konkrete initiativer (indsatsprojekter), der sikrer at inklusionsopgaven kan løses kvalificeret.*

Jeg har valgt en kritisk teoretisk position, og er derfor forpligtet til at se efter det emancipatoriske potentiale i mit undersøgelsesfelt. Denne forpligtelse rækker ud over at se på den kompetenceudvikling der er umiddelbart anvendelig for læreren i folkeskolen i den nuværende situation og forpligter mig til at undersøge mulighederne for at erhverve kvalifikationer der er målrettet lærerens ønske om fremtiden, uafhængige af om dette ønske indebærer fortsat ansættelse eller kvalifikationer skal være personlige og mulige at overføre til andre erhverv.



Jeg vil undersøge hvad der står i vejen for at medarbejderudviklingssamtalen kan blive en ligeværdig dialog, og se på hvordan der kan lægges mere vægt på lærerens side af vippen eller sekundært få etableret et faldunderlag der er sikkert og attraktivt nok til at friste til at hoppe af vippen hvis det er det der skal til at opretholde balancen.

SKOLENS UDVIKLING SET FRA 80'ER LÆRERENS STOL, FRA SIFU, STABILITET OG TJENESTEMANDSPENSION, MOD FASTE RAMMER OG USIKKER ANSÆTTELSE.

Der er især under VK regeringerne sket et paradigmeskifte i Folkeskolen, som i højere grad ligner og drives som en privat virksomhed. Men skolen er tydeligt præget af modsatrettede systemer, og det udfordrer lederne på ledelsesretten og medarbejderne på deres udviklingsmuligheder.

Lærerne er siden slutfirserne, gået fra et ansættelsessystem, tjenestemandsansættelsen, hvor sikkerheden både for systemet og medarbejderen var i højsædet, et system hvor man godt nok betalte for sikkerheden med sin frihed, og tillod skolelederen at have magten over tildelingen af efter og videreuddannelse, fordi det lå implicit at det var en varig ansættelse og det derfor også for medarbejderen gav mening at de erhvervede kvalifikationer, udmønstredes i kompetencer der kunne anvendes direkte på arbejdspladsen.

Skolelederen var en feudal leder, og skulle endda anbefale og påtegne ansøgningen hvis man som medarbejder frivilligt søgte et job andre steder i kommunen. Et system der stadig eksisterer både i Halsnæs og København.

Ifølge side 37. I Kvalitetsrapporten for skolevæsenet i Halsnæs af 14.december 2011,

”Lærere med kompetencer svarende til linjefagsuddannelse er de lærere, der af skolelederen har fået skriftlig kompetenceanerkendelse for de(t) pågældende fag. Den skriftlige kompetenceanerkendelse skal lige i lærerens personalemappe.”

Er det muligt for en skoleleder at tildele en lærer kompetence svarende til et linjefag, ved at tilføje dette i personalemappen. Da et af evalueringsmålene for lederen selv, er han sikrer at alle fag læses af linjefagsuddannede eller lærere med kvalifikationer svarende hertil, indebærer denne ret til baseret på uformelle kompetencer, at tildele en lærer et liniefag, der ellers er betinget af en formel uddannelse og prøve, at lederen får en dobbeltrolle, hvor han ikke blot er leder, underviser og censor, i forhold til medarbejderen, men også ved at tildele medarbejdere linjefag direkte kan påvirke sin egen evaluering.

Ekstra linjefag, giver ekstra løn i kraft af et kompetencetillæg der er lokalt forhandlet, og dermed sikres de lærere der belønnes med anerkendelse af ekstra fag også en ekstra løn, dette er kun lokalt, da hverken fag eller løn har validitet uden for kommunen.

Jeg ser, at der i forhold til ansættelse og efteruddannelse, er tale om modsatrettede systemer. det system der påvirker uddannelse og videreuddannelse, er fortsat feudalt opbygget, og tilpasset en

situation hvor en ansættelse på en skole var en livstidsstilling, på trods af at denne situation langt fra er den generelle, er tildeling af efteruddannelse og videreuddannelse stadigvæk betinget af lederens godkendelse og prioritering af de stadig færre midler der er udmeldt til uddannelse.

Forbrugte timer til efteruddannelse/kompetenceudvikling af lærere i Halsnæs kommune

Gennemsnit pr. skole: 2007/08 1.935, 2008/09 1.845, 2009/10 1.139 timer. (Kval.rapport 11)

Midlerne indgår i en fælles udviklingspulje på 155 timer, pr. lærer pr år, og på den måde er der skabt et forhold hvor få enkelte medarbejdere, i princippet, kan bruge udviklingsmidlerne og andre ikke får nogen form for efteruddannelse. Midlerne dækker ikke kun egentlig kursusvirksomhed, de seneste år er der en større del af de organisatoriske udviklingsprocesser der bliver understøttet af denne udviklingspulje, og den del af timerne der går til specifik efter- og videreuddannelse af enkelte lærere er blevet meget mindre, og varierer fra kommune til kommune. De 155 timer er en del af lærernes arbejdstidsaftale og fastlagt som norm i overenskomsten mellem KL og DLF, men tiden er stadig ikke båndlagt den enkelte lærer, der derfor ikke kan kræve "sine" timer brugt på "egen" opkvalificering.

Systemet stammer fra den gang de "dårligt vedligeholdte" medarbejdere via tjenestemandssystemet og anciennitetslønsystemet havde sikkerhed for at det ikke påvirkede løn- og arbejdsforhold. Man havde en sidst ind først ud model, der sikrede de modne medarbejders ansættelse, uafhængig af kompetencer og et lønsystem der byggede på erfaring frem for kvalifikationer.

Det er først ved OK 2013, at der er rejst krav om ret til faglig opdatering for lærerne.

At fagforeningerne først går ind i dette felt nu, kan undre, men en del af forklaringen er at efteruddannelsen ikke tidligere havde direkte konsekvenser for lærernes løn og arbejdsvilkår. Lærerforeningen har kæmpet mod resultatløns, og derfor udgør denne kun 0.9 % af lønsummen.

Med de senere års massefyringer, også af fortrinsvis modne og ældre lærere, kan ansættelsen i nyere tid nærmere ses som en kontraktansættelse, frem for en varig ansættelse. Det stiller krav til medarbejderne om at de til stadighed er opdateret med sammenlignelige, dokumenterbare og alment gyldige uddannelser, og til stadighed erhverver sig kompetencer der er kontekstafhængige i en grad at de kan overføres fra en ansættelse til en anden.

Set i dette lys er der ekstra meget på spil for den ansatte, der kan opfatte MUS som langt mere end en samtale der angår udviklingsmulighederne på arbejdspladsen, men også en fordelingssamtale af adgang til formel uddannelse, en adgang der ikke kan opnås ud fra objektive adgangskrav, men ene og alene er afhængig af lederens anbefaling, i et besynderligt feudalt system der ikke er fulgt med det system, der påvirker de øvrige vilkår på arbejdspladsen. Det bliver ikke blot medarbejderens umiddelbare virksomhed men også fremtidige virksomhed, der hermed bliver afhængig af forholdet til den nærmeste leder.

LÆRING I FORBINDELSE MED FUSIONER OG OMSTRUKTURERINGER

Hvis læring er defineret som:

Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring. (Illeris 2006 s.15)

Er det nødvendigt at definere hvad en kapacitetsændring reelt er i forhold til lærerne, uanset om denne kompetenceændring er opnået gennem formel, uformel eller ikke formel uddannelse. Indenfor uddannelsessystemet, i arbejdslivet eller i fritiden, har den betydning for lærerens måde at udføre sit arbejde på.

Læring er situationsbestemt, og ikke et normativt begreb, som er kun positivt, læring kan også være, negativt, men uanset om der er positive eller negative erfaringer vi får, er det med til at ændre vores kapacitet og forandre os.

I tider med stadig forandring, hyppige lederskift og mulige fusioner og nedlæggelse af funktion er, og i forbindelse med jobskifte, men også for at sikre egen faglige legitimitet, er det vigtigt at kunne oversætte sine realkompetencer fra en kontekst til en anden.

Det er her at realkompetencevurderinger, evalueringer såvel kvalitative som kvantitative, dokumentation af læring i form af projektportfolio, team og egen og læringsportfolio kan være redskaber der sætter fokus på den enkeltes udvikling.

Og kan være med til systematisk at dokumentere kapacitetsændringer og ny erhvervede kompetencer.

Jeg definerer kapacitetsændring, som en positiv ændring af lærerens realkompetence, der er den måde læreren definerer sig selv på fagligt.

Det giver ikke mening at behandle gruppen af lærere som en ensartet gruppe. Men det giver mening at sikre alle mulighed for udvikling og læring.

På trods af at folkeskolelovens § 28, kræver, at de der underviser i folkeskolen, skal have en læreruddannelse fra en institution, der er godkendt af undervisningsministeriet, er dette langt fra tilfældet i alle kommuner. Og herudover, er der sket så store forandringer med læreruddannelsen, at der under alle omstændigheder bliver tale om en meget uhomogen gruppe.

Dette gælder især udenfor de store byer.

Til forskel fra Københavns Kommune og de nærliggende omegnskommuner er gruppen af lærere i Halsnæs, på grund af tidligere tiders lærermangel i området, et glimrende eksempel på en sådan meget uhomogen gruppe.

Lærerne har meget forskellig baggrund og uddannelse, der er seminarieuddannede med fire årig uddannelse, meritlærere både med et og to årig uddannelse, tilflyttere med kandidatuddannelse heriblandt en seminarielektor og endeligt medarbejdere der ikke har en læreruddannelse, og heller ikke har anden videregående uddannelse, men kommer fra andet arbejde som it-konsulent, svejser, ansat i biograf eller på trykkeri. Der er ikke blot forskel på grunduddannelsen, der er også stor forskel på den efteruddannelse de enkelte har, det er tydeligt at der tidligere var flere muligheder for længerevarende kurser, flere af de ældste lærere, har haft årskurser og taget ekstra linjefag, i bl.a. Fysik.

Der har været skåret kraftigt i kursusbudgettet de seneste år, og det er helt og holdent en ledelsesbeslutning at prioritere i kursusansøgningerne, prioriteten har været skolens behov, og det betyder at kursustildelingen ikke er foretaget i overensstemmelse med den enkelte medarbejders egen vurdering af hvor de har brug for at øge kompetencerne.

I forbindelse med en omstrukturering, eller efter en forandring der er så voldsom at det ikke er muligt at håndtere den med de kompetencer medarbejderen allerede har, kan voksenlæring blive et led i håndteringen af en krise. Medarbejderen bliver tvunget ud i en læringssituation, der er nødvendig, og er bygget på kritisk refleksion over egne erfaringer, og munder refleksionen ud i en erkendelse af at disse erfaringer ikke rækker til at løse den nye situation. Så bliver medarbejderen udfordret, muligvis udover sin egen grænse og ender i en eksistentiel krise.

Ikke nok med man mister erhvervede rettigheder i forbindelse med en fusion, og nu skal indgå i en helt anden social sammenhæng. En fornemmelse af at miste sit professionelle overblik, og ikke at kunne leve op til de nye professionskrav der bliver stillet, som fx krav om linjefag, kan udsætte den enkelte for stor følelsesmæssig belastning.

Lærere med gammel uddannelse er ekstra udsatte, de har ikke mulighed for at få realvurderet deres kompetencer, fordi de er forældede, fra før ESCT-systemet, og der ikke er et system til at verificere dem. De er ikke, efter en fusion, i en historisk kontekst, der husker og anerkender dem i organisationen.

Med denne erkendelse, understreges vigtigheden af at læring, ikke kun er akkomodativ, men også assimilativt baseres på de positive arbejds- og uddannelseserfaringer medarbejderne allerede har, de gode historier. Og det er vigtigt i en fusion, at der ikke opstår et hierarki, hvor der ikke er lydhørhed for disse positive arbejds erfaringer kan sprede sig og danne grobund for læring i andre dele af organisationen, uanset hvor de oprindeligt stammer fra.

Det er vigtigt at sikre transfer af viden, gennem formidling af gode historier og tidligere sejre, for det er ikke kun viden, men også værdifulde medarbejdere der risikeres at blive tabt.

At ikke kun skolevæsenet men hele Danmark er bag ud i forhold til anerkendelse af realkompetencer fremgår tydeligt af et uddrag af Undervisningsministeriets kompendium om anerkendelse af realkompetencer, der er bygget på EU's memorandum om livslang læring fra 2004.

En del lande har allerede i en årrække haft ordninger for anerkendelse af eller dokumentationsordninger for ikke formelle kompetencer, som rummer forskellige bud på, hvordan anerkendelse af realkompetencer søges fremmet..

Generelt kan det ses, at udvikling af konkrete systemer til vurdering af realkompetence har til formål at effektivisere uddannelsesindsatsen – i uddannelsessystemerne og i samspillet mellem uddannelsessystemet og den opkvalificering, der finder sted i arbejdslivet. Uddannelsessystemerne skal geares til at optage og prøve kandidater på basis af realkompetence, hvorved både dobbeltuddannelse undgås, og uddannelsestiden kan forkortes. I forhold til lærerne ville det give mening at omregne uddannelsesaktiviteter også fra tidligere uddannelse til ECTS systemet, i det mindste for de fag der udgjorde 1/6årsværk (10 ECTS) eller mere, det burde være enkelt efter en

konkret optælling ud fra studieordning eller skema, gældende i den pågældende periode. Da nutidens linjefag kan være ned til 36 ECTS kunne datidens grunduddannelsesfag + et ugekursus reelt ligestilles med linjefag. (Seminarium, 2011) Ligeledes burde det være muligt for lærere med ældre uddannelse at komme til at skrive en professionsbachelor opgave.

Tankegangen er udfoldet i Finland og Holland og i sin fulde konsekvens i Frankrig og Norge, hvor det er muligt at opnå et eksamens- eller kompetencebevis udelukkende på basis af den vurderede realkompetence.

ER LÆRERNE FALDET NED AF KOMPETENCETRAPPEN?

March og Lewitt taler om kompetence trapper, og viser det er svært at få gennemført systemændringer i en organisation hvis det nye system betyder at tidligere erhvervede kompetencer, der har givet medarbejderen status og eventuelt også højere løn, pludselig bliver ubrugelige. Problemstillingen ses ved indførelse af ny teknologi, men også med indførsel af en ny organisationsopskrift hvor der ikke er mulighed for at bygge videre på tidligere tiders erhvervede kompetencer, men i stedet skal startes helt forfra.

Hvis en skole går fra et softwaresystem til et andet, måske vælger at gå fra Smartboards til Activeboards, som softwaresystem i digitale tavler, efter medarbejdere og elever er blevet fortrolige med, og glade for, den interaktive brugerflade på Smartboards. Opleves forskellen mellem systemerne i daglig brug som signifikant, og der bliver fokuseret på de egenskaber, man har mistet ved at skifte system, frem for de nye muligheder i det nye. Modstanden mod forandringen bliver større hvis medarbejderne ikke har været en del af beslutningsprocessen, men skiftet i system betyder under alle omstændigheder, at medarbejderen opfatter de mister kompetencer og det indebærer en naturlig modstand mod forandring, som vil være tilstede også selvom det nye system skulle vise sig at være bedre end det, hvor medarbejderen allerede har udviklet handlekompetencer. Den tætte forankring til arbejdet, hvorunder disse kompetencer er udviklet, kan blive problematisk, i det den fastholder medarbejderne i en specialisering, der giver tryghed, og gør det sværere at acceptere at skifte system.

Denne tendens, hvor medarbejderne oplever at glide ned af kompetencetrappen, ses også i Folkeskolen, og oplevelsen af at lærerne mister anerkendelse af ikke-formelle og uformelle kompetencer, men udelukkende vurderes på formelle kompetencer, forstærkes ved sammenlægninger af flere skoler under en fælles ledelsesparaply, nedlæggelse af skoler eller fusioner.

Organisatoriske historier og opskrifter baseret på tidligere erfaringer vil ikke længere i sig selv have legitimitet, Den gode historie om inklusion eller den vellykkede pædagogiske praksis udført af en specifik lærer, vil få svært ved at overleve i den organisatoriske fortælling, når det bliver en ny leder, der i en anden organisatorisk og politisk kontekst skal fortolke disse erfaringer gjort på den tidligere skole og bestemme hvordan denne fortolkning skal indgå i den nye organisationsopskrift.

Fortolkningen og forankringen af erfaringer i en organisations hukommelse, bliver yderligere vanskeliggjort af at der ikke altid er klarhed om målene.

Klare mål, betyder klarhed om hvad vi kan forvente at opnå og viden om hvordan vi definerer succes og fiasko.

I en velfærdsorganisation som folkeskolen er der ofte modsatrettede mål og der bliver udmeldt nye mål og styringsparametre før det er muligt at se virkningen af indsatsen på de tidligere. Dette betyder at rutiner ofte baseres på erfaringer gjort under et paradigme men bliver tolket under et andet.

Fortolkningen vanskeliggøres af den menneskelige faktor, mennesker er ikke statisk nøjagtige, og bedømmer erhvervet erfaring ud fra hensigten med handlingen, ikke efter udkommet. De fortolker egne handlinger, i et mere positivt lys. Og når de ser store forandringer, forventer de ud fra en simpel linjær betragtning, at årsagerne til disse forandringer også må være store. Hermed overser de, at selv meget små ændringer i handlinger, eller et fornyet fokus, og ændringer i den måde handlingerne fortolkes på, kan være årsagerne til store forandringer.

Således er det muligt, i debatten om Pisa, og dansk kulturberedskab, at have overset en central kanonisering af curriculum for danskfaget i 7-10 klasse, netop kan blive den faktor der kommer til at betyde drenge med anden etnisk herkomst, mister lysten til at læse.

Motivationen til at læse Steen Steensen Blicher eller Karen Blixen, er ikke så høj som motivationen til at læse en biografi af Messi, den kontroversielle selvbiografi "Sorte Svin", eller komplicerede tekniske bøger om Ferrari's specielle videreudvikling af Wankler-motoren.

Erfaringer viser at der er flere faktorer der har indflydelse på et læseløft, desværre viser den seneste PISA undersøgelse, at det ikke ser så godt ud. Her er det vigtigt at understrege, PISA ikke har krav til emneindholdet i de nationale test, kun til at sværhedsgraden numerisk er ens fra land til land. For at opnå gode resultater skal der arbejdes med både hastighed, læsehorisont, altså den tid det er muligt at koncentrere sig om læsningen og sværhedsgrad, forstået som højere lixtal.

Fælles for alle discipliner er at ydre motivation ikke gør det alene. Den indre motivation skal være tilstede, især for de der har svært ved det. Kanoniseringen af curriculum sætter undervisningen under tidspres i forhold til at nå pensum og betyder der bliver færre muligheder for at individualisere indholdet i læsningen. Indholdet er afgørende for den indre motivation, hvis koden til læsningen skal effektivt knækkes er det vigtigt at også drengene, får noget at vide, der for dem er vedkommende.

Når koden ER knækket effektivt, og de har fået "mange kilometer i læse-benene," er det klart nemmere, at komme gennem St. St.Blicher.

Ved at politisk prioritere noget læsestof overfor andet, tillægges det højere værdi. Målet bliver, at de skal læse netop disse værker, og succeskriteriet rummer ikke mulighed for formel anerkendelse, af antal læste sider i bøger efter eget valg. Definitionen af fejl er manglende opfyldelse af succeskriteriet, og succeskriteriet er defineret udenfor den kontekst, det skal opfyldes i.

Organisationer bruger meget energi på at udvikle fælles forståelse af tidligere handlinger, og den storyline der udvikles indenfor organisationen, bliver definerende for hvordan medlemmernes aktiviteter fortolkes og hvilken læring der opstår ud fra disse handlinger. Det har stor betydning for læringen, hvordan fortolkningen på den enkelte skole er, og hvordan mellemstationerne mellem succes og fiasko tolkes.

Denne fælles fortolkning er mere afhængig af værdier og paradigmer end af praktiske handlinger, således har det ikke værdi, at kunne lære elever at læse hurtigt og meget, hvis det foregår ved brug af kærlighedsromaner og fodboldlitteratur. Og det indgår ikke i historien om de dårligere resultater for læsning i udskolingen, at der i denne periode er indført danskanon, at de nye nationale test ikke indholdsmæssigt er opdateret, så der er en forforståelse hos læseren, og at der er skåret i snit 2 ugentlige timer fra danskundervisningen i overbygningen på grund af besparelser..

"Although frameworks for interpreting experience within organizations are generally resistant to experience-indeed may enact that experience. They are generally vulnerable to paradigm peddling and paradigm politics."

(Weick 1979)

"Leaders of organizations are inclined to accept paradigms that attribute organizational success to their own actions, and organizational failures to the actions of others or to external forces, but opposition groups in an organization are likely to have the converse principle attributing causality."

(Miller&Ross 1975)"

Fortalerne for en politik er ofte i modsætning til modstanderne ikke tilbøjelige til at anerkende manglende positive effekter af politikken som udtryk for en fejlslagen politik, derimod ses de manglende resultater som et udtryk for mangelfuld implementering af politikken, og ansvaret for det manglende læseløft skal ifølge denne logik ikke placeres politisk men hos de lærere der ikke har været i stand til at få politikken til at fungere i praksis.

STIMULI-RESPONS LÆRING

Læring er ud fra kognitive modeller ofte betragtet som en stimuli-respons proces, hvis man opnår en anden respons på samme type af stimuli er der fundet en læring sted.

Weick oplever det er almindeligt i organisationer at se, *forskellige stimuli bliver mødt med samme respons*, og stiller spørgsmålet om organisationer lærer eller undertrykker læring.

At det er tilfældet i skolen er entydigt når man følger de seneste års oprustning af kontrolsystemer, der har til formål at tvinge læring af et fastlagt curriculum ned i flest mulige elever, samtidig med der i samme kontrollerende tests kan påvises manglende evidens for de virker i den ønskede retning.

Løse koblinger i forhold til læring og organisering, er en mulighed for at imødegå hastige forandringer i omgivelserne og skabe meningsfulde lærerprocesser der er funderet i lokale forandringer.

Det giver en mulighed for explorativ læring og en mulighed for at se på andre alternative handlingsmåder, uden risiko, fordi de berørte lærere og elever, ikke handler på hele organisationens vegne. Når et projekt har en løs kobling til organisationen, er der mulighed for at lade projektet dekoble, hvis det ikke giver det ønskede udbytte, eller indgå i en tættere kobling og integrere metoder og viden i resten af organisationen, hvis der opnås et succesfuldt udkomne, der er overførbart.

Den måde at skabe viden er selvkært ikke rationel, da den sjældent kan overføres direkte. Den er rettet mod variation, frem for standarder, men den har en klar styrke, idet den er fleksibel, og giver mulighed for udvikling af organisationen, uden at sætte organisationens legitimitet på spil.

De løse koblinger tillader "ildsjæle", at lave de der helt fantastiske projekter, der opstår i kraft af en viden og et engagement, der er unikt, og linket til netop den person, eller personsammensætning, der er tilstede på netop den skole, i netop den givne tid. Projekter der opstår spontant af situationen, og ikke som følge af planlagte aktiviteter.

*"Learning is not an inhearent property of an individual or of an organization, but rather resides in the quality and the nature of the relationship between levels of consciousness within the individual, between individuals, and between the organization and the environment.
"(Weick, Westley 96)*

Den læring og de erfaringer, deltagerne opnår i projektet, kan ikke siges alene at tilhøre gruppen, men bliver en del af de organisatoriske fortællinger, og kan således leve i organisationen længe efter de involverede har forladt stedet. Læring som er udsprunget af kritiske situationer, forankres i såvel de implicerede som omgivelserne.

For idet et individ står overfor en kritisk situation, og får en øget bevidsthed om en problemstilling, der er tilstrækkelig betydningsfuld for den enkelte, til det undgår glemsel, og problemstillingen bliver italesat på en måde der er så medlevende at det ændrer bevidstheden om lignende problemer hos andre individer, og denne ændrede bevidsthed bliver italesat i organisationen, og påvirker organisationens interaktion med omverdenen, er der tale om organisatorisk læring.

"The activity of the individual is only in a certain sence caused by the stimulus of the situation because that activity itself helping to produce the situation which causes the activity of the individual"....."There is no result of process, but only a moment in process.."(Parker Follet 1924)

Hvis læring er situeret og det defineres, at man lærer ved i situationen at mestre kaos, afværge katastrofer og vinde små sejre, giver det et problem i forhold til organisering af erfaring og overførsel af viden, fra den enkelte lærer til organisationen.

Denne overførsel af viden vil kræve det er en legal del af en læringsproces at begå fejl og mestre kaos.

NÅR SMÅ ÆNDRINGER KAN SKABE STORE FORANDRINGER

I et komplekst miljø er det svært at sætte store forandringer i gang, og det er også svært at kontrollere udkommet af store omsiggribende forandringsprocesser, idet der er så mange variable at kontrollere at gennemskueligheden forsvinder og det bliver vanskeligt at få øje på den intendede læring, især da omgivelserne forandrer sig så hurtigt at udviklingen ofte overhaler den planlagte forandringsproces

indenfor, Weick og Westley, nævner de små sejre som den kilde til læring, der er enklest at implementere da de ikke er omfattende forandringer men næsten "Business as usual".

"Small wins are almost business as usual in the same sense that a near-miss is almost business as usual. The juxtaposition is brief, local, and transient, as is the chance to learn. The chances to learn increase as more small wins are initiated by more people in more places".

"Small wins, despite their seeming embodiment of nothing but order and incremental exploitation, in fact often produce a more complex mixture of exploitation, exploration and learning." (Karl E. Weick, 1996)

Weick og Westley' har et eksempel, på organisatorisk læring baseret på en af de såkaldte små sejre, et eksempel hvor Greyhound busselskabets vicedirektør, efter at have arrangeret fine middage i ventesale for ledende medarbejdere, fik fornyet fokus på rutiner omkring rengøring i hele organisationen og tydeligt fik udbredt budskabet "Hvad der er godt nok for vores kunder, er godt nok for os".

Han fik iværksat en større forandringsproces, med baggrund i en af "de små sejre", en sejr på opmærksomhed og viden om rengøringstilstanden og kundepleje der ikke var båret igennem af undersøgelser, analyser og argumentation, men bliver vist i eksemplets tydelighed på en måde der ikke glemmes, eller står til diskussion.

Det at flytte orden og ritualer fra en fin banket, over i lokaler der er designet og normalt anvendes til noget andet, sætter lokalerne i en helt ny kontekst, med helt ny forforståelse, og helt nye forventninger, og letter budskabet "Vores kunder er vores værdsatte gæster og de skal behandles som vi ville behandle andre værdsatte gæster."

"Paradoxes reveal the limitations of conventional grammar, based on conventional logic. When these paradoxes are expressed in contradictions, ironies, and oxymorons, the resulting juxtapositions both reveal the limits of the conventions and supply the pretext for the language to renew itself. The language that learns is a microcosm of the organization that learns." (Weick, Westley)

I skolen er opmærksomheden på de små sejre, og evnen til at flå læring ud af situationer i livet, frem for at flå livet ud af læringen, en kilde til sence-making og innovative læringsprocesser.

WEICK OM MIKROPROCESSER OG MAKROFÆNOMENER

Weick beskæftiger sig med hvordan mikro-processer har indflydelse på makro-fænomener i organisationer, forandringsprocesser der baseres på enkelt begivenheder, med berøringspunkter, der aktivt, reelt kun involverer en meget lille del af organisationen. Dette er kendetegnet for forandringer i Folkeskolen, de politiske forandringer der i høj grad udsprang af en enkelt læseundersøgelse, der i sammenligning med 31 lande, placerede Danmark på et mellemniveau, og blev spændt for en ideologisk vogn. Også lokalt har mikro-processer indflydelse på makro-fænomener.

Som eksempel, er lærerne og de elever de umiddelbart har ansvaret for, de mindste enheder i et socialt system, og deres handlinger har indflydelse på hele systemet.

I Folkeskolens formålsparagraf, står: ”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” Men det er reelt den enkelte lærer, der foretager de valg, der tages i forbindelse med varetagelse af undervisningsforpligtigheden.

De handlinger læreren foretager, i kraft af sin fortolkning af undervisningssituationen, samt sin planlægning af og ageren i undervisningen og ikke mindst sin evne, til at opbygge de relationer til eleverne i den enkelte klasse, der tillader eleverne, at udvikle den tillid og handlekompetence, der kræves for at undervisningen lever op til folkeskolens formål.

De valg er irrisable, de kan ikke ændres, og når de er foretaget i det offentlige rum som undervisningen udgør, påvirker de, både hvis de er positive eller negative, ikke bare de involverede selv, altså lærer og elever, men hele systemet ”Skolen”. Og de politikker skolen styres efter.

Weick bruger begrebet *justification*, der ikke lader sig oversætte direkte til mundret dansk, men er en form for legitimering af eller retfærdiggørelse, ”ståen på mål for” egne handlinger. Begrebet omhandler aktører hvis handlen er frivillig, truffet efter eget valg, irrisabel, altså ikke kan ændres, og er foregået i det offentlige rum. ”Gjort er gjort og nu må vi stå ved det”, det handler ikke om at forsvare og bortforklare handlinger, men reelt at kunne være sin handling bekendt, uanset om den i bagklogskabens hellige lys, har været den rette, så var det den handling der gav mening i nuet. *Justificationen* foregår ikke kun på det individuelle plan men på skole plan, kommunalt plan, og i sidste ende regeringsplan. Udformningen af de årlige kvalitetsrapporter er et udtryk for *justification*.

Institutionens behov for *justification*, kan medføre at læreren ikke kan opnå personlig *justification*, hvis det betyder, der kommer begrænsninger i den frivillighed den enkelte lærer har, i at foretage valg. Dette kan især vise sig problematisk, hvis det læreren anser for at være det ”rigtige” valg er kontroversielt i forhold til den almindelige offentlige mening, hvis det ikke har bevist sin effekt, eller hvis det er et resultat af en eksperimenterende tilgang til opgavens løsning.

Aktørernes handlinger danner baggrund for ”justification”, og spiller fint sammen med legitimitetsbegrebet i forhold til organisationers handlen. Og kun når det er muligt at opnå *justification* er der mulighed for at skabe mening.

Design og meningsskabelse.

DESIGN FOR INKLUSION

Når vi i skolen laver et organisationsdesign, der skal rumme de nødvendige rutiner for inklusion af en autistisk elev. Med handleplaner, årsplaner, ugeplaner, og timeplaner, der dækker alle former for variation, og udmøntes i skemaer for alle aktiviteter, planlagt på forhånd og ned i mindste detalje, så alle dage præcis ligner hinanden.

Når vi stolte ser på væggen med de farverige piktogrammer, der viser aftalerne for alle dagens minutter. Og tror vi har gjort det fantastisk, er vi i virkeligheden i konflikt med hele grundtanken i Weicks designteori. Design er et dynamisk og processionalt begreb.

Vi kan kun designe for i går, intet design kan forudsige fremtiden, derfor må vi konstant opdatere designet.

"Today is not yesterday

-we ourselves change

-How then can our work and thoughts, if they always to be the fittest, continue always the same?"

Thomas Carlyle

Når vi overtager et design fra en anden organisation er den både designet for i går, og designet for en helt anden situation. Weick taler om design som "blueprint",

Weick anfægter arkitekturmetaforen som metafor for organisatorisk design, fordi den er for statisk, og kun kan se på organisatorisk design som aktiviteter der involverer beslutningstagning og disse beslutningers implementering i form af strategier.

Den metafor ser strukturer som stabile løsninger på situationer, der ikke er umiddelbart foranderlige. De problemer organisationerne skal løse er vedvarende i forandring og mere og mere komplekse, derfor er det nødvendigt at se forandring som en mere permanent tilstand.

Han introducerer "Teatersport metaforen" som metafor for organisationsforandringer.

Der er nogle personer, der i nuet får "stukket en seddel i hånden" der beskriver nogle forudsætninger de ikke kender på forhånd og ikke har haft mulighed for at forberede sig på i forvejen. Med udgangspunkt i situationen på denne seddel skal de bygge en ny virkelighed op, hvor de bruger de redskaber og den viden og erfaring de har til rådighed, og skaber den bedst mulige løsning af opgaven.

Når vi taler inklusion i Folkeskolen, er det netop et kendetegn ved de elever der skal inkluderes, at de konstant stikker nye "sedler" i hænderne på deres omgivelser, "sedler" der udfordrer på alle planer.

Underviseren, gruppen af elever, rammerne, og hele situationen omkring det pågældende barn kommer i spil, kriser opstår på tidspunkter hvor relationen mellem lærer og elev bliver sat på spidsen, et tidligt skadet barn med tilknytningsforstyrrelser, venter ikke til det passer i årsplanen, eller ugeplanen viser klassens tid, før det afprøver om relationen til læreren kan bære. I barnets verden er det et spørgsmål om liv eller død, det skal vide det NU! Midt i S-toget på vej på Eksperimentarium, eller midt i læsetesten for 2.klasse, hvor klassens resultat bliver lagt ud på kommunens hjemmeside i meget let kamufleret form.

Inklusion skaber uorden og uforudsigelighed og udfordrer det enkelte menneske, i skolen både lærere og øvrige elever, ved til stadighed at kræve opmærksomhed på "hullerne i osten", vise der hvor forudfattede løsninger og planlægning ikke holder, ved at skabe den variation, der får os til at revidere vores opfattelser og kræve design af både organiseringen af undervisningen og undervisningens indhold bliver en fortløbende proces.

Ved at kræve et konstant redesign, viser de inkluderede elever i sandhed, at design nødvendigvis må være retroperspektivt. Intet design kan forudse det uforudsigelige, men et godt design kan give os mulighederne til at lære i nuet, opmærksomt se udviklingspotentialer i det uforudsigelige og definere og ordne vores fælles levede erfaringer, i en form der gør dem mulige at videreformidle. Uorden og uforudsigelighed skaber innovative kompetencer og udfordrer læring og udvikling der går udover den simple tilegnelse af færdigheder.

Design af organisationer er en fortløbende proces.

A design is a recipe.

Designing is continuously reconstructed.

Designs produce order through attention.

Design codifies unplanned change after the fact.

Weick ser design som en stadig proces, på engelsk kan ordet design læses både som navneord og verbum og Weick definerer det som verbum, på dansk at designe.

Design er i Weicks optik, en proces, der aldrig afsluttes, design er en opskrift der hele tiden skal evalueres og er i konstant forandring, designet af en organisation skal være fleksibelt, kunne tilpasse sig omgivelserne, og kunne skabe orden, og sætte fokus på og forklare uplanlagte forandringer efter de er sket. Det betyder at det ikke er muligt at designe fremadrettet, der kan laves nogle rammer, men ikke designes i detaljer, fordi det gode organisatoriske design skal kunne forklare, implementere og gruppere det uventede.

Når Weicks teori om design efter min mening giver mening i forhold til design af skolen som organisation er det fordi der er en overensstemmelse mellem idealet for det organisatoriske design og idealet for design af en god undervisning.

Også i undervisningens planlægning er der tale om en rammeplan, en opskrift, hvor dele af ingredienslisten må kunne forandres, hvis det giver mere mening i situationen. Læring skabes ligeledes aktivt i situationen ved at sætte fokus på handlinger og organisere disse i bevidstheden, fortolke tilfældige handlinger og forstyrrelser og sætte disse ind i nogle organiserede rammer, hvor de kan grupperes og give mening.

"A well-designed organization, is not a stable solution to achieve, but a developmental process to keep active." Starbuck and Nystrom (1981:14)

Når man ser design som en udvikling, bliver det ikke ønskeligt at fuldføre et organisatorisk design, for så snart det er fastfrosset og krydset af som færdigt, er der ikke længere tale om en veludviklet organisation, ligesom læringen ligger i processen frem for produktet, er dette også tilfældet med det vellykkede design, design er en del af processen.

Design skal være levende og fleksibelt, og lokalt forankret, for at være holdbart.

Men kan man sige det er tilfældet for de organisationsplaner der spredes blandt landets skoler?

Den trindelte skole er som tidligere nævnt et eksempel på en organisationsopskrift der er vandret.

Den har spredt sig, fra de store skoler med 6-1200 elever, hvor trindelingen har givet et selvstyrende team af en størrelse, på mindst 12 klasser, hvor det har muliggjort fælles vikardækning, arbejde efter fleksible skemaer og indførsel af holddeling. Trindelingen der i sig selv er udtryk for, en på et givent sted, i en given sammenhæng, hensigtsmæssig organisering, er blevet en succesfuld vandrehistorie, der via det politiske system, nu er blevet implementeret også i små skoler med 2-400 elever.

I Halsnæs kommune kopierede strukturen fra de 5 store Herlev Skoler, der på det tidspunkt havde op til 1600 elever i 5 spor, og overførte systemet til skoler med 1½-2 spor, hvilket i praksis, udgjorde et numerisk problem. Simpel hovedregning viste det var umuligt at fagfordele hensigtsmæssigt i en teamstruktur med så få klasser og lærere. Det kunne ikke lade sig gøre, at få alle lærere til at undervise i deres linjefag, når de blev bundet til et trin med 3 årgange og det blev dermed et problem at få dækket alle fag med kvalificerede lærere, når fagfordelingen blev hermetisk lukket, inden for et trin med 5 klasser, fra 3 årgange.

Der er klart en større mulighed, for at få denne struktur til at fungere i praksis, på en større skole med 12 klasser inden for et trin. Alligevel blev trinmodellen presset igennem på Melby Skole, mod størstedelen af lærernes ønske, og den blev gennemtruffet på den gamle Bispebjerg Skole, på samme tidspunkt.

Organisationsplanen er blevet opretholdt frem til i dag, designet er ikke tilpasset organisationen men organisationen er tilpasset designet, og begge skoler er nu fusionerede, så de nu har opnået en størrelse af 6-800 elever, under en ledelse.

Jeg har, da Weick ikke forklarer hvorfor man vælger organisationsopskrifter, man ved ikke virker, valgt March og Lewitt teori til at få øje på de forandringer i rutiner der er konsekvensen af den forandrede organisationsopskrift den trindelte skole er udtryk for. Jeg har fundet deres teori brugbar til at se hvordan en organisationsopskrift kan spredes uafhængig af hvordan den virker i den pågældende organisation den spredes til, og give et bud på en forklaring af ledelses positioner i en organisatorisk forandringsproces.

March og Lewitt

"Organizations are seen as learning by encoding inferences from history into routines that guide behavior."

Organisationer lærer fra direkte erfaringer, fra andres erfaringer og udvikler konceptuelle rammer for hvordan de kan inkorporere disse erfaringer.

March og Lewitts teori er bygget på 3 klassiske observationer draget ud af deres omfattende empiri fra studier af organisationers handlemønstre. (J.March)

"Behavior in organizations are based on routines, Action stems from logic of appropriateness or legitimacy more than from logic of consequentiality or intention."

Cyert & March 1963, Nielson and Winter 1982

"Organizational actions are history-dependent"

"Routines are based on interpretations of the past more than anticipations of the future"

(Lindblom 1959, Steinbruner 1974)

"Organizations are oriented to targets. Their behavior depends on the relations between the outcomes they observe and the aspirations they have for those outcomes"

(Simon 1955, Siegel 1957)

Inden for disse rammer, ses organisationers læring som den måde de indkoder deres erfaringer fra tidligere i vejledninger og rutiner der kan guide fremtidig virksomhed. Rutiner er ifølge March og Lewitt bredt fortolket som summen af, form, formalia, regler, procedurer, konventioner, strategier og teknologier omkring og igennem hvilke organisationer er konstrueret og opererer.

I begrebet rutiner indgår også meningsstrukturer, rammer, paradigmer, etik, adfærd, kultur og viden der underbygger, uddyber eller modsiger de gældende handlemønstre.

Den måde tidligere tiders læring bliver indkapslet i rutiner og guidelines for fremtidig virksomhed i organisationen, gør den overleverede og i organisationen konserverede viden, tilgængelig for nuværende og fremtidige medlemmer af organisationen.

Men denne tilgængelighed gælder ikke den måde denne viden er fremstillet på, dette indebærer en fremmedgørelse hos nye medlemmer af organisationen for historierne bag disse rutiner og guidelines, der i nogle tilfælde hverken er gennemskuelige eller opfattes som umiddelbart logiske for organisationsmedlemmer der kommer fra en anden kultur. Rutinerne bliver formidlet til medlemmer, der ikke selv har medvirket i fremstillingen af denne viden, gennem socialisering, uddannelse, imitation, professionalisering, personlig forflyttelse, fusioner eller opkøb.

Denne viden bliver opsamlet i en kollektiv hukommelse, der kan være sammenhængende men ikke nødvendigvis behøver at være det. Den kan også forekomme kalejdoskopisk, sammensat af brudstykker der forekommer tilfældigt sammensat i tid og rum, for ligesom der er dele af den kollektive hukommelse der er vedvarende, vil der også være dele der falder ud eller ændres under tid. Ligeledes vil den organisatoriske kollektive hukommelse, lagret i rutiner, blive påvirket af erfaringer opnået i interaktion med andre lærende organisationer.

Når kommunens skolars udviklingsgrupper og ledelser samles til erfaringsudvekslings og udviklingsseminar, vil den enkelte skoles erfaringer og rutiner blive fortolket og nykonstrueret i lyset af de erfaringer og rutiner de andre skoler fremlægger og af fællesskabet anses som værende succesfulde.

""Changes depend on interpretations of history, particularly on the evaluations of outcomes in terms of targets"

Rutiner bliver ændret ud fra eksperimenter der foregår på flere niveauer, det kan foregå på det simple niveau, som prøv og fejl læring der kan kopieres af andre og derved kan danne basis for læring på højere niveau, en type af læring der er egnet til at udforske nye teknikker og teknologier uden at det nødvendigvis indebærer organisationen afsætter ressourcer til ekstern uddannelse.

Prøv og fejl læring er let at forankre i hukommelsen da medarbejderen selv har foretaget de kvalitative valg der ligger til grund for den erhvervede kompetence, og den viden der er baseret på prøv og fejl læring er oftest stærkt bundet til det daglige arbejde, hvilket giver den en høj transferværdi.

I en undervisningssituation kan de metoder der udvikles i praksis, og tager udspring i en konkret situation, men viser sig at være effektive og give mening også udenfor denne kontekst være svære at acceptere at skulle give slip på, fordi de ikke tolkes positivt af en anden i en anden kontekst.

March og Levitt, forklarer hvordan organisationsopskrifter deles, men ikke hvordan design bliver meningsskabende. Vi er til kaffe og blødt brød, får serveret organisationsopskrifterne og forklaret praksis til et foredrag. Får besked på at tage inspiration med hjem, og få opskriften implementeret hjemme. Nye ideer bliver delt og modtaget som gode råd der afleveres uopfordret. Ikke på baggrund af en nødvendighed, fordi de giver mening når vi skal løse vores opgaver i vores kontekst.

Weicks designteori kan forklare hvorfor det ikke virker meningsskabende, og hvorfor der er modstand mod at overtage andres organisationsopskrifter. Det er nødvendigt at design er en proces, der er funderet i nødvendighed og handling frem for i legitimitet, selvfølgelig er det muligt at udveksle ideer og viden mellem institutioner, de overleverede erfaringer bliver dekonstruerede og indgår i ny meningsskabelse, men design, kan ikke overdrages som copy paste fra en organisation til en anden.

Som ung lærer havde jeg en 1. klasse med 28 elever.

En af forældrene var ansat i brandvæsnet, og jeg var så heldig at få 2 brandfolk ud og undervise eleverne i brandberedskab.

De lærte at redde hinanden ud fra et røgfyldt rum, ved at krybe under røgen. Eleverne øvede sig på at kravle i slangeformation over gulvet, at holde om hinandens ankel frem for hånd i hånd, så der var fuld bevægelighed, de fik prøvet med og uden bind for øjnene, lærte at den der reddede skoletasken tog pladsen for en kammerat. De fik lært at tage det fulde udstyr af flyverdragter og støvler på på under 1 minut som rigtige brandmænd. Og de fik lært at passe på en makker.

Klassen blev inddelt 2 og 2 i faste brandmakker, og det blev en dag vi aldrig glemte. Børnenes skræk for ildebrand blev adresseret til vigtig læring.

Da vi rundede dagen af, og jeg takkede for al den viden vi havde fået, gennemgik de 2 brandmænd vores skoles beredskabsplaner for brand. Og så at det var lærerens pligt at gå ind i klassen og finde protokollen, for at kunne se hvem der burde være tilstede, og derefter krydse alle elever af når de var sluppet ud fra den brændende bygning.

De 2 brandfolk var rystede og spurgte mig om jeg virkelig i en paniksituation med røg, skrigende, paniske elever og en sigtbarhed på nærmest 0 ville begynde at sætte livet på spil på en så tåbelig og uløselig opgave som at gå tilbage i en brændende bygning efter en protokol af papir, når jeg ved at indøve den daglige rutine, at hver elev skulle holde øje med bare én anden, deres faste brandmakker, bare behøvede at bede eleverne om at tjekke brandmakkeren var tilstede, og derefter, på under 1 minut, uden at tælle, ville kunne vide hvem der var der og om vi manglede nogen.

Systemet med brandmakker, blev selvklart indøvet, i stedet for opråb af alle 28 navne, fik jeg ved morgens afkrydsning besked om hvem der manglede sin brandmakker, det effektiviserede processen, og vi sparede 3 minutter hver dag. Systemet har i de 9 år jeg havde klassen, gjort vi har nået adskillige tog, det aldrig var lykkedes at nå, hvis vi skulle stå på række og tælles hver gang. Jeg har taget systemet med mig til nye klasser på andre skoler. Det er kontekstafhængigt og virker fantastisk.

Flyverdragterne stod stablet om støvlerne, så vi kunne få dem på, på under 1 minut, det gør de stadig på Husum Skole, selvom eleverne nu selv har børn på skolen.

Beredskabsplanerne er ikke ændret, det er stadig lærerens opgave at kravle ind i den brændende bygning efter protokollen. Dette er et eksempel på at praksiseksperimenter foretaget i en anden kontekst ikke vandrer mellem organisationer og forandrer indgroede rutiner eller cirkulærer.

Når en erfaring som den ovenstående *ikke* lagres i organisationens fælles hukommelse og manifesterer sig i skolen som rutine. Og aldrig ender som en handlevejledning, der indføres i det brandregulativ der benyttes ved brandøvelserne fremover, eller bliver en del af det system alle klasser og lærere arbejder efter, og spredes til andre skoler og institutioner.

Handler det ikke om kvaliteten af den erfaring, der i dette tilfælde kunne redde liv.

Men kun om hvordan, i hvilken sammenhæng og af hvem, erfaringen er gjort.

Samt hvordan og i hvilken kontekst erfaringen kan deles.

For de der selv har erfaret fordelene ved metoden, og dannet indre billeder af eleverne, stående samlet på boldbanen under flagstangen. Stiltiende se på, mens læreren, som brandregulativet foreskriver, går tilbage i den brændende bygning for at redde protokollen. Er det svært, at give slip på den erfaring, og benytte sig af den erhvervede viden om brandmakkernesystemet, uanset om den indgår i den fælles organisatoriske hukommelse eller ikke.

Skulle en enkelt klasses erfaring have mulighed for at ændre i rutinerne, kræver det at flere får mulighed for at gøre erfaringen, handle, og ikke blot høre den genfortalt.

Hvis der i udformningen af brandregulativer, ligesom når der indføres nyt IT udstyr, eller eksperimenteres med nye pædagogiske metoder, indgår prøv og fejl og nye rutiner udformes som en del af en eksplorativ, eksperimenterende, læringsstrategi. Er der både muligheder for organisatorisk læring og umiddelbare fordele ved en stor transferværdi og høj grad af motivation hos de involverede. Det at rutinerne er snævert forbundet til det daglige arbejde, og er forankret i den specifikke situation hvori de er udviklede, gør dem svære at dele med andre dele af organisationen og vanskelige at tage med i en fusion.

Hvis vi ser på oxymoronet mellem læring og organisering, er udfordringen her at afbalancere organiseringen.

Er der stadig U i MUS ?

ER MUS EN SAMTALE ELLER ET INSTITUTIONALISERET BEGREB?

Der er flere faktorer der understøtter at medarbejderudviklingssamtalen er et institutionaliseret begreb. Den benævnes under sin forkortelse, den er indskrevet i tjenesteplanerne og kommunernes medarbejderpolitikker, (eks. Halsnæs, og København) der bliver ikke taget stilling til om den er relevant at afholde for alle medarbejdere, og den bliver en ret og pligt både for medarbejder og leder, uanset deres øvrige personlige relationer.

Jeg har her med Marcuses' kritisk teoretiske diskursanalytiske briller, valgt at se på de elementer der indgår i det institutionaliserede begreb, "Medarbejderudviklingssamtale", forkortet (MUS):

"Forkortelser betegner udelukkende det, der er institutionaliseret i en sådan grad, at de transcenderede betydninger er skåret bort. Betydningen er stivnet, kasteret, forfalsket. Så snart forkortelsen er blevet en del af det officielle ordforråd, ustandseligt gentaget i almindelig sprog brug [...] har den mistet enhver erkendelsesværdi og tjener kun til at betegne en uomtvistelig kendsgerning."

(Marcuse 1969:109).

MUS er blevet et begreb der ikke er til diskussion eller fortolkning længere, når der på timeopgørelsen efter fagfordelingen står 2 timer afsat til MUS, er der ikke længere nogle der spørger, hvad er det? Er det meningsfyldt for mig, eller kunne jeg anvende tiden bedre?

Lærere såvel som ledere, deltager, bruger den anførte tid og udfylder skemaer både før og efter.

Jeg har valgt at se på diskursen omkring samtalerne, ved inspireret af Rasmus Willig at opløse begrebet i de rodformer der oprindeligt er udgjort af.

Med-Arbejder-Udviklings-Sam-Tale

Denne opløsning i mindre betydningsbærende enheder, giver mulighed til at se nærmere på feltet, og det første spørgsmål bliver:

Er alle dele stadig betydningsbærende og har de en særlig betydning i forhold til gruppen af modne medarbejdere?

Hvis vi skal følge Marcuses pointe, så er forkortelsen i sig selv udtryk for at scenen er sat, der er tale om en samtale, mod et fælles mål, ikke en forhandling, eller diskussion mellem to parter med modsat positionering. Retningen er ikke til forhandling, det er medarbejderens udvikling der er centrum for samtalen. De specifikke evner, færdigheder og talenter, der skal udvikles af medarbejderen, skal, som det formuleres af Halsnæs Kommune i deres medarbejderpolitik, ses i forhold til arbejdspladsens overordnede værdier og målsætninger.

Her er ikke basis for italesættelse af værdier og målsætninger for en fælles udvikling og slet ikke medarbejderens meninger om, og holdninger til, arbejdspladsens udvikling. Den potentielle ekstroverte kritik af, præmisserne for arbejdet, er skåret bort.

Man er *med*, sammen, i udvikling og tale, sam-arbejder og sam-taler om "arbejderens" udvikling. Arbejderen er ikke subjekt i samtalen men objekt, det emne der tales om. Forkortelsen, det lille hyggelige ord MUS, skjuler det modsætningsforhold der altid vil være mellem arbejdsgiver og arbejdstager, i forkortelsen er de to positioner sammensmeltet.

Følgende uddrag fra Halsnæs kommunes personalepolitik, er et eksempel på hvordan MUS er blevet institutionaliseret, og lagt i system i en grad hvor leder og medarbejder begge er underlagt kontrol, både af at samtalen finder sted, men også af at den udmøntes i årlige udviklingsplaner for kompetenceudvikling. Ved at institutionalisere samtalen er det umuligt at leve op til Habermas ideale talesituation, ved at opfylde de fire validitetskrav til oprigtighed, klarhed, relevans og informativitet.

Vi mener, at kompetenceudvikling er grundstenen for vores udvikling, fordi arbejdet med kompetencer sikrer, at alle medarbejdere til enhver tid matcher de krav, deres arbejdsopgaver stiller.

Helhed i kompetenceudviklingen

I en videns- og serviceorganisation som vores er der et stort behov for faglige dygtige medarbejdere, der samtidig kan samarbejde, tænke kreativt og dele viden.

Vi arbejder derfor helhedsorienteret med kompetenceudvikling. Det betyder, at arbejdspladsen sætter fokus på udvikling af medarbejdernes faglige og personlige kompetencer i forhold til de mål og visioner, som arbejdspladsen arbejder hen imod.

Hvad er kompetenceudvikling?

Udvikling af kompetencer sker oftest i det daglige arbejde, blandt andet gennem supervision, faglig sparring og erfaringsudveksling, samarbejde i selvstyrende team, sidemandsoplæring og tværfagligt arbejde. Derudover omfatter kompetenceudviklingen kurser o.l., der tilfører de ansatte ny inspiration og viden.

Interne kurser: Som led i kompetenceudviklingen udbyder vi også kurser internt i organisationen.

Medarbejderudviklingssamtaler og individuelle udviklingsplaner: Planlægningen af kompetenceudvikling sker gennem de årlige medarbejderudviklingssamtaler.

Ledere og medarbejdere er forpligtet til at udarbejde årlige, individuelle udviklingsplaner for kompetenceudvikling.

Halsnæs kommune politikker ang. medarbejdere, www.halsnaes.dk

Når arbejdspladsen målrettet arbejder på ikke blot at udvikle medarbejdernes faglige, men også personlige kompetencer, og disse personlige kompetencer skal målrettes i forhold til de mål og visioner, som arbejdspladsen arbejder hen imod, mister medarbejderen retten til at bestemme retningen for udviklingen af sin egen personlighed, og i det tilfælde at medarbejderen ikke kan forene sin egen personlighed med de visioner der er gældende for arbejdspladsen, har vi en konflikt, der har potentiale til at lade sig udkæmpe introvert. I værdigrundlaget er ikke lukket for kritik, men der er lukket for kritik af de allerede vedtagne værdier.

Rasmus Willig, påpeger at den moderne terminologi konstruktiv kritik, reelt kun betyder udveksling af ideer og forslag der viser en tilpasning til det bestående og reelt ikke er udtryk for en mulighed for kritik.

"Alle medarbejderudviklingssamtaler indebærer også muligheden for kritiske spørgsmål og afvejning, dvs. medarbejderen kan få lov at være en konstruktiv medarbejder. Det er vigtigt, at det er konstruktivt. "Konstruktivt" betyder i denne sammenhæng, at det ikke strider imod de grundlæggende vedtagelser, men kan hjælpe til en større effektivisering af de tiltag, der allerede er under implementering."

(Rasmus Willig , Emancipation)

Når mål og visioner ændres, ændres vilkårene for arbejdet også. Hvis en medarbejder, ser sig selv i en situation, hvor det ikke længere er muligt at være konstruktivt kritisk, kan ekstrovert kritik, der ikke opfanges i organisationen, meget let blive introvert, en kritik af medarbejderens personlighed.

Personlighed er blevet en kompetence.

Samtalen bliver let en diciplineringssamtale, hvis målene er uklare og medarbejderen skal evalueres på bløde værdier, som faglighed, samarbejdsevne, og omdømme.(værdier beskrevet i Fusionsplanen for Frederiksværk Skole)

Hvordan skal man forbedre sit omdømme, på en skala fra 1-10? Kan man få et kursus, og et diplom?

Perioder med organisatoriske forandringer og manglende krediteringsmuligheder for tidligere uddannelse. Skaber usikkerhed, når det så bliver forstærket af nedlæggelse af stillinger opstår der let angst og udbrændthed..

Kompetencer, der opfattes som forældede, og ingen viden om hvilke kompetencer der kræves i fremtiden, om de skal udvikles på arbejdspladsen, eller måske erhverves i andre sammenhænge, skaber utryghed.

Den amerikanske sociolog Richard Sennett definerer angsten således:

Angst retter sig mod noget, der måske vil ske, hvorimod frygt retter sig mod noget, der vil ske.

At udvikling også er blevet tilpasning af personligheden til mål og visioner på arbejdspladsen understreges tydeligt i Halsnæs Kommunes personalepolitik nedenfor:

"Arbejdspladsen sætter fokus på udvikling af medarbejdernes faglige og personlige kompetencer i forhold til de mål og visioner, som arbejdspladsen arbejder hen imod."

Personligheden er nu, pludselig sat i relation til kompetencebegrebet, uden der er klare mål for hvilke personlige udviklingsmål der skal nås, hvordan disse skal nås, og af hvem. For slet ikke at tale om hvordan og af hvem, de skal evalueres.

Mangel på personlige kompetencer, eller uforenelige personlige modsætninger mellem leder og medarbejder, har altid kunnet dækkes ind under den brede betegnelse "samarbejdsvanskeligheder", Men hvordan stilles den medarbejder der i krisetider bliver frasorteret på sin personlighed?

Når der i Odense den 7. februar 2112 blev fyret 90 lærere som led i en opkvalificering af folkeskolen, er det så et tegn på at medarbejderudviklingssamtalerne i krisetider reelt er blevet medarbejderafviklingssamtaler?

Hvilke muligheder for udvikling er disse medarbejdere blevet tilbudt?

Når 90 medarbejdere kan fyres på grund af manglende kvalifikationer, er det så ikke et udtryk for hverken skoleledelse eller lærerforeningen har udvist rettidig omhu, og sikret opkvalificering i tide?

Og bør disse medarbejdere ikke få tilbudt en mulighed for at indhente det uddannelsesefterslæb de har?

Det er tydeligt, i Halsnæs Kommunes bud på en politik for kompetenceudvikling, som jeg har valgt at citere i dette speciale, at omdrejningspunktet omkring organisering af kompetenceudviklingen er centreret om medarbejder udviklingssamtalen, og hermed er det underlagt den enkelte leders ansvarsområde at sikre medarbejdernes udvikling.

Jeg har gennem mine 7 år i kommunen, personligt aldrig fået lagt en individuel udviklingsplan for min kompetenceudvikling, og det er der heller ikke nogle af mine kollegaer der har, så på det punkt har

tankerne bag medarbejderudviklingssamtalen ladet sig overhale indenfor af besparelser i budgettet og den deraf følgende nedskrivning på kursusbudgettet.

Når kommuner som Halsnæs rammes særligt hårdt, er det fordi en stor del af budgettet, går til transportgodtgørelse, og der bruges ofte ligeså mange personaletimer, til transport, mellem kommunerne i udkantsområderne og uddannelsesstederne, som på kurset selv. Dette fordyrer efteruddannelserne, så for at holde kvaliteten og udbuddet, på et højt niveau også i fremtiden, vil det bud være, at der vil blive lagt større fokus på fleksible netbaserede eller kombinationsuddannelser.

ER MUS, REELT EN LIGE VÆRDIG SAMTALE, DER KAN GIVE BASIS FOR KRITISK REFLEKSION?

For at undersøge dette er det nødvendigt at se på magtforholdet i relationen, dette gælder både det direkte magtforhold mellem samtalepartnerne, og den magt relation de hver i sær er underlagt i forhold til det omgivende samfund, når medarbejderudviklings samtalen på forhånd er planlagt at skulle munde ud i en individuel udviklingsplan, som ikke så forskelligt fra elevernes elevplaner, skal udarbejdes, indberettes og lægges i personalemappen, (som elevernes i elevmappen), efterlader det et spørgsmål.

Er det reelt muligt at holde fokus på medarbejderens udvikling?

Eller forvandles samtalen til at være et udtryk for lederens ledelsesret?

Har den reel, eller formel betydning, eller begge dele?

Er begge parter underlagt ydre magtfaktorer, som sætter rammerne i en grad, der trækker mulighederne for at facilitere udvikling ud af selve samtalen?

Magt: Jeg anvender her Dahls, definition af magt:

"A har magt over B i den grad han kan få B til at gøre noget som B ellers ikke ville have gjort."

A og B kan defineres som alle former for sociale aktører, det være sig personer, grupper eller organisationer. Med Dahls definition følger at magt er relations betinget, magten eksisterer i relationen mellem sociale aktører, den ligger ikke hos ikke aktørerne selv.

(Mary Jo Hatch)

De magtforhold der ligger implicit i forholdet mellem leder og medarbejder bliver et grundvilkår, og udspiller sig på flere niveauer.

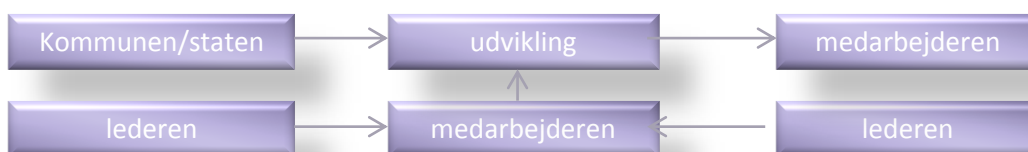
Positioneringen mellem arbejdstager og arbejdsgiver, påvirkes af det faktum at der ikke egentlig foregår lønforhandlinger. begge er lønmodtagere, ansat efter en fast overenskomst, der er centralt forhandlet og leder og lærer tilsyneladende er i forhold til ansættelse tilsyneladende ligeværdige kollegaer i samtalen. Idet begge parter er forpligtet til at dokumentere et resultat, og ingen af dem er i samtalen frivilligt.

Et forberedelsesskema der indbyder til gensidig udveksling af "konstruktiv" kritik, bliver endnu en ledetråd der forfører til at tro her er tale om en åben og ligeværdig dialog.

Tillid er en forudsætning for åbenhed og åbenhed bliver i denne sammenhæng interessant fordi MUS er det forum, hvor den individuelle lærers udvikling burde være i fokus, der hvor der bliver lavet aftaler og handleplaner for den fremtidige udvikling, og hvor der bliver ansøgt om kommende ledige positioner i kommende fagfordeling.

Da Mus både er helt uden for det faglige system, og et frirum hvor lederen kan udfolde sin ledelsesret, samtidig med medarbejderens muligheder for at erhverve attraktive positioner og kompetencer forhandles i dette forum, bliver rammerne og relationerne der omgiver MUS særdeles betydningsfulde for lærerens ansættelsesforhold og en forudsætning for kommende udviklingsmuligheder.

Aktantmodellen er en model der viser aktørerne i en scene, eller situation. Det er en dynamisk model der er yderst anvendelig, da den ikke alene fokuserer på personerne, men ser på begreber og roller disse personer udspiller, dermed er den egnet til at give et overblik over de positioner der indgår i MUS. Sat ind i aktantmodellen ser medarbejderudviklingssamtalen ud som følger:



Kommunen og til dels staten står som den instans, der på giverens plads uddeler de mulige efter- og videreuddannelsespladser, der er til rådighed for medarbejderen at søge på. Det er også kommunen og i sidste ende staten, der afgør kriterierne, både de økonomiske og de adgangskrav, der skal opfyldes for at få del i disse pladser.

Objektet samtalen drejer sig om er udvikling. Udvikling er det objekt, subjektet, som i dette tilfælde er medarbejderen, efterstræber, og søger at opnå. Jeg kunne også vælge at sætte institutionen i subjektets sted, i det tilfælde at det alene var institutionen, der ønskede medarbejderens udvikling. Modellen er ikke statisk, men ved at sætte samtalen ind i modellen, får vi et klart overblik over forholdet mellem aktørerne.

Jeg har valgt at sætte lederen både i hjælperens og modstanderens felt, fordi det på nuværende tidspunkt er lederen der muliggør efter eller videreuddannelse for medarbejderen, ved at tilbyde denne del i skolens kursus midler, og tid. Mens det også er lederen der kan nægte medarbejderen adgang til den ønskede efteruddannelse, ved ikke at give vedkommende sin anbefaling, en anbefaling der er nødvendig for at blive optaget på kurset. Der hvis der ikke er nok deltagere med anbefaling fra lederen, ikke vil blive oprettet, idet der så ikke kan søges dækning for kursusudgifter hos kommunerne. Der er ikke mulighed for at ledige eller frivillige deltagere i deres egen tid kan fylde de ledige kursuspladser op. (EVA evaluering af udbudte kurser 2005)

DLF, Danmarks lærerforening, kunne være i hjælperens rolle, ved at sikre lærerens ret til uddannelse i overenskomsten, men DLF er på nuværende tidspunkt ikke i spil, professionsskolerne og universiteterne kunne være i hjælperens rolle ved at gøre det muligt at blive optaget på efter- og videreuddannelser uden en påtegning fra lederen og ved at tilpasse adgangskravene til de ældre studerende med gammel uddannelse.

Lederen er placeret på modstanderens felt, idet det er lederen der, som det er nu, er den direkte modstander i samtalen, og den forhandlingspartner, der skal overbevises om subjektets ret til objektet.

Modstanderen kan også være stive systemer der gør det umuligt at søge uddannelse efter eget valg.

Lederens dobbeltrolle, i aktantmodellen, som både hjælper og modstander, viser meget godt hvordan udbyttet af en medarbejderudviklingssamtale, i sidste ende kan blive afhængig af den relation, der hersker mellem en given leder og en given medarbejder.

MUS SAMTALER FREDERIKSVÆRK 2012, EKSAMEN ELLER DIALOG?

Habermas ser den ideale talesituation som en, der omfatter en rationel overenskomst, som man er nået frem til gennem kritisk diskussion, en overenskomst eller konsensus, der kan skelnes fra den der bygger på vane, tro eller tvang - En kritisk dialog ført på grundlag af kendte offentlige kriterier.

Den ideale talesituation er med sit fravær af eksterne og interne begrænsninger, karakteriseret ved åbenhed og en forpligtelse på en dybtgående forklaring hvor enhver deltager har lige stor chance for at deltage, og hvor alle validitetskrav derfor kan opfyldes. På den måde vil enhver konsensus opnået gennem dialog være baseret på det bedste argument frem for på ideologiens magt. I den ideale talesituation bliver viden, sandhed og frigørelse uadskillelige. Der foregår en sammensmeltning af mikro- og makroniveauer.

(Habermas i Scott og Usher, Uddannelsesforskning)

MUS samtalerne har en varighed af en time, der er lagt op til det skal være en ligeværdig dialog mellem leder og medarbejder. Men er det muligt, når emnet for MUS samtalen er medarbejderens person?

Som Habermas beskriver den ideelle talesituation er der nogle afgørende forskelle mellem den form for dialog der er i en MUS samtale og den herredømmefri dialog, forskelle der ikke betinges alene på grund af magtrelationen mellem leder og medarbejder, som ikke er entydig idet lederen godt nok har den formelle magt, men der kan være forskydninger i argumentationsevne og ekspertise til fordel for medarbejderen og dermed forskelle med hensyn til at indgå i dialogen der ikke har med de udefrakommende begrænsninger at gøre. (Usher, 2006)

Bourdieu's teori om de 4 kapitaler, forklarer hvordan medarbejdere med høj "social kapital" kan opretholde magtpositioner, der er betinget af andre årsager end formel status.

Jeg vælger her at inddrage uddrag af Fusionsplanen for Frederiksværk Skole, der decideret har en beskrivelse af indhold Kommunalbestyrelsen forventer en del af MUS.

MEDARBEJDERNES KOMPETENCER

Her beskrives hvorledes medarbejdernes kompetencer anvendes og udvikles i forhold til løsning af de opgaver der skal varetages i forbindelse med fusionen. Her kan eksempelvis nævnes kompetenceudvikling af medarbejder i forbindelse med øget fokus på faglighed/motivation i udskolingen.

Ledelsen har fastsat at når der ligger en overordnet målsætning for udskolingen for Frederiksværk Skole. På udskolingsprocesudvalgets første blevet startede drøftelserne af indhold i en udskoling fremadrettet. På baggrund af disse drøftelser blev der skitseret seks fokusområder for indhold i udskolingen, som skal til yderligere bearbejdning i udskolingsprocesudvalget i december og januar.

De seks fokusområder er:

IT

Faglig progression

Relationer

Varierende læringsformer

Ressourceorienteret tilgang

Omverdenen

Fusionsrapport : Frederiksværk Skole

I Fusionsplanen er tydeligt er nedskrevet at MUS samtalerne blandt andet skal bruges til at afklare om medarbejderen besidder de kompetencer der er brug for i udskolingsteamet, kompetencer der i forvejen er udmeldt fra udskolingsudvalget som kommende fokusområder. Dette er ikke klart meldt ud til lærerne inden samtalen, og der er for mig at se tvivl om oprigtigheden i en samtale hvor den ene part skal vurdere den anden.

IT, er defineret nærmere i forhold til kompetencener i brug af elektroniske tavler, og lærerintra. Elevplaner, mv. Men hvordan og hvem måler faglig progression? Varierende læringsformer refererer til Rita Dunn og Sv.E.Schmidts, læringsstile, populært kaldet plan B, metoden, der er forsøgt implementeret i kommunens skoler og varierende organisationsformer i

forhold til holddeling på tværs af klasserne, mens ressourceorienteret tilgang , refererer til alle fag skal kunne dækkes af lærere med den fornødne kompetence, så kommer vi til "Omverdenen".

Hvordan gør man sig kvalificeret til en høj omverdens score?

Når udskolingsprocesudvalget inddrager overvejelser om teamsamarbejdet og medarbejdernes kompetencer/behov for efteruddannelse, er vi i en situation hvor kollegavurderinger er i spil, og kollegaer er med til at hyre og fyre, samarbejdspartnere, hvorved der let kommer til at herske en større usikkerhed mellem kollegaer og mulig baggrund for magtkampe og mobning.

MUS samtalerne har i krisetider, fået en anden karakter, der er ikke uddeling af kurser, og fyringsrunderne spørger overalt, så det er ikke så risikofrit længere at være åben overfor lederen og indrømme sine svage sider, da lederen har en dobbeltrolle som den der lytter og støtter men også som den der flytter og i sidste ende fyrer.

I nedskæringstider er der ikke længere tale om at der skal være en grund, det er udelukkende et spørgsmål om ledernes skøn.

Når en del af evalueringsmålene er tæt forbundet til personligheden er det pludselig en mulighed at blive fyret på sin personlighed.

Idet de 6 fokusområder er så åbne i deres formulering er det meget vanskeligt for den enkelte lærer at vide om de konkret lever op til de krav der stilles til at blive en del af det kommende udskolingsteam.

Da der ikke er klart definerede krav, bliver det op til lederen at vurdere hvem der er inde og ude, læreren kan ikke regne med at kunne fortsætte i udskolingen i 2013, og da overvejelser om teamsamarbejdet er en del af kravene, bliver det pludseligt vigtigt at være omstillingsparat, og villig til at give køb på sine professionelle kompetencer, fx som dansklærer, hvis der er for mange om budet, for at kunne indgå i teamet i en anden position.

Som Rasmus Willig pointerer:

"Er de politiske krav om at være omstillingsparat nærmest er blevet en permanent realitet. - Offentligt ansatte er i en situation, hvor de konstant skal omstille sig. Men at stille om, betyder også, at man stiller væk fra det, man kan og er god til. Fornemmelsen af professionen og professionalismen forsvinder."

I en samtale der ikke er frivillig, hvor emnet er fastlagt til at handle om den ene parts, lærerens professionelle liv, og læring, mens den anden part har magten, stiles der krav om at læreren skal være udviklings og omstillingsparat.

Åkerstrøm Andersen, definerer omstillingsparathed i sin artikel, "Den Barnliggjorte Voksne", i bogen, "Voksnes læringsrum".

For at være omstillings parat:

- *Skal læreren formgive sig selv, være arkitekt for sin egen læring, og dermed påtage sig rollen som sin egen opdrager og være "barn" i et.*
- *Læreren skal anlægge et pædagogisk korrigerende blik på sig selv, kende sine egne styrker og svagheder, være kompetent til at kunne sætte mål for egen læring og kompetenceudvikle, og vurdere sig selv som objekt for en dannelsesproces.*
- *Læreren skal kunne se sit eget selv som ufuldkomment, barnligt, og kravet om selvpædagogisering lægger op til at han kan få øje på sin egen personlighed som en del af sin inkompetence og korrigere denne.*
- *Læreren skal kunne genskabe sig selv som plastisk medie, og opgive at løse opgaver hvor alle ved han er kompetent, for at vise sig åben for nye udfordringer i videnssamfundet. Illoyalitet mod egne erfaringer og viden bliver en dyd, man skal være villig til at kaste specialviden af sig og kompetenceudvikle.*
- *lærerne skal foretage selv-sortering, når de programmerer egen læring må de også tage ansvar for fejlprogrammering, sorterings funktionen bliver så en del af "mine stærke og svage sider." sorteringen kommer til at handle om ens selv, sortering på personlighed.*

- *Medarbejderudviklingssamtalen, bliver en samtale hvor medarbejderen skal vise sin "omstillingsparathed", også hvis det går imod hans professionelle vurderinger og identiteten bliver i spil.*

Delkonklusion der rejser nye spørgsmål

Når man fra politisk hold taler om nødvendigheden af, at opkvalificere lærerne og arbejder på at gøre uddannelsen femårig, giver det ikke mening, hvis man ikke samtidigt arbejder på at opkvalificere de allerede uddannede, og i modstrid med intentionerne reelt gør det vanskeligere for størstedelen, af de ansatte lærere i folkeskolen, at opkvalificere sig med efter og videreuddannelse.

"Konkrete handlinger kan enten understrege eller overstrege ord, dette gælder både personer og politikker."

(citat "Add Focus")

Hvorfor mistede lærerne med den gamle uddannelse, samtidig med krav om øget fleksibilitet, retten til at bruge deres uddannelse som optagelsesgrundlag til universitetsuddannelser? Når den frem til 1995 var adgangsgivende til teologi, psykologi og Jura mfl.

Hvordan stemmer det overens med, at man uddannelsespolitisk, med indførslen af professionsbachelor uddannelserne har erkendt, at de mange MLU uddannelser ikke længere skal være en endestation på uddannelsessstigen? Og med professionsbachelor konstruktionen igen har åbnet muligheden for videreuddannelse på universiteterne.

Er det hensigtsmæssigt at fælden klapper for en stor del af de MLU uddannede, eller kan der ses på, om ideerne bag professionsbacheloruddannelserne også kan udfoldes i forhold til de tidligere uddannede, og er der reelt en mulighed for at åbne universiteternes restpladser for denne gruppe? Er det rimeligt at se selvbetalte masteruddannelser som den eneste vej til at sikre udviklingsmuligheder for MLU gruppen med gammel uddannelse og manglende formel og kvalificerende efteruddannelse der tæller i ECTS systemet. Masteruddannelserne er ikke en mulighed, som er brugbar både for dem der er i job og de der bliver ramt af ledighed. Ledige på dagpenge er kun berettiget til 6 ugers selvvalgt uddannelse, dette gælder også fjernuddannelse, og uddannelse udenfor normal arbejdstid...

Kunne der tænkes en kattelems model, med en mulighed for at MLU uddannede, kunne skrive bacheloropgave, få opdateret videnskabsteori, og eventuelt som netbaseret uddannelse kunne gennemføre et 30 ETC forløb, der kunne give adgang til de kandidatuddannelser, der var i naturlig forlængelse af den oprindelige uddannelse?

Hvad er mulighederne for fjernuddannelse? Hvor længe kan uddannelsesinstitutionerne acceptere at nedlægge hold, fordi lærere ikke får bevilliget efteruddannelse og de ikke kan få lov at "Betale deres tid selv"?

Er det virkelig i skolens interesse, at de lærere der skal facilitere læringsprocessen hos eleverne får lov at glemme hvordan det er selv at lære? Hvordan kan vi tro vi nogensinde er færdiguddannet i det at lære? Hvornår bliver læringen et produkt frem for en proces? Når man er 25? 40? Forlader seminarier?

Hvis vi holder fast i at lærerens fag ikke er kendskabet til curriculum, men kendskabet til læring, og læring er en proces der kræver engagement og handling, er den træning læreren har behov for for at holde læringsprocessen vedlige ikke løst ved et opdateringskursus i nyere litteratur eller feltbiologi. Der er behov for læring der driver den lærende ud i transformerende lærerprocesser, der udfordrer det lærende selv og bringer glæden ved egen læring med ind i skolen. Den matematiklærer der følger sin interesse, bringer sin egen begejstring med tilbage og bruger kompetencer erhvervet fra uddannelsen i kunsthistorie til at lave det "ondeste" geometri kursus, hvor eleverne arbejder målrettet med pensler og gyldne snit, bringer noget af virkelig værdi med til skolen. Curriculum kan han læse op på en eftermiddag, det er i bedste fald læring ved assimilation og hører til i forberedelsen til undervisningen.

Konklusion og perspektivering:

Mit undersøgelsesspørgsmål er tilsyneladende enkelt, og burde ligeledes kunne besvares enkelt, men det er samtidigt lidt af et "trick question", der forudsætter at læring og kompetence er et produkt, der kan skabes i en kontekst og udfoldes og anvendes i en anden.

Det er ikke muligt at give et entydigt svar, på hvilke kvalifikationer en lærer har brug for, at kunne udvikle gennem et langt lærerliv, fra nutidens til fremtidens skole, ligesom det også er umuligt at svare på hvad eleverne skal kunne i fremtiden.

Når jeg alligevel oplever jeg har løst min opgave, er det fordi svaret både er indlysende enkelt og meget kompliceret.

Hvad er de nødvendige kvalifikationer for at kunne lære fra sig? At deltage i en meningsskabelsesproces, som en stabil identifikationsmodel for eleverne, der fungerer i en praksis hvor man samtidig bevarer og udvikler sin evne til at fortolke og udvikle teori? Hvordan opretholder læreren sin handlekompetence og sit engagement? Sin evne til at åbne Weick's fire døre til læring, gennem humor, improvisation, små sejre og læring fra egne fejl? Hvordan kan læreren til stadighed lykkedes med at konstruere læring som en social aktivitet, der involverer alle, i en vedvarende proces af stadig opdatering af viden?

Mit svar er han træner, gennem handling, gennem til stadighed selv at være i læring. De centrale aspekter ved lærerens fag er ikke, at mestre et curriculum, men at mestre læring, (i curriculum) og for at holde sig fagligt ved lige, skal læreren selv lære. Også lærere lærer bedst uden for egen "comfort zone" der hvor der er noget på spil, og det er her vi udvikler nye veje til læring, med os selv som "forsøgskaniner".

Jeg har forsøgt at leve op til den emancipatoriske videns interesse, ved i min analyse at afsløre de ideologier, der bevarer STATUS QUO ved at forhindre lærerne adgang til de redskaber, der kan skaffe viden, og som derfor også er de redskaber, hvormed man kan højne bevidstheden om eller opmærksomheden omkring de undertrykkende materielle betingelser og strukturer der forhindrer opfyldelsen af basale sociale behov. Det behov der undertrykkes hos lærerne er behovet for at lære, ikke i form af simple kumulative og assimilative processer på et opfriskningskursus en eftermiddag, men lære i den forstand at det giver mening og lejlighed til at genopfinde glæden ved egen læring.

Skolen er en innovativ virksomhed, og selvom det er svært at forestille sig en anden innovativ virksomhed der forsøgte at opnå topresultater, uden at opdatere sine medarbejderes kompetencer løbende, faciliteres de innovative læringsprocesser hos medarbejderne i skolen kun i ringe grad. Og med udlægningen af efteruddannelsesmidlerne til kommunerne, og den manglende adgang til videregående uddannelse, er retten til, og ansvaret for egen læring, de seneste år, reelt blevet administrativt fjernet fra medarbejderne.

Når Illeris beskriver voksne som ansvarlige i deres egen læringsproces, forudsat den er meningsfyldt for dem og de får lov, og i sin model viser den tætte kobling mellem indhold, drivkraft og samspil også er gældende i de voksnes læringsproces, suppleres han af Weicks teori om meningsskabelse og design for organisatorisk læring.

Jeg håber ved vidensdeling i det faglige system at dette speciale kan bidrage til styrkelse af lærerne muligheder for læring. At styrke nogen er ensbetydende med at udpege de systembestemte undertrykkende kræfter og handle kollektivt i form af en ændring af livsbetingelserne. (Usher, 2006, s. 39) ved at se på årsagerne til det læringstomrum jeg har oplevet i skolen fra flere teoretiske vinkler, har jeg selv fået forståelse for helt nye perspektiver.

Ved at genopdage skolen, fra et organisatorisk læringsperspektiv og se problemet som et meningsskabelsesproblem, har jeg selv været i stand til at få skabt en, om ikke sand, så plausibel forklaring på den tilstand skolen er i.

Jeg har vist at der i medarbejderudviklingssamtalen i folkeskolen ikke er et ægte dialogisk refleksivt rum hvor der reelt er mulighed for læring.

Der er måske stadig U i MUS, men set gennem kritisk teoretiske briller står U snarere for undertrykkelse end udvikling i positiv forstand.

Fordi der ikke er mulighed for en horisontsammensmeltning, der kan danne konsensus mellem lederposition og medarbejderposition, er der ikke tale om en ægte dialog. Lederen har alene retten til at tildele efteruddannelse, men på grund af at efteruddannelsesmidlerne er udlagt til kommunerne i tider med kraftige budgetnedskæringer, har han ikke reelt mulighed for at tildele lærere med gammel uddannelse de kursusmidler de har behov for, når de ikke længere har adgang til universiteterne. I tider med usikkerhed i ansættelserne i de fleste kommuner, er der ikke basis for, i en samtale mellem leder og medarbejder, åbent at reflektere over egne begrænsninger. Og derfor må jeg konkludere, der i MUS samtalen er meget få muligheder for, at skabe grundlag for kritisk refleksion og understøtte udvikling af alment gyldige kvalifikationer hos lærere med gammel uddannelse.

For ikke at gøre min bordherres udsagn til sandhed og diskvalificere alle lærere på 40+ fra lærerjobbet, er det nødvendigt at redefinere læring. Læring skal ikke opfattes statisk, men som en til stadighed foregående proces, der involverer aktive handlinger.

Læreren skal tilbage i lederrollen, ikke som den leder der fortæller hvordan tingene er, men som den leder der viser vejen for hvordan de kan være. (Weick K. E., *Organizational redesign as improvisation*, 2001)

Hvis læring foregår via handling, og det er skolens vigtigste rolle at lære om demokrati og sammenhængskraft, forudsætter denne læring også demokratiske handlinger. For hvordan kan man opdrage til demokrati i en ramme der er udemokratisk? Eller kan vi konkludere at Habermas tager fejl, og det er muligt at have demokrati på makroniveau uden der er ægte dialog på mikroniveau?

Igen, hvis det var tilfældet, undrer det at skolen ikke har formået, i tilstrækkelig grad at indlære demokratiske handlemønstre og processer, i de der er kommet hertil uden demokratiske forudsætninger.

Hvis læring forgår i dialog, hvordan er det så foreneligt med de stadig større krav til gennemsigtighed og kontrol?

Hvordan får vi igen en kommunikation i skolen der opfylder de 4 validitetskrav: Klarhed, relevans, oprigtighed og informativitet? Og skaber en skole hvor de basale sociale krav for lærere og elever er opfyldt?

Ved at arbejde med Weick's koblingsbegreber på baggrund af kritisk teori, fik jeg mulighed for at undersøge de fremtidige udviklingsmuligheder i folkeskolen, ud fra et emancipatorisk perspektiv, og se om løse koblinger og partiel dekobling, kunne tillade dele af skolen, at komme tættere på den herredømmefri dialog og skabe muligheder for explorative læringsprocesser, uden at sætte de grundlæggende værdier på spil. Koblingsteorien kan være et muligt svar på den iboende konflikt, der er i skolen. Der på en side er en organisation, hvis primære opgave er undervisningsforpligtelsen, som med øget fokus på det faglige niveau, på den ene side skal kunne klare sig i konkurrencen med andre lande, og samtidig gennem inklusion, at kunne udvise socialt ansvar overfor samfundets svage.

En stor del af de "gamle" lærere, de seneste år tvunget frem til udviklingstruget og pisket til at æde. De der ikke har været tiltrukket af den magre kost, har haft valget gå eller blive gået.

Hvis "Den rummelige Skole" kræver en total tilpasning af medarbejderne, kan man så forvente medarbejderne er villige til at acceptere mindre fra eleverne? Er det ikke netop de lærere der selv har fundet balancen mellem at udfordre rammerne og tilpasse sig dem på samme tid, der har potentiale til at lære det videre til eleverne? "Takes one, to know one". Eleverne gennemskuer og udfordrer rummeligheden, hvis den er påtaget, og ikke er en ægte ideologi der gennemsyrrer hele skolen.

For at skolen skal få mulighed for at leve op til begge dele af det tveæggede sværd, der udgør dens formål og sikre, at mødet mellem lærer og elev bliver oprigtigt, at undervisningen bliver klar, informativ og frem for alt relevant for både elever og lærere, bliver det en nødvendighed igen at give ansvaret for og forpligtelsen til design og organisering af undervisningen tilbage til lærerne. For at folkeskolen har brug for gennem nye meningsskabende processer at re-designe sig selv og se på

muligheder for at arbejde med løsere koblinger, så vi kan skabe varietet og rum for læring, er tydeligt for alle der har eller har haft sin gang der.

Weick forudsætter handling og engagement før det er muligt at skabe mening. Handlerne skal komme fra skolen selv og folkeskolens største udfordring lige nu er at genskabe engagementet og genåbne de 4 døre til læring: Humor, improvisation, små sejre og mulighed for at anerkende fejl som læringspotentiale, frem for symbol på fiasko.

Hvordan gør vi det? Frem for alt er det nødvendigt at slippe tanken om at skolen som organisation er speciel, at undervisning er et kald og læreres muligheder skal være væsentligt anderledes, end de muligheder der gælder for det øvrige arbejdsmarked.

Ideen om skolen er defineret i en sådan grad at alle føler de har ret til at have en mening om læring. Det professionelle pædagogiske håndværk, er ganske upåagtet i debatten, det virker som om læring i skolen er et grundvilkår, der eksisterer uafhængigt af de mennesker og den pædagogiske metode der indgår i læringsprocesserne, som om det man overskrider grænsen til skolens matrikel alene definerer, at der opstår relevant læring.

Den politiske styrede tankpassermodel sørger for der er en tank til rådighed, med netop det indhold det er politisk bestemt, der skal fyldes på den enkelte elev. Efterhånden som der fyldes på, kan prisen pr. liter (elev) følges på skærmen. Det er lærerens rolle at fasholde eleven ved standen og sikre der ikke løber for meget læring ud og går til spilde, mens alle elever fyldes op.

Men sådan fungerer verden ikke og lærere såvel som elever bliver skoletrætte, hvis der ikke er mulighed for at balancere oxymoronet organisering og læring, hvis der ikke er plads til anerkendelse af de forskellige veje til læring og mulighed for at skabe mening.

Ingen af os ved hvad det giver mening for eleverne at lære, hvad de skal kunne i fremtiden. Det eneste vi ved med sikkerhed er, at de skal have lært hvordan man lærer. Hvordan man selv designer og organiserer de læringsprocesser, der sikrer mulighed for at erhverve netop den nye viden, der er brug for i fremtiden, når behovet opstår. Læring er en proces ikke et produkt. Kun lærere der selv oplever glæden ved at være i læring, kan inspirere elever til at være i læring, derfor er den vigtigste ting at kæmpe for retten til læring.

At tro det er muligt at kvalificere folkeskolen ved at ændre læreruddannelsen for de yngste lærerårsgange er for mig at se absurd. Uanset hvor lang en uddannelse er, er den forældet hvis man ikke holder den ved lige. Og flertallet af undervisningstimer varetages af den lærerstab der allerede er uddannet.

Skolen skal være en innovativ virksomhed. Uddannelsen som lærer, skal være en livslang uddannelse, med mulighed for og krav om lærerne til stadighed opdaterer sig fagligt.

Tiderne hvor det var ledelsen der definerede hvad en lærer måtte få af kursus skal definitivt være forbi.

Det er ikke så vigtigt *hvad* der læres, som det er vigtigt *at* der læres.

Lærerne skal fastholdes i skolen, ikke fastlåses!

Lærerne skal have mulighed for at få realkompetencevurderinger, få anerkendt gamle uddannelser og generobre retten til de videregående uddannelser for de der ikke er fra professionsbachelor uddannelsernes tid. Uddannelse skal kunne opdateres uden tilladelse fra den daglige leder, når lærere skal forventes at uddanne sig hele deres arbejdsliv og det skal være muligt for ledige eller udbrændte lærere at omskoles til andre erhverv udenfor de 6 ugers uddannelsesforløb der er mulige på dagpenge.

Skolen er kernen i vores sammenhængskraft som samfund, det er her der uddannes i demokrati og derfor er det ikke godt nok at der ikke er demokrati, frihed og mulighed for læring for alle.

Eleverne gør ikke som vi siger, de gør som vi gør!

Derfor skal folkeskolen være en del af et lærende fælleskab for både børn og voksne, med de muligheder vi har for fjernuddannelse og læring i netværk, er der ingen objektive grunde til der ikke kan opstå lærende fællesskaber for både børn og voksne i løst koblete systemer, der med udspring i skolen og vidt forskellige curriculum opstået at interesse, kan danne grobund for meningsfulde læreprocesser, hvor alle lærer at lære.

Bilag:

Empirisk materiale

FREDERIKSVÆRK SKOLE

Jeg har valgt at lade en nyligt fusioneret og omstruktureret folkeskole, Frederiksværk Skole, der er beliggende på 3 matrikler, i Halsnæs Kommune, indgå i analysen som empirisk materiale, materialet får case status og tjener til det formål at kvalificere teorien.

Skolen er resultatet af en fusion der primært er foretaget for at spare penge på ledelsen og lave nogle stordriftsfordele, men der er også et ønske fra kommunens side om en øget faglighed, især er der fokus på at resultaterne ved afgangseksamen ligger væsentligt lavere end de demagogiske forhold beretter til, da kommunen ønsker at tiltrække børnefamilier, for at øge skattegrundlaget er det en faktor der lægges vægt på.

Kommunen har valgt at lægge de 8 folkeskoler sammen til 3 store, en i Hundested på 2 matrikler, en i midten af kommunen på 3 matrikler, og en i syd på ligeledes 3 matrikler. Frederiksværk Skole består af en sammenlægning af de 3 tidligere folkeskoler der er beliggende i Melby, Vinderød og Enghaven i Halsnæs kommune, de 3 tidligere skoler er nu sammenlagt under en fælles ledelse, Enghaveskolens tidligere leder er udnævnt til leder for alle.

Der har været stor modstand fra især Melby mod sammenlægningen, og der måtte holdes omvalg til skolebestyrelsen fordi Melby ikke ønskede fredsvalg. Historisk set har Vinderød Skole været "fødeskole" til Enghaven, idet de kun har haft elever op til 6. klasse. Det betyder at der traditionelt har været et samarbejde mellem de to af de 3 skoler. Da ingen af lærerne

på Vinderød har arbejdet med udskoling er der ikke konflikt i at udskoling fremover skal samles på Enghaven, men Melby har oplevet de mister deres identitet som skole ved nu at skal være "fødeskole" og det første forslag der indebar skolen kun skulle have elever op til 5 klasse mødte stor modstand både fra lærere og forældre.

I materialet indgår kvalitetsrapport 2011 og virksomhedsplan samt kvalitetsrapport for Melby Skole 2009, alle tilgængelige via kommunens og skolernes hjemmesider. Samtaler med tidligere kollegaer er med til at uddybe mit kendskab til skolen, men vil ikke blive en del af den empiriske undersøgelse.

Som triangulering indgår, tv udsendelse fra 2009 om ledelse og kvalitetsrapport 2011 fra den nye Tagensbro Skole. Samtaler med tidligere kollegaer, og en kontakt til Københavns Lærerforening, er med til at uddybe mit kendskab til skolen, men Tagensbro Skole vil ikke indgå direkte som en del af den empiriske undersøgelse.

KOMMUNALBESTYRELSEN LOVGRUNDLAG.

§ 40. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at ethvert undervisningspligtigt barn i kommunen indskrives i folkeskolen eller får en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.

Stk. 2. Kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for skolernes virksomhed. Beslutning om følgende træffes af kommunalbestyrelsen på et møde:

- 1) Bevillinger til skolevæsenet og økonomiske rammer for de enkelte skoler.
- 2) Skolestrukturen, herunder antallet af skoler og hver enkelt skoles omfang med hensyn til klassetrin, specialundervisning og specialpædagogisk bistand efter § 3, stk. 2, og § 4, stk. 2, undervisning i fritiden efter § 3, stk. 3, og skolefritidsordning efter § 3, stk. 4. Beslutningerne træffes efter indhentet udtalelse fra skolebestyrelserne ved de berørte skoler.
- 3) Kommunens inddeling i skoledistrikter. Beslutninger om distriktsændringer som følge af strukturændringer træffes efter indhentet udtalelse fra skolebestyrelserne ved de berørte skoler.
- 4) Antallet af skoledage samt rammer for klassedannelsen, eventuel undervisning efter § 5, stk. 5, elevernes undervisningstidspunkt, skoledagens længde og specialundervisningen m.v.
- 5) Generelle retningslinjer for skolernes virksomhed efter § 3, stk. 5 og 6.

Stk. 3. Kommunalbestyrelsen godkender skolernes læseplaner, jf. § 10, stk. 3. Kommunalbestyrelsen skal sikre, at der fastsættes en læseplan for undervisning efter § 5, stk. 5. Kommunalbestyrelsen skal sikre, at hensynet til undervisningens fremme af elevernes alsidige udvikling er tilgodeset gennem beskrivelser i læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde.

Stk. 5. Bortset fra de beføjelser, der følger af arbejdsgiverkompetencen, og de beslutninger, der er nævnt i stk. 2, nr. 1-6, samt § 25, stk. 7, § 34, stk. 3, og § 40 a, stk. 2 og 3, kan kommunalbestyrelsen helt eller delvis delegere sine beføjelser efter denne lov til skolebestyrelserne. Kommunalbestyrelsen kan til skolebestyrelsen delegere beføjelsen til at kræve, at den enkelte elevs forældre sørger for elevens forplejning under ekskursioner, jf. § 50, stk. 7, 1. pkt., og at forældrene skal betale for elevernes forplejning under lejrskoler og skolerejser, jf. § 50, stk. 7, 2. pkt., samt til at træffe beslutning om dækning af øvrige udgifter til ekskursioner, lejrskoler og skolerejser, jf. § 50, stk. 8, 2. pkt.

Stk. 6. Beslutninger om ansættelse af ledere og lærere træffes, efter at der er indhentet udtalelse fra vedkommende skolebestyrelse, jf. § 44, stk. 7.

§ 40 a. Kommunalbestyrelsen skal årligt udarbejde en kvalitetsrapport. Kvalitetsrapporten skal beskrive kommunens skolevæsen, skolernes faglige niveau, de foranstaltninger, kommunalbestyrelsen har foretaget for at vurdere det faglige niveau, og kommunalbestyrelsens opfølgning på den seneste kvalitetsrapport.

Stk. 2. Kvalitetsrapporten skal drøftes på et møde i kommunalbestyrelsen, der tager stilling til rapporten og til opfølgning herpå. Forinden drøftelsen i kommunalbestyrelsen indhentes der en udtalelse fra skolebestyrelserne om kvalitetsrapporten.

Stk. 3. Hvis kvalitetsrapporten viser, at det faglige niveau på en skole ud fra en helhedsvurdering, som det bl.a. kommer til udtryk i testresultater og prøveresultater, ikke er tilfredsstillende, skal kommunalbestyrelsen udarbejde en handlingsplan med henblik på at forbedre niveauet på skolen. Handlingsplanen skal vedtages på et møde i kommunalbestyrelsen. Forinden drøftelsen i kommunalbestyrelsen indhentes der en udtalelse om handlingsplanen fra skolebestyrelsen.

Stk. 4. Kommunalbestyrelsen skal offentliggøre kvalitetsrapporter og handlingsplaner samt skolebestyrelseres udtalelser herom på internettet. Oplysninger omfattet af tavshedspligt må ikke offentliggøres.

Stk. 5. Undervisningsministeren kan fastsætte regler om kvalitetsrapporter, herunder om indhold og udformning, og om tidsfrister for vedtagelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner.

§ 41. Kommunalbestyrelsen fastsætter efter indhentet udtalelse fra skolebestyrelserne en vedtægt for styrelsen af kommunens skolevæsen. Vedtægten skal indeholde bestemmelser bl.a. om:

- 1) Antallet af forældrerepræsentanter i skolebestyrelsen.
- 2) Udpegning af eventuelt kommunalbestyrelsesmedlem til skolebestyrelsen, jf. § 42, stk. 3.
- 3) Fremgangsmåden ved valg af medarbejderrepræsentanter til skolebestyrelsen.
- 4) Sammensætning af eventuelle fælles rådgivende organer for kommunens skolevæsen.

Stk. 2. Vedtægten skal endvidere indeholde en beskrivelse af eventuelle beføjelser, der er delegeret til skolebestyrelsen i medfør af § 40, stk. 5.

Stk. 3. I et bilag til vedtægten optages de beslutninger, som kommunalbestyrelsen har truffet vedrørende skolestrukturen m.v.

Stk. 2. Skolebestyrelsen fastsætter principper for skolens virksomhed, herunder om

1) undervisningens organisering, herunder elevernes undervisningstidspunkt på hvert klassetrin, skoledagens længde, eventuel undervisning efter § 5, stk. 5, udbud af valgfag, specialundervisning på skolen og elevernes placering i klasser,

2) samarbejdet mellem skole og hjem,

3) underretning af hjemmene om elevernes udbytte af undervisningen,

4) arbejdets fordeling mellem lærerne,

Websider:

www.halsnaskommune.dk

www.emu.dk

www.folkeskolen.dk

(1) <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=64605>

www.ft.dk

Bibliografi

(2010). *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. Undervisningsministeriet.

(2011). *Kvalitetsrapport 2009-2011*. Frederiksværk: Halsnæs Kommunale Skolevæsen.

Andersen, N. Å. (2005). Den selv-barnliggjorte voksne. I C. Nejst, *Voksnes Læringsrum* (s. 23-35). Værløse: Billesø og Baltzer.

Bevort, K. K. (u.d.). Fremstilling. I *Paradigmer i praksis*.

Bilfeldt, J. A. (2010). Aktionsforskning på plejehjem-et alternativ til new public management? . (John Andersen og Anette Bilfeldt, *Aktionsforskning på plejehjem-et alTidsskrift for arbejdsliv*, 12. årg. nr. 1. 2010.).

Børsen, T. (u.d.). Marx Horckheimer grundlægger af kritisk teori. *Kompendium i læringsteori*.

D.M., B. (u.d.). Narrative Methods for Organizational and Communication Reserch.

Dagfinn Føllesdal, L. W. (1992). *Politikens Introduktion til Moderne Filosofi*. København: Politikens Forlag.

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2005). *Folkeskolelærernes efteruddannelse, en undersøgelse af udbuddet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Deloitte for Finansministeriet kontor for videnskab og uddannelse. (juni 2010). *Specialundervisning i Folkeskolen, veje til bedre organisering og styring juni 2010*. Hentede 4. marts 2011 fra www.uvm.dk: www.uvm.dk
- Folketinget. (2012). www.ft.dk/dokumenter. Hentet fra www.folketinget.dk: <http://www.ft.dk> (u.d.). *Fra arbejdsredskab til kvalitetsrapport*. Skolelederforeningen.
- Georg, S. (2005). undersøgelsesdesign. I M. J. Mik-Meyer, *Kvalitative Metoder i et interaktionistisk Perspektiv*. københavn: Hans Reitzels Forlag.
- Georg, S. (u.d.). Undersøgelsesdesign. I *Paradigmer i praksis*.
- Halsnæs Kommune. (2011). *Fusionsplan 2011-12 Frederiksværk Skole, version 3*. Frederiksværk: Halsnæs Kommune.
- Halsnæs Kommunes Skolevæsen. (2011). Styrelsesvedtægt for skolevæsenet 2011/2012 Et fælles skolevæsen. Halsnæs Kommune.
- Hansen, K. (1999). *New Public Management på det kommunale niveau: En dansk NPM-model*. Ålborg Universitet.
- Hatch, M. J. (2010). *Organisasjonsteori, moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- <http://ainjali.mumir.org>. (u.d.).
- Illeris, K. (2005). Hvad er det særlige ved voksnes læring? Læring i arbejdslivet. I C. N. mfl., *Voksnes Læringsrum* (s. 50-64, 322-340.). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Illeris, K. (2006). *Læring*.
- Jacobsen, A. J. (u.d.). Der var engang ,narrativer i organisationsforskningen pp125-147.
- Jacobsen, A. J. (u.d.). forelæsning, handouts.
- Järvinen, M. o.-M. (2006). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Jordansen, B. (u.d.). Observation. I *Paradigmer i praksis*.
- Justesen, L. (u.d.). Dokumenter i netværk. I *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*.
- Justesen, N. M.-M. (u.d.). Dokumentanalyse. I *Paradigmer i praksis*.
- Karl E. Weick, F. W. (1996). Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. I *Studying Organisations Theory and Method* (s. 311:328). Sage publications.

- Kern-Jespersen, G. (2007). *Analyse af hidtidige erfaring blandt ledige akademikere i Rudersdal Kommune.* "Grundlaget for en mere individuelt tilpasset fremtidig jobindsats med baggrund i en helt ny samtaleform." . AC og Rudersdal Kommune.
- Kreisler, J. (vol.26). Professionel eller kompetencenormade. *Nordisk Pædagogik*, s. 298-308.
- Krejsler, J. (4 2006). Professionel eller kompetencenormade. *Nordisk Pædagogik*, s. 298.
- Kvale, S. (2002). *Interview, en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Reitzels forlag .
- Lauritsen, P. (2007). ANT-beskrivelsen af heterogene aktør-netværk in introduktion til STS -. *science technology society*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, I. W. (2003). Person og Profession. I I. W. Laursen, *Uddannelser i forandring*. Værløse: Billesø og Balzer.
- Madsen, B. J. (2010). Introduktion til videnskabsteori. I B. J. Per Darmer, *Paradigmer i praksis* (s. 40). København: Handelsskolens forlag.
- Mik-Meyer, N. (u.d.). Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme. I *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*.
- Mik-Meyer, N. (u.d.). Metodekombination. I *paradigmer i praksis*.
- Moos, L. (marts 2012). Skoleledelse. Danskernes Akademi TV2.
- Orton, D. o. (1990). Loosely coupled Systems:A reconseptualization. *Academy of Management Review*. Vol.15, no2, 203:233.
- Poul Nørgaard Dahl, K. M. (2001). *Perspektiver på organisatorisk læring*. Center for organisatorisk læring.
- Poulsen, J. B. (u.d.). Videnskabsteori.29.02.2012.slides.jbp.
- Ratner, H. (2009). *Skoleledelse i et krydspres, hvidbog om international forskning indenfor skoleledelse*. København: CBS center for Skoleledelse.
- Regeringen. (2011). Uddannelse, forskning og kompetencer . *Regeringsgrundlaget* (s.16-21).
- Rønn, C. (2005). *Almen Videnskabsteori for professionsuddannelserne*. Alinea.
- Rossini, J. (2010). Fra emne og lyst til..... I B. J. Per Darmer, *Paradigmer i praksis, anvendelse af metoder til studier af organiserings og ledelsesprocesser* (s. 40). København: Handelshøjskolens Forlag.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner,trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Oslo: universitetsforlaget.no.
- Seminarium, Z. (2011). Studieordning Læreruddannelsen .
- Skolevæsen, K. K. (2011). *Kvalitetsrapport for Københavns Kommunes Skolevæsen 2011*. København: Københavns Kommunes Skolevæsen.

- Thomsen, P. D. (u.d.). Reflektion. I *paradigmer i praksis*.
- Usher, D. S. (2006). *Uddannelsesforskning*. Århus: Klim.
- Vejleskov, A.-L. S. (2006). *Videnskab og forskning, en lærebog for proffessinsuddannelser*. 2.rev.udg. Gads Forlag.
- Vestergaard, A. (2009). Ledelse i kompleksitet. *Erhvervspsykologisk tidsskrift*.
- Wahlgreen, B. (2010). Læringskonteksten. I B. Wahlgreen, *Voksnes læringsprocesser, kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde* (s. 141:163). København : Akademisk Forlag.
- Warming, H. (2010). Erkendelse gennem oplevelse. I M. J. Mik-Meyer, *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzel.
- Weick, D. O. (1990). Loosely coupled systems as a reconceptualization. *Academy of Management Review*, vol 15, no 2.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organisations as loosely coupled Systems.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* vol.21, 1:19.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations* (kap1+2). Sage Publications.
- Weick, K. E. (2001). Organizational redesign as improvisation. I *Making Sense of the Organisation* (s. 57:91). Michigan: Blackwell Publishers.
- Westergaard, N. E. (marts 2001). Kompetenceudvikling på kant med tiden. s. 8.
- Willadsen(2007), N. M.-M. (u.d.). Myter og Legitimitet. *Magtens former- sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. Kompendium AAU 2010.
- Willadsen, N. M.-M. (2007). Nyinstitutionel teori, myter og legitimitet. I N. M.-M. Willadsen, *Magtens Former, Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren* (s. 117-145). København: Reitzel.
- Willig, R. (2006). Rasmus Willig: Kritik af samtidens musikalitet. *Information*.
- Willig, R. (2010). *Emancipation* .
- Yannis, G. (u.d.). Storytelling in organisations-Facts, Fictions and Fantasies. *Oxford University press*.