
Masterspeciale

Læringssamtaler med det inkluderende læringsfællesskab

Ledelse og læring med læringssamtaler på Vadum skole

Aalborg Universitet

Maj 2019

Forfatter:

Derek Ian Damgaard

(20170718)

Vejleder:

Jakob Nørlem, MMD, Stud. Ph.d.

Antal tegn inkl. mellemrum:

I alt: 113.878

(Ekskl. forside, indholds- og kildefortegnelse samt abstract)

INDHOLDSFORTEGNELSE

1	Abstract	3
2	Indledning	3
3	Problembeskrivelse	4
3.1	Inkluderende læringsfællesskaber i Aalborg kommune.	4
3.2	Læringssamtaler i Aalborg kommune	5
3.3	Udfordringen på Vadum skole	6
3.4	Problemformulering	7
3.5	Afgrænsning og præcisering	8
4	Perspektiv, Metode og opbygning	9
4.1	Perspektiv	9
4.1.1	Faglig pædagogisk ledelse	9
4.2	Central teori	11
4.3	Metodisk udvikling af læringssamtaler	11
4.4	Opbygning og struktur	12
5	Teoretiske Begreber	13
5.1	Læringssamtaler	14
5.1.1	Kontekst	18
5.1.2	Relationer	19
5.1.3	Ressourcer	20
5.1.4	Læringsprocesser	21
5.1.5	Viden	22
5.1.6	Kultur	23
5.2	Det Inkluderende Læringsfællesskab	24
5.2.1	Læringsfællesskab	25
5.3	Et rigere samtalebegreb	26
5.3.1	At skabe omstændigheder	26
5.3.2	Fælles handling og det dialogiske.	27

5.3.3	Medheds-tænkning	28
5.3.4	Møder	29
5.3.5	Orkestrering (af møde).	30
5.4	Læringssamtaler med John Shotter	31
6	Dataindsamling.....	32
6.1	Survey.....	32
6.1.1	Analysemetode af data.	33
6.1.2	Kategorisering af data.....	35
6.2	Analyse af data.....	35
6.2.1	Kvantitativ analyse af del svar	35
6.2.2	Form med læringssamtaler	37
6.2.3	Tematisk indhold med læringssamtaler.....	39
6.2.4	Læringssamtaler med ressourcer.....	39
6.2.5	Læringssamtaler med form og indhold	40
7	Diskussion om form og indhold	41
7.1	Ledelse med læringssamtaler.....	41
7.1.1	Ledelse med læringssamtaler	42
7.1.2	Et fælles narrativ med læringssamtaler.	43
7.1.3	Ledelse med Læringssamtaler og Shotter	44
7.2	Læring med læringssamtaler.....	46
8	Konklusion	48
9	Perspektivering	50
10	Litteraturliste	51

Bilagsmateriale (selvstændige dokumenter):

Bilag 1: Bearbejdede data fra medarbejderundersøgelse.

Bilag 2: Transskription af interview med Brian Klitgaard 1. Februar 2019.

1 ABSTRACT

This report analyses professional conversations by Helen Timperley in the view of witness-thinking by John Shotter in the context of a medium size school in Aalborg, Denmark. The organizational focus is on the teacher-headmaster relation. The report analyzes a survey with the teachers. Individual responses in the qualitative survey are analyzed to the factors for Professional Conversations. This in order to formulate the local shape and content of professional conversations at the school. The report furthermore formulates two perspectives on professional conversations. Learning *with* professional conversations and leadership *with* professional conversations, thus identifying the teacher perspective and the leadership perspective in terms. The report is critical of the mostly problem, progressive and feedback based culture described by Helen Timperley and attempts to “enrich” the perspective of a learning dialog and response with circumstances and thinking that may allow a more innovative, creative, spontaneous and sensual occasion for teacher learning as more than a new conceptual challenge with of-the-shelf methods.

2 INDLEDNING

”Det er det pædagogiske personale omkring barnet og fællesskabet, der bærer ansvaret for at skabe stærke inkluderende læringsfællesskaber”, står der i Aalborg kommunes inklusionsstrategi (Aalborg 2015: s. 10).

Jeg har på studiet fået blik for det væsentlige i, at den enkelte medarbejder ser inklusion som et kommunikativt fællesskab, hvor der er fokus på samtaler mellem professionelle om eks. progressioner, kompetencer og viden. Min undersøgelse på Vadum skole om inklusion blandt det pædagogiske personale i efteråret 2018 viste, at medarbejderne efterspurgte blandt andet mere fællesskab om inklusionen for at opnå bedre kompetencer. (Damgaard, 2018).

Med spørgsmålet om, hvordan medarbejdere og ledelse kan skabe et fællesskab om samarbejde, læring og videndeling, placerer mit speciale sig blandt andet i aktuelle teoretiske tendenser om eks. professionelle læringsfællesskaber (Timperley, 2015, Qvortrup, 2016 & 2015a), inklusion og læringsledelse (Robinson, 2018 og Qvortrup, 2015b).

Netop udfordringen med at samarbejde om læring, har Aalborg Kommune strategisk fokus på. Dette har resulteret i et strategisk tiltag kaldet ”Læringssamtaler – hvad og hvordan” (Aalborg 2017).

Mit formål med specialet er, at give et bud på, hvordan en lokal mellemstor skole, Vadum skole, kan arbejde udviklingsorienteret med teorien om læringssamtaler som grundlag for form og indhold der udvikler læringsfællesskab.

3 PROBLEMBESKRIVELSE

3.1 INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKABER I AALBORG KOMMUNE.

Da min tidligere undersøgelse tager udgangspunkt i inklusionsarbejdet er det naturligt at fokusere dette som underliggende tema for min videre undersøgelse. Aalborg kommune præciserer fem overordnede mål i deres inklusionsstrategi: "Fællesskaber for alle". Det femte mål er interessant: "Alle ansatte arbejder systematisk med videnproduktion". Dette udgør belægget for at fokusere på læringssamtaler som videnproduktion (Aalborg, 2015). Ud over det udvalgte mål, beskrives otte organisatoriske kendetegn for et "inkluderende læringsfællesskab" som kommunen forventer dens 56 skoler arbejder hen imod:

1. Skolens ledelse prioriterer og understøtter inklusionsindsatsen.
2. Skolen har fælles procedurer for det inkluderende arbejde og en grundlæggende inkluderende tilgang til alle børn.
3. Der tages udgangspunkt i børns forskellige faglige ressourcer, så alle bliver så dygtige, som de kan.
4. Det pædagogiske personale viser, hvordan børn kan støtte og hjælpe hinanden ved at være åbne om hinandens forskelligheder.
5. Det pædagogiske personale samarbejder i teams og deler viden, ansvar og reflekterer.
6. Skolens ressourcepersoner understøtter barnet og det pædagogiske personale.
7. Det tværprofessionelle samarbejde er formaliseret og yder rådgivning/vejledning og sparring.
8. Forældrene er en ressource, som har andel i en velfungerende inkluderende kultur.

Disse kendetegn er, sammen med målene, det politiske-strategiske grundlag for inklusion i Aalborg kommune. Det er derfor skoleledelsens afledte opgave, at udvikle og implementere tiltag der sikrer, at kendetegnene bedst muligt afspejles i den lokale skole. Da strategien er målsat til 2015-18, og der ikke er henvisninger til teori eller forskning i strategien, opfatter jeg begrebet "inkluderende fællesskaber" som et politisk strategisk grundlag for arbejdet med inklusion i Aalborg kommune. Dette bekræfter sektorleder Brian Klitgaard i et interview (Klitgaard, 2019). Strategien er sammensat som et mix af

forskellige aktuelle trends og teorier der ikke eksplicit definerer begrebet "Det inkluderende læringsfællesskab". Flere elementer kan dog sammenlignes med tankerne bag "professionelle læringsfællesskaber" vurderer Brian Klitgaard.

Strategien gælder stadig og forventes genformuleret med mere fokus på praksis. De overordnede mål og kendetegnene for det inkluderende læringsfællesskab, som strategisk ledelsesbegreb, vil der ikke blive ændret ved (Klitgaard, 2019).

Det ville være interessant at sammenligne lighederne mellem professionelle læringsfællesskaber om inklusion og inkluderende læringsfællesskaber, som Brian Klitgaard vurderer der kan være. Det er dog ikke inden for rammerne af mit speciale at diskutere dette i dybden.

Mit speciale anvender begrebet "inkluderende læringsfællesskaber" som et politisk strategisk grundlag, der ikke forventes ændret væsentligt. Det primære formål er en afdækning af læringssamtaler med inkluderende læringsfællesskaber.

3.2 LÆRINGSSAMTALER I AALBORG KOMMUNE

I Aalborg kommune præciseres det, at man arbejder med læringssamtaler på flere niveauer. Der benævnes læringssamtaler mellem børn selv, børn og lærere, pædagoger, vejledere og ledere. Et fælles for læringssamtaler, uanset niveau, er fokus på elevers og børns læring (Aalborg, 2017). Derved antages læringssamtaler at fungere som et elevfokuseret dialogisk tænkning, hvor kommunen lægger op til at tale *med* om læring på alle niveauer, frem for *om* læring på udvalgte niveauer.

Materialet om læringssamtaler tager udgangspunkt i forskning af Helen Timperley (Timperley, 2015). Det har dog været nødvendigt, at udsøge dette materiale ad andre veje end af kommunen, da såvel henvisning i materialet, som ressourceperson ved kommunen, ikke kunne henvise til det eksplicite forskningsmateriale.

Et fælles for læringssamtaler, isoleret set, er, at de gennemføres i et miljø, hvor der sker fælles didaktiske overvejelser, refleksioner og diskussioner om daglig praksis på grundlag af "performance". Lærere og pædagoger skaber et miljø, hvor de i fællesskab lærer med hinanden ud fra dette grundlag (Aalborg, 2017 og Timperley, 2015: s. 6).

Det fremgår ikke tydeligt af kommunens materiale, hvordan denne dialog om læring motiverer lærerne, hvilken ledelsesform der forventes, hvordan der tematiseres eller hvordan der skabes mening. Der skitseres blot forskningsmæssig evidens for, at en feedback kultur kendetegner skoler der "performer" godt (Aalborg 2017 og Timperley, 2015).

Kommunen nævner feedback som den elevdeltagende læringssamtale (Aalborg, 2017: s. 4): Feed up (hvad skal jeg lære eller hvad lærer jeg?), feedback (hvor er jeg i læreprocessen?) og feed forward (hvad er mit næste skridt?). Men, jeg mangler viden om form og indhold for læringssamtaler mellem ledelse, team og lærere, idet jeg finder det performative og progressive perspektiv i feedback ensidigt (Timperley & Hattie, 2007 samt (Timperley, 2015: s 7-12).

Det kunne være fristende, og nemt, at lade lederen betragte sine lærere som sin egen klasse, og anvende samme model som angivet i materialet om elevfeedback. Men, jeg finder dette perspektiv unuanceret, og mangler viden om en mere levende respons og dialog om læring mellem lærere, team og ledere. Jeg anerkender, at feedback som respons er gavnligt for læring i et rent progressivt, præsterende og succesfokuseret perspektiv. Men, jeg mangler en rigere dialogisk tilgang end den problematiserende og adfærdsfokuserede tilgang i lyset af kommunens generelle perspektiv på læringssamtaler.

Jeg er blevet opmærksom på andre perspektiver som eks. omstændigheder og lejlighed for spontanitet, æstetik, innovation og kreativitet.

Jeg anerkender, at et fokus på elevens læring er genstand for det pædagogiske personales læring. Men, inkluderende læringsfællesskaber, eller læringsfællesskaber i det hele taget, ser jeg som mere end den enkelte elevs performance og læring. Jeg ser et behov for at bruge ledelse og læring med læringssamtaler som et narrativ for en fælles organisatoriske bevægelse, frem for et enkeltstående værktøj.

Det er ikke lykket mig at finde en direkte teoretisk kobling mellem læringssamtaler og inkluderende læringsfællesskaber. Ligeledes er jeg blevet skeptisk over for det kritiske og problemløsende perspektiv som udgør "feedback kulturen". Det har sat mig til at forske i, hvordan form og indhold for læringssamtalerne kan være, uden nødvendigvis at indskrænke dialog til et performativt og problemorienteret perspektiv. Jeg ønsker at formulere form og indhold for ledelse og læring med læringssamtaler rigere end progression og performance.

3.3 UDFORDRINGEN PÅ VADUM SKOLE

Vadum skole har tidligere deltaget i afprøvningen af læringssamtaler, hvilket fremgår af kommunens materiale (Aalborg, 2017). Deltagelsen var fokuseret på forholdet lærer og elev. Læringssamtaler gennemføres i dag på et uformelt grundlag og med forskelligt grundlag i skolens afdelinger. Der gennemføres ikke formaliserede, strukturerede læringssamtaler mellem ledere og lærere ud over MUS (Damgaard, 2018).

I efteråret 2018 gennemførte jeg en undersøgelse af det pædagogiske personales opfattelse af skolens styrker og udfordringer i inklusionsarbejdet (Damgaard, 2018). Det empiriske materiale tager udgangspunkt i medarbejdernes respons i form af individuelle opfattelser af inklusionsarbejdet. Datagrundlaget formodes at have en høj grad af legitimitet, da det består af det pædagogiske personales egne formuleringer som respons på tre åbne spørgsmål (Damgaard, 2018). For nemheds skyld omtales det pædagogiske personale på Vadum skole som "lærerne" fremadrettet.

Resultatet viste udviklingsbehov, men også styrkeområder som kunne udvikle det inkluderende læringsfællesskab som nævnt i afsnit 3.1. Min undersøgelse viste behov for en mere *fælles* videndeling om inklusion, samt en mere *positiv dialog* om eks. inkluderede elever. Ligeledes et arbejde *med* eleverne, der skaber forståelse for elevernes *forskelligheder*. Undersøgelsen viste at ledelse og interne ressourcepersoner blev opfattet som en væsentlig ressource (Damgaard, 2018).

Ved en nærmere gennemgang af datamaterialet, opdagede jeg, at undersøgelsens data giver mulighed for at afdække indikationer på form og især indhold med læringssamtaler om inklusion så disse giver mening for lærerne. Min tese er, at læringssamtaler kan anvendes til at udvikle det inkluderende læringsfællesskab på Vadum skole. Men, hvor det ikke er ressourcepersoner eller ledere der "styrer" slagets gang ud fra en i forvejen fastlagt dagsorden (Aalborg, 2017). Derimod en tilgang, hvor fælles mening, fælles dialogbaseret handling og spontanitet har plads. Denne form for respons og møder som interaktioner, bragte mig overraskende til at tænke læringssamtaler som ledelsesudvikling og -læring med John Shotter (Shotter, 2015).

Det er min tese, at Helen Timperley's teori om læringssamtaler i lyset af John Shotters perspektiver på ledelse kan bidrage til at formulere læring og ledelse med læringssamtaler lokalt, der underbygger en mere dynamisk anvendelse, med udgangspunkt i lærernes egen respons og mening. Mit hensigt er, at et sådant grundlag kan bruges til at definere en vilkårlig efterfølgende proces som anvendes til at strukturere den fælles organisatoriske bevægelse med læringssamtaler.

3.4 PROBLEMFORMULERING

På baggrund af ovenstående problemstillinger formuleres følgende:

Hvorledes skal ledelsesform og indhold af læringssamtaler med ledelse og pædagogisk personale formuleres, så det skaber grundlag for arbejdet med skolens udvikling med det inkluderende læringsfællesskab?

Jeg undersøger teorier af Helen Timperley og John Shotter for at udvide den dialogiske tænkning om læringssamtaler. Jeg ønsker dermed at formulere ledelsesform og indhold med læringssamtaler som ledelsestiltag. Metoden og processen er derved ikke målet. Derimod er formuleringen af form og indhold med læringssamtalerne, så de skaber mening, væsentligt. Jeg antager derved, at læringssamtaler som del af en responsiv ledelsesform vil styrke en organisatorisk udvikling.

Overordnet, skal læringssamtalerne på den ene side fastholde de styrker som det eksisterende fællesskab om inklusion allerede besidder. På den anden side skal læringssamtalerne bidrage med at udvikle de områder der bør styrkes og som hjælper den enkelte lærer med det daglige arbejde. I den proces, er det vigtigt at isolere, hvad der fremmer læringssamtaler og hvilke barrierer der kan være. Dette antager jeg har indflydelse på såvel form og indhold for ledelse og læring med læringssamtaler.

Med det formål at operationalisere og strukturere besvarelsen af problemformuleringen opstilles et antal forskningsspørgsmål:

- Hvordan skal teori om læringssamtaler dekonstrueres og beskrives, så der kan afdækkes temaer, barrierer og fremmede elementer for læringssamtaler på Vadum skole?
- Hvorledes kan læringssamtaler med det inkluderende læringsfællesskab og John Shotter formuleres?
- Hvilke temaer, barrierer og fremmede elementer med læringssamtaler kan udledes af medarbejderundersøgelsen om inklusionsarbejdet på Vadum Skole?
- Hvordan kan ledelse med læringssamtalerne på Vadum Skole formuleres?

Forskningsspørgsmål og problemformulering besvares ved analyse af kvalitative data fra en inklusionsundersøgelse blandt det pædagogiske personale (Damgaard, 2018), analyse af teori i forhold til kontekst (Brinkmann, 2015: s. 81-95), samt interview (Klitgaard, 2019).

3.5 AFGRÆNSNING OG PRÆCISERING

Formålet er ikke at generalisere teori eller tendens, men at anvende teori i en udvalgt organisation og afdække lokale faktorer for læringssamtaler, så teorien giver mening og derved nemmere kan operationaliseres på sigt. Det faglige perspektiv afgrænses i den forbindelse til inklusion som tematisk indhold og ledelse og læring med læringssamtaler som en form for intervention der skal bidrage med en udvikling af det inkluderende læringsfællesskab.

Jeg ser inklusionsfællesskaber og læringssamtaler, som begreber der implicit har til formål at udvikle elevernes læring uanset kontekst. Inklusion er derved ikke blot et spørgsmål om "Inklusionsbørn", men et spørgsmål om elevernes forskelligheder generelt. Et fokus på læring for alle, ser jeg som skolens kerneopgave.

Specialet tager udgangspunkt i læringssamtaler som genstand for en retningsbestemt udvikling mellem ledelse og lærere/team. Ledelsens understøtning af inklusionen ses som en styrke i medarbejderundersøgelsen (Damgaard, 2018). Dette kalder på en særlig ledelsestænkning. Specialet har derved et snævert fokus med data indhentet på mikroniveau, for at formulere læring og ledelse med læringssamtaler på mesoniveau – Vadum Skole. Såfremt analytiske dele viser sig generaliserende, udfoldes disse som perspektivering. Specialet beskæftiger sig ikke med feedback som dialogisk respons, men tager udgangspunkt i læringssamtaler med John Shotter som bevidst tilvalg, og ikke et fravalg af feedback der må opfattes implicit teorien om læringssamtaler. Feedback beskrives derfor ikke nærmere.

4 PERSPEKTIV, METODE OG OPBYGNING

4.1 PERSPEKTIV

Jeg tager i mit speciale et ledelsesperspektiv, der overordnet er socialkonstruktivistisk. Ledelse ser jeg som repræsenteret ved især dialog og kommunikation. Jeg placerer mig bredt inden for det systemiske ledelsesfelt, hvor ledelse ses som relativt fænomen (Molly-Søholm, 2017: s. 86-87). Ledelse er todelt, en "positionsbevidsthed" og dels en "diskursiv sproglig bevidsthed". Det betyder, at jeg anerkender, at rapporten er repræsentant for ledelsen på den ene side, men positioneret af medarbejderundersøgelsen og mig som reflekterende forfatter på den anden side. Jeg tager derved en faglig pædagogisk ledelsesposition, hvor mit formål er at sikre udviklingen af skolens inkluderende læringsfællesskab ved brug af en responsiv dialog – læringssamtaler. Jeg er optaget af især form og indhold for læring og ledelse med læringssamtaler, hvor en bredere tænkning af det dialogiske med læringssamtaler, ledelsens positionering, spontanitet og med-tænkning med lærerne er interessant.

4.1.1 Faglig pædagogisk ledelse

Der er en tendens til, at især tre positioner dominerer debatten på området for pædagogisk ledelse i dag (Friche og Aagaard, 2019). Disse kan karakteriseres som Poststrukturalisme, Uren Pædagogik og Lærings- og Evidenspositionen. Jeg tager et socialkonstruktivistisk syn i undersøgelsen, hvilket, snævert set, kan henvises til poststrukturalismen. Jeg er dog optaget af teori der udspringer af lærings- og

evidenspositionen. Jeg er derfor på den ene side optaget af teori om læringssamtaler og professionelle læringsfællesskaber, og på den anden side kritisk, idet jeg ikke ønsker, at fremme en konceptuel tænkning af læringssamtaler. Jeg er kritisk overfor metaforskning der generaliserer effekter på læring uden hensyn til national og lokal kontekst. Det indebærer, at de teoretiske faktorer for læringssamtaler altid skal undersøges i forhold til egen lokal kontekst.

Målet for dette speciale er ikke at diskutere faglige positioner i pædagogisk ledelse og inklusion. Formålet er, at opnå viden som skolen kan udvikle det inkluderende læringsfællesskab ved at formulere en lokal tænkning af form og indhold med læringssamtaler som diskuteret i afsnit 3.2.

Min position som lærer på skolen er både en fordel og en ulempe. En fordel, fordi jeg er frigjort fra eksisterende ledelsesmæssig tænkning. En ulempe, fordi jeg ikke sidder med direkte adgang til de beslutninger som min rapport måtte finde nødvendige. Jeg er optaget af det dialogiske ledelsesperspektiv som kommende leder eller konsulent, og indtager reelt rollen som intern konsulent for ledelsen. Objektivt set, er jeg derved ikke frigjort fra organisationen, på samme måde som en ekstern konsulent vil være det. Mit perspektiv på den faglige pædagogiske ledelse, er derfor subjektiv i spændet mellem ledelse og lærer.

Det inkluderende læringsfællesskab med læringssamtaler, ser jeg som en social konstruktion med et fælles normativt mål, båret af en mere dynamisk dialogisk tænkning. Begge begreber ses som dynamiske virkeligheder, der ikke er udtryk for en snæver enten- eller virkelighed, hvor alt andet udelukkes (Shotter, 2014: s. 525). Jeg anerkender Timperley's evidens for, at en feedbackkultur kendetegner skoler der præsterer godt. Men søger at udvide feltet med en rigere tænkning end feedback som ramme for læringssamtaler. John Shotter er interessant for læring og ledelse med læringssamtaler, da han ser dialogisk interaktion og oversættelse af viden, som et kardinalpunkt i en turbulent og dynamisk verden. Dette, meget bredere syn, harmonerer også med kommunens bredere syn på læringssamtaler (afsnit 3.2). Shotter beskriver en verden, hvor det ikke er muligt at generalisere læring som en bestemt virkelighed alene baseret på en feedbackkultur, eller et bestemt koncept, uafhængig af kontekst (Shotter, 2014: s. 533). Dette understøtter mit ønske om at tage udgangspunkt i de opfattelser og erfaringer lærerne udtrykker med egne ord.

Min undersøgelse tager afsæt i en dialogisk afhængig teori, læringssamtaler, men udbygges med en mere dynamisk tænkning af denne.

Jeg søger efter en lokal faglig pædagogisk ledelse der er mere end ledelse af læring ud fra problematiseringer, data og feedback som styrende for formen på læringssamtaler.

Jeg forventer i stedet, at kunne formulere en faglig pædagogisk ledelse der lokalt medtænker læring som ledelse og ligeledes medtænker ledelse som en læring i bevægelse. For at gøre det nemmere at skelne mellem disse, vil disse to perspektiver blive begrebsat som "ledelse med læringssamtaler" og "læring med læringssamtaler" som repræsentant for hhv. ledelsesform og indhold. Det forventes at dette tilsammen kan formulere læringssamtaler der udvikler det inkluderende læringsfællesskab på skolen.

4.2 CENTRAL TEORI

I kapitel 5 redegør jeg for Helen Timperley's forskning som baggrund for begrebet "læringssamtaler" (Timperley, 2015). Hensigten er at afdække nøgleord, til udledning af mønstre i lærernes respons i bilag 1. Disse mønstre bidrager til indhold og form med læringssamtaler og analyseres i kapitel 6.

Som del af den centrale teori om læringssamtaler gennemføres en analytisk beskrivelse af "inkluderende læringsfællesskab", med henblik på at definere konteksten med læringssamtalerne.

Timperley angiver ikke en specifik ledelsesteori eller filosofi som udgangspunkt for ledelse og læring med læringssamtaler, men angiver den lokale kontekst og en feedbackkultur som afgørende. Derfor er det nødvendigt at diskutere og formulere ledelse med læringssamtaler i kapitel 7, med form og indhold for læring med læringssamtaler afdækket i kapitel 6.

Her anvendes "Systemisk ledelse" (Molly-Søholm, 2017) og John Shotter, med henblik på at komme nærmere, hvordan skolens ledelse og lærere, kan tænke, lede og lære ud fra et rigere dialogisk perspektiv på læringssamtaler (Shotter, 2015). Derved forsøger jeg at formulere en anden tænkning som ledelse med læringssamtaler, frem for en feedbackkultur, med udgangspunkt i processuel og performativ tænkning (Timperley & Hattie, 2007 og Timperley, 2015: s 7-12).

Til sidst vil jeg i kapitel 8 formulere ledelse og læring med læringssamtaler på Vadum skole i lyset af ovenstående teori og empiri. Det formulerede grundlag forventes at være dynamisk, så det kan være grundlag for en vilkårlig proces eller metode, som ledelsen måtte vælge.

4.3 METODISK UDVIKLING AF LÆRINGSSAMTALER

Min metodiske tilgang er induktiv, da jeg ønsker at undersøge ledelsesform og indhold på et ledelsestiltag med udgangspunkt i data der repræsenterer medarbejdernes opfattelser og vurderinger af inklusionsarbejdet på skolen. Jeg generaliserer derved

ledelsesform og indhold for læringssamtaler på basis af lokale kvalitative data (Brinkmann, 2015: s. 241-242). Jeg udforsker dem og lader dataene "tale" for, hvorledes tematisk indhold og form med læringssamtaler skal være (Andresen, 2017: s. 160).

Jeg søger efter svar på, hvordan indhold og ledelsesform med læringssamtaler kan formuleres, så det udvikler det inkluderende læringsfællesskab på Vadum Skole. Mit argument for at undersøge dette, er resultatet af en undersøgelse analyseret i forhold til kendetegnene for det inkluderende læringsfællesskab (Damgaard, 2018). Jeg kender udfaldet i forhold til disse kendetegn, der viser såvel styrker og udviklingsbehov for inklusionsarbejdet på skolen. Men, jeg ved ikke, hvordan dataene taler for læring og ledelse med læringssamtaler, så der skabes retning for udvikling af det inkluderende læringsfællesskab. Derved vil undersøgelsens resultat, og dataene fra denne, udgøre henholdsvis argument og grundlag for at undersøge, hvorledes læringssamtaler kan formuleres med indhold og form (Guldager, 2015: s. 139).

Datagrundlaget analyseres for mønstre i forhold til faktorer for læringssamtaler. Jeg udmønter ikke præcise undersøgelsesspørgsmål eller belyser hypoteser fra disse. Jeg arbejder med en åben hypotese om, at læringssamtaler med et meningsskabende indhold bestemt af medarbejdernes opfattelser af inklusionen, samt en mere responsiv ledelsesform, kan føre til udvikling af skolens inkluderende læringsfællesskab (Guldager, 2015: s. 93). Min undersøgelse opbygger på den ene side form og indhold med læringssamtaler bottom-up ud fra lærernes respons. Men, formulerer ledelse med læringssamtaler ud fra et top-down perspektiv på den anden side.

Jeg supplerer med interview af ressourceperson i forvaltningen, hvilket har været nødvendigt for at fastlægge de strategiske forudsætninger for kommunens anvendelse af de centrale teorier og begreber.

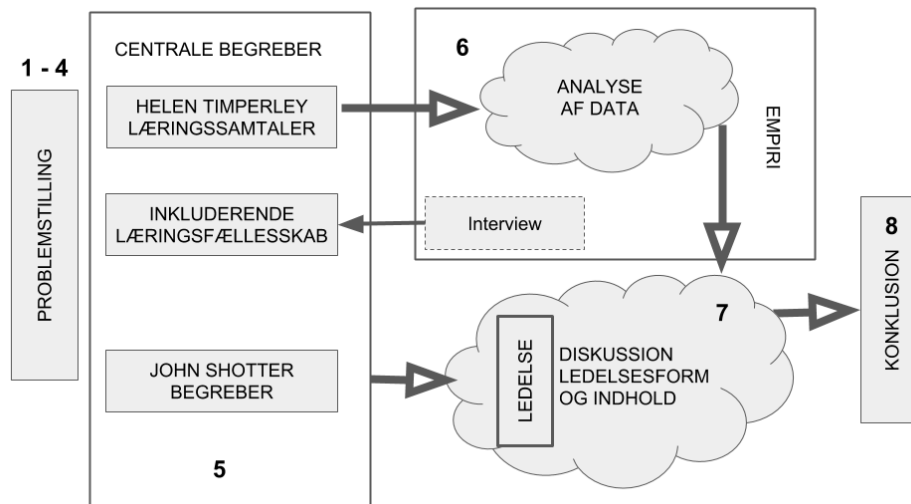
4.4 OPBYGNING OG STRUKTUR

Mit design er konstruktivistisk og beskrivende, idet den beskriver hvem, hvad og hvordan ledelse med læringssamtaler kan bidrage til at opnå udvikling af det inkluderende læringsfællesskab (Andreasen, 2017: s. 86). Da jeg beskriver et afgrænset og konkret tilfælde, Vadum Skole, vil min metode bære præg af et casestudie. Der er dog ikke tale om et soleklart casestudie, da der ikke er en detaljeret undersøgelse af hele casen. Derimod er specialet en indledende undersøgelse, der skaber forudsætning for en lærings og ledelse med læringssamtaler på Vadum skole på sigt (Andreasen, 2017: s. 88).

Samlet set bygger mit speciale på en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg med på den ene side dekonstruerer teori om læringssamtaler, og fragmenterer

medarbejderundersøgelsen om inklusion på skolen, på den anden side, gennemfører en narrativ integration med teori af John Shotter (Andreasen, 2017: s. 46).

Metoden er induktiv som redegjort i kapitel 1-4, hvor den fulde problemstilling skitseres. I kapitel 5 vil jeg analysere det teoretiske og strategiske udgangspunkt som udgør begrebet "Læringssamtaler" og "Det inkluderende læringsfællesskab". I kapitel 6,



Figur 1: Rapportens metodiske struktur

vil jeg analysere de empiriske data fra medarbejderundersøgelsen i forhold til de teoretiske faktorer der udgør teorien om læringssamtaler, så læringssamtaler formuleres ud fra medarbejdernes egne opfattelser af inklusionsarbejdet. Jeg undersøger mønstre ud fra min dekonstruktion af teorien om læringssamtaler i kapitel 6 afdækker for at afdække form og indhold der skaber mening for medarbejderne. På baggrund af de afdækkede fragmenter i kapitel 6, vil jeg i kapitel 7 diskutere, hvordan ledelse med læringssamtaler med John Shotter kan formuleres. I kapitel 8 konkluderes der kort i forhold til problemformuleringen, idet der formuleres den samlede form og indhold af ledelse og læring med læringssamtaler med henblik på at udvikle det inkluderende læringsfællesskab. Jeg forventer at kunne perspektivere forhold, der vurderes interessante for skoler og forskere med tilsvarende udfordringer og organisationen. Et figurativt design for rapporten er angivet i Figur 1.

5 TEORETISKE BEGREBER

Hvorledes skal form og indhold med læringssamtaler mellem ledelse og pædagogisk personale være, så det styrker skolens professionelle udvikling af det inkluderende læringsfællesskab? For at besvare dette spørgsmål, er der behov for en teoretisk

beskrivende analyse, hvor de væsentligste begreber i problemformuleringen diskuteres. Dette kræver en analytisk beskrivelse af:

- Læringssamtaler, med henblik på at finde mønstre i undersøgelsen der skaber meningsfuld indhold og form med læringssamtaler med lærerne. De overordnede faktorer til brug for analyse af medarbejderundersøgelsens kvalitative data i kapitel 6 (Timperley, 2016) er afdækket i afsnit 5.1.
- Det inkluderende læringsfællesskab, med henblik på at forstå den fælles overordnede kontekst som læringssamtaler skal ledes i retning af (Hargreaves og Fullan, 2017).
- Læring med dialog inspireret af John Shotter, som ledelse med læringssamtaler med henblik på at styrke det inkluderende læringsfællesskab (Shotter, 2015)

5.1 LÆRINGSSAMTALER

Hvordan skal teori om læringssamtaler dekonstrueres og beskrives, så der kan afdækkes temaer, barrierer og fremmende faktorer for læringssamtaler på Vadum skole?

Teorien om læringssamtaler beskrives i dette afsnit analytisk med henblik på at udlede de teoretiske faktorer der udgør Timperley's teori. Disse faktorer anvendes til at finde mønstre i medarbejderundersøgelsens data, således, at personalets respons indgår i indholdet af læringssamtalerne og derved skaber mening. Hensigten er at undersøge de fælles muligheder, udfordringer og nye handlingsveje der er i arbejdet omkring udviklingen af det inkluderende læringsfællesskab. Analysen af dataene findes i kapitel 6 og bilag 1, mens den beskrivende analyse af teorien bag læringssamtaler følger herefter.

I den aktuelle forskning, anvender Timperley begrebet "Professional Conversations", hvilket kommunen har oversat til "Professionelle Læringssamtaler" – benævnt "Læringssamtaler" i såvel kommunens materiale og i dette speciale. Der er tale om metaforskning, hvor Timperley har samlet viden fra en mængde artikler om læring. Timperley's forskning benævner i særlig grad professionel feedback mellem lærere og elever som grundlaget for læringssamtaler. Læringssamtaler har et stærkt performativt sigte i forskningen (Timperley & Hattie, 2007), mens der i kommunens materiale lægges mere op til et bredere perspektiv.

Som grundlag for sin forskning tager Timperley det standpunkt, at professionel udvikling, læringsudvikling, afhænger af den kvalitet som lærerne har i deres faglige samtaler. Kvaliteten opstår, når lærere skaber mening med hinanden, og når de lærer fra andre med specialiseret ekspertise, eks. eksperter/vejledere. Det er oversættelsen

af samtalen til konkret viden, der skaber grundlag for mulige handlinger. Forskning viser, at når vi sikrer lærere mulighed for at diskutere deres praksis med kolleger, så har ledelsen et effektivt tiltag der også skaber bedre resultater (Timperley, 2015: s. 4). Denne type læringssamtaler, er dog ikke normalbilledet. Tendensen er snarere, at professionelle lærere taler i generaliserede vendinger, hvorved der ikke sker deling af tavs eller eksplicit viden. På samme måde, overser lærere gerne forskellene i deres metoder og perspektiver, for at undgå at støde hinanden som kolleger.

Timperley's metaforskning identificerer videnskabelige artikler og forskning, der viser, at læringssamtaler skaber praksisændringer og tiltag der forbedrede elevresultater. Timperley's primære kriterium var at finde data der redegjorde for systematiske forbedringer i elevprogression, som videnskabeligt kunne henføres til kvaliteten af læringssamtaler. Men, det var faktisk ikke muligt at finde forskning, hvor alle kriterier var opfyldt. Timperley skitserer dog, at sådan evidens, vil kræve et mix af forskningsperspektiver i overbevisninger, praksis, indhold og viden for at opnå og dokumentere en nuanceret effekt. Forskningen viser sig for kompleks til et ensidigt fokus på kun en af de nævnte perspektiver.

Læringssamtaler kan ikke stå alene, men må antages at kunne inddrage en del kontekstuelle forhold og vilkår. Læringssamtaler som ledelsesværktøj og organisationstiltag må anses meget åbent. Dette bekræftes af forskningen der afdækker, at der ikke kan findes et strengt teknokratisk perspektiv, hvorfor kun adaptive processer kan udgøre læringssamtaler (Timperley, 2015: s.5). Timperley's forskning isolerer de overordnede faktorer, hvor læringssamtaler både fremmes og hæmmes. Disse faktorer er interessante, ved udvikling af læringssamtaler i organisationen.

Lærerne har svært ved at oversætte ny viden til kompleksiteten af deres egen klasseundervisning, selvom de er meget motiveret for at gøre det (Timperley, 2015: s. 9 og Kennedy, 1999). En tilsvarende konklusion kommer Micki Sonne Kaa Sunesen frem til i sin Ph.d. afhandling. Han beskriver, at den professionelles læring i en pædagogisk kontekst, ikke kan bæres af den enkelte lærer. Men læring sker, når lærere skaber viden i tæt samarbejde med deres kolleger, støttet af ledere i læringsorienterede supportsystemer (Sunesen, 2016). Netop kontekstafhængige og læringsorienterede supportsystemer og samarbejdskulturer beskrives også af Hargreaves og Fullan i deres forskning om "Professionel Kapital" (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 137ff). Læringssamtaler kan derved opfattes som en support der skaber fokus på elevernes læring og lærernes praksis og kan indgå i en cyklisk ledelsesproces (Timperley, 2018: s. 87-104).

Fælles for forskningen er en tendens til at se på læring udefra og ind, frem for indefra og ud. Jeg tillader mig her at efterlyse et perspektiv, hvor ledelse gennemføres *med* læring, frem for defineret *af* læring som genstand. Et andet ledelsesfokus end læreren problematiseret som "privatpraktiserende" eller immun over for forandring. Hargreaves og Fullan beskriver "klassekonservatisme" som et problem i ledelse af lærerne (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 133), og indikerer en mulig kulturmæssig barriere for kollektiv læring i lærerfaget. En anden undersøgelse fra DPU fastslår, at indholdet af de møder som lærere afholder kun indeholder knap 10% læringsindhold (Tingleff, 2012), de 90% er praktiske forhold og omtale af uregerlige elever.

Læringssamtaler defineres af Aalborg kommune bredt som noget der sker både mellem professionelle og med børn. Timperley derimod, definerer kun læringssamtaler som professionelle samtaler der fremmer kollegialitet og egen effektivitet ved videndeling om praksis og information om ny viden.

Table 1. Conversations in scope and not in scope for the review.

Conversations within scope	Conversations not in scope
Lesson observation and feedback (peer and school leader)	Performance management conversations
Peer to peer conversations e.g. focus on curriculum, teacher practice and strategies, student learning	Employment/Industrial conversations
Career development	Conversations with parents
School leader to teacher	Conversations with students
Coaching	Administrative conversations
Mentoring	Written feedback
Goal-setting and achievement	
Induction	

Figur 2: Samtaler om og udenfor læring (Timperley, 2015)

Læringssamtaler er ikke samtaler om performance- og produktionsmål, forældre- eller elevsamtaler, administrative samtaler eller skriftlig feedback jf. Figur 2. Dette indebærer, at eks. MUS-samtaler ikke på forhånd kan kategoriseres som læringssamtaler uden en væsentlig ændring af form og indhold, ligeledes er læringssamtaler ikke samtaler med og mellem elever. Men, læringssamtaler i Aalborg kommune dækker over alle samtaler om læring på alle niveauer i skoleforvaltningen (Aalborg, 2017). En læringssamtale er også samtaler på klassen, eller med eleven, om læring. Dette giver et teoretisk paradoks mellem, hvad forskningsmaterialet angiver og den måde det skitseres af Aalborg kommune. Forskningen skitserer derimod, at grundlaget for læringssamtaler er feedback, mellem især lærer og elev. Det er derfor nødvendigt at skelne mellem Aalborg kommunes udvidede begreb og forskningens begreb.

Læringssamtaler i dette speciale henvender sig til den professionelle læringssamtale mellem mere ligeværdige parter, med særligt fokus på ledelse med læringssamtaler. Når jeg i rapporten anvender begrebet læringssamtaler, er det med et fokus på professionelle læringssamtaler, med mindre andet angives.

Et nøglefokus i at handle adaptivt som lærer er læringsbevægelse. Bevægelsen fra passivt at positionere sig og lade andre ændre praksis, til mere aktiv positionering, hvor lærere selv søger viden fra flere sider og niveauer. Den adaptive lærer får feedback fra elever, ressourcepersoner og leder, frem for at andre tilbyder det (Timperley, 2015: s. 7). Læringssamtaler er en processuel tilgang. Som forsker får jeg indtryk af, at kun "feedback" som dialogisk grundlag udgør fundamentet for den respons. Dette skaber en positionering, hvor refleksionen alene er begrænset til "feedback" som grundlaget for læringssamtaler. Dette er interessant, da Timperley anvender begrebet "adaptiv" som ikke må sammenlignes med aktuel promovering af adaptive teknologiske læringsmidler, eller et ensidigt fokus på næste udviklingsniveau som Vygotsky er fortaler for. Forskningen indikerer et bredere processuelt/cyklisk perspektiv (Qvortrup, 2017: s. 54 & Timperley, 2018: s. 25-27). Læringssamtaler er alligevel afgrænset til feedback som kommunikativt grundlag, hvor lærerne skal udfordres i forhold til elevernes præstationer (Timperley, 2018: s. 99), hvilket synes at bekræfte det performative fokus og behovet for et rigere begreb.

En søgning på begrebet "innovation" i Timperley's forskningsrapport resulterede kun i ét udslag - titlen på en kilde (Timperley, 2015). Jeg har ikke fundet sanselige, æstetiske, pragmatiske, fænomenologiske og faktorer i den situerede undersøgelse af elevens læring i forskningen. Derved er der en risiko for, at udfordringer løses ved ensretning, hvor der tillæres ikke at omtale denne kritisk. Dette kan risikere at påtvinge læringssamtaler en form, der bæres af mere konkurrence frem for sansning og innovation (Shotter, 2017: s. 70).

Læringssamtaler må i kraft af ovenstående opfattes som et komplekst dialogisk begreb, hvor læringssamtaler forudsættes at føre til refleksive processer som har effekt på outcome. Forskningen afdækker faktorer som bruges til at identificere, hvad der fremmer hhv. hæmmer form og indhold af læringssamtaler (Timperley, 2015: s. 10-12):

- Kontekst.
- Relationer.
- Ressourcer der understøtter læring.
- Læringsprocesser.
- Transfer af viden.
- Kultur.

Faktorerne er ikke ensidige eller uafhængige af hinanden, men må betragtes som overlappende. Disse faktorer beskrives med henblik på afdækning af mønstre i lærernes respons.

5.1.1 Kontekst

Den kontekstuelle faktor, både afgør og påvirkes af de andre faktorer. Et interessant argument for en kontekstuel barriere, er behovet for en fundamental ændring af de strukturer der kendetegner skolernes styring i dag (Vescio et. al 2008, i Timperley, 2015: s. 10), hvilket indikerer et behov for en anden tænkning af skole- og læringsledelse i dag. Konteksten defineres derved ikke kun af fysiske forhold, men af såvel mikro-, makro- og mesofaktorer, herunder nationale traditioner og lokale skolemæssige sammenhænge. Denne rapport tager udgangspunkt i meso- og mikroniveau. Aalborg kommune har tilsvarende defineret kontekst som:

Danner rammen om alle de andre betingelser og processer og har til formål at forme de professionelle samtaler, men formes samtidig af dem. Konteksten omfatter også nationale, regionale, kommunale og skolemæssige sammenhænge, såvel som den professionelle læringskontekst, hvori samtalerne finder sted.

Aalborg Kommune, 2018

Jeg bemærker dog, at Aalborg kommune specifikt nævner "Professionelle Læringssamtaler" frem for det generaliserede begreb der anvendes andre steder i deres strategi, hvilket kan virke forstyrrende i lyset af kommunens holistiske syn. Professionelle læringssamtaler betragtes som samtaler om elevernes læring mellem ligesindede, mens læringssamtaler ses som et overbegreb for refleksioner over læring uanset niveau. Et tilsvarende perspektiv finder jeg i en undersøgelse af højt præsterende skoler i Norge. Netop en ledelsestænkning, hvor arbejdet med refleksioner i team blev understøttet, er fremhævet som den væsentligste kontekstuelle faktor for forbedringer af skolernes præstationer (Grandemo, 2017).

De primære kontekstuelle strukturer for skolen er, ifølge Grandemo, skolens teamstruktur, særligt de team der skal være genstand for ledelse med læringssamtaler. Mere specifikt de omstændigheder på mikro- og mesoniveau, som ledelsen skal medtænke i læringssamtaler.

Ved afdækning af kontekstuelle faktorer der hæmmer eller fremmer ledelse med læringssamtaler, leder jeg efter respons som angiver strukturelle lejligheder og omstændigheder for læringssamtaler skaber mening for personalet. Men, den

kontekstuelle faktor påvirker, og påvirkes af de øvrige faktorer, idet især ledelse, organisation, sprog og adfærd kendetegner denne (Timperley, 2015: s. 10 og 23). Derved risikerer jeg, at en stor del af de andre faktorer også kan tilskrives en kontekstuel mening på samme tid. I min søgen efter mønstre i undersøgelsens data, vil jeg derfor udelukke denne faktor, og i stedet sidestille den med kontekstuelle forhold, hvor det inkluderende læringsfællesskab er ramme. Form, især ledelsesform, bliver derved betragtet som kontekst og defineres som de omstændigheder og lejligheder der udgør ledelse og læringssamtaler i kapitel 7. Jeg betragter derved "kontekst" som en faktor, der generelt set er mere bestemt af form og ledelse af læringssamtalerne frem for indholdet.

5.1.2 Relationer

For at ny viden og kompetence kan føre til effektfulde ændringer af praksis, er der behov for at lærerne støttes i at lære det de har behov for, og tilsvarende støttes og motiveres i at gennemføre de nødvendige ændringer (Timperley, 2015: s. 10). Sunesen undersøger et tilsvarende forhold, hvor personalet skulle deltage i et specifikt kompetenceudviklingsforløb om inklusion (Sunesen, 2017). Sunesen afdækker faktorer, som personalet oplever fremmende og hæmmende, i et forløb med elevernes læring i et inklusionsperspektiv. Kompetenceudvikling har generelt svære vilkår i grundskolen, men særligt de relationelle faktorer mellem lærere og ledere/lærere viste sig hæmmende. Der efterspørges mere nærvær i form af tydelig eksplicit formål ved ledelsesintervention og -tiltag, samt prioritering med ressourcer til kommunikation med teamet. Læring der fører til ændring af praksis kan ikke bæres af personalet eller ledelsen alene (Sunesen, 2017: s. 269). Hargreaves og Fullan skitserer en tilsvarende viden fra Susan Rosenholz, hvor der advares mod en fremmedgjorthed mellem ledelse og lærere (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 133), som den dag i dag stadig må anses for aktuel.

Læringssamtaler er en fælles kompetenceudvikling, hvor ledelsens rolle skal medtænkes ligeværdigt og engageret. En ledelsesform med en tættere og tillidsskabende relation. Omvendt fungerer det som en barriere, når tiltag og viden presses over lærerne, eller hvis dialog om læring bliver til ensidig feedback. En feedbackkultur er med andre ord ikke strukturelt begrænset kommunikation, som opfattes ubehagelig. Der skal skelnes mellem tvang med kritik og udfordringer med positiv konkurrence. Forskning understreger, at lærere ofte føler sig truet når de modtager evaluerende feedback (Timperley, 2015: s. 10-11). Dette forhindrer reflektiv læring og ændringer af praksis og taler for et nysyn på den klassiske dialogform. Der eksisterer en spænding i, på den ene side at skabe tillidsfulde og respektfulde relationer, hvor lærerne tager ejerskab, så de kan udvikle sig og forandre praksis. På den anden

side, en lyst til at blive udfordret og tale om læring, sætte sig selv i spil samt tillidsfuldt at lade sig inspirere og ikke kun udfordres af andre (ibid.). Aalborg kommune definerer dette som (Aalborg, 2017):

Relationer præget af høj grad af tillid, lyst til at udfordre og gensidig respekt for at udvikle ejerskab i forhold til at styrke læringsudbyttet.

Aalborg Kommune, 2018

Af ovenstående analyse kan jeg udlede, at respons må anses som fremmede eller en barriere under relationer som faktor, når der italesættes relationer, tillid, kollegialitet, medejerskab, nærvær af ledelse, opbakning eller udfordring, konkurrence og stress/pres fra ledelse/medarbejdere/forandringer.

5.1.3 Ressourcer

Ressourcerne skal understøtte læring specifikt, hvis de skal fremme præstationer. Der beskrives socialt konstruerede artefakter (værktøj) der kan virke fremmede. Eksempelvis referater og dokumenteret viden er fremhævet som effektive værktøj. Der er derved tale om primært kommunikative værktøjer der visualiserer erfaringer, relevans og viden fra en opnået ekspertise. Disse værktøjer fungerer som et stillads for meningsskabelse i læringssamtaler (Timperley, 2015: s. 11). Som nævnt under afsnittet "relationer", benævner Sunesen det væsentlige i, at ledelsen prioriterer deres personlige ressourcer til udviklingen. Der skal derudover tildeles rammer og vilkår, især tid (Sunesen, 2017: s. 271). Denne tid skal øremærkes til dialogen om læring, og den klassiske koordination af praktiske opgaver. Michael Fullan konstaterer tilsvarende, at netop kollegiale refleksions- og samarbejdsprocesser kræver et fokus, ikke kun på forbedring af egen praksis og egne refleksioner, men på direkte involvering i udviklingen og formen der skal udvikle praksis (Grandemo, 2017: s. 25). Der skal med andre ord udnyttes enhver lejlighed og omstændighed for læringssamtaler.

Ressourcerne argumenteres i højere grad som menneskelige, frem for systemiske eller it-baserede. Uanset ressourcepersonernes rolle, har de til opgave at fastholde deltagernes fokus på læringsgenstanden og behovet for vidensopbygning. Dette lægger op til, at især medtænkning af tavs viden, frem for formelle kvalifikationer skal indgå. (Timperley, 2015: s. 10 & 53).

*Der skal være de rette ressourcer til rådighed i form af kommunikative værktøjer og ekspertise i forhold til at hjælpe med at identificere effektiv praksis og relevant evidens
Aalborg Kommune, 2018*

Af ovenstående analyse kan jeg udlede, at respons der er fremmende eller en barriere under denne faktor, skal jeg lede efter respons der italesætter ressourcer generelt, tid til læring/udvikling, strukturer, tid til samarbejde i team, rammer, vilkår og ledelsesinvolvering for kompetenceudvikling.

5.1.4 Læringsprocesser

En af de største udfordringer er den formaliserede uddannelse af lærere og udvikling af allerede uddannede lærere. Udfordringen er den manglende dialog om lærernes opfattelse af verden, og evnen til at medtænke denne eller at udfordre den. Uddannelsen af lærere opbygges ofte omkring spørgsmålene: Hvad der er vigtigt at lære, Hvordan eleverne lærer og, hvordan elever bedst undervises (Timperley, 2015: s. 11-12). Konsekvensen er, at lærere opfatter nye ideer som noget de allerede har lært, selvom ny viden og erfaring kun overfladisk ses i egen praksis. Dette giver en standardpraksis som bl.a. Susan Rosenholz kaldte "klasseværelsekonserverisme" (Hargreaves og Fullan 2017: side 132-133) allerede i 1980'erne. Skolelærere og skoleledere bliver ofte professionelt fremmedgjorte i forhold til hinanden og, der skabes et miljø, hvor en succesrig præstation mødes med en fjendtlig indstilling. Dette opfatter jeg meningsmæssigt som tendensen til at sige "det har vi prøvet", eller "det gør vi allerede", frem for at gribe lejligheden og omstændigheden til at tale om læring. Kombineret med en generel tilsidesættelse af, at ledelsen må blande sig i det daglige virke, opstår der anklagende titler af lærere som eks. "Privatpraktiserende". Dette illustrerer et samarbejde der er kørt fast, og som er baseret på anekdoter, frem for en læringskultur (Hargreaves og Fullan 2017: side 137-138). Læringsprocesser mellem ledelse og lærere, samt lærerne imellem, er samarbejde eller sparring, med form og indhold, hvor lærere og ledelse har "Fælles arbejde". En form, hvor lærere er i stand til at planlægge, undersøge og gennemføre undervisning med hinanden og andre – en mere adaptiv og refleksiv læring. En selvregulerende og metakognitiv læringskultur: Det at tænke selv, og det at tænke det med andre. Den metakognitive opmærksomhed på andres tænkning, får læreren til at reflektere over, hvorledes andres og egen viden og tænkning kan bruges. I stedet for, som lærer, at være afhængig af eksterne specialisters viden i form af eksterne kurser eller standardforløb. Med andre ord, at træde ud af kulturen, hvor

kun eksperter bruges til at udvikle eller undervise ikke-eksperter, og i stedet udvikle samarbejdet (Sunesen, 2017: s. 76).

Aalborg kommune beskriver dette område i sin strategi om læringssamtaler som:

Et klart og tydeligt formål og strukturerede processer, der engagerer og afprøver ideer og løsninger omkring mulige årsager til undervisnings- og læring(s)problematikker.
Aalborg Kommune, 2018

Af ovenstående analyse kan jeg udlede, at respons der indikerer læringsprocesser som fremmede faktor eller barriere, skal italesætte brugen af specialister og vejledere, feedback, evaluering, sparring, tænkning, refleksion med strukturer og processer, som forudsætning for læring/udvikling kan finde sted.

5.1.5 Viden

Når opnået relevant viden ikke anvendes i en undervisningsverden, er det undervisningsfejl, og i værste fald fejllindlæring (Timperley, 2015: s. 12). Viden om undervisning ikke separeres fra udførelsen, som to uafhængige størrelser. Carrie Leane forskning om social kapital, hvor hun målte såvel kvaliteten af den enkelte lærer (Menneskelig kapital), samt hvor meget lærerne arbejdede sammen (Social kapital), viste at skoler med en høj social kapital præsterede højere end skoler med ringe social kapital (Hargraves og Fullan, 2017: s. 116). Dette kunne indikere, at viden skabt i fællesskaber, skaber en udvikling i elevernes præstationer. Det at se den enkelte lærer som den væsentligste enkeltfaktor for elevernes læring, kan derfor vise sig ubetydelig, såfremt den ikke bringes i spil i fællesskab med andre professionelle. Viden konstrueres i samspillet mellem menneskelige erfaringer og deres adfærd. I forhold til undervisning er pointen, at læreren selv skal være aktiv for at læring finder sted. Det er ikke nok, at lærerne taler med en ekspert eller vejleder. Den overførte viden bør følges op med eks. prøvehandling, diskussion, erfaringsudveksling med andre og eksperimenter (Illeris, 2015: s. 81). Den professionelle læringssamtale er dialog om viden. Lærere udnytter et mix af teori, praksis og tilbagemeldinger fra elever i deres daglige virke. Den største udfordring er at anvende teoretiseret viden eller andres erfaringer, når læreren møder klasseværelsets udfordringer i praksis. Dette opdagede Michael S. Garet, da to individuelle professionelle udviklingsforløb ikke fik signifikant indflydelse på elevernes præstationer (Garet, 2008: s. XV og 58). Professionelle læringssamtaler ses lejlighed og omstændighed til at implementere viden i praksis, ved at sikre engagerede processer og

rammer, som sikrer, at opnået viden medtænkes i et fællesskab. Aalborg kommune formulerer dette strategisk som:

*Udvikle og anvende forbedre/revideret/ny handlingsrettet viden til praksis.
Aalborg Kommune, 2018*

Kommunen angiver et strategisk fokus, hvor der såvel udvikles og anvendes viden. Der gives udtryk for handlingsorienteret videnproduktion, hvor ny viden forandrer praksis.

Af ovenstående analyse kan jeg udlede, at respons der indikerer viden som faktor skal italesætter eks. viden, fora og videnproduktion, deling af viden, erfaringer med praksis, og samarbejde. Der skelnes derved mellem viden og læreprocesser, ved at viden kan opnås gennem alment samarbejde i fora, mens læringsprocesser kræver et angivet tema/behov eller læringsformål.

5.1.6 Kultur

Timperley tager udgangspunkt i, at kultur er de grundlæggende holdninger som individerne i en organisation deler, og som former beslutninger og praksis (Timperley, 2015: s. 12). Derved former kulturen også form og indhold af læringssamtaler hvor holdninger er selvforstærkende rutiner. Præmisserne for at arbejde adaptivt med professionel læring, gælder både organisationen og individet. Begge skal være motiveret, og moralsk indstillet på, at forbedre elevernes outcome, gennem produktion af viden og udvikling af praksis. Overordnet er formålet med læringssamtaler i en feedbackkultur at skabe forbedringer uanset samtalerne indhold og form. Læringskulturen gennemsyrrer alle niveauer af skolens organisation. Grandemo afdækker, at en læringskultur indebærer en ledelseskultur, hvor ledelsen er villig til at båndlægge timer til professionel læring i reflekterende team (Grandemo, 2015: s. 29). Kun på denne måde, kan der opretholdes en læringskultur på et individuelt og organisatorisk niveau. Aalborg kommune formulerer dette strategisk således:

*En undersøgende og problemløsende kultur med en fælles ansvarsfølelse for at løse problemer og gøre en forskel.
Aalborg Kommune, 2018*

Der lægges op til en mere fælles ledelseskultur i Aalborg kommune, hvor ledelse skal understøtte en undersøgende og problemløsende kultur i fællesskaber. Der er ikke tale

om terpende eller undtagende kultur. Lærerne skal opfattes som del af noget større. En læringskultur båret af reflekterende teamkultur eller en generel reflekterende adfærd (Grandemo, 2015: s. 29-30). Dette kræver et fokus, hvor det kan blive nødvendigt at ændre måden arbejdet bliver gjort på (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 55). En sådan kultur kan ikke pålægges. Kulturen skal opbygges og skabes sammen og med lærerne (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 69-70), altså med udgangspunkt i en eksisterende kultur frem for en ny.

Af ovenstående analyse kan jeg udlede, at respons der kan henføres til kultur som faktor italesætter eksisterende lærings- og inklusionskultur. I undersøgelsens data, skal jeg lede efter mønstre i respons som fremmer en refleksionskultur eller som kan være en barriere. Jeg leder efter respons der italesætter kultur-elementer, hvor der eksempelvis indgår respons om fælles læring, samarbejdskultur, teamkultur, læringskultur, tilpasning/adaption af hverdagen og problemløsning, som overordnede elementer at tænke skole på.

5.2 DET INKLUDERENDE LÆRINGSFÆLLESSKAB

Hvorledes kan det inkluderende læringsfællesskab og læringssamtaler med John Shotter formuleres?

For at svare på dette spørgsmål undersøges i dette afsnit det inkluderende læringsfællesskab som begreb, hvorefter læringssamtaler med Shotter analyseres i afsnit 5.3. I afsnit 5.4 formuleres læringssamtaler med John Shotter.

I min søgen efter oprindelse for det inkluderende læringsfællesskab som begreb, fandt jeg ikke, at begrebet var anvendt i andet forskningsmateriale. I mine første undersøgelser kunne jeg ikke finde svar på, hvilken teori der lå bag et "inkluderende læringsfællesskab". Det var muligt at finde et par kilder der beskrev inklusion i læringsfællesskaber, men ikke kilder der beskrev, hverken form eller indhold af et inkluderende læringsfællesskab. Ligeledes fandt jeg ikke kilder der beskrev de kendetegn som kommunen opstillede i deres strategi. Det nærmeste jeg kom var en rapport om tegn på god inklusion i Vordingborg kommune (Engsig m.fl., 2016). Jeg anmodede derfor om et interview med Brian Klitgaard. Der er tale om et strategisk udgangspunkt, hvor man grundlæggende lod sig inspirere af forskellige teoretiske tendenser omkring inklusion, som der ikke kan henvises eksplicit til (Klitgaard, 2019).

Set i lyset af tendenser i forskningen om læringsledelse, er det nærliggende at spørge, om et inkluderende læringsfællesskab er et professionelt læringsfællesskab om inklusion. Forskellen er i sin enkelthed, at det inkluderende læringsfællesskab alene definerer nogle kendetegn der skaber retning for, at praksis på den lokale skole er

inkluderende (Aalborg, 2015). Til forskel er "Det Professionelle Læringsfællesskab" en proces (Qvortrup, 2017: s. 15-16), hvor inklusion kan betragtes som et tema i denne proces.

Da vi nu har stadfæstet at begreberne i deres helhed repræsenterer hhv. en bevægelse, hvor der udvikles for at opnå organisatoriske kendetegn, er det nærliggende at se på begrebet "læringsfællesskab" som fællesnævner.

5.2.1 Læringsfællesskab

Siden PLF blev opfundet i 1990'erne af Shirley Hord, har "fællesskaber" været brugt til at udvikle lærernes evne til at forbedre og forandre professionel praksis (Hargraves og Fullan, 2017: s. 153). Kommunalt set, er hele skolen at betragte som ét inkluderende læringsfællesskab, og ikke kun et fællesskab, hvor lærere arbejder sammen i længerevarende strukturer og organiseringer som det beskrives (ibid.). Det inkluderende læringsfællesskaber deler semantisk to ud af tre begreber med PLF:

1. Fællesskaber:

Længerevarende forpligtigende samarbejde i team/grupper/afdelinger med et kollektivt ansvar for fælles mål som professionelle og mennesker.

2. Læringsfællesskaber:

Der er fokus på forbedringer motiveret af elevernes læring som kerneopgaven

Det første element "Professionel" er erstattet med "Inkluderende" for at skabe strategisk fokus. Oprigtige fortalere for læringsfællesskaber er ydmyge og selvreflekterende, og opmærksomme på at de kan komme i en situation, hvor de går over stregen (Hargreaves & Fullan, 2017: s. 157 og 161-162). Det kræver en dialektisk, frem for en ideologisk, fornemmelse for ledelse, hvor forskning synes at afdække konkrete kendetegn for god ledelse af læringsfællesskaber:

- Lærerne blev trukket (red.: nudged) ind til forandring til noget der gav ny energi. Men også skubbet til at reflektere over nuværende praksis.
- Der var klart fokus for læringsfællesskabet.
- Der var både en fornemmelse af vigtighed og tålmodighed til at opnå relationer og tillid.
- Ledelsen er på den ene side fast og insisterende, men også ydmyg og åben i processen.

Kendetegnene benævnes som "modig" ledelse.

I min søgen efter handlingsanvisninger på de ledelsesmæssige kendetegn, faldt jeg ikke kun over de værdibaserede udsagn som Hargreaves & Fullan opstiller, men over en

mængde af råd og strategier for forandringsprocesser. Men, jeg fandt ikke perspektiver der tager udgangspunkt i at "invitere" og "tiltrække" læreren til forandring og refleksion. Dette inspirerer tillige John Shotter forståelsen af organisationen som en bevægelse, og derved også læringsledelse som ledelse af en bevægelse – eller forandring om man vil. Tanken om en reflekterende vejledende ledelse i det inkluderende læringsfællesskab i bevægelse synes oplagt til en læringsfokuseret kulturændring, frem for en mere eller mindre magtpålagt positionering ovenfra. Ledelse med det inkluderende læringsfællesskab er i ovenstående afdækket som et behov for flerstemmighed, frem for en statisk positionering og påvirkning af lærerne. Jeg ser derfor et behov for en rigere begrebskultur end feedbackkultur isoleret set, såfremt der skal skabes motiveret forandring med læringssamtaler.

5.3 ET RIGERE SAMTALEBEGREB.

Læringssamtaler som begreb, giver semantisk set, et fokus på dialog om læring. For at skabe et rigere begreb end kun feedback som respons, er det nødvendigt med en beskrivende analyse af udvalgte begreber fra John Shotters ordbog, der understøtter et rigere responsiv samtaleperspektiv (Shotter, 2015: s. 46-156).

5.3.1 At skabe omstændigheder.

At skabe omstændigheder for samtaler om læring, handler om at øve sig i nye muligheder og handlinger. Relevant viden og udforskede muligheder behøver ikke være samme ting. En ensidig fokusering på evidens, hvad der er vigtigt at lære eller, hvordan eleverne lærer eller bedst undervises (Timperley, 2015: s. 11-12), skal drejes til dialog der inddrager forskellige forestillinger og modstillinger, så der undgås en for læreren standardiseret undervisningspraksis. Dette kendetegnes af bl.a. Susan Rosenholz som "klasseværelsekonserverisme" (Hargreaves og Fullan 2017: side 132-133).

Men, ægte innovativ forandring kan ikke planlægges, eller sættes som en fastlagt dagsorden eller proces. Effektiv undervisning er ikke nødvendigvis udtryk for innovation bare fordi det virker. Der kan argumenteres for at dette blot ville være en anden form for konservatisme. Omstændigheder kan derimod forberedes ved at skabe lejlighed. Dette forhold er svært at beskrive uden at citere Shotter direkte: *Innovative change cannot be planned; but it can be occasioned or circumstanced* (Shotter, 2017: s. 214).

Da udforskningen af det unikke og det udforskede i et undersøgende og responsiv perspektiv, også må anses som læring for fællesskabet og den individuelle lærer, kan dette citat passende omskrives: "Læring i fællesskab der forandrer kan ikke planlægges,

men kan gives lejlighed og omstændighed til at skabe forandringen". Det at skabe en dialogisk omstændighed der skaber nyt, handler derved ikke kun om det fysiske rum eller den rutineprægede dagsorden. Det handler om billedskabelse frem for "liturgi". Metaforiske udsagn der bestemmes af filosofiske overbevisninger, hvor ægte innovation umuligt kan produceres af plan eller en på forhånd fastlagt samtalestrategi (Shotter, 2015: s. 56). I modsat fald risikeres en ensretning af lærerne der næppe understøtter innovation og det udforskede "what if...".

At skabe omstændigheder med læringssamtaler handler om at sikre lejlighed til at tilsidesætte den normative dagsorden i fællesskab. Der er ikke tale om tilsidesættelse af retning, eller udelukkelse af driftsmøder. Derimod at sikre en innovativ og anerkendt praksis ved at prioritere omstændigheder og lejlighed for læringssamtaler med et mere undersøgende og responsiv perspektiv, skarpt opdelt fra normative og strategiske dagsordener. De skæve omstændigheder.

5.3.2 Fælles handling og det dialogiske.

Fælles retning med dialog, handler ikke om detailplanlægning, men om at frigøre sig fra sætninger og indhold der er planlagt på forhånd. Det betyder ikke, at det inkluderende læringsfællesskab ikke skal have retning. Retningen skal med andre ord være tydelig i en sådan grad, at vi bliver spontane i fællesskabets lejlighed og ikke kun er individuelt ansvarlige for en ledelsesmæssig eller egen ensidig forståelse (Shotter, 2015: s 200-201). Læringssamtalen skal i dette dialektiske dialogperspektiv kunne beskrives som en "fælles handlen" med en "relationel responsivitet", der bevæger sig væk fra en "repræsentationel-referentiel" forståelse, hvor viden kun opfattes som simpel overførsel af små datapakker. Dette kan sammenlignes med forskellen på et fællesskab, hvor man normativt ønsker at forstå, hvad en person vil man skal tro, frem for et fællesskab, hvor der er fælles forståelse baseret på gensidig respons. I stedet skal fælles handling ved brug af læringssamtaler tage udgangspunkt i den mening der opstår mellem eks. ledelse og medarbejdere på mere uforudsigelig og forunderlig vis (Shotter, 2015: s. 72 og 201). Vi må ikke træde ind og ud af denne væren i en rigere forståelse af læringssamtaler. Der er behov for et særligt fænomen for at læringssamtaler indgår i gensidigt, responsive relationer med andre (Shotter, 2015: s. 71). Læringssamtaler som dialog der indskrænkes til et traditionelt teammøde i et indskrænket fysisk rum, med en planlagt dagsorden der alene præges af drift, eller feedback løser ikke dette paradoks. Læringssamtaler kan godt underlægges struktur – jeg har intet fundet der taler imod det hos John Shotter. Men, at betragte læringssamtalen ensidigt som et planlagt strukturelt møde kan vise sig hæmmende, da vi dermed ser læringssamtaler som noget der beskues udefra og ind. Læringssamtaler der sigter på diversitet og forskelle ved grænserne og marginerne hos elever, kræver relationel og dialogisk involvering indefra

og ud, særligt på mikroniveau (Shotter, 2015: s. 75). Læringssamtaler skal tænke *med*, frem for *om* elevens og lærernes læring.

I dette perspektiv giver det mening at se læringssamtalen som mere end den professionelle feedback-baserede dialog som beskrevet af Timperley tidligere. Det giver mening, som Aalborg kommune beskriver det, at opfatte læringssamtaler som noget alle i organisationen er *med* om. Shotter legitimerer kommunens udvidelse af begrebet "professionel læringssamtale" til "læringssamtaler" med sit perspektiv. Aalborg kommunes strategi kan i dette perspektiv ses som et mere holistisk syn på dialog om læring, der favner det nærværende, det ligeværdige og innovationen i det professionelle lærerarbejde. Det bliver også naturligt, at se skolen som i en vedvarende læringsbevægelse i løsningen af kerneopgaven. En skole, hvor dialog om læring ses rigere end kun læringssamtaler i en feedbackkultur, hvorved læring kan blive emergerende, ufuldendt og afhængig af levende dynamiske relationer frem for kun fastlåste konceptuelle systemer. Situationen, omstændigheden, bliver med dialogen en tredje aktør der taler med (Shotter, 2015: s. 75). Der er tale om et poetisk forhold i dialogen, hvor situationen som subjekt og deltagerne er forbundet og udvikler hinanden gennem åbenhed og gentagen involvering (ibid.: s. 74). Poesi i dialog om læring handler om forestillingsevne, hvor metaforen og billedet i sproget skaber mening (Shotter, 2017: s. 216). Den poetiske vinkel på læringssamtaler skaber den æstetik i læringssamtalen, som der efterlyses Timperley's forskning. Dette kan sammenlignes med et dramastykke der forener en gruppe af mennesker til et samlet narrativ. Shotter plæderer for at acceptere det unikke som en mulighed for at bevæge sig emergerende og innovativt i samme retning, hvor eks. ledelse fungerer som medforfatter (Shotter, 2017: s. 213).

Af ovenstående kan udledes, at læringssamtaler med Shotter ikke kan komme langt i at etablere kontakt og samtale om læring, hvis der kun tages udgangspunkt i en på forhånd fastlagt plan. Læringssamtaler skal ses som en 3. Aktør. Da det ellers vil ødelægge muligheden for at tale med, og at tale indefra og ud med lærerne (Shotter, 2017: s. 213). Shotter synes at fokusere på disse åbninger i dialogen, hvilket skaber uanede muligheder. Denne omstændighed skaber en rigere kontekst, end Timperley's fokusering på feedback. Der indgår et stærkt bevægeligt og innovativt læringsfokus med læringssamtaler.

5.3.3 Medheds-tænkning

I Timperley's og kommunens beskrivelse af feedback, omtales læring som en noget der tales *om*. En progression eller en performance som ses udefra og ind, og formuleres til almengyldighed på baggrund af progressioner eller hvad der følger af den rationelle logiske nødvendighed som diskuteret i afsnit 5.1. Læringssamtaler i dette perspektiv må

anses som mere monologiske, og læring objekt for én styrende bevidsthed, frem for andres – fleres - bevidsthed (Shotter, 2015: s. 99-100) strategisk set. Med Shotter appelleres der til en anden helhedstænkning, hvor der tænkes og tales *med*, eller i overensstemmelse *med* læringsobjektet, frem for blot at se objektet *læring* som *det*.

Shotter inviterer til at vende os væk fra mødet med nye objekter, ting og begivenheder eks. læringsmål, undervisningsudstyr og observation. I stedet at se læringssamtalen som emergerende ytringer og udtryk fra andre. Eks. samtalen *med* læringsoplevelsen, *med* videnopfattelsen og *med* meningsforståelsen. Denne medheds-væren, kan hjælpe læringssamtaler til at være nyttige for lærerne til at orientere sig med og være responsive med, i stedet for at ignorere (Shotter, 2015: s. 102-103). Sammenlagt kan læring i dette fællesskab beskrives som læring *med* læringssamtaler. Semantisk er dette dog lidt pudsigt og kan virke som dobbelt, men vi må erindre at "læringssamtaler" er oversat fra "Professional Conversations". Denne dobbelthed tydeliggør dog perspektivet fra Shotter.

Denne læringspoesi, eller musikalitet, af forskelligheder i dialog med læring, giver en måde at se på læring, der er i en tæt og personlig kontakt med omgivelserne frem for et ensidigt fokus på progression som objekt i en mere snæver feedbackproces, hvor progression og læring, ses som positiv *konkurrence* for, hvad der progressionsmæssigt er muligt for eleven (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 168-169).

Der kan med Shotter udledes at fællesskabet med læring er mere end fællesskabet og samarbejdskulturen som udviklingen af et produktivt konkurrencedesign. Læringssamtaler er ikke kun en fast møde proces om et progressionsobjekt, men giver mulighed for mødes i en mere emergerende og innovativ bevægelse i nuet. Læringssamtaler er samtaler med læring og begrebsmæssigt kan dette begribes som læring *med* læringssamtaler.

5.3.4 Møder

Shotter tilbyder en måde at forstå den dialogiske bevægelse af organisationens læring der ligger parallelt med vores opfattelse af begrebet "møde". I det daglige er udfordringen at se teammøder som ét, og læringssamtaler som noget rigere. Dette synes at være budskabet i forskning af Lise Tingleff Nielsen, der indikerer, at teammøder og læring er to forskellige verdener (Tingleff, 2012). Shotter ser møder som enhver "intra-aktion". Enhver intra-aktion om læring må opfattes som en læringssamtale. Enhver handling er ikke bestemt af læreren selv og lærerens egne aktiviteter, men er lige så vel formet af lærerens respons med andres handlinger omkring sig (Shotter, 2015: s. 104). Dette gør lærernes handlinger til et "vores", og skaber en dialogisk omstændighed der kan frigøres af klassisk mødestruktur som ledelsen skal skabe lejlighed til. Lone Hersted

beskriver denne intra-aktion som det "dynamiske dialogiske landskab" - et udtryk for det poetiske, hvor kompleksiteten kendetegnes af forskellige udsagn og opfattelser med et retningsbestemt narrativ af sansning, refleksion og handling (Shotter, 2015: s. 213-214). Denne filosofiske beskrivelse af det dialogiske rum, er i tråd med en samfundstendens hvor, grænserne mellem, hvad der er arbejdsliv og hvad der er privat efterhånden flyder sammen, så der opstår et nyt dialogisk spillerum, hvor leder, lærer og til dels elev skal fastlægge arbejdsvilkår for at læring finder sted (Moos, 2006: s. 322-326). Må der så slet ikke foreligge ordnede forhold for læring med dialog? Svaret er "jo", men ved ordnede forhold og god organisering forstås ikke en forsnævring af kreativiteten eller brugen af en konceptuelt metode, eller et processuelt afkrydsningsskema som evidens for innovation og spontanitet. Forskning indikerer, at særligt gode fysiske rammer, en lokalt accepteret normering og rådighed af tid, fleksibilitet og mangfoldighed i organiseringen af lejligheder og omstændigheder for læring, samt et velfungerende samarbejde med eksterne og interne støttefunktioner, er vigtige elementer i muligheden for at ændre vores undervisningsfaglige og pædagogiske kultur (Sunesen, 2016: s. 39).

Læringssamtalen er en dialogisk omstændighed der kan opstå ved såvel planlagte og tilfælde lejligheder, der frigør sig fra den klassiske mødestruktur med ledelse og/eller team. Ledelse sker med lærere med henblik på at skabe læringspoesi og innovation med læringssamtalen. Læring har et kropsligt element, hvor sansning og mimik er del af en anerkendt handling, hvor spontanitet og kreativitet skaber læringsinnovation og læringspoesi som del af det retningsbestemte narrativ. Ledelse og læringssamtale er et fællesskab. Læringssamtalen kan være et møde med læringspoesi af flere æstetiske elementer, hvor læringsprogression kan indgå, frem for et møde om læringsprogression alene.

5.3.5 Orkestrering (af møde).

Shotter lader sig ikke begrænse ensidigt af evidens som grundlag for progression og god praksis, men tillader nuet som grundlag for endnu mere "musikalitet", polyfoni og poesi, hvor modstridende stemmer godt kan tilføjes mere end evidens og data som led i orkestrering af forskelligheder (Shotter, 2015: s. 211).

Læringssamtaler med Shotter, må beskrives som at sætte sig ind i hinandens virkelighed, frem for at manipulere en praksis eller et problematiseret tema. Derved er det ikke at tage udgangspunkt i lærerens virkelighed ved ensidigt, at lade en ekspert eller vejleder "styre slagets gang" som beskrevet i kommunens materiale (Aalborg, 2017: s. 7).

Det er åbenlyst, at lærerne i forvejen udnytter et mix af teori, praksis og tilbagemeldinger – feedback, eller poesi om man vil - når læreren møder klasseværelset udfordringer i praksis. Lone Hersted tolker denne relationelle virkelighedsforståelse som nødvendigheden for, hvad der kan opfattes som en samskabende proces (Shotter, 2015: s. 216-217). Dette perspektiv taler for, at lærerne har størst mulig indflydelse med mere end blot formaliserede processer, men i særdeleshed med uformaliserede processer. Dette perspektiv ser vi også i tanker om samskabelse (Krogstrup, 2017). Læreren er ikke kun formidler, men bruger af læring, selvom eleven er slutmodtager af læring. Det afgørende, er at gøre op med en mangeltilgang fra eks. ledelse i lærernes læringskultur. En ændring af holdningen, hvor kun interne og eksterne ressourcepersoner kan bibringe læreren det de mangler i undervisningen, elevernes læring og inklusion (Krogstrup, 2017: s. 70-71). Dette kalder på en orkestrering af forskelligheder (musikalitet), frem for en påtvungen kollegialitet (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 143-145). I stedet giver det mening at trække lærerne ind i noget der giver ny energi (Hargreaves og Fullan, 2017: s. 161). Med Shotter ses energi og meningsskabelse om læring udtrykt som poetisk musikalitet med anerkendelse og forståelse som en tredje part (Shotter, 2015: s. 210-211).

Læringssamtaler med Shotter, hverken trækker, skubber, manipulerer eller ensidigt styrer den uformelle læringssamtale. Orkestrering af læring sker med dialog med læring, og gør op med en mangel- og problemtilgang. I stedet nærme vi os en samskabende tilgang med dialog om læring. Læringssamtaler med energi, anerkendelse og forståelse som en tredjepart, kan favne den subjektive virkelighedsforståelse lærerne møder i klassen, frem for at pålægge en fastlagt virkelighed. Orkestrering af læringssamtaler er ikke kun en ledelsesopgave, men noget der foregår med læringssamtalen som fællesskabe. Orkestrering af læringssamtalen er ledelse *med* læringssamtalen.

5.4 LÆRINGSSAMTALER MED JOHN SHOTTER

Mødet med læringssamtalen er en dialogisk omstændighed og lejlighed med det inkluderende læringsfællesskab (Afsnit 5.2.1), der kan frigøres fra den klassiske mødestruktur i eks. team, med henblik på at skabe læring med polyfoni, en "orkestrering", ud fra en medheds-tænkning frem for udelukkende en problematisering (Afsnit 5.3.5). Der indgår et kropsligt element, hvor sansning og mimik er del af en anerkendt handling, med spontanitet og kreativitet. At skabe omstændigheder med læringssamtaler handler om at sikre lejlighed væk fra den normative dagsorden med retning (Afsnit 5.3.1). Der rammesætter med et mere undersøgende og responsiv perspektiv som medforfatter (Afsnit 5.3.2). Læringssamtaler er ikke innovative, hvis der

kun tages udgangspunkt i en på forhånd fastlagt plan (Afsnit 5.3.4). Dette vil ødelægge muligheden for at tale indefra og ud med lærerne (Shotter, 2017: s. 213). Læringssamtaler med Shotter fokusere på åbninger i dialogen med lærerne, hvilket skaber uanede innovative muligheder. Denne omstændighed skaber den overordnede kontekst for Timperley's øvrige faktorer for læringssamtaler. Læringssamtaler bliver derved et rigere begreb, hvor nysgerrighed og udforskning af det uudforskede kommer i centrum, frem for det fastlagte strategiske hensyn. Dette kan formuleres som læring *med* læringssamtaler (Afsnit 5.3.1). Der er i læringssamtaler med Shotters en forskel på at fastsætte retning, og at kræve ensartethed om hvad der virker. Denne form for poetik, eller musikalitet af forskelligheder, giver en måde at se på læringssamtalen som en tæt og personlig kontakt med omgivelserne frem for progressionsobjektet alene. Fællesskabet og samarbejdskulturen skal ledelsesmæssigt ses som mere end et produktivt design med progression som objekt, men som en konstant bevægelse bestemt af nuet med plads til emergerende innovation. Dette kan formuleres som Ledelse *med* læringssamtaler og kan sammenlignes med en dialogisk responsiv vejledning. Ledelse med læringssamtaler med Shotter, hverken trækker eller skubber, manipulerer eller ensidigt styres – de alene retningsbestemmes. Derved er der formuleret en modvægt til en mangel- og problemtilgang og gives plads til en mere samskabende tilgang.

6 DATAINDSAMLING

Hvilke temaer, barrierer og fremmende elementer for læringssamtaler kan udledes af medarbejderundersøgelsen om inklusionsarbejdet på Vadum Skole?

Jeg har tidligere lavet en undersøgelse på Vadum Skole, hvor medarbejderne svarede på, hvad skolen er gode til i inklusionsarbejdet, hvad skolen bør styrke, og hvad der vigtigt i det daglige for den enkelte lærer (Damgaard, 2018). Datene fra denne undersøgelse analyseres i forhold til dekonstruktionen af teorien om læringssamtaler i afsnit 5.1, for at søge efter mønstre af form og indhold med læringssamtaler på skolen. Da der er tale om kvalitative data fra en undersøgelse med tre åbne spørgsmål, er det nødvendigt at analysere alle enkeltrespons på ny i forhold til problemformuleringen.

6.1 SURVEY

Medarbejderundersøgelsen er gennemført som en kvalitativ elektronisk baseret undersøgelse, der tillod respondenterne at svare med egne ord på tre åbne spørgsmål i et elektronisk spørgeskema. (Andresen, 2017 side 137 og frem).

Det pædagogiske personale blev stillet følgende spørgsmål som skulle besvares anonymt (Damgaard, 2018):

1. Hvordan vil du beskrive, hvad vi på Vadum Skole er gode til i inklusionsarbejdet?
2. Hvad bør Vadum Skole styrke i inklusionsarbejdet?
3. Hvilke kapaciteter eller kompetencer kan styrke dit inklusionsarbejde i det daglige?

Respondenterne blev bedt om at angive minimum 1, maksimalt 3 svar til her spørgsmål. Flere svar til et spørgsmål, benævnes efterfølgende "delsvar". Undersøgelsen blev gennemført elektronisk, for at sikre fleksibilitet. Ligeledes skete undersøgelsen anonymt, for at give størst mulig frihed i besvarelsen. Opdeling og nummerering af delsvar fremgår af bilag 1 (Som i Damgaard, 2018). Respondenterne er alle pædagogisk personale på skolen.

6.1.1 Analysemetode af data.

Som kvalitativ forskningsmetode, anvender jeg på den ene side dekonstrueret teori om læringssamtaler, og fragmenterer af medarbejderundersøgelsen om inklusion på skolen, på den anden side, gennemfører jeg en narrativ integration med teori af John Shotter (Andreasen, 2017: s. 46).

Der tages udgangspunkt i, at ethvert delsvar, bidrager til en samlet forståelse for, hvordan form og indhold med læringssamtalerne ved skolen bør være. Derved kan delsvarene opfattes som ledetråde i et samskabelsesperspektiv, frem for et fejlretningsperspektiv med negativ feedback (Krogstrup, 2017: s. 87). De mønstre der ledes efter i delsvarene, betragtes som ledetråde der udvælges, frem for at forholde sig til skolens fulde kompleksitet organisatorisk (Krogstrup, 2017: s. 110-111). Udvælgelsen af fremmende elementer og barrierer, samt kategorisering af delsvar i faktorer for læringssamtaler, bidrager til at skabe mening (Krogstrup, 2017: s. 111 og 114-117).

Analysen af dataene i forhold til faktorer for læringssamtaler, med afdækning af såvel fremmende elementer som barrierer for læring med læringssamtaler, giver et grundlag for at læring og ledelse med læringssamtaler er mere end en driftsorienteret kontekst. (Krogstrup, 2017: s. 87-88). Ved at tillade tematisering af læringssamtaler om inklusion baseret på medarbejdernes holdninger om samme, skabes et narrativ der skaber mening om udvikling med læringssamtaler mellem ledelse og lærere. Undersøgelsen kan derved ses som en lokal meningsdannende repræsentation (Frimann, 2016: s. 64).

Det ledelsesmæssige dilemma; forvaltningens strategi om læringssamtaler og inkluderende læringsfællesskaber samt medarbejdernes opfattelser af

inklusionsarbejdet som ønskes udviklet med læringssamtaler, håndteres nedefra og op, så ledelsen kan undgå inkompatible ønsker, mål og forståelser.

Min intention, er ud fra medarbejdernes subjektive kvalitative respons, at udkrystallisere indhold og til dels form af læringssamtaler med afdækkede fremmende, hæmmende og tematiske elementer fra dataene.

Min analyse er subjektiv, og deduktiv, idet jeg i respondenternes opfattelser, leder efter mønstre og ledetråde i delsvarene for at organisere i faktorer og elementer diskuteret i afsnit 5.1.

Undersøgelser med åbne kvalitative spørgsmål kræver en del analytisk arbejde, idet responsen ikke automatisk kategoriseres. Ligeledes har jeg ikke adgang til semiautomatiserende programmer, der kan organisere delsvarene på forhånd. Hver enkelt respons er derfor vurderet manuelt ud fra kriterierne angivet i kapitel 5. Da undersøgelsen må betragtes som overkommelig med samlet 86 delsvar, er den manuelle metode anvendelig. En enkeltvis vurdering af hvert delsvar må anses nødvendig, da de som udgør subjektive opfattelser formuleres på flere måder med samme forståelse (Geer, 1991). Jeg har for at opbygge en egnet analytisk ramme, måttet skabe en undersøgelsesramme der favner flere aspekter. Mit perspektiv bærer elementer af en udviklingsevaluering, hvor "Inklusion kastes op i luften" og dataene indgår i en ønsket organisatorisk udvikling (Krogstrup, 2016: s.180-181). I den proces har jeg indledningsvist måttet famle mig frem grundet responsens kompleksitet, men endte med følgende metode til at organisere og bedømme delsvarene i bilag 1.

1. Vurdering af faktor for hvert delsvar ud fra teori i kapitel 5:
Jeg organiserer hvert enkelt delsvar i forhold til de opstillede faktorer for læringssamtaler i kapitel 5: 1. Relationer, 2. Ressourcer der understøtter læring, 3. Læringsprocesser, 4. Transfer af viden og 5. Kultur.
2. Vurdering om delsvar indeholder fremmende elementer, barrierer eller kun tematisk element (hverken eller).
Dette sker fra teori i kapitel 5, det bedømmes, om elementer i delsvaret påvirker form af læringssamtaler negativt eller positivt, eller blot indikerer tema som skaber mening med lærerne.
3. Summering af faktorer, for hhv. spørgsmål 1, 2 og 3.
For hvert spørgsmål summeres antal delsvar i hver faktor, tillige antallet af delsvar der angiver fremmende, barriere eller blot tematisk element.
4. Samskrivning af nøgleord og temaer i delsvarene under spørgsmål 1, 2, og 3.
5. Summering af kategorier samlet for hele undersøgelsen.
Gennemføres på samme måde som i punkt 3, men for alle delsvar til sammen.

6. Samskrivning af nøgleord og tematik fra delsummeringer, spørgsmål 1, 2 og 3.

Delsvarene summeres jf. pkt. 5, med henblik på at vurdere, om der er faktorer, som kan kvantitativt må tillægges større betydning for form og indhold af læringssamtaler end andre. Ligeledes for at vurdere faktorer med en overvægt af elementer der hhv. fremmer, hæmmer eller blot tematisk skaber mening med læringssamtaler. Som udgangspunkt kan et delsvare ikke indeholde flere elementer, da et element der er hæmmende/fremmede i sig selv antages at udgøre et tematisk fokuspunkt i form og indhold af læringssamtaler.

Det overordnede formål med analysen er at udlede mening og tydelighed for læringssamtalerne, så de kan udvikle det inkluderende læringsfælleskab. Derved er der grundlag for relationel og responsiv ledelse med dialog om læring og meningsskabelse (Rasmussen og Larsen, 2016: s. 75-76).

6.1.2 Kategorisering af data.

Enkeltsvarene kategoriseres efter, hvilken af faktor for læringssamtaler de bedst repræsenterer. Eksempel:

Nr.	Hvordan vil du beskrive, hvad vi på Vadum Skole er gode til i inklusionsarbejdet?	Faktor	Udledning af faktor.	F, B, T
13a	At der er <u>meget dialog</u> mellem (..) medarbejder og ledelse(n)	1	Indikerer god relation mellem lærer og ledelse , som må opfattes fremmende for andre faktorer.	F

Figur 3: Delsvar 13a til spørgsmål 1 fra bilag 1, afsnit 2.2.

Ovenstående eksempel er delsvare 13a til spørgsmål, hvor nøgleordene "meget dialog" er understreget, og bedømmelse af faktor angivet som "1" på baggrund af en kort understøttende vurdering. For at lette læsbarheden gives farver for hhv. fremmende elementer, barrierer eller blot tema, når delsvaret hverken kan tillægges et fremmende element eller ses som barriere. Detaljer for denne organisering og kategorisering ses i bilag 1.

6.2 ANALYSE AF DATA.

6.2.1 Kvantitativ analyse af delsvare

Overordnet set viste responsen følgende kvantitative tendens, illustreret ved denne samlede summering af delsvare efter faktorer og elementer:

Faktor	Antal	F	B	T	F/B	Beskrivelse
1	5	2	2	0	1	Relationer
2	27	12	10	5	1,2	Ressourcer der understøtter læring
3	20	11	4	5	2,8	Læringsprocesser
4	16	13	1	2	13	Transfer af viden
5	17	11	6	0	1,8	Kultur
0	1	0	1	0	-	Kan ikke kategoriseres
I alt	86	49	24	12		

Figur 4: Opsummering af delsvare, fra bilag 1, afsnit 3.1

Der var flest delsvare (Antal) der kunne kategoriseres til faktor 2 og 3, "ressourcer der understøtter læring" og "læringsprocesser". Sekundært har faktor 4, "Transfer af viden", og faktor 5, "Kultur", en del besvarelser, mens færrest kunne kategoriseres til faktor 1 – "Relationer".

Samlet var der flest fremmede elementer, over 50%. Faktor 2, 3, 4 og 5 havde næsten lige mange fremmede elementer, mens faktor 2 og 5 havde flest delsvare der indikerer barrierer (B) for læringssamtaler.

Tematisk (T) indikerer antallet af delsvare under faktor 2 og 3, at disse bidrager bedst til meningsskabende temaer isoleret set.

Faktoren for "ressourcer der understøtter læring" er den vægtigste faktor, i forhold til det samlede antal delsvare. Men, det er også den faktor, der anses mest kompleks, idet der er vurderet 12 fremmede elementer og 10 barrierer, tillige 5 tematiske delsvare. Deraf kan udledes af "ressourcer til læring" bør have et særligt fokus for form og indhold af læringssamtaler, da fremmede elementer i denne faktor, nemt kan forhindres af barrierer, men også afgørende for fremme af læring og ledelse med læringssamtaler.

En anden vægtig faktor med læringssamtaler er "Læringsprocesser", der har langt flere fremmede elementer end barrierer, 11 imod 4. Denne faktor, kan vise sig at bidrage størst muligt til at fremme læringssamtaler lokalt.

Faktor 4, "Transfer af viden" og 5, "kultur", godt repræsenteret kvantitativt som faktorer. Af disse er særligt "Transfer af viden" interessant, da kun én barriere kunne afdækkes, imod 13 fremmede elementer. Deraf bedømmes det, at der er mulighed for en positiv tilgang for læringssamtaler med udgangspunkt i denne faktor.

På samme måde som faktor 2, "ressourcer", har modstridende elementer, har faktor 5, "kultur", mange barrierer i forhold til fremmede elementer med læringssamtaler. Der skal i læringssamtalernes form være opmærksomhed på, at der kan være latente kulturbarriere, der kan udfordre en kultur af læring med læringssamtaler.

Det bemærkes at faktor 1, relationer, vurderes at have meget lidt respons der kan tilskrives denne faktor. Besvarelsene er ligeledes modstridende i forhold til fremmende og hæmmende elementer. Ud fra denne bedømmelse, må det antages, at lærerne ikke ser inklusion, og læring med relationer som en tydelig del af et det inkluderende læringsfællesskab.

Af ovenstående vurdering af de summerede data, kan der argumenteres for læringssamtaler med form og indhold der har fokus på især de ressourcer der allokeres til læring og læringsprocesser i det inkluderende læringsfællesskab. Særligt "ressourcer til læring" med læringssamtaler har flere elementer der synes at arbejde imod hinanden, mens "læreprocesser", og "transfer af viden", synes at have form og indhold for læring med læringssamtaler der særligt kan fremme disse.

Der er latente kulturbarrierer i den eksisterende kultur, der kan hæmme kulturen med læringssamtaler.

De aktuelle nøgleord og tema der udgør indhold med læringssamtaler analyseres og formuleres efterfølgende.

6.2.2 Form med læringssamtaler.

Der kan ud fra ovenstående argumenteres for, at form og indhold med læringssamtaler udformes med elementer fra især to faktorer som anses at fremme disse: "Læringsprocessor" og "transfer af viden". Læring med læringssamtaler bør derfor udformes med disse som bærende faktorer ved skolen.

Efterfølgende formuleres form og indhold af læringssamtaler som de samskrevne delsvare angivet i bilag 1 kan bidrage med. (Bilag 1, afsnit 3.2, faktor 3 og 4):

3	F: Læringsprocesser med læringssamtaler fremmes generelt af, at man allerede rummer børn og anvender de interne ressource-personer. Læringssamtaler fremmes af læreprocesser, hvor: • forældrenes rolle inddrages i et større omfang. • Der kan observeres og rådgives med lærernes undervisning. • Der kan læres/sparres/være strukturel dialog i team. • Generel mere fokus på sparringsmuligheder også med folk udefra.
	B: Læringsprocesser med læringssamtaler kan generelt hæmmes af en primært negativ og problematiseret italesættelse af inklusion forstærket af en latent dårlig samvittighed. Læringsprocesser med læringssamtaler hæmmes ved uengageret ledelse der ikke tager problemer alvorligt eller som opfattes langsom i sin involvering Læringsprocesser med læringssamtaler hæmmes af uklare aftaler omkring elevaftaler og undervisning.
	T: Følgende temaer i læreprocesser med læringssamtaler skaber mening for medarbejderne: • Forælderrollen • Stille elever. • Livlige/forstyrrende elever. • To-sprogs elever. • Efteruddannelse/kompetenceudvikling.
	4
4	F: Generelt fremmes transfer af viden med læringssamtaler ved en lokal styrkelse af kommunikationens form og berøringsflade på skolen. Læringssamtaler med transfer af viden fremmes af arbejdet med flere samarbejdspartnere, samarbejdet i trivsels- og vejlederforum, og synliggørelse af særaftaler for elever. Det er fremmende for læringssamtaler med styrkelse af videndeling med læringssamtaler ved brug af dokumentation, evaluering og opfølgning og en nemmere adgang til de fælles data. En styrkelse af transfer af viden mellem skole og forældre/repræsentation er nødvendig. Det er fremmende for læringssamtaler med specialpædagogisk indsigt og viden i elevernes problematikker og hvordan de fungerer i skoleregion.
	B: Det er hæmmende for transfer af viden med læringssamtaler, såfremt der ikke skabes fælles forståelse for retning og mål.
	T: Transfer af viden med læringssamtaler skaber mening for medarbejderne med disse tema: • Inklusionsmål. • To-sprog.

Figur 5: Samskrevne delsvare, faktor 3 og 4, bilag 1, afsnit 3.2.

Læring med læringssamtaler bør formes med udgangspunkt i, at skolen allerede rummer børn med særlige behov og anvender de interne ressourcepersoner og flere samarbejdspartnere i eks. trivsels- og vejlederfora.

Disse eksisterende læringsprocesser kan på Vadum skole fremmes yderligere ved at skabe omstændighed og lejlighed, hvor:

- Forældrenes rolle inddrages i et større omfang.
- Der kan observeres og rådgives med lærernes undervisning.
- Der kan læres/sparres/være strukturel dialog i team.
- Sparringsmuligheder - også med folk udefra.
- Der er tydeligere kommunikation af særlige børneaftaler.
- Det er nemt at tilgå fælles data med indsigt og viden i elevernes problematikker.

6.2.3 Tematisk indhold med læringssamtaler.

Følgende temaer med læringssamtaler kan formuleres, da de tematisk set, skaber mening for lærerne i lyset af delsvare:

- Inklusionsmål. (Bør de refereres hver enkelt til bilag – kan godt)
- Forælderrollen.
- Stille elever.
- Livlige/forstyrrende elever.
- To-sprogs elever.
- Efteruddannelse/kompetenceudvikling.
- God skole er for inkluderede elever.
- Udnyttelse af to-lærer i klassen.

Temaerne er tværgående på faktorer, idet delsvarene, hverken har kunnet bedømmes til at være fremmende eller som barriere for læringssamtaler. De angivne temaer kan derved argumenteres som kobling mellem faktorerne.

6.2.4 Læringssamtaler med ressourcer.

Som nævnt er mange delsvare bedømt som faktor "Ressourcer der understøtter læring". Samtidigt vurderes dette at være den mest komplekse faktor, hvorfor det er nødvendigt at behandle denne faktor separat (Bilag 1, afsnit 3.2, faktor 2).

Skolen opfattes som en institution, der forsøger at finde ressourcer, så der kan skabes Individuel opmærksomhed, tilpasning og fokus på de(t) enkelte børn og klasse(r), eks. i form af et skemalagt samarbejde. Men, det kan blive en barriere, såfremt der ikke evalueres i brugen af ressourcerne eller hvis disse måske fremstår statiske. Eks. opfattelsen af aflastning fra klassen, hvor elever udfører pedalarbejde frem for at give plads til to-lærer samarbejde og større fællesskab om eks. klasselærerfunktion.

Det er hæmmende for transfer af viden med læringssamtaler, såfremt der ikke er ressourcer til at skabe en innovativ ramme, med fælles forståelse, sprog og retning. Dette må anses at kunne forstærke en problematiseret opfattelse af inklusion, som igen forstærkes af en latent dårlig samvittighed hos lærerne (Bilag 1, afsnit 3.2, barriere faktor 3). I dette perspektiv kan ledelsen opfattes som ikke at tage problemer alvorligt eller langsomme i sin involvering. Dette kan forklare spændingen i delsvare som har hhv. hæmmende elementer og barrierer for ressourcer der allokeres til læring (Figur 4, faktor 2).

Der kan argumenteres for, at læring med læringssamtaler antages særligt kan påvirkes af, at lærerne ikke føler der eksisterer den nødvendige tid, at tiden bruges forkert, eller at manglende ressourcer opfattes som langsom indgriben. I den forbindelse, kan et

fælles lærings- og begrebsapparat omkring aflastning af klassen med elevers deltagelse i eks. praktisk pedalarbejde frem for klasseundervisning formuleres, således at indgriben ses mere nuanceret.

6.2.5 Læringssamtaler med form og indhold

Læringssamtaler fremmes generelt af en rummelig tilgang på skolen, hvor der både opfattes og gennemføres prioriteringer der gavner inklusionsarbejdet og et ønske om at rumme flest mulige elever. Set i et udviklingsperspektiv hvor der gennemføres læring med læringssamtaler skabes der mening med læringssamtaler ud fra følgende fokusområder i Tabel 1 som diskuteret i afsnit 6.2.2 og 6.2.3.

Tabel 1: Fokusområder for form og indhold af læringssamtaler

Læringssamtalernes form	Læringssamtalernes indhold
• Forældrenes rolle inddrages i et større omfang. • Der kan observeres og rådgives med lærernes undervisning. • Der kan læres/sparres/være strukturel dialog i team. • Sparringsmuligheder - også med folk udefra. • Der er tydeligere kommunikation af særlige børneamtaler. • Det er nemt at tilgå fælles data med indsigt og viden i elevernes problematikker.	• Inklusionsmål. • Forældrerollen. • Stille elever. • Livlige/forstyrrende elever. • To-sprogs elever. • Efteruddannelse/kompetenceudvikling. • God skole er for inkluderede elever. • Udnyttelse af to-lærer i klassen.

Der kan argumenteres for, at form og indhold med læringssamtaler fremmes med elementer fra især to faktorer: "Læringsprocessor" og "transfer af viden". Form og indhold for læring med læringssamtaler bør derfor ske med disse som bærende faktorer ved skolen. Samtidigt er der en faktor der både kan fremme og være barriere: "Ressourcer der understøtter læring". Denne faktor både fremmer fordi der generelt er et ønske om at prioritere ressourcer til at inklusion kan lykkes, men på den anden side er der ikke gennemsigtighed, eller nok ressourcer til det, hvilket kan underminere læringen i det inkluderende læringsfællesskab. Tabel 1 anviser tematisk indhold med læringssamtaler.

Ledelsesform med læringssamtaler betragtes som kontekst for læringssamtaler jf. afsnit 5.1.1. De afdækkede temaer indikationer på form anviser kun ønsket om en mere kollektiv og fælles læringsramme. Det er derfor nødvendigt at diskutere form yderligere, især ledelsesform med læringssamtaler, således at ledelseskonteksten for læringssamtaler kan formuleres.

7 DISKUSSION OM FORM OG INDHOLD

Jeg har i kapitel 5, afsnit 5.4, beskrevet et rigere begreb med læringssamtaler, hvor de nævnte tematikker og problematikker kan favnes. Ligeledes har jeg afdækket indikationer på form og indhold for læring med læringssamtaler fra medarbejdernes respons på medarbejderundersøgelsen i afsnit 6.2.5. Som diskuteret i afsnit 5.3.4 og 5.3.5, er mødet med læringssamtalen en dialogisk lejlighed og omstændighed der frigøres fra den klassiske mødestruktur, hvor der sker en medheds-tænkning frem for udelukkende en problematisering eller genstand af læring. Sansning og mimik er anerkendte handlinger som skaber lejlighed med spontanitet og kreativitet, hvor ledelsen opfattes som medforfatter med tydelig retning, men frigjort fra konkurrence og problematisering.

At skabe omstændigheder med læringssamtaler handler derfor ledelsesmæssigt om at sikre lejlighed væk fra den normative dagsorden. Læringssamtalens form og indhold rammesættes med et mere undersøgende og responsiv perspektiv, hvor ledelse i højere grad kendetegnes ved polyfoni som diskuteret i afsnit 5.3.5.

Dette er udtrykt som medhedstækning der indebærer at form og indhold af læring opfattes som læring *med* læringssamtaler som konkluderet i afsnit 5.4. Netop indikationer på form og indhold for læring med læringssamtaler på skolen er afdækket i kapitel 6.

Det andet perspektiv på læringssamtaler, ledelse *med* læringssamtaler, diskuteres efterfølgende.

7.1 LEDELSE MED LÆRINGSSAMTALER.

Hvordan kan ledelse med læringssamtalerne på Vadum Skole formuleres?

Læringssamtaler, må ses som orkestrering af forskelligheder, hvor der kan argumenteres for ledelse med en tæt og personlig kontakt med omgivelserne, frem for et fokus på progression og læring som objektet som diskuteret i afsnit 5.4. Fællesskabet og samarbejdskulturen bliver et produktivt polyfonisk design. En konstant bevægelse i nuet, bestemt med retning og plads til en emergerende innovation. Ledelse med læringssamtaler og Shotter kan på den baggrund formuleres som dialogisk responsiv vejledning som konkluderet i afsnit 5.4. Læringssamtaler med Shotter, hverken trækker eller skubber, manipulerer eller ensidigt styres – de alene retningsbestemmes. (afsnit 5.3.5). Derved gøres op med mangel- og problemtilgangen som præger teori om professionelle læringsfællesskaber (Afsnit 5.2.1) og ledelse med læringssamtaler får præg af en samskabende tilgang ligeledes konkluderet i afsnit 5.4.

Som tidligere beskrevet i afsnit 4.4, er jeg ledelsesmæssigt konstruktivistisk funderet i den systemiske ledelse. Dette fundament er bredt og kræver en nærmere diskussion for at formulere ledelse *med* læringssamtaler. Jeg har i min forskning ikke fundet ledelsesteori *med* læringssamtaler isoleret set, men det er muligt at finde teoretiske perspektiver og dimensioner der fokuserer på evidens om elevers læring, særligt progressioner og præstationer ved eks. Viviane Robinson: Elevcentreret Skoleledelse (Robinson, 2015: s. 19-32). Men, et rigere ledelsesbegreb der favner det filosofiske, responsive og det narrative i et mere personligt lederskab med læringssamtaler, har det ikke været muligt at finde. Men, et gennemgående tema for læringssamtaler er dialog og refleksion om læring som diskuteret i afsnit 5.1.4 og 5.3.4, hvilket tillige kendetegner den systemiske ledelse (Molly-Søholm, 2017: 184-185). Som kommende leder, ser jeg ledelse med dialog og refleksion som mere end form og indhold med læringssamtaler på skolen, men som en lokal ledelsesform der skal formuleres og anvendes på skolen. Ledelse i dette perspektiv, er en relationel og refleksiv bevægelse i modsætning til det traditionelle syn på lederen som et individ med en bestemt profil (Molly-Søholm, 2017: 86-87). Denne ledelsesform har en diskursiv sproglig bevidsthed, hvor ledelse med læringssamtaler kan opfattes som intervention som præciseret i afsnit 3.5 og diskuteret i afsnit 5.1.2.

7.1.1 Ledelse med læringssamtaler

Viviane Robinson åbner op for læringssamtaler gennem et øget fokus på respons og en mere undersøgende tilgang (Robinson, 2015: s. 27 og 97-98). Jeg forholder mig dog kritisk til hendes metode Open to Learning Conversation (OLC) (Robinson, 2015: s. 49ff), og den ensidigt evidensbaserede kultur, idet denne fastholder et problemfokuseret og adfærdsændrende udgangspunkt for læring med læringssamtaler. En kultur, hvor ledelse anvender OLC til at rette og undersøge problematisk adfærd, frem for at invitere til fælles læring og udforskning. Derved tager Vivianne Robertson, ikke udgangspunkt i den kreative og fælles behov for kompetenceudvikling, som der afdækkes i undersøgelsen i kapitel 6, men, alene i læreradfærd som man ledelsesmæssigt ønsker at rette. Der er derved større fokus på forbedringer gennem en proces der, kun er delvist baseret på relationer, med en fast dagsorden på at ændre uønsket adfærd som udtryk for læring (Robinson, 2015: s. 49-52), frem for at skabe omstændigheder og lejlighed til et fælles narrativ. Læring lukkes nok ind i OLC, men som isoleret genstand som diskuteret i afsnit 5.1.3. Ledelse *med* læringssamtaler, derimod, kan argumenteres som ledelse af en organisation i 'lærings'-bevægelse, frem for en statisk 'lærings'-enhed (Shotter, 2015: s. 205-206). Dette kræver, at ledelse, også kan give slip på kontrollen i dialogen som en foruddefineret mening og dagsorden, og i stedet tager udgangspunkt i lærernes rigdom af kontakt- og udtryksmuligheder. Eksempelvis

ved at lade lærere dramatisere en situation eller at lave mimiske øvelser der kendetegner elevadfærd. Shotter argumenterer for, at dette kræver evner der tilvejebringer eller skaber lejlighed og omstændighed med læringssamtalen på samme måde, som man ville lede en symfoni af stemmer i et orkester - med samme retning. Lederen som medforfattere samtalepartner som udledt i afsnit , skal med andre ord tale og kommunikere på en måde der giver plads til kreativ respons, eller skabe omstændigheder og lejlighed for samme. Denne responsive ledelse må anses rigere end blot dataudveksling af viden, men også rigere end OLC i sit perspektiv. Shotter argumenterer for læring med kropslighed og responsivitet der er rigere end den fastlagte dagsorden med læring som statisk genstand i en sproglig udveksling af datapakker af læring (Shotter, 2017: s. 219).

Ledelse med læringssamtaler er ledelse der, polyfonisk set, både kan "orkestrere" og fungere som "Den praktiske medforfatter", frem for ledelse med en fast dagsorden eller strategi som konkluderet i afsnit 5.4. Den mere kreativt formulerede rolle, bidrager til opfattelse af fælles ledelse med lærerne ved, at skabe fælles sproglig form i en begrebsverden der ellers kan virke fastlåst, eller som taler med modsatrettede hensigter og retninger. Præcis dette modsætningsforhold, ser vi i faktor 2 i dataanalysen: "Ressourcer til læring". Ledelse med læringssamtaler, kan bidrage til en mere meningsskabende retning om den samlede organisatoriske inklusionsopgave, såfremt, dialog om læring er til gavn for medarbejdere der er eks. føler sig kørt fast eller er desorienteret (Shotter, 2017: s. 217, hvilket vi ser i opfattelsen af aflastningen i undervisningen (Afsnit 6.2.4), hvor elever løser andre opgaver med pedellen, men hvor læreren efterlyser specialundervisning. En udfordring i at lede som medforfatter med læringssamtaler, hvor en eller flere faktorer er modsætningsfyldte ud fra lærernes respons, er risikoen for, at de stærkeste lærere bliver hørt, mens den lærer der innovativt burde inddrages fastholder sin tavse viden (Krogstrup, 2017: 154).

Der kan formuleres for en rigere form for ledelse med læringssamtaler med henblik på at styrke skolens professionelle udvikling af det inkluderende læringsfællesskab. Ledelse med læringssamtaler skal skabe omstændigheder og lejlighed til, at lærerne på den ene side inviteres ligeværdigt, på den anden side er i en udviklingsmæssig meningsskabende retning.

7.1.2 Et fælles narrativ med læringssamtaler.

Læringsledelse med et mere ligeværdigt perspektiv, handler om at udvikle et mere fælles relationelt rum. Rum, hvor refleksioner kalder på genforhandling af viden og praksis, frem for kåring af bedste undervisning eller problematisering. Begrebet "rum" skal her opfattes situationsbestemt og ikke fysisk. Ved at italesætte "rum" som mere end

noget fysisk, er det et forsøg på at beskrive læringssamtaler som mere end team- og gruppemøder i en fast organisation på skolen. I stedet formuleres ledelse med læringssamtaler, som en ledelsesform i konstant narrativ bevægelse, hvor temaerne i kapitel 6 indgår.

Ved brugen af læringssamtaler som dialogisk diskurs med et fælles narrativ, er det vigtigt at kvalificere fortællinger som del af den organisatoriske forandring (Molly-Søholm, 2017: s. 93-94). Med andre ord handler læringssamtaler om give plads til at "tykne" de fremmende elementer, temaer og former der skaber bevægelse med retning, som de nuværende fortællinger, barrierer, kan skygge for (Molly-Søholm, 2017: s. 105). Eksempelvis et narrativ, hvor italesættelsen af elever er mere positiv, og hvor det er mere naturligt at omtale positive oplevelser, frem for at fastholde den negative fortælling om inklusion af børn og forældre med særlige behov som afdækket i afsnit 7.2. Disse narrativer hæmmer værdier og intentioner med læringssamtaler og sidestilles som barrierer. Jeg har allerede afdækket, at ønsket om at udvikle skolens inkluderende fællesskab med læringssamtaler, fremmes ved at skabe fælles retning i dialoger om læring og praksisudvikling. Ledelse kræver netop en villighed til at sætte sig i rollen som en ressourcefuld samtalepartner og praktisk medforfatter af skolens udvikling (Shotter, 2015: s. 216), frem for blot at gå foran eller at tage arbejdet til sig selv for at løse det. Sidstnævnte må anses at være en barriere for lederen som medforfatter. Det inkluderende læringsfællesskab efterspørger en undersøgende og dialogisk ledelsestilgang i følge lærernes respons, som bl.a. efterlyser sparring i skolens eksisterende systemer jf. afsnit 6.2.2 og 7.2. Her nævner jeg bevidst "retning", da læringssamtaler som interventionstiltag skaber sig selv i kraft af individer i bevægelse (Molly-Søholm, 2017: s. 33, 66 og 111), denne beskrives som medtænkning af Shotter som diskuteret i afsnit 5.3.2 og 5.3.3.

Ledelse med læringssamtaler er en dialogisk ledelsesform, hvor det fælles narrativ er selvskabende og selvbevarende bevægelse i erkendelse af læring. Den nærværende ledelse med læringssamtaler, må anses såvel anerkendende, vejledende og undersøgende i sin ledelsesform, hvilket, filosofisk set, må analyseres nærmere.

7.1.3 Ledelse med Læringssamtaler og Shotter

Ledelse med læringssamtaler som dialogisk diskurs stiller store krav til nærvær af ledere og ressourcepersoner (Shotter, 2015: s. 213). Men også evne til kreativt at skabe omstændigheder og lejlighed med læringssamtaler som diskuteret i afsnit 5.3.4 og 7.1.1. Dette er naturligt, hvis vi vil undgå ledelse med læringssamtaler som koncepter eller ændringer der påtvinges organisationen fordi ledelsen har magten til det. Dette advarer forskning da også imod (Fullan & Hargreaves, 2017: s. 161 samt Timperley, 2015: s. 10-

12). Vi må omvendt heller ikke begribe anderkendende og undersøgende ledelse som en massiv kærlighedserklæring til medarbejderne, hvor alle altid kommer til orde og kan fortolke deres egen forståelse ind i deres egen praksis og retning. Den anerkendende tilgang er ikke romantisk irrationalisme eller en organisatorisk "gruppekrammer". Jeg insisterer ledelsesmæssigt på, at læringssamtaler med Shotter har klar retning med elevens læring. Ledelse med læringssamtaler er et meningsskabende perspektiv, der skaber omstændighed og lejlighed til at ændre praksis som konstateret i afsnit 5.3.1. Det giver ikke mening at udvise nysgerrig udforskning, samarbejde eller værdsættelse som polyfoni, hvis ikke der kan orkestreres fælles mening for fællesskabet eller individet som diskuteret i afsnit 5.3.4 og 5.3.5. Derimod skal nysgerrigheden og kreativiteten rettes mod den fælles læring om fælles praksis, frem for åbenhed for læring med en bestemt praksis ud fra en problematiseret tilgang (Robinson, 2015: s. 49-51). Denne tilgang har da også været udsat for kritik. Kritikere udtaler, at der skabes en spænding mellem ledelse og medarbejdere. Denne spænding repræsenterer en skjult manipulation jf. kritikere (Molly-Søholm, 2017: s. 135-137). Denne kritik er jeg ikke uenig i. Skolen der leder med læringssamtaler er nødt til at indstille sig på at være mere sensitiv, og opmærksomme, på de åbninger der spontant opstår med læringssamtalerne. Læringssamtaler med alene strategiske overvejelser, eller et på forhånd fastlagt manuskript må antages at være en barriere for innovation, til fordel for at fremme en strategisk, konceptuel eller instruerende tilgang. Essensen for ledelse med læringssamtaler må være en fælles orkestreret dialog med retning frem for instrueret begrænsning som diskuteret i afsnit 5.3.1. En naturlig bekymring hos 'klassiske' ledere er, at ledelse bliver kaotisk og direkte mangelfuld, når der tages afstand fra ledelse med den systematiske og logiske ledelsestype. Dette er dog en unuanceret kritik af responsiv dialogisk vejledning i ledelse. Der er ikke behov for at tage afstand fra specifikke ledelsestyper – tværtimod. Jeg medgiver, at formel ledelse, isoleret set, kan skabe en ulige samtaleposition, når lederen skal indtænkes som ressourcefuld samtalepartner. Alligevel, betragter jeg kritikken som en overfortolkning af en mere dynamisk ledelsesrelationer som afspejler den komplekse virkelighed. Shotter anvender netop selv begrebet fronesis (Shotter, 2015: s. 209) til at betegne værdier i ledelsen af organisationen som en bevægelse. I dette tilfælde en læringsbevægelse. Fronesis forbindes meget klassisk af Aristoteles med dyderne klogskab, forsigtighed og praktisk visdom som kernepunkter for ledelse af den bevægelige organisatoriske verden. På tilsvarende vis afdækkes læringsledelse af Hargreaves og Fullan, som ledelse af "professionel kapital". De finder, at succesfuld ledelse er ledelse med klar fokus og retning, men at denne er kollektiv og fleksibelt bestemt af fællesskabet, ikke og administrativt pålagt af systematisk ledelse ovenfra. En ledelse der er både fast og insisterende med retning, men ydmyg og åben i bevægelsen

af medarbejderne (Hargreaves og Fullan, 2018: s. 161ff), samme tænkning kan ses i Shotters medtænkning med lederen som medforfatter (Afsnit 5.3.2), men med udgangspunkt i lejlighed og omstændighed med en mere innovativ, emergerende og spontan tilgang i den responsive vejledning med ledelsen.

Med diskussionen, kan der argumenteres nogle kendetegn for ledelse med læringssamtaler i en organisation hvor læring er i bevægelse med Shotter. Ledelse med læringssamtaler med John Shotter må kendetegnes ved, at:

- Ledelsen er ydmyg og åben med læring, frem for konceptuelt fokuseret.
- Ske med dynamiske relationer, frem for ensidigt bestemt af strukturer.
- Ledelse er medforfatter i meningsdannelsen, med tydelig retning.
- Der ledes med lærerne indefra og ud, og ikke udefra og ind.
- Dialog sker med læring, frem for læring som emnegenstand.
- Innovation er medskabt, frem for resultat af konkurrence og performance.
- Lejligheden (mødet) kan udvides med emergerende mødekultur.

7.2 LÆRING MED LÆRINGSSAMTALER.

Ovenstående formulering af kendetegn for ledelse med læringssamtaler er svære at udvikle, hvis ikke der argumenteres for konkret indhold. Samme konklusion kommer Lone Hersted frem til (Shotter, 2015), og oversætter de dialogiske udfordringer med indhold til nogle konkrete anbefalinger til lederen som medforfatter af læring (Shotter, 2015: s. 216-217). Disse anbefalinger kan omformuleres som anbefalinger for læring med læringssamtaler på baggrund af ovenstående:

1. Mulighedsorienteret, og åbner op for nye forestillinger, tanker og handlinger.
2. Orkestreret af lærerens respons og skabt af mening med lærerne.
3. Opmærksom med respons der afsøger om alle er forstået eller ej.
4. Et polyfoniske princip, hvor alle kan orientere sig og udtrykke bevægelse og handling i.
5. Et brud med uhensigtsmæssig rutine- og standardsvar.
6. Opmærksom på unikke og hidtil uudforskede muligheder for læring poetisk beriget med metaforer der åbner for forestillingsevne og meningsskabelse om kerneopgaven.

Disse principper for læring med læringssamtaler kan indtænkes i form og indhold formuleret i kapitel 6. Med ovenstående omstændigheder og lejlighed, konstrueres læring som en 3. samtalepartner, frem for en genstand eller videndelt indholdspakke. Dette må anses at være essensen i at formulere et rigere læringssamtalebegreb som

både favner og beriger den problemorienterede feedback kultur. Dette indebærer at de afdækkede omstændigheder og indhold for læringssamtaler i kapitel 6 der udvikles det inkluderende læringsfællesskab tilsvarende påvirkes.

Det vil være vor omfangsrigt at berige hvert enkelt af de afdækkede for og indhold fra afsnit 6.2.5. Form og indhold kan eksemplificeres:

- Der kan observeres og rådgives med lærernes undervisning.

Samt

- Stille elever.
- Livlige/forstyrrende elever.

1. Ledelsen er ydmyg og åben med læring, og lader lærerne formulere, hvad der kendetegner eleverne som er stille/forstyrrende, frem for at problematisere enkelte børn og forældre, eller at femhæve enkelte lærere eller konceptuelle undervisningsformer. Derved bliver omstændigheder og lejlighed om inklusion orkestreret af respons på lærerens virkelighed og motiveret af mening med lærerne.
2. Samtalen gennemføres med dynamiske relationer, ved at mødet er med faktiske ressourcepersoner frem for kun strukturelle ressourcepersoner. Det polyfoniske princip, hvor (flere) alle kan orientere sig og udtrykke bevægelsen og handling med den stille/forstyrrende adfærd.
3. Ledelsen er medforfatter i meningsdannelsen, med tydelig retning. Dette sker ved fokus på innovative muligheder med den viden og læring der er sket indtil videre. Som medforfatter er ledelse med til at sikre et brud med uhensigtsmæssig rutine- og standardsvar, og deltager i stedet poetisk, ved berige forståelsen med metaforer og forestillinger. Eks.: Hvad vil det sige at være stille? Stille som skræmt kanin, stille som koncentreret, stille som træt nataktivt dyr om dagen. Forstyrrende som i opmærksomhedssøgende fysisk/kognitivt osv. Her kan det kropslige element bidrage til forståelsen, ved at enkelte lærere får lov til at dramatisere deres observationer, eller at to indlader sig på samtale som observeres tavst af de øvrige, eller der vises materiale der på anden vis udvider forståelsen.
4. Der ledes med lærerne indefra og ud, og ikke udefra og ind, ved at adfærden ikke diskuteres som genstand der skal tilrettevises, men medtænkes som en uudforsket mulighed. I stedet for at lærerne bidrager med egne, oftest navngivne

erfaringer, fokuseres på unikke forhold eller uudforskede spørgsmål der er emergeret ud fra den sansning og æstetik der er fundet sted.

5. Samtalen medtager det innovative ved at fastholde de uudforskede tanker og opfattelser, så de sidestilles med viden og data. Alt respons der åbner op for nye forestillinger, tanker og handlinger medtænkes data fra feedback.
6. Gensidig respons med lærerne skal afsøge om alle føler sig forstået eller ej, brug metaforer og forestillinger som poetisk beriger den fælles forståelse.

8 KONKLUSION

Hvorledes skal ledelsesform og indhold af læringssamtaler med ledelse og pædagogisk personale formuleres, så det skaber grundlag for arbejdet med skolens udvikling med det inkluderende læringsfællesskab?

Opgaven med at formulere ledelsesform og indhold for læringssamtaler lokalt, må anses at være en kompleks størrelse, når teorien om læringssamtaler udvides med filosofi med John Shotter. Alligevel har det været muligt at afdække og formulere konkret indhold og form i læring med læringssamtaler som grundlag for skolens udvikling med det inkluderende læringsfællesskab. Ledelse med læringssamtaler som ledelsesform giver ikke mening som kun faste processer eller koncept, men udgør kendetegn som skaber omstændigheder og lejlighed for læring med læringssamtaler i det inkluderende læringsfællesskab.

I dekonstruktionen af teorien bag læringssamtaler lykkedes det at afdække nøgleord og kendetegn for de faktorer der udgør læringssamtaler. I dette arbejde udelukkede jeg faktoren "kontekst" i analysen af medarbejderundersøgelsen, idet den i rammen af det inkluderende læringsfællesskab sidestilles med ledelsesform, omstændigheder og lejligheder på grund af den overlappende påvirkning af de øvrige fem faktorer (Afsnit 5.1.1). På baggrund af en analyse af lærernes respons (Bilag 1) udledte jeg fremmende elementer, barrierer og tematisk indhold for alle fem faktorer. Jeg argumenterede for et bottom-up behov med form og indhold fokuseret to faktorer som anses at fremme læring med læringssamtaler: "Læringsprocessor" og "Transfer af viden" (Afsnit 6.2.2). Den mest komplekse faktor er dog "Ressourcer der understøtter læring" (Afsnit 6.2.4)

Det konkrete behov for indhold kredser især om behovet for en mere fælles læringskultur med sparring indefra og udefra. Ligeledes angiver lærerne behov for tematisk indhold af læringssamtaler med stille kontra forstyrrende elever, udnyttelse af to-lærer i undervisningen samt fælles data om elever. Detaljerne er beskrevet detaljeret i afsnit 6.2.5 og blandt andet eksemplificeret i afsnit 7.2.

I undersøgelsen af teori af John Shotter, det inkluderende læringsfællesskab og læringssamtaler har jeg formuleret to perspektiver på læringssamtaler som kendetegner læringssamtaler. *Læring* med læringssamtaler og *ledelse* med læringssamtaler (Afsnit 5.4).

Læringssamtaler med det inkluderende læringsfællesskab og John Shotter beriger den eksisterende teori om læringssamtaler med Helen Timperley. Derved kan ledelse med læringssamtaler skabe bevægelse med innovation og kreativitet ud over den problemløsende feedback kultur. For at ledelsesform og indhold af skaber grundlag for arbejdet med skolens udvikling med det inkluderende læringsfællesskab skal læringssamtaler udover de angivne temaer i afsnit 6.2.5, afspejle seks kendetegn som diskuteret i afsnit 7.1.3:

1. Ledelsen er ydmyg og åben med læring, og lader lærerne formulere, hvad der kendetegner inklusion. Derved bliver omstændighederne og lejligheden med læringssamtaler orkestreret af respons på lærerens virkelighed og motiveret af mening med lærerne.
2. Læringssamtaler gennemføres med dynamiske relationer, ved at dialogen er med faktiske ressourcepersoner frem for kun strukturelle ressourcepersoner. Det polyfoniske princip, hvor flere/alle kan orientere og udtrykke sig, hvorved det kreativ indslag kan være lige så værdifuldt som viden fra fagspecialist inde- og/eller udefra.
3. Ledelsen er medforfatter i meningsdannelsen, med tydelig retning. Dette sker ved fokus på innovative muligheder med den viden og læring der er sket indtil videre. Som medforfatter sikrer ledelse brud med uhensigtsmæssig rutine- og standardsvar ved at deltage poetisk med metaforer, kropslighed og forestillinger.
4. Der ledes med lærerne indefra og ud, og ikke udefra og ind med eks. magt. Læring er ikke genstand der tilrettevises, men medtænkes som uudforsket mulighed. I stedet fokuseres på unikke forhold eller uudforskede spørgsmål der er emergeret ud fra den sansning og æstetik der finder sted.
5. Ledelse medtænker innovation ved at fastholde uudforskede elementer, så de sidestilles med viden og data i eks. referat eller notat. Alt respons der åbner for nye forestillinger, tanker og handlinger medtænkes som data.
6. Fællesskabet med ledelsen bruger respons på at afsøge om alle føler sig forstået, frem for indforstået.

9 PERSPEKTIVERING

Ledelse og læring med læringssamtaler som udtryk for en responsiv vejledning med ledelsen som medforfatter, er fremkommet ved at analysere teorier der, isoleret set, vurderes at være almen gyldige i form af John Shotter og Helen Timperley. I rapporten har fokus tematisk været på inklusion, da datagrundlaget understøttede dette fokus. Den lokale kontekst af læringssamtaler, formuleres af det lokale behov for form og indhold. Derved kan læringssamtaler antages at være en modvægt til en konceptualisering af læringsledelse. Den overordnede tese må i den forbindelse var, at vi kan formulere og udvikle lokal læring og ledelse med læringssamtaler. Et princip der må kunne bruges andre steder med tilsvarende undersøgelses- og fremgangsmåde. Et design der kombinerer bottom-up form og indhold for læring med læringssamtaler, og top-down retning for ledelse med læringssamtaler. Omstændigheder og lejlighed for læring og ledelse med læringssamtaler må ses som en bevægelse, hvor ledelsen er medforfatter af det organisatoriske narrativ for læring og ikke ensidigt magthaver over den. Det kunne være interessant at afprøve metoden på andre lokale skoler, og formulere det lokale form og indhold for læring med læringssamtaler som Shotter tilbyder. Et interessant fokus i den henseende, er forskning der kan føre til bredere eksemplificering af innovative og kreative læringssamtaler med ledelsen som medforfatter, samt læringssamtaler, hvor der ikke foreligger fastlagt strategi og dagsorden.

Uanset, er det interessant for skoler der vil udnytte et rigere perspektiv på ledelse og læring med læringssamtaler end feedbackkultur, at man tager udgangspunkt i de formulerede kendetegn for ledelse med læringssamtaler, samt de lokale behov for form og indhold i læring med læringssamtaler.

10 LITTERATURLISTE

- Andreasen**, Karen et al, **2017**: "At Undersøge Læring", Samfundslitteratur, 1. udgave
- Brinkmann**, Svend og Lene Tanggaard, **2015** "Kvalitative Metoder - en Grundbog", Hans Reitzels Forlag, 2. udgave.
- Engsig**, Thomas Thyrring m.fl., **2016**, "Tegn på god inklusion -Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune", Aalborg Universitetsforlag, 2016.
- Frimann**, Søren, **2016**: " Diskursive dilemmaer i ledelse og organisation" i "Dilemmaer i Ledelse", Søren Frimann, Hanne Dauer Keller (red.), Aalborg 'universitetsforlag, marts 2016 s. 69 – 92.
- Garet**, G.S., **2018** "The Impact of Two Professional Development Interventions on Early Reading Instruction and Achievement", Institute of Education Sciences, September 2008.
- Geer**, J. G., **1991**. "Do open-ended questions measure 'salient' issues?", Public Opinion Quarterly, 55(3), 360–370.
- Grandemo**, Liv Iren, **2017**: "Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver?", Norsk pedagogisk tidsskrift 01/2017 (Volum 101).
- Guldager**, Jens, **2015**: "Videnskabsteori - En indføring for praktikere", Akademisk forlag 2015.
- Hargraves**, A og **Fullan**, M, **2017**: "Professionel kapital – En forandring af undervisningen på alle skoler", 1. Udgave, 2. oplag, Dafolo, 2017.
- Illeris**, Knud, **2015**: "Læring", Samfundslitteratur, 2015, 3. udgave, 2. oplag.
- Kennedy**, M., **1999**: "The role of preservice teacher education", L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice (pp. 54- 86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klitgaard**, Brian, **2019**: Transskription af interview med leder i forvaltningen Brian Klitgaard, Aalborg den 1. februar, 2019.
- Krogstrup**, H. K. (red.), **2017**: " Samskabelse og Capacity Building – i den offentlige sektor", Hans Reitzels Forlag, 2017, 1. udgave, 1. oplag.
- Krogstrup**, H. K. (red.), **2016**: "Ealueringmodeller", Hans Reitzels Forlag, 3. udgave, 1. oplag 2016.

- Larsen, M.V. og Rasmussen, J. G., 2016.** "Ledelsesdilemmaer, -forståelser og -undersøgelsesmetoder set i et relationelt perspektiv" i "Dilemmaer i Ledelse", Søren Frimann, Hanne Dauer Keller (red.), Aalborg 'universitetsforlag, marts 2016 s. 69 – 92.
- Moos, Leif, 2006:** " Fra politiske demokratidiskurser mod markedsorienterede effektivitetsdiskurser", Nordisk Pedagogik, Vol. 26, pp. 322–332. Oslo. ISSN 0901-8050.
- Petersen, Mai-Britt Herløv, 2016:** Artikel: "Whole system approach": Jf. UVM - hjemmeside 31. maj 2018: <https://www.emu.dk/modul/whole-system-approach>
- Robinson, Vivian, 2015:** "Elevcentreret Skoleledelse": Dafolo, 2015, 1. Udgave, 3. oplag.
- Rasmussen og Larsen, 2016:** " Ledelsesdilemmaer, -forståelser og -undersøgelsesmetoder set i et relationelt perspektiv" i Frimann og Keller: "Dilemmaer i ledelse", Aalborg universitetsforlag, 2016.
- Shotter, John, 2014:**"From 'after the fact' objective analyses to immediate 'before the fact' living meanings", Culture & Psychology 2014, Vol. 20(4) 525–536
- Qvortrup, Lars, 2015a:** "Teamet som professionelt læringsfællesskab", Skolen i Morgen, nr. 1, Dafolo Forlag, september 2015.
- Qvortrup, Lars, 2015b:** "Forskningsinformeret Læringsledelse", Dafolo, 2015, 1. udg., 1. oplag.
- Qvortrup, Lars, 2016:** "Det ved vi om Professionelle læringsfællesskaber", Dafolo, 2017, 1. udg., 2. oplag.
- Robinson, Viviane, 2015:** "Elevcentreret Skoleledelse", Dafolo, 2015, 1. Udgave, 3. Oplag.
- Robinson, Viviane, 2015a:** "Background Paper Introduction to Open-to-learning Conversations", The University of Auckland, Researchgate.
- Sunesen, Micki S. K., 2016:** " Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb - med inklusion som eksempel", PhD afhandling, DPU, 2016.
- Timperley, Helen S. og Parr, Judy M., 2007:** " Closing the Achievement Gap Through Evidence Based Inquiry at Multiple Levels of the Education System", Journal of Advanced Academics, Vol. 19, no. 1, Fall 2007, pp 90-115.

Timperley, Helen S., 2018:” Styrken ved Professionel Læring”, Dafolo, 2018, 1. udgave, 1. oplag.

Timperley, Helen, 2015:”Literature review - Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback”, AITSL, 2015.

Timperley, Helen & Hattie, John, 2007:”The Power of Feedback”, Review of Educational Research March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112

Nielsen, Lise **Tingleff, 2012:** ” Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. - En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team”, PhD-afhandling, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, 2012

Aalborg Kommune, 2017:”Læringssamtaler – Hvad og hvordan”, Læring og Pædagogik, marts 2017. Online udgivelse:

<https://drive.google.com/file/d/0B9Vwk3dZfMm6WlFHcXR0eFZzcU/view>

Aalborg Kommune, 2015:” Fællesskaber for alle - inklusionsstrategi 2015-2018”, Skoleforvaltningen, ukendt udgivelse online:

<https://www.aalborg.dk/usercontrols/AalborgKommune/Referater/Pdf.aspx?pdfnavn=16780785-14319838-1.pdf&type=bilag&pdfid=58892>