

Forstyrrelser i det fagprofessionelle rum

Forside

Masterprojekt

René Guldbrandsen

Mårupvej 15

8240 Risskov

Studienummer 20148218 – 1

Vejleder: Ann Starbæk Bager

Afleveret 20.12.2018

Indholdsfortegnelse

Tanker og retning – en indledning	4
Problemformulering	10
Struktur i opgaven	11
Metode og centrale problemstillinger	11
Videnskabsteoretisk tilgang	13
Spørgsmål til interview	14
Forskningsdesign	14
Fagprofessionalisme.....	14
Fagprofessionelle over tid	15
Organisationer som Praksisfællesskaber	19
Medarbejderne i praksisfællesskabet	20
Praksisfællesskaber	21
Læring i praksisfællesskaber	22
Social læring	24
Begrebsperspektiv	25
Negotiation.....	27
Forstyrrelser i det fagprofessionelle rum	28
Analyse af interviewspørgsmålene	29
Fælles mål	32
De nationale test.....	34
<i>”Evalueringskultur”</i>	35
Synlig læring.....	37
Målstyret Læring.....	41
Hvorfor ”det, der virker”, ikke virker	41
Læring i en fagprofessionel hverdag.....	46
Arbejds miljø og trivsel.....	48
Motivation.....	50
Fremfærdsprojektet	51
Ledelse	53
Empiri.....	55
Rammer for ledelse	56
Konklusion	57
Perspektivering.....	58

Referencer	60
------------------	----

Tanker og retning – en indledning

”Jeg har altid været glad for at være her på skolen, fordi vi har haft mulighed for at arbejde med udviklingen af skolen. Det er noget af det, der betyder mest for mig”

Citatet er fra en medarbejdersamtale, jeg havde i 2017 med en medarbejder, der er en erfaren lærer og tillidsrepræsentant på en skole, hvor jeg tidligere var skoleleder, og det illustrerer for mig en klassisk opfattelse af et af kernepunkterne i fagprofessionalisme. Medarbejderne har haft en bevidsthed om, at skole og undervisning ikke er statisk, men løbende må ændres i takt med opgavens udvikling eller ændring, og de har haft en glæde, stolthed og arbejdsmæssig tilfredsstillelse ved at have dette medejerskab til skolens udvikling og opgaveløsning. De fleste skoler er dele af et skolevæsen i en kommune, men efter at have arbejdet på syv skoler, er min klare oplevelse, og deres, som jeg kommer ind på senere, at deres perspektiv er den lokale skole, de arbejder på.

Der har i mange år i Danmark været en tradition for at anskue lærere i Folkeskolen som fagprofessionelle. De har haft et stort råderum i udøvelsen af deres profession. En af begrundelserne for dette jf. Peter Holdt Christensen (Elting & Hammer, Ledelse og organisation, 2014, s. 233) er at medarbejderne løbende på baggrund af deres erfaringer ville kunne udvikle deres professionalisme i deres problem- eller opgaveløsning til gavn for elevernes læring. Ideelt kunne man sige at de både udviklede bedre læring hos eleverne, læring hos dem selv og læring for hele organisationen.

En del af fagprofessionalismen har også i mange år været italesat som metodefrihed eller senere metodeansvar, der gav lærerne muligheder for at udøve deres profession inden for et råderum, som man som lærer enten var fri til selv at fylde ud, eller senere var ansvarlig for at fylde ud med henblik på de mål, der var gældende. I Folkeskolelovens paragraf 18 stk. 1-4 (Undervisningsministeriet, Retsinformation, 2018) er det beskrevet:

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

Stk. 2. Det påhviler skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler

sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber.

Stk. 3. I de fag, hvor der er prøver, jf. § 14, skal undervisningens indhold desuden fastlægges således, at kravene i de enkelte fag ved prøverne kan opfyldes.

Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærere og pædagoger, jf. § 29 a, løbende med den enkelte elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærere henholdsvis pædagoger, jf. § 29 a, og elever.

Skolelederen har således ansvaret for, at det undervisende personale planlægger og tilrettelægger undervisningen, så eleverne udvikler sig og trives, og elevernes arbejde i klassen skal tilrettelægges af lærerne, så de i videst muligt omfang når de fastsatte mål. Der er altså i Danmark ikke en fastlagt snæver læse- eller læreplan, men nogle mål, som eleverne i videst muligt omfang skal kunne nå, og dertil knyttet en læseplan, for de enkelte fag, der kan virke som inspiration for de fagprofessionelles arbejde.

Der er fokus på output, altså at eleverne lærer det, de skal, som beskrevet gennem skiftende mål og formål fra Undervisningsministeriets side. Men med indførelsen af de 3170 færdigheds- og kundskabsmål og de 215 kompetencemål med skolereformen i 2013 er målene blevet mere snævre og mere operationelle, og der er kommet flere test ind i skolen, der fokuserer på dele af de centralt fastsatte mål, og på den måde kan det få lærerne til at fokusere på - og ensidigt prioritere - resultaterne af disse test og opnåelsen af færdigheds- og videns-, kundskabs og kompetencemål i deres undervisning. Jeg vil i min opgave se på om testene og målene dermed opleves at påvirke undervisningen i en bestemt retning, og fagprofessionalismen kunne på den baggrund komme under pres, da råderummet for lærernes metodefrihed indsnævres. Disse mulige konsekvenser kunne også få den konsekvens, at lærerne arbejder med de metoder, der, ifølge Hattie (Hattie, 2013) har størst effekt, og dermed ikke selv udvikler og tilpasser deres indsats til den forhåndenværende opgave. Omvendt spekulerer jeg på om det, at der stilles nogle specifikke krav til output af undervisningen vil hjælpe med og lette opgaveløsningen, hvis disse mål knytter an til hele det formål, der er for Folkeskolen.

Folkeskolen er en institution og en organisation, og der er fra Folketinget lovgivet om denne, og der er et formål for de aktiviteter, der foregår her. Det vil sige, at der er en overordnet retning for arbejdet i dagligdagen.

Folkeskolens formålsparagraf har fokus på andet end mål (Undervisningsministeriet, 2018):

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

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

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

Som nævnt er der fokus på målbart output fra organisationen, men i formålet er der også fokus på andet end kundskaber og færdigheder. Der er blandt andet også et kulturforståelsesaspekt, et globalt aspekt og et omverdens-aspekt, der alle peger på en erkendelse af subjektets samspil med en omverden. I paragraf to er der fokus på personlige egenskaber som fantasi, tillid til egne muligheder og kritiske kompetencer og handlekompetencer. I paragraf tre er det opdragelse til at være et demokratisk subjekt, der er i fokus.

Denne formålsparagraf er retningen for det arbejde, de fagprofessionelle arbejder med i Folkeskolen, og det er en stor og kompleks opgave ledelse og medarbejderne står med.

Der er en strid i det offentlige rum mellem forskere og ansatte på f.eks. DPU som Thomas Aastrup Rømer (TAP) (Rømer, 2018), der næsten dagligt skælder KL (Kommunernes Landsforening) ud, for at ødelægge Folkeskolen og negligere væsentlige aspekter af formålsparagraffen på f.eks. Twitter og andre medier. TAP har eksempelvis publiceret en artikel sin hjemmeside, der hedder ”*Læring er blevet tjener i et samfund, der vil af med dannelsen*”.



I dette retweet til Jeppe Bundsgaard kalder TAP Danmarks pædagogiske Universitet (DPU) for et "anti-dannelsessubjekt", og i det andet screendump fra Twitter er det Niels Jakob Pasgaard (cand.pæd. i filosofi og lektor ved pædagoguddannelsen), der tweeter, at der findes en "umyndiggørende læringsmålstyring i både skoler og på læreruddannelsen.



Denne meget polariserede diskussion er til tider lidt fjern for mig, der arbejder i Folkeskolen, og har gjort det i 21 år, og til daglig oplever elever, der dannes, trives og lærer, men hele diskussionen gør alligevel, at jeg ønsker at sætte mig ind i baggrunden for denne strid.

En del af bagtæppet for diskussionen er de store metaundersøgelser, som fx John Hatties (Hattie, 2013), der peger på, at der er evidens for at visse måder at organisere undervisning og evaluering på, virker bedre end andre. Der peges af andre f.eks. Evidence-Based Education UK også på, at lærerne skal bruge "What works" (Biesta, 2007, s. 2) i en evidensoptik, og i hele organisationer, som eksempelvis kommunale skolevæsener (Skanderborg Kommune, 2018), forsøger man at få alle undervisere til at bruge de metoder, som bl.a. Hattie og Hargreaves har fundet at give mest læring for eleverne.

Ikke alle er dog lige begejstrede for denne bevægelse, og f.eks. Gert Biesta (Biesta, 2007) fremhæver i sin artikel Deweys epistemologi, der leverer en kritik af denne evidensstænkning for f.eks. at være retrospektiv, og ikke medtage konteksten. Derudover kan jeg som skoleleder bekymre mig for, at medarbejderne ikke bruger

deres erfaringer og evne til andenordens-problemløsning, hvis det opleves at midlet er givet. Det vil jeg også undersøge i min opgave.

Skolereformen indeholdt som nævnt bl.a. 3170 bindende færdigheds- og vidensmål for Folkeskolen, men de er i mellemtiden blevet gjort vejledende. Kun de 215 kompetencemål er stadig bindende (Christensen, 2018). De enkelte kommuner eller skoler kan dog stadig vælge at færdigheds- og vidensmålene skal være bindende. Disse mange mål, der, fordelt over alle klassetrin og fag, blev set i sammenhæng med læringsplatformene, hvor lærere løbende skulle dokumentere elevernes fremskridt for forældre, ledelse og forvaltning, gav i min organisation en del forvirring og arbejde på skolen. Jeg oplever i min hverdag, at målene, læringsplatformen og dokumentationen, der er forbundet hermed, gør, at mange lærere føler sig umyndiggjorte og usikre, og at de fagprofessionelle glemmer arbejdet med aspekterne fra formålsparagraffen. Og som man kan se i eksemplerne fra mit twitter-feed, er der medarbejdere på DPU og pædagoguddannelsen, der oplever at det stærke fokus på læring og læringsmålsstyring virker ødelæggende for Folkeskolens demokrati- og dannelsesperspektiv.

Efter reformen i 2013 og den samtidige konflikt og manglende overenskomst for lærerne er der ingen tvivl om, at lærerne bruger mere af deres arbejdstid på undervisning (Hermann, 2018). I den kommune, hvor jeg arbejder, lavede jeg sammen med forvaltningen en undersøgelse i skoleåret 2016/17 og den viste, at lærerne underviser cirka 4 lektioner mere om ugen end før konflikten, og i de kommuner, hvor man laver en aftale med loft på undervisningstiden, er det ikke usædvanligt at det også her er 27 lektioner om ugen, der er loftet, hvor det før reform og konflikt var cirka 23 lektioner. Så en anden del af bagtæppet er også konflikten og den øgede tid, der bruges af lærerne med elever. Det er et vilkår bestemt af blandt andet Kommunernes landsforening og den enkelte kommune, så det vil jeg ikke komme nærmere ind på i opgaven, men nævner det, da det er et forhold mange lærere fremfører, når man snakker med dem om vilkår og opgaveløsning. Samtidig oplever jeg, at konflikten for mange lærere var et tillidsbrud. Lærer C. bliver spurgt om konflikten (C, 2017):

"Hvordan oplevede du som lærer den her tid forud for folkeskolereformen med konflikten og den offentlige diskussion om lærernes arbejdstidsregler?

Jeg synes faktisk, at det var rigtigt svært at komme tilbage på arbejdet igen, jeg tror at det var de følelsesmæssige påvirkninger for vi var rigtigt meget på og vi var rigtigt meget samlede vores lærerkolleger. Jeg havde det faktisk sådan da jeg trådte ind af

døren, der begyndte jeg at græde, jeg var virkelig påvirket af det, fordi jeg synes også, at vi var bare blevet trådt på altså der var ikke nogen der hørte os. Det var meget ubehageligt synes jeg. Der var rigtigt mange der lagde al deres arbejdstid her på skolen også før reformen.”

Som fagprofessionel har man traditionelt haft ansvaret for at planlægge, organisere, udføre og evaluere på en opgave, og det er i et arbejdsmiljøperspektiv en faktor, der er med til at give et godt arbejdsmiljø (Knudsen, Busck, & Lind, 2015, s. 28-30). Frihed til at vælge sin indsats og sine ”mikromål” for aktiviteter ud fra de centrale mål har været en kerne i lærerprofessionen i Danmark, og måske er evidenstagningen med fokus på snæver målstyring med til at påvirke lærerne, så de ikke i samme omfang som tidligere føler ejerskab til opgaverne i dagligdagen, når de samtidig oplever, at de ikke har den samme tid til forberedelse, organisering og evaluering af opgaven.

For skolelederne er det en del af opgaven at være i dialog med medarbejderne om etik og output i denne proces. Der er ofte i mit arbejde som skoleleder, lærere, der ønsker sparring om forældrehenvendelser eller på baggrund af elever eller elevgrupper, der ikke fungerer uproblematisk i klasserummet. Her er udgangspunktet traditionelt, at leder og medarbejder vurderer det hele perspektiv med udgangspunkt i de enkelte elevers mulighed for at kunne fungere i en rummelig Folkeskole. Alle elever kan ikke leve op til de samme krav, og alle elever kan ikke fungere lige godt i fællesskabet, men udgangspunktet er en bestræbelse på at rumme de elever, der er på skolen, og udvikle dem derfra.

Den faglige dialog, der i stigende grad er fokus på, skal på baggrund af f.eks. Kommunernes Landsforenings (KL) projekt om faglig ledelse (Skolelederne/KL, 2018) helst være datafunderet.

Det svære i denne sammenhæng er at få fokus på de data, der ikke er kvantitative, for skal man i dialog om trivsel, dannelse, kreativitet og problemløsning kræves det, at lederne er endnu mere med i dele af undervisningen, og det bliver nødvendigt med en kvalitativt funderet systematik for at kunne være i dialog om dette. Det ville kræve tid til at planlægge denne proces for medarbejder og leder, og som nævnt, er tid ikke noget, der opleves at være til rådighed i store mængder.

At sætte mål for kvalitative processer er ikke noget hverken medarbejdere eller ledere er trænet i, og metodikker som eksempelvis SMTTE-model (EMU, 2018) og lignende bruges kun sjældent i hverdagen på de Folkeskoler, jeg kender til.

Så der er mest fokus på eksempelvis resultater af nationale test, men stadig også diagnostiske test. Læringen der tales om, bliver ofte den snævre kundskabs- og færdighedslæring, og f.eks. dannelse, kreativitet, æstetik, innovation, problemløsning

og ikke mindst elevernes trivsel og personlige udvikling er ikke altid med i samtalen og kommer således let til at stå i baggrunden i disse samtaler, og risikerer derved også at glide ud af fokus for undervisningsaktiviteterne.

Arbejdsmiljøundersøgelser i min egen organisation og Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) undersøgelse af implementeringen af reformen i Favrskov Kommune (EVA, 2018), indikerer at medarbejderne ikke trives med de snævre mål og mange test, og i hverdagen udtrykker mange lærere utryghed ved dette i forhold til elevernes trivsel, dannelse og faglige udvikling.

Den fokusering på data og mål, der opleves i Folkeskolen er også beskrevet af Klaus Majgaard (Majgaard, 2017), og han peger på, at man kan se det som en forlængelse af de styringsparadigmer, der brydes i Danmark i disse år. Han beskriver det, som et paradoks. Vi ved, at der skabes værdi, når den fagprofessionelle møder eleven, og at dialogen skaber fremskridt i læringen. Denne værdiskabelse anerkendes i forvaltninger, ministerier og hos politikere, men samtidig ønsker man at sætte mål og rammer op for refleksion og de myndige medarbejders selvstændige dømmekraft, som de udøver i processen. Med andre ord ønsker man at styre gennem det ustyrlige, og det paradoks slås mange ledere som f.eks. ledere i Folkeskolen med.

Som leder skal man arbejde med organisationens retning, fremme og understøtte medarbejdernes selvstændige opgaveløsning og dermed navigere mellem disse strømninger og positioner, og vælge, hvor man sætter ind og hvor man støtter op. For skolelederne kan det være vanskeligt at navigere i ovennævnte paradoks, og måske er man ikke alle steder lykkedes med at opnå en balance i dette felt. Men i min opgave vil jeg se efter forhold og ledelsestilgange, der kan være med til at fremme understøttelse af den selvstændige opgaveløsningen hos medarbejderne i en tid med evidensstærkning og målstyring.

Det leder frem til min problemformulering:

Problemformulering

Hvorfor er evidensstærkning og målstyring et problem for de fagprofessionelle i en organisation som Folkeskolen, og hvordan kan en ledelse i denne organisation få fagprofessionalismen til at virke i det spændingsfelt, der er, mellem evidens og målstyring på den ene side og den nødvendige fagprofessionelle tilgang til opgaven hos

medarbejderne, og samtidig skabe et godt arbejdsmiljø, så medarbejderne trives og udvikler sig med kerneopgaven.

Struktur i opgaven

I min opgave vil jeg først klargøre hvad der menes med fagprofessionalisme. Jeg vil tage udgangspunkt i Wengers praksisfællesskaber, for at skabe en ramme, som læreres fagprofessionalisme kan forstås indenfor. Jeg vil dog inden det inddrage Hargreaves forståelse af begrebet fagprofessionalisme i et historisk og emergent perspektiv, og diskutere de forskelle der er i forhold til Wengers tanker om praksisfællesskaber, og samlet sætte denne diskussion ind i en dansk kontekst. Med denne begrebsafklaring på plads vil jeg arbejde med min empiri. Empirien består af otte interview med lærere, der fortæller om deres oplevelser med deres vilkår siden reformen i 2013 og Lov 409 (DLF, 2018), og et gruppeinterview med tre lærere, der fortæller om deres oplevelser af læring i hverdagen. Jeg vil gennem en kondensering og analyse af interviewene uddrage de udsagn, der peger ind i mit interessefelt, og hvad de oplever, der vanskeliggør den fagprofessionelle tilgang i en dagligdag, og hvad lærerne oplever som faktorer, der understøtter deres opgaveløsning og læring.

På baggrund af fagprofessionalismebegrebet og de problemstillinger, der eventuelt fremkommer gennem analysen af empirien, vil jeg diskutere evidensstækningen og målstyringen kontra Biestas kritik af denne, for at undersøge om evidens og målstyring potentielt kan understøtte den opgaveløsning, som lærerne arbejder med. Arbejdsmiljøet bliver blandt andet også påvirket af muligheden for at løse sin opgave tilfredsstillende, og omvendt er begreber som tillid og meningsskabelse vigtige for arbejdsmiljøet, og derfor vil jeg inddrage teorier om arbejdsmiljø. Jeg vil også sammen med dette inddrage "Fremfærdsprojektet", der er en undersøgelse af fagprofessionelles oplevelser med indflydelse på udviklingen i organisationerne, for at se om et begreb som social kapital kan bidrage til at fremme de fagprofessionelles opgaveløsning og trivsel set fra et ledelsesperspektiv. Afslutningsvis vil jeg gennem Wenger og Weick prøve at komme med bud på, hvad der ledelsesmæssigt kan skabe mening og motivation i paradokset mellem styring og selvstændig opgaveløsning som fagprofessionel medarbejder.

Metode og centrale problemstillinger

I min opgave vil jeg prøve at finde svar på, om evidensbølgen kan påkalde sig en universalitet forstået på den måde, at kan man bruge de fund Hattie finder i sin bog, i den danske Folkeskole. Kan denne "Synlig læring for lærere" bruges i det danske

skolesystem af de fagprofessionelle med bedre resultater, end de resultater man ellers har opnået eller ville kunne opnå på andre måder.

Nogle af de spørgsmål jeg vil arbejde med omkring evidens er, at læring jf. Wenger er en social proces, der foregår som respons på ydre påvirkninger og omstændigheder, og er det så muligt at skabe en evidens for læring uden at medtage den sociale kontekst?

En del af disse spørgsmål vil jeg prøve at lade indgå i en diskussion mellem Wengers socialkonstruktivistiske læringsteorier, Biestas hermeneutiske synsvinkel; at vores erfaringer er betinget af vores forforståelse, vores sprog og sociale- og kulturelle baggrund – at konteksten spiller en rolle i vores læring og udvikling og Hatties evidensstækning.

For at undersøge medarbejdernes oplevelse af hvordan man lærer og udvikler sig som fagprofessionel medarbejder vil jeg lave nogle fokusgruppeinterview med en lærergruppe, for at undersøge deres oplevelse af deres læring som fagprofessionelle. Jeg vil lave interview med en gruppe lærere af cirka en times varighed, hvor jeg vil bede dem om at diskutere hvordan de lærer i deres arbejde, for derigennem at finde deres oplevelse af skolens udvikling generelt og spørge ind til, hvad der motiver dem. Derudover vil jeg bruge otte lærerinterviews, der er lavet til en PH. D-opgave, hvor de fortæller om deres oplevelser med skolereform, etik, trivsel og deres professionelle råderum.

Der findes allerede forskellige empiriske undersøgelser, der kan trækkes ind i diskussionen og give støtte til din undersøgelse, og jeg deltog selv i et projekt mellem DLF, BUPL og KL omkring medarbejdernes indflydelse på skoleudvikling. Dette projekt vil jeg bruge for at undersøge hvilke strukturelle ledelsestiltag, der kan være med til at fremme trivsel i opgaveløsningen for medarbejderne.

Omkring fagprofessionalisme vil jeg bruge bl.a. Wenger og Weick, der har bud på, hvordan man arbejder med fagprofessionelle medarbejdere, og hvordan man skaber viden og udvikling i organisationer gennem dette. Hvordan korrelerer deres begreber og tænkning med min empiri, og jeg vil diskutere om der kan udledes noget af dette møde i forhold til evidensstækning og målstyring og hvordan man fastholder og eventuelt udvikler fagprofessionalisme.

Etisk set kan man sige, at det at behandle alle ens, er at behandle alle forskelligt, og som fagprofessionel er man nødt til at arbejde med de foranliggende udfordringer. I diskussionen mellem Biesta og Hattie vil jeg se på, at der må være en mål og middel-diskussion, der vurderer konsekvenser af handlinger i et "påtvunget" fællesskab, hvor der skal arbejdes med eksempelvis mobning, trivsel og motivation. Jeg vil interessere

mig for, hvordan et fokus på læringsmål og evidens kan påvirke de fagprofessionelles opgaveløsning omkring etiske problemer i klasserummet.

Forandringsledelse er centralt, og her vil jeg prøve at diskutere arbejdet med forandringsledelse gennem Weick og Wengers betragtninger over ledelse af fagprofessionelle og den dertil hørende meningsskabelse.

Videnskabsteoretisk tilgang

Overordnet set oplever jeg, at jeg savner klare svar på, hvad fagprofessionalisme er, hvordan det skabes og rammesættes og hvordan det ideelt set bidrager til en organisations opgaveløsning. Dette begreb vil jeg prøve at præcisere og diskutere ud fra Hargreaves og Wenger, der er de teoretikere jeg har valgt, og derigennem få et mere præcist begreb.

Videnskabsteoretisk vil mit fokusgruppeinterview med tre lærere og de enkelte interview med otte lærere om deres oplevelse af deres arbejdssituation bygge på fænomenologi, da det er konkrete livsverdensnære beskrivelser der efterspørges (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 46). Det bliver en oplevet virkelighed, en konstruktion, der diskuteres – og skabes, og Kenneth Gergen (Gergen, 2010, s. 16 og 51) beskriver denne fælles skabelse af en virkelighed gennem vores fokus på en ontologisk enighed i vores dialog. Der vil gennem interviewene med enkeltpersonerne og i gruppeinterviewet kunne laves en fortælling eller diskurs, der peger på problemstillinger i oplevelsen af ændringer i medarbejdernes arbejdsliv. I arbejdet med at bruge interviewene ind i opgaven vil jeg bruge en fænomenologisk tilgang som Giorgis (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 239). Jeg vil se på informanternes udsagn som meningsenheder og derefter kategorisere dem efter udsagnenes betydning. Essensen vil uddrages gennem den efterfølgende analyse.

Jeg nogle gange usikker på evidensbegrebet og hvordan det bliver brugt, og jeg vil diskutere Hatties brug af begrebet sammenholdt med Biestas kritik, og dermed også bredt se på evidensbegrebet, for at klarlægge dets betydning og begrænsninger i en sammenhæng som undervisning og fagprofessionalisme. Evidens ligger umiddelbart inden for det naturvidenskabelige område, så her vil det være på sin plads at forholde sig til begrebet i en skolekontekst, og se på dets validitet og reliabilitet, men samtidig vil jeg med en hermeneutisk tilgang overveje, hvordan materialet eventuelt kan bruges og overveje problemstillingen omkring blandt andet kontekst som Biesta også tager op.

Spørgsmål til interview

- Jeg vil gerne vide om medarbejderne oplever at have et fagprofessionelt rum – og om det er i mindre eller stigende grad.
- Hvordan påvirker målstyring og evidens medarbejdernes motivation og arbejdsmiljø.
- Hvad oplever de der sker med begreber som deres fagprofessionalisme og autonomi?
- Oplever de, at test er en hjælp til at planlægge undervisning.
- Hvad er vigtigt for dem, for at trives i arbejdet.
- Hvor vil de gerne være medbestemmende?
- Hvordan opleves ledelsens rolle i de sidste års udvikling af lærerne?

Forskningsdesign

Der vil være tale om kvalitativ empiri, der skal fortolkes, forklares og oversættes, og det er vigtigt at medtænke, at der er en forforståelse mellem medarbejderne og mig gennem vores fælles uddannelse og arbejde. På skoler har der været arbejdet med udvikling i mange retninger i mange år, og jeg mener også det må være oplagt at anvende den erfaring til at vurdere de nuværende tiltag, og jeg vil forsøge at lave en reduktion, så jeg kan se informanternes forforståelse, grundlæggende antagelser og teori.

Jeg har beskæftiget mig med feltet i rigtig mange år, men har til stadighed været nysgerrig på, hvad der virker og hvad der ikke virker i forhold til at få medarbejdere til at være i trivsel samtidig med at de arbejder undersøgende og udviklende i forhold til elevernes læring og trivsel – altså til at organisationen som helhed præsterer sit bedste. Så jeg vil lede efter nye erkendelser, for at besvare min problemformulering.

Fagprofessionalisme

For at afklare begrebet ”fagprofessionalisme” vil jeg først undersøge Andy Hargreaves historiske gennemgang af begrebet, og afslutningsvis har han en beskrivelse af, hvad han ser som fremtiden for fagprofessionalisme. Derefter vil jeg se på Etienne Wengers arbejde med praksisfællesskaber, og hvordan han ser på medarbejdere i dette. Jeg vil diskutere hans beskrivelse af medarbejderne i dette, og se dem som fagprofessionelle jf. Peter Holdt Christensens beskrivelse i indledningen.

Fagprofessionelle over tid

Andy Hargreaves laver to definitioner omkring professionalisme for lærere (Hargreaves, 2000). Den ene handler om at være professionel, forstået på den måde, at man er optaget af kvaliteten af hvad man laver, og samtidig optaget af måden man opfører sig på og de standarder, der gælder for udøvelsen af ens hverv. Hargreaves benævner dette: *"professionalism"*.

Den anden definition omhandler det omdømme; den måde andre anskuer standen på med hensyn til status, omdømme og aflønning. Dette benævnes *"professionalization."*

På dansk er det lidt svært at finde dækkende ord for denne distinktion. Den ene del handler for en stor del om det, som jeg mener er fagprofessionalisme; nemlig *"professionalism"*. Det andet kunne man kalde en *"professionsbevidsthed"*. Det er den tilgang man har til opgaverne, der interesserer mig i denne opgave, og derfor vil jeg holde mig til at bruge ordet fagprofessionalisme som dækkende for begge Hargreaves begreber, men den del, der omhandler standens omdømme og standarder vil jeg kun overfladisk berøre.

En profession generelt ses af Hargreaves, som en gruppe, der fremmer deres interesser gennem en stærk teknisk kultur med en specialiseret vidensbase og fælles praksisstandarder, en etik omkring service, hvor der er fokus på klienter/kunder, monopol på service, lang træningsperiode og en høj grad af autonomi. Hargreaves citerer Larson (Hargreaves, 2000, s. 152) for at se autonomi som den faktor, der adskiller professionelt fra proletarisk arbejde, men fortsætter med at påpege et andet forhold her, nemlig at autonomien er blevet udnyttet af en managementtænkning til at kunne kontrollere funktionærer. Han fortsætter i samme afsnit med at referere til Schön, der af Hargreaves nævnes som den, der har genskabt den professionelle handling som omfattende distinkt, reflektivt, praktisk udvælgelse frem for esoterisk viden, som grundlag for handlen.

Opsamlende er kendetegnene for en fagprofessionel medarbejder overordnet set en autonomi, der hviler på en længere uddannelse, der gør at medarbejderen kan foretage en præcis og reflekteret indsats ud af et repertoire af mulige handlinger, og dermed vælge det, der virker bedst i situationen. Umiddelbart nævnes der ikke noget om en udvidelse af repertoiret gennem enten refleksioner over succes eller vanskeligheder ved en given opgaveløsning, men gennem Schöns (Hargreaves, 2000, s. 152) genskabelse af den professionelle handling nævnes den reflekterede udvælgelse, men ikke et emergent eller udviklingsorienteret perspektiv i eller på refleksionen.

Hargreaves oplister i artiklen fire perioder (Hargreaves, 2000, s. 153), som lærerprofessionalismen har bevæget sig igennem i den engelsktalende verden. Det er:

- Den før-professionelle alder
- Den autonome periode
- Den kollegiale profession
- Den post-professionelle eller postmoderne periode.

I den før-professionelle periode var undervisningsmetoderne oplæsning, recitation, spørgsmål til stoffets indhold og test, og man udviklede systemet vi kender i dag med klasseinddeling ud fra alder. Der var ikke fokus på den enkelte elev, men klassen blev anskuet som en elev – samlet set. At undervise var en management-øvelse på det tidspunkt. Læreren behøvede ikke udvikle sig, men skulle kende sit stof, kunne formidle til en klasse og holde ro i klassen.

Fra 1960'erne og frem er det den autonome professionelle lærerrolle. Lærerne fik autonomi, og kunne udvikle curriculum og elev-centreret undervisning blev et fokus. Den enkelte individuelle lærer kunne bruge undervisningsmidler ud fra egen vurdering, og der blev afprøvet og udviklet nye metoder. Det medførte at der skete en polarisering i didaktisk og pædagogisk tænkning mellem en elev-centreret og en stofcentreret pædagogik.

På trods af udviklingen i tilgange til undervisning og f.eks. fokus på problemorienteret eller projektorienteret pædagogik, skete der meget lidt i klasserummene. Hargreaves citerer Goodlad: (Hargreaves, 2000, s. 159) *“There was little evidence of discovery learning or cooperative groupwork (Galton et al., 1980) and basic skills continued to receive exceptionally high emphasis (Basse, 1978). The problem as school surveys showed was not that teachers needed to go back to basics, but that they never really got away from them in the first place”* (Goodlad, 1984; Tye, 1985).

Hargreaves fortsætter med at påpege, at på trods af meget efteruddannelse både internt og eksternt, skete der ikke en udvikling i den daglige praksis, og at det mest markante kendetegn ved perioden var den massive individualisering af det fagprofessionelle arbejde. Lærerne arbejdede i adskilte kasser, og når de mødtes, var det for at diskutere materialer, disciplin og problemer med individuelle elever.

Han oplister (Hargreaves, 2000, s. 160) konsekvenserne af denne autonomi og den individualiserede professionalisme, og det inkluderer; mangel på effektivitet grundet manglende feedback, mangel på muligheder for at lære af kolleger, fokus på kortsigtede gevinster, mangel på refleksion, manglende tiltro til egne evner.

Opsamlende peger Hargreaves på mange problemer i denne periode, og han nævner specifikt metodefriheden og den manglende transfer af læring fra de eksterne eller interne kurser mange lærere deltog i.

Den kollegiale professionalisme holder sit indtog i 1980'erne. I denne periode begynder mange lærere at søge sparring fra kolleger, da der er et ydre pres på skolen. Fælles planlægning bliver en del af dagligdagen for mange lærere, og det skyldes ifølge Hargreaves (Hargreaves, 2000, s. 163) blandt andet udskiftning af stof i læreplaner, den øgede mængde af tilgængelig information, øget fokus på elevernes sociale udvikling, flere elever med specielle behov i klasserne, multikulturalisme og ledelsesmæssige ændringer.

Der kommer også fokus på, at aktionslæring i fælleskab og generelt læring i dagligdagen giver bedre resultater end eksterne kurser for enkelte lærere.

Opsamlende for perioden skriver Hargreaves (Hargreaves, 2000, s. 166): *"The puzzle and the challenge for educators and policymakers is how to build strong professional communities in teaching that are authentic, well supported, and include fundamental purposes, and benefit teachers and student alike (collegial professionalism), without using collaboration to overload teachers, or to steer unpalatable policies through them."*

Så Hargreaves ser nogle positive udviklingsfelter i slutningen af denne periode, men peger på, at det ikke er lige til at indføre dem. Han appellerer til politikere og lærere om, at finde en vej, til at få de professionelle fælleskaber til at fungere.

Den sidste periode kalder han den post-professionelle eller postmoderne professionelle med et spørgsmålstejn som afslutning. I perioden er der ifølge Hargreaves et angreb på fagprofessionalismen. Der er fokus på at reducere omkostningerne i skolesystemet, og da det primært er løn, betyder det reduktioner i ansatte og dermed øget pres på tid til andre opgaver end at undervise så som forberedelse, planlægning, efteruddannelse og møder. Hargreaves skriver (Hargreaves, 2000, s. 168):

"The results, with which teachers have had to deal, have been centralized curricula and testing regimes that have trimmed back the range and autonomy of teachers' classroom judgement, and a market-inspired application from the corporate sector, of systems of administration by performance management (through targets, standards, and paper trails of monitoring and accountability). These may have comforted governments and others with procedural illusions of effectiveness' (Bishop & Mulford, 1996), but they have also subjected teachers to the micro-management of ever-

tightening regulations and controls that are the very antithesis of any kind of professionalism."

Denne dokumentationsbølge kender vi også fra Danmark, og det er det vi bredt benævner "New Public Management". Flere af lærerne peger også i mine interview på dette fænomen, når de snakker om det, der presser dem i hverdagen.

(H, 2017)"Samtidig med det så ja, så skal man bruge enormt meget tid på at dokumentere, og hvornår og hvad skal jeg dokumentere. Og målene vi skal dokumentere er måske også blevet nogle andre end dem vi havde før, de er rettet mere mod læring i den grad".

Hargreaves beskæftiger sig i artiklen også en del med lønforhold, og refererer, at man flere steder, blandt andet i Australien, har forsøgt sig med at udnævne "advanced skills teachers", men at det har givet bagslag, da de andre lærere tager afstand fra dem, og forsøger at lade disse dygtigere lærere tage sig af de mere udfordrede klasser og opgaver. Der ligger således også en lighedstænkning i fagprofessionalismen, og det kender vi også fra Danmark, hvor anciennitetsløn er ensidigt gældende på lærerområdet.

Han argumenterer for at lave en database med forskning og praksis, der kan understøtte de fagprofessionelles arbejde. Det skal således være obligatorisk at bruge den og bidrage til den. Det peger på, at Hargreaves ønsker at arbejde med en "best practice"; altså at man udnytter de bedste ressourcer til at skabe en ensartet høj standard på basis af erfaringer for, hvad der virker. Videre ønsker han at der arbejdes kollaborativt, og at man sikrer at resultaterne af dette bruges direkte i praksis. Forberedelse som en del af kollaboration i dagligdagen skal også være en fast bestanddel af hverdagen, og han nævner at der skal laves et præcist sæt af professionelle standarder for praksis.

Hargreaves har ikke fokus på det mere emergente perspektiv i fagprofessionalismen. Der nævnes ikke eksplicit, at de fagprofessionelle selv skal udvikle på deres praksis gennem egen læring. Der er derimod i Hargreaves beskrivelse, eller forslag til indhold i, den post-moderne periode en ide om et tiltag, der ligger lidt i tråd med evidensstænkningen; nemlig en database med forskning og praksis, som lærerne skal trække på. Dette benævnes ofte "Best Practice", og er et begreb, der jævnligt dukker op i den danske debat om Folkeskolen.

Organisationer som Praksisfællesskaber

For at nærme mig, hvordan Wenger ser på medarbejderes fagprofessionalisme vil jeg først præsentere hans tanker om organisationer. En skole er en organisation, og selvom denne organisation er en del af et skolevæsen i en kommune og underlagt kommunalbestyrelsens beslutninger, politikker, vilkår og retningslinjer og ydermere Undervisningsministeriets lovgivning og bekendtgørelser, opleves den af de fleste medarbejdere som organisationen, de tilhører. Skoler er forskellige i deres indretning og kultur, blandt andet fordi, der er en stor grad af decentralisering af beslutninger om dagligdagen og opgaveløsningen i Danmark, og den lokale ledelse har dermed et rum, hvor de kan arbejde med at skabe en meningsfuld kontekst for medarbejdernes opgaveløsning og deres læring. Det viser flere af interviewene med lærerne også (N, 2017):

"Jeg føler at jeg befinder mig i en beskyttet boble på den her skole og her er det godt at være lærer. Man bliver taget hensyn til og det faglige niveau er højt og alle de her ting. Men jeg føler mig ikke forberedt på at komme ud på en anden skole. Jeg ville få et kulturchok, det fik jeg i hvert fald på H. skole".

Organisationer er sociale design rettet mod praksis skriver Wenger (Wenger, 2004, s. 274), og han fortsætter videre med at pointere, at organisationsdesign forudsætter en skønsom anvendelse af institutionalisering, forstået på den måde at der skal foregå en produktion af gennemtænkte reifikationer eller tingsliggørelser som politik, undervisningsplaner mv. Det, der er institutionaliseret bliver offentligt, lettere at fokusere på og bedre til at krydse grænser, men institutionaliseringen har også sine omkostninger, da det skaber fikspunkter. Det er altså vigtigt at der er noget der står fast i en periode, men også at andet løbende kan udvikles gennem processen med reifikationer. Disse fikspunkter er det vigtigt at være opmærksom på, da de kan virke som blokeringer for udvikling, men også være med til at give muligheder for forandringer.

Organisationen er således på et givent tidspunkt et møde mellem den designede struktur og den emergente struktur, som praksis skaber. Der vil derfor altid være gnidninger og justeringer i strukturen, da praksis ændrer sig. Men i andre tilfælde vil det være strukturen, der påvirker praksis, som f.eks. når læringsmål, læringsplatforme, dokumentation og nationale test bliver en del af strukturen, og i nogle tilfælde, som de nævnte, er det uden lokale forhandlinger om rationalet ved disse tiltag. Det opleves af nogle lærere, som værende problematisk, og det giver de forskellige interview også eksempler på.

Wenger klargør (Wenger, 2004, s. 72-75) sit begreb tingsliggørelse eller reifikation, der er at behandle en abstraktion som et virkeligt eksisterende materielt objekt. Det refererer til både proces og produkt, og er en suggestiv genvej, der har

transportabilitet. Den kan således opstå i en person eller en gruppe, men bliver så transporteret videre i organisationen, så den ender med at være en del af hele praksisfællesskabet. Skemaer i skolen, fagfordeling, elevplaner, læringsplatforme og mål er alle reifikation, der opleves som noget manifest, når man har arbejdet med det i nogle år, og der vil være mange stort set fælles konnotationer til de enkelte reifikation.

Medarbejderne i praksisfællesskabet

I en organisation findes der en praksis, der eksisterer fordi medarbejderne er engagerede i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes, og de fungerer dermed som et praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 91). Dette praksisfællesskab er ikke synonymt med en gruppe, et team eller et netværk, men det består af de medarbejdere, der ser sig selv, og oplever sig selv, som en del af organisationen. Afgrænsningen mellem deltagere i praksisfællesskabet og de, der ikke er deltagere, er defineret af deres oplevelse af deres deltagelse, og det er således ikke en social kategori, det handler ikke om erklæring af loyalitet, tilhørsforhold til organisationen., titel, geografisk nærhed eller personlige relationer, men er en konstruktion, som deltagerne selv skaber.

Det er de personer, der opretholder tætte relationer af gensidigt engagement organiseret omkring den opgave, de løser. Det gensidige engagement kan indeholde partielle bidrag eller være overlappende (Wenger, 2004, s. 93). Som udgangspunkt er ledelsen en del af praksisfællesskabet, men ledelsen kan ses som en partiel deltager eller som et grænseobjekt. I arbejdet med at indføre nye tiltag vil det oftest være ledelsen, der bringer disse udefrakommende objekter ind i organisationen, og meningsskabelsen starter med ledelsens italesættelse af disse objekter ideelt set i sammenhæng med den mening, der eksisterer i organisationen. Der bliver således skabt et nyt fikspunkt og nye reifikation gennem fra denne handling.

Fællesskabet har ikke konnotationer af fredelig sameksistens, men er en gruppe, der har en fælles virksomhed, der er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces. Denne fælles virksomhed afspejler det gensidige engagement. Det er deltagernes forhandlede reaktion på deres situation, og det er deltagernes reaktion på deres betingelser og derfor deres virksomhed, der eksisterer på et givent tidspunkt.

Medarbejderne inklusiv ledelsen har gensidig ansvarlighed (Wenger, 2004, s. 99) og ansvarligheden tingsliggøres gennem regler, normer, metoder, normer, mål. At blive god til noget indebærer at man udvikler specialiserede følsomheder, en æstetisk sans og avancerede opfattelser, der anvendes til at bedømme kvalitet af produkt eller handling. Det er en central del af fagprofessionalismen, at man har denne følsomhed

for opgaven, en kvalitets- og æstetisk standard og fagspecifikke opfattelser af, hvad opgaveløsningen fordrer, og dette er en fortløbende proces.

Selve tingsliggørelsen af praksis, og det gælder også ved nye tiltag eller objekter, forhandles og fortolkes ind i organisationen og det skaber en ny praksis (Wenger, 2004, s. 100). Selve processen er generativ og begrænsende, og den ansporer til handling og giver fokus på de aktiviteter eller opgaveløsninger, der foregår i organisationen. Detaljer og overordnede rationaler kan gå tabt i denne proces, da det netop er handlingsorienteret i praksis, og det er også oplagt, at det generative aspekt gør, at objekter eller tiltag tilpasses den bestående praksis.

Der skabes herigennem et fælles repertoire, der omfatter rutiner, ord, værktøjer i både manifest og overført betydning, og kombinerer således de reifikative og participative aspekter.

Forhandlingen af mening sker således i praksis, og er ikke en diskussion eller udveksling af synspunkter, men en løbende forhandling i en dagligdag med konkret opgaveløsning, men i en dansk folkeskole foregår der også forhandlinger i fora, hvor ledelsen har en opgave i at skabe en fortælling, der rammesætter meningen og meningsskabets fundament inden meningen og reifikation forhandles i praksis.

Opbygning af de enkelte medarbejders identitet gennem praksisfællesskabet er centralt for Wenger. Identitetsopbyggelsen består i at forhandle mening i forbindelse med vores medlemskab i sociale fællesskaber (Wenger, 2004, s. 169), og denne meningsforhandling er akse mellem det sociale og individuelle – mellem praksisfællesskabet og den enkeltes deltagelse.

Medarbejderne i et praksisfællesskab skal have et kompetent medlemskab (Wenger, 2004, s. 165). Det vil sige at det forventes at de har et gensidigt engagement, ansvarlighed over for virksomheden, repertoire, der kan forhandles. Det er således kernen i en fagprofessionel medarbejder, at hun er engageret i opgaven og løsningen af denne, men også forventer at få noget igen ud over lønnen, at hun er ansvarlig for de formål og mål, der er for organisationen og at hendes repertoire er under løbende udvikling i takt med de krav, der er, og kommer til opgaveløsningen. Det er anderledes end Hargreaves, der ser uddannelsen som konstituerende, og at der findes løsninger i en database med metodeforslag.

Praksisfællesskaber

Praksisfællesskab er en analytisk kategori (Wenger, 2004, s. 150), og deltagerne vil ikke se sig selv som et praksisfællesskab, men begrebet er ikke kun et analysebegreb, men også et oplevelsesbegreb. For udenforstående vil der være en oplevelse af, at se et fællesskab med et fælles repertoire, der omhandler rutiner, ord og værktøjer –

værktøjer i både bogstavelig og overført betydning, og dette fælles repertoire kombinerer det reifikative og det participative aspekt. I forhold til Hargreaves beskrivelse af fagprofessionalismen er det omkring det fælles repertoire, at de begge peger på det samme, men Wenger ligger meget mere i det participative aspekt. Hargreaves ser på uddannelse som den fælles konstitueringsfaktor, hvor Wenger i højere grad lægger vægt på oplevelsen af deltagelse.

Deltagelse er ifølge Wenger (Wenger, 2004, s. 71) ikke ensbetydende med samarbejde, men kan være forbundet med alle slags relationer i et socialt fællesskab, og deltagelse i disse sociale fællesskaber former vores oplevelse og fællesskabet. Det transformative går begge veje, fællesskabet er på et givet tidspunkt summen af deltagere.

Deltagelsen er en konstituerende meningsfaktor, og dermed mere end engagement i praksis, da det er en konstituerende del af vores identitet. Wenger peger videre på, at når man arbejder alene er der også deltagelse, når der tænkes på formålet. Altså er f.eks. forberedelse til en undervisning, man alene udfører også deltagelse, da det foregår i en fælles praksis; nemlig praksisfællesskabet.

Praksisfællesskaber handler ifølge Wenger (Wenger, 2004, s. 158) om viden, om at være sammen, leve meningsfuldt, udvikle en tilfredsstillende identitet, og være menneske. Dermed er hans blik også meget på den identitet vi har gennem vores arbejde, der også i hans perspektiv er en socialt og meningsskabende.

Læring i praksisfællesskaber

Praksisfællesskaber er fælles læringshistorier og disse læringshistorier foregår gennem kontinuitet og diskontinuitet (Wenger, 2004, s. 109). Der foregår løbende åbning og lukning og det skaber skiftet i kontinuiteten. Disse læringshistorier i praksisfællesskaber investeres i tingsliggørelse og denne investering skaber artefakter, der har en tendens til at forlænge praksisrepertoire ud over de forhold, der skabte dem. Der er således en træghed i organisationerne, og for at udvikle dem kan man enten dyrke eller undgå relationer, eller producere eller fremme udvalgte artefakter for at fokusere meningsforhandling fremadrettet. Som ledelse er det greb, man skal være opmærksom på, da det ikke kun er objekter eller tiltag ledelsen bringer ind i organisationen, der kan være med til at skabe læring, mening og artefakter.

Praksisfællesskaber udvikler måder at bevare forbindelsen med resten af verden på, samtidig med at der dannes grænser (Wenger, 2004, s. 124) og de kan dermed være mere eller mindre åbne og/eller lukkede systemer på forskellige tidspunkter og forskellige områder. Men der er en grænse for organisationen, og ikke alt lukkes ind, og nye objekter eller tiltag forhandles ind.

Læring i organisationer ses af Wenger (Wenger, 2004, s. 22) ideelt som en art mesterlære, især og altid ved nye medarbejdere, og det benævner han en legitim perifer deltagelse. Det dækker over læring, der består i en relation mellem skiftende deltagelse og identitetsforandring i et praksisfællesskab. Det er en ideel form for læring, hvor man er i stand til at lære gennem praksis, men samtidig være lidt på kanten af praksis, så man er i stand til at betragte situationen, hvor man lærer. En vigtig pointe jeg også oplevede, da jeg lavede gruppeinterviewet med de tre lærere er, at læring i praksis ikke opfattes som læring, men som arbejde. Det var svært at få informanterne til at snakke om deres læring i hverdagen. De tænkte umiddelbart på efteruddannelse og kurser, når man spurgte til deres læring. Wenger skriver (Wenger, 2004, s. 115): *"...at man opfatter ikke arbejde som læring, da det man lærer er praksis"*.

Læring i praksis er således ikke tingsliggjort som ydre mål eller en speciel aktivitet, men er "bare" en del af medarbejdernes praksis. Denne læring i praksis ideholder en udvikling af forskellige former for gensidigt engagement, en forståelse og afstemning af virksomhed og en udvikling af repertoire, stil og diskurser. Da praksis er en emergent struktur, er læring det, der driver praksis, og praksis er den pågældende lærings historie (Wenger, 2004, s. 116). Læring foregår løbende og fortsætter over år, og det kan ses, som hvad vi også i daglig tale kalder erfaring. Men der er en vigtig pointe i, at kalde det for det, det er, nemlig læring, da denne læring i praksis er "usynlig". Det er en vigtig brik i det fagprofessionelle arbejde, at der løbende udvikles på opgaveløsningen i takt med ændrede forhold og krav. At kalde det erfaring har nogle konnotationer som "at blive ældre", "at det kommer af sig selv" og at det ikke har en retning. Og dygtige fagprofessionelle medarbejdere lærer løbende og lykkes derfor til stadighed med at løse opgaven bedre og bedre, mens erfarne medarbejdere ikke nødvendigvis af sig selv lykkes med det samme. At lære eller forstå noget nyt er ikke bare en læringsakt, men en bane hvor medarbejdernes engagement i praksis får mening gennem den identitet man derigennem udvikler (Wenger, 2004, s. 179).

Der skelnes i Wengers læringstænkning mellem ekstraktiv uddannelse, der er løsrevet fra praksis og tingsliggør læringen, og den integrative uddannelse, der fokuserer på praksis f.eks. aktionslæring, sparring mv. (Wenger, 2004, s. 283). Der kan således godt foregå uddannelse af medarbejderne med sigte direkte på praksis. Faren ved den ekstraktive uddannelse er, at den reifikation, der vil foregå, er et ekstra lag og der kan dermed være et forfald af rationaler og nuancer, da

reifikationsprocessen ikke nødvendigvis sikrer en en-til-en overførsel, men omvendt sikrer det en indførsel af viden i organisationen.

Det er vigtigt at mærke sig, at da læring forandrer hvem vi er og hvad vi kan gøre, er læring en oplevelse af identitet (Wenger, 2004, s. 246-252). Læring er ikke ophobning af færdigheder og information, men en tilblivelsesproces.

Opsamlende skriver Wenger (Wenger, 2004, s. 113), at læringshistorier handler om en praksis, der ikke er stabil, ikke et fast objekt, men en emergent struktur, og at læring i praksis indeholder fælles virksomhed, gensidigt engagement og et fælles repertoire.

Social læring

Wenger laver (Wenger, 2004, s. 15) en opstilling af de komponenter, der konstituerer den sociale læring i et praksisfællesskab

1. Mening handler basalt set om at opleve vores liv og verden som meningsfyldt
2. Praksis, der består af fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, der støtter et gensidigt engagement i handling
3. Fællesskab: sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre og vores deltagelse kan genkendes som kompetence
4. Identitet: en betegnelse for hvordan læring ændrer hvem vi er og skaber tilblivelseshistorier i vores fællesskaber

Meningsskabelse er således en central og uadskillelig del af den læring, de fagprofessionelle er nødt til at arbejde med, og det er tæt forbundet med meningsskabelse. Det handler således for ledelsen i en organisation om, at skabe en ramme for den sociale læring, der giver mening for medarbejderne.

S, en af informanterne siger f.eks.: (S, 2017) ”...Min opgave har ændret sig i forhold til at jeg ikke er fri til at tilrettelægge i nogle forløb, som jeg synes vil give god mening. Jeg er på 8. årgang jeg ved jo hvad de skal igennem af test og prøver i løbet af året og det er jeg nødt til at lægge ind. Og så har vi rigtigt mange fagligt svage børn og dvs. jeg skal bruge rigtigt meget tid på at de kan nå det niveau til nationale tests eller PISA-prøver eller hvad de kommer med”.

I flere af de andre interview er der en frustration og oplevelse af manglende mening. I interviewet med S er det tydeligt, at S ikke kan se meningen med de mange udefrakommende krav, der opleves som et benspænd i forhold til at eleverne lærer, og opgaven dermed opleves at lykkes. Ligeledes er der ikke nogen kobling mellem de krav, der opleves og den kontekst S står i. Den praksis man er i som medarbejder, er funderet på en fælles historie og indeholder nogle rammebetingelser og perspektiver, der gør, at man udfører sit arbejde så godt man kan inden for disse.

Derfor skal der være et fælles perspektiv, og hvis enten den lokale ledelse eller andre udefra, forsøger at ændre praksis uden forhandling, giver det et negativt perspektiv på disse aktørers indflydelse på praksis. Fortællingen bliver en fortælling om manglende forståelse eller benskænd, der ikke fremmer opgaveløsningen.

Wenger skriver om læring (Wenger, 2004, s. 255-257), at læring ikke kan designes, og at læring hører hjemme i erfarings- og praksisområdet. Det er en vigtig pointe, at læring hører hjemme i en kontekst. Selv om læring er social, foregår al læring ikke i samspil med andre, men kan også foregå med henblik på samspil med andre. Læring; er en identitetsproces, da det forandrer hvem vi er ved at forandre vores evne til at deltage, høre til og forhandle mening. Denne mening er konfigureret socialt med hensyn til praksisser, fællesskaber og meningsøkonomier, hvor den skaber vores identitet. Læring kan ikke designes, man kan kun designe for den – fremme eller modarbejde den.

Begrebsperspektiv

Wenger skriver om sit begrebsperspektiv (Wenger, 2004, s. 14) at:

1. Vi er sociale væsener
2. Viden er kompetence mht. værdsat virksomhed
3. Indsigt er spørgsmål om deltagelse i sådanne virksomheder
4. Mening er evne til at opleve verden og vores engagement deri som meningsfyldt; det er det læring skal producere

Udgangspunktet er således at vi lærer for at opnå kompetencer og viden for at kunne deltage i aktiviteter sammen med andre mennesker, og at der derigennem skabes en mening og indsigt med deltagelsen i disse aktiviteter. Lærerne vil således lære for at lykkes med deres opgave i fællesskabet på skolen, og gennem denne læring og de aktiviteter, der foregår på skolen finde mening med, og indsigt i, arbejdet og deres læring og udvikling.

Wenger beskriver praksis (Wenger, 2004, s. 61) som en handling i en historisk og social kontekst, der giver det vi gør, struktur og mening. Den praksis, der opleves, skal således understøtte den læreproces, vi kontinuert er i, men Wenger ekspliciterer, at den skal findes en fælles mængde af ressourcer, rammer og perspektiver, og hvis medarbejderne afkobles fra denne praksis, giver det en manglende mulighed for læring. For at føle sig som en del af fællesskabet skal der opleves en værdi af vores deltagelse, og man skal føle sig kompetent. Den viden og de færdigheder man oplever at besidde, skal kunne kobles, så medarbejderne føler sig kompetente til at løse den opgave, som praksisfællesskabet eller organisationen har. I den forstand er det altid socialt.

Læring defineres af Wenger (Wenger, 2004, s. 18) som værende en ikke særskilt aktivitet, men noget der foregår løbende og kontinuert. Wenger påpeger dog, at der er tidspunkter hvor læringen intensiveres, og det er når situationer ryster vores fortrolighed, når vi udfordres, når vi ønsker at deltage i praksisser eller fællesskaber, eller føler vi er truet på deltagelsen. Han nævner videre (Wenger, 2004, s. 20), at klasseundervisning sigter mod indlæring af vidensfragmenter. I mit gruppeinterview oplever lærerne at de lærer bedst, når der foregår som en slags aktionslæring, hvor de får input, som de kan arbejde med, at de derefter prøver det af, og at der så bliver samlet op på det lærte.

I følgende passage fra interviewet handler det om læsevejlederens læringsforløb om "Sneglen" (LP, AG, & JW, 2017)

"AG og det er også vigtigt det handler også meget om hvis man arbejder med udsagnsord så skal man sætte børnene til at hoppe og skrive og gøre alt muligt andet og så skal de tage billeder af det og skrive hvad de gør for at få bevægelse ind i undervisningen også for at det ikke bare er man lærer noget om det ved at sidde på sin stol og sige udsagnsord det er sådan en helt bestemt metode gå ud og få noget erfaring med de der ord inden du begynder at arbejde med dem der er nogen punkter du skal gå igennem

LP plus at der, nej, undskyld

AG det, det har hun gen- altså det synes jeg, jeg har fået ind fire fem gange og så nu, nu tænker man ikke så meget over det men man gør det for det har hun jo sagt mange gange det med sneglen så det er egentligt meget godt at det bliver gentaget, synes jeg"

Praksis er for Wenger (Wenger, 2004, s. 61) en handling i en historisk og social kontekst, der giver det vi gør, struktur og mening, og i den forstand er det altid socialt. Denne praksis omfatter både det eksplicitte og det tavse samt de grundlæggende antagelser.

Praksis kan bruges som antonym til teori, tanker, idealer eller tale, men der er ikke en dikotomi mellem dette. Praksis indeholder dermed også teori, tanker, idealer og det vi taler om, men den er ikke nødvendigvis teoretisk funderet eller funderet i en idealisme, men netop det praktiske vi gør i dagligdagen, der føles som sund fornuft i den givne situation. Wenger skriver videre, at:

"Commonsense er kun commonsense fordi det er alment antaget fornuft". De grundlæggende antagelser gør, at vi handler, som vi handler i vores praksis, og det bliver vi ved med, så længe det virker. Fordelen ved dette er, at vi ikke hele tiden behøver at tage stilling til vores opgaveløsning, men at vi bare gør det, vi plejer, og

det vi oplever virker. Der skal således nogle forstyrrelser til, før vi overvejer at ændre vores praksis.

Wenger definerer nogle grundelementer i praksis (Wenger, 2004, s. 63-66). I denne praksis indgår meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse, og det er centrale begreber for at forstå, hvordan de fagprofessionelle løser deres opgave.

Meningsforhandlingen foregår løbende, og den er med til at sikre deltagelsen, og gennem praksis opstår der over tid en tingsliggørelse af måder at løse opgaver på. Praksisfællesskab er en emergent struktur – hverken inhærent stabil eller tilfældig foranderlig. Således udvikler praksisfællesskabet sig løbende over tid, men ikke tilfældigt. Udviklingen går over meningsforhandlingen og tingsliggørelsen, der løbende forhandles ind i organisationens praksis.

Praksis er hos Wenger (Wenger, 2004, s. 66) den proces, hvorigennem vi oplever vores omverden og samtidig ser vores engagement deri som meningsfuld. I organisationen er vores praksis det, der giver vores engagement og deltagelse mening, og det giver meningshorisonten for vores handlinger. Wenger skriver videre:

1. mening findes i en proces der kaldes meningsforhandling
2. Meningsforhandling involverer et samspil mellem to konstituerende processer som kaldes tingsliggørelse og deltagelse
3. Deltagelse og tingsliggørelse udgør en dualitet, der spiller en fundamental rolle for oplevelsen af mening og dermed for praksis.

Negotiation

Et centralt begreb for Wenger er negotiation (Wenger, 2004, s. 67), og det er en præstation der kræver langvarig opmærksomhed og tilpasning. For at have et meningsfuldt arbejdsliv indebærer denne negotiation:

1. En aktiv meningsproduktionsproces, der er dynamisk og historisk
2. En modstandsdygtig og påvirkelig verden
3. Den gensidige evne til at påvirke og blive påvirket
4. Inddragelse af en mangfoldighed af faktorer og perspektiver
5. Produktion af en ny løsning på konvergensen af disse faktorer og perspektiver
6. Det ufuldstændige ved denne løsning som kan være partiel, forsøgsvis, flygtig og specifik for en situation

I en organisation som en skole vil der således foregå en løbende og aktiv meningsproduktion, der dels trækker på historien om hvad der fungerer og hvad der ikke fungerer, men som samtidig forhandler nye strømninger, ideer og tiltag ind i organisationen. Det er ikke en forhandling, hvor man sætter sig ned omkring et bord,

og verbalt bliver enige, men en proces hvor der løbende afprøves og prøves for at kunne se om det nye virker i konteksten.

Det kræver fikspunkter, der står fast indtil de ikke gør det mere, og der skal også være mulighed for at påvirke det nye, der præsenteres. Når der eksempelvis indføres målstyring eller nye metoder, skal de ind igennem denne proces, hvis de skal blive en del af artefakterne eller komme til at fungere som fikspunkter. Giver denne mulighed ikke, vil der opstå en divergens frem for en konvergens, og dermed skabes der en mening i processen, der peger på, at dette objekt, der tænkes indført, ikke fungerer som en del af organisationen, men er et fremmed element.

Ordet negotiation skal udtrykke det kontinuerlige samspil, den gradvise udførelse og udveksling og denne meningsforhandling omfatter både fortolkning og handling. Kontinuiteten i en emergent struktur som et praksisfælleskab skyldes ikke stabilitet men tilpasningsevne (Wenger, 2004, s. 118), og der vil derfor alligevel foregå en tilpasning i strukturen, på trods af modstanden. Negotiationen foregår, men der skabes en negativ historie om de tiltag eller objekter, der indføres uden de knytter an til meningsskabelsen i positiv forstand, og de vil derfor kunne ses som negative fikspunkter.

Forstyrrelser i det fagprofessionelle rum

En oplevelse hos mange lærere, som jeg kan se, gennem de forskellige interview, er at de skal arbejde anderledes efter reformen i 2013. De oplever sig pressede på deres faglighed, forstået således, at de giver udtryk for, at de ikke mere i samme grad som tidligere kan vælge indhold og metoder for deres undervisning. Der er nogle udefrakommende beslutninger og tiltag, der rækker ind i det rum, det fagprofessionelle rum, hvor de selv traditionelt kunne beslutte og eventuelt udvikle deres metoder, indhold af undervisning og aktiviteter. Man kunne jo sige, at det var en hjælp til dem, hvis de oplevede at dette gav mening for dem, og hvis de oplevede at de elever, de har ansvaret for, blev dygtigere eller trivedes bedre, uden at lærerne selv skulle udvikle og beslutte, men det opleves ikke sådan af f.eks. denne lærer. Intervieweren spørger om motivationen er intakt efter reformen, eller om den har fået en drejning i retning af et ansvar for at yde sit til, at det ikke helt går galt.

S svarer:

(S, 2017, s. 4)

Jeg vågner hver dag og synes at mit arbejde er vigtigt. Jeg synes ikke at opgaven som lærer har ændret sig, men vilkårene har, og det er blevet meget sværere. Jeg kan f.eks. ikke længere følge mine egne årsplaner, fordi at de opgaver som jeg nu putter

ind er for vanskelige for mine elever i forhold til, hvor lang tid jeg har til ... for den tid jeg skal bruge på prøver og prøveforberedelse, det fylder så meget i forhold til tidligere. Der er for lidt tid til at jeg kan lave noget som jeg anser for fordybelse. Min opgave har ændret sig i forhold til at jeg ikke er fri til at tilrettelægge i nogle forløb, som jeg synes vil give god mening. Jeg er på 8. årgang jeg ved jo hvad de skal igennem af test og prøver i løbet af året og det er jeg nødt til at lægge ind. Og så har vi rigtig mange fagligt svage børn og dvs. jeg skal bruge rigtig meget tid på at de kan nå det niveau til nationale tests eller PISA-prøver eller hvad de kommer med.

S er altså stadig glad for sit arbejde, men oplever ikke at kunne tilpasse materialer og indhold i undervisningen til de konkrete elever, og de svage elever giver S et pres, da der er en oplevelse af, at forskellige test, her konkret PISA-test, presser muligheden for at eleverne kan lære ud fra deres egne forudsætninger. Det er interessant at PISA nævnes, da det er en test, der ikke bruges på skoleniveau, men kun på nationalt niveau. Men i den offentlige debat og gennem pressen har PISA jo fyldt meget, så det opleves åbenbart meget nærværende for nogle lærere. S oplever en manglende mulighed for at eleverne kan fordybe sig i undervisningen, og det kan jo pege på, at S oplever, at testene kun tester færdigheder og viden, men ikke erkendelser om fagenes metoder og dannelsesaspekter.

[Analyse af interviewspørgsmålene](#)

Jeg har udvalgt dele af de otte interview, hvor informanterne forholder sig til deres oplevelse af at kunne arbejde fagprofessionelt og autonomt for at kunne løse opgaven. Intervieweren forholder sig åbent ved foretage en reduktion (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 238), der er en bestræbelse på at sætte sin commonsense og videnskabelige forforståelse i parentes og derved forsøge at få informanterne til at fortælle om deres oplevelser i deres praksis.

Giorgi (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 239) har udviklet en fænomenologisk metode, der består af fire trin; først er der en beskrivelse af et fænomen, der er erfaret, og som interviewer, eller i mit tilfælde hvor jeg arbejder med interviewene, sættes der parentes om forforståelse og viden, for at kunne åbne sig for materialet. Derefter opdeles materialet i enkelte meningskategorier. Disse meningsenheder transformeres til videnskabelige kategorier, der udtrykker fænomenernes betydning. Og til sidst artikuleres den generelle struktur, også kaldet essensen i det fænomen som informanterne har oplevet.

Materialet kondenseres først gennem min udvælgelse af de passager, der omhandler min undersøgelse, og derefter omkring kategorier, og endelig laver jeg en analyse og fortolkning af oplevelserne (Guldbrandsen, 2018).

Opstillingen er lavet efter Tanggaard og Brinkmans eksempel (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 48). De udvalgte dele af de otte interview er placeret i venstre spalte, i midten er foretaget en kondensering, der viser de tematiske felter informanterne nævner og i højre spalte er min korte analyse af informanternes udsagn.

Ud over de afsnit jeg har medtaget er der i interviewene en del spørgsmål og fortællinger om f.eks. inklusion, kompetencedækning, tid til opgaverne mv., som jeg ikke har medtaget. Det fylder også meget for lærerne, men er ikke forhold jeg vil medtage, da mit interesseområde er det fagprofessionelle rum og ledelsen af dette.

Jeg har valgt fem temaer ud fra de otte interview, der passer til mit undersøgelsesfelt, og det er; målstyring og evidens, dokumentation, motivation, ledelse og test.

I nedenstående skema har jeg for oversigtens skyld noteret den overvejende stemning omkring informanternes oplevelser og udsagn inden for de enkelte områder. Jeg har ikke taget ledelseskategorien med, da det er meget blandede udsagn, og det er sværere at se en entydig tendens. Der nævnes eksempelvis områder som at lytte eller at der gives et fagprofessionelt rum, men det ville kræve en yderligere opdeling af feltet ledelse for at kunne lave tendenser i et skema. I skemaet er N negativ oplevelse og Ne står for neutral eller både fordele og ulemper. I felterne med en bindestreg er der ikke udsagn om kategorien.

Informant	Målstyring og evidens	Dokumentation	Motivation	test
A1	N	Ne	N	N
C	-	Ne	-	N
H	N	N	N	N
H1	-	N	N	N
L	N	N	-	N
L2	N	N	-	N
N	-	-	Ne	Ne
S	-	-	N	N

Som det fremgår er det test, der scorer mest negativt, efterfulgt af de andre tre kategorier. Dokumentation er der to, der forholder sig neutralt eller blandet til og ved test er der en.

Jeg vil anvende passager fra de enkelte interview i mine diskussioner af temaerne, men først vil jeg samle op på kondenseringen.

I interviewene omkring **målstyring og evidens** er følgende nøgleord kondenseret:

faglige mål, eksamen, formidle mål til elever, mål og tegn for forældre og ledelse, centralt fastsatte mål, mængden af mål, bruger tid på at plotte mål ind, trivsel glemmes, elevens mål, faglige mål, dokumentere målopfyldelse, anderledes mål end før, mål rettet mod læring, læringsmål, kerneydelsen er test, overordnet styringsteknologi og kontrolsceneri, læringsmålstyret undervisning, evalueringsskemaer, læringsmålstyret undervisning, test, kerneopgaven er undervisning, men undervisning kan ikke gøre det alene.

En opsamling: Der er mange mål, og de er centralt fastsatte. De er samtidig rettet mod læring; altså output fra lærernes undervisning. Læringsmålstyret undervisning ses som en del af styringsteknologi, der følges op af test. Trivselsarbejdet glider ud af fokus.

Selve Hatties bog nævnes ikke, og evidenstagning er heller ikke noget, der nævnes i interviewene, men som man kan se i Undervisningsministeriets sider om mål (UVM, UVM/Fælles mål, 2018), er det tydeligt at Hatties forskning og brug af evidens har inspireret denne. Jeg kommer nærmere ind på disse mål i næste kapitel. Et ord som ”læringsudbytte” er hentet hos Hattie, der bruger det ofte (Hattie, 2013, s. 9-10, 12-14, 81, 136, 159), og den internationale forskning, der nævnes må tilsvarende være disse metaundersøgelser. Generelt var der ikke mange der brugte ordet ”læring” før Hattie begyndte at bruge det, og det er som man kan se på mit twitter-feed også et skældsord i mange kredse.

Omkring **dokumentation** er det:

Hele tiden dokumentere, det fylder meget, mål og tegn, forældre og ledelse følger med, fint med dokumentation i form af elevplan, dokumentation i MeeBook fungerer ikke, eleverne kan ikke forstå meningen, bruger meget tid på at dokumentere målopfyldelse, elevplaner i alle fag – ikke kun der, det giver mening, test og målstyringsbølge, skoleledelser kontrollerer test og planer, skemaer i offentlige systemer, bliver kigget over skuldrene, årsplaner.

En opsamling: Dokumentation fylder meget, og forældre og ledelse kan følge med og kontrollere. En enkelt synes elevplaner er en god dokumentation, men oplever at

det program, de laves i ikke virker godt. En anden oplever at eleverne ikke forstår meningen med det, og at der også laves elevplaner i fag, hvor det ikke giver mening. Lidt diffust opleves det som kontrol og del af en målstyringsbølge.

Omkring **test** er det:

Test kræver meget arbejde, test gør man glemmer trivsel, nogle elever går tabt, meget fokus på test, nogen forældre går meget op i hvordan eleverne klarer sig, underviser som C. plejer, forbereder eleverne, og så tages testene, teaching to the test, væk fra dannelse, indretter undervisning efter test, fint at vurdere det faglige niveau, test vurderer små dele af undervisningen, test er en negativ ting for eleverne, ødelægger troen på at man som elev bare kan kaste sig ud i noget nyt, mere fokus på prøver og test, gøre børnene klar til afgangsprøve, almendannelse og fortolkning bliver presset, håndfast danskundervisning, børnene er fokuserede på at der en ende og nogle mål i skolen, eleverne bliver gode til at gå til test, det kritiske forsvinder.

En opsamling: Testene påvirker undervisningen, så eleverne kan klare sig godt i testene. En enkelt siger dog, at det ikke har påvirket undervisningen. Testene evaluerer kun dele af undervisningen, og de er problematiske for nogle elevers tro på sig selv. Almendannelse og trivsel glider i baggrunden.

Gennem de forskellige interview er der forskellige lidt diffuse forstyrrelser, der også står frem, men jeg har valgt at undersøge baggrunden for de tre kategorier; Fælles mål, nationale test og synlig læring eller målstyring. De knytter an til henholdsvis test, målstyring og evidens, og disse områder danner baggrunden for dokumentationen. Motivationen ser jeg også på gennem mit arbejde med interviewene og i mit afsnit om ledelse vil jeg inddrage denne del.

Fælles mål

I 2009 blev der indført "fælles Mål" og fra 2013 til 2015 blev de forenklede. På ministeriets hjemmeside kan man læse følgende:

(UVM, Historisk oversigt, 2018)

Forenklede Fælles Mål

Fra 2013 til 2015 er Fælles Mål blevet forenklet, så målene er blevet enklere, mere præcise og anvendelige for lærerne. I modsætning til Fælles Mål 2009, som

beskriver, hvad undervisningen skal indeholde, er de forenklede Fælles Mål læringsmål, der tager udgangspunkt i elevernes læringsudbytte. De forenklede Fælles Mål er formuleret som kompetencemål og færdigheds- og vidensmål. Der er som udgangspunkt ikke ændret i indholdet i fagene. Baggrunden for forenklingen af Fælles Mål var, at international forskning viste, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring. En evaluering fra Danmarks Evalueringsinstitut fra 2012 viste, at lærerne ikke anvendte Fælles Mål 2009 i planlægningen af undervisningen, da målene var svære at bruge og utydelige.

Så på baggrund af at Danmarks evalueringsinstitut påpegede at disse Fælles Mål ikke blev brugt særligt meget af lærerne, og ud fra en ubestemt henvisning til international forskning, peges der på at arbejdet med "mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring". Der er ikke længere kun fokus på undervisningens indhold men i højere grad på elevernes læringsudbytte. Således lægges der op til en tæt opfølgning på, om den undervisning, der foregår i klassen giver læringsudbytte for den enkelte elev. Og vel at mærke et læringsudbytte ud fra de kompetence-, færdigheds- og vidensmål, der er detaljeret beskrevet for de enkelte fag.

(UVM, 2018)

Om Fælles Mål

Fælles Mål er nationale mål, der beskriver, hvad eleverne skal lære i skolens fag og emner samt børnehaveklassen.

Fælles Mål består af fagformål, kompetencemål og underliggende færdigheds- og vidensområder. I udvalgte områder i dansk og matematik er der opstillet opmærksomhedspunkter. I dansk og historie er der også kanonlister.

I alle fag indgår tre tværgående emner: It og medier, sproglig udvikling og innovation og entreprenørskab.

Læseplaner

Læseplanerne uddyber Fælles Mål for folkeskolens fag og emner samt børnehaveklassen. Ministeriet udstikker vejledende læseplaner, som skal godkendes af kommunalbestyrelsen. Skolernes læseplaner skal beskrive udviklingen i undervisningen, der tilrettelægges med henblik på at nå fagenes og emners kompetencemål.

Undervisningsvejledninger

Ministeriet udarbejder undervisningsvejledninger for skolens fag og emner og de tværgående emner, der kan give inspiration til undervisningen i faget.

Lærer H interviewes og fortæller:

(H, 2017) ”*Har din lærerrolle også ændret sig i forhold til den ændring?*

Jeg giver dem også noget andet end jeg gav før, nu handler det om faget frem for det handler om barnet altså, hvor det før handlede om, hvordan får vi det her barn til at komme videre i livet altså hvad er det for nogen egenskaber det enkelte barn skal have med sig, hvad er det han skal for at komme dertil hvor han gerne vil. Nu er det mere, nå hvad skal jeg undervise i, hvad står der i ... hvad er det for et mål vi skal nå ifølge folkeskolereformen og ikke nødvendigvis i forhold til de enkelte børn. På sådan en skole her, synes jeg at det er helt vildt skørt, at man tænker, at det skal vi da også ”

Informanten H giver her udtryk for, at han oplever en forskydning fra et fokus på elevens udvikling ud fra elevens forudsætninger til et fokus på fagets mål og hvad eleven skal nå at lære. Han skal i højere grad undervise i de fag, som han har linjefagskompetence i. H oplever, at det ikke giver mening (*”det er skørt”*), da han åbenbart oplever en for stor afstand mellem elevens muligheder for at udvikle sig, og de muligheder eleven har for at lære de fastsatte mål. Han anerkender således ikke den evidensstærkning UVM bruger i sin begrundelse for flere centrale mål for undervisningen, men oplever at det vanskeliggør hans arbejde med at bringe eleverne *”videre i livet”*. Han oplever, at fokus på det enkelte barns udvikling og dannelse forsvinder, når målene er meget fagorienterede og centralt fastsat. Testene bliver det synlige for lærerne, når de oplever målenes indtog i dagligdagen på skolerne. De nævner i interviewene ikke så eksplicit målene, men reagerer på, at der skal testes mere.

De nationale test

I takt med at der er kommet læringsmål i Fælles mål, er der også indført nationale test. Disse test er adaptive, og eleverne testes i forskellige profilområder i de enkelte fag. Der er test i dansk, matematik, biologi, geografi og senest er engelsk kommet med. Samtidig er der i en længere periode kommet flere prøver til, og det er muligt at dumpe til Folkeskolens prøver for enkelte fag og samlet. Resultaterne af prøverne og testene kan ses af byråd og forvaltninger, og i de fleste kommuner indgår de som data i kvalitetsrapporter og lignende, og mange steder bliver skoleledelserne bedt om at redegøre for hvordan de vil løfte resultater, hvis de ikke er tilfredsstillende med hensyn til f.eks. 80% målsætning, at løfte de svage eller de stærke elever. Undervisningsministeriet og Kommunernes Landsforening (KL) har også arbejdet med nationale programmer som f.eks. *”Faglig ledelse”*, hvor der har været programsat forløb, hvor forvaltning og ledelse holder samtaler om disse data, og hvor ledelse på skolerne i samarbejde med skolernes faglige vejledere har skullet arbejde sammen

med klasse- eller årgangsteams om resultater af test. Som i beskrivelsen på Undervisningsministeriets side har der også her været fokus på at inddrage andre data end prøverne og de nationale test, men fokus har generelt været på, hvordan man ud fra data kunne løfte elevernes faglige niveau. Lærerne oplever ikke at det er en fordel med disse test. Lærer S siger i interviewet (S, 2017, s. 3):

Kan du nævne andre eksempler på, at dine arbejdsbetingelser er blevet ændrede?

Samtidig med skolereformen er der jo blevet endnu mere fokus på prøver og tests så det er ligesom to parallelle spor, der fylder rigtigt rigtigt meget. Jeg oplever, at mit arbejdsliv mere og mere handler om at gøre børnene klar til at gå til prøve ikke bare afgangsprøve, herre gud det er bare en gang, men der er jo alle mulige prøver og tests på alle niveauer i folkeskolen. Hvor jeg som udskolingslærer tidligere brugte tid på sådan noget som almindelse og fortolkninger og de her blødere ting, som var det væsentlige at få lært børnene inden de forlod skolen, så kan jeg nu mærke, at det er f.eks. er mere håndfast danskundervisning, som jeg har nu, hvor det handler om at bøje verber og lignende.

Lærer S oplever at der med reformen er kommet fokus på test og prøver, og at det påvirker hendes undervisning. Testene er jo det synlige af de mere snævre kundskabs og vidensmål. Hun oplever at almindelsen og de blødere ting forsvinder ud af undervisningen på baggrund af de mål, der testes og prøves på. Det virker som om der bliver mere fokus på kundskaber og færdigheder frem for dannelsesarbejde som arbejde med teksters udsagn om livsverdenen og lignende.

Generelt i interviewene er der mere opmærksomhed på testene som en forstyrrende faktor end på målene. En forklaring eller tese kunne være, at testene skal tages, og der skal følges op på dem med ledelsen, mens målene måske ikke bruges så meget, og derfor ikke virker tilsvarende forstyrrende. Det ligger jo så også i forlængelse af undervisningsministeriets fremhævelse af, at lærerne ikke brugte målene som retning for undervisning.

(UVM, Om de nationale test, 2018)

"Evalueringskultur

En stærk evalueringskultur handler blandt andet om, at lærerne systematisk arbejder med at vurdere og reflektere over effekten af undervisningen med henblik på at øge kvaliteten. Eleverne bliver ikke fagligt dygtigere alene af at blive testet. Men de kan blive dygtigere, når der er en stærk evalueringskultur, og når eleverne

bliver hjulpet med opfølgning, feedback og forældreinddragelse. De nationale test er blot ét evalueringsværktøj, som kan indgå i dette arbejde.

De nationale test er et supplement og skal ikke stå alene. De er et supplement til de øvrige evalueringsværktøjer, der anvendes. Resultaterne fra de nationale test kan indgå i den samlede vurdering af eleverne og af klasserne sammen med den øvrige viden. Det gælder for eksempel viden fra:

- den løbende evaluering af undervisning*
- observationer og samtaler*
- faglige eller diagnostiske test*
- afleveringer eller andre produkter.*

Resultaterne fra de nationale test anvendes også til at følge den faglige udvikling på landsplan. Der er opstillet nationale mål for den faglige udvikling i folkeskolen:

- Mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test*
- Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år*
- Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år”*

De fleste af lærerne i interviewene forholder sig til test. Her er det N:

(N, 2017, s. 4)

”Det her med nationale test f.eks. der oplever jeg også på den her skole at ledelsen også godt er klar over at det ikke er svaret på alle... det er ikke nødvendigvis det der bestemmer hvordan det faglige niveau er. Men de fortæller også at det skal være godt, vi fik f.eks. kage sidste gang da vi fik at vide at vores resultat havde været godt. De er også meget ærlige omkring det, altså om I vil det eller ej og om vi vil det eller ej, jamen vi skal lave de her tests, og det kan vi ikke gøre noget ved. Det er det her med at der er en åben debat og det er okay, hvis vi synes at det er træls. Jeg oplever ikke, at det er dem der giver mig et pres. Jeg oplever at det er en eller anden udefinerbar størrelse der bestemmer at jeg skal lave de her tests, og det er det som jeg er irriteret over. Jeg forstår godt at man skal vurdere det faglige niveau og holde øje osv. men jeg

synes jo ikke at det er fyldestgørende for at vurdere i det danskfaglige om man kan afkode eller dele et ord eller hvad det nu er opgaven går ud på.”

Lærer N oplever, at der er meget fokus på de nationale test, men oplever samtidig at ledelsen ikke ser testene, som en dækkende og præcis evaluering af elevernes læring eller præstation i hendes undervisning. Hun oplever det som en retning eller ramme, der er lagt ned over undervisningen, og at ledelsen forventer, at lærerne sørger for at klassen som helhed klarer målsætningen. Hun trives i feltet mellem, at hun kan diskutere værdien af testene, og at ledelsen tilkendegiver at disse test ikke er den endelige sandhed om hele hendes arbejde med klassen i faget, men at man pragmatisk er nødt til at anerkende, at der stilles krav fra kommunens forvaltning, byråd og undervisningsministeriet om, at det er det output hendes arbejde (og skolens arbejde) vurderes på. Så en kvalitet for hende er åbenbart at der er en åben og fri debat inden for rammen, som ledelsen sætter. Så selv om testene af flere opleves problematiske, er det åbenbart muligt at rammesætte dem, så de ikke er demotiverende.

I forhold til interviewene knytter rationalet fra UVMs begrundelse for testene ikke an til lærernes oplevelser med test. Det nævnes her, at testene ikke kan stå alene, at eleverne ikke bliver dygtige af at blive testet og at testene er et supplement til evaluering i øvrigt. Lærernes indvendinger, om at de blandt andet fylder for meget og at man glemmer formålsparagraffens elementer er ikke nævnt, så der er ikke en fælles oplevelse eller holdning mellem lærerne og UVM i spørgsmålet om test.

Synlig læring

På mange skoler i Danmark er begrebet ”synlig læring” og læringsmålsstyring blevet en del af hverdagen. Skoler og hele kommuner har taget begreberne til sig, og efteruddannet lærere og lavet forløb med konsulenter, der underviser i, hvordan man arbejder med denne tænkning. Nogle kommuner, som f.eks. Skanderborg (Skanderborg Kommune, 2018) har lavet udviklingsforløb for hele skolevæsenet. På samme måde har undervisningsministeriet også taget tænkningen ind i, deres revidering af målene i de forenklede fælles mål. Men for mange lærere er ord som ”synlig læring” og ”målstyret læring” nærmest blevet skældsord, og mange bryder sig heller ikke om John Hattie. For nogle grupper er han nærmest blevet synonym med skolereformen fra 2013 og det, der presser i hverdagen.

Lars Qvortrup citerer i forordet til ”Synlig læring” (Hattie, 2013, s. 9) Helmke for: *”Ligesom ingen læge vil gennemføre behandlinger uden forudgående anamnese og diagnose, har vi i skolen brug for en velfunderet dokumentation som grundlag for*

pædagogiske indsatser". Så udgangspunktet for det fænomen, der hedder "synlig læring" er, at der skal være en evidens for, at de indsatser; den undervisning, der foregår i klasselokalerne giver et læringsudbytte, der knytter an til den ønskede læring. Qvortrup fortsætter med at citere Helmke på samme side: "Konsekvensen, siger Helmke, er, at vi må styrke den empiriske uddannelsesforskning, især den, der er orienteret mod læringsudbytte." Hattie skriver (Hattie, 2013, s. 27): "Undervisning bør yde betydelig påvirkning ikke kun på forøgelse af viden og forståelse, men også på udvikling af personligheden, det vil sige elevens intellektuelle, moralske, medborgerlige og præstationsrelaterede karakter (Shields, 2011)."

Synlig læring skal dermed kunne anvendes på både videns-, kundskabs-, kompetence- og dannelsesmæssige aspekter af børnenes udvikling. Man kan dermed ikke hævde, at synlig læring kun er intenderet til at indvirke på elevernes snævre indlæring af viden og færdigheder, men at det skal være et instrument for også den mere dannelsesmæssige del af arbejdet i klasselokalerne. Denne præcisering fra Hatties side er åbenbart ikke slået igennem hos lærerne. Lærer L siger f.eks. følgende: Intervieweren spørger (L, 2017): *"Hvilken kerneydelse og hvilke pædagogiske visioner er det som du opfatter som udfordrede?"*

Man kan sige at det egentlig er negationen af det der ligger i hele konceptet med læringsmålsstyret undervisning. Det er så forprogrammeret og lægger ikke op til altså selvstændighed og autonomi og kreativitet osv. Jeg plæderer jo meget for den dannelsesmæssige del af skolen både den faglige og den personlige dannelse. Og den bliver trængt hvis man kørte det der system efter bogen. Dels bliver alle eleverne tunet og sporet hen i nogen kasser, og så går der simpelthen så meget tid med alt det der vingen af... alt det, alle de evalueringsskemaer for hver opgave... Det er ikke fordi, jeg er selv meget disciplineret og vil også gerne have at eleverne de er sådan og sådan og vi også skal nå, det er slet ikke det ... men hvis jeg er styret og låst og transporterer den låsthed videre til dem så sender man nogen skabeloner ud..."

L oplever at blive presset i sit arbejde med det dannelsesmæssige aspekt af undervisningen, sin autonomi og muligheder for elevernes kreative udfoldelse, og oplever lidt ubestemt at eleverne skal "i kasser" og at der skal være evalueringsskemaer til alle opgaver. Det tyder på, at det ikke er Hatties tænkning om evidens, men en mere rigid udlægning af målopfyldelse og evaluering, der opleves som en udefrakommende forventning fra Ls side. På en eller anden måde, må diskussionen om synlig læring have sat sig nogle spor i undervisernes oplevelse af forventninger, der i hvert fald ikke korrelerer med det som John Hattie skriver i sin bog.

Hattie fortsætter med at pointere (Hattie, 2013, s. 28), at den kritiske vurdering er et kernepunkt i hans arbejde, og at skolelærere og ledere skal bruge denne kritiske

tilgang i deres arbejde med elevernes læring og udvikling. Hans ærinde er, at den videnskabelige evidens skal være en modvægt til stereotyper og lukket tænkning. Hattie bruger ordet "undervisningspraksis" og ikke ordet "undervisningsvidenskab", da han ikke mener der findes en nagelfast opskrift, der kan sikre en maksimal effekt på elevernes læring eller et sæt af principper, der gælder for alles læring. Men han fortsætter alligevel med at skrive at der findes praksisser, som han ved, eller kan påvise, er effektive og andre, der ikke er det. Det, han argumenterer imod, skriver han, er, at der findes teorier i undervisningen, der nærmest ophøjes til religion, men at de ikke har nogen større effekt på elevernes læring. Så han vil gerne have, at lærerne forholder sig kritisk til deres valg af aktiviteter og metoder, så de bl.a. på baggrund af hans metaundersøgelser kan bruge de mest effektive metoder og aktiviteter for at fremme elevernes læring. Han skriver (Hattie, 2013, s. 41), at et af de mest bemærkelsesværdige træk i hans undersøgelse er, at de største effekter for læring fremkommer, når lærere lærer af deres undervisning. Hans konklusioner fra "Visible Learning" præsenteres som vejvisere for fremragende undervisning (Hattie, 2013, s. 47). Det er at:

- 1: Lærere er en de stærkeste påvirkningsfaktorer i forbindelse med læring
2. Lærere må være vejledende, påvirkende, omsorgsfulde og aktivt passioneret i undervisnings- og læreprocessen
3. Lærere må være bevidste om hver eneste elevs viden og kunne og være i stand til at konstruere mening og meningsfulde oplevelser på den baggrund. Lærere må have tilstrækkelig viden om og forståelse af det faglige stof til at give en meningsfuld og hensigtsmæssig feedback, så hver enkelt elevprogressivt bevæger sig gennem læreplanenes niveauer
4. Lærere og elever må kende læringsmålene og kriterierne for målopfyldelse i lektionerne, vide, i hvilket omfang samtlige elever opfylder disse kriterier, og vide hvad næste skridt er i lyset af afstanden mellem elevernes nuværende viden og forståelse og kriterierne for: "Hvor er du på vej hen?", "hvordan klarer du dig?" og "Hvor skal vi hen herfra?".
5. Lærere må bevæge sig fra enkeltideer til mange forskellige ideer og derefter forklare og udbygge disse ideer, så eleverne konstruerer og rekonstruerer viden og ideer. Det er ikke viden og ideer i sig selv, men elevens konstruktion af denne viden og disse ideer, der er det afgørende
6. Skoleledere og lærere må skabe skoler og lærerværelser og klasserum, hvor fejl bydes velkommen som en læringsmulighed, hvor forkastelse af ukorrekt viden og forståelse bydes velkommen, og hvor lærere kan føle sig trygge ved at lære, lære om igen og udforske viden og forståelse.

Så der lægges ikke op til ukritisk at bruge bestemte metoder, men til at man som underviser forholder sig kritisk til, om eleverne lærer det intenderede, hvad enten det er viden, færdigheder, kompetencer eller dannelsesmæssige aspekter af en udvikling gennem det arbejde, man laver i klassen. Omvendt er det meget baseret på en præcis aflæsning af hver enkelt elevs progression, og der anvises ikke umiddelbart, hvordan man skal måle dette. Det kan give den enkelte lærer en oplevelse af et pres til at lave test med en kort kadence, hvad der ikke er tradition for i den danske folkeskole.

Der ligger i vejviser nummer fem en antagelse af at, i hvert fald nogle, lærere arbejder ud fra enkeltideer, og det følger op på Hatties tidligere påpegning af, at nogle ideer i undervisningen bliver næsten religiøse. Der findes åbenbart en praksis i nogle skoler eller skolesystemer, som han har observeret eller hørt om, der ikke fungerer, og som baserer sig på ideer eller overbevisninger, der ikke gør at eleverne lærer noget. Det er så vidt jeg kan se ikke noget lærerne gennem mine interview giver udtryk for at de plejer. Hattie er videre meget optaget af, at lærerne bruger en eksperimenterende praksis, og evaluerer denne. Det peger således ikke på, at der skulle findes en bestemt målstyret praksis, men at han mener, at en klargøring for eleverne af, hvad de forventes at få ud af en undervisning, vil styrke deres læring. Der er en sprogbrug og et sprogvvalg i nogle udsagn fra Hattie, som f.eks. (Hattie, 2013, s. 47): *"Min rolle som lærer er at evaluere den effekt, jeg har på mine elever"*, der sandsynligvis ikke give genklang hos danske lærere, da man i Danmark traditionelt har tænkt mere på barnets hele udvikling, og ikke på en undervisningseffekt af en given undervisningssituation. Den angelsaksiske undervisningstradition med curriculum og syllabus er anderledes end den danske og kontinentaleuropæiske undervisningstradition, og det forklarer måske en del af den modstand, der har været mod Hattie og læringsbegrebet. Selve substantivering af verbet "at lære" var også nyt i den pædagogiske debat, da Hattie blev introduceret. Hattie beskriver ekspertlærere (Hattie, 2013, s. 55), og en af de ting, han fremhæver, at de kan og gør, er at de kombinerer nyt stof med den viden, de ved, eleverne besidder i forvejen. Man kan derfor heller ikke angribe ham for at være ensidigt orienteret mod de mål, der er for undervisningen, da læreren således bliver nødt til at tage højde for, hvor eleven er med hensyn til viden, kundskaber og færdigheder i sin planlægning og eksekvering af forløb og aktiviteter. Vi har jo i Danmark i mange år snakket om en elevcentreret undervisning, og på et tidspunkt var man i skolen f.eks. opsat på, at det ikke var eleven, der skulle være skoleparat, men skolen, der skulle være elevparat.

Målstyret Læring

I Hatties bog er der et afsnit om målstyret læring. Han præsenterer to dele (Hattie, 2013, s. 88), der sammen konstituerer den målstyrede læring; at være tydelig med hvad der skal læres og at finde en metode, der kan vise om det ønskede er lært. Læreren skal vide hvad eleven skal lære, og hun skal give eleven veje til at vide, hvor de er på vej hen. I læringsmålene skal der være en kombination af overflade, dybde og begrebslig læring og det skal have en sammen hæng med læreplanen. Igen er der ord, der stammer fra den angelsaksiske tradition. Der er ikke traditionelt en detaljeret obligatorisk læreplan i Danmark, men formål og mål for undervisningen med en vejledende læseplan.

Coaching af hinanden i lærerteam ser Hattie som en måde at fremme lærernes udvikling mod at blive dygtigere, og han skriver det kan give (Hattie, 2013, s. 112) "... *myndiggørelse af mennesker ved at facilitere selvstyret læring, personlig udvikling og forbedrede præstationer*". På baggrund af dette skulle lærernes præstationer, og dermed elevernes, blive bedre. Selve det at tale sammen om undervisningen og planlægge og udvikle sammen ses også som en nødvendighed, og i den forbindelse ser han ikke færdigproducerede undervisningsprogrammer som noget, der kan fremme og styrke lærernes arbejde med målstyret læring. Det giver en meget stofcentreret undervisning, og Hattie ser hellere dygtige lærere, der sammen planlægger undervisningen, så den passer til elevgruppen og deres forudsætninger. Fra interviewene oplever lærerne, at der er (for) mange mål, og de er centralt fastsatte. Dette forhold oplever lærerne som negativt, men det ville Hattie ikke være enig i, da han mener at synlige mål rettet mod output, der er elevernes læring, netop fremmer elevernes læring. Dette ser han også som en del af trivselsarbejde og dannelsesarbejde, og han ville heller ikke se styringsteknologi, som noget negativt, da han mener klare, synlige mål er det der giver effekt. Men samtidig peger han også på, at coaching, sparring og det, at lærere sammen udvikler undervisning giver gode resultater.

Som kort nævnt i afsnittet, virker det som om Hatties tanker om evidensbaseret undervisning er blevet "dæmoniseret" i visse kredse som eksemplerne på mit twitter-feed viser, men det er heller ikke Hattie, der nævnes eksplicit, men læringsmålstyring, læringseffekt og andre ord, der indeholder ordet "læring".

Hvorfor "det, der virker", ikke virker

Biesta indleder sin artikel med at præsentere grunden til at evidens-baseret læring blev et varmt emne, og han bemærker (Biesta, 2007, s. 1), at det var på baggrund af kritiske rapporter om uddannelsesforskning, der var bestilt af det britiske undervisningsministerium og det britiske kontor for standarder i uddannelse. Kritikken

pegede primært på at uddannelsesforskningen ikke svarede klart på de spørgsmål regeringen ønskede besvaret for at kunne udvikle retningslinjer og vejledninger i tilknytning til uddannelse. Kritikken rettede sig også meget mod, at forskningen på feltet var fragmenteret og ikke metodisk præcis og derudover at den ofte var tendentiøs og politisk motiveret. Det knytter an til Hatties kritik af, at lærerne ofte arbejder ud fra ideer og overbevisninger, der er næsten religiøse i deres karakter. Biesta nævner videre at blandt andet David Hargreaves kritiserede både forskning og undervisning for ikke at være forskningsbaseret (research based). Biesta peger også på USA, hvor samme tendens gør, at der arbejdes efter, at få uddannelsesforskningen til at arbejde efter "guldstandard", altså at man opstiller eksperimenter, hvor en tilfældig gruppe bliver undervist på en måde, og en anden tilfældig gruppe på en anden måde, for at kunne finde den metode, der virker bedst. Et af fyndordene i dette naturvidenskabelige fokus er "what works".

Nogle organisationer som f.eks. The EBE Network ("Evidence-Based Educational policies") argumenterer ifølge Biesta for at uddannelse skal behandles som et emne, der hører under det naturvidenskabelige område. Han citerer: (Biesta, 2007, s. 4) ..., that education "is too important to allow it to be determined by unfounded opinion, whether of politicians, teachers, researchers or anyone else." They call for a culture "in which evidence is valued over opinion" and argue that any approach to decision making that is not evidence-based is simply "pre-scientific". In a similar vein they write that "the ease with which politicians, policy-makers – and even teachers - have been able to get away with implementing their prejudices without even token consideration of the evidence, let alone engaging in a serious and informed debate about its quality and importance is a disgrace".

Biesta (Biesta, 2007, s. 4-6) nævner en række indvendinger mod denne tilgang til uddannelse og undervisning, og det er f.eks. at medicin og uddannelse er forskellige og ikke kan anskues ens, at positivisme ikke er en del af evidenstænkning i uddannelse og uddannelsesforskning, andre for at det fremmer en lineær styrings- og management-tænkning og sidst at man overser værdier i uddannelse og den dertil hørende forskning.

På baggrund af kritikken og diskussionerne om evidens oplever Biesta en opblødning, og at flere er begyndt at tale om bl.a. evidens-informerethed, der giver lidt mere nuancering til diskussionen. Han er dog stadig bekymret over spændingen mellem videnskabelig og demokratisk tilgang til uddannelse og undervisning, og problematiserer, at det, der er effektivt, afhænger af en vurdering af, hvad der er ønskværdigt i forbindelse med uddannelse. Derudover er han bekymret for, hvad evidenstænkningen betyder for de praktikere, der i deres kontekst, klasselokalet, skal tage beslutninger om undervisning og didaktik dagligt.

Fokus på "what works" gør det vanskeligt at forholde sig til hvad det virker for; altså hvad opnår vi med undervisningen. Hvordan påvirker det eleverne, hvad ønsker vi af læring, dannelse, udvikling og trivsel i undervisningen?

Biesta nævner (Biesta, 2007, s. 6) tre nøgleantagelser i evidens-baseret uddannelse, som han vil behandle i artiklen.

1: han vil undersøge om det giver mening at sammenligne medicin som fag med uddannelse som fag.

2: Derefter vil han se på hvilken type af epistemologi, der passer til en professionel praksis, der er informeret af forskning

3: sluttelig vil han se på den praktiske side af forskning i evidensbaseret uddannelse.

Ad. 1:

Han påpeger at evidensforskning har sit udspring i den medicinske praksis, og at den derfra har bredt sig til andre områder. Kerneområdet i denne professionelle praksis er den effektive intervention. Her er det passende at se på "what works", og det finder man ud af gennem en eksperimenterende metode. Denne metode hviler på en kausalitetstænkning, der er designet til at give en bestemt og ensartet effekt på et "standardprodukt". Der skal altså være en sikkerhed for at en given metode eller intervention giver en ensartet effekt. Der er derfor fokus på processen, men ikke nødvendigvis på målet.

Det andet karakteristika ved ideen om professionel handling som intervention, der er det den evidens-baserede praksis hviler på, er en adskillelse af midler og mål for den professionelle indsats.

I evidens-tænkningen er målet givet, og det eneste spørgsmål er, hvordan når vi mest effektivt derhen?

Det første problem her er at man ikke kan sammenligne en patient med en elev og undervisning er ikke en kur! Undervisning er ikke fysisk interaktion, men en proces af symbolsk eller symbolsk medieret interaktion. Hvis undervisning har en effekt på eleverne er det fordi eleverne oversætter og selv skaber mening i det de bliver undervist i. Undervisning er en rekursiv og åben proces, der dermed ikke kan anskues som et kausalt fænomen.

Ad. 2:

Biesta peger på, at det ikke er muligt i en uddannelsestænkning, at adskille mål og middel. Han bruger eksempler som fysisk afstraffelse, der ved en empirisk undersøgelse kunne tænkes at have en positiv effekt på adfærdsregulering af et barn,

men som vi fravælger grundet en tænkning om at vi derved ville legitimere vold som problemløsning. Han skriver (Biesta, 2007, s. 10): *... as Carr makes clear, the means we use "contribute qualitatively to the very character... of the goals, which they produce". This is why education is at heart a moral practice more than a technological enterprise.*"

Videre præciserer han, at det vi behøver i uddannelse er en model for professional handling i klasserummet, der anerkender den ikke-kausale natur, som undervisningens interaktion kræver, og som samtidig tager højde for, at uddannelse er en moralsk handling frem for en teknisk eller teknologisk handling. Han nævner også Aristoteles distinktion mellem phronesis og techne – altså forskellen mellem praktisk visdom, og instrumental viden og kunnen. Uddannelsens opgave er ikke kun at tilegne sig færdigheder, men også at dannes. Uddannelse og uddannelsesforskning handler ikke om, hvad der er muligt at lære eleverne, og hvordan man gør det mest effektivt, men om værdier og hvilke værdier, det er ønskværdigt at stræbe efter.

Biesta har et citat (Biesta, 2007, s. 10) med, der opsummerer hans argumentation: *"First, by focusing on "formal" scientific and technical knowledge, (responses based on instrumental rationality) neglect the key role played in problem solving by "practical wisdom" and "informal" tacit knowledge. Second by conceiving of rationality in terms of means to given ends, (responses based on instrumental rationality) neglect the ethical-moral dimension of problem solving".*

På baggrund af dette konkluderer Biesta, at lærere og fagprofessionelle, der generelt arbejder med mennesker, er nødt til at huske den normative dimension. De er nødt til at medtænke, hvad der er den passende handling i en given situation set ind i en kontekst af informelle regler, heuristik, normer og værdier. Altså må man medtænke de mennesker og den kontekst man står i, når man handler.

Biesta tager derefter fat i at se på hvordan man bruger evidens i den klinisk medicinske forskning. Han citerer David Sackett et al.: (Biesta, 2007, s. 12)

"Evidence based medicine is the conscientious, explicit and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of patients. This practice means integrating individual clinical experience with the best available external evidence from systematic research"

Og videre:

"Good doctors use both individual clinical expertise and the best available evidence, and neither alone is good enough. Without clinical expertise, practice risks becoming tyrannised by evidence, for even excellent external evidence may be inapplicable to or inappropriate for an individual patient".

Han bruger Deweys epistemologi til at kritisere den blinde tro på "what works".

Dewey gør gennem sin praktiske epistemologi op med den klassiske dualisme fra

Descartes. Han bruger et citat fra Dewey: (Biesta, 2007, s. 13) *“The organism acts in accordance with its own structure, simple or complex, upon its surroundings. As a consequence the changes produced in the environment react upon the organism and its activities. The living creature undergoes, suffers, the consequences of its own behavior. This close connection between doing and suffering or undergoing forms what we shall call experience.”*

Dewey siger således at erkendelse og erfaring ikke handler om at tænke, som en isoleret handling, men om at erkende i et samspil med vores omgivelser. På samme måde som en lærer eksempelvis erkender og lærer gennem det samspil, der er i klasserummet mellem f.eks. undervisningen, stoffet og eleverne. Dermed ikke ment, at der ikke er viden om metoder, der kan være en del af lærerens forhåndsviden, og som kan anvendes i undervisningssituationer.

“When there is a possibility of control, knowledge is the sole agent of its realization” (Biesta, 2007, s. 13)

Det er vigtigt at have viden for at kunne skabe en vis mængde retning og styring over situationer, som f.eks. i en undervisningssituation, for at kunne have en intelligent tilgang til situationen, men da situationer udvikler sig forskelligt, er det ikke muligt at vide på forhånd, hvad en situation vil udvikle sig til. Der må løbende, på et informeret grundlag, tages beslutninger. Gennem erfaringer i disse situationer lærer læreren, og opnår et større og mere præcist repertoire for de intenderede handlinger. Nye tilgange til situationer, nye erfaringer, læres, når modstand opstår; når der ikke sker det intenderede på baggrund af vores handlinger. På den måde lærer mennesket – ikke om verden, men om vores væren i verden og den respons verden giver på vores handlinger.

Opsamlende skriver Biesta (Biesta, 2007, s. 17), at Dewey viser at evidens ikke giver os regler for vores handlinger og hvad vi kan forvente at få ud af dem, men kun hypoteser til at forberede en intelligent problemløsning. Den evidens som Hattie beskriver, giver os kun viden om hvad der virkede, og ikke hvad der (i præsens og futurum) virker.

Det andet kritikpunkt relaterer sig til det normative; vi bliver i et demokratisk samfund nødt til at tage stilling til nu og fremadrettet, hvad formålet er med uddannelse. Det interessante er ikke, hvordan vi mest effektivt underviser, men hvad uddannelsens formål er.

Biestas kritik af Hattie ville sandsynligvis ses, som en relevant kritik for lærerne i interviewet. Hans blik for det normative og etikken passer med en del af den kritik, der artikuleres i interviewene. Trivselsproblemer hos eleverne og den oplevede mindre tro på egne evner kan anskues som hørende til etiske problemstillinger. Men

Biesta nævner også, at det er fornuftigt, at have noget viden om, hvad der kunne virke i en given situation – et repertoire, som Wenger nævner.

Læring i en fagprofessionel hverdag

På mange skoler har man uddannet vejledere; læsevejledere, matematikvejledere, AKT-vejledere og andre typer vejledere. Disse vejledere er uddannede gennem et eller flere moduler af de pædagogiske diplomuddannelser, og der er en forventning om, at de kan fremme opgaveløsningen på skolen. Det vil typisk tænkes som en sparringsfunktion med kolleger, så de bliver dygtigere, og en ekspertfunktion, hvor de kan være med til at problemløse, når elever ikke lærer i det omfang eller det tempo, der forventes. I den senere år er de også begyndt at ses som sparringspartnere for ledelsen i arbejdet med organisationens udvikling (Evalueringsinstitut, 2018). En stor del af de fagprofessionelles læring skal ske gennem disse vejlederes arbejde, da der ikke er mange ressourcer afsat til kortere eller længere kurser til medarbejderne. Det fremgår også af interviewet.

(LP, AG, & JW, 2017, s. S1L4)

”RG: Hvad laver læsevejlederen

AG: Tina, der er læsevejleder, tester utroligt meget og hjælper når der skal børn ind fra børnehaveklassen, for at finde ud af hvilke klasser de skal i, har med forskolen at gøre, så tager hun også de der faste test, og så er hun faktisk rigtig god til at sætte nogle ting i gang, med det der READ og forskellige, ting som rører sig. Hvor hun sætter det i gang og siger prøv det her i seks uger og laver et oplæg om det, eller I kan prøve det her, jeg synes faktisk hun laver et godt arbejde.

LP: og de to sammen altså matematik og læsevejleder, kan man sige, de også laver sådan, eller de er ved, at få styr på at få lavet et årshjul, så der ligesom er nogle faste ting på de forskellige klassetrin, man skal,

JW omkring testene og sådan,

LP ja meget omkring test, hvad for nogle test vi skal tage, og på hvilket klassetrin,

AG men også for at gøre det forebyggende, for at komme lidt tidligere ind,

LP ja og også måske fordi man har oplevet at nogle ting, f.eks. ordblindhed og sådan noget der det simpelthen bliver opdaget for sent, og det vil vi jo gerne have fat i noget før, så der i hvert fald gjort en indsats, for det

AG men man kan også bruge dem hvis man f.eks. har nogen, jeg havde en første klasse hvor der var mange som slet ikke kunne bogstaverne eller noget, og spørger har du nogen gode ideer, hvordan får jeg dem til at kunne lære at læse, men de skal skrive meget mere siger hun så, de skal skrive mere end de læser, skrive, skrive, skrive eller få nogen råd af hende.”

Så en læsevejleder eksempelvis fremhæves af lærerne i interviewet som en, der kan bringe mere kvalitet ind i undervisningen. Gennem hendes oplæg, anbefalinger og sparring oplever lærerne, at de lykkes bedre med at sammensætte en undervisning, der lykkes. Test opleves her ikke som noget problem, men der er faktisk en tilfredshed med, at hun organiserer det og sætter det ind i et årshjul.

(LP, AG, & JW, 2017, s. S2L32)

”RG (interviewer) er hun tættere omkring undervisning: organisering, didaktik?

JW: Det synes jeg egentlig hun har været. Nu vores morgenlæsebånd, det er noget som Tina (Læsevejlederen. RED) også har sat i værk på et tidspunkt, så er der også den der læsemakker vi kører med de små og de store der læser sammen og laver sådan noget nogle forløb og sådan nogle ting der, hvor øh. Hvor der også er nogle pædagogiske overvejelser, altså ind omkring hvordan det går i forhold til dem der kommer fra børnehaven og så...

LP så synes jeg også, var det måske sidste år på vores fagdansk møder der var der også nogen gange hvor hun ligesom havde samlet hele gruppen alt det der med sneglen og det der det der altså hvordan ligesom, det er lidt som hermeneutisk tænkning altså at, at hvordan at øhm hvordan udvikler man altså læsning og skrivning og sådan laver ligesom en model for så skriver vi sammen så lærer går ind og det er som du siger; det går direkte ind i undervisningen, hvordan kan man gøre AG også noget med at få kroppen med i det”

Organisering og didaktik samt nye måder at lave undervisning på, der medtænker bevægelse og krop lykkes det også for læsevejlederen at få ind i undervisningen. Og inspiration til hvordan man selv udvikler undervisningen gennem en model virker også, og lærerne oplever de udvikler deres undervisning gennem denne vejledning.

”AG det, det har hun gen- altså det synes jeg, jeg har fået ind fire fem gange og så nu, nu tænker man ikke så meget over det men man gør det for det har hun jo sagt mange gange det med sneglen så det er egentligt meget godt at det bliver gentaget, synes jeg

LP Hun plæderede også for det i forhold til altså den faglige læsning at, at det der med hvis nu man skal have geografi eller noget altså så er det vigtigt at kende konteksten og så så man hele tiden kan arbejde med det der med at det bliver noget genkendt genkendelse,

JW Hun lavede nogle decidede forløb omkring det kan jeg huske hvor man gik tilbage og evaluerede på det og...

RG altså det der sneglen`

AG, JW, LP Ja, ja præcis

JW over en længere periode

RG altså input og så arbejder man – klassisk aktionslæring?

Alle Ja, ja,”

Ud over den læring medarbejderne får gennem deres praksis, sættes der også tiltag som aktionslæring i gang. Det giver gode muligheder for at udvikle sig i praksis, og er også noget lærerne er glade for.

Arbejds miljø og trivsel

Som Wenger nævner er identitet en stor del af arbejdet som fagprofessionel. Dette forhold er vigtigt at holde sig for øje, da det kan være hårdt, at man sætter sig selv – sin identitet – på spil i sit arbejde.

Malene Friis Andersen beskriver (Andersen, 2013, s. 27-29) den kognitive kapitalisme som en udvikling af kapitalismen, hvor: *”Arbejdets ekspressive funktion og identitetsskabende dimensioner er blevet centrale, og arbejdet rekonstrueret som et sted, hvor individet repræsenterer, konstruerer og bekræfter sin identitet (Bovbjerg 2005: Rose 1999).”* Hun skriver videre at; *”Dermed er ikke bare arbejdet blevet vigtigt for moderne individers identitet – individets subjektivitet er i lige så høj grad blevet afgørende for løsningen af arbejdsopgaverne (Pedersen 2005; Pedersen & Fuglsang 2005).”* Som en konsekvens af dette peger hun på (Andersen, 2013, s. 49) at: *”Det kræver en øget ansvarsfølelse over for medarbejderne og deres psykiske velbefindende”,* og videre at det kræver en; *”... højere grad af etiske refleksioner og psykologisk viden...”*. Det at være refleksiv over egen praksis kan være med til at give et pres, da man har investeret en del af sig selv.”

Så der er nogle problemstillinger ved at arbejde med fagprofessionelle medarbejdere. Der kan opstå en diskrepans mellem, at bruge sig selv og at have frihed på den ene side og trivsel og tryghed på den anden side. Og det må være ledelsen på den enkelte folkeskole, der skal håndtere denne udfordring. I perioder, hvor reformer og nye måder at anskue undervisning og metoder, rammer medarbejderne, kan det i negativ grad påvirke dem, at de ikke oplever deres identitet i arbejdet bliver taget alvorligt. Det kan ses i interviewene som en grundstemning af, at en meningsløshed breder sig.

Peter Hasle (Hasle, Mac, & Lund, 2015, s. 220) lister seks guldkorn op i forbindelse med motivation, trivsel og arbejdsmiljø. Han bruger følgende skema til illustration:

Belastende effekt	Guldkorn	Berigende effekt
Magtesløshed, hjælpeløshed	Indflydelse	Handlekompetence, ansvarlighed
Ensomhed, isolation	Social støtte	Social forankring og integration
Fremmedgørelse, normløshed	Mening	Følelse af mening og sammenhæng
Usikkerhed, uvished	Forudsigelighed	Tryghed og sikkerhed
Frustration, værdiløshed	Belønning	Personlig værdighed og følelse af værdi
For høj: Stress For lav: Apati	Krav	Personlig udvikling og vækst

Tabel 11.1. Muligheder for belastning og berigelse i jobfunktionen.

Det interessante ved skemaet er at "man kan få for meget af det gode". En faktor som indflydelse kan skabe en følelse af magtesløshed og hjælpeløshed hos medarbejderen. Tilsvarende med de andre guldkorn. Han kommer selv med at bud på, hvad

der kan afhjælpe problemstillingerne: (Hasle, Mac, & Lund, 2015, s. 221): *"Det er nødvendigt at medarbejderne får en mulighed for at deltage direkte i planlægning og ledelse af kerneopgaven. Dette ligger i tråd med nyere ledelsestænkning, der har styring af selvstyring som ideal, og hvor ledelse afkobles fra praksis til fordel for støttende personaleledelse samt strategi og visionsudvikling."*

Når større ændringer ikke er forhandlet ind i organisationen, og dermed ikke knytter an til den meningsskabende medarbejderne løbende foretager, kommer arbejdsmiljøet under pres. Det skaber nogle af de belastende effekter fra skemaet som f.eks. magtesløshed, fremmedgørelse, usikkerhed og stresssymptomer. Det ses også i interviewene.

"Herman Knudsen, Ole Busck og Jens Lind skriver i deres artikel (Knudsen, Busck, & Lind, 2013, s. 12) "Hvor kommer det gode arbejdsmiljø fra? Fokus på deltagelse og demokrati", at: *"Det er en almindelig antagelse at medarbejdernes deltagelse og inddragelse i beslutninger på arbejdspladsen er noget, der både er godt for virksomhedens produktivitet og for medarbejdernes trivsel"*. Forfatterne beskriver her en dansk undersøgelse (MEDEA), hvor de undersøger hvordan forskellige konfigurationer af deltagelse påvirker arbejdsmiljøet. De laver en distinktion mellem indirekte og direkte deltagelse. Indirekte deltagelse svarer til deltagelse i MED-udvalg og lignende mens direkte deltagelse handler om delegering af ledelse til autonome grupper eller medarbejdere inden for en udstukket ramme. Forfatterne påpeger at der kan være principielt forskellige rationaler bag selvledelse. Den indirekte indflydelse er institutionaliseret, og baserer sig på demokratiske eller legislative traditioner, hvor den direkte indflydelse i høj grad ses som en del af produktivitetsfremmende rationaler, og indføres af organisationerne selv. Den direkte deltagelse findes oftest på det operationelle niveau, men kan også optræde på det taktiske og strategiske niveau. Forfatterne peger på at

participationsforskningen finder at medarbejderdeltagelse giver øget effektivitet gennem commitment, ansvarsfølelse og undgåelse af konflikter, og derudover øget arbejdstilfredshed (Knudsen, Busck, & Lind, 2013, s. 16). De finder dog samtidig at hvis ledelsen forvalter medarbejderdeltagelsen in-autentisk eller manipulerende opleves dette som frustrerende. Forskernes kvantitative undersøgelse viste at de organisationer med de højeste grader af direkte deltagelse også scorede højest i arbejdsmiljø. Det var bl.a. en skole. Den anden skole i undersøgelsen scorede på mellemniveau i direkte deltagelse, men i bunden på arbejdsmiljø. Gennem de kvalitative undersøgelser fandt forskerne, at den anden skole i undersøgelsen ikke havde været i stand til at etablere basisdemokratiske tiltag, og at medarbejderne havde fastholdt et engagement, der ikke matchede den ændrede frihedsgrad og de ændrede arbejdsmæssige krav. I konklusionen (Knudsen, Busck, & Lind, 2013, s. 48) skriver forskerne: *"... Medea-projektets vigtigste fund er, at der faktisk findes arbejdspladser, hvor der praktiseres noget, der med rette kan kaldes en demokratisk deltagelsesmodel, og hvor der synes at være etableret ganske robuste mekanismer til at sikre et godt arbejdsmiljø"*. Der er således noget der indikerer, at hvis ledelsen forvalter den distribuerede ledelse og medarbejdernes rum på en respektfuld og autentisk måde, og samtidig er i løbende dialog med medarbejderne om deres trivsel med fokus på at arbejdet ikke belaster det personlige rum, kan der etableres et godt arbejdsmiljø med arbejdsglæde og trivsel. Men det er ikke altid den lokale ledelse på en Folkeskole, der sætter dagsordenen, og de forstyrrelser, der ses i interviewene, er initierede andetsteds. Det betyder stadig, at der er en vigtig opgave for den lokale ledelse i, at arbejde med medindflydelse og dialog på en autentisk måde, og en af informanterne, N, ser jo også den åbne dialog som en måde, hun kan bruge, til at arbejde med de ændrede krav.

Motivation

Motivation er en nøglebrik i de fagprofessionelles arbejde, da de skal have frihed til selv at udvikle deres praksis til gavn for opgaveløsningen. I de otte interview er der mange af informanterne, der give udtryk for, at de ikke oplever samme motivation som tidligere. De kondenserede udsagn ses her:

Jeg har lyst til at lave noget andet nu, mange sygemeldinger, folk er slidt, mindre autonomi, man kunne tidligere gøre sit arbejde ordentligt, det var givende og fantastisk, LP, TL og læringsstile og nye tiltag hvert år, det er kommunen der arrangerer det, sætter begrænsninger at der hele tiden kommer noget nyt, jeg synes ikke jeg gør det så godt som før, motivationen er meget væk, der er noget vi brænder for i fællesskab, positiv indvirkning, åben debat og ærlighed fra ledelsen,

irriteret over de centrale tiltag, vi er frie, oplever en tillid til at det finder vi ud af, vigtigt at tingene skal give mening, regler skal give mening, almindeligt tilfreds med arbejdet, er ikke fri til at tilrettelægge det der giver mening

Udsagnene svinger mellem ren opgivenhed; *"jeg har lyst til at lave noget andet nu"*, over en tiltro, til at det kommer til at blive bedre; *"oplever en tillid til at det finder vi ud af"* og til en oplevelse af myndighed; *"vi er frie"*.

Men overvejende er udsagnene negative, og der er gennem disse udsagn ingen tvivl om at meningsskabelsen er presset, da motivationen udspringer af, at kunne se en mening med det arbejde man udfører. Og lærernes motivation ligger i at kunne udføre og lykkes med arbejdet med eleverne.

Fremfærdsprojektet

På den skole, hvor jeg tidligere var skoleleder, deltog vi i Fremfærdsprojektet. Projektet formål var at undersøge (Arnmark, 2018, s. 5): *"...hvordan sammenhængen mellem en involverende samarbejdskultur og medarbejdernes engagement ser ud i en dansk skolekontekst, og om der gør sig nogle særlige forhold gældende, som på afgørende vis påvirker det pædagogiske personales oplevede medejerskab til skolens udvikling og kerneopgave."*

Gennem deres undersøgelse har de fundet 9 temaer, der rammesætter og påvirker skolens samarbejdskultur. Det er (Arnmark, 2018, s. 9):

Disse temaer peger på nogle strukturelle forhold på skolerne, hvor der skal arbejdes med indhold og dialog. På nogle skoler lykkes man godt med dette, og det er disse fund projektet ønsker at bringe videre. Værdigrundlag er en måde at sætte en fælles retning på, og samtidig skabe en ramme for arbejdet. Dette sker med en retningsættende ledelse, der åbent prioriterer ressourcer og tiltag. Samarbejdet i MED-udvalg er også lovgivningsmæssigt rammesat, men det er også vigtigt at arbejdet fra MED/TRIO bliver synligt for medarbejderne. Teamsamarbejde er en styrke – når det virker, og det at man er flere om opgaven og ansvaret letter ofte presset på den enkelte medarbejder. Beslutningsprocesserne på skolen skal være gennemskelige, og det er vigtigt at der er medindflydelse gennem f.eks. MED/TRIO, og at dette synliggøres. Tilsvarende er det vigtigt at team og medarbejdere er orienterede om ændringer. Den faglige ledelse handler meget om sparring, og ikke kun om datafunderet evaluering, som jeg indledningsvis nævnte at KL ligger op til. Evalueringskulturen skal være nænsom, og have blik for andet end summative data.

Opsamlende i rapporten peges der på:

(Arnmark, 2018, s. 89) Medarbejdernes deltagelsesmuligheder samt fastholdelse af organisatorisk læring er en vigtig del i at få medarbejderne til at involvere sig og have medbestemmelse.

I rapporten er der en sammenstilling mellem fund i rapporten og anden empiri på området. I dette afsnit (Arnmark, 2018, s. 92) citeres Lotte Bøgh og Lene Holm Pedersen fra deres forskningsprojekt "Motivation og værdier i den offentlige sektor", for at dokumentere *"... at der blandt offentlige ansatte opleves en voksende styring og krav om dokumentation, som undergraver medarbejdernes oplevede mulighed for at prioritere den borgernære kerneopgave. Hvis styringen tilmed opleves som kontrollerende og uden sammenhæng med den konkrete kerneopgave, så er der ifølge forskerne stor risiko for, at det går ud over de ansattes indre altruistisk funderede, motivation – den såkaldte Public Service Motivation."*

Dette korrelerer med en stor del af udsagnene i de interview, der er foretaget med de otte lærere. De brænder alle for at løse opgaven, ved at undervise eleverne, der hvor lærerne oplever, at det kan flytte dem, og især omkring trivselsdele kommer altruismen under pres. Flere af dem giver udtryk for, at de er kede af at se elever, der ikke trives med de krav, lærerne er nødt til at fokusere på grundet målstyringen. Et andet studie, der citeres i rapporten (Arnmark, 2018, s. 95) er fra januar 2017, og det kortlægger de faktorer, der styrker de fagprofessionelles engagement, ansvar og oplevede mestring af opgaven (den såkaldte self-efficacy). Disse faktorer styrkes når der er gode relationer og samarbejde, dialog mellem ledelse og medarbejdere, dialog og refleksion mellem ledelse og medarbejdere og understøttende rammebetingelser for opgaveløsningen.

Tillid er et nøglebegreb og rapporten peger også på (Arnmark, 2018, s. 99), at det er imperativt for trivslen og opgaveløsningen at der er tillid mellem ledelse og medarbejdere, og at sparring mellem ledelse og medarbejdere om problemstillinger i opgaveløsninger fremmer både opgaveløsningen og trivslen blandt medarbejderne. På baggrund af rapportens egne fund og sammenstilling med andre undersøgelser og forskningsprojekter, kommer forfatterne med fire fokuspunkter skoler bør have opmærksomhed på. Det er (Arnmark, 2018, s. 102):

- ❖ Medarbejdernes deltagelsesmuligheder samt fastholdelse af organisatorisk læring
- ❖ Organisatoriske forudsætninger for involvering og medbestemmelse
- ❖ Metoder og redskaber som understøtter dialog og samarbejde
- ❖ Når ledelse og medarbejdere tænker, udvikler og lærer sammen

Der er således nogle muligheder for at arbejde med de fagprofessionelles trivsel og motivation, og f.eks. i det interviewuddrag med N (N, 2017), jeg tidligere har brugt

ser jeg, at N åbenlyst trives ved, at der er en faglig dialog om f.eks. de nationale test, og selv om dialogen ikke nødvendigvis ender i enighed, eller ændringer i praksis, er hun tilfreds med at der kan diskuteres om rationaler ved undervisningen. Samtidig er hun bevidst om, at det ikke er den lokale ledelse, der har besluttet hvilke test, der tages hvornår, og hun accepterer dermed testene som et fælles vilkår for ledelse og medarbejdere.

Ledelse

Karl Weick oplever det er bedre at fokusere på, og tale om organisering end om organisation. (Hammer & Høpner, 2014, s. 36): *"Når vi taler om organisationer, er vi fristet til at anvende for mange navneord, men disse ser ud til at skabe en falsk form for stabilitet af hvad vi beskriver"*. Det er en åbning mod et mikroperspektiv, da det er besnærende at beskrive organisationer set udefra som et system af "kasser", man kan beskrive i en stabil tilstand, men dette makroperspektiv lukker af for at se relationer og processer, der er vigtige dele af organiseringen. Det er selvfølgelig ikke muligt at give et 1:1 billede eller en fuldt dækkende beskrivelse af virkeligheden i en organisering, da det jo netop er organiseringen, men Weick peger på at for mange diagrammer og beskrivelse af faste strukturer mister den processuelle og relationelle erkendelse, og at det er i processerne og relationerne organiseringen foregår.

Om ledelse skriver Wenger (Wenger, 2004, s. 280-283), at den forbinder praksisfællesskaber i en organisation ved at krydse grænser, så det er ikke placeret ovenpå, men det bevæger sig imellem praksisfællesskaber. Det er ikke en direktiv funktion, men mere en med-meningsskabende funktion, der forbinder elementer. Weick og Wenger er således enige om, at det er i processerne, som Weick skriver og i praksis, som Wenger skriver, at organiseringen eller organisationen bliver til og udvikler sig.

Weick påpeger (Hammer & Høpner, 2014, s. 183), at *"løst koblede systemer har en styrke i at kunne tilpasse sig forskelligartede og flertydige forandringer"*. I forbindelse med fleksibiliteten i de løst koblede organisationer bruger Weick en metafor; nemlig de forbundne propper, der flyder i et vandløb. (Hammer & Høpner, 2014, s. 77). De illustrerer meget godt en retning, nogle forbundne elementer og muligheden for at samle sig og spredes efter behov. Denne tænkning om løst koblede systemer ind i en folkeskole hænger godt sammen med tænkning om fagprofessionelle, selvledende medarbejdere. Denne mulighed for at arbejde med løse koblinger, bliver sat under pres, når centrale tiltag rammer skolen med så omfattende ændringer som skolereformen i 2013 og den samtidige ændring af arbejdstidsforholdene. På skolerne bliver dialogen mellem medarbejdere og ledelse vanskeliggjort, da

ledelserne ikke har mulighed for at forhandle de nye tiltag ind sammen med medarbejderne.

Og som Fremfærdsprojektet og MEDEA-undersøgelsen viser er det vigtigt, at der er en stor grad af medinddragelse af medarbejderne. Arbejdet i MED/TRIO skal være med til at forhandle tiltag og objekter ind i organisationen, så der skabes en legitimitet, og som det også nævnes i flere af interviewene, er det vigtigt at prøve med en inkrementel tænkning ved indførelsen af disse.

(S, 2017)

Hvad tænker du efterfølgende at en ny leder kunne have gjort for at få lærerne bedre med?

Jeg ved fra kolleger fra andre skoler, at de har haft ledere, som har haft introduceret én ting ad gangen altså nu starter vi et sted og når så det glider og vi kan og føler os trygge i det så går vi videre. Eller nogle, der har bøjet sådan mildt reglerne og sagt, at det slipper vi uden om ved. Der er jo ikke nogen leder, der vil stå åbent frem og sige, at vi har lavet vores egne regler på vores skole, men det har folk jo for at få det til at hænge sammen og der er jo både nye og ældre lærere, der går og har det rigtig svært og spørger: er alt det som jeg har gået og lavet nu værdiløst? Ja, vores arbejdsliv ændrer sig men der kunne man måske med nogle fløjlshandsker på hjælpe folk til en erkendelse af, at det godt kan komme til at fungere.

S siger, at det er lykkedes bedre på nogen skoler end på andre, men at det også har krævet noget civil-courage af ledelserne, da disse "bøjninger", som S benævner det, ikke er noget, der kan siges højt i det åbne rum.

Karl Weick (Hammer & Høpner, 2014, s. 179) skriver, at vi ikke skal skabe flere brændende platforme, men i stedet fokusere på "forankringsledelse". Man kan sige at forandringen ligger i forankringen. Det er der, hvor vi får skabt en bedre praksis. Og det ligger fint op til Wengers tanker om ledelse.

Som ledelse er det vigtigt at være opmærksom på deltagelsens og tingsliggørelsens politik. (Wenger, 2004, s. 112) Deltagelsens politik indeholder indflydelse, autoritet, tillid og ambition. Det er centrale begreber i den del af organisationen, hvor man arbejder med motivation og medbestemmelse, og generelt ledelsens legitimitet i organisationen. Gennem udvalg, som det lokale MED-udvalg, men også pædagogiske møder på en folkeskole, har medarbejderne mulighed for samlet at få medindflydelse, og alle medarbejdere ønsker at blive lyttet til som autoriteter på deres felt. Dette forhold, at autoritet i egen opgaveløsning, er vigtigt, er centralt for fagprofessionelle medarbejdere, og vigtigt at medtænke ved indførelse af nye

objekter og skabelsen af nye reifikationser. Tillid til kolleger og ledelse er også væsentlige parametre i de fagprofessionelles arbejdsliv ligesom ambitioner i forhold til at lykkes med opgaven.

Tingsliggørelsens politik handler mere om lovgivning, strategier, argumentering mv., og det er de rammer der typisk ligger uden for organisationen som f.eks. målstyring og læringsplatforme. Denne tingsliggørelse giver forstyrrelser jævnfør mine interview, men det er jo også markante ændringer i det rum, som de fagprofessionelle selv skaber mening i, der påvirkes gennem reformen.

Empiri

Alle informanter forholder sig til ledelse, og som jeg skrev i afsnittet om empirien, er den svær at sætte i skema. Informanterne forholder sig bredt til deres egen leder, andres ledere, ledelse generelt og mange andre aspekter.

De prøver bare at få det til at fungere, nogen prøver at styre andre lytter mere, en styrende skoleleder så kan man ikke bestemme noget, her bliver man hørt, ønsker ledelsen var optaget af at høre om børnene, faglig sparring, dygtig leder, tæt på leder, respons fra leder, en anden har ingen indsigt i børnene og kan ikke bruges, ønsker tillid til vurderinger, er måske styret et andet sted fra, snakker om tid og ressourcer med ledelsen, burde diskutere pædagogik, forskel på ledelser, lønmodtagere og ledelse, uenighed i ledergruppe, skoleledelserne arbejder kun med kontrolforanstaltningerne, test, læringsplatform og elevplaner, ledelsen skal beroliges, kan være fleksible, undren over om lederne er kritiske, ledelsen er lyttende og spørgende, man bliver taget med på råd, ledelsens betydning er stor, ledelsen giver frihed, tydelig ledelse, der sætter rammer, ledelse skal ikke kontrollere tid, beslutninger om arbejdstid skal give mening, ledelse som en del af kulturen og fællesskabet, åben debat med ledelsen, ledelsen skal være fagligt vidende, tingene skal give mening, ledelsen skal kunne mærke efter, skal have kollegiet med, implementere ting gradvist, bøj krav lidt, skal have erfaring, tillid og fortrolighed med/fra medarbejdere, anerkende forskellighed, imødekomme ønsker, når det kan lade sig gøre, medarbejderne skal opleve sig selv som selvhjulpne

Der er generelt en modsætning mellem styring, kontrol og dokumentation og som modsætning faglig ledelse, der interesserer sig for kerneopgaven. Der er også fokus på meningsskabelse og medindflydelse. Så også disse interview peger ind i en brug af, eller styrkelse af MED/TRIO og en autonomi, hvor medarbejderne har en udstrakt grad af frihed til at løse opgaven. Den faglige ledelse hænger sammen med denne autonomi, da det er omkring autonomiens output i opgaveløsningen, der kan sparres.

Ikke kun ud fra mål, men ud fra de valg medarbejderne har foretaget i deres autonomi. En af informanterne undrer sig lidt over, hvad ledelsen tænker om udviklingen, og om de tiltag, der implementeres er initierede andetsteds fra. Det er jo et tegn på, at en snak om rammer, som dem N nævner måske er en god ide, da det kan italesætte organisationens rammeforhold, og dermed være med til at fokusere på at arbejde og udvikle der, hvor det kan lade sig gøre.

For en ledelse på en skole er det vigtigt at have blik for, at åbning og lukning af et negotiationsfelt kan have større effekt på læring end de fleste andre former for forandring (Wenger, 2004, s. 282). Så det er i disse åbninger, der kan arbejdes med forandring og forankring.

Rammer for ledelse

Klaus Majgaard, har beskrevet fire grundlæggende paradigmer i den offentlige styring, der gennem tiden har været styrende, og som i større eller mindre grad stadig er at finde på de offentlige arbejdspladser. For at tegne billedet af den offentlige sektors styring i dag, skal der gives et kort historisk rids af de forskellige paradigmer og deres grundlæggende tankesæt (Majgaard, 2017, s. 53-57):

1) Det bureaukratiske paradigme, der har været vigtig for dannelsen af den moderne og demokratiske stat med det hierarkiske system, som vi kender i dag. En af grundtankerne i dette var, at det var nødvendigt at skelne mellem politikerne, som dem der vedtager love og regler, og administrationen, som den del der fører de vedtagne love og regler ud i livet.

2) Det professionelle paradigme, der udviklede sig i kølvandet på opbygningen af bureaukratiet idet de fagprofessionelle særligt var optagede af, at når kerneopgaven skal løses, så er det ikke nok at følge regler og procedurer, men det skal også gøres fagligt rigtigt. De fagprofessionelle værner om og opretholder en autonomi i professionsfællesskabet gennem deres engagement, dygtighed og ekspertise. Både det bureaukratiske og det professionelle paradigme kan siges at have været virksomme i opbygningen af den moderne velfærdsstat, da de tilsammen har dannet kombinationen af regelstyre, hierarki og faglige regimer.

3) New Public Management (NPM) gav op gennem 1970'erne og senere god mening som styringsparadigme, da udgifterne på det offentlige område var i en voldsom vækst, eftersom hver enkelt sektor eller fagområde nærede store ambitioner for eget område. Samtidig med udbygningen af fagprofessionelle kommunale sektorer steg kompleksiteten, og derfor blev det nødvendigt at opstille nogle rammer og

incitament, der kunne bidrage til, at de enkelte sektorer fik mulighed for at regulere sig selv. Herved opstod en ny retorik, hvor f.eks. kommuner blev omtalt som koncerner, institutioner som virksomheder og borgerne, der skulle modtage en ydelse, blev brugere eller kunder.

4) Det humanistiske paradigme er vokset frem som et svar på denne borgercentrering. Det er nemlig ikke kun borgerne der skal fremhæves som medskaber af velfærden, men det skal medarbejderne også. Ledelse som selvstændigt fag bliver funderet i den forbindelse, da ledelse skal udøves gennem visioner og værdier og udvikles gennem en anerkendende dialog med medarbejderne samtidig med, at der sættes fokus på udviklingen af medarbejdernes faglige, sociale og personlige kompetencer. Lederen bliver i dette spændingsfelt en strategisk mål- og resultatstyrer, kompetenceudvikler og organisatorisk facilitator.

Det er væsentligt at pointere, at de fire styringsparadigmer den dag i dag, lever side om side, og ser man på rammevilkårene for ledelse i den offentlige sektor, kan man se en blanding af alle fire. Der er ingen tvivl om, at målstyringstænkningen som Undervisningsministeriets lovgivning om bindende mål, der opstod med støtte fra Hatties meta-forskning har sit udspring i NPM-tænkningen. Og det er med til at skabe de forstyrrelser på skolerne, der opleves af medarbejderne. Deres identitet og meningshorisont korrelerer i langt højere grad med det humanistiske og også det professionelle paradigme med fokus på etik og på kerneopgaven i hele dens kompleksitet.

Konklusion

Mine interview viser en stor grad af modløshed og frustration hos de interviewede medarbejdere, og de peger i høj grad på en målstyring og testkultur, som de ikke kan relatere til deres altruistiske holdning til deres arbejde. Denne altruisme giver nogle etiske problemer for dem, og det forstærkes af et tab af mening, da de ikke oplever, at de tiltag, der knytter an til målstyringen som læringsplatforme og test giver mening for dem. Samtidig opleves de at miste indflydelse både i deres fagprofessionelle rum, men også i forhold til deres organisationers udvikling.

Hatties meta-forskning og deraf afledte vejledning i at skabe læringseffekt er intenderet til at give lærere et rum, hvor de kan udvikle i fællesskaber, men som Biestas kritik viser, er der nogle forhold, der gør, at det ikke er umiddelbart overførbart til den danske folkeskole. De etiske problemstillinger forholder Hattie sig ikke til og brugen af evidens har en indbygget retrospektion, der ikke er med til at

fremme det emergente aspekt af fagprofessionalismen, som vi tilstræber i Danmark. Derudover er kontekstproblemerne ikke adresserede, selv om Hattie også har blik for, at man ikke ukritisk skal bruge hans fund.

Så det er en del af forklaringen på, at de fagprofessionelle ikke fungerer godt med målstyring og evidenstagning.

Hvordan man som ledelse får medarbejderne til at trives med deres opgaveløsning har Wenger nogle pointer omkring. Han peger på meningsskabelse, identitet og læring som konstituerende faktorer for medarbejdere, der er engagerede i deres opgaveløsning, og reformen giver ikke meget rum til dette, og der vil derfor være en stor opgave på de enkelte skoler, med at få balance i de eksterne påvirkninger, og de muligheder der gives internt for at skabe mening og læring.

Gennem Fremfærdsprojektet og MEDEA-undersøgelsen peges der på nogle greb, der kan være med til at fremme trivsel og motivation, og for ledelser på skolerne vil det være vigtigt at bruge disse greb samt Wenger og Weicks tænkning om meningsskabelse, læring og identitet for at løfte motivationen og få fokus på medarbejdernes trivsel.

Perspektivering

For nylig var jeg til en konference med KL, UVM, Skolelederforeningen og DLF, hvor det blev præsenteret, at UVM ikke mere understøtter læringsmålsstyret undervisning, og at de 3170 færdigheds- og vidensmål er frivillige at bruge, og der blev lagt op til lokal dialog mellem medarbejdere, ledelse og forvaltninger om konsekvenserne af dette.



Så i lyset af det humanistiske paradigme fra Majgaard og denne udmelding fra Undervisningsministeriet er der forhåbentligt en ny trend på vej, der i højere grad adresserer en tænkning om fagprofessionelle medarbejdere, der har fokus på udvikling, læring, trivsel, dannelse og faglighed og at vi sammen interesserer os for kvalitativ evaluering af output fra arbejdet i klasseværelserne.

Referencer

- Andersen, M. F. (2013). Når omfavnelser bliver til kvælertag. I M. F. (red), *Nye perspektiver på stress* (s. 23-54). Århus: klim.
- Arnmark, L. (2018). *Fremfærdsprojektet*. København: Ledelse, Organisation og Forvaltning. Københavns Professionshøjskole.
- Biesta, G. (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *EDUCATIONAL THEORY*, Volume 57, number 1.
- C. (12. 8 2017). Interview med C. (C. Kim, Interviewer)
- Christensen, E. (10. 12 2018). *Folkeskolen*. Hentet fra Folkeskolen: <https://www.folkeskolen.dk/608308/aftale-tusindvis-af-bindende-maal-bliver-vejledende>
- DLF. (12. 11 2018). *Lov 409*. Hentet fra DLF: https://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf
- Elting, M., & Hammer, S. (2014). *Ledelse og organisation*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- EMU. (8. 12 2018). *EMU*. Hentet fra EMU: <https://www.emu.dk/modul/en-hj%C3%A6lp-til-planl%C3%A6gningen-med-smtte-modellen>
- EVA. (2. 12 2018). *God implementering af reform kræver retning fra skolelederne*. Hentet fra eva.dk: <https://www.eva.dk/grundskole/implementering-skolereformen-kræver-retning-skolelederne>
- Evalueringsinstitut, D. (17. 12 2018). *Særlige ressourcepersoner i Folkeskolen*. Hentet fra EMU - Danmarks læringsportal: <https://www.emu.dk/modul/s%C3%A6rlige-ressourcepersoner-i-folkeskolen>
- Gergen, K. (2010). *En invitation til social konstruktion*. København: Forlaget Mindspace.
- Guldbrandsen, R. (11 2018). Kondenseringsskema.
- H, L. (2017). Interview med lærer H. (C. Kim, Interviewer)
- Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and teaching*, 6:2, 151-182, DOI; 10.1080/713698714.
- Hasle, P., Mac, A., & Lund, H. L. (2015). Brudflader i arbejdet med psykisk arbejdsmiljø. *Kompendium til modulet "forandringsledelse og arbejdsmiljø"*.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hermann, H. A. (8. 12 2018). *15 procent færre lærere i folkeskolen siden 2009*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/619736/15-procent-faerre-laerere-i-folkeskolen-siden-2009>
- Knudsen, H., Busck, O., & Lind, J. (2013). Hvor kommer det gode arbejdsmiljø fra? Fokus på deltagelse og demokrati. *Tidsskrift for arbejdsliv nr. 1*, 1-20.
- Knudsen, H., Busck, O., & Lind, J. (2015). Hvor kommer det gode arbejdsmiljø fra? Fokus på deltagelse og demokrati.
- L. (2017). Interview lærer L. (C. Kim, Interviewer)
- LP, AG, & JW. (2017). Transkription. (R. Guldbrandsen, Interviewer)
- Majgaard, K. (2017). *Handlekraft i velfærdsledelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- N. (2017). Interview af lærer N(1). (C. Kim, Interviewer)
- Rømer, T. A. (8. 12 2018). *Thomas Aastrup Rømer*. Hentet fra Thomas Aastrup Rømer: (<http://www.thomasaastruproemer.dk/>),
- S. (2017). Interview af S(1). (C. Kim, Interviewer)

- Skanderborg Kommune. (21. Oktober 2018). *Sammen om læring*. Hentet fra Skanderborg Kommune: <https://www.skanderborg.dk/borger/familie-boern-og-unge/sammen-om-laering.aspx>
- Skolelederne/KL. (2. 12 2018). *Nyt hæfte: Faglig ledelse i Folkeskolen*. Hentet fra Skolelederforeningen.org: <https://www.skolelederforeningen.org/nyheder-medier/nyheder/2016/nyt-haefte-faglig-ledelse-i-folkeskolen/>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet. (25. 11 2018). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Folkeskolens formål: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet. (8. 12 2018). *Retsinformation*. Hentet fra Folkeskoleloven: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651>
- UVM. (15. Oktober 2018). *Historisk oversigt*. Hentet fra UVM: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>
- UVM. (15. Oktober 2018). *Om de nationale test*. Hentet fra UVM.dk: <https://uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/nationale-test/om-de-nationale-test>
- UVM. (15. Oktober 2018). *UVM/Fælles mål*. Hentet fra UVM.dk: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.