

STANDARD FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

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

| | | |
|---|---------------------------------------|-------------|
| Uddannelsens navn | Læring og forandringsprocesser | |
| Semester | 10. semester | |
| Prøvens navn/modul (i studieordningen) | | |
| Gruppenummer. | Studienummer | Underskrift |
| Navn: John-Thomas Overbeck Gredal | 20161914 | |
| Navn: | | |
| Navn: | | |
| Afleveringsdato | 31. maj 2018 | |
| Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel | | |
| I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn | 192.000 | |

| | |
|---|--------------------------|
| Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke) | |
| Vejleder (projekt/synopsis/speciale) | Mira C. Skadegård |
| Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig 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/ | |

Et kompleksitetsteoretisk blik på implementeringen af folkeskolereformen

**-med afsæt i en case fra folkeskolen undersøges
kompleksiteten i implementeringen af et reformtiltag**

Kandidatspeciale

Thomas Gredal: 20161914

Vejleder: Mira C. Skadegård

Anslag: 191.998 svarende til 80 normalsider

Abstract

This master thesis explores the complexity in the implementation of the 2014 Danish school reform. The most recent research reports evaluating the school reform show that the effects of the reform vary immensely. Some elements have no effect, some have regressed since the reform and others show a slight progress. This master thesis sets out to explore and understand why this might be.

To examine this, a study is performed at Godthåb Skole which has been implementing one element of the school reform called Data-based Practice. The intention of the study is to examine what happens when school leaders and teachers cooperate in the implementation of a data-based practice. The empirical basis of the study consists of individual interviews with two school leaders, two teachers and one special education teacher. In the five interviews, the informants describe how they experienced specific situations where they cooperated in the implementation of a data-based practice. Narratives from one staff member of each position, school leader, teacher and special education teacher is analyzed to understand the complex aspects of implementing this element of the reform.

The assumption of the thesis is that the implementation of the reform is based on an ontology assuming stability, predictability and linear causality. The ontological outlook of this study is taken from the complexity sciences where the world is viewed as paradoxically predictable and unpredictable. We experience predictable patterns, but they never reoccur in the exact same fashion, which then makes them concurrently unpredictable. Consequently, individuals and organizations are viewed as dynamic entities, seemingly constant, but always evolving.

This processual ontology is translated into the human domain with the use of George Herbert Meads processual view of the individual and Norbert Elias' (Elias) process sociology. The theoretical framework of the thesis comes from Elias who purports that the interweaving actions of interdependent human beings create paradoxically unpredictable and predictable patterns of interaction. The specific perspectives used to examine the complexity of the narratives of cooperation are: interdependence, chains of interdependence, power relations, power differences and identity. Furthermore, Elias' uses game models to simplify and illustrate power balances in the flux of unpredictable and relatively predictable social interactions, which are also used in the examination of the narratives.

By analyzing the narratives of cooperation from Elias` perspective on human interdependence, the complexity of implementing a data-based practice occurs. Theses analysis allow for a greater understanding of why the effect of the reform vary so immensely. Here are a couple of examples of the complexity that occurs when implementing a data-based practice:

From the perspective of the school leader, the analysis showed that the power balance when working with the German teachers was in her favor. However, the school leader still needed to act strategically by conducting a preparation meeting with the special education teacher, to gain enough leverage that the data-based practice would be implemented according to her intention. In this situation even the school leader cannot be expected to have the ability to lead the implementation.

From the perspective of the special education teacher, it seemed crucial for her to preserve her identity as a teacher. This interfered with the ambition of the school leader to use her in a position of leadership in the implementation of a data-based practice. The interweaving of these different intentions made for unpredictable outcomes and thus implementing a data-based practice troublesome.

From the perspective of the teacher, the analysis showed that implementing databased practice in her team of teachers gave rise to ideologies of inclusion and exclusion, which created power differences, excluding one teacher from having influence, and ultimately led to the splitting of the team into two groups. Furthermore, it is argued that the many interdependencies of the school leader restricted her ability to instruct the team to work together.

These brief examples from the analysis show a small picture of the complexity that occurs when implementing a data-based practice in the always evolving network of human interdependencies at Godthåb Skole. Finally, the analysis in this master thesis is not conclusive, but is an invitation to further investigation in the complexity of implementing the Danish school reform.

Min motivation for at skrive dette speciale

I dette speciale søger jeg at forstå den kompleksitet, som gør sig gældende i implementeringen af folkeskolereformen og som kan være med til at forklare de evalueringer, som viser, at effekten af implementeringen er meget varierende. Min motivation for at skrive specialet er todelt. For det første kommer min motivation fra min tid som folkeskolelærer, hvor jeg oplevede mange forandringstiltag. For det andet kommer min motivation fra mit job i en konsulentvirksomhed, hvor jeg arbejder med forandringsprocesser i folkeskolen.

Jeg blev færdiguddannet lærer i 2014 og fik straks efter job på en mindre folkeskole i Københavns Kommune. Mit første år som skolelærer var dermed også det første år for folkeskolereformen samt første år for lærernes nye arbejdstidsaftale også kendt som lov 409. Det jeg oplevede som lærer, var to år på en folkeskole med mange forandringstiltag, tiltag som tog tid fra min forberedelse, tiltag som tog pusten fra mig og mine kollegaer, tiltag som desværre meget ofte løb ud i sandet. Samtidig med, at jeg var frustreret over de mange forandringstiltag, så var jeg også nysgerrig på at komme mere ind under huden på folkeskolen. Jeg ville gerne forstå mere af selve ledelsesdelen, og så ville jeg gerne have indflydelse i arbejdet med disse tiltag. Dette resulterede i, at jeg blev valgt som tillidsrepræsentant i mit andet år som lærer. Med afsæt i både frustration over og nysgerrighed på de mange forandringer i folkeskolen, søgte jeg ind på kandidaten i læring og forandringsprocesser for at opnå kompetencer til at kunne arbejde med implementeringsprocesser.

På det 9. semester på læring og forandringsprocesser fik jeg en praktikplads i konsulentvirksomheden Change Consult, der arbejder med læring og forandringsprocesser i offentlige såvel som private organisationer. Her mødte jeg tidligere lærer og skoleleder, Hanne, som arbejder med forandringsprocesser i folkeskolen. I denne position som konsulent fik jeg indblik i, hvordan implementering af forandringer ser ud fra den anden side bordet. I min position, som konsulent, har jeg kunnet bruge mine erfaringer som skolelærer, men har også måttet parkere mange af mine frustrationer fra min tid som lærer, for at kunne arbejde konstruktivt med forandringer i folkeskolen. Igennem mine oplevelser, som konsulent, har jeg erfaret mange gode eksempler på, hvordan der kan arbejdes med forandringer i folkeskolen, hvor det både giver mening for ledere og medarbejdere.

Min motivation for at skrive dette speciale består dermed til dels af frustrationer over forandringstiltag fra min tid som folkeskolelærer og af positive oplevelser i rollen som konsulent, der har gjort mig nysgerrig på at forstå kompleksiteten i forandringsprocesser. Dette speciale er imidlertid ikke kun interessant i forhold til at stille min egen nysgerrighed, men vil også være interessant for min arbejdsplads, Change Consult, og have interesse for de mange kommuner og skoler, som forsat arbejder med implementering af folkeskolereformen.

I forbindelse med udarbejdelsen af specialet vil jeg gerne rette en tak til de medarbejderne fra Godthåb Skole, der har bidraget til specialets empiri. Derudover vil også jeg gerne sige tak til mine kollegaer på Change Consult for sparring og godt samarbejde, og ikke mindst til min vejleder, Mira Skadegård, for gode råd og konstruktiv feedback.

God læselyst.

Thomas Gredal

Indhold

| | |
|--|----|
| Abstract | 4 |
| Min motivation for at skrive dette speciale..... | 6 |
| Indledning | 11 |
| Problemformulering..... | 14 |
| Forskningsfelt..... | 14 |
| Præsentation af case: <i>Data i praksis</i> i Harlev kommunes folkeskoler..... | 15 |
| Metode..... | 17 |
| Min adgang til feltet | 17 |
| Valg af metode og beskrivelse af interviews..... | 18 |
| Fænomenologisk afsæt | 19 |
| Min hermeneutiske arbejdsmetode | 20 |
| Inspiration fra The Complexity and Management Centre | 21 |
| Design af interviewundersøgelse | 22 |
| Tematisering | 23 |
| Interviewguide | 23 |
| Transskribering | 24 |
| Etiske overvejelser og forskerens position..... | 25 |
| Etik | 25 |
| Forsker, konsulent og tidligere lærer i folkeskolen | 25 |
| At være tæt på og skabe distance | 26 |
| Videnskabsteori..... | 27 |
| En introduktion til kompleksitetsvidenskaberne | 27 |
| Komplekse adaptive systemer | 29 |
| Opsummering af specialets ontologi..... | 30 |
| Bidrag fra socialvidenskaberne | 31 |
| George Herbert Mead | 31 |
| En Introduktion Norbert Elias..... | 32 |
| Menneskets gensidige afhængighed..... | 33 |
| Figurationer i stedet for magtstrukturer..... | 34 |
| Magt..... | 34 |
| Magtforskelle..... | 35 |

| | |
|--|----|
| Identitet | 36 |
| Selvbeherskelse | 36 |
| Elias` spilmetaforer | 36 |
| Kamp mellem to primitive grupper af mennesker | 37 |
| Spilmetaforer | 38 |
| Analyse af kompleksiteten i samarbejdssituationer om <i>Data i praksis</i> | 40 |
| Inger – Skoleleder | 41 |
| Møde om støtte til elever i tyskundervisningen | 42 |
| Analyse af kompleksiteten i mødet om støtte til elever i tyskundervisningen | 42 |
| Kompleksiteten i mødet om støtte til tyskundervisningen | 46 |
| Evalueringsmøde med foreningsrepræsentanter om valgfaget Foreningssport..... | 46 |
| Analyse af kompleksiteten i evalueringsmødet med foreningsrepræsentanter | 47 |
| Kompleksiteten i evalueringsmødet med foreningsrepræsentanter | 51 |
| Signe – Vejleder | 52 |
| Mødet med 6. årgangs dansklærere | 52 |
| Analyse af kompleksiteten i mødet med 6. årgangs dansklærere | 53 |
| Kompleksiteten i mødet med dansklærerne på 6. årgang | 55 |
| Signe og Karinas dialog om støtte til to elever..... | 56 |
| Analyse af kompleksiteten i Signe og Karinas dialog om støtte til to elever | 57 |
| Kompleksiteten i Signe og Karinas dialog om støtte til to elever | 59 |
| Signe vil ikke være leder på et fagmøde for sproglærere | 59 |
| Analyse af kompleksiteten i fagmødet med sproglærerne, hvor Signe ikke vil være leder..... | 60 |
| Kompleksiteten i fagmødet hvor Signe holder et oplæg..... | 63 |
| Anna – Lærer..... | 63 |
| Teamsamarbejde om <i>Data i praksis</i> går i opløsning | 64 |
| Analyse af kompleksiteten i teamsamarbejdet om <i>Data i praksis</i> | 64 |
| Kompleksiteten i teamsamarbejdet om <i>Data i praksis</i> | 73 |
| Afrunding..... | 73 |
| Kompleksiteten i skolelederen Ingers to møder | 74 |
| Kompleksiteten i vejlederen Signes tre møder | 75 |
| Kompleksiteten i læreren Annas samarbejde med sit team..... | 76 |
| Diskussion..... | 77 |

| | |
|------------------------|----|
| Perspektivering | 79 |
| Bilagsfortegnelse..... | 80 |
| Litteraturliste | 81 |

Indledning

I juni 2013 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en reform med henblik på at opnå et fagligt løft af folkeskolen. Folkeskolereformens (reformen) mål beskriver, at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. At folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, samt at trivslen i folkeskolen skal styrkes. For at understøtte at målene nås blev der sat ind på en række områder. Fra et ledelsesperspektiv skulle der etableres en styringskæde med vægt på mål- og resultatstyring på såvel nationalt og kommunalt niveau som på den enkelte skole. Det betød bl.a., at skolelederen nu skulle opstille mål og krav til elevernes faglige niveau og trivsel. Derudover skulle reformens mål også understøttes af en styrket pædagogiske ledelse på skolerne og en styrket kompetenceudvikling af lærere og pædagoger. I forhold til lærernes undervisning og elevernes skoledage blev der også sat ind på en række områder for at understøtte reformens mål. Skoledagen blev gjort længere for at give en mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning. Der kom understøttende undervisning på skemaet for at give plads til nye læringsmiljøer. Skolerne skulle nu samarbejde med lokale organisationer og foreninger i den "Den åbne Skole" og der indførtes obligatorisk valgfag fra 7. klasse. Derudover blev Fælles Mål præciseret med henblik på at sikre læringsmål, der tydeliggør, hvad eleverne skal lære, og der kom fokus på, at lærernes undervisning nu skulle være læringsmålstyret (KL, 2013, 7. juni; KL, 2013, 13. juni).

Det interessante spørgsmål synes herudfra at være, hvilken effekt der kan ses af reformen fire år efter, at implementeringen gik i gang. Har man for eksempel kunnet implementere en mere varieret skoledag og en øget styring på skolerne? Dette er muligt at finde svar på i rapporter fra undervisningsministeriets følgeforskning, som følger reformen år for år. I den seneste rapport om lærernes oplevelse af folkeskolereformen konkluderes det, at: "Når man ser på lærernes besvarelser, er der blot sket minimale ændringer i deres vurdering og anvendelse af reformelementerne i den længere og mere varierede skoledag" (Jacobsen, Bjørnholt, Andersen & Jordan, 2017, s. 5-6). Et lignende perspektiv findes i rapporten om skoleledernes oplevelse. Her beskrives det, at: "I brede træk ser særligt styringen af skolerne, udviklingen i skoleledernes praksis, særligt i forhold til den pædagogiske ledelse, samt kompetenceudvikling at være uændret fra 2016 til 2017 og på mange punkter også uændret siden 2015" (Jensen, Kjer & Skov, 2017, s. 12-13). En

anden del af reformens følgeforskning beskriver i tråd med ovenstående i et uddrag, at implementeringen fremstår noget blandet. Det konkluderes, at:

”Vi finder statistisk sikker fremgang i brug af IT i undervisningen og i undervisning, der tager udgangspunkt i de nationale Fælles Mål, men til gengæld er der tilbagegang, hvad angår variation i undervisningen og undervisningsdifferentiering. Når det gælder implementering af læringsmålstyret undervisning og ro og orden i undervisningen synes der ikke at være nogen udvikling i perioden. Overordnet implementeres nogle elementer således i højere grad end før reformen, mens andre gør det i mindre grad; og for nogle elementer har implementeringen ikke ændret sig signifikant”. (Winter, Kjer & Skov, 2017, s. 11)

Følgeforskningen fortæller i korte træk, at effekten af implementeringen af reformen er meget varierende. Dette syntes jeg lyder paradoksalt idet, reformen netop har fokus på mål- og resultatstyring. Sammenholdt med mine egne erfaringer, som lærer under reformens implementering og mit nuværende arbejde som konsulent i folkeskolen, er jeg dermed blevet meget nysgerrig på at undersøge implementeringen af reformen nærmere. Helt præcist vil jeg gerne forstå, hvorfor effekten af reformens tiltag er så varierende. Modsat følgeforskningens generaliserede udsagn, som er baseret på mange respondenter, er jeg interesseret i at forstå, hvad der sker i lokale samarbejdssituationer på en folkeskole, når der arbejdes med implementeringen af reformen. Det kan siges, at følgeforskningen giver et makroperspektiv på implementeringen, og jeg er interesseret i et mikroperspektiv. For at få dette mikroperspektiv på implementeringen af reformen tager specialet afsæt i interviews med to ledere, to lærere og en vejleder på Godthåb Skole, hvor de har implementeret en databaseret praksis for at understøtte reformens mål om øget læring og trivsel hos eleverne. De fem interviews fokuserer på interviewpersonernes oplevelse af konkrete samarbejdssituation relateret til implementering af en databaseret praksis på skolen. Projektet går under navnet *Data i praksis*.

Inspiration fra teorien om komplekse interaktioner

For at kunne forstå, hvad der sker på et mikroniveau i implementeringen af *Data i praksis*, er jeg inspireret af Ralph D. Staceys (Stacey) teori om komplekse interaktioner. Stacey tager afstand fra den lineære tankegang, som syntes at gøre sig gældende i den måde, man tænker implementeringen af reformen på. Stacey forklarer at forandringer, hverken kan implementeres ud fra en nøje planlagt reform, eller igennem styring fra politikere, kommunale ledere eller sågar den lokale skoleleder. Det antages, at Stacey ikke ville overraskes over, at effekten af implementeringen

af reformen er varierende, da han forstår organisatoriske forandringer som paradoksalt forudsigelige og uforudsigelige på samme tid. Dette kræver en kort forklaring. Modsat en lineær tankegang, som antager forudsigelighed og dermed postulerer, at forandringer kan skabes udefra igennem planlægning og styring, argumenterer Stacey for, at organisatoriske forandringer sker inde fra organisationen selv. I Staceys forståelse består organisationer af de måder medarbejderne interagerer med hinanden på, hvilket betyder, at organisationen først kan siges at være forandret, når en given forandring gør sig gældende i størstedelen af medarbejdernes konkrete interaktioner og dermed kommer til syne på et makroniveau. Man kunne forledes til at tro, at reformen så vil kunne implementeres ved at give instrukser for, hvordan medarbejderne skal interagere. Så let er det imidlertid ikke. Staceys teori hedder netop teorien om komplekse interaktioner, fordi menneskers indbyrdes interaktioner er komplekse. Det betyder, at udfaldet af en given interaktion ikke kan planlægges eller forudsiges, men er uforudsigelig. Stacey argumenterer imidlertid også for, at der eksisterer en grad af forudsigelighed i vores interaktioner, da vi over tid skaber mønstre for, hvordan vi handler, når vi er sammen. Disse mønstre er samtidig ikke fuldstændig forudsigelige, da menneskers interaktioner aldrig er helt ens. Det er netop denne kompleksitet, som jeg søger at forstå, i implementeringen af *Data i praksis*. (Stacey, 2011; Solsø & Thorup 2015)

For at forstå denne kompleksitet trækker Stacey på Norbert Elias` (Elias) teori om udviklingen af den vestlige verdens civilisation. Her beskriver Elias, hvordan civilisationen har udviklet sig som et resultat af, at mennesker med, der dels har egne intentioner og dels er gensidigt afhængige af hinanden har interageret over tid (Elias, 1978, s. 366). Det er disse to perspektiver, menneskers egne intentioner og deres gensidige afhængighed, som i specialet vil være den teoretiske ramme for forståelsen af kompleksiteten i samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis*. I specialet analyseres konkrete samarbejdssituationer ud fra disse perspektiver for at forstå kompleksiteten i implementeringen af dette reformelement. Disse analyser af kompleksiteten i *Data i praksis* kan bidrage til en forståelse for, hvorfor effekten af implementeringen af reformen fremkommer så varierende.

Problemformulering

Med afsæt i denne teoretiske ramme fra Elias vil jeg i dette speciale undersøge:

Hvordan man kan forstå kompleksiteten i implementeringen af Data i Praksis?

Denne problemformulering vil jeg besvare ud fra tre perspektiver blandt Godthåb Skoles medarbejdere. I det konkrete samarbejde om reformtiltaget *Data i praksis*, hvilken kompleksitet fremtræder i:

- *Lederens samarbejdssituationer?*
- *Vejlederens samarbejdssituationer?*
- *Lærerens samarbejdssituationer?*

Forskningsfelt

Dette speciale skriver sig ind blandt teorier og forskning med et processuelt blik på organisationer, hvilket vil sige, at organisatorisk forandring forstås som et vilkår, idet organisationer ses som dynamiske og altid i bevægelse. Denne retning inden for organisationsteori er vundet frem siden 1980'erne og er i forsat udvikling. I denne udvikling væk fra en statisk forståelse af organisationer skriver Pettigrew, Woodman og Cameron, at:

“ . . . the field of organizational change is far from mature in understanding the dynamics and effects of time, process, *discontinuity*, and context. In particular, in a complex, dynamic, and internationally conscious world, a search for general patterns of change requires even more focus on temporal and spatial context”. (2001, s. 697)

Speciale skriver sig ind i forlængelse af dette behov for yderligere forskning af forandringsprocesser med fokus på tid og sted. Ydermere forstås organisationers dynamik i som et resultat af menneskelige interaktioner i tråd med Tsoukas og Chia som skriver, at:

“Change, we argue, is the reweaving of actors' webs of beliefs and habits of action to accommodate new experiences obtained through interactions. Insofar as this is an ongoing process, that is to the extent actors try to make sense of and act coherently in the world, change is inherent in human action, and organizations are sites of continuously evolving human action”. (2002, s. 567)

Tsoukas og Chia afslutter deres litteraturstudie med at pointere, at der eksisterer et behov for, at organisationsstudier fokuserer mere på forandring i et mikroperspektiv, hvilket dette speciale gør i kraft af et fokus på konkrete samarbejdssituationer om implementeringen af *Data i praksis*.

Derudover skriver specialet sig ind sammen med forskning, som er kritisk overfor resultatbaseret styring, som reformen syntes at have afsæt i. Her viser et dansk forskningsprojekt udført af Kora, at resultatbaseret styring overordnet set ingen effekt har, men derimod kan siges at have haft negative konsekvenser for velfærdsydelse (Møller, M. Ø., Iversen, K., & Andersen, V. N., 2016; Fuglsang, J. & Kestler, A., 2016, 14. april). I forlængelse heraf viser Ed Gerrish` metastudie af engelsksproget forskning, som undersøger effekten af resultatbaseret styring i det offentlige, at der er en meget lille effekt. Ydermere viser hans metastudie, at inden for uddannelsesområdet er effekten negativ (Gerrish, 2014). Mit speciale adskiller sig imidlertid fra disse to studier idet de bevæger sig inden for det positivistiske paradigme.

Specialet er skrevet med inspiration fra Stacey og hans kollegaer på The Complexity and Management Centre ved University of Hertfordshire. I dette lys skriver jeg mig ind blandt deres forskning, som anvender perspektiver fra kompleksitetsteorien i interventionsstudier. I et toårigt interventionsstudie med 150 medarbejdere fra et psykiatrisk hospital i den engelske sundhedssektor arbejdede Staceys kollegaer aktivt med kompleksitetsteoriernes tvetydigheder og de paradoksale årsagsforklaringer i udviklingen af hospitalets ydelser. Som et resultat af interventionen viste ledere og medarbejdere større parathed og evne til at håndtere hverdagens kompleksitet, hvilket bevirkede observerbare forbedringer i deres ydelser. En vigtig pointe er at mit speciale adskiller sig fra dette studie idet jeg anvender kompleksitetsteorien som afsæt for analyse (Mowles, Van Der Gaag & Fox, 2010).

Præsentation af case: *Data i praksis* i Harlev kommunes folkeskoler

Forløbet: Kompetenceudviklingsforløbet, *Data i praksis*, i Harlev Kommune tog afsæt i tildelingen af midler fra Nordea-Fonden og havde Change Consult som leverandør af undervisning. Samtlige skoleledelser, vejledere og lærere fra hele kommunen deltog i projektet. Kompetenceudviklingen gennemførtes som et toårigt aktionslæringsforløb¹ med start september 2015 og afslutning i juni

¹ Aktionslæring er arbejdsmetode, hvor eksperimenter og prøvehandlinger fra praksis løbende analyseres, evalueres og justeres.

2017. Aktionslæringen bestod i at ledere, vejledere og lærere under hele forløbet arbejdede med differentierede aktionslæringsforløb ud fra et selvvalgt lokalt fokus. (Bilag 1)

Forløbets understøttelse af reformens mål: Kompetenceudviklingsforløbet skulle overordnet understøtte skolerne i få etableret et læringsmiljø, der understøttede reformens overordnede mål. Herunder skulle forløbet understøtte skolens medarbejdere og ledelsesteam i udvikling af undervisning med afsæt i viden og resultater gennem opsamling og systematisering af data. Deraf betegnelsen *Data i praksis*. I forløbet var der flere specifikke mål for lærere, ledere og vejlederne i deres individuelle kompetenceudviklingsforløb. Disse mål forstås i dette speciale som den samlede målsætningen om, at: *skolernes lærere, vejledere og ledere skal anvende kvantitative og kvalitative data til udvikling af skolens ledelse, vejledning og undervisning så det understøtter elevernes læring, progression og trivsel*. (Bilag 1 & 2)

I arbejdet mod denne målsætning deltog samtlige lærere, vejledere og skoleledere i Harlev Kommunes skoler i individuelle kompetenceudviklingsforløb.

Ledernes forløb: I perioden august 2015 til april 2017 deltog skoleledelserne i 5 fælles kompetenceudviklingsmoduler à 6 timer. Imellem fællesmodulerne var der placeret fire sparringsrunder, hvor de enkelte ledelsesteam spærrede med en samarbejdsskole og en ekstern konsulent. (Bilag 1).

Lærernes forløb: Lærere og vejledere modtog kompetenceudvikling på to moduler á 2,5 time placeret med 3-5 ugers mellemrum i skoleåret 2016/2017. Imellem de to moduler var der placeret et sparringsmøde. Forud for det første modul valgte hvert årgangsteam det arbejdsområde, de ønskede at arbejde med i aktionslæringsforløbet, samt hvilken slags data de ville indsamle. (Bilag 1)

Vejledernes forløb: Vejlederne havde udover lærermodulerne også et tredje modul, som fokuserede specifikt på vejlederens rolle i arbejdet med *Data i praksis*. Vejlederne skulle her klædes på til, sammen med skoleledelsen, at kunne understøtte den lokale skoles brug af data. (Bilag 1)

Efter projektet: Evalueringen af forløbet viste, at både lærere, leder og forvaltning generelt var positive over for kompetenceudviklingsforløbet. Ydermere, gav Harlev Kommunes skoleafdeling, samt flere skoleledere, udtryk for et stort ønske om at videreudvikle arbejdet med data. Dette ønske blev en realitet idet Nordea-Fonden i februar 2018 bevilligede midler til en videreudvikling af

kompetenceudviklingsforløbet *Data i praksis* på Harlev Kommunes skoler. Videreudviklingen gik i gang i maj 2018 med Change Consult som leverandør af undervisning. (Bilag 3)

Metode

Min adgang til feltet

Under mit praktikophold hos konsulentvirksomheden Change Consult på 9. semester, blev jeg bekendt med projektet *Data i praksis* i Harlev Kommune, idet jeg var med til at udarbejde ansøgningen om en bevilling af midler til fortsættelse af projektet. På samme tidspunkt var jeg i gang med at undersøge mulige samarbejdspartnere til mit speciale og vidste, at jeg gerne ville undersøge, hvad der helt konkret sker, når et tiltag skal implementeres. Af disse årsager opsøgte jeg muligheden for at komme ud på en skole i Harlev Kommune for at undersøge, hvordan ledere og medarbejdere havde oplevet konkrete samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis*. Min kollega, Hanne, som var projektleder for *Data i praksis* satte mig i kontakt Kurt, som er skolekonsulent i Harlev Kommune. Jeg sendte en mail til Kurt, hvor jeg beskrev mit projekt og spurgte om muligheden for at lave interviews med medarbejdere fra en af kommunens skoler. Jeg gjorde det desuden klart at deltagelse var frivillig og at kommune, skole og medarbejdere alle ville blive anonymiseret i specialet. Kurt svarede kort tid efter, at skolelederen på Godfred Skole, Inger, gerne ville stille sig selv og sin skole til rådighed for min undersøgelse (bilag 4). Jeg sendte en mail til Inger, hvor jeg beskrev mit projekt herunder behov for interviewpersoner (bilag 5). I mailen vedhæftede jeg en særskilt beskrivelse af projektet, som jeg bad Inger sende ud til medarbejderne på skolen, idet jeg ikke havde adgang til SkoleIntra, hvor skolens medarbejdere kommunikerer. I dokumentet med beskrivelsen af projektet havde jeg angivet mit telefonnummer, så potentielle interviewpersoner kunne kontakte mig direkte (bilag 7). Det som imidlertid skete var, at viceskolelederen meldte tilbage til mig kort tid efter, at nu havde hun lavet en plan for mine interviews. Det vil sige, at lærere og vejledere, som jeg antog ville kontakte mig, havde tilmeldt sig til interview direkte hos viceskolelederen (bilag 6). Mine gatekeepere i denne undersøgelse kan således siges, først at have været skolekonsulenten, Kurt, og dernæst Inger, som gav mig adgang til medarbejderne på Godfred Skole. Alle parter har jeg oplevet som enormt oprigtige hjælpsomme.

Denne hjælpsomhed gjorde mig dog i tvivl om interviewpersonerne var blevet udvalgt, på baggrund af mit ønske om frivillig deltagelse overvejede jeg derfor at finde nye interviewpersoner. I lyset af

den store hjælpsomhed jeg oplevede, valgte jeg imidlertid at tolke interviewplanen, som et udtryk for netop dette. Min oplevelse var desuden, at skoleledelsen havde handlet enormt hurtigt på alle mine henvendelser, så derfor forstod jeg planen for interviews, som et udtryk for den måde de arbejder på, og ikke som et udtryk for at ville influere min undersøgelse. Min overvejelse var desuden, at såfremt jeg havde bedt om nye interviewpersoner, kunne det skabe mistillid i min relation til skolelederen og viceskolelederen, som også skulle deltage i min undersøgelse.

Valg af metode og beskrivelse af interviews

Som det fremgik i forrige afsnit, valgte jeg at lave en interviewundersøgelse og helt specifikt individuelle interviews. Dette valgte jeg for at komme helt tæt på de situationer, hvor der samarbejdes om *Data i praksis* og for at få en forståelse af, hvordan medarbejderne oplevede situationerne. Sådan information kan være et følsomt emne at tale om, så for at skabe et tillidsfuldt rum, hvor der var plads til at snakke om egen og andres ageren, valgte jeg at lave individuelle interviews (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 183). Med valget af interview som forskningsmetode og idet jeg fokuserer på interviewpersonernes subjektive oplevelser, anvender jeg den fænomenologiske tilgang, hvilket jeg redegør for i næste afsnit.

På baggrund af disse valg tager interviewundersøgelsen afsæt i individuelle interviews af to personer fra ledergruppen, to vejledere og to lærere på Godtfred skole. Jeg valgte at lave interviews med medarbejdere fra disse tre niveauer, da jeg havde en antagelse om deres individuelle samarbejdssituationer ville involvere hinanden og, at deres intentioner i samarbejdet ville være forskellige. For at forstå kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis*, måtte jeg netop se implementeringen fra de forskellige aktørers perspektiv. En af vejlederne, Hugo, havde fejlagtigt meldt sig til interview uden at kunne huske kompetenceforløbet eller samarbejdssituationer om *Data i praksis*, derfor er perspektiver fra dette interview ikke anvendt i specialet. Dette efterlod mig med fem interviews, hvoraf tre interviews havde særligt nuancerede beskrivelse af samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis*. Disse tre interviews udgør dermed afsættet for specialets analyser, hvor de to resterende interviews kun kort bliver brugt til slut i min diskussion af specialets resultater. Samarbejdssituationerne om *Data i praksis* som anvendes i analyserne omhandler både situationer fra selv kompetenceudviklingsforløbet og hverdagssituationer, hvor interviewpersonen oplevede at arbejde med implementeringen af en databaseret praksis.

Mine overvejelser om metodevalg omhandlede derudover et etnografisk studie og fokusgruppeinterview. Med et etnografisk studie i tiden efter projektets ophør kunne det have været muligt at observere samarbejdssituationer om *Data i praksis* og efterfølgende have lavet uformelle interviews med deltagerne i samarbejdet (Hammersley, 2006). Denne tilgang var dog ikke en mulighed, da *Data i praksis* var afsluttet et halvt år forinden specialets opstart, så der var ingen sikkerhed for, at møderne på skolen omhandlede *Data i praksis*. Et fokusgruppeinterview omhandlende konkrete samarbejdssituationer kunne også have været en mulighed, men idet interviews med flere deltagere kan skabe en situation, hvor nogle oplevelser er mere rigtige end andre, eller at nogle personer har mere lov til at udtale sig, valgte jeg denne metode fra (Hansen & Pedersen, 2014).

Fænomenologisk afsæt

I min interviewundersøgelse tager jeg afsæt i den tyske filosof, Edmund Husserls fænomenologiske tilgang, hvor fokus er at komme til "sagen selv", forstået som interviewpersonens oplevede virkelighed. Edmund Husserl (Husserl) gør op med den traditionelle videnskabs opdeling af verden i subjekt og objekt, hvor man på induktiv vis forklarer sociale fænomener ud fra lovmæssigheder eller igennem deduktiv rationalisme (Rendtorff, 2004, s. 286). Husserl fokuserer i stedet på, det han betegner som individets livsverden, som er individets umiddelbare oplevelse af fænomener, som de fremstår i bevidsthedens erfaring. Jens Thisted skriver, at: "I livsverdenen indgår først og fremmest den betydning, som tingene og andre mennesker har for os i vores liv" (2010, s. 55). Husserls udtalelse om at komme "til sagen selv", forstår jeg således som et fokus på individets livsverden, dvs. individets konkrete oplevelse af et givent fænomen, som det fremstår i bevidsthedens erfaring. Det betyder, at jeg i min undersøgelse fokuserer på interviewpersonernes kvalitative oplevelse af det konkrete samarbejde om *Data i praksis*, og ikke på generelle oplevelser eller abstrakte teorier og begreber om samarbejdet. Det betyder, at interviewundersøgelsen ikke kun afdækker handlingsforløbet for de konkrete samarbejdssituationer, men i lige så høj grad har fokus på, hvilken betydning interviewpersonen fx har tillagt de andre personers handlinger, og hvilken mening det giver i deres livsverdenssammenhæng. For at kunne komme ind på disse aspekter havde jeg en række opfølgende spørgsmål i min interviewguide, som for eksempel: "Når han/hun gør/siger det, hvad tror du der forventes tilbage?" og "hvordan tror du de andre oplevede situationen?" (bilag 8).

Som beskrevet, tager jeg afsæt i Husserls fænomenologi, men jeg afviger også fra Husserls fænomenolog på et vigtigt punkt. Husserl argumenterer for, at individets livsverden er fyldt med mening og betydning, som er udtryk for almenmenneskelig erfaring, og som man gennem fænomenologiske analyser kan frembringe essensen af uden at bygge på teorier eller hypoteser (DSR, 2008), her læner jeg mig i stedet op af to af Husserls efterfølgere, Martin Heidegger (Heidegger) og Hans-Georg Gadamer (Gadamer). Heidegger beskriver, at fænomener ikke er ahistoriske men, at de tillægges mening på baggrund af den givne historiske verden og kultur idet ". . . al forståelse er en formidlet forståelse, der forudsætter en bestemt verdenshorisont" (Rendtorff, 2014, s. 283; 286). Dermed kan Heidegger siges, at give fænomenologien en hermeneutisk drejning, som jeg følger i denne undersøgelse. Det skal forstås således, at intentionen ikke er at forstå essensen af almenmenneskelige erfaringer om samarbejde, men derimod er at forstå interviewpersonernes kvalitative oplevelse af disse samarbejdssituationer, som de fremstår i deres bevidstheds erfaring i lyset af den kultur og lokale kontekst, som de befinder sig i. På denne måde kan min interviewundersøgelse forstås som fænomenologisk og hermeneutisk. Den hermeneutiske fremgangsmåde vil jeg argumentere for i følgende afsnit.

Min hermeneutiske arbejdsmetode

Heideggers forståelse af fænomenologien belyser den vigtige pointe, at interviewpersonerne er en del af en given kultur, som de beskriver deres levede erfaringer ud fra, på samme måde som forskeren, idet man ". . . må være klar over, at man er altid kastet ind i verdenen, før man fortolker den, og at man selv bliver en del af den virkelighed, man forsøger at erkende" (Rendtorff, 2004, s. 287). Med dette perspektiv på min position som forsker anvender jeg Hans-Georg Gadamers hermeneutik.

Det hermeneutiske islæt i undersøgelsen kommer til udtryk ved, at jeg som forsker besidder en forforståelse, som blandt andet omfatter min inspiration fra Staceys teori om komplekse interaktioner og herunder en forståelse af mennesker som gensidigt afhængige. Derudover har jeg, selv arbejdet som skolelærer og kommer således med antagelser om, hvordan samarbejdet i folkeskolen forløber. I dette perspektiv tager jeg afsæt i Gadamers hermeneutik (Højbjerg, 2004, s. 323), og herunder den hermeneutiske cirkel, forståelseshorisont og horisontsammensmeltning. Den hermeneutiske cirkel er en erkendelsesproces, der består af en kontinuerlig bevægelse mellem del og helhed, hvilket i min undersøgelse er bevægelsen mellem min forståelse af samarbejdssituationen og interviewpersonens. Denne proces giver mig mulighed for en dybere

forståelse af interviewpersonens oplevelse af samarbejdet. Forståelseshorisonten er mine antagelser og forforståelse, som tilsammen giver en meningsfuld fortolkning af verden, og som i denne sammenhæng for eksempel omfatter min inspiration fra Stacey og min fortid som lærer. Denne forståelseshorisont er således medbestemmende for, hvilke spørgsmål jeg stiller og hvordan jeg fortolker svarerne. (Højbjerg, 2004, s. 323-324). Horisontsammensmeltning er det, som sker i mødet mellem mig og interviewpersonen idet forståelse og mening opstår. Den cirkulære vekselvirkning mellem del og helhed, mellem forsker og interviewperson, betegner bevægelsen i horisontsammensmeltningen, hvor forskerens forståelseshorisont provokeres og forskeren derigennem får revurderet sin forståelse. Dette skete både under interviewene og i efterbehandlingen af disse (Højbjerg, 2004, s. 324).

Perspektiverne fra Gadamer's Hermeneutik gjorde sig blandt andet gældende på den måde, at jeg forud for interviewundersøgelsen lavede en interviewguide baseret på mine antagelser om samarbejdet i folkeskolen og min forståelse af Staceys teori om komplekse interaktioner. På den måde blev mange af mine antagelser italesat i de seks interviews (bilag 8). Disse teoretiske forståelser og mine antagelser kan siges at være min bevidste forståelseshorisont. Intentionen i de seks interviews var at få en dybere forståelse af interviewpersonernes oplevelse af samarbejdssituationerne relateret til *Data i praksis*, hvilket skete ved, at jeg kontinuerligt spurgte og fik svar og derigennem fik sat mine antagelse og teorier i spil i forhold til interviewpersonernes livsverden. Samme cirkulære proces fortsatte i analysen af interviewpersonernes oplevelser, da jeg kontinuerligt bevægede mig mellem interviewpersonernes fortællinger om samarbejdssituationer og de teoretiske begreber, som jeg anvendte for at forstå kompleksiteten i samarbejdet.

[Inspiration fra The Complexity and Management Centre](#)

Inspirationen til udarbejdelsen af min interviewundersøgelse og herunder interviewguide kommer fra Stacey og hans kollegaer. I disse forskeres tradition, hvor organisationer forstås som interaktioner mellem mennesker med forskellige intentioner, tager de i deres undersøgelser afsæt i forskernes egne levede erfaringer i deres egne organisationer. Stacey & Griffin skriver, at ". . . the findings of the research must arise in the researcher's reflection on the micro detail of his or her own experience of interaction with others" (Stacey & Griffin, 2005, s. 9). Denne refleksion over mikroperspektivet på egne interaktioner finder sted på baggrund af et narrativ, som forskeren selv har udarbejdet, også kaldet et reflektivt narrativ. Stacey & Griffin beskriver, at: "The method is that of giving an account, telling the story, of what I think and that I and others are doing in our

interaction with each other in particular contexts over particular periods of time” (2005, s. 23). Disse reflekseive narrativer er råmateriale, der anvendes til undersøgelse først af forskeren selv og derefter i en gruppe af forskere (Stacey & Griffin, 2005, s. 10). Stacey & Griffin beskriver, at: ”The purpose is not to solve a problem or make improvement to the organization but to develop the practitioner`s skill in paying attention to the complexity of the local, micro interactions he or she is engaged in because it is in these that wider organizational patterns emerge (2005, s. 24). Fra Stacey og hans kollegaer er jeg således inspireret af måden, hvorpå interaktioner i organisationer undersøges på baggrund af personlige narrativer. I min undersøgelse har jeg derfor været interesseret i interviewpersonernes oplevelse af konkrete samarbejdssituationer, hvilket gjorde, at jeg i min invitation til interviewundersøgelsen beskrev, at det var vigtigt, at man forud for interviewet havde overvejet tre konkrete samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis* (bilag 7). Hvor Staceys intention med fremgangsmåden er, at forskeren øger sin refleksivitet, er intentionen i denne undersøgelse at analysere interviewpersonernes konkrete samarbejdssituationer for at forstå deres kompleksitet. For at gøre interviewpersonernes oplevelser af konkrete samarbejdssituationer til genstand for analyse har jeg på baggrund af de transskriberede interviews skrevet dem ud som narrativer (bilag 15-17). I udarbejdelsen af disse narrativer har jeg været inspireret af Kvale og Brinkmann, som beskriver, at i arbejdet med et transskriberet interview er der en risiko for at reducere interviewet til en række enkeltstående verbale udsagn (2014, s. 252). Dette er imidlertid ikke min intention, da min interesse centrerer sig om deres oplevelse og forståelse af samarbejdssituationerne. Derfor har jeg i udarbejdelsen af narrativerne gjort, som Kvale og Brinkmann foreslår, hvilket er at gå i dialog med teksten og føre en tænkt samtale med forfatteren om narrativets mening (2014, s. 252). Dette er helt konkret kommet til udtryk ved, at jeg i udarbejdelsen af narrativerne kontinuerligt har bevæget mig mellem narrativet og spørgsmålet om, hvorvidt interviewpersonen kunne have fortalt det på den givne måde (Kvale & Brinkmann, 2004 s. 184). Hertil har jeg også anvendt mine oplevelse af det givne interview (bilag 14).

Design af interviewundersøgelse

Interviewundersøgelsen er udarbejdet med inspiration fra Kvale & Brinkmanns tilgang til interviewundersøgelse bestående af syv faser, hvoraf jeg anvender faserne: tematisering og interview – hvor jeg fokuserer på interviewguide, samt transskribering (2014, s. 154-155).

Tematisering

For at opnå en forståelse for kompleksiteten i implementeringen af reformen var det formålet at undersøge, hvordan medarbejdere på Godthåb Skole oplever konkrete samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis*. Temaet for interviewundersøgelsen har dermed været det konkrete samarbejde om *Data i praksis*. For at få en teoretisk afklaring af temaet, dvs. det konkrete samarbejde, undersøgte jeg Staceys teori om komplekse interaktioner nærmere. Her blev det tydeligt, at det som i Staceys perspektiv gør samarbejdet komplekst er, at mennesker har egne intentioner og samtidig er afhængige af hinanden. Et perspektiv Stacey har fra processociologen Norbert Elias som argumenterer for at interaktioner mellem mennesker er kendetegnet ved gensidig afhængighed, hvor vi både kan muliggøre og begrænse hinanden. Det som er afgørende for muliggørelse og begrænsning, er i Elias` perspektiv i hvilken grad, personerne i interaktionen har brug for hinanden, hvor den der har mest brug for den anden, har mindst magt i situationen (Elias, 1970, s. 93). Med denne forståelse af samarbejdssituationer udarbejdede jeg en interviewguide med det formål at få en nuanceret forståelse af, hvordan ledernes og medarbejdernes intentioner og gensidige afhængighed sammenflettes i konkrete samarbejdssituationerne om *Data i praksis*.

Interviewguide

Interviewguiden blev udarbejdet med inspiration fra Kvale & Brinkmann (2004, s. 183-196) og forefindes i sin helhed i bilag 8. Interviewguiden er semistruktureret, da den havde til hensigt at guide, men ikke styre samtalen, idet interviewet omhandlede interviewpersonernes levede erfaring med samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis*.

Det første punkt i interviewguiden var en briefing, hvor jeg beskrev hvem jeg er, og hvad undersøgelsen handlede om. Herunder blev det forklaret at interviewet blev optaget, og at deres deltagelse var anonym samt, at de informationer de deler, som kan lede til dem eller skolen vil blive sløret. Intentionen var at skabe et tillidsfuldt rum, hvilket jeg blandt andet forsøgte at gøre ved at fortælle om min baggrund som lærer samt, at jeg arbejder for Change Consult ved siden af mit studie. Begrundelsen for, at jeg nævnte dette var at skolernes evaluering af *Data i praksis* var meget positiv.

Det næste punkt i interviewguiden var et skema, som havde til hensigt at guide interviewforløbet. Skemaet bestod af to kolonner, hvor den venstre omfattede forskningsspørgsmål, og den højre omfattede mulige interviewspørgsmål baseret på forskningsspørgsmålet, men formuleret i

hverdagssprog. Disse spørgsmål skulle ikke alle anvendes, men kunne bruges til at guide samtalen, såfremt det blev nødvendigt (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 186-187). Skemaet med forsknings- og interviewspørgsmål blev udarbejdet i en tragtform, hvor de første spørgsmål er nemmere og mere generelle og de senere spørgsmål handler om interviewpersonernes konkrete samarbejdssituationer. Ved først at spørge ind til interviewpersonens stilling og deltagelse i *Data i praksis* var det hensigten, at interviewet skulle få en rolig start således, at interviewpersonen ikke straks skulle komme med nuancerede beskrivelser af samarbejdssituationer, men fik tid til at tænke tilbage (bilag 8). Forskningsspørgsmålet, og de dertilhørende interviewspørgsmål omhandlende de konkrete samarbejdssituationer, blev udarbejdet med afsæt i Elias' komplekse forståelse af menneskelig interaktion, hvilket for eksempel afstedkom følgende interviewspørgsmål: "Hvad var dit formål i denne situation? Hvad tror du, at de andres formål var?", "Hvilke samarbejdsrelationer var vigtige her?" og "Var der nogen relationer som udfordrede dig?" (bilag 8). Disse spørgsmål havde til hensigt at indhente nuanceret og varieret information om interviewpersonernes oplevelse af samarbejdssituationer om *Data i praksis*, som jeg senere kunne skrive i narrativ form og analysere (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 187).

Interviewene blev afsluttet med en debriefing, hvor interviewpersonen havde mulighed for at tilføje vigtige perspektiver eller komme med spørgsmål til undersøgelse (bilag 8).

Transskribering

Samtlige fem brugbare interviews er transskriberet i deres fulde længe. I transskriberingen er der inkluderet pauser, øh, grin, suk og andre følelsesmæssige udbrud. Udsagnene i de seks interviews er transskriberet ordret, dvs. i talesprog, gentagelser er taget med og overlap mellem interviewer og interviewperson er ligeledes inkluderet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 239-240). Begrundelsen for disse valg er at lade den skrevne tekst få dele af interviewets sociale samspil med, hvilket for eksempel kan indikere om interviewpersonen overvejer sit svar, eller om svaret kommer hurtigt og uden tøven. Dette har været vigtigt i denne undersøgelse, idet mange af spørgsmålene i interviewguiden lagde op til overvejelse og refleksion, hvor der ikke nødvendigvis kunne gives et kortfattet og hurtigt svar. I disse situationer kunne interviewpersonens gentagelse af et ord eller en sætning indikere, at han eller hun ikke længere overvejer, men er kommet frem til et perspektiv. Efter interviewet noterede jeg mig min oplevelse af samspillet i interviewet for, at jeg i

efterbehandlingen havde mulighed for at genskabe den stemning, der var under interviewet (bilag 14).

Etiske overvejelser og forskerens position

Etik

I henhold til udarbejdelsen af interviewundersøgelsen beskrev jeg eksplicit i dokumenter og i min kommunikation omhandlende undersøgelsens formål, at deltagelse var frivillig, og at interviewpersoner anonymiseres samt at, kommune, skole mv. ville blive sløret i specialet (bilag 4-8). Jeg var desuden bevidst om, at min undersøgelse potentielt kunne få konsekvenser for skolelederne på Godtfredskole, idet forvaltningen i Harlev Kommune kendte til deres deltagelse. Samme overvejelse gjorde sig gældende for lærerne og vejlederne, idet skolelederne kendte til deres deltagelse i min undersøgelse. Disse perspektiver har være et tilbagevendende fokus i arbejdet med analyserne, hvor jeg på den ene side har skullet sikre mig ikke at påføre skade på interviewpersonerne, og på den anden side skulle bringe vigtige perspektiver på samarbejdssituationerne frem i lyset (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 116-120). Derudover har jeg i brugen af citater fra interviewpersonernes udtalelser omskrevet dem til skriftsprog. Gentagelser og andre udbrud er fjernet for ikke at fremstille interviewpersonen i et dårligt lys (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 246).

Forsker, konsulent og tidligere lærer i folkeskolen

I dette speciale har jeg haft flere positioner. Først var jeg forsker som undersøgte, hvordan medarbejdere på Godfreds Skole har oplevet samarbejdet om *Data i praksis*. Jeg var også konsulent hos Change Consult, hvor jeg efter specialet skal arbejde med videreudviklingen af *Data i praksis* i Harlev Kommune. Til sidst var jeg tidligere lærer i folkeskolen, hvor jeg har oplevet at mange tiltag er løbet ud i sandet. Med disse tre positioner havde jeg tre forskellige formål. Som forsker var mit formål at producere viden om medarbejdernes oplevelse af det konkrete samarbejde relateret til *Data i praksis*. Som konsulent i Change Consult var mit formål at få viden om implementeringen af *Data i praksis*, som kan forbedre det næste og andre lignende kompetenceudviklingsforløb. Som lærer var min interesse at vise, at forandringer ikke bare kan implementeres. De mange dilemmaer og etiske udfordringer, som kommer fra sammensætningen af disse positioner, vil ikke alle blive diskuteret indgående, men jeg fremhæver en af dem, som har været fremtrædende i denne undersøgelse.

At være tæt på og skabe distance

Min position, som tidligere lærer i folkeskolen, har været den position, som har været mest udfordrende for min undersøgelse, men har samtidigt også været enormt fordrende.

Min position, som tidligere lærer, været udfordrende forstået på den måde, at jeg har forsket i egen praksis. Denne udfordring beskriver Mats Alvesson i sin artikel om den selvethnografiske metode, hvor han skriver, at: ". . . being personally involved in the object of study (the context in which one is studying) also means that one may be less able to liberate oneself from some taken for granted ideas or to view things in an open-minded way (2003, s. 183). Dilemmaet som Alvesson beskriver, består i at kunne distancere sig fra den praksis, som man naturligt har hjemme i. Dette dilemma har jeg oplevet på særligt to måder. I interviewsituationer, hvor jeg har antaget, at jeg kender til det som interviewpersonen beskriver. For eksempel i interviewet med skolelederen, Inger, hvor det først er under lytning til interviewet efterfølgende, at jeg forstår strukturen for valgfaget og samarbejdssituationen med foreningsrepræsentanterne (bilag 9). Jeg antog, at strukturen for valgfagene på Godtfred Skole var lig det, som jeg oplevede på den skole, hvor jeg arbejdede, men det vidste jeg, at det var den ikke. Derudover har jeg fra min tid som lærer en enorm nysgerrighed på at forstå forandringsprocesser, men også en enorm frustration fra det konkrete arbejde med forandringer. Det har betydet, at jeg i flere af undersøgelsens dele har haft en tendens til at fokusere på samarbejdssituationer, som bekræfter min oplevelse af, at forandringer ikke bare kan implementeres. Det har jeg været bevidst om helt fra planlægning af interviewundersøgelse til analysen af samarbejdssituationerne. Helt konkret har jeg i min semistrukturerede spørgeguide inkluderet spørgsmål, som åbner for positive elementer af samarbejdssituationerne i *Data i praksis*. Eksempelvis: "Er der noget, som har givet mening for dig, og som du/I har arbejdet videre med?" og "I situationen, hvilke muligheder og begrænsninger åbnede der sig for det videre arbejde med projektet?" (bilag 8). Kort sagt har jeg løbende arbejdet med min forforståelse om, at forandringer ikke kan lade sig gøre ved at italesætte antagelsen i min undersøgelse.

Min position, som tidligere lærer, har imidlertid også været fordrende for undersøgelsen af kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis*. I flere af interviewsituationerne var det min oplevelse, at min fortid som lærer bevirkede, at der hurtigt opstod en behagelig stemning i rummet, hvor der var plads til at grine af oplevelser i lærerfaget, som vi begge forstod (bilag 14). Særligt i de to interviews med læreren Anna og læsevejlederen Signe fremgår det både i lydoptagelsen og i

transskriberingen, at de to interviews var præget af en let stemning med megen latter. Dette tolkede jeg som et tegn på tillid, da mine oplevelser er, at disse to interviews også har givet nogle meget nuancerede beskrivelser af konkrete samarbejdssituationer (bilag 10 & 11).

Fra denne redegørelse for mit valg af metode og design af interviewundersøgelse samt diskussion af mine positioner i undersøgelsen, bevæger vi os nu over til en redegørelse for mit videnskabsteoretiske afsæt for specialet. Her er jeg inspireret af Stacey, der i sin teori om komplekse interaktioner, læner sig op ad kompleksitetsteoriernes i sin forståelse af verden. Hvilke dele af kompleksitetsteoriene, jeg helt specifikt læner mig op ad i min undersøgelse af kompleksiteten i samarbejdet om *Data i praksis*, vil jeg redegøre for her.

Videnskabsteori

[En introduktion til kompleksitetsvidenskaberne](#)

Først redegøres for kompleksitetsvidenskabernes generelle karakteristika, hvorefter jeg inddrager vigtige pointer fra kompleksitetsteorien kendt som kaosteorien. Derefter redegør jeg for teorien om Komplekse adaptive systemer, der bygger på kaosteorien og som er den primære videnskabsteoretiske inspirationskilde til specialet. Til slut opsummerer jeg, hvad konsekvensen af denne forståelse af verden har for min undersøgelse.

Kompleksitetsvidenskaben er udsprunget af matematikken og fysikken og består grundlæggende af flere kompleksitetsvidenskaber, som alle har det til fælles, at de bygger på nonlineære interaktioner og paradoksale årsagsforklaringer. Karakteristisk for nonlineære ligninger er, at de ikke kan løses, da der kan være mange kausale faktorer, der skaber en effekt. Ydermere kan en effekt lede til flere typer kausalitet. Disse nonlineære ligninger skal ses i modsætning til den klassiske Newtonske videnskab, som antager direkte kausalitet i naturlovene, hvor én kausalitet har én forudsigelig effekt, og som dermed bevirker, at naturlovene kan repræsenteres ved lineære ligninger. Til trods for, at man vidste, at naturfænomener ikke var lineære, udviklede Isaac Newton (Newton) og Gottfried Wilhelm Leibniz (Leibniz) en matematisk metode, hvor man kunne simplificere nonlineære interaktioner og udtrykke dem som lineære ligninger. Newton og Leibniz antog, at dette kun ville have mindre konsekvenser for ligningernes evne til at forudsige naturfænomener. Forskere inden for kompleksitetsvidenskaberne var imidlertid ikke enige i, at denne simplificering var uden konsekvenser. Igennem computersimulationer fandt de, at såfremt nonlinearitet simplificeres til

linearitet har det ikke små, men derimod store konsekvenser for udfaldet af mange naturfænomener. (Stacey 2010, s. 56)

Et kendt eksempel herpå er sommerfugleeffekten fra kaosteorien², som beskriver, at når en sommerfugl slår med vingerne i Sao Paolo, kan det skabe en lille ændring i lufttrykket, som under givne omstændigheder og over tid kan optrappe vejret og udmønte sig i en orkan over Miami. Det som gør sig gældende er, at vejret følger genkendelige mønstre, som man kan fristes til at forstå som forudsigelige, men det er de ikke helt, idet vejrfænomener aldrig opstår på præcis samme måde som tidligere. Vejrfænomener kan derimod bedre forstås ud fra en nonlinear relation mellem gensidigt afhængige naturkræfter så som tryk, temperatur, luftfugtighed vindhastighed der tilsammen producerer mønstre af bevægelse over tid, som er paradoksalt stabile og ustabile. Disse nonlinear relationer i vejret er enormt følsomme over for små forskelle, som for eksempel en sommerfugls vingeslag, og kan dermed eskalere disse forskelle til store uforudsigelige effekter. Vejrfænomener er på den måde paradoksalt forudsigelige og uforudsigelige, hvilket gør langtidsforudsigelser umulige (Stacey, 2011, s. 238-239; Solsø & Thorup, 2015, s. 79-80).

Det kan således siges, at den store forskel mellem lineære og nonlinear ligninger er, at lineære ligninger giver præcise modeller som svar, hvor nonlinear ligninger giver ustabile modeller som svar (Stacey 2010, 56). Denne forskel er udtryk for to forskellige verdenssyn.

De præcise modeller fra lineære ligninger antager, at verden er stabil og forudsigelig. I et organisatorisk perspektiv baner dette vejen for ideen om, at forandringer kan planlægges og implementeres i tråd med den mål og resultatbaserede styring, som syntes at ligge bag implementeringen af reformen. De ustabile modeller fra nonlinear ligninger tegner en verden, der er paradoksalt forudsigelig og uforudsigelig på samme tid. Dette betyder i et organisatorisk perspektiv, at implementeringen af reformen ikke kan implementeres ved at planlægge og styre. Selvom ledere og medarbejdere på folkeskolerne bevæger sig efter genkendelige interaktionsmønstre, som kan se forudsigelige ud, så er mønstrene samtidig uforudsigelige, da to interaktioner aldrig er ens og potentielt kan skabe et nyt utilsigtet mønster for interaktion. Kort sagt,

² I dette perspektiv skal kaos ikke forstås som ikke fuldstændig forvirring med derimod som en form for mønster vi normalt ikke ser (Stacey, 2011, s. 238).

det man troede ville ske, da man implementerede reformen, skete kun i meget varierende grad fordi verden er paradoksalt forudsigelig og uforudsigelig.

Komplekse adaptive systemer

Min centrale videnskabssteoretiske inspiration til at forstå kompleksiteten i samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis* kommer fra teorien om komplekse adaptive systemer. Teorien om komplekse adaptive systemer bygger på kaosteorien, men adskiller sig ved, at de fænomener som undersøges i teorien består af et højt antal interagerende agenter, hvor der er fokus på interaktionsprocessen mellem agenterne frem for systemet som helhed. Dette fokus på agenterne i forhold til systemets bevægelse er central i det min undersøgelse netop fokuserer på konkrete samarbejdssituationer.

Forskere i denne tradition anvender computere til at simulere komplekse adaptive systemer som for eksempel fugleflokke³. I disse computersimuleringer repræsenteres hver agent igennem et sæt unikke instruktioner for, hvordan den skal interagere med et begrænset antal andre agenter, det kan for eksempel være instrukser for afstand til de andre agenter. Det betyder, at den enkelte agent bevæger sig ud fra dens egne instruktioner og ikke ud fra en ligning for den samlede mængde agents bevægelse. I dette perspektiv fremkommer agenternes samlede adfærd som resultat af lokale interaktioner, hvor unikke agenter gennem tusinder af gentagelser af selvorganiserede interaktioner over tid producerer uforudsigelige globale mønstre (Stacey, 2011, s. 244). Uforudsigeligheden i systemets udvikling stammer fra diversiteten mellem agenterne, hvilket bevirker, at interaktionerne aldrig er helt ens. Disse små forskelle i de gentagende lokale interaktioner kan forstærkes således, at det leder til en forandring i bevægelsesmønstret for hele systemet, men det kan også være, at de ikke gør. Det betyder, at systemets bevægelsesmønster på samme tid udviser forudsigelighed og mulighed for forandring (Solsø og Thorup, 2012, s. 82).

Det centrale i teorien om komplekse adaptive systemer i forhold til mit speciale er, at hver agent interagerer med andre efter egne instruktioner, hvilket man kunne tro ville skabe anarki, men i stedet produceres over tid et mønster, som er uforudsigeligt, og som ingen af agenterne har planlagt (Stacey, 2011, s. 246). Denne forståelse for et systems forudsigelige og uforudsigelige bevægelse

³ Fænomenet hedder sort sol og er meget fascinerende:

<https://www.youtube.com/watch?v=UBtHFEphi68> (Nationalpark Vadehavet, 2015).

forstået på baggrund af selvorganiserede agents interaktioner vil i teoriafsnittet fortolkes, så den kan anvendes om ledere og medarbejdere på Godtfred Skole, idet de selvfølgelig har langt større mulighed for at handle selv end agenter i en computersimulation har. Først vil jeg dog opsummere det ontologiske afsæt for specialet.

Opsummering af specialets ontologi

I lyset af de videnskabsteoretiske perspektiver fra kaosteori og teorien om komplekse adaptive systemer forstås verden i dette speciale som forudsigelig og uforudsigelig på samme tid, hvor fænomener paradoksalt udviser både stabilitet og ustabilitet. I dette lys ses mennesker og organisationer som værende i proces forstået således, at mennesker og organisationer kan ligne stabile forudsigelige enheder, men er altid i gang med at blive noget nyt og uforudsigeligt (Fonseca, 2002, s. 71).

I et organisatorisk perspektiv betyder det, at Godfred Skole ikke ses som en stabil og forudsigelig struktur, hvor *Data i praksis* kan implementeres ud fra en plan eller strategi, som ledere eller konsulenter kan føre igennem. Ligeledes ses skolens ledere og medarbejderne heller ikke som afgrænsede stabile enheder, som handler forudsigeligt, og som dermed kan instrueres til at arbejde systematisk ud fra data i deres ledelse og undervisningsplanlægning. I tråd med teorien om komplekse adaptive systemer ses Godtfred Skole som et resultat af gentagende lokale interaktioner, som over tid har udviklet sig til relativt stabile interaktionsmønstre, hvor forandring forsat sker igennem eskalering af forskelle i medarbejdernes lokale interaktioner. Forskellene i de lokale interaktioner finder sted fordi skolens medarbejdere ikke er stabile enheder men derimod mennesker, som er i kontinuerlig forandring. På baggrund af disse perspektiver skal de fem interviewpersoners udtalelser ses som et øjebliksbillede af deres levede virkelighed i den givne kontekst på det givne tidspunkt.

For at opnå en forståelse, for kompleksiteten i ledernes og medarbejdernes konkrete samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis*, fortolkes dette procesperspektiv fra kompleksitetsvidenskaberne samt teorien om komplekse adaptive systemer i et menneskeligt domæne. Dette gøres ved brug af George Herbert Meads (Mead) sociale forståelse af selvet og Elias' teori om den vestlige civilisations tilblivelse. Både Mead og Elias er inspireret af Hegel og fraskriver sig en forståelse af individ og samfundet som stabile enheder, men ser dem begge som kontinuerligt virkende ind på hinanden. Mead og Elias har dermed også en processuel forståelse af verden (Elias,

1970, 67-68; Stacey, 2011, s. 299-300). I min anvendelse af Elias og Mead læner jeg mig både op af primærlitteratur (Elias, 1978a; 1978b; Elias, Mennell & Goudsblom, 1998; Mead, 1934) og sekundær litteratur, hvor den sekundære litteratur har assisteret min fortolkninger af Elias og Mead (Stacey, 2011; Solsø & Thorup, 2015). I det følgende teoriafsnit vil jeg kort redegøre for Meads processuelle forståelse af individet. Denne redegørelse er kort, idet jeg lægger mig op af hans individforståelse uden, at den vil blive anvendt i selve analyserne. Derefter vil jeg redegøre for Elias` teori om den vestlige civilisations udvikling. Denne redegørelse er noget længere, da det er teori af Elias, som betegner den teoretiske ramme for specialet. Ligesom teorien om komplekse adaptive systemer ser Elias udviklingen af institutioner og samfund på baggrund af lokale interaktioner mellem mennesker, som har egne intentioner. Hertil tilføjer Elias, at mennesker samtidigt er gensidigt afhængige, hvilket netop øger kompleksiteten i interaktionerne. Af denne årsag vil Elias` begreber, relateret til menneskers gensidige afhængighed, anvendes som den teoretiske ramme for analyserne af kompleksiteten i de konkrete samarbejdssituationer om *Data i praksis*.

Bidrag fra socialvidenskaberne

George Herbert Mead

En essentiel del af teorien om komplekse adaptive systemer er, at agenterne interagerer i relativt forudsigelige mønstre samtidig med, at agenterne udviser forskellighed således, at nye interaktionsmønstre potentielt vil kunne udvikle sig. Denne forskellighed fortolkes i menneskeligt domæne som, at mennesker kan lære af tidligere interaktioner og dermed ændrer deres handlinger løbende samt, at mennesker kan handle spontant på en måde, som ikke kan forudsiges (Stacey, 2011, s. 310). Derudover fortolkes det relativt stabile interaktionsmønster som menneskets sociale dimensions, der gør, at vi handler ud fra det som er socialt acceptabelt og dermed relativt forudsigeligt. Med afsæt i disse perspektiver læner jeg mig op af George Herbert Meads procesforståelse af selvet.

Mead forstår selvet som en proces bestående af to dele, et Mig og et Jeg. Mig`et konstitueres af de andres attituder over for mig, og man reagerer dernæst som et Jeg på disse attituder. Det forstår jeg som, at Mig`et består af samfundets syn på mig og forventninger til, hvordan jeg burde handle. Hvad siger samfundet for eksempel om at være skolelærer og hvordan forventer samfundet, at en skolelærer burde handle i en given social situation? Jeg`et kan så siges at være opmærksom på det

sociale Mig, og kan forstås som det handlende selv, der reager på det, selv, der dannes, når vi ser os selv, som samfundet ser os. Mead uddyber, at Jeg'et er grunden til, at vi ikke kan vide helt, hvad vi indeholder og derfor vi forsat overrasker os selv ved, det vi gør. I en given situation kan man bestemme sig for at gøre noget bestemt, idet man går i gang, er der noget, der forstyrrer således, at den endelige handling bliver en smule anderledes end man havde forestillet sig. På denne måde er selvet en social proces, der bevæger sig frem og tilbage mellem de to faser, Mig'et og Jeg'et. Det forstå jeg som, at det socialt acceptable og forudsigelige er en del af selvet, samtidig med at selvet også har kapacitet til at lære af og vælge sine handlinger, samt at handle helt spontant og meget uforudsigeligt. (Mead, 1934, s.201-205)

Det er dette syn på individet, som ligger til grund for min forståelse for, at når ledere og medarbejdere på Godthåb Skole samarbejder om *Data i praksis*, så kan samarbejdet både udvikle sig lidt ligesom det plejer i den givne sociale kontekst, men qua deres individuelle kapacitet til læring og spontanitet kan samarbejdet også udvikle sig uforudsigeligt. Ikke nok med, at mennesker handler relativt frit ud fra egne intentioner, så er mennesker også afhængige af hinanden, hvilket gør samarbejdssituationerne relateret til *Data i praksis* endnu mere komplekse. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for Elias' forståelse af menneskers gensidige afhængighed og hvordan den vil blive anvendt i specialet, men først en introduktion.

[En Introduktion Norbert Elias](#)

I værket "The Civilisation Process" undersøger Norbert Elias, hvordan menneskers habitus samt samfundets institutioner sideløbende har udviklet sig i den vestlige verden igennem de sidste flere hundrede år. I Elias' perspektiv er denne udvikling ikke fremkommet igennem en rationel kausalitetsproces, men ej heller igennem fuldstændig tilfældighed. Elias viser, hvordan denne orden vi oplever i vores samfund, er fremkommet som en kontinuerlig udvikling af de måder, mennesker forbinder sig med hinanden på. Denne orden baseret på forbundethed er opstået igennem menneskers handlinger og planer, som sammenflettes med andre menneskers handlinger og planer, hvorigennem der opstår globale mønstre for den måde mennesker relaterer sig til hinanden på. Elias skriver at:

"It is simple enough: plans and actions, the emotional and rational impulses of individual people, constantly interweave in a friendly or hostile way. This basic tissue resulting from many single plans and actions of people can give rise to changes and patterns that no individual person has

planned or created. From this interdependence of people arises an order sui generis⁴, and order compelling and stronger than the will and reason of the individual people composing it. It is this order of interweaving human impulses and strivings, this social order, which determines the course of historical change; it underlies the civilizing process. (Elias, 1978, s. 366)

Elias har i sin forståelse af den vestlige civilisations udvikling mange lighedspunkter med teorierne om komplekse adaptive systemer, idet Elias netop forstår samfundets orden og udvikling som en uforudsigelig proces, der baserer sig på lokale interaktioner bestående af gensidigt afhængige individer, som hver især handler ud fra egne intentioner. Som resultat af disse interaktioner udvikler der sig over tid nye mønstre af interaktion, som ikke følger nogen overordnet plan eller forudsigelig retning, som de implicerede kender eller har planlagt (Elias, 2000, s. 210; 365-366). Ligesom, at hele systemets bevægelser i teorien om komplekse adaptive systemer ikke kunne planlægges eller forudsiges, mener Elias ej heller, at for eksempel en organisations bevægelse vil kunne planlægges eller forudsiges. På denne måde giver Elias en forståelsesramme som kan belyse, hvorfor Folkeskolereformens elementer ikke bare lader sig implementere. Pointen er, at forståelsesrammen Elias giver her netop tillader nonlineære relationer, det vil sige mulighed for mange årsager til en effekt og mange effekter af en årsag. Begreberne, som Elias anvender til at betegne denne nonlinearitet i det menneskelige domæne, er først menneskets egne planer og handlinger, hvilket jeg forstår om menneskets kapacitet til at handle selv og at handle spontant, og så er det menneskets gensidige afhængighed. Disse to aspekter, og i særdeleshed menneskets gensidige afhængighed, anvendes i analyserne til at forstå kompleksiteten i samarbejdet om *Data i praksis*.

Menneskets gensidige afhængighed

En forklaring på menneskets gensidige afhængighed er for eksempel, at en lærer på en skole kan planlægge sine egne handlinger, men ikke andres, og er derfor afhængig af andre for at kunne realisere sine planer. Endvidere har alle lærerne i et årgangsteam brug for hinanden, når de skal samarbejde om et forandringstiltag, hvilket betyder, at hver især må justere deres planer og handlinger efter hinanden. Dette medfører, at den sociale proces, som samarbejdet er, ikke kan styres af en enkelt lærer, men kan udvikle sig uforudsigeligt (Stacey, 2011, s. 303). Udviklingen af dette samarbejde er uforudsigeligt, men det er ikke uden en vis orden. Det skal forstås således, at igennem denne gensidige afhængighed fremkommer en social orden for, hvordan man bør tænke

⁴ Som kun er karakteristisk for denne særlige art (Den Store Danske, 2018).

og handle, hvilket agerer referenceramme for socialt accepteret adfærd (Solsø & Thorup, 2012 s. 89-90; Elias, 1978, s. 367). I dette speciale er det ikke intentionen, som Elias har gjort det, at kortlægge udviklingen af den sociale orden på et makroniveau, men ud fra Elias' forståelse af gensidig afhængighed og dertilhørende begreber er det intentionen, at undersøge udviklingen af de konkrete samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis* for at forstå kompleksiteten i implementeringen. De af Elias' begreber, som relaterer sig til menneskets gensidige afhængighed og som vil anvendes i dette speciale, er som følge: magt, magtforskelle, identitet og selvbeherskelse. Udover disse begreber anvender Elias en række spilmetaforer for at illustrere, hvordan menneskers gensidige afhængighed kan komme til udtryk i forskellige samarbejdskonstellationer. Disse spilmetaforer vil ligeledes anvendes i analysen af kompleksiteten i samarbejdssituationerne relateret til *Data i praksis*.

Førend, jeg redegør for disse fire begreber og spilmetaforer, er det imidlertid vigtigt at pointerer, at Elias' forståelse af menneskers gensidige afhængighed, og herunder magt til at muliggøre og begrænse hinanden er processuel og ikke strukturel.

Figurationer i stedet for magtstrukturer

For at sætte ord på den processuelle forståelse af menneskelige relationer, kendetegnet ved gensidig afhængighed, anvender Elias betegnelsen *figuration*. Figurationer skabes under bestemte lejligheder og kan være stabile for nogen tid, men kan også pludselig bryde op. Figurationer kan være relationen til et enkelt individ, såsom en kollega, men også en hel gruppe, såsom lærerne eller skoleledelsen. Med betegnelsen *figuration* søger Elias at gøre op med ideen om stabile magtstrukturer, idet Elias ser organisationer som dynamiske sociale processer, som hele tiden er ved at blive skabt (Elias, 1998, s. 36-37). I specialet anvendes betegnelsen *figuration* for eksempel til at betegne, hvorledes skolelederens magt er forskellig alt efter, hvilken *figuration* det drejer sig om. I relationen til en lærer har hun meget magt, men i relationen til en eksterne samarbejdspartner kan magten være mere lige.

Magt

Den gensidige afhængighed i menneskelige relationer skal i Elias' perspektiv forstås som et udtryk for magt. Denne magt er som beskrevet ikke et udtryk for et organisatorisk hierarki, hvor skolelederen forventes at kunne lede og styre implementeringen af *Data i praksis*. Magt er i Elias'

forståelse et spørgsmål om, hvem der i den konkrete situation har mest brug for den anden. Den person eller grupper, som i højere grad besidder noget den anden person eller gruppe mangler, har mest magt (Elias, 1970, s. 93). I denne forståelse er det dermed ikke nødvendigvis relevant, om der i en samarbejdssituation om *Data i praksis* sidder en skoleleder, som har formel magt over den anden. Det er mere spændende, hvem der har mest brug for den anden, idet parten uden formel magt sagtens kan besidde noget skolelederen har brug for. Denne magtforståelse, som Elias beskriver, er dermed ikke absolut, men er derimod dynamisk, idet den skifter alt efter, hvem der har mest behov for hvem. Denne magtforståelse gør samarbejdssituationerne om *Data i praksis* komplekse, idet lederen ikke nødvendigvis kan forventes at have den fornødne magt til at lede samarbejdet mod den intenderede implementering (Stacey, 2011, s. 387).

Magtforskelle

I forlængelse af sidste afsnit, hvor vi så hvordan magt er dynamisk, så uddyber Elias, hvorledes magtforskelle mellem mennesker, kan skabe grupper, hvor nogle er inkluderet og andre er ekskluderet. Disse grupper skal ikke forstås som statiske, men som fortløbende dynamiske inklusions- og eksklusionsprocesser.

Elias beskriver, at en af de mest udbredte måder, hvorpå magtforskelle etableres og bevares er igennem brug af trivielle forskelle. Det kan for eksempel være forskellen mellem at være klasselærer eller ikke at være klasselærer. En sådan triviel forskel kan forstås som et narrativ om, hvem der er inkluderet og hvem der er ekskluderet, og består i Elias` perspektiv af bestemte måder at tale på, som opretholder en given magtforskel og som samtidigt søger at få magtforskellen til at lyde normal. Dette kan for eksempel være, når det italesættes, hvor selvfølgelig det er, at den kollega, som ikke er klasselærer skal ekskluderes fra medbestemmelse i samarbejdet om *Data i praksis*. Disse narrativer betegner Elias som ideologiske temaer karakteriseret ved binære betegnelser, hvoraf de mest simple er betegnelserne "os" og "dem". I Elias` perspektiv skal ideologiske temaer forstås som gensidigt reproduceret, og at de kun eksisterer i faktisk kommunikation og handling i lokale interaktioner. Et sådant ideologisk tema, som omhandler "os", der er klasselærere, og dermed ekskluderer visse lærere fra samarbejdet om *Data i praksis*, kan således siges at bidrage til kompleksiteten i implementeringsprocessen. (Elias & Scotson, 1994; Stacey, 2011, s. 391)

Identitet

Et vigtigt perspektiv i relation til de grupperinger mennesker befinder sig i, omhandler forholdet mellem de grupper, man er inkluderet i og oplevelsen af identitet. Elias beskriver, at de ideologiske temaer, som betegner "os" og "dem" skaber en vi-identitet for gruppen, der samtidig er uadskillelig fra gruppemedlemmernes jeg – identiteter. Elias uddyber, at dette kan have store konsekvenser for vores identitetsoplevelse og kan betyde, at eksklusion fra en gruppe også er et tab af identitet. Dette kan være tilfældet for læsevejlederen, som i implementeringen af *Data i praksis* i højere grad oplever at blive positioneret, som leder overfor sine lærerkolleger. Dette bevirker, at samarbejdssituationerne ikke kun handler om *Data i praksis*, men også handler om læsevejlederens opretholdelse af sin læreridentitet. Komplexiteten i implementeringen kommer således til udtryk igennem forandringstiltagets indflydelse på grupperinger i skolen og derigennem vejlederens identitetsoplevelse (Stacey, 2011, s. 295; Solsø & Thorup, s. 92)

Selvbeherskelse

Ifølge Elias er kæderne af relationer kendetegnet ved gensidig afhængighed over tid blevet længere og længere, og har bevirket, at det i højere grad er blevet nødvendigt at tilpasse sine handlinger efter andre. Elias betegner denne udvikling som, at vi har udviklet evnen til selvbeherskelse (2015, Solsø & Thorup, s. 93-94). Disse kæder af gensidig afhængighed tolkes som at have indvirkning på samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis*, hvor nogle deltagere har flere kasketter på. Er en mødedeltager for eksempel både foreningsrepræsentant og forælder til et barn på skolen, så kan skolelederen risikere at skulle justere sine handlinger efter begge af personens positioner. I denne kontekst øges kompleksiteten i samarbejdssituationen, idet andre temaer og agendaer kan virke ind på implementeringen af *Data i praksis*.

Elias` spilmetaforer

I lyset af redegørelsen for disse teoretiske begreber relateret til menneskers gensidige afhængighed, ser vi, hvordan samarbejdssituationer kan være enormt komplekse. Med Elias` spilmetaforer simplificeres disse komplekse sammenfletningsmønstre mennesker imellem, så de nemmere kan forstås. Spilmetaforerne ligner spil som skak, fodbold eller tennis, og baseres på, at to eller flere mennesker måler deres indbyrdes styrkeforhold. Styrkeforholdet skal her forstås som magtbalancen imellem personerne i samarbejdssituationen. Spilmetaforene bruges ikke kun til at forstå magtbalancen i samarbejdet, men også hvordan interaktionsmønstret i selve samarbejdet

udfolder sig. Karakteristisk for spil er, at der tilhører et sæt regler, som guider spillet, disse regler forstås i samarbejdssituationerne som de regler, normer eller rammer, der gør sig gældende i konteksten. Det kan for eksempel være, at samarbejdssituationen har en klar opgavefordeling imellem deltagerne, som beskriver ansvarsfordelingen (Elias, 1970, s. 68-69). Elias pointerer imidlertid også, at selv i de situationer, hvor der ikke er regler til at guide forholdet mellem to gensidigt afhængige parter, da formes alligevel en form for social orden eller karakteristisk interaktionsmønster.

I det følgende vil jeg først redegøre for, hvordan der opstår et karakteristisk interaktionsmønster baseret på gensidig afhængighed selv når der ikke er normer eller rammer, som guider relationen mellem de to parter. Dette gøres med afsæt i Elias beskrivelse af en kamp mellem to primitive grupper mennesker, som kæmper om et områdes ressourcer. Derefter vil jeg redegøre for Elias spilmetaforer.

Kamp mellem to primitive grupper af mennesker

Et øget fjendskab mellem to primitive grupper er opstået grundet svindende ressourcer i området, som de bebor. De to grupper bruger hver især deres individuelle styrker til at bekæmpe hinanden. I denne rivalisering opstår en varig antagonistisk relation, som kommer til syne ved en form for funktionel gensidig afhængighed. Det kan forstås som, at de to grupper er afhængige af hinanden, som i et skakspil, hvor den enes træk er med til at bestemme den andens træk og omvendt. Hver gruppe om-arrangerer sig internt ud fra, hvad de tror, den anden gruppe gør næste gang. Fjendskabet imellem de to grupper udfører således en funktion for hinanden og beskriver således en form for tvungen gensidige afhængighed. Karakteristisk for udviklingen af interaktionsmønsteret er, at selvom der ingen regler er, så skal begge parters handlinger ses som et svar på den andens handling (Elias, 1970, s. 74;77). Denne type interaktionsmønster ses i nye samarbejdsrelationer, hvor der ingen regler er, og man hver især må justere sig i forhold til den anden part. Det kan for eksempel være i skolens samarbejde med eksterne samarbejdspartnere, som er et nyt område uden regler og rammer. Denne type interaktionsmønstre bidrager til kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis*, da det ikke er muligt at forudsige samarbejdspartnerens krav til samarbejdet samtidig med at man kan være tvunget til at efterkomme samarbejdspartnerens ønsker.

Spilmetaforer

Spil med to spillere

1.1 To spillere hvoraf den enes styrke er overlegen

Spiller A, som er overlegen i styrke, har magt over spiller B. A kan således bestemme over B's træk i spillet, men spiller A's styrke er ikke absolut. A må spille på baggrund af de modspil B kommer med, også selvom B ikke er en stærk spiller. Kunne B ikke mønstre et modtræk, ville der ikke være noget spil, hvilket viser, hvorledes der i et spil altid er en gensidig afhængighed til stede. Der er dermed tale om en magtbalance, som udtrykker, hvor meget de to spillere kan forme hinandens spil. I dette spil vil A med sin overlegne styrke stort set kunne kontrollere B's træk, spillets forløb og dermed også spillets resultat (Elias 1970, s. 76-77). Et sådan spil kan for eksempel være beskrivende for magtbalancen på et møde med en skoleleder og en vejleder, hvor skolelederen stort set kan styre mødet. En sådan magtbalance kan gøre implementeringen af *Data i praksis* lettere, hvis den overlegne spiller har en intention om det, men det omvendte kan ligeledes være tilfældet.

1.2 To spillere hvor styrkeforholdet er mere lige

Formindskes magtforskellen imellem de to spillere, betyder det, at A's muligheder for at kontrollere B's træk formindskes, og B's muligheder for at kontrollere A's træk øges proportionelt. Jo mindre magt forskel der er, vil spillerne have til at tvinge hver sin strategi igennem. Spillets forløb er på denne måde ikke afhængigt af de enkelte spilleres mål og planer, men derimod et udtryk for spillernes gensidige afhængighed i de træk, de hver især foretager sig i spillets forløb. På denne måde ligner spillet en social proces mere end implementeringen af en enkelt spillers plan som i ovenstående. Sammenfletningen af spillernes træk i dette spil vil resultere i et spil, som ingen af dem havde forudset (Elias 1970, s. 77). I lighed med metaforen om de to primitive gruppers kamp, så ses det, at når magtbalancen er relativt lige, så må begge parter give sig i forhold til hinanden, og samarbejdets resultat er, til trods for det genkendelige mønster, uforudsigeligt. En sådan situation kan bestå af to lærere, som skal samarbejde og viser netop kompleksiteten i en implementeringsproces.

Spil med flere spillere

2.1 En stærk spiller, spiller et spil mod flere svagere spillere på samme tid

A spiller et spil mod flere spillere B, C, D osv., som hver især er svagere. Denne illustration tillader flere forskellige konstellationer af magtbalance. En konstellation er, at B, C, D, samlet og uden stridigheder, går mod A, således, at A's muligheder for at kontrollere spillets forløb formindskes. En anden konstellation er, hvis gruppen af svagere spillere oplever stærke interne stridigheder, så er dette til fordel for A, som har større chancer for at kontrollere spillets forløb (Elias, 1970, s. 78). Et sådan spil kan gøre sig gældende i samarbejdssituationer, hvor en skoleleder står over for en gruppe af lærere, hvis relative magt kan forstås som deres evne til at samle sig. En samlet lærergruppe vil således kunne have indflydelse på samarbejdssituationen med skolelederen, og skolelederens kapacitet til at styre implementeringen svækkes.

2.2 A's styrke formindskes i spillet mod en forenet gruppe spillere

Såfremt, at A's styrke formindskes i et spil mod en forenet gruppe, da er A's chancer for at kontrollere gruppens træk og spillets forløb formindsket. Dette spil forløber uforudsigeligt ligesom i 1.2, hvis gruppen vel at mærke forbliver rimelig forenet (Elias, 1970, s. 79). I en samarbejdssituation, hvor skolelederens magt formindskes yderligere, da vil implementeringen ikke kunne gennemføres udelukkende på baggrund af hendes ide om *Data i praksis*. Implementeringen vil være en uforudsigelig sammenfletning af skolelederens plan og den forenede gruppe lærere.

Spil hvor antallet af spillere øges

Elias forklarer, at i et spil, hvor deltagerantallet øges, da presses spillerne til at ændre deres grupperinger og organisering. Grunden hertil er, at spillere har brug for et rimelig klart billede af spillets forløb for at kunne planlægge sit næste træk. Når antallet af spillere øges bliver spillet uigennemskueligt og spillerne bliver desorienterede. Selv en stærk spiller vil have svært ved at overskue spillet og kan heller ikke styre det. Elias uddyber, at denne desorientering skyldtes, at der er en grænse for, hvor stort et net af gensidigt afhængige spillere, en enkelt spiller kan overskue. Denne type spil vil blive mere og mere uorganiseret og spillerne presses til at finde nye måder at organisere sig på, hvilket kan lede til, at spillerne disintegrerer og former mindre grupper. Denne udvikling kommer til udtryk når lærere skal samarbejde i teams frem for individuelt eller med en kollega. Et samarbejde i et team betyder, at der nu er flere deltagere, som de enkelte lærere skal justere sig ind efter, hvilket kan gøre samarbejdet uoverskueligt for lærerne. (Elias, 1970, s. 80-81)

Et spil med to niveauer

3.1 Et spil med to niveauer, hvor lederen har meget magt

Fra spil på et niveau bevæger vi os over til spil på to niveauer, hvilket øger kompleksitet i spillet betydeligt. Funktionen at spille direkte mod modstanderen, overtages i dette spil af en gruppe ledere, som koordinerer spillet fra et højere niveau. Dette niveau forstås i en skolekontekst som skolens ledelse. Selvom det kun er lederne, som spiller, så er begge niveauer forsat gensidigt afhængige af hinanden, og der kan på den måde eksistere forskellige magtbalancer mellem de to niveauer. I en skolekontekst fortolkes det som, at magten er til ledernes fordel samtidig med, at leden forsat er afhængig af lærerne. Når ledelsen har magtfordelen, skaber det en figuration, som ifølge Elias kan se overskuelig ud. Det kan nemlig ligne, at lederne med deres magtfordel kan styre spillet. Det kan i denne kontekst forstås som, at det ligner, at skolelederne kan styre implementeringen af *Data i praksis*. Elias forklarer, at lederne i sådan en figuration ofte opfattes som den overlegne spiller i spilmetafor 1.1., der kan styre spillets udvikling, men pointerer, at dette ikke er tilfældet. Elias beskriver, at:

” Even in a game with no more than two tiers, the figuration of game and players already possesses a degree of complexity that prevents any one individual from using his superiority to guide the game in the direction of his own goals and wishes”. (Elias, 1970, s. 82)

Denne kompleksitet, som kan begrænse selv overlegne spillere, består i, at der i spil med to niveauer eksisterer flere magtbalancer baseret på gensidig afhængighed. Det kan forstås således, at skolelederens mulighed for styring er begrænset af sin figuration med de andre ledere, figuration med enkelte lærere og ikke mindst figurationen med hele lærerstaben. Alle disse relationer, der er kendetegnet ved gensidig afhængighed, begrænser skolelederens muligheder for at styre implementeringen af *Data i praksis*. (Elias, 1970, s. 81-83)

Analyse af kompleksiteten i samarbejdssituationer om *Data i praksis*

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvordan man kan forstå kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* på Godthåb Skole. Dette vil jeg gøre ved at analysere konkrete samarbejdssituationer relateret til *Data i praksis* fra tre perspektiver: et lederperspektiv, et vejlederperspektiv og et lærerperspektiv. For at opnå en forståelse for kompleksiteten i samarbejdssituationerne analyseres de med afsæt i Meads forståelse af mennesket som relativt frit til at handle ud fra egne intentioner,

og ved brug af Elias` forståelse af menneskets gensidige afhængighed. I analyserne anvendes desuden Elias` metaforer for menneskers interaktioner, da disse kan hjælpe til at forstå sammenfletningen af parternes intentioner og gensidige afhængighed i samarbejdssituationen.

I afsnittet analyseres først to narrativer om samarbejde fra Inger, som er skoleleder. Derefter analyseres tre narrativer om samarbejde fra Signe, som er læsevejleder, og til sidst analyseres et narrativ om samarbejde fra Anna, som er lærer. Narrativerne om samarbejdssituationer er forskellige, derfor vil analyserne ligeledes være lidt forskellige, men ikke desto mindre, følger de en overordnet systematik. Først introduceres medarbejderen efterfulgt af et narrativ om en samarbejdssituation relateret til *Data i praksis*. Derefter analyseres parternes intentioner og behov for hinanden i samarbejdet ud fra Elias` forståelse af gensidige afhængighed (Stacey, 2011, s. 303). Herefter analyseres samarbejdssituationens magtbalance og udvikling med afsæt i Elias` begreber relateret til gensidig afhængighed, samt hans metaforer om menneskelig interaktion (Elias, 1970; Stacey, 2011). I analyserne inddrages citater og uddrag fra interviewundersøgelserne for at nuancere og understøtte analyserne af samarbejdssituationerne. Til slut opsummeres den kompleksitet, som kommer frem i analysen af samarbejdssituationen.

Inger – Skoleleder

Inger har været skoleleder på Godfred Skole i fem og et halvt år. Hun har tidligere været både afdelingsleder og lærer på andre af kommunens skoler, og har også arbejdet som læsekonsulent i nabokommunen. I kraft af sin funktion som skoleleder har Inger ansvaret for Godtfred Skoles Pædagogisk Læringscenter og er dermed også nærmeste leder for skolens vejledere. I relation til *Data i praksis* har Inger og hende kollegaer i skoleledelsen fokuseret på at systematisere processer på baggrund af data, hvilket bl.a. har bestået i en systematisk opfølgning på kvantitative og kvalitative data. Den kvantitative data består f.eks. af ordblindetest, nationaltest og andet testmateriale. Den kvalitative data består bl.a. i, at ledelsen på Godtfred Skole observerer lærernes teammøder. En del af systematiseringen har for Ingers vedkommende også omfattet at strukturere vejledernes arbejde og fokusområder således, at de følger op på det data de forskellige årgangsteams producerer f.eks. fra nationale test. Inger beskriver, at vejlederne er vigtige, i det de skal være med til at lede skoleudviklingen. (bilag 9)

Inger beskriver to samarbejdssituationer relateret til arbejdet med data. Den første situation omhandler opfølgning på kvantitative data i relation til en nationaltest i tysk på 6. årgang med læsevejlederen og to tysklærere. Den anden situation omhandler kvalitative data, i form af et evalueringsmøde med eksterne samarbejdspartnere vedrørende forbedring af valgfaget Foreningssport. (Bilag 15)

Møde om støtte til elever i tyskundervisningen

På baggrund af en nationaltest i tysk, hvor skolens 6. årgang underpræsterer, indkalder Inger til et møde med læsevejlederen Signe og de to tysklærere, Henrik og Sofie. Inger pointerer, at fordi mange af vejledernes tiltag fungerede godt, var det muligt at gøre en ekstra indsats i sprogundervisningen. Sproglærerne havde nemlig tidligere efterspurgt støtte til de elever, som hang i bremsen, men uden held. Forud for mødet havde Inger drøftet situationen med læsevejlederen Signe. Til selve mødet oplevede Inger, at lærerne var positivt stemte over indkaldelsen til mødet, og at de var åbne for at prøve nogle ting af for at løfte eleverne. Inger beskriver, at Henrik og Sofie nok ikke havde forventet, at der var noget hjælp at få, så de var glædeligt overraskede over muligheden for støtte. Inger beskriver mødeprocessen som, at hende og Signes ideer sammen med lærernes ideer tilsammen blev til en løsning, de ville prøve af. Inger forklarer, at lærerne måske havde forventet gammeldags specialundervisning, hvor eleverne tages ud af undervisningen. Til trods for dette, så var det Ingers oplevelse, at Henrik og Sofie var med på, at Signes støtte kom i form af at klæde eleverne på til at kunne deltage i undervisningen. Inger pointerer imidlertid, at der selvfølgelig er en grænse for, hvor mange timer hun kan give Signe til denne slags vejledningsopgaver. (bilag 15)

Analyse af kompleksiteten i mødet om støtte til elever i tyskundervisningen

Parternes intentioner og deres gensidige afhængighed

I denne situation hvor data viser, at en gruppe elever på 6. årgang har brug for støtte i tyskundervisningen, viser der sig et billede af, at alle parter har en intention om, at de skal have den fornødne hjælp (Mead, 1934). For at løfte denne opgave er Inger afhængig af Signe i kraft af hendes faglighed som vejleder, samt hendes sparsomme tid forstået ud fra et ressourceperspektiv, som er fremtrædende i narrativet. Inger er også afhængig af de to tysklærere, som skal sørge for, at Signes tiltag bliver en del af praksis i tyskundervisningen. Omvendt er de to lærere, samt Signe afhængige af om Inger vælger at frigive tid til, at Signe kan give vejledning. Magtbalance kan forstås således, at

Inger har relativt meget magt, da hun bestemmer, hvordan ressourcerne skal anvendes. Ingers magt er imidlertid ikke absolut, da Inger og de to tysklærere skal anerkende den måde, Inger ønsker at ressourcerne skal bruges på, ellers risikerer Inger, at resultatet bliver en pseudovejledning, hvor lærerne efter vejledningen forsætter som tidligere. (Stacey, 2011, s. 303)

I lyset af denne gensidige afhængighed er det store spørgsmål, hvordan de fire parter kom frem til en type vejledning, de alle kunne stå inde for? Var det, som Inger beskriver, en simpel og ligetil proces, hvor deres forskellige ideer blev til en fælles løsning, eller er det mere komplekst end som så? For at undersøge dette analyseres mødets udvikling ved brug af to af Elias' spilmetaforer. Grunden til, at der anvendes to spilmetaforer i analysen er, at mødets udvikling allerede begyndte med det formøde, Inger beskriver, hun havde med Signe. Først analyseres formødet mellem Inger og Signe ud fra spilmetafor 1.1, hvor en spiller er den anden overlegen (Elias, 1970, s. 76-77). Derefter analyseres mødet med alle fire parter ud fra spilmetafor 2.1, hvor én stærk spiller, spiller mod flere svagere spillere på samme tid (Elias, 1978, s. 78). I denne analyse fortolkes den ene stærke spiller i stedet som figurationen, Inger og Signe, som kan siges at udgøre en magtfiguration.

Inger kan styre formødet med Signe

Formødet mellem Inger og Signe, som afholdes inden mødet med Henrik og Sofie, kan forstås ud fra spilmetafor 1.1, hvor Inger er den stærke spiller og Signe er den svage spiller. Inger udtaler om vejlederne, at i "... bekendtgørelsen omkring PLC står det jo højt og tydeligt, at vejlederne skal være med til at skubbe på skoleudviklingen ..." (bilag 9, s. 4) og uddyber, at vejledernes rolle er "... blevet relativt stramt struktureret i forhold til, hvad er det for nogle mål vi går efter nu, hvad er grunden til vi går efter dem lige nu og hvordan får vi sat dem i søen ..." (bilag 9, s. 4). I relation til denne stramme struktur med fastsatte mål for de indsatsvejledere skal bruges deres tid på, så fortæller Inger, at "... altså der er vi sådan rimelig hardcore på, at det er de fokusområder, hun har ..." (bilag 9, s. 16) og forklarer, at når Signe får en henvendelse fra en lærer, eller hvis hun finder noget, som hun syntes kunne være spændende at arbejde med, så må jeg sige, at det ikke bliver i år (bilag 9, s. 17). At dømme ud fra Ingers beskrivelse af, hvordan Signes opgaver, som vejleder er stramt struktureret ud fra planlagte mål, så virker det til, at formødet har samme karakter som spilmetafor 1.1. Det skal forstås således, at Ingers magt er så overlegen i forhold til Signes, at hun kan bestemme formødets udvikling.

Denne tese om Ingers overlegenhed på formødet underbygges for det første af, at Inger nævner, at det var hendes vurdering, at fordi ". . . så mange af Signes tiltag var ved at fungere godt, så kunne der blive plads til at gøre en ekstra indsats i forhold til sprogundervisningen i det her skoleår . . ." (bilag 9, s. 12). For det andet, så beskriver Inger, at hun på formødet havde cleared med Signe ". . . i forhold til hvor mange timer jeg sådan tænkte, at hun kunne investere ind i det. . ." (bilag 9, s. 12), og forklarer, at Signe ". . . var med om ombord og synes, at det gav god mening" (bilag 9, s. 12). Ud fra disse perspektiver tyder det på, at formødet havde karakter af spilmetafor 1.1 (Elias, 1970, s. 76-77), hvor Inger er overlegen i forhold til at styre formødets udvikling således, at hun og Signe har samme intention til det efterfølgende møde, dvs. de er enige om karakteren af vejledningen og hvor mange timer, der er sat af til den.

Inger skaber magtfiguration med Signe

I forlængelse af ovenstående analyse kan der argumenteres for, at grunden til, at Inger vælger at holde dette formøde, muligvis er for at skabe en magtfiguration med Signe således, at magtbalancen er til deres fordel. På denne måde vil det være nemmere for Inger at styre mødet med Henrik og Sofie i den retning, hun allerede har aftalt med Signe på formødet. Retningen på mødet kan her forstås som den type vejledning og det tidsforbrug, Inger ønsker. I handlingsforløbet kommer det netop frem, at der var to forskellige typer vejledning på tale. Den traditionelle specialundervisning som Henrik og Sofie havde efterspurgt tidligere, samt vejledning omhandlende brug af redskaber, så eleverne kan deltage i undervisningen. Oprettelsen af magtfigurationen, Inger og Signe, kan i Elias` perspektiv forstås som et udtryk for magtforskel da, der skabes en gruppe, hvor nogen er inkluderet og andre er ekskluderet. Denne inklusion og eksklusion kommer til udtryk, idet Inger udtaler, at lærernes forestilling om gammeldags specialundervisning var noget andet ". . . end det vi havde tænkt . . ." (bilag 9, s. 14), hvor Inger henviser til et "vi" bestående af hende og Signe. I denne udtalelse er der et "os", som vil det nye og et "dem", som vil det gamle, hvilket i Elias` forståelse er kommunikation, der opretholder magtforskelle (Stacey, 2011, s. 391). I dette perspektiv er de to tysklærere, Henrik og Sofie, dermed ekskluderet fra magtfigurationen, Inger og Signe, og magtbalancen kan siges at være til magtfigurationens fordel. Elias pointerer vel at mærke, at dette "os" og "dem" er gensidigt reproduceret hos begge parter, hvilket ikke syntes at komme frem i Ingers narrativ, men fremstår derimod som, at Inger søger at skabe dette "os" sammen med Signe (Stacey, 2011, s. 395).

Derudover kan det tænkes, at det Inger søgte at undgå ved at skabe denne magtfiguration med Signe, er det som finder sted i Elias` spilmetafor 2.2, hvor den stærke spillers styrke er formindsket i spillet mod en forenet gruppe (Elias, 1970, s. 79). Det kan tænkes, at såfremt Inger ikke havde afholdt et formøde med Signe, så kunne der have opstået en forenet gruppe bestående af Signe, Henrik og Sofie, som dermed kunne formindske Ingers mulighed for styre udviklingen af mødet i retning af hendes løsning. Derudover ville der, i et sådant møde med en forenet gruppe, være større risiko for at skulle efterkomme krav fra gruppen.

Fra analysen af formødet mellem Inger og Signe bevæger vi os nu videre til mødet, hvor alle fire deltog. Dette møde mellem alle fire tog sig mere ud som spilmetafor 2.1. med én stærk spiller mod flere svagere spillere.

Inger og Signe styrer mødet med Henrik og Sofie

Spilmetafor 2.1, som består af en stærk spiller, som spiller et spil mod flere svagere spillere på samme tid (Elias, 1978, s. 78), skal i denne kontekst forstås som magtfigurationen, Inger og Signe, som spiller mod to svagere spillere, Henrik og Sofie. Ud fra ovenstående analyse kan det siges, at magtbalancen i dette møde er til Inger og Signes fordel, hvorved de i højere grad vil kunne styre mødets udvikling. I spilmetafor 2.1 forklares de svage spilleres formindskede magtbalance ud fra interne stridigheder, hvilket der dog ikke belæg for at antage i denne situation. Det tyder imidlertid på, at de to læreres formindskede magt kan forstås på baggrund af, at figurationen, lærer og leder, har været relativt stabil. Det skal forstås således, at magtbalancen imellem de to parter i længere tid har vidst sig at være til lederens fordel. Belægget for dette findes i Ingers beskrivelse af, hvordan Henrik og Sofie ". . . faktisk havde efterlyst, tidligere om ikke der kunne ske et eller andet omkring tyskfaget, fordi de synes de havde nogle der hang i bremsen . . ." (bilag 9, s. 12). Dette ses ligeledes idet Inger forklarer, at ". . . jeg tror faktisk de [Henrik og Sofie] kom med en forventning om, at der ikke var nogle timer at finde, så de blev egentlig glædeligt overrasket . . ." (bilag 9, s. 13). I denne forståelse kan det siges, at Henrik og Sofies mindre magt ikke er et udtryk for interne stridigheder, men måske nærmere et udtryk for, at de oplever figurationen, lærer og leder, som relativt stabil og til lederens fordel. I denne situation er det imidlertid spændende, hvordan denne magtbalance i figurationen, lærer og leder, forandres i arbejdet med *Data i praksis*. Det synes muligt at argumentere for, at data om 6. årgangs tyskkundskaber øger lærernes magt således, at de denne

gang rent faktisk får noget støtte. Til dette møde ser det dermed ud til, at Inger og Signe med deres magtfiguration styrede mødets udvikling i retning af den aftale, de havde fra formødet.

Kompleksiteten i mødet om støtte til tyskundervisningen

I dette møde om støtte til tyskundervisningen på 6. årgang synes der, ud fra Ingers narrativ, ikke at være den store kompleksitet på spil. Hun får det faktisk til at lyde som en rimelig simpel og forudsigelig mødeproces, hvor de sammen fandt en fælles løsning. Ingers formøde med vejlederen, Signe, får det imidlertid til at se ud som om, at Inger er bevidst om, at mødet med tysklærerne ikke nødvendigvis er en simpel proces. Tysklærerne havde netop en anden opfattelse af, hvilken type støtte de ville have, hvilket jo netop gør samarbejdet mere komplekst. Det tyder på, at Inger imødekommer denne kompleksitet ved at afholde et formøde med Signe for dermed at sikre, at mødet med tysklærerne udvikler sig i tråd med hendes tanker om vejledning og brug af ressourcer. Ud fra analysen vurderes det, at såfremt dette formøde ikke var blevet afholdt kunne vejlederen og tysklærerne sammen skabe tilstrækkelig magt til at stille krav til Inger om vejledningen. Dette kunne have bevirket en mødeproces, der var mindre styret af Inger og havde dermed skabt et mere uforudsigeligt resultat, hvilket kunnet have øget kompleksiteten yderligere. Derudover tyder det på, at den lille magt tysklærerne syntes at have i forhold til Inger, som er leder, faktisk øges i kraft af dette fokus på data, idet deres forespørgsel efter støtte tidligere var blevet afvist. Lærerne kunne på mødet ikke bestemme, hvilken slags støtte, som de ville få, men fik dog støtte. Disse to sammenhængende møder viser, hvordan det som ligner en simpel proces kan være mere kompleks og krævede i denne situation. Og at Inger planlagde sine træk nøje for, at den databaserede praksis blev implementeret i en retning, som hun forestillede sig.

Efter denne analyse af kompleksiteten i et møde med interne medarbejdere, vil jeg nu analysere et møde, hvor Inger samarbejder med eksterne partnere, og hvor hun ikke syntes at kunne styre mødet i samme grad som i mødet med vejlederen og tysklærerne.

Evalueringsmøde med foreningsrepræsentanter om valgfaget Foreningssport

Inger er ledelsesrepræsentant og tovholder for valgfagene på Godfred Skole, og har indkaldt til et evalueringsmøde med repræsentanter fra de idrætsforeninger, som er med i samarbejdet om valgfaget, Foreningssport. Foreningssport er et valgfag, som udbydes i samarbejde med Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger (DGI) og de lokale idrætsforeninger. I dette valgfag modtager eleverne undervisning af DGI i tilrettelægning af træning, hvorefter de anvender deres læring i

praktikforløb i de lokale idrætsforeninger. Dette er første år, hvor valgfaget har kørt. For at kvalificere det fortsatte samarbejde ønsker Inger at få kvalitative data på, hvordan foreningerne oplever samarbejdet. Inger forklarer desuden, at de internt på Godtfred Skole har oplevet, at valgfaget har været svært at holde styr på, da eleverne primært er ude hos DGI og i idrætsforeningerne. Inger beskriver, at flere elever har oplevet, at når de kommer ud til foreningen, så ved træneren ikke, at de skal komme. Fra Ingers perspektiv mangler der formidling fra foreningernes side og ud til de trænere og ledere, som eleverne skal arbejde sammen med i praktikken. Til mødet bliver Inger imidlertid klar over, at foreningerne også har brug for mere kommunikation fra skolens side. Det er specielt i opstartsfasen, at foreningerne udtrykker behov for, at den ansvarlige valgfagslærer, Sune, bliver mere synlig ude i foreningerne, så trænerne ved, hvor de kan henvende sig. Til mødet deltager Inger og Sune samt repræsentanter fra de syv lokale idrætsforeninger. En af foreningsrepræsentanterne har en søn, som deltog i valgfaget sidste år og som netop oplevede at komme ud til en forening, hvor de ikke var klar over, at han skulle komme. (Bilag 15)

[Analyse af kompleksiteten i evalueringsmødet med foreningsrepræsentanter](#)

Parternes intentioner og deres gensidige afhængighed

Begge parter kan siges at have en intention om at få valgfaget til at fungere. Inger og Sune er som repræsentanter for skolen forpligtiget til at udbyde valgfag til udskolingen og foreningsrepræsentanterne bruger denne platform til at rekruttere frivillige kræfter til foreningerne. De to parter er dermed afhængige af hinanden for, at deres individuelle intentioner kan opfyldes (Mead, 1934). Inger er afhængig af de frivillige kræfter i foreningerne, og foreningerne er afhængige af, at valgfaget fungerer, da det er en mulighed for at få tilført nye frivillige. Helt præcis udtrykker Inger, at hun er afhængig af, at foreningerne forbedrer deres interne kommunikation, så trænerne er klar til tage imod eleverne. På den anden side udtrykker foreningerne, at de er afhængige af, at valgfagslæreren bliver mere synlig i foreningerne så kommunikationen med trænerne forberedes. Begge parter har brug for hinanden og begge udstikker krav til hinanden, til trods for, at der er et gensidigt behov, betyder det ikke, at begge har lige meget behov for hinanden. Har en part større behov for den anden, er magtbalancen til den andens fordel og denne part vil i højere grad kunne styre mødet, for at undersøge mødets udvikling analyseres først magtbalancen på mødet. (Stacey, 2011, s. 303)

Magtbalancen mellem Inger og foreningsrepræsentanterne

Fra Ingers perspektiv tydes en oplevelse af, at magtbalancen til dette møde er forholdsvis lige eller muligvis til foreningernes fordel. Dette betyder, at hun ikke vil kunne styre samarbejdets udvikling på samme måde som i det første narrativ. Inger beskriver generelt i relation til det eksterne samarbejde, at der har ". . . man brug for, at det skal gå godt for ellers, så ser det bare dumt ud . . ." (bilag 9, s. 11) og forklarer specifikt i forhold til samarbejdet med foreningsrepræsentanterne, at: ". . . det er jo også på deres velvilje, at vi kan køre det her valgfag. Fordi hvis de lige pludselig tænker, at det er for bøvlet eller vi får aldrig noget at vide, så er det jo slut . . ." (bilag 9, s. 19). I tråd med disse udtalelser forklarer Inger også, at:

". . . når man inviterer til sådan et møde, og man drøfter nogle ting, så er man også nødt til at være loyal overfor de ting man aftaler, fordi ellers så bliver det bare tåbeligt. Så vi kunne selvfølgelig ikke bare gå hjem, Sune og mig, og så bare aftale noget helt fuldstændig anderledes (bilag 9, s. 23).

Fra Ingers side kan det siges, at der tegner sig en parathed til at efterkomme krav fra foreningernes side, hvilket underbygger tesen om, at hun oplever, at magtbalancen er lige og muligvis til foreningsrepræsentanternes fordel.

Foreningsrepræsentanternes oplevelse af magtbalancen kan svagt tydes ud fra Ingers beskrivelse af, hvordan foreningerne, som en samlet enhed, også udtrykker et behov for øget kommunikation fra skolens side. Dette kan tolkes som et modkrav til skolens krav, og indikerer en bevidsthed om en relativt lige magtbalance og muligvis en balance, der er til deres fordel. Et argument for, at magtbalancen er til foreningsrepræsentanternes fordel kan tolkes på baggrund af, at en af foreningsrepræsentanterne har et barn, som har deltaget i valgfaget (bilag 9, s. 19). Dette vil undersøges nærmere i næste afsnit.

Inger er begrænset af kæder af gensidig afhængighed

Noget, som kunne have været med til at etablere foreningernes oplevelse af en relativt lige og måske fordelagtig magtbalance, er, at foreningsrepræsentanten, Karla, til mødet beskriver, hvor utilfredsstillende det havde været for hendes barn at møde op ude i en forening, som ikke vidste, at han skulle komme. I Ingers gensvar kan der tydes en villighed til at tage ansvar for den dårlige oplevelse, hvilket vurderes at have kommunikeret til foreningerne, at deres magt er tilstrækkelig til,

at de kan stille krav til skolen. Inger udtaler, at: ". . . jeg kan kun give hende ret i, at det var heller ikke i orden, at hendes dreng stod der, og der så ikke var noget sted han kunne komme i praktik . . ." (bilag 9, s. 20), og ". . . jeg kan godt forstå, det er en rigtig træls oplevelse, det vil vi gerne gøre bedre. . ." (bilag 9, s. 21). Ingers villighed til at tage ansvar for situationen, og hvordan denne situation muligvis har begunstiget foreningernes magtposition, kan belyses ud fra Elias' forståelse af, at kæder af gensidig afhængighed bevirker, at vi justerer vores handlinger i forhold til hinanden (Solsø & Thorup, 2015, s. 93-94). I dette tilfælde forstås kæderne af gensidig afhængighed ud fra, at Inger både er gensidig afhængig af Karla som foreningsrepræsentant og som forælder. Det spændende her, at Karlas position som forælder dermed får indflydelse på magtbalancen på mødet. Det skal forstås således, at i figurationen, leder og forælder, kan magtbalancen i denne situation tolkes som værende til forældrenes fordel, idet Karla hentyder til, at det er skolens ansvar, at hendes søn mødte op forgæves (bilag 9). Inger udtaler i denne sammenhæng, at det kan være svært, at byen er så lille da ". . . man jævnligt står med nogen, der har dobbeltkasketter . . ." (bilag 9, s. 22). I denne kontekst kan det betyde, at Inger oplever, at hun ikke bare skal justere hendes handlinger ud fra foreningens behov og magtbalancen i den isolerede figuration men, at hun også skal justere sine handlinger ud fra figurationen bestående af skole og forælder. Figurationen mellem forældre og skole består blandt andet af en bestemmelse om, at eleverne er skolens og ikke foreningernes ansvar inden for skoletiden, hvilket også kan være en forklaring på, at Inger tager et stort ansvar i samarbejdet med foreningerne (Retsinformation, 2014).

Et samarbejde som er uforudsigeligt og forudsigelig på samme tid

Disse kæder af gensidig afhængighed kan have været med til at etablere en magtbalance, som muligvis var lige eller måske endda til foreningsrepræsentanternes fordel, og kan dermed have bevirket, at udviklingen af mødet ikke kunne styres fuldstændigt af hverken Inger eller foreningsrepræsentanterne. I dette lys kan mødets udvikling siges at have en grad af uforudsigelighed i tråd med spilmetafor 1.2 mellem to jævnbyrdige spillere, som hver justerer deres spil i forhold til modspilleren. Dette ses idet, Inger netop må justere skolens ressourcerne således, at Sune kan komme oftere ud til foreningerne, hvilket hun ikke havde regnet med. Mødet har imidlertid også en grad af forudsigelighed, idet mødet udvikler sig på baggrund af et mønster. Sammenhængen mellem disse to paradoksale karakteristika kan illustreres igennem perspektiver fra metaforen om kampen mellem to primitive grupper (Elias, 1970, s. 70-74). Denne metafor

anvendes, da de to primitive grupper kamp ikke har regler ligesom i spilmetaforerne, og alligevel udvikler kampen sig paradoksalt uforudsigeligt og forudsigeligt ud fra et mønster. På samme måde vil jeg i næste afsnit vise, at Ingers og foreningsrepræsentanternes samarbejde, som ikke har formelle regler til at styre, udvikler sig uforudsigeligt og forudsigeligt ud fra et mønster. At der ikke er regler i samarbejdet med foreningsrepræsentanterne, er imidlertid ikke helt rigtigt, idet figurationen bestående af skole og forældre baseres på klare regler om ansvarsfordeling, men ikke desto mindre kan metaforen forsat belyse, hvordan samarbejdet mellem Inger og foreningsrepræsentanter kan forstås som uforudsigeligt og forudsigeligt.

En kamp om at opretholde samarbejdet

Metaforen om de primitive grupper kamp bruges i denne kontekst med omvendt fortegn, Elias' metafor beskriver fjendskab mellem to grupper, men denne situation omhandler et samarbejde mellem to grupper. Det betyder, at det ikke drejer sig om en kamp om liv og død for de to parter men et samarbejde om at få valgfaget til at leve. I dette samarbejde om valgfagets overlevelse udgør begge grupper en vigtig funktion for hinanden. Dette bevirker, at Inger og foreningsrepræsentanterne, ligesom de primitive grupper, ikke kan handle på en måde, som er uafhængig af den andens handlinger (Elias, 1970, s. 72). De to parter må hver især justere deres handlinger i forhold til den anden således, at valgfaget ikke dør. Disse gensidige justeringer af handlinger ses, da begge parter gør krav på den andens samarbejde men ikke uden også selv at efterkomme krav fra den anden part. Disse krav som de hver især efterkom ses ved, at Inger beskriver hende og Sunes forventninger: "Det var rigtig vigtigt for os, at der blev en ordentlig formidling fra foreningens ledelse og ud til den leder som har ansvaret for at være sammen med eleven . . ." (bilag 9, s. 19-20). Dette kan forstås som et krav til foreningerne om lave en ændring i deres kommunikation, hvilket de efterkom. Fra foreningers side beskriver Inger, at:

" . . . de faktisk havde behov for, at han [Sune] kom [ud til foreningerne] to gange sådan, at den foreningsleder som egentlig stod med ansvaret for den unge, ret hurtigt fik mødt Sune sådan, at det var let at henvende sig, hvis der var noget, der gik helt skævt . . ." (bilag 9, s. 19)

Dette betyder helt konkret, at foreningerne ville have Sune ud to gange i året, hvilket var en gang mere end det forgangne år, hvilket Inger ligeledes efterkom til trods for, at det betød en øget udgift (Bilag 9).

Som tidligere beskrevet har ingen af parterne tilstrækkelig magt til at kunne styre udviklingen af mødet, derfor kan mødet siges at udvikle sig uforudsigeligt, da det ikke vides præcist, hvilke krav den anden vil stille. Mødets udvikling kan dog også siges at have en grad af forudsigelighed, da samarbejdet samtidigt består af et mønster, hvor de hver især justerer deres handlinger i forhold til hinanden for at bevare valgfaget. På denne måde er samarbejdet paradoksalt uforudsigeligt og forudsigeligt. Præcist hvordan dette interaktionsmønster udvikler sig er samtidigt svært at forudse, idet magtbalancen kan være ændret ved næste møde således, at den ene part i højere grad kan stille krav, som den anden part skal efterkomme (Elias, 1970, s. 74).

Kompleksiteten i evalueringsmødet med foreningsrepræsentanter

Dette evalueringsmøde belyser kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* fra flere spændende vinkler. Kompleksiteten i mødet med Inger og Sune samt foreningsrepræsentanterne ses for det første, idet en af foreningsrepræsentanterne, Karla, også er forælder til et barn, som har haft en dårlig oplevelse med valgfaget. I analysen argumenteres der for, at dette kan have forårsaget en øget magt til foreningsrepræsentanterne, idet Inger dermed befinder sig midt i en kæde af gensidig afhængighed. Det betyder, at Inger både skal justere sine handlinger i forhold til, de krav foreningerne har samt i forhold til bestemmelser om skolens opsyn med eleverne. For det andet ses kompleksiteten, idet hver part udgør en vigtig funktion for hinanden for, at valgfaget kan lykkes samtidig med, at magtbalancen på mødet syntes at være relativt lige. Dette bevirker, at ingen af partner har tilstrækkelig magt til kunne styre mødet fuldstændigt. I dette lys består kompleksiteten af, at evalueringsmødet således kan forstås som paradoksalt uforudsigeligt og forudsigeligt. Mødet kan forstås som uforudsigeligt, fordi hver part kan komme med krav til den anden, som ikke kan forudsiges og som skal efterkommes. Inger blev for eksempel nødt til at finde flere ressourcer til valgfaget for at efterkomme foreningernes krav. Samtidigt kan mødet også siges at være forudsigeligt, idet den relativt lige magtbalance bevirker, at der opstår et interaktionsmønster, hvor de hver især justerer deres handlinger for at efterkomme den andens krav.

I Ingers to narrativer er det desuden interessant, at hun nævner, at ressourcer er en begrænsning i dem begge. Spørgsmålet er så, om det overhovedet er muligt for Inger at forfølge implementeringen af den databaserede praksis, hvis det bliver ved at koste penge. Økonomi bidrager således til kompleksiteten, da det øjensynligt koster på ressourcerne at handle ud fra data.

For at opnå en forståelse for kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* har vi nu undersøgt to konkrete samarbejdssituationer fra et skolelederperspektiv, som begge belyser, at lineær implementering syntes umulig på grund af menneskers forskellige intentioner og gensidige afhængighed. I det næste afsnit undersøges kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* yderligere, idet jeg analyserer tre konkrete samarbejdssituationer fra et vejlederperspektiv.

Signe – Vejleder

Signe har arbejdet på Godfred Skole i næsten 9 år og er læsevejleder og lærer i udskolingen. Signe underviser kun i sine to linjefag, engelsk og dansk, da hun, som læsevejleder, skal varetage det meste af skolens specialkurser og ordblindedtest. Signe beskriver, at hun generelt har meget kontakt til elever med læse- og skrivevanskeligheder. Derudover beskriver Signe, at hun arbejder meget med data, da hun udfører mange test samt, at hun i *Data i praksis*, som vejleder har fået en større rolle, end hun havde forventet. (Bilag 10)

Mødet med 6. årgangs dansklærere

I starten af skoleåret på Godfred Skole udfører dansklærerne på 6. årgang en test af elevernes læse- og skrivekompetencer. Testen bliver sendt til skolens læsevejleder, Signe, og til kommunens læsekonsulent, Lise, som begge retter testen igennem. Resultatet af testen, herunder hver enkel elevs udvikling, bliver efterfølgende gennemgået på en klassekonference, hvor Signe, Lise og dansklærerne deltager. På baggrund af resultaterne bliver eleverne inddelt i grupper, og der bliver lavet en handleplan med en række tiltag til de forskellige elevgrupper. Signe beskriver, at hun til mødet med dansklærerne kom med en intention om at hjælpe sine kollegaer bedst muligt, og specielt i forhold til differentiering af undervisning, idet hun oplever, at dansklærerne kan have svært ved at inkludere de ordblinde elever. Signe oplevede til mødet, at forventningerne fra dansklærerne på 6. årgang var meget konkrete, da de lige havde overtaget klasserne i august og ikke kendte eleverne udover den overlevering, de havde fået fra klassernes tidligere lærere. Dansklærerne var interesserede i at vide, hvordan eleverne klarer sig, og hvor der er behov for at sætte ind, eller hvor de skal søge om støtte. I denne situation oplevede Signe, at dansklærerne placerede Signe og Lise i en ekspertposition og forventede, at Signe efterfølgende ville komme og støtte de elever, som havde brug for hjælp. Signe beskriver, at der rigtignok er mulighed for at søge

om støtte i forhold optagelse på hendes specialkurser, men hun forklarer også, at dansklærerne har et ansvar for at differentiere undervisningen, så alle elever kan deltage. (Bilag 16)

Analyse af kompleksiteten i mødet med 6. årgangs dansklærere

Parternes intentioner og deres gensidige afhængighed

Alle parter, Signe og dansklærerne, kan siges at have en intention om, at eleverne skal have den støtte de måtte have brug for. For, at de elever, som har brug for støtte, får den fornødne hjælp er begge parter afhængige af hinanden. Signe er afhængig af, at dansklærerne udfører testen således, at det bliver klart, hvilke elever, der skal have støtte. Signe er ligeledes afhængig af, at dansklærerne anvender hendes vejledning i forhold til differentiering af undervisningen, så alle elever kan deltage. Dansklærerne er afhængige af, at Signe retter testen og efterfølgende deler resultaterne med dem, så de kan få et overblik over elevernes læse- og skrivekompetencer i de klasser, som de netop har overtaget. Derudover er dansklærerne afhængige af, at Signe laver en handleplan og udbyder specialkurser til elever med specielle behov for støtte. Til sidst er dansklærerne også afhængige af, at Signe vejleder dem i, hvordan de kan differentiere danskundervisningen, så alle elever kan deltage. Det skal bemærkes, at dette sidste perspektiv er set fra Signes position, og er ikke noget dansklærerne eksplicit efterspørger i Signes narrativ. (Stacey, 2011, s. 303)

Spørgsmålet til dette møde er, hvem der skal give støtte? Tager vejlederne over, eller skal lærerne også tage et ansvar? For at forstå kompleksiteten i, hvordan mødet udvikler sig vil jeg først undersøge magtbalancen på mødet, og derefter undersøge, hvordan mødet udvikler sig i forhold til Signe og dansklærerne ansvarsfordeling i forhold til at støtte eleverne med læse- og skrivevanskeligheder.

Magtbalancen på mødet med dansklærerne på 6. årgang

Magtbalance, som den kommer frem i Signes perspektiv, kan forstås således, at hun sammen med læsekonsulenten, Lise, udgør en magtfiguration. Dette fortolkes på baggrund af, at Signe betegner læsekonsulenten, Lise, som ekspert. Signe udtaler, at hun håber, at dansklærerne oplever, at de ” . . . får en eller anden ekspert -nu tænker jeg på konsulentens mening om, hvor de skal sætte ind med ekstra indsats . . . ” (bilag 10, s. 16). Denne magtfiguration virker til at være nødvendig for Signe, i det hun ikke virker til selv at have lyst til at fremstå som ekspert. Signe beskriver, at hendes intention i mødet er, at ” . . . hjælpe mine kollega bedst muligt. . . ” og beskriver, at: ” . . . det er svært at være

ekspert i forhold til ens kollegaer, fordi jeg ved da ikke bedre, jeg er da ikke bedre end de andre vel . . . ” (bilag 10, s. 17). Disse udtalelser tyder på, at Signe gerne vil hjælpe, men ikke vil fremstå som ekspert. For at undgå dette vurderes det, at Signe læner sig op ad læsekonulentens position som ekspert således, at hun indgår i en magtfiguration uden at positionere sig selv som ekspert. En mulig forklaring på, at Signe ikke kan lide at fremstå som ekspert i forhold til dansklærerne, kan være den magtforskel, det kan skabe, og som i Elias` perspektiv skaber grupper, hvor nogen er inkluderet og andre ikke er (Stacey, 2011, s. 391). I denne situation kan det forstås som, at Signe er bange for at blive ekskluderet fra gruppen af lærere, hvilket i Elias` terminologi kan opleves som en trussel mod ens identitet. Elias vil sige, at vi alle er en del af vi – identiteter, som er uadskillelige fra vores jeg-identiteter (Stacey, 2011, s. 395). I dette lys kan Signes positionering af Lise som ekspert, forstås som et forsøg på at bibeholde en inklusion i det kollegiale fællesskab med lærerne og en opretholdelse af sin identitet som lærer.

At magtbalancen er til Signe og Lises fordel skal imidlertid også forstås i sammenhæng med, at dansklærerne på netop dette tidspunkt kun ved meget lidt om 6. årgangs læse- og skrivekompetencer, og dermed har et stort behov for den viden Signe og Lise kommer med. Signe udtaler, at ”. . . forventninger fra lærerne er meget konkrete . . . da de lige har overtaget klassen i august, og dermed ikke kender eleverne udover den overlevering, de har fået fra de gamle lærere . . . ” (bilag 10, s. 15). Signe uddyber, at lærerne håber ”. . . at de bliver hjulpet på vej med, hvem de skal være særligt opmærksomme på, og hvor er det, de skal søge om ekstra hjælp til kurser og lignende . . . ” (bilag 10, s. 15).

I lyset af en magtbalance som syntes at være til Lise og Signes fordel, vil jeg i næste afsnit analysere, hvordan mødet udvikler sig i forhold til Signe og dansklærernes ansvarsfordeling i relation til støtte af elever med læse- og skrivevanskeligheder. I denne analyse vil jeg anvende spilmetafor 1.1 mellem en overlegen og en svag spiller (Elias, 1970, s. 76-77), da denne metafor afspejler magtbalancen i denne situation, og dermed kan belyse dens udvikling.

Signe har behov for Lise for at styre mødet

De to parter udfylder hver især en vigtig funktion for hinanden, idet begge parter har brug for den anden til at løfte elevernes læse- og skrivekompetencer. Det betyder imidlertid ikke, at begge parter kan stille krav til hinanden, som det gjorde sig gældende i Ingers narrativ om evalueringsmødet med

foreningsrepræsentanterne. Til forskel er der i dette møde mellem Signe, Lise og dansklærerne en helt anden magtbalance og en opgavefordeling, som guider samarbejdet om at løfte opgaven. Det skal forstås således, at Signe og Lises magtfiguration, samt dansklærernes behov for Signe og Lises ekspertise giver denne situation flere ligheder med spilmetafor 1.1 (Elias, 1970, 76-77), med en overlegen og en svag spiller, hvor den overlegne spiller kan styre spillets udvikling. Overført til denne kontekst betyder det, at det er Signe og Lise, som styrer mødets udvikling. Dette postulat underbygges af, at Signe ikke efterkommer lærernes forventning om, at hun kommer og tager over i forhold til at yde støtte (bilag 10, s. 16). Derudover forklarer Signe, at hun og de andre vejledere ". . . er ved at lære lærerne, at vi ikke kommer ned og hjælper eleverne, og at det ikke er læsevejlederen alene, som skal løse den opgave . . . (bilag 10, s. 16).

Med en magtbalance til Signe og Lises fordel, så tyder det på, at mødets udvikling i høj grad er blevet styret af Signe og Lise således, at dansklærerne er blevet bekendt med deres ansvar i forhold til at støtte eleverne med læse- og skrivevanskeligheder. En vigtig pointe er imidlertid, at det også kan tænkes, at Signes oprettelse af en magtfiguration med Lise, ikke nødvendigvis har haft en indflydelse på selve mødet med dansklærerne, men har haft mere at gøre med Signes oplevelse af at være vejleder overfor sine kollegaer. I dette lys, vil jeg dog fortsat argumentere for, at magtbalancen kan siges at have været til Lise og Signes fordel, idet dansklærerne fortsat var i en situation, hvor de havde brug for Signe og Lises ekspertise. Nu er det store spørgsmål, hvad magtbalancen og udviklingen af mødet med dansklærerne kan fortælle os om kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis*.

Kompleksiteten i mødet med dansklærerne på 6. årgang

I mødet med dansklærerne på 6. årgang syntes magtbalancen at være til Signe og Lises fordel, og det vurderes, at dansklærernes magt er forholdsvis lille, da de netop har overtaget deres klasser og dermed er meget afhængig af Signe og Lises ekspertise. På baggrund af denne magtbalance vurderes det, at Signe og Lise styrer mødet således, at lærerne ikke længere forventer, at Signe tager over, og dermed tager deres del af ansvaret i støtten af elever med læse og skrivevanskeligheder. Dette møde ligner umiddelbart en meget simpel lineær proces, hvor data om 6. årgangs læse- og skrivekompetencer anvendes af konsulent, vejleder og dansklærer til at yde støtte i henhold til foreskrevet ansvarsfordeling. Kompleksiteten kommer imidlertid frem igennem Signes oplevelse af at skulle vejlede sine lærerkollegaer. I narrativet tyder det på, at Signe indgår i en magtfiguration med Lisa for at kunne læne sig op ad Lisas ekspertposition, uden selv at skulle påtage sig den. I denne

positionering af Lisa som ekspert og Signe selv som lærerkollega tegner der sig et billede af, at Signe frygter at blive ekskluderet fra sine lærerkollegaer, hvilket muligvis også kan opleves som et tab af identitet. Dette sidstnævnte perspektiv peger i retning af, at en tilsyneladende lineær proces viser sig mere kompleks for vejlederen Signe som i mødet med dansklærerne forsøger at positionere sig således, at hun kan bevare sin identitet som lærer. Et nærliggende spørgsmål er, hvordan Signe mon ville have positioneret sig, hvis hun havde været alene på mødet, og hvordan mødet mon ville have udviklet sig. Perspektiver på dette kommer frem i Signes tredje narrativ, hvor hun står i en lederposition og skal give et oplæg for sine kollegaer.

[Signe og Karinas dialog om støtte til to elever](#)

Som en del af Godtfreds Skoles brug af data afholder Signe i efteråret og foråret specifikke kurser for udskolingselever med læse- og skrivevanskeligheder, hvor de træner brugen af kompenserende hjælpemidler i relation til afgangsprøverne. Karina, som er dansklærer i en af 9. klasserne, vælger bevidst dette tilbud fra for to af hendes elever, som har svage læse- og skrivekompetencer. Signe er overbevist om, at de to elever ville kunne få stor nytte af det kursus, hun tilbyder. Signe forklarer, at fem elever fra den anden 9. klasse deltager og er blevet meget mere motiveret i relation til afgangsprøverne. Signe beskriver, at Karina fravælger kurset på hendes to elevers vegne, fordi hun mener det er vigtigere for eleverne at følge den normale undervisning. Signe forklarer desuden, at Karina er en meget dygtig dansklærer, og at hun undrer sig over, at de ikke kan blive enige om, at de to elever skal have noget støtte. I dialogen med dansklæreren oplever Signe, at Karina for det første er irriteret over, at Signe henvender sig. For det andet oplever Signe, at Karina er presset over, at hendes to elever kommer bagud i de forløb hun skal have dem til afgangsprøve i, hvis de deltager i Signes kursus. Efter dialogen med Karina går Signe til skolelederen, Inger, og beskriver situationen, hvortil Inger svarer, at kurserne ikke er obligatoriske men et tilbud. Ydermere beskriver Signe, at forældrene til de to elever er bekendte med tilbuddet om hendes kursus. Den ene elevs forældre vil egentlig gerne have, at deres søn deltager i kurset, men de vil ikke vil tvinge ham, hvis han ikke vil. Den anden elevs forældre har ikke ytret noget ønske om, at deres barn skal deltage i kurserne. (Bilag 16).

Analyse af kompleksiteten i Signe og Karinas dialog om støtte til to elever

Parternes intentioner og deres gensidige afhængighed

Signes intention kan siges at være at få de to elever med til hendes kursus, hvor udskolingseleverne træner brugen af hjælpemidler til afgangsprøverne. I narrativet ligner det, at Karinas intention er at bevare de to elever i hendes danskundervisning, så de er klar til dansk afgangsprøve. I dette lys kan man sige, at både Signe og Karina har en intention om, at de to elever skal have gode forudsætninger for at gå til afgangsprøve, holdningen til, hvordan det skal ske, er imidlertid forskellig (Mead, 1934). Den gensidige afhængighed kan i samarbejdet mellem Signe og Karina beskrives som, at Signe er afhængig af, at Karina tilmelder hendes to elever til kurset for udskolingselever. Ud fra Signes perspektiv oplever Karina ikke at være afhængig af Signe, da hun er en fagligt dygtig dansklærer, hun mener derfor, at det er bedre for de to elever at følge med i hendes undervisning, så de bliver klar til dansk afgangsprøve. (Stacey, 2011, s. 303)

For at forstå kompleksiteten i samarbejdssituationen undersøges først magtbalancen mellem Signe og Karina, og dernæst analyseres samarbejdet som et udtryk for en kamp om faglighed mellem lærer og vejleder. I analyserne af samarbejdets udvikling anvendes perspektiver fra Elias' spilmetaforer og metafor om to primitive gruppers fjendtlige kamp (Elias, 1970, s. 70-74).

Magtbalancen og et spil med en overlegen spiller

Den magtbalance, som kommer frem her, kan ses som værende i Karinas favør, hvormed Signes magt er relativt lille. Signe beskriver, hvordan hun forsøger at forandre magtbalancen ved at gå til skolelederen, som forklarer, at kurset: ". . . det er et tilbud, vælger Karina det fra, jamen det er hendes valg. . ." (bilag 10, s. 30). De gældende rammer stiller dermed Signe med dårlige muligheder for at styre udviklingen af samarbejdet således, at de to elever kan deltage i hendes kursus. Interaktionen kan således forstås som havende lighedstegn med Elias spilmetafor 1.1 med en spiller, som er den anden overlegen. Det betyder, at Karina som den overlegne spiller, kan begrænse Signes adgang til at støtte eleverne igennem hendes kursus (Elias, 1970, s. 76-77). Det kan umiddelbart syntes som, at interaktionen mellem Signe og Karina er meget simpel, idet magtbalancen var til Karinas fordel. Undersøges Signes oplevelse af lærer-vejlederfigurationen nærmere, bliver denne interaktion straks mere kompleks. I interviewet med Signe tegner der sig et billede af et relativt stabilt interaktionsmønster mellem lærere og vejledere, hvor lærere søger at begrænse vejlederen

og vejlederen søger at styre læreren. For at forstå dette interaktionsmønster undersøges det først, som det kommer til udtryk mellem Signe og Karina, og derefter hvordan mønsteret kan forstås som et relativt stabilt interaktionsmønster for lærer-vejlederfigurationen.

Et relativt stabilt interaktionsmønster mellem Signe og Karina

I Signes beskrivelse af relationen til Karina kommer det frem, at de løbende har været i dialog om kurset til de to elever. Signe går ikke i detaljer med de andre interaktioner, men udtaler, at: ". . . jeg kan godt fornemme, at nogle gange så syntes Karina, det kan være irriterende, når jeg kommer . . . jeg ved ikke, hvad hun ser i det . . . og jeg bliver frustreret over det . . ." (bilag 10, s. 29). Denne udtalelse indikerer, at Signes forsøg på at få de to elever til at deltage i hendes kursus, og Karinas afslag ikke er udtryk for en enkelt hændelse, men muligvis kan være udtryk for et relativt stabilt interaktionsmønster. Dette interaktionsmønster vil jeg nu analysere yderligere ud fra Signes generelle oplevelser af lærer-vejlederfigurationen samt igennem perspektiver fra Elias' metafor om kampen mellem to primitive grupper mennesker. Denne metafor anvendes, da den netop belyser, hvordan et relativt stabilt interaktionsmønster kan udvikle sig på baggrund af en antagonistisk relation (Elias, 1970, s. 70-74).

Kampen om hvis faglighed, der gælder

Indikationer på, at den specifikke interaktion mellem Signe og Karina, kan være et udtryk for et relativt stabilt interaktionsmønster, kan udledes igennem Signes beskrivelse af, hvordan hun tidligere har oplevet relationen mellem vejleder og lærer. Signe forklarer, at hendes oplevelse er, at vejlederne har ageret styrende overfor lærerne, og at lærerne ikke altid har været interesserede i hjælp fra vejlederne. I forhold til interaktionsmønsteret mellem vejleder og lærer udtaler Signe, at som vejleder var ". . . det ligesom os der kom og dikterede nogle ting . . ." (bilag 10, s. 17), og forklarer senere, at hendes oplevelse som lærer var, at: ". . . vejlederen skulle jo ikke løse mine elevers problemer vel, altså det skulle jeg selv have fingrene i... hun skulle ikke ind og overtage mine arbejdsopgaver . . ." (bilag 10, s. 18). I dette lys er interaktionen mellem Signe og Karina ikke nødvendigvis enkeltstående, men kan fortolkes som et udtryk for et interaktionsmønster kendetegnet ved en antagonistisk relation mellem vejleder og lærer. Denne antagonistiske relation kan forstås som en kamp om hvis faglighed, der gælder (Elias, 1970, s. 74-77).

Interaktionsmønsteret mellem vejleder og lærer kan således fortolkes som en rivalisering mellem de to parter; en antagonistisk relation, hvor de hver især udgør en funktion for hinanden. For Signe udgør Karina funktionen: *lærer hvis faglige stolthed er svær at knække* (bilag 10, s. 29). For Karina udgør Signe funktionen *vejlederen, der vil bestemme over min undervisning* (bilag 10, s. 30). I denne type interaktionsmønster vil de hver især søge at kæmpe mod hinanden, frem og tilbage, som i et skakspil. Dette interaktionsmønster fortsætter ligeså længe, at begge parter søger at bekæmpe hinanden (Elias, 1970, s. 74). Denne kamp ses for eksempel, i det Signe forsøgte at forandre magtbalancen ved at danne en magtfiguration med skolelederen, hvilket ikke virkede.

Denne analyse af interaktionsmønsteret mellem lærer og vejleder viser, at samarbejdet om *Data i praksis* kan besværliggøres af et relativt stabilt interaktionsmønster karakteriseret ved en antagonistisk relation mellem lærer og vejleder. På denne måde er der risiko for, at den databaserede praksis bliver taget som gidsel i en kamp om hvis faglighed, der gælder.

Kompleksiteten i Signe og Karinas dialog om støtte til to elever

I denne interaktion mellem Signe og Karina var magtbalancen til Karinas fordel, og hun styrede interaktionens udvikling således, at hendes to elever ikke skulle deltage i Signes. Det ser umiddelbart meget ukompliceret ud, men forstås interaktionen ud fra Signes oplevelse af lærer-vejlederfigurationen, bliver denne interaktion straks mere kompleks. I dette lys er denne interaktion, hvor Signe afviser Karina ikke enkeltstående, men kan fortolkes som et udtryk for et relativt stabilt interaktionsmønster kendetegnet ved en antagonistisk relation vejleder og lærer imellem. Dette interaktionsmønster kan forstås som en kamp om hvis faglighed, der gælder. Konsekvensen af dette er, at det som skulle være et samarbejde om implementeringen af *Data i praksis*, udmundes i en kamp om hvis faglighed, der vejer tungest i anvendelsen af data. Ydermere er der vel ikke en af de to parter, som ensidigt kan sige at vide, hvad der er bedst for eleverne. Er det bedst, at eleverne bliver i danskundervisningen eller skal de på Signes kursus, hvor de kan træne kompenserende hjælpemidler til afgangsprøverne? Det er det vel intet simpelt svar på.

Signe vil ikke være leder på et fagmøde for sproglærere

Nationale tests viser, at en stor gruppe elever på 7. årgang ikke klarer sig tilfredsstillende i sprogfagene på Godfred Skole. Derfor har ledelsen bestemt, at Signe skal lave et oplæg om kompenserende hjælpemidler på et fagudvalgsmøde for skolens i alt ti sproglærere. Viceskolelederen Hans' forhåbning er, at oplægget skal give sproglærerne redskaber til at hjælpe

elever med læse- og skrivevanskeligheder, så eleverne bedre kan deltage i sprogfagene. Til fagmødet deltager ledelsen ikke men kun Signe og de ti sproglærere. Signe forklarer, at hun ikke mener lærerne havde de store forventninger til mødet, da det var et normalt fagmøde, som dermed er obligatorisk at deltage i. Forud for fagmødet er Signe ikke bevidst om, hvad lærerne har brug for, og forhører sig ikke hos dem. Signe går i stedet til viceskolelederen Hans for at få sparring, da han har erfaring som læsekonsulent. Signe forklarer desuden, at det er Hans, som har bedt hende lave oplægget, så hun oplever det naturligt at opsøge Hans for at høre, hvad han forestiller sig mødet skal indeholde. På selve mødet oplever Signe, at sproglærerne lytter pænt og, at der er lidt dialog. Efter oplægget får Signe lidt feedback, men beskriver responsen som begrænset. Signe forklarer, at hendes motivation for at lave oplægget er, at ledelsen finder hendes bidrag som læsevejleder relevant for sproglærerne, og uddyber, at hun faktisk ikke kan lide at skille sig ud fra gruppen af lærere. (Bilag 16)

Analyse af kompleksiteten i fagmødet med sproglærerne, hvor Signe ikke vil være leder

Parternes intentioner og deres gensidige afhængighed

Ud fra Signes beskrivelse er viceskolelederen Hans` intention med at få Signe til at lave et oplæg på fagmødet, at sproglærerne skal klædes på til at kunne hjælpe elever med læse- og skrivevanskeligheder. Signes intention virker til primært at handle om at lave et oplæg, som lever op til Hans` forventninger og samtidigt opretholde kollegial status med lærerne. Ud fra Signes fremstilling da syntes sproglærernes intentioner ikke at være direkte relateret til fagmødets indhold dvs., hvordan eleverne på 7. årgang kan hjælpes i sprogfagene, men handler i stedet om at mødet er obligatorisk. (Mead, 1934)

Den gensidige afhængighed til fagmødet består for det første af Hans´ afhængighed af Signe. Hans er afhængig af, at Signe laver et oplæg til faglærerne om kompenserende hjælpemidler således, at sproglærerne kan hjælpe de svage elever med at deltage i sprogfagene. Derudover er Hans også afhængig af, at lærerne tager oplægget til sig og udvikler deres praksis. Signe er afhængig af at kunne opfylde Hans` forventninger til oplægget. Samtidigt oplever Signe også at være afhængig af, at sproglærerne forsat ser hende som lærer og ikke som leder. Sproglærerne er afhængige af Signes oplæg for at kunne inkludere flere elever i sprogundervisningen. Sidste perspektiv fremstår ikke i Signes beskrivelse som et eksplicit behov hos lærerne. (Stacey, 2011, s. 303)

Kompleksitet i parternes intentioner og deres gensidige afhængighed

Allerede i redegørelsen for parternes intentioner og deres gensidige afhængighed i relation til dette fagmøde for sproglærerne tegner der sig et billede af, at implementeringen af *Data i praksis* ikke nødvendigvis udvikler sig ligefrem og forudsigeligt. Det som træder frem er, at Hans har en intention om, at sproglærerne igennem oplægget får redskaber til at støtte eleverne men, at det er Signe som skal give oplægget om redskaberne. Signes intention er at leve op til Hans' forventninger til oplægget samtidig med, at hun ikke ønsker at adskille sig fra lærergruppen (Mead, 1934). At blive placeret i en lederposition, samtidigt med ikke at ville adskille sig fra sine kollegaer ligner dilemmaet, som Signe også oplevede i mødet med 6. årgangs dansklærere. I dette lys er det min tese, at faggruppemødets udvikling i højere grad kendetegnes ved, at Signe tager afstand fra lederpositionen, end intentionen om sproglærernes anvendelse af kompenserende læremidler. Denne tese vil jeg undersøge ved at analysere, hvordan Signe aktivt søger at bevare en magtbalance, der er til viceskoleledelsen Hans' fordel.

Signe bruger magtbalancen strategisk

Til en start kan der i Signes resume af fagmødet tydes, hvordan hun holder hendes position som leder ud fra kroppen i strakt arm samtidig med, at hun udfylder den opgave, hun er blevet bedt om at løse:

". . . jeg var så blevet bedt om at skulle fortælle noget om kompenserende hjælpemidler i forhold til elever med læse- og skrivevanskeligheder . . . hvad der var af nyt på den front . . . og så holdt jeg et lille kursus på omkring halvanden time og sproglærerne fik noget materiale med. Det er jo ikke fordi man få voldsomt meget respons, der er jo ingen evaluering . . . men jeg spurgte ind undervejs og snakkede med nogle enkelte efterfølgende, hvor jeg føler de fik noget med. . .". (Bilag 10, s. 19)

Signes afstandstagen fra lederpositionen ses her i den første linje, og vil i det følgende belyses igennem en analyse af magtbalancen mellem hende og viceskolelederen Hans, idet opretholdelse af denne magtbalance syntes vigtig for Signe. Med inspiration fra spilmetafor 1.1 med en overlegen og en svag spiller (Elias, 1970, s. 76-77), tegner sparringen mellem Signe og Hans et billede af, at magtbalancen er til Hans' fordel, idet Signe er meget opsat på at efterkomme Hans' forventninger til oplægget. Signe beskriver:

”Jeg ved ikke, hvor de [sproglærerne] er henne. Jeg ved ikke, hvad de har af behov, men der bruger jeg så min viceskoleleder . . . og det er det fede ved, at han tidligere har været læsekonsulent i en anden kommune, så han ved lige præcis, hvad der rør sig inden for det her felt, så det er med ham, jeg har min sparring, hvor jeg spørger ham, for det er ham, der bestiller mig, hvad har du af forventninger? Hvad er det du tænker og hvad forestiller du dig?” (Bilag 10, s. 20).

I den simple analyse er magtbalancen til Hans` fordel og han kan i store træk styre sparringens udvikling således, at oplægget planlægges ud fra hans intentioner. Det, som imidlertid ikke kommer frem i denne simple analyse, er, hvordan magtbalancen kan forstås ud fra Signes intention om ikke at ville adskille sig fra sine lærerkollegaer. I dette perspektiv kan det tænkes, at Signe netop bruger sparringen til at positionere Hans som leder og ansvarshavende i forhold til oplægget således, at hun kan fortælle sine kolleger, at *hun er blevet bedt om* at fortælle noget om kompenserende hjælpemidler. På denne måde er det dermed muligt for Signe at holde oplægget på fagmødet uden at agere leder og dermed bevare positionen som lærer. Således kan Hans` magtposition både forstås ud fra hans intention om at styre oplægget til fagmødet og Signes intention om netop ikke at ville tage ansvar for oplægget af frygt for at adskille sig fra lærerne. Hvordan disse forskelligartede intentioner spiller ind på faggruppemødets udvikling, vil jeg forsøge at illustrere med min egen spilmetafor inspireret af Elias (Elias, 1970).

Et pseudomøde?

Hvis vi ser på faggruppemødet som et spil, så kan det i lyset af perspektiver fra ovenstående analyse siges at bestå af tre parter Hans, Signe og sproglærerne. Det interessante ved dette spil er imidlertid, at den ene spiller, Signe, helst vil være på hold med gruppen af sproglærere. Af denne årsag lægger Signe lederpositionen over på Hans, som ikke deltager i mødet, idet han havde en forventning om, at Signe skulle agere leder på mødet. I dette lys bliver spillet ikke et rigtigt spil, men derimod et pseudospil. Et pseudospil, hvor Signe og sproglærerne bevæger sig rundt på banen uden, at der er noget på spil, i det Hans ikke er til stede til at spille. I Signes beskrivelse er Hans imidlertid til stede igennem de rammer, skoleledelsen har udstukket. Signe forklarer, at ledelsen har bestemt, at mødet skal afholdes ”. . . det står ikke til diskussion” (bilag 10, s.19), og at hun skal levere indholdet fordi ”. . . der skal være et eller andet indhold. . .” (bilag 10, s.22). Ud fra disse perspektiver kan faggruppemødet lyde som en formalitet, hvor Signe og sproglærerne spiller fordi Hans har sagt, at de skal, og ikke fordi der er noget på spil. Hertil skal det bemærkes, at disse perspektiver er fra Signes

narrativ, og andre perspektiver vil gøre sig gældende for sproglærerne. Ikke desto mindre kommer der i Signes narrativ vigtige pointer frem om implementeringen af en *Data i praksis*, som jeg vil opsummere i næste afsnit.

Kompleksiteten i fagmødet hvor Signe holder et oplæg

I denne analyse kommer kompleksiteten frem, idet viceskoleledere Hans søger at udøve ledelse igennem Signe. På Hans' foranledning skal Signe holde et oplæg for sproglærerne. Hans og Signe har imidlertid forskellige intentioner i henhold til dette oplæg. Hans vil ruste sproglærerne, hvilket Signe også vil, men samtidigt vil Signe ikke positionere sig som leder over for sine lærerkolleger. I dette lys tyder det på, at det er Signes intention om ikke at fremstå som leder, der bliver fremtrædende, hvilket kan have bevirket at mødet udviklede sig som en ren formalitet. Forskelligheden i intentioner samt Signes udfordring med at positionere sig er udtryk for kompleksitet i dette samarbejde. I forlængelse heraf er det desuden interessant, hvordan det fremstår som, at Signe strategisk positionere Hans som lederen for at positionere sig selv som lærer, hvilket igen øger kompleksiteten.

For at opnå en forståelse for kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* har vi nu undersøgt tre konkrete samarbejdssituationer fra et vejlederperspektiv. Her fremkom det blandt andet, hvordan Signes positionering overfor sine lærerkolleger syntes at besværliggøre en lineær styret implementering. I det næste afsnit undersøges kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* yderligere, idet jeg analyserer en samarbejdssituation fra et lærerperspektiv.

Anna – Lærer

Anna er lærer og tillidsrepræsentantsuppleant (TR-SUP) på Godtfred Skole, samt medlem af MED-udvalget⁵. Anna er klasselærer i en 4. klasse, hvor hun underviser i dansk, musik og kristendomskundskab. Derudover underviser Anna også i svømning på mellemtrinnet. Idet Anna har forpligtigelser, som TR-SUP og er medlem af MED-udvalget, underviser hun kun 21 lektioner. (Bilag 11)

⁵ Et udvalg som skal fremme medarbejderindflydelsen på arbejdspladsen

Teamsamarbejde om *Data i praksis* går i opløsning

Ledelsen på Godtfred Skole havde bestemt, at aktionslæringen i *Data i praksis* på mellemtrinnet skulle omhandle skole-hjemsamarbejdet, og at hvert årgangsteam selv skulle vælge fokus for deres egen dataindsamling. På 4. årgang er Anna i årgangsteam med tre andre lærere, Louise, Maja og Helle. Louise og Maja er klasselærere i de to andre 4. klasser, og Helle underviser i matematik i de tre klasser på årgangen. Til den første af de to workshops vælger Anna, Louise, Maja og Helle, at deres aktionslæring skal omhandle kommunikationen mellem skole og hjem på SkoleIntra. I arbejdet med hvilke spørgsmål deres undersøgelse skal indeholde, går det imidlertid op for Anna, at de to andre klasselærere, Louise og Maja, ikke er interesserede i at spørge så åbent ind til forældrenes behov for kommunikation, som hun selv ønsker. Anna er dog ikke mere overrasket end, at hun på baggrund af tidligere erfaringer med teamsamarbejdet med Louise og Maja var bevidst om, at det kunne blive et udfordrende samarbejde. Anna oplever for eksempel, at Maja og Louise generelt undgår samarbejde i teamet ved at fraskrive sig ansvar i de problematikker, der opstår med elever og forældre. På workshoppen oplevede Anna, at Louise og Maja ikke ville spørge ind til forældrenes behov for kommunikationen på SkoleIntra, da det i deres perspektiv ville give forældrene en forventning om, at lærerne straks skal efterkomme deres ønsker. Efter den første workshop vælger Anna derfor at gå til skolelederen, Inger, og fortælle om udfordringen med teamsamarbejde. Skolelederen giver Anna lov til at forsætte dataindsamlingen alene således, at hendes undersøgelse kun omhandler forældrene i hendes klasse. I Annas undersøgelse vælger hun bl.a. at spørge åbent ind til, hvad forældrene gerne vil informeres om, og hvor informationerne skal ligge. Helle som på første workshop forholdt sig anonymt til planlægning af dataprojektet, vælger efterfølgende at samarbejde med Anna om hendes dataindsamling og forandringstiltag. (Bilag 17)

Analyse af kompleksiteten i teamsamarbejdet om *Data i praksis*

Parternes gensidige afhængighed og forskellige intentioner

I dette teamsamarbejde er de alle fire, Anna, Louise, Maja og Helle gensidigt afhængige af hinanden for, at de som årgangsteam kan lave en dataindsamling om kommunikationen mellem skole og hjem (Stacey, 2011, s. 303). Deres intentioner virker imidlertid ikke til at pege i samme retning, hvilke kan komplicere teamsamarbejdets udvikling og implementeringen af *Data i praksis*. Anna forklarer, hvordan hendes intention var at spørge åbent ind til forældrenes behov for kommunikation, og at Louise og Maja ikke ville af frygt for at skulle efterkomme krav fra forældrene. I dette perspektiv kan

Annas intention forstås som, at hun gerne vil have forældrene på banen og ikke er afvisende for det arbejde, det måtte medføre. Louise og Majas intention virker til at være, at de ikke vil efterkomme krav fra forældrene og derfor ikke har nogen intention om at ændre deres kommunikation med dem. Helle forholder sig anonymt, men hendes intention kan forstås ud fra et ønske om tilhørsforhold mere end medbestemmelse i diskussionen (Mead, 1934). I Annas narrativ træder der særligt tre perspektiver frem, som kan belyse magtbalancen i teamets gensidige afhængighed, og som kan øge forståelsen for den kompleksitet, der gør sig gældende, når deres forskellige intentioner skal forenes i projektet. De tre perspektiver er:

- Magtfigurationen, Louise og Maja
- Helle er ikke klasselærer
- Anna og Majas antagonistiske relation

For at få en øget forståelse for kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* analyseres disse perspektiver først ud fra Elias' begreber om gensidig afhængighed. Dernæst analyseres ophøret af teamsamarbejdet i lyset af disse tre perspektiver ved brug af Elias spilmetaforer i relation til et spil med øget antal deltagere og spil med to niveauer (Elias, 1970, s. 79-84). Disse to spilmetaforer er relevante i forhold til at forstå ophøret af teamets samarbejde, da temmødet netop består af et øget antal deltagere, og fordi at fra et lederniveau kunne teamet ikke holdes sammen. Først skal vi imidlertid undersøge magtbalancen i teamets gensidige afhængighed.

Magtfigurationen, Louise og Maja

Anna beskriver, at allerede inden *Data i praksis*, da havde Louise og Maja dannet en figuration, som hun oplevede som svær at samarbejde med. Anna udtaler, at:

". . . teamsamarbejdet . . . eller det manglende samarbejde, det fyldte nok bare så meget, det her var jo ikke det eneste projekt, der ikke fungerede i det team . . . det var tonen på møderne . . . det var især pædagogerne, der fik tur hvis de sagde et eller andet . . . så fra de to kollegaer var det meget med "ja sådan har jeg det jo ikke" eller hvis nogle af pædagogerne siger, "Sofie hun opfører sig godt nok forfærdeligt", [så svarer de:] "Ja, altså jeg har jo aldrig problemer med Sofie" . . . (Bilag 11, s.30)

Ydermere så forklarer Anna, hvordan det generelt var svært at samarbejde med Louise og Maja, da deres tilgang ofte var "... det har jeg aldrig problemer med. . ." (bilag 11, s.34). I dette konkrete samarbejde beskriver Anna, hvordan Louise og Maja ikke ville spørge ind til, hvad forældrene gerne

vil have i relation til kommunikationen mellem skole og hjem. Anna beskriver, at Louise og Majas frygt var: ". . . at hvis man spørger forældrene, hvad de gerne vil have, så har de en forventning om at så får de det, og det var de [Louise og Maja] ikke med på. De ville gerne have lov at gøre det, som de ville . . . (bilag 11, s. 48). På mødet om *Data i praksis*, forklarer Anna, at: ". . . det var svært at sige noget, som de to ikke var enige i . . ." (bilag 11, s.40).

Det som træder frem, fra Annas narrativ om samarbejdet med Louise og Maja før dataprojektet og under det, er, at de tilsammen udgør en relativ stabil figuration, dvs. en relation kendetegnet ved gensidig afhængighed (Elias, 1998, s. 36-37). Louise og Annas gensidige afhængighed, vil jeg argumentere for, kan forstås ud fra et ønske om at opretholde en magtforskel for, at de kan sige fra over for de andre i teamet. I Elias perspektiv opretholdes magtforskelle b.la. igennem ideologiske temaer, som kan forstås som narrative temaer om eksklusion og inklusion og som betegner et "os" og et "dem" (Stacey, 2011, s. 391). I denne sammenhæng kommer dette til udtryk, idet Louise og Maja i deres kommunikation laver en gruppe, "der aldrig har problemer" og som dermed adskiller dem fra de andre, som oplever problemer. Denne betegnelse kan forstås som en ideologi, der opretholder adskillelse og magtforskel mellem Maja og Louise og de andre i teamet. Disse perspektiver om opretholdelsen af magtforskelle peger på, at Louise og Majas figuration i denne kontekst kan forstås som en magtfiguration, hvor de hver især er afhængig af at være enige med den anden for at kunne forblive i opposition. Magtfigurationen, Louise og Maja, har imidlertid ikke alene den tilstrækkelige magt til at styre udviklingen i mødet om dataprojektet, og kan dermed ikke tilskrives at være ene årsag til, at teamsamarbejdet ophørte.

Helle er ikke klasselærer så hun har ikke indflydelse

I ovenstående analyse så vi hvordan ideologien, om os "der ikke har problemer", skaber en magtfiguration bestående af Louise og Maja. Denne ideologi er imidlertid ikke den eneste ideologi, som spiller ind på magtbalancen i teamsamarbejde. I Annas narrativ kommer der også en ideologi frem, som omhandler, hvorvidt man er klasselærer eller ikke er klasselærer. Denne ideologi kommer frem i flere af Annas udtalelser om Helles position i *Data i praksis*.

Til første workshop deltager Helle ikke i diskussionen om indsamling af data i forhold til kommunikation mellem skole og hjem. Anna siger, at ". . . jeg tænker, at hun [Helle] nok sådan lidt meldte pas. Hun var ikke klasselærer, så hun var ikke den, der skulle skrive [beskeder til forældrene]

. . . ” (bilag 11, s. 48). Ikke desto mindre så bliver Helle en del af *Data i praksis*, idet hun på et teammøde spørger Anna, om hun må være sammen med hende om kommunikationen til forældrene i hendes klasse. Anna forklarer, at Helle ” . . . godt vil være med til at skrive nogle af de beskeder, for hun har matematik i min klasse . . . men hun hopper kun på min klasse . . . ” (bilag 11, s. 49). Anna forklarer, at grunden til, at Helle gerne vil være med bl.a., er fordi det er vigtigt at have et tilhørsforhold. Anna udtaler, at:

” . . . jeg tænker meget, at det var også var Helles behov for ligesom at få lov at være med . . . det der med at have et tilhørsforhold. Så kobledede hun sig lidt på min klasse og er lidt klasselærer her, fordi man har bare behov for at være et sted, hvor man er mest tror jeg. . . Det var også min klasse hun deltog i klassearrangement på . . . der er også noget mellem hende og jeg, der er der bare en anden relation . . . ” (bilag 11, s. 44).

I ovenstående uddrag er det karakteristisk, hvor vigtigt det er at være klasselærer. Med afsæt i Elias’ perspektiv på, hvordan magtforskelle opretholdes igennem inklusion og eksklusion indikere dette, at Helle er ekskluderet, da hun ikke er klasselærer, og dermed ikke kan deltage i diskussionen (Stacey 2011, s. 391). En af Elias’ pointer om opretholdelsen af en given orden, som klasselæreriologien er et udtryk for, er, at der kommunikeres om den givne orden, som om den var normal. Dette virker til at være tilfældet her, hvor Anna ikke finder det bemærkelsesværdigt, at Helle melder sig ud af diskussionen. Anna bekræfter derimod Helles ekskluderede position, idet hun forklarer, at når man ikke er klasselærer, så har man behov for at koble sig på en klasse. Det kan umiddelbart fortolkes som, at Anna deler klasselærerfunktionen med Helle, men ud fra Annas udtalelse virker det mere til at handle om et relationelt tilhørsforhold og ikke et arbejdsfællesskab, hvor klasselærerfunktionen deles. I denne forståelse tillægges Helle ikke klasselærerfunktion, men får lov at være med, hvilket netop indikerer en magtforskel.

Alt i alt tyder det på, at der her er tale om en ideologi, som omhandler forskellen mellem at være klasselærer eller ikke at være det. Forskellen er udtryk for en magtforskel, hvor Anna, Louise og Maja, som alle er klasselærere, dermed er tilladt at deltage i diskussionen om dataindsamling. For Helle, som ikke er klasselærer, er det naturligt, at hun indtager en perifer position og senere kobler sig på Annas klasse. I denne kontekst har Helle dermed kun meget lidt magt, idet hun ikke er klasselærer.

Ideologierne om os "der ikke har problemer" og os "der er klasselærere" tegner tilsammen et billede af en magtbalance, hvor Louise og Majas magt er stor og Helles er lille. Hvordan spiller Anna ind i forhold til magtbalancen? Det kunne tænkes, at hendes magt er stor, idet hun er TR-SUP, men det som imidlertid kommer frem er, at Anna og Louise har en anstrengt relation, som netop omhandler Annas position som TR-SUP. Hvordan denne relation mellem Anna og Louise, kan have haft indflydelse på magtbalancen i teamsamarbejdet om *Data i praksis*, analyseres i næste afsnit.

Anna og Majas antagonistiske relation i forhold til fagpolitik

Denne antagonistiske, dvs. fjendtlige, relation mellem Anna og Maja tydes ud fra Annas oplevelser af deres relation. Anna forklarer, at hun oplever, at Maja kan have en tendens til at tage kommunikation om faglighed og elevers trivsel som personlig kritik, hvilket gør, at der ofte opstår konflikter. Anna forklarer, at det bevirker, at ". . . hvis jeg har noget som helst med en elev i hendes klasse, så gider jeg stort set ikke at sige det til hende . . . så kan jeg ligeså godt selv tage den" (bilag 11, s. 35). Anna uddyber, at på den ene side gør relationen til Maja, at hun trækker sig tilbage, men samtidig beskriver hun, at ". . . nogle gange så går jeg jo ind i den, hvis der er noget jeg er uenig i, og så kan jeg jo godt sige, det er jeg ikke enig med dig [i], og så ved jeg at det bliver sådan meget tydelig uenighed, hvor hun så ignorerer mig i flere dage bagefter. . ." (bilag 11, s. 35).

Det bemærkelsesværdige er, at Annas beskrivelser af, hvorledes relationen til Maja er konfliktfyldt primært handler om situationer, hvor Anna agerer som TR-SUP (bilag 11, s. 35). Disse eksempler på uenighed beskriver Anna først med et eksempel, hvor Maja kræver en redegørelse og synlige resultater fra Anna efter et møde med skoleledelsen. Anna forklarer, at så siger Maja for eksempel:

" . . . hvorfor kan I ikke bare gøre noget ved det? Jamen Maja det kan vi ikke, og måske hvis du kigger på det så er det måske heller ikke reelt, at der skal ske noget ved det . . . så bliver jeg nok sådan lidt hård . . . og det gør at så bliver der konflikt. Maja havde for eksempel delt personfølsomme informationer om én elev, hvor jeg siger, at rent juridisk, så er det bundforkert, det du har gjort og så bliver det sådan lidt, hvorfor bakker min TR-SUP mig ikke op . . . Hun [Maja] har nogle meget høje forventninger til, at hvis hun siger noget til mig, så kan jeg lave det om. Lige nu kører vi OK18⁶ . . . det er nærmest, som om hun tror, at det er mig der sidder og forhandler med Ziegler⁷ . . . og hvorfor kan vi ikke bare nedlægge arbejdet var det på et tidspunkt. Så siger jeg for det første, så er det overenskomststridigt . . . og som TR-SUP må jeg under ingen omstændigheder opfordre til at i nedlægger arbejdet . . . ledelsen har

⁶ Overenskomst 2018

⁷ Kommunernes chefforhandler Michael Ziegler

ledelsesretten, så det er sådan. Så er hun [Maja] meget sådan, vi skal gøre noget og vi skal stå sammen . . . der føler jeg nogle høje forventninger til mig . . . som jeg egentlig ikke har mulighed for at levere . . . jeg har ikke den store indflydelse på om der bliver konflikt eller ej . . . og hun forventer nok lidt, at når jeg sidder i MED, så er jeg altid enig med ledelsen og hvis ikke jeg er, så skal jeg ændre det . . . jeg har jo ikke nogen indflydelse på det . . . og positionen som tillidsrepræsentant har jo mindre og mindre indflydelse . . . jeg har jo kun dialogen, jeg skal jo samarbejde . . . ledelsens beslutninger, dem skal jeg jo også tale positivt om på den måde, at jeg skal fremme et godt samarbejde og der tror jeg, hun forventer, at jeg kun er på hendes side. Det er svært, men det er i det hele taget svært som TR-SUP . . . det er jo en hel anden problematik. (Bilag 10, s. 36-38)

I denne dialog, hvor Anna afslutter med at konstatere, at dette er en helt anden problematik, så vil jeg dog argumentere for, at den antagonistiske relation, som kommer til syne i dialogen, der er relateret til fagpolitiske problemstillinger, kan have haft indflydelse på magtbalancen i teamsamarbejdet. Det skal forstås således, at den antagonistiske relation kommer til udtryk igennem et interaktionsmønster, som også ses i teamsamarbejdet. For at forstå deres interaktionsmønster undersøges det, hvorledes de begge handler på en måde, som opretholder dette mønster. Dette kommer frem i en nærmere undersøgelse af figurationen, Anna og Maja, ud fra perspektiver fra Elias' metafor om kampen mellem to primitive grupper (Elias, 1970, s. 70-77). Ligesom Elias' metafor så kan det siges, at figurationen, Anna og Maja, baseres på en kamp, hvor de hver især er afhængig af, at den anden giver modstand. Det betyder ikke, at Anna og Maja nødvendigvis ønsker en kamp, men det er imidlertid resultatet af den måde, hvorpå de interagerer med hinanden. Det er denne type interaktion, Elias beskriver, idet han siger, at hver part udgør en funktion for den anden, dvs. de hver især har noget de tilbageholder fra den anden, og som kampen handler om at få (Elias 1970, s. 73). I denne kontekst kan det tænkes, at Anna kæmper for at få Majas anerkendelse af, at hun som TR-SUP rent faktisk gør, hvad hun kan for at kæmpe lærernes sag. Omvendt så er det muligt, at Maja kæmper for, at lærerne skal stå sammen og ikke give efter for magthaverne. Dette er en kamp, hvor Maja syntes at være afhængig af opbakning fra tillidsrepræsentanterne. Disse funktioner, de hver især udgør for hinanden, kommer for eksempel frem, i det Maja foreslår, at lærerne på skolen skal nedlægge arbejdet, hvortil Anna svarer, at det strider mod hendes beføjelser som TR-SUP jævnfør overenskomst og ledelsens ledelsesret. I Elias' terminologi ses her, hvordan der i figurationen, Maja og Anna, eksisterer en relativ stabil antagonistisk relation. En relation karakteriseret ved Majas invitationer til aktion, som modsvares af Annas forklaringer om rammer og regler.

Anna og Majas antagonistiske relation i teamsamarbejdet

Dette interaktionsmønster, baseret på en antagonistisk relation, kan der ses tegn på i Annas oplevelse af teammødet. På teammødet består interaktionen imidlertid imellem Anna og magtfigurationen, Maja og Louise. Her beskriver Anna, hvorledes hun oplevede, at Louise og Majas indgang til at spørge om forældrenes behov for kommunikation var, at ". . . det skal de i hvert fald ikke bestemme, og jeg gør i hvert fald, som jeg plejer, og forældrene, de skal ikke bare tro, at bare fordi de ønsker noget, så bliver det også sådan . . ." (bilag 11, s.5). Annas oplevelse af interaktionen med Maja og Louise på teammødet bærer flere lighedspunkter med interaktionsmønsteret relateret til fagpolitik. Maja er i opposition mod forældrene, som ikke skal have love at bestemme over, hvordan hun udfører sin lærergerning, og Anna er fokuseret på at skabe et godt samarbejde med forældrene. Ønsket om at skabe et godt samarbejde med forældrene kommer frem, i det Anna beskriver, hvorledes hun oplevede at have aktier i *Data i praksis*. Anna udtaler, at: ". . . måske var det fordi, jeg var inde som TR-SUP og i MED, at jeg også føler, jeg har været med til at bestemme at mellemtrinnet skulle have om skole-hjem-samarbejdet" (bilag 11, s. 44). Disse udtalelser indikerer, at Anna og Majas interaktionsmønster i teamsamarbejdet også er baseret på en antagonistisk relation, hvor Anna søger at skabe et godt samarbejde med forældrene, hvor Maja og Louise er i opposition. Denne antagonistiske relation, som syntes at have et fagpolitiske afsæt, kan således også have haft indflydelse på magtbalancen på teammødet. Det skal forstås således, at magtfigurationen, Maj og Louise, styrkes yderligere af, at teamsamarbejdet om *Data i praksis* er en kontekst, hvor Maja og Louise ikke er afhængige Anna for at være i opposition. I dette perspektiv syntes Anna ikke at have særligt meget magt i teamsamarbejdet, hvilket ses i det hun vælger at gå til ledelsen.

Opsummering på de tre perspektiver og magtbalancen i teamet

I ovenstående tre analyser åbnes for en forståelse af den kompleksitet, som gør sig gældende, idet teammedlemmernes forskellige intentioner skal forenes i et samarbejde om *Data i praksis*. Det ses, hvordan ideologien om "os der ikke har problemer" skaber en magtfiguration bestående af Louise og Maja. Det ses, hvordan klasselæreriologien efterlader Helle, som ikke er klasselærer, med en relativt lille magt i teamsamarbejdet. Til sidst ses det, hvordan Anna og Majas antagonistisk relation baseret på fagpolitik, kan have haft indflydelse på teamsamarbejdet ved at styrke Maja og Louises

magtfiguration. Ydermere vurderes det, at den antagonistiske relation, med Maja og Louise i denne kontekst, efterlader Anna med relativt lidt magt i teamet.

I lyset af disse tre analyser kunne man antage, at Maja og Louise er i en position med tilstrækkelig magt til at kunne styre teamarbejdet således, at dataindsamlingen bliver udført på deres måde. Det kan forstås således, at deres magt ligner den overlegne spiller i spilmetafor 1.1, hvor de så ville kunne styre spillet mod den svage opponent, som i denne kontekst skal forstås som Anna og Helle (Elias, 1970, s. 76-77). Det får Maja og Louise imidlertid ikke lov til, idet Anna går til ledelsen og får lov til at lave sin egen dataindsamling således, at teamet deles i to. Denne udvikling syntes ikke at kunne forklares ud fra de forståelsesrammer, som Elias' simple spilmetaforer udgør, og som er blevet anvendt hidtil. For at forstå denne udvikling kan Elias' perspektiver på et spil med mange personer anvendes samt spilmetaforen om et spil på to niveauer.

Samarbejdssituation med mange personer kan være uoverskueligt

Elias beskriver, at når der tilføjes flere spillere til spillet, da kan den samlede gruppe risikere at disintegrere og spille spillet uafhængigt af hinanden. Grunden hertil er, at spillet bliver mere og mere uorganiseret og det bliver sværere og sværere for selv stærke spillere at lave gode træk. Konsekvensen er, at spillerne finder nye måder at organiserer sig på, hvilket kan forstås som temaets deling i to (Elias, 1970, s. 80-81). I forhold til teamets arbejde med *Data i praksis* forstås det øgede antal spillere som ledelsens beslutning om, at den databaserede praksis skal implementeres i årgangsteams, dvs. ikke individuelt eller i par. Oplevelsen af ikke at kunne lave gode træk kommer til udtryk, idet at Anna går til ledelsen og forklarer, at samarbejdet i temaet ikke virker og spørger om det så "... betyder, at jeg er nødt til at lade være med at gøre noget som helst ... fordi jeg ikke kan få mit team med ... " (bilag 11, s. 6).

I lyset af Elias' spil med øget antal spillere kan teamets disintegration forstås som et udtryk for, at teamets figuration med Helle, som ikke er klasselærer og magtfigurationen, Louise og Majas, har været for uoverskuelig for Anna at agere i. Som en konsekvens heraf er hun gået til skolelederen for hjælp og for at skabe tilstrækkelig magt til at tippe magtbalancen i teamet til hendes fordel.

Uanset hvad forklaringen er på, at Anna går til skolelederen, så er det imidlertid virkelig interessant, at skolelederen tillader disintegrationen. Man kunne antage, at lederen netop har tilstrækkelig magt til at kunne styre teamets samarbejde, men det har lederen faktisk ikke i Elias' perspektiv. For at

forstå denne formindskede ledelsesmagt vil jeg anvende perspektiver fra Elias' spilmetafor 3.1 om et spil på to niveauer (Elias, 1970, s. 81-83).

Et spil på to niveauer hvor lederen har begrænset mulighed for at styre

Modsat de simple spilmetaforer, som er anvendt hidtil, så tilføjes i denne type spil et højere niveau, som består af ledere. Alle spillere er forsat gensidigt afhængige, men de spiller ikke alle direkte mod hinanden, da det er forbeholdt lederne, som korrigerer spillet. Begge niveauer er afhængige af hinanden, men magtbalancen mellem de to niveauer kan variere alt efter behovet for hinanden. Elias pointerer, at i spil på to niveauer, hvor magtbalancen er til lederens fordel, som i denne kontekst er skolelederen, så er lederen alligevel afhængig af spillerne på det første niveau, dvs. lærerne. Elias beskriver, at lederens magt i disse spil ikke kan forstås på linje med den overlegne spiller i spilmetafor 1.1, der kan styre spillet mod den svage spiller. Grunden er, at der i spil på to niveauer er flere gensidigt afhængige magtbalancer, som alle kan sætte begrænsninger for selv den stærkeste leder (Elias, 1970, s. 82). I dette perspektiv kan disse gensidigt afhængige magtbalancer forstås som skolelederens gensidige afhængighed med enkelte lærere såvel som hele lærergruppen. Der er selvfølgelig mange flere relationer kendetegnet ved gensidig afhængighed men for at begrænse kompleksiteten inkluderes skolens vejledere, forældregruppen, politikere og eksterne samarbejdspartnere ikke. Empirien tillader os ikke et indblik i skolelederens overvejelser i beslutningen om at lade teamet på 4. årgang disintegrere, men Elias' perspektiv på ledelsens gensidige afhængighed kan give en ramme til at forstå den kompleksitet, som både begrænser og muliggør skolelederen i sine beslutninger. I denne kontekst kan det tænkes, at skolelederens beslutning om at lade temaets samarbejde ophøre hænger sammen med relationen til Anna, som er TR-SUP og dermed en vigtig samarbejdspartner for skolelederen i mange henseende. Af denne årsag kan det tænkes, at skolelederen vægter relationen til Anna højere end teamsamarbejdet i *Data i praksis*. Samtidig kan det tænkes, at den gensidige afhængighed mellem skoleledelsen og lærerne spiller ind på den måde, at det kan skabe røre blandt lærerne, såfremt lederen bruger sin magt til at tvinge teamsamarbejdet på 4. årgang igennem. Disse perspektiver er som sagt spekulationer, som ikke er et udtryk for, hvad skolelederen rent faktisk gjorde sig af overvejelser. Ikke desto mindre illustrerer perspektiverne, at den gensidige afhængighed begrænser selv skolelederen, som dermed ikke kan trumfe teamsamarbejde om dataprojektet igennem for 4. årgang.

Kompleksiteten i teamsamarbejdet om *Data i praksis*

I analyserne af dette teamsamarbejde åbner der sig mange vigtige perspektiver, som øger forståelsen for den kompleksitet, som gør sig gældende i implementeringen af *Data i praksis*. Det kom frem, at ideologien om "os der ikke har problemer" skabte en magtfiguration bestående af Maja og Louise, som bevirkede, at de kunne modarbejde arbejdet med *Data i praksis*. En anden ideologi, klasselærerideologien, efterlod Helle uden indflydelse på samarbejdet om *Data i praksis*. Anna og Majas antagonistisk relation baseret på fagpolitik, synes at have haft indflydelse på teamsamarbejdet ved at have styrket Maja og Louises magtfiguration, og samtidigt efterladt Anna med meget lidt magt i teamsamarbejde. Det vurderes, at magtfigurationen, Maja og Louise, havde tilstrækkelig magt til at styre teamsamarbejdet i deres retning, men det skete imidlertid ikke. Det tyder imidlertid på, at de to var anledning til, at Anna ikke kunne overskue samarbejdet, og således gik til skolelederen. Skolelederen lader imidlertid temaet dele i to, hvilket er interessant, fordi man kunne antage, at lederen har tilstrækkelig magt til at styre teamet. Hertil gives der perspektiver, som belyser, hvorledes skolelederen er begrænset i sine muligheder for at kunne styre teamsamarbejdet på 4. årgang. Det synes plausibelt, at skolelederen muligvis vægter relationen til Anna højere end teamsamarbejdet, da hun er afhængig af Annas samarbejde i kraft af hendes funktion som TR-SUP. Der synes ligeledes at kunne argumenteres for, at den gensidige afhængighed mellem skoleledelsen og lærerne spiller ind på den måde, at skolelederen er bange for at skabe røre blandt lærerne, hvis hun tvinger teamsamarbejdet på 4. årgang igennem. Til sammen belyser disse analyser perspektiver på, hvor komplekst det kan være, når fire lærere skal samarbejde om *Data i praksis*. Kompleksiteten underbygges yderligere af, at end ikke skolelederen kunne få dem til at samarbejde.

Afrunding

I dette afsnit vil jeg afrunde min undersøgelse af kompleksiteten i reformtiltaget *Data i praksis*. Da samarbejdssituationerne om reformtiltaget er analyseret ud fra en dynamisk forståelse af, individ og organisation, kan der ikke laves nogle endelige konklusioner om den kompleksitet, der fremtræder.

Med afsæt i følgeforskningens evaluering af folkeskolereformens implementering har jeg i dette speciale været nysgerrig på at forstå, hvorfor effekten af implementeringen af reformen

fremkommer så varierende. For at undersøge dette nærmere har jeg taget afsæt i en case fra Godthåb Skole, som har arbejdet med implementering af reformtiltaget *Data i praksis*. Jeg har arbejdet ud fra problemformuleringen: *Hvordan man kan forstå kompleksiteten i implementeringen af Data i Praksis?* For at besvare denne problemformulering har jeg analyseret kompleksiteten i konkrete samarbejdssituationer om reformtiltaget fra tre forskellige perspektiver. Med afsæt i disse tre analyser vil jeg runde af med at skitsere den kompleksitet, der fremtræder i skolelederens, læsevejlederens og lærerens samarbejdssituationer. Disse perspektiver på kompleksiteten i implementeringen af *Data i praksis* kan således give en begyndende forståelse for, hvorfor effekten af reformen er så varierende, og således være afsæt for yderligere undersøgelser af kompleksiteten i folkeskolereformens implementering.

Kompleksiteten i skolelederen Ingers to møder

Inger fik mødet om støtte til tysk på 6. årgang til at lyde som en simpel og forudsigelig mødeproces. Det var imidlertid ikke så simpelt. Kompleksiteten består for det første i, at tysklærerne havde en anden opfattelse af, hvilken type støtte, de ville have. Derudover består kompleksiteten i, at Inger holder et formøde med vejlederen Signe, hvilket Inger muligvis gør for, at oprette en magtfiguration med Signe således, at den aftale de to laver om støtte nemmere kan føres igennem på mødet med lærerne. Det kan tænkes, at såfremt dette formøde ikke var blevet afholdt, kunne vejlederen og tysklærerne sammen skabe tilstrækkelig magt til at stille krav til Inger om typen af støtte. Dette kunne have bevirket en mødeproces, der var mindre styret af Inger og dermed skabt et mere uforudsigeligt resultat. Disse to sammenhængende møder viser, hvordan det, som ligner en simpel proces, kan være mere kompleks og krævede i denne situation. Inger handlede strategisk for, at den databaserede praksis blev implementeret i tråd med hendes tanker. I evalueringsmødet med foreningsrepræsentanterne er det imidlertid en anden type kompleksitet, som kommer frem.

Kompleksiteten i mødet med Inger og Sune samt foreningsrepræsentanterne ses for det første, idet en af foreningsrepræsentanterne, Karla, også er forælder til et barn, som har haft en dårlig oplevelse med valgfaget. I lyset af deres gensidige afhængighed betyder det, at Inger både skal justere sine handlinger, i forhold til de krav foreningerne har samt i forhold til bestemmelser om skolens opsyn med eleverne. For det andet ses kompleksiteten, idet hver part udgør en vigtig funktion for hinanden for, at valgfaget kan lykkes samtidig med, at magtbalancen på mødet syntes at være relativt lige. Dette bevirker, at ingen af parterne har tilstrækkelig magt til at kunne styre mødet

fuldstændigt. I dette lys består kompleksiteten af, at evalueringsmødet således kan forstås som paradoksalt uforudsigeligt og forudsigeligt. Mødet kan forstås som uforudsigeligt, fordi hver part kan komme med krav til den anden, som ikke kan forudsiges og som skal efterkommes. Inger blev for eksempel nødt til at finde flere ressourcer til valgfaget for at efterkomme foreningernes krav. Samtidigt kan mødet også siges at være forudsigeligt, idet den relativt lige magtbalance bevirker, at der opstår et interaktionsmønster, hvor de hver især justerer deres handlinger, således at de kan efterkomme den andens krav. I Ingers to samarbejdssituationer er det desuden karakteristisk, at ressourcer er en vigtig faktor. Dette bidrager til kompleksiteten, idet at implementering af *Data i praksis* skal ske inden for en snæver økonomisk ramme.

Kompleksiteten i vejlederen Signes tre møder

I mødet med dansklærerne på 6. årgang syntes magtbalancen at være til Signe og læsekonsulenten Lises fordel. Med dette afsæt ligner det umiddelbart, at mødet udvikler sig meget lineært, hvor data om 6. årgangs læse- og skrivekompetencer anvendes til at yde støtte i henhold til den ansvarsfordeling, som Signe og Lise refererer til på mødet. Kompleksiteten kommer imidlertid frem igennem Signes oplevelse af, at skulle vejlede sine lærerkolleger. Det tyder på, at Signe læner sig op ad Lisas ekspertposition for at undgå selv at skulle påtage sig den. I denne positionering af Lisa som ekspert og sig selv, som lærerkollega ligner det, at Signe frygter at blive ekskluderet fra sine lærerkolleger, hvilket muligvis også kan opleves som et tab af identitet. Det som ligner en lineær proces, viser sig mere kompleks, i det Signe i mødet med dansklærerne både skal lave aftaler om støtte og forsøge at positionere sig således, at hun kan bevare sin identitet som lærer. Lignende perspektiver kommer frem på fagmødet med sproglærerne, hvor Signe står i en lederposition og skal give et oplæg for sine kollegaer.

I relation til Signes oplæg for sproglærerne kommer kompleksiteten frem, idet viceskolelederen Hans søger at udøve ledelse igennem Signe. På Hans' foranledning skal Signe holde et oplæg for sproglærerne, men Hans og Signe har forskellige intentioner i henhold til dette oplæg. Hans vil uddanne sproglærerne, hvilket Signe også vil, men samtidigt vil Signe ikke positionere sig som leder over for sine lærerkolleger. I dette lys tyder det på, at det er Signes intention om ikke at ville fremstå som leder, der bliver fremtrædende på mødet, hvilket kan have medført, at mødet udviklede sig som en ren formalitet. I forlængelse heraf er det desuden interessant, hvordan det ligner, at Signe strategisk positionere Hans som lederen for at positionere sig selv som lærer, hvilket

igen øger kompleksiteten. Kort sagt, så fremtræder kompleksiteten i dette møde som forskellen mellem Signe og Hans` intentioner, Signes udfordring med at positionerer sig og den måde Signe kan have brugt den eksisterende magtbalance som strategisk træk for ikke at positioner sig som leder.

I Signes interaktion med dansklæreren Karina var magtbalancen til Karinas fordel, og hun styrede interaktionens udvikling således, at hendes to elever ikke skulle deltage i Signes træningskurser for udskolings elever. Det ser umiddelbart meget ukompliceret ud, men forstås interaktionen ud fra Signes oplevelse af lærer-vejlederfigurationen, bliver denne interaktion straks mere kompleks. I dette lys kan deres interaktion fortolkes som et udtryk for et relativt stabilt interaktionsmønster kendetegnet ved en antagonistisk relation vejleder og lærer imellem. Dette interaktionsmønster kan forstås som en kamp om hvis faglighed, der gælder. Konsekvensen af dette er, at det som skulle være et samarbejde om implementeringen af *Data i praksis* udmundes i en kamp om hvis faglighed, der gælder. Derudover fremtræder kompleksiteten i det, at der ikke er et entydigt svar på, om træningskurserne overhovedet er den bedste støtte for de to elever, selvom data viser, at de kunne få et udbytte. Det kan tænkes, at der er andre faktorer, som gør, at det er bedst for eleverne at blive i danskundervisningen.

Kompleksiteten i læreren Annas samarbejde med sit team

I teamsamarbejdet på 4. årgang fremtræder mange udtryk for kompleksitet i implementeringen af *Data i praksis*. Det kom frem, at ideologien om "os der ikke har problemer" skabte en magtfiguration bestående af Maja og Louise, som bevirkede, at de kunne modarbejde implementeringen af *Data i praksis*. En anden ideologi, klasselæreriologien, efterlod Helle uden indflydelse på samarbejdet om *Data i praksis*. Anna og Majas antagonistisk relation, baseret på fagpolitik, tyder på at have haft indflydelse på teamsamarbejdet ved at have styrket Maja og Louises magtfiguration, og samtidigt efterladt Anna med meget lidt magt i teamsamarbejde. Det ser ud til, at magtfigurationen, Maja og Louise, havde tilstrækkelig magt til at styre teamsamarbejdet i deres retning, hvilket imidlertid ikke skete. Det tyder imidlertid på, at de to var anledning til, at Anna ikke kunne overskue samarbejdet og således gik til skolelederen. Skolelederen lod temaet dele sig i to, hvilket er interessant, fordi man kunne antage, at skolelederen har tilstrækkelig magt til at styre teamet. Skolelederen kan imidlertid også være begrænset i sine muligheder for at styre teamsamarbejdet. Det foreslås, at skolelederen

muligvis vægter relationen til Anna højere end teamsamarbejdet, da skolelederen er afhængig af Annas samarbejde i kraft af hendes funktion som TR-SUP. Det foreslås også, at den gensidige afhængighed mellem skoleledelsen og lærerne spiller ind på den måde, at skolelederen ikke vil undgå røre blandt lærerne, hvis hun tvinger teamsamarbejdet på 4. årgang igennem. Til ammen belyser disse analyser perspektiver på, hvor komplekst det kan være, når fire lærere skal samarbejde om Data praksis. Komplexiteten underbygges yderligere af, at end ikke skolelederen kunne få teamet til at samarbejde.

Diskussion

Afrundingen, af mine analyser af konkrete samarbejdssituationer, fortæller en historie om, hvordan implementeringen af *Data i praksis* på Godfred Skole kan karakteriseres ved at være kompleks. Specialets analyser er fremkommet på baggrund af interviews med ledere, vejledere og lærere på Godfred Skole, som har indvilliget i at hjælpe mig med min undersøgelse og dermed min fortælling. Til trods for, at interviewundersøgelsen består af en asymmetrisk magtrelation, hvor jeg stillede spørgsmålene, og interviewpersonerne skulle svare (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45), er jeg igennem udarbejdelsen af speciale blevet mere bevidst om, at interviewpersonerne også har en fortælling og som de muligvis har ønsket at bruge mit speciale til at fortælle videre. I disse overvejelser om indflydelsen af interviewpersonernes fortællinger på mit speciale, er jeg inspireret af Niels Christian Nickelsens (Nickelsen) artikel *Interventionsforskning og forførelse på en barselsgang*. I artiklen søger Nickelsen at forstå, hvilke slags forbindelser, der produceres mellem samfundsforskeren og andre deltagere i feltet (2009, s. 53), og beskriver hvordan, han som interventionsforsker på et hospital blev visket i ørene, hvilken retning han skulle fokusere sin forskning. Disse invitationer betegner Nickelsen som forførelser og pointerer, hvordan det kan lede til at særlige aktørers perspektiv styrkes eller svækkes i forskningen (2009, s. 53). Med afsæt heri, vil jeg kort diskutere nogle af de fortællinger, jeg oplever har haft indflydelse i udarbejdelsen af specialet, samt hvordan de kan have svækket eller styrket særlige aktørers perspektiver.

Til at begynde med oplevede jeg, at skolelederen Inger var enormt fokuseret på at fortælle de gode historier om, hvordan der i samarbejdet om *Data i praksis* blev fundet nogle gode løsninger. Dette var til frustration for mig, da jeg ikke var interesseret i selve løsningen men derimod, hvordan de var kommet frem til den. Et eksempel herpå, som også nævnes i analysen, er taget fra det første narrativ, hvor Inger beskriver mødet med tysklærerne, Henrik og Sofie:

”Jeg havde jo nogle ideer og nogle tanker ind i det og det havde læsevejlederen også - det var jo lidt nemmere for os ved, at vi havde snakket lidt sammen på forhånd omkring det. Og så havde Sofie og Henrik også nogle tanker, som måske var lidt anderledes, og så fandt vi sådan et sammenkog”. (Bilag 9 s. 13)

I interviewet blev min oplevelse, at Inger fortrinsvis ville tale om de gode løsninger, og hvor uproblematisk de havde været at finde frem til. Det gjorde det f.eks. svært at få en mere nuanceret beskrivelse af, hvad der foregik på formødet med vejlederen, og hvad sammenkoget bestod af. Dette bevirkede, at jeg var en smule frustreret over dette interview. Ikke desto mindre så insisterede jeg på at bruge disse narrativer i analysen for at forstå, hvordan tilsyneladende uproblematisk samarbejdsrelationer kan forstås som komplekse. Dette kan således forstås som, at Ingers fortælling faktisk blev svækket, idet mine analyser netop søgte at gøre op med den simple og uproblematisk fremstilling af samarbejdssituationerne.

Et andet eksempel på en, eller flere, af interviewpersonernes fortælling, som kan siges at have haft indflydelse på specialet, er fortællingen om, at der sættes mange tiltag i gang oppe fra, og at tiltagene ikke altid giver mening ude på skolerne. Christian, som er lærer, hvis narrativer, der desværre ikke var plads til i specialet, forklarer til slut i interviewet, at:

”... det eneste ønske jeg har til det her [interview], fordi jeg går ud fra Harlev Kommune på en eller anden måde også bliver bekendt med det, er, at det er skolerne, der kommer og siger, det er det her, vi har brug for. I stedet for, at som jeg også startede med at sige, at nogle forvaltningsfolk sidder og finder på noget”. (Bilag 13, s. 27)

Denne fortælling om, at der kommer mange tiltag i gang oppefra, som ikke altid giver mening på den enkelte skole udtrykkes også i interviewet med viceskolelederen Hans, som udtaler, at:

”Jeg tænker, at vi har politisk niveau i Harlev Kommune, der er meget langt nede i detaljerne af, hvad der foregår ude på skolerne og hvilke projekter, vi skal være med i... [Det er] sådan noget med, at nu kommer der lige, efter deadline, at alle skoler skal være med i det her... der er så nogle lærere, der har lavet en årsplan, der egentlig tilsiger noget andet, men det er så bare ærgerligt”. (Bilag 12, s. 32)

Denne fortælling kan siges at være udtryk for et perspektiv, der er blevet styrket i specialet. Det skal forstås således, at en del af min motivation for at forstå reformtiltagenes implementering stammer fra egne oplevelser af at skulle arbejde med tiltag, som kommer oppe fra. Disse tiltag har jeg langt hen ad vejen været frustreret over ligesom, at jeg tolker, at Christian og Hans er det.

Perspektivering

I forhold til reformens følgeforskning, som viser en enormt varierende effekt af implementering af reformelementerne, så bidrager perspektiverne fra afrundingen af specialet til en øget forståelse af, hvorfor forandringstiltag ikke nødvendigvis udvikler sig i den intendede retning. Disse perspektiver bidrager imidlertid ikke kun til en forståelse af den varierende effekt af implementering af folkeskolereformen, men siger også noget om det danske samfund i langt bredere forstand. Det, at reformen havde til hensigt at implementere en resultat- og målbaseret styringskæde i folkeskolen sammenholdt med, at reformen i sig selv syntes at være baseret på samme lineære logik, kan nemlig ses som et udtryk for en generel tendens i samfundet. Denne tendens kan bl.a. ledes tilbage til New Public Management, som er en ledelses- og styringsform, der netop baseres på en rationel top-down-styring med klare mål og en antagelse om en lineær kausalforhold (Arnmark & Junge, 2011). Vi ønsker fremgang og udvikling, så vi planlægger og styrer mod målet. Dette lyder jo i grunden ikke dårligt, men den måde tankegangen operationaliseres på i dag, er kortsigtet og har ikke bare uforudsigelige men også negative konsekvenser for samfundet. Tidligere professor i ledelse ved Aarhus Universitet, Steen Hildebrandt, udtaler, at: "Nogle gange er det lige før, landspolitikerne vil styre helt ned på personnummer niveau. Problemet starter med politikerne, som ønsker resultater på den korte bane. Det er dem, som sætter dagsordenen. De handler meget kortsigtet" (fra: Ejle, Nielsen & Bojsen, 2008, s. 25). De negative konsekvenser af den kortsigtede tilgang belyses i et forskningsprojekt udført af Kora, som giver et overblik over mål- og resultatbaseret styring på tre områder: folkeskole, beskæftigelse og socialområder. Seniorforsker Marie Østergaard Møller, som har stået i spidsen for forskningsprojektet, udtaler:

"Intet tyder på, at resultatbaseret styring er en god styreform på de velfærdsområder, vi har undersøgt. I vores 60 studier er der forbløffende få, som viser positive effekter af resultatbaseret styring, men mange, som viser utilsigtede eller direkte negative konsekvenser". (Fuglsang & Kestler, 2016, 14. april)

Disse utilsigtede og negative konsekvenser som nævnes, omfatter bl.a. tjeklisteadfærd, for stort fokus på lavthængende frugter og for lidt på langsigtede forbedringer samt, at institutioner prioriterer de letteste borgere eller bedste elever højest, fordi det giver mere målbar og hurtigere effekt at få den gruppe løftet. I dette lys skriver mit speciale sig ind som et bidrag til kritikken af en mål- og resultatbaseret styring i samfundet, som har taget overhånd.

Bilagsfortegnelse

Bilag 1 – Competenceudviklingsprojekt Harlev Kommune

Bilag 2 – Uddrag fra ansøgningen til Nordea-Fonden

Bilag 3 - Uddrag for evalueringen af kompetenceudviklingsforløbet

Bilag 4 – Mailkorrespondance med skolekonsulent i Harlev Kommune

Bilag 5 – Mailkorrespondance med skolelederen på Godtfred Skole

Bilag 6 - Mailkorrespondance med viceskolelederen på Godtfred Skole

Bilag 7 – Invitation til interview

Bilag 8 – Interviewguide

Bilag 9 – Interview Inger transskribering

Bilag 10 – Interview Signe transskribering

Bilag 11 – Interview Anna transskribering

Bilag 12 – Interview Hans transskribering

Bilag 13 – Interview Christian transskribering

Bilag 14 – Oplevelse af interviews

Bilag 15 – Ingers narrativer

Bilag 16 – Signes narrativer

Bilag 17 – Annas narrativer

Litteraturliste

Arnmark, L., & Junge, D. (2014). *Skoleledelse i forandring*. København K. Gyldendal Business.

Dansk Sygeplejeråd (2008). *Fænomenologi som forskningsmetode*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på:
<https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2008-23/faenomenologi-som-forskningsmetode>

Den Store Danske (2018). *Sui generis*. Lokaliseret den 29. maj 2018 på:
http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/sp-så/sui_generis

Ejler, N., Bojsen, D. S., & Nielsen, S. B. (2008). Velfærdspolitik i forvandling I F. Ludvigsen (red.). *Når måling giver mening: Resultatbaseret styring og dansk velfærdspolitik i forvandling* (s.17-27). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Elias, N. (1970). *What is Sociology?* New York: Columbia University Press

Elias, N. (1978). *The Civilizing Process; Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. New York: Urizen Books.

Elias, N., Mennell, S., & Goudsblom, J. (1998). *Norbert Elias on Civilization, Power, and Knowledge: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.

Elias, N. & Scotson, J. (1994). *The Established and the Outsiders*. London: Sage.

Fuglsang, J. & Kestler, A. (2016, 14. april): Forsker: Målstyring virker mod hensigten: Der er overraskende lidt i målstyring, som virker, siger Marie Østergaard Møller, der står bag aktuel rapport. *Politikken*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på:
<https://politiken.dk/indland/art5618754/Forsker-Målstyring-virker-mod-hensigten>

Fonseca, J. (2002). Innovation as complex responsive processes I R. D. Stacey, D. Griffin, & P. Griffin (editors), *Complexity and Emergence in Organizations* (s. 69-92). London: Routledge.

Gerrish, E. (2016). The Impact of Performance Management on Performance in Public Organizations: A Meta-Analysis. *Public Administration Review*, 76(1), 48-66.

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1 (1), 3-14.

- Hansen, A. M., & Pedersen, M. H. (2014). Vidensproduktion, positionering og magt i historieværksteder. *Tidsskrift for Arbejdsliv* 16 (3), 23-37 .
- Højbjerg, H. (2004). Hermeneutik I L. Fuglsang, & P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. udgave) (s. 309-349). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Andersen, M. M. Q., & Jordan, A. L. T. (2017). *Lærere og pædagogers oplevelse af den længere og mere varierede skoledag i folkeskolereformens tredje år*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på: <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/nov/171114-nye-foelgeforsknings-resultater-om-folkeskolereformen>
- Jens, T. (2010). *Forskningsmetode i praksis; Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard Danmark.
- Jensen, V. M., Kjer, M. G., & Skov, P. R. (2017): Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år. Lokaliseret den 24. maj 2018 på: <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/nov/171114-nye-foelgeforsknings-resultater-om-folkeskolereformen>
- KL (2013, 7. juni). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på: https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- KL (2013, 13. juni). *Folkeskolereformen*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_l-se_fakta_om_folkeskolereformen.PDF
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview; Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Langley, A., Smallman, C., Tsoukas, H., & Van De Ven, A. H. (2013). Process Studies of Change in Organization and Management: Unveiling Temporality, Activity, and Flow. *Academy Of Management Journal*, 56(1), 1-13.

- Mead, G. H. (1934). Del IV Samfundet I *Sindet, selvet og samfundet* (2. udgave) (s. 255-350). København: Akademisk Forlag
- Mowles, C., Van Der Gaag, A., & Fox, J. (2010). The practice of complexity. *Journal of health organization and management*, 24(2), 127-144.
- Møller, M. Ø., Iversen, K., & Andersen, V. N. (2016). Review af resultatbaseret styring: Resultatbaseret styring på grundskole-, beskæftigelses- og socialområdet. Lokaliseret den 24. maj 2018 på: <https://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i12749/Review-af-resultatbaseret-styring>
- Nationalpark Vadehavet (2015). *Nationalpark Vadehavet - Sort sol*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på: <https://www.youtube.com/watch?v=UBtHFEphI68>
- Nickelsen, N. C. M. (2009). Interventionsforskning og forførelse på barselsgangen. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(4), 52-68.
- Pettigrew, A. M., Woodman, R. W., & Cameron, K. S. (2001). Studying Organizational Change and Development: Challenges for Future Research. *Academy of Management Journal*, 44(4), 697-713.
- Rendtorff, J. D. (2004). Fænomenologien og dens betydning I L. Fuglsang, & P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne På tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. udgave) (s. 277-306). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Retsinformation (2014). *Bekendtgørelse om tilsynet med folkeskolens elever i skoletiden*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163981>
- Solsø, K., & Thorup, P. (2015). *Ledelse i kompleksitet; En introduktion til Ralph Staceys teori om organisation og ledelse* (1. udgave). Viborg: Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Stacey, R. D. (2011). *Strategic Management and Organisational Dynamics; The Challenge of Complexity* (6th edition). London: Pearson Education.
- Stacey, R. D., & Griffin, D. (2005). *A complexity perspective on researching organizations: Taking experience seriously*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Stacey, R. D., & Griffin, D. (2010). A complexity perspective on researching organizations: Taking experience seriously (2nd edition). London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.

Winter, S., Kjer, M. G., & Skov, P. R. (2017). *Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. Lokaliseret den 24. maj 2018 på: <https://www.sfi.dk/publikationer/goer-skoleledelse-en-forskel-12867/>