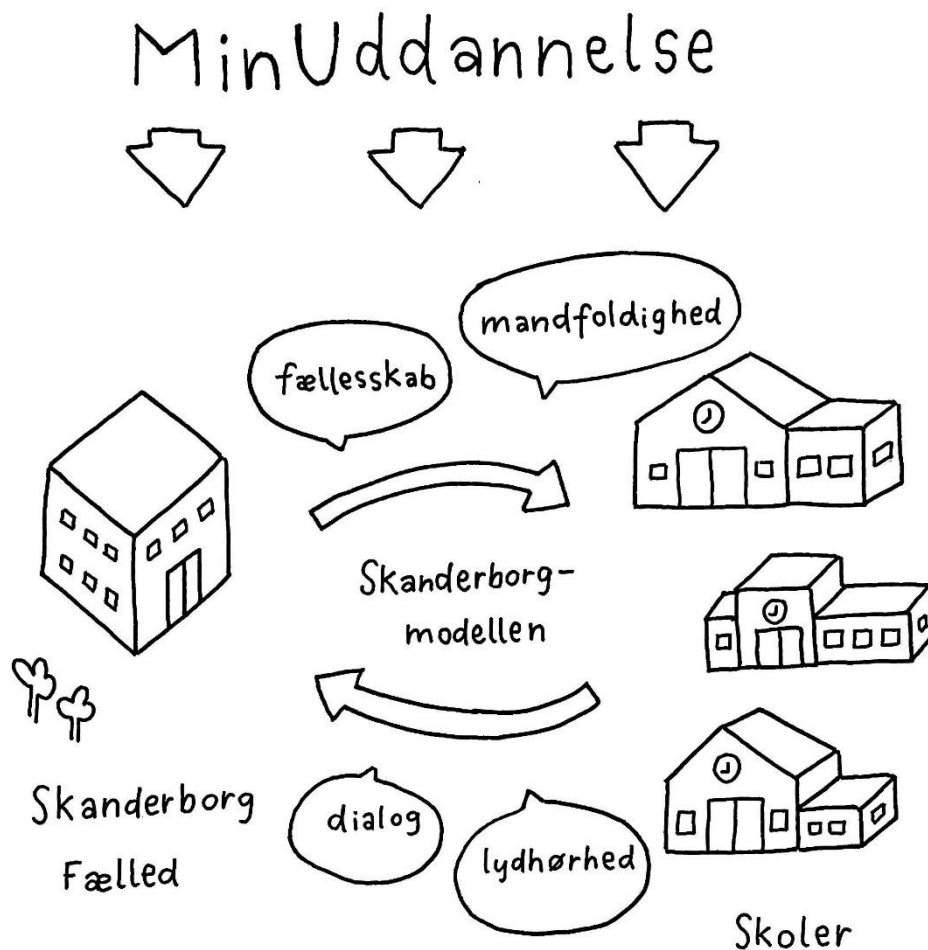


Implementering af MinUddannelse på skoleområdet i Skanderborg Kommune



Kandidatspeciale

It, Læring og Organisatorisk Omstilling, Aalborg Universitet

10. semester | maj 2019

Maren Houl Nielsen

Studienr. 20171071

Vejleder: Elsebeth Korsgaard Sørensen

Abstract

At the enactment of the User Portal Initiative (Brugerportalsinitiativet) for public schools in 2014 it became a requirement for all municipalities to acquire a digital learning platform. The intention is that the public schools should be supported digitally by a local IT-solution that assists communication, learning and well-being. This is also true for Skanderborg municipality in which this study is based. Since the acquisition of the learning platform, MinUddannelse, external changes, such as the relaxation of Fælles Mål, has characterised the implementation process. The same applies to the local experiences with the commissioning. As a second part of the User Portal Initiative, a national cooperation platform (Aula) must be implemented on schools from august 2019, which means the teachers need to learn and use a second IT-platform. This thesis therefore focusses on the investigation of motivating forces and barriers in the implementation of MinUddannelse and tries to identify important areas of the implementation process of IT-platforms at the schools in Skanderborg municipality.

Skanderborg municipality is based on a special organisation model, namely the Skanderborg Model. This organisation model is built around two levels, a centralised and a decentralised. This model focusses on mutual trust and the principle, that those who are responsible for the daily tasks are assigned the necessary competences and responsibilities. The managers at the decentralized level thus have a high level of freedom and responsibility for the day-to-day operations. The central level is not divided into administrations, but instead into departments and specialist secretariats, which have a backing role in relation to the executive board at the central level and the school headmasters at the decentralized level. This organisation model thereby creates a different starting point for an implementation process that municipalities not based on the Skanderborg Model. It is therefore investigated how the two levels, centralised and decentralised, have affected the implementation of the learning platform, MinUddannelse.

This thesis is based on a document analysis of two digitisation- and IT-strategies. One at a general level for the municipalities as well as one applicable for the school area. These strategies declare the possibilities for different approaches on how to implement the platform as well as focus on values such as solidarity, diversity, and commitment. These virtues have been the starting point of a decentralized involvement in the selection of a learning platform.

Fagsekretariatet Børn og Unga and the decentralized school managements, have been the focus of the data acquisition in order to investigate how the implementation process is influenced by the Skanderborg Model. Interviews have therefore been conducted with the affected consultants at Fagsekretariatet Børn og Unga and three school headmasters. In these interviews, several motivating forces are identified such as the employment of an implementation consultant, who works as a teacher, but at the same time has in depth knowledge about the learning platform. This means that the end user, the teachers, has had a qualified peer, who has acted as a link between the centralised and decentralised levels. The interviews also identified several barriers that slowed down the implementation process. Changes in management positions have resulted in periods with lost focus and low priority on the implementation of the learning platform.

The influence of the Skanderborg Model has resulted in schools being at different states of the implementation process. This has led to concerns among the school headmasters about whether the end users see any benefits from the cooperation. They voice their concern that the schools are being set up against one another due to a too big difference in their utilisation of the learning platform. This indicates a need for a more common implementation plan with joint milestones.

Indholdsfortegnelse

1	Introduktion	4
1.1	Indledning.....	4
1.2	Problemformulering	5
1.3	Begrebsafklaring	5
1.3.1	Drivkræfter.....	5
1.3.2	Barrierer	5
1.3.3	Læringsplatform.....	6
1.4	Afgrænsning	6
2	Opgavens struktur.....	7
3	Undersøgelseskontekst	7
3.1	Organisationsbeskrivelse – Skanderborg Kommune	7
3.1.1	Skanderborgmodellen	8
3.2	Baggrund for læringsplatforme	11
3.2.1	Brugerportalsinitiativet	11
3.2.2	Tillægsaftale.....	13
3.2.3	Opsamling	13
3.3	Anbefalinger om brug af læringsplatforme fra arbejds-grupper	14
3.3.1	De første erfaringer med implementering af digitale lærings-platforme	14
3.3.2	Anbefalinger for implementering af Fælles Mål på lærings-platforme	17
3.3.3	Opsamling	18
4	Forskningsfelt	19
4.1	State of the art.....	19
4.1.1	Opsamling	21
5	Metodiske overvejelser.....	22
5.1	Videnskabsteoretisk ståsted.....	22
5.2	Læringsteoretisk ståsted	22
5.3	Undersøgelsesdesign og metode	23
5.3.1	Undersøgelsesdesign.....	23
5.3.2	Dokumentanalyse.....	26
5.3.3	Semistrukturerede interviews.....	27

5.3.4	Transskription af interviews.....	30
5.3.5	Analysemetode.....	30
5.3.6	Metoderefleksion	30
6	Teoretisk forståelsesramme	32
6.1	Engeströms aktivitetsteori	33
6.1.1	Fem bærende principper i aktivitetsteorien.....	35
6.2	Kotters ottetrinsproces til forandringer	37
7	Analyse	40
7.1	Udvælgelses-, implementerings- og anvendelsespro-cessen.....	40
7.2	Analyse af digitaliserings- og it-strategier	41
7.2.1	Skanderborg Kommunes Digitaliserings- og It-strategi for 2011-2016	42
7.2.2	Digitaliserings- og it-strategi for skolerne i Skanderborg Kom-mune 2015-2018	43
7.3	Udvælgelsesproces	46
7.3.1	Udgangspunkt (CS ₁) og udarbejdelse af hensigter (PI ₁ og IS ₁)	46
7.3.2	Pilotforsøg med læringsplatforme (PO ₁).....	47
7.3.3	Evaluerings og valg af platform (AS ₁ og ER ₁)	50
7.3.4	Delkonklusion	52
7.4	Implementeringsproces	53
7.4.1	Afsæt for implementering (CS ₂) med fokus på de tre hensigter (PI ₂ og IS ₂).....	54
7.4.2	Aktiviteter i implementeringsprocessen (PO ₂)	56
7.4.3	Forskellige steder i implementeringen (AS ₂) og erfaringer (ER ₂).....	62
7.4.4	Delkonklusion	66
7.5	Anvendelsesproces	67
7.5.1	Det nye udgangspunkt, nye strømninger (CS ₃) og skolernes tilpas-ning (PI ₃ og IS ₃)	68
7.5.2	Vedvarende aktiviteter i anvendelsen af MU (PO ₃).....	69
7.5.3	Status (AS) og mulig justering af de oprindelige hensigter (ER)	70
7.5.4	Delkonklusion	72
7.6	Fagsekretariatets og skolernes interaktion	72
7.6.1	Skanderborgmodellens påvirkning på implementeringsproces-sen.....	73
7.6.2	Resultatet af aktivitetssystemernes interaktion	75
7.7	Diskussion	77
7.7.1	Fællesskab og mangfoldighed.....	77

7.7.2	Værdiskabelse	79
7.7.3	En vedvarende anvendelsesproces	79
7.7.4	Differentiering af hensigter	81
7.7.5	Betydningen af forandringsprocessens rækkefølge	81
8	Konklusion.....	83
8.1	Inddragelse skaber drivkraft.....	83
8.2	Svære kår for ibrugtagning skaber barrierer.....	84
9	Perspektivering	85
10	Referencer.....	87
11	Bilagsoversigt	90

1 Introduktion

Først introduceres det valgte emne og dets udfordringer i indledningen. Dernæst præsenteres problemformuleringen og afledte arbejdsspørgsmål for undersøgelse af problemfeltet. Efterfølgende defineres en række begreber i en begrebsafklaring, hvorefter feltet indskrænkes i afsnittet om afgrænsning.

1.1 Indledning

I 2014 vedtager Regeringen og Kommunernes Landforening (herefter KL) en aftale om et brugerportalsinitiativ for folkeskolen. Denne skal danne grundlag for en fælles samarbejdsplatform, Aula og anskaffelsen af lokale læringsplatforme i kommunerne. Målet er at styrke folkeskolens digitale infrastruktur og derved styrke elevernes læring (KL, 2016). Siden vedtagelsen og implementeringen af læringsplatformene er blevet igangsat, har der været flere udefrakommende forandringer, som har præget forløbet. Fælles Mål er fx blevet lempet, hvilket har sat nye krav til læringsplatformene om at tilpasse sig, så lærerne i højere grad kan arbejde mere fleksibelt også ift. en lokal kontekst.

På det kommunale niveau har der tilmed været ytringer omkring brugen af læringsplatforme. I starten af 2018 søger Aarhus Kommune om dispensation fra læringsplatformen, da de ønsker den skal være frivillig, for at kommunens skoler kan skabe større lokal frihed (folkeskolen.dk, 2018). I efteråret 2018 er jeg i et projektorienteret forløb i Fagsekretariatet Børn og Unge i Skanderborg Kommune. Her deltager jeg i undervisningen af det pædagogiske personale i brugen af læringsplatformen, MinUddannelse (herefter MU), som er valgt i Skanderborg Kommune. Her observerer jeg også frustrationer blandt slutbrugere og en meningsløshed ved brugen af læringsplatformen. Dog bemærker jeg også et engagement og en værdi med platformen blandt det pædagogiske personale. Der ses således en stor forskel på tilgangen til platformen, og i hvor høj grad den bliver anvendt. Derudover oplever jeg, at de besøgte skoler er meget forskellige steder i implementeringen af MU. Dette finder jeg interessant, idet en implementering af samarbejdsplatformen, Aula nu også er igangsat og åbnes for adgang for forældre og elever den 1. august 2019. Med endnu en it-platform, som skal implementeres, ser jeg det derfor relevant og aktuelt at undersøge hvilke faktorer, som har spillet ind i implementeringen af MU på skoleområdet i Skanderborg Kommune. Derfor er der i dette speciale fokus at identificere drivkræfter og barrierer, som netop kan bidrage til en fremadrettet viden om implementering af it-platforme på skoleområdet.

I det projektorienterede forløb oplevede jeg tilmed Skanderborg Kommunes særlige organisationsform, Skanderborgmodellen i praksis. En organisationsmodel, hvor der er fokus på central styring og decentral ledelse. Fagsekretariatet har således ikke en klassisk forvaltningsrolle, men arbejder i stedet i højere grad involverende og understøttende ift. skolelederne. Deres rolle er at varetage den daglige, lokale drift med stor handlefrihed i udøvelsen af at drive skole (Skanderborg Kommune, 2011a). Denne Skanderborgmodel må således også påvirke implementeringen af MU, idet den er så en central del af organisationsstrukturen. Jeg finder det derfor interessant at undersøge, hvordan denne organisationsmodel har præget en implementering af MU. Derfor tager dette speciale afsæt i følgende problemformulering.

1.2 Problemformulering

Hvordan har forskellige drivkræfter og barrierer, herunder Skanderborg Kommunes særlige organisationsmodel, påvirket implementeringen af læringsplatformen, MinUddannelse på skoleområdet i Skanderborg Kommune?

Herunder er formuleret en række arbejdsspørgsmål, som bidrager til at besvare problemformuleringen:

- Hvordan har skolelederne implementeret læringsplatformen, MU?
- Hvordan har fagsekretariatet understøttet den decentrale ledelse/skolelederne?
- Hvordan har Skanderborgmodellen bidraget ind i eller modarbejdet implementeringsprocessen?

1.3 Begrebsafklaring

I dette afsnit vil jeg definere centrale begreber, som anvendes i specialet.

1.3.1 Drivkræfter

Begrebet drivkraft defineres med inspiration fra Knud Illeris' forståelse af læringens drivkraft, som handler om motivation, følelser og vilje (Illeris, 2007). Det benyttes i denne kontekst ud fra denne forståelse, hvor det sigtes mod at identificere aktiviteter, handlinger eller konstellationer, som bidrager til implementeringsprocessens fremaddrift, idet der skabes en motivation hos de involverede personer.

1.3.2 Barrierer

I Illeris' forståelse af læringsbarrierer refereres bl.a. til identitetsforsvar og ambivalens. Disse knytter sig til, at mennesket løbende må videreudvikle sin identitet i harmoni med nye strømninger, samt at

have en bevidsthed om, at videreudvikling er et grundlæggende behov, men at det ses som uoverkommeligt eller meningsløst (Illeris, 2007). Med afsæt i denne forståelse anvendes begrebet set som en handling, aktivitet eller konstellation, der karakteriseres som en barriere for implementeringen, idet det medfører en afstandtagen eller en manglende meningsskabelse hos de implicerede.

1.3.3 Læringsplatform

En læringsplatform defineres med afsæt i Brugerportalinitiativet, hvor der redegøres for en digital løsning, som understøtter en række kernefunktioner i folkeskolen. Det gælder fx læringsforløb, læringsmål, opgaver, elevplan og elevportfolio. Interessenter som ledelse, det pædagogiske personale, elever og forældre skal have adgang til platformen (Undervisningsministeriet, Finansministeriet, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold & Økonomi- og Indenrigsministeriet, 2014). I dette speciale refereres primært til læringsplatformen, MinUddannelse, som er valgt i Skanderborg Kommune.

1.4 Afgrænsning

I dette speciale indsamles viden fra et centralt og decentralt niveau for at bidrage til fælles viden om implementeringsprocesser af it-systemer. Her karakteriseres det centrale strategiske niveau som Fagsekretariatet Børn og Unge og det decentrale niveau som kommunens skoleledelser. Specialet har på den måde et fremtidigt sigte med fokus på inputs til håndtering af fremadrettede organisationsforandringer. Derfor har det også en karakter af at være en evaluering af valg og tiltag i implementeringen af MU.

Dette speciale er ikke en afdækning af, hvorvidt læringsplatformen MU er implementeret på skolerne i Skanderborg Kommune, men en behandling af hvilke elementer i implementeringsprocessen, som har haft betydning for en forventet implementering. Samtidig undersøges det, hvorledes udvalgte skoleledere har grebet implementeringsprocessen an.

Superbrugere og slutbrugere vil i højere grad figurere i periferien for at fokusere på det centrale og decentrale niveau. Dette valg har jeg foretaget for at vægte undersøgelsen af Skanderborgmodellens betydning, hvormed specialet centrerer omkring kommunikationen mellem Fagsekretariatet og skolelederne. I dette speciale koncentrerer derfor om at identificere og undersøge drivkræfter og barrierer i implementeringsprocessen på et centralt styret niveau og et decentralt ledelsesplan.

2 Opgavens struktur

I dette afsnit præsenteres kort opgavens struktur. Først introduceres den undersøgelseskontekst, som specialet tager afsæt i. Her beskrives Skanderborg Kommunes særlige organisationsmodel, Skanderborgmodellen efterfulgt af baggrunden for læringsplatforme ved gennemgang af Brugerportalsinitiativet. Dernæst præsenteres to nationale rapporter, som bidrager med erfaringer og anbefalinger i en dansk skolekontekst. Herefter belyses dette speciales afsæt og bidrag på baggrund af et State of the art-afsnit, hvor international og national forskning på feltet præsenteres. Efterfølgende redegøres for dette speciales undersøgelsesdesign for indsamling og bearbejdning af data samt begrundelse for de metodiske valg med udgangspunkt i et videnskabs- og læringsteoretisk afsnit. Herefter udfoldes den teoretiske forståelsesramme med afsæt i Yrjö Engeströms aktivitetsteori og John P. Kotters ottetrinsproces-model til at belyse forandringer i organisationer. På baggrund af den teoretiske gennemgang analyseres og diskuteres den indsamlede data med henblik på at identificere, hvordan drivkræfter og barrierer samt Skanderborgmodellen har påvirket implementeringen af MU. Derpå opsamles væsentlige pointer i en konklusion, og afslutningsvis belyses fremtidige perspektiver ift. den igangsatte implementering af den kommende samarbejdsplatform, Aula på skoleområdet.

3 Undersøgelseskontekst

I dette afsnit vil jeg først redegøre for Skanderborgmodellen, idet den er en grundsten for, hvordan ansvarsfordelingen er organiseret mellem Fagsekretariatet Børn og Unge og skoleledelserne i kommunen. Dernæst præsenteres baggrunden for udviklingen af den digitale læringsplatform på skoleområdet ved at redegøre for det nationale Brugerportalsinitiativ med henblik på at udrede dens intentioner. Efterfølgende belyses to evalueringsrapporter, som har opsamlet erfaringer omkring implementeringen og ibrugtagningen af læringsplatforme på skoleområdet. Målet er at få yderligere indsigt i undersøgelser på området.

3.1 Organisationsbeskrivelse – Skanderborg Kommune

Skanderborg Kommune er organiseret efter sin egen organisationsmodel. Skanderborgmodellen er opstået i slutningen af 1980'erne og er blevet justeret og videreudviklet flere gange (Skanderborg Kommune, 2011a). I det følgende afsnit vil jeg beskrive Skanderborgmodellen og dens principper for at skitsere baggrunden for, hvilke forpligtelser og muligheder fagsekretariatet og skolelederne har ifølge modellen, og hvilket ansvar de hver især bærer.

3.1.1 Skanderborgmodellen

”Skanderborgmodellen er en dynamisk model for kommunal styring og organisation, der bygger på et grundlæggende princip om central styring og decentral ledelse” (Skanderborg Kommune, 2011a, s. 5). Hvor byrådet driver den visionære politiske styring, har fagsekretariatene, stabene og institutionerne i kommunen stor metodefrihed i den daglige varetagelse af opgaver lokalt. Der er således to grundlæggende afsæt i organisationsmodellen, som er

- 1) det politiske niveau, hvor opmærksomheden er rettet mod den overordnede og helhedsorienterede styring af kommunen
- 2) det administrative niveau, som forvalter den daglige drift, der håndteres gennem en dialogbaseret aftale- og kontraktstyring.

Idet ansvaret for den daglige forvaltning er uddelegeret, har den lokale ledelse et bredt ledelsesrum med frihed til at planlægge og udvikle den pågældende institution i fællesskab med brugere og medarbejdere (Skanderborg Kommune, 2011a).

Med hensyn til kontraktstyringen betyder dette, at den enkelte institution eller skole årligt udarbejder en skriftlig kontrakt, som indgås med direktionen. Hver institutionsleder eller skoleleder betegnes således også som en kontraktholder. På samme vis udarbejder det enkelte fagsekretariat og den enkelte stab skriftlige aftaler. Disse aftaler og kontrakter er et led i at omsætte de politiske mål og prioriteringer til konkrete initiativer og resultater. Kontrakterne fungerer på den måde også som et bindeled mellem den decentrale ledelse og centrale styring. Intentionen med kontrakterne er, at de benyttes aktivt som et ledelsesværktøj og er af faglig karakter samt indeholder budgetmæssige, personalemæssige og administrative forhold (Skanderborg Kommune, 2011a).

3.1.1.1 Skanderborg Kommunes værdier

I Skanderborgmodellen er decentralisering af opgaver og ansvar helt centralt, idet modellen tager afsæt i en grundholdning om, at *”kvalitet i den kommunale service skabes i mødet med borgere og brugere, og at ledere og medarbejdere præsterer deres bedste, når de gives handlefrihed og behandles med tillid og respekt”* (Skanderborg Kommune, 2011a, s. 6). Ledelse i Skanderborg Kommune bygger således på værdier frem for regler.

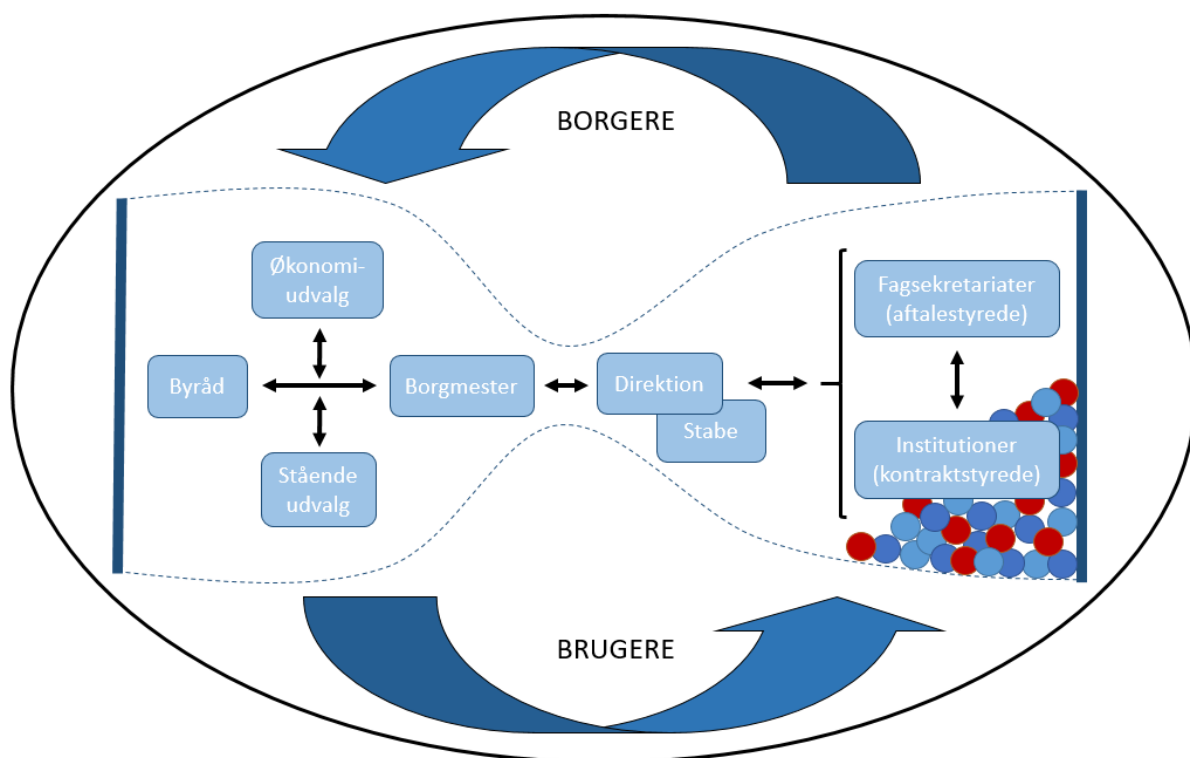
Disse værdier beskrives i ét fælles værdisæt, der har til hensigt at skabe en sammenhængende kultur i organisationen og samtidig understøtte den decentrale handlefrihed. Værdisættet består af seks værdier, som er beskrevet nedenfor.

1. **Åbenhed** – vi er interesserede og lydhøre i forhold til borgere, virksomheder og ansatte.
2. **Mod** – vi tør handle og prøve nyt – også når vi er i tvivl.
3. **Fællesskab** – vi tænker og handler i helheder og sammenhænge og søger sammen vores fælles mål.
4. **Mangfoldighed** – vi giver plads til og ser forskellighed som en styrke og ressource.
5. **Engagement** – vi vil gøre en forskel og bruger os selv og hinanden, fordi det, vi laver, er vigtigt.
6. **Ordentlighed** – vi er ansvarlige og opmærksomme, når vi møder borgere, opgaver og kolleger (Skanderborg Kommune, 2011a, s. 6).

Intentionen er, at værdierne benyttes som ledetråde, der tænkes med i den daglige dialog og i de daglige beslutninger. Værdierne er således et grundlag for, hvordan der fx samarbejdes mellem ledere og medarbejdere, og hvordan medarbejdere møder brugere og borgere. På den måde har værdierne en vigtig rolle ift., hvordan der ledes decentralt. Den værdibaserede ledelse skaber et grundlag for, at den enkelte leder selv kan skabe sit ledelsesrum og tilmed sætte retning for kultur og normer på den pågældende arbejdsplads (Skanderborg Kommune, 2011a).

3.1.1.2 Organisationsmodel

Som det ses i nedenstående model er Skanderborgmodellen billedligt illustreret som et liggende timeglas, hvor der er fokus på en mere flad, horisontal synsvinkel frem for en top-down- og bottom-up-tilgang.



Figur 1: Skanderborgmodellens organisering (Skanderborg Kommune, 2011a, s. 15)

Modellen i figur 4 viser koblingen mellem den centrale styring i venstre side af timeglasset og den decentrale ledelse, som er illustreret i den højre side. Den tydeliggør kommunikationen og dialogen mellem den politiske organisation og den administrative organisation og enhederne imellem. Fx ses i den administrative organisering en dobbeltpil mellem fagsekretariatene og institutionerne, der fremhæver, at der er en dialogbaseret kommunikation, som foregår begge veje (Skanderborg Kommune, 2011a).

I den politiske organisation "er Byrådet den centrale besluttende myndighed, mens økonomiudvalg og de stående udvalg er politikformulerende og politikkontrollerende" (Skanderborg Kommune, 2011a, s. 15). Det vil sige, at udvalgene har til opgave at udarbejde forslag til politikker mv., som drøftes og besluttet i byrådet, og samtidig kontinuerligt at følge op på disse.

Som det ses i modellen har borgmesteren og direktionen en central placering og agerer bindeled mellem den politiske del og den administrative del. I praksis betyder dette, at det er muligt for borgmesteren både at deltage i møder i den politiske organisation og med direktionen, som er placeret i den administrative del. Her er stabene ligeledes placeret, hvilke forvalter en række centraliserede opgaver for fagsekretariatene og institutionerne samt agerer støttefunktion for direktionen (Skanderborg Kommune, 2011a). Direktionen har tilmed ansvaret for at skabe og støtte op om

fællesskaber på tværs af kontraktholderne med fokus på faglig udvikling (Skanderborg Kommune, 2015a).

Fagsekretariaternes rolle er at styre centrale projekter og indsatser i dialog med kontraktholdere og ligeledes støtte institutionerne i det faglige arbejde. Derudover forvalter fagsekretariatene også poster som myndigheds- og tilskudsopgaver samt at fungere som kontrollant på direktionens vegne. Fagsekretariatene har ikke ret til at råde over kontraktholderes ledelsesforhold samt drift og personale og er således ikke en fagforvaltning. I stedet er deres hovedfokus at yde faglig sparring inden for deres fagområde og have løbende dialoger med institutionerne udover at administrere budget- og personaleansvar inden for eget fagsekretariat (Skanderborg Kommune, 2011a).

3.1.1.3 Opsamling

Skanderborg Kommune er således ikke organiseret i klassiske forvaltninger, men i stedet i stabe og fagsekretariater, som har en understøttende rolle ift. skolerne. Skolelederne, som også er kontraktholdere, har ansvaret for den daglige drift og har stor en handlefrihed i mange henseender. Skanderborgmodellen sætter dermed rammer for, hvorledes konsulenter i Fagsekretariatet Børn og Unge og skoleledelserne må handle. Disse organisatoriske rammer er således også gældende i en implementeringsproces. Skolelederen har på den måde ansvaret for den lokale implementeringsproces både strategiplanlægningen og udførelsen af den, hvor Fagsekretariatet har en supporterende rolle. Her lægges fokus på gensidig respekt og tillid til, at skolelederen varetager sin opgave på bedste vis og Fagsekretariatet det samme. Den dialogbaserede kommunikation mellem de to instanser er derfor vigtig. Samtidig forudsætter organisationsmodellen fællesskaber på tværs med henblik på faglig udvikling, hvilket tilmed kan have præget implementeringen af MU.

3.2 Baggrund for læringsplatforme

I dette afsnit vil jeg redegøre for baggrunden for indførelsen af læringsplatforme på skoleområdet samt hvilke intentioner og hensigter, der har været ønsket på det nationale niveau.

3.2.1 Brugerportalsinitiativet

I juni 2014 vedtager den daværende regering og KL en aftale om at realisere et brugerportalsinitiativ for folkeskolen. Intentionen om at udvikle en fælles brugerportal for folkeskolen tager oprindelig afsæt i Folkeskolereformen fra 2013. Med brugerportalen ønskes det i reformen at it-understøtte forældresamarbejdet, elevplanen og elevens læring ift. en længere og varieret skoledag og forenkling af Fælles Mål (Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre og Dansk

Folkeparti, 2013). Derfor formuleres formålet med brugerportalinitiativet således: *”At styrke elevernes læring og medvirke til at give skolerne et digitalt løft”* (KL, 2016, s. 1).

Realiseringen af Brugerportalsinitiativet skal tage udgangspunkt i en fælles digital udviklingsplan for folkeskolen, som har fokus på en ny fælles infrastruktur. Tilmed skal kommunerne erhverve sig lokale løsninger, som har til formål at understøtte læring, trivsel og kommunikation digitalt. (Undervisningsministeriet m. fl., 2014). Dette betyder i praksis, at kommunerne skal anskaffe sig to digitale løsninger, en samarbejdsplatform og en læringsplatform. Samarbejdsplatformen anskaffes fælleskommunal og er en landsdækkende løsning, hvor valget af den rette læringsplatform er op til den enkelte kommune (KL, 2016). Læringsplatformens udbredelse skal påbegyndes af kommunerne i starten af skoleåret 2016/2017 og skal være udbredt til alle skoler i slutningen af 2017. (Undervisningsministeriet m. fl., 2014).

3.2.1.1 Den digitale folkeskole

I 2014 oprettes tre mål for den digitale folkeskole, som beskriver en række tiltag en udvikling i en digital retning. Her rettes et særligt fokus på et af målene, idet det refererer til læringsplatformene:

- *En kommunal anskaffelse af lokale it-systemer, der sikrer brugeren en sammenhængende it-understøttelse af elevernes læringsproces, herunder undervisningsplanlægning, læringsmål og trivsel samt digital kommunikation og samarbejde* (Undervisningsministeriet m. fl., 2014, s. 1).

Her er hensigten, at læringsplatformen skal fungere som en digital understøttelse af elevens læring, hvilket betyder, at sådan en platform skal indeholde de elementer, som er relevante i processen. Tilmed skal læringsplatformen understøtte, at relevante interessenter har løbende adgang til læringsplatformen.

I Brugerportalsinitiativet uddybes yderligere de kernefunktioner, som skal understøttes digitalt, hvor følgende er relevante i forhold til læringsplatforme:

- *Elever, forældre og pædagogisk personale skal have adgang til elevplan, elevportfolio, digitale værktøjer, læremidler og andet indhold, som eleverne arbejder i samt uddannelsesplanen for de større elever.*
- *Elever, forældre, pædagogisk personale og skoleledelser skal have adgang til information om elevens læring og trivsel i form af blandt andet nationale test- og prøveresultater samt resultatet af løbende trivselsmålinger.*

- *Elever og pædagogisk personale skal kunne se, planlægge, gemme og dele læringsforløb ud fra Fælles Mål og individuelle læringsmål.*
- *Ledelsen skal have adgang til alle forløb, læringsmål, produkter og elevplaner* (Undervisningsministeriet m. fl., 2014, s. 2).

I beskrivelsen af disse kernefunktioner ses det hvilke brugergrupper, som skal have adgang til hvilke funktioner. Fx skal ledelsen kunne tilgå forløb, mål og elevplaner, som er udarbejdet på platformen. Forældrene skal have adgang til det, der er aktuelt for deres eget barn som læringsplan, trivsel, elevplan og elevportfolio, hvor det pædagogiske personale og eleverne er de primære aktører i forhold til at producere indhold på platformen.

3.2.2 Tillægsaftale

I november 2018 udsender Undervisningsministeriet og KL en tillægsaftale til Brugerportalsinitiativet vedrørende læringsplatformene. Siden vedtagelsen af brugerportalinitiativet er bindingerne i Fælles Mål i folkeskolen blevet løsnet, idet videns- og færdighedsmålene er gjort vejledende af Folkeskoleforligskredsen i 2017. Undervisningsminister Merete Riisager har nedsat en rådgivningsgruppe om Fælles Mål samt en arbejdsgruppe med formålet at undersøge implementering af Fælles Mål på læringsplatforme. anbefalinger og pejlemærker fra disse to grupper har resulteret i denne tillægsaftale, hvor Undervisningsministeriet og KL tilsigter en ny retning for læringsplatformene på baggrund af de reviderede Fælles Mål (Undervisningsministeriet og KL, 2018). Intentionen er således, at den større lokale frihed også skal opleves på læringsplatformen, og at den fortsat skal fungere som understøttende og indgå naturligt i lærernes arbejde.

Som en del af lærernes opgaveløsning er elevplanen, som Undervisningsministeriet og KL fortsat er enige om skal understøttes digitalt, hvilket også er gældende ifølge Folkeskoleloven §13b, stk. 5: *”Elevplaner skal være digitale. Elevplanen skal gøres tilgængelig for elevens forældre digitalt og opdateres mindst en gang hvert skoleår”* (Retsinformation, 2017). Dog pointeres det i tillægsaftalen, at en større fleksibilitet skal præge læringsplatformen – også i understøttelsen af en variation omkring anvendelsen af elevplaner (Undervisningsministeriet og KL, 2018).

3.2.3 Opsamling

Brugerportalsinitiativet er således opstået på baggrund af folkeskolereformen, hvor der er et fokus på, at forældresamarbejdet, elevplanen og elevens læring skal understøttes digitalt. Dette danner dermed grobund for udviklingen af den digitale læringsplatform og medfører et krav om, at alle kommuner anskaffer sig en platform ved udgangen af 2017. Intentionen er, at flere brugergrupper

som ledere, pædagogisk personale, elever og forældre skal have adgang til platformen. Herunder at lærere bl.a. skal kunne planlægge og dele forløb, og at forældre skal have adgang til en digital elevplan.

Brugerportalsinitiativet er dog blevet revideret siden den oprindelige aftale. Lempelse af Fælles Mål og en bredere formulering omkring brugen af elevplanen har påvirket det oprindelige udspil, hvilket har betydet, at både leverandører af læringsplatforme, samt ledelser og slutbrugere har måttet justere anvendelsen af platformen.

3.3 anbefalinger om brug af læringsplatforme fra arbejdsgrupper

Som nævnt tidligere har to grupper været nedsat med fokus på at indsamle erfaringer med implementering af og brug af Fælles Mål på læringsplatformene. Dette har resulteret i to rapporter med en række anbefalinger til ibrugtagning af læringsplatforme i folkeskolen, som tillægsaftalen bl.a. bygger på.

3.3.1 De første erfaringer med implementering af digitale læringsplatforme

I 2016 udkommer Danmarks Evalueringsinstitut med en rapport om de første erfaringer med implementering af digitale læringsplatforme. Rapporten er en erfaringsopsamling, hvor forskellige kommuner og skoler bidrager med erfaringer i processen omkring anskaffelse af en platform og den igangværende implementering af denne. Målet med opsamlingen er at inspirere andre kommuner og skoler med indsamling af erfaringer om vellykkede lokale implementeringsprocesser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Erfaringsopsamlingen har haft fokus på tre afgørende forhold i implementering af en digital læringsplatform:

- *Valget af en digital læringsplatform*
- *Implementeringen af en digital læringsplatform*
- *Anvendelsen af en digital læringsplatform* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 5)

Rapporten opsummerer ni råd til en vellykket implementering, som bygger på kommunernes og skolers erfaringer med udgangspunkt i de tre forhold (se tabel 1).

Valget af læringsplatform	Implementering af læringsplatform	Anvendelse af læringsplatform
1. Inddrag perspektiver fra medarbejdere i valget	4. Hold fokus på, at læringsplatformen skal understøtte arbejdet med elevernes læring	7. Skab gode teamstrukturer
2. Vælg en brugervenlig læringsplatform, der er kompatibel med andre digitale systemer	5. Brug stærke og motiverede didaktikere som superbrugere	8. Skab plads til at lege og eksperimentere
3. Vær åben og tydelig i kommunikationen, hvis I skifter læringsplatform	6. Rammesæt kurser og prioriter ledelsesdeltagelse	9. Afsæt god tid til implementering

Tabel 1: Ni trin på vejen til en vellykket implementering af en digital læringsplatform (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 6)

Herunder udfoldes de ni trin og disses pointer.

3.3.1.1 Valget af læringsplatform

Ad 1: Inddrag perspektiver fra medarbejdere i valget

Brugerinddragelse kan have en stor betydning både for kvaliteten af valget, men også for selve implementeringsprocessen. Inddragelse af fx skoleledere og det pædagogiske personale kan resultere i stor tillid og opbakning ift. arbejdet med læringsplatformen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Ad 2: Vælg en brugervenlig læringsplatform, der er kompatibel med andre digitale systemer

Valget af en brugervenlig platform med en enkel og intuitiv brugerflade er vigtigt for mange brugere. Tilmed skal platformen være kompatibel med de øvrige digitale arbejdsredskaber og ressourcer, for at både det pædagogiske personale og elever undgår for mange skift mellem forskellige digitale systemer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Ad 3: Vær åben og tydelig i kommunikationen, hvis I skifter læringsplatform

At skifte læringsplatform kan foregå i starten af processen, hvor forskellige platforme afprøves for at udvælge en endelig platform. I processen er åbenhed omkring årsager til valget over for det pædagogiske personale vigtig, da det kan forebygge en modstand mod det nye system. De skoler, som har haft fokus på at formidle argumenter for valg af platform, har i høj grad oplevet en opbakning til løsningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

3.3.1.2 Implementering af læringsplatform

Ad 4: Hold fokus på, at læringsplatformen skal understøtte arbejdet med elevernes læring

Der ligger et betydningsfyldt ansvar hos forvaltningerne og skoleledelserne, idet det er deres opgave at sikre, der holdes fokus på læringsplatformens bidrag til det pædagogiske personales arbejde i udviklingen af god undervisning. Graden for implementering af platformen må ikke kun handle om tekniske færdigheder, men skal have fokus den læring, som værktøjet skal bidrage til at understøtte (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Ad 5: Brug stærke og motiverede didaktikere som superbrugere

Superbrugerne spiller en vigtig rolle i implementeringsprocessen, hvis de er udpeget på et velovervejede grundlag af skolelederen. Det er af stor betydning, at superbrugeren ikke kun har en funktion som teknisk support på systemet, men også er en dygtig didaktiker, som kan både kan vejlede og agere ambassadør for platformen. Tilmed er det væsentligt, at superbrugerens arbejde er organiseret således, at funktionen kan anvendes af hele personalegruppen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Ad 6: Rammesæt kurser og prioritér ledelsesdeltagelse

Ved afholdelse af workshops og kurser har deltagelse af ledelsen en stor betydning, idet det skaber mulighed for samtaler mellem ledelsen og det pædagogiske personale om, hvordan læringsplatformen kan understøtte arbejdet med elevens læring. Øvelser på kurserne kan med fordel udføres med afsæt i medarbejderens eget forberedelsesarbejde. I øvrigt er der gode erfaringer med at formidle Brugerportalinitiativet til medarbejderne, så der på den måde skabes en indsigt i årsagen til de digitale forandringer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

3.3.1.3 Anvendelse af læringsplatform

Ad 7: Skab gode teamstrukturer

I en velfungerende teamkultur, hvor der arbejdes sammen om planlægning af undervisning, viser erfaringerne, at platformen kan lette arbejdet omkring forberedelsen. Læringsplatformen kan på den måde understøtte en praksis, hvor medarbejdere sparrer med hinanden. Derimod kan det individuelle forberedelsesarbejde skabe en oplevelse af, at arbejdsomængden øges i forbindelse med brugen af platformen, og at det tager tid, før læringsplatformen er indlært (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Ad 8: Skab plads til at lege og eksperimentere

Erfaringer viser, at det er vigtigt, at der afsættes tid til, at personalet kan *”integrere det meningsfuldt i sit arbejde med elevernes læring”* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 8). Tilmed er det en vigtig pointe at tilkendegive overfor brugerne, at arbejdet på platformen ikke forventes at være perfekt, når øvrigt personale, forældre og elever får adgang til indholdet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Ad 9: Afsæt god tid til implementering

En fuld implementering af en læringsplatform tager tid, erfarer skolerne. Derudover opleves der forskellige udfordringer med brug af platformen med eleverne på indskolingstrinnet. Det er således væsentligt, at forventningerne til det pædagogiske personale omkring brugen af platformen er tilpasset og realistisk, og at der foregår en løbende opfølgning på medarbejdernes erfaringer og udvikling i forhold til brug af platformen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

3.3.2 anbefalinger for implementering af Fælles Mål på læringsplatforme

Arbejdsgruppen består af fagprofessionelle repræsentanter, skoleledere, kommuner og forskellige videnspersoner. Rapporten er udarbejdet med afsæt aftalen om et fagligt løft af folkeskolen og herunder udviklingen af en fælles brugerportal samt forenklingen og præciseringen af Fælles Mål. Dog denne rapport er rettet mod implementeringen og brugen af Fælles Mål på læringsplatforme, bidrager den med en række aktuelle opmærksomhedspunkter i implementeringsprocessen. (Undervisningsministeriet, 2018).

Arbejdsgruppen præsenterer i rapporten en række anbefalinger, som beskrives gennem fem temaer:

- 1. Behov for styrket lokal dialog om den meningsfulde anvendelse af læringsplatforme*
- 2. Mere rum til den professionelle dømmekraft og til eksperimenterende tilgange til læringsplatforme*
- 3. Læringsplatformenes design skal understøtte en fleksibel anvendelse*
- 4. Gentænkning af elevplanfunktionen på læringsplatformene*
- 5. Udviklingen af teknologier til at understøtte fagprofessionelles arbejde*

(Undervisningsministeriet, 2018, s. 3)

Herunder vil jeg redegøre for de konkrete anbefalinger under hvert tema.

Tema 1: Behov for styrket dialog om den meningsfulde anvendelse af læringsplatforme

Her anbefaler arbejdsgruppen, at der foretages lokale dialoger mellem det politiske niveau, forvaltningen, skoleledelser og de fagprofessionelle om, hvorledes der bedst muligt understøttes i en meningsfuld anvendelse af læringsplatformen. Tilmed skal det drøftes hvilke løsninger, som skal forankres lokalt på skoleniveau, teamniveau og individuelt. Her lægges der vægt på, at platformen anvendes, *"hvor det er fagligt og didaktisk meningsgivende"* (Undervisningsministeriet, 2018, s. 7).

Tema 2: Mere rum til den professionelle dømmekraft og til eksperimenterende tilgange til læringsplatforme

På baggrund af at tids- og handlepres i ibrugtagningen på skolerne, anbefaler arbejdsgruppen, at der lægges vægt på at skabe større lokal rum for professionel dømmekraft samt mulighed for didaktiske overvejelser i faglige fællesskaber. De fagprofessionelle skal have mulighed for at eksperimentere og udforske læringsplatformen for at bidrage til at vurdere, hvor den skaber mening i opgaveløsningen (Undervisningsministeriet, 2018).

Tema 3: Læringsplatformenes design skal understøttes af fleksibel anvendelse

Læringsplatformene er oprindeligt designet med udgangspunkt i en læringsmålsstyret tankegang, idet Fælles Mål var bindende på tidspunktet for indførelsen. Derfor anbefaler arbejdsgruppen, at relevante funktioner i platformene redesignes, så de harmonerer med de vejledende mål (Undervisningsministeriet, 2018).

Tema 4: Gentænkning af elevplansfunktionen på læringsplatformene

På de primært anvendte læringsplatforme er det muligt at autogenerere elevplaner. Resultatet er, at elevplanen fyldes med aktuelle som uaktuelle data, som er uoverskueligt og et sorteringsarbejde. Derfor anbefaler arbejdsgruppen at overveje, i hvor høj grad elevplanen skal være en del af læringsplatformen. I så fald skal der skabes større fleksibilitet i funktionen på platformen, samt at der gives mulighed for at inddrage kvalitative evalueringer, så der skabes fokus på kvalitet frem for kvantitet (Undervisningsministeriet, 2018).

Tema 5: Udviklingen af teknologier til at understøtte fagprofessionelles arbejde

Grundet læringsplatformenes design og funktionalitet primært appellerer til det individuelle planlægningsarbejde og kommunikation med eleven, anbefaler arbejdsgruppen, at læringsplatformene udvikles, så de kan understøtte helheden og mangfoldigheden i den pædagogiske praksis. Det er væsentligt, at læringsplatformene følger med og tilpasser sig udviklingen af folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2018).

3.3.3 Opsamling

Disse to rapporter bidrager med en række opmærksomhedspunkter i implementeringen af læringsplatforme. Erfaringsopsamlingen belyser en række konkrete trin og fokuspunkter, som der kan tages afsæt i fra et centralt og decentralt plan i planlægningen af implementeringen. Rapporten opdeler implementeringsforløbet i tre forhold, en udvælgelsesproces, en implementeringsproces og en anvendelsesproces. Dette, ser jeg, bidrager med en opmærksomhed på forløbets forskellige processer,

hvilket også kan være aktuelt at have for øje i planlægningen af implementeringen. Derudover er der fokus på inddragelse af medarbejdere i en udvælgelsesproces, hvilket er aktuel i Skanderborgmodel med et værdigrundlag om at søge løsninger i fællesskab. Tilmed indeholder erfaringsopsamlingen en opmærksomhed på superbrugerens og teamets rolle i implementeringen og brugen af læringsplatformen. Dette lægger sig op af organisationsmodellens værdi om fællesskaber både på tværs af skoler og i den enkelte skolekontekst.

I anbefalingerne for implementering af Fælles Mål på læringsplatformene lægges vægt på, at brugen af læringsplatformen skal være meningsskabende og benyttes i fagligt og didaktisk øjemed. Det stiller også krav om, at den skal kunne anvendes fleksibelt og tilpasses den kontekst, som den benyttes i. Som det er blevet belyst gennem afsnittet ændrer folkeskolen sig løbende og de krav, der stilles til den, hvilket også forudsætter, at platformene kontinuerligt tilpasser sig folkeskolens behov.

4 Forskningsfelt

I dette afsnit vil jeg gennemgå et udvalg af relevant og aktuel forskning inden for dette felt. Målet er at belyse allerede kendt forskning inden for implementering af læringsplatforme på skoleområdet for at redegøre for denne undersøgelses afsæt. Afslutningsvis redegøres for hvor dette speciale placerer sig ift. den eksisterende viden på området samt dette speciales bidrag til forskningen.

4.1 State of the art

Ifølge Neil Selwyn (Selwyn, 2011) har digitale teknologier har været en del af en skolekontekst i en årrække. På det seneste er der sket en udvikling af integrerede it-systemer, som er blevet en del af det globale teknologiske landskab på skoleområdet. I Selwyns studie er de adspurgte ikke kun det pædagogiske personale, men også ledere og administrative medarbejdere. Studiet indeholder både oplevelser af bekymringer og gevinster med brugen af en læringsplatform. I studiet fortæller lederne, at de oplever, at læringsplatformen skaber en kultur, hvor alle arbejder sammen og støtter hinanden, men også bidrager til en standardisering af undervisning ud fra et best practice-princip. Denne standardisering er mange af interviewpersonerne imødekommende overfor, men flere af lærerne oplever, at anvendelsen af platformen har et minimum af fokus på understøttelse af læringsprocesser. I stedet er der en centrering omkring at producere data om, hvad der foregår. Skoleledelsen oplever, at teknologien bidrager til en mere kompakt og sofistikeret indsamling af data, men giver også udtryk for bekymringer omkring overvågning og effektivitet (Selwyn, 2011).

Studiet peger tilmed på, at organisatoriske interesser påvirker brugen af teknologier på skoleområdet. Læringsplatformene understøtter og tilpasser sig i højere grad den eksisterende disciplinære og bureaukratiske skoledrift, end den redefinerer skolen som organisation. Anvendelsen af læringsplatformene formes i højere grad af modernisering og rationalisme, end den drejer sig om elever og lærere (Selwyn, 2011). Studiet af Selwyn indikerer således, at implementeringen af læringsplatformene kan medvirke til en standardisering ift. at producere data omkring hvad, der foregår frem for en optagethed og understøttelse af læringsprocesser.

I en undersøgelse af Jean D. M. Underwood og James Stiller (Underwood & Stiller, 2014) identificeres tre barrierer i brugen af læringsplatforme: Funktionalitet, arbejdsbyrde og personlig interesse. Underwood og Stiller opdeler de adspurgte lærere i grupper på baggrund af undersøgelser i deres begrænsninger i brugen af platformen (Underwood & Stiller, 2014). I gruppen af lærere, som har en høj grad af begrænsninger, er motivationen for at anvende læringsplatformen lille, idet den ikke skaber en funktionel eller epistemisk værdi. Lærere, som anvender læringsplatformen i højere grad, oplever frustrationer over funktionaliteten grundet begrænsninger i brugen af den. Underwood og Stiller undersøger også en gruppe, som ingen begrænsninger oplever i systemet. Her beskriver Underwood og Stiller, at denne gruppe er nået til et punkt, hvor læringsplatformen er blevet en daglig rutine, men ikke nødvendigvis har en brugsværdi. Ved at minimere engagementet på platformen har de mindsket frustrationerne, og de ser derfor ikke en nødvendighed i at udvide brugen af platformen. De anser det i højere grad som en arbejdsbyrde (Underwood & Stiller, 2014). Underwood og Stillers undersøgelse peger dermed på, at ibrugtagningen af en læringsplatform ikke nødvendigvis har en sammenhæng med personalets kompetencer i brugen af den, men i stedet med dens brugsværdi.

Don Passey (Passey, 2011) belyser gennem et stort studie, at læringsplatforme kan bidrage med en række fordele. Udvalgte lærere oplever, at læringsplatformen bidrager til at udvide eksisterende praksisser samt udvikle og effektivisere. Dette bevirker, at lærere begynder at eksperimentere med nye og innovative tilgange til undervisning og læring. Derudover peger studiet på, at læringsplatformene bidrager til at imødekomme elevernes forskellige måder at lære på i form af dens features. Læringsplatformen giver mulighed for, at elever kan konstruere forskellige outputs på læring (Passey, 2011). Dette studie belyser dermed en række gevinster i implementeringen af læringsplatforme. Ibrugtagningen har bidraget med udvikling af eksisterende praksis og åbning for at afprøve nye indgangsvinkler til undervisning og læring.

I et dansk studie af Misfeldt, Tamborg, Qvortrup, Petersen, Svensson, Allsopp og Dirckinck-Holmfeld (Misfeldt, Tamborg, Qvortrup, Petersen, Svensson, Allsopp & Dirckinck-Holmfeld., 2018) undersøges implementering af læringsplatforme med afsæt i to cases, som begge indeholder problematikker med ibrugtagningen af en læringsplatform. I caseforløbene involveres lærere med fokus på først at fremvise kritikpunkter samt nye forestillinger om læringsplatformen med henblik på at designe nye indsatser. Her observeres et modsætningsfyldt forhold mellem lærernes egne pædagogiske og humanistiske værdier over for platformens værdier. Lærerne oplever, at platformen bidrager til at tingsliggøre eleven, idet den forudsætter en måling og vurdering af barnet. Her er i stedet et ønske om værktøjer, som støtter en procesorienteret tilgang. Den efterfølgende designfase viser i dette studie at bidrage til positive erfaringsudvekslinger, som medfører til en realisering af ambitionerne. Artiklen peger dermed på, at lærernes inddragelse skaber stor værdi for ibrugtagningen af platformen (Misfeldt, et al., 2018).

Den anden case er centreret omkring brugen af et procesredskab til evaluering af elevers kompetencer, som skal sammenkobles med anvendelsen af læringsplatformen. Dette viser sig at være problemskabende, idet evalueringsformen ikke kan forbindes med platformens fastlagte evalueringsdesign. Dette resulterer i en hindring i brugen af den etablerede evalueringsform (Misfeldt, et al., 2018). Studiet indikerer således, at platformen bremser for en frihed i anvendelsesmuligheder, hvilket skaber en barriere for ibrugtagningen.

En 'fuld implementering' af en læringsplatform beskrives i studiet som en situation, hvor der er fælles krav til anvendelse, fælles visioner og et fælles sprog for pædagogiske begreber, der er gældende både i en praksisversion og en platformsversion. Dette forudsætter en vedvarende forhandling og genfortolkning, for at læringsplatformen sammenbindes med eksisterende pædagogiske grundholdninger og værdier (Misfeldt, et al., 2018). Dette studie peger dermed på en opmærksomhed om, at det pædagogiske personales inddragelse i implementeringen af læringsplatforme kan bidrage til en brugsværdi. Samtidig er det væsentligt, at læringsplatformen sammenkobles med eksisterende praksis, hvor denne sammenkobling løbende drøftes og vedligeholdes for at bevare platformens værdi.

4.1.1 Opsamling

I studierne om implementering af læringsplatforme er slutbrugerne en del af de adspurgte i dataindsamlingen og præges derfor af et slutbrugerperspektiv, hvilket har været aktuelt i de udvalgte studier. Dette speciale fokuserer i højere grad på det strategiske og ledelsesmæssige perspektiv for at

undersøge dettes indflydelse på implementeringen af læringsplatformene på skoleområdet. Tilmed bidrager dette speciale med en undersøgelse af implementeringen af en læringsplatform i en organisation, som er struktureret ud fra en særlig organisationsmodel, hvor der er fokus på central styring og decentral ledelse. Dette betyder, at den reelle implementeringsproces er foregået i en lokal skolekontekst ledet af den lokale skoleledelse. De udvalgte studier i dette afsnit er dog relevante, idet de bidrager med et afsæt for dette speciale med de barrierer, drivkræfter og opmærksomhedspunkter, som de peger på.

5 Metodiske overvejelser

I dette afsnit redegør jeg for dette speciale videnskabs- og læringsteoretiske ståsted ift. indsamlingen af data. Dernæst præsenteres et undersøgelsesdesign og de metodiske valg, som er foretaget. Herunder beskrives den valgte analysemetode, hvorefter kapitlet afrundes med metoderefleksioner og etiske overvejelser.

5.1 Videnskabsteoretisk ståsted

Dette speciale bevæger sig inden for den konstruktivistiske forskningsfilosofi, hvor virkeligheden antages at være konstrueret (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Den konstruktivistiske forskers intention er at forstå menneskets oplevelser og erfaringer i en social konstrueret verden (Mackenzie & Knipe, 2006). Denne forskningsfilosofi er valgt på baggrund af, at dette speciale forsøger at undersøge, hvorledes de udvalgte involverede har oplevet implementeringsprocessen.

Det konstruktivistiske perspektiv kan ses som en paraply for flere forskellige perspektiver (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Herunder bl.a. den hermeneutiske tilgang, hvor der er fokus på forståelse af og fortolkning af menneskelig aktivitet (Holm, 2018). Det hermeneutiske udgangspunkt bidrager i dette speciale med dens opmærksomhed på helheden og dele i undersøgelser. Den hermeneutiske cirkel illustrerer den cirkulære forståelse, hvor *"al forståelse består i at belyse delene ud fra helheden, og helheden ud fra delene"* (Holm, 2018, s. 104). For at forstå et felt eller et fænomen må delene således ses ud fra den helhed, som de er en del af og omvendt.

5.2 Læringsteoretisk ståsted

Læring og forandringer i en organisatorisk kontekst er et omdrejningspunkt i dette speciale. Ifølge Lars Qvortrup (Qvortrup, 2011) rummer den lærende organisation stor kompleksitet, hvilket netop er dens formål at begrænse. I dette har lederen en betydelig rolle ift. at træffe beslutninger, som bidrager til, at kompleksiteten reduceres omkring den gældende situation og fokus rettes mod noget andet.

Dette kræver motivationsledelse eller værdiledelse ifølge Qvortrup. Det vil sige, når medarbejderne organiserer deres arbejde, må de kende årsag og mål med deres arbejde. Dette stiller også krav til medarbejderne om at være refleksive og fleksible, hvilket medfører større frihed, men også kræver en evne til at manøvrere i kompleksiteten. Kompetencer som at navigere i sociale sammenhænge, være omskiftelig og reflektiv er således væsentlige for at begå sig i den lærende organisation (Qvortrup, 2011). På den måde er kompleksiteten et grundvilkår i den lærende organisation, hvilket stiller krav til både ledere og medarbejdere om at være refleksive og prioritere i organisationens mange strømninger og bestemmelser.

5.3 Undersøgelsesdesign og metode

I det følgende vil jeg beskrive og argumentere for valg, som jeg har truffet ift. udarbejdelse af undersøgelsesdesignet for at opnå viden inden for feltet.

5.3.1 Undersøgelsesdesign

I dette speciale undersøges feltet ved brug af Skovsmose og Borbas metode, *critical research*. Denne metode tager i udgangspunktet afsæt i et udviklingsperspektiv, idet den er målrettet og designet til udvikling af læringsforløb i matematik. I denne undersøgelse benyttes den i konstruktivistisk perspektiv med fokus på at undersøge situationer og processer, som har påvirket implementeringen af MU i Skanderborg Kommune. Herunder vil jeg redegøre for selve metoden.

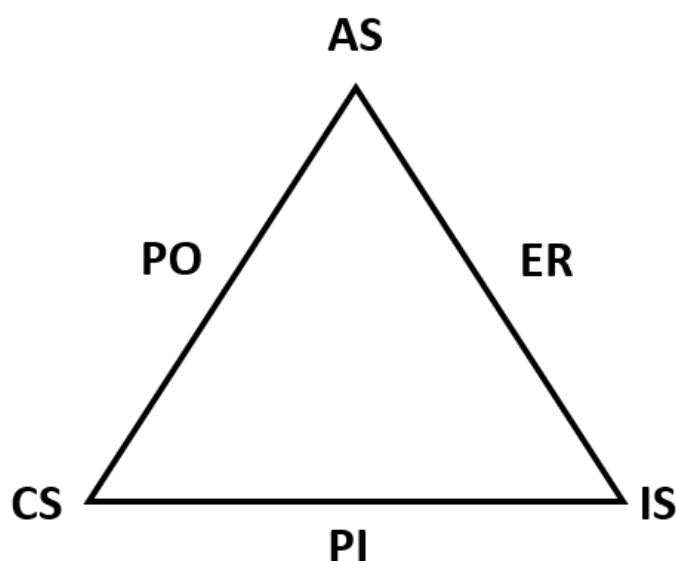
5.3.1.1 Skovsmose og Borbas critical research

I publikationen 'Research Methodology and critical Mathematics Education' beskriver Ole Skovsmose og Marcelo Borba (Skovsmose & Borba, 2004) en udviklingsmodel, der tager afsæt i en participatory research-tilgang, hvor data indsamles i samarbejde med de involverede. I denne form for aktionsforskning er der et særligt fokus på hypotetiske situationer i forhold til at betragte "*not only ... what is taking place but also to consider what could have taking place and what could be imagined as possible alternatives to what is taking place*" (Skovsmose & Borba, 2004, s. 211). I critical research er der således en rettet opmærksomhed på, at 'noget kan være anderledes' i en alternativ situation end den aktuelle.

5.3.1.1.1 Tre situationer i critical research

Den førstnævnte situation kaldes *current situation* (CS) og definerer den tilstand, der var gældende, før ændringen indtraf. Denne situation indeholder problematikker, som kan skabe anledninger til at tænke i alternativer til den aktuelle situation. Denne nytænkning i alternativer benævnes *imagined situation* (IS) og rummer visioner og muligheder for en ny og alternativ situation. Den tredje og sidste

situation er *arranged situation* (AS), som er den aktuelle opståede situation "*arranged with the imagined situation in mind*" (Skovsmose & Borba, 2004, s. 214). I critical research ansues forskning som en proces, og situationerne skal ses som langt fra statiske. Alle tre situationer er relevante i indsamlingen af data, hvor forskellene mellem dem kan analyseres. Dette henleder til tre dynamiske processer, som foregår mellem situationerne: Pedagogical imagination (PI), practical organisation (PO) og explorative reasoning (ER). Situationerne og processernes placering ift. hinanden er illustreret i nedenstående model (se figur 2).



Figur 2: Model of critical research (Skovsmose & Borba, 2004, s. 216)

5.3.1.1.2 Tre processer i critical research

I det følgende afsnit vil jeg beskrive de tre processer i critical research, som Skovsmose og Borba har karakteriseret med fokus på forandringer.

Pedagogical imagination (PI) "*means being involved in a process of conceptualizing new possibilities by acknowledging critical features of the current situation*" (Skovsmose & Borba, 2004, s. 217). Processen tager således udgangspunkt i current situation med fokus på at identificere alternativer, der kan udvikle en imagined situation. Dette er ofte komplekst og giver ifølge Skovsmose og Borba anledning til forhandlinger og samarbejde mellem interessenter i etableringen af nye koncepter.

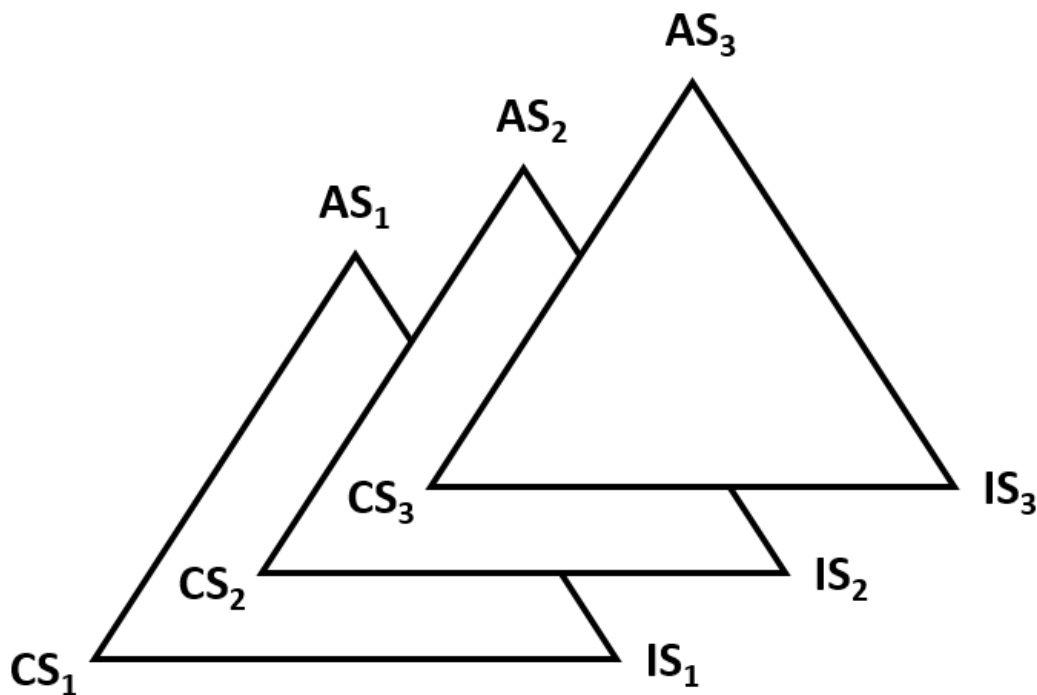
Practical organization (PO) tager ligeledes afsæt i current situation og repræsenterer "*a 'realistic', maybe 'pragmatic', version of the pedagogical imagination*" (Skovsmose & Borba, 2004, s. 218). Processen indeholder den praktiske organisering og planlægning af aktiviteter rettet mod arranged situation. I denne planlægningsproces er sparring og diskussion ligeledes relevant for at skabe kvalitet

i practical organisation og en konsensus blandt interessenterne, som er afgørende for etablering af en aktuel arranged situation.

Explorative reasoning (ER) er placeret mellem imagined og arranged situation, idet denne proces beskæftiger sig med muligheden for, at de to situationer ikke vil være identiske. Denne proces karakteriseres som en analytisk proces *“of reconsidering the imagined situation in the light of experiences related to the arranged situation”* (Skovsmose & Borba, 2004, s. 215). Explorative reasoning koncentrerer sig om at undersøge og analysere, hvorvidt imagined situation er blevet gennemført ved at undersøge arranged situation. Her er det dog væsentligt, at dette gøres i respekt for den faktiske situation, arranged situation. Hensigten er ikke at generalisere og drage absolutte konklusioner, men at skabe et 'vindue' til at kunne kvalificere og revurdere imagined situation ind i en ny arranged situation. Intentionen er på den måde at undersøge arranged situation og dens muligheder med fokus på bedre at forstå imagined situation. Dette kan ligeledes bidrage til at kvalificere processen, pedagogical imagination, og derfor berører explorative reasoning også refleksioner over de øvrige processer sammenspil og påvirkning på arranged situation. Som i de øvrige to processer er samarbejde og forhandling et grundlæggende aspekt, idet det bidrager til at kvalificere processen.

5.3.1.1.3 Forandringer i critical research

Ethvert critical research-udviklingsarbejde gennemgår forandringer. Idet current situation ændres, påbegyndes en udvikling af pedagogical imagination på ny, som modificerer imagined situation. På denne måde udvikler arranged situation sig løbende, og nye tiltag igangsættes i processerne med afsæt i current situation og imagined situation. Dette er illustreret i nedenstående model (se figur 3), som viser udviklingen af situationerne fx CS₁, CS₂, CS₃ osv.



Figur 3: Model of critical research indicating what transformations such research might be associated with (Skovsmose & Borba, 2004, s. 221)

Critical research er således koncentreret om forandringer og omstillinger i gældende praksis.

5.3.2 Dokumentanalyse

For at få indsigt i den overordnede strategi for implementeringen af MU i Skanderborg Kommune inddrages dokumentanalyse, *"bl.a. fordi dokumenter i dag spiller en afgørende rolle i forhold til handlinger og beslutninger i organisationer"* (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 122). Det særlige ved dokumenter er, at de udarbejdet og konstrueret, før forskeren anvender dem i sin undersøgelse. Et dokument kan således defineres som data bestående af ord, der er nedskrevet uden forskerens indblanding (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Indsamlede relevante publikationer:

- Skanderborg Kommunes Digitaliserings- og It-strategi for 2011-2016
- Digitaliserings- og It-strategi for skolerne i Skanderborg Kommune 2015-2018

Den generelle digitaliserings- og it-strategi for Skanderborg Kommune er valgt for at opnå indsigt i Skanderborg Kommunes værdier på digitaliserings- og it-området ift. udvælgelse og implementering af en læringsplatform. Tilmed er Digitaliserings- og It-strategien for skolerne udvalgt med henblik på at få indblik i Fagsekretariatets hensigter med MU, samt forventninger til it-kompetencer og tidsplan.

Dokumenterne skal ligeledes bidrage med et indblik i det centrale, strategiske niveaus anbefalinger inden for dette felt. De udvalgte dokumenter kan karakteriseres som sekundære tekster, idet disse er offentligt tilgængeligt og er en form for hensigtserklæringer udgivet af en organisation (Brinkmann & Tanggaard, 2010) .

5.3.3 Semistrukturerede interviews

Interviewene udformes som semistrukturerede interviews, der tager afsæt i en interviewguide opbygget ud fra en række temaer. Her har de nationale rapporter med anbefalinger på området samt indsigter fra gældende forskning bidraget med et afsæt for valg af temaer og formulering af spørgsmål i interviewguidesne. Anvendelsen af det semistrukturerede interview er valgt med afsæt i det konstruktivistiske perspektiv, hvor *"ambitionen netop er at få indblik i den flertydighed og ustabilitet, som antages at kendetegne et hvilket som helst socialt fænomen"* (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 67). Det semistrukturerede interview bygget op af åbne spørgsmål og rummer en mulighed for at afvige fra interviewguiden, hvis interviewpersonen bringer noget uventet i spil i samtalen (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Denne mulighed for at spørge yderligere ind til det uventede i samtalen er afgørende i undersøgelsen af dette felt for at afdække de udvalgte involveredes oplevelser, handlinger og valg i implementeringsprocessen.

Hvert interview indledes med en introduktion, som indeholder følgende:

- Anerkendelse for deltagelse i interviewet
- Mål med interviewet
- Mundtligt samtykke til at anvende, optage og transskribere interviewet
- Anonymitet i specialet
- Interviewets varighed
- Opbevaring af lydoptagelsen i forhold til datasikkerhed
- Mulighed for interviewpersonen at stille spørgsmål (Interviewguides kan tilgås i bilag 1, 2 og 3)

Tilmed præsenteres alle interviewpersonerne for nedenstående oversigt for at tydeliggøre deres rolle og bidrag ind i belysningen af dette felt (se figur 1). Afslutningsvis afrundes interviewet, og interviewpersonen får mulighed for at tilføje noget yderligere til samtalen, inden den afsluttes.



Figur 4: Oversigt over niveauer (egen udarbejdelse)

I det konstruktivistiske perspektiv har den fysiske lokalitet også en rettet opmærksomhed, idet konteksten anses som påvirkende på interviewpersonens fortælling. Idet interviewet foregår i interviewpersonens kontekst, kan interviewerens tilpasse sine spørgsmål undervejs for at være tro mod den erfaringsbaserede verden (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Dette er ligeledes gældende i hermeneutikken, hvor videnskabelig viden karakteriseres som kontekstuel. Forståelsen bygger således på en fortolkning af den virkelighed, som erkendes (Thisted, 2018). Derfor har konteksten en væsentlig betydning i forståelsen af et fænomen eller et felt, hvilket begrundes, at interviewene så vidt muligt afholdes i interviewpersonernes egen kontekst.

5.3.3.1 Interview med projektleder

For at opnå indsigt i udrulningen af MU fra et centralt strategisk perspektiv, interviewes den daværende projektleder på implementeringen af MU i Skanderborg Kommune. Målet er at få indsigt i den overordnede implementeringsproces på det strategiske plan, hvor projektet er igangsat fra.

Fokus for interviewet er at undersøge, hvordan og hvorvidt visionerne for MU er blevet videreformidlet til skolelederne, som i form af Skanderborgmodellen har en vigtig rolle i den decentrale styring og derved også implementeringen og forankringen af MU på den enkelte skole. Tilmed ønskes det at opnå indsigt om forløbet omkring udvælgelsesprocessen, herunder inddragelse af skoler i denne proces, og Fagsekretariatets ambitioner og aktiviteter omkring understøttelse af skolelederne i implementeringsprocessen.

Interviewet foretages i projektlederens egen arbejds kontekst. Den udarbejdede interviewguide kan tilgås i bilag 1.

5.3.3.2 Interview med implementeringskonsulent

Ud over projektlederen interviewes en implementeringskonsulent. Implementeringskonsulenten er valgt på baggrund af sit samarbejde med projektlederen i projektet og hans nuværende rolle som endagskonsulent i understøttelse af skolerne omkring MU. Målet med interviewet er at få indsigt i hans dobbelte rolle og dennes betydning for implementeringsprocessen, samt hans oplevelser og erfaringer ind i den decentrale implementeringsproces. Interviewguiden kan ses i bilag 2.

5.3.3.3 Interview med skoleledere

For at få indblik i hvilke aktiviteter der er blevet igangsat decentralt interviewes tre udvalgte skoleledere. Målet er at få indsigt i, hvordan de tre skoleledere har samarbejdet med Fagsekretariatet, og hvorledes de har præsenteret, argumenteret og sat mål for implementering og ibrugtagning af MU. Interviewguiden kan tilgås i bilag 3.

Udvælgelsen af skoler er sket med afsæt i en maksimal variation i form af repræsentationer af både små og store skoler. Den maksimale variation er valgt med henblik på at tage højde for udsving i graden af implementering på baggrund af skolens elevantal og størrelse på lærerkollegie. Tilmed ønskes det i udvælgelsen af skolerne at få belyst processer, som er gået som forventet og ikke som forventet, da begge typer af processer kan frembringe interessante refleksioner og valg ind i feltet.

De tre skoler:

- X-skolen: En lille skole med elever fra 0.-6. klassetrin og en basisskole, som sender elever videre til en overbygningsskole.
- Y-skolen: En mellemstor skole med elever fra 0.-9. klassetrin.
- Z-skolen: En stor skole og en overbygningsskole, som modtager elever fra flere basisskoler.

De udvalgte skoleledere informeres omkring specialets formål samt interviewets omfang i et udarbejdet motivationsbrev, som kan tilgås i bilag 4.

5.3.4 Transskription af interviews

Alle fem indsamlede interviews optages og transskriberes med henblik på analyse. Transskriptionen af lydoptagelserne strukturerer interviewsamtalerne i en skriftlig form, som gør interviewet lettere tilgængelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2008). I transskriptionen er gestikulationer og småord som 'øh' og 'hmm' udeladt, og alle navne og stednavne er anonymiseret. Som skrevet ovenfor er de tre skoler betegnet som X-skolen, Y-skolen og Z-skolen. Betegnelsen implementeringskonsulent benyttes om synonym for endagskonsulent, idet det er en og samme person. De transskriberede interviews kan tilgås i bilag 5-9.

5.3.5 Analysemetode

I behandling og analysering af indsamlede data anvendes Skovsmose og Borbas critical research-model som et analyseværktøj til at skabe overblik over visioner, planer, indsatser og iværksatte aktiviteter. Dette gøres med henblik på at identificere hvilke valg og aktiviteter, som har skabt mening og drivkræfter, og modsat hvilke processer der er forløbet uhensigtsmæssigt og bevirket i eventuelle barrierer i implementeringsprocessen.

Udover at anvende critical research-metoden benyttes også en ad hoc-metode til analysering af interviews. Denne analysemetode består af flere forskellige metoder, som vælges ud fra at være bedst dækkende ift. projektets intention. I og med et undersøgelsesfelt er komplekst og sammensat, vil analysemetoden også bære præg af dette (Thisted, 2018). I analysen af de transskriberede interviews benyttes metoderne meningskondensering og meningsfortolkning med henblik på at kunne identificere mønstre og temaer i interviewpersonernes udtalelser. Meningskondensering anvendes således til at definere og strukturere disse temaer, hvor meningsfortolkning benyttes *"til at give en menings- og betydningssammenhæng i forståelsen af den sag eller det liv, det handler om"* (Thisted, 2018, s. 221). Temaerne for analysen vil tage afsæt i den indsamlede viden om feltet samt den udvalgte teoretiske ramme. Her tages dog højde for at nye temaer eller mønstre kan opstå undervejs til at belyse feltet.

5.3.6 Metoderefleksion

I kvalitative metoder anvendt i et konstruktivistiske perspektiv spiller konteksten en væsentlig rolle, idet individet præges af sin omverden (Justesen & Mik-Meyer, 2010). De afviklede interviews er i dette speciale foregået i interviewpersonernes egen arbejds kontekst. Nogle af de adspurgte, herunder

skoleledere har flere arbejds kontekster, hvor jeg anser skolen for at være den primære og rådhuset den sekundære. Dette begrundes jeg i, at skolelederen har sin daglige gang på skolen, men deltager kontinuerligt i møder på rådhuset og tilmed har direkte adgang til rådhusets medarbejderområder. Her har to ud af tre interviews fundet sted i skolelederens primære arbejds kontekst. Implementeringskonsulenten har ligeledes to arbejds kontekster, hvor interviewet er afviklet på rådhuset i det miljø, hvor han arbejder som implementeringskonsulent.

I motivationsbrevet til skolelederne er den i ledelsen, som har varetaget implementeringen af MU, blevet opfordret til at deltage (se bilag 4). På en skole tilbyder en skoleledelse i form af en skoleleder og viceskoleleder at deltage i interviewet, på baggrund af at de begge har været en del af implementeringsprocessen. Samtalen har derfor fået et præg af elementer fra et fokusgruppe-interview, hvor deltagerne responderer på hinandens udsagn (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Dermed afviger dette interview fra det oprindeligt planlagte og får derfor en anden karakter end de øvrige interviews, idet der er flere informanter i samtalen. Dette har betydet, at interviewpersonerne har kunnet supplere hinanden og svare bredere, idet to videnspersoner har kunnet byde ind med indsigter på området. På den måde har dette givetvis resulteret i et andet output, end hvis kun en af informanterne havde deltaget i interviewet.

Som forsker må jeg ligeledes reflektere over, hvorledes min rolle og interaktion har påvirket feltet og derved indsamlingen af data. Alle de adspurgte interessenter har jeg mødt i tidligere sammenhænge i forbindelse med mit projektorienterede forløb i Fagsekretariatet Børn og Unge. Dette har betydet, at samspillet og samtalen har taget afsæt i tidligere referencer og et forhåndskendskab mellem interviewpersonerne og jeg som forsker. På den måde har der fra interviewets start været en gensidig tillid i relationen, som har præget samtalen positivt.

Udvælgelsen af skoler er som nævnt foretaget med henblik på maksimal variation i form af repræsentationer af både små og store skoler, samt en kombination af skoler, hvor implementeringen er gået som forventet og ikke forventet. Flere skole opfylder disse betingelser, og udpegelsen kunne derfor være faldet på tre andre skoler, hvilket kunne have udledt andre drivkræfter og barrierer i implementeringsprocessen. Tilmed er blot tre skoler adspurgte i denne undersøgelse, hvor flere adspurgte muligvis vil have bidraget med et bredere og mere nuanceret billede af implementeringsprocessen.

5.3.6.1 Ethiske overvejelser

"En interviewundersøgelse er et moralsk foretagende" (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 80). I indsamlingen af data er der derfor lagt særlig vægt på, at interviewpersonerne præsenteres for deres rolle og bidrag til dette speciale, hvilket oversigten i figur 1 har haft til hensigt. Alle informanterne har ligeledes taget stilling til, om interviewet måtte optages med henblik på analyse. I transskriberingen omsættes mundtlige udsagn til skrift, hvilket er foretaget i loyalitet over for interviewpersonerne. Udtalelser er udvalgt på baggrund af deres relevans og aktualitet ind i undersøgelsen af dette felt og er analyseret og fortolket ud fra den sammenhæng, de er yttret i. Derfor kan interviewene heller ikke anvendes i øvrige forskningsfelter.

Derudover er det væsentligt at fastslå, at dette speciale er ikke optaget af at fremvise fejl eller mangler, men at indsamle gode som mindre gode erfaringer og uddrage pointer og opmærksomhedspunkter til fremtidige it-implementeringsprojekter. Interviewene er derfor indhentet med en forståelse og respekt for, at interviewpersonerne handler ud fra deres egen kontekst og deres forståelse af denne.

6 Teoretisk forståelsesramme

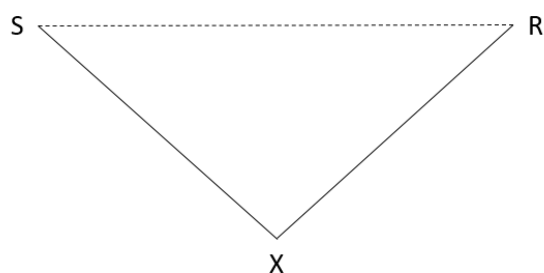
I dette afsnit vil jeg redegøre for de teorier, jeg har valgt at inddrage i specialet for at analysere feltet. Først udfoldes Yrjö Engeströms aktivitetsteori, som kan bidrage med et perspektiv på organisatorisk læring og forandringer i organisationer. Teorien bidrager med en tilgang til at undersøge aktivitetssystemer og deres samspil, samt hvordan modsætninger kan håndteres og være kilde til transformationer. Aktivitetsteorien anvendes derfor til at undersøge og analysere Fagsekretariatet og de udvalgte skolars samspil for at få en indsigt i Skanderborgmodellens betydning i it-implementeringsprojekter, men lige så vel den enkelte skoles tilgang til den decentrale implementering.

Derefter beskrives John P. Kotters ottetrinsproces til skabelse af større forandringer, der indeholder centrale faser for at opnå en vellykket forandringsproces. Derved kan modellen også rette en opmærksomhed mod konsekvenserne, hvis trinene ikke følges. Denne teori er valgt, idet den bidrager med en tilgang til håndtering af forandringer og derved en række opmærksomhedspunkter. Disse er aktuelle i undersøgelsen af de centrale processer styret af Fagsekretariatet og de decentrale processer på skolerne med henblik på at udlede drivkræfter og barrierer samt disses påvirkning af implementeringsprocessen.

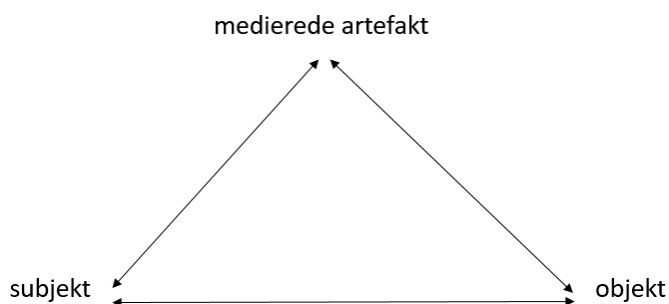
6.1 Engeströms aktivitetsteori

Engeströms aktivitetsteori (Engeström, 2007) beskæftiger sig med læring i organisationer i forbindelse med moderniseringer. Aktivitetsteorien også kaldet virksomhedsteorien bygger på den kulturhistoriske tilgang, som den russiske psykolog Lev Vygotsky udviklede i 1920/30erne, og som hans elev og kollega Aleksei Leontjev videreudviklede. Dette tager afsæt for teorien om ekspansiv læring, som er udviklet inden for aktivitetsteorien (Engeström, 2007).

Ifølge Engeström (Engeström, 2007) kan aktivitetsteoriens udvikling anskues i tre forsknings-generationer. Den første generation er centreret omkring Vygotsky og hans fokus på forståelsen af mediering, som ses i nedenstående trekantsmodel (se figur 5 og 6). Denne illustrerer, hvorledes forbindelsen mellem stimulus (subjekt) og respons (objekt) overskrides af en kompleks, mellemliggende handling (Engeström, 2007).

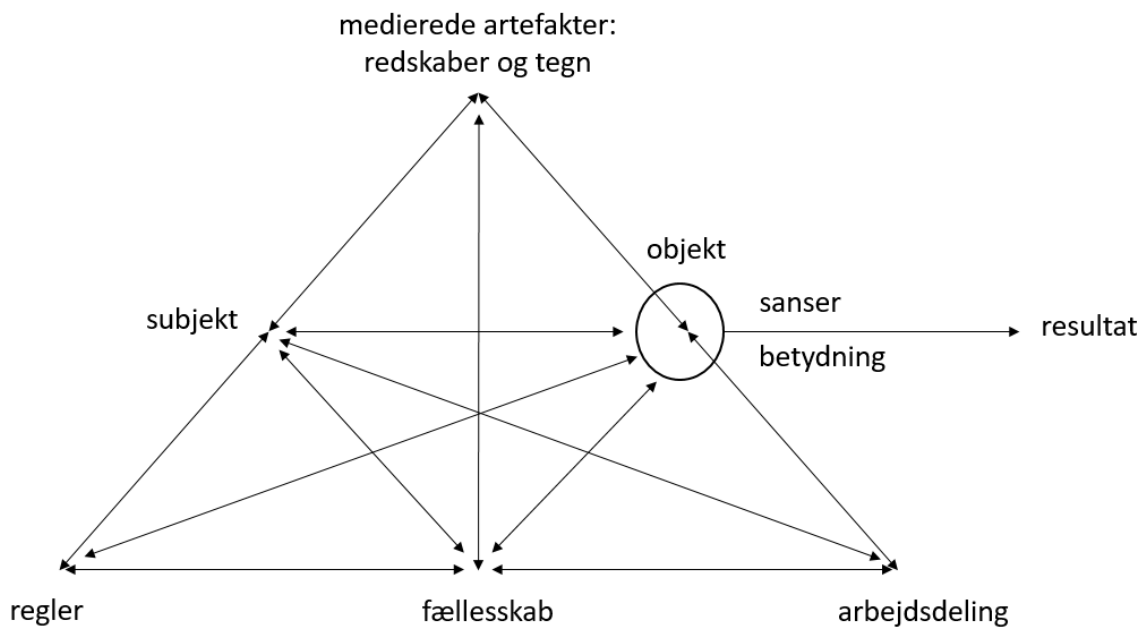


Figur 6: Vygotskys model af den medierede handling (Engeström, 2007, s. 83).



Figur 5: Engeströms gengivelse (Engeström, 2007, s. 83).

Denne generation af aktivitetsmodellen har fokus på individet og dens handling, hvilket Leontjev ser som en begrænsning, idet han gennem undersøgelser identificerer væsentlige forskelle mellem individuel handling og kollektive aktiviteter. Leontjev bidrager således med et kollektivt perspektiv i den anden generation af aktivitetsteorien, som Engeström har sammensat i en nedenstående model (se figur 7).

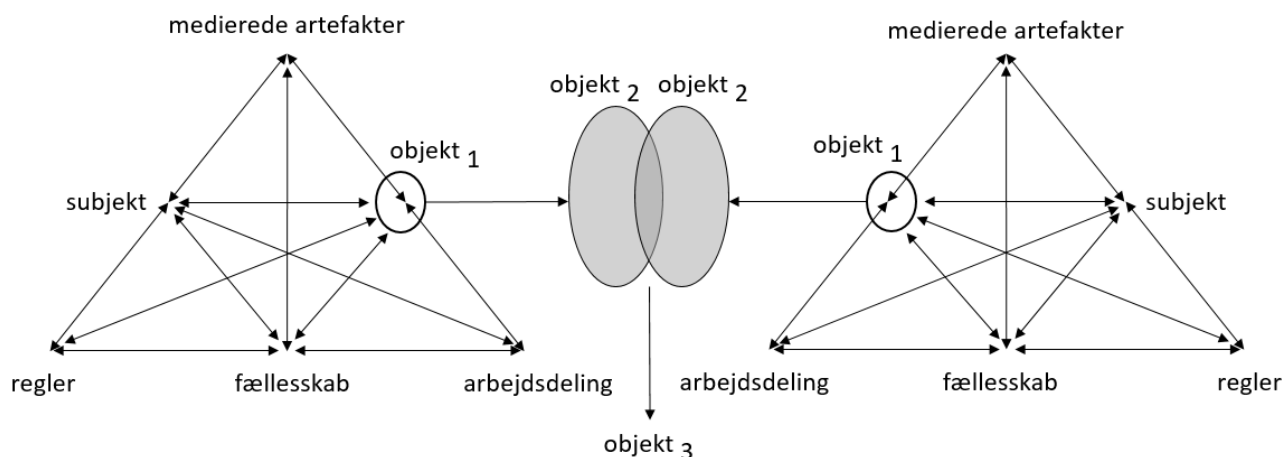


Figur 7: Strukturen i menneskers virksomhedssystem (Engeström, 2007, s. 85)

I denne anden generation af aktivitetsteorien er Vygotskys oprindelige trekant blevet udvidet med en nedre del, der bidrager til at belyse elementer som regler, fællesskab og arbejdsdeling, som påvirker et aktivitetssystem. Nedenfor vil jeg kort beskrive elementerne i strukturen for et aktivitetssystem.

- **Subjektet** er det element, hvorfra perspektivet ses i en analyse. Et subjekt kan både referere til en gruppe eller et enkelt individ.
- **Objektet** karakteriseres som selve visionen eller problemfeltet, hvorimod aktiviteten rettes. Ringen omkring objektet indikerer dens centrale rolle, idet den netop er forudsætningen for aktiviteten.
- **Resultatet** er det outcome, som opstår med afsæt i objektet.
- **Medierede artefakter** er redskaber og tegn, som bidrager til at ændre objektet til et reelt outcome.
- **Regler** omhandler eksplicitte som implicitte normer og konventioner, der kan påvirke aktiviteter i systemet.
- **Fællesskabet** refererer til de øvrige personer eller grupper, som sigter mod det samme objekt.
- **Arbejdsdelingen** vedrører fordelingen af opgaver og ansvar horisontalt og vertikalt (Engeström & Sannino, 2010).

Den anden generation af aktivitetsteorien viser sig dog at mangle et dialog- og netværksperspektiv bl.a. i belysning af flere aktivitetssystemer i et samspil. Her udvikler Engeström den tredje generation af aktivitetsteorien, hvor objektet får en ny karakter (se figur 8). Denne generation af aktivitetsteorien omfatter mindst to aktivitetssystemer, som indgår i samspil med hinanden (Engeström, 2007).



Figur 8: To samspillende aktivitetssystemer som en minimumsmodel for aktivitetsteoriens tredje generation (Engeström, 2007, s. 86).

Som det ses i modellen vises tre versioner af objektet. Det skyldes, at der i den tredje generation af aktivitetsteorien sker en udvikling af objektet i samspil med andre aktivitetssystemer. Objekt 1 kan beskrives som et ureflekteret problemfelt, som udvikles til et kollektivt meningsfyldt objekt 2 i det enkelte aktivitetssystem. Dette objekt er afsættet for udvikling af et fælles nyt potentielt objekt 3, der konstrueres i et samarbejde mellem flere aktivitetssystemer. Objekt 3 karakteriseres her som et langsigtet mål, som ikke er statisk, men kan flytte sig (Engeström, 2007). Det betyder, at denne tredje generation af aktivitetsteorien har fokus på samspillet mellem flere aktivitetssystemer og bidrager med en udvikling af et objekt, som får en fælles karakter.

6.1.1 Fem bærende principper i aktivitetsteorien

Engeström opsummerer aktivitetsteorien ved brug af fem bærende principper, som gennemgås herunder:

1. princip: Den primære enhed, som analyseres, er et kollektivt, artefakt-medieret aktivitetssystem, der orienterer sig mod objektet, og ses som en del af et netværk med øvrige aktivitetssystemer. Gennem udvikling af processer og handlinger realiseres og genskabes aktivitetssystemer.
2. princip: Et aktivitetssystem rummer mangfoldighed, idet aktivitetssystemet er ramme for forskellige holdninger, interesser og traditioner. Arbejdsdelingen påvirker, hvorledes

deltagerne positionerer sig, samtidig med at de præges af aktivitetssystemet historiske baggrund samt regler og konventioner. Denne flerstemmighed kan udløse både problemer og skabe innovationer, som kræver fokus på forklaring og forhandling.

3. princip: Aktivitetssystemer forandrer sig og udformer sig over tid gennem påvirkninger indefra og udefra. Den historiske dimension spiller en rolle ift. at forstå potentialer og problemer set i et globalt som lokalt historisk perspektiv.
4. princip: Modsætninger er en central kilde til forandringer og udvikling. Her refereres ikke til problemer eller konflikter, men til ophobede spændinger over længere tid. Disse modsætninger resulterer i uro, men skaber også anledning til at tænke i fornyelser, som kan ændre aktiviteten (Engeström, 2007).
5. princip: I aktivitetssystemer er der mulighed for ekspansive transformationer. Sådanne omstillingscyklusser kan være langvarige og skabe modsætninger, hvor deltagere begynder at stille sig spørgende og undrende over for normerne. Dette kan resultere i udvikling af fælles visioner og en målrettethed om i fællesskab at forandre aktiviteten. En ekspansiv transformationscyklus beskriver Engeström derfor som *"en kollektiv rejse gennem virksomhedens nærmeste udviklingszone"* (Engeström, 2007, s. 88). Her opstår en ny mulighed for at omformulere aktivitetens indhold og grundlag.

I det femte princip berører Engeström (Engeström, 2007) nogle af grundprincipperne bag ekspansiv læring. I denne tilgang inddrager Engeström Gregory Batesons læringsteori, hvor der skelnes mellem tre læringsniveauer. I ekspansiv læring lægges vægt på læring II og III, idet der i læring II kan udvikle sig en 'double bind', hvor deltageren kan opleve modsætningsfyldte krav, som skaber et pres. Personen eller gruppen vil således begynde at stille spørgsmål til forståelser og forhold i aktiviteten, hvilket resulterer i læring III. Dette læringsniveau ser Engeström som et kollektivt anliggende i ekspansiv læring, hvor de anfægtende og uforenelige spørgsmål placeres i systematisk struktur. Dette er bl.a., hvad Engeströms model for aktivitetsteoriens tredje generation forsøger at illustrere omkring objektets udvikling fra objekt 1 til objekt 3. Her diskuteres de konfliktfyldte spørgsmål fra hvert aktivitetssystem i fællesskab med henblik på at nå frem til en ny kollektiv vision (objekt 3). I denne proces er det vigtigt ikke at forstå læring og udvikling som lodrette processer, men i *"et komplementært perspektiv, der drejer sig om vandret eller sidelæns læring og udvikling"* (Engeström, 2007, s. 106). På den måde trækkes fokus væk fra at forene det uforenelige og i stedet i en retning af at udvikle alternativer. Dette kræver forhandlinger og afprøvning i praksis og derfor også løbende

mødeaktivitet, hvor arbejdsgruppen mødes for at opsamle erfaringer og modifere i nye sidelæns bevægelser (Engeström, 2007).

6.2 Kotters ottetrinsproces til forandringer

Ifølge John P. Kotter (Kotter, 1997) er forandringer blevet en uundgåelig del af erhvervsmiljøet. Globaliseringen og den teknologiske udvikling har betydet, at virksomheder og organisationer løbende må iværksætte *”gennemgribende forbedringer, ikke blot for at kunne konkurrere og have fremgang, men også for simpelthen at kunne overleve”* (Kotter, 1997, s. 22). Dette gælder også inden for skolesystemet, hvor Kotter problematiserer, at kun få ledere har erfaringer med at styre forandringsprocesser. Derfor beskriver Kotter med afsæt i succeshistorier, hvorledes sådanne processer kan struktureres samt betydningsfylde mønstre.

For at opnå vellykkede forandringer må de benyttede metoder ifølge Kotter baseres på den grundlæggende viden om, at større ændringer i en organisation ikke er lette. Årsagerne hertil kan være mange bl.a. frygt, arrogante holdninger, mangel på samarbejde, tillid eller lederskab. Det betyder, at *”hvis en metode effektivt skal kunne ændre strategier, omlægge processer eller forbedre kvalitet, må den gøre noget ved disse barrierer – og gøre det godt”* (Kotter, 1997, s. 25). I den forbindelse præsenterer Kotter en ottetrinsproces-model, som er en sammenfatning af vigtige faser i skabelsen af en vellykket forandring. Dog pointerer Kotter, at denne model ikke er et forsøg på at forenkle virkeligheden, men gøre opmærksom på en række fundamentale skridt, der er væsentlige at overveje for ikke at foretage fejltrin. De otte trin er vist herunder (se figur 9).

Ottetrinsprocessen til at skabe større forandringer

1. Etablering af en oplevelse af nødvendighed

- Undersøgelse af markedet og konkurrencesituationen
- Identificering og diskussion af kriser, potentielle kriser og væsentlige muligheder

2. Oprettelse af den styrende koalition

- Sammensætning af en gruppe med tilstrækkelig indflydelse til at styre forandringen
- Få gruppen til at arbejde sammen som et team

3. Udvikling af en vision og en strategi

- Skabelse af en vision, der kan styre forandringsarbejdet
- Formulering af strategier for realisering af visionen

4. Formidling af forandringsvisionen

- Anvendelse af ethvert middel til konstant at kommunikere den nye vision og strategierne
- Lade den styrende koalition fremstå som forbillede for den adfærd, der forventes af medarbejderne

5. Skabe grundlag for handling

- Fjernelse af forhindringer
- Ændring af systemer eller strukturer, som underminerer forandringsvisionen
- Opmuntring til risikovillighed og utraditionelle ideer, aktiviteter eller handlinger

6. Generering af kortsigtede gevinster

- Planlægning af synlige præstationsforbedringer eller "sejre"
- Virkeliggørelse af disse sejre
- Synlig anerkendelse af og belønning af de medarbejdere, som muliggjorde sejrene

7. Konsolidering af resultater og produktion af mere forandring

- Brug af øget troværdighed til at ændre alle systemer, strukturer og politikker, som ikke passer sammen og ikke harmonerer med forandringsvisionen
- Ansættelse, forfremmelse og udvikling af medarbejdere, der kan implementere forandringsprocessen
- Opstramning af processen med nye projekter, temaer og aktører

8. Forankring af nye arbejdsmåder i kulturen

- Opnåelse af bedre præstationer gennem kunde- og produktivetsorienteret adfærd, mere og bedre lederskab og mere effektiv ledelse
- Fremhævelse af forbindelserne mellem ny adfærd og organisatorisk succes
- Udvikling af midler til at sikre udvikling og kontinuitet i lederskabet

Figur 9: Ottetrinsprocessen til at skabe større forandringer (Kotter, 1997, s. 26)

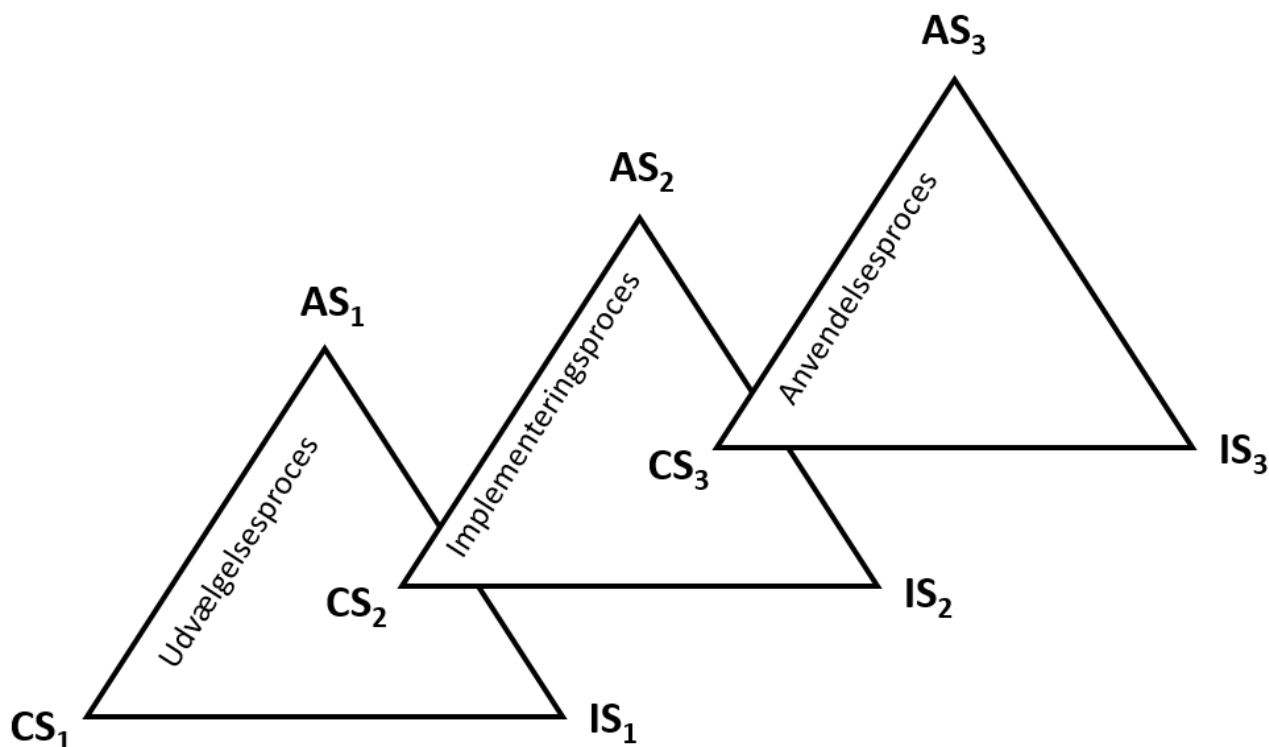
Trin 1-4 definerer Kotter som optønings- eller opvarmningsstadier, hvor fundamentet for forandringen etableres. I trin 5-7 introduceres de nye metoder, og i trin 8 integreres de i virksomhedskulturen. Den sidste fase skal tilmed bidrage med, at de også fremadrettet er del af kulturen. Her understreger Kotter, at det er centralt for en vellykket forandring, at alle stadierne gennemgås i den nævnte rækkefølge. At springe et trin over eller ændre i trinrækken vil resultere i fejltrin, som vil påvirke forandringen negativt. Dog er det muligt at arbejde med flere stadier på samme tid (Kotter, 1997).

7 Analyse

Først præsenteres kort en model, som jeg har udarbejdet med udgangspunkt i Skovsmose og Borbas critical research-model. Denne anvendes gennem analysen til at strukturere de indsamlede data. Dernæst analyseres to digitaliserings- og it-strategier, som har været det strategiske afsæt for implementeringen af MU. Med dette udgangspunkt analyseres data fra de indsamlede interviews ved brug af Engeströms elementer i aktivitetsteorien og Kotters ottetrinsproces-model. I delkonklusioner undervejs i analysen opsamles identificerede drivkræfter og barrierer, som har påvirket implementeringsforløbet, samt Skanderborgmodellens betydning. Dernæst illustreres de fire interagerende aktivitetssystemer ved brug af Engeströms tredje generation af aktivitetsteorien med henblik på at undersøge det foreløbige resultat af implementeringen af MU i Skanderborg Kommune. Afslutningsvis diskuteres relevante emner og synspunkter, som er blevet belyst og identificeret i analysen.

7.1 Udvælgelses-, implementerings- og anvendelsesprocessen

Implementeringsforløbet omkring MU analyseres med udgangspunkt i tre overordnede processer med inspiration fra Danmarks Evalueringsinstituts erfaringsopsamling, og som er identificeret i de indsamlede data. Disse er følgende: Udvælgelsesprocessen, implementeringsprocessen og anvendelsesprocessen. Processernes indbyrdes placering er illustreret med udgangspunkt i Skovsmose og Borbas critical research-model (se figur 10). Modellen anvendes til at strukturere analysen, hvor hver proces undersøges gennem current situation (CS), imagined situation og arranged situation, samt de tre processer: pedagogical imagination (PI), practical organisation (PO) og explorative reasoning (ER).



Figur 10: Illustration af de tre overordnede processer med udgangspunkt i critical research.

Modellen skal ses ud fra et samlet perspektiv og ikke blot ud fra Fagsekretariatet eller en af de udvalgte skoler. Samtidig vil processerne reelt kunne overlappe hinanden, hvilket betyder, at modellen ikke skal anses i et eksakt lineært tidsperspektiv. Tilmed kan den enkelte skole have gennemlevet flere implementeringsprocesser, før de har bevæget sig over i anvendelsesprocessen, hvilket modellen heller ikke tager højde for. Til gengæld anvendes den som et analyseredskab til at strukturere viden fra de indsamlede data med fokus på at undersøge drivkræfter og barrierer samt Skanderborgmodellen påvirkning.

7.2 Analyse af digitaliserings- og it-strategier

I dette afsnit analyseres to digitaliserings- og it-strategier for Skanderborg Kommune. De to strategier er et afsæt for den videre analyse af de tre processer i implementeringsforløbet, idet strategierne indeholder strategiske beslutninger, som har ligget til grund for det centrale udgangspunkt. Først analyseres Skanderborg Kommunes Digitaliserings- og It-strategi for 2011-2016 med fokus på den overordnede digitaliserings- og it-strategi, og hvilke strategiske indsatsområder der er aktuelle ift. skoleområdet og implementering af en læringsplatform. Efterfølgende analyseres Digitaliserings- og

It-strategien for skolerne i Skanderborg Kommune 2015-2018 med henblik på at få indsigt i den centrale it-strategi på skoleområdet.

7.2.1 Skanderborg Kommunes Digitaliserings- og It-strategi for 2011-2016

Strategien er generel og dækker digitalisering og effektivisering for flere områder i kommunen. Den tager afsæt i Regeringens aftale med KL om kommunernes økonomi for 2009, som stiller krav om en reduktion af offentlige udgifter, hvilket skaber *”et behov for at arbejde strategisk med at digitalisere og effektivisere Skanderborg Kommune”* (Skanderborg Kommune, 2011b, s. 2). Dette betyder, at Skanderborg Kommune over en årrække skal frigøre økonomiske effektiviseringsgevinster, hvor digitalisering og effektivisering af arbejdsgange indgår. Tilmed ønsker Skanderborg Kommune at være en attraktiv arbejdsplads, idet der er en bevidsthed om, at fremtidens medarbejdere efterspørger anvendelse af digitale løsninger og medier (Skanderborg Kommune, 2011b). I strategien beskrives det således, at digitalisering og adgang til it også er en vigtig faktor for også at kunne rekruttere medarbejdere til kommunen.

7.2.1.1 Overordnet målsætning

Med afsæt i Skanderborg Kommunes værdisæt fremhæves tre værdier:

- *Engagement: Vi vil gøre en forskel og bruger os selv og hinanden, fordi det, vi laver, er vigtigt*
- *Åbenhed: Vi er interesserede og lydhøre i forhold til borgere, virksomheder og ansatte*
- *Fællesskab: Vi tænker og handler i helheder og sammenhænge og søger sammen vores fælles mål* (Skanderborg Kommune, 2011b, s. 3)

De ovenstående værdier er omsat til følgende målsætning:

Skanderborg kommune møder udfordringerne og samspillet med borgerne med en udviklingsorienteret, effektiv og åben organisation, der er gearet til at søge stærke tværgående og helhedsprægede løsninger (Skanderborg Kommune, 2011b, s. 3)

I målsætningen er der et naturligt fokus på borgeren, idet strategien er overordnet og også omhandler kontaktfladen til borgeren gennem selvbetjeningsgrad. Ift. de udpegede værdier er værdien omkring åbenhed interessant, da den beskriver lydhørhed over for de ansatte, hvilket kan lægge op til en åben og lydhør proces omkring valg af læringsplatform på kommunens skoler. Derudover er fællesskabet i fokus med henblik på at søge fælles mål sammen og tænke helheder ind i beslutninger. Dette kan indikere, at en læringsplatform skal passe ind i det hele billede, og beslutningen om den rette

læringsplatform skal tages i fællesskab. Jævnført Engeströms aktivitetsteori sættes her elementet *regler* i spil, idet Skanderborgmodellen indeholder en række værdier, som skal efterleves.

7.2.1.2 Strategiske indsatsområder

Strategien indeholder beskrivelser af en række strategiske indsatsområder. Ifølge strategien lægges vægt på et digitalt kompetenceløft, som gælder for ledere og medarbejdere i brugen af it-systemer samt en øget viden om datasikkerhed og -kvalitet. En opgave, som lederen har ansvar for at håndtere (Skanderborg Kommune, 2011b). På den måde har den decentrale ledelse ansvaret for, at medarbejderne kvalificeres til at anvende en digital læringsplatform.

Under dette indsatsområde beskrives samtidig superbrugerorganisationen. Dennes formål er *”at øge det lokale fokus på en effektiv anvendelse af kommunens fagsystemer”* (Skanderborg Kommune, 2011b, s. 6). Derudover skal ordningen bidrage til, at medarbejdernes kompetencer løftes inden for brugen af fagsystemer med fokus på større effektivitet (Skanderborg Kommune, 2011b). Ud fra dette har superbrugerorganisationen til hensigt at skabe en større lokal forankring af fagsystemer og derved øge effektiviteten i opgaveløsningen. Superbrugeren får således en opgave i at understøtte den lokale implementeringsproces. Centralt fra er intentionen dermed, at superbrugeren bliver en del af den styrende koalition sammen med skoleledelsen på den lokale skole. Det skal være en koalition, som ifølge Kotter kan samarbejde tæt og skabe indflydelse. Dette må således være vigtigt opmærksomhedspunkt for skolelederen at have for øje i udvælgelsen af superbrugere på skolen.

7.2.2 Digitaliserings- og It-strategi for skolerne i Skanderborg Kommune 2015-2018

Strategiens formål er at danne *”rammen og skabe fælles retning for anvendelsen af digitale medier i undervisningen og for investeringer i hardware og software på skoleområdet”* (Skanderborg Kommune, 2015b, s. 2). Tilmed er intentionen at sætte rammer for lærere, pædagoger og elevers kompetenceudvikling inden for anvendelsen af digitale medier i undervisningen (Skanderborg Kommune, 2015b).

Strategien tager afsæt i et projekt om Den innovative folkeskole, hvor flere skoler i kommunen har arbejdet med en række læringsforsøg med inddragelse af digitale medier i undervisningen. Projektet har ligeledes haft til formål at teste forskellige læringsplatforme for at kunne foretage et endeligt valg af MU i foråret 2015 (Skanderborg Kommune, 2015c).

7.2.2.1 Strategiens grundsætning

Følgende sætning danner grundlag for digitaliserings- og it-strategien:

Forskellige didaktiske mål og forskellige læringsprocesser understøttes bedst af forskellige digitale medier. Derfor skal læringsmålet og læringsprocessen være styrende for valg af digitalt medie og ikke omvendt (Skanderborg Kommune, 2015b, s. 3).

Det er således afgørende, at de didaktiske overvejelser og konkrete læringsmål kommer i første række, og at valg af digitalt medie foretages med afsæt i disse overvejelser og mål med henblik på at understøtte bedst muligt. Dette stiller også krav til skolerne om at investere i forskelligt digitalt udstyr og kende til dets muligheder og begrænsninger. Skolerne kan benytte sig af muligheden for, at eleverne selv medbringer it-udstyr, såkaldt 'bring your own device'. Tilgængeligheden af digitale medier kan således være en kombination af skolens udstyr og elevens eget medbragte udstyr (Skanderborg Kommune, 2015b). På den måde er det den decentrale skoleledelses opgave at sikre, at der er adgang til it-udstyr for at kunne understøtte digitalt, hvilket stemmer overens med Skanderborgmodellens decentrale ledelsesstruktur. Der lægges vægt på centralt fra, at de rette forudsætninger for ibrugtagning af læringsplatformen drøftes og planlægges decentralt. Jævnført Kotters femte trin er skabelse af et grundlag for forandringen vigtig, hvilket kræver fjernelse af eventuelle forhindringer.

7.2.2.2 Digital læringsplatform

Fra skoleåret 2015/2016 påbegyndes implementeringen af læringsplatformen og elevplansløsningen, MU. Hensigten med læringsplatformen er

- Digital understøttelse af Synlig Læring
- Deling af undervisningsforløb
- Dynamisk arbejde med elevplaner med inddragelse af både elever og forældre (Skanderborg Kommune, 2015b).

Synlig Læring henviser her til et kompetenceudviklingsprogram, som er udviklet af den newzealandske professor John Hattie. Hatties forskning har vist, at læreres professionelle kompetencer er af afgørende betydning for elevers læring. Derfor skal *"læringen [gøres] synlig for eleverne og støtte dem i at udvikle læringsstrategier, så de kan blive deres egne lærere"* (Skanderborg Kommune, 2014). I Skanderborg Kommune har alle ledere og det pædagogiske personale gennemgået en række kurser i Synlig Læring, som er blevet udfoldet på skoleområdet (Skanderborg Kommune, 2014).

På læringsplatformen er hensigten, at alle elever skal kunne tilgå et digitalt tilrettelagt undervisningsforløb, hvor *”eleven, forældrene og læreren ... [får] overblik over elevens progression i forhold til både faglige som alsidige læringsmål og mulighed for aktivt at medvirke til vurderingen heraf”* (Skanderborg Kommune, 2015b, s. 5). Det fremhæves, at der ses et potentiale omkring forberedelse af undervisning, idet læringsplatformen underbygger deling af læringsforløb. Hertil skal alle lærere bidrage med at dele planlagte undervisningsforløb til et fælles kommunalt bibliotek for at optimere denne mulighed (Skanderborg Kommune, 2015b). Dette kan også henvise til en mulighed for effektivisering af arbejdsprocesser i lærerens arbejde omkring forberedelse, idet læringsforløb deles.

Den tredje hensigt, om et 'dynamisk arbejde med elevplaner med inddragelse af både elever og forældre' lægger vægt på det dynamiske aspekt i udarbejdelsen af elevplaner, samt at det ønskes, at elever og forældre skal have en mere deltagende rolle i elevplanen. Dette forudsætter, at elever og forældre også bliver brugere af læringsplatformen for at kunne følge med og bidrage.

Skoleåret 2015/2016 fungerer som et implementeringsår. Fra skoleåret 2016/17 skal læringsplatformen benyttes til fulde, således at alle årsplaner og elevplaner udarbejdes på platformen (Skanderborg Kommune, 2015b).

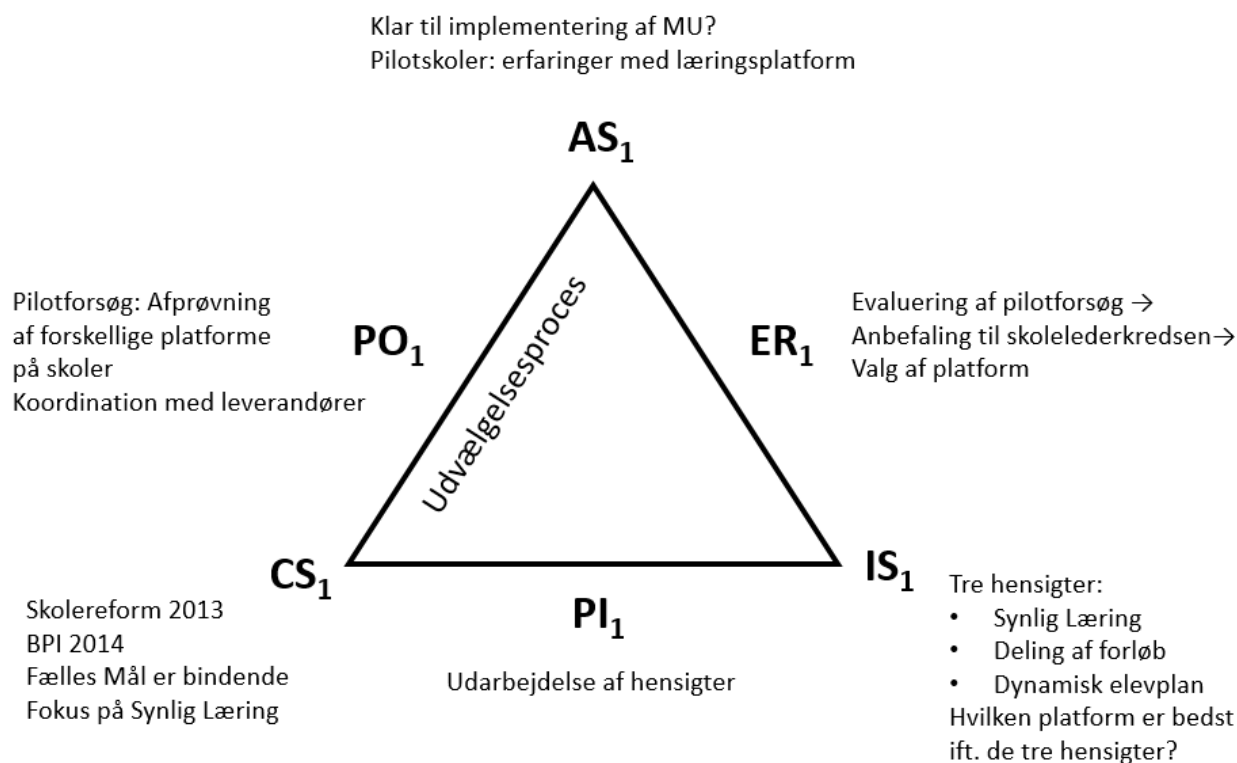
7.2.2.3 Opsamling

Den overordnede digitaliserings- og it-strategi bidrager således med en indsigt i de værdier, som har ligget til grund for udvælgelsesprocessen herunder åbenhed, lydhørhed og fællesskab. Derudover har der været et centralt fokus på en superbrugerorganisation, hvor intentionen er, at denne skal bidrage til kompetenceløft hos medarbejdere og styrke den lokale forankringsproces. Strategien præsenterer på den måde nogle centrale ambitioner og forpligtelser i forbindelse med Skanderborgmodellen, som er et afsæt for de igangsatte aktiviteter i implementeringen centralt og decentralt.

Digitaliserings- og It-strategien for skolerne i Skanderborg Kommune for 2015-2018 indeholder en række hensigter med læringsplatformen. Den præsenterer ikke en central implementeringsstrategi, men nærmere en række anbefalinger ift. adgang til it-udstyr og en generel tidsplan. Selve strategiplanlægningen skal dermed foregå decentralt og udarbejdes af den enkelte skoleledelse med udgangspunkt i de centrale hensigter med læringsplatformen, MU.

7.3 Udvælgelsesproces

I dette afsnit vil jeg undersøge og analysere udvælgelsesprocessen med henblik på at få indsigt i intentioner, aktiviteter og forståelser, samt hvilken betydning denne forudgående proces har haft for det overordnede implementeringsprojekt. I nedenstående model (se figur 11) er udvælgelsesprocessen forsøgt illustreret og udfyldt med en række handlinger, som jeg vil berøre i de næste afsnit.



Figur 11: Illustration af udvælgelsesprocessen med udgangspunkt i metoden, critical research

7.3.1 Udgangspunkt (CS_1) og udarbejdelse af hensigter (PI_1 og IS_1)

Afsættet for læringsplatforme kom som nævnt i forbindelse med skolereformen i 2013 og blev udspecificeret og kravstillet med aftalen om Brugerportalsinitiativet for folkeskolen i 2014. Valg, implementering og brug af en læringsplatform var således en udefrakommende ændring, som alle landets kommuner måtte håndtere. Dette påvirkede også målsætningerne for en læringsplatform i Skanderborg Kommune. Projektlederen beskriver sin daværende opgave omkring implementering af læringsplatformene som en skal-opgave "med nogle definerede visioner også nationalt set i forbindelse med Brugerportalsinitiativet" (bilag 5, s. 22). Det gælder bl.a. kravet om den digitale og dynamiske elevplan, som er en del af både Brugerportalsinitiativet og Folkeskoleloven, hvilket bl.a. lagde til grund for denne hensigt.

I udarbejdelsen af læringsplatformens hensigter blev der også taget afsæt i skolereformen og den reducerede forberedelsestid. Projektlederen uddyber det således:

Vi lagde os jo meget op ad de nationale målsætninger ..., men vi havde selvfølgelig også den tilgang til det at efter skolereformen og alle de her spørgsmål omkring forberedelsestid osv., så der var en forhåbning at ved at få sådan en platform, hvor man nemt kunne dele og tage udgangspunkt i andres læringsforløb osv., at man kunne løse lidt den her goriske knude og de problematikker, der var omkring den reducerede forberedelsestid ... og det havde vi jo også en helt central målsætning om, at det her skulle være med til at understøtte den del (bilag 5, s. 21).

Fra fagsekretariatets side var der således en intention og forhåbning om, at en læringsplatform skulle kunne fungere som et brugbart værktøj, der på den lange bane kunne lette lærernes forberedelsesarbejde. Udarbejdelsen af visionerne og forestillingerne om, hvad læringsplatformen skal bidrage med i en *imagined situation* tager således udgangspunkt i både nationale retningslinjer og kommunale iværksatte projekter på skoleområdet. Hensigterne er på det pågældende tidspunkt aktuelle og formuleret med afsæt i at imødekomme det pædagogiske personales behov.

I forbindelse med udarbejdelse af hensigter handler punkt 3 i Kotters ottetrinsproces om udviklingen af en vision og en strategi, der kan styre forandringsarbejdet. Visionen skal således kunne sætte retningen for forandringen og lede Fagsekretariatet og skolelederne i en kurs mod at opnå visionen. På den måde er hensigterne for MU på overordnede plan af væsentlig karakter ift. den kommende retning for forandringsprocessen.

7.3.2 Pilotforsøg med læringsplatforme (PO₁)

I Skanderborg Kommune er der fokus på en udvælgelsesproces, hvor skolerne inddrages, hvilket projektlederen driver og koordinerer (bilag 5). Forud for udvælgelsesprocessen er der som nævnt blevet arbejdet med et projekt kaldet *Den Innovative Folkeskole* med fokus på sammenhængen mellem didaktik og digitale medier. Projektlederen fortæller, at dette projekt bl.a. er afsæt for, at de ”gik ... ud og spurgte nogle forskellige skoler, om de kunne tænke sig at prøve og være med til at afprøve nogle af læringsplatformene” (bilag 5, s. 2). På baggrund af de forskellige skolars afprøvninger og erfaringer med de forskellige tilgængelige læringsplatforme er målet ifølge projektlederen at ”gå ind og anbefale skolelederkredsen i Skanderborg Kommune og sige det er det her produkt, vi går med” (bilag 5, s. 3). Inddragelse af slutbrugere i udvælgelsesprocessen kan således give nogle indikationer på, at det kan være et vigtigt element for at vælge den rette platform. Jævnfør

rapporten om de første erfaringer i implementeringen af læringsplatformene belyser netop denne involvering af ledere og slutbrugere som drivkræftskabende ind i den efterfølgende implementeringsproces. Derved kan skabes en større tillid og opbakning til projektet.

Afprøvningen i praksis skal bidrage til at kvalificere valget af en platform, som foretages i samarbejde med skolelederne. Her fortæller projektlederen, hvorledes Skanderborgmodellen har påvirket den del af processen: *”At lave den der decentrale involverende proces fra starten af har helt sikkert været resultat af Skanderborgmodellen også”* (bilag 5, s. 10). Projektlederen tilføjer yderligere, at *”det [er] jo skolelederkredsen - i det her tilfælde kontraktholderne, der har en kæmpe indflydelse på de beslutninger, der skal træffes i praksis”* (bilag 5, s. 10). På den måde har alle skoleledere haft mulighed for at ytre sig og føle sig hørt i drøftelserne omkring valget af en platform. Ifølge projektlederen har Fagsekretariatet således heller ikke en rolle i at:

kommandere og sige nu gør vi det og det, men faktisk overbevise qua inddragelse og gode argumenter om at sige, det er den her løsning, vi skal have og så skabe medejerskab og opbakning til det er den vej, vi går (bilag 5, s. 10).

Skanderborgmodellens centrale styring og decentrale ledelse betyder, at skolelederne er en del af beslutningsprocessen og på den måde i fællesskab må stå på mål for valget og argumentere herfor. Dette kan bidrage til, at skolelederne er bedre rustet til at stå på mål for en eventuel modstand mod læringsplatformen fra slutbrugerne, idet de har været en del af den indledende udvælgelsesproces.

7.3.2.1 Inddragelse af slutbrugere i udvælgelsesprocessen

I forsøgsprojektet omkring afprøvningen af forskellige læringsplatforme tilbyder X-skolelederen at deltage i afprøvningen af en læringsplatform. Skolelederen forklarer sin rolle i projektet således:

Jeg tænker, at min rolle er dels og gøre noget for skolen lokalt, men jo også på en eller anden måde kvalificere det samlede projekt, fordi jeg ved, jeg har nogle folk, der kan arbejde kvalificeret med det, og som kan komme med noget kvalificeret feedback (bilag 7, s. 2).

Skolelederen tilkendegiver, at hun både har interesse i at hjælpe sin egen skole, men særligt også bidrage til det tværgående fællesskab med de øvrige skoler og Fagsekretariatet ift. at levere en kvalificeret evaluering. På den måde er skolelederen bevidst om sit lærerkollegies rolle og betydningen for det endelige valg af en platform. Derved påvirker elementet, *arbejdsdelingen* i aktivitetssystemet også udvælgelsesprocessen. De skoleledere og slutbrugere, som deltager i

pilotprojektet, har en decentral opgave i afprøvningen af en læringsplatform for på et senere tidspunkt at opsummere erfaringerne. Fagsekretariatet har derimod en mere koordinerede rolle både ift. idriftsættelse, kontakt til leverandører og evaluering (bilag 5). Dette underbygger blot fordelingen omkring, at konsulenterne fra Fagsekretariatet og skolelederne varetager deres rolle på hver deres arbejdsområde.

Ses Fagsekretariatet som et aktivitetssystem angiver jeg projektlederen som *subjektet*, der er rettet mod *objektet* i form af de tre hensigter med MU. I udvælgelsesprocessen er visionen centreret omkring at vælge den rette læringsplatform med afsæt i hensigterne. I dette aktivitetssystem påvirker elementet, *regler* også processen, idet der er retningslinjer i Skanderborgmodellen, som Fagsekretariatet må følge i udvælgelsesprocessen. I Skanderborg Kommunes Digitaliserings- og It-strategi fra 2011-2016 fremhæves tre værdier fra Skanderborgmodellen omkring engagement, åbenhed og fællesskab. Disse værdier indebærer interesse og lydhørhed samt tænkning og handling i helheder og fælles søgning på fælles mål. Dette er således et fælles afsæt for både Fagsekretariat og skoleledelser i processen omkring udvælgelse af en læringsplatform. I denne sammenhæng tilføjer projektlederen: *"Der er bare en anden naturlighed over at sige fra en skoles side: Det her skal vi være med til at bestemme – det skal vi have indflydelse på"* (bilag 5, s. 37). Dette indikerer, at involvering og medindflydelse er en naturlig del af sådanne projekter for både Fagsekretariatet og skolelederne.

Ifølge Kotter er det væsentligt at sammensætte en styrende coalition (punkt 2), som består af en række involverede med tilstrækkelig indflydelse til styring af forandringen. Set på et strategisk plan i Skanderborg Kommune kan skolelederne anses som værende en vigtig sammenslutning i udbredelsen og implementeringen af MU. Også i form af Skanderborgmodellen spiller skolelederne en vigtig rolle i den decentrale implementeringsproces på den enkelte skole. Fagsekretariatet og skoleledernes samspil samt skoleledernes samarbejde imellem omkring implementeringsprojektet kan således spille en betydelig rolle, ift. om implementeringen lykkes. Her er de involverende pilotforsøg og den efterfølgende drøftelse og valg af platform i skolelederkredsen afgørende. På den måde viderebringes visionen til slutbrugere og samtidig bærer skolelederne ansvaret for at få skabt et tilhørsforhold og et samarbejde om at implementere læringsplatformen. Her lægger Kotter ligeledes vægt på at optø den gældende situation og klargøre til en forandringsproces. I dette implementeringsforløb kommer forandringen fra nationalt sted med afsæt i en skolereform og et brugerportalsinitiativ, hvilket kan gøre det svært at etablere en oplevelse af nødvendighed (punkt 1). Dog indebærer dette punkt også identificering og diskussion af væsentlige muligheder, som kan være relevante at belyse i denne

sammenhæng. Skoleledernes involverende rolle i udvælgelsesprocessen kan betyde, at der kan opstå en indsigt i læringsplatformen muligheder, hvilket kan bidrage til en skabelse af en oplevelse af nødvendighed.

7.3.3 Evaluering og valg af platform (AS₁ og ER₁)

I den endelige udvælgelse af en læringsplatform indstiller projektlederen på baggrund af pilotprojektets evaluering, hvad Fagsekretariatet vurderer som den rigtige løsning til skolelederkredsen. Elevplansfunktionen i læringsplatformene viser sig at blive en af de afgørende faktorer for valget. Her beskriver projektlederen baggrunden for valget af MU: *"Helt overordnet set så var det, vi så fra MinUddannelse og deres elevplanstankegang osv. og qua de erfaringer også med læringsplatform vi havde fra forsøgene, at det var den rigtige løsning"* (bilag 5, s. 20). På X-skolen har medarbejderne arbejdet med en anden læringsplatform, hvilket skolelederen udtrykker, de har været glade for og gerne vil fortsætte med at arbejde i. Valget af MU beskriver hun således: *"Det var heller ikke helt til hest, at det var det, man valgte, men havde vi skullet vælge alene, så havde vi fortsat med Meebook, men det var af hensyn til elevplanen, at de var forskellige steder de to"* (bilag 7, s. 3). Skolelederen bakker således op om valget af MU, men ligger heller ikke skjul på, at hun havde taget et andet valg, hvis det kun vedrørte hendes skole:

Det var jo så bagsiden af det, fordi ... personalet var fuldstændig hooked på Meebook og synes simpelthen bare, det var det allerbedste, der fandtes ... men man er ærgerlig over det ... og så er det jo med at bruge de argumentationer, jeg nu havde hørt, og som en af lærerne havde hørt. Han var jo med til møder forud for valget af MU (bilag 7, s. 3).

Skolelederen er således helt bevidst om sin rolle ift. at argumentere for valget af MU, men er samtidig også opmærksom på at anerkende medarbejdernes skuffelse som en del af den proces i at skifte til MU. Idet skolelederen i samarbejdet med Fagsekretariatet og de øvrige skoleledere har taget en fælles beslutning omkring valget af MU, er der skabt en forpligtelse hos skolelederen, som betyder, at der er sat en retning, som ikke kan afviges fra. Skolelederen er således afhængig af at kunne viderebringe de gode argumenter til medarbejderne for fremkalde en åbning for en meningsskabelse med MU. X-skolelederen har dermed en særlig opgave i at omstille medarbejderne til ny platform. Hun forklarer det således:

Der var ikke modstand imod en digital platform – det var mere det der faktum, at åh nu havde man lige på 5./6. årgang vænnet sig til noget. Man syntes faktisk, det var et

sindssygt godt værktøj, og så var der nogen ting, man skulle aflære der, som MU ikke kunne (bilag 7, s. 14).

Der er på den måde ikke en regulær modstand, men en ærgrelse over, at den platform, som de afprøvede, ikke blev valgt. Til gengæld betyder deltagelsen i pilotprojektet, at både det team og de elever, som deltog samt skolelederen selv blev klogere på en læringsplatforms funktionalitet og muligheder. Hun uddyber, at de ikke anvender bøger i undervisningen, hvilket de begyndte med i forsøgsprojektet (bilag 7). Skolen oplever dog, at selvom deres prøve-platform ikke blev valgt, har de erhvervet sig en forhåndsviden og indsigt i en læringsplatforms anvendelsesmuligheder, som de har taget med videre til brugen af MU. Disse erfaringer og overvejelser, som er blevet foretaget allerede i pilotprojektet har formentlig været en drivkraft og betydet, der ikke har været en decideret modstand. Selvom det ikke har været en stor omvæltning at skulle anvende en digital læringsplatform, har der været funktioner og arbejdsgange, som skulle aflæres, hvilket givetvis har resulteret i barrierer og forhindringer.

7.3.3.1.1 Forpligtigelse i skolelederkredsen

Skolelederen på Z-skolen beretter, at hun er blevet ansat to år efter implementeringen af MU er startet. Derfor har hun ikke været en del af udvælgelsesprocessen eller beslutningen omkring valg af platform. Hun beretter, at personalet på Z-skolen har fået læringsplatformen introduceret, men bliver opmærksom på, at hun har en særlig rolle i implementeringen kort efter sin ansættelse:

Det var ikke grebet som noget praksis, der skulle være dagligt og for alle. Så jeg opdagede, at jeg fik faktisk en stor opgave i at få sat retning ift. det her projekt. Det kunne ret naturligt forklares med, at der havde været ledelsesskifte (bilag 9, s. 1).

Det interessante er her, om dette har haft en indvirkning på implementeringen af MU på denne skole. Projektlederen nævner, at udvælgelsesprocessen og den fælles beslutning omkring valg af platform er vigtige for at ”få den der commitment, og det her medejerskab på at sige: Det her er altså en beslutning, vi træffer i fællesskab – at nu er det MU, vi anvender fremadrettet” (bilag 5, s. 13). Dette har skolelederen på Z-skolen af gode grunde ikke været en del af. Hun er dog meget bevidst om og opmærksom på den implementeringsopgave, der ligger foran hende. Dog tilkendegiver hun:

Jeg har savnet lidt en fælles strategi ift. ibrugtagningen af MU, og det er muligt, at den er der, at jeg bare ikke kender den, fordi jeg er kommet ind efter, at systemet er blevet præsenteret og rullet ud (bilag 9, s. 4).

Hun har ikke været en del af beslutningsprocessen sammen med de øvrige skoleledere og har derfor heller ikke oplevet den fælles forpligtelse i denne proces. I øvrigt tilkendegiver skolelederen, at hun ikke har kendskab til Digitaliserings- og It-strategien for folkeskolerne i Skanderborg Kommune og de tre hensigter med MU (bilag 9). Her er således en fælles opmærksomhed på onboarding af nyansatte skoleledere i sådanne implementeringsprojekter, som strækker sig over længere tid.

Idet udvælgelsesprocessen og beslutningsprocessen får så stor værdi for det videre implementeringsforløb, kan det naturligvis blive sårbart, hvis der sker et lederskifte i processen uden MU er blevet en integreret del af praksis. Det kan dermed anskues som en mulig barriere i implementeringsprocessen, hvis skolelederen ikke introduceres for den forudgående proces. Ifølge Kotter er det vigtigt at udføre de otte trin i forandringsprocessen i den nævnte rækkefølge, hvilket på flere plan må antages at være svært, men er et vilkår i det at drive skole.

Den involverende og medspillende startproces kan således ses som en drivkraft for skolelederne, idet de har truffet det afgørende valg af en læringsplatform. Ud fra undersøgelsen af disse tre udvalgte skoler har denne medindflydelse haft en påvirkning på igangsættelsen af implementeringsprocessen og vigtigheden i at få skabt en decentral mening med platformen. Dette forløb bygger på Skanderborgmodellens organisering og værdier og bidrager her til at være meningsgivende for Fagsekretariatet og skolelederne, samtidig med at det kvalificerer valget.

7.3.4 Delkonklusion

På baggrund af ovenstående analyse af udvælgelsesprocessen har jeg identificeret følgende drivkræfter og barrierer, og hvorledes de har påvirket det generelle implementeringsforløb. Tilmed samles op udledte påvirkninger af Skanderborgmodellen.

Drivkræfter:

- Skanderborgmodellens inddragelse og involvering af skolelederkredsen i udvælgelsen og valg af platform har bidraget til, at skolelederne har fået ejerskab til implementeringen af MU. Interviewet med lederen, som er blevet ansat senere, viser, hvor stor betydning netop denne involvering har.
- Skolelederes deltagelse i udvælgelsesprocessen har bidraget til en forhåndsviden om læringsplatformes potentialer på et decentralt niveau, hvilket har skabt erfaring og indsigt ind i brugen af en ny læringsplatform.

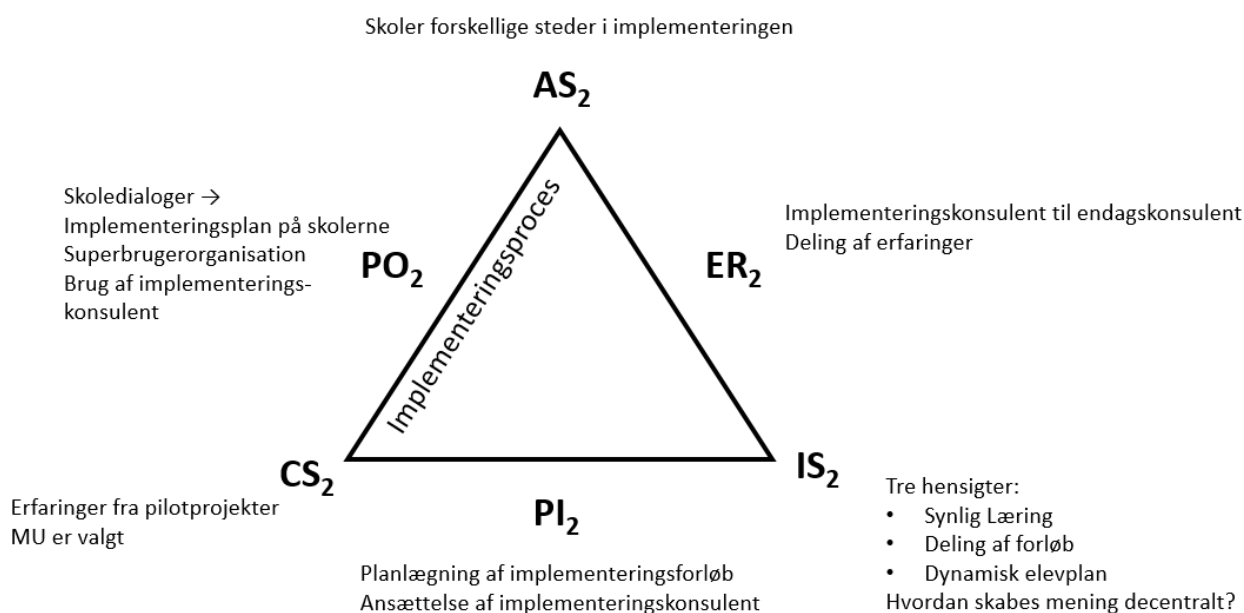
Barrierer:

- Skift på ledelsesposter i implementeringsperioden har resulteret i, at implementeringsprocessen er kommet skævt fra start, hvilket kan påvirke det resterende forløb. Dette peger på en opmærksomhed fra Fagsekretariatet og skoleledelsens side ift. en indføring i den forudgående på proces og en mulighed for ekstra understøttelse.
- En udskiftning af læringsplatform for den skole, som deltog i udvælgelsesprocessen har resulteret i, at vante arbejdsgange i prøve-plattformen måtte aflæres og nye måtte indlæres i skiftet til MU. Dette har skabt en opmærksomhed på relevante argumentationer for valget af MU.

7.4 Implementeringsproces

På baggrund af udvælgelsesprocessen og beslutningen om at vælge MU har dette afsnit fokus på selve implementeringen af MU. I denne proces er hensigterne og forestillingerne om den nye situation (IS) afklaret og vil således ikke blive præsenteret yderligere. Hensigterne er dog stadig vigtige retningsgivere ift. den situation (AS), der arbejdes frem imod.

Processen er forsøgt illustreret nedenfor i figur 12.



Figur 12: Illustration af implementeringsprocessen med udgangspunkt i metoden, critical research

7.4.1 Afsæt for implementering (CS₂) med fokus på de tre hensigter (PI₂ og IS₂)

Fra projektlederens side er fokus at tilrettelægge, hvordan de ønsker at implementere MU i organisationen. I den forbindelse foreslår projektlederen Fagsekretariatet at ansætte en implementeringskonsulent med en lærerbaggrund i en 1-årig projektstilling til at understøtte implementeringsprocessen på skolerne (bilag 5). Han begrundet det med, at det vil skabe:

både legitimitet ift. hvem det var, der kom ud og sagde, det er sådan og sådan I skal gøre ... det vil også give en helt anden kvalitet i form af den understøttelse og den sparring, man vil kunne give derude (bilag 5, s. 4).

Projektlederen er således meget bevidst om sine egne kvalifikationer, og hvad implementeringskonsulenten kan byde ind på baggrund af sit tidligere virke som lærer. Han vurderer, at dette vil bidrage til at kvalificere implementeringsprocessen og skabe en større legitimitet i den decentrale praksis både på lederniveau og slutbrugerniveau. Implementeringskonsulenten bliver dermed en del af den styrende koalition i forandringsprocessen. I aktivitetssystemet for Fagsekretariatet bringes elementerne, *arbejdsdeling* og *fællesskab* i spil ved ansættelsen af implementeringskonsulenten, idet han får en rolle i at sparre med projektlederen og understøtte skolerne i den decentrale implementeringsproces.

7.4.1.1.1 Decentral meningsskabelse af MU

Decentralt på skolerne igangsættes implementeringen af MU. Skolelederen på Y-skolen fortæller her, hvorledes de har grebet implementeringsprocessen an efter beslutningen om at vælge MU:

Og så i Skanderborgmodellen, så får jeg en opgave med hjem under armen, og hvordan gør jeg så det eller vi det. Der starter vi egentlig med at finde ud, hvorfor er det nu lige, at det her er rigtig godt. Vi vidste godt, at der skulle være et læreplansværktøj, fordi det der stod i folkeskolereformsloven, men det er jo aldrig godt nok at sige, det siger de, vi skal. Det er i hvert fald ikke noget, der giver energi ind i en personalegruppe, så vi gjorde det, at vi sagde, jamen hvorfor synes vi, det er en god idé (bilag 8, s. 1).

Skolelederen er meget bevidst om, at de skal søge kvalificerede og meningsfyldte argumenter for, hvorfor platformen skal tages i brug af personalet på skolen. Skolelederen ønsker således at etablere en oplevelse af nødvendighed ved at udarbejde et fælles *objekt*, som personalet motiveres til at rettes imod. Det vil sige en decentralt placeret vision, som kan skabe mening med implementeringen af MU. Ind i disse overvejelser er der en opmærksomhed på at imødekomme medarbejderne og

anerkende det ekstra arbejde, som vil følge med i ibrugtagningen af et digitalt redskab. Viceskolelederen på Y-skolen udtrykker det således:

Alt forandring er en ekstraopgave, og det er noget, der kræver tid, og det skal man tage fra noget andet, men jeg synes også, at vi gjorde os i hvert fald anstrengelser for at signalere, at det vidste vi godt, det var, men at det vil vi også gerne imødekomme personalet, og derfor satte vi dem jo ned i undervisningstid og gav ekstra tid til samarbejde, så man havde tid til det her (bilag 8, s. 8).

Således er ledelsen meget konkrete, ift. at signalere brugen af MU skal prioriteres. Ifølge Kotters femte trin i forandringsprocessen handler det netop om at fjerne forhindringer og ændre i systemer, hvilket dette er et eksempel på. For at skabe plads til organisationsforandringen må der skabes et grundlag for, at den kan gennemføres. Dette kan således bidrage til, at medarbejderne i højere grad motiveres og drives fremad i en begyndende brug af læringsplatformen, idet det har fået en konkret plads på skemaet. Yderligere er der en opmærksomhed på at skabe en styrende koalition i denne skolekontekst, hvor implementeringen af MU bliver et fælles projekt for både ledelsen og det pædagogiske personale. Alt sammen med en intention om at få MU til at skabe mening og blive forankret på Y-skolen.

For at skabe mening med brugen af platformen på Y-skolen er intentionen, at den på sigt skal opfylde lærernes ønsker om at få mere tid til forberedelse. Derfor vælger ledelsen at fokusere på samarbejdet omkring den digitale platform med henblik på at planlægge sammen og dele undervisningsforløb med hinanden (bilag 8), hvilket stemmer overens med hensigterne fra det strategiske plan ift. at lette lærernes arbejde. En tilgang, som de tilsigter skal skabe ejerskab til platformen i form af, at den bliver et vigtigt hjælpeværktøj i forberedelsen af undervisning. I den forbindelse bliver skolelederen og viceskolelederen opmærksom på, at de må forsøge at skabe en fælles forståelse for, hvad et kvalificeret forløb skal indeholde. Vicelederen beskriver det således: *"Hvis vi skal dele det med hinanden, så er vi simpelthen nødt til at finde ud af, hvad er god kvalitet, for det var meget forskelligt"* (bilag 8, s. 4). Her lader de sig inspirere af LEAN-begrebet, som fokuserer på effektivisering af processer bl.a. gennem standardisering (Melander, 2009). Med afsæt i dette afholdes en pædagogisk dag med fokus på at drøfte god kvalitet i undervisningsforløb og udarbejde en fælles skabelon (bilag 8). Viceskolelederen ser denne aktivitet som helt afgørende i implementeringsprocessen på Y-skolen. Han tilkendegiver:

Det tror jeg faktisk, er de bedste timer, vi nogensinde har givet ud ... det rykkede bare på noget med at dele med hinanden og turde. Jeg synes i hvert fald, der er sket en forandring efter det (bilag 8, s. 20).

Han giver udtryk for, at LEAN-tilgangen betyder, at lærerne tør dele med hinanden og oplever, at der efterfølgende er sket en forandring ift. brugen af MU. Ses Y-skolen som et aktivitetssystem er LEAN og afviklingen af denne pædagogiske dag et helt centralt *redskab* for *subjektet*, skolelederen og viceskolelederen i retningen mod deres *objekt*: Deling af forløb giver mere tid. Skolelederen forklarer, at de ikke har oplevet så stor modstand, hvilket hun begrundet med:

Jeg tror, at det man gjorde det til noget, vi gjorde for lærernes skyld og ikke for forældrenes og elevernes ... eller for regeringens skyld. Vi gjorde det faktisk, fordi vi gerne ville levere kvalitet, og vi vil gerne nøjes med den tid, vi har til rådighed til at levere den kvalitet og så at det kunne være ansvarlig nok. Den præmis købte de (bilag 8, s. 20).

Ledelsen har således formået at få platformen til at give mening med afsæt medarbejdernes ønsker og handle på dette. De har været konkrete ift. det praktiske brug omkring platformen, som har vist sig at være en drivkraft for lærerne i brugen af platformen. Det er således afgørende for en skoleledelse af kunne udvælge og omsætte hensigterne med MU for lærerne. Det vil sige at kunne overføre intentionerne fra strategisk visionært niveau til et konkret slutbrugerniveau, hvor lærerne kan se som et kvalificeret hjælpeværktøj, som er meningsskabende i praksis.

7.4.2 Aktiviteter i implementeringsprocessen (PO₂)

Som en del af understøttelsen fra Fagsekretariatet i implementeringsprocessen besøger projektlederen skolerne. Målet med disse skoledialoger er ifølge projektlederen, at:

snakke med alle skolelederne om, hvordan er det, at vi griber processen an. Hvad er det for nogle tanker, vi har omkring det, hvad er det der er vigtigt i den her sammenhæng og prøve at klæde dem lidt på (bilag 5, s. 23).

Her lægges således op til en fælles drøftelse af den lokale implementerings- og forankringsstrategi på skolerne. Gennem dialog og sparring får ledelsen input til strategiplanlægning og udarbejdelse af implementeringsplaner. I dette kan refereres til værdier i Skanderborgmodellen som åbenhed, fællesskab og mangfoldighed, idet der er fokus på lydhørhed, men også en accept af forskellighed. Projektlederen pointerer ligeledes, at formen er meget ”Skanderborgsk”, idet han kommer med en

række anbefalinger til, hvorledes processen kan gribes an (bilag 5). I den forbindelse lægges der også vægt på, at skoleledelserne kan sparre på tværs. Her opsamler projektlederen en række ideer, som deles med øvrige skoleledere, og i andre tilfælde bringes skoleledelser sammen på baggrund af de samme ønsker (bilag 5). Fagsekretariatet er meget bevidst om sin understøttende rolle. Skanderborg-modellen imødekommer, at de aktører, som har viden og kvalifikationer inden for sit felt, skal udføre sit arbejde forholdsvis frit gennem tillid og respekt. På den baggrund har fællesskabet en vigtig funktion og er et bærende element i implementering af it-værktøjer. Det gælder både i samarbejdet mellem Fagsekretariatet og skolerne, men også skoleledelserne imellem, idet de bidrager med hver deres ekspertise.

I den forbindelse nævner de tre adspurgte skoler, at de har oplevet at benytte sig af de forskellige netværk, som eksisterer på det decentrale niveau i implementeringsprocessen (bilag 7, 8 og 9). Skolelederen på Y-skolen beretter bl.a., at implementeringen af MU er blevet drøftet ofte på kontraktholderniveau, hvor der er blevet sparret og delt viden, hvilket også har resulteret i justering af implementeringsplaner (bilag 8). Det tværgående fællesskab rummer således en mulighed for at få kvalificeret sparring på de decentrale implementeringsstrategier.

7.4.2.1 Tidsperspektivet

Tidsperspektivet og fremdriften er ligeledes et væsentligt opmærksomhedspunkt. Y-skolelederen tilkendegiver, at tempoet i implementeringsprocessen har overrasket hende: *”Det går bare ikke så hurtigt, og det skal man lige tage at holde på sig og sige, vi holder snuden i sporet – også selvom det tager lidt tid”* (bilag 8, s. 30). Skolelederen har erfaret, at det er vigtigt at bevare tålmodigheden og holde fokus på målet. Ledelsen må kontinuerligt tilrettelægge processen efter hvor langt det enkelte lærerkollegie eller team er nået i implementeringen. Hertil nævner skolelederen på Z-skolen, at vedholdenhed fra et ledelsesperspektiv er helt centralt:

Man kan så let forfalde til travl hverdag og komme til at glemme nogle initiativer, der bliver sat i søen, fordi `det kører jo bare, og når man ligesom kommer til at fjerne lyskeglen fra det, så ved vi det falder. Det gælder også for brugen af MU, at hvis ikke der bliver udtrykt eller bliver vist en stærk vedholdenhed på det, så falder det, fordi den er ikke blevet grebet som en nødvendighed, og det lider det stadigvæk under her på min skole (bilag 9, s. 17).

Det, skolelederen refererer til, kan forstås ud fra det første trin i Kotters ottetrinsproces, som netop handler om en etablering af en oplevelse af nødvendighed. Der er således nogle indikationer på, at

den pågældende skole fortsat er i optøningsfase. På den måde er det væsentligt, at skoleledelsen bevarer et kontinuerligt fokus på MU og får skabt et grundlag for et platformens behov og rolle som et meningsskabende værktøj.

7.4.2.2 Superbrugerorganisation

En anden central aktivitet i implementeringsprocessen er uddannelse og understøttelse af superbrugere som beskrevet i Skanderborg Kommunes Digitaliserings- og It-strategi. Intentionen med superbrugerorganisationen er ifølge projektlederen *”at have nogle implementeringsagenter eller ... ressourcepersoner ude på hver enkelt skole, der kan hjælpe dig, når du sidder med en konkret problemstilling”* (bilag 5, s. 7). Her har implementeringskonsulenten en særlig rolle ved at fungere som bindeled til superbrugerne i form at koordinere møder og kommunikere løbende med superbrugerne. Implementeringskonsulenten fortæller, at han oplevede et tæt samarbejde i begyndelsen bl.a. omkring indmelding af ønsker til leverandøren af MU og fejlmeldinger (bilag 6). I dag har superbrugerrollen dog ændret sig, idet læringsplatformen er blevet mere udbredt. Han forklarer det således: *”Folk er blevet gode til at hjælpe hinanden i teamet, så superbrugeren er nogen gange lige så meget et teammedlem, som er blevet god til at bruge MU”* (bilag 6, s. 20). Her påpeges teamets positive rolle og samarbejdet ind i implementeringsprocessen af MU. Flere og flere kan karakteriseres som superbrugere på baggrund af deres tillærte kompetencer i platformens funktioner, selvom de ikke har fået rollen fra starten. Y-skolelederen supplerer:

Superbrugeren havde en stor rolle ift. at være tilgængelig og kickstarte det, men derefter blev de overhalet af dem, der virkelig så lyset ... Sammen med superbrugeren trak de jo bare afsted med organisationen og de, der hang lidt, der blev superbrugeren ved med at være (bilag 8, s. 24).

På Y-skolen har superbrugerne således haft en betydningsfuld rolle i starten og efterfølgende har flere lærere fulgt med. Her har et af kriterierne for valg af superbrugere været at placere en i hvert forberedelseslokale, så superbrugeren i praksis var lettilgængelig i forberedelsessituationen (bilag 8). Det har således været væsentligt, at superbrugeren har været synlig og lige ved hånden for de øvrige medarbejdere i starten, hvorefter *early adopters* (Rogers, 1983) løbende er blevet implicitte superbrugere. Disse *early adopters* er netop rollemodeller for øvrige individer i et socialt system (Rogers, 1983). Ottettrinprocessens syvende stadie indeholder lige så udviklingen af medarbejdere, som kan implementere forandringsvisionen og brugen af øget troværdighed til ændring af strukturer. Idet platformen udbredes, aktiveres disse *early adopters*, som kan bidrage sammen med

superbrugerne til at øge læringsplatformens anvendelse og derved være med til at overbevise øvrige kollegaer om dens kvalificering af arbejdet.

På Z-skolen har skolelederen oplevet, at de oprindelige superbrugere har sluppet bolden, idet de ikke er blevet motiveret til varetage rollen. Her har lederskriftet muligvis også haft en rolle, påpeger skolelederen (bilag 9). Dog er hun meget bevidst om superbrugernes bidrag ind i implementeringsprocessen og er derfor opmærksom på at finde andre lærere, som viser interesse for MU. Hun forklarer:

Jeg har måttet spotte blandt almindelige brugere, lærere, hvem der var stærke her, og så er det faktisk i højere grad dem, jeg har trukket frem. Det er ikke superbrugerne ... Nu vil vi simpelthen til at trække på dem, der fremmest på det her, og som er dygtige formidlere, og som kan se fidusen i det og kan åbne en flig af nysgerrighed (bilag 9, s. 12).

Z-skolelederen fremhæver formidling som en vigtig kompetence, samt at medarbejderen har fået skabt sig en mening med at bruge af platformen. Det er således væsentligt, at ledelsen har en form for ambassadører og videnspersoner i medarbejdergruppen, som kan omsætte og sprede brugen af MU videre ned i organisationen. Superbrugerne og *early adopters* indtager en rolle i *arbejdsdelingen* i aktivitetssystemet, hvilket kan være afgørende for den styrende koalition på det decentrale niveau i retningen mod objektet. Derfor kan Z-skolelederen øjensynligt heller ikke undvære at benytte sig af en form for superbrugere.

X-skolelederen fortæller, at superbrugeren har fungeret som en vigtig sparringspartner i processen i kraft af sin viden og indsigt i MU (bilag 7). Superbrugeren bærer flere kasketter, idet han også er skolens it-vejleder, hvilket primært har været fordelagtigt:

Han er fuldstændig nede i detaljen med tingene, fordi han er sådan lidt nørdet. Han kan ikke lade være lige så snart, der bliver sendt noget ud, så har han jo allerede næste dag – så har han været i hver en krog nærmest jo ... Det kan også nogen gange være lidt for meget, men bestemt flest fordele (bilag 7, s. 4).

Hun tilføjer desuden, at han har bidraget med en stor interesse og dygtighed inden for platformen. Dog tilkendegiver hun, at hun kan se at den generelle kollegavejledning til tider er svær. Superbrugere indtager således en central rolle særligt i opstartsfasen af en implementeringsproces. Ift. superbrugerens kompetencer er kendskab og interesse for it væsentlig, dog bør der rettes et særligt

fokus på superbrugerens evne til at formidle. Interviewene med de tre adspurgte skoleledere belyser diversitet i superbrugernes rolle afhængig af den enkelte skole. Dog belyses superbrugerne som nøglepersoner, idet de indtager en særlig rolle på slutbrugerniveauet. Hvis superbrugerne ikke varetager sin rolle, kan det bidrage til, at forandringsprocessen får svære kår og i højere grad får karakter af at være et ledelsesprojekt end et fælles projekt på flere niveauer. Superorganisationen må derfor karakteriseres som afgørende og som en drivkraft, når det fungerer optimalt. Derfor er skolelederen også afhængig af øvrige frontløbere, som udbreder læringsplatformen i praksis. Det er i den forbindelse væsentligt at pointere, at superbrugere ikke nødvendigvis skal agere eksperter. At være en kvalificeret superbruger kræver i højere grad motivation og formidlingsevner.

7.4.2.3 Implementeringskonsulentens rolle

Som nævnt tidligere ansættes en implementeringskonsulent til bl.a. understøttelse af skolerne. Viceskolelederen på Y-skolen tilkendegiver en begejstring for, at der er blevet besluttet på det strategiske niveau at anvende implementeringskonsulenten på den måde i processen. Han fortæller, at de har benyttet implementeringskonsulenten i høj grad til aktionslæringsforløb, hvor lærerne er blevet oplært i forskellige funktioner på platformen. Et vigtigt element er måden, hvorpå implementeringskonsulenten har taget udgangspunkt i lærernes egen dagligdag og arbejdet ”hands on” med lærernes aktuelle undervisningsforløb (bilag 8). Skolelederen på Y-skolen tilføjer: *”Plus at han jo også har en lærerbaggrund, og han har faktisk fingrene nede i det – det er heller ikke uvæsentligt, og han har kunnet vise sin egen praksis”* (bilag 8, s. 9). Det skaber således stor værdi og kvalitet, at implementeringskonsulenten netop har en lærerbaggrund. Her fortæller han selv om fordelene ved nu at arbejde fire dage om ugen som lærer og en dag som endagskonsulent i Fagsekretariatet:

Det har været den største styrke. Jeg synes faktisk, det er en helt befrielse næsten at gå over til at have reelle forløb og vise, fremfor da jeg var ude det første år, hvor det var sådan nogle fabrikerede forløb, og nu har man børnene med inde over og så har noget respons fra dem også ... men også funktionerne kender jeg jo også på en helt anden måde (bilag 6, s. 31).

Udover at implementeringskonsulenten selv oplever en større indsigt i platformen og føler sig bedre rustet til opgaven, tyder det på at hans lærerrolle også medført, at slutbrugerne i højere grad har henvendt sig til ham med uformelle spørgsmål. Han har oplevet det således:

Jeg er ret sikker på, at jeg får mange flere spørgsmål, fordi jeg har den baggrund, jeg har – kommer ud også og selv har fingrene i det. Der kan jeg hvert fald mærke, at jeg får mange flere uformelle henvendelser om småting ... end jeg tror, der ellers ville komme ind, hvis det var en der sad herinde (bilag 6, s. 25).

Implementeringskonsulentens aktive rolle som lærer bidrager på den måde til, at han i højere grad fremtræder uformel eller på bølgelængde med de slutbrugere, som han underviser. Implementeringskonsulenten er selv slutbruger og kan derfor tale ud fra modtagerens eget ståsted, hvilket bidrager til at kvalificere platformen og samtidig være med til at nedbryde en 'dem og os'-mentalitet. På baggrund af hans daglige virke som lærer kan han vise en autentisk og troværdig brug af MU både på godt og ondt. Han har både kunnet fremvise dens potentialer, men også forstå dens huller eller mangler. Her har implementeringskonsulenten også været opmærksom på at bringe forslag til ændringer med tilbage til leverandøren af MU eller vende tilbage senere, hvis uafklarede spørgsmål dukker op (bilag 8).

Implementeringskonsulenten har opnået en bred berøringsflade med mange i organisationen både på det strategiske niveau og det decentrale niveau. Hans anden rolle som lærer på en skole i kommunen har givet ham anerkendelse og en autenticitet ind i rollen som implementeringskonsulent både blandt skoleledelser og slutbrugere. Dette har medført, at han har imødekommet og er blevet modtaget af slutbrugerne i ligeværdig relation, hvor der har været rum til åbenhed og nysgerrighed omkring MU. På den måde er implementeringskonsulentens rolle og kompetencer blevet benyttet som et *redskab* i implementeringsprocessen set ind i de skolernes aktivitetssystem. Endagskonsulenten har således fungeret som et bindeled mellem både fagsekretariatet, leverandøren, skolelederne, superbrugere og slutbrugere. En afgørende rolle, som har været en drivkraft implementeringsprocessen på flere niveauer i organisationen.

7.4.2.4 Adgang til it-udstyr

At være en del af pilotprojektet har betydet, at de deltagende skoler har fået stillet devices til rådighed i den klasse eller årgang, hvor platformen er blevet afprøvet. Dette har resulteret i på X-skolen, at lærerne og eleverne har været kunnet arbejde under optimale forudsætninger ift. adgang til it-udstyr (bilag 7).

Implementeringskonsulenten fortæller, at han oplever, at det varierende antal af devices pr. elev på skolerne har haft betydning for, i hvor høj grad læringsplatformen kan anvendes. Han oplever det som en barriere, at forholdene omkring it-udstyr er så forskellige på skolerne, og *"at nogen har valgt*

at investere i meget it-udstyr, og nogen de har jo ingenting” (bilag 6, s. 33). Implementeringskonsulenten udtrykker, at han kunne have ønsket sig, at der centralt var blevet prioriteret højere fx ved at stille it-udstyr til rådighed på mellemtrinnet, hvilket kunne have skabt større ensartethed for adgangen og brugen af MU. Samtidig tilføjer han, at det ville have bidraget med nogle mere sammenlignelige forudsætninger for skolerne, og et fælles afsæt for hvordan der kan arbejdes med platformen (bilag 6). Denne forskellighed begrundes han bl.a. i Skanderborgmodellen:

Jeg synes også, vi har forskellige arbejdsvilkår – nogen gange kan jeg godt forstå forskelligheden også. Så har man valgt at prioritere pengene på noget andet, og det er jo Skanderborgmodellen – det kan skoleledelsen selv bestemme (bilag 6, s. 33).

Dette taler ind i Kotters femte trin om at skabe et grundlag for handling og fjernelse af forhindringer. Det er således væsentligt, at adgangen til brugen af platformen er tilstede og i så fald at italesætte den, idet dette vil kunne skabe en risiko for en barriere for implementeringen af MU.

7.4.3 Forskellige steder i implementeringen (AS₂) og erfaringer (ER₂)

Efter at MU er blevet introduceret, og implementeringen er i gang, er platformen på vej til at blive en integreret del på X-skolen. Skolelederen svarer, at de ikke kan undvære platformen, idet den er blevet et vigtigt planlægningsværktøj (bilag 7). På Y-skolen oplever de også en tilslutning til platformen. Skolelederen oplever, at selv hvis det nye regeringsudspil resulterede i en frivillighed omkring brugen af en læringsplatform, ville de fortsætte. Viceskolelederen tilkendegiver, at samarbejdet blandt medarbejderne har haft betydning i implementeringsprocessen:

Samarbejdet har noget, for så har de jo delt det op ... man ved, hvad man kan forvente af hinanden, og man ved, hvad minimumskravene er. Det har vi ligesom fået snakket om (bilag 8, s. 10).

Vægtningen i tid til samarbejde i fagteams og udarbejdelsen af skabeloner til undervisningsforløb har således betydet, at lærere har oprettet en stor idebank med undervisningsforløb og delt disse med hinanden. Kvaliteten i forløbene har det pædagogiske personale selv defineret og derved fået ejerskab for. Motivationen for at skabe dette er øjensynligt blevet skabt ved at tage afsæt i lærernes eget ønske om mere tid til forberedelse. At skolelederen og viceskolelederen har sat lærernes dagsorden i fokus og fået skabt en fælles referenceramme for god kvalitet har resulteret i, at lærerne reelt kan dele forløb med hinanden. Skoleledelsen har fået planlagt en synlig præstationsforbedring eller sejr, som er det sjette trin i Kotters ottetrinsproces i form af udarbejdelse af konkrete forløb i fællesskab. Det har

betydet, at lærerne har fået etableret MU som et brugbart værktøj, der reelt har minimeret forberedelsesarbejdet ved hjælp af et stort udvalg af kvalificerede undervisningsforløb. Derfor har dette også været en bevæggrund og en drivkraft for det pædagogiske personale at tage MU i brug.

Dog har viceskolelederen også erfaret en bagside af dette, hvilket tager afsæt i en medarbejder-udviklingssamtaler, såkaldt MUS-samtale, hvor en lærer fortæller til viceskolelederen:

Det er faktisk lidt kedeligt nogen gange, fordi jeg tager jo bare et forløb, der er lavet, og jeg får ikke rigtig udviklet noget, fordi det er der jo, så nogen gange bliver det sådan lidt konformt, det man laver, og man skal ikke lige stå på tæer mere, for det er lavet (bilag 8, s. 6).

Her problematiseres det, at de præfabrikerede forløb demotiverer læreren, idet der opstår en kedsomhed og trivialitet. Her rettes en opmærksomhed på en balancegang mellem det udfordrende og det færdiglavede ift. forberedelse af undervisning. Det er afgørende, at meningen omkring kvalificeringen af det pædagogiske arbejde på platformen fastholdes, og der bevares et fokus på medarbejdernes bidrag til at bringe værdi ind i læringsplatformens anvendelse. I det ottende trin i ottetrinsprocessen er der fokus på en forankring og fremhævelse af forbindelsen mellem den nye adfærd og organisatorisk succes. Dette perspektiv belyser en fortsat italesættelse af platformens værdi og hensigter samt at søge udfordringer i dens brede funktionalitet.

Dette fænomen er dog størst udbredt blandt lærerne i de ældste klasser, forklarer skolelederen fra Y-skolen. Fortællingen om brugen af MU i de mindste klasser er en anden, hvilket hun refererer til her: ”Så har vi nogen, der er sindssygt dygtige, der kan lave mønster-forløb ... og bruge mange facetter af programmet, men vi har altså også nogen, der er på et need-to-know” (bilag 8, s. 10). Skolelederen uddyber, at bl.a. elevernes alderstrin har en betydning ind i dette, ift. i hvor høj grad platformen kan anvendes i undervisningssammenhænge af elever afhængig af alder og kompetencer. På mellemtrinnet og i udskolingen er eleverne i højere grad en del af platformen, hvilket kan være en udfordring i indskolingen. Tilmed påpeger hun, at nogle lærere ifølge hende underkender deres egne kompetencer i at kunne bruge platformen og fastholdes i vante mønstre (bilag 8). I skabelsen af et grundlag for handling, som refererer til trin fem i Kotters ottetrinsproces-model, er det vigtigt, at medarbejdere har de rette kompetencer til at løse opgaver. Dette kan således være væsentligt at have for øje som skoleleder i implementeringsprocessen for at undgå barrierer hos den enkelte medarbejder i ibrugtagningen af MU.

Som nævnt tidligere har MU vundet et blandet indpas på Z-skolen. Skolelederen beskriver, at MU stadig ses af de fleste som en tvungen opgave, der kræver ekstra tid i det daglige arbejde. Det er ikke blevet en integreret del i form af et hjælpeværktøj. Skolelederen er meget opmærksom på dette, hvilket hun italesætter på følgende vis:

Jeg bruger ofte MU-udtrykket fx, når vi snakker overlevering af elever, når vi snakker om skole-hjem-samtaler, når vi snakker om forældremøder – altså ift. alle de sideopgaver, som man har på skolen, der trækker jeg det ind som et hjælpebegreb, som noget der skal være hjælpsomt ind i det arbejde, så det bliver italesat ofte både sådan i skolens strategiske fora, men også ude (bilag 9, s. 16).

Hun er bevidst om at italesætte læringsplatformen og dens funktioner i de sammenhænge, det giver mening. Hun har også benyttet sig af implementeringskonsulenten i forbindelse med nye funktioner og opdateringer i MU, hvor hun har været positiv omkring de forbedringer, der udvikles på platformen. Dog oplever hun også mentale barrierer i den sammenhæng:

Jeg tror, at en af grundene til det er, at vi er kommet sådan lidt haltende i gang med det... Det har trukket for meget i langdrag hele implementeringsprocessen. I virkeligheden er vi jo stadigvæk i gang med implementering (bilag 9, s. 8).

Udskiftning på ledelsesposter har formentlig påvirket forløbet, idet den oprindelige styrende koalition er gået til grunde på baggrund af manglende styring i samarbejdet. De generelle visioner og skolens vej dertil er muligvis heller ikke blevet kommunikeret tilstrækkeligt ud til medarbejderne fra projektets start, og de oprindelige superbrugernes motivation kan have været præget af det manglende fokus.

7.4.3.1 Forsiden og bagsiden af decentral ledelse

Skoleledernes frie handlerum og store decentrale ansvar på baggrund af Skanderborgmodellen ser Y-skolelederen rumme en ambivalens: ”Det er da også et stort ansvar at have, så på den måde er det nogen gange en glæde og nogen gange en forbandelse, men det kommer lidt an på, hvordan det går” (bilag 8, s. 31). Dette er et grundvilkår for alle kontraktholdere i Skanderborg Kommune, hvilket givetvis må kræve evnen til at håndtere og stå på mål for processer, som kører skævt og lægge kræfter i at føre dem på rette kurs. I implementeringsprocessen på Z-skolen har skolelederen erfaret:

Jeg tror, ledelse er hamrende vigtigt og vildt afgørende ift. at kunne gribe sådan en opgave og få sat retning på den og få den omsat og få den skilt ad, så den er til at bide i og få den samlet så den er til at overskue (bilag 9, s. 2).

Hun er meget bevidst om, at implementeringen kræver en kontinuerlig rettet opmærksomhed mod implementeringsprocessen. Tilmed skal ledelsen kunne sætte retning og gå forrest i at navigere i kompleksiteten for at træffe beslutninger, der hjælper medarbejderne i at sortere og fokusere på de rette opgaver på det rette tidspunkt. Disse kan netop karakteriseres som afgørende kompetencer i den lærende organisation.

7.4.3.2 Samarbejde på tværs

På ledelsesniveauet i Skanderborg Kommune er der forskellige netværk på tværs. Disse netværk er også blevet benyttet til videndeling og sparring på tværs. På et slutbrugerniveau har Y-skolen sendt lærere til andre skoler med henblik på at inspirere og fortælle om læringsplatformens værdi (bilag 8). Erfaringer og viden er således blevet delt på både det decentrale niveau blandt ledere, men også på et slutbrugerniveau fra lærer til lærer på tværs.

Z-skolelederen tilkendegiver også positivitet omkring det tværgående samarbejde på ledelsesniveauet og slutbrugerniveauet. Til sidstnævnte refererer hun til fælles forberedelsesdage, hvor lærere mødes på tværs af skoler og udarbejder årsplaner. Dette oplever hun er givtigt for hendes medarbejdere og efterlyser mere af dette (bilag 9). Hun er opmærksom på, at teamsamarbejdet kan bidrage til aflastning i det daglige forberedelsesarbejde og vil gerne imødekomme lærerne i deres travle hverdag. Hun efterspørger inspiration i det store fællesskab, idet hun oplever, det skaber nysgerrighed hos medarbejderne (bilag 9). En såkaldt peer to peer-tilgang, hvor ligeværdige deler viden (Rogers, 1983), ser hun, bidrager positivt ind i implementeringsprocessen. Implementeringskonsulenten tilføjer, at han oplever flere og flere anvender MU, hvilket har en smittende effekt på andre. Her pointerer han, at det gælder primært for medarbejderne på mellemtrinnet og i udskoling, men at det også har virkning på teamet (bilag 6). Elementet *fællesskab* i skolernes aktivitetssystemer har på den måde påvirket implementerings-processen på flere niveauer.

Faglige netværk og samarbejde skoleledelserne imellem er væsentlig del af det af være kontraktholder i Skanderborg Kommune, hvilket også er en drivkraft i forbindelse med implementeringen af MU. En skoleleder efterspørger et fortsat fælles samarbejde på tværs også på et slutbrugerniveau, som bygger på at inspirere og skabe nysgerrighed omkring læringsplatformens kvalificering som et

hjelpeværktøj. Samtidig skal det bidrage til at skabe fokus på teamsamarbejdets rolle ift. at etablere en kultur, hvor det individuelle forberedelsesarbejde bliver fælles.

7.4.4 Delkonklusion

Analysen af implementeringsprocessen har udledt følgende drivkræfter og barrierer, samt disses betydning for processen. Herunder opsamles også påvirkninger af Skanderborgmodellen.

Drivkræfter:

- Ved at tage afsæt i lærernes behov og inddrage lærerne i realiseringen af de aktuelle mål, skabes en lokal forankring, hvilket har bidraget med en meningsskabende proces. Den decentrale implementeringsproces, som Skanderborgmodellen forudsætter, har åbnet for denne mulighed.
- Samarbejde på teamniveau særligt i fagteams med fokus på det fagspecifikke har bidraget til fælles planlægning af undervisningsforløb og deling af disse, hvilket kan aflaste den enkelte lærer i planlægningsarbejdet.
- Fælles konsensus om kvalitet i undervisningsforløb på et slutbrugerniveau har skabt en fælles referenceramme og en større mulighed for at anvende andres undervisningsforløb.
- Implementeringskonsulentens rolle både som lærer og endagskonsulent har skabt autenticitet, aktualitet og bidraget til at nedbryde skel mellem Fagsekretariatet og slutbrugerne i form af en ligeværdig kontakt.
- Superbrugerorganisationen har bidraget til en vigtig styrende koalition i udbredelsen af MU på et slutbrugerniveau. Interesse for MU og kompetencer inden for IT er vigtige egenskaber samt evnen til at formidle platformens værdi som et hjælpeværktøj.
- Skanderborgmodellen fordrer en decentral og lokalstyret proces, hvilket har givet mulighed for at lede processen efter lærerkollegiets behov i et passende tempo.
- Skanderborgmodellens krav om tværgående samarbejde på et skoleledelsesniveau har bidraget ind i implementeringen af MU ift. sparring og erfaringsdeling.

Barrierer:

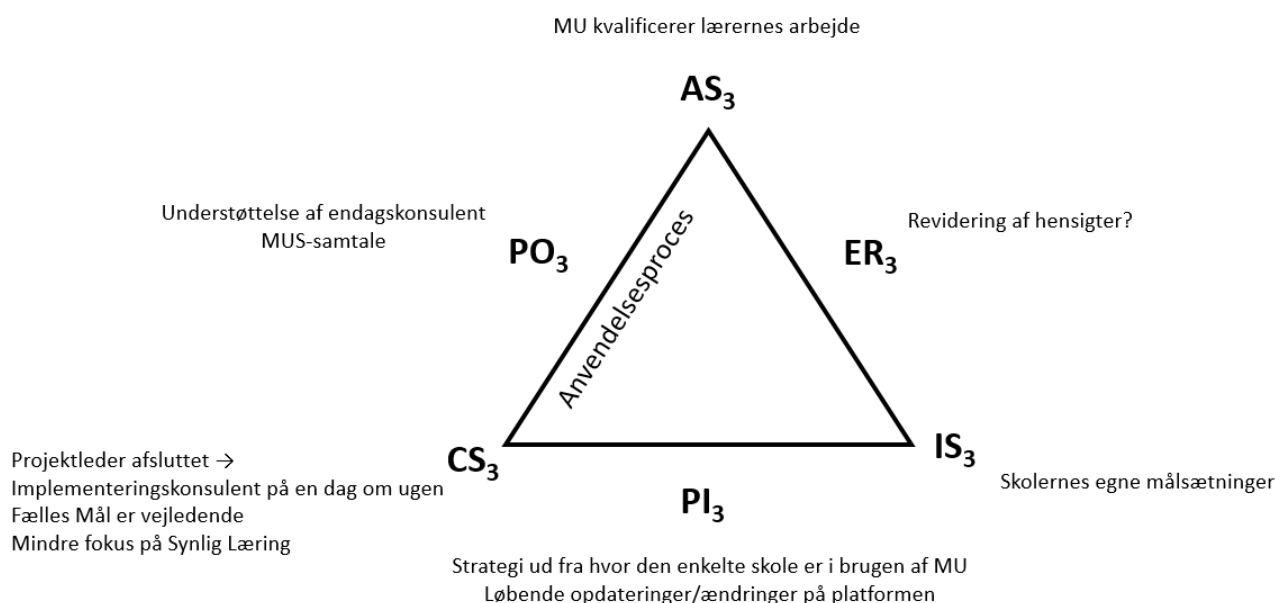
- Forskelle i elevadgangen til it-udstyr har betydet, at medarbejderne har haft forskellige forudsætninger for at anvende MU i undervisningssammenhænge. Dette har bidraget til forskelligt brug og et uens afsæt for oplæring i platformens funktioner af implementerings-

konsulenten. Denne forskellighed er en konsekvens af Skanderborgmodellens decentrale ledelsesfrihed.

- Høj grad af præfabrikerede forløb og årsplaner har påvirket motivationen hos en medarbejder negativt, da det har skabt en oplevelse af ikke at blive udfordret i forberedelsesarbejdet.
- Implementeringsprocessen har fået svære kår, hvor superbrugerrollen ikke har vundet indpas, idet der ikke er blevet skabt en stærk styrende koalition med skoleledelsen. Det er et væsentligt opmærksomhedspunkt, hvis superbrugerrollen ikke gribes, at øvrige frontløbere må inddrages i en nyetableret alliance.
- Et minimum af ledelsesvedholdenhed gennem løbende at italesætte og rette opmærksomhed på MU har medvirket til, at implementeringen bremses.

7.5 Anvendelsesproces

Efter selve implementeringen af MU begynder den reelle anvendelsesproces. At fastslå hvornår denne egentlige overgang sker kan være svær at bedømme i praksis. Det vil i højere grad foregå som en glidende overgang for slutbrugeren. Afsættet foretages i en situation (CS), hvor MU er blevet præsenteret og forsøgt udbredt af Fagsekretariatet og skoleledelserne.



Figur 13: Illustration af anvendelsesprocessen med udgangspunkt i metoden, critical research

7.5.1 Det nye udgangspunkt, nye strømninger (CS₃) og skolernes tilpasning (PI₃ og IS₃)

I denne proces fortsætter endagskonsulentens understøttelse af skolerne, og projektlederen er ikke længere en del af projektet. Endagskonsulenten er meget opmærksom, men også nysgerrig på, hvorledes han fortsat kan støtte og hjælpe skolerne bedst muligt. Han sender af og til nyhedsbreve eller informationer om opdateringer ud, hvor han får henvendelser fra ledelsen:

Nogle gange har jeg skrevet, der er nogle opdateringer, så har jeg også lige tilbudt min hjælp, hvis der skulle være noget ... Og der har jeg nogle gange fået nogle henvendelser bagefter, hvor jeg nogle gange tænker, at det skulle jeg måske gøre noget mere (bilag 6, s. 24).

X-skolelederen tilkendegiver, at nyhedsbreve værdifulde i deres informerende form, selvom de til tider kan være for tekniske eller omfattende, hvorfor hun allierer sig med sin superbruger (bilag 8). På Y-skolen anvender de ikke endagskonsulenten længere, idet de har en række medarbejdere, som er blevet eksperter. Viceskolelederen forklarer det således:

Vi har ikke brug for ham. Vi har nogle lærere, og det har ikke noget med alder at gøre faktisk. Vi har nogle lærere, som er ... jamen, det er bare sprødt, det de laver. Det er virkelig, hvor de bruger stort set det, det kan systemet, og det ved de andre godt, hvem det er (bilag 8, s. 25).

I denne del af processen er nogle skoler således blevet selvkørende, idet *innovators* (Rogers, 1983) i medarbejdergruppen har indtaget en rolle som kompetente brugere. Disse innovators er særligt ivrige for afprøvning af nye ideer (Rogers, 1983). På Y-skolen er det også dem, som registrerer opdateringer på platformen. Viceskolelederen forklarer, at "*det [vil] typisk være nogle af dem, som er rigtig super superbrugere. Det vil være dem, som tager det: Hov nå, det lyder spændende, så prøver de at kigge på det, og så siver det*" (bilag 8, s. 25). Opdateringer i MU implementeres på den måde på fra kollega til kollega, idet der rettes en opmærksomhed imod blandt medarbejderne. Endagskonsulenten tilkendegiver, at opdateringer er et grundvilkår, som der må rettes en opmærksomhed imod:

Jeg tænker det med it-systemer i dag – der vil jo altid på en eller anden måde være opdateringer og nogle nye ting, der kommer ind, så der vil på en eller anden måde være behov for, at man så ligesom gør opmærksom på det (bilag 6, s. 23).

Opdateringer og ændringer er en uundgåelig del af nutidens it-platforme og derved en forudsætning, som ledere og medarbejdere må håndtere. Anvendelsesprocessen er dermed en vedvarende proces, der kræver en løbende opmærksomhed. Endagskonsulenten beretter, at han oplever en blandet modtagelse af opdateringer på platformen:

For de fleste der giver det jo god mening de opdateringer, der kommer og en forbedring, men for nogle ... der skal man ikke underkende, hvor lidt der skal til, at systemet ændrer sig og ser anderledes ud for, at de faktisk bliver lidt forvirrede (bilag 6, s. 23).

Z-skolelederen har samme oplevelse ift. modtagelsen af ændrede funktioner på læringsplatformen – her på baggrund af lempede Fælles Mål:

Og det blev grebet godt af nogle og andre greb det som: åh nej, igen noget nyt, og nu har jeg lige lært det, og nu er det noget nyt, i stedet for at tænke det her det er faktisk en forenkling (bilag 9, s. 8).

Ifølge implementeringskonsulenten og Z-skolelederen er opdateringerne på den ene side blevet taget godt imod af slutbrugere og set som en optimering, mens de på den anden side også har givet anledning til frustrationer. Dette underbygger, at det er væsentligt at fastholde et fokus på læringsplatformens opdateringer i anvendelsesprocessen, ift. hvorledes de tages i brug og udbredes blandt medarbejderne. Dette taler ind i Kotters ottende trin, hvor de nye arbejdsmåder forankres. Her er det afgørende, at nye strømninger og ændringer sættes aktivt i spil i relation til den eksisterende praksis. De nye funktioner giver således først mening, når de kan forbindes med en aktuel praksis. Her kan de såkaldte *innovators* bidrage i omsætningen af de nye funktioner til de øvrige medarbejdere.

7.5.2 Vedvarende aktiviteter i anvendelsen af MU (PO₃)

I og med at anvendelsesprocessen kan karakteriseres som en igangværende proces, der kontinuerligt skal vedligeholdes, er det væsentligt, at en række aktiviteter igangsættes for at fastholde opmærksomheden på platformens brug. I den forbindelse nævner de tre adspurgte skoler, at MUS-samtaler er et af værktøjerne (bilag 7, 8 og 9). Skolelederen på X-skolen begrundet her hvorfor:

En af faktaboksene er nemlig MU, ift. hvor er det lige – hvordan kører det lige. Jeg er stadigvæk interesseret i at høre fra den enkelte til sådan en MUS-samtale. Jeg har en fornemmelse jo, om hvordan det går, men det er jo ikke for at gokke nogen oven i

hovedet – det er lige præcis for at hjælpe, jamen hvor er det jeg kan sætte ind (bilag 7, s. 22).

Skolelederen tilføjer, at hun har iværksat mentorordninger for de medarbejdere, hvor hun har oplevet brugen af MU har været svær. Som hun indikerer er det vigtigt at støtte i denne proces, hvilket også markerer at lederen viser en fortsat interesse for platformens forankring på skolen. Betragtes skolerne ud fra Engeströms aktivitetssystem er et af *redskaberne*, MUS-samtaler i realiseringen af objektet. På den måde italesættes platformen, og den sættes på dagsordenen for den enkelte slutbruger og dennes kompetencer på platformen.

Som berørt tidligere er ledelsesvedholdenhed vigtigt i implementeringsforløbet, men også i nogen grad i anvendelsesprocessen. Det vil givetvis også afhænge af, hvor langt skolen er i implementeringsprocessen. Skolelederen på Z-skolen har fortsat en stor opmærksomhed på at italesætte platformen og er bevidst om, at dette er en løbende proces. Hun forklarer det således:

Ledelsesvedholdenhed og det der med at dagsordensætte det løbende og ikke stoppe, fordi nu har vi arbejdet med det i et år eller to år eller tre år, men at man simpelthen bliver ved med at italesætte det ... bruge frontløberne på det og hele tiden tale det ind i almindelig ordinær praksis som skole-hjem-samtaler, porteføljearbejdet, vores måde at arbejde med skole-hjem-samtaler på – det har da også givet anledning til en drøftelse af er det den rigtige måde laver skole-hjem-samtaler på. Skal vi i højere grad lade det til at være elevens skole-hjem-samtale med eleven som vært for sin egen samtale med udgangspunkt i det, der ligger i MU? Så det giver det også anledning til (bilag 9, s. 17).

På den måde åbner læringsplatformen også nogle døre for at ændre praksis, hvilket kan bidrage til en meningsskabende proces, hvor platformen bringer kvalitet ind i lærernes, elevernes og forældrenes samarbejde. Ifølge Kotters ottende trin om forankring af arbejdsmåder vedhører dette netop et kontinuerligt fokus på at gøre læringsplatformen aktuel og sammentænke læringsplatformen med den praksis, som den anvendes i. Dette er et afgørende element for at opretholde en værdi i brugen af den.

7.5.3 Status (AS) og mulig justering af de oprindelige hensigter (ER)

Implementeringen af MU har også medført uforudsete potentialer. Skolelederen på Y-skolen har observeret en følgevirkning i planlægningen af fyldestgørende forløb på platformen. Det gælder særligt for de børn med overbliksvanskeligheder eller som der usikre. Ved hjælp læringsplatformen kan de lettere kan orientere sig, som betyder, at de i højere grad føler sig godt tilpas, idet de kender

skoledagens program. Viceskolelederen uddyber, at dette også bidrager til at involvere forældrene i at bruge platformen med henblik på at forberede deres barn på den næste skoledag (bilag 8). På den måde lægges en opgave over til forældrene, som kan være meningsskabende ind i lærernes arbejde. Denne opmærksomhed kan muligvis bidrage til at danne grobund for endnu en lancering af MU og en revidering af hensigterne, hvis dette kan bringe en ny drivkraft i spil.

X-skolelederen oplever, at MU har været med til at kvalificere læringen og det at drive skole. Hun pointerer:

Hvis vi ikke havde MU, så kunne vi ikke lave det så kvalificeret, som vi gør nu, for der er rigtig mange, der ser nogle muligheder i det, som måske ikke lige er fuldstændig en del af det her, men som er med til kvalificere undervisningen ... og børnenes læring (bilag 7, s. 22).

Læringsplatformen har således løftet kvaliteten af undervisningen og elevernes læring grundet lærernes kompetencer i at se potentialer i platformens funktioner. MU har indtaget en plads, som er berettiget, idet lederen og medarbejderne har skabt mening med anvendelsen af den. Skolelederen har haft fokus på dens rolle som et hjælpemærktøj, hvilket er blevet afprøvet og grebet. Skolens deltagelse i forsøgsprocessen har bidraget til tidlige overvejelser og erfaringer ind i en læringsplatforms muligheder og potentialer, dog deres ønske omkring valg af platform ikke blev indfriet. Forsøgsprojektet kan have åbnet for en nysgerrighed, som har været med til at drive processen.

Ses forløbet omkring MU i et overordnet perspektiv, belyser skolelederen på X-skolen et opmærksomhed:

Jeg tænker den erfaring, jeg igen igen har gjort mig, er, at vi starter et sted, og så har alle mulige tanker og håb, men at det jo helt sikkert tager en drejning i nogle af tingene. Og det der er rigtig rigtig vigtigt for mig i det her, men også i andre ting, det er jo, at når vi går i gang med det her, at man i hvert fald på en eller anden måde får det rammesat så godt, man nu kan som leder, men også man får sagt den der, vi er simpelthen nødt til at finde en vej, der giver mening for os (bilag 7, s. 23).

Skolelederen belyser her et af de fem bærende principper i aktivitetsteorien, som handler om at aktivitetssystemer kontinuerligt ændrer sig og påvirkes af strømninger indefra og udefra. Det samme er tilfældet her. Forestillingerne omkring den dynamiske elevplan har også ændret sig undervejs grundet muligheder på MU og overvejelser omkring kvalitet og kvantitet i opstilling af mål (bilag 5

og 8). I den forbindelse refererer skolelederen på Y-skolen til en række forbedringer på MU bl.a. vurdering af elevens alsidige udvikling samt forventninger om udvikling af en brugbar løsning ift. udarbejdelse af ugeplaner. Her fokuserer hun på simple løsninger, hvis det skal anvendes (bilag 8).

Det er således væsentligt, at MU også følger med de udefrakommende krav og retningslinjer, der udsendes nationalt fra, og at de leveres i en tilgængelig visning. Intentionen er ikke, at alle skal blive specialister i MU, men at uddanne og inspirere medarbejdere til at blive brugere, som kan skabe en mening og en kvalifikation af deres arbejde med elevernes læring.

7.5.4 Delkonklusion

Analysen af anvendelsesprocessen har identificeret nedenstående drivkræfter og barrierer, som har præget processen, samt påvirkninger af Skanderborgmodellen.

Drivkræfter:

- Endagskonsulentens nyhedsbreve har bidraget til en fastholdende opmærksomhed på MU samt en påmindelse omkring muligheden for understøttelse centralt fra som et led i Skanderborgmodellen.
- Et vedholdende fokus hos skoleledelsen, hvor MU er på dagsordenen bl.a. til MUS-samtaler, har bidraget til fortsat opmærksomhed og fokus på den enkelte medarbejders ståsted ift. læringsplatformen.
- Opdateringer på læringsplatformen er blevet modtaget som forbedringer af dens funktioner og set som meningsskabende. Her har såkaldte *innovators* blandt slutbrugere bidraget til udbredelsen af disse.

Barrierer:

- Opdateringer på læringsplatformen er også blevet opfattet som forhindringer i brugen af den, idet ændringerne har skabt grobund for forvirring og blevet anset som en forstyrrelse blandt nogle slutbrugere. Dette retter et fokus mod italesættelse og omsætning af den reviderede funktionalitet.

7.6 Fagsekretariatets og skolernes interaktion

I dette afsnit vil jeg ved hjælp af Engeströms aktivitetsteori opsætte de fire aktivitetssystemers interaktion med hinanden i en model med fokus på at undersøge og analysere det *resultat*, som identificeres på baggrund af implementeringsforløbet (se figur 14). Som belyst i det foregående har

flere elementer i aktivitetssystemerne påvirket processen. Derfor vil jeg først yderligere undersøge Skanderborg-modellens rolle for at identificere dens påvirkning på det gældende resultat af implementeringen af MU.

7.6.1 Skanderborgmodellens påvirkning på implementeringsprocessen

De fire aktuelle aktivitetssystemer Fagsekretariatet, X-skolen, Y-skolen og Z-skolen påvirkes alle af Skanderborgmodellen, som indeholder en række retningslinjer og organiseringer i *arbejdsdelingen*. Y-skolelederen tilkendegiver, at Skanderborgmodellen bidrager positivt, idet beslutninger foretages i fællesskaber med involvering af relevante parter. Hun forklarer det således:

Vi har været involveret i processen, og vi tager ejerskab for det ... jeg synes, det er vigtigt, at vi ikke skal strømlines, fordi der er stor forskel på, hvad der virker for den ene ledelse, og hvad der virker for det ene kollegie ..., men at vi alligevel har en eller anden form for, det er den retning, vi går i, men vejen dertil kan være snørklet det ene sted og lige ud det andet sted, så det synes jeg er en god frihed at have (bilag 8, s. 31)

Hun sætter stor pris på, at den lokale ledelse kan præge processen med afsæt i pågældende lærerkollegie, men også at der er en fælles retning, som lederne kan tage ejerskab for. Z-skolelederen ser ligeledes den decentrale ledelse som en fordel. Dog oplever hun også en ulempe i forbindelse med større forandringsprocesser:

Vi er jo meget selvstændigt kørende decentralt i en Skanderborgmodel, hvor vi refererer direkte til vores byrådspolitikere, og vi kan betjenes af nogle støttestrukturer i et fagsekretariat, og der kan jeg så sige Skanderborgmodellen har sine fordele, men lige når det handler om sådan lidt større organisatoriske forandringer og krav til systembrug, så kunne jeg godt have ønsket noget mere centraliseret (bilag 9, s. 5).

Skolelederen tilkendegiver, at hun kunne have ønsket sig en større centralisering, hvilket hun begrundes i følgende udtalelse: ”Jeg tænker, dette her felt er et felt, hvor brugerne i høj grad kan spille skoler ud imod hinanden ift. kravsætning osv.” (bilag 9, s. 6). Hun er således opmærksom på, at der kan opstå en situation, hvor skolerne vil være forskellige steder i implementeringen og brugen af MU, hvilket vil kunne resultere i, at der skabes uenigheder eller modsætninger, som påvirker fællesskabet og samarbejdet, der ellers er centrale i Skanderborgmodellen.

Hun forklarer, at de i et netværk med skolens basisskoler havde en intention om at sparre og dele viden om MU på et slutbrugerniveau, hvilket hun uddyber her:

Da vi kom til at reflektere det og sådan lige lavede en hurtig undersøgelse på, hvordan MU bliver brugt forskelligt på de fire skoler, så blev vi enige om, at det tema var nok ikke det bedste ift. slutbrugerne og dele med hinanden, fordi der ville de virkelig komme til at spille skolerne ud mod hinanden, fordi de var så vidt forskellige steder. Der var forskelligheden simpelthen for stor til, at vi tænkte, der kunne komme noget frugtbart ud af det (bilag 9, s. 6).

Skolelederen tilkendegiver, at samarbejdet har været givtigt på et ledelsesniveau og bidrager til drøftelser og inspiration ind i sådanne projekter. Dog ser lederne en risiko for, at det i højere grad ville opsætte barrierer i den videre implementering, frem for at være en drivkraft på et slutbrugerniveau. Derfor efterlyser skolelederen en mere centraliseret proces, som kan bidrage til, at skolerne følges ad i højere grad.

X-skolelederen, som er skoleleder på en basisskole, genkender problematikken ift. konsekvenserne, hvis skolerne ikke er nogenlunde samme sted i implementeringen af MU. Hun oplever, at Skanderborgmodellen har den ulempe:

Vi afleverer nogle elever, hvor der er nogle lærere, som slet ikke kender til MU. Det ... er bagsiden så, at der ikke er et minimum af konsensus eller et minimum af forpligtigelse. Det er jo så ulempen (bilag 7, s. 24).

X-skolelederen problematiserer ligeledes forskelligheden ift. et elevperspektiv, og at det ikke kun vedrører det pædagogiske personale. Z-skolelederen foreslår:

En eller anden form for milepælsstrategi – altså en forventningsafklaring ... hvilke elementer i MU, der skulle være taget i anvendelse på hvilke tidspunkter - ikke som et skal-koncept, og at skole A ikke lever op til kravene, hvis de ikke er så og så langt, men at man har en eller anden form for stilladsering omkring brugen af det (bilag 9, s. 4).

Skolelederen tydeliggør, at det ikke skal et skal-koncept, hvilket ej heller vil stemme overens med Skanderborgmodellens organisering og værdier. Derimod efterspørger hun en form for et stillads, der kan karakteriseres som en fælles strategi, som skoleledelserne kan støtte sig til i implementeringsprocessen med hensigten om at være nogenlunde samme sted i forløbet.

Implementeringskonsulenten genkender en forskellighed, hvor nogle er bedre i gang med brugen af MU end andre. Han tilføjer, at de i Fagsekretariatet ”overvejede også på det tidspunkt, om det kunne have været en hjælp, at man lavede et eller andet ensartet” (bilag 6, s. 28). Han uddyber, at det ikke er en del af Skanderborgmodellen, men at en standardskabelon indeholdende en række trin i forløbet muligvis kunnet have givet mening (bilag 6). Han tilføjer:

Jeg synes måske godt, vi kan være tydeligere ... omkring nogle udmeldinger nogen gange, hvad man forventer, men det synes jeg også har været svært at sætte ord på, hvad man skulle melde ud ... og vindene ændrer sig jo også lidt (bilag 6, s. 32).

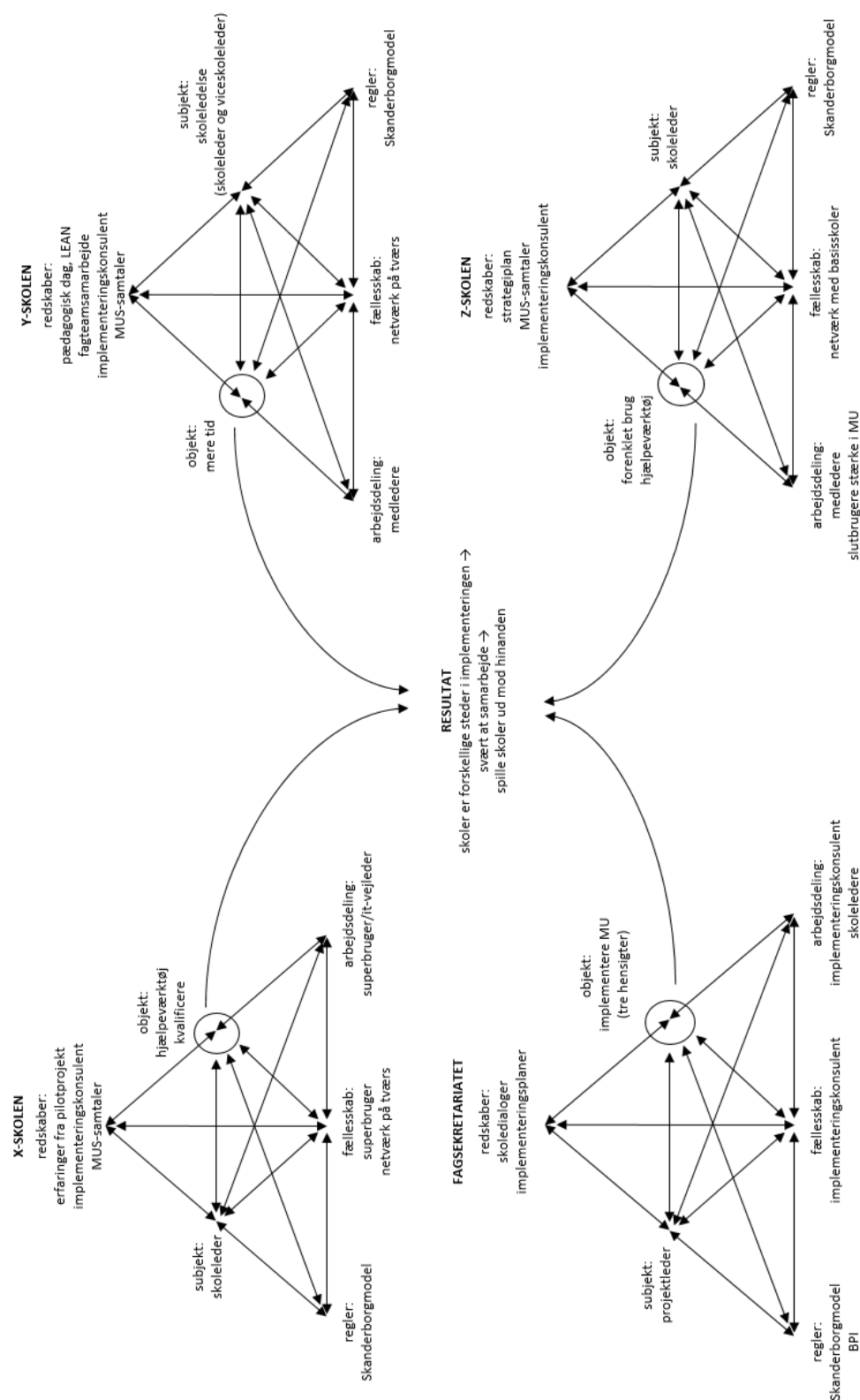
Implementeringskonsulenten har således kunnet se nogle fordele i til tider at melde mere klart ud til skoleledelserne. Dog tilkendegiver han også, det kan være svært, idet der er forskellige strømninger, som ændrer sig over tid. Forandringer i aktivitetssystemer er ifølge Engeström et af de bærende principper i et aktivitetssystem. Dette er et vilkår og relevant i forståelsen af implementeringsprocessen og dens forløb. Tilmed har implementeringskonsulenten fra netværk med øvrige kommuner bemærket, at de oplever lignende problematikker trods brug af topstyrede implementeringsplaner (bilag 6).

Denne forskellighed som både implementeringskonsulenten og skolelederne har observeret er netop et *resultat* af implementeringsprocessen. Det er blevet belyst, at den decentrale og selvstyrende implementeringsproces er menings- og drivkraftskabende for det enkelte lærerkollegie, som den er rettet imod. Modsat kan dette også resultere i en barriere i form af, at det tværgående samarbejde kan få sværere kår og blive ufrugtbart på et slutbrugerniveau.

7.6.2 Resultatet af aktivitetssystemernes interaktion

I nedenstående model har jeg forsøgt at illustrere de fire aktivitetssystemer og deres interaktion, som løbende er blevet udledt i analysen (se figur 14). Skanderborgmodellens organisering og placering af decentral ledelse på skolerne bidrager til et *resultat*, hvor skolerne er forskellige steder i implementeringsprocessen. Dette medfører, at fællesskabet og det tværgående samarbejde på et slutbrugerniveau kan blive modsætningsfyldt og ikke eksisterende, idet slutbrugerne ikke har en fælles referenceramme at tale ud fra. Det vil formentlig ikke blot påvirke lærernes tværgående samarbejde, men også have konsekvenser for øvrige slutbrugere som elever og forældre, der har lært at anvende platformen. Dette er særligt aktuelt for de skoler, som leverer elever til hinanden, hvilket også er blevet berørt. Nogle elever og forældre vil formentlig opleve, at anvendelsen af MU på

skolerne i Skanderborg Kommune er forskelligt, hvilket kan skabe en mulighed for, at skolerne spilles ud mod hinanden.



Figur 14: Resultatet af de fire interagerende aktivitetssystemer. Udarbejdet med afsæt Engeströms tredje generation af aktivitetsteorien

7.6.2.1 Delkonklusion

Skanderborgmodellen indebærer i dens organisering af en central styring og en decentral ledelse, hvilket betyder, at hver enkel skoleledelse skal planlægge og gennemføre en implementeringsproces. Dette rummer en frihed til lokal tilpasning til det enkelte lærerkollegie, som kan drive processen fremad mod en vellykket forankring, idet forløbet tilpasses den lokale kontekst. Derimod opstår mange forskelligartede implementeringsforløb både mht. til fokus på hensigter og det tidsmæssige perspektiv for implementeringen. Hvis ikke implementeringsforløbene nogenlunde følges ad, kan det resultere i barrierer og modsætninger i det tværgående samarbejde på et slutbrugerniveau. Spørgsmålet er om en form for milepælsstrategi kan bidrage konstruktivt ind i dette, og om det reelt kan realiseres i lyset af Skanderborgmodellen. Dette diskuteres bl.a. i næste afsnit.

7.7 Diskussion

Med afsæt i analysen diskuteres resultatet af de interagerende aktivitetssystemer ift. implementeringen af MU med afsæt i Skanderborgmodellens værdier om fællesskab og mangfoldighed. Herunder behandles hvorledes en mere fælles og centraliseret implementeringsstrategi vil bidrage eller modarbejde ind i det decentrale implementeringsforløb, og om den kan realiseres i en Skanderborgmodel. Dernæst drøftes påvirkninger i en decentral værdiskabelse af læringsplatformen, samt hvorledes dens værdi opretholdes i de løbende forandringer i anvendelsesprocessen. Efterfølgende debatteres om differentiering af hensigter med MU ift. trinene vil være meningsgivende på baggrund af de identificerede forskelligheder i brugen af læringsplatformen afhængig af klassetrin. Afslutningsvis diskuteres i hvor høj grad Kotters ottetrinsproces-model er fulgt og konsekvenserne heraf.

7.7.1 Fællesskab og mangfoldighed

Skanderborgmodellen indeholder fællesskaber og mangfoldighed. Skoleledelser tilkendegiver, at den lokale handlefrihed skaber et potentiale for at udvikle og forankre en decentral meningsskabende proces med udgangspunkt i det enkelte lærerkollegie. En proces som også har vist sig at være en drivkraft ind i en forankring af læringsplatformen. Spørgsmålet er om denne forskellighed i sådanne implementeringsprocesser kan blive for stor og resultere i et scenarie, hvor mangfoldigheden bliver skolernes egen fjende. Analysen har vist, at inspirations- og forberedelsesdage på tværs på et slutbrugerniveau er givende, men når det kommer til reelt at samarbejde om elevernes læring på tværs af skoler, spiller forskelligheden ind. Dette kan formentlig skabe en risiko for, at skolerne spilles ud mod hinanden. Der kan opstå nogle forventninger til den generelle anvendelse af MU på en skole, som muligvis ikke kan indfries på en anden skole. På den måde kan forskelligheden medføre en

ulighed, og samarbejdet kan blive destruktivt grundet et uens implementeringsforløb, hvor skolerne har hvert deres udgangspunkt. I sådan et tilfælde kan mangfoldigheden blive en barriere, som hverken er ønskelig af Fagsekretariatet, skoleledere, lærere eller elever.

En skoleleder foreslår en form for central milepælsstrategi som en form for et stillads, som skolelederne kan støtte sig op ad i processen. Spørgsmålet er om sådan en fælles centraliseret strategi med milepæle for ibrugtagningen vil være en drivkraft eller barriere for den decentrale implementeringsproces. Svaret vil formentligt ikke være entydigt. Som identificeret i analysen har skolelederne belyst væsentlige opmærksomhedspunkter i form af tålmodighed og vedholdenhed i sådanne implementeringsprojekter, som har præget den decentrale implementering og haft betydning for skolernes nuværende ståsted. Dette taler ind i, at det kan være svært for skolerne reelt at følges ad, idet tempoet og forskellige behov vil påvirke forløbet. På den anden side kan en forventningsstrategi bidrage med en række vejledende tidsskel fungerende som en støtte til skolelederne i implementeringsplanlægningen. Det vil dog nødvendiggøre løbende justeringer undervejs både tidsplansmæssigt og anvendelsesmæssigt. Som analysen har anskueliggjort, kommer der nye strømninger og forandringer udefra, der både kan ændre de oprindelige hensigters aktualitet og anvendelsesformen. Det vil således kræve et stærkt tværgående samarbejde på det strategiske og decentrale niveau, for at strategien vil forblive aktuel. Det tværgående samarbejde ses dog mulig, idet det er et vigtigt fundament i Skanderborgmodellen. De interagerende aktivitetssystemer vil således løbende kunne samarbejde om udvikling af nye fælles *objekter*, idet organisationsstrukturen er horisontal, og kommunikationen er præget af dialog og forståelse. På den måde skabes der en mulighed for, at de decentrale implementeringsprocesser følges ad i højere grad, og der kan foregå en løbende sparring, som kan drive implementeringen fremad. Derimod kan der også opstå en række barrierer, som fx at processen speedes op for at følge de centrale pejlemærker, hvilket kan skabe en risiko for, at den decentrale implementeringsproces mislykkes. Som nævnt er en af drivkræfterne i Skanderborgmodellen netop den decentrale implementeringsproces grundet dens frihed til at planlægge forløbet med afsæt i den enkelte skoles kontekst.

Samtidig er spørgsmålet, i hvor høj grad Skanderborgmodellen tillader denne grad af central styring med en milepælsstrategi. Vil Fagsekretariatet træde ind i et felt, som de ikke har kompetencer til eller ret til at råde over? Det vil formentlig afhænge af formen, og hvorledes skolelederkredsen inddrages. Som det belyses i analysen, skal den ikke have en karakter af et skal-koncept, men være en fælles forventningsafklaring, omkring hvornår en række funktioner er implementeret med henblik på at skabe en større ensartethed og mulighed for at samarbejde på tværs i implementeringen af MU.

Spørgsmålet er også om denne forskellighed vil komme til at påvirke øvrige slutbrugere som elever og forældre. Vil forskelligheden i brugen af MU resultere i, at der på ene side vil være skoler, hvor undervisningen kvalificeres gennem platformen, og på den anden side vil være skoler, som er sat tilbage, idet brugen af platformen er på et minimum? Dette skal naturligvis ses ud fra et digitaliseringsperspektiv inden for brugen af læringsplatforme, idet undervisning kan kvalificeres på flere måder. Men analysen har trods alt peget på, at de skoler, som har fået skabt en mening med brugen af platformen, oplever, at det kan kvalificere undervisningen særligt i de ældste klasser. På den måde kommer læringsplatformen til at spille en betydningsfuld rolle – også for elevens læring. Det kan således være væsentligt at se læringsplatformens anvendelse og værdi i et bredt perspektiv, ift. hvorledes den generelt benyttes på skoleområdet.

7.7.2 Værdiskabelse

Som identificeret i analysen bidrager den decentrale implementeringsproces med, at den enkelte skoleleder kan tilrettelægge forløbet med afsæt sin egen skoles kontekst. På den måde kan der organiseres et forløb, hvor skolelederen inddrager personalet i meningsskabelsen af læringsplatformen. Rapporten med de første erfaringsopsamlinger har peget på, at formidlingen omkring Brugerportalsinitiativet er vigtig for at give indsigt i årsagen til forandringen. I denne undersøgelse har skoleledere oplevet en drivkraft med en mere inddragende indgangsvinkel og netop taget afstand fra tilgangen om, at det er et lovkrav. Her er et af synspunkterne, at læringsplatformen skal skabe værdi for den enkelte og ikke blot præsenteres som et udefrakommende krav om, at implementeringen skal gennemføres. Spørgsmålet er her, hvorledes en etablering af en oplevet nødvendighed angribes, og hvilket argument ledelsen ser som væsentligt ift. sit lærerkollegie. Dette er formentligt også påvirket af ledelsens kendskab til sine medarbejdere. Dette kan muligvis også tale ind i en Skanderborgmodel, hvor den enkelte leder har en ret til og et ansvar for at vurdere, hvad der skaber størst mening på den enkelte skole. Det vil sige en frihed, men også stort ansvar ind i en implementeringsproces, som kan gå flere veje.

7.7.3 En vedvarende anvendelsesproces

Løbende forandringer og opdateringer er en grundlæggende del af læringsplatformen, MU. Derfor træder implementeringen af platformen på nogle skoler ind i anden eller tredje fase, hvilket formentlig ikke stopper her. Som nævnt er forandringer et vilkår og en del af kompleksiteten i en organisation, hvilket slutbrugere og særligt ledere må navigere i for at tage hensigtsmæssige beslutninger for at forsøge at forenkle kompleksiteten og skabe en hverdag, som slutbrugerne kan håndtere og trives i. Som belyst i analysen betragtes disse opdateringer både som drivkræfter og barrierer. På den ene side

anses de som et bidrag til optimering af funktionerne og på den anden side skaber de en utryghed, idet velkendte designs ændres. Slutbrugeren skal således forholde sig til en ændret funktionalitet. Dette bevirker, at det kan være svært at kategorisere disse opdateringer som en drivkraft eller en barriere, idet dette kan relateres til den enkeltes måde at håndtere forandringer på.

I den forbindelse ser jeg også studiet af Misfeldt m.fl. interessant, idet en 'fuld implementering' henleder til en fælles vision og et fælles sprog, som både er gældende på læringsplatformen og i praksis. Dette kræver, at læringsplatformen løbende forhandles og genfortolkes, for at læringsplatformen sammenbindes med den eksisterende praksis. Som identificeret i analysen er forandringer et grundvilkår, hvilket fortsat vil præge anvendelsesprocessen eller den 'fulde implementering'. Hvordan sikres det, at anvendelsesprocessen forbliver en aktiv proces, hvor læringsplatformen netop løbes forhandles og kobles til eksisterende praksis? Faren heri er en standardisering af læringsplatformen, hvor den bliver præfabrikeret og ikke har en brugsværdi for slutbrugerne, hvilket også er blevet identificeret som en risiko. Læringsplatformens værdi skal derfor løbende holdes op mod den eksisterende praksis og pædagogiske ramme, som den skal anvendes i. Dette kan læringsplatformens opdateringer og udefrakommende forandringer paradoksalt nok også bidrage til. I den forbindelse kan superbrugere og *early adopters* spille en afgørende rolle i koalition med skoleledelsen ift. fortsat at dagsordensætte det. På den måde vil læringsplatformen aldrig blive et udtømt emne eller skal sigtes mod at blive det. Læringsplatformen er en levende organisme, som ændrer sig kontinuerligt efter udefrakommende forandringer og derfor kræver en opmærksomhed på at genfortolke den anvendelse ift. eksisterende praksis. Det er afgørende at platformens brugsværdi opretholdes for at den bidrager med at skabe kvalitet og er drivkraftsskabende i anvendelsesprocessen.

Spørgsmålet er om den blandede modtagelse af opdateringer også kan relateres til, hvor langt den enkelte skole er i implementeringsprocessen og i hvor høj grad MU er forankret. Som det blev udledt i analysen, spredes opdateringer gennem medarbejderne på de skoler, hvor læringsplatformen er implementeret, hvorimod de kan skabe forvirring og frustrationer, der hvor MU ikke er blevet grebet som et dagligt arbejdsredskab. Dette kan muligvis skyldes, at medarbejderne fortsat er i en læringsproces omkring platformen, og opdateringer derfor anses som endnu et nyt element, der skal indlæres eller ændres i det oprindeligt tillærte. På den måde bliver opdateringer yderligere en ekstra opgave. Hvor langt skolen er i implementeringsprocessen, kan derfor spille en rolle i håndteringen af opdateringer. Men når dette er sagt, har opdateringer været en del af implementeringsprocessen fra dets start, hvilket må have været et vilkår gennem hele forløbet. Forskellen er muligvis, at

opdateringerne i højere grad i begyndelsen blev håndteret og videreformidlet af superbrugerne, som har haft en central rolle i at være på forkant og arbejde tæt sammen med implementeringskonsulenten. Dette belyser, at superbrugerens rolle er afgørende for, at implementeringen af MU på slutbrugerniveauet lykkes. Superbrugeren er en vigtig brik i forbindelsen mellem Fagsekretariatet og skolen, som foregår gennem en yderligere central rolle, implementeringskonsulenten. Denne kanal bidrager til, at vigtige informationer som fx ændringer og nye muligheder bliver videreformidlet til de rette og forudsætter, at de bliver grebet decentralt, så der etableres et stærkt sammenspil.

7.7.4 Differentiering af hensigter

Analysen har tilmed vist, at brugen af MU er forskellig også afhængig af klassetrin. Læringsplatformen er i højere grad blevet forankret på mellemtrinnet og i udskoling, hvor indskoling har været sværere. Det skyldes formentlig platformens brugbarhed ift. de yngste elever i undervisningssammenhænge. Betyder dette, at målsætningen og hensigterne med læringsplatformen skal differentieres afhængig af brugergruppen? Det kan øjensynligt være relevant at italesætte forskelligheden på trinene også på et strategisk plan for at skabe en dialog omkring forskelligheden på feltet. På den måde kan indsigter og erfaringer deles yderligere på det decentrale niveau, og der kan opsættes centrale hensigter på området. Men hvordan rummes mangfoldigheden på trinene, når det opleves, at de skaber modsætninger på et tværgående plan skolerne imellem? Dette kan måske begrundes i det stærke teamsamarbejde. På en skole er det som nævnt væsentligt, at superbrugerne placeres i trinenes forberedelseslokaler og på den måde er let tilgængelige. Sparring og samarbejde må således også præge trinene og i valg af relevante funktioner, som netop er aktuelle for dette trins undervisningsforudsætninger bl.a. med afsæt i elevernes it-kompetencer og adgang til it-udstyr. Dette åbner for et nyt spørgsmål om, hvorledes den decentrale ledelse tager højde for denne differentiering i ibrugtagningen af læringsplatformen afhængig af de forskellige klassetrin? Hvordan sikres det, at mangfoldigheden netop er en styrke, og at de interne trinteams ikke spilles ud mod hinanden? Her er nøglen formentlig igen en menings- og værdiskabelse i brugen af læringsplatformen. Samtidig rettes en opmærksomhed imod, at lederen møder teamet i dets kontekst og ikke kun det samlede lærerkollegie. På den måde kan trinteamets som fagteamets udfordringer i højere grad spottes og sættes fokus på. Dette taler netop ind i den lærende organisation, hvor lederen tager beslutninger, som skal hjælpe medarbejderne med at navigere i en kompleksitet.

7.7.5 Betydningen af forandringsprocessens rækkefølge

Ifølge ottetrinsproces-modellen er rækkefølgen vigtig, idet de indledende faser er optøningsfaser og de efterfølgende introduktionsfaser og integreringsfaser. Hvorledes disse er blevet fuldt på et centralt

og decentralt niveau kan være svært at svare på. Skolen, som var en del af udvælgelsesprocessen har givetvis haft en anden optøningsproces end de øvrige skoler. Den har været præget af en afprøvningsfase, som har vist sig at bidrage med relevante overvejelser ind i brugen af MU. En anden skole beretter, at de startede processen tidligt med en bevidsthed om, at implementeringsprojekter som disse kræver tid. De benyttede den indledende fase til at inddrage lærerne i en værdiskabelse af en læringsplatform. På den tredje skole har skolelederen ikke været en del af de indledende processer på grund af skifte på ledelsesposter. I og med skolelederen karakteriserer dem som fortsat værende i implementeringsprocessen, idet læringsplatformen ikke er blevet et dagligt arbejdsredskab, er skolen givetvis fortsat i en optøningsproces. Dette kræver et ledelsesfokus på meningsskabelse, samarbejde med *innovators* og *early adopters* samt kontinuerlig formidling af platformens værdi ind i lærernes arbejde. Samtidig belyser dette, at de decentrale implementeringsprocesser har været meget forskellige og udfordringerne lige så. Dette er således med til yderligere at stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt det er realiserbart at centralisere processen i nogen grad. I så fald er det afgørende at få drøftet, hvorledes en fælles central strategi kan bidrage til at drive implementeringsprocessen fremad og forsøge at forudse eventuelle barrierer, som den kan skabe decentralt. Her er dialogen mellem Fagsekretariatet og skoleledelserne central.

8 Konklusion

Dette speciale har haft til formål at besvare følgende problemformulering:

Hvordan har forskellige drivkræfter og barrierer, herunder Skanderborg Kommunes særlige organisationsmodel, påvirket implementeringen af læringsplatformen, MinUddannelse på skoleområdet i Skanderborg Kommune?

Ved brug af analysemetoden Skovsmose og Borbas critical research model er implementeringsforløbet blevet belyst for at få indsigt de planlagte processer og opståede situationer på det strategiske og decentrale niveau. Engeströms aktivitetsteori er blevet anvendt til at undersøge de interagerende aktivitetssystemers visioner og meningsskabende processer, samt Skanderborgmodellens indvirkning på implementeringen af MU. Kotters ottetrinsproces-model er blevet benyttet til at undersøge implementeringsforløbet faser, og hvorledes der er taget højde for at følge forandringens lineære trin for at opnå en vellykket implementeringsproces. Denne behandling af feltet har identificeret en række drivkræfter og barrierer i implementeringen af MU, samt hvorledes disse har påvirket processen.

8.1 Inddragelse skaber drivkraft

Den indledende udvælgelsesproces har på baggrund af Skanderborgmodellens værdier om fællesskab, mangfoldighed og engagement bidraget til, at skolelederne er blevet inddraget aktivt i processen. Et udvalg af skoler har deltaget i forsøgsprojektet omkring afprøvning af læringsplatforme, hvor evalueringer af disse har været grundstenen for det endelige valg af MU. Denne involverende proces har påvirket skoleledernes afsæt for den videre decentrale implementeringsproces, idet skolelederne har kunnet tage ejerskab for læringsplatformen, hvilket har skabt en drivkraft.

Skanderborgmodellen fordrer gennem central styring og decentral ledelse en lokal implementeringsproces, hvor skolelederen leder processen. Her har Fagsekretariatet en understøttende rolle. I implementeringen af MU har dette betydet, at skolelederen har kunnet tage afsæt i det enkelte lærerkollegies ønsker med læringsplatformen og inddraget slutbrugerne i realiseringen af en reel forankring. Denne mulighed har bidraget til en lokal meningsskabende proces, som har skabt en drivkraft i ibrugtagningen af læringsplatformen. Skanderborgmodellen skaber således lokale rammer, som gør det muligt at skabe ejerskab på et slutbrugerniveau, idet forløbet kan tilpasses det enkelte lærerkollegie.

I understøttelsen af skolerne har implementeringskonsulenten spillet en betydningsfuld og drivkraftsskabende rolle, idet han har været et centralt bindeled mellem Fagsekretariatet og skolerne.

Implementeringskonsulentens aktive virke som lærer sideløbende med sin rolle som endagskonsulent har bidraget til ligeværdige dialoger med slutbrugere, der har kvalificeret undervisningen i brugen af MU og argumenterne for læringsplatformens berettigelse. Hans løbende kontakt med superbrugerne på skolerne har skabt en bærende kommunikationskanal, som har haft betydning for både den centrale understøttelse af skolerne og udvikling af et fundament for en implementering af MU i lokal kontekst. Her har superbrugerorganisationen påvirket implementeringsprocessen positivt i form af deres deltagende rolle i den styrende koalition med den lokale skoleledelse og implementeringskonsulenten.

Det fælles teamsamarbejde omkring læringsplatformen er tilmed blevet identificeret som en drivkraft, idet medarbejdere har oplevet at dele kvalificerede læringsforløb med hinanden på baggrund af udvikling af fælles standarder. Denne deling har i få tilfælde betydet en fremkaldelse af en kedsomhed og mangel på udfordring hos medarbejdere på baggrund af den præfabrikerede undervisning. Dette tydeliggør, at der i anvendelsesprocessen kræves et fokus på en vedvarende forhandling af læringsplatformen aktualitet ift. den eksisterende praksis og den pædagogiske ramme, som MU anvendes i.

8.2 Svære kår for ibrugtagning skaber barrierer

I dette speciale er der ligeledes blevet identificeret en række barrierer, som kan have betydet, at implementeringsprocessen er blevet bremsset og har mistet sit fokus i en periode. Et skifte på ledelsesposter i implementeringsperioden har præget den indledende optøningsfase og derved det efterfølgende implementeringsforløb, idet den nuværende ledelse ikke har været en del af udvælgelsesprocessen og valget omkring platformen. Dette har medvirket til et manglende ledelsesfokus gennem italesættelse og dagsordenssætning, hvilket har medført, at implementeringsprocessen er blevet forlænget og fået sværere kår.

I Skanderborgmodellen varetager skolelederne den daglige drift, herunder prioritering og indkøb af it-udstyr. Dette har betydet, at adgangen til it-udstyr i undervisningssammenhænge har været forskellig fra skole til skole og bidraget med uens forudsætninger for brugen af MU, hvilket bl.a. har præget oplæringen af slutbrugere.

Skanderborgmodellens påvirkning af implementeringen af MU har resulteret i en række decentrale implementeringsforløb, som har været præget af forskellige drivkræfter og barrierer. Dette har udledt forskelligartede implementeringsprocesser, som har foregået sideløbende i hvert sit tempo. Nogle skoler er således fortsat i en implementeringsproces og andre i en anvendelsesproces. Denne

forskellighed, i hvor langt skolerne er i implementeringsforløbet, har belyst en risiko for at påvirke det tværgående samarbejde på et slutbrugerniveau negativt, idet et fælles udgangspunkt for ibrugtagningen af læringsplatformen ikke er eksisterende. Her er det blevet diskuteret, hvorledes denne forskellighed kan håndteres af de fire aktivitetssystemer, Fagsekretariatet og de tre adspurgte skoleledelser, og hvorvidt en mere fælles centraliseret strategi med fælles forventningsafstemninger for ibrugtagningen af MU kan realiseres. Det gælder både ift. en Skanderborgmodel, og om den vil skabe drivkræfter frem for barrierer ind i en decentral implementeringsproces. Her kan det konkluderes, at dens berettigelse ind i en Skanderborgmodel vil afhænge af strategiens udformning samt inddragelse af skoleledelserne i udarbejdelsen af den. Det vil kræve et stærkt tværgående samarbejde på et centralt og decentralt niveau, hvor udefrakommende forandringer og løbende erfaringer drøftes i en kontinuerlig revurdering af strategien. På den måde er der en mulighed for, at skoleledere og i højere grad slutbrugere vil kunne drage større nytte af det værdifulde tværgående samarbejde i implementeringen af MU i Skanderborg Kommune.

9 Perspektivering

Første august 2019 erstattes SkoleIntra med den nye samarbejdsplatform, Aula. Dette betyder, at endnu en ny it-platform skal implementeres på skoleområdet. I denne proces er den forhenværende platform opsagt, hvilket resulterer i, at overgangen ikke i lige så høj grad kan foregå løbende. Det interessante er her, hvad implementeringen af en ny platform betyder på de skoler, som stadig er i en implementeringsproces af læringsplatformen. Vil det resultere i udfordringer med implementeringen af Aula og vil læringsplatformen i højere grad blive henlagt, idet et andet implementeringsprojekt kræver fokus og forankring? I så fald kan det være et aktuelt opmærksomhedspunkt ledelsesmæssigt ift. at hjælpe medarbejderne med at navigere i kompleksiteten i den lærende organisation og udvælge aktuelle fokuspunkter på de rette tidspunkter.

I og med SkoleIntra lukker, flyttes udvalgte funktioner også til læringsplatformen. Det gælder bl.a. ugeplansfunktionen, som på nogle skoler er et centralt redskab, for at forældre kan følge med i deres barns skoledag. Dette medfører en ny åbning for brugen af MU i Skanderborg Kommune, men hvad betyder det, hvis denne ikke gribes? Vil det i værste fald betyde, at forældrene hægtes af, eller vil det resultere i statiske ugeplaner, som sendes via mail? Her er det væsentligt at fremhæve forældrenes slutbrugerrolle på læringsplatformen, og at de med relevans kan inddrages yderligere i platformens anvendelse og berettigelse. Det vil naturligvis kræve et generelt fokus på at skabe mening og værdi,

samt at fokusere på en aktualitet for at udbrede lærernes kvalificerede arbejde på læringsplatformen, som den har vist sig at kunne bidrage til.

10 Referencer

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (september 2016). *Implementering af digitale læringsplatforme - De første erfaringer*. Hentet 30. januar 2019 fra Kommunernes Landsforening (KL), Materialer: <https://www.kl.dk/media/11564/implementering-af-digitale-laeringsplatforme-de-foerste-erfaringer.pdf>
- Engeström, Y. (2007). Ekspansiv læring - på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I K. Illeris (red.), *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser* (s. 81-110). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*(5), 1-24. Elsevier. Hentet fra www.elsevier.com/locate/EDUREV
- folkeskolen.dk. (6. februar 2018). *Aarhus søger dispensation fra læringsplatforme*. Hentet 28. februar 2019 fra Folkeskolen.dk - Fagblad for undervisere: <https://www.folkeskolen.dk/625645/aarhus-soeger-dispensation-fra-laeringsplatforme>
- Holm, A. B. (2018). *Videnskab i virkeligheden - En grundbog i videnskabsteori* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen? I K. Illeris (red.), *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser* (s. 11-38). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- KL. (5. januar 2016). *Status på Brugerportalsinitiativet*. Hentet 28. februar 2019 fra kl.dk (Kommunernes Landsforening): <https://www.kl.dk/media/11521/status-paa-brugerportalsinitiativet.pdf>
- Kotter, J. P. (1997). *I spidsen mod forandringer* (1. udg.). (T. Hanson, Ovs.) København: Peter Asschenfeldts nye Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). *Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology*, Vol 16. (Charles Sturt University) Hentet 4. april 2019 fra IIER: Issues In Educational Research: www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html
- Melander, P. (2009). LEAN: Et multidimensionelt ledelseskoncept med uendelige udviklingsmuligheder og skjulte risici. I P. Melander (red.), *LEAN med lederskab: Fra*

systematisk produktivitetsjagt til forankret innovationskultur (s. 11-30). København: Djøf Forlag. Hentet fra slip.cbs.dk/fol/content/download/1507/8680/version/1/file/090122-LEAN.pdf

Misfeldt, M., Tamborg, A. L., Qvortrup, A., Petersen, C. K., Svensson, L. Ø., Allsopp, B. B., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2018). Implementering af læringsplatforme - Brug, værdier og samarbejde. *Læring og medier (LOM)*(18). Hentet fra <http://www.lom.dk>

Passey, D. (15. juli 2011). Implementing learning platforms into schools: an architecture for wider involvement in learning. *Learning, Media and Technology*(36:4), s. 367-397. doi:10.1080/17439884.2011.592496

Qvortrup, L. (2011). *Det lærende samfund - hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.

Retsinformation. (14. december 2017). *Folkeskoleloven*. Hentet 15. april 2019 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651#id73c451e7-10bb-40dc-8fac-311fbc943490>

Rogers, E. M. (1983). *Division of Innovation* (3. udg.). New York: The Free Press.

Selwyn, N. (15. november 2011). 'It's all about standardisation' - Exploring the digital (re)configuration of school management and administration. *Cambridge Journal of Education*(41:4), s. 473-488. doi:10.1080/0305764X.2011.625003

Skanderborg Kommune. (2011a). Skanderborgmodellen. *Organisationsbeskrivelse*. Skanderborg.

Skanderborg Kommune. (21. marts 2011b). Digitaliserings- og IT-strategi. *Skanderborg Kommunes Digitaliserings- og IT-strategi for 2011-2016*. Skanderborg.

Skanderborg Kommune. (2014). *Sammen Om Læring*. Hentet 25. februar 2019 fra Skanderborg.dk: <https://www.skanderborg.dk/borger/familie-boern-og-unge/sammen-om-laering.aspx>

Skanderborg Kommune. (oktober 2015a). Håndbog for kontraktholdere. *Skanderborgmodellen i praksis*.

Skanderborg Kommune. (2015b). *Digitaliserings- og IT-strategi for skolerne i Skanderborg Kommune 2015-2018*. Hentet 31. januar 2019 fra Skanderborg Kommune - Vision, politikker og vedtægter: <https://www.skanderborg.dk/politik-og-faellesskab/vision-og-politikker.aspx>

Skanderborg Kommune. (2015c). *Den Innovative Folkeskole*. Hentet 6. februar 2019 fra Skanderborg Kommune: <https://www.skanderborg.dk/borger/familie-boern-og-unge/den-innovative-folkeskole.aspx>

Skovsmose, O., & Borba, M. (2004). Research Methodology and Critical Mathematics Education. I *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power*

theory and methodolgy (s. 207-226). Kluwer Academic Publishers. Hentet fra <https://doi.org/10.9790/7388-05344851>

- Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre og Dansk Folkeparti. (7. juni 2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet 4. april 2019 fra https://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis - Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (2. udg.). København: Munksgaard.
- Undervisningsministeriet. (Juni 2018). *Fælles Mål på læringsplatforme*. Hentet 28. februar 2019 fra Undervisningsministeriet - Styrelsen for Undervisning og Kvalitet: <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/juni/180620-fm-laeringsplatforme-anbefalinger.pdf?la=da>
- Undervisningsministeriet og KL. (1. november 2018). *Tillægsaftale til brugerportalinitiativer om læringsplatforme*. Hentet 28. februar 2019 fra Om Brugerportalsinitiativet: <https://uvm.dk/stil/it-og-laering/brugerportalinitiativet/om-brugerportalinitiativet>
- Undervisningsministeriet, Finansministeriet, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold & Økonomi- og Indenrigsministeriet. (14. oktober 2014). *Aftale om konkretisering af det fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen*. Hentet 30. januar 2019 fra Kommunernes Landsforening (KL), Materialer: <https://www.kl.dk/media/11596/aftale-om-konkretisering-af-det-faelles-brugerportalsinitiativ.pdf>
- Underwood, J. D., & Stiller, J. (2014). Teachers and Teaching; theory and practice. *Does Knowing lead to doing in the case of learning platforms?*(20:2), s. 229-246. doi:10.1080/13540602.2013.848569

11 Bilagsoversigt

Bilag 1: Interviewguide til interview med projektleder

Bilag 2: Interviewguide til interview med implementeringskonsulent/endagskonsulent

Bilag 3: Interviewguide til interview med skoleledere

Bilag 4: Motivationsbrev til skoleledere

Bilag 5: Transskription af interview med projektleder

Bilag 6: Transskription af interview med implementeringskonsulent/endagskonsulent

Bilag 7: Transskription af interview med skoleleder på X-skolen

Bilag 8: Transskription af interview med skoleledelsen på Y-skolen

Bilag 9: Transskription af interview med skoleleder på Z-skolen