

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
--------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	---------	--

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer 19	Studienummer	Underskrift
Navn Mikkel Vinther Motzkus	20161969	
Navn Michael Kondrup Rasmussen	20161920	
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato 31/5 2018		
Projektitel/Synopsistitel/Specialitetitel	Forandringsbarrierer ved implementering af datainformeret læringsledelse - En kvalitativ undersøgelse af ledere og læreres meningstillæggelse i en dansk skolekontekst	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	211.433	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Boris Andersen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig(e) for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Bilagsoversigt

- Dette indhold er vedhæftet som bilag i digital eksamen

Bilag 1: Viden om vores valgte case

Bilag 2: Spørgeguide - skoleleder

Bilag 3: Spørgeguide - afdelingsleder

Bilag 4: Spørgeguide - lærer

Bilag 5: Observationsguide

Bilag 6: Observationer den 19/3

Bilag 7: Observationer den 20/3

Bilag 8: Observationer den 22/3

Bilag 9: Transskribering af interview med skolelederen

Bilag 10: Transskribering af interview med afdelingsleder

Bilag 11: Transskribering af interview med lærer I

Bilag 12: Transskribering af interview med lærer II

Bilag 13: Transskribering af interview med lærer III

Bilag 14: Transskribering af mikrointerview med lærer IIII

Bilag 15: Transskribering af mikrointerview med lærer V

Bilag 16: Brev fra ledelsen (Internt dokument)

Bilag 17: (Figur 2) Artefakt fra konsulenthusets uddannelsesmateriale den 8. august 2016 (internt dokument)

Abstract

During the last few years, many Danish schools have attempted to implement the so-called School Effectiveness Framework as part of their everyday practice. The School Effectiveness Framework has offered a new pedagogical thinking aims to improve students' learning outcome in a way that makes them part of their own learning process. In addition, this innovative process contributes to the implementing and anchorage of new practices in the Danish school model, in which the role of the school management is incorporated into the teachers' facilitation of learning to a greater extent than before. It entails that new cooperation practices between teachers are central parts of the effort to implement the School Effectiveness Framework.

The present study is conducted in a Danish private school. On the basis of a practice theoretical approach, it examines how the school management and the teachers attribute meaning to activities within the School Effectiveness Framework. This framework seems to derive from an American curriculum thinking, into a Danish school model. The study points to a range of barriers which seem to be rooted in the teachers' practical traditions. Therefore, the School Effectiveness Framework, and especially the sharing of knowledge about the framework, do not appear to be meaningful to a section of the teachers, especially the experienced ones, because these teachers' practice traditionally has been associated with an individual practice. Combined with the fact that the teachers have a busy working schedule and that there is no room for facilitating the possible cooperation practices. This involves a marginalisation of the new practices within the School Effectiveness Framework. The practical traditions are, therefore, central to the reproduction of a social and meaningful order, which in itself is a barrier against anchoring the new practices to the school. In this, especially the facilitation of an increased knowledge sharing becomes a hindrance to the organisational learning.

The study concludes with a pragmatic suggestion as to how the school management can underpin and facilitate the innovation process into the school as an organisation with a focus on the analysed barriers. It is argued that the management can experiment with the process by means of supporting time frames that can relieve pressure of the innovation process for the ones who consider the work with new didactic methods to be meaningful. In this way, new teachers in the field can more easily be integrated into the framework through the growth of communities of practice as a prerequisite for cooperation and knowledge sharing in the School Effectiveness Framework. The school management must, therefore, accept that a section of the current teachers, who do not ascribe such activities meaning, should be allowed to detach from the project and maintain their habit-based practice in

order to avoid opposition and resistance against the process. The speed of innovation should, therefore, be considered a lengthy and continuing process that runs parallel to the continuing employee turnover. In other words, the management must facilitate the frames for change and innovation, whilst it must be implemented bottom-up through cultivation within the community of practice.

Keywords: practice theory, School Effectiveness Framework, communities of practice, organisational learning, innovation

Emneord: praksisteori, læringsledelse, praksisfællesskab, organisatorisk læring, forandring

Number of Keystrokes: 3498

Mikkel Vinther Motzkus & Michael Kondrup Rasmussen

Aalborg University, May 2018

Indhold

Kapitel 1	1
1.1 Indledning	1
1.2 Problemfelt.....	2
1.3 Problemstilling.....	4
1.4 Problemformulering.....	4
1.5 Begrebsafklaring af problemformuleringen.....	5
1.6 Underspørgsmål	5
1.7 Læsevejledning	6
Kapitel 2: Viden om feltet	7
2.1 Hvad er datainformeret læringsledelse og hvilke tanker udspringer det fra?	7
2.2 Hvad viser forskningen generelt om læringsledelse?	8
2.3 Hvordan ses læringsledelse i forhold til vores case?	11
Kapitel 3: Teoretisk afsæt	12
3.1 Introduktion	12
3.2 Med inspiration fra det socialkonstruktionistiske paradigme	12
3.3 Teori.....	16
3.3.1 Teoretisk afgrænsning og begrebsdefinition af Schatzkis ontologi	16
3.3.2 Hvordan Jean Lave og Etienne Wengers teori om social læring bliver anvendt.....	19
3.3.3 Kritik og sammenfald ved socialkonstruktionismen og vores teoretiske afsæt	23
Kapitel 4 Metodologi & Metode	25
4.1 Introduktion til gennemgang af metodologi og metodevalg.....	25
4.2 Valg af casestudiet	26
4.3 Tilgang til bearbejdning af empiri	27
4.4 Tilrettelæggelse af undersøgelsesprocessen	28
4.5 Formål og valg af de semistrukturerede interviews	30
4.6 Deltagerobservation & mikrointerviews.....	32
4.7 Bearbejdning af empiri	34
4.8 Forskerposition og vores roller i projektet.....	34
4.9 Udfordringer i processen	36
Kapitel 5: Analyse	38
5.1 Introduktion	38

5.2	Hvordan agerer ledelsen som en understøttende del af lærernes praktisering af læringsledelse i forbindelse med implementeringen?	38
5.2.1	Opsamling	44
5.3	Hvilken betydning har det, at læringsledelse er født ind i en amerikansk curriculumtænkning modsat aktørernes didaktiske tradition i en dansk skolekontekst?	44
5.3.1	Hvordan ses ledelsens og lærernes forståelser som forankrede i den nordiske didaktiske tradition?	48
5.3.2	Hvordan ses ledelsens og lærernes handlinger som forankrede i den nordiske didaktiske tradition?	51
5.3.3	Opsamling	53
5.4	Hvordan bliver læringsledelse gjort blandt lærerne, og hvordan får lærernes praksisser betydning for den måde, ledelsen organiserer samarbejdet omkring læringsledelse?	54
5.4.1	Når læringsledelse bliver gjort på forskellige måder	54
5.4.2	Et historisk islæt om hvorfor, læringsledelse fremstår som en regelløs praksis	58
5.4.3	Når erfaring bliver reproducerende til at fastholde didaktiske læringssyn	61
5.5	Hvilken rolle spiller lærernes organisering i arbejdet med læringsledelse, og hvilken betydning har dette for deres indbyrdes samarbejde og videndeling?	63
5.6	Afrunding og konsekvenser ved at transformeringen af den organisatoriske læring udebliver	66
Kapitel 6: Diskussion	68
Kapitel 7: Konklusion	72
Perspektivering	74
Litteraturliste	76

Kapitel 1

1.1 Indledning

Inden for de sidste par år er mange skoler både i den offentlige og private sektor påbegyndt arbejdet med konceptet datainformeret læringsledelse, hvilket har affødt en ny pædagogisk tænkning om læring ud fra nye principper (Qvortrup, 2015). Disse principper skal her ses som anvendelse af data til udvikling af læring hos elever og lærere. For læsevenlighedens skyld vil datainformeret læringsledelse blot betegnes som læringsledelse i indeværende projekt.

For mange skoler kan læringsledelse betegnes som en underliggende strategi, der gør det muligt at inkorporere de nye styrings- og læringsmål, som ændrede sig med folkeskolereformen i 2014 (Undervisningsministeriet 2018b). Den forandrings- og implementeringsproces, der foreligger i arbejdet med læringsledelse, fordrer således, at skoleledelsen og lærerstaben må indarbejde og forankre en ny læringskultur, hvilket afføder en række nye hverdagspraksisser i forhold til den gøren og den samarbejdsevne, der tidligere er gjort på mange danske skoler. Blandt andet har lærernes undervisningspraksis i en dansk skolekontekst traditionelt været forbundet til en individuel praksis. Dette tager læringsledelse et radikalt opgør med, da det er tænkt som et redskab til at forbedre lærernes praktisering af undervisning. Dette muliggør, at ledelsen og kollegaer løbende indgår i observationer i med formål at vejlede og understøtte den enkelte lærers klasserumsledelse ud fra en række didaktiske metoder.

Den bagvedliggende motivation for dette felt og det, der leder op til denne undersøgelse, er således opstået ud fra en undren over, hvordan danske skoler lykkes med at implementere og forankre læringsledelse som et led i deres eksisterende hverdagspraksisser. Vi undrer os særligt over dette, fordi læringsledelse har sit udspring i en engelsksprogede didaktiske tradition, hvilket potentielt set kan have indvirkning på de praktiske forståelser som historisk er forankrede i de praksisser, der omkalfatre det at gøre 'god lærer' i en dansk (og for så vidt også nordisk) skoletradition.

Det forekommer derfor interessant at undersøge, i hvilken udstrækning læringsledelse implementeres og forankres som en del af den eksisterende praksis, der normalt har forlagt den danske skolekontekst. Dette kan eksempelvis være som følge af aktørernes vaner og traditioner, for ikke at nævne sociale normer og uskrevne regler, der medvirker til at reproducere eller fastholde eksisterende hverdagspraksisser, som dermed kan udgøre nogle barrierer for implementeringen og forankringen af læringsledelse.

Dette projekt har derfor til formål at opnå indsigt i, om der kan foreligge nogle barrierer i forankringen af læringsledelse som en del af den eksisterende læringskultur og lærerpraksis på en privatskole på Sjælland. Vi vil med inspiration særligt fra praksisteorien derfor undersøge, hvordan ledelsen og lærerne tillægger mening til aktiviteter i forbindelse med arbejdet med læringsledelse som forudsætning for at forstå hvilke barrierer, der kan foreligge i en implementeringsproces omkring læringsledelse.

Relevansen for projektet er således, at vi med inspiration fra casestudiet vil bruge vores analytiske fund til at anlægge nogle forslag til forandring af den måde, privatskolen implementerer læringsledelse på. Dette kan også understøtte andre danske skoler i det fremadrettede arbejde mod at kvalificere implementeringen og forankringen af læringsledelse med en øget forståelse for den kompleksitet og de barrierer, som kan være på spil i en sådan forandringsproces.

1.2 Problemfelt

Dannelse, læring og fagdidaktik har i mange år været et centralt og omdiskuteret fokusområde i den danske skolekontekst. Dette skyldes, at sådanne læringsaspekter ikke kan læses som statiske med entydige definitioner; de kan snarere karakteriseres som værende i konstant forandring, hvorfor de for så vidt er formet af de politiske, kulturelle og pædagogiske strømninger, der kontinuerligt finder indpas i feltet (Rasmussen & Fritzner, 2015). Særligt har man i de senere år arbejdet med en række forandringstiltag, herunder tiltag som Dunn og Dunns (Dunn, 1990) læringsstile, Howard Gardners (1999) forståelse af de mange intelligenser samt Spencer Kagans (Kagan 2013) "cooperative learning". I de seneste år har forskning som resultat peget i retning af, at synlige læringsmål og feedback faktisk fremmer læring, hvorfor et nyt læringsparadigme i form af læringsledelse er begyndt at finde indpas i en række danske skoler (Qvortrup, 2015; Hattie, 2015). Man kan således tale om, at der foreligger en forandringsnormali i forståelsen af læring, hvorfor den danske skolesektor konstant skal være omstillingsparat, hvilket er underlagt af en fortsat øget forandringshastighed (Qvortrup 2015). Dette sætter krav til skolerne og ikke mindst også skoleledere og lærere, særligt når der ses på den gennemstrømning af viden, læring og didaktiske tiltag, som løbende inkorporeres i skolernes praksisser.

Dette skal i udgangspunktet ikke læses som en udfordring i sig selv, da det ikke er unormalt, at organisatoriske forandringsprocesser er inspireret af en udefrakommende kilde, som har haft succes i andre organisatoriske kontekster (Stegeager & Laursen, 2015). Tværtimod kan dette faktisk være en vigtig fremgangsmåde og kilde til forandring, hvis danske skoler (her forstået som organisationer) kontinuerligt skal udvikle sig i takt med deres omgivelser. Udfordringen kan derimod opstå, hvis

transformationen og importen af ny viden bliver dekontekstualiseret til en generel anvendelsesform, der kun gennem en relativ abstrakt oversættelse bliver forsøgt implementeret i nye organisatoriske kontekster (ibid.).

Derfor lægger dette projekt fokus på et af de nyeste forandringstiltag, læringsledelse, som er ved at blive implementeret i flere danske kommuner som en del af et pilotprojekt, der er anført af Program for Læringsledelse og ledet af Lars Qvortrup. Projektet blev igangsat i 2015 som et nyt pædagogisk tiltag, der har til formål at sikre en højere grad af læring i de pædagogiske institutioner, det vil sige både i dagtilbud og i folkeskoler (læringsledelse.dk). Endvidere er andre skoler, herunder privatskoler, også gradvist begyndt at implementere læringsledelse, da det umiddelbart forstås som en strategi, der har til formål at rykke læringsforståelser fra temabaserede læringsaktiviteter til en læringstænkning, der er centreret om konkrete læringsmål for den enkelte elev (Qvortrup, 2015).

Det særligt interessante ved læringsledelse er, at det har sit udspring i en engelsksproget didaktisk skoletradition, hvilket står i kontrast til den tyske og nordiske didaktiske tradition, der ellers er herskende i Danmark (Schnack, 2000). De to retninger adskiller sig markant fra hinanden ved, at der i en dansk skolekontekst har været tradition for en høj grad af selvledelse og metodefrihed, hvor det primære formål med skolen er rettet mod en dannelsespædagogik af den enkelte elev (ibid.). I den engelsksprogede skoletradition ses der i højere grad en hierarkisk og organisatorisk styring og struktur, hvor det i højere grad handler om elevernes kompetencetilegnelse (ibid.). Med afsæt i dannelsespædagogikken synes læringsledelse herved at lægge et isoleret fokus på læringsperspektivet, der opleves som indgribende i den enkelte lærers mulighed for at tage selvstændige valg i en given undervisningssammenhæng. Projektet bærer altså på en hypotese om, at der kan foreligge en række barrierer, når læringsledelse skal implementeres og forankres i en dansk skolekontekst.

Særligt lægges der vægt på et lignende projekt om læringsledelse fra Lejre Kommune, hvor det konkluderes, at der er tendens til, at lærerne anser dele af læringsledelse som kontrol- og overvågningsbelagte, i højere grad end at det ses som et understøttende tiltag til deres ledelse af læring i klasserummet (Hartmann & Gade 2016). Projektet peger endvidere på, at der er tendens til, at lærerne har svært ved at finde mod og ikke mindst tid til at gøre 'det nye' i hverdagen. Med afsæt i at projektet hviler på en social læringsontologi inspireret af Jean Lave (2012), må tidsaspektet her anskues som et afgørende element, særligt hvis der ikke er tid til videndelingsaktiviteter som for eksempel klasserumsobservation og efterfølgende feedback, hvilket også er en central del af læringsledelse (Qvortrup, 2015). Det forekommer altså at være elementer fra danske skoler, der indikerer et tidspres, som

påvirker muligheden for samarbejde lærerne imellem, samtidig med at praksisser som observation og feedback anses som kontrol og overvågning af nogle lærere, hvilket kan fremstå som en udfordring, hvis en skoleorganisation skal lykkes med implementeringen og forankringen af læringsledelse. Dette understøtter Qvortrup (2015) ved at påpege, at metodefriheden for den enkelte lærer kan blive udfordret gennem læringsledelse. Man kan derfor argumentere for, at der kan forekomme nogle helt grundlæggende forståelses- og praktiske problemstillinger, når et tiltag som læringsledelse skal implementeres og forankres i en dansk skolekontekst.

1.3 Problemstilling

Med afsæt i ovenstående problemfelt synes der at være en række fund, der peger på nogle implementeringsbarrierer i arbejdet med læringsledelse på danske skoler. Blandt andet belyses der som led i arbejdet med læringsledelse nogle barrierer, herunder tab af metodefrihed, en følelse af kontrol og overvågning samt tidsmæssige udfordringer, som alle ses som en hindring for, at vidensdeling, observation og feedback kan blive gjort i en skolekontekst. Nogle af disse barrierer synes dermed at falde tilbage på overvejelser om, hvorvidt læringsledelse med sit udspring i den amerikanske curriculumtænkning kan være *for* radikalt et forandringstiltag blandt ledere og lærere i den danske skolekontekst.

Grundet en begrænset kvalitativ forståelse for implementeringen og forankringen af læringsledelse i en dansk skolekontekst ønsker vi derfor at opnå dybere indsigt i de komplekse barrierer, der kan foreligge i en sådan proces. Vi har derfor med afsæt i et praksisteoretisk perspektiv en interesse i at undersøge, hvordan ledelsen og lærerne tillægger mening i de praksisser, som bliver gjort eller muligvis ikke bliver gjort i aktiviteter, der kan relateres til arbejdet med læringsledelse på en dansk privatskole. Dette kan således være medvirkende til at understøtte feltet med ny viden og praktisk forståelse for det arbejde, den kompleksitet og de barrierer, der kan foreligge i implementeringen og forankringen af læringsledelse i en dansk skolekontekst.

1.4 Problemformulering

Den givne privatskole, som danner grundlag for projektets analyse, er i gang med en implementeringsproces mod at forankre læringsledelse. Dette har ført til følgende problemformulering:

- Hvordan tillægger lederne og lærerne mening med aktiviteter i tilknytning til datainformeret læringsledelse, og hvilke forhold kan udgøre en barriere for implementeringen og forankringen af læringsledelse i en dansk skolekontekst?

1.5 Begrebsafklaring af problemformuleringen

Med henblik på at definere begrebsforståelsen i problemformuleringen vil vi kort redegøre for, hvordan vi anskuer begrebet *mening* og betydningen af *barriere* med afsæt i et praksisteoretisk perspektiv. Ses der først på begrebsdefinitionen af mening, skal begrebet - og i det hele taget hele projektet - læses i et interaktionistisk og dynamisk perspektiv, i forhold til måden hvorpå ledere og lærere tillægger mening med aktiviteter i forbindelse med det at gøre datainformeret læringsledelse, som et led i de praksisser, der gøres på skolen. For at forstå, hvordan aktørerne tillægger mening med disse læringsledelsesbaserede aktiviteter i på skolen, ses der derfor ikke alene på det, lederne og lærerne gør og siger individuelt, men også på hvordan dette afspejler sig i de sociale relationer og grupperinger, de er tilknyttet, og derfor indgår i på skolen. Med sådan interaktionistisk erkendelse indgår det, aktørerne gør med hinanden, således som et bindeled til betydningen af barriere.

Betydningen af barriere skal læses i et mere operationaliserbart perspektiv, hvor vi blandt forsøger at afdække de samarbejds- og videndelingsaktiviteter, som kan være på spil mellem aktørerne i forhold til at skulle forankre læringsledelse på skolen. Med afsæt i projektets praksisteoretiske perspektiv forsøger vi således at afdække, hvad der kan være på spil i relation til aktørernes følelser, vaner, praktiske forståelser eller traditioner i forhold til at forstå tillæggelsen af mening og hertil den måde, de relationelle aktiviteter gøres. Dette er interessant, fordi de skal ses som en forudsætning for, at læringsledelse kan forankres som et led i aktørernes praksis på skolen. Dette skyldes som nævnt i problemfeltet, at projektets erkendelse er indlejret i en social læringsontologi inspireret af Jean Lave (2012).

Undersøgelsen vil blive belyst gennem et casestudie foretaget ud fra et kvalitativt og eksplorativt undersøgelsesdesign, hvor vi ud fra valget af en privatskole vil forsøge at bidrage med ny indsigt og viden i forhold til andre danske skolers arbejde med læringsledelse i en dansk skolekontekst. Dette vil uddybes nærmere i kapitel 4.

1.6 Underspørgsmål

Vi ønsker med afsæt i ovenstående problemformulering at undersøge følgende forhold:

- Hvordan agerer ledelsen som en understøttende del af lærernes praktisering af læringsledelse i forbindelse med implementeringen?
- Hvilken betydning har det, at læringsledelse er født ind i en amerikansk curriculumtænkning modsat aktørernes didaktiske tradition i en dansk skolekontekst?

- Hvordan bliver læringsledelse gjort blandt lærerne, og hvordan får lærernes praksisser betydning for den måde, som ledelsen organiserer samarbejdet omkring læringsledelse?
- Hvilken rolle spiller lærernes organisering i arbejdet med læringsledelse, og hvilken betydning har dette for deres indbyrdes samarbejde og videndeling?

1.7 Læsevejledning

For at præcisere projektets røde tråd redegøres der i det følgende for projektets kapitler, og hertil hvordan de gør sig relevante i undersøgelsen, i forhold til at svare på hvordan lederne og lærerne tillægger mening med læringsledelsesbaserede aktiviteter, og hvilke forhold der kan udgøre en barriere for implementeringen og forankringen af læringsledelse i den danske skolekontekst.

Efter denne læsevejledning introduceres projektets kapitel 2, som skal ses som et led i projektets state of the art. Her vil blandt andet datainformeret læringsledelse blive uddybet, hvortil det belyses, hvilken forskning gør sig gældende inden for feltet i og omkring arbejdet med læringsledelse både internationalt og i Danmark. Dette afsnit vil derfor være med til at kvalificere og underbygge en generel viden om feltet.

I kapitel 3 rulles projektets teoretiske afsæt ud, og der gives indblik i, hvordan vi bruger og anvender vores teori og vores begreber som analyseredskaber. Vi vil også se på de ligheder og fravigelser, vores teori har i forhold til anvendelsen af vores valg af videnskabsteoretisk paradigme.

Kapitel 4 udgør rammen for den metodologiske og metodiske tilgang til projektet og den proces, som vi har indgået i under vores empiriske dataindsamling. Vi vil særligt redegøre for, hvordan vi har tilrettelagt projektets undersøgelsesdesign, og hertil vil vi komme ind på, hvordan vi har bearbejdet vores analytiske fund. Endvidere vil vi i dette kapitel komme ind på de valg og fravalg, vi har truffet undervejs i processen. Endvidere vil vi belyse de udfordringer, som er opstået undervejs. Vi vil også komme ind på vores egen rolle og den forskerposition, vi har haft som interviewer og observatører under undersøgelsesprocessen.

I kapitel 5 påbegyndes projektets analyse, hvor vi tager udgangspunkt i projektets fire undersøgelses-spørgsmål som afsæt til at pege på nogle tendenser i relation til problemformuleringen. Vi vil løbende afslutte hvert afsnit med opfølgninger eller delkonklusioner, som afsæt for den diskussion som foreligger i projektets kapitel 6. I diskussionen vil vi følge op på dele af vores analytiske fund og diskutere de barrierer, der i relation til læringsledelse synes at være på spil i en dansk skolekontekst.

Til sidst følger vi op med en konklusion i projektets kapitel 7, hvor der i forlængelse af konklusionen vil følge et pragmatisk og eksperimenterende forandringsperspektiv i forhold til den konkrete case, vi har behandlet. Vi vil løbende igennem projektet forsøge at metakommunikere, det man som læser særligt skal have for øje, inden man påbegynder læsningen af de enkelte kapitler. Det kan evt. anbefales, at man starter med at læse projektets bilag 1, hvor vi har redegjort for projektets konkrete case og har forsøgt at gøre skolen og dens strukturelle omgivelser i tilknytning til arbejdet med læringsledelse transparente.

God læselyst!

Kapitel 2: Viden om feltet

Vi vil i det følgende se på tænkningen bag datainformeret læringsledelse og forsøge at belyse dette i en global og dansk kontekst. Umiddelbart foreligger der en begrænset kvalitativ forskning, der belyser feltet, hvorfor vi netop har valgt det kvalitative undersøgelsesdesign. Kapitlet vil derfor danne grundlag for det, der er undersøgt før denne undersøgelse, hvilket kan kvalificere vores undersøgelse som et bidrag mod at tilføre forskningsfeltet ny viden med afsæt i den eksisterende forskning. Samtidig vil nedenstående forskning danne ramme omkring vores diskussion, og dermed underbygge vores analytiske fund.

2.1 Hvad er datainformeret læringsledelse og hvilke tanker udspringer det fra?

Projektet vil i dette afsnit tage afsæt i en nyere måde at se på effekten af undervisningen i en dansk skolekontekst gennem arbejdet med det såkaldte School Effectiveness Framework (Cooper, 2010; Qvortrup, 2015), der oversat til dansk er beskrevet som datainformeret læringsledelse. Datainformeret læringsledelse kan kort beskrives som en målrettet tilgang til elevernes læring, hvor skoleledelsen involveres mere direkte i den læring, der foregår i selve klasserummet. Dette afstedkommer en ny praksis, hvor ledelsen observerer på lærere og elever i klasserummet og på baggrund af disse observationer kan give feedback og vejlede læreren mod at udvikle sin lærerpraksis. Nyere forskning peger på, at dette understøtter og forbedrer undervisningen med resultatet værende et højere læringsniveau for eleverne (Klinger, Maggi, D'Angiulli 2011). Samtidig opstilles det som grundlag for arbejdet med læringsledelse, at klasserumsobservationer lærerne imellem skal danne grundlag for kollegial sparring og vidensdeling, der i samme grad skal ses som en medvirkende faktor til at udvikle hinandens praksis. Dette gøres samlet set ud fra nogle i forvejen opstillede læringsmål for både skole, lærere og elever, hvor de observationer, der gøres i klasserummet, opsamles centralt som et sæt af data, der er

med til at informere de udviklingstiltag, der gøres mod de opstillede læringsmål (Antoniou, Myburgh-Louw & Gronn, 2016).

Arbejdet med læringsledelse som en del af en dansk skolekontekst er først og fremmest iværksat ved en forudgående interesse for feltet som et resultat af den danske skolereform fra 2014, hvor blandt andet målstyring fremstod som en central del af den samlede reform. Yderligere bliver denne interesse vakt gennem Forskningslaboratoriet for Forskningsbaseret Skoleudvikling og Pædagogisk Praksis, i daglige tale LSP, der arbejder med udvikling af pædagogiske praksisser i en dansk skolekontekst (Undervisningsministeriet, 2018b; Qvortrup, 2015). I skolereformen fremsættes det som en idealtanke, at man gennem læringsmål skal se på de ønskede færdigheder og kompetencer, eleverne skal besidde, når de er færdige, mere end det, der undervises i (ibid.). Samtidig vil disse læringsmål give nogle konkrete og målbare punkter i forhold til læringsudbytte hos den enkelte elev. Lise Tingleff Nielsen (2013) beskriver i sin ph.d.-afhandling, at den danske skolekontekst bærer præg af et fokus på de opgaver, der foreligger i lærerpraksis og ikke på de læringsmål, der foreligger eleverne. Samtidig sker der en mindre videnstransformation lærerne imellem, hvor læring i fællesskabet sidesættes som et resultat af manglende muligheder for at skabe evidens gennem data, der herved kan skabe grundlag for udvikling af deres lærerpraksis (Nielsen 2013). Dette tilskrives gennem en kulturel forståelse af de lærernes handlinger gennem fællesskabet. Set med et praksisteoretisk blik må man forstå dette ud fra nogle traditionelle praktiske forståelser hos aktørerne i praksis.

2.2 Hvad viser forskningen generelt om læringsledelse?

Vores research i forskningsfeltet inddrager som udgangspunkt den engelsksprogede del af den globale uddannelsesforskning, da det netop er her, man har hentet inspiration mod at transformere datainformeret læringsledelse til den danske skolekontekst (Qvortrup, 2015). Forskning peger på, at skoleledelsen i høj grad har indflydelse på elevernes læring og trivsel, på samme måde som ledelsen har mulighed for at facilitere forandringen ved at indtage en aktiv og understøttende rolle i praksis. Det er således gennem deres ledelsesposition, at de kan kultivere de ønskede forandringer ind i praksis (Houchens & Keedy, 2009). Cooper (2010) peger på den kollektive effektivitet, det vil sige det samlede personales indsats på en given skole, som havende direkte indflydelse på skolens samlede læringseffektivitet eller målopnåelse. Aktørerne må således udvikle et organisatorisk medborgerskab, der med en fælles afstemt adfærd er med til at varetage organisationens læringsopgaver set ud fra et fælles ønske eller læringsmål (Cooper, 2010). Organisatorisk medborgerskab beskrives i denne forbindelse som et resultat af det sociale liv, der opstår mellem aktørerne på skolen.

Houchens & Keedy (2009) beskriver endvidere skoleforandringer gennem reformer og politiske visioner, hvor en standardisering af læseplaner, didaktiske tilgange samt evaluering af de aktører, der befinder sig i en given praksis, fremstår som fremmede for elevernes læringsudbytte. På trods af disse tiltag synes der at være en lille eller ingen effekt af disse reformer og politiske visioner. De påpeger her særligt en forandringsmodstand, der er affødt af det, de kalder en historisk forankring, hvilket er indbefattet af den tilgang, lærerne traditionelt set har haft til deres undervisning. Dette beskrives med afsæt i, at lærerne har gjort deres praksis isoleret og uafhængigt af de øvrige lærere på skolen, hvorfor forandringsmodstanden kobles til mistro og konkurrence lærerne imellem (ibid.). Der kan således tales om, at der foreligger en meningsdannelse inden for praksis, som derfor ikke kan forandres gennem strukturelle og politiske forandringsinitiativer, men derimod kun gennem aktørerne imellem hinanden. Denne meningsforhandling fastslås til at være forankret til den skolekontekst, hvor aktørerne befinder sig. Houchens og Keedy (2009) synes altså at fokusere på den kløft, der er opstået mellem en given ledelses- og en lærerpraksis, som et resultat af den individuelle tilgang, lærerne har haft til at bedrive undervisning. Grundet denne traditionelle lærerisolation er der umiddelbart sket en vanebaseret praktisering af lærernes handlekapaciteter, der synes at være til stede inden for lærerpraksis. Denne vanebaserede praktisering opleves som årsag til at lærerne tilsyneladende ikke åbner op for at internalisere nye handlekapaciteter. Selvom forskningen ikke tilskriver et belæg for påstanden om ledelsens direkte indflydelse på elevernes læring, vil der gennem læringsmål og lærernes professionelle virke kunne tilskrives en indirekte indflydelse. Denne indirekte indflydelse sker gennem ledelsens deltagelse i fastsættelse af læringsmål samt deres forventede aktive deltagelse i udviklingen af lærernes professionelle virke (Braun, 2008).

Der er over tid sket en forandring i de krav, der stilles til en virksom og effektiv dansk skole, der på ansvarlig vis varetager elevernes læringsudbytte, hvorfor dette afføder krav om nye måder at anskue den måde, som læringen tilrettelægges på på den enkelte skole (Braun, 2008). Qvortrup (2015) påpeger, at læringsledelse opleves som en mere radikal forandring i retning mod et paradigmeskifte, da det ikke længere er idealtanken, at læring blot er et resultat af det, der isoleret foregår i klasserummet i relation til skolens ledelse og skolens politisk opsatte rammer. Man må i højere grad forholde sig til det læringsudbytte, som eleven bringer med sig og i denne forbindelse forstå, at alle involverede parter på en uddannelsesinstitution påvirker netop dette udbytte (Christensen et al., 2016; Qvortrup, 2015). Der peges på, at ledelsen bør indgå som en del af det samlede billede i forhold til den indsats, der gøres i klasserummet, hvorfor ledelsens tilstedeværelse i klasserummet nu skal ses som en lige-stillet aktør, der gennem data skaber grundlag for evaluering af både lærere og elever. Dette skaber

ligeledes deltagelse i udvikling af kompetencer og færdigheder hos begge disse grupper (Christensen et al., 2016). Anden forskning af Antoniou, Myburgh-Low og Gronn (2016) angiver et mere nuanceret billede til denne debat om de involverede parter i en skolekontekst. I de beskriver i en australsk kontekst, at arbejdet med datainformeret læringsledelse stiller krav til en evaluering af skolen som en samlet praksis ud fra et sæt af parametre og målsætninger. Gennem arbejdet med disse målsætninger dannes grundlag for at forøge læringsudbyttet hos den enkelte elev gennem evaluering og udvikling af skolen som læringsinstitution.

Et af de projekter, der indgår som direkte inspiration fra den skole, der er udvalgt til indeværende case, er et forskningsprojekt, der er gennemført som et kvalitativt casestudie i Kristiansand Kommune i Norge på fire udvalgte områder, herunder forskningsbaseret læringsmiljøudvikling (Christensen et al., 2016). Her er projektet drevet af en række klare foruddefinerede mål om trivsel og inklusion, hvilket aktualiseres gennem den forsknings- og databaserede tilgang til denne udvikling. Projektet påpeger vigtigheden af, at den enkelte praksis ikke ses som et selvstændigt fragment af den større helhed, men i stedet altid bør ses i sammenhæng med kommunens samlede skolesystem (Christensen et al., 2016). Dette projekt fremhæver, at vision og mål om den samlede skoleudvikling samt brugen af data til at skabe et informativt grundlag til at styre mod disse mål skaber indflydelse på elevens læringsudbytte, da udviklingstiltag nu gøres ud fra et informeret grundlag (ibid.). Dansk forskning fra et pilotprojekt i Brønderslev Kommune peger ligeledes på behovet for at involvere alle, både den økonomiske og/eller politiske styreorganisation og skolens ledelse, i arbejdet med datainformeret læringsledelse. Her nævnes vigtigheden i netop denne sammenhæng for at træffe ligestillede informerede beslutninger, der har et fælles udgangspunkt i at øge læringsudbyttet hos eleven (Nordahl et al., 2017). Det betones, at høj kapacitet indenfor egen praksis ikke nødvendigvis giver kapacitet til at forstå andres praksis, hvilket muligvis kan forklare, at denne involvering af styreorganisation og ledelse ikke altid opleves tilstedeværende (ibid.)

Forskningen synes endvidere at pege på et behov for udvikling af et professionelt læringsmiljø i den datainformerede læringsledelse, selvom dette begreb tager sit udgangspunkt i den engelsksprogede uddannelsestradition (Christensen et al., 2016:83). Dette beskrives som et læringsfællesskab, hvor man gennem en række væsentlige punkter, herunder samarbejde, evaluering, fælles undervisningsmetoder og kollegial feedback vil være i stand til at tage et fælles ansvar for at fremme læringsudbyttet for eleven og samtidig skabe videnstransformation mod en egentlig organisatorisk læring aktørerne imellem (ibid.). Nordahl et al. (2017) viser gennem deres kortlægning, at der i en dansk skolekontekst overraskende ikke kan etableres det ønskede samarbejde mellem lærerne, hvilket de anser som

afgørende for at skabe et vist niveau af kvalitet på den enkelte skole. Samtidig viser det sig svært at engagere alle aktører i dataindsamlingen gennem dokumentation for læringsudbytte, hvilket danner et svagere grundlag for beslutninger.

På trods af at forskningsfeltet synes at være opdelt mellem den engelsksprogede uddannelsestradition samt den tyske og nordiske tradition er der en række enslydende problemstillinger for disse traditioner, når det kommer til ledelsens anvendelse af læringsledelse i en kontekst, hvor de indgår mere eller mindre i direkte forbindelse til elevernes læringsniveau. (Schnack, 2000; Qvortrup, 2015). Dog viser der sig et billede af, at disse barrierer synes at opstå i forbindelse med anvendelsen af datagrundlag som grundlag for videnstransformation aktørerne imellem, både for elever og lærere (Klinger, Maggi, D'Angiulli, 2011; Qvortrup 2015).

2.3 Hvordan ses læringsledelse i forhold til vores case?

For vores undersøgelse bliver det relevant at påpege den konsulentstøtte, som understøtter skolens forandringsproces ved at bringe viden ind i feltet og agere vejledere i relation til ledelse og lærere.¹ Med afsæt i Hatties' (2015) metaanalyser synes skolen primært at fokusere på implementering af læringsledelse i klasserummet ud fra den viden, som det pågældende konsulenthus bibringer. Hattie (2015) beskriver nødvendigheden af brug af data til at udvikle på læringsudbytte hos eleverne og lærere, samt at denne videnstransformation sker gennem en evaluering af undervisningsresultater og aktivt brug af denne viden.

Anden forskning peger i samme grad på, at evaluering kan forstås som et værktøj til at udvikle læringen hos eleverne, men konkretiserer evalueringsperspektivet til også at omfatte den evaluering, der sker personalet imellem (Klinger Maggi, D'Angiulli, 2011). Personalet kan hermed i praksis opbygge den nødvendige kollektive kapacitet til at øge læringsudbyttet hos den enkelte elev, hvor man gennem data om den enkelte lærer og det efterfølgende refleksionsarbejde bliver i stand til at udvikle nye undervisningsmetoder indenfor en given praksis (ibid.).

For at skabe mening i disse evalueringsprocesser beskriver Christensen et al. (2016) et behov for et fælles sprog i arbejdet med læringsledelse. Man bør således opbygge et fælles sprog gennem opbygning af en professionel kapacitet lærerne imellem. At en professionel kapacitetsopbygning i samme grad kan beskrives som en forandringskapacitet, hvor der skabes mening gennem det at kunne indgå i et fælles professionelt sprog (ibid.). Det fremgår ligeledes for vores case, at en evaluering af en

¹ Bilag 1: Casebeskrivelse

egentlig læringsprogression gennem et fælles sprog synes at være et centralt parameter for at forstå datainformeret læringsledelse, hvorfor skolen og konsulenthuset vælger at bringe en evalueringsmetode ind gennem arbejdet med solotaksonomi (Hook 2015:63). Her skabes en kapacitet i klasserummet til at evaluere på elevernes læringsprogression. Forskningen viser, at denne kapacitetsopbygning bør indeholde et sprog, som den samlede organisation kan finde anvendelse af, da det ses som en kapacitet til at skabe mening og genkendelighed for praksis (Christensen et al., 2016). Solotaksonomien fremstår altså som et ekstra lag i skolens arbejde med læringsledelse.

Kapitel 3: Teoretisk afsæt

3.1 Introduktion

Som indledning til det samlede teoretiske afsæt i projektet, vil vi starte med at belyse vores videnskabsteoretiske ståsted. Herefter vil følge en gennemgang af vores teorier, som vil være inspireret af Schatzki og Lave & Wenger. Her vil vi også belyse projektet centrale analytiske begreber og hvordan de gør sig gældende i projektet. Vi vil løbende i kapitel 3 forsøge at redegøre for, hvordan perspektiverne skal læses og undervejs komme med nogle eksempler på det. Vi er bevidste om, at socialkonstruktionismen på nogle områder adskiller fra den praksisteoretiske handlingsontologi, hvilket vi vil redegøre for som et led i opfølgningen på kapitel 3. Videnskabsteorien vil derfor have nogle undertoner inspireret af pragmatismen, hvor vi dog med socialkonstruktionismen forsøger at fastholde og tydeliggøre betydningen af aktørernes sociale interaktion og omverden i forhold til deres meningstilskrivning af samarbejdende aktiviteter i tilknytning til læringsledelse.

3.2 Med inspiration fra det socialkonstruktionistiske paradigme

Til at underbygge projektets videnskabsteoretiske ståsted synes følgende citat af Iben Jensen (2011) at være sigende for måden, hvorpå vores forståelse af praksisteorien kan forstås:

Praksisteori bygger på en socialkonstruktivistisk forståelse af virkeligheden [...] Praksisteori er i mine øjne ikke en teoridannelse, men en særlig læsning af forskere, som har arbejdet med praksis (Jensen, 2011 s. 52)

Vi afviger dog fra den socialkonstruktivistiske forståelse, men lader os med afsæt i Iben Jensens definition på praksisteori inspirere af overgangen ind til det socialkonstruktionistiske paradigme. Når vi vælger at anlægge dette perspektiv, er det, fordi vi gennem anskuelsens epistemologiske afsæt læser vores empiriske fund med en erkendelse af, at sandhed i verden lever gennem en social og relationel interaktion med den omverden, der omslutter det enkelte menneske (Mead, 2005). Dette

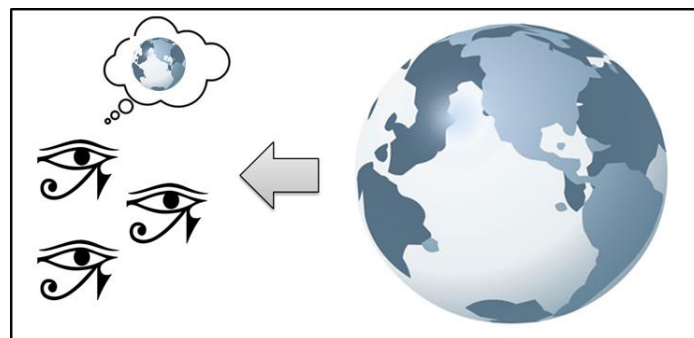
gør også, at vi som undersøgere anerkender, at vi ikke kan løsrive os fra det felt, vi indgår i, men derimod altid vil se verden gennem et sæt briller, der bliver medkonstruerende i måden, hvorpå vi læser og tolker på de empiriske fund (Denzin, 1994). Særligt vil vi med afsæt i projektets epistemologi argumentere for, at mening er noget der dannes i et interaktionistisk forhold. Projektets vil dermed bygge på en ontologisk forståelse af, at lærerne altid vil være en del af et fællesskab på skolen, der over tid er medvirkende til at forme lærernes meningstilskrivninger om læringsledelse, som både udspiller sig ubevidst og bevidst gennem de hverdagspraksisser, som lærerne gør med hinanden (Jensen, 2011). Ydermere anskuer vi organisatorisk læring som havende ontologisk grobund i dette perspektiv, da transformering af læring og viden i vores analyse er forankret i den sociale interaktion med de fællesskaber som lærerne indgår i på skolen (Wenger, 2004).

Vi læser derfor vores empiri gennem et sæt briller, hvor meningsdannelse og handlinger på skolen, lever gennem de netværk der omslutter lærernes tilstedeværelse på skolen. Dette lader sig være forankret i alt fra deres sociale grupperinger, materialiteten, deres fælles sprog, som i projektet skal ses som en handling, og ikke mindst de skrevne og uskrevne regler, som er en integreret del af lærernes hverdagspraksisser, på samme måde som Schatzki (2005) foreskriver det.

Dermed afviger vi også fra den oprindelige definition af socialkonstruktionismen, da vi i projektet erkender, at ingen af disse enheder vægtes højere end nogen andre. Oprindeligt vil man i socialkonstruktionismen tillægge sproget en særlig form for forrang, da man anskuer sproget som værende konstrueret og meningsdannende gennem de diskursive værdiladninger, som er indlejret i den historiske og situerede kontekst, sproget bruges i (Gergen & Gergen, 2005). Vi tolker dog ikke udelukkende verden gennem sproget, men lader os inspirere af Søndergaard (1996) ved også at se sproget som en handling, der kommer til udtryk gennem social performativitet. Vi tager dog med et praksisteoretisk blik et skridt videre end Søndergaard (1996) og erkender derfor også materialiteten og artefakter på skolen som en social konstruktion, der kan medvirke til den måde, lærerne tilskriver mening med de aktiviteter, de gør i relation til læringsledelse (Schatzki, 2012).

Når vi derfor lader os inspirere af socialkonstruktionismen er det, fordi vi ikke ser materialiteten som handlende i sig selv, men som en social konstruktion, der interagerer med de sociale aktører på skolen, som dermed kan blive handlende som et led i lærernes sociale performativitet. Dermed erkender vi, at materialitet og artefakter kan have indflydelse som en del af de netværk, der relationelt er forbundet, og medvirkende til den måde, aktørerne på skolen konstruerer mening gennem det, de gør.

Lærernes interaktioner med deres sociale og materielle omverden er altså vigtig for at forstå, hvordan vi anvender og lader os inspirere af socialkonstruktionismen. Bedst kan socialkonstruktionismen defineres ud fra følgende model. Modellen skal forestille, at de indtryk, som mennesket interagerer med i sin omverden, ikke er noget, som det enkelte menneske konstruerer en meningstilskrivelse af på egen hånd. Derimod er dette en proces, som foregår i de sociale miljøer og grupperinger, man som menneske er knyttet til i forskellige fællesskaber, hvorigennem man skaber en socialiseret forståelse, eksempelvis i relation til læringsledelse. I projektet vil vi bruge praksisfællesskabet som et teoretisk begreb til at omslutte dette perspektiv (Wenger, 2004).



Figur 1: Forfatteres figur

Kiggendes derfor på læringsledelse og den konstruerbare socialisering, lærerne tillægger mening ud fra, vil vores epistemologiske erkendelse altså forudsætte, at læringsledelse lever gennem de netværk, som lærerne er tættest knyttet til enten socialt eller samarbejds mæssigt på skolen. Sammen er lærerne i forlængelse af disse netværk medkonstruerende i der at skabe legitimerede og illegitime praksisser i og omkring arbejdet med læringsledelse. Med andre ord kan man tale om, at der udspiller sig en social orden, der hele tiden meningsforhandles gennem den performativitet, som kommer til udtryk gennem deres sociale omgang med hinanden (Wenger, 2004). Man kan således tale om, at lærernes adfærd i relation til læringsledelse hele tiden bliver rettet gennem de meningsudvekslinger, der sker i de fællesskaber, som lærerne er knyttet til, og på forskellig vis interagerer med på skolen. De sociale interaktioner kan således være medvirkende til at definere den enkelte lærers syn på læringsledelse.

I sociale konstellationer giver det derfor ingen mening at tale om meningsforhandlinger uden også at nævne magtbegrebet, som ligger indlejret i ethvert relationelt forhold (Foucault, 1982). I projektet vil magt blive anset som noget, der medvirker til at skabe social orden i den måde, aktørerne på skolen er sammen med hinanden. Med andre ord internaliserer lærerne en forståelse af, hvad der er legitimt at gøre i de fællesskaber, man som lærer føler sig knyttet til på skolen. Derfor lader vi os også inspirere af socialkonstruktionismens positioneringsbegreb, der ligger indlejret i den sociale magt, som både lederne og lærerne danner gennem de fællesskaber, de indgår i på skolen (Mead,

2005). Positioneringsbegrebet skal altså ses som en måde, hvorpå den sociale magt kan være medvirkende til at socialisere og adskille lærerne gennem det, der giver mening i deres respektive grupper. Med andre ord kan lederne således have nogle forventninger til lærernes praktisering i forhold til læringsledelse, mens lærerne gensidigt kan have nogle forventninger til ledernes måde at implementere læringsledelse på. Endvidere tillægger lærerne hinanden imellem også nogle forventninger til det, der anses som værende legitimt eller illegitimt at gøre i forhold til den meningsforhandling om læringsledelse, der forekommer i de relationelle grupperinger.

Det er vigtigt at slå fast, at disse forventninger reproduceres over tid og hele tiden meningsforhandles i tid og rum. Det skal understreges, at disse meningsforhandlinger ikke nødvendigvis gøres eksplicit, men vil tit og ofte forekomme som en implicit proces, der kommer til udtryk gennem normer og social performativitet (Schatzki, 2005). På denne måde dannes og reproduceres den sociale orden, som derigennem indlejrer sig som en processuel forståelse af praksis, der i vores projekt anskues som forskellige hverdagspraksisser i og omkring den måde, aktørerne tillægger mening med det, de gør med hinanden i tilknytning til aktiviteter i relation til læringsledelse.

Vi erkender således, at der i vores case altid vil være forskellige meninger og holdninger om, hvilken retning man ønsker at gå med et forandringstiltag som læringsledelse. Dette skyldes, at der kan foreligge nogle brudflader i de forventninger, som aktørerne tillægger hinandens performativitet i forhold til at gøre aktiviteter i læringsledelse. Dette er relevant, fordi lærerne på skolen har forskellige baggrunde. De kommer med forskellige didaktiske forforståelser, forskellige grader af erfaring, lærings-syn, og endvidere underviser de også på forskellige årgange osv. I forhold til læringsledelse kan der dermed hurtigt blive skabt en stor kontrast til det, der anses som værende meningsgivende for nogle lærergrupperinger i modsætning til andre, i forhold til det lærerne gør som et led i sin hverdagspraksis. Dette bliver i projektet relevant, når der ses på de gruppesammensætninger, som danner rammen om de samarbejdsaktiviteter, der foregår på tværs af årgangene. Dermed kommer magtbegrebet i disse gruppekonstellationer også til at handle om modmagt til at gøre noget andet, end det der af ledelsen eller af sine tætteste kollegaer anses som værende legitimt. Det er derfor, at meningsforhandlinger i praksis forhandles processuelt, hvilket i en social kontekst også er medvirkende til at rette og stimulere praksis i en ønsket retning. Dermed reproduceres og meningsforhandles de praksisser, der er tilknyttet læringsledelse i tid og rum i de sites, der finder sted på skolen (Schatzki, 2012).

3.3 Teori

Første del af teori afsnittet redegør for projektets inspiration fra Schatzki og vil med afsæt i dette teoretiske afsæt beskrive, hvordan det tiltænkes at bruge hans teori og begrebssæt. Vi kommer konkret ind på, hvordan Schatzkis ontologi skal forstås, herunder i måden hvorpå mennesker, ting, teknologi og organismer kan blive handlende og få indflydelse på den måde, en praksis gøres. Dernæst uddybes Schatzkis definition af begreberne praktisk forståelse, teleoaffective strukturer, regler og generelle forståelser, og hertil disses relevans for projektet.

Anden del af teorien redegør for projektets anvendelse af Etienne Wengers (2004) teori om praksisfællesskabet, herunder hvordan læringsbegrebet vil blive anskuet i forhold til projektet, og hertil hvordan læring ses som noget, der forekommer gennem deltagelse i de praksisser, som aktørerne gør med hinanden i og omkring læringsledelse. Der redegøres særligt for tre de centrale analytiske begreber: læring, mening og praksisfællesskabet. Hertil vil berøres det samlede begrebssæt af legitim perifer deltagelse, og hvordan dette anvendes i projektet (Lave & Wenger, 2012).

Til sidst ses der på de ligheder og fravigelser vores teori har i forhold til anvendelsen af socialkonstruktionismen som vores videnskabsteoretiske paradigme.

3.3.1 Teoretisk afgrænsning og begrebsdefinition af Schatzkis ontologi

Vi vil kort redegøre for, hvad der forstås ved Schatzkis ontologiske begrebssæt, og hvad der forstås ved begreberne mennesker, ting, teknologi og organismer, som er en bærende del af Schatzkis ontologi (Schatzki, 2003). I projektet har vi valgt at afgrænse det, vi kigger på til at være ledere og lærere, hvilket er den betydning, som begrebet mennesker vil blive tillagt i indeværende projekt. Dette skyldes en erkendelse, der retter sig mod at undersøge, hvordan lederne og lærerne skaber mening med aktiviteter i forbindelse med datainformeret læringsledelse.

Eleverne og det øvrige personale på skolen vil i projektet blive tænkt som en organisme, der praktisk talt også kan få en handlende indflydelse på det, lærerne gør i deres praksis omkring læringsledelse. Dette vil blive uddybet nærmere. Organismer vil ligesom ting være noget, lærerne og lederne ikke kan løsrides fra, på trods af at det er dem og deres adfærd, der er omdrejningspunktet for projektet. Ting vil i projektet blive anset som dokumenter og anden form for materialitet i klasseværelserne, eller andetsteds på skolen, der medvirker til, at læringsledelse bliver forstået eller gjort af lærerne på en bestemt måde. Dette kan i forhold til forståelsen for datainformeret læringsledelse også være manglen på selvsamme, som kan blive tillagt en handlende indflydelse. Endvidere vil teknologi, herunder udstyr der på anden vis fungerer som et redskab i arbejdet med læringsledelse, også blive tillagt

en handlende indflydelse. Teknologi er dog ikke noget, der i projektet vil blive berørt, da vores empiri ikke indikerer fund, der kan relateres hertil.

3.3.1.1 Hvordan Schatzkis teori bliver anvendt i projektet

Schatzki (2003, 2005, 2012) beskæftiger sig med, hvordan man kan forstå en praksis, forstået som de handlinger, der gøres af aktørerne. Schatzki forstår praksis som følger:

a practice is a set of doings and sayings organized by a pool of understandings, a set of rules and a teleoaffective structure (Schatzki, 2005 s. 58).

Ifølge Schatzki er en praksis er noget som altid finder sted i en kontekst, hvilket vi i projektet definerer som værende i et "site". Et site omslutter en praksis i tid og rum og tilskrives dermed altid en mening blandt de aktører, som udøver og gør praksissen i en specifik kontekst (Schatzki, 2003). I dette projekt vil måden, hvorpå læringsledelse bliver gjort, blive anskuet som noget, der består af mange forskellige praksisser, hvilket Schatzki definerer som værende, at praksis kommer i bundter (Schatzki, 2012). Dette kan eksempelvis være, hvad lærerne gør i klasserummet, når de underviser, eller det kan være, hvad de gør på lærerværelset, eller tilmed hvad de siger, at de gør med hinanden i forhold til at bedrive læringsledelse på skolen. En vigtig pointe er derfor, at praksisser overlapper hinanden i alle mulige sammenhænge. Det er med andre ord handlingerne, som er centrale for det, der udgør en praksis, hvilket Schatzki definerer som et sæt af doings, altså det der gøres, og et sæt af sayings, som kan forstås som det, der siges (Schatzki, 2005). Disse begreber fremgår også som en metodisk måde, hvorpå vi ønsker at forstå, hvorfor aktørerne handler, som de gør, hvilket vil blive ekspliciteret i metodeafsnittet.

I det følgende ses der nærmere på Schatzkis ontologi for at give et indblik i, hvad der kan gøres til genstand for det handlende i en praksis. Schatzki er således fortaler for kontekster frem for tekster. Dette skal forstås ved, at Schatzki ikke ser mennesker, ting, teknologi og organismer, som værende ligeværdige i forhold til den måde, praksis udspiller sig på (Schatzki, 2003). Således står mennesket centralt, fordi mennesket er selvrefleksivt i den måde, det handler på, set i modsætning til ting, teknologi og organismer, som her blot skal ses som medspillere, i forhold til det aktørerne gør.

Med andre ord kan man sige, at det handlende giver mening til delene, mens delene giver mening til handlingerne. Derfor er grundlaget for at forstå en praksis og hvordan ting, teknologier, organismer og mennesker interagerer i en site. Vi er med andre ord interesserede i at forstå, hvordan aktørerne, herunder lærerne og lederne, handler og tillægger mening i de forskellige sites, der omslutter deres

måde at bedrive læringsledelse på sammen med ting, teknologi og organismer for at forstå måden, hvorpå læringsledelse udfolder sig og leves i en dansk skolekontekst.

3.3.1.2 Hvordan tilskriver mennesket mening med dets handlinger

Ovenstående er et vigtigt udgangspunkt for at forstå, hvordan vi anvender Schatzki i projektet, fordi en praksis holdes i live af de handlinger, der udgør praksissen. Dette betegnes som den praktiske forståelse (Schatzki, 2012). Mennesket performer med andre ord en praksis gennem dets gøre og dets sigen (ibid.). Den praktiske forståelse er noget, mennesket lærer at gøre i en vedblivende proces i en specifik site. Schatzki definerer dette som en kropsliggjort viden eller knowhow for den måde, aktøren gør en praksis, hvilket betegnes som, at en praksis er "embodied" (Schatzki, 2003). Eksempel kan lærerne have nogle praktiske forståelser for det at gøre 'god lærer' på skolen, hvilket kan få en handlende indflydelse på den måde, lærerne praktiserer eller forstår sig på at gøre læringsledelse.

Endvidere har mennesket nogle følelser, nogle visioner og nogle selvforståelser, som samlet set gør, at mennesket er rettet med dets handlinger. Dette definerer Schatzki (2012) som, at mennesket handler på baggrund af nogle teleoaffektive strukturer. Hertil tilskrives mennesket med andre ord en reflektiv mening i måden, hvorpå det handler. For at følge op på, hvordan ting, teknologi og organismer kan gøres til genstand for en handlende indflydelse i praksis, afhænger dette derfor af, hvordan mennesket tilskriver dem mening, i forhold til den måde hvorpå praksis bliver gjort. Mennesket må således tillægges en højere værdi, hvilket skyldes at mennesket gør deres handlinger med afsæt i nogle teleoaffektive strukturer, i modsætning til ting, teknologi og organismer. Mennesker er med andre ord altid rettede med deres handlinger.

Endvidere er en verden uden regler, enten i skreven eller uskreven forstand, ifølge Schatzki (2005) ikke en "sand verden". Regler defineres her som noget, der afgrænser praksissen og indikerer, hvad der er legitimt eller illegitimt at gøre i det site, der omslutter forskellige praksisser (ibid.). Dette kan eksempelvis være regler, der er opstillet af ledelsen, i forhold til måden hvorpå læringsledelse bedrives på skolen. Det kan også være et sæt af normer eller indbyrdes spilleregler, som ikke umiddelbart er synlige, men derimod er opbygget over tid og kommer til udtryk gennem den performativitet, der af lærerne enten legitimeres eller marginaliseres som en tavs viden. Her trækker Schatzki på etnometodologien, hvor der argumenteres for, at mennesket hele tiden retter hinanden i det, der gøres, og dermed fastholder eller processuelt forandrer en praksis, hvilket medvirker til at skabe social orden i tid og rum (Rawls, 2008).

Endvidere forekommer der også at være forhold, som ligger dybere end praksissen i sig selv. Dette definerer Schatzki (2012) som den generelle forståelse. Alle praksisser har en historisk tilblivelse, og derfor spiller værdier, skolekultur og normer også ind på, hvordan en praksis udspiller sig afhængig af det site, hvor praksissen gøres (Schatzki, 2003). Der er med andre ord nogle traditioner eller historiske komponenter tilknyttet måden, hvorpå aktørerne på skolen vil tilskrive mening med læringsledelse på forskellige måder. Eksempelvis er der stor forskel på, hvordan læringsledelse opfattes i spændet mellem den tyske didaktiske model og den amerikanske curriculumtænkning, hvilket kan få indflydelse på måden, hvorpå lærerne forholder sig til at gøre læringsledelse.

Schatzki's (2012) pointe er, at hvis man forstår, hvorfor aktører handler, som de gør, så kan man også ændre og forandre den ved at ændre eller regulere på de enkelte elementer, der kan tillægges en handlende indflydelse i den måde, praksis gøres på. Det er derfor, vi ser materialiteten som en social konstruktion, der af mennesker kan ændres, reguleres eller helt fjernes som et led i meningstilskrivningen.

Læringsperspektivet kommer således ind der, hvor forandring sker. Vi lærer med andre ord at gøre praksisserne på nye måder, hvis de enten bliver radikalt påvirket eller forandret i en processuel overgang til noget nyt. Schatzki's forandringstilgang kan således læses som en pragmatisk tilgang, her set som en relativ eksperimenterende tilgang til læring og problemløsning i måden hvorpå en praksis kan forandres (Halkier & Jensen 2008). Dette kommer i projektet til udtryk ved, at vi forsøger at afdække, hvordan det handlende tillægges mening for derved at give skolen mulighed for at forandre eller ændre disse komponenter og dermed se, hvad det gør ved praksis.

3.3.2 Hvordan Jean Lave og Etienne Wengers teori om social læring bliver anvendt i projektet
Når vi medtager Jean Lave og Etienne Wengers (Lave, 2012; Lave og Wenger, 2012; Wenger, 2004) teori om social læring, er det for at give læseren et fyldestgørende billede af den måde, vi i projektet anskuer transformation af læring og viden blandt aktørerne i feltet. Dermed vil teorien også have en mere perifer indflydelse set i forhold til Schatzki's teoretiske fundament, som er projektets primære teoretiske optik. Vi vil i det følgende redegøre for, hvordan vi lader os inspirere af Jean Lave & Etienne Wenger i projektet, hvor vi løbende vil inddrage Schatzki de steder, hvor hans erkendelse af det værende skal vægtes højest. At deres erkendelser fraviger hinanden visse steder vil ikke få betydning i projektet, da vi udelukkende lader os inspirere af Lave og Wenger i anskuelsen af transformation af viden og læring mellem mennesker som et afsæt for organisatorisk udvikling i forhold til de

metoder og teknikker, der processuelt udvikles i arbejdet med læringsledelse. Herigennem kommer vi ind på, hvordan deres begrebsæt skal læses og forstås ud fra den måde, vi bruger dem på.

3.3.2.1 Læring som social deltagelse

Lave & Wenger (2012) ser læringsbegrebet som noget, der sker gennem socialt situeret deltagelse mellem de mennesker, der gør i en praksis (Lave og Wenger, 2012). Dermed vil det være forfejlet at se færdigheder og kompetencer som noget, det enkelte menneske er i besiddelse af (ibid). Dette er et vigtigt perspektiv i projektet, fordi interaktionismen er forankret i måden, hvorpå vi erkender, at viden og læring lever i organisatoriske kontekster (Stegeager & Laursen 2015). Lave og Wengers perspektiv tager dermed afsæt i en social læringsontologi, hvor læring lever gennem de praksisser, mennesket indgår i og gør sammen med andre mennesker (Lave, 2012). Denne læring behøver ikke kun at være knyttet til måden, hvorpå læringsledelse tillæres som en praksis eller metode; mennesket lærer også at følge normer og regler, ligesom de lærer, hvad der er legitimt og illegitimt at gøre i situerede kontekster. Dermed lærer mennesket alt det, som man ud fra et normalt levet hverdagsliv kan betragte som noget af det mest naturlige i et sammenspil med andre mennesker, også uden at mennesket nødvendigvis er bevidst om denne læring (Lave, 2012). Med andre ord lærer mennesket at høre til i fællesskaber gennem den praksislære, der foreligger i relationen mellem det, mennesker gør med hinanden, i relation til både faglighed og social performativitet. Dette er vigtigt, fordi denne hverdagslæring også kan tillægges betydning i det at gøre læringsledelse eller det at gøre det på bestemte måder.

Med andre ord lærer og aflærer mennesket sine kompetencer, færdigheder og sin performativitet gennem de forskellige fællesskaber, som det indgår i (Wenger, 2004). Selvom Schatzki vil ikke være uenig, vil han i højere grad erkende, at forståelsen af verden er mere end bare mennesker, der interagerer med hinanden (Schatzki, 2003). Det er netop derfor, at ting, teknologi og organismer derfor også tillægges betydning i projektet, når mennesker handler og tillægger mening med disse handlinger. Derfor lader vi os udelukkende inspirere af Lave og Wenger, når vi kigger på de relationer, der er mellem begrebet mennesker, her set som lærerne og lederne på skolen.

Med et blik ind i læringsledelse og måden, hvorpå dette forstås i vores projekt, vil vi med inspiration fra Lave og Wenger (2012) argumentere for, at de metoder og teknikker, der er forbundet til det, lærerne gør i og omkring læringsledelse, ikke kan leve processuelt uden at være forankret i et socialt fællesskab, der processuelt transformerer viden og læring mellem hinanden (Lave og Wenger, 2012). Når dette perspektiv er vigtigt i projektet, vil det være med reference til, at den organisatoriske læring

på skolen er afhængig af disse sociale læringskonstellationer, hvis viden og læring omkring læringsledelse skal kunne leve i takt med skolens kontinuerlige medarbejderomsætning. Derfor bliver begrebet transfer eller transformation af viden vigtigt i projektet, og det er her, vi primært bruger Etienne Wenger og Jean Lave som inspiration med afsæt i den måde, lærerne bruger hinanden i forskellige samarbejdsaktiviteter (ibid.).

Vi vil derfor i det følgende redegøre for Wengers (2004) definition af praksisfællesskabet, som i projektet skal ses som et analytisk begreb, der anvendes til at definere måden, hvorpå transformation af læring mellem mennesker kan finde sted. I praksisfællesskab er indlejret nogle centrale begreber, herunder mening og læring. Disse to begreber skal ses i sammenhæng med hinanden, da det ene forudsætter det andet.

3.3.2.2 Praksisfællesskabet

Praksisfællesskabet som begreb skal i projektet forstås i sammenhæng af en gruppe mennesker, der gør noget sammen, og som har en fælles vision, mål eller et eller andet, de er sammen om at være rettede imod (Wenger, 2004). I dette projekt vil begrebet derfor særligt blive anvendt til at opstille en konstruktion af et fællesskab, der over tid har meningsforhandlet sig frem til en bestemt legitime handlingsadfærd i forhold til at bedrive læringsledelse på skolen. Dermed er forudsætningen også, at der skal være interaktion mellem medlemmerne indbyrdes (Wenger, 2004). Dette vil sige, at der skal finde en eller anden form for mundtlig, skriftlig eller om ikke andet kropslig kommunikation sted, som er medvirkende til at danne rammen om måden, hvorpå aktørerne forstår hinanden og tillægger mening med deres handlinger.

Forudsætningen for meningsforhandlingen er således, at det, medlemmerne gør med hinanden, er forankret i noget, der er gjort over længere tid, hvorigennem medlemmerne indbyrdes har udviklet nogle bestemte praksisser gennem det at gøre et håndværk, en metode, eller på sin vis bare måden at omgås med hinanden ud fra et sæt af spilleregler og legitim performativitet (Wenger, 2004). Med andre ord forhandler og genforhandler mennesker i et praksisfællesskab processuelt en fælles mening og forståelse af, hvad der er legitimt og illegitimt at gøre både ud fra måder, man er sammen på og måder en praksis gøres på (Wenger, 2004).

3.3.2.3 Hvordan magt anskues i projektet

Med en forståelse af socialkonstruktionismen argumenteres det for, at magt altid vil være forankret i relationerne mellem mennesker (Foucault, 1982). Dog skal magtbegrebet ikke ses som noget negativt, men som noget medproducerende i skabelsen af social orden mellem medlemmer i et

praksisfællesskab (Wenger, 2004). Med andre ord kan man sige, at magten er noget, som gives og tages med afsæt i det, der giver mening for medlemmerne i fællesskabet. Magten er således noget, der i projektet anskues som det, der kan danne en ramme om den legitime sociale performativitet, og det, der gør, at et nyt medlem lærer at blive en del af et fællesskab. Alternativet er, at magten kan komme til udtryk ved, at den lærende kan blive marginaliseret af fællesskabet, hvis den lærende ikke lever op til de socialiserede spilleregler og normer, som over tid er blevet meningsforhandlet i praksisfællesskabet.

Med andre ord er tradition, her forstået som det, fællesskabet har gjort over tid. Der er altså ikke bare vaner hos den enkelte; det er noget mennesker er enige om i de fællesskaber, der omslutter den sociale praksis (Wenger, 2004). Dette kan sættes i forbindelse med Schatzkis (2005) begrebsdefinition af praktisk forståelse, som han definerer som noget, der er embodied (kropsligt indlejret) og sagtens kan være formet af menneskets sociale omgivelser. Den centrale forskel er, at Schatzkis erkendelser ikke udelukkende er bygget på en social handlingsontologi, men også indfanger materialiteten i verden, der erkendes som havende indflydelse på den måde, en praksis gøres (Schatzki, 2003). Schatzkis definition af begrebet uskrevne regler kan på mange måder sættes i lighed med Wengers (2012) definition på de legitimerede spilleregler eller normer, der over tid er skabt i praksisfællesskabet. Med andre ord skal magtbegrebet ses som en måde, hvorpå aktørerne blandt hinanden skaber social orden og derigennem tillægger mening med det, de gør, da magten giver fællesskabet mulighed for at marginalisere enkelte medlemmer, hvis ikke deres performativitet afspejler det meningsgivende for gruppen.

Med afsæt i ovenstående redegøres der i det følgende for Lave og Wengers begrebsdefinition af legitim perifer deltagelse, som erstatning for ovenstående omtale som "den lærende".

3.3.2.4 Legitim perifer deltagelse

Som nævnt er der ikke taget højde for magtforholdet i Lave og Wengers (2012) teori, da magt i denne forståelse også er noget, der sker socialt. Netop derfor skal de enkelte deltagere i et praksisfællesskab heller ikke tillægges en specifik magt, som nogen der kan styre retningen for, hvad der skal menes og gøres i forhold til eksempelvis læringsledelse. Lave og Wenger (2012) taler derimod om perifer deltagelse og om fuldgyldigt medlemskab. For at indgå i et praksisfællesskab skal den enkelte deltager dog accepteres som legitim deltager (Wenger, 2004). Dette sker også socialt. Derfor er optagelse en proces, hvor man som nyt medlem langsomt bliver accepteret som legitim ved at deltage på lige fod med de andre aktører i praksisfællesskabet (ibid.). Begrebet perifer skal derfor ikke ses som en

modsætning til det at være central. Lave og Wenger (2012) definerer dermed heller ikke fuldgyldige medlemmer, som værende vigtigere eller mere centrale end de perifere medlemmer. Derimod fungerer de gennem deres praksisfærdigheder og kundskaber, som Lave & Wenger (2012) definerer som 'brokers' til at lære fra sig og dermed socialisere de legitime perifere deltagere ind i de praksiskundskaber og ikke mindst spilleregler, der omslutter praksisfællesskabet. Det handler dermed om social deltagelse og er med andre ord en forudsætning for forståelse og for at læring kan finde sted i en social kontekst, der gør nogle praksisser sammen. Dermed skal deltagerne ikke bare deltage, men de skal kunne bidrage med noget, der skaber værdi for fællesskabet og være aktive og føle og mærke, at man hører til og gør en forskel (Lave og Wenger, 2012). Det er derfor, de fuldgyldige medlemmer ikke vægtes højere end de legitime perifere deltagere, da alle bidrager med det de kan, og over tid lærer at blive fuldgyldige medlemmer. I projektet konstruerer vi ikke specifikke praksisfællesskaber eller konkret ser på, hvordan de sammen gør læringsledelse, men begreberne og teorien skal ses som et analytisk perspektiv på de samarbejdskonstellationer, der finder sted på skolen, som en forudsætning for at læringsledelse kan forankres på skolen.

3.3.3 Kritik og sammenfald ved socialkonstruktionismen og vores teoretiske afsæt

Holdes de teoretiske afsæt op imod hinanden er både Schatzki såvel som Lave og Wenger tillagt stor vægt inden for praksisteorien (Nicolini, 2012). Praksisteoriene har det til fælles, at de handler om performativitet og handlinger (ibid.). Projektet er særligt inspireret af Schatzkis (2012) definition på handlinger, som noget der kommer til udtryk gennem en gøren eller gennem en sigen, hvilket er indlejret i deltagerens embodied performativitet eller vanebaserede praksisser. Endvidere erkender begge teorier, at mennesket handler på baggrund af nogle relationelle netværk, hvorfor mennesket teoretisk set aldrig handler frigjort fra dets omgivelser (Wenger 2004; Schatzki 2003). Med andre ord er disse relationelle netværk medvirkende til at tillægge menneskets handlinger en tilskrivning af mening i tid og rum. Det er her, deres erkendelsesinteresser er forskellige, da Schatzki (2003) som beskrevet erkender, at mennesket ikke kan løsrive sig fra det sociale eller de tingsliggjorte genstande, som dermed kan få en handlende indflydelse på de handlinger, mennesket gør. Derimod ser Lave og Wenger (2012) kun disse netværk, som indlejret i det sociale, og de tager dermed ikke i samme omfang højde for materialitet, som kan have indflydelse på menneskets handlinger. I projektet får dette ingen betydning, da vi bruger teorien til at argumentere for to forskellige perspektiver.

Schatzki vil som vores primære teoretiker blive anvendt til at forstå, hvordan lærerne og lederne tillægger mening med deres handlinger i forhold til at bedrive læringsledelse i den danske skolekontekst. Hertil bruges Schatzkis teori til at opstille nogle scenarier for, hvor skolen set ud fra en

eksperimenterende tilgang kan sætte ind, hvis de vil forandre måden, hvorpå læringsledelse bliver gjort. Lave og Wenger vil som en mere perifer teori i projektet i højere grad blive anvendt som inspiration til at argumentere for perspektivet ind i den organisatoriske læring gennem aktørernes transformation af viden og læring mellem hinanden. Samlet vil de bidrage til at pege nogle af de forhold, der kan udgøre en barriere i implementeringen og forankringen af læringsledelse i den danske skolekontekst.

Kastes der lys over praksisteorien i samspil med socialkonstruktionismen er der nogle ting, der peger i hver sin retning, hvorfor det er vigtigt for forståelsen og den måde, analysen skal læses, at tage højde for denne adskillelse og vores valg af videnskabsteori kontra den teoretiske position. I socialkonstruktionismen spiller sproget en afgørende rolle i måden, hvorpå verden kan forstås, hvilket adskiller sig fra praksisteoriens handlingsontologi (Hansen og Christensen, 2015). Derfor skal sproget læses i forhold til praksisteorien som noget, der vægtes på lige fod med en gjort handling. Når vi ikke anser dette for et problem, er det, fordi både socialkonstruktionismen og praksisteorien erkender, at alting forstås på en specifik måde i tid og rum, hvilket er skabt gennem en processuel tilblivelsesproces (Hansen og Christensen, 2015; Schatzki, 2003). Derfor skal socialkonstruktionismen i vores projekt også læses på et mikroniveau, set i forhold til den konkrete skolekontekst vi undersøger læringsledelse i. Sproget og lærernes handlinger skal således blot læses som en indforstået performativitet, der kan tillægges en mening som er udviklet over tid.

For dermed at fastholde vores syn på materialiteten, som jf. Schatzki (2005) kan tillægges handlende indflydelse i projektet, vil vi kort referere tilbage til vores videnskabsteoretiske afsæt, hvor projektet anskuer materialiteten som en social konstruktion, der kan udtrykke en tavs meningstilskrivning hos menneskets forståelser og dermed handlinger gennem dets tilstedeværelse (ibid.). Dermed fastholdes materialiteten i et socialkonstruktionistisk perspektiv uden at fravige fra Schatzkis erkendelse af det værende.

Endvidere anskues magtbegrebet inden for socialkonstruktionismen som noget socialt, der gives og tages af fællesskabet gennem positioneringer (Mead, 2005). Dette adskiller sig ikke synderlig fra Lave og Wengers forståelser, bortset fra at de ikke anvender positioneringsbegrebet i deres teori. Projektet vil dog alligevel inspireres af positioneringsbegrebet, fordi der i forhold til socialkonstruktionismen og med inspiration fra Mead (2005) argumenteres for, at der i sociale konstellationer altid vil forekomme grader af positioneringer, som skabes af ens omgivelser. Ses der derfor på praksisfællesskabet ses disse positioneringer som et begrebssæt til at tale om social marginalisering af

mennesker, der enten sprogligt eller handlingsmæssigt performer noget, der ikke tillægges mening af gruppen.

Når vi derfor ikke har valgt at anvende pragmatismen som videnskabsteoretisk greb til at understøtte praksisteorien, er det, fordi projektet undersøger, hvordan læringsledelse lever relationelt mellem lærerne og lederne på skolen, hvilket er forankret i den måde, vi anskuer organisatorisk læring. Læringsbegrebet kommer dermed til at stå centralt, når vi fraviger fra pragmatismen. Dette skyldes, at pragmatismen erkender, at mennesker lærer ved at være en del af den verden, de selv er en del af, hvor man som menneske praktisk talt lærer ved at løse problemer, som opstår i tid og rum (Egholm, 2014). Skulle vi erkende dette ville lærerne også lære en masse ved at indgå i relationen med eleverne, hvilket på et teoretisk plan ville gøre den enkelte lærer til en dygtigere praktiker i arbejdet med læringsledelse (ibid.). Dette erkender vi også, men denne form for interaktionisme adskiller sig fra markant fra vores undersøgelsesgenstand, som går på lærernes og ledernes relationelle virke med hinanden i forhold til at bedrive læringsledelse på skolen.

Hovedargumentet falder således tilbage på, at den læring, som lærerne opnår ved at indgå i interaktion med eleverne i en organisatorisk kontekst, ikke i sig selv har noget værdi uden et socialt fællesskab, hvor denne viden får lov til at udfolde sig relationelt mellem de mennesker, som skal fastholde læringsledelse som en integreret del af skolens praksis (Wenger, 2004). Det er derfor vi har valgt at lade os inspirere af socialkonstruktionismen, da den er bedre til at afgrænse lærernes og lederne relationelle læringspraksis.

Endvidere havde vi brug for et paradigme, der kunne rumme magtperspektivet og de positioneringer, som vi tilskriver væsentlige i forhold til vores empiriske fund (Hansen og Christensen, 2015). Dette ville pragmatismen ikke kunne rumme på samme måde (Egholm, 2014).

Kapitel 4 Metodologi & Metode

4.1 Introduktion til gennemgang af metodologi og metodevalg

Tilrettelæggelsen af metodologien og metoden er forankret i projektets problemstilling. Problemstillingen udsprang af de indledende litteraturstudier, hvor det stod klart, at et udsnit af danske skoler oplevede en række implementeringsbarrierer i arbejdet med læringsledelse. Dette gav anledning til at opstille en hypotese som gik på, at der muligvis foreligger en række barrierer, når læringsledelse skal implementeres og forankres i den danske skolekontekst; særligt fordi læringsledelse, som er født ind i den amerikanske curriculumtænkning, muligvis kan være medvirkende til at vække modstand set i lyset af den didaktiske dannelsesstradition, der har været i den danske skolekontekst (Schnack, 2000;

Qvortrup, 2015). Vi vil derfor, som det første i dette afsnit eksplicitere, hvorfor vi har ladet os inspirere af casestudiet som metodologisk ramme og hertil redegøre for sammenhængen mellem dette valg, og det at vi undersøger, hvordan ledere og lærere tillægger mening med aktiviteter i tilknytning til datainformeret læringsledelse. Dette er en undersøgelse, der med et greb ind i praksisteorien, forsøger at pege på, hvilke forhold kan udgøre en barriere i implementeringen og forankringen af læringsledelse i den danske skolekontekst?

I forlængelse af dette redegøres for, hvordan projektets empiri er behandlet, samt hvordan de analytiske fund løbende er bearbejdet. Endvidere redegøres for måden, hvorpå processen omkring vores dataindsamling har været tilrettelagt. Dernæst redegøres for valg og fravalg af de metodeteknikker, der er anvendt i indsamlingen af projektets empiri. I sammenhæng med dette vil vi komme ind på vores egen rolle og den forskerposition, vi har haft som interviewere og observatører under undersøgelsesprocessen. Til sidst vil vi komme ind på de udfordringer, vi har oplevet under processen.

4.2 Valg af casestudiet

Projektets metodiske ramme for undersøgelsesdesignet er bygget op af casestudiet, fordi casestudiet åbner op for problemstillingens erkendelsesinteresse, nemlig at bruge vores valgte case som afsæt til at få indblik i de praktiske forhold, der ud fra vores indledende litteraturstudier viste, at der forekommer nogle implementeringsbarrierer i arbejdet med læringsledelse i den danske skolekontekst (Hartmann og Gade, 2016; Houchens og Keedy, 2009). Vi havde derfor en erkendelse om at bruge casestudiet som ramme til at forstå de handlinger, som skoleledelsen og lærerne gør og tillægger mening ud fra under den forandringsproces, de gennemgår i implementeringen af læringsledelse på skolen. Casestudiet ses derfor ofte som en induktiv tilgang, der med afsæt i en konkret og handlingsnær kontekst kan kvalificere et generelt billede gennem praktisk demonstration i organisationer, der ligner den valgte case (Rendorff, 2012).

Det følgende vil derfor redegøre for, hvordan projektet med afsæt i et praksisteoretisk studie, forholder sig til casestudiets formål og hvilke udfordringer, der kan være forbundet med induktion i forhold til at kunne generalisere vores fund i den danske skolekontekst. Dette er nødvendigt at redegøre for, fordi der kan argumenteres for en kritisk anskuelse af, om vi med en praksisteoretisk tilgang kan sætte undersøgelsens fund fri fra den kontekstuelle organisation, der omslutter vores undersøgelsesarbejde. Særligt vil vi med en organisatorisk tilgang til den danske skolekontekst argumentere for, at der ikke nogen danske skoler - således set som en organisation - der fremstår som kontekstafhængige størrelser (Stegeager & Laursen, 2015). Særligt er det her vigtigt at eksplicitere, at vores

undersøgelsesarbejde foregår på en dansk privatskole, hvor de strukturelle forhold og det hverdagsliv, lærerne indgår i her, kan være meget forskellige, i forhold til de forhold som omslutter og finder indpas i en dansk folkeskole, hvor selv disse forhold kan være stærkt differentierede. Dermed anskuer vi også med inspiration fra praksisteorien organisationer som dynamiske og bevægelige størrelser, der hele tiden forandres i tid og rum, hvorfor undersøgelsen også skal ses som et stillbillede, også defineret som et “snapshot” (Thualagant, 2016). Det dynamiske kommer til udtryk gennem det levede hverdagsliv og de praksisser, som over tid er embodied i lærernes og ledernes performativitet, både når de gør noget selvstændigt og med hinanden (Schatzki, 2005). Ligeledes kan skolens strukturelle omgivelser og størrelse, herunder genstande som materialitet og rum, have en betydning for de meningstilskrivninger, der ligger til grund for lærernes og ledernes performativitet og ikke mindst deres tilgang og interaktive samarbejde i arbejdet med læringsledelse på skolen (Schatzki, 2012).

Dermed vil vi argumentere for, at et generelt billede af hele den danske skolesektor ikke vil fremstå repræsentativt med afsæt vores valgte case. Vores valg af case skal derfor i højere grad ses som en eksemplarisk illustration, der særligt med grobund i de beslutninger og tilgange, skolen har til læringsledelse, kan være medvirkende til at inspirere eller give forståelse til andre skoler, der arbejder med at forankre læringsledelse. Derfor placerer vi os også mellem Bent Flyvbjergs og Gary Thomas’ diskussioner om, hvorvidt casestudiet skal bidrage til generaliserbar viden med afsæt i den kontekstuelle case (Thualagant, 2016). Flyvbjerg erkender, at muligheden for, at generaliseringer kan forekomme på trods af denne kontekstafhængighed, mens Thomas mener, at generaliseringer hverken er mulige eller ønskelige (Thualagant, 2016 s. 327). Dermed bruges også begrebet “skolekontekst” fremfor “skolesektor” for dermed at rette fokus på casen uden at udelukke, at der kan forekomme elementer, som kan kvalificere og bringe ny indsigt i danske skolers arbejde med læringsledelse. I så fald vil denne viden særligt kunne anvendes som hypotese for en problemstilling på andre skoler, hvilket også understøtter projektets pragmatiske og eksperimenterende tilgang til forandring af praksisser.

4.3 Tilgang til bearbejdning af empiri

Under undersøgelsesprocessen har vi med inspiration fra Alvesson og Kärreman (2008) gjort os nogle overvejelser i forhold til at bearbejde vores empiriske fund i vekslingen mellem empiri og teori. Vi har derfor ladet os inspirere af en metodisk tilgang, der gennem kritisk dialog med vores transskriberinger og skrevne observationer har hjulpet os til at åbne op for de sammenbrud eller modsigelser, der ikke ved første øjekast lader sig afsløre gennem en hurtig kodningsproces (ibid.). Dette har medvirket til at åbne op for feltets kompleksitet og har samtidig gjort det mere interessant at arbejde med

vores empiri, fordi vi dermed har tilladt at projektets hypoteser kunne blive udfordret undervejs og dermed vække nye aspekter til live, hvilket dermed løbende har åbnet til nye forskningsspørgsmål. Med andre ord har vi undervejs i processen været nødt til at trække os tilbage fra feltet for løbende at analysere på det, der er kommet til udtryk i forhold til Schatzkis begrebssæt af sayings og doings. Dette er tilfældet fordi, undersøgelsesspørgsmålet løbende har kunnet blive præciseret. Dette vil vi ekspliciterer i gennemgangen af de metodeteknikker, der er benyttet.

Vi har anset denne bearbejdningsmetode som en tilgang, der løbende har været medvirkende til at berige vores empiriske materiale med en mere troværdig stemme, hvilket samtidig har gjort vores egen rolle som undersøgere i stand til at føre en mere kritisk dialog med empirien, som vi her anskuer som en samtalepartner, der får lov at yde modstand og dermed ikke bare ignoreres eller undertrykkes til fordel for det undersøgelsesspørgsmål, der som udgangspunkt lå for vores undersøgelsesarbejde (Potter & Wetherell, 1987). Dette har også gjort, at problemformuleringen og undersøgelsespørgsmålene har måttet tilrettes undervejs i processen, ligesom vores interview- og observationsguide er blevet revurderet løbende. Dermed har vi også forsøgt at tage et opgør med den dataisme, som nedtoner forskerens subjektivitet i undersøgelsesarbejdet (Alvesson og Kärrenman, 2008). Vi erkender med andre ord, at vi som forskere ikke kan løsrive os fra os fra det felt, vi indgår i, hvorfor vi uundgåeligt vil være medkonstruerende i projektets empiriske materiale, da vi er med til at give feltet en stemme med et bestemt teoretisk blik, når vi analyserer og tolker på vores fund (Denzin, 1994: 500). Hvordan dette har påvirket vores empiri, har vi gjort os refleksioner om i afsnittet om vores rolle og forskerposition i feltet, da der i denne proces samtidig har haft nogle praktiske udfordringer, som vi vil uddybe her.

Vi har derfor forsøgt at forholde os åbne overfor den repræsentation, som det organisatoriske og sociale felt udtrykker, ved at være villige til at lade os overraske af aktørernes udsagn og handlinger, som dermed har givet os et mere nuanceret indblik i feltet (Alvesson og Kärrenman, 2008).

4.4 Tilrettelæggelse af undersøgelsesprocessen

Med udgangspunkt i ovenstående tilgang vil det følgende lede læseren ind i vores metodiske praksis, som vi har tilrettelagt ud fra en vekslen mellem semistrukturerede interviews, observationsstudier med tilhørende mikrointerviews og uformelle interviews, der er opstået sporadisk, som et led i vores tilstedeværelse på skolen. Dermed har vores studie mange ligheder med det, man traditionelt betegner som et feltstudie i forhold til at forstå lærernes tanker, følelser og handlinger i arbejdet med læringsledelse (Mørck, 2016). Dermed ikke sagt, at vi bevæger os helt over i en form for antropologisk feltarbejde, som i højere grad forsøger at forstå mennesker gennem en etnografisk lære, om hvordan

mennesker kollektivt former og opretholder kultur (Marshall og Rossman, 2011). Derimod lader vi os blot inspirere af de kombinerede metodiske tilgange, som feltstudiet åbner op for, når vi som undersøgere forsøger at blive klogere på, hvordan mening bliver skabt i en konkret skolekontekst med læringsledelse som ramme.

Normalt vil en praksisteoretisk erkendelse at se på de forhold, som ledere og lærere gør i forskellige sammenhænge i arbejdet med læringsledelse, da erkendelsen af sand viden er rettet mod den objektive verden (Nicolini, 2012). Netop derfor vægtes aktørernes handlinger også højere end det, der bliver sagt, fordi handlinger mange gange forekommer som en ubevidst performativitet (ibid.). Et konkret eksempel er, at en lærer siger, at han/hun arbejder med læringsledelse, mens læreren gør det, vedkommende altid har gjort. Derfor kan det umiddelbart med afsæt i en praksisteoretisk tilgang fremstå som en omvendt proces, at vi i den indledende del af undersøgelsesdesignet har planlagt at afholde interviews som det første led i den empiriske proces. Når vi har valgt at gøre det på denne måde, skyldes det, at vores interviews har været medvirkende til at danne grundlag for den måde, vi har tilrettelagt vores observationsguide i forhold til det lærerne siger, at de gør. Derfor skal interviewene mere ses som en metode, der er benyttet til at afgrænse observationsguiden med fokus på lærernes performativitet i relation til de undersøgelsesspørgsmål som løbende er opstået under undersøgelsesprocessen.

Endvidere vil vi ekspliciterer, at tilrettelæggelsen af processen ikke skal ses som en lineær eller statisk proces, forstået på den måde, at vi som undersøgere praktisk talt indsamler empiri i det øjeblik, vi træder ind på skolen. Dette gør også, at vi har gjort os nogle indledende observationer i de dage, hvor vi afholdte vores interview med lærerne, som senere i processen er blevet gjort til genstand for de empiriske argumenter, vi fremsætter i analysearbejdet. Dermed skal processen med dataindsamlingen ses som en veksling mellem sproglige udsagn og aktive handlinger, der samlet set danner grundlag for at kunne forstå, hvilke praktiske og generelle forståelser, teleoaffektive strukturer samt skrevne og uskrevne regler, som lærerne og ledelsen handler i forhold til og omkring meningsdannelse og relationsarbejdet med læringsledelse på skolen.

Processen er med andre ord tilrettelagt således, at vi kontinuerligt har kunne kvalificere og sige noget om de genstande, der synes at blive handlende i dette arbejde, samtidig med at vi løbende er blevet skarpere og mere præcise på vores undersøgelsesspørgsmål.

4.5 Formål og valg af de semistrukturerede interviews

Særligt gjorde vi med inspiration fra Schatzki (2005) nogle overvejelser om, hvordan vi kunne opnå indsigt i de formelle regler som satte ramme om den måde, skoleledelsen har organiseret og tilrettelagt arbejdet med læringsledelse på skolen. Endvidere havde vi en agenda for at få indblik i den forandringsproces, som skolen havde gennemgået i løbet af det sidste halvandet år. Vi valgte derfor at indlede undersøgelsesarbejdet med et semistruktureret interview med skolelederen, hvilket åbnede op for de visioner, som ledelsen havde med implementeringsprocessen. Med inspiration fra vores metodiske analysetilgang trak vi os efterfølgende tilbage og transskriberede interviewet for derved at kunne indgå i en dialog med empirien (Alvesson og Kärreman, 2008). Særligt stod det her klart, at der ikke umiddelbart tonede en regelstyret organisering af lærernes relationelle arbejde frem som et led i deres hverdagspraksis. Derimod var tilstedeværelsen af konsulenthuset som et led i skolens pædagogiske dage det eneste strukturelle element, der understøttede en organiseret videndeling og praksiskundskaber i arbejdet med læringsledelse. Med afsæt i projektets sociale læringsontologi og den interaktionisme projektet anskuer organisatorisk læring ud fra, vækkede dette en undren om, hvordan lærerne i så fald selv organiserede deres samarbejdsaktiviteter omkring arbejdet med læringsledelse på skolen (Lave, 2012). Særligt hæftede vi os ved, at klasserumsobservationer og feedback var noget lærerne selv kunne komme og bede om tid til, hvorfor vi undrede os over, hvordan lærerne i kombination med et travlt hverdagsliv fik skabt rum til dette, uden at ledelsen aktivt understøttede denne proces.

Vi udarbejdede derfor med afsæt i ovenstående undren et semistruktureret interview, der havde til formål at afdække lærernes hverdagsliv mere konkret og de praktiske og generelle forståelser, lærerne havde i forhold til arbejdet med læringsledelse. Af etiske årsager var det her vigtigt for os, at vores tilstedeværelse ikke påvirkede skolens daglige drift mere end højst nødvendigt, hvorfor vi med en forespørgsel til ledelsen lod dem udpege lærerne med forbehold for, at vi både fik lov til at tale med nogle skeptikere og nogle, der var positive stemt over for forandringstiltaget. Vi vurderede, at dette ville være medvirkende til at sikre reliabilitet i undersøgelsen og det mest repræsentative i forhold til at kvalificere vores observationsguide.

Som et led i vores undersøgelsesdesign ville vi gennemføre interviews med fire lærere, men grundet et afbud på dagen, hvor det sidste interview skulle afholdes og en tidsplan, der skulle overholdes, fik vi kun afholdt tre interview. Det kritiske aspekt ved dette var, at vores empiri kan være blevet farvet, da to af dem, vi talte med, ikke gav udtryk for at anvende eller arbejde med nogle af de didaktiske metoder, der lå indbefattet i arbejdet med læringsledelse. Dermed ikke sagt, at empirien blev

ubrugelig; den åbnede snarere op for nogle spændende praktiske og generelle forståelser, som i vores databearbejdning indikerede, at holdningen til læringsledelse så ud til at være forankret i nogle normer i relation til de sociale fællesskaber lærerne følte sig knyttet til.

Til at gennemføre disse interview lod vi os derfor inspirere af Steinar Kvale (1997) ved at stille åbne spørgsmål, hvilket muliggjorde, at vores respondenter i højere grad kunne tale frit med afsæt i sine subjektive holdninger og praktiske forståelser, hvilket understøttede vores eksplorative undersøgelsesdesign. Endvidere åbnede denne tilgang op for, at respondenterne kunne tale sig ind i de handlinger, som vedkommende ud fra egne udsagn gjorde i forhold til det relationelle arbejde med læringsledelse (Glasdam, 2004).

Særligt ville vi se på, om der var nogle sammenbrud eller mysterier i spændet mellem skoleledernes udsagn og lærernes udsagn, som kunne medvirke til, at vi kunne blive endnu skarpere på, hvordan ledelsen og lærerne tillagde mening med forandringstiltaget og hertil forstå baggrunden for deres handlinger.

Grunden til at vi ikke anvendte gruppeinterviewet, når vi særligt havde en interesse i at forstå lærernes relationelle samarbejde omkring læringsledelse, var, at vi stillede os kritisk overfor, om der kunne foreligge nogle magtrelationer eller positioneringer i disse gruppekonstellationer, da vi ud fra vores litteraturstudier kunne se, at læringsledelse havde afstedkommet en modstand blandt nogle lærere (Hartmann og Gade, 2016). Vi mente derfor, at enkeltinterviewet ville være det mest repræsentative til at skabe reliabilitet hos den enkelte lærers udsagn og derved fjerne den støj, der normsætter, hvad der er "rigtigt" og "forkert" at sige i sociale miljøer. Vores refleksioner på fravalget er dermed understøttet i, at en gruppekonstellation kan medvirke til nogle fælles legitime forståelser og meninger, hvorfor der kan opstå en risiko for nogle overfladiske og normdefinerede udsagn. For samtidig at sikre reliabilitet i lærernes udsagn gjorde vi inden interviewene lærerne bevidste om, at deres udtalelser ikke ville kunne spores i det analytiske arbejde. Endvidere spurgte vi om lov til at optage interviewene med det formål at sikre transparens i projektet.

Da afdelingslederne spillede en central rolle i arbejdet med læringsledelse i det operationelle arbejde, der blev gjort på skolen, fandt vi det derfor også interessant at foretage et interview med en afdelingsleder, som igen blev udvalgt af skolen. Formålet var med afsæt i skolelederens udsagn at få et mere operationaliserbart indblik i hverdagslivet på skolen set ud fra et ledelsesperspektiv. Dette blev muligt, da afdelingslederne selv underviste på skolen, hvorfor vedkommende med et ben i begge lejre havde mulighed for at kvalificere vores analyse ved at forstå ledelsens teleoaffektive strukturer i

forhold til de beslutninger, som var truffet undervejs i processen. Samtidig kunne afdelingslederen qua sin rolle som observatør i klasserne også gøres til genstand for at kunne sige noget kvalificeret om den måde, vedkommende anskuer hvordan, læringsledelse udfolder sig som en del af lærernes praktisering ude i klasseværelserne. Endvidere var vi interesseret i at få et uddybende indblik i den måde, skoleledelsen evaluerede på disse observationer i forhold til den måde, de praktiserer databaseret læringsledelse.

Under vores transskriberinger og gennemgang af vores empiri tonede der nogle træk frem, der indikerede en række sociale og intersubjektive normer, som så ud til at blive meningsforhandlet på tværs af lærernes sociale grupperinger, hvilket kunne have betydning for lærernes relationelle samarbejde med læringsledelse. Samlet set gav interviewene således anledning til at kvalificere udarbejdelsen af vores observationsguide, som vi vil gennemgå formålet med i det følgende.

4.6 Deltagerobservation & mikrointerviews

Vi indledte vores observationsstudier med en forståelse for, at lærerne selv organiserede samarbejdet i de grupperinger de var tilknyttet. Vi ville derfor forsøge at afdække, hvordan dette blev gjort i praksis. Dermed var formålet at indfange deres mulige ubevidste gøren, som var indlejret i deres kropslige aktivitet og styret af mulige normer, herunder uskrevne regler og teleoaffektive strukturer i de fællesskaber, lærerne indgik i på skolen (Schatzki 2012).

Vi afsatte tre dage til at observere på de fund, der med afsæt i interviewene, blev fundet interessante at gå videre med. Særligt valgte vi med afsæt i ovenstående at observere på lærernes interaktionistiske relationer i lærerværelset, i forberedelseslokalet, og i spisepauserne. Dette gjorde vi, fordi det særligt var de steder, lærerne havde samarbejdende aktiviteter i de tidsrum, hvor de ikke underviste. Vi har her anset spisepausen for vigtig, da vores empiriske fund i interviewene indikerede, at lærerne sidder sammen med dem, de har noget til fælles med, hvilket ofte er fordelt på alder og interesse (Bilag 6 p. 15). Derfor har vi også indgået i feltet som deltagende observatører i den praksis, der foregår i spisepauserne, for derved at forstå hvordan lærerne italesætter læringsledelse, når de omgås deres kollegaer (Kristensen, 2016).

Løbende har vi således indgået i små hurtige mikrointeraktioner med lærerne, hver gang de er gået til møder for også at få indblik i det, de talte om på disse møder. Vi fik dog ikke mulighed for at deltage i teammøder og årgangsmøder, da der kan forekomme personfølsomme forhold om elever. Dette accepterede vi af etiske årsager og for fortsat at blive legitimeret som en del af det felt, vi var blevet inviteret ind i af skolen. Vi vil kort uddybe, hvilken betydning dette har haft for vores empiri under

afsnittet om udfordringer. Der blev dog givet udtryk for, at disse møder var rettet mod driftsbaseret aktiviteter og ikke som vidensdelende aktivitet i forhold til læringsledelse. Vi anvendte derfor vores mikrointerviews til at afdække det, der ikke umiddelbart fremstod tydeligt for os og til at afdække det, vi ikke kunne eller måtte observere på. Særligt spurgte vi ind til, hvordan de organiserede deres observationspraksis, vidensdeling og feedback i forhold til læringsledelse. Det vi har set er gjort transparent i vores feltnoter, hvor meget af vores empiri grundet vores metodiske tilgang er blevet dannet retropektivt, hvilket gør, at nogle af feltnoterne er blevet hurtigt skrevet med de vigtigste elementer fra det, vi har observeret.

Endvidere tog vi ud i klasserne på henholdsvis indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen. Igen fik vi skolen til at hjælpe os med at udpege tilfældige lærere, så vi kunne få mulighed for at se, hvordan lærerne praktiserede læringsledelse i klasserne. Vi tog særligt afsæt i det, skolelederen havde fortalt, at de i ledelsen havde haft fokus på i det første år af implementeringsprocessen. Derfor observerede vi på de ting, der indikerer synlige læringsmål i klasserne. Vi observerede på lærernes performativitet i forhold til måden, hvorpå de organiserede dagen, og hertil hvordan de italesatte det læringsparadigme, der indbefattede et fokus på det, der skulle læres, fremfor det der skulle laves. Vi observerede også på brugen af solotaksonomi, herunder om der var skabt af et fælles sprog med brug af håndtegn blandt lærere og elever. Her blev det tydeligt for, os at lærerne praktiserede læringsledelse på mange forskellige niveauer. Efterfølgende indledte vi nogle mikrointerviews med de lærere, vi havde observeret på for at forstå, hvorfor de gjorde, som de gjorde (Jensen, 2014). Særligt fremstod det som om, at lærerne brugte nogle af redskaberne mere som et refleksionsværktøj over egen undervisningspraksis, end det blev anvendt i praksis i klasserne. Endvidere var der noget, der pegede i retning af, at solotaksonomien, her set som et bærende led i elevernes egen evaluering og læringsprogression, blev fravalgt, enten fordi det var for højtravende, hvilket var forklaringen i indskolingen og ikke særligt anvendeligt, hvilket var den hovedsagelige forklaring i udskolingen.

Særligt vækkede det en undren hos os, at læringsledelse var en praksis, som udspillede på mange forskellige niveauer i klasserne, hvorfor vi besluttede at afholde et mikrointerview med den nyeste lærer på skolen for at afdække, hvordan vedkommende var blevet integreret i arbejdet med læringsledelse. Dette interview understøttede, at det relationelle arbejde med læringsledelse efter vores observationstudier umiddelbart så ud til at fremstå som en perifer del af lærernes daglige hverdagsliv. Derimod fandt vi kun sporadiske træk set ud fra et relationelt perspektiv i forhold til det, lærerne gjorde med hinanden i de relationelle praksisser i forankringen af læringsledelse som en del af deres hverdagspraksis. Dette skabte grundlag for, at vi med inspiration fra Schatzki (2012) kunne bruge det

begrebssæt til at afdække de forhold, der kunne skabe øget forståelse for de forhold, som kan udgøre barrierer i implementeringen og forankringen af læringsledelse i den danske skolekontekst. Vi vil derfor i det følgende redegøre for, hvordan vi har bearbejdet og analyseret vores fund.

4.7 Bearbejdning af empiri

Med inspiration fra Alvesson & Kärreman (2008) har bearbejdningen af empirien været en gennemgående proces, hvor vi i videst mulig udstrækning har vekslet mellem at befinde os i feltet og trække os tilbage til skrivebordsarbejdet. Dermed har vi løbende bearbejdet det empiriske materiale ud fra en kodnings- og systematiseringsproces ved hjælp af Schatzkis begrebssæt for på den måde at arbejde os ind i vores problemstilling og til sidst at have et kvalificeret empirisk belæg for at kunne skrive og argumentere for en analyse.

Vi har dermed ikke set dataindsamlingen og databehandlingen som to adskilte processer, forstået på den måde, at vi først har befundet os i felten, for så derefter at behandle vores data. Måden, vi har gjort dette på, er ved at tage afsæt i Schatzkis begrebssæt for at forstå, hvordan læringsledelse blev gjort som praksis på skolen. Hertil har vi afdækket, hvilke sayings og doings der kunne sige noget om lærernes praktiske forståelser og deres generelle forståelser (Schatzki, 2012). Hertil undersøgte vi, hvilke regler, både skrevne og uskrevne, der synes at være indbefattet i praksissen og i arbejdet med læringsledelse, for at afdække hvilke teleoaffektive strukturer, der kan fortælle noget om, hvorfor lederne og lærerne handler som de gør (ibid.). Hertil har vi i undersøgelsesarbejdet og databearbejdningen også forsøgt at afdække, hvordan materialiteten, her set som artefakter, kan være medvirkende i måden hvorpå lærerne tillægger mening med aktiviteter i tilknytning til læringsledelse.

4.8 Forskerposition og vores roller i projektet

Vi har igennem undersøgelsesprocessen løbende gjort os nogle refleksive overvejelser i forhold til den måde, vi påvirkede og herigennem var medvirkende til at rekonstruere den virkelighed, som vi deltager i og observerer under processen (Kristensen 2016). På den ene side har vi haft en erkendelse af at gøre aktørerne til de vidende og lade dem tale sig ind i den måde, de anskuer og ser læringsledelse udfolde sig på skolen, hvorfor vi særligt gennem vores interaktion med aktørerne har forsøgt at forholde os åbne til det, som er blevet udtalt i feltet (Kvale, 1997). På den anden side foreligger der nogle fortolkninger, som falder tilbage på vores praksisteoretiske position, hvorigennem vi erkender, at der kan være nogle vaner eller "embodied" handlinger, som aktørerne ikke nødvendigvis selv er bevidste om, hvilket har gjort, at vi kontinuerligt har måtte gøre vores egen rolle og forskerposition bevidst

(Bilfeldt et al., 2012). Dette har også gjort, at vi løbende har måtte gøre os bevidste om, hvordan vi tænker og erkender sand viden (ibid.).

Derfor har vi som undersøgere løbende gjort os nogle epistemologiske refleksioner, hvor vi særligt erkender den objektive verden, her set som det, aktørerne gør i omkring arbejdet med læringsledelse i det sociale felt, som vejen til sand viden og forståelse af vores problemstilling. Derfor erkender vi også, at det, vi ikke har set dermed heller ikke kan erkendes som sand viden. Dette har vi været nødt til at gå på kompromis med, særligt fordi vi undervejs i processen oplevede nogle udfordringer i forhold til at få adgang til specifikke aktiviteter, herunder særligt mødeaktiviteter. Dette har også gjort, at vi til tider har været nødt til at tillægge det italesatte en væsentlig højere værdi, end hvad erkendelsen egentlig var i vores analytiske arbejde. Netop derfor måtte vi også finde et videnskabs-teoretisk ståsted, der kunne opretholde en erkendelse af, at sand viden også kan komme til udtryk gennem sproget, uden at være understøttet af ledernes og lærernes objektive handlinger. Dette har gjort, at vi til tider har måtte vægte det italesatte på lige vilkår, som erstatning for den aktivitet, vi ikke havde mulighed for at observere på. Dette er et valg, vi har truffet, fordi det har stået som en central del af muligheden for at afdække vores undersøgelsesspørgsmål.

Endvidere har vi undervejs i processen været nødt til at forholde os skeptiske over for vores egne forforståelser, som var skabt ud fra de indledende litteraturstudier, hvor vi havde et meget kritisk blik på, om læringsledelse kunne virke i den danske skolekontekst. Dette er noget, vi i vores efterrefleksioner har måtte erkende, at vi undervejs i processen har været en smule farvet af. Særligt under afholdelsen af interviewene kom dette til udtryk, fordi vi stillede os kritiske overfor udsagn, der indikerer noget andet end vores forventninger. Dette har haft den fordel, at vi har fået vores respondenter til at uddybe og reflektere over egne udsagn, men det har samtidig haft den ulempe, at vi i højere grad er kommet til at udnytte vores position som undersøgere gennem den magtposition, der foreligger i forholdet mellem interviewer og aktør i et interview (Tanggaard og Brinkmann, 2015). Dette kan have været medvirkende til at styre interviewet mod en vægtning af de kritiske elementer, der kan være ved læringsledelse frem for en vægtning af de positive. Dermed stiller vi os kritiske over for, om vi i praksis har tillagt det sociale felt en mere rettet stemme mod, hvad der ikke fungerede, frem for det der fungerede, hvilket kan have været medvirkende til at farve vores empiriske fund. Omvendt vil vi argumentere for, at vores afgrænsning i forhold til at se på de barrierer, der foreligger ved at implementere og forankre læringsledelse i den danske skolekontekst, i højere grad er blevet belyst på denne måde, hvilket også bedre har kunnet kvalificere vores observationsguide.

Vi har derfor i vores efterrefleksioner ladet os inspirere af det fronetiske kundskabsbegreb ved at erkende, at vi ikke kan løsrive os fra den situerede kontekst vi er en del af, når vi sidder i en interviewsituation, hvorigennem vi også selv handler og gør noget på en mere ubevidst plan (Saugstad 2001). Vi lærer med andre ord ved at gøre det, vi skal lære, hvorfor målet med aktiviteten ligger indlejret i aktiviteten selv, når vi som mennesker lærer og dygtiggør os, eksempelvis i forhold til en interviewsituation (ibid.). Vi handler med andre ord ikke altid identisk med det, vi på et teoretisk plan havde intentioner om at gøre, hvilket falder tilbage på Aristoteles pointe om, at vi som mennesker lære gennem at bedrive praksis (ibid.). Ses der derfor på vores teoretiske erkendelse om at forholde os åbne til det, som blev sagt, kan der forekomme elementer i vores interview, hvor vi i stedet er blevet for søgende på vores oprindelige undersøgelsesspørgsmål og dermed ikke har tilladt nye input, som kunne berige vores empiri, hvilket er en kritik, vi har været nødt til at forholde os til under den løbende databearbejdning.

Endvidere har vi under vores interviews haft to forskerpositioner. For det første har den ene undersøger haft en position med baggrund i en lærerpraksis, hvilket til tider har medført en forførelse af feltet grundet egen forforståelse (Nickelsen, 2009) Dette skal forstås som en føring væk fra den opgave, vi som forskere skulle løse med afsæt i en passion for lærerpraksissen (ibid.) Vi må her acceptere, at der i disse situationer forekom en afvigelse fra det fokus, der lå i interviewet, med en væsentlig mulighed for tab af viden og data for at kunne følge op på de sayings, vi blev præsenteret for, samt at stille uddybende spørgsmål til disse. Den anden forskerposition har ikke sin baggrund i en lærerpraksis, hvorfor det i højere grad har været lettere at frigøre sig fra lærerfeltet og de indforståetheder, der kan være i sådan et felt. Hastrup (2015) taler her om at gøre sig selv fremmede for felten. Dette har dermed været medvirkende til lettere at kunne stille sig selv på afstand og spørge ind til nogle af de ting, som kunne være indforstået eller selvsigende ud fra de traditioner, der foreligger i en lærerpraksis. På den måde har vi suppleret hinanden rigtig godt under vores undersøgelsesproces.

4.9 Udfordringer i processen

Undervejs i processen har vi oplevet en del udfordringer, som har haft betydning for vores empiriske materiale. Særligt gjorde vi os løbende overvejelser, i forhold til hvordan og hvornår vi kunne indgå i interaktion med lærerne. Når dette blev nødvendigt er det, fordi lærerne ofte sad og forberedte sig i de pauser, hvor vi som en del af vores undersøgelsesdesign havde planlagt at indgå i dialog med dem. Derfor måtte vi løbende gøre os nogle overvejelser om det at indgå i interaktion med dem i forlængelse af vores observationer i forberedelsespauzerne, hvor vi særligt blev usikre på, om vi kunne tillade os forstyrre dem. Dette gjorde, at vi ofte måtte foretage vores mikrointerviews med lærerne

enten i starten eller slutningen af spisepauser eller lige før mødeaktiviteter, hvor der ofte ikke var særlig meget tid til at få uddybet de interaktioner, som de havde haft med hinanden.

Endvidere skulle mange af interviewene gengives retroperspektivt, hvilket var en udfordring set i det lys, at interviewene mange gange kom til at leve lidt i overfladen med fokus på det indledende spørgsmål. Her har vi igen måtte lade os inspirere af det fronetiske kundskabsbegreb til at forklare, hvordan vi sommetider ikke altid mestrede den forskningspraksis, der krævede at praktisere vekslingen mellem at skulle uddybe vores interview, samtidig med at vi skulle notere det, der blev sagt (Saugstad, 2001). Dette gjorde også, at interviewene mange gange blev korte, fordi vi frygtede, at vi ikke kunne huske ordrette citater, der kunne bruges til at forstå de meningstilskrivninger, lærerne havde i forhold til at samarbejde og videndele omkring læringsledelse. Dette fik særligt betydning under mange af de uformelle interview, som opstod sporadisk gennem vores tilstedeværelse, hvor vi nogle gange oplevede, at lærerne kom over til os, mens vi var i gang med at notere vores feltnoter. Dette krævede, at vi måtte balancere mellem at gengive, hvad vi havde set, og så skulle omstille os på at være klar på at gribe de momenter, hvor vi kunne opnå en vigtig og dybere indsigt i aktørernes praktiske og generelle forståelser. Ofte har vi i disse situationer været nødt til at erkende, at hvis ikke vi greb chancerne for at opnå uddybende empiri, ville muligheden for at få denne indsigt gå tabt (Hastrup 2015). Omvendt havde det den konsekvens, at vores feltnoter måtte skrives korte og med de vigtigste elementer, hvorfor der til tider kan forekomme en vag transparens i vores feltnoter. Omvendt kunne vi heller ikke ignorere eller afvise lærerne, hvis vi skulle bevare vores legitimitet som undersøgere i feltet.

Endvidere har vi under vores dataindsamlingsproces været nødt til at tage forbehold i en mulig lærerlockout, hvorfor vi med risiko for ikke at kunne nå at foretage vores observationer efter påsken var nødt til at komprimere tiden mellem vores bearbejdning af interview og de observationer, som blev grundlagt ud fra interviewene. Dette gjorde at vi ikke i samme omfang fik gennemarbejdet vores interview, som vi havde planlagt, hvorfor vi i praksis var nødt til at lave små opsummerende referater. Derfor har vi ikke fået konkretiseret vores observationsguide godt nok, ud over at vi havde en erkendelse i at se på, hvordan lærernes samarbejde og videndeling omkring læringsledelse blev gjort, da vores interview pegede i retning af, at der var noget på spil i lærernes gruppekonstellationer.

Som vi kort var inde på i afsnittet om deltagerobservation & mikrointerviews, betragtede vi det endvidere som en udfordring, at vi ikke fik mulighed for at observere på teammøder og årgangsmøder, som var en fast forankret del af lærernes hverdagspraksis. Dette er særligt, fordi der i vores empiri var modsigelser, i forhold til hvorvidt man talte om læringsledelse på disse møder (Bilag 14 p. 114

& Bilag 15 p. 117). Dette gjorde også, at vi ikke kunne afdække, om der i praksis foreligger elementer af vidensdelende aktivitet på disse møder. Derfor måtte vi med afsæt i vores mikrointerviews forsøge at afdække, hvad der blev snakket om på disse møder, hvor det entydige svar var, at møderne var rettet mod mere fagligt betonedede aktiviteter og mere elevfokuserede elementer, hvilket vi forholdte os til. Særligt måtte vi på den ene side være tro mod vores epistemologiske erkendelse om, at det, vi ikke kan se, ikke eksisterer (Hastrup, 2015). Omvendt havde vi været nødt til at forholde os til det, hvis et flertal af lærerne havde sagt, at de brugte disse møder som en vidensdelende aktivitet i forhold til læringsledelse. Herigennem havde der været belæg for at undersøge det nærmere ved at spørge ind til den praksis. Dette var dog ikke tilfældet, da langt flertallet af lærerne ikke gav udtryk for, at disse møder blev brugt til aktiviteter rettet mod læringsledelse, hvorfor vi mente at have et kvalificerende empirisk belæg for at antage den måde, som vi ser læringsledelse udfolde sig på skolen, hvilket vil blive ekspliciteret i analysen.

Endvidere kan det ses som en udfordring, at vi kun måtte tale med afdelingslederen fra udskolingen. I vores efterrefleksioner har vi undret os over, hvorfor vi ikke måtte komme i interaktion med afdelingslederne fra henholdsvis mellemtrin og indskoling. Dette kan der være mange grunde til, men det kan være et udtryk for, at denne afdelingsleder i dagligdagen fungerer som en rollemodel i forhold til at bedrive læringsledelse, og at man ved at udpege denne afdelingsleder fik fremstillet et specifikt udtryk om skolens formåen i brugen af læringsledelse. Vi kan dermed ikke med sikkerhed sige, at denne afdelingsleder er et repræsentativt billede af skolens afdelingsledere.

Kapitel 5: Analyse

5.1 Introduktion

Analysen behandler projektets fire underspørgsmål, hvor der efter hvert afsnit vil blive fulgt op med en opfølgning eller en delkonklusion. I nogle af afsnittene kan det forekomme, at der vil være nogle undertitler, der præciserer analysens undersøgelsesobjekter. Som indledning til hvert analyseafsnit har vi ud over at præcisere, hvad vi undersøger, også valgt at præcisere nogle af de fund, man skal have for øje, når man læser analysen. Vi håber dette vil være med til at skabe et bedre blik for de forhold man særligt skal være opmærksom på. De enkelte afsnit skal læses i en sammenhæng, hvorfor det kan forekomme, at der er pointer, der overlapper hinanden i de enkelte analyseafsnit. Endvidere kan det forekomme, at vi refererer tilbage i analysen for at uddybe forståelsen visse steder.

5.2 Hvordan agerer ledelsen som en understøttende del af lærernes praktisering af læringsledelse i forbindelse med implementeringen?

I dette analyseafsnit vil vi analysere på de barrierer, der er på spil, når ledelsen skal implementere datainformeret læringsledelse, som et resultat af de nye praksisser, der følger med implementeringsprocessen i forhold til læringsledelse. Særligt viser det sig, at ledelsen har en række generelle

forståelser, hvilket gør, at det ikke fremstår som meningsgivende for dem at implementere datainformeret læringsledelse fuldt ud. Dette synes at falde tilbage på ledelsens affektive strukturer, hvor en indgriben i lærernes metodefrihed, ville blive anset som illegitimt og et brud på den sociale orden i ledelses- og lærernes mellemliggende sociale relationer.

I Qvortrups (2015) præsentation af datainformeret læringsledelse beskrives og udspilles dette i relation til den praksis og skoletradition, som er gældende i Ontario, Canada (se kapitel 2). I denne beskrivelse af læringsledelse fra Canada foreligger der tilsyneladende nogle andre didaktiske traditioner, end hvad der er karakteristisk for den danske skolekontekst. Som beskrevet i casebeskrivelsen har skolen en vision om at gennemføre et forandringstiltag, hvor de opstiller et mål om at arbejde med datainformeret læringsledelse. Dette bør ses som et udtryk for, at ledelsen bestræber sig på at forandre dele af egne såvel som lærernes praksisser, som resultat af en sådan forandring. Således kan deres forståelser modsvare den tænkning, der kan danne grundlag for arbejdet med læringsledelse og herigennem kultivere forandringen til eksisterende praksisser, der foreligger på skolens site. Som et led i denne nye praksis beskriver Qvortrup (2015) blandt andet læringsledelse som arbejdet med generering af data gennem evalueringer af både elever og lærere samt en central indsamling- og akkumulering af disse data. Det er meningen, at skoleledelsen skal anvende disse specifikke data til at lede og udvikle den fremtidige læring hos elever og lærere, hvilket ikke indgår i den eksisterende skoletradition man finder i Danmark (ibid.). Samtidig opstilles der i arbejdet med læringsledelse en række klart definerede læringsmål for eleverne rettet mod den undervisning, lærerne orkestrerer (ibid.). For at forstå læringsledelse klart, opstiller Qvortrup (2015) en kort præcisering af hvad, han forstår ved datainformeret læringsledelse:

Kort sagt: Man udøver ledelse i forhold til specifikke målbare mål. Man benytter sig af data for at vide, hvor skolen skal sætte ind med pædagogiske initiativer og kompetenceudvikling (s. 7).

Hensigten med datainformeret læringsledelse er altså, at skolen på baggrund af den data, de som udgangspunkt selv producerer, arbejder med læring og udvikling inden for mål og datainformeret viden som ramme. Vi vil derfor i det følgende se på, hvordan skolen har organiseret og skabt en struktur for at imødekomme disse hensigter i forhold til dataproduktion samt indsamling og anvendelse af disse data.

Vi kører med 3 afdelingsledere, altså en afdelingsleder på hvert trin, og de afdelingsledere har timer til at være ude i klasserne, altså ude og observere. Vi kalder dem for walkthroughs. Korte observationer på 15-20 min hvor man lige runder klassen og ser på, hvad sker der, og hvad der er styr på og ikke styr

på. Og så det selvfølgelig også et redskab for os som ledelsesgruppe, men det vigtigste synes jeg er redskabet i forhold til læringen derude. Hvad har de set når de kommer ud og kigger på deres undervisning. Den feedback de får, der får de altså en skriftlig feedback på hvad har vi oplevet (Bilag 9, s. 28).

Hermed understreges det, at der som et led i ledelsens praksis forekommer at blive gjort en observationspraksis, der skal understøtte arbejdet med læringsledelse. Med inspiration fra Schatzki (2012) kan man her tale om, at ledelsen handler på baggrund af en rettedhed mod et specifikt mål i forhold til at understøtte lærernes undervisningspraksis gennem deres observationer. Dette mål ser ud til at være opstillet gennem et sæt af regler samt en specifik praktisk forståelse af deres egen ledelsespraksis, som altså udspiller sig ved, at de kommer rundt og observerer på lærernes undervisningspraksis. Det præciseres altså, at skolen her har opstillet rammerne for at kunne producere data om lærere og elever ved at gøre brug af deres afdelingsledere til netop denne opgave. Den måde, afdelingslederne producerer data, foregår altså gennem den feedback, der i skriftlig form fremsendes til den enkelte lærer om de observationer, afdelingslederen gør sig i klasserummet. Dog gives der udtryk for, at denne dataproduktion i højere grad finder sin berettigelse i et fokus på elevernes læring, end at den anses som en central del af en reel dataproduktion, som et led i deres ledelsespraksis. Med inspiration fra Schatzki (2012) kan det ses som, at ledelsen har en praktisk forståelse for, at de ikke behøver anvende data som redskab i arbejdet med læringsledelse. Deres rettedhed mod at skabe en ramme for læringsledelse gennem muligheden for udvikling af lærere og elever gennem viden uddybes yderligere med følgende udsagn:

Den tager som oftest udgangspunkt i, 'vi har oplevet sådan og sådan', 'elever reagerede sådan og sådan eller gjorde sådan og sådan', 'vi oplevede, du fremstod på den og den måde', og så er det, så får de det tilbage. Og det var jo angstprovokerende får rigtig mange lærere de først par gange, at lederen træder ind i rummet. Men ret hurtigt blev det sådan, at de selv efterspurgte det [walkthroughs] - 'kommer du snart ud til mig' - og nu er det bare en naturlig del af, at de ved, vi kommer rundt (Bilag 9, s. 27-28).

Med afsæt i denne saying synes ledelsen altså at have fokus på de mål, der er opstillet for observationer i forbindelse med implementeringen af læringsledelse. Der sker altså en dataproduktion om både elever og lærere i forhold til deres ageren i klasserummet. De skaber altså en viden om lærerens professionelle tilgang til eleverne samt elevernes reaktion på undervisningen. Man kan med afsæt i Wenger (2004) tale om, at der er sket en kultivering af denne forandring, hvor udsagnet omkring det "angstprovokerende" tilsyneladende er blevet afløst af en naturlighed i lærerpraksissen om, at afdelingslederne foretager disse løbende observationer og evalueringer af lærernes og elevernes praksis i

klasserummet. Schatzki (2012) beskriver handlinger inden for en given praksis som intentionelle, og de er derfor handlende rettet mod forandring i det bundt af praksisser, som denne enkelte praksis indgår i. Ledelsens performance gennem deres observationspraksis skaber således en vedvarende strøm af intenderede hændelser, og derigennem forsøger de at kultivere forandringen ind i andre bundter af praksisser, som her står i relation til at blive en del af lærernes undervisningspraksis gennem deres tilstedeværelse i klasserummet (Schatzki, 2012). Dette kan ses som en rettedhed mod at forandre deres egen ledelsespraksis, således at den danner en ramme om det at kunne implementere læringsledelse som en del af de øvrige praksisser på skolen.

Som beskrevet (se kapitel 2) indeholder læringsledelse en række centrale punkter i forståelsen af, hvordan dette bør udfolde sig (Qvortrup, 2015). Udover at observere må ledelsen også indsamle og akkumulere disse data, som altså på skolen kun bliver brugt til at give lærerne feedback. Hertil er det muligt at anvende disse data til “pædagogiske initiativer og kompetenceudvikling” (ibid.). I vores interview med en afdelingsleder på skolen uddybes, hvordan skolen håndterer indsamling og anvendelse af deres data:

Men det lyder jo sådan som lidt blødt data, som netop går på fornemmelser og går på følelserne og oplevelserne. [...] Ja, vi samler det ikke op på den måde. Der er ikke noget med, at vi har nogle mapper, hvor vi lægger det ind, og så ser vi på en progression. Det er det ikke. [...] Så vi har ikke på den måde et sted, hvor vi akkumulerer data. Og det tror jeg hænger lidt sammen med skoleverdenens ånd. Det lugter for lidt for detailstyret, og så bliver det lidt for utrygt, hvis man begynder at indsamle den slags data (Bilag 10, s. 64).

Der synes altså hverken at være mulighed for eller et umiddelbart ønske om at kunne arbejde datainformeret i forhold til deres muligheder for at kunne understøtte eget eller lærernes arbejde til at drive læringsledelse, da der tilsyneladende ikke er skabt en ramme for at akkumulere og anvende data. Med afsæt i vores analytiske perspektiv fra Schatzki (2012) synes denne afdelingsleder at referere til nogle teleoaffektive strukturer, der omfatter en fælles forstået adækvat adfærd, i forhold til hvad man som ledelse kan gøre i dataproduktionen og anvendelsen af disse data, hvorfor denne afdelingsleder taler om følelser og utryghed, der ifølge Schatzki (2012) netop har sit udspring i de affektive strukturer i praksis. Der synes altså at være en begrænsning, der bunder i aktørernes følelser og holdninger til læringsledelse.

F: Er det forstået rigtigt, at det bliver for meget kontrol?

I: Lige præcis, og det er der ikke nogen, der er interesserede i, for vi har stadig en metodefrihed (Bilag 10 p. 64).

Ledernes tidligere professionelle erfaringer synes altså at have indflydelse på den performance, som ledelsen praktiserer i det at bedrive læringsledelse, hvilket bliver begrænsende for den aktivitet, der omhandler forhold om dataindsamling og anvendelse af disse data. Det fremstår dermed ikke meningsgivende for ledelsen at akkumulere og anvende data, hvilket kan tolkes ud fra en praktisk forståelse af, at tiltaget medfører kontrol af lærere mere, end at det ses som et udviklingstiltag (Houchens og Keedy, 2009; Schatzki, 2005). Der opstår tilsyneladende en brudflade mellem de generelle forståelser, der kommer til udtryk hos ledelsen og de elementer, som læringsledelse indeholder, hvorfor dele af læringsledelse ikke gøres af ledelsen. Dette begrundes ifølge ovenstående citat med metodefriheden, hvilket ifølge ledelsen selv altså ikke er noget, man vil diktere ind i lærernes undervisningspraksis på skolen. Ledelsen akkumulerer og bruger altså ikke data med afsæt i en teleoaffektiv struktur, hvilket falder tilbage på, at de med afsæt i deres generelle forståelse ikke vil berøre lærernes metodefrihed.

Vores empiri synes dermed at indikere en rettethed hos ledelsen mod alene at producere data med det formål at give feedback til lærerne uden at have et specifikt rettet formål om at gennemtvinge forandring af lærernes undervisningspraksis. Dette kan være et udtryk for nogle uskrevne regler, der som et normativt udtryk forstår akkumulering af data som illegitim adfærd ud fra en generel forståelse af ledelsen selv (Schatzki, 2005). Det der derimod fremstår som meningsgivende adfærd kan med inspiration fra Schatzki (2012) forstås som, at ledelsen i dette tilfælde reproducerer den del af deres eksisterende ledelsespraksis, hvorfor de ikke akkumulerer data og anvender disse med et rettet formål om at forandre lærernes undervisningspraksis, hvorfor denne reproduktion står som en barriere i forhold til at kunne implementere datainformeret læringsledelse som en central del af de praksisser, det måtte medføre på skolen.

For at understøtte ovenstående argument vil vi med inspiration fra Schatzki (2005) se på, hvordan ledelsens handlinger medvirker til at opretholde eller forandre det sociale liv inden for en given praksis, hvor der gennem social orden dannes en fælles forståelse for deres site (Schatzki, 2005). Dette kommer til udtryk gennem følgende.

I: Det her med, nu siger du, at I ikke rigtig måler på den bløde data, men hvordan evaluerer I så på elevernes udvikling – er det så gennem karakterer?

T: Ej, det skal det jo helst ikke være. Der skulle jo gerne være... Jeg kan sagtens se din pointe, det er ikke lige en vinkel, jeg har tænkt tidligere. Det, vi har gjort indtil videre, er, at vi ikke har haft et fokus på output. Altså, vi har haft et fokus på outcome, og vi har haft et fokus på, hvad er det, øhm... hvad er det, vi måler, og hvad er det, vi ser i forhold til struktureringen af undervisningen og i forhold til målene for undervisningen i forhold til læringsmål i årsplaner og tilsvarende (Bilag 10 p. 64).

Ledelsens fokus beskrives her som at indeholde en rettedhed mod at se på den effekt, det har haft at arbejde med læringsledelse på skolen. Med inspiration fra Rasmussen (2012) og hans beskrivelse af almen didaktik som en måde at opstille og konstruere undervisningen på tolker vi citatets udsagn om at "strukturere undervisningen" som værende et spørgsmål om den didaktiske tilgang til undervisning. Der synes således at være en forståelse inden for deres ledelsespraksis, der er knyttet til, at lærerne faktisk forandrer deres undervisning af dem selv for derigennem at kultivere evalueringen af elevernes læring gennem lærernes praktisering af læringsledelse. Udfordringen synes dermed at falde tilbage på ledelsens generelle forståelse, hvorfor de ikke gør noget aktivt for at forandre lærernes praksis. På den måde reproduceres den sociale orden, der er kendt blandt ledernes og lærernes fælles site.

Enten er vi for svage eller for bange for at rode rundt i hvepsredet. Men det er umiddelbart ikke nemt at sige, at vi skal nå hertil, fordi som jeg ser det, så forudsætter det ... så tager vi pakken og implementerer delene [fra læringsledelse], og så skal man ligesom være med på vognen eller ej. Så vil det også kræve, at vi sorterer i personalegruppen og siger, nej men, der er en her, der ikke kan eller vil; vores forhold er godt, men du er ikke med på læringsledelsesbølgen, og så kan vi ikke bruge dig. Så man kan sige, at vi har nogle delmål for det faglige indhold, vi skal gennemgå (Bilag 10, s. 65).

Ovenstående saying kan ses som et udtryk for, at ledelsen på den ene side fremsætter en vision om, at lærerne skal arbejde med læringsledelse som en del af deres praksis, men samtidig vil denne vision have nogle konsekvenser, som ledelsen givetvis er bevidst om kan berøre lærernes metodefrihed, der indgår i en fælles generel forståelse i den samlede ledelses- og lærerpraksis. Med et blik på Schatzkis (2005) beskrivelse af social orden kan dette anskues som en rangordning af aktiviteter mod at fastholde den sociale orden, som den ser ud nu på deres site. Dermed fremstår en komplet implementering af læringsledelse ikke meningsgivende i forhold til det formål, det er at bedrive skole inden for rammerne i denne kontekst.

Der synes derfor at være en social magtrelation forbundet til den gensidige afhængighed som forekommer mellem ledelses- og lærerpraksis. Denne magt er indlejret i de konsekvenser, det måtte have for skoleledelsen, at lærerne eventuelt yder modmagt ved at forlade skolen, hvis ledelsen ikke levede

op til de uskrevne regler, der synes at være i det at berøre et forhold som metodefriheden. Ledelsens rettethed mod at forsøge at kultivere læringsledelse ind i lærernes praksis kan altså tolkes som rettet mod at undgå frustration blandt lærerne, samtidig med at man håber på, at lærerne vil begynde at praktisere læringsledelse gennem den feedback, ledelsen kommer med gennem deres observationer.

5.2.1 Opsamling

Skolens ledelse inddrager tilsyneladende den viden, de har om læringsledelse til at iværksætte forskellige tiltag, der skal føre dem mod det at bedrive datainformeret læringsledelse. Dog ses det ikke, at ledelsen organiserer egentlige muligheder for at bedrive en fuld implementering af datainformeret læringsledelse. Dette sker, på trods af at ledelsen umiddelbart er optaget af, at der sker en udvikling mod dataindsamling samt det at give lærerne feedback på den oplevede undervisning. Dog opstår der således nogle brudflader i deres ledelsespraksis i form af de konsekvenser, det må have at skulle foretage en fuld implementering af læringsledelse. I relation til lærernes affektive strukturer er der derfor risiko for en reduktion i antallet af lærere og dermed en forringelse af evnen til at bedrive skole. Dermed fremstår det ikke som meningsgivende at foretage en fuld implementering af læringsledelse. Dette ses ved, at ledelsens rettethed må opfattes som en fastholdelse af denne evne til at gøre skole, hvori det ligger, at den generelle forståelse af, at ledelsen ikke må berøre lærernes metodefrihed kan tolkes som det væsentligste grundlag for ikke at gennemføre en egentlig dataakkumulering og anvendelse af disse data. Ledelsens generelle forståelse af det at implementere læringsledelse i den danske skolekontekst synes derfor ikke at kunne sameksistere med en bevidst dataproduktion, akkumulering og anvendelse af disse data til læringsudvikling. Ledelsen vælger derfor at forsøge at få lærerne til at bedrive læringsledelse ved at kultivere visionen gennem løbende feedback uden at opstille egentlige regler for, hvordan læringsledelse skal gøres. Der synes altså at være nogle barrierer i forhold til at implementere og forankre læringsledelse, som vi vil forsøge at udfolde nærmere i det kommende analyseafsnit.

5.3 Hvilken betydning har det, at læringsledelse er født ind i en amerikansk curriculumtænkning modsat aktørernes didaktiske tradition i en dansk skolekontekst?

I følgende analyseafsnit undersøges de barrierer, der med afsæt i lærernes generelle og praktiske forståelse synes at kunne spores til adskillelsen mellem de didaktiske traditioner. Særligt forekommer det, at nogle lærere bærer på en række generelle forståelser, der medvirker til at associere læringsledelse med noget, der fratager deres metodefrihed. Dette kommer både til udtryk gennem sayings og italesættelsen af den materialitet, som konsulenthuset bringer ind i praksis. Endvidere forekommer

selve undervisningen af elever også som et brud med de affektive strukturer, som lærerne har i relation til deres traditionelle dannelsespædagogik, og det de giver videre til eleverne. Dermed kan der også spores nogle træk, hvor implementeringen af læringsledelse ikke kommer til at fremstå som en meningsgivende praksis, at skulle integrere som et led i det, de gør.

Indeværende del af analysen uddyber med inspiration fra Qvortrup (2015) og Schnack (2000) grundlaget for de traditionstænkninger, som er forbundet til det at gøre skole i en dansk kontekst. Der tages her udgangspunkt i, at den danske tradition er grundlagt i den tyske og nordiske didaktiske tænkning, hvilket er sat op mod den engelsksprogede tradition, der betegnes som curriculumtænkning.

Datainformeret læringsledelse er, som tidligere nævnt, oprindeligt inspireret af et projekt fra Ontario, Canada fra 2004. Der synes at være en generel forståelse af, at den engelsksprogede skoletradition i højere grad har tradition for arbejdet med et forsknings- og datainformeret blik på uddannelse, hvilket står i kontrast til den uddannelsestradition, som den tyske og nordiske tradition bærer med sig (Qvortrup, 2015). Schnack (2000) påpeger, at der ligger en helt central forskel i den måde, man forstår det at gøre skole i de to modsatrettede tanker. På den ene side baseres den traditionelle tænkning bag curriculummodellen på et strukturelt plan af fastlagte læseplaner der beskrives som "programmer". På den anden side fokuserer den tyske og nordiske didaktikmodel på det materiale, der udvælges til undervisningen og det grundlag, hvorpå læreren foretager denne selektering (Schnack, 2000). Ligeledes synes der i den tyske didaktiske tænkning også at være et bevidst element af dannelse hos det enkelte individ, hvor man gennem det indhold, som den enkelte elev eller studerende bliver præsenteret for også handler intenderet mod at danne vedkommende (ibid.). Curriculumtænkningen synes derimod at have et fokus, der ikke er koncentreret om det faktiske indhold, men har et overvejende fokus på de opsatte mål vedrørende læring i et kontinuum af evaluering og udvikling (Qvortrup 2015).

Der er tilsyneladende en forskel i de to modsatrettede måder at gøre skole på. Den forandring, som datainformeret læringsledelse fremstår som set i forhold til den ovenstående uddybning af de to forskellige tænkninger må derfor forsøges integreret i ledernes og lærernes praksisser, hvorfor der må forventes en tilpasning i et eller andet omfang, hvis en forandring af læringsledelse skal implementeres. Ledelsen forsøger ifølge ovenstående analysetilgang tilsyneladende på at kultivere denne forandring, hvorfor vi ønsker at belyse, hvordan ledelsen vælger at gribe denne opgave konkret an.

Når vi går i gang med dette indsatsområde, håber jeg, at I vil være åbensindede og være med til at bruge det, der giver mening for jer, jeres klasser, jeres elever og jeres undervisning (Bilag 16).

I dette citat fra et brev fra ledelsen til samtlige af skolens lærere beskrives en implementeringsmetode ud fra en opfordring om, at lærerne skal gøre det, som giver mening for dem i deres individuelle lærerpraksis. Således tillægges et forandringstiltag som læringsledelse ikke en strukturerende effekt, men skal derimod ses som en naturlig videreudvikling af den eksisterende praksis, hvorfor ledelsen herigennem forsøger at kultivere denne forandring frem ved at eksplicite en vision og herved legitimere en mulighed for kun at gøre det der giver mening i forhold til lærernes praktiske forståelse. Denne beskrivelse af en mulig tilgang til forandringen, skaber således muligheden for en ny praktisk forståelse af de færdigheder og kapaciteter der synes at være nødvendige for at gøre sin lærerpraksis i det site der omslutter lærerens handlinger på skolen. Ledelsen giver gennem denne instruktion samtidig et specifikt mål for de doings som aktørerne forventes at gøre.

Der ligger ikke en fast plan for hvor vi ender henne, og at arbejde i sådanne processer, som at gå på broen imens man bygger den, kan være frustrerende angstprovokerende og vildt spændende (Bilag 16).

Skolens ledelse synes her i højere grad at fokusere på, hvad aktørerne foretager sig i klasserummet, hvor fokus på at gøre ledelsespraksis med afsæt i datainformeret læringsledelse, ikke synes at være det primære for deres ledelsesopgave. Det står umiddelbart ikke klart, hvorfor ledelsen vælger denne tilgang, men kan formentlig tydeliggøres gennem de aktører, der befinder sig i skolens lærerpraksis.

Schatzki (2012) erkender både doings og sayings som aktiviteter, der ud fra en rettet mod et ønsket mål bliver styrende for de både bevidste og ubevidste handlinger, aktørerne gør i deres praksis i relation til aktørernes opfattelse af egen skoletradition. Lærernes egen generelle forståelse bliver derfor afgørende for, hvordan de møder en forandring som læringsledelse.

Hvis du slår "undervisning i praksis" op på Google, så er det første, der kommer frem, en manual i Forsvaret. Det er sgu da absurd, at man kan lave en bog med over 300 sider uden referencer, hvor der blot står 'sådan her skal du gøre, så får du det her resultat'. Det er sådan jeg ser læringsledelse (Bilag 7 s. 22).

Med inspiration fra Schatzki (2012) kan man tale om praktiske og generelle forståelser, der ikke bærer samme accepterede meningsgivende erkendelse, som eksemplet fra Canada synes at indeholde. Læringsledelse betragtes således som et sekundært valg, når den daglige praksis gøres af lærerne. Det opleves her marginaliseret eller uden for den ramme der hos lærerne tilskrives en fælles accepteret måde, hvorpå praksis udføres. Samtidig vækker det direkte associationer til det ophavssted læringsledelse synes at udgå fra, nemlig i den amerikanske curriculumtænkning.

Og så synes jeg jo, at det er lidt trist, at man skal ensrette det hele og tale i knyttede hænder og røde farver og alt muligt, og at det er den måde, det skal foregå på (Bilag 12 s. 83).

Curriculumtænkningen opleves således af nogle aktører i lærerpraksissen som værende langt mere hierarkisk funderet, hvilket kommer til udtryk i en højere grad af ensretning ved implementering af læringsledelse, end det er tilfældet i den skolekultur, der ligger indlejret i den tyske didaktiske model, hvor dannelse og metodefrihed vægtes højere (Schnack, 2000). Denne lærer udtrykker ligeledes en mangel på forståelse ved at sætte sin undervisning ind i en mere mekanisk forestilling om, hvad man som lærer skal besidde af færdigheder til at gøre sin praksis. Nedenstående artefakt fra konsulenthushets uddannelsesmateriale, der er fremsendt til al personale på skolen, giver i dette tilfælde et visuelt indtryk af vores tolkning af disse to modstillinger.



Figur 2: Billede taget fra konsulenthushets præsentationsmateriale fra et oplæg den 16. august 2016 (bilag 17)

Dette artefakt synes at underbygge de tænkninger, som nogle af aktørerne i lærerstaben bærer med sig i deres forståelse af læringsledelse. Man kan således argumentere for at nogle lærere danner en praktisk forståelse af at arbejdet med læringsledelse associeres med, at læreren bliver gjort til en marionetdukke, der bedriver undervisning uden at have en selvstændig og professionel ageren i klasserummet. Med inspiration fra Schatzki (2012) synes læringsledelse at fremstå som et indgreb i den måde, nogle lærere anser deres muligheder for at gøre deres undervisningspraksis ud fra et meningsfuldt perspektiv. Dette fremstår derfor ikke i overensstemmelse med den praktiske og generelle forståelse, der tilsyneladende er indlejret i dele af lærerpraksissen, hvor metodefriheden som nævnt vægtes højt. Som tidligere beskrevet finder man en vægning af dannelse og læring med afsæt i det

indhold, der bliver præsenteret for eleverne i en dansk kontekst, og derfor forekommer der et fravalg i arbejdet med læringsledelse ud fra de generelle forståelser, der er herskende i deres lærerpraksis.

Samtidig kan det også ses som et udtryk for en forventning i en mere behavioristisk retning (Schnack 2000), når man i en dansk skolekontekst skal arbejde med et forandringstiltag, der har sine rødder i en engelsksproget curriculumtænkning.

F: Men har du så haft sådan en opfattelse af, at det ligefrem har angrebet metodefriheden hos dig?

I: I høj grad, i høj grad, jeg synes jo at det i høj grad har været med til at sætte grænser eller sætte systemer op for hvordan min undervisning skulle være, ja! (Bilag 11 p. 68).

Der ses fortsat en tænkning om ensretningen af lærerens undervisning gennem arbejdet med læringsledelse, hvilket samtidigt ses som et angreb på den metodefrihed, der synes at være centralt for den skoletradition, der er herskende for dette site. Fravalg af læringsledelse synes at falde tilbage på lærernes generelle forståelser i forhold til de barrierer, som der kan ses i lyset af de differentierede didaktiske traditioner i arbejdet med datainformeret læringsledelse. Nogle af lærerne tillægger dermed ingen mening i det at integrere læringsledelse som en del af deres lærerpraksis, hvorfor det umiddelbart ikke lykkes ledelsen at kultivere denne forandring ind i hele lærerpraksissen, da nogle af aktørerne i lærerpraksissen afviser læringsledelse som en ønsket vision.

5.3.1 Hvordan ses ledelsens og lærernes forståelser som forankrede i den nordiske didaktiske tradition?

Der findes i skolens lærerpraksis tilsyneladende en generel forståelse af den tænkning, der foreligger omkring læringsledelse. Med inspiration fra Etienne Wenger (2004) synes der med et greb ind i en social identitetsøkologi at være et behov for, at ledelsen implementerer datainformeret læringsledelse som en del af aktørernes fælles identitetsdannelse. For at ledelsen kan lykkes med at kultivere lærernes praksis til at blive modtagelig for indoptagelsen af forandringstiltaget vækkes dermed et behov for, at lærerne kan identificere sig med disse forandringstiltag som en naturlig og accepteret del af deres praksis. Dermed skal denne identitetsøkologi ses ud fra en fælles dannelse af mening i praksis (ibid.). Der skabes altså en fælles identitet gennem en kontinuerlig meningsforhandling aktørerne imellem, hvorfor praksis også styres af nogle uskrevne regler, der har sine forståelser og normer i en fælles forståelse af, hvordan praksis gøres adækvat (Schatzki, 2012). Et eksempel på, hvordan skolens ledelse forsøger sig med kultiverende elementer fra læringsledelse og forsøget på at forankre dette, vises gennem nedenstående citat:

Jamen, det kunne være sådan nogle ting, vi prøvede at ændre, hele det der læringsbegreb i forhold til 'hvad skal vi lave' til 'hvad skal vi lære'. Det var vi også meget opmærksomme på. Det her med italesættelsen af undervisningen hele tiden handlede om hvad er det, vi skal lære (int Nanna:4).

Det fremgår her, at det er en nødvendighed for at kunne arbejde med datainformeret læringsledelse, at læringsledelse er legitimeret som et led i lærernes praksisser. Denne legitimitet synes at blive dannet relationelt mellem aktørerne i lærerpraksissen, da skolens leder betoner nødvendigheden af, at lærerne forandrer deres måde at italesætte læring på skolen. Legitimitet for denne forandring forsøger ledelsen således at skabe ud fra nogle forventninger om en specifik tilgang til elevernes læring, der står i kontrast til en mere aktivitetsorienteret undervisningspraksis, som lærerne tilsyneladende har tradition for at gøre.

Vi har italesat flere gange, at vi ser det lidt mere som en buffet. Fuldstændig som med alle andre metodiske tilgange, så plukker vi det, der giver mening for os hver især. Vi befinder os forskellige steder, forskellige fag, forskellige klasser, forskellige årgange, og derfor er der forskellige ting, der giver mening, at vi tager ind, men det er ikke ensbetydende med, at man ikke behøver at spise (Bilag 10 s. 50).

I dette interview med en afdelingsleder kommer ledelsens sayings til at fremstå som kultivering af mening for de senere doings, som lærerne skal gøre i deres praksis. Ledelsen må gennem denne kultivering forsøge at ændre på aktørernes praktiske forståelser af den måde, de tænker undervisning. Dog synes skolens ledelse alligevel at legitimere et evt. fravalg hos lærerne i forhold til at implementere datainformeret læringsledelse som en del af deres praksis, ved at sætte læringsledelse i forhold til lærernes eget meningsperspektiv. Dermed kan man tale om at ledelsens fremanalyserede generelle forståelser, synes at være indlejret i den nordiske didaktiske tradition, hvilket gør at en egentlig forandring af lærernes praksis, synes at blive styret af nogle uformelle og normdefinerede regler i aktørernes sociale relationer. Med inspiration fra Wenger (2004) og hans blik på grænserelationer ved praksisfællesskaber, forsøger ledelsen her at fremstå som mægler mellem de grænserelationer der eksisterer mellem ledelses- og lærerpraksis. De forsøger med andre ord at foretage en videnstransformation fra en ledelsespraksis til en lærerpraksis, som resultat af afdelingslederens deltagelse i begge praksisser. Læringsledelse synes derfor at udfolde sig som noget, der foregår på et niveau af skrift og tale blandt lærerne, da der ikke er krav fra ledelsen om en reel anvendelse af læringsledelse som et led i lærernes praksis. Dette kommer til udtryk i følgende citat.

Ja, det er faktisk meget nemt, for jeg bruger det [læringsledelse] ikke. Og jeg har fra dag et sagt, at det bare er gammel vin på nye flasker (Bilag 12 p. 83).

Som det fremgår af dette interview med en lærer, synes der ikke umiddelbart at være en legitimitet hos ledelsen til at forandre deres lærerpraksis. Dette udsagn omhandler således lærerens generelle forståelse af, hvordan man gør sin lærerpraksis, og derfor fastholdes her en forståelse af den selvledelse og metodefrihed, som traditionelt har været forbundet i den nordiske skoletradition (Schnack, 2000). Med et blik på Schatzkis (2012) beskrivelse af regler kan man derfor tale om, at der ikke foreligger nogle skrevne regler, der beskriver implementering af læringsledelse, men at disse snarere erstattes med et sæt af uformelle regler, der er fremherskende i de fælles sociale relationer inden for praksis. Det at gøre læringsledelse til en del af deres praksis, kan dermed ikke betragtes som meningsgivende i den i forvejen eksisterende og kendte måde at gøre sin praksis.

Men nej lad mig så sige, der er jeg nok lidt mere anarkistisk, hvad det der angår. Jeg har det godt med den måde, jeg gør det på, og så længe jeg føler, jeg har et forhold til mine elever, så kan jeg ikke se nogen grund til at ændre det (Bilag 11 p, 70).

Ledelsen ses herved ikke som havende en legitimitet, der muliggør direkte forandring af praksis gennem regelstyring; tværtimod må denne legitimitet gives fra aktørerne i feltet. Dette bliver synligt gennem en direkte marginalisering af ledelsens vision, hvilket kommer til udtryk ved, at nogle lærere er rettet mod et mål om at fastholde deres eksisterende praksis, og således reproducerer praksis ud fra deres eget professionelle erfaringsgrundlag.

Som tidligere nævnt fremstår forforståelser af datainformeret læringsledelse som en oplevet begrænsning af lærernes muligheder for at gøre deres praksis ud fra deres egen praktiske forståelse og det meningsperspektiv, der synes at ligge forankret i deres nuværende praksis.

... at jeg synes, det handler om de mennesker, man er sammen med, og hvor man gerne vil have dem hen og så gå ind og være til stede sammen med dem [...], når de der unge mennesker i niende klasse sidder med røde kinder, og har alt muligt nyt om forskellige ledere ude i verden – Trump, Putin og hvad ved jeg – og så det bare bliver lukket ned, fordi vi er i gang med noget andet. Det er jo ikke den måde, man laver demokratiske, deltagende unge mennesker, der skal ud og tage sig af vores samfund (Bilag 12 p. 85).

Der er tilsyneladende en forståelse af, at læringsledelse er begrænsende i forhold til at arbejde med fokus på læring frem for det nuværende fokus på det indholdsbaseede. Dette kan sat i relation til den oplevede modsætning hos aktørerne i lærerpraksissen, der ligger i skellet mellem curriculummodellen og den tyske og nordiske didaktiske model. I dette tilfælde beskrives arbejdet med planlægning af undervisning som en relativ processuel tilgang, hvor blandt andet et dannelsesperspektiv eksplicit

fremføres som et centralt mål. Dette er ikke forstået på mikroniveau i den specifikke undervisningslektion, men i stedet som et centralt mål på makroniveau, der omslutter den samlede forståelse af undervisningsplanlægningen (Rasmussen, 2006). Tager man afsæt i Schatzkis beskrivelse af praksisteori, kan dette ses som teleoaffektive strukturer, hvor der tages afstand fra læringsledelse ud fra et perspektiv om, at det er noget, man har arbejdet med tidligere, men som man ikke har oplevet som et meningsgivende element i de aktiviteter, der udspiller sig i den pågældende praksis. Læringsledelse marginaliseres derfor af denne aktør som illegitim adfærd inden for denne lærerpraksis, som således fastholder en kendt måde at gøre praksis.

For at fastholde vores analytiske blik kan dette forstås som en betoning af forskelle i både den generelle og praktiske forståelse, der er gældende for en given praksis (Schatzki, 2012). Den praktiske forståelse i at gøre praksis ligger således indlejret hos aktørerne gennem deres tidligere erfaringer og gennem deres professionelle virke som lærere, og på den måde bliver dette afgørende for deres måde at tænke undervisning på. Der synes at være en praktisk forståelse af at lade undervisning handle om den dannelse, der ligger i undervisningen, hvormed man kan danne og sikre, at eleverne bliver i stand til at træde ind i omgivende samfund.

5.3.2 Hvordan ses ledelsens og lærernes handlinger som forankrede i den nordiske didaktisk tradition?

Vi har i flere af de ovenstående citater arbejdet med sayings som grundlag for at forstå, hvilke barrierer i det at skulle implementere læringsledelse i en nordisk didaktisk tradition. I det følgende vil vi se på aktørernes handlinger, som står helt centrale for at understøtte projektets analyse. Fokus ligger på det element af læringsledelse, hvor fokus er rettet mod den læring både eleverne og lærerne skal optage. Schatzki (2012) beskriver i denne forbindelse en rangordning af aktørernes aktiviteter. Herudover indeholder hans teoretiske tilgang ligeledes en rangordning, hvor doings ses som det overordnede, mens sayings ligeledes betragtes som en handling, hvorfor også disse samtidig får en afgørende betydning for analysen. De motiver, aktørerne har for den enkelte handling for at gøre praksis, kan forstås som en hierarkisk ordning af disse handlinger eller aktiviteter (Schatzki 2012) Deres forståelse og kapacitet til at gøre praksis afspejles ved at fastholde den specifikke måde at orkestrere undervisning på ud fra en rettedhed mod at danne eleverne ud fra en bestemt tænkning omkring deltagelse og demokrati Dette er samtidig et eksplicit krav fra den nuværende formålsparagraf for folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2017a). Aktørerne vælger i højere grad at reproducere praksis og fravælger samtidigt at arbejde ud fra et nyt sæt af værdier og rammer, som læringsledelse tilbyder.

Aktørernes performativitet kan ligeledes ses som et spejl af de uformelle regler og forståelser, der ligger forankret i praksis, og vil således handle på baggrund af deres teleoaffektive strukturer mod et ønsket eller forventet mål (Schatzki, 2012).

Der er på skolen tilsyneladende aftalt en formativ evaluering, men den er som sådan ikke struktureret fra skolens side. Denne lærer bruger programmet Showbie til at indsamle disse evalueringsdata, men på den måde isoleres data til kun at være for den enkelte underviser (bilag 7 s. 20).

Der synes i denne observation at fremkomme en forståelse for, at der arbejdes med løbende evaluering, men denne forståelse ikke som et redskab, der skal bruges af andre end den pågældende lærer. Med afsæt i Schatzki kan vi her se, at der ikke sker en egentlig læring eller videnstransformation i et relationelt perspektiv aktørerne imellem, men at viden fastholdes hos den enkelte aktør (i Nicolini, 2012). Som tidligere beskrevet kan der forventes en vis grad af affektive forbindelser i aktørernes professionelle erfaringer og forståelser, som i nogen eller i høj grad vil være afgørende for deres forståelser af egen rolle. Dette er ikke alene i den samlede lærerpraksis på dette site, men ligeledes også i de indlejrede forståelser, som både er dannet gennem deres professionsuddannelse og i forbindelse med deres omverden, herunder det politiske niveau eller med andre aktører, som har samme faglige uddannelse og virke. Specifikt synes det regelsatte, som opnås gennem politiske beslutninger og forordninger, samt den indlejrede forståelse af en lærerpraksis, man opnår gennem uddannelse, at have en indflydelse på de aktiviteter, man kan observere i undervisningslokalet.

Finder dog anvendelse af check-in-metode og definerer på tavlen, hvad der skal laves, men ikke hvad der skal læres (Bilag 7 s. 20).

Dog blev det ikke nævnt, hvorfor de skulle lave dagens aktivitet. Fokus var mere rettet mod, hvordan aktiviteten skulle gøres (Bilag 7 s. 19).

Vores feltnoter kan her ses som en underbygning af de sayings, som aktørerne har frembragt i forbindelse med deres handlinger i praksis. Der er en orientering mod det indhold, man skal arbejde med i de enkelte undervisningslektioner, mere end man har fokus på de læringsmål, der skulle give lærer og ledelse et afsæt for at skabe en fortsat udvikling hos den enkelte elev, men i samme grad hos den enkelte lærer. Dette er et udtryk for en indlejret forståelse af den færdighed, som er nødvendig for at praksis gøres adækvat, samtidig med at det også er et udtryk for resultatet af de fælles

meningsforhandlinger, som aktørerne i praksis har foretaget, i forhold til hvordan praksis udspilles på det enkelte site.

Der synes ikke at være opnået en fælles forståelse i praksis af læringsledelse som en legitim måde at gøre sin praksis, hvorfor aktørernes telos og dermed deres ønskede mål vil være afgørende for den måde, de vælger at gøre praksis. Artefakter eller fraværet af disse bliver på samme måde handlende for den fælles praktiske forståelse i lærerpraksissen.

Man ser af elementer af læringsledelse ved en meget struktureret undervisning, samt en opstilling af nogle synlige mål for dagens undervisning på tavlen. Dette bliver dog ikke anvist som synlige læringsmål, men som dagens opgaver (Bilag 8 p. 25).

Tavlen anvendes som artefakt, hvormed aktøren handler i overensstemmelse med den praktiske forståelse og de regler, der foreligger for praksis. Dette artefakt synes at bekræfte en forståelse af indhold, som det væsentlige i undervisningen, mere end de egentlige læringsmål. Dette sker gennem en aktør, hvorved artefakten får legitimitet til at handle på samme vilkår som mennesket (Schatzki, 2012). Det bliver derimod svært at afgøre, hvilke følelser der forbundet til de handlinger, som aktørerne foretager, men da flere lærere her følger samme fremgangsmåde, kan det tilskrives en accepteret og normativ forståelse af praksis.

5.3.3 Opsamling

Det fremstår som en mulighed, at de generelle forståelser, der ligger forankret i aktørerne, er afgørende for den måde, de forstår forandringstiltaget datainformeret læringsledelse i den kontekst, som de indgår i. Der foreligger en forforståelse af læringsledelse som en indgribende forandring, der med sit afsæt i den engelsksprogede skoletradition ikke opleves som meningsgivende for den praksis, der synes at være forstået i en traditionel dansk skolekontekst. Der ligger tilsyneladende et implicit fokus på indholdet i undervisningen gennem den didaktiske tradition hvor lærerens kvalificerede valg af indhold til undervisningen samtidig beskrives fra praksis som dannelse af eleverne til kompetente deltagere i samfundet, hvilket de opfatter i overensstemmelse med de retningslinjer som Undervisningsministeriet (2017a) har ekspliciteret. Det Schnack (2000) beskriver som det grundlæggende afsæt i curriculumtraditionen og som læringsledelse grundlæggende opleves af aktørerne som begrænsende for at kunne nå de ønskede mål. Dette er, fordi dataindsamling og brug af data som udgangspunkt for udvikling opleves af aktørerne som et utryghedsskabende element, der ikke er meningsskabende for deres praksisudfoldelse, og som samtidig giver dem en følelse af miste deres metodefrihed samt at være en marionetdukke for et læringsprogram. Derfor opstår der hos aktørerne i

lærerpraksis en egentlig modstand mod at lade læringsledelse indgå som en del af deres handlinger i praksis, på trods af de kultiveringstiltag der bringes i spil af ledelsen. Der ligger samtidig en forankret forståelse for egen praksis, der ikke kun skal findes på dette site, men som i lige så høj grad skal findes i de professionelle erfaringer og den akkumulerede viden, som aktørerne bringer med sig ind i praksis gennem deltagelse i andre lignende praksisser.

5.4 Hvordan bliver læringsledelse gjort blandt lærerne, og hvordan får lærernes praksisser betydning for den måde, ledelsen organiserer samarbejdet omkring læringsledelse?

I denne del af analysen anvendes Schatzkis begrebssæt til at undersøge, hvad der kan tillægges en handlende indflydelse på det, lærerne gør, og måden hvorpå de tillægger mening med deres handlinger og praktiske forståelser i deres relationelle samarbejde. Det undersøges blandt andet hvordan den forandringsproces, som skolen har gennemgået med læringsledelse, kan gøres til genstand for ledernes teleoaffektive strukturer i måden, hvorpå de har tilrettelagt en bestemmelse af regler og organiseringsgrader i forhold til skolens arbejde med læringsledelse.

5.4.1 Når læringsledelse bliver gjort på forskellige måder

Kastes der til en start et blik på den forandringsproces, som skolen og særligt lærerne har indgået i fremstår det tydeligt, at den viden og de redskaber, som er blevet bragt i spil i arbejdet med læringsledelse, er inspireret af konsulenthuset gennem skolens pædagogiske dage. Særligt er mange af de didaktiske overvejelser inspireret af Hatties (2015) metaanalyser. Her lægges der særligt med fokus på, hvordan man opstiller gode og synlige læringsmål for klassen og eleverne. Som noget helt fundamentalt i denne proces er der lagt vægt på, at man bevæger sig fra et læringsparadigme med en italesættelse af, hvad eleverne skal *lave*, til en italesættelse af hvad eleverne skal *lære*. Særligt vægtes højt forhold som tydelighed og strukturering af klasserumsundervisning samt tydelige mål og fokus på elevernes progression inden for læring og trivsel. Det er også hvad der af skoleledelsen gives udtryk for, at der kigges efter, som et led i de klasserumsobservationer, der foretages af lederne:

F: Aftaler I i ledergruppen, at 'nu vil vi gerne have fokus på det', når I observerer?

I: Nej, det har vi ikke gjort endnu. Det havde vi det første år. Der havde vi et fokus, der hed, at vi skulle se læringsmålene tydeligt på tavlen, og der skulle være en plan for, hvad der skulle læres i løbet af undervisningslektionen. Det var det, vi kiggede på, når vi kom ud. Der var selvfølgelig også mange andre ting, men det var det, vi havde som fokuspunkt (Bilag 9 p. 30).

Med afsæt i ovenstående citat er derfor interessant at undersøge, hvordan lærerne praktiserer læringsledelse ude i klasselokalerne. Vi tog som skrevet i metodeafsnittet afsæt i dette fokus og udvalgte med hjælp fra ledelsen tilfældige lærere fra henholdsvis indskoling, mellemtrinnet og udskoling for derved at blive klogere på, hvordan læringsledelse blev gjort i de enkelte klasser. Særligt viste der sig nogle *doings*, som kan tolkes som en *embodied* praktisk forståelse af det gamle læringsparadigme (Schatzki 2003).

Observation: “Nu skal I høre her. *Det vi skal lave i dag er*”, hvortil læreren skriver op på tavlen, hvad de skal igennem i den følgende undervisningslektion (Bilag 8 s. 25).

Man kan argumentere for, at læreren her indleder timen med at skabe en god struktur for undervisningen, men læreren fortæller dog ikke eleverne, hvorfor de skal lære det, men fastholder en sproglig vending, som læreren over tid har indlejret i sin performativitet, når der undervises. Med inspiration fra Schatzki (2005) synes denne performativitet i tilfældet her at være *embodied*, altså kropsligt indlejret, når læreren udtrykker sig i “*det vi skal lave i dag*”. Performativiteten forekommer altså at udspille sig som en praktisk forståelse, som fortsat ligger indlejret i den måde, læreren altid har ledet undervisningen på.

Endvidere observeres der i mange af klasserne ikke nogle tydelige læringsmål, der er en fast forankret del af de ting, for at bruge Schatzkis (2003) ontologiske begreb, som hænger i klassen om læringsledelse. Enkelte lærere skriver dog målene op på tavlen, inden undervisningen starter, men når læringsledelse handler om elevernes egen progression og evne til at blive bevidste om deres egen læreproces, virker det paradoksalt, at de synlige læringsmål ikke er en fast bestanddel af den klasserumsmaterialitet, som hænger på væggene. En lærer udtrykker sig med følgende:

Men jeg har fundet min egen måde at gøre det på uden at smide en lamineret A3 op hver gang (Bilag 15 s. 117).

Læreren ser her ud til at have tilskrevet en mening med klasserumsmaterialiteten, herunder at “ting” som tydelige mål ikke nødvendigvis behøver at være en fast bestanddel af måden, hvorpå der bedrives læringsledelse. Med inspiration fra Schatzki (2012) kan ting, her set som de manglende læringsmål, dermed have indvirkning på den måde, som læreren forstår og dermed praktiserer læringsledelse, hvilket altså ikke indbefatter, at tydelige læringsmål nødvendigvis behøver at være til stede. Dette kan som et led i den måde, læreren gør læringsledelse på, være medvirkende til at bestemme, hvordan denne lærer over tid udvikler sin praktiske forståelse for at bedrive læringsledelse, da det ikke fremstår tydeligt, at der er noget, der retter vedkommende i denne måde at gøre det på. Det, at målene

skrives op på tavlen og gennemgås fra lektion til lektion, kan dermed tolkes som en måde, hvorpå nogle af lærerne over tid har indlejret en praktisk forståelse om det at skabe struktur i sin undervisning. Denne praktiske forståelse bliver derfor medproducerende for at tydelige læringsmål som en fast genstand ikke bliver tænkt ind som noget, der mangler, i forhold til at eleverne kan blive gjort til medaktører i forhold til deres egen læringsprogression.

Det kan i denne sammenhæng argumenteres for, at dele af den videnstransformation, som skolens pædagogiske dage har dannet rammen omkring, altså ikke nødvendigvis fører til en korrekt praktisk anvendelse ude i klasserne. De praktiske forståelser af læringsledelse forekommer derfor at være meget forskellige fra lærer til lærer, hvilket kommer til udtryk i den måde, lærerne gør læringsledelse på ude i klasserne. Derfor er det interessant at kaste et blik på den implementeringstilgang, som skoleledelsen arbejder ud fra for at forstå baggrunden for, hvorfor læringsledelse bedrives ud fra et sæt af praktiske forståelser, som ser ud til at blive gjort meget forskelligt fra lærer til lærer (Schatzki 2012). Skoleledelsen udtaler som følger:

... det har hele tiden været den måde, vi har gået til det på. Det har været med, at det er et tilbud, det er noget til værktøjskassen, og I kan gøre brug af det efterfølgende, eller I kan lade være, men der er krav om, at mens vi kører det her, så deltager I, og I afprøver nogle af de ting, I skal afprøve; at I så efterfølgende siger, at det er ikke noget for mig, eller det passer ikke på den måde, jeg underviser på, det er ok (Bilag 9 s. 28).

Læringsledelse kommer derfor til at fremstå som et implementeringstiltag, hvor det eneste regelfaste krav er, at lærerne deltager som et led i de pædagogiske dage. Endvidere forekommer udsagnet, "det er noget til værktøjskassen, og I kan gøre brug af det efterfølgende, eller I kan lade være" som noget, der henkastes til den enkelte lærers beslutningskompetence, om hvorvidt og hvordan læringsledelse skal praktiseres. Dette kan være medvirkende til, at lærernes praktiske forståelser for læringsledelse forekommer forskelligt forstået og gjort ude i klasserne.

Ses der derfor nærmere på et af de dokumenter, som beskriver skolens vision med dette indsatsområde, fremstår det legitimt, at man kan bruge det, der giver mening for den individuelle lærer:

Når vi går i gang med dette indsatsområde, håber jeg, at I vil være åbensindede og være med til at bruge det der giver mening for jer, jeres klasser, jeres elever og jeres undervisning (Bilag 16).

Det kan derfor fremstå umiddelbart udefinerbart, hvor skolen gerne vil flytte sig hen med et indsatsområde som læringsledelse. At dette dokument er tydeliggjort som en integreret del af den materialitet, der hænger på lærerværelset, kan derfor også tillægges en handlende faktor, i forhold til at lærerne

anser det som legitimt, at de gør, som de gør. Læringsledelse kommer derfor til at fremstå uden nogle skrevne regler, som definerer, hvad der konkret forventes af lærerne (Schatzki 2012). Dette kan igen være medvirkende til, at lærerne selv begynder at redefinere en meningstilskrivning af måden at drive læringsledelse gennem et sæt af uskrevne regler eller normer, hvor det altså med blik ind i ledelsens sayings fremstår legitimt at være noget, der er lagt op til den enkelte lærer (ibid). At læringsledelse dermed kommer til at fremstå som en umiddelbart regelløs praksis synes på et møde med to lærere også at falde tilbage på lærernes selvstændige ansvar for at organisere og planlægge et evt samarbejde.

I: Der gives udtryk for, at de selv må planlægge mødeaktiviteter og samarbejde i forhold til at skabe vidensdelende aktiviteter i forhold til arbejdet med læringsledelse, hvilket ofte ligger i forlængelse af tirsdage og torsdage, hvor de fleste prioriterer at forberede sig.

F: Men har ledelsen ikke givet jer lov til eksempelvis at observere hinandens undervisning, hvis I har behov for det?

I: Jo, det er vist rigtigt nok, men det kræver jo fortsat, at man får det aftalt indbyrdes, og der jeg tror bare, at hverdagen hurtigt bliver en førsteprioritet for mange, og så får man det bare ikke gjort (Bilag 7 p. 21).

Ses der derfor kort tilbage på lærernes hverdagsliv med reference til casebeskrivelsen, kan tiden i forhold til at få organiseret et samarbejde lærerne indbyrdes hurtigt svinde væk i andre hverdagspraksisser, herunder undervisningen i sig selv, tilhørende forberedelse og ikke mindst de fastlagte team- og årgangsmøder, som ligger i forlængelse af frikvarterene. En lærer udtrykker det med følgende:

Jeg tror, vi var rigtig mange, der følte, vi skulle investere voldsomt meget tid i det, og så fik man at vide, at man kunne bruge sine torsdage, hvor vi har lange forberedelsesdage efter undervisningen på det (Bilag 15 p. 119).

Dermed kan de manglende regler have en handlende indflydelse på, at lærerne ikke får det indbyrdes organiseringsarbejde omkring læringsledelse gjort (Schatzki 2005). Dette synes at falde tilbage på, at læringsledelse fremstår som noget, der forekommer på meget differentierede niveauer og noget, som størstedelen af lærerstaben gør individuelt, fordi det relationelle arbejde svinder væk i tid og andre hverdagspraksisser.

Skolens og lærernes arbejde med læringsledelse synes dermed i højere grad at få præg af en pragmatisk tilgang, hvor læringsledelse i højere grad kan anskues som en palette af metodiske redskaber,

som snarere fremstår som et tilbud til de lærer, der ønsker at udforske egen praksis med et sæt af nogle konkrete værktøjer.

Det kan altså konkluderes, at læringsledelse umiddelbart fremstår som noget, der bliver gjort med et afsæt i lærernes egne praktiske forståelser, som lever på vidt differentierede niveauer ude i klasserne. At læringsledelse endvidere fremstår som en regelløs praksis, der i kombination med et travlt hverdagsliv kan være medvirkende til, at lærerne ikke får vægtet eller prioriteret den indbyrdes organisering, der kan skabe rum til sparring og vidensdeling. Dermed forekommer læringsledelse at blive levet ud fra en pragmatisk og individualistisk tilgang, hvilket gensidigt medvirker til, at lærerne reproducerer egne praktiske forståelser for at gøre "god læringsledelsespraksis" ude i klasserne.

5.4.2 Et historisk islæt om hvorfor, læringsledelse fremstår som en regelløs praksis

For at forstå hvorfor reglerne forekommer at være fraværende i den måde, som skolens ledelse bedriver læringsledelse, er det interessant at se nærmere på det historiske islæt, som læringsledelse blev født ind i for halvandet år siden af den tidligere skoleledelse. Særligt er det interessante her, at den tidligere skoleleder af flere lærere er blevet italesat som en stringent og meget resultatorienteret leder. En mellemlider udtrykker den indledende proces som følgende:

... der blev ikke sagt 'leave it', men der blev sagt 'take it'. Det var det her, vi kørte; det var det, man skulle arbejde med. Det var der jo hurtigt nogen, der både blev stødt på mancherterne over, samtidig med at der var nogen, der fik det lidt galt i halsen, fordi det er en stor mundfuld, når man skal gabe over læringsledelse til at starte med (Bilag 10 s. 50).

At læringsledelse er blevet født under en ledelse af denne ånd kan med et blik ind i en dynamisk og relationel organisationsform have været medvirkende til, at læringsledelse set ud fra et forandringsperspektiv ikke er blevet implementeret med afsæt i en fælles meningsskabende proces mellem ledelse og lærere (Stegeager & Laursen, 2015).

For mig virker det en smule som om, at vi får at vide, hvordan det er, man gerne ser, at vi arbejder. Sådan noget kan godt irritere en gammel lærer som mig (Bilag 11 p. 68).

Med inspiration fra Etienne Wenger (2004) kan der argumenteres for, at der i ethvert relationelt forhold mellem mennesker hele tiden forekommer nogle implicite og eksplicite meningsforhandlinger, som processuelt definerer legitimitet og illegitimitet omkring det, der gøres i en specifik kontekst. At den tidligere ledelse derfor har haft nogle klare forventninger om, at læringsledelse var noget, der skulle praktiseres, uden at lærerne har fået mulighed for at indgå i en gensidigt skabende forhandling til dette initiativ, ser med afsæt i ovenstående citat ud til at have afstedkommet en kritik og er

endvidere blevet set som et tvunget indgreb i deres didaktiske metodefrihed. Dette kan have været medvirkende til at generere nogle modstrategier særligt hos de ældre lærere, som har gjort modstand mod at benytte disse didaktiske værktøjer som et led i deres undervisning.

Så øh... jeg har faktisk meldt ud fra starten, at jeg kalder det ikke det, og jeg bruger det på den måde, som jeg har gjort det tidligere, og så er det den måde, vi kører på. Og så må de sige til, hvis de ikke er tilfredse, for så er der nok en anden skole, der vil have mig. Det kan man jo sige er en klar udmelding, men jeg ved, at det fungerer, det jeg laver (Bilag 12 p. 82-83).

Det kan muligvis have været nogle positioneringskampe imellem den tidligere ledelse og de lærere, som har følt, at de fik trukket noget ned over hovederne på dem, som har resulteret i, at nogle lærere simpelthen vælger ikke at praktisere læringsledelse. Dette skal med inspiration fra Wenger (2004) også ses som en måde at meningsforhandle læringsledelse på. At læringsledelse fra et strategisk øje med umiddelbart fremstår som noget, der ikke længere synes at være styret gennem et sæt af regler, kan siges at falde tilbage på at den nye ledelse gennem en bevidstliggørelse af denne modstand har set det mening med, at løse det indledende greb, som nogle medarbejdere har følt i forbindelse med implementeringsprocessen. Ses der her tilbage på skolens medarbejderomsætning de sidste fem år kunne den daglige drift med andre ord komme i fare, hvis ikke ledelsen legitimerede, at læringsledelse ikke skulle være et tvangstiltag (Bilag 1 p. 2).

Ses der tilbage på det dokument, som beskriver skolens vision med læringsledelse som indsatsområde forekommer det tydeligt, at den nye ledelse i stedet har ladet sig inspirere af at indtænke læringsledelse ud fra en mere processuel og dynamisk tilgang, hvilket kommer til udtryk i det følgende:

Vi skal arbejde med læringsledelse, fordi vi som ledelse tror på, at det er det rigtige for vores skole, fordi vi er nysgerrige efter at vide mere om, hvad forskellige redskaber inden for dette felt kan gøre ved vores praksis, ved vores elever og deres faglige og ikke mindst sociale udbytte (Bilag 16).

Særligt kan der med inspiration fra David Boje (2008) argumenteres for, at ledelsen i højere grad forsøger at facilitere og kultivere læringsledelse i organisationen gennem en vision om en bedre skole. Boje (2008) benytter her udtrykket "storytelling" som i forbindelse med forandringsledelse kan være medvirkende til at skabe en fortælling om de positive aspekter ved skolens fremtidige visioner. Hermed kan lærerne stimuleres i retning af arbejdet med læringsledelse gennem en intersubjektiv meningsdannelse, hvor historien kommer til at leve som en integreret del af de fortællinger, som ledelsen og lærerne deler indbyrdes (ibid.).

Vi ser dog ikke nogen træk, der indikerer, at disse fortællinger lever på skolen, men den nye ledelse ser alligevel ud til at acceptere den præmis, der var stillet op for meningsforhandlingen for derved at tage afstand fra den tidligere ledelses mere stringente regelsæt i måden, hvorpå der skulle arbejdes med læringsledelse. Særligt gives der af mange medarbejdere også udtryk for, at forventningspresset til arbejdet med læringsledelse og solotaksonomier er blevet lettet, efter den nye ledelse trådte ind for et år siden.

På et møde kom det frem, at vi ikke var tvunget til at følge det her til punkt og prikke. Nu kan jeg ikke lige huske formuleringen, men vi følte en vis frihed i forhold til det læringsprojekt, vi var igang med her. Det var dejligt (Bilag 11 p. 78).

Skoleledelse har altså ændret implementeringsstrategien, hvilket også kommer til udtryk ved, at læringsledelse i dag mere fremstår som et tilbud til medarbejderne, som ledelsen i stedet forsøger at bevæge og stimulere gennem en vision om den bedre skole.

Der foreligger således nogle teleoaffektive strukturer i den nye ledelses implementeringsstrategi, da de for det første har været bevidste om den frustration, der var skabt hos nogle lærere under den tidligere skoleleder (Schatzki 2012). For det andet fremstår visionen, som en klar rettethed mod at bruge læringsledelse som en mulighed for at skabe en bedre skole, samtidig med at man har et ønske om at begrænse den modstand, der potentielt set kunne føre til en højere medarbejderomsætning med fare for den daglige drift (Schatzki 2005). En lærer udtrykker følgende.

Jeg tror, de passer på os, ja... Man passer os, og det er derfor, man besluttede sammen med konsulenthuset, at vi ikke skal have flere nye punkter på, for så går alt den gode energi tabt, så jeg synes, de passer på os (Bilag 13 p. 106).

Det kan altså konkluderes, at nogle af de potentielle årsager, der er til, at læringsledelse umiddelbart fremstår som en praksis uden regler falder tilbage på ledelsens teleoaffektive strukturer. For det første fremstår det som om, de har accepteret præmissen for den modstrategi, nogle lærere har benyttet ved ikke at praktisere læringsledelse. Ledelsen fremstår dermed rettede mod at passe på deres lærere, for derved at undgå en yderligere stigning i medarbejderomsætningen, som kunne have indflydelse på den daglige drift. I stedet forsøger den nye ledelse at adskille sig fra den gamle ledelse ved at forsøge at stimulere og kultivere læringsledelse i organisationen ved at skabe en vision for en fremtidig og bedre skole ved, at lærerne tager læringsledelse til sig.

Ses der derfor tilbage på den førnævnte delkonklusion kan det, at læringsledelse umiddelbart fremstår som en individualiseret praksis, være stimuleret ved, at ledelsen legitimerer, at læringsledelse fremstår, som noget der, qua de manglende regler og en understøttende organisering, er helt op til den enkelte lærer at skabe rammerne for. Med inspiration fra Schatzki (2005) kunne man derfor med fordel fra skoleledelsens side forsøge at skabe nogle organiserede tidsrammer på skolen, hvor et samarbejde blandt de lærere, hvor praksissen bliver tilskrevet som meningsgivende. Dermed kunne man muligvis understøtte behovet for den manglende vidensdeling, der afstedkommer, at læringsledelse lever på mange differentierede niveauer i måden, den udspiller sig på skolen.

5.4.3 Når erfaring bliver reproducerende til at fastholde didaktiske lærings syn

Vendes blikket mod nogle af de lærere, som har yttet frustrationer mod projektet, er der fund i empirien, der trækker tråde til, at nogle af lærerne qua deres mangeårige erfaringer har udviklet nogle generelle forståelser, som har indlejret sig som en modstand til et didaktisk syn på læringsledelse (Schatzki, 2012).

For et par år siden var der 'de mange intelligenser' og 'cooperative learning', og nu kommer de så med læringsledelse, og så farer alle - ja, de kalder sig jo pragmatikere - efter en ny bold. Det er hver gang, der kommer noget nyt, som anses som det nye sort. Den der higen efter at løse alle vores udfordringer, det tror jeg ikke så meget på længere. Og man kan jo heller ikke bare implementere en metode, som ikke er empirisk understøttet. Det kan man jo ikke (Bilag 7 s. 22).

Læringsledelse bliver dermed henkastet til en opfattelse, der for nogle af de mere erfarne lærere synes at smage af "gammel vin på nye flasker". Disse lærere har gennem et langt arbejdsliv været involveret i mange nye læringstiltag, og synes derfor at have indlejret nogle generelle forståelser, som er forbundet til deres fortid som lærere (Schatzki 2003). Læringsledelse kommer til at fremstå som et af mange nye læringstiltag, der over tid har været forsøgt forankret i en dansk skolekontekst. Denne generelle forståelse synes at trække tråde til en socialiseret modstand til de didaktiske og pædagogiske indsatsområder, som ligger i arbejdet med læringsledelse.

Nej, jeg vil sige, der er vi nok nogle stykker, der siger, at noget af det kan vi ikke helt se ideen med, at vi skal, og derfor er vi sådan set - os i ældregruppen - mere eller mindre enige om, at vi kører sådan, som vi synes er bedst, og det er som sagt også det, vi har fået ledelsens ord for, altså at det var ikke noget, som vi skulle (Bilag 11 s. 71).

Dette indikerer med inspiration fra Wenger (2004) en måde, hvorpå nogle lærergrupperinger har meningsforhandlet den måde, man ønsker, at læringsledelse som praksis skal være på. Disse lærere

subjektpositionerer derved sig selv med afsæt i deres generelle forståelser som nogen, der ikke har behov for at skulle eksperimentere med deres egen praksis (Hansen og Christensen, 2015). Lærerne i ældregruppen, som her kan ses som et praksisfællesskab i Lave og Wengers terminologi, synes dermed over tid at have udviklet og meningsforhandlet en række fælles praktiske forståelser for, hvad der er legitimt at gøre samt at mene, hvis man tilhører ældregruppen (Wenger, 2004). Dette kommer til udtryk i det følgende citat:

... hovedsageligt fordi som man siger krage søger mage, altså, og sådan er det også på et lærerværelse. Ofte er det os, der gråner lidt; vi sidder sådan lidt sammen, og yngre kollegaer sidder ofte lidt sammen. Men der er da også unge kollegaer, der meget gerne vil sidde oppe ved det bord, som jeg sidder ved, men det er ikke noget, vi egentlig bruger så meget tid på. Og der tror jeg også, det har noget at gøre med, at i min aldersgruppe, der tænker vi, når det er, at vi har en pause og sidder og hygger med kollegaer, så skal det hovedsageligt være afslappende og afstressende og ikke problemløsende og didaktiserende, og hvad ved jeg (Bilag 11 p. 71).

Dette citat understøttes i vores observationer med følgende:

I frokostpausen virker det ikke som, at lærerne er delt op efter årgange, men i højere grad mødes ud fra alder og internt fællesskab. Jeg tænker, at dette forekommer som en normal praksis på en arbejdsplads. Omdrejningspunktet for samtalerne foregår fra alt mellem håndtering af børn og forældremøder til hvad man har oplevet i weekenden.

Særligt er det interessant, at lærerne ser ud til at fordele sig ud fra alder, hvorfor der med afsæt i en af vores respondents udsagn "os i ældregruppen, vi er enige om, at det er på vores måde" indikerer, at der er nogle normer i disse grupperinger, som usagt indikerer legitim og illegitim adfærd i forhold til fællesskabets holdning om arbejdet med læringsledelse (Bilag 6 s. 15).

Således ses det at praksisfællesskabet, her set som ældregruppen, har aftalt nogle legitimerede spilleregler indbyrdes (Wenger, 2004). Med andre ord kan man argumentere for, at det relationelle forhold mellem det, lærerne gør med hinanden, i dette eksempel i spisepausen, bliver handlende i forhold til at udvikle nogle praktiske forståelser, der over tid også kan være medvirkende til at danne nogle relationelle holdninger og meningsdannelser om et indsatsområde som læringsledelse (ibid.). Særligt er det interessant, at aktøren udtrykker "at os i ældregruppen, vi er mere eller mindre enige om, at vi kører, som vi synes". Dette argument synes at understøtte, at lærerne grundet deres relationelle interaktion konstruerer nogle opfattelser i deres generelle forståelser om, hvad der er legitimt og illegitimt at gøre, hvis man er en del af den gruppe, som omtales ældregruppen. Disse lærere ser derfor ud til at

positionere dem selv i forhold til deres yngre kollegaer på baggrund af deres mangeårige erfaring. Dette kommer til udtryk i det følgende:

Jeg sporer en lille smule usikkerhed, hvis ikke man tør stole på sig selv, eller man bliver bildt ind, at 'nu har vi set lyset, nu er skålen med guldæbler kommet, eller nu har vi fået en åbenbaring' (Bilag 12 p. 88).

Der foreligger altså en didaktisk opfattelse af læringsledelse, som værende noget, der associeres med, at man ikke tør stole på sin egen didaktiske erfaring, hvis man anvender læringsledelse som en del af sin undervisning. Dette medvirker også til en relationel opfattelse, der reproducerer lærerne i ældregruppen med subjektpositionering bestående af usikkerhed på sin egen måde at gøre undervisning på, hvis man praktiserede læringsledelse (Hansen og Christensen, 2015).

Det kan altså delkonkluderes, at det ofte forekommer at være de ældre lærere på skolen, hvis generelle forståelser, der er bygget op over et langt arbejdsliv, afstedkommer, at læringsledelse som et didaktisk værktøj ikke tillægges mening at praktisere. Særligt kan der med inspiration fra praksisfællesskabet ses tegn på, at disse lærere indbyrdes har meningsforhandlet og aftalt nogle fælles legitimerede uskrevne regler i måden, hvorpå de anskuer og dermed gør læringsledelse, hvilket henkastes til noget, der ikke vægtes højere end deres egne didaktiske erfaringer. Dermed tydeliggøres det, at disse lærere positionerer hinanden ved, at man fremstår usikker, hvis man tager et tiltag som læringsledelse til sig.

Dette afstedkommer dermed implicit også en adskillelse mellem de erfarne og ældre lærere og de frontløbere, som ofte er yngre lærere, der praktiserer læringsledelse. Dette kan få en handlende indflydelse i de samarbejdskonstellationer, der foreligger omkring læringsledelse på tværs af alder og erfaring, som vi vil se nærmere på i det følgende afsnit.

5.5 Hvilken rolle spiller lærernes organisering i arbejdet med læringsledelse, og hvilken betydning har dette for deres indbyrdes samarbejde og videndeling?

I dette analyseafsnit fastholdes ovenstående analytiske fund, da det undersøges, hvordan lærernes erfaringer bliver medvirkende til at danne nogle generelle forståelser, der synes at medvirke til en marginalisering af de gruppekonstellationer, hvor et samarbejde var blevet tænkt ind. Hertil undersøges med inspiration fra Lave & Wenger (2012) hvordan dette kan få indflydelse på den transformering af viden, der omslutter arbejdet med læringsledelse på skolen.

Det er derfor interessant at kaste lys over gruppesammensætningerne i de samarbejdskonstellationer, som processuelt er blevet dannet. Særligt er det interessant, fordi gruppesammensætningerne undervejs i processen er blevet ændret, hvilket med afsæt i ovenstående positioneringsforhold har haft nogle

konsekvenser for det relationelle samarbejde, der foreligger med henblik på elementer som vidensdeling omkring læringsledelse. I projektets indledende fase var grupperne skabt ud fra de enkelte årgangsteams bestående af fire til fem lærere, hvor der således i forvejen har været et tæt samarbejde, som har været bygget op over længere tid (Wenger, 2004). Lærerne har med andre ord været vant til at samarbejde og har dermed haft en indforståethed i deres indbyrdes performativitet, hvilket både kan være tillidsfremmende og mindske barrierer for misforståelser, når der gives feedback og gøres andre mikrosociale handlinger i det relationelle samspil (Wenger, 2004). Særligt synes der at være en god energi på mellemtrinnet, hvor man har set mening med den didaktiske nytænkning af måden, hvorpå lærerne kunne tilrettelægge og udføre sin undervisning, hvilket kommer til udtryk gennem en vidensdeling omkring arbejdet med læringsledelse og solotaksonomi.

I: Så brugte vi sådan nogle solotaksonomikort, hvor vi satte nogle klemmer på, hvor eleverne skulle vurdere deres arbejdsindsats. De skulle vurdere, hvor de lå henne i læsning i dansk, matematik, hvor der var noget plus og minus og noget gange, og så skulle de sætte en klemme alt afhængig af, hvor de syntes, de lå henne på skalaen. Så da de kom ind til den her forældresamtale, så var det deres samtale, det var dem, der ligesom fortalte omkring den her proces, de også har haft sammen med mor og far. 'Hvorfor er det, jeg synes, jeg måske ikke arbejder så meget'; måske de faktisk selv har svaret, måske er det, fordi jeg faktisk bare sidder og snakker eller sidder og hygger mig eller ikke forstår det, eller tør ikke sige det. Så de kommer faktisk selv med svarene. Så det var en måde at holde forældresamtaler på. Og jeg havde overhovedet ikke brugt tid på forberedelse ud over at skrive nogle klemmer.

F: Og var det en vidensdeling, som du havde fået fra en kollega?

I: Næh, det var en jeg selv fandt på, og så har jeg vidensdelt den til resten af lærerkollegiet, og så er der nogen, der har prøvet den af på mellemtrinnet, og det giver bare rigtig god mening (Bilag 13 s. 101-102).

Med inspiration fra Wengers (2004) praksisfællesskaber har der altså indledningsvis været nogle gode rammer for det relationelle samarbejde i de lærergrupperinger, hvor læringsledelse og solotaksonomi er blevet meningsforhandlet som en legitim del af den fælles praksis. I et interview med to lærere gives der dog udtryk for følgende:

I: Efter noget tid besluttede man at sammensætte grupperne ud fra, hvilke fag vi underviste på i henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling.

F: Tænker I, at det muligvis kunne være, fordi man også gerne ville have nogle af frontløberne spredt ud til resten af lærerstaben?

I: Ja, det er meget muligt, for jeg kan da næsten ikke se, hvorfor man eller skulle have gjort det (Bilag 7 p. 21).

Der kan argumenteres for, at denne beslutning blev truffet i håb om, at frontløberne særligt fra mellemtrinnet kunne agere inspiratorer for resten af lærerstaben ved at sammensætte grupperne på tværs af årgangene. Dette kunne samtidig have været tænkt som om måde, hvorpå frontløberne kunne agere facilitatorer i forhold til at skabe nogle organiserede rammer for lærernes indbyrdes samarbejde. Med inspiration fra Wenger (2004) kunne man forestille sig, at frontløberne blev tænkt en rolle som fuldgyldige medlemmer under etableringen af disse nye gruppesammensætninger, som skulle være medvirkende til at stimulere og kultivere den resterende lærerstab, som her er set som de perifere deltagere ind i dette arbejde (Wenger, 2004). Herigennem kunne man håbe på en højere grad af vidensdeling og organisering gennem relationelle og lærende interventioner på tværs af årgangene.

Udfordringen synes dermed at opstå i den fremanalyserede positionering, som særligt de ældre lærere tillægger de yngre frontløbere. Med afsæt i den tidligere omtalte ældregruppe synes deltagelsesgraden derfor at blive marginaliseret til noget, der henkastes til usikkerhed på egen praksis og generelle forståelser, der associerer det med tidligere didaktiske indgreb, der ikke har været empirisk underbygget. Frontløberne bliver tillagt en position, der lammer deres handlingsmuligheder i de nyetablerede fællesskaber for at fremme samarbejdet. Dermed forekommer organiseringen omkring det relationelle samarbejde at udeblive, hvilket vanskeliggør vidensdeling og transformation af den netværksdeling, der er fundamental for, at læringsledelse kan forankres som et led i lærernes eksisterende hverdagspraksisser. Positioneringsforholdet falder derfor tilbage på en af forklaringerne på hvorfor, læringsledelse forekommer at blive gjort på mange forskellige måder og ligeledes synes at blive gjort individuelt.

Der forekommer altså at være nogle vidt forskellige generelle og praktiske forståelser i forhold til synet på læringsledelse, hvilket kommer til at få en handlende indflydelse på, hvordan samarbejdet bliver gjort eller snarere ikke bliver gjort. De nye gruppesammensætninger fører altså til sammenbrud i de meningsforhandlinger, som danner rammen om det samarbejde, som lærerne skulle gøre med hinanden, hvorfor vidensdeling og transformering af viden ikke synes at være en integreret del af læringsledelse (Wenger, 2004).

Dette fremstår tydeligt, da de klasserumsobservationer, som her må anskues som et bærende led i lærernes mulighed for udvikling og sparring ikke synes at finde sted på skolen.

Altså, jeg vil sige at komme i hinandens klasser er sådan set ikke sket efter den første gang, og det har simpelthen noget at gøre med, at vi ikke lige kunne finde ud af, hvornår vi skulle gøre det, og ja, igen det der med, hvad skal du ind i min klasse for, ikke? (Bilag 13 p. 109).

Dette citat understøtter, at de nye gruppedannelser ikke bruger hinanden til den vidensdeling og transformation, som det var tiltænkt med dem. Dette sker, fordi lærerne på tværs af årgangene har vidt forskellige generelle og praktiske forståelser, som er indlejret i de uskrevne regler, som er meningsforhandlet i de grupperinger, som lærerne anser sig selv som værende en del af på skolen. Dette bliver handlende for at den relationelle praksis ikke gøres på tværs af de nye gruppekonstellationer, hvilket medvirker til, at læringsledelse fremstår som en individualiseret praksis (Schatzki, 2005). Frontløberne for projektet bliver til en marginaliseret gruppe af individer, der positioneres til at måtte gøre læringsledelse på egen hånd. Når samarbejdet og organiseringen samtidigt forekommer at være lagt i ud til lærerne selv, fremstår det derfor stort set umuligt at få tilrettelagt de klasserumsobservationer, der kan være medvirkende til, at lærerne kunne dygtiggøre hinanden i deres respektive måder at praktisere klasserumsledelse.

5.6 Afrunding og konsekvenser ved at transformeringen af den organisatoriske læring udebliver

Hvor læringsledelse bliver fastholdt som noget, man i udgangspunktet gør individuelt, kan det med et blik for projektets ontologiske forudsætning for læringsbegrebet, som noget der er indlejret gennem social integration argumenteres for, at der er en række transformativ læringsudfordringer (Wenger, 2004). Dette er særligt tilfældet i forhold til forankringen af læringsledelse på skolen. Med inspiration fra Etienne Wengers (2004) praksisfællesskab kan der argumenteres for, at organisatorisk læring ikke kan frigøres fra interaktionen med det sociale sammenspil fra de fællesskaber, som lærerne indgår i. Med andre ord kan tilegnelse af viden og praksiskundskaber kun opnås gennem det sociale liv, der gennem lærernes deltagelse lever i tilknytning til disse praksisfællesskaber (ibid). Læringsledelse kan derfor ikke forankres på skolen uden et reelt fællesskab til at reproducere, udvikle og fastholde de praksisser, som lige nu bliver holdt i live gennem konsulenthusets tilstedeværelse i forlængelse af de pædagogiske dage.

For at understøtte argumentet om, at organisatorisk læring lever gennem en social interaktion i tilknytning til et praksisfællesskab, vil vi se nærmere på en situation i mødet med en af skolens nye lærer. I forbindelse med en observation, var der et forsøg på at få et interview med en af skolens nyansatte, om måden hvorpå vedkommende var blevet introduceret til læringsledelse. Her stod det

klart, at vedkommende virkede uforstående over, hvad læringsledelse var og havde end ikke hørt om begrebet (Bilag 8 p. 26).

At det her kom til udtryk, at læreren stillede sig uforstående over, hvad læringsledelse var, indikerer et essentielt problem, hvis læringsledelse processuelt skal fastholdes som en integreret praksis på skolen på den lange bane. Uden et fællesskab til at sikre transformeringen af de erfaringer og den viden, som den enkelte lærer besidder i forhold til læringsledelse, kan det være svært for nye aktører at indoptage læringsledelse som en del af det repertoire, der gør en lærer til en god praktiker i arbejdet med læringsledelse på skolen. Med andre ord kan man tale om, at hvis ikke den legitime perifere deltager som et nyt medlem af et praksisfællesskab har nogle fulgyldige medlemmer at lære af, så vil transformeringen af viden og læring få svære betingelser i praksis (Wenger, 2004).

Det relationelle samspil og dermed de fællesskaber, som skulle danne rammen om socialiseringen af nye aktører ind i et opbyggende handlingsrepertoire af praksisfærdigheder finder ikke sted som fast bestanddel af den måde, som læringsledelse gøres og organiseres blandt lærerne på skolen. Der eksisterer med andre ord ikke en form for perifer deltagelsesgrad gennem Wengers (2004) definition på praksisfællesskabet, hvor nye og fulgyldige medlemmer i et fællesskab sammen kan udvikle læringsledelse og dermed fastholde denne praksis, som en integreret del af det, lærerne gør på skolen.

Dermed fremstår overstående ændring af gruppesammensætningerne mere som noget, der har gjort betingelserne for den energi, der har været i de sociale relationer på mellemtrinnet sværere at fastholde. Dette er særligt tilfældet, når der i kombination med forhold som et travlt hverdagsliv gør, at der hurtigt kan blive prioriteret anderledes med et rettet fokus mod ad hoc-opgaver og kerneopgaveaktiviteter.

Dette gør også, at læringsledelse på skolen kommer til at leve som en parafrase, der i forlængelse af skolens pædagogiske dage dukker op engang imellem, men som aldrig helt finder en kontinuitet i måden, der arbejdes interaktionistisk med det på. Læringsledelse kommer dermed til at leve på meget differentierede niveauer, og som noget den enkelte lærer selv må tage ansvar for at lykkes med som en del af sin egen undervisning. Med andre ord udvikles der implicit en socialiseret orden blandt lærerne og ledelsen, som legitimerer og dermed reproducerer, at læringsledelse kommer til at leve som en individualiseret praksis, hvilket kan have den konsekvens, at læringsledelse stille og roligt vil dø som praksis, som et led i skolens kontinuerlige medarbejderomsætning.

Kapitel 6: Diskussion

Et af de forhold der kan ses som en barriere i implementeringen af datainformeret læringsledelse skal findes i nogle af lærernes praktiske og generelle forståelser af læringsledelse, hvilket kommer til at stå i kontrast til den måde, de er vant til at gøre deres praksis. Den første barriere mod skolens arbejde med datainformeret læringsledelse synes derfor at udspringe fra en bestemt tænkning om de didaktiske traditioner. Vores analyse viser, hvordan de erfarne lærere positionerer sig overfor denne forandring ved at fravælge at implementere læringsledelse som et led i deres praksis. Dette synes at falde tilbage på den nordiske didaktiske tradition, hvor særligt metodefriheden står helt centralt. For lærerne med erfaring bliver det et spørgsmål om at forsvare deres metodefrihed, her set som evnen til at træffe selvstændige valg i planlægningen af undervisningen. Meget peger på, at de ældre lærere derfor ikke tillægger mening med dette forandringstiltag. Der skabes med andre ord en modstand mod læringsledelse med afsæt i lærernes generelle forståelse af praksis, mere end der fastholdes et blik på den forskningsbaserede evidens, der qua Hatties (2015) metaanalyser synes at være læringsfremmende for eleverne. Denne modstand synes også at underbygges af Qvortrup (2015), der beskriver implementeringen af læringsledelse i en dansk skolekontekst med følgende kritiske spørgsmål.

Reducerer man ikke den pædagogiske praksis til det, der kan vejes og måles? Forsvinder legen og spontaniteten ikke? Er det ikke noget som fremmede forskere i fremmede lande har fundet på, og som ikke passer ind i en dansk kontekst? (Qvortrup 2015:20)

Her synes indvendingerne også at være baseret på det fremmede i forhold til den danske tradition, og at denne form for tænkning ikke passer ind i en mere fri og spontan måde at tilgå undervisningen på med en rettedhed mod en praksis, der ikke indtænker målbare resultater som en naturlig del af de nødvendige kapaciteter til at gøre praksis.

Houchens & Keedy's (2009) undersøgelser viser samtidig, at et praksisteoretisk studie i skoleledelse har frembragt lignende elementer af modstand mod en forandring hos lærerne på de undersøgte skoler. Dette studie tager afsæt i en engelsksproget tradition og arbejdet med en konceptuel struktur om læring, der senere er blevet oversat til læringsledelse i en dansk kontekst. Lærerne synes også her at producere en forandringsmodstand mod politiske reformbragte forandringer i relation til deres lærerpraksis. Særligt synes denne modstand, at kunne ses i lyset af lærernes isolation i egen praksis samt den selvledelse og autonomi, der opstår som følge af denne isolation. Isolation skal her forstås den individualiserede praksis, som lærerne historisk set har befundet sig i. Derved skabes en specifik rettedhed hos lærerne om aktiviteter i praksis, som går på at forsvare eksisterende traditionsbundne

praksisser. De betoner samtidig, at forandringsmodstanden skal ses i lyset af det historiske perspektiv, da lærerne over længere tid har oparbejdet en specifik praktisk forståelse, hvorfor et tættere samarbejde med lærere, man ikke er vant til at arbejde sammen med, afvises med et afsæt i mistillid og konkurrence (Houchens og Keedy, 2009). Man kan her diskutere om begrundelsen for modstanden mod at arbejde med læringsledelse eller konceptuelle strukturer, skal ses i forhold til nogle generelle forståelser forankret i specifikke didaktiske traditioner, eller om fokus kan vendes mod nogle historisk indlejrede praktiske forståelser, som omslutter lærerne i den enkelte skolekontekst. Dette vil vi i det følgende diskutere.

Hvis man antager et kritisk blik på den undersøgelse Houchens og Keedy (2009) bringer frem, taler de her ud fra et specifikt undersøgelsesperspektiv om skoleledelse, hvorimod vores undersøgelsesfelt omhandler både ledelse og lærere. Både i vores undersøgelse og hos Houchens og Keedy (2009) opleves der handlinger fra aktørerne i lærerpraksissen, der peger på en generel forståelse af egen praksis fra et historisk perspektiv, der er opbygget over tid og i specifikke kontekster. Dog synes der i vores analytiske fund at være italesat en forandringsmodstand gennem et begreb som metodefrihed, hvilket synes at være en afgørende faktor for ikke at implementere læringsledelse. Metodefrihed er her ment som en frihed til at didaktisere undervisningen ud fra lærerens egen fornemmelse af elevgruppen modsat ikke didaktisere med afsæt i et indsamlet datasæt om eleverne. Dette begreb synes ikke at komme til udtryk hos Houchens og Keedy (2009), der i højere grad lægger vægt på det traditionsbunde i den udprægede individuelle praksis, hvorfor der som udgangspunkt ligger en åbenlys forskel i den måde, man betragter konsekvenserne af arbejdet med læringsledelse, og anvendelse af de tilgængelige data til at udvikle elevernes læring. Vi vil dog ikke argumentere for, at forskellen i hvordan man anskuer konsekvenserne af arbejdet med datainformeret læringsledelse fremstår som isoleret årsag til at opsætte regler inden for praksis om læringsledelse som illegitim adfærd, og derfor ikke implementerer læringsledelse i sin lærerpraksis.

Som nævnt ovenfor synes der i vores empiriske fund og i den undersøgelse, som Houchens og Keedy (2009) beskriver, at være en traditionel forståelse for lærerpraksissen, der ligger forankret i et historiske perspektiv. Vi vil i det følgende bringe et tredje standpunkt ind om tidsfaktoren for implementeringen af læringsledelse, der muligvis vil kunne flytte fokus i denne diskussion. Særligt viser der i vores empiri og teoretiske udgangspunkt et afsæt i en tidshorisont som en væsentlig barriere for at kunne implementere læringsledelse i en lærerpraksis. Med et blik på det review, som Qvortrup (2015) har foretaget omkring læringsledelse, synes der fra Ontario, Canada også at være et fokus på den tidshorisont denne implementering skal løbe over, der iværksatte dette program i 2004. Houchens og

Keedy (2009) påpeger ligeledes denne tidshorisont som en afgørende faktor for implementeringen af læringsledelse, da det at forandre en ledelses- og lærerpraksis må foregå over længere tid end den treårige periode, som vores case forsøger at implementere læringsledelse på. I vores empiri og analytiske fund opleves der et kontrastforhold mellem den treårige periode, hvor konsulenthuset skal være facilitator på denne forandring, og den tidshorisont, der beskrives af både Qvortrup (2015) og Houchens og Keedy (2009) som nødvendig for at kultivere en forandring i en given praksis. Vi stiller os derfor kritiske over om forandringshastigheden, her den treårige periode, grundlæggende vil modstridende lærernes generelle forståelser, der er forbundet til deres praksis. Dermed synes der ikke at tillægges mening med læringsledelse, hvorfor nogle af lærerne derfor marginaliserer arbejdet med dette. Praksisteorien tilskriver ikke forandring gennem isolerede aktiviteter, men aktørernes bevidste handlinger over tid vil medføre en forandring af praksis.

Vi kan dog ikke på baggrund af vores egen undersøgelse eller andres konkludere noget endeligt, men må underkaste perspektivet nærmere undersøgelse for at afdække netop dette. Dermed ikke sagt, at vi ikke stiller os kritiske overfor dette tidsperspektiv, da vores analytiske fund indikerer, at lærerne efter halvandet år ikke har kultiveret videndelingsaktiviteter som et led i deres eksisterende praksisser, og at der endvidere kun kan ses perifere tegn på, at lærerne gør det. Dette må anskues som endnu en central barriere, hvilket særligt er set i lyset af, at nye aktører dermed ikke kan opnå adgang til viden og de praksiskundskaber, der ligger i relation til læringsledelse. Dermed fremstår konsulenthuset som tungen på vægtskålen, fordi de nu sikrer en fastholdelse af læringsledelse ved kontinuerligt at bringe viden ind i feltet i forlængelse af skolens pædagogiske dage. Der kan således argumenteres for, at hvis ikke der kommer til at ske en forandring af den måde, lærerne organiserer deres nuværende videndelingsaktiviteter, synes det svært at se, hvordan den organisatoriske læring i relation til læringsledelse skal fastholdes på skolen.

En anden barriere, der er synlig i lærernes arbejde med datainformeret læringsledelse, tager sit afsæt i den hverdagspraksis, lærerne opleves at gøre. Som vi har forsøgt at belyse tidligere i projektet, er det centralt for at kunne tale om datainformeret læringsledelse, at lærerne skaber en transformation af viden om læringsledelse som praksis, gennem et øget samarbejde og organisering af observationspraksisser lærerne imellem. Klinger et al. (2011) peger ligeledes på, at for at lærerne kan udvikle læring hos eleverne, må de nødvendigvis udvikle sig selv og deres egen praksis, gennem gensidig evaluering, der finder sit udgangspunkt i observationspraksisser. Vores empiri synes dog at kunne belyse, at nogle lærere fravælger at prioritere denne observationspraksis med begrundelsen om en travl hverdag, hvor der peges på tid som en afgørende faktor for, at de ikke vælger at prioritere denne

praksis. Man kan pege på, at lærerne ikke tillægger denne praksis mening, fordi der er andre aktiviteter, som med afsæt i den tid, der er til rådighed, kommer til at stå over det at skulle implementere en observations- og feedbackpraksis som en del af deres lærerpraksis.

Med afsæt i casestudiet kan man kritisere dette fund som værende tilfældigt og ikke repræsentativt for en dansk skolekontekst. Vi kan dog underbygge vores fund med et pilotprojekt om datainformeret læringsledelse, der er gennemført i Brønderslev kommune i samarbejde med Laboratorium for Forskningsbaseret Skoleudvikling og Pædagogisk Praksis (LSP), Aalborg Universitet (Nordahl et al 2017). Resultatet af to kortlægningsundersøgelser for henholdsvis 13 og 12 danske skoler fremstilles komparativt. Et markant resultat mellem to kortlægninger i dette projekt viser det overraskende resultat, at netop dette nødvendige samarbejde ikke prioriteres. Vi vil her fremhæve et citat fra kortlægningsundersøgelsen, hvor dette tydeliggøres.

I de fleste udviklingsprojekter ses en forbedring af lærernes samarbejde som et resultat af et systematisk arbejde. Derfor er det noget overraskende, at samarbejdet mellem lærere ifølge resultaterne fra de to kortlægningsundersøgelser (T1 og T2) ikke har forbedret sig i Brønderslev Kommune (Nordahl et al 2017 s. 127).

Nordahl et al. (2017) uddyber her deres fund med at betone afvigelserne i deres kortlægning som ”opsigtsvækkende” i forhold til en eksisterende viden, der fremhæver samarbejde som et centralt parameter til at hæve læringsudbyttet hos eleverne. Ligeledes viser der på enkelte skoler ligefrem et reduceret samarbejde lærerne imellem, hvilket i sig selv er overraskende, men ikke forklarende. Det, der ikke kan ses i undersøgelsens resultat, er de begrundelser, der ligger til grund for den manglende udvikling eller ligefrem reduktion i lærernes samarbejde.

Hvis vi sammenligner vores eget fund om samarbejde med resultatet fra Brønderslev gennem Nordahl et al. (2017) kan det derfor antages, at vores fund ikke fremstår som et isoleret tilfælde, men må ses i et bredere perspektiv, da der synes at være nogle barrierer, der falder tilbage på tid og traditionsbundne praktiske og generelle forståelser, der ses som afgørende for, at lærerne ikke tillægger mening med at internalisere et øget samarbejde, hvilket her ses som videndelingsaktiviteter. Hvis vi igen ser på den praksisteoretiske undersøgelse fra Houchens og Keedy (2009) peger de på, at læreren historisk set har ageret som en isoleret og selvstændig praksisaktør. Med andre ord har de over tid udviklet en generel forståelse af deres praksis som værende en individualiseret og selvledet praksis, der som sådan ikke har traditionelle rødder til en samarbejdende- og videndelende praksis ud over samarbejdet om elevperspektivet. Noget peger derfor i retning af, at de erfarne lærere i vores empiriske grundlag handler med afsæt i nogle forankrede praktiske forståelser, der ikke ser et øget samarbejde mellem

lærerne som meningsgivende til at gøre deres individuelle praksis. Ligeledes indikerer nogle generelle forståelser, der omslutter deres forståelse af en lærerpraksis, at der er en udpræget selvledet og individuel, hvorfor de ikke tillægger mening at involvere deres kollegaer i udvikling af egen praksis.

Kapitel 7: Konklusion

Vi har i undersøgelsen argumenteret for og analyseret frem, hvordan lederne og lærerne meningstilskriver aktiviteter i tilknytning til læringsledelse samt peget på en række barrierer, der kan være på spil i implementering og forankring af læringsledelse i den danske skolekontekst.

Indledningsvis konkluderes at måden, hvorpå lærerne gør læringsledelse, primært er funderet på en individualiseret praksis. Dette er en praksis, som qua den viden, der bliver bragt i spil gennem konsulenthuset, udspiller sig som en række didaktiske metodetilgange i klasseværelserne. Den individualiserede praksis kommer særligt til udtryk i, at lærerne praktiserer læringsledelse på forskellige måder, hvilket falder tilbage på deres praktiske forståelser og den embodied gøren, som de har været vant til at gøre undervisning ud fra. Endvidere kan der i relation til lærernes sayings og doings ikke spores aktiviteter i tilknytning til praksisser som observation og feedback, som her må anses som værende vigtige i den videndeling, som kan sikre et organisatorisk grundlag for social læring i lærernes praktisering af læringsledelse. Dermed fremstår mangel på tid og et travlt hverdagsliv med undervisning, forberedelse og mødeaktiviteter, som noget lærerne i højere grad tillægger mening at bruge tid på. Den umiddelbart manglende prioritering af videndelingsaktiviteter i læringsledelse, kan derfor ses som en del af de barrierer, der sætter en stopper for implementeringen og forankringen af læringsledelse på skolen.

Ledelsens generelle forståelse kommer her i spil, fordi lærernes indbyrdes observationspraksisser ikke er organiserede ud fra en regelfast struktur, hvilket gør, at lærerne selv må organisere samarbejdet om videndelingsaktiviteter. Når ledelsen ikke organiserer denne aktivitet, skyldes det, at læringsledelse bliver anset af ledelsen som noget, der skal give mening for den enkelte lærer. Der forekommer altså en legitimitet hos ledelsen i, at lærerne gør, hvad der giver mening for dem at gøre i relation til aktiviteter med læringsledelse. Med andre ord er ledelsen rettet mod ikke at bryde med de praktiske forståelser og relationelle traditionstænkninger, der tilsyneladende ligger mellem lederne og lærerne. Særligt fremstår metodefriheden og lærernes selvledelse i den nordiske skoletradition til at stå i stærk kontrast til den engelsksprogede skoletradition, hvor disse forhold ikke er på spil i samme omfang. Med andre ord vil det blive anset som en illegitim ledelsesadfærd, hvis ledelsen dikterede en hierarkisk regelsat struktur som et led i lærernes praksis om det at bedrive læringsledelse.

Dermed forekommer organiseringen af samarbejdsaktiviteter i læringsledelse at være noget, som er lagt ud til de enkelte lærergrupperinger. Dette afstedkommer, at læringsledelse leves gennem et sæt af uskrevne regler, som er konstrueret i de forskellige sociale grupperinger blandt lærerne. Særligt fremstår de lidt ældre og erfarne lærere primært som skeptikere, hvilket falder tilbage på den måde, de anskuer læringsledelse ud fra deres egne didaktiske og generelle forståelser. De tillægger med andre ord ikke mening med at gøre aktiviteter i tilknytning til læringsledelse, hvilket kommer til udtryk gennem måden, de positionerer sig selv med et erfaringsgrundlag, som altid har fungeret for dem og vægtes højere end de didaktiske metoder, som bliver forsøgt implementeret. Dermed reproducerer de erfarne og ældre lærere en social orden blandt hinanden, hvor det at praktisere aktiviteter i læringsledelse henkastes til en positionering af usikkerhed på egen praksis. Skolens frontløbere bliver her set som de ofte lidt yngre lærere, som dermed marginaliseres af disse lærere, i forhold til at få organiseret et samarbejde i de gruppesammensætninger, som er tilrettelagt på tværs af årgangene.

Dermed kan det samlet set konkluderes at forhold som tid, manglende organisering og social marginalisering er tre væsentlige barrierer i implementeringen og forankringen af læringsledelse i en dansk skolekontekst. At disse tre barrierer falder tilbage på udeblivelse af videndelingsaktiviteter må derfor i sig selv også udgøre en barriere, hvis skolen skal sikre et organisatorisk grundlag for social læring og deling af praksiskundskaber. At dette er en barriere, der hviler i sig selv, skyldes risikoen for, at der i takt med skolens kontinuerlige medarbejderomsætning vil gå en masse viden tabt, hver gang en lærer forlader skolen. Gensidigt skaber dette også en barriere, fordi nye lærere ikke kan tilknyttes et praksisfællesskab, som forudsætning for at udvikle sine praktiske færdigheder og praksisser i relation til læringsledelse. Dette må anses som værende helt centralt, hvis den vision, skoleledelsen har om implementere læringsledelse, også skal forankres på skolen. Meget peger derfor på, at det lige nu er konsulenthuset, som i forlængelse af skolens pædagogiske dage holder praktiseringen af læringsledelse i live blandt lærerne på skolen. Med halvandet år tilbage af implementeringsprocessen forekommer ovenstående barrierer, der arbejder imod forankringen af forandringen til at være en stor udfordring, som vil kræve en længere processuel tidshorisont i en dansk skolekontekst. Særligt argumenterer vi for, at de traditionsbundne generelle forståelser, som hersker i en dansk skolekontekst, vil kræve en meget længere processuel forandringsperiode. Vi vil derfor som led i en perspektivering se på, hvordan skoleledelsen kan agere over for disse barrierer gennem inspiration fra Schatzkis eksperimenterende og pragmatiske tilgang til forandring.

Perspektivering

Med afsæt i ovenstående konklusion vil vi i denne perspektivering forsøge at iværksætte et forslag med inspiration fra Schatzkis eksperimenterende tilgang til forandring og hertil komme med et konkret forandringsperspektiv om, hvordan skoleledelsen kan fremme lærernes videndelingsaktiviteter og samarbejder i arbejdet med læringsledelse på skolen.

Ses der først på ledelsens og lærernes fælles meningsdannelse synes der at herske en social orden, hvor aktiviteter i tilknytning til læringsledelse skal give mening for den enkelte lærer. Meget tyder på, at alternativet vil medføre en modstand med risiko for, at nogle lærere vil forlade skolen. Dermed forekommer det ikke muligt for ledelsen at tvinge lærerne til at gøre aktiviteter i tilknytning til læringsledelse i videndelende gruppekonstellationer. Omvendt fremstår manglen på tid i et travlt hverdagsliv også som et bærende led, hvorfor en form for organisering synes at være nødvendig. Dette kommer til udtryk gennem den nuværende konstellation, hvor dette arbejde forekommer vanskeliggjort, fordi lærerne selv må organisere og planlægge observationer af hinandens undervisningspraksis. Der er altså behov for, at forandringstiltaget imødekommer den meningstilskrivning, som lærerne tillægger aktiviteter i tilknytning til læringsledelse, samtidig med at der skal være et organiserende grundlag for disse videndelingsaktiviteter.

Med inspiration fra praksisteorien og Schatzki kan skoleledelsen derfor eksperimentere med at skabe et organiserede tidsrum på skolen, der imødekommer de lærere, som tilskriver læringsledelse som en meningsgivende del af deres eksisterende praksisser (Halkier & Jensen 2008). Eksempelvis kunne en fast dækning af lærernes undervisning med vikartimer en gang hver anden uge være med til at frigøre lærerne for selv at finde tid til at planlægge observation og feedback. Skolen kan hermed eksperimentere med, om dette ville fremme et samarbejds-klima, der kunne understøtte behovet for den manglende videndeling, der lige nu gør, at læringsledelse ser ud til at være svært at forankre i en dansk skolekontekst. Ved at eksperimentere med nogle mere fastlagte og organiserede tidsrum, hvor der som et led i skolens hverdagspraksis var mulighed for at observere og give feedback, kan man med inspiration fra Schatzki se på, hvordan den vidensdelende aktivitet blandt lærerne udvikler sig. Blandt kan der skabes rum for, at nye praksisfællesskaber på skolen kunne opstå som resultat heraf; dette vil kunne stå som et bærende element for også at involvere nyansatte lærere. På denne måde kan skoleledelsen samtidig fastholde den legitimering, der gør, at nogle lærere qua deres generelle forståelse ikke anser det som værende meningsgivende at praktisere læringsledelse på skolen, ved at lade det være frivilligt, hvem der vil deltage, og hvem der ikke vil. Dermed kan man forsøge at rulle de

nuværende gruppedannelser tilbage og dermed acceptere, at der er nogle medarbejdere, der på baggrund af deres generelle forståelser anser læringsledelse som meningsløst og således skal have lov til at løsrive sig fra projektet, da det lige nu medvirker til at marginalisere det relationelle samarbejde. Dermed kan skoleledelsen i takt med skolens løbende medarbejderomsætning forsøge at tilslutte nye medarbejdere i disse praksisfællesskaber, der arbejder med læringsledelse som en fast integreret del af deres hverdagspraksis på skolen og derved stimulere og kultivere praksissen ind gennem disse praksisfællesskaber (Wenger, 2004).

Dette vil som beskrevet være en eksperimenterende tilgang, hvor man kan se, hvad det kan gøre ved praksisser i tilknytning til videndelende aktivitet. Dette vil tage meget tid, hvis der igen ses på den tidshorisont, der foreligger i den nuværende forandringsproces. Forandringen synes derfor at kræve en stimulering fra ledelsen mod at igangsætte arbejdet med læringsledelse, men forankringen må i højere grad tænkes ind som noget, der processuelt bør kultiveres blandt lærerne. Skoleledelsen må derfor tænke forandringen som en kontinuerlig proces, hvor de har øje for de barrierer, der står i vejen for at kunne forankre læringsledelse i en dansk skolekontekst. Dermed må de forsøge at sætte små initiativer i gang, der kan stimulere retningen og acceptere, at dette potentielt set kan tage flere år at køre ind, som en del af lærernes eksisterende hverdagspraksisser.

Litteraturliste

- Alvesson, M & Kärreman, D. (2008). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Antoniou, P, Jacqui Myburgh-Louw, J, Gronn, P. (2016). School self-evaluation for school improvement: Examining the measuring properties of the LEAD surveys. *Australian Journal of Education*, Vol. 60(3), pp. 191–210.
- Boje, D. (2008). *Storytelling Organizations*. London: SAGE Publications.
- Braun, D. (2008). *The Relationship Among Essential School Leadership Preparation Practices, Principal Leader Behavior, School Learning Environment, and Student Achievement in Elementary and Middle Schools in Rhode Island*. Providence: Johnsen & Wales University. Doktorafhandling.
- Christensen, V., Hansen, L. S., Kostøl, A., Persson, E., & Persson, B. (2016). Resultater fra fire kvalitative casestudier FLiK-projektet Kristiansand kommune. *FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Cooper, D. J. (2010). *Collective Efficacy, Organizational Citizenship Behavior, and School Effectiveness in Alabama Public High Schools*. Tuscaloosa, Alabama: Institute of Education Sciences. Doktorafhandling.
- Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. I Denzin, N, & Lincoln, Y. (red.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities* 6, 223-247.
- Egholm, L. (2014). Pragmatisme. I *Videnskabsteori – Perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Enquiry* 8(4), pp. 777-795.
- Gardner, H. (1999). *Den intelligente skole: Gardner i Praksis*. København: Gyldendal.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion. Ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Glasdam, S. (2004). En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus & Steiner Kvaales metodeovervejelser. *Vård i Norden* 76(2), pp. 36-41.
- Halkier, B., & Jensen, I. (2008). [Det sociale som performativitet: Et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode](#). *Dansk Sociologi*, 19(3), pp. 49-68.

- Hansen, N. K. & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme - Videnskabsteori & praksis*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Hartmann, K. & Gade, M. (2016) Glæde, engagement og samskabelse i succesfuldt skoleudviklingsprojekt i Lejre kommune. Sorø: Professionshøjskolen Absalon. Lokaliseret d. 21. Maj 2018: https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Artikel_om_laeringsledelsesforloeb_i_Lejre_Kommune.pdf
- Hastrup, K. (2015) Feltarbejde. I Brinkmann, S & Tanggaard, L. (red), *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J. (2015). Tankesæt hos lærere, skoleleder og systemer. I *Synlig læring – for lærere* (1. udg.). Forlaget Dafolo, Frederikshavn.
- Hook, P. (2015). SOLO-taksonomien. I Caeli, E. N & Vinther, A. M. (red.), *Læringsmål og taksonomiske redskaber*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Houchens, G. W. & Keedy, J. L. (2009). Theories of Practice: Understanding the Practice of Educational Leadership. I *Journal of Thought* 45(3), pp. 49-110
- Jensen, I. (2011). Postkulturel kommunikation – Fordi kultur ikke altid er vigtigst. I Drønen, T. S., Fretheim, K., Skjortenens, M. (red.), *Forståelsens gyldne øjeblik. Festskrift til Øyvind Dahl*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Jensen, I. (2014). Kulturbegreber. I *Grundbog i kulturforståelse* (2. udg.). Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Kagan, S. (2013) *Classbuilding & Teambuilding med Cooperative Learning* (1. udg.), København: Alinea.
- Klinger, D. A, Maggi, S & D'Angiulli, A. (2011). School Accountability and Assessment. Should We Put the Roof Up First? I *The Educational Forum* 75, pp. 114-128.
- Kristensen, C. J. (2016). Shadowing – observationer af enkeltpersoners praksis. I Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (red.), *Metoder i samfundsvidenskaberne*. København: Samfundslitteratur..
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* [InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing]. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2012): Læringens praksis. I Illeris, K. (red.), *49 tekster om Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012) Situeret læring – legitim perifer deltagelse. I Illeris, K. (red.), *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Program for Læringsledelse (u.å.). Skoledelen – PLF målsætninger. *laeringsledelse.dk*. Lokaliseret d. 21. Maj 2018 på: http://laeringsledelse.dk/?page_id=221
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2011). *Designing Qualitative Research* (5. udg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag
- Mørck, Y. (2016). Feltstudiet. I Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (red.), *Metoder i samfundsvidenskaberne* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nickelsen, N. C. (2009): Interventionsforskning og forførelse på en barselsgang. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11(4), pp. 52-68.
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, & Organization – An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nielsen, L. T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af lærerens læring i team*. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Ph.d.-afhandling.
- Nordahl, T., Hansen, L. S., Øyen Nordahl, S., Sunnevåg, A-K. & Hansen, O. (2017). Resultater fra anden kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2016. *FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Potter, J & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Qvortrup, L. (2015). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Rasmussen, A. og Fritzner, A. (2015). Fra drøm til virkelighed. Om nordiske kompetencemål og didaktiske principper for undervisning i entreprenørskab. Nordisk misterråd
- Rasmussen, T. N. (2006). Planlægningsmodeller – en støtte og udfordring til lærerens viden. I Lund, J. H. & Rasmussen, T. N. (red.), *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Aarhus: KvaN.
- Rawls, A.W. (2008). Harold Garfinkel, Ethnomethodology and Work Place studies. I *Organization Studies* 29(5), pp. 701-732
- Rendtorff, J (2012): Casestudier. I *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Saugstad, T. (2001). Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv. I Petersen, A. K. (red.), *Praktikker i uddannelse og erhverv*. København: Akademisk Forlag.

- Schatzki T. R. (2003). A New Societist Social Ontology. I *Philosophy of Social Sciences* 33(2), pp. 174-202.
- Schatzki, T. R (2005). Practice minded orders. I Schatzki, T. R., Cetina, K.K., Savigny, E. (red.). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London & New York: Routledge.
- Schatzki T. R. (2012): A primer on practices. I Higgs J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M. & Trede, F. (red.), *Practice-based education: perspectives and strategies*. Rotterdam: Sense.
- Schnack, K. (2000). Er didaktik og Curriculum det samme? Lokaliseret d. 21. Maj 2018 på: https://pure.au.dk/ws/files/120/Er_didaktik_og_curriculum_det_samme.pdf
- Stegeager, N & Laursen, E. (2015). *Organisationer i bevægelse: Læring - Udvikling - intervention*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M. (1996): *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien*. København: Museum Tusulanums forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015): Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red) *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thualagant, N. (2016) Kontekstualiseret casestudie. I Kristensen, C. J. og Hussain, M. A. (red.), *Metoder i samfundsvidenskaberne*: Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2017a). Folkeskolens formål. *uvm.dk*. Lokaliseret d. 26. Maj 2018 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet (2017b). Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen - LBK nr. 1510 § 17. *retsinformation.dk*. Lokaliseret d. 26. Maj 2018 på: www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651
- Undervisningsministeriet (2018a). Regler om inklusion. *uvm.dk*. Lokaliseret d. 26. Maj 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- Undervisningsministeriet (2018b). Undervisning med udgangspunkt i læringsmål. *uvm.dk*. Lokaliseret d. 26. Maj 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/laeringsmaalstyret-undervisning/undervisning-med-udgangspunkt-i-laeringsmaal>.
- Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet [Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity]*. København: Hans Reitzels For