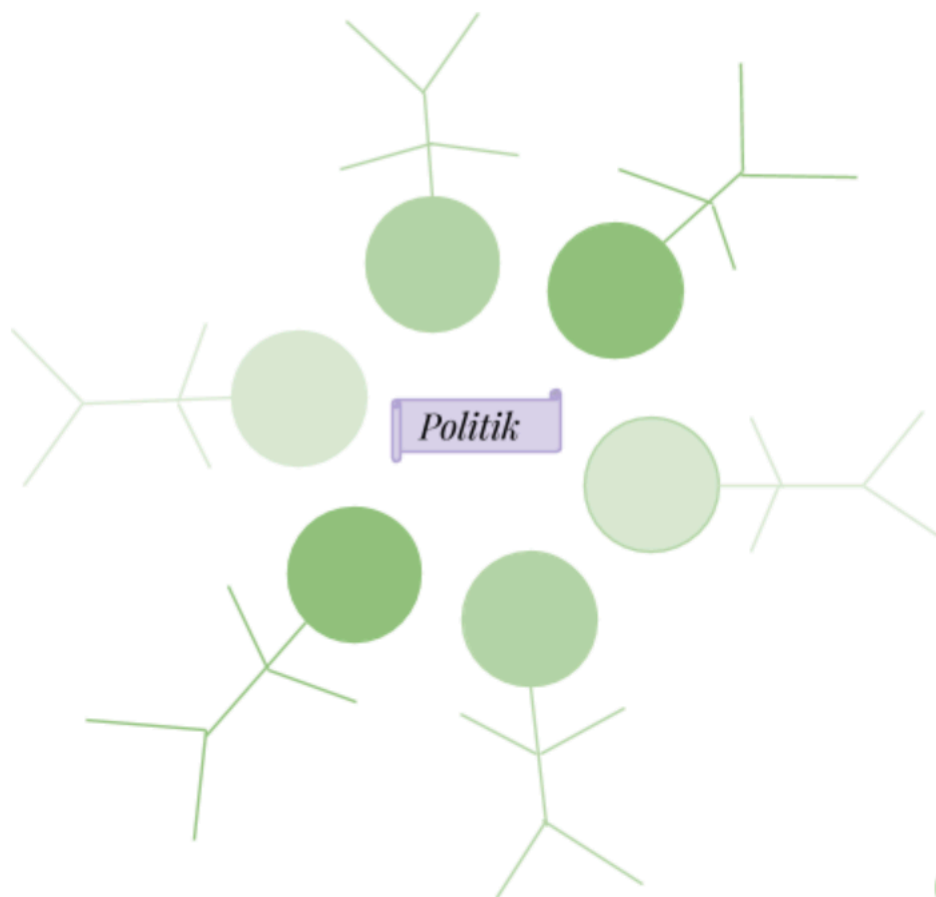


Frontarbejdere som politiske forvaltere

- Et casestudie af frontarbejders forvaltning af en læringsplatform i folkeskolen



Af: Cæcilie Isabel Clasen & Melissa Lauritsen Bruun



Formaliteter

Specialeafhandling udarbejdet på 10. semester i forbindelse med kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet, instituttet for Læring og Filosofi.

Forfattere:

Cæcilie Isabel Clasen, studienummer 20161964

Melissa Lauritsen Bruun, studienummer. 20171271

Vejleder: Elisabeth Lauridsen Lolle.

Afleveringsdato: 3. juni. 2019

Antal samlet anslag i specialet inklusiv artiklen: **334.677** ud af maksimalt 336.000 anslag.

Artiklens anslag udgør: **11.999** af de maksimalt 12.000 anslag.

Abstract anslag: **4.654** ud af maksimalt 4.800 anslag.

Antal sider i alt for det samlede speciale: 156 sider.

Billedet på forsiden illustrerer et samspil mellem frontarbejdere, ledelse, og borgere i forvaltningen af politik.

Forord

Det er en fornøjelse at præsentere vores afsluttende speciale, som er et resultat af fire måneders hårdt arbejde i foråret mellem februar og maj 2019. Specialet er udarbejdet i forbindelse med 10. semester på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet og afspejler vores interessefelt omhandlende læring og udvikling inden for folkeskoleområdet. Interessen for folkeskoleområdet har rødder i, at vi, specialets forfattere, er uddannet lærer og pædagog, hvoraf vi begge havde en forhåndsviden om, at politiske forandringsprocesser fordrer udvikling, forandringer og udfordringer i praksis. Derfor omhandler dette speciale forvaltning af politik i folkeskolen, hvoraf vi har udført en empirisk undersøgelse, hvor vi har undersøgt frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform i deres praksis. Vores speciale henvender sig således til lærere, pædagoger, skoleforvaltninger og andre, der har interesse indenfor folkeskoleområdet samt interesse for at få indblik i processer, der kan finde sted, når politik forvaltes på det nederste led i en implementeringsproces. Derudover bidrager vores speciale med en *Didaktisk Forvaltningsmodel*, som kan anvendes til at kvalificere frontarbejdernes forvaltning af politik. Specialets primære teoretiske perspektiver er uddrag fra Michael Lipsky, Lev Vygotskij og John Dewey.

Vi vil gerne rette en særlig tak til den deltagende folkeskole, som går under pseudonymet Veringaard Skole, og en speciel tak til de medarbejdere, ledelse og forældre, som har deltaget i, og udvist interesse for vores undersøgelse - uden jer var denne undersøgelse ikke mulig. Herudover vil vi gerne takke vores vejleder Elisabeth Lauritsen Lolle, som har støttet og udfordret os i vores læreproces, og som har bidraget med relevante refleksioner og motivation, hvilket har været medvirkende til at kvalificere opgaven.

Rigtig god læselyst!

Med venlig hilsen

Cæcilie Isabel Clasen og Melissa Lauritsen Bruun

Læsevejledning

Læsevejledningen er udarbejdet for at skabe overblik over specialets opbygning samt indsigt i relevant information til læseren, forinden nærværende speciale læses. Vi har hovedsageligt ladet os inspirere fra APA referencesystem, hvor alle citater under 40 ord indskrives i teksten, og hvor citater over 40 ord bliver centreret. Alle citater er skrevet i kursiv og med citationstegn. Vi har valgt at skrive sidetal i alle vores referencer, og ikke kun ved citater, som det gøres ud fra APA referencesystem. Dette medmindre referencen ikke har sidetal, eller hvis vi har udledt en generel fortolkning på baggrund af en hel bog, artikel eller rapport. Vores afvigelse fra APA referencesystem har vi valgt for læsevenlighedens skyld samt i tilfældet af, at læser finder inspiration fra kilderne, eller gerne vil undersøge, hvad en fortolkning er udledt på baggrund af. Vi anbefaler, at specialet læses kronologisk, da læser dermed lettere vil kunne følge processen, som har ledt os frem til specialets konklusioner.

I det følgende vil vi beskrive kapitlernes hovedpunkter, så læser kan skabe overblik over, hvordan de enkelte kapitler hver især bidrager med viden om vores genstandsfelt og vore besvarelse af den overordnede problemformulering.

Kapitel 1: Problemfelt introducerer læser for hovedbegreber, der anvendes gennemgående i specialet, såsom: *forvalte, skøn og frontarbejdere*. Yderligere vil vi præsentere relevansen for nærværende speciales genstandsfelt og slutteligt specialets problemformulering samt tre undersøgelsesspørgsmål.

Kapitel 2: Eksisterende forskningsbidrag præsenterer læser for yderligere eksisterende forskningsbidrag inden for nærværende speciales felt, og hertil hvilke forskningsmæssige videnshuller der gør sig gældende, som har præget vores metodiske og teoretiske valg.

Kapitel 3: Vores erkendelsesinteresse omhandler vores forståelse af, hvordan mennesket erfarer verden. Vores erkendelsesinteresse afspejler sig i den filosofiske hermeneutik, hvoraf den hermeneutiske cirkel er central for forståelsen af, hvordan viden opstår mellem mennesker.

Kapitel 4: Metodiske overvejelser og valg indeholder en detaljeret beskrivelse af vores metodiske refleksioner samt valg under vores forskningsproces. Denne eksplicitering af vores undersøgelsesdesign, har vi fundet nødvendigt, idet vores speciale bygger på kvalitative

metoder og således bygger på en fortolkningskunst. Yderligere belyses specialets case, som bidrager med baggrundsviden for implementeringen af vore valgte læringsplatform samt viden om vore valgte folkeskole, Veringaard Skole, hvorpå vi har indsamlet vore empiri.

Kapitel 5: Teoretiske perspektiver udfolder de teorier, som danner udgangspunkt for vores speciale. I den forbindelse starter vi ud med at belyse teori af Michael Lipsky, hvis teori bygger på et samfundskritisk syn på frontarbejderne, og de forudsætninger de arbejder under. Dernæst præsenterer vi vores valgte uddrag af læringsteorier fra Lev Vygotskij og John Dewey, som hver især bidrager med deres syn på læring og udvikling. Vi vil i kapitlet redegøre for vores valg af teorierne og derudover belyse, hvorledes vi har tiltænkt at anvende dem i nærværende speciale.

Kapitel 6: Frontarbejdernes forvaltning præsenterer vore første analysedel, hvori vi har til hensigt at besvare undersøgelsesspørgsmål et og to, hvorfor vi i dette kapitel vil eksplicitere Veringaard Skole frontarbejders forvaltning af en læringsplatform og dertilhørende påvirkningsfaktorer.

Kapitel 7: Udvikling af frontarbejdernes forvaltning introducerer læser for anden analysedel som omhandler besvarelsen af undersøgelsesspørgsmål tre, der efterspørger et udviklingspotentiale for Veringaard Skole frontarbejders forvaltning af en læringsplatform. I dette kapitel vil diskutere emner, som blev fremført i første analysedel og tilføje nye empiriske mønstre, for at finde frem til de udviklingspotentialer som felten rummer.

Kapitel 8: Den didaktiske Forvaltningsmodel udfolder vores Didaktiske Forvaltningsmodel, som er vores bud på et didaktisk værktøj, som skal kunne kvalificere frontarbejdernes forvaltning af politik. Beskrivelsen af modellen ekspliciteres, så den ligeledes kan findes anvendelig for andre praksisser, hvor frontarbejdere skal forvalte politiske tiltag.

Kapitel 9: Metodisk og teoretisk diskussion ekspliciterer kvaliteten af nærværende speciale ud fra begreberne validitet og analytisk generalisering.

Kapitel 10: Konklusion indeholder relevante konklusioner på vore problemformulering, som vi har fundet frem til gennem arbejdet med nærværende speciale.

11. Referenceliste indeholder specialets anvendte referencer

12. Bilagsliste indeholder en oversigt over specialets udarbejdede bilag

13. En kvalificeret forvaltning præsenterer nærværende speciales tilhørende artikel, som omhandler gyldigheden af den Didaktiske Forvaltningsmodel. Artiklen er udformet til den valgte folkeskole, som vi har indledt et samarbejde med, men findes også relevant for andre, som kunne have interesse i at anvende modellen.

Abstract: Frontline workers as policymakers

Political change is a phenomenon in the Danish schools that has become a part of everyday life and creates challenges for the frontline workers, who are employees which interact directly with the public. It is often seen, that policy changes do not turn up as it originally was intended from the policy makers. Michael Lipsky has investigated implementation processes in the field of frontline workers, and found that these workers are the policy decision makers. We are inspired by Lipsky, and find it interesting to investigate why policy is often not successfully implemented.

In this master thesis, we seek to examine: *How frontline workers, the school management and the parents in a public school in Denmark come to understand how frontline workers execute political initiative, and how this knowledge can contribute to the development of the frontline workers execution of the policy?*

To answer our research question, we applied the qualitative techniques of a single case study of a danish public school that has implemented a political change, in the form of a learning management system (LMS). Relative to our research methods, we have collected our empirical data by conducting eight interviews with teachers, social educators, a superuser of LMS at the school, the school manager and parents of students at the school. In addition to our research, we have come to understand ontological questions inspired by Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, containing our understanding of that there is no definite truth, only our perception of it in which we interpretive and explicate people's experiences to make out conclusions.

As already established, we are inspired by Lipsky to examine the field of frontline workers. At the same time, we include learning theoretical perspectives by Lev Vygotskij and John Dewey to explicate processes there are to be found in our data. We mainly use Lipsky to obtain a deeper understanding of how frontline workers execute policy by wielding considerable discretion. Also, we use Lipsky to understand the relationship between frontline workers and their manager, and frontline workers and the students' parents, in order to understand how these interested parties affect frontline workers execution of LMS. We are inspired by Vygotskij's theory, the Zone of Proximally Development, to understand how frontline workers progressively can be supported to develop their execution of LMS. Furthermore, we use Vygotskij's theory to understand how interactions in social environments influence the possibilities of learning. John Dewey helps us to understand how people make new experiences, and therefore how people can change their habits and the way they experience a phenomenon by experimenting, and becoming active engaged in a community. With our learning theoretical

perspectives, we are able to find conclusions that will make development possible for the frontline workers in their execution of LMS.

Our analysis is divided into two parts. In the first part of the analysis, we examine the first fragment of our research question. In the second part, we discuss and build on to the first analysis.

We have concluded, that the frontline workers do not use LMS, as politically intended. Frontline workers only use LMS at level one. Politically intended they should be at level four. The reason is mainly that the frontline workers do not find meaning and value in using LMS. At the same time, we found that the frontline workers thought that the parents neither did find value in LMS, which justified the frontline workers in not using the system. However the frontline workers interpretation was incorrect. The parents actually do find value in the system because they want to support the learning development of their children. Also, the school manager influenced the frontline workers execution of LMS. The school manager did not prioritize implementing the system and did not manage the process. Often he let the superuser manage the implementations of the system, which had the consequence of the goals for the implementations being unclear for the workers.

To embrace the challenges of frontline workers executing LMS, we made a Didactic Management Model to help qualify frontline workers execution of LMS and other political policies that they in the future have to implement.

We unfold the Didactic Management Model in our article where we examine the validity of the model. We do this by answering reflective questions, which supports the use of the model. In the article, we found that the model can be used to qualify frontline workers discretion and therefore, their execution of policies.

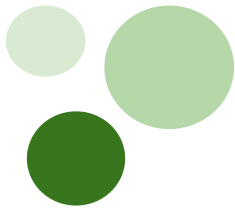
Indholdsfortegnelse

Forord.....	3
Læsevejledning.....	4
Abstract: Frontline workers as policymakers	7
Kapitel 1: Problemfelt	13
1.1 Frontarbejdere er politiske forvaltere	13
1.2 Frontarbejdere i folkeskolen	15
1.2.1 Forandringer i folkeskolen	15
1.2.2 Frontarbejderes skøn er nødvendigt.....	16
1.2.3 Skoleledelse og forældres påvirkning	18
1.3 Frontarbejderes forvaltning af læringsplatforme.....	19
1.4 Vores endelige forskningsinteresse.....	20
1.5 Problemformulering	20
1.5.1 Undersøgelsesspørgsmål.....	21
1.6 Begrebsafklaring	22
Kapitel 2: Eksisterende forskningsbidrag	23
2.1 Litteratursøgning	23
2.2 State of the art	24
2.2.1 Forskning inden for frontarbejdere i folkeskolen.....	25
2.2.2 Teori sammensætning	27
Kapitel 3: Vores erkendelsesinteresse	28
3.1 Traditioner inden for hermeneutikken	28
3.1.1 Den filosofiske hermeneutik.....	28
3.1.2 Den hermeneutiske cirkel	30
3.1.3 Kritik af den filosofiske hermeneutik.....	32
Kapitel 4: Metodiske overvejelser og valg.....	33
4.1 Undersøgelsens empiriske grundlag.....	33
4.1.1 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	34
4.1.2 Reliabilitet.....	34
4.1.3 Validitet	35
4.1.4 Generalisering	35
4.1.5 Objektivitet.....	36
4.2 Et casestudie	37
4.2.1 Kritik af casestudiet	37
4.3 Specialets case.....	39
4.3.1 Baggrundsviden for casen.....	39
4.3.2 Model for implementeringsforløbet i Aalborg Kommune.....	40
4.3.3 Eksplicitering af vore forforståelse.....	42
4.4 Adgang til felten	43

4.4.1 Feltbesøg og rekruttering af informanter.....	44
4.4.2 Valg af informanter	45
4.5 Det delvist strukturerede forskningsinterview.....	47
4.5.1 Interviewguide	47
4.5.2 Transskribering	49
4.5.3 Ethiske overvejelser	49
4.6 Behandling af empiri	50
Kapitel 5: Teoretiske perspektiver	52
5.1 Valg af teorier	52
5.1.1 Valg af Lipsky.....	53
5.1.2 Valg af Vygotskij	54
5.1.3 Valg af Dewey.....	55
5.2 Street-Level Bureaucracy og Street-Level Bureaucrats.....	55
5.2.1 Frontarbejderes skøn	56
5.2.2 Ledelse og frontarbejdere	58
5.2.3 Ledelsens påvirkning.....	58
5.2.4 Frontarbejdere og borgere	59
5.2.5 Konsekvenser af frontarbejderes skøn	60
5.2.6 Kritik af Lipsky	61
5.2.7 Anvendelse af Lipsky	62
5.3 Vygotskij om social læring.....	62
5.3.1 Den nærmeste udviklingszone	63
5.3.2 Interaktioner mellem sociale og kognitive processer.....	64
5.3.3 Kritik af Vygotskij	65
5.3.4 Anvendelse af Vygotskij	66
5.4 Deweys erfaringsbegreb.....	66
5.4.1 Vaner og udvikling.....	67
5.4.2 Aktør eller betragter.....	68
5.4.3 Fællesskabet har betydning.....	69
5.4.4 Kritik af Dewey.....	69
5.4.5 Anvendelse af Dewey.....	70
5.5 Diskussion af Dewey og Vygotskij.....	70
Kapitel 6: Frontarbejdernes forvaltning	72
6.1 MU på Veringaard Skole	72
6.1.1 MU ikke en aktiv del af frontarbejdernes hverdag.....	73
6.1.2 MU og pædagogerne	74
6.1.3 MU forvaltes ikke som forventet.....	75
6.2 MU mest henvendt til lærere.....	76
6.2.1 Ikke mål for pædagogerne.....	78
6.2.2 Pædagogerne er ikke i NUZO.....	78
6.3 Frontarbejderne mangler meningsfuldhed	79
6.3.1 MU er undværlig.....	80
6.3.2 MU ikke færdigudviklet.....	81
6.3.3 En skal-opgave.....	81

6.4 Vanernes påvirkning	83
6.4.1 Rutinemæssige vaner.....	84
6.5 Mange forandringer - få ressourcer	85
6.5.1 Forandringer skaber modløshed.....	86
6.6 Implementeringens betydning	87
6.6.1 Uklare mål	88
6.6.2 Manglende evaluering	90
6.7 Forældrenes påvirkning.....	91
6.7.1 Forældrene anvender ikke MU.....	93
6.7.2 Forældrene kan se mening i MU.....	94
6.7.3 Forældrene ønsker, MU bliver anvendt.....	95
6.7.4 Forældrenes forventninger	96
6.8 Skoleledelsens påvirkning.....	97
6.8.1 Skøn vægtes af skoleledelsen.....	98
6.8.2 Skøn vægtes af frontarbejderne	99
6.8.3 Skoleledelsen ser ikke værdi i MU.....	99
6.9 Opsamling på første analysedel	101
Kapitel 7: Udvikling af frontarbejdernes forvaltning	103
7.1 Hvorfor fremme MU?	103
7.1.1 En yderligere prioritering af MU.....	104
7.1.2 MU kommet for at blive.....	105
7.2 Yderligere evaluering af MU.....	106
7.2.1 Fælles evaluering i NUZO.....	107
7.3 Udvikling af vaner i evaluering og et fællesskab	109
7.3.1 Evaluering i afdelinger	110
7.3.2 Et fællesskab med samarbejde	111
7.4 Forældrene kan bidrage med ny viden	113
7.4.1 Meningsfuld introduktion til forældre.....	114
7.5 Synlig ledelse i forvaltningen.....	116
7.5.1 Mål udarbejdet i praksis.....	117
7.6 Positive erfaringer med MU.....	117
7.6.1 MU's potentialer	119
7.7 Understøttelse af pædagogernes kompetencer	120
7.7.1 Forskellige forudsætninger for forvaltning	121
7.8 Flere forventninger fra ledelsen?	122
7.8.1 Styring er relevant.....	123
7.8.2 Metodefrihed er relevant.....	124
7.9 Opsamling på anden analysedel.....	125
Kapitel 8: Didaktisk Forvaltningsmodel.....	126
8.1 Refleksioner over modellen	126
Kapitel 9: Metodisk og teoretisk diskussion.....	131

9.1 Validitet.....	131
9.1.1 Metodiske valg interviewguide	131
9.1.2 Metodiske valg interview.....	132
9.1.3 Metodiske valg informanter	133
9.2 Analytisk generalisering	134
9.3 Teori og frontarbejdernes forvaltning	135
Kapitel 10: Konklusion.....	138
11: Referenceliste.....	141
12: Bilagsliste.....	148
13: En kvalificeret forvaltning	149



Kapitel 1: Problemfelt

I dette kapitel vil vi synliggøre og argumentere for nærværende speciales forskningsinteresse og genstandsfelt. Slutteligt vil vi præsentere specialets problemformulering og tre undersøgelsesspørgsmål samt begrebsafklare specialets centrale begreb frontarbejder.

1.1 Frontarbejdere er politiske forvaltere

“(…) vi er en skole med en personalegruppe, der nogle gange siger: “Ej, bare fordi de oppe på borgen siger, at vi skal hoppe, så behøver vi ikke at sige, hvor højt vi skal hoppe.” Det er den der sunde fornuft, og så må vi se, hvor længe den går.” (Bilag 14, s. 85).

Ovenstående citat er et uddrag fra specialets empiri, hvoraf en medarbejder påpeger, at personalet på skolen ikke implementerer et politisk tiltag som tilsigtet fra politiske instanser¹. Dermed forvaltes politikken ud fra medarbejdernes eget professionelle skøn, fordi de ikke nødvendigvis kan finde mening i det, som bestemmes ovenfra. At politik ikke realiseres i praksis som forventet påpeger professorerne Søren Winter og Vibeke Nielsen at være en velkendt tendens, for offentlige politikker som er top-down² styret (Winter & Nielsen, 2008, s. 12, 42, 48). Dette anser vi som en samfundsmæssig problematik, da den offentlige sektors politikker ifølge ph.d. Jacob Torfing, ph.d. Eva Sørensen og ph.d. Peter Aagaard, har til hensigt at tilgodese samfundsudviklingen og derved imødekomme borgernes krav samt opnå konkurrencedygtighed på et globalt niveau. I den forbindelse påpeger de, at der er behov for at kvalificere indsatsen for nye tiltag i den offentlige sektor, hvis disse skal kunne klare morgendagens udfordringer (Torfing, Sørensen & Aagaard, 2014, s. 15-16). Winter og Nielsen

¹ I nærværende undersøgelse anser vi politiske instanser, som de ministerier der tilskriver samfundet politik.

² Top-down implementeringer forstår vi ud fra Winter og Nielsen som en implementeringsproces, der er underlagt politiske styrings- og kontrolmuligheder (Winter & Nielsen, 2008, s. 30).

påpeger ligeledes, at det er problematisk, hvis offentlig politik ikke forvaltes i praksis som intenderet, idet at lovgivningen kan få andre virkninger i samfundet end tilsigtet, hvormed borgerne kan risikere ikke at modtage de rettigheder som kræves i loven. For at fremme, at politikken implementeres i praksis som intenderet, påpeger Winter og Nielsen relevansen i, at de politiske instanser får forskningsbaseret viden om det politiske tiltag i den pågældende praksis, da det kan medvirke til, at politikken tilpasses praksissen (Winter & Nielsen, 2008, s. 13, 58-59).

Idet det samfundsmæssigt er problematisk, at politik ikke altid forvaltes i praksis som politisk intenderet, anser vi det i nærværende speciale interessant at beskæftige os med en udvikling af forskningsbaseret viden om et politisk tiltag i praksis samt udvikling af en kvalificeret indsats for forvaltningen af politik. Dermed ønsker vi at undersøge, hvilke udfordringer offentlige medarbejdere kan opleve i forbindelse med en forvaltning af politik, og hertil hvilke lærings- og udviklingspotentialer forvaltningen kan rumme. I forbindelse hertil finder vores forskningsinteresse sted i “fronten” af en implementering, hvorfor medarbejderne i dette speciale betegnes som *frontarbejdere*. Begrebet har vi fra Winter og Nielsens definition heraf, som omhandler, at frontarbejdere er offentlige serviceudbydere som: “(...) *dels interagerer direkte med de berørte brugere/borgere - dvs. målgruppen, dels har et forholdsvis stort skøn i deres daglige beslutninger og i interaktionen med borgerne/brugerne*” (Winter & Nielsen, 2008, s. 103-104). Således forstår vi, at frontarbejdere er offentlige medarbejdere, der forvalter politik ud fra et væsentligt skøn, samt har interaktion med borgere. Vores anvendelse af begrebet *forvalte* udspringer af politologen Michael Lipsky, som selv har forsket inden for feltet om frontarbejdere. I Lipskys teori om Street-Level Bureaucracy påpeger han, at frontarbejdere selv forvalter sin egen version af en politik, der bliver gældende for praksis. Dette da de ud fra deres forvaltning heraf til- og fravælger politiske tiltag ud fra, hvad de vurderer mest hensigtsmæssigt, og dermed bliver frontarbejderne de egentlige forvaltere af en politik (Lipsky, 2010, s. xii). Ligeledes udspringer vores anvendelse af begrebet *skøn* fra Lipsky, hvoraf han belyser, at skøn er en vurdering, der ligger bag forvaltningen og udgøres af særlige uskrevne normer og regler, som medfører, at frontarbejderen kan bruge sin professionelle dømmekraft i konkrete handlings situationer (Lipsky, 2010, s. xvii, 13-17, 19). I forbindelse med vore indtil nu nævnte forskningsinteresse vil vi udfolde denne i en folkeskole kontekst, hvilket vi vil begrunde i det nedenstående.

1.2 Frontarbejdere i folkeskolen

Folkeskolen er særligt interessant for vores forskningsinteresse, idet frontarbejdere i dette felt har et samfundsmæssigt ansvar i forhold til at forvalte politik, da de skal være medvirkende til at kvalificere og videreudvikle folkeskolen. At politik ikke forvaltes som politisk intenderet, er endvidere en problematik som forekommer i folkeskolen, hvilket kan hæmme skolens og samfundets videre udvikling. Cand.mag. samt tidligere skoleborgmester Per Bregengaard påpeger politikken betydning for folkeskolen således: *“Skolen hverken kan eller skal løbe fra at være et velbegrundet og centralt politisk projekt for videreførelse og forandring af samfundet”* (Bregengaard, 2000, s. 130). I den sammenhæng pointerer Bregengaard, at det ikke udelukkende er staten, der skal forme folkeskolens ansigt og sjæl, men at det ligeledes er en opgave, som folkeskolen selv har ansvar for at tage del i (Bregengaard, 2000, s. 131). Politiske forandringer i folkeskolen er således en nødvendighed, da de forårsager udvikling og kvalificering, hvilket frontarbejdere i dette felt har et ansvar for at viderebringe til samfundet. I en folkeskole kontekst anser vi i dette speciale frontarbejdere som værende lærere og pædagoger, da det er disse, som er i tæt kontakt med borgerne.

I relation til frontarbejders forvaltning af politik belyser national og international forskning, at der i folkeskolen er en tendens til, at politik bliver forvaltet anderledes end intenderet fra de politiske instanser (Black & Wiliam, 1998; Lochner, Conrad, & Graham, 2015; EVA, 2006; Nordin, 2015; Rambøll, 2018; Kjer & Jensen, 2018; Kjær & Rosdahl, 2016; Winter, 2017). Denne tendens ses blandt andet i en international forskningsartikel af den amerikanske ph.d. Heather Kirkpatrick, ph.d. Craig Peck og professor emeritus Larry Cuban, hvori de belyser, at lærerne ikke tog forskellige politiske tiltag om IT-systemer til sig, da deres professionelle dømmekraft kom i konflikt med tiltagene (Cuban, Kirkpatrick & Peck, 2001, s. 813, 815, 825). Således er folkeskolen et felt, hvor frontarbejdere i høj grad udøver et professionelt skøn i deres arbejde, hvilket kan påvirke, at deres forvaltning af politik ikke altid stemmer overens med intentionen om politikken fra de politiske instanser. Denne problematik kan sættes i forbindelse med, at frontarbejdere ikke har tid nok til at forvalte og integrere politikken grundet de mange politiske forandringer, som ligeledes kendetegner folkeskolen som felt.

1.2.1 Forandringer i folkeskolen

De mange politiske forandringer i folkeskolen, kan anses som værende problematisk, da en politisk forandringsproces først bliver velintegreret efter flere år. Dette belyses i en metaanalyse vedrørende amerikanske folkeskoler udarbejdet af ph.d. Geoffrey D. Borman,

Gina M. Hewes, Laura T. Overman og Shelly Brown, hvori de påpeger, at omfattende politiske forandringsprocesser først bliver velintegreret i folkeskolen, hvis institutionen udøver en indsats for integreringen af det politiske tiltag i syv til otte år (Borman, et al., 2002, s. 28). At forandringer tager tid at implementere understøttes af Winter og Nielsen samt i nationale studier af lektor Peter Wick og i en rapport fra det tidligere Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI). Dette da implementeringer i Danmarks folkeskoler ligeså er en trinvis længerevarende proces, samt at der ofte ikke er fyldestgørende tid til den enkelte implementering, før den næste forekommer. Den manglende tid kan heraf medføre, at politiske tiltag ikke når at blive implementeret som tilsigtet (Winter & Nielsen, 2008, s. 26; Wick, 2015, s. 183; Winter, 2017, s. 11). Ligeledes påpeger Wick, at der forekommer mange implementeringer i folkeskolen, som kan forårsage, at lærerne udvikler en vis ligegyldighed over for de politiske tiltag, hvilket kan medføre at politikken forvaltes anderledes end intenderet (Wick, 2015, s. 183). I tråd med dette påpeger Ph.d. Jens Lund, at når en ny forandring forekommer, udviser lærerne en tendens til at tilpasse forandringen som en del af deres nuværende arbejde. Således forvaltes politik ikke som politisk intenderet, og lærernes arbejde fortsætter mere eller mindre rutinepræget med mindre forandringer (Lund, 2012, 174-175). Hermed er folkeskolen et felt, der i særlig grad udøver og bør udøve forvaltning af politik, men at denne dog ofte ikke forvaltes som intenderet. Dette kan skyldes, at folkeskolen er et felt, der konstant oplever implementering af nye politiske tiltag, som ikke når at blive velintegreret i praksis. Derudover kan det skyldes, at frontarbejdere ud fra deres professionelle skøn ikke er enige med politikken. Det professionelle skøn kan dog ikke kun ses som en hindring for skolens udvikling, men også som en nødvendighed, hvilket vi vil belyse i nedenstående.

1.2.2 Frontarbejderes skøn er nødvendigt

At frontarbejderne forvalter politik ud fra eget skøn og ikke som politisk initieret, kan være en nødvendighed for praksis. Dette blev demonstreret i en rapport af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), som konkluderede at lærerne i undersøgelsen ikke ville være foruden deres egen fortolkningsmulighed i forvaltningen af Fælles Mål. Dette da lærerne oplevede, at de bindende færdigheds- og vidensområder fra Fælles Mål var usammenhængende, og med for mange gentagelser og overlap. I den forbindelse pointeres det i rapporten, at det var essentielt for lærerne at finde den rette balance mellem politiske krav og frihed til selv at præge undervisningen (EVA, 2015a, s. 8, 30). Undersøgelsen af EVA havde betydning for en lempelse af lovgivningen om Fælles Mål, da Undervisningsministeriet

besluttede at imødekomme ønsket om et større råderum for skoler og praktikere til at forvalte ud fra deres fagprofessionelle skøn (UVM, 2018). Således blev lærernes fagprofessionelle skøn samfundsmæssigt anerkendt som en nødvendighed i deres praksis. Danmarks Lærerforening (DLF) belyser ligeledes relevansen af lærernes fagprofessionelle skøn, og beskriver nødvendigheden og kompleksiteten af dette skøn med:

“De målsætninger, undervisningsmål og principper, der fastsættes gennem demokratiske processer, er bindende for læreren. Imidlertid kræver disse altid fortolkning og tilpasning til de gældende betingelser og stiller dermed store krav til lærerens faglighed og selvstændige dømmekraft. Læreren kan således aldrig blot følge de udstukne forskrifter, men er altid henvist til på eget ansvar at præstere en forsvarlig undervisning i forhold dertil.” (DLF, 2015, s. 1).

Således anerkendes det både fra EVA, UVM og DLF, at der skal findes en balance mellem politiske krav og frontarbejderes mulighed for at forvalte ud fra eget fagprofessionelle skøn. Lektor Lars Emmerik Damgaard Knudsen mener i den sammenhæng, at lærernes fagprofessionelle skøn er blevet tvunget mindsket, siden lærernes forberedelsestid³ er blevet beskåret. Knudsen påpeger hertil, at den beskårede tid kan have en negativ påvirkning på det pædagogiske og didaktiske aspekt i undervisningen, da det tager tid og professionel dømmekraft for læreren at forbinde teori med praksis, og ligeså at arbejde ud fra elevernes forudsætninger (Fra: Juni, 2018). At der er skåret i frontarbejderes professionelle dømmekraft, understøttes i en rapport af Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA).⁴ I rapporten påpeges det, at en nedskæring af lærernes og pædagogernes forberedelsestid har medført, at de føler et mindre engagement for deres arbejde, og at de ikke har samme muligheder for at nytænke, variere og differentiere i deres praksis (Bjørnholt, Boye, Flarup & Lemvig, 2015, s. 32). Dermed forstår vi, at frontarbejderes forudsætninger for at arbejde ud fra eget professionelle skøn er blevet beskåret, hvilket kan skabe tidsmæssige udfordringer for kvaliteten af den måde, hvorpå de forvalter.

Ud fra dette afsnit finder vi det essentielt, at der i frontarbejderes forvaltning af politik skabes en balance mellem at de forvalter politik ud fra politiske bestemmelser samt eget

³ Arbejdstidsreglerne blev ændret i april 2013, hvor lærernes forberedelsestid blev beskåret hvilket beskrives i lov 409 ved Retsinformation (Beskæftigelsesministeriet, 2013).

⁴ KORA og SFI er slået sammen og kaldes i dag for VIVE

fagprofessionelle skøn, da en blanding heraf kan fordre udvikling for samfundet, og heraf kvalificeret undervisning for eleverne.

Det er ikke udelukkende de politiske beslutninger, der har påvirkning på frontarbejdernes forvaltning, idet forældre og skoleledelse ligeledes kan have påvirkning herpå.

1.2.3 Skoleledelse og forældres påvirkning

I en folkeskolekontekst kan skoleledelsen og forældre påvirke frontarbejderen forvaltning af politik, hvilket kan opleves som et krydspres for frontarbejdere, da der kan forekomme modstridende forventningspres fra forældrene og ledelsen. At skoleledelsen kan skabe et forventningspres belyses i tidligere nævnte rapport fra EVA, hvori det påpeges, at skoleledelsens ambitiøse mål for frontarbejdernes forvaltning af politiske tiltag presser frontarbejderne. Frontarbejderne kan opleve dette pres som positive udfordringer, men ligeledes som et negativt pres der kan demotivere dem og føre til en oplevelse af at mislykkes (EVA, 2015b, s. 36-37). Det er ikke kun pres fra skoleledelsen, der påvirker frontarbejdernes forvaltning. I en rapport fra EVA belyses vigtigheden af skoleledelsens engagement, idet at lærernes manglende prioritering af en given politik skyldes, at skolelederen ikke anså politikken som meningsfuld, hvorfor lærerne manglede redskaber i udførelsen heraf (EVA, 2012, s. 50). At skoleledelsens engagement påvirker frontarbejdernes forvaltning er et argument, som flere forskningsrapporter har konkluderet (Jørgensen & Troelsen, 2017; Jacobsen, et al. 2017).

I forbindelse med at frontarbejdere kan opleve et pres fra borgerne i deres forvaltning af politik påpeger Bregengaard, at forældrene kan udgøre borgerperspektivet, da eleverne endnu ikke er myndige, og derfor er det forældrene som varetager eleverne interesser (Bregengaard, 2000, s. 54). I dette speciale anser vi derfor forældrene repræsenterer borgerperspektivet. At forældrene kan have en påvirkning på frontarbejdernes forvaltning, belyses i en rapport udarbejdet af fagbladet Folkeskolen, Ugebrevet A4 og evalueringsfirmaet Scharling Research 2006, hvori de belyser, at lærerne i folkeskolen påpeger, at forældre har fået mere indflydelse på undervisningen end for 15 år siden (Fagbladet Folkeskolen, Ugebrevet A4, & Scharling Research, 2006, s. 13). I tråd med dette belyser lektor Hanne Knudsen, at forældrene siden årtusindskiftet er blevet skrevet ind i folkeskoleloven, hvilket hun beskriver kan have følgende konsekvens: *"Skolen kan få vanskeligt ved at opretholde sin autoritet, for når man inviterer forældrene på banen, bliver skolen også sårbar, fordi den ikke længere har monopol på at definere problemerne eller løse dem"* (Fra: Haugaard, 2013, s. 14). Således belyser Knudsen,

at magtforholdet mellem skolen og forældrene har ændret sig siden forældrene blev skrevet ind i folkeskoleloven, hvorved at forældre har mere indflydelse på skolens virke end tidligere. Ud fra nævnte studier kan forældrenes indflydelse på frontarbejderes forvaltning af politik således opleves som et muligt pres for frontarbejderne, da forældrenes forventninger har påvirkning på, hvordan frontarbejderne forvalter politik i praksis.

Skoleledelsen og forældrene kan dermed have en betydelig påvirkning på frontarbejderes forvaltning af en given politik, hvorfor vi finder disse interessenters forståelse for og påvirkning på frontarbejderes forvaltning af politik interessant at inddrage i nærværende speciale.

1.3 Frontarbejderes forvaltning af læringsplatforme

Nærværende speciale beror på et casestudie, hvor vi vil undersøge frontarbejderes forvaltning af en læringsplatform på en folkeskole. Vi vil dog pointere, at det ikke er læringsplatforme som vidensfelt vi vil undersøge, men blot anvende platformen som en case til at undersøge frontarbejderes forvaltning af politik. Selveste casen vil vi uddybe nærmere i afsnit 4.3 *Specialets case*. Frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform i folkeskolen har vi endvidere valgt som case, idet implementeringen af dette tiltag er politisk top-down styret, hvilket vi tidligere har belyst kan forekomme problematisk for frontarbejderes forvaltning af politik. Derudover er læringsplatformen et relativt nyt lovtiltag i Danmark omhandlende digitalisering og synliggørelse af undervisningens planlægning og udførelse (EVA, 2016, s. 4). Hertil anser vi relevans i at tage afsæt i læringsplatformen, da den hermed kan opleves som en omfattende forandringsproces af frontarbejderne i folkeskolen, da de aldrig lovmæssigt har skulle digitalisere deres undervisning på denne måde tidligere. Slutteligt har vi valgt at belyse læringsplatformen, da national og international forskning har vist, at implementering af læringsplatforme har været udfordrende og omfattende, og at der til stadighed er plads til forbedringer, hvorfor vores fokus på læring- og udviklingspotentialer for frontarbejdernes forvaltning synes relevant. Internationalt påpeges udfordringer med forvaltningen af læringsplatforme i en undersøgelse foretaget på udvalgte folkeskoler i USA af direktøren Bianca Lochner, ph.d Rita-Marie Conrad og Dr. Edward Graham, hvoraf platformen fremstod som en barriere for lærerne i deres arbejde med elevernes læring og trivsel, hvorved lærerne nedprioriterede at anvende platformen (Lochner, Conrad, & Graham, 2015. s. 66, 68). I national forskning belyser EVA, at frontarbejderne i folkeskolen havde udfordringer med at anvende læringsplatformens funktioner samt finde værdien af læringsplatformen. Yderligere pointerer

EVA, at læringsplatforme tager tid at implementere, hvorfor implementeringen og forvaltningen af platformene på nuværende tidspunkt indeholder væsentlige udviklingspotentialer (EVA, 2016, s. 11, 23).

Nævnte refleksioner i dette kapitel om vore valg i nærværende speciale vil vi slutteligt opsamle på i næstkommende afsnit.

1.4 Vores endelige forskningsinteresse

På baggrund af vores inspiration fra kapitlets forskning, teori og empiri har vi valgt, at beskæftige os med det sidste led i en implementeringsproces, hvor vi vil undersøge tendensen, at frontarbejdere i folkeskolen kan forvalte politik anderledes end politisk intenderet. I forbindelse hertil vil vi ikke lade os styre af denne antagelse, men gå undersøgende til værks og hermed undersøge, hvorledes frontarbejderne på en folkeskole forvalter politik og hertil, hvilke faktorer der kan påvirke forvaltningen, og hvilke udfordringer samt lærings- og udviklingspotentialer forvaltningen kan rumme. Da vi fra kapitlet både har viden om, at politik er medvirkende til at videreudvikle folkeskolen, men ligeledes at frontarbejdernes skøn i deres forvaltning er hensigtsmæssigt, er vi i den forbindelse interesseret i, at frontarbejderne finder en balance for at forvalte politik ud fra politiske krav samt eget fagprofessionelle skøn. Vi har ligeledes påpeget, at forældre og skoleleder kan have påvirkning på frontarbejdernes forvaltning af politik, hvorfor vi anser det relevant at undersøge disse interessenters forståelse for og mulige påvirkning på frontarbejdernes forvaltning af en given politik og udviklingen heraf. Dette for at kunne få en nuanceret forståelse af frontarbejdernes forvaltning samt lærings- og udviklingspotentialer herom. Ud fra disse refleksioner har vi udarbejdet nedenstående problemformulering:

1.5 Problemformulering

Hvorledes forstår frontarbejderne, skoleledelsen og forældrene i folkeskolen frontarbejdernes forvaltning af et politisk tiltag, og hvordan kan denne viden være medvirkende til at udvikle frontarbejdernes forvaltning af dette politiske tiltag?

For at skabe transparens for vores genstandsområde, har vi valgt at operationalisere vores

problemformulering ud i tre undersøgelsesspørgsmål, der alle er medvirkende til at besvare problemformuleringen.

1.5.1 Undersøgelsesspørgsmål

- *Hvorledes forvalter frontarbejderne læringsplatformen?*
- *Hvilke faktorer påvirker frontarbejdernes forvaltning af læringsplatformen?*
- *Hvorledes kan skoleledelsen, frontarbejderne og forældrene understøtte frontarbejdernes forvaltning af læringsplatformen?*

Ud fra ovenstående problemformulering og tilhørende undersøgelsesspørgsmål er vore erkendelsesinteresse både at undersøge, hvordan frontarbejderne på en folkeskole forvalter en læringsplatform, og hermed et politisk tiltag, samt hvorledes der kan skabes rum for læring og udvikling i forbindelse med frontarbejdernes forvaltning af læringsplatformen. Hermed har vi således både et fokus på læring som proces og produkt forstået på den måde, at vi vil undersøge frontarbejdernes læreproces i deres forvaltning af læringsplatformen samt udvikle et læringsprodukt, som kan understøtte frontarbejdernes fremtidige forvaltning af læringsplatformen samt andre politiske tiltag.

I det første undersøgelsesspørgsmål har vi til hensigt at undersøge, hvorledes frontarbejderne på en folkeskole forvalter en læringsplatform ud fra frontarbejdernes egen forståelse af forvaltningen samt forældrene og skolelederens forståelse for samme. Dette for at danne et overblik over, hvorvidt frontarbejderne forvalter ud fra eget professionelle skøn samt politiske krav vedrørende den givne politik. Denne viden danner endvidere grundlag for, at vi kan besvare undersøgelsesspørgsmål to, hvori vi vil belyse faktorer, som kan have påvirkning på frontarbejdernes forvaltning af læringsplatformen. Hertil har vi fokus på at undersøge, hvorvidt forældre og skoleledelse påvirker forvaltningen, og hvilke andre eventuelle påvirkningsfaktorer, der kan gøre sig gældende herom. De to første undersøgelsesspørgsmål danner endvidere grundlag for, at vi kan besvare det tredje undersøgelsesspørgsmål, hvor vi vil undersøge, hvorledes forældrene, frontarbejderne og skoleledelsen kan fremme frontarbejdernes forvaltning af læringsplatformen. I denne forbindelse er vi interesseret i at skabe lærings- og udviklingspotentialer, for således at kvalificere frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform, hvor frontarbejderne kan finde en balance mellem at forvalte politik ud

fra eget skøn samt ud fra politiske målsætninger herom. Dette for at skabe den bedst mulige udvikling for folkeskolen og samfundet.

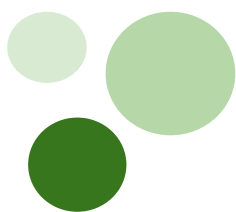
Da der i litteraturen findes flere begreber med samme betydning for vore anvendte begreb frontarbejder, vil vi for ikke at skabe forvirring for læser eksplicitere disse andre begreber.

1.6 Begrebsafklaring

Frontarbejder: Indtil nu har vi defineret betegnelsen frontarbejder som de medarbejdere som forvalter offentlig politik og har kontakt til borgerne (Winter & Nielsen, 2008). Undertiden er der i litteraturen dog anvendt følgende betegnelser for samme begreb: Frontlinjemedarbejder (Torfing, 2004), frontmedarbejder (Berger, 2015), frontpersonale (Winter, 2017), caseworker (May & Winter, 2007) og Frontline worker (Lipsky, 2010; May & Winter, 2007). Street-level bureaucrats (Lipsky, 2010; Brodtkin, 2008).

I dette speciale har vi valgt at anvende betegnelsen frontarbejder, da ordet *front* indgår i de fleste af ovenstående betegnelser, hvorfor vi anser, at begrebet frontarbejder favner flest mulige betegnelser for samme. Dog vil vores tilføjelse til denne betegnelse være, at folkeskolens frontarbejdere både kan omfatte lærere og pædagoger, hvilket vi har belyst i problemfeltet, jf. afsnit 1.2 *Frontarbejdere i folkeskolen*.

I næstkommende kapitel vil vi uddybe andre forskningsbidrag indenfor vore forskningsinteresse og heraf ligeledes uddybe nærværende speciales metodiske og teoretiske originalitet.



Kapitel 2: Eksisterende forskningsbidrag

I dette kapitel vil synliggøre vores litteratursøgningsproces samt udvalgte perspektiver fra eksisterende forskning, som der er nært relateret til nærværende speciales undersøgelsesfelt. Dette for at eksplicitere, nærværende speciales originalitet samt, hvorledes disse eksisterende forskningsbidrag har haft betydning for vore metodiske og teoretiske valg.

2.1 Litteratursøgning

I vores litteratursøgning benyttede vi søgeportalerne bibliotek.dk, Aau Primo, Google Scholar og Den Danske Forskningsdatabase til at søge efter videnskabelige afhandlinger, rapporter, artikler og bøger med nøgleord såsom: “Frontarbejder*” samt sammensatte søgeord såsom ““Frontarbejder* AND “Implementering*” AND “Folkeskole*””. Vi anvendte samme nøgleord for de andre begreber for frontarbejdere, jf. afsnit 1.6 *Begrebsafklaring*, og søgeordene udsprang af, at vi som udgangspunkt var interesserede i at belyse frontarbejdernes forvaltning af et politisk tiltag i folkeskolen. Vi valgte at anvende søgeordet *implementering* i stedet for *forvaltning*, idet at søgeordet forvaltning gav os resultater inden for forvaltning forstået som en administrativ myndighed i en stat, region eller kommune. Søgningen afgrænsede vi til at omhandle frontarbejderes forvaltning af offentlig politik, og vi frasorterede derudover alt forskning, som ikke kunne sættes i sammenhæng til frontarbejdernes forvaltning af politiske tiltag i danske og udenlandske folkeskoler.

Da vi i nærværende speciale undersøger frontarbejdernes forvaltning af et politisk tiltag gennem vores valgte case omfattende læringsplatformen, foretog vi derfor endnu en litteratursøgning med nøgleord som: ”Læringsplatform*” Derudover søgte vi på sammensatte søgeord såsom: “”Læringsplatform*” AND “Implementering*”” og “Implementation* AND “Learning management system*””. Da vi gennemgik materialet sorterede vi alle hits fra, som ikke relaterede sig til frontarbejdernes implementering af en læringsplatform i danske og udenlandske folkeskoler.

Ud fra ovenstående søgning har vi således fået et indblik i national og international forskning inden for nærværende speciales felt. Da vi med dette speciale ønsker at bidrage med

forskningsbaseret viden, vil vi i nedenstående afsnit fremhæve nogle af de studier, der har influeret vores undersøgelse. I den sammenhæng har vi forsøgt at synliggøre nærværende speciales originalitet i forhold til vore metodiske og teoretiske valg.

2.2 State of the art

I vores fremfundne studier fra litteratursøgningen afgrænset til frontarbejdere og implementering ser vi en tendens til, at der i nationale og internationale sammenhænge undersøges, hvorfor frontarbejderne forvalter en politik, som de gør, og hertil hvilke samfundsmæssige faktorer der kan påvirke frontarbejderenes forvaltning (Lipsky, 1980; Goodsell, 1985; Hasenfeld, 1992; Brehm & Gates, 1997; Hutter, 1997; Keiser & Soss, 1998; Meyers, Glaser, & MacDonald, 1998; Maynard-Moody & Musheno, 2000; Gunningham, Thornton & Kagan, 2005; Nielsen, 2006; May & Winter, 2007; Winter & Nielsen, 2008; Järvinen & Mik-Meyer, 2012; Brodtkin, 2013; Agger & Poulsen, 2018). Disse studier har på hver deres måde haft fokus på elementer, som vi i dette speciale finder interessante, herom at samfundet kan påvirke frontarbejdernes forvaltning af en given politik, samt at denne ikke altid bliver forvaltet som intenderet. Således havde vi en viden om, at vores felt er aktuelt og yderst omdiskuteret i både nationale og internationale sammenhænge.

I forbindelse med hvorledes vi i dette speciale kan bidrage med relevant viden inden for forskning af frontarbejderes forvaltning af politik, har vi udledt forskningsmæssige videnshuller ud fra ovenstående forskning. Et eksempel på dette beror på, at Winter og Nielsen forskningsmæssigt beskæftiger sig med implementering som et videnskabeligt felt (Winter & Nielsen, 2008, 16-17), hvilket adskiller sig fra vores forskningsinteresse i nærværende speciale. Dette da vi udelukkende vil beskæftige os med det sidste led i en implementering, og hermed frontarbejderes forvaltning af politik, jf. afsnit 1.4 *Vores endelige forskningsinteresse*. På dette led i en implementering anses Lipsky som pioner for sin forskning, hvori han med en samfundskritisk tilgang i bogen "*Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of Individual in public services*" har undersøgt, hvordan offentlige frontarbejdere tog beslutninger og håndterede pres mellem både borgere og ledelse (Lipsky, 2010). Som tidligere nævnt vil vi undersøge lærings- og udviklingspotentialer som frontarbejderes forvaltning kan rumme, hvoraf vi anser dette læringsperspektiv værende til forskel fra Lipskys forskning. Ph.d. Evelyn Brodtkin i bogen "*Work and the welfare state - Street-Level Organizations and workfare Politics*" har videreudviklet på Lipskys teori, hvor hun har bidraget med viden om, hvordan forholdene i den offentlige sektor kan udmønte sig i indre konflikter ved frontarbejdere. Hun har endvidere

fokus på samfundets påvirkning på organisationens struktur, og dertil den påvirkning det har på frontarbejderes arbejde. Dog har Brodtkin ligeledes ikke fokus på de læringspotentialer, som feltet rummer (Brodtkin, 2013). Yderligere har ph.d. Annika Agger og Birgitte Poulsen, forsket indenfor feltet med frontarbejdere, hvor de i artiklen *“Forvaltere i frontlinjen – om kunsten at mestre modsætningsfyldte krav og konflikter”* har påpeget, at der er kommet et større samfundsmæssigt fokus på at fremme produktive samarbejdsrelationer, og har derfor fokus på, hvordan frontarbejdere oplever og håndterer konflikter under samskabelsesprocesser med borgerne. I den forbindelse har de fokus på relationen mellem frontarbejdere og borgeren, men ikke repræsentanter fra det pres, der kan forekomme fra frontarbejderes ledelse, og ligeledes anlægger de ikke et læringsperspektiv (Agger & Poulsen, 2018). I forbindelse hertil har vi i nærværende speciale ligeledes fokus på at undersøge borgernes perspektiv, i form af forældre, dog inddrager vi yderligere ledelsens perspektiv, i form af skoleledelsen, hvorfor sidstnævnte perspektiv er til forskel fra Agger og Poulsens forskning. Ovenstående uddrag af eksisterende forskning leder os frem til, at originaliteten i vores speciale består i, at vi har til hensigt at undersøge lærings- og udviklingspotentialer, der kan forekomme indenfor frontarbejderes forvaltning af politik, og dette kombineret med et fokus på, at undersøge borgere og ledelses påvirkning på denne forvaltning, jf. afsnit 1.4 *Vores endelige forskningsinteresse*. Trods at borgere er velkendt som betydningsfulde interessenter i implementeringsprocesser, påpeger Winter og Nielsen endvidere, at der i implementerings litteraturen kun i et begrænset omfang er undersøgt borgernes perspektiv i mødet med frontarbejderen, samt hvilken betydning målgruppens adfærd har på frontarbejdernes forvaltning (Winter og Nielsen, 2008, s. 100, s. 175). Dette er endvidere et forskningsmæssige videnshul vi har fået bekræftet gennem vores litteratursøgning, der var afgrænset til folkeskolen.

2.2.1 Forskning inden for frontarbejdere i folkeskolen

Vore litteratursøgning inden for folkeskolen bekræfter flere eksempler på, at borgernes perspektiv, hermed elevernes og forældrenes perspektiv, ikke er inddraget i nationale og internationale studier om frontarbejdernes forvaltning af politiske tiltag (EVA, 2012, Lund, 2012; Nordin 2015; Lochner, Conrad, & Graham, 2015; Jørgensen & Troelsen, 2017; Winter 2017; Rambøll, 2018). Imidlertid er der dog undtagelser, hvilket blandt andet ses i et større forskningsprojekt, der indsamlede viden om borgernes perspektiv på lærernes og pædagogernes anvendelse af digitale læringsplatforme og læremidler, og dette ved at undersøge elevernes perspektiv gennem kvantitative undersøgelsesmetoder (Tamborg, et al.

2017; Dirckinck-Holmfeld, & Ræbild, 2017; Gynther, 2017; Hansen., Qvortrup, & Nortvig, 2017; Tamborg, Kiær, & Misfeldt, 2017). Derudover har andre studier inddraget borgerne i deres undersøgelse, enten forældre eller elever, dog er dette ligeledes foretaget med kvantitative metoder (Jensen, Kjer & Skov, 2017; Jacobsen, et. al., 2017; Jensen & Nielsen, 2018). Således er borgerne tilknyttet frontarbejderne før blevet inddraget i undersøgelser indenfor vores felt, imidlertid er dette udelukkende undersøgt ud fra kvantitative metoder. Forældrenes perspektiv på frontarbejdernes forvaltning af politik er endvidere undersøgt i mindre grad end elevernes perspektiv på samme.

I vores fundne studier fra folkeskolen har vi endvidere udledt et mønster i, at der i forskningen ikke samtidig tages højde for både lærernes og pædagogernes forvaltning af et politisk tiltag (EVA, 2012, Lund, 2012; Nordin 2015; Lochner, Conrad, & Graham, 2015; Jørgensen & Troelsen, 2017; Winter 2017; Rambøll, 2018). I de danske studier før 2014, kan dette dog skyldes, at pædagogerne først fik en fremtrædende rolle i folkeskolens undervisning efter skolereformen i 2014 (Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre & Dansk Folkeparti, 2013). I de udenlandske studier kan tendensen dog skyldes, at der ikke er pædagoger indblandet i folkeskolen på samme måde som i Danmark.

Dog er der studier, hvor der tages højde for både lærernes og pædagogernes forvaltning af politik, imidlertid er dette ikke undersøgt på en kvalitativ måde, men i stedet med kvantitative surveys (Jacobsen, et. al., 2017; Jensen, Kjer & Skov, 2017; Jensen & Nielsen, 2018). I tidligere nævnte forskningsprojekt er lærernes og pædagogernes anvendelse af digitale læringsplatforme og læremidler, dog undersøgt ud fra interviews af både lærere og pædagoger og ud fra deres deltagelse i fremtidsværksted. Dette projekt har imidlertid ikke taget højde for borgernes perspektiv i form af inddragelse af forældrene (Tamborg, et al. 2017; Dirckinck-Holmfeld, & Ræbild, 2017; Gynther, 2017; Hansen., Qvortrup, & Nortvig, 2017; Tamborg, Kiær, & Misfeldt, 2017).

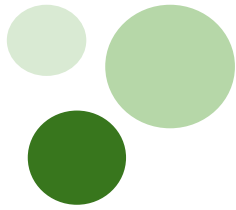
Indtil nu har vi fremhævet, at frontarbejdere i form af lærere og pædagoger, samt tilknyttede borgere i form af forældre, ikke umiddelbart er blevet belyst tidligere med kvalitative undersøgelsesmetoder indenfor vore forskningsinteresse, hvorfor vi anser dette som et forskningsmæssigt videnshul. Dette har således haft indflydelse på vores valg af, at nærværende speciale er baseret på kvalitative undersøgelsesmetoder, som har til hensigt at belyse frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform ud fra perspektiver, der rummer både lærere, pædagoger og forældre. Dette vil vi uddybe i kapitel 4 *Metodiske overvejelser og valg*.

I nedenstående afsnit vil vi belyse nærværende speciales originalitet i forhold til vore teoretiske valg.

2.2.2 Teori sammensætning

I forhold til dette speciales teoretiske valg, har vi på baggrund af vores kandidatuddannelse interesse for at behandle nærværende speciales felt med et læringsteoretisk perspektiv, for således at kunne skabe forståelse og udvikling for frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform. Da vi ud fra vores fremskaffede studier har viden om den samfundsmæssige påvirkning på frontarbejdernes forvaltning af politik, har vi derfor valgt at kombinere vores læringsteoretiske perspektiv med et samfundsmæssigt perspektiv ud fra teori af Lipsky om Street-Level Bureaucracy, jf. kapitel 5 *Teoretiske perspektiver*. Denne teoretiske kombination har vi endvidere valgt, da vi ud fra vores fundne studier ikke har opdaget identiske teoretiske valg samt en kombination af læringsteori og samfundsteori. I studiet omhandlende læringsplatforme er der eksempelvis vægtet en virksomhedsteoretisk tilgang samt et fokus på ekspanderende læreprocesser (Tamborg, et al. 2017; Dirckinck-Holmfeld, & Ræbild, 2017; Gynther, 2017; Hansen, Qvortrup, & Nortvig, 2017; Tamborg, Kiær, & Misfeldt, 2017). Vores kombination af teori vil heraf til forskel bidrage med samfundsteoretisk viden om frontarbejdernes anvendelse af læringsplatforme, og hermed et særligt teoretisk perspektiv på frontarbejdernes samfundsmæssige rolle som politiske forvaltere.

Eksempler på studier i dette kapitel er blot et udsnit af den litteratur, der foreligger omkring frontarbejdernes forvaltning af politik, og som nævnt har perspektiverne præget vores forskningsinteresse og måde at undersøge frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform på. Vores erkendelsesinteresse vil vi uddybe i næstkommende kapitel.



Kapitel 3: Vores erkendelsesinteresse

Følgende kapitel indeholder en eksplicitering af vore erkendelsesinteresse, der afspejler sig i cand. scient. soc. Henriette Højbergs fortolkning af Hans-Georg Gadammers filosofiske hermeneutik. I kapitlet vil vi derved belyse, hvilken betydning vores afsæt i den filosofiske hermeneutik har for, hvordan vi har til hensigt at svare på nærværende speciales problemformulering.

3.1 Traditioner inden for hermeneutikken

Ifølge Højberg er der flere forskellige traditioner indenfor hermeneutikken, hvoraf alle bygger på en gammel fortolkningstradition der omhandler, at individet kan fortolke sig frem til et meningsfuldt budskab. Hermeneutikken havde sit oprindelige formål med at finde den sande mening med en tekst, hvilket omfatter den traditionelle hermeneutik. Senere blev hermeneutikken gjort til en almen fortolkningslære, hvoraf den metodiske hermeneutik opstod. Den metodiske hermeneutik beskæftiger sig med regler for forskning, da menneskelige misforståelser kan føre til mislykket kommunikation, hvorfor der udarbejdes regler for at undgå disse misforståelser. I det 20. århundrede udvikles den kritiske hermeneutik, som har fokus på, at fortolkeren er medskaber af mening med påvirkning af magtens og ideologiens undertrykkelse. I samme århundrede udviklede filosoferne Martin Heidegger og Hans Georg Gadamer den filosofiske hermeneutik, hvor fortolkeren ligeledes ansås som medskaber af mening i en fortolkningsproces (Højberg, 2014, s. 291, s. 311) I dette speciale er vi i vores erkendelsesinteresse inspireret af Højbergs udlægning af Gadammers filosofiske hermeneutik, hvilket vi vil belyse i følgende afsnit.

3.1.1 Den filosofiske hermeneutik

Gadammers filosofiske hermeneutik omhandler, hvorfor mennesket fortolker, og hvilken rolle forståelse har i forhold til menneskets ageren i verden. Udover forståelse er et centralt aspekt, omfatter den filosofiske hermeneutik aspekterne udlægning samt applikation. Hermed er der

noget, som skal forstås, fortolkes og derefter anvendes, hvorfor forståelsesprocessen ikke er fyldestgørende før forståelsen er anvendt i praksis (Fra: Højberg, 2014, 291-292, 307).

Den filosofiske hermeneutiks ontologi bygger ifølge Gadamer på, at forståelse tilstræbes af mennesket, hvorfor forståelse er en måde at være til på. Mennesket bygger sin forståelse af verden, og hermed sin forståelseshorisont, ud fra en fortolkning af omverdenen som tager afsæt i egne forforståelser og fordomme. Dermed er det ifølge Gadamer ikke muligt for fortolkeren at forstå verden fordomsfrit. Forforståelserne og fordommene udgør menneskets forståelseshorisont og er udsprunget af et sprogligt, kulturelt og historisk fællesskab, som mennesket har indgået i. Forståelseshorisonten udgør hermed både en personlig og kollektiv erkendelse. Hvis fordomme og forforståelser sættes på spil i mødet med omverdenen, kan disse blive udfordret, hvormed en ny erkendelse kan opstå. Dette sker i horisontsammensmeltningen, hvorved at fortolkerens samt den fortolkede genstands fordomme og forforståelser mødes, hvoraf fordomme kan revurderes (Fra: Højberg, 2014, s. 299-304).

Gadamers filosofiske hermeneutik beror derudover på, at fortolkning og forståelse er et grundvilkår for den menneskelige eksistens, hvorfor Gadamer gør op med troen på, at bestemte metoder kan føre til sand viden og rette fortolkninger (Fra: Højberg, 2014 s. 299). I forlængelse af dette sandhedsperspektiv anser Gadamer sandhed som en hændelse, der opstår i horisontsammensmeltningen med omverdenen, hvoraf sandhed er kulturelt og historisk betinget. Hertil belyser han, at mennesket er sandhedssøgende, hvorfor sandheden for ham er både en forventning samt en proces (Fra: Højberg, 2014, s. 309-310).

Ud fra ovenstående er vi i vore erkendelsesinteresse hermed bevidste om, at vores resultater i nærværende speciale ikke er udsprunget af en fordomsfri fortolkning, og at vores fortolkning af virkeligheden i undersøgelsen er én måde ud af flere mulige måder at fortolke virkeligheden på. Vi forstår dermed, at vi i vores erkendelsesinteresse i dette speciale lader os drive af vores forforståelser for potentiel viden ude i felten. Vores forforståelser for felten vil vi derfor uddybe i afsnit 4.3.3 *Eksplicitering af vore forforståelser*.

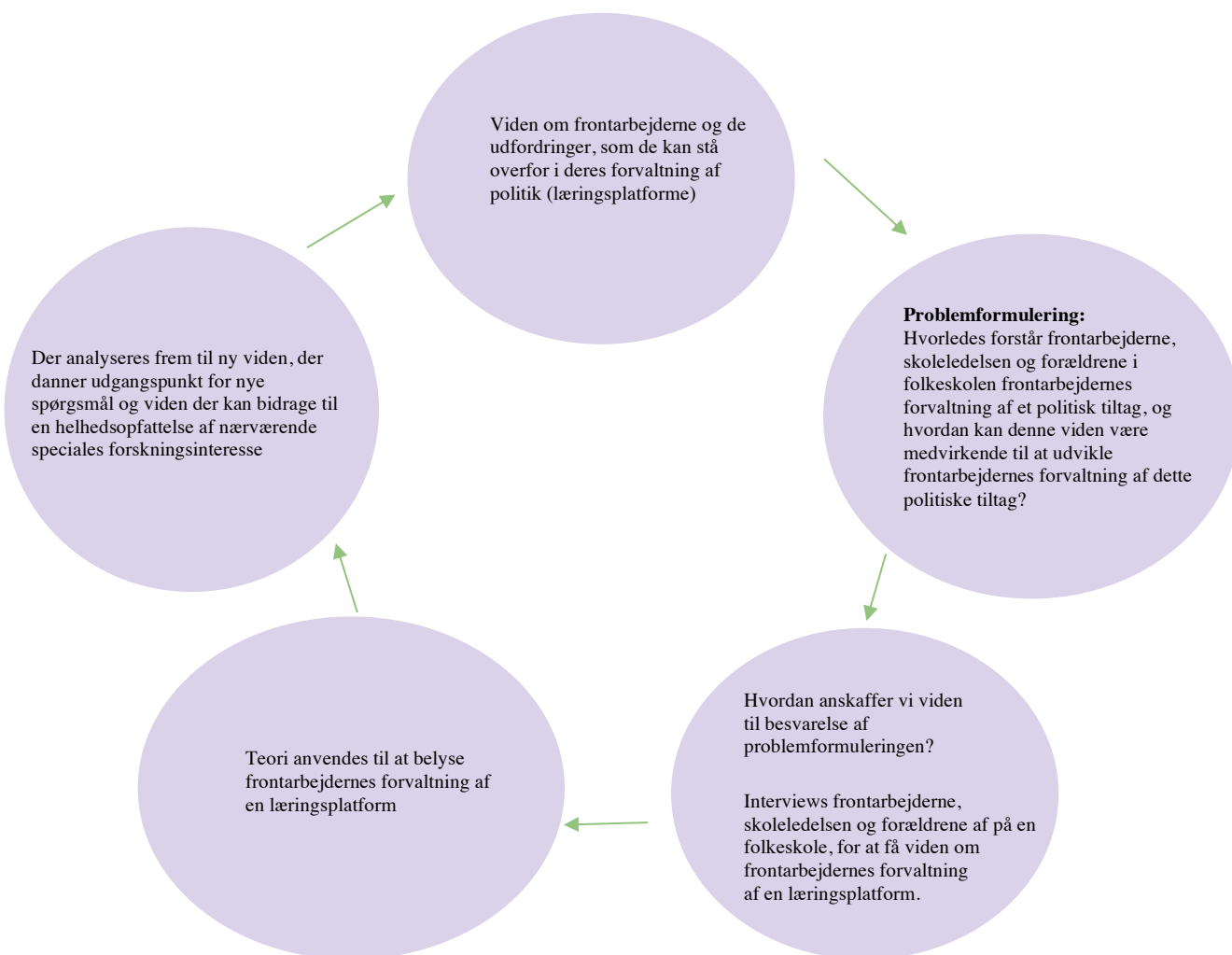
Problemformuleringen for denne undersøgelse opfordrer til opnåelse af viden om frontarbejderne, skoleledelsen og forældrenes forståelser for frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform og udviklingspotentialer hertil. Således har vi ud fra vores erkendelsesinteresse forsøgt at opnå forståelse, udlægning og applikation ved at tilstræbe at forstå aktørernes syn på frontarbejdernes handlinger, fortolke på dette og dernæst belyse, hvordan viden fra denne fortolkning kan anvendes i praksis til udvikling af frontarbejdernes forvaltning. Anvendelsesperspektivet vil vi explicitere i kapitel 7 *Udvikling af frontarbejdernes forvaltning* og kapitel 8 *Didaktisk Forvaltningsmodel*. For at uddybe,

hvorledes Gadamer belyser, at mennesket kan være til på, vil vi i det følgende afsnit belyse hans princip for den hermeneutiske cirkel.

3.1.2 Den hermeneutiske cirkel

Gadamer betegner den hermeneutiske cirkel som en vekselvirkning mellem del og helhed. Denne proces inkluderer fortolkeren og den fortolkede genstand, hvoraf genstanden kan være tekst, kommunikation mellem mennesker eller kulturelle forhold. Bevægelse mellem fortolkeren og genstanden skaber en cirkulær proces, hvor fortolkeren og genstanden påvirker hinanden gensidigt. Dermed er fortolkeren en aktiv medskabende af mening i denne fortolkningsproces, hvorfor at den hermeneutiske cirkel anses at være ontologisk. Den hermeneutiske cirkel kan også betegnes som en spiral, idet denne proces hverken har en start eller slutning, men er en uendelig proces (Fra: Højberg, s. 299-300).

Denne proces mellem del og helhed har således været en måde, hvorpå vi har skabt forståelse for nærværende speciales genstandsfelt, da vore egne forforståelser og fordomme for feltet samt viden fra forskning om frontarbejderne har bidraget med viden om, hvilke udfordringer frontarbejdere kan stå overfor under forvaltning af politik. Denne videndel har vi kombineret med teoretiske perspektiver, der har bidraget med en dybere forståelse af de processer, der finder sted under frontarbejderen arbejde som politisk forvalter. Ydermere har vi udarbejdet en empirisk undersøgelse med udgangspunkt i frontarbejdernes, skolelederens samt forældrenes oplevelser og forventninger på en udvalgt folkeskole, der har givet os en kontekstuel viden, om frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform. Undervejs i nærværende speciale har vi sammenholdt disse dele af viden, hvorefter vi flere gange har fortolket disse til en helhed. Helheden er således blevet til dele for dernæst at medvirke til en sluttelig helhedsopfattelse af frontarbejdernes forvaltning. I den følgende model vil vi demonstrere vores proces i en visuel fremstilling. De enkelte cirkler demonstrerer dele, hvoraf helheden undervejs ændres og udgøres af delene:



Figur 1: Visuel fremstilling af vores hermeneutiske proces

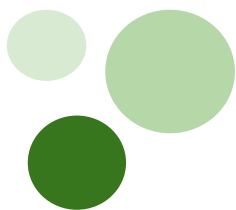
Ud fra ovenstående model har vi skabt nye erkendelser gennem en horisontsammensmeltning med felten, hvori vi har tilstræbt at sætte vore forforståelser og fordomme på spil, således felten kunne udfordre disse.

Hertil har vi skabt nye erkendelser ved vedvarende og konsekvent at spørge ind til felten samt ved brug af vores teoretiske perspektiver. Trods cirklen er en uafsluttet proces, afsluttes denne i vores konklusion jf. 10 kapitel *Konklusion*, da vi i dette stadie havde opnået en viden, som kunne besvare nærværende speciales problemformulering. I vores valg af videnskabsteori er vi opmærksomme på, at denne har været udsat for forskellig kritik.

3.1.3 Kritik af den filosofiske hermeneutik

Den filosofiske hermeneutik blevet kritiseret af blandt andet filosof Emilio Betti, for at lade al afgørelse omkring sandhed være op til fortolkeren, og hertil at fortolkeren kan være medskaber af en teksts mening. Denne kritik uddyber Betti med, at der bør være regler for fortolkningen, ligesom det gør sig gældende i den metodiske hermeneutik. Dette for at fortolkninger ikke resulterer i subjektivism og relativisme. Gadamer modsiger dog denne kritik ved at belyse, at mennesket forventer sandhed i deres møde med omverdenen, hvilket udspringer af den enkeltes forforståelse om, hvad der er meningsfuldt. Hermed er sandhed netop et anliggende, som fortolkeren er medskaber af i horisontsammensmeltningen med omverdenen. Omend kommunikationen i horisontsammensmeltningen med genstanden lykkes eller mislykkes, kan fortolkeren hermed fortolke en mening ud fra, hvorvidt egne forventninger om sandhed er indfriet (Fra: Højberg, 2014, s. 310-311). I nærværende speciale vil vi således ikke kunne opnå sandhed ved anvendelse af specifikke metoder, hvorfor vi i stedet har fokuseret på at opnå en meningsfuldhed ud fra de forventninger til sandhed, vi som fortolkere har.

Filosof Jürgen Habermas har endvidere kritiseret Gadamer's filosofiske hermeneutik for et manglende kritisk blik. Habermas kritiserer heraf Gadamer for ikke at tage højde for magtens undertrykkende funktion, samt at det som fortolker, er væsentligt at distancere sig fra felten i meningstilegnelsen af denne (Fra: Højberg, 2014, s. 311). Til dette modargumenterer Gadamer, at fortolkeren må have tillid til, at omgivelserne kan bidrage med sand og rationel viden. Dermed ikke sagt, at fortolkeren skal fortolke ukritisk og acceptere viden som autoriteten besidder (Fra: Højberg, 2014, s. 313). I relation til nærværende speciale kan magtperspektivet udfolde sig i empiriindsamlingen under eksempelvis interviewsituationen mellem interviewer og informant. For at imødekomme et kritisk perspektiv på eventuelle magtforskelle tilstræber vi i det næste kapitel en synliggørelse for vore udførelse af undersøgelsesmetoderne, for således at læser kan få indblik i konsekvenserne for vores metodiske valg.



Kapitel 4: Metodiske overvejelser og valg

Følgende kapitel indeholder en beskrivelse af, hvilke metodiske valg vi har truffet for besvarelsen af vores problemformulering. Dette primært med inspiration fra forskeren Robert K. Yin, den tidligere professor Steinar Kvale samt professorerne Svend Brinkmann, Lene Tanggaard og Tove Thagaard. I kapitlet vil vi således redegøre for vores refleksioner om vore kvalitative metode, som beror på et casestudie og delvist strukturerede interviews.

4.1 Undersøgelsens empiriske grundlag

Metoden i dette speciale er kvalitativ, hvilket Brinkmann og Tanggaard belyser er en relevant metode til at belyse menneskets sociale liv, oplevelser og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13). Den kvalitative tilgang vurderer vi derfor hensigtsmæssig at anvende, for at kunne besvare undersøgelsens problemformulering og undersøgelsesspørgsmål. Dette fordi disse spørgsmål fordrer, at vi belyser menneskelige erfaringer tilknyttet frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform. Derudover belyser vi det sociale liv hos frontarbejderne, skoleledelsen og forældrene imellem, for at undersøge påvirkningsfaktorer og udviklingspotentialer for frontarbejdernes forvaltning. Tilgangen anser vi endvidere anvendelig i forhold til vores erkendelsesinteresse, idet denne, ligesom den kvalitative metode, fordrer en interesse for forståelsen af erfaringer og samspillet med omverdenen, jf. afsnit 3.1.1 *Den filosofiske hermeneutik*.

I vores kvalitative tilgang har vi vægtet en vekselvirkning mellem systematiske og analytiske metodiske beslutninger samt fleksibilitet i form af indlevelse og åbenhed for nye indtryk i felten. Denne tilgang argumenterer Thagaard er hensigtsmæssigt for, at forskeren kan etablere sig en helhedsforståelse for felten og dets informanter. Thagaard belyser at systematik relateres til forskerens fremgangsmåde i forskningsprocessen, hvor der tages vigtige beslutninger i forhold til metodiske valg. Ved indlevelse må forskeren sætte sig ind i informanternes sociale situation, og deraf konstruere en forståelse af deres reaktioner. Derfor er det essentielt at forskeren forholder sig åben og modtagelig overfor indtryk, der kan bidrage med oplysninger om informanterne. Forholdet mellem systematik og indlevelse kan dermed give oplysninger

om informantens situation og refleksioner over dataenes meningsindhold (Thagaard, 2004, s. 16). Med afsæt i forholdet mellem systematik og indlevelse har vi fundet det essentielt at skabe struktur for undersøgelsesprocessen, ved at foretage beslutninger forinden dataindsamlingen, men på samme tid har vi forholdt os åben og modtagelig overfor ny viden, der kunne bidrage med nye perspektiver til at belyse, hvordan frontarbejderne forvalter politik i praksis. I tråd med at vi har vægtet en systematisk samt en fleksibel metodisk tilgang, kan der i vores tilgang drages paralleller til lektor Merete Watt Boolsens beskrivelse af analytisk induktion (Boolsen, 2015, s. 242). Dette idet vores tilgang været præget af en kombination af både en induktiv og deduktiv proces, hvilket Boolsen belyser gør sig gældende ved, at forskeren induktivt tager udgangspunkt i data, men samtidigt arbejder deduktivt ved at lede efter specifikke forhold i denne (Boolsen, 2015, s. 242). I relation hertil har vi under vores empiriindsamling efterstræbt en deduktiv og systematisk tilgang i forhold til at belyse bestemte aspekter i felten ud fra teori af Lipsky samt andet forskningsmæssig viden. Samtidigt har vi arbejdet induktivt ved at vægte fleksibilitet under indsamlingen af data samt ud fra det forhold, at empirien har haft indflydelse på vores valg af læringsteori.

Idet vores undersøgelse tager udgangspunkt i kvalitativ forskning, vil vi eksplicitere vores valg af kvalitetskriterier.

4.1.1 Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvale og Brinkmann refererer til, at begreberne validitet, reliabilitet og generalisering kan belyse kvalitet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 270-271, 289), hvoraf vi har valgt at anvende disse begreber til at belyse nærværende speciales kvalitet. I forhold til specialets objektivitet vil vi forholde os til denne ved at behandle begreberne refleksiv objektivitet og dialogisk intersubjektivitet ud fra Kvale og Brinkmanns forståelse herom (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 268-269). Ud fra ovenstående anser vi det væsentligt at begrebsafklare vore forståelse og anvendelse af nævnte begreber.

4.1.2 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann påpeger, at reliabilitet henviser til en undersøgelses troværdighed og heraf, om forskningen er udarbejdet på en pålidelig måde. I den forbindelse forekommer ofte spørgsmål vedrørende, hvorvidt andre forskere vil kunne gentage samme undersøgelse og opnå identiske resultater (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271).

Vi har i relation til dette ingen intentioner om, at en anden forsker skal gentage vore forskning og opnå identiske resultater, hvortil Brinkmann og Tanggaard påpeger, at dette alligevel ikke findes muligt indenfor kvalitativ forskning (Brinkmann og Tanggaard, 2015, 524). I den forbindelse henviser de til relevansen af, at en undersøgelse gøres transparent. Hermed bør undersøgelsens fremgangsmåder og grundantagelser være gennemsigtige, og dette for at læseren kan vurdere metodiske valg i undersøgelsen og skabe forståelse for, hvilke grundlag fortolkninger er fremkommet på baggrund af og dermed stille sig kritisk herfor (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 523). I relation hertil har vi tilsigtet at skabe gennemsigtighed for læseren ved at belyse vore valg af metoder undervejs i vores forskningsproces samt vore behandling af empiri, hvilket vi vil synliggøre i den resterende del af dette kapitel.

4.1.3 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann omhandler validiteten styrken af en undersøgelse, og hermed den pågældende undersøgelses velbegrundethed og gyldighed. Validitet omhandler således, hvorvidt forskeren undersøger det, som var tilsigtet, og hermed om undersøgelsen besvarer egne forskningsspørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272). Hvorvidt nærværende speciale har kvalitet i forhold til, om vi besvarer vore problemformulering, anser vi først relevant at diskutere efter nærværende speciales præsentation af resultater. Hermed vil vi diskutere validiteten både metodisk og teoretisk i kapitel 9 *Metodisk og teoretisk diskussion*. Generalisering omhandler ligeledes kvalitet i kvalitative undersøgelser, hvorfor vil vi uddybe dette begreb i følgende afsnit.

4.1.4 Generalisering

Ifølge Kvale og Brinkmann omhandler generalisering, hvorvidt en undersøgelses resultater kan overføres til andre kontekster, hvortil de belyser begrebet analytisk generalisering. Dette er et begreb, vi anser relevant at belyse i nærværende speciale, idet vi har valgt et casestudie som undersøgelsesdesign, jf. afsnit 4.2 *Et casestudie*. Analytisk generalisering indebærer forskerens vurdering af, hvorvidt resultaterne fra en undersøgelse kan generaliseres til lignende kontekster. For at en analytisk generalisering kan vurderes af forskeren kræves det derfor, at der i undersøgelsen, er udformet en udførlig kontekstbeskrivelse for at en mulig sammenligning mellem kontekster kan forekomme (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289, 292). For at imødekomme at vi og andre forskere kan vurdere nærværende speciales analytiske generalisering, har vi derfor beskrevet vore valgte kontekst under afsnit 4.3 *Specialets case* og

tilhørende underafsnit. Nærværende speciales analytiske generalisering vil vi diskutere i kapitel 9 *Metodisk og teoretisk diskussion*.

I næste afsnit vil vi synliggøre vore overvejelser om objektivitet.

4.1.5 Objektivitet

Vi anser, at nærværende speciale kan forstås som værende objektiv ud fra begreberne refleksiv objektivitet og dialogisk intersubjektivitet. Den refleksive objektivitet omhandler, hvorvidt forskeren har reflekteret over sit eget bidrag til forskningen, og derfor ligeledes om forskeren har indsigt i sine egne fordomme og forforståelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 268-269). Denne type objektivitet har vi forsøgt at imødekomme ved at reflektere over vores eget udgangspunkt for forståelse i henhold til nærværende speciale, hvilket vi har ekspliciteret i afsnit 4.3.3 *Eksplicitering af vore forforståelser*. I forbindelse hertil anser vi ligeledes at have understøttet nærværende speciales reliabilitet, idet vi således har været gennemsigtige i forhold til, hvilket grundlag vore fortolkninger udspringer fra. Den dialogiske intersubjektivitet omhandler ifølge Kvale og Brinkmann, at forskeren gennem dialog og gensidig kritik med andre forskere, opnår enighed om fortolkninger relateret til sin forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 269). Kvale og Brinkmann påpeger herom, at objektivitet i en undersøgelse kan belyses ved, at forskeren opnår dialogisk intersubjektivitet ved at vende tilbage til undersøgelsens pågældende kilder og undersøge deres syn på undersøgelses analyser og konklusioner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 269). Vi har dog valgt, at vores informanter ikke skal vurdere vores fortolkninger af deres udsagn, idet vi ønsker, at vores resultater skal bidrage med en generel faglig viden inden for specialets emne. Grundlaget for dette valg beror på, at Thagaard belyser, at informanternes vurdering er uhensigtsmæssigt, hvis forskningens formål er at placere sine resultater i en bred faglig sammenhæng. Dette begrundes hun med, at informanterne ofte er uenige i forskeres faglige fortolkninger, hvorfor informantens vurderinger ikke kan anvendes som gyldighed for forskningen (Thagaard, 2004 s. 189). Den dialogiske intersubjektivitet har vi derimod forsøgt at opnå ved at inddrage empiriske og teoretiske bidrag fra andre forskere samt refleksioner fra vores tilknyttede vejleder. Trods vi endnu ikke kan kalde os selv for forskere, antager vi endvidere at have kvalificeret forskningsprocessen ved undervejs internt at diskutere afgørende metodiske beslutninger. Vores dialog med hinanden og vore vejleder anser vi endvidere kan understøtte nærværende speciales validitet, da vi igennem disse dialoger har udviklet et kritisk blik på, hvorvidt vi besvarer problemformuleringen.

Da vi i nærværende speciale tager udgangspunkt i et casestudie, vil vi beskrive casestudiets teoretiske udgangspunkt.

4.2 Et casestudie

Dette speciales metode omfatter et casestudie, hvoraf vores forståelse af begrebet udspringer af Yins beskrivelse heraf. I forhold til casestudiets anvendelsesområde belyser Yin, at casestudiet er særligt anvendeligt i forhold til empirisk forskning, som indebærer en dybdegående undersøgelse af fænomener fra den virkelige verden, særligt når fænomen og kontekst kan forekomme vanskelige at adskille. Derudover belyser Yin, at casestudiets karaktertræk omfatter en forståelse af fænomenet ud fra en inddragelse af flere datakilder og af allerede eksisterende teoretiske positioner i forbindelse med indsamling og behandling af data (Yin, 2009, s. 18).

Således er undersøgelsen i dette speciale et casestudie, idet vi undersøger fænomenet frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform i en folkeskole, og vurderer dette fænomen og tilhørende kontekst forbundne. Dette grundet, at fænomenet opstår og udfolder sig i denne kontekst, hvormed vi anser fænomen og kontekst uadskilleligt som undersøgelsesfelt. Derudover har vi i dette speciale indsamlet data fra forskellige kilder, hvilket vi vil præsentere i afsnit 4.5 *Det delvist strukturerede forskningsinterview*. Desforuden agter vi at skabe en helhedsforståelse for fænomenet gennem en horisontsammensmeltning med felten og ud fra speciales teoretiske perspektiver.

Yin beskriver forskellige typer af casestudier, hvoraf vores type casestudie tager udgangspunkt i hans beskrivelse af et single-case holistisk design (Yin, 2009, s. 46-47). Specialets casestudie kan kategoriseres under dette design, idet vi undersøger én case med perspektiver fra informanter, der med deres forskellige roller i konteksten bidrager til én helhedsforståelse af genstandsfeltet. Endvidere fokuserer vi på én samlet analyseenhed, og derudfra analyserer vi frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform og tilhørende udviklingspotentialer. Casestudier har dog ikke været foruden kritik, hvilket vi vil eksplicite i det følgende.

4.2.1 Kritik af casestudiet

Ifølge Yin selv samt samfundsforskeren Bent Flyvbjerg er casestudiet blevet genstand for kritik indenfor flere aspekter. Casestudiet er ifølge dem begge blandt andet blevet kritiseret for subjektivitet i dataindsamlingen. Dette fordi at forskerens fortolkning anses som værende for dominerende i casestudiet, hvilket kan medføre en manglende gyldighed for forskningen (Yin,

2009, s. 41; Flyvbjerg, 2015, s. 497). For at undgå subjektiviteten påpeger Yin, at inddragelse af forskellige kilder kan bidrage med validitet i undersøgelsen (Yin, 2009, s. 41). Vi har dermed forsøgt at efterstræbe dette ved, at indsamle empiri ud fra interview med forskellige informanter i form af en skoleleder, superbruger samt flere frontarbejdere og forældre på en folkeskole i Aalborg Kommune, jf. afsnit 4.5 *Det delvist strukturerede forskningsinterview*.

Derudover påpeger Yin samt Flyvbjerg, at casestudiet ofte anses som et forstudie til andre typer undersøgelsesmetoder, hvoraf de begge argumenterer for, at casestudiet kan stå alene som undersøgelsesdesign, idet det har en værdi i sig selv (Yin, 2014, s. 15; Flyvbjerg, 2015, s. 499-500). Dette uddyber Flyvbjerg ved at påpege, at casestudiet kan udvikle kontekstbunden viden og erfaring i form af sit afsæt i specifikke kontekster, hvilket forskning i læring netop påpeger er afgørende for, at mennesker kan udvikle sig til eksperter i sin læreproces (Flyvbjerg, 2015, s. 499-500).

Ydermere anerkender både Yin og Flyvbjerg, at casestudiet er blevet udsat for kritik omhandlende generalisering af casestudier. Kritikken omfatter, at casestudiet ikke kan anvendes til at generalisere ud fra enkeltstående cases, hvorfor at casestudier ikke kan bidrage med en progression inden for videnskaben (Yin, 2014, s. 20; Flyvbjerg, 2015, s. 497). Til dette forklarer Yin, at casestudiet ikke kan anvendes til at belyse en statistisk generalisering, hvorfor casestudiet i stedet er velegnet til at udvikle og udvide teoretiske positioner i form af en analytisk generaliserbarhed (Yin, 2014, s. 21). Flyvbjerg påpeger i samme forbindelse, at casestudiet gennem tiden har bidraget til videnskabelig udvikling i form af en generalisering som et alternativt eller supplement til andre metoder. Han påpeger hertil, at idet casestudier er dybdegående, kan de ofte ved en generalisering falsificere teser, som på overfladen betragtes som almen gyldige, men ved nærmere eftersyn kan modbevises (Flyvbjerg, 2015, s. 504-506). Således anser vi, at Yin og Flyvbjerg er enige om, at et casestudie har værdi i sig selv, samt det er en relevant metode for tilvejebringelse af kontekstafhængig viden. I dette speciale er vi således bevidste om ovenstående kritik af casestudiet, hvoraf vi har valgt casestudiet som metode til netop at opnå kontekstafhængig viden om frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform og udvikle teoretiske perspektiver, som kan bidrage til at kvalificere frontarbejdernes forvaltning af politik. I forhold til nærværende speciales resultater, vil vi som tidligere nævnt diskutere disse i kapitel 9 *Metodisk og teoretisk diskussion*, i henhold til Kvale og Brinkmanns begreb analytisk generalisering, jf. afsnit 4.1.4 *Generalisering*.

I det følgende vil vi præsentere casen for nærværende speciale.

4.3 Specialets case

Som vi har belyst ovenfor, tager dette speciale metodisk udgangspunkt i én case, hvoraf vi vil belyse frontarbejdernes forvaltning en læringsplatform på en folkeskole i Aalborg Kommune. Grundet anonymisering har vi valgt at tilgive nærværende speciales skole pseudonymet Veringaard Skole, samt fravalgt at komme med specifikke informationer om skolen eller en synliggørelse af informationernes tilhørende referencer. Vi kan blot informere om, at skolen er en større skole delt op i indskoling, mellemtrin og udskoling med et elevtal mellem 600 til 700. Der er knap 100 medarbejdere på skolen, hvoraf der er omtrent 60 lærere og 30 pædagoger. Skolen ligger i et område som er over gennemsnittet socioøkonomisk.

Vores valg af læringsplatform har vi redegjort for under afsnit 1.4 *Frontarbejderes forvaltning af læringsplatforme*. Læringsplatformens generelle politiske proces vil vi beskrive i de følgende afsnit.

4.3.1 Baggrundsviden for casen

Da den seneste folkeskolereform trådte i kraft i år 2014, var en af de flere nye initiativer, at folkeskolen skulle forøge deres anvendelse af IT-baseret platforme i undervisningen til at understøtte lovændringen om Fælles Mål (Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre & Dansk Folkeparti, 2013, s. 9). I den forbindelse indgik Undervisningsministeriet (UVM), Finansministeriet (FM), Kommunernes Landsforening (KL), Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold samt Økonomi- og Indenrigsministeriet (ØIM) i år 2014 en aftale, der blandt andet omhandlede, at alle kommuner i Danmark skulle anskaffe en læringsplatform til folkeskolerne inden for kommunens regi senest i skoleåret 2016/2017 (UVM, FM, KL, ØIM & Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold samt Økonomi- og Indenrigsministeriet, 2014, s.1-3). Dermed havde kommunerne fri mulighed for selv at vælge en læringsplatform samt implementere den, hvilket nedenstående citat belyser:

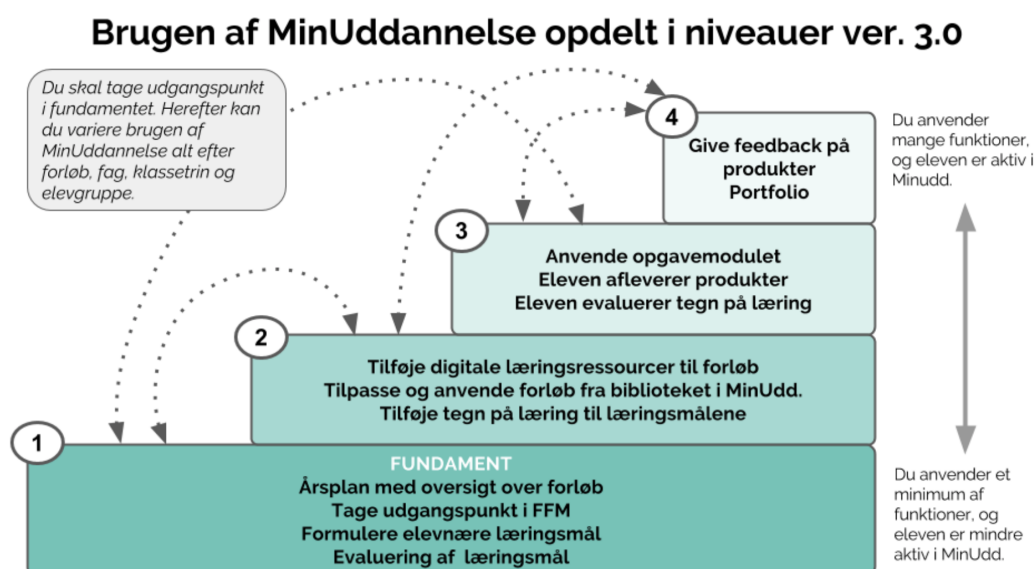
“Brugerportalinitiativet vil blive oplevet forskelligt af brugergrupperne – børn, pædagogisk personale, forældre og ledelse. Det skyldes dels, at de forskellige brugergrupper vil anvende portalinitiativets funktioner forskelligt, dels at kommunerne, der er ansvarlige for at anskaffe de brugerrettede løsninger, kan vælge forskellige løsninger. Fælles for disse digitale indgange er imidlertid målene om inden for gældende lovgivning at understøtte den målstyrede læring, herunder at barnet,

forældre og det pædagogiske personale på skolerne løbende kan følge barnets læring, faglige progression og trivsel.” (UVM et al., 2014, s.1).

I citatet beskrives det, at som følge af kommunernes frihed til at implementere og vælge en læringsplatform, vil denne opleves forskelligt for børn, frontarbejder, forældre og leder afhængig af, hvilken kommune de er tilknyttet. I den sammenhæng har vi i speciales case valgt en skole i Aalborg kommune, hvormed vi er bevidste om, at andre kommuner kan have valgt en anden platform og/eller en anden strategi for implementering for denne. Alle kommunerne i Danmark har til fælles, at platformene skal, som citatet pointerer, medvirke til at understøtte målstyret læring i skolerne, samt gøre barnets læring og trivsel transparent for eleven selv, forældre, frontarbejdere og ledelse. I den forbindelse påpeger KL, at læringsplatformen har til hensigt at effektivisere lærernes og pædagogernes arbejde, og er et didaktisk redskab til deres planlægning af undervisningen samt et redskab, som kan anvendes i udførelsen af undervisningen til understøttelse af elevernes læring og forældresamarbejdet (KL, 2016, s. 12-13, 25-31). Vi vil nu præsentere valget af læringsplatformen og implementeringsstrategien for Aalborg kommune.

4.3.2 Model for implementeringsforløbet i Aalborg Kommune

I Aalborg Kommune blev det besluttet, at alle kommunens folkeskoler, skal have den samme læringsplatform, hvoraf MinUddannelse (MU) blev valgt, samt at første niveau af implementeringen skulle være gennemført i august 2016. Denne strategi er udarbejdet af Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune, hvor de endvidere påpeger, at skolerne startede deres implementeringer på forskellige tidspunkter, og derfor vil de være på forskellige niveauer i august 2016 (Aalborg Kommunes Skoleforvaltning, u.å.). Aalborg Kommune valgte at arbejde ud fra en implementeringsmodel, der illustrerer de forskellige niveauer af frontarbejdernes anvendelse af læringsplatformen. Modellen fordrer, at skolerne startede ved niveau et og roligt bevægede sig længere op ad trappestigen med et mål om, at niveau fire er taget i brug senest i august 2018. Implementeringsmodellen er illustreret nedenfor:



Figur 2⁵: Visuel fremstilling for frontarbejdernes brug af MinUddannelse (Aalborg Kommunes Skoleforvaltning, u.å.).

Ovenstående implementeringsmodel forstår vi som en trappe, hvor mål tilføjes for implementeringen af MinUddannelse i takt med, at frontarbejderne bevæger sig op ad trappetrinnet. Niveau et lever op til de lovmæssige krav for elevplanerne omhandlende mål for hvert enkelt elev, og derudover omfatter dette niveau en udarbejdelse af årsplaner. Niveau to er en videreudvikling af læringsmål med en tilføjelse af tegn på læring, samt at frontarbejderne bør dele og anvende hinandens undervisningsforløb. Niveau tre omfatter, at eleverne skal evaluere tegn på læring samt aflevere opgaver i MU. Niveau fire har målet, at alle platformens funktioner forventes anvendt, hvormed at frontarbejderne ligeledes bør give feedback på elevernes produkter og anvende MU's portfolio (Aalborg Kommunes Skoleforvaltning, u.å.). I relation til at Aalborg Kommunes skoler startede op med at implementere MU på forskellige tidspunkter, ved vi ud fra en mailkorrespondance med en superbruger⁶ på Veringaard Skole, at skolen først startede implementeringen af MU i foråret 2016. Hertil belyser superbrugeren, at Veringaard Skole dermed kan være halvandet år bagud med implementeringen end andre skoler i Aalborg Kommune (Bilag 1).

Således har vi ekspliciteret vores forståelse af speciales case, hvorved vi i næste afsnit ser det relevant at fremhæve vores forforståelser for genstandsfeltet i nærværende speciale.

⁵ Denne model er Aalborg Kommune Skoleforvaltnings originale implementeringsmodel for MU, som vi har fået tilladelse til at anvende i nærværende speciale

⁶ En superbruger i folkeskolen har til opgave at understøtte frontarbejdernes kompetencer til håndtering af en læringsplatform, samt at understøtte implementeringen af den (EVA, 2016, s. 8).

4.3.3 Eksplicitering af vore forforståelse

Idet vores forståelse ud fra vore erkendelsesinteresse bygger på forforståelser, anser vi det relevant at eksplicitere disse for læser. Således bliver det synligt for læser, hvilke forforståelser vores fortolkninger samt valg i dette speciale bygger på. Da vi er uddannet henholdsvis folkeskolelærer samt pædagog, har vi begge en professionsbaggrund, som kan knyttes til folkeskolen. Den ene af dette speciales forfatter har derudover erhvervserfaring som lærer inden for folkeskolen. Vores uddannelses- og erhvervsmæssige baggrund, har medført, at vi på forhånd har erfaringer og faglig viden inden for folkeskoledomænet. Denne forståelseshorisont har medført, at vi har fundet interesse indenfor folkeskoleområdet, samt implementeringsprocesser indenfor dette felt. I forbindelse med vores problemfelt, opbyggede vi en ny forståelse for frontarbejdernes forvaltning af politik, hvoraf vi fik indblik i, at frontarbejderne i deres forvaltning kan opleve udfordringer og heraf forvalte politik anderledes end politisk initieret. I den forbindelse kan frontarbejderne stå overfor et krydspres, hvoraf at forældre og skoleledelse kan have påvirkning på frontarbejdernes forvaltning. I forlængelse af disse erkendelser erhvervede vi os en forståelse af, at det er væsentligt, at undersøge og muligvis kvalificere frontarbejdernes forvaltning af en læringsplatform, hvorved frontarbejderne bør arbejde indenfor en balance mellem, at forvalte politik som politisk intenderet, samt ud fra eget fagprofessionelle skøn. I kraft af vore erkendelsesinteresse har vi derved tilsigtet, at udvide vores forståelseshorisonter indenfor nævnte antagelser. Således vil vi tilstræbe at være åbne for at udfordre disse ved indsamling af data, valg af teori og ved behandling af empirien.

At vi undersøger en velkendt kontekst kan ifølge Professor Margit Saltofte medføre, at vi i vore undersøgelse har blinde pletter i form af spørgsmål, som ikke bliver stillet, idet forskerne kan antage besvarelser som selvfølgelige eller forudsigelige (Saltofte, 2016, s. 33). Det er dog kun den ene af os forfattere til dette speciale, som har arbejdet i folkeskolen, hvorfor at det sandsynligvis er denne forfatter, som kan have størst hjemmeblindhed. Med inspiration fra Saltofte har vi forsøgt, at mindske hjemmeblindheden ved selvrefleksivt at belyse det velkendte som ukendt. Derudover har vi imødekommet dette ved, at vi i horisontsammensmeltning med felten, havde fokus på fleksibilitet og åbenhed, jf. afsnit 4.1 *Undersøgelsens empiriske grundlag*. I det følgende vil vi beskrive vores adgang til felten.

4.4 Adgang til felten

Thagaard belyser, at det kan være problematisk at få adgang til de miljøer, som er omdrejningspunktet for en undersøgelse, hvorfor forskeren bør gøre sig forberedt på, at finde en alternativ ramme for undersøgelsen (Thagaard, 2004, s. 59). Problematikken med, at det kan være udfordrende at få adgang til felten, er vi under vores proces stødt på, idet vi fik afslag fra flere skoler i forsøget på at finde en samarbejdspartner. Da vi fandt det udfordrende at få en endelig samarbejdsaftale med en skoleleder på en folkeskole, benyttede vi os af en personlig kontakt, som selv er lærer på Veringaard Skole, til at give os adgang til skolen. På denne måde fungerede vores personlige kontakt som en gatekeeper, der hjalp os med at få en samarbejdsaftale med skolens leder, hvorefter denne ledere kunne give os adgang til at rekruttere informanter blandt frontarbejderne, forældrene og en superbruger på skolen.

I forbindelse med rekruttering belyser Thagaard, at en tilknytning til bestemte personer eller grupper kan mindske muligheden for at skabe en god kontakt med andre. Eksempelvis kan en god kontakt med ledelsen, mindske en god kontakt med medarbejderne (Thagaard, 2004, s. 69). For at skabe en god kontakt til frontarbejderne, valgte vi i rekrutteringen af dem derfor selv at opsøge dem på skolen for at imødekomme, at de ikke ville opleve deltagelsen i vore undersøgelse som en skal-opgave, der blev besluttet af skolelederen. Derfor tog vi med skoleledelsens accept kontakt til mulige informanter blandt frontarbejderne ved at møde op på lærerværelset, for således at rekruttere interesserede informanter. Vi vurderede, at kritikken ved fremgangsmåden af vores rekruttering bestod i, at undersøgelsen sandsynligvis vil inddrage en gruppe af respondenter, som kan være socialt tilgængelige samt informanter, som muligvis deltager grundet vores kontakt med frontarbejderen på skolen, og ikke grundet en interesse for undersøgelsesområdet. Derfor forsøgte vi at tage kontakt til frontarbejderne ved at indlede samtaler under rekrutteringen, hvorved vi har tilstræbt at opnå en større diversitet af informanter. Ved at vi selv tog kontakt til frontarbejderne, styrkede vi endvidere deres anonymitet, da vi ikke informerede skoleledelsen eller andre på skolen om, hvilke informanter som deltog i undersøgelsen. I den sammenhæng vurderede vi, at anonymiteten ville højne reliabiliteten af informanternes udsagn, da de dermed i højere grad kunne tale frit uden betænkeligheder om, hvad deres udsagn kunne have af konsekvens for dem efterfølgende.

Ved rekruttering af forældre kontaktede vi dem først efter at have fået accept til dette af skoleledelsen. Derefter fik vi vores informanter af frontarbejderne til at videresende et dokument (Bilag 2) til forældre på skolen. I dokumentet var der information om formålet med

nærværende speciales undersøgelse, hvilken rolle forældrene havde i denne, samt hvilke konsekvenser en deltagelse i undersøgelsen kunne have for dem. Derudover indeholdt dokumentet vores kontaktoplysninger, således at forældrene kunne kontakte os, hvis de var interesserede i at deltage. På samme måde som med frontarbejderne, var det hermed os og ikke skoleledelsen, som rekrutterede disse informanter, hvorved vi har efterstræbt at få interesserede og anonymiserede forældre til at deltage i undersøgelsen.

Den eneste informants deltagelse som skoleledelsen fik indflydelse på var superbrugeren af MU. Dette skyldes, at skolelederen fra start ville vide, hvilke informanter vi havde brug for, før at skolelederen kunne vurdere, om de på skolen var interesserede i at deltage i dette speciales undersøgelse. Da vi gav udtryk for, at vi gerne ville interviewe en superbruger, vidste skolelederen, hvilken superbruger der kunne være interesseret i at deltage i et interview. Således havde skolelederen kendskab til denne informant, hvorfor vi i vores samarbejdsaftale (Bilag 3) valgte at give alle informanterne mulighed for vælge, om en offentliggørelse af nærværende speciale med anonymisering ved navn havde betydning for deres udsagn. Således kunne vi vurdere, hvorvidt nærværende speciale skulle offentliggøres, hvilket vi vil uddybe under afsnit 4.5.3 *Etiske overvejelser*.

I det følgende vil vi beskrive, hvordan feltbesøget fandt sted, og hvordan vi rekrutterede informanterne.

4.4.1 Feltbesøg og rekruttering af informanter

Vi opsøgte frontarbejderne i deres pause på lærerværelset, hvor vi kort præsenterede os selv som studerende fra Aalborg Universitet samt, at vi ønskede at få informanter til vores undersøgelse, som omhandlede at belyse forvaltningen af politisk initieret forandringsprocesser i folkeskolen. Vi gjorde frontarbejderne opmærksomme på, at de gerne måtte henvende sig til os, hvis de havde lyst til at høre yderligere om vores undersøgelse. Ved at informanterne efterfølgende kunne henvende sig til os, forsøgte vi at undgå at trænge os på, hvorfor rekrutteringen af informanterne foregik ud fra deres præmisser. Med denne fremgangsmåde, tilstræbte vi derudover at indgå i en uformel dialog med frontarbejderne. Thagaard belyser i forbindelse hertil væsentligheden af at skabe uformel kontakt til informanterne, da dette kan bevirke, at informanterne får tillid til forskeren og således føler sig trygge til at fortælle om deres erfaringer (Thagaard, 2004, s. 102-103).

Når frontarbejderne viste interesse for at deltage i nærværende speciales undersøgelse, gav vi dem en informations blanket (Bilag 4), hvorpå de skulle udfylde kontaktoplysninger og svare på, om de ville deltage i individuelt interview og/eller gruppeinterview. Således fik vi af informanterne accept til efterfølgende at kontakte dem og aftale nærmere omkring deltagelsen i undersøgelsen. Feltbesøget medførte, at vi fik rekrutteret ti lærere samt to pædagoger. I det følgende vil vi ekspliciteres vores refleksioner over valget af informanterne.

4.4.2 Valg af informanter

Vi valgte at afholde individuelle interviews med skolelederen, en superbruger, to klasselærere tilknyttet udskolingen og mellemtrinnet, to pædagoger tilknyttet indskolingen og to forældre, som tilsammen var tilknyttet nogle af informanternes klasser.

Overordnet valgte vi disse informanter, da vi gerne ville finde ud af, hvordan frontarbejderne forvalter et givent politisk tiltag, samt idet vi gerne ville undersøge, hvilken forståelse og påvirkning skoleledelsen, frontarbejderne og forældrene har for denne forvaltning.

Ved at interviewe frontarbejderne ønskede vi at finde frem til, hvorledes de forvalter MU, hvilken forståelse de har af denne forvaltning og hertil, hvilket faktorer der kan påvirke denne forvaltning. Da det i en dansk kontekst ikke udelukkende er lærere som forvalter politik i folkeskolen, men også pædagogerne, jf. afsnit 1.2 *Frontarbejdere i folkeskolen*, fandt vi det essentielt at interviewe både pædagoger og lærere. Under interviewsamtalen med en af pædagogerne, fandt vi ud af, at denne pædagog var uddannet superbruger, hvilket vi ikke var bevidste om forinden. Således kunne denne informant ligeledes give os informationer om superbrugernes funktion i forhold til frontarbejdernes forvaltning af MU på Veringaard Skole. Da vi ikke var bekendt med pædagogens funktion som superbruger inden vi påbegyndte vores empiriindsamling, valgte vi derfor pædagogen på baggrund af, at pædagogen kunne repræsentere frontarbejdernes forståelse af deres forvaltning af MU. Vi valgte at interviewe superbrugeren, fordi at skoleledelsen anbefalede, at vi interviewede denne informant, og fordi, vi selv havde en formodning om, at superbrugeren kunne give os et overordnet indblik i lærernes og pædagogernes anvendelse af MU og tilhørende påvirkningsfaktorer. Dette da det er superbrugeren, som lærere og pædagogerne kan gå til, når de har udfordringer med anvendelsen af læringsplatformen. I relation til vore udvælgelse af informanter var vi bevidste om, at superbrugeren både kunne give os viden om frontarbejdernes forvaltning af MU ud fra sin funktion som superbruger, men ligeledes ud fra sin funktion som lærer på Veringaard Skole.

Hermed anser vi superbrugeren som en del af frontarbejderbegrebet. Dog valgte vi superbrugeren på baggrund af superbrugers funktion. Da superbrugeren kan kategoriseres under frontarbejderbegrebet, anser vi derfor superbrugeren som et mellemlid mellem skolelederen og frontarbejderne i implementeringen af MU. Dette grundet, at superbrugeren med sin funktion har et ansvar over for skoleledelsen i form af at klæde sine kollegaer på og vejlede dem i deres håndtering af læringsplatformen samtidig med, at superbrugeren selv skal forvalte læringsplatformen i egen praksis. Ud fra superbrugers egne erfaringer som frontarbejder samt tætte samarbejde med skoleledelsen antog vi, at superbrugeren ligeledes kunne give os viden om ledelsens rolle i implementeringsforløbet af MU.

Med interview af skolelederen ønskede vi ledelsens perspektiv på MU's implementeringsproces, frontarbejdernes forvaltning af MU samt viden om, hvorledes ledelsen præger frontarbejdernes forvaltning af MU. Dette da vi havde en forståelse om, at ledelsen kan påvirke frontarbejdernes forvaltning af en politik, jf. afsnit 1.2.3 *Skoleledelse og forældres påvirkning*.

Vi valgte at interviewe forældrene, da forskning viser, at forældre ligeledes kan påvirke frontarbejdernes forvaltning af politik jf. afsnit 1.2.3 *Skoleledelse og forældres påvirkning*. Dermed ønskede vi at finde frem til, hvilken forståelse forældrene har for frontarbejdernes forvaltning af MU, for dermed at kunne finde ud af, hvilken indflydelse forældrene kan have på frontarbejdernes forvaltning.

I forhold til vores valg af frontarbejderne og forældrene som informanter, havde vi til hensigt overordnet at selekttere de deltagende informanter tilfældigt på baggrund af, hvem der kunne deltage på tidspunkter, som passede med vores tidsplan. Heraf var der udelukkende to pædagoger, som meldte sig til at deltage i vore undersøgelse, hvorfor disse to blev udvalgt. Udvælgelsen af lærerne blev tilfældig, dog med et kriterie om, at vi prioriterede lærer med en klasselærerfunktion, idet vi havde en formodning om, at klasselærerne havde mere kontakt med forældrene end frontarbejdere uden denne funktion. Således havde vi en antagelse om, at frontarbejderne, som var klasselærere, kunne give os en særlig viden om samspillet mellem skole og forældre i forhold til frontarbejdernes forvaltning af MU. Udvælgelsen af forældrene var ligeledes tilfældig ud fra de forældre, som henvendte sig til os om deltagelse. Vores stræben efter at udvælge informanter tilfældigt skyldes, at vi ikke tilsigtede at vælge informanterne på baggrund af vores subjektive vurdering, hvilket vi mener styrker nærværende speciales reliabilitet. Dette for at holde os åben overfor ny viden, og udelukke at informanterne blev valgt i henhold til at bekræfte vores forforståelser. Under vore interview med superbrugeren fandt vi frem til, at superbrugeren var én ud af seks på Veringaard Skole, hvoraf vi forinden interviewet

troede, at der kun var én superbruger på skolen. Dette aspekt samt andre af vores valg af informanter og rekruttering af disse vil vi diskutere konsekvensen af i kapitel 9 *Metodisk og teoretisk diskussion*. I det følgende vil vi explicitere vores valg af interviewform.

4.5 Det delvist strukturerede forskningsinterview

Den interviewform som vi har valgt at anvende i dette speciale er, hvad Thagaard definerer som et delvist struktureret interview, også kaldet det kvalitative forskningsinterview (Thagaard, 2004, s. 87). Denne interviewform indebærer ifølge Thagaard, at forskeren fleksibelt følger informantens fortælling, men på samme tid forsøger at få viden om de på forhånd udarbejdede temaer, således interviewsamtalen bevarer sit fokus på undersøgelsens genstandsfelt (Thagaard, 2004, s. 88). Denne vekselvirkning mellem at opretholde et fokus for den oprindelige forskningsinteresse, men på samme tid at forholde sig fleksibel i arbejdstilgangen for nye interessante aspekter, finder vi yderst relevant for vores undersøgelse, hvilket vi tidligere har belyst ud fra Thagaard, som påpeger, at det kan skabe en helhedsforståelse for felten og dets informanter.

Thagaard belyser, at det kvalitative forskningsinterview beror på en samtale mellem forsker og informant, hvoraf samtalen bliver styret af de forarbejdede tematikker i interviewguiden, som forskeren forinden interviewet har udarbejdet (Thagaard, 2004, s. 88). Dermed forstår vi, at det er os, som bør have kontrollen over interviewsituationen, men at det skal foregå på informantens præmisser, da det er informanten, der rummer en viden, som vi vil udforske og gøre explicit via fortolkning i vore undersøgelse. Denne viden som informanten rummer er medvirkende til at udvide vores forståelseshorisont, hvilket er en proces der konvergerer med vores filosofiske hermeneutiske erkendelsesinteresse. I næste afsnit vil vi fremhæve vores metodiske overvejelser for interviewguiden og afholdelse af interview.

4.5.1 Interviewguide

Interviewene er baseret på interviewguides (Bilag 5-8) med afsæt i Kvale og Brinkmanns forslag til dette (Kvale & Brinkmann 2009, s. 45, 152-153, 186). Således er vore interviewguides semistruktureret i tråd med interviewene. Vi har udarbejdet vore interviewguides i forholdsvis brede opdelte temaer med tilhørende forskningsmæssige spørgsmål samt forslag til interviewspørgsmål. I den forbindelse er temaer og spørgsmål i interviewguiden delvist opbygget på baggrund af vores viden om implementeringsforløbet af

MU i Aalborg Kommune samt eksisterende forskning omhandlende frontarbejderne og Lipskys teori om samme. Dette for at vi kunne få svar på specifikke spørgsmål omhandlende frontarbejdernes forvaltning. Denne fremgangsmåde understøttes af Thagaard, som pointerer, at forskeren bør sætte sig ind i informantens situation for at kunne stille spørgsmål, der er relevante for informanten (Thagaard, 2004, s. 89). Vores forståelseshorisont gør sig endvidere gældende i interviewguiden, da denne er udarbejdet på baggrund af vore forforståelser for frontarbejdernes forvaltning af politik.

Temaer og spørgsmål i interviewguiden har ligheder, men er samtidig forskellige, idet de er tilpasset hver enkel informant ud fra kategorierne frontarbejder, skoleleder, superbruger og forælder. Dette skyldes, at vi er bevidste om, at informanterne taler ud fra deres forskellige positioner og tilknytninger til Veringaard Skole, hvorfor vi anså det som en nødvendighed, at vore interviewguides var tilpasset dette. Hver interviewguide til den bestemte informantkategori er derudover udarbejdet på baggrund af hinanden, da vores forståelse for feltet efter hvert interview har ændret sig og i takt med dette, har vi ud fra en hermeneutisk proces således tilpasset de efterfølgende interviewguides.

I forbindelse med rækkefølgen af interviews startede vi med at interviewe frontarbejderne, da denne gruppe dannede udgangspunktet for nærværende speciale. Således ønskede vi at få en viden om faktorer i frontarbejdernes forvaltning af MU, som vi kunne spørge superbrugeren og skolelederen ind til, der var de næste informanter, vi interviewede. Til slut interviewede vi forældrene, da vi således havde erhvervet os en viden om frontarbejdernes forvaltning af MU, hvormed vi kunne spørge forældrene ind til konkrete forhold om forvaltningen af platformen, som var blevet belyst af de forudgående interviews.

Under afholdelsen af interview var det den forfatter af nærværende speciale som havde mindst kendskab til folkeskoledomænet, der var primærinterviewer på frontarbejderne. Den anden forfatter var medinterviewer og havde heraf til formål at supplere med spørgsmål i tilfældet af, at samtalen bevægede sig for langt væk fra interviewguiden, og dermed spørgsmål, der kunne besvare specialets problemformulering. Valget af primærinterviewer skyldes, at vi havde tilsigtet at imødekomme tidligere nævnte mulige blinde pletter, jf. afsnit 4.3.3 *Eksplitering af vore forforståelser*. Dette da den primære interviewer muligvis stillede spørgsmål, som den anden mere erfarne forfatter i feltet kunne have opfattet som indforstået. Den af os som havde mest kendskab til feltet foretog dernæst de resterende interviews af superbrugeren, skolelederen og de to forældre.

I det følgende vil vi eksplisitere vores metode for transskription af de afholdte interviews.

4.5.2 Transskribering

Transskriptionskonventionerne for dette speciales interviews ses i Bilag 9, hvori disse er forklaret og informanternes pseudonymer er synliggjort. Transskriptionerne for de otte interview ses i Bilag 10-17. Vores transskribering er med inspiration fra Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200-204, 354), hvorved vi har transskriberet interviewene ud fra en transformation af talesproget til et læseværdigt skriftsprog, hvor informanternes udsagn fremkommer sammenhængende og i nogle tilfælde forkortet. Dette for at overskueliggøre empirien og den efterfølgende analyse samt for at få budskaberne til at fremtræde så læsevenligt som muligt. Hermed er der i transskriptionerne undladt forstyrrelser såsom usammenhængende tale, pauser, gentagelser, tøvelyde såsom “øh” eller “hm” samt interviewerens anerkendende respons på informanternes ytringer som udelukkende indeholder et “ja” eller “nej”. En sådan transskription vurderer vi relevant, idet vi ikke skal anvende interviewene til en sproglig analyse, men i stedet anvende informationer fra indholdet af interviewpersonernes udsagn. Etiske overvejelser for nærværende speciale vil vi synliggøre i nedenstående afsnit.

4.5.3 Etiske overvejelser

Brinkmann belyser, at kvalitativ forskning er værdiladet, idet forskningen kan påvirke sine informanter, hvorfor forskeren bør tage højde for etiske principper (Brinkmann, 2015, s. 477-478). Således har vi i vores samarbejde med Veringaard Skole været inspireret af Brinkmanns etiske principper for forskning samt Brinkmann og Kvales retningslinjer om samme (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 86-89, 149). Ud fra principperne har vi forinden vores indsamling af empiri bevidstgjort informanterne om specialets fortrolighed og deres anonymisering i et skriftligt informeret samtykke i form af vore samarbejdsaftale med skolen (Bilag 3). Således sikrede vi os, at informanterne deltog i interviewet med en forståelse af dets konsekvenser. I samarbejde med informanterne besluttede vi dermed, at denne undersøgelse er offentlig tilgængelig, men at skolens navn samt informanternes navne er tildelt pseudonymer, for således at anonymisere informanterne.

Under afviklingen af interviewet indledte vi dette med en briefing, hvor vi opsummerede på interviewets formål og konsekvenser for informanten. Således fik interviewpersonerne både skriftlig og mundtlig information om anonymisering, transskription, optagelse, hvem der kunne få adgang til interviewet, samt hvad interviewets forskningsmæssige formål var. Interviewets formål gengav vi ikke detaljeret til informanterne for således ikke, at påvirke informanternes svar mere end nødvendigt. Dette valg har vi taget med inspiration af Kvale og Brinkmann, idet

de belyser, at hvis forskeren holder bestemte formål skjult for informanten, kan informanternes spontane opfattelser af emner fremmes, samtidig med at informantens ikke ledes mod specifikke svar (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 90).

Vi har derudover haft overvejelser om, hvorvidt vi har fremstillet informanterne i vore analyse. I den forbindelse belyser Thagaard vigtigheden af, at forskeren respekterer informantens grænser i forhold til, hvorledes forskeren i den efterfølgende analyse af den indsamlede empiri bibeholder informantens integritet (Thagaard, 2004, s. 109-110). Ud fra Thagaards teori og vore erkendelsesinteresse har vi været bevidste om, at vores præsentation af informanternes selvforståelse til stadighed vil være vore fortolkning med et udefra perspektiv, hvilket muligvis vil medføre et anderledes perspektiv end det informanten har af sig selv. I relation til dette har vi tilstræbt ikke at anfægte informanterne selvforståelse ved at tage hensyn til deres selvrespekt, motiver og vurderinger. I næste afsnit vil vi netop belyse, hvorledes vi metodisk har fortolket os frem til viden i informanternes udsagn.

4.6 Behandling af empiri

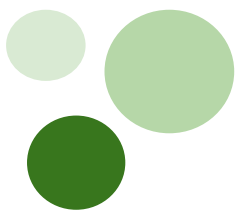
Trods at Gadamer ud fra sin filosofiske hermeneutik afviser, at der er en sammenhæng mellem valget af metoder og opnåelse af sandhed (Gadamer, 2007, s. 1), vil vi synliggøre vores behandling af empirien. Dette skyldes, at vi tilstræber at skabe transparens for læseren og derigennem at tydeliggøre, hvorledes vi er nået frem til vore fortolkninger.

For at skabe overblik og sammenfatte vores indsamlede data har vi struktureret denne ved at anvende meningskondensering (Bilag 18) med inspiration fra Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 227). Heraf har vi udledt meningsenheder af empirien og dernæst tematiseret disse, hvoraf vore analyse er bygget op med inspiration derefter. Kvale & Brinkmanns type meningskondensering er inspireret af en fænomenologisk tilgang, hvorved de hertil belyser: *"Det skal også bemærkes, at meningskondensering ikke er begrænset til en fænomenologisk tilgang, men også bruges i andre kvalitative undersøgelser"* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 228). Heraf forstår vi, at andre tilgange end den fænomenologiske kan anvendes til meningskondensering, hvorfor vi anvender denne metode til behandling af empiri i nærværende speciale til trods for vore hermeneutiske tilgang.

I vores behandling af empiri er vi yderligere inspireret af Højbergs udlægning for en hermeneutisk analyse, som omfatter flere forskningsprincipper (Højberg, 2014, s. 319). Vi er primært inspireret af tre af disse forskningsprincipper, hvoraf det første omfatter, at forskeren bør sætte sine fordomme på spil. Dette for at holde sin egen forståelseshorisont åben for

forandring. I den forbindelse vil vi derfor tilstræbe en åbenhed overfor empirien vi bearbejder, og sætte vore forforståelse på spil, som vi har uddybet i afsnit 4.3.3 *Eksplitering af forforståelse*. I relation heraf belyser Højberg dog, at vore fortolkninger fremkommer på baggrund af vores egen historicitet og situation (Højberg, 2014, s. 321). Således er vi bedste om, at vore forforståelser ikke kan udelukkes i vores behandling af empirien. De sidste to forskningsprincipper beror på, at forskeren skal fortsætte med at spørge, samt at forskningsprocessen er en uafsluttet og åben proces (Højberg, 2014, s. 319). I den forbindelse har vi fortsat stillet spørgsmål til vores empiri, teori og forståelseshorisont, idet vi skiftevis har fortolket på delene og helheden af vore interview, undersøgelsens teori og vores egen forståelseshorisont for emnet. Dette indtil vi opnåede en meningsfuld forståelse for frontarbejdernes forvaltning af MU.

I næstkommende kapitel vil vi synliggøre de teoretiske perspektiver, som vi har anvendt i nærværende speciale.



Kapitel 5: Teoretiske perspektiver

I dette kapitel vil vi præsentere specialets teoretiske ramme med et fokus på de perspektiver, som vi anvender i analysen. Vi vil dermed beskrive elementer fra politolog Michael Lipskys samfundsteori og derudover vil vi redegøre for læringsteori af psykologen Lev Semonovitj Vygotskij samt filosof John Dewey. I kapitlet vil vi endvidere argumentere for vores valg af teorierne, samt hvorledes vi har til hensigt at anvende dem i nærværende speciale.

5.1 Valg af teorier

I nærværende undersøgelse har vi valgt at belyse frontarbejdernes forvaltning af MU ud fra uddrag af både samfundsteori af Lipsky samt læringsteori af Vgotskji og Dewey. Denne kobling af teori skyldes blandt andet vores interesse for læring og forandringsprocesser i forlængelse af vore kandidatuddannelse samt ud fra det grundlag, at vi i vore litteratursøgning inden for nærværende undersøgelses specifikke felt har fremfundet forskningsmæssige videnshuller inden for teorisammensætning af samfundsteori og læringsteori, jf. kapitel 2 *Eksisterende forskningsbidrag*. Derudover har som tidligere nævnt vi valgt samfundsteorien, for at vi gennem en deduktiv metode kunne få specifik viden om bevæggrunde for frontarbejdernes forvaltning af MU. De læringsteoretiske perspektiver er valgt induktivt ud fra vores empiri, hvoraf de havde til hensigt, at give os indblik i læringsmæssige begrundelser for frontarbejdernes forvaltning, jf. afsnit 4.1 *Undersøgelsens empiriske grundlag*. Alle teorierne har tilsammen haft til hensigt, at vi kunne identificere udviklingspotentialer for frontarbejdernes forvaltning af MU.

Til alle de udvalgte teorier vil vi fremhæve tilhørende kritik fra andre interessenter. I relation heraf er vi bevidste om, at det teoretiske perspektiv som vi behandler nærværende undersøgelses empiri med, har betydning for, hvilket samfunds- og læringssyn vores fortolkninger præges af, og hertil hvilke muligheder samt begrænsninger dette kan medføre for vore resultater. Hertil anser vi dog ikke kritikken af teorierne problematisk, idet vi løbende i dette kapitel vil tage højde for den, og samtidig fordi vi i de næstkommende afsnit vil synliggøre, hvorledes alle teoriernes måde at forstå udvikling og læring på kan relateres til vore undersøgelses erkendelsesinteresse og case.

5.1.1 Valg af Lipsky

Lipsky arbejder i sin forskning med den nederste del af implementeringsprocessen af offentlige politikker, hvorfor vi anser hans teori relevant i forhold til, at vi i dette speciale har fokus på at undersøge en implementeringsproces ud fra frontarbejdernes perspektiv, jf. afsnit 1.4 *Vores endelige forskningsinteresse*. Vi har dermed valgt at anvende perspektiver af Lipskys teori for at udlede et samfundskritisk blik på frontarbejdernes forvaltning af MU på Veringaard Skole. I Lipskys teori tolker vi, at Lipsky redegør for, at frontarbejderen forvalter politik på baggrund af deres professionelle ekspertise, og hermed de erfaringer, som de har opnået heraf (Lipsky, 2010, s. 14, 19). Erfaringens betydning for frontarbejdernes handlinger anser vi have væsentlige ligheder med erfaringsbegrebet i den hermeneutiske cirkel, hvorfor vi vurderer, at dette syn på videns udvikling er relevant at anvende i relation til vore erkendelsesinteresse.

Lipsky har udarbejdet forskellige begreber for frontarbejdernes mestring af deres politiske forvaltning, hvoraf vi ikke vil redegøre for hans begreber for *creaming*⁷, *triage*⁸ og *worker bias*⁹. Dette grundet, at vi efter vore empiriindsamling udelukkende fandt det relevant at anvende overordnede elementer fra Lipskys teori i vores analyse, som omhandler frontarbejdernes skøn af en given politik og samfundets påvirkningsfaktorer heraf.

Idet Lipskys forskning er foretaget på offentlige amerikanske skoler i USA (Lipsky, 2010, s. xi), er vi bevidste om, at hans forskning beror på en anden kontekst end vores case, da vores case omfatter en dansk folkeskole, hvoraf Lipskys forskning er foretaget i USA. Winter og Nielsen belyser netop, at der i Danmark og USA kan være forskellige politiske kulturer samt et forskelligt omfang af offentlige services og valgt af instrumenter til implementeringen af politiske tiltag (Winter & Nielsen, 2008, s. 47, 60-61). Dermed vurderer vi, at der kan forekomme forskellige forhold for implementering fra Lipskys forskning og konteksten nærværende speciale tager afsæt i, hvoraf vi er opmærksomme på, at Lipskys forskning ikke ukritisk kan overføres til vores case. Dog anser vi til stadighed Lipskys teori anvendelig ud fra nævnte parametre i dette afsnit, samt ud fra det grundlag, at Lipsky netop undersøger offentlige

⁷ Ved *creaming* pointerer Lipsky, at frontarbejderen kan have en tendens til at favorisere borgere alt efter, hvem frontarbejderne vurderer har størst mulighed for succes i forhold til organisationens mål (Lipsky, 2010, s. 107).

⁸ Lipsky anvender begrebet *triage* om frontarbejdernes differentiering af borgerne alt efter, hvilke behov de har, og hvilke frontarbejderne kan skabe succes med (Lipsky, 2010, s. 106-107).

⁹ *Worker bias* omhandler, at frontarbejderen fatter sympati med en eller flere grupper af borgere, hvorfor disse får tildelt en stor del af medarbejderens tid og ressourcer (Lipsky, 1980: 111).

skoler, hvilket har paralleller med nærværende undersøgelses case. Da vi ligeledes anvender teoretiske perspektiver fra Vygotskij, vil vi i nedenstående afsnit redegøre for dette valg.

5.1.2 Valg af Vygotskij

På baggrund af vores induktive tilgang som belyst i metoden, har vi udelukkende anvendt dele af Vygotskij teori, som omhandler zonen for nærmeste udvikling. Dette da vi vurderer, at denne del af Vygotskijs teori kan give os en forståelse for, hvordan eventuelt skoleledelsen og superbrugeren kan understøtte frontarbejdernes læring, samt hvordan skoleledelsen, superbrugeren, forældrene og frontarbejderne selv påvirker frontarbejdernes forvaltning af MU.

Vygotskijs teori sættes ofte i relation til socialkonstruktivismen, da hans teori bygger på en læringsforståelse, hvor individet og det sociale miljø gensidigt påvirker hinanden. Vi ser dog, at det sociale aspekt ligeledes kan sættes i relation til den filosofiske hermeneutisk, da denne fordrer, at viden deles og skabes i fællesskab mellem fortolkeren og genstanden via horisontsammensmeltningen, jf. afsnit 3.1.2 *Den hermeneutiske cirkel*. Derudover bygger Vygotskijs læringssyn ifølge Professor Mariane Hedegaard på en helhedsforståelse, hvor flere elementer indgår i den lærendes forudsætninger for udvikling (Hedegaard, 2004, s. xi). Denne helhedsforståelse for menneskets udvikling, tolker vi, stemmer overens med vores erkendelsesinteresse, da vi i den hermeneutiske proces opnår en helhedsopfattelse af viden ud fra enkelte vidensdele.

Lektor Gunilla Lindqvist belyser, at Vygotskijs teori har haft indflydelse på nutidens udviklingspsykologi og pædagogik, hvorfor hans teori til stadighed anses som relevant at anvende i nutidig forskning på trods af, at den blev udviklet mellem årene 1917-1934 (Lindqvist, 2004, s. 12-15). Ud fra dette argument lader vi os inspirere af teorien til at belyse udvikling for frontarbejdernes forvaltning af MU. Idet Vygotskijs teori omhandler børn i læringssituationer med voksne, modsat vores kontekst, der omhandler voksnes læring, anvender vi termen *“den lærende”* og *“den ledende”* frem for *“barnet”* og *“den voksne”*. Selvom der i Vygotskijs teori er tale om læringssituationer mellem barn og voksen, argumenterer vi for, at teorien kan overføres til didaktiske overvejelser omhandlende interaktion- og læringssituationer voksne imellem. Dette da vi forstår læring som et fænomen der ikke forudsætter en bestemt aldersgruppe, men som noget der bør forekomme livslangt, hvilket Vygotskij også selv pointerer (Vygotskij, 2004, s. 282).

Da vi ligeledes anvender læringsteoretiske perspektiver fra Dewey, vil vi derfor argumentere for dette valg i det følgende.

5.1.3 Valg af Dewey

Trods det er over hundrede år siden, at Dewey udgav sit hovedværk om sin læringsteori, belyser lektorerne Claus Madsen og Per Munch, at Deweys teori til stadighed kan have betydning for nutidige socialiserings- og læringskontekster inden for uddannelse (Fra: Dewey, 2005, s. 18). Da vi anser nærværende undersøgelses case omfatte en lærings- og socialiserings kontekst i form af at omfatte en folkeskole, udleder vi hermed relevans i, at lade os inspirere af Deweys teori. Trods Dewey i sin teori behandler læringssituationer mellem elev og underviser i forbindelse med opdragelse og undervisning (Dewey, 2005, s. 13), argumenterer vi som tidligere nævnt for, at en teori med et sådant fokus kan overføres til overvejelser i nærværende undersøgelse, idet vi anser læring som værende livslang. Madsen og Munch pointerer derudover, at konceptet om den livslange læring netop er inspireret af Deweys teori (Fra: Dewey, 2005, s. 13). For at holde fokus på nærværende undersøgelses felt vil vi, ligesom ved Vygotskijs teori, anvende begrebet *den ledende* i stedet for *underviseren* samt begrebet *den lærende* i stedet for *elev*.

Vores valg af teoretiske aspekter fra Dewey anser vi derudover forekomme forenelig med nærværende speciales erkendelsesinteresse i forhold til den lærendes anvendelse af sine forforståelser. Denne grundet, at Dewey påpeger: “‘Fornuft’ er netop denne evne til at få tidligere erfaringers stof til at påvirke opfattelsen af betydningen af en ny erfarings stof” (Dewey, 2005, s. 354). Dewey påpeger således, at den lærende lærer ved at reflektere over en ny erfaring og sammenholde denne med tidligere erfaringer, hvoraf vi anser, at det kan sammenholdes med den hermeneutiske cirkel som udgør en del af vore erkendelsesinteresse, jf. afsnit 3.1.2 *Den hermeneutiske cirkel*. Da vi ved, at frontarbejderne på Veringaard Skole indgår i fællesskaber (Bilag 10, s. 39), anser vi det relevant at anvende perspektiver fra Deweys teori omhandlende fællesskabets betydning for den lærendes læring. Da vi indtil nu har redegjort for vores samlede teorivalg, vil vi synliggøre vores teoretiske perspektiver fra Lipsky, Vgotskji og Dewey. Først vil vi i de følgende afsnit præsentere perspektiver fra Lipsky.

5.2 Street-Level Bureaucracy og Street-Level Bureaucrats

Begrebet *street-level bureaucracy* omhandler ifølge Lipsky de organisationer, der udbyder offentlig service til samfundets borgere. Lipsky eksemplificere *street-level bureaucracy* således: “*These are the schools, police and welfare departments, lower courts, legal services offices, and other agencies of benefits or the allocation of public sanctions.*” (Lipsky, 2010, s.

xi). *Street-level* delen repræsenterer i den forbindelse offentlige organisationers tætte arbejde med samfundets borgere samt distancen til niveauet, hvor politiske beslutninger træffes. *Bureaucracy* indikerer, at organisationerne har en vis autoritet i form af de regler og strukturer, som de forvalter (Lipsky, 2010, s. xii). Da nærværende speciales felt omfatter en folkeskole, som udøver offentlige ydelser til landets borgere i form af børn, unge og forældre, anser vi vores felt er en del af street-level bureaucracy begrebet, samt idet skolen indgår i Lipskys definition heraf.

De offentlige medarbejdere som arbejder i de offentlige organisationer, og som har den direkte kontakt med samfundsborgerne, betegner Lipsky som street-level bureaucrats og definerer dem således: “*Public service workers who interact directly with citizen in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work (...).*” (Lipsky, 2010, s. 3). I citatet pointerer Lipsky, at street-level bureaucrats er offentlige serviceudbydere, som i deres direkte kontakt med borgerne forvalter politik ud fra et skøn i deres arbejde. Lipsky eksemplificerer street-level bureaucrats med skolelærere, politibetjente, socialrådgivere og andre offentlige ansatte, der udbyder en service, der kan give borgere adgang til offentlige ydelser (Lipsky, 2010, s. 3).

I dette speciale anser vi dermed street-level bureaucrats omfatte frontarbejderne i vore case, da disse er skolelærere og pædagoger, der arbejder i folkeskolen og har kontakt til borgerne. I den forbindelse vil vi dog fremadrettet fortsat benytte det danske begreb *frontarbejder* i stedet for betegnelsen street-level bureaucrats. Dette for at bevare et fokus på vore problemformulering. Lipsky anvender betegnelsen *klienter* for de borgere som interagerer med frontarbejderne i deres arbejde (Lipsky, 2010, s. 105). I tråd med ovennævnte, vil vi fremadrettet anvende begrebet *borger samt forældre*, idet vi indtil nu har anvendt disse begreber, og dermed vil vi tilstræbe en mindsket forvirring hos læser.

I teorien om street-level bureaucracy og bureaucrats pointerer Lipsky det krydspres, som frontarbejdere kan stå overfor i deres arbejde, hvilket vi vil fremhæve i de næstkommende afsnit.

5.2.1 Frontarbejderes skøn

Ifølge Lipsky arbejder frontarbejdere ud fra et vidt skøn, når de udfører og uddeler sociale ydelser, som deres organisation stiller til rådighed. På den måde har frontarbejderne en væsentlig betydning for de ydelser, deres borgere får tildelt, hvorfor frontarbejderne bliver de egentlige beslutningstagere af en given politik. I den forbindelse påpeger Lipsky, at skønnet

udformes på baggrund af frontarbejdernes professionelle ekspertise, hvoraf dette kan medføre, at de ikke altid kan se mening med politik, hvis denne er modstridende deres egne professionelle holdninger. Dette kan medføre, at frontarbejdernes skøn af en given politik ikke altid i overensstemmelse med den oprindelige politik, hvorfor frontarbejderne i deres forvaltning kan modarbejde politikker. Lipsky understreger, at skøn er et relativt begreb, samt at mange problematikker ved skønnet teoretisk set kunne blive imødegået ved, at eliminere dette i frontarbejdernes arbejde. Dog finder Lipsky ikke dette muligt, da frontarbejdernes arbejdsopgaver er for komplekse til at overdrage til formelle handlings instruktioner (Lipsky, 2010, s. xvii, 13-17, 19). At frontarbejderen uundgåeligt forvalter politik ud fra et skøn skyldes blandt andet nedenstående faktorer:

- Manglende ressourcer til opgaveløsning i organisationen
- Modstridende og/eller upræcise mål for den politiske forvaltning
- Flere ressourcer skaber større efterspørgslen fra borgerne
- Frontarbejdernes effektivitet er ikke særligt målbar (Lipsky, 2010, s. 27-28)

I tilknytning til ovenstående belyser Lipsky, at frontarbejdernes arbejdsmæssige situation altid er forbundet med manglende ressourcer til de enkelte opgaver, og dertil vil der altid forekomme en større efterspørgsel af ydelser fra borgerne, end hvad frontarbejderne har ressourcer til at udbyde. Trods at en organisation vil få flere ressourcer til at kunne opfylde borgernes forventninger, vil borgerne til stadighed i forlængelse heraf ønske flere ydelser og effektivitet af disse. Alt dette medfører, at frontarbejderen må udforme mestringsstrategier, som er handlingsmønstre, der kan forsimple deres arbejde og skabe kontrol, således frontarbejderne kan overkomme arbejdspresset. I den forbindelse påpeger Lipsky, at mestringsstrategierne blandt andet kan udmønte sig i, at frontarbejderne vil forsøge at mindske borgernes efterspørgsel af ydelser ved at begrænse udbuddet af disse. Dette kan gøres ved at frontarbejderen fordrer, at tilgangen til ydelsen forekommer besværlig eller ved at undlade, at give borgeren informationer om alle tilgængelige ydelser (Lipsky, 2010, s. 18, 35, 87-90, 190). Politiske mål kan derudover fremstå uklare og modstridende, hvorfor at fortolkningen af lovgivningen kan være afhængig af situationen, og således skabe grobund for frontarbejdernes individuelle skøn af denne. Lipsky påpeger endvidere, at frontarbejdernes udførelse af arbejdsopgaver er vanskelige at måle på, og dertil vanskelige at optimere gennem standardisering (Lipsky, 2010, s. 223).

I forbindelse med frontarbejdernes skøn belyser Lipsky, at frontarbejderne kan befinde sig i et krydspres mellem, hvad der forventes af samfundet, ledelsen samt borgerne, hvilket påvirker frontarbejdernes forvaltning af politik (Lipsky, 2010, s. 41-42, 85). Netop ledelsens påvirkning på frontarbejderens skøn vil vi synliggøre i de to næstkommende afsnit.

5.2.2 Ledelse og frontarbejdere

Lipsky belyser, at der er forskel på frontarbejdernes og ledelsens interesse i at bevare og udvide frontarbejdernes skøn. I den forbindelse har ledelsen ofte interesse i at skabe restriktioner for frontarbejdernes skøn. Således forsøger ledelsen at sikre, at frontarbejderne udfører deres arbejde, som ledelsen vurderer er i organisationens bedste interesse. Ledere har dermed ofte interesse i at opnå resultater i overensstemmelse med organisationens mål, hvorimod frontarbejderne er interesseret i at arbejde ud fra deres egne præferencer i forhold til organisationens politikker. Dette stiller således krav til frontarbejderne om at arbejde og forvalte politik under ledelsens direktiver, også selvom de ofte ikke altid er enige i disse, hvorfor frontarbejderne kan stå i en vanskelig situation. I forlængelse hertil påpeger Lipsky, at frontarbejderne i en eller anden grad formår at arbejde ud fra egne skønsmæssige afgørelser, på trods af ledelsens gentagende forsøg på at diktere frontarbejderne (Lipsky, 2010, s. 16-17, 82, 223). I relation til frontarbejdernes uundgåelige skøn påpeger Lipsky, at organisationen og hermed ledelsen kan og bør påvirke frontarbejdernes forvaltning af politik i en ønsket retning, hvilket vi vil uddybe i følgende afsnit.

5.2.3 Ledelsens påvirkning

Lipsky påpeger, at ledelsen kan og bør fremme, at frontarbejderne tager ansvar for at forvalte politiske tiltag, som organisationen ønsker, ved blandt andet at systematisere og indskrænke arbejdsbyrden for frontarbejderen. Dette grundet, at mål for den politik frontarbejderne skal forvalte kan forekomme modstridende eller fortolkes forskelligt af de enkelte organisationer, hvorfor det er nødvendigt, at organisationen forenkler disse og heraf sætter klare entydige mål for politikken. I den forbindelse påpeger Lipsky, at ledelsen kun kan forvente, at frontarbejderne tager ansvar for organisationens præferencer, hvis ledelsen tydeliggør, hvad de forventer heraf (Lipsky, 2010, s. 223, 162).

I forbindelse med at forenkler frontarbejdernes arbejde udtaler Lipsky: *“If everything receives priority, nothing does.”* (Lipsky, 2010, s. 19). Med dette påpeger Lipsky, at ledelsen må udvælge og prioritere, hvilke politikker de finder mest nødvendige for organisationens opretholdelse, for ellers bliver alt nedprioriteret. Hertil belyser Lipsky, at frontarbejderne kan

udvikle nogle mestringsstrategier, som forekommer modstridende i forhold til organisationens politik, men som på samme tid kan anses nødvendige for organisationens opretholdelse. Organisationens ledelse kan hertil med fordel se igennem dele af disse modstridende forhold, da det oftest er de frontarbejdere, der formår at brobygge mellem politikken og deres professionelle skøn og præferencer, som er de mest kvalificerede til deres arbejde (Lipsky, 2010, s. xviii, 18-19). Hvis frontarbejderne modarbejder organisationens politikker er det dog i særlig grad relevant, at ledelsen forsøger at motivere frontarbejderne til at arbejde i organisationens interesse. Dette ved at skabe sammenhæng mellem organisationen og frontarbejdernes ønsker heraf, hvilket dog kun kan ske ved, at ledelsen er bevidst om frontarbejdernes interesser for sit arbejde i organisationen (Lipsky, 2010, s. 16-17, 161). I forhold til frontarbejdernes tidligere nævnte mestringsstrategier skaber disse rutiner, hvoraf Lipsky belyser, at ledelsen, må fordre frontarbejderne til: *“At least to be open to the possibility that each client presents special circumstances and opportunities that may require fresh thinking and flexible action”* (Lipsky, 2010, s. 161). Således bør ledelsen sikre, at frontarbejderne ikke udelukkende arbejder ud fra egne rutiner og præferencer, men at de får disse udfordret med nytænkning. Ligesom ledelsen har borgerne en indflydelse på frontarbejdernes forvaltning af politik, hvilket vi vil belyse i nedenstående afsnit.

5.2.4 Frontarbejdere og borgere

At frontarbejderen uundgåeligt skønner politik skyldes ifølge Lipsky blandt andet, at de bliver påvirket af deres interaktioner med borgerne, idet frontarbejderen ønsker, at tilfredsstille borgeren så vidt muligt inden for politikken muligheder og begrænsninger. Heraf vil krydspreset i frontarbejderens forvaltning opstå mellem lovkrav for den givne politik, ledelsens og borgernes forventninger til forvaltningen heraf, og slutteligt frontarbejderens professionelle præferencer i deres ønske om at opfylde borgernes behov. Samtidig med, at det er i frontarbejderens interesse at hjælpe borgerne, har frontarbejderen ligeledes et ønske om, at lette egen arbejdsbyrde for at kunne udøve en kvalificeret service til borgeren (Lipsky, 2010, s. 83, 191). Forholdet til borgerne er dog ikke altid uden komplikationer, idet borgerne føler sig nødsaget til at interagere med frontarbejderne på daglig basis, idet de ofte ikke har andre steder at tilgå for at få samme ydelse. Dette kan skabe udfordringer, idet borgeren kan have et ønske om ikke at interagere med organisationen og hermed frontarbejderen (Lipsky, 2010, s. 56). Eftersom frontarbejderen både skaber muligheder og begrænsninger for samfundsborgerne, alt efter hvordan og til hvem de sociale ydelser forvaltes, kan borgerne fremføre krav til frontarbejderens tildeling af ydelser. Hertil beskriver Lipsky borgernes

forventninger: *“They often expect treatment appropriate to them as individuals, and are in large measure encouraged to this expectation by public institutions and society in general”* (Lipsky, 2010, s. 60). Hermed forventer borgeren en individuel behandling og kan reagere, når de føler sig uretfærdig behandlet af det samfundsmæssige system som frontarbejderen repræsenterer. Borgerene kan i forlængelse heraf kræve og presse frontarbejderen til, at tage sympatiske hensyn til dem, hvorfor frontarbejderen må vurdere, hvilken indsats der er mulig at udøve inden for de tilgængelige ressourcer i organisationen (Lipsky, 2010, s. 8-9, 12, 60).

Hvis der opstår udfordringer i samarbejdet mellem borgeren og frontarbejderen, har frontarbejderen dog oftest tendens til at bebrejde borgeren dette. Heraf påpeger Lipsky, at frontarbejderen ubevidst og uhensigtsmæssigt kan fralægge sig ansvaret for udfordringerne i samarbejdet og dertil være blind for egne mislykkede handlinger (Lipsky, 2010, s. 153). I forbindelse med frontarbejdernes og borgernes relation belyser Lipsky, at borgerne bør have viden om frontarbejdernes ressourcer, for således at danne forståelse for deres arbejdssituation. Dertil belyser han, at forventninger til borgerne, samt hvilke rettigheder de har, bør kommunikeres bedre og bredere ud til dem, for således at fremme deres interaktion med systemet (Lipsky, 2010, s. 195, s. 210-211). Frontarbejdernes indlejrede skøn i deres forvaltning af politik har endvidere væsentlige påvirkninger på samfundet.

5.2.5 Konsekvenser af frontarbejderes skøn

Lipsky fremhæver, at frontarbejderens forfordeling af ydelser til borgerne har betydning for resten af landets borgere, da de der søger om samme midler kan få afvisning. Hertil er det ikke alle borgere, som bliver bevidstgjorte om alle deres berettigede ydelser eller får tildelt dem, som de egentlig har behov for, hvilket kan have konsekvenser for dem (Lipsky, 2010, s. 102-104). I relation til dette belyser Lipsky, at de valg der træffes af frontarbejderne om tildeling af sociale ydelser kan have betydning for, hvilken social status borgeren får tildelt i samfundet (Lipsky, 2010, s. 9). I relation hertil belyser Lipsky, at idet borgerne ikke har mulighed for at selektere i de offentlige ydelser, som de får tildelt af frontarbejderne, kan de være det mere påvirket af de konsekvenser, som frontarbejdernes forvaltning af ydelserne kan medføre (Lipsky, 2010, s. 56).

I forbindelse med frontarbejdernes mestringsstrategier udtaler Lipsky: *“When confronted with the dilemma of serving more clients or maintaining high quality service, most public managers*

will experience great pressures to choose in favor of great numbers at the expense of quality” (Lipsky, 2010, s. 99). Således kan frontarbejdernes ønske om at servicere så mange borgere som muligt, ske på bekostning af kvaliteten af den service der udbydes. Lipsky belyser hertil at ved en forøgelse af frontarbejdernes arbejdsmæssige ressourcer, fremmes kvaliteten af indsatsen ikke nødvendigvis marginalt. Dette grundet, at borgernes efterspørgsel i takt med de øgede ressourcer ligeledes vil øges, samt ud fra det aspekt, at den ideale kvalitet er umulig at opnå, da der er mangel på politisk opbakning heraf (Lipsky, 2010, s. 37-38). For at få andre perspektiver på Lipskys teori, vil vi i næstkommende afsnit fremhæve et udsnit af kritik, som hans teori har været udsat for, og hertil hvorledes vi vil tage stilling til denne.

5.2.6 Kritik af Lipsky

Vibeke Nielsen påpeger, at Lipskys teori om mestringsstrategier sandsynligvis er forældet i forhold til vores nutidige samfund i forlængelse af samfundets ændringer i den offentlige sektor og arbejdsliv. Derudover fremhæver hun, at der er forskel på det danske og amerikanske samfund, hvorfor dele af Lipskys teori ikke nødvendigvis har væsentlig betydning i danske kontekster. Derudover påpeger Nielsen, at frontarbejdere arbejder under forskellige institutionelle vilkår og har tilknyttet forskellige borgere, hvorfor at der for nogle typer frontarbejdere kan opstå flere samt helt nye mestringsstrategier. Ud fra sin kritik pointerer hun derfor, at det således er nødvendigt, at frontarbejderbegrebet samt tilhørende mestringsstrategier fornyes og præciseres (Nielsen, 2007, 159-161).

Nielsens kritik understøttes endvidere af Winter, idet han påpeger, at Lipsky primært har blik for ligheder mellem frontarbejderne og ikke deres forskelle, hvoraf Winter pointerer, at frontarbejderne kan have forskellig kapacitet i forhold til at kunne handle ud fra mestringsstrategier (Winter, 2002, s. 2, 5). Derudover fremhæver Winter, at Lipsky belyser et kynisk og dysfunktionelt syn på frontarbejdernes rolle i samfundet, hvorfor frontarbejderne fordelagtigt kunne anskues mere positivt i form af at være problemløsere, der på trods af manglende ressourcer og andre begrænsende faktorer, løser problemer ud fra deres viden om målgruppen (Winter, 2007, s. 82).

Kritikken vi har belyst er hermed aspekter vi er opmærksomme på ved Lipskys teori, hvorfor vi som tidligere nævnt ikke anser, at vi kan overføre hans teori ukritisk til en forståelse af nærværende undersøgelses felt.

I nedenstående afsnit fremhæves, hvorledes vi har valgt at anvende Lipskys teori.

5.2.7 Anvendelse af Lipsky

Med Lipskys teori har vi overordnet tilstræbt at eksplicitere, hvordan Veringaard Skoles frontarbejdere forvalter MU, og hertil hvilken samfundsmæssig rolle de har, og hvilke dertilhørende eventuelle udviklingspotentialer deres forvaltning kan have. Derudover formoder vi, at Lipskys teori kan bidrage med, at vi kan belyse og skabe forståelse for interdependente forhold mellem frontarbejderne, forældrene og skoleledelsen tilknyttet Veringaard Skole, idet Lipsky påpeger, at frontarbejdernes forvaltning af politik gensidigt påvirkes af borgerne og ledelsen.

Uanset hvilket skøn frontarbejderen forvalter ud fra, har Lipsky belyst, at det har en konsekvens for borgeren. Således kan frontarbejderen påvirke den enkelte elevs liv, hvorfor også forældrene kan have forventninger til frontarbejderens valg i sit arbejde. Derfor finder vi det relevant at undersøge, hvilke forventninger forældrene og frontarbejderne har til hinanden indbyrdes, og hvilken indflydelse disse forventninger har på frontarbejderens forvaltning af MU. Idet vi har belyst, at Lipsky påpeger, at skoleledelsen kan påvirke frontarbejdernes forvaltning af politik gennem sine prioriteringer, forenkling af politikken samt viden om frontarbejdernes interesser i organisationen, har vi haft interesse for at undersøge, hvad skoleledelsen prioriterer i forvaltningen af MU, hvordan skoleledelsen har håndteret implementeringen af platformen, og hvilken viden ledelsen har om frontarbejdernes forvaltning af MU og ønsker hertil.

Lipskys teori giver os ikke indblik i nogle af de læringspotentialer, som feltet rummer, hvorfor vi har valgt læringsteori af Vygotskij til at belyse dette.

5.3 Vygotskij om social læring

Vygotskij påpeger, at individers adfærd formes af biologiske og sociale forhold, hvoraf de biologiske forhold bestemmer fundamentet for individets medfødte reaktioner. På baggrund af fundamentet opbygger individet således et system af erhvervede reaktioner, der former individets adfærd, hvilket gør, at individets læring får sit helt eget unikke særpræg. Dette system bestemmes af de sociale miljøer, som mennesket indgår i, hvorfor læring ifølge Vygotskij uundgåeligt kan forstås som socialt påvirkelig. På trods af at læringen formes af det sociale miljø, så er det individet selv, der bygger videre på systemet. Dette da systemet af personlige erfaringer forudsætter, at disse kun findes virkelige for individet selv, idet der er tale om indre kognitive processer, som stimuleres af de ydre faktorer. Således er læring ifølge Vygotskij ligeledes individuel og bør derfor altid tage udgangspunkt i individet. I relation hertil

er det individet, som gennem aktiviteter oplærer sig selv, hvorfor også læringsmiljøet bør tilpasses derefter (Vygotskij, 2004, s. 23-24). I forbindelse til dette påpeger Vygotskij: *"Forandres det sociale miljø, så forandres også personens adfærd."* (Vygotskij, 2004, s. 25). Hermed tilkendes den ledende en rolle, som har indflydelse på de forudsætninger, der skabes for den lærendes oplæringsproces, men på samme tid anses den ledende som magtesløs, hvad angår den direkte indvirke på individets læring. Dette idet, at den ledende udelukkende kan have indflydelse på de sociale faktorer som kan påvirke den lærendes indre kognitive funktioner, hvortil den ledende ikke har indvirkning på, hvad den lærende internaliserer ud fra allerede eksisterende erfaring (Vygotskij, 2004, s. 25). Dermed tilkender Vygotskij den ledende en rolle som en slags facilitator, der understøtter oplæringsprocesser for den lærende. Desuden anses den lærende som ansvarlig for egen læring, da den lærende udelukkende kan forandres gennem sine medfødte reaktioner og sine nye systemer af reaktioner, hvoraf de nye reaktioner påvirkes af de forudsætninger, som skabes i det sociale miljø. På trods af at den ledende kan påvirke oplæringsprocesserne ved at forme miljøet, vil den ledende aldrig være alene om dette, idet miljøet ifølge Vygotskij er dynamisk og genstand for menneskets relationelle påvirkning. På den måde konstrueres et dialektisk forhold, hvor miljøet påvirker individets læring, men hvor også individet er medskaber af miljøet (Vygotskij, 2004, s. 23, 29). I sammenhæng med Vygotskijs sociale perspektiver på læring, har han udviklet en teori, der beskriver denne oplæringsproces, heraf teorien om den nærmeste udviklingszone.

5.3.1 Den nærmeste udviklingszone

Et af Vygotskijs seneste og mest anerkendte teorier omhandler den nærmeste udviklingszone (NUZO) (Lindqvist, 2004, s. 19). Teorien er udviklet på baggrund af kritiske refleksioner som Vygotskij har gjort sig vedrørende udvikling og oplæring. Disse refleksioner har ledt frem til hans opfattelse af, at oplæring bør sættes forud for udviklingen. På baggrund af denne forståelse har Vygotskij udarbejdet teorien om NUZO (Vygotskij, 2004, s. 267-276).

Teorien om NUZO tager udgangspunkt i empiriske undersøgelser, hvor Vygotskij konkluderede ud fra resultaterne, at det barn som fik hjælp af en voksen, rykkede sig tre gange så meget i sin udvikling end det barn, som ikke fik hjælp. I teorien om NUZO indgår, at en ledende fastlægger udviklingsniveauet for en lærende, for derefter at skubbe den lærende i sin udvikling, hvorved progression for læring fremmes. I den forbindelse betegner Vygotskij den lærendes nuværende udvikling som det aktuelle udviklingsniveau, hvor den lærende allerede har dannet psykiske funktioner, der konstitueres på baggrund af allerede opnåede udviklingstrin. Det udviklingsniveau som den lærende gerne skal opnå ved hjælp af vejledning

fra den ledende er den lærendes potentielle udviklingszone. NUZO er således leddet mellem den lærendes aktuelle udviklingszone og potentielle udviklingszone (Vygotskij, 2004, s. 277-278). Vygotskij beskriver NUZO således: *"Forskellen mellem det niveau, hvor barnet kan løse opgaver ved hjælp af vejledning fra voksne, og det niveau, hvor barnet kan løse opgaver på egen hånd, er nærmeste udviklingszone."* (Vygotskij, 2004, s. 278). I Vygotskijs teori er det således i de sociale læringssituationer, hvor den lærende har mulighed for at imitere handlinger, der går forud for de muligheder, der ville foreligge, hvis den lærende skulle udføre handlingen alene. Således påpeger Vygotskij, at det som den lærende skal have vejledende hjælp til i dag, kan den lærende selv udføre i morgen (Vygotskij, 2004, s. 278). I sammenhæng med dette påpeger Vygotskij, at læringen i den lærendes NUZO ikke er uden begrænsninger, da det er umuligt at imitere en handling, som ikke tager udgangspunkt i den aktuelle udviklingszone. Hermed bør den ledende tage udgangspunkt i en balance mellem hvad den lærende allerede kan, og hvad den lærende kan opnå ved hjælp (Vygotskij, 1971, s. 286-287). Samspillet mellem den ledende og den lærende leder os frem til Vygotskijs forståelse af inter- og intrapsyriske processer.

5.3.2 Interaktioner mellem sociale og kognitive processer

I interaktionen af læringssituationer mellem individerne i teorien om NUZO, belyser Vygotskij, at udviklingen af højere psykiske funktioner, kan forklares ud fra interpsyriske og intrapsyriske funktioner, hvilket han beskriver således: *"Enhver psykisk funktion i barnets udvikling fremtræder på scenen to gange, først som kollektiv og social aktivitet, det vil sige som interpsyrisk funktion, og anden gang som individuel aktivitet, som barnets indre middel til tænkning, som intrapsyrisk funktion"* (Vygotskij, 2004, s. 280). I forbindelse med citatet påpeger Vygotskij, at sproget anvendes som et kommunikationsmiddel i interaktionen mellem den lærende og den ledende. Taleaktiviteten fungerer her som et middel, hvor den lærende interpsyrisk får mulighed for at bevise sine tanker i samværet med den ledende for først efterfølgende, at den lærende intrapsyrisk kan reflektere over dét, som fandt sted i den sociale situation. Gennem disse tankeprocesser bliver den ydre tale til indre tale, der efter en indre bearbejdning påvirker den lærendes adfærdsformer (Vygotskij, 2004, s. 280-281). Vygotskij påpeger ydermere, at det ikke er den lærendes biologiske udvikling, der oplæres, men de sociale koder, som historisk set er socialt konstrueret og videregivet (Vygotskij, 2004, s. 281). Vygotskij belyser endvidere, at oplæring er en kunst, hvoraf videnskaben skaber grænserne for udførelsen af denne kunst via regler om udviklingslove og tilegnelser af vaner, som samfundsmæssigt er socialt konstrueret (Vygotskij, 2004, s. 270). I den sociale

læringssituation, bør kunsten for oplæringen finde sted på baggrund af den lærendes interesser, hvilket den ledende kan fordre ved at starte med det, som den lærende i sin aktuelle udviklingszone allerede er fortrolig med. På den måde kan den ledende understøtte progression i den lærendes udvikling, ved at en ny interesse spirer fra en tidligere interesse (Vygotskij, 2004, s. 66). For at få andre perspektiver på Vygotskijs teori, vil vi i næstkommende afsnit fremhæve kritik, som hans teori har været udsat for, og hertil hvorledes vi vil tage stilling til denne.

5.3.3 Kritik af Vygotskij

Professor Cathrine Hasse belyser forskellige kritiske aspekter vedrørende Vygotskijs teorier, hvor især NUZO har lidt under kritik. Hun henviser heraf til, at professor David Bakhurst konkluderer, at Vygotskij gør sig til talsmand for en top-down styret teori, hvor den lærende bliver domineret af den ledende (Hasse, 2013, s. 167). I forbindelse hertil udviser professor Knud Illeris bekymring for, at Vygotskijs læringsforståelse kan blive en stærkt styret form for læring, og dette da han vurderer, at pædagogikken kan fordre, at den ledende tilpasser de lærende til samfundets normer, hvorfor dette kan mindske de lærendes muligheder for at nytænke i samfundet (Illeris, 2015, s. 82). Yderligere kritiserer Hasse selv teorien, da hun mener, at NUZO bliver til den relationelle zone for nærmeste udvikling. Med dette uddyber hun, at udvikling sker på baggrund af relationer og derudover bliver til noget relativt, da den lærende udvikler sig ud fra de muligheder, der foreligger indenfor den pågældende samfundsmæssige struktur, som gør sig gældende i omgivelserne. Dermed tages der ikke højde for de potentialer af udvikling, som kunne forekomme i anderledes kulturelle forhold (Hasse, 2013, s. 167). Hasse kritiserer yderligere Vygotskij for ikke at give nok opmærksomhed til de kollektive aktiviteter, da hans teori i høj grad er udviklet på baggrund af eksperimenter i laboratorier. Dette på trods af at han selv er en af de første til at erkende, at sociale processer bør undersøges som hverdagsfænomener (Hasse, 2013, s. 167).

Ovenstående kritiske udsagn om Vygotskijs teori er inddraget i vores refleksioner, når vi anvender hans teori i vores analyse. Vi forstår ikke selv Vygotskijs teori som en kontrolleret form for læring, da teorien bygger på individernes individuelle interesser, hvoraf NUZO skal være medvirkende til at stimulere og dermed ikke kontrollere læring. I tråd med vore forståelse af Vygotskijs teori vil vi i nedenstående afsnit fremhæve, hvorledes vi har valgt at anvende hans teori.

5.3.4 Anvendelse af Vygotskij

Med Vygotskijs læringsteori har vi tiltænkt at synliggøre, hvilke sociale faktorer der påvirker og kan påvirke Veringaard Skoles frontarbejderes forvaltning af MU. Derudover finder vi teorien anvendelig i forbindelse med at finde ud af, hvordan skolelederen og superbrugeren kan være medvirkende til, at frontarbejderne skaber en interesse for, at udvikle deres forvaltning af MU, og generelt hvilke potentielle muligheder denne forvaltning rummer. Ydermere giver teorien os mulighed for at eksplicite de dialektiske forhold, der forekommer mellem frontarbejdernes indre psykiske processer og ydre omstændigheder, når de forvalter MU. Slutligt anvender vi teorien til at give indsigt i, hvordan skoleleder, forældre og frontarbejderne alle hver især kan bidrage med viden i forhold til at understøtte frontarbejdernes forvaltning af MU i deres NUZO. I næstkommende afsnit vil vi eksplicite vore valgte læringsteoretiske perspektiver fra Dewey.

5.4 Deweys erfaringsbegreb

Dewey belyser, at erfaring kan medføre læring, men udelukkende hvis den lærende relaterer erfaringen med en bevidst refleksion over handlingens konsekvenser: *“(...) når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring - er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget.”* (Dewey, 2005, s. 157). Dewey forklarer hertil, at erfaring som medfører læring samlet set både har et aktivt og passivt element, hvoraf det aktive element indebærer, at den lærende aktivt eksperimenterer med egne hypoteser for at udvikle en forbedret tilpasning af det erkendte. Den passive erfaring omfatter, at den lærende dernæst refleksivt modtager samt underkaster sig konsekvensen af den aktive handling, og hertil erkender, at konsekvensen er fremkommet af forskellige sammenhænge i handlingen. På den måde påvirker den lærende omgivelserne, hvorefter omgivelserne påvirker tilbage på den lærende i form af nye erkendelser (Dewey, 2005, s. 157-158). Den eksperimentelle undersøgelse, som er en del af nævnte erfaringsproces, begynder med en fornemmelse af, at noget er galt, hvorefter den lærende forsøger at forstå, hvad der kan gøres for at løse problemstillingen. Dernæst forekommer en analyse- og diagnosticeringsfase, hvor problemet defineres og tilknyttes tankeeksperimenter med mulige eksperimentelle løsninger. Den sidste fase beror på, at den lærende aktivt afprøver arbejdshypotesen gennem fysiske bevægelser, håndtering af materialer og et tilknyttet ræsonnement for derigennem enten at få be- eller afkræftet hypoteser. Således skabes nye

kreative konklusioner med henblik på at skabe ligevægt og ny viden, der kan anvendes i fremtidige problemstillinger (Dewey, 2005, s. 166-167, 201).

I tråd til eksperimentelle undersøgelser påpeger Dewey, at disse er menneskers reaktion på forstyrrelse i deres hidtil simple vaner. Deweys begreb om vaner er dermed relevant i relation til den lærendes udvikling, hvilket vi vil redegøre for i nedenstående afsnit.

5.4.1 Vaner og udvikling

Vaner forstår Dewey som handlinger, der opstår gennem menneskets evne til at kontrollere miljøet ved, at vanerne påvirkes gennem en tilpasning af miljøet til den lærendes handlinger og omvendt. Vaner kendetegner endvidere en fortrolighed med forståelsen af en situation eller materiale, hvorfor vaner giver den lærende anlæg til at reagere på bestemte måder i bestemte situationer. I den forbindelse belyser Dewey: *“Enhver vane er udtryk for en tilbøjelighed - en aktiv præference og et aktivt valg af de betingelser, der er involveret i vanens udførelse.”* (Dewey, 2005, s. 67). Således beror vaner på den lærendes præferencer, hvorfor den lærende har tilbøjelighed til at udføre vaner, så ofte dette er muligt. Dewey belyser endvidere, at der kan være forskellige intellektuelle elementer til stede i en vane, alt efter hvor stor en del færdigheder og ræsonnement vanen kræver. Vaner med mindre ræsonnement vil være kendetegnede med rutinemæssige handlinger og minimal refleksion, hvorimod vaner der kræver et højere intellektuelt element kan være grobund for vanens fleksible brug og vækst. Således anser Dewey vaner for bøjelige i form af, at de kan udvikles, men samtidig belyser han, at de ikke-refleksive vaner er den mest dominerende form for erfaring. I relation hertil belyser Dewey, at vaner uden refleksion kan medføre, at vanen styrer den lærende mere end den enkelte styrer vanen, hvoraf den lærende vil være domineret af en rutinepræget adfærd (Dewey, 2005, s. 51, 65-68).

I relation til ovenstående pointerer Dewey, at variation og fleksibilitet kan fremme den lærendes refleksion over eksisterende vaner, således disse tilpasses nye situationer. Dermed kan rutinemæssige handlinger, som omfatter minimal refleksion modvirkes, hvoraf den lærendes trang til forandring kan fremmes. I modsat fald kan rutineprægede handlinger medføre, at den lærende agerer automatiseret og med minimal tankevirksomhed, hvortil modstand for forandring kan udvikles (Dewey, 2005, s. 67-68). At den lærende har interesse for en given handling, er endvidere relevant for læringen og omfatter, hvorvidt den lærende er aktør eller betragter til en aktivitet.

5.4.2 Aktør eller betragter

Dewey påpeger, at den lærende kan være betragter eller aktør til en hændelse, hvoraf læring fremmes, hvis den lærende agerer aktør i en situation. Betragteren definerer han således: *“Betrakteren er indifferent i forhold til, hvad der foregår. Det ene resultat kan være lige så godt som det andet, eftersom begge resultater blot er noget, der betragtes udefra.”* (Dewey, 2005, s. 143). Til dette belyser Dewey, at hvis den lærende ikke er oprigtig interesseret i, hvad der foregår, eller hvad udfaldet af en given handling vil blive, vil den lærende agere betragter til en hændelse, hvorved aktiviteten ikke påvirkes i en bestemt retning. Hvis den lærende i modsat fald er deltager og således aktør i hændelsen, belyser Dewey: *“Aktøren eller deltageren er afhængig af det, der foregår. Resultatet gør en forskel for ham (..) Derfor gør han alt, han kan, for at påvirke den retning, som de aktuelle begivenheder tager.”* (Dewey, 2005, s. 143). Hermed må aktøren føle sig afhængig af og interesseret i forløbet af en given situation samt udkommet heraf. Interessen udspringer af, at den lærende har personlige mål, ønsker eller modsat fald bekymringer tilknyttet en aktivitet, hvoraf den lærende vil deltage interesseret i aktiviteten frem for, at agere som en uinteresseret betragter heraf, idet at aktiviteterne har betydning for den enkelte (Dewey, 2005, s. 143- 144). I relation til mål er Dewey fortaler for, at disse skal udarbejdes i en tæt sammenhæng med midlet for målet, og dette for at den lærende kan skabe interesse for målet. I kontrast til dette, er Dewey imod, hvad han kalder rigide målsætninger, som udvikles uden for den kontekst, hvor de praktiseres, da disse ikke altid giver mening i den praksis, hvor de udføres (Dewey, 2005, s. 121-122).

For at den ledende kan fremme interessen for aktiviteten hos den lærende påpeger Dewey, at den lærende og omverdenen bør være forbundet i en gensidig involvering og afhængighed. Dette på en måde hvor omgivelserne kan appellere til behov, som den lærende ønsker opfyldt, idet den lærende oftest målsætter ud fra egne erfaringer i forhold til mangler og behov i en given situation. I den forbindelse er det samtidigt relevant, at den lærende kan se meningen med relationen til omgivelserne, og her ved at hændelsen kan have en betydning for den lærendes fremtid (Dewey, 2005, s. 52, 129, 144, 164). Hertil bliver det hensigtsmæssigt, at den ledende af aktiviteten har et omfattende kendskab til det, som den lærende skal lære samt, hvilke behov og evner den lærende har (Dewey, 2005, s. 200).

Udover at den ledende kan påvirke den lærendes udvikling, så har fællesskabet og de aktiviteter der udføres i fællesskabet ligeledes en betydning herom (Dewey, 2005, s. 202), hvilket vi vil fremhæve i nedenstående.

5.4.3 Fællesskabet har betydning

Ifølge Dewey, kendetegnes et fællesskab ved, at det er præget af interaktion mellem de tilknyttede individer i form af en afhængighed af fælles aktiviteter til at opnå overordnede fælles mål og syn på konkrete aspekter. Derudover belyser han, at fællesskabet former de deltagernes normer og dermed ligeledes deres interesser. Da fællesskabet har en indflydelse på den lærendes holdninger og læring, pointerer Dewey væsentligheden af et meningsfuldt og rummeligt fællesskab. I dette fællesskab bør der være et behov for samarbejde i opnåelsen af de fælles mål, og derudover bør alle de lærende have mulighed for at indgå i fællesskabet på lige fod med hinanden. I den forbindelse bør de have samme muligheder for at modtage og give, for dermed at kunne danne en række fælles værdier (Dewey, 2005, s. 100- 102). I relation hertil tydeliggør Dewey, at fællesskabets aktiviteter og værdier med fordel kan omstyres, således at fællesskabet kan fremme meningsfulde normer og et miljø, hvor de lærendes evner kan fremmes. Ved om-styring påpeger Dewey, at den ledende kan om-styre eksisterende aktiviteter i en bestemt retning, hvor det ikke er muligt at tvinge den lærende til bestemte aktiviteter. I stedet bør den ledende lade den lærende eksperimentere sig frem og selv erfare konsekvenserne af egne handlinger. Det vil dog være nødvendigt for den ledende at reflektere over, om-styringen kan have uønskede konsekvenser for de lærendes videre udvikling (Dewey, 2005, s. 43, 47-49, 135).

Da Deweys teori gennem tiden er blevet kritiseret vil vi belyse et udsnit af denne kritik, og hertil hvorledes vi tager højde for denne.

5.4.4 Kritik af Dewey

Dr.polit. Vibeke Grøver Aukrust belyser i sin fortolkning af Bruners teori, at Bruner kritiserer Dewey for en for fri pædagogik, hvor målsætninger i praksis ikke kan realiseres, hvilket kan medføre at de lærende ikke opnår kompetencerne til at skabe en samfundsmæssig udvikling. I stedet påpeger Bruner, at det er nødvendigt, at den lærende i højere grad får understøttet sin læreproces, end hvad Dewey repræsenterer (Aukrust, 1998, s. 19) Med reference til sociologen C. W. Mills belyser ph.d. Martin Severin Frandsen en anden kritik omhandlende, at Deweys forståelse af menneskets natur har for store ligheder med hans forståelse af dyrs natur. Dette grundet, at Deweys forståelse af mennesket og naturen kun adskiller sig ved hans anerkendelse af menneskets øgede kompleksitet og tilpasningsevne. Hertil beror kritikken endvidere på, at Dewey har en manglende forståelse for kulturens betydning for den menneskelige handling. Dette påpeger Frandsen dog er blevet modbevist af professor David Mills, da han henviser til,

at Dewey netop belyser, at menneskets handlinger ligeledes kan forklares ud fra livet i et kulturelt miljø, hvoraf sproglig kommunikation er en væsentlig påvirkningsfaktor herpå (Frandsen, 2018, s. 74-75).

Ovenstående kritik har vi således taget højde for i vores anvendelse af den. I forbindelse med kritikken af Deweys manglende fokus på den ledendes understøttelse af den lærendes udvikling, vil vi diskutere, hvorledes Dewey og Vygotskijs fokus på understøttelse kan anvendes i nærværende speciale i dette kapitel under afsnit 5.5 *Diskussion af Dewey og Vygotskij*.

I nedenstående afsnit vil vi belyse, hvordan vi har tiltænkt at anvende vores redegjorte aspekter fra Deweys teori.

5.4.5 Anvendelse af Dewey

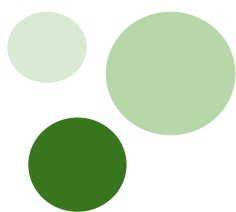
Overordnet har vi anvendt Deweys teori for at få forståelse for frontarbejdernes forvaltning af MU ud fra et læringsperspektiv, hvor læring anses som et resultat af handling samt refleksion over denne. Med Deweys teori har vi derudover tilstræbt at kunne explicitere, hvilken interesse og evner frontarbejderne har i deres forvaltning af MU, for dertil at kunne fremme en hensigtsmæssig udvikling for denne. Dette grundet, at vi med teori fra Dewey har erhvervet os viden om, at den lærendes interesse er afgørende for, om den lærende handler som aktør eller betragter.

Vi har derudover tilstræbt at belyse, hvilke vaner frontarbejderne handler ud fra, for at kunne explicitere, hvorledes disse vaner kan udfordres og hertil bidrage til at fremme frontarbejdernes forvaltning af MU. Slutteligt har vi anvendt Deweys perspektiv om væsentligheden af et rummeligt fællesskab, hvortil vi har forsøgt at synliggøre, hvad der kendetegner de fællesskaber frontarbejderne indgår i, og om disse kræver om-styring i tilstræbelsen på at fremme en forvaltning af MU. I nedenstående afsnit vil vi diskutere vore anvendelse af Dewey og Vygotskij.

5.5 Diskussion af Dewey og Vygotskij

Da vi har valgt to læringsteoretikere, der har forskellige fokusområder for, hvad de opfatter som den mest essentielle form for understøttelse af læring, vil vi diskutere disse to læringsforståelser og dermed explicitere, hvorfor vi mener, at Dewey og Vygotskij kan kombineres i nærværende speciale.

Dewey og Vygotskij har ligheder i deres læringssyn, hvilket udspringer af, at de begge var influeret af reformpædagogikken, som er en pædagogisk bevægelse, der sætter barnet i centrum for egen udvikling, modsat en forståelse af barnet som en passiv modtager af viden. Dewey var inspireret på den måde, at han gennem sit erfaringsbegreb havde fokus på den lærende som en aktiv deltager i sin egen læringsproces (Dewey, 2005, s. 157). Vygotskij var influeret af pædagogikken i form af, at han udviklede teorien om NUZO, som netop har fokus på den lærende, og hertil hvorvidt den lærende kan understøttes i sin udvikling (Lindqvist, 2004, s. 11-20). De to teoretikere har imidlertid forskellige udgangspunkter for, hvorledes læring fremmes af omgivelserne, hvoraf dette udfolder sig ved, at Deweys teori har rødder i pragmatismen og Vygotskij's teori i socialkonstruktivismen. I forlængelse heraf anser Dewey relevans i, at læring fremmes via fysiske aktiviteter, hvor individet selv eksperimenterer sig frem og reagerer på respons fra sine omgivelser. Vygotskij anerkender derimod en mere styrende form for pædagogik, hvor der skabes progressions i de lærendes udvikling, gennem oplæring og dermed understøttelse og dermed understøttelse fra den ledende, dog hvor der til stadighed tages udgangspunkt i den lærendes erfaringsmæssige forudsætninger (Dewey, 2005, s. 167; Vygotskij, 2004, s. 278). Dewey taler imidlertid om styring i form af om-styring, men dette er en mindre del af hans teori, og derudover pointerer han, at den ledende bør være opmærksom på konsekvenserne for om-styringen for den lærende, hvorfor at Dewey sætter begrænsninger for den ledendes understøttelse af den lærende (Dewey, 2005, s. 43, 47-49, 135). Vygotskij sætter ligeledes grænser for den ledendes indflydelse på den lærendes læring, idet at den ledende ikke kan have indflydelse på alle faktorer i miljøets påvirkning på den lærende (Vygotskij, 2004, s. 23, 29). Dog udleder vi, at Vygotskij har mere fokus på den ledendes rolle end Dewey, da den ledende er en afgørende del af Vygotskij's teori om NUZO. Fælles for dem begge er, at de mener, at læring fremmes i det sociale miljø, som den lærende er en aktiv del af. I vores anvendelse af Deweys og Vygotskij's læringsteorier har vi imidlertid en forståelse af, at den ene teori ikke er mere sand end den anden, men ser dem i stedet som teorier, der tilsammen belyser vores valgte læringsperspektiv for nærværende speciale. Teorierne har en del ligheder hvoraf vi anser de kan kombineres. Samtidig kan de i forlængelse af deres forskelligheder komplementere hinanden og dermed bidrage med nogle forskellige læringsperspektiver, som vi vurderer relevans i at anvende i analysen afhængig af den givne læringssituation. Derudover er de to læringsperspektiver medvirkende til, at vi i vores analyse kan diskutere valgte tematikker, hvortil vi kan sætte disse to læringssyn op mod hinanden for at skabe en nuanceret forståelse af de læringspotentialer, som nærværende speciale rummer. I næstkommende kapitel vil vi præsentere første analysedel for nærværende speciale.



Kapitel 6: Frontarbejdernes forvaltning

Dette kapitel indeholder første del ud af to af nærværende speciales analyse. Kapitlet vil besvare specialets problemformulering med et hovedfokus på undersøgelsesspørgsmål 1: “Hvorledes forvalter frontarbejderne læringsplatformen?” samt undersøgelsesspørgsmål 2: “Hvilke faktorer påvirker frontarbejdernes forvaltning af læringsplatformen?”. Ligeledes er analysen udarbejdet på baggrund af tematikker, som informanterne beretter om i interviewene samt ud fra fokusområder fra nærværende speciales teoretiske aspekter, som tilsammen kan belyse frontarbejdernes forvaltning af MU og påvirkningsfaktorer heraf. Frontarbejdernes læring i forbindelse med deres forvaltning af MU vil vi løbende belyse, men først opsamle på i næste kapitel, da dette omfatter den sidste del af nærværende speciales analyse.

6.1 MU på Veringaard Skole

For at finde frem til hvorledes frontarbejderne på Veringaard Skole forvalter MU, har vi spurgt vi dem ind til deres anvendelse heraf. I den forbindelse spørger vi læreren Sisse, om hun anvender MU, hvor hun svarer: “Ja det gør jeg til en vis grad. Jeg gør det hovedsageligt i kristendom, lidt i engelsk og meget lidt i dansk.” (Bilag 10, s. 34). Senere i samtalen tilføjer Sisse: “(...) Jeg laver læringsmål i alle fag derinde og lægger ind i platformen, og jeg gør det også i et omfang, som det giver mening og samler opgaver derinde.” (Bilag 10, s. 34). Således arbejder Sisse primært med MU i kristendom og engelsk, derudover udarbejder hun læringsmål i alle fag og samler opgaver til eleverne. Læreren Pia anvender ikke læringsmål eller samler opgaver i MU, i stedet påpeger hun, at hun laver en årsplan derinde (Bilag 11, s. 44). Pædagogen Peter udarbejder ligeledes en årsplan i MU, og udarbejder mål for sin undervisning samt deler sine undervisningsforløb med kollegerne (Bilag 12, s. 55, 60). Pædagogen Hans udarbejder ikke en årsplan, men i stedet en seks ugers plan. Derudover anvender han MU til at evaluere i undervisningen og få inspiration til temaer for denne (Bilag 13, s. 68-69, s. 74). Trods Hans ikke udarbejder årsplaner, påpeger superbrugeren Julie dog: “Ved årsplanerne tror jeg stort set, at vi er i mål, der er lige et par enkelte, som halter.” (Bilag 14, s. 80).

Ud fra ovenstående fremstår det således for os, at vore interviewede frontarbejdere forvalter MU forskelligt, idet de anvender forskellige dele af MU's funktioner. Dog anser vi et mønster i, at frontarbejderne primært anvender årsplan og mål for undervisningen. Hermed har vi ligeledes en forståelse af, at det ikke er alle MU's funktioner, som frontarbejderne anvender. Denne antagelse anser vi blive understøttet af læreren Sisse: “(...) *alle funktionerne som er inde i platformen med for eksempelvis portfolio, det bruger jeg ikke så meget.*” (Bilag 10, s. 34). Skolelederen Ernst bekræfter, at det ikke er alle MU's funktioner, som frontarbejderne anvender. Dette blev synligt, da vi spørger ham ind til frontarbejdernes anvendelse af MU: “(...) *At hvis man siger, at det er ens didaktiske platform. Det er vi ikke nået til*” (Bilag 15, s. 98). At MU kan forstås som en didaktisk platform, uddyber Ernst med, at frontarbejderne således skulle anvende alle MU's funktioner (Bilag 15, s. 98, 107), hvorfor vi udleder fra citatet af Ernst, at frontarbejderne endnu ikke er i mål med at anvende alle MU's funktioner. At frontarbejderne ikke anvender alle MU's funktioner, kan vi ligeledes udlede fra interviewene med forældrene. Dette er blandt andet synligt, da vi spørger forælderen Liv ind til relevansen af MU's portfolio, hvortil hun svarer: “*Hvad er det nu, dét er?*” (Bilag 16, s. 119). Efterfølgende påpeger Liv, at hun aldrig er blevet præsenteret for anvendelsen af portfolio i MU (Bilag 16, s. 119). Dog belyser Liv ligeledes, at hun kan følge med i lektier, og hvad der sker i undervisningen (Bilag 16, s. 114). Da vi spørger forælderen Lau ind til, om frontarbejderne anvender MU, svarer han: “*Ja, men der er nogle, der ligger målene op, men det er ikke i alle fag.*” (Bilag 17, s. 120). Hermed er det ikke alle frontarbejdere, der ligger mål op, og dermed anvender denne funktion. Dog belyser Lau senere i interviewet, at der på MU ligger standpunktskarakterer, elevplaner samt årsplaner i nogle fag (Bilag 17, s. 134-135). Denne information fra forældrene om frontarbejdernes anvendelse af MU, er medvirkende til at belyse et billede af frontarbejdernes forvaltning af MU generelt på Veringaard Skole, hvoraf der i nogle fag bliver anvendt funktioner af MU i form af lektier, karakterer, elevplaner og undervisningsplaner. Dog tegner der sig et billede for os om, at MU ikke er en aktiv del af frontarbejdernes hverdag.

6.1.1 MU ikke en aktiv del af frontarbejdernes hverdag

Da forælderen Lau som nævnt påpeger, at der ikke ligger mål for alle fagene i MU, udleder vi at dette kan indikere, at det ikke er alle frontarbejderne, der anvender MU som en aktiv del af deres hverdag. Denne antagelse understøtter læreren Sisse, da vi spørger hende, om MU ikke bliver brugt så meget i undervisningen: “*Neej. Når jeg tager platformen frem, siger de*

(eleverne) altid - Sisse du er den eneste lærer, der bruger det! Og så siger jeg - jamen det passer jo ikke. Jeg tror ikke, eleverne møder platformen så tit ” (Bilag 10, s. 39). Med citatet påpeger Sisse hermed, at det ikke er hendes indtryk, at MU bliver anvendt i særlig høj grad af andre frontarbejdere på skolen. Da vi spørger forælderen Lau, hvor mange frontarbejdere der anvender MU, får vi endvidere bekræftet, at det ikke er i alle fag og dermed ikke alle frontarbejdere, der anvender platformen: *“Jeg tror faktisk kun, at det er matematik og dansklærerne, der bruger den”* (bilag 17, s. 134). Da vi spørger den anden lærer Pia ind til, om hun anvender MU, svarer hun således: *”Nej, den bruger jeg ikke dagligt, der ligger bare de planer, som jeg lavede fra årets start ”* (Bilag 11, s. 44). Da Pia ikke anvender MU dagligt, udleder vi hermed, at Pia ikke anvender MU som en aktiv del af hendes hverdag. Trods læreren Sisse er den interviewede frontarbejder, som anvender MU mest, belyser hun dog, at hun skal huske sig selv på at bruge platformen (Bilag 10, s. 37), hvilket vi ligeledes udleder kan indikere, at MU muligvis ikke er et redskab, hun aktivt anvender i sin hverdag. Dermed forstår vi, at MU endnu ikke er blevet en aktiv del af alle frontarbejdernes hverdag. I relation hertil belyser Dewey, at vaner kendetegner en fortrolighed med en situation eller materiale (Dewey, 2005, s. 67). Heraf fremstår det for os, at i forlængelse af, at MU ikke er en aktiv del af frontarbejdernes hverdag, må de sandsynligvis ikke have opnået denne fortrolighed med MU, hvorfor vi tolker, at platformen ikke er blevet en del af frontarbejdernes vaner. At MU ikke bliver anvendt aktivt i hverdagen af frontarbejderne, synes særligt at gøre sig gældende for pædagogerne.

6.1.2 MU og pædagogerne

Da vi spørger superbrugeren Julie ind til pædagogernes anvendelse af MU, svarer hun således: *“(...) jeg tror godt, at vi kan have pædagoger, der er kommet pænt langt og kan lave forløb og sådan noget, men vi har også rigtig mange, som ikke bruger det.”* (Bilag 14, s. 84). Hermed belyser superbrugeren, at der er pædagoger, som anvender MU, men at der samtidigt er en del pædagoger, der ikke anvender MU. Forælderen Liv understøtter sidstnævnte, da hun påpeger, at hun ikke ser noget fra pædagogerne på MU (Bilag 16, s. 113). Den anden forælder Lau underbygger dette, da vi spørger ham ind til, om pædagogerne anvender platformen: *“Det har jeg faktisk aldrig set. Jeg tror kun, at det er lærerne, der bruger platformen.”* (Bilag 17, s. 132). At pædagogerne ikke anvender platformen, ved vi dog ikke er tilfældet. Dette ud fra superbrugers udtalelse om pædagogernes anvendelse MU samt vore to interviewede pædagogers udtalelser om deres anvendelse af MU. Imidlertid kan forældrenes manglende synlighed af pædagogerne i MU indikere, at pædagogerne ikke anvender MU i samme grad

som lærerne, og at der kan være nogle pædagoger, som ikke anvender MU. I relation til hvorvidt pædagogerne anvender MU udtaler pædagogen Peter således:

“Mit bud er, at måske bruger halvdelen af pædagogerne det (platformen) som et reelt arbejdsredskab, hvor de også godt kan se noget værdi i det (...) Så har vi på skolen nok ca. 25 % som kun bruger platformen, fordi de skal, og så er der nok 25 %, som siger, at det gider de ikke, og så gør de det ikke.” (Bilag 12, s. 61).

Ifølge Peter anvender tre fjerdedele af pædagogerne MU, hvilket vi således opfatter er i modstrid med forældrenes forståelse af samme. Læreren Pia understøtter dog ikke Peters opfattelse, idet hun udtaler: *“Jeg ved slet ikke om pædagogerne anvender platformen. Det tror jeg faktisk ikke rigtig, de gør.”* (Bilag 11, s. 47). Da både lærere, superbruger og forældre påpeger, at der er pædagoger, som ikke anvender MU, antager vi således, at MU muligvis er en platform, der primært bliver anvendt af lærerne. I næstkommende afsnit vil vi samle op på Veringaard frontarbejderes forvaltning af MU.

6.1.3 MU forvaltes ikke som forventet

Opsamlingsvis fremstår der et mønster for os i form af, at en bred andel af frontarbejderne på Veringaard Skole ikke anvender MU som en aktiv del af deres hverdag, og dermed er platformen endnu ikke blevet en del af frontarbejdernes vaner. Der er i den forbindelse indikatorer på, at særligt pædagogerne ikke anvender MU. Frontarbejderne anvender MU forskelligt og i forskellig grad, men særligt årsplanerne og læringsmål fremstår, som de funktioner, de fleste af frontarbejderne anvender.

Veringaard Skole skulle ifølge Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsmodel være på niveau fire i implementeringen af MU i august 2018, og hermed have alle platformens funktioner i brug på nuværende tidspunkt, jf. afsnit 4.3.2 *Model for implementeringsforløbet i Aalborg Kommune*. I relation hertil antager vi, at størstedelen af Veringaards frontarbejdere endnu ikke er nået til niveau fire i deres forvaltning af MU. Dette skyldes, at vi som nævnt har fremfundet indikatorer på, at en del af frontarbejderne på skolen ikke anvender MU, og at størstedelen ikke anvender alle MU's funktioner. Da årsplaner og mål er nogle funktioner, som flere af vore interviewede frontarbejdere anvender, tolker vi hermed, at Veringaard Skole er nået til niveau et på Aalborg Kommune skoleforvaltnings implementeringsmodel, da dette niveau omfatter anvendelsen af disse to funktioner i MU. Vi er i den forbindelse bevidste om,

at der er forskel i frontarbejdernes forvaltning af MU, idet ingen anvender den ens, hvorfor det kan være tilfældet, at nogle frontarbejdere kan befinde sig på andre niveauer. Derudover er vi bevidste om, at Veringaard Skole kom op til halvandet år senere i gang med implementeringen af MU end andre skoler i Aalborg Kommune, jf. afsnit 4.3.2 *Model for implementeringsforløbet i Aalborg Kommune*. At Veringaard Skole kom senere i gang kan være et grundlag for, at frontarbejderne ikke er nået lige så langt i deres forvaltning af MU som andre skoler. Trods dette er det ud fra Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsstrategi forventet, at Veringaard Skole har opnået en forvaltning af MU på niveau fire på to skoleår, hvilket skolen ikke har opnået, idet de to skoleår efter starten af implementeringen til stadighed er nået til niveau et. Da Veringaards frontarbejdere overordnet ikke er nået til niveau fire på Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsmodel, antager vi dermed, at Veringaard Skole ikke har opnået forventningerne til implementeringen af MU fra Aalborg Kommunes Skoleforvaltning. Ifølge teori af Lipsky vil frontarbejdere, på baggrund af et væsentligt skøn, ofte forvalte offentlig politik anderledes end politisk intenderet (Lipsky, 2010, s. xvii, 13-17, 19). I relation til Lipsky udleder vi dermed, at det ligeledes er tilfældet, at frontarbejderne på Veringaard Skole har et væsentligt skøn i deres forvaltning af MU, idet de ikke forvalter MU som politisk intenderet. I den resterende del af dette kapitel vil vi fremanalysere og fortolke på, hvilke faktorer der kan påvirke frontarbejdernes skøn og hermed forvaltning af MU, for at finde ud af, hvorfor frontarbejderne ikke forvalter MU, som forventet fra kommunen.

6.2 MU mest henvendt til lærere

I ovenstående afsnit fik vi belyst, at MU blandt frontarbejderne bliver anvendt i mindre grad af pædagogerne end hos lærerne, hvorfor vi finder det interessant at belyse særligt pædagogernes forudsætninger for forvaltningen af platformen. I sammenhæng med at pædagogerne har haft udfordringer med at få anvendt MU i deres praksis, påpeger superbrugeren Julie, da vi spørger hende ind til om der er forskel i lærernes og pædagogernes anvendelse af MU: “(...) *Jeg ved, at de (pædagogerne) har kæmpet noget kun, og jeg tænker, at de nok har kæmpet endnu mere, end lærerne har.*” (Bilag 14, s. 84). Efterfølgende uddyber Julie dette med, at det har været en udfordring for pædagogerne at kunne se mening med platformen og heraf, hvordan den skulle anvendes til planlægning og udførelse af undervisningen (Bilag 14, s. 84). Julie tilføjer hertil: “(...) *Så der er lærerne måske et lille skridt videre, i hvert fald nogle af dem i forhold til at de så har styr på årsplanerne, og hvordan man gør de der ting.*” (Bilag 14, s. 84). Ud fra superbrugers udtalelser fremstår det hermed for os som, at pædagogerne har haft flere

udfordringer med at få anvendt MU end lærerne, da platformen ikke har fremstået meningsfuld for pædagogerne at anvende. Denne mangel af meningsperspektiv på MU kan ifølge Vygotskij være forudsaget af det sociale miljø, som den lærende indgår i, idet det sociale miljø danner rammerne for den lærendes læringsmuligheder (Vygotskij, 2004, s. 23-24). Ud fra Vygotskijs teori, anser vi hermed, at pædagogerne har været påvirket af de muligheder, som har været tilgængelige i miljøet på Veringaard Skole i forbindelse med at fremme deres forvaltning af MU. I relation hertil påpeger Julie, at der på Veringaard Skole har været uddannede flere lærere som superbruger end pædagoger: “(...) *Vi var seks af personalet, som var superbrugere, fem lærere og en pædagog.*” (Bilag 14, s. 78). I forbindelse heraf forklarer hun, at den ene pædagoguddannede superbruger blev overladt til at stå for implementeringen af MU hos pædagogerne (Bilag 14, s. 84). Således forstår vi, at den pædagoguddannede superbruger har haft en betydelig større andel medarbejdere at agere superbruger overfor, idet der på skolen har været tilknyttet én pædagoguddannet superbruger til ca. 30 pædagoger og fem læreruddannede superbrugere til 60 lærere, jf. afsnit 4.3 *Specialets case*. Dette anser vi hermed kan være en mulig medskabende faktor i det sociale miljø for, at pædagogerne har haft flere udfordringer med at få anvendt MU end lærerne, da lærerne har haft mere støtte i deres læreproces. Denne tolkning udleder vi fra Vygotskij, da læring ud fra hans teori om NUZO, understøttes af en ledende (Vygotskij, 2004, s. 277-278). Dermed har pædagogerne ikke haft de samme muligheder for at opnå deres potentielle udvikling inden for deres NUZO i forvaltningen af MU som lærerne, da pædagogerne har haft et betydeligt mindre antal ledende i deres læreproces. Lærer-superbrugerne kunne dog godt hjælpe pædagogerne på skolen, men de har sandsynligvis ikke samme mulighed for at kende til pædagogernes læringsforudsætninger, som pædagog-superbrugeren har, da lærer-superbrugerne ikke har samme baggrundsmæssige uddannelse. I den forbindelse påpeger Vygotskij, at det for den ledende er essentielt at kende den lærendes læringsforudsætninger, for at kunne understøtte den lærende i sin NUZO (Vygotskij, 2004, s. 277-278). Dermed forstår vi, at der på Veringaard Skole er blevet prioriteret en implementering af MU i en højere grad hos lærerne end pædagogerne, da der er uddannet flere lærer-superbruger per lærer, end hvad der er for pædagogerne. Dette anser vi kan den konsekvens, at lærerne anvender MU i højere grad end pædagogerne. Udover at skolen muligvis har prioriteret lærernes anvendelse af MU frem for pædagogernes, kan MU som system yderligere anses som lærer-tilpasset.

6.2.1 Ikke mål for pædagogerne

Pædagogen Peter belyser en anden og mere teknisk vinkel på udfordringerne med anvendelsen af MU hos pædagogerne: *“(...) Der er dog ikke sat nogle mål op i MinUddannelse for den understøttende undervisning. Jeg har dog selv været inde og komme med nogle bud på sådan nogle mål.”* (Bilag 12, s. 55). Peter tilføjer derefter: *“(...) jeg kan heller ikke lave de samme mål for matematik, som lærerne har anvendt. De mål jeg anvender i matematik, skal jeg selv formulere, da vi ikke kan gå ind og vinge de mål af.”* (Bilag 12, s. 56) At der ikke er sat mål op for pædagogerne i MU, fremstår for os, at MU som system muligvis er tiltænkt mere til lærerne end pædagogerne, da der i MU ikke er sat mål for trivselsaktiviteter i understøttende undervisning (USU), som netop oftest foretages af pædagogerne. Hermed er det fagfaglige aspekt i undervisningen muligvis vægtet mere i MU end det trivselsmæssige. Derudover forstår vi, at pædagogerne endvidere ikke har adgang til at vinge fagfaglige mål af. Heraf anser vi, at det må forekomme besværligt for pædagogerne, at målsætte læringsmål for deres undervisning i MU, da de netop selv skriftligt skal bruge ressourcer på at udforme disse aspekter. Således har vi en forståelse af, at pædagogerne ikke har udviklet deres anvendelse af MU i samme grad som lærerne, hvilket kan begrundes med at systemet i platformen er designet primært for lærernes brug af MU. Derudover er MU et system, der lægger op til en anderledes skriftlighed end pædagogerne er vant til, hvilket kan have mindsket deres muligheder for at have arbejde med platformen indenfor deres NUZO.

6.2.2 Pædagogerne er ikke i NUZO

I relation til det skriftlige aspekt i MU påpeger pædagogen Hans: *“Vi pædagoger har altid vidst, hvad vi har lavet, vi har bare aldrig været så skriftlige omkring det.”* (Bilag 13, s. 69). Pædagogen Peter understøtter denne antagelse og udtaler: *“(...) jeg kan mærke, at det er en langsommelig proces for pædagogerne. Der er rigtig mange, som har svært ved at få tingene skriftliggjort. Det er generelt et pædagogdilemma, da vi er bedre til at føle.”* (Bilag 12, s. 56). Ud fra både Peter og Hans udtalelser fremstår det for os, at pædagogerne ikke er vant til at skriftliggøre sig, som MU opfordrer til. At Peter påpeger, at pædagogerne kan have udfordringer med denne skriftliggørelse, anser vi dermed kan indikere et grundlag for, at pædagogerne kan have udfordringer med at anvende MU og se mening med platformen. Ifølge teori af Vygotskij er det progressivt fremmende for den lærendes udvikling, at blive understøttet af en ledende i NUZO, men for at kunne opnå denne udvikling må den ledende tage udgangspunkt i den lærendes aktuelle udviklingszone og udfordre denne (Vygotskij, 2004,

s. 278; Vygotskij, 1971, s. 286-287). Således udleder vi indikatorer på, at pædagogernes skriftlige kompetencer i forhold til MU ikke er en del af deres aktuelle udviklingszone, hvorfor de kan have haft brug for hjælp af en ledende, for netop at kunne få understøttet deres skriftlige kompetencer og hermed arbejde med MU i deres NUZO. Hvis pædagogerne således arbejder inden for deres NUZO med MU, vil det ifølge teori af Vygotskij være muligt at skabe progressiv udvikling i deres forvaltning af MU. Således har vi en forståelse af, at pædagogerne ikke har udviklet deres anvendelse af MU i samme grad som lærerne, idet systemet i platformen er designet primært for lærernes brug af MU, samt ud fra det aspekt, at de i det sociale miljø på Veringaard skole ikke har understøttet frontarbejdernes forvaltning af MU i deres NUZO. I sammenhæng heraf er vi dog bevidste om, at andre faktorer spiller ind på, hvorvidt der kan ske udvikling for forvaltningen af MU, hvorfor vi i næstkommende afsnit vil belyse, hvorledes frontarbejderne på Veringaard Skole har kunne se mening med MU.

6.3 Frontarbejderne mangler meningsfuldhed

Dewey belyser, at den lærende bør se mening med en situation for at ville agere og hermed lære af den (Dewey, 2005, s. 143- 144). I forhold til Veringaard Skoles frontarbejdere vægter de ligesom Dewey eksistensen af et meningsperspektiv i anvendelsen af MU, hvilket superbrugeren Julie belyser: *“Ja. Det skal også give mening. Man skal ikke bruge MinUddannelse, fordi man skal bruge den.”* (Bilag 14, s. 82). Pædagogen Peter påpeger i tråd med dette: *“(…)Man skal huske at få skabt den her værdi for platformen og synliggøre, hvad er det, som det kan, og hvorfor det er godt at bruge.”* (Bilag 12, s. 60). Meningsperspektivet vægtes således blandt frontarbejderne på skolen, og i forbindelse hertil er det ikke fyldestgørende for dem, at de blot får at vide, at de skal anvende MU, da de har et behov for, at kunne se værdien i platformen i form af redskabets nytteværdi. Skolelederen Ernst er ligeledes enig med betydningen af meningsperspektivet i en implementeringsproces, hvortil han udtaler: *“(…) hvis man går og skal have en forandringsproces, der skal lykkes, så skal man kunne se meningen i det, man gør. Der skal være noget nytte”*. (Bilag 15, s. 101). Således er nytteaspektet, og hermed hvorledes MU kan skabe udvikling for praksis centralt for både skoleledelsen og frontarbejdernes måde at skabe mening med MU på. Til sin udtalelse tilføjer Ernst endvidere, at der på skolen muligvis har manglet et meningsperspektiv blandt frontarbejderne i deres anvendelse af MU (Bilag 15, s. 101).

I forbindelse med meningsperspektivet understøtter læreren Sisse, at det for hende selv og andre frontarbejdere på skolen har været svært at kunne se mening med platformen: *“(…)”*

Platformen har bare ikke rigtig fået solgt sig selv. Det føles som bureaukrati og ekstra arbejde.” (Bilag 10, s. 37). Sisse kan derved ikke se mening med MU, da den skaber ekstra arbejde for hende. At frontarbejderne på Veringaard Skole overordnet ikke har kunne se mening med MU, forekommer der enighed om blandt de resterende frontarbejdere (Bilag 14, s. 84; Bilag 12, s. 57; Bilag 13, s. 71; Bilag 11, s. 48). I empirien fra forældrene udleder vi samme mønster, hvorved forældrene har en opfattelse af, at frontarbejderne ikke kan se mening med MU (Bilag 16, s. 119; Bilag 17, s. 136). Forælderen Lau uddyber dette med: *“(...) jeg tror bare, at det er en alt for stor klods om benene på lærerne til, at den kan være brugbar. Den giver ingen gevinst.”* (Bilag 17, s. 139). Hermed påpeger Lau, at platformen forekommer besværlig for frontarbejderne, og at MU ikke er brugbar for dem, hvilket han konkluderer på baggrund af frontarbejdernes begrænsede anvendelse af MU, og ud fra det grundlag, at han selv oplever platformen som teknisk udfordrende (Bilag 17, s. 138-139). Hertil tolker vi, at frontarbejdernes manglende anvendelse af MU, kan forklares ved, at værdien i MU ikke er tydelig for dem, og derfor bliver MU til en klods om benet frem for en platform, der skal understøtte deres arbejdsindsats. En anden faktor som kan forklare, at frontarbejderne ikke kan se mening med MU, er blandt andet, at frontarbejderne anser, at MU ikke har nytteværdi og hermed ikke skaber udvikling i deres praksis. Dewey belyser i sin teori, at den lærende eksperimenterer sig frem gennem det aktive element og derefter igennem det passive element, hvoraf der skabes konklusioner, som tages videre i form af erfaringer, som den lærende således handler ud fra fremadrettet (Dewey, 2005, s. 166-167, 201). I relation til Deweys teori anser vi således, at frontarbejderne har eksperimenteret sig frem i deres anvendelse af MU og reflekteret herom, hvoraf vi udleder, at frontarbejderne har skabt læring og heraf nogle konklusioner om MU, som gør, at de ikke anser platformen anvendelig i deres praksis, og i stedet ser den som undværlig.

6.3.1 MU er undværlig

De konklusioner som frontarbejderne har draget i forhold til, hvorfor MU ikke giver mening, beskriver superbrugeren Julie således: *“(...) for de fleste så giver det ikke mening, fordi hvorfor skal man ændre på praksis, som fungerer?”* (Bilag 14, s. 84). Julie påpeger dermed, at MU ikke kan erstatte den praksis, der var før MU, hvorfor vi udleder, at dette kan medføre, at frontarbejderne ikke kan se mening med at anvende MU. Pædagogen Hans understøtter synet på, at MU ikke erstatter den tidligere praksis: *“(...) Jeg tror så bare godt, jeg kunne levere det pædagogiske arbejde uden MinUddannelse.”* (Bilag 13, s. 69). Hermed påpeger både Julie og

Hans, at MU kan undværes i praksis. I relation til dette belyser læreren Sisse endvidere følgende ønsker for skolens anvendelse af MU: *”At vi droppede det. Jeg ved ikke, hvad der så skulle træde i stedet. Jeg tror ikke rigtig at vi kommer til at savne det.”* Hermed understreger Sisse, at MU er undværlig, og at hun generelt ikke har motivation for at anvende platformen, hvorfor hun hellere vil være foruden den. Ud fra frontarbejdernes besvarelser forstår vi, at de har skabt erfaringer om, at MU er erstattelig og undværlig og heraf, at frontarbejderne ikke anser platformen som meningsfuld, da den ikke kan bidrage yderligere med udvikling, end hvad deres tidligere praksis før MU bidrog med. En anden faktor, som kan påvirke frontarbejdernes fortolkning af MU, er platformens tekniske funktioner.

6.3.2 MU ikke færdigudviklet

Superbrugeren Julie kommer med en anden forklaring på, hvorfor frontarbejderne ikke oplever værdi i brugen af MU: *“(…) der er jo nogle ting, som ikke er ordentlig færdigudviklet, og så tænker folk, at det fungerer bare bedre i det andet.”* (Bilag 14, s. 85). Til dette uddyber Julie, at der er nogle tekniske udfordringer med MU, som gør platformen tidskrævende at anvende (Bilag 14, s. 85, 89). Hun belyser blandt andet, at MU er besværlig grundet mange klik i platformen, hvortil hun udtaler: *“(…) Men det er jo et klik-helvede.”* (Bilag 14, s. 89). Således forstår vi, at der er en del tekniske besværligheder med MU som system, der blandt andet gør, at frontarbejderne fravælger, at bruge ressourcer på at anvende MU. Dette understøtter læreren Pia, idet hun udtaler: *“(…) Der er for mange klik for mig, før jeg finder frem til det, jeg skal, så det er meget nemmere at smide tingene ud til børnene på drev, som jeg nu gør.”* (Bilag 11, s. 45). Da vi spørger pædagogen Peter, hvorfor MU ikke findes meningsfuldt, påpeger han endvidere: *“(…) Det kan også være manglende IT-færdigheder, som skyldes det, og det kan være både blandt lærere og pædagoger”* (Bilag 12, s. 57). Således påpeger Peter, at frontarbejderne på skolen muligvis har manglet IT-mæssige færdigheder, og at dette kan have medført, at frontarbejderne ikke finder værdi i MU. Hermed finder vi indikationer på, at frontarbejderne har skabt en forståelse af, at MU ikke skaber værdi for deres praksis, hvilket vi tolker, kan være medvirkende at MU opleves som en skal-opgave.

6.3.3 En skal-opgave

I relation til at MU kan opfattes som en skal-opgave belyser pædagogen Peter:

“(...) Med tiden skulle det jo gerne gå hen og give lidt mere mening og blive automatiseret. I stedet for det bliver en platform, hvor man har nogle gode ideer, og så skal det presses ned i en form, fordi det har man fået at vide, at man skal.” (Bilag 12, s. 57).

Peter uddyber hertil, at der er flere frontarbejdere på skolen, som opfatter MU som en skal-opgave, og derfor aldrig finder værdien i det (Bilag 12, s. 62). Læreren Pia er enig i dette, da hun ligeledes selv anser MU, som noget hun skal, hvoraf hun udtaler: *“(...) Og jeg gør jo også det, jeg skal, men så heller ikke mere end det”* (Bilag 11, s. 49). Læreren Sisse udviser endvidere enighed omkring synet på MU, som noget der skal gøres: *“(...) det har været en skal-opgave, fordi der er nogen, der siger, at man skal gøre det.”* (Bilag 10, s. 37). Sisse uddyber hertil, at hun udelukkende anvender platformen, fordi hun skal, og påpeger at platformen er ekstra arbejde for hende, da den ikke matcher hendes måde at arbejde på i undervisningen (Bilag 10, s. 35, 37). At MU opleves som ekstra arbejde og et krav understøttes af flere frontarbejdere, hvoraf læreren Pia samt superbrugeren Julie belyser, at MU ikke har gjort deres arbejde lettere (Bilag 11, s. 44; Bilag 14, s. 88). Ovenstående mønstre fra vore empiri fremstår således for os som, at frontarbejderne på Veringaard Skole generelt ikke kan se mening og værdi i deres anvendelse af MU, idet platformen ses som en ekstra opgave, ikke passer til deres arbejdsmæssige rutiner, ikke sparer dem for tid og forekommer teknisk besværlig.

Ifølge Dewey har den lærendes interesse for en aktivitet og opfattelse af at være afhængig af udfaldet for aktiviteten netop betydning for, hvorvidt den lærende agerer aktør eller betragter (Dewey, 2005, s. 143-144). Da frontarbejderne på Veringaard Skole, ikke kan se mening med anvendelsen af MU og derfor kun anvender den, da dette er blevet stillet som et krav, tolker vi, at frontarbejderne agerer som betragtere i deres forvaltning af MU. Dette udleder vi kan have den konsekvens, at frontarbejderne ikke ønsker at fremme deres anvendelse af MU, men i stedet konkluderer ud fra deres erfaringer, at de hellere vil undlade at anvende MU. Dermed forstår vi, at idet frontarbejderne agerer betragtere frem for aktører i forvaltningen af MU, kan det være et grundlag for, at de ikke anser det som værende meningsfuldt at forvalte MU yderligere. Denne fortolkning af MU som meningsløs kan have medført, at frontarbejderne foretrækker at arbejde som de gjorde før, hvilket uddybes i næstkommende afsnit.

6.4 Vanernes påvirkning

I det seneste afsnit fortolkede vi indikatorer på, at frontarbejderne ikke oplevede, at MU tilgav deres praksis ny værdi, hvorfor den tidligere praksis før MU blev oplevet som værende mest meningsfuld. Veringaard Skoles tidligere praksis bestod blandt andet af Google Drev, som er det system skolen anvendte til forberedelse før MU. I forbindelse til denne tidligere praksis påpeger Superbrugeren Julie: (...) *vi er så velbevandret i vores google miljø*". (Bilag 14, s. 91). Til dette uddyber Julie, at skolen til stadighed anvender Google Drev frem for MU, hvortil hun forklarer:

"(...) så det er jo en kæmpe omvæltning, når man nu skal bruge de her portaler. I og med at vi også er en Google-skole, så er vi jo vant til at dele tingene på Drevet, så hvorfor skal man så ændre vej, og dele tingene på MinUddannelse, når nu det fungerer fint at dele det på Drevet eller Classroom?" (Bilag 14, s. s. 80).

Hermed forstår vi, at Julie belyser, at frontarbejderne vælger at forblive i tidligere vaner, idet det er for ressourcekrævende at sætte sig ind i MU, samt at det er en proces, som frontarbejderne ikke har motivation for, idet Google Drev har nogle af de samme værdiskabende funktioner som MU. I den forbindelse pointerer skolelederen Ernst: *"(...) du kan rent faktisk godt overleve uden MinUddannelse, fordi du kan godt forberede dig på Google Drev"*. (Bilag 15, s. 102). Heraf uddyber Ernst, at en del af frontarbejderne på Veringaard Skole arbejder videre med at anvende Google Drev (Bilag 15, s. 99, 102). Ud fra Ernsts udtalelse finder vi således indikatorer på, at frontarbejderne arbejdede videre i deres gamle praksisvaner, efter MU blev introduceret. Da vi spørger læreren Pia, om hun anvender MU, svarer hun ligeledes: *"Nej, den bruger jeg ikke dagligt, der ligger bare de planer, som jeg lavede fra årets start, og børnene er så store, at alt deler jeg bare på drevet."* (Bilag 11, s. 44). Således påpeger Pia, at hun deler alt med eleverne på Google Drev, hvorfor vi udleder, hun anvender drevet mere end MU. Læreren Sisse påpeger ligeledes, at hun i sin praksis anvender tidligere vaner frem for MU, dog lægger hun vægt på andre vaner såsom anvendelsen af andre platforme: *"(...) I forhold til engelsk og dansk bruger vi jo andre læringsplatforme såsom Clio, Gyldendal og Alinia, eller hvad der nu lige er adgang til. De platforme har nok mere overtaget og aflaster"* (Bilag 10, s. 35). Således tolker vi at i tråd med, at frontarbejderne ikke ser mening med MU, handler de ud fra deres gamle vaner i deres anvendelse af Google Drev og andre digitale redskaber. Pædagogerne Peter og Hans understøtter denne antagelse, da de påpeger, at de ikke altid får

brugt MU og dermed skal huske sig selv på at anvende platformen (Bilag 12, s. 68 & Bilag 13, s. 71), hvorefter vi antager de anvender andre værktøjer til planlægning og udførelse af deres praksis. I forbindelse hertil påpeger Peter: “(...) *Dog kan platformen ikke stå alene. Man kan ikke putte al kommunikation og vidensdeling over i den*”, (Bilag 12, s. 59). Dette udviser Hans enighed i: “(...) *platformen er fin, men den må bare ikke stå alene - det er nok det, jeg mener. Den må ikke erstatte dialogen.*” (Bilag 13, s. 76). Både Peter og Hans tilføjer hertil, at platformen ikke kan erstatte al kommunikation med forældrene eller anvendelsen af andre værktøjer i undervisningen, såsom eksempelvis andre evalueringsværktøjer (Bilag 12, s. 59 & Bilag 13, s. 74, 76). Med pædagogernes udtalelser udleder vi hermed, at de interviewede frontarbejdere vægter andre måder at planlægge og udføre deres undervisning på, hvorfor de mener, at MU ikke kan stå alene for at løse deres arbejdsmæssige opgave. Frontarbejdernes prioritering af deres tidligere praksis har hermed betydning for deres udvikling af vaner, og dermed deres forvaltning af MU.

6.4.1 Rutinemæssige vaner

Ud fra ovenstående empiriske mønstre fremstår det for os, at frontarbejderne på nuværende tidspunkt til stadighed drives af deres tidligere vaner, som de havde, før de blev introduceret for MU. Dette idet frontarbejderne påpeger, at de primært anvender Google Drev samt andre digitale redskaber og udtaler, at MU ikke kan stå alene som et didaktisk værktøj for både planlægning og udførelse af undervisningen. Dette anser vi kan sammenholdes med vore tidligere udledte mønstre omhandlende, at frontarbejderne ikke har taget alle MU's funktioner i brug, idet de har prioriteret at arbejde videre på samme måde som tidligere. I forhold til teori af Dewey, belyser han, at vaner kan være rutinemæssige, hvilket kan medføre at udviklingen bliver minimal, da refleksion over vanerne ikke inddrages. I den forbindelse påpeger Dewey, at rutinemæssige vaner kan skabe modstand mod forandringer, hvorfor at vaner bør udfordres, for at der kan ske trang til udvikling (Dewey, 2005, s. 51, 65-68). Ud fra teori af Dewey udleder vi, at frontarbejderne på Veringaard Skole arbejder ud fra rutinemæssige vaner, idet de ikke har integreret MU i deres praksis andet end til niveau et, samt ud fra det faktum, at de foretrækker og i høj grad til stadighed handler ud fra deres gamle vaner såsom Google Drev og andre digitale redskaber. Da rutinemæssige vaner ifølge Dewey kan skabe modstand mod forandringer, udleder vi ligeledes at frontarbejdernes tilbøjelighed for gamle vaner kan være et udtryk for, at de netop ikke ønsker og har modstand for at udvikle deres praksis radikalt, som MU lægger op til. Den manglende lyst til forandring kan således være endnu et grundlag for,

at frontarbejderne ikke får integreret MU i deres praksis mere, end de gør, men som allerede belyst, kan den manglende lyst være forudsaget af, at frontarbejderne ikke kan se værdien i MU. I relation til den manglende lyst til forandring belyser Lipsky, at nytænkning for frontarbejdernes forvaltning af politik kan ske ved at bryde med frontarbejdernes rutinemæssige handlinger, hvortil Dewey ligeledes belyser, at rutinemæssige vaner kan styre den lærende (Dewey, 2005, s. 51, 65-68; Lipsky, 2010, s. 161). Ud fra dette anser vi, at frontarbejdernes rutineprægede vaner muligvis kan fordre en mangel på nytænkning i praksis og hermed ligeledes en fremtidig udvikling af forvaltningen af MU.

At modstand mod forandring kan skabes, vil vi belyse en anden vinkel på i det næstkommende afsnit.

6.5 Mange forandringer - få ressourcer

Som tidligere nævnt i dette kapitel giver frontarbejderne udtryk for, at MU er tidskrævende at anvende. Dette kan findes problematisk i forhold de ressourcer som frontarbejderne har til rådighed i deres arbejde, hvilket pædagogen Hans påpeger således: *“(...) Og sætte mig ned en time inde i MinUddannelse har jeg simpelthen ikke tid til, for der er så mange andre ting, jeg skal gøre.”* (Bilag 13, s. 71). Læreren Pia understøtter, at der i frontarbejdernes arbejde mangler tid til MU: *“(...) Alt er jo også under tidspres, og sådan er det jo altid, når man skal til at lærer noget nyt.”* (Bilag 11, s. 50). Således har frontarbejderne ikke ressourcer til at anvende MU, hvilket vi udleder kan have en påvirkning på deres forvaltning af platformen. I tråd med alle de nye tiltag og tidspreset i implementeringen af politik samt anvendelsen af MU oplever frontarbejderne et pres. I relation hertil påpeger læreren Sisse, at hun oplever et pres fra kommunen i forbindelse med forvaltningen af MU (Bilag 10, s. 42). Pædagogen Hans udtaler ligeledes om et pres i forlængelse af de mange forandringer: *“Der kommer nyt hele tiden. Der går ikke et år eller to før, der kommer noget. Det er det, der presser folk.”* (Bilag 13, s. 73). Således kan de politiske tiltag og derved MU presse frontarbejderne i deres arbejde, hvilket vi udleder kan have sammenhæng med nævnte faktor, at frontarbejderne føler sig tidspressede i forhold til at anvende MU i deres praksis. I relation heraf påpeger Lipsky, at frontarbejderne oftest vil føle et pres fra de politiske instanser, da frontarbejderne ikke altid forstår meningen med det politiske tiltag samt ud fra det faktum, at de ikke har ressourcerne til at forvalte politikken som intenderet. Dette kan medføre, at frontarbejderne arbejder ud fra deres eget skøn, og ikke ud fra den oprindelige politik (Lipsky, 2010, s. xvii, 13-17, 19). I tråd med Lipsky udleder vi, at frontarbejderne netop føler dette pres fra politiske instanser i form af de mange

forandringer, de oplever. Dette da de føler, at de ikke har tid til at implementere MU, og fordi de oplever de mange implementeringer ikke tilgiver mening i deres praksis. Dermed tolker vi, at de mange forandringer og manglende ressourcer kan lægge et pres på frontarbejderne, som gør, at de vægter at forvalte MU ud fra eget skøn, hvilket endvidere kan have medført, at de ikke er nået længere end til niveau et i Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsmodel.

Blandt frontarbejderne finder vi indikationer på en anden problematik, heraf at folkeskolens mange forandringer har en påvirkning på frontarbejdernes forvaltning af MU.

6.5.1 Forandringer skaber modløshed

I tråd med de mange forandringer i folkeskolen påpeger pædagogen Peter: *“(...) ting går stærkt, og man kan nogle gange godt have svært ved at følge med. Det kan måske være bedre, hvis man kunne nå at få lidt ejerskab over tingene, inden der kommer noget nyt.”* (Bilag 12, s. 60). Peter belyser således, at han ikke når at få ejerskab over de politiske tiltag, før det næste kommer. Det fremstår hermed for os, at Peter føler, at han ikke kan følge med de mange implementeringer af politiske tiltag, der fremkommer, hvorfor han ønsker, at de politiske tiltag når at blive velintegreret i praksis, før det næste kommer. Peter uddyber hans frustration med, at det er demotiverende for ham, at de politiske tiltag ofte ikke når at blive realiseret og bliver erstattet af et nyt lignende tiltag efter få år (Bilag 12, s. 63). Pædagogen Hans udviser enighed om, at det er demotiverende, at tiltag bliver erstattet af nye og ofte ikke når at blive realiseret i praksis (Bilag 13, s. 77). Han udtaler i forbindelse hertil: *“(...) MinUddannelse håber jeg nok lidt, at man holder fast i det og lader det køre mange år.”* (Bilag 13, s. 62). Således udviser Hans enighed om, at politiske tiltag, og konkret MU, bør blive velintegreret før nye politiske tiltag implementeres. At dette ikke forekommer i praksis påpeger Hans har følgende konsekvenser: *“(...) der tror jeg, folk bliver trætte og forvirrede, for man har lige sat sig ind i det, og så bliver det ikke til noget”.* (Bilag 13, s. 72). Hans påpeger således lig med Peter, at de mange tiltag som ikke bliver til noget opleves som trættende. Læreren Sisse udtaler sig ligeledes om det faktum, at nye tiltag erstatter tidligere tiltag, og forklarer hertil konsekvensen af dette:

“(...) så tænker jeg, at nogle af dem, der har været med i spillet i mange år, jo tænker, at det blæser jo over. Det gør det også. For eksempel er læringsmålene pillet ud af

læreruddannelsen igen og MinUddannelse forsvinder også igen, da det bliver til noget Aula.” (Bilag 10, s. 38).

Læreren Sisse påpeger således, at idet der kommer nye tiltag som erstatter de tidligere, skaber det en forventning blandt frontarbejderne om, at tingene ikke når at blive ordentligt implementeret. Dette kan medføre, at frontarbejderne oplever, at det ikke kan betale sig at sætte sig ind i nye politiske tiltag, som endnu engang fordrer forandring i praksis, da de sandsynligvis ikke bliver til noget. Som vi allerede har belyst tidligere ud fra teori af Dewey, så handler frontarbejderne på baggrund af deres konklusioner fra tidligere læring (Dewey, 2005, s. 157-158). Derved tolker vi, at frontarbejderne har erfaret, at tiltag ikke bliver realiseret i praksis før det næste kommer, hvorfor de kan opleve en modløshed, forinden et nyt tiltag, hvilket kan have konsekvenser for forvaltningen af MU.

Implementeringsprocessen af MU er derudover en anden faktor, som vi anser har betydning for frontarbejdernes forvaltning af MU, hvilket er et aspekt vi vil belyse i nedenstående afsnit.

6.6 Implementeringens betydning

Vi har indtil nu belyst, at frontarbejderne ikke anvender MU som tilsigtet ud fra Aalborg Kommunes implementeringsmodel, da frontarbejderne blandt andet ikke finder værdi og mening i anvendelsen af platformen. Denne fortolkning som frontarbejderne har tildelt platformen, anser vi kan spores tilbage til implementeringen af MU på Veringaard Skole. I den forbindelse er implementeringen af MU primært lagt ud til superbrugerne, hvilket skolelederen Ernst belyser således:

“Det har jo været meget vore superbrugere, der har skulle implementere det her. Og i takt med det, så har vi som ledelse nok også lukket det, og selvfølgelig sparret med superbrugerne undervejs (...) superbrugerne har haft teten inde i det her, og så kan man måske sige, at vi som ledelse ikke har været så tæt på.” (Bilag 15, s. 103-104).

Således har ledelsen overladt implementeringen af MU hovedsageligt til superbrugerne, men dog sparet med dem undervejs om, hvor indsatser skulle sættes ind. Ligeledes belyser Ernst, at i og med at superbrugerne har haft hovedansvaret for MU, har ledelsen ikke været tæt på i implementeringsprocessen. Denne fordeling af implementeringen af MU er superbrugeren Julie ligeledes enig i, og hun tilføjer, at superbrugerne har fremlagt ledelsens forventninger til

kollegerne (Bilag 14, s. 79, 104). Således forstår vi, at superbrugerne hovedsageligt har ageret som de ledende i implementeringen af MU, hvilket også kommer sig til udtryk i skolelederen Ernsts udtalelse herom. I forbindelse med teori af Vygotskij, er den ledende en person, som har viden om det, læringssituationen omhandler, og dermed kan den ledende støtte og vejlede den lærende (Vygotskij, 2004, s. 278). Heraf tolker vi, at idet superbrugerne har en superbrugeruddannelse, og dermed har kompetencerne til at håndtere funktionerne i MU, kan de derfor understøtte de andre frontarbejderes læreproces i forbindelse med at fremme forvaltningen af MU. Dog er vi usikre på, om superbrugerne har haft de nødsagede kompetencer til at håndtere et implementeringsforløb, hvilket kommer til udtryk i frontarbejdernes forskellige fortolkninger om de mål og forventninger fra skoleledelsen, som superbrugerne har stået for at fremlægge for de andre frontarbejdere. I relation til målene for MU's forvaltning, har målenes tydelighed haft en betydning for frontarbejdernes forvaltning af MU.

6.6.1 Uklare mål

I forhold til forventningerne og målene fra skoleledelsen til frontarbejdernes forvaltning af MU påpeger pædagogen Peter heraf et ønske: *“I selve den platform der bruges her på skolen, så tænker jeg for pædagogernes side, at der mangler en tydelighed og rammesætning for, hvad man gerne ser, vi går ind og arbejder med i forhold til platformen.”* (Bilag 12, s. 58). Således belyser Peter, at det muligvis ikke har været tydeligt nok for pædagogerne på Veringaard Skole, hvad der er blevet forventet af dem i forhold til deres forvaltning af MU. Da vi spurgte skolelederen Ernst ind til implementeringen af MU, påpegede han endvidere: *“(…) det er ikke bare er gået fra nul til 100 hen over sommerferien, men der er sket en gradvis implementering. Den gradvise er også farlig, for bliver det så lidt for utydeligt?”* (Bilag 15, s. 104). Hermed udleder vi, at Ernst er bevidst om, at hans forventninger til og mål for frontarbejderne i forbindelse med implementeringen af MU kan have været for utydelige, og dette da implementeringen af MU har været en gradvis proces. Lipsky belyser i sin teori, at politiske mål kan fremstå uklare, hvorfor dette kan skabe grobund for, at frontarbejderne handler ud fra deres individuelle skøn i forhold til målet. I forbindelse hertil belyser Lipsky relevansen i, at organisationen forenkler politikken og heraf sætter klare entydige mål for denne. Dette for at imødekomme, at frontarbejderne kan brobygge mellem eget skøn og politikken hensigtsmæssigt (Lipsky, 2010, s. 162, 223). I relation til vore empiri udleder vi således, at frontarbejdernes oplevelse af uklare forventninger til og mål for, hvorledes de bør forvalte MU

på Veringaard Skole, kan være til grund for, at de arbejder på baggrund af deres eget skøn, når de forvalter MU. I modstrid til pædagogen Peters udtalelse om manglende tydelighed for skoleledelsens forventninger, påpeger superbrugeren Julie imidlertid: *“Jeg tænker egentligt, at vi faktisk har meget tydelige forventninger fra ledelsen, og så er spørgsmålet nok, at vi ikke helt lever op til de krav, som ledelsen har stillet.”* (Bilag 14, s. 83). Til denne udtalelse nævner Julie, at forventningerne til anvendelsen af MU har været, at frontarbejderne skulle skrive elev- og årsplaner i platformen (Bilag 14, s. 83). Skolelederen Ernst er enig med Julie om disse forventninger (Bilag, 99, 102), dog er det ikke alle frontarbejderne, der udviser bevidsthed herom. Læreren Pia belyser, at hun ved, at hun bør lave årsplaner i MU, men i den forbindelse nævner hun ikke, at elevplaner er et krav fra ledelsen (Bilag 11, s. 44). Pædagogen Hans er klar over, at der er forventninger fra ledelsen. Dog er hverken elevplaner eller årsplaner en del af, hvad han har forstået, at der forventes. Han uddyber dette med: *“Jeg tror bare, der er en generel forventning om, at vi anvender den og også i forhold til, at vi skal evaluere vores forløb. Jeg synes dog ikke, det er så udtalt.”* (Bilag 13, s. 70). Således fremstår det for os, at Hans oplever andre forventninger fra skoleledelsen end Pia, hvorfor der ikke er enighed blandt frontarbejderne om, hvad skoleledelsen forventer af dem. Hans påpeger ligesom Peter, at skoleledelsens forventninger til anvendelsen af MU ikke er udtalte, hvorfor vi tolker, at der er indikationer på, at skoleledelsen ikke har haft tydelige forventninger til frontarbejdernes anvendelse af MU. Dette kan sættes i relation til, at skolelederen Ernst selv erkender, at han ikke har været tæt på sine medarbejdere i implementeringen af MU, og dermed er det superbrugerne, som har stået for det meste af ansvaret. Disse uklare målsætninger fra skoleledelsen, kan relateres til teori af Vygotskij, da han tildeler sproget essentiel betydning for den lærendes udvikling. Dette da indholdet i det som italesættes intersubjektivt mellem den ledende og den lærende, efterfølgende kan blive lært intrasubjektivt via den lærendes tankeprocesser (Vygotskij, 2004, s. 280-281). Således forstår vi, at målene for MU sandsynligvis ikke er blevet italesat hensigtsmæssigt, idet frontarbejderne ikke er bevidste om, hvad og hvilken udvikling der forventes af dem herom. Hermed kan skoleledelsens uklare italesættelse af forventningerne forklare, at frontarbejderne ikke har fået den nødvendige understøttelse i forvaltning af MU. Den manglende tydelighed af ledelsens forventninger til frontarbejderne kan ligeledes hænge sammen med, at der ikke er blevet evalueret på frontarbejdernes forvaltning af MU.

6.6.2 Manglende evaluering

Den manglende evaluering af MU påpeger pædagogen Hans således:

“Det er heller aldrig oppe på vores møder. Det undrer mig. For hvis man gerne vil have det implementeret, hvorfor snakker man så ikke noget mere om forventningerne til det? Det jo sådan kommunikationen kommer. Minuddannelse bliver bare noget, der ligger, og så kommer det pludselig op til MUS-samtalen uden, at vi ellers hører noget om det (...) det er altså lang tid siden, at jeg kan huske, at MinUddannelse har været på dagsordenen, og at vi har snakket om det.” (Bilag 13, s. 76).

Således belyser Hans, at MU bliver taget op til medarbejderudviklingssamtalerne (MUS), men at han ikke ellers hører om MU på møder i den seneste tid, hvorfor det fremstår for os som, at han deraf undrer sig over, at MU bliver nævnt til MUS samtalerne. I den sammenhæng forstår vi, at MUS-samtalen står alene som en evalueringsmetode, hvilket ifølge pædagogen Hans kan forekomme uhensigtsmæssig, idet han trods MU's inddragelse i MUS-samtalen til stadighed udtrykker en mangel på evaluering af MU. Læreren Sisse er enig med Hans og udtaler således i forhold til evalueringen af MU: *“Det er ikke meget vi hører om platformen”* (Bilag 10, s. 39). At MU hermed muligvis ikke har været et tiltag, der er i høj grad er blevet evalueret på, anser vi endvidere kan hænge sammen med skoleledelsen Ernsts manglende prioritering af MU. At forvaltningen af MU ikke er blevet prioriteret stemmer overens med en besvarelse fra Ernst, som forklarer, at der er mange forandringsprocesser, som har skulle praktiseres på Veringaard Skole:

“Så har vi arbejdet med forandringer i DUS, CPS (Collaborative and Proactive Solutions), en ny vejlederkultur og en ny teamstruktur. Måske er der nogle ting på det organisatoriske, som vi har arbejdet mere med, end vi har arbejdet med det på det pædagogiske, og det kræver også energi og opmærksomhed.” (Bilag 15, s. 103).

Således påpeger skolelederen Ernst, at der har været forskellige forandringsprocesser i spil, som har krævet Veringaard Skoles opmærksomhed, såsom DUS, CPS, ny vejlederstruktur, ny teamstruktur og organisatoriske forandringer. Hertil udleder vi, at skoleledelsen har prioriteret mange forandringsprocesser på én gang. Ernst påpeger i forbindelse hertil: *“(...) det kan være, at det har haft for lav prioritet.”* (Bilag 15, s. 102). Således belyser Ernst, at han muligvis ikke

har prioriteret frontarbejdernes anvendelse af MU fyldestgørende. I tråd med dette påpeger superbrugeren Julie at i forbindelse med, at det nye IT-system Aula snarligt skal implementeres, er fokus på implementeringen af MU aftaget (Bilag 14, s. 94). Derudover belyser Julie, at superbrugerne på skolen ikke længere får tildelt ressourcer til varetagelsen af implementeringen af MU: *“(...) det var de første to år, hvor vi fik vi timer som superbruger (...) Men der bliver ikke givet tid til det mere.”* (Bilag 14, s. 79). At superbrugerne udelukkende fik tildelt tid til at varetage implementeringen af MU de første to år betyder dermed, at de ikke har haft afsat tid til at understøtte frontarbejdernes forvaltning af MU i et år, da implementeringen af MU startede for tre år siden, jf. afsnit 4.3.2 *Model for implementeringsforløbet i Aalborg Kommune*. Superbrugernes manglende ressourcer til understøttelse af MU det seneste år samt skolelederens påpegning af de mange forandringsprocesser som har været i spil, fremstår for os som, at forvaltningen af MU er blevet nedprioriteret. Ifølge Lipskys teori har vi viden om, at hvis alle forandringer får prioritet, er der ingen der gør, hvorfor frontarbejdernes arbejde bør forenkles ved at skabe få prioriteter (Lipsky, 2010, s. 19). I relation til Lipskys teori anser vi hermed, at MU er én ud af mange prioriteter på Veringaard Skole, hvorfor de flere prioriteter der er sat i spil på én gang kan være et grundlag for, at MU ikke er blevet prioriteret højt nok. Denne manglende prioritering af MU, tolker vi, kan have medført, at MU ikke er blevet forvaltet som tilsigtet af Aalborg Kommunes Skoleforvaltning. Den manglende prioritering af MU anser vi derudover kan være en mulig forklaring på, at pædagogen Hans oplever, at MU ikke er blevet evalueret i den seneste tid.

Indtil nu har vi belyst faktorer, som påvirker frontarbejdernes forvaltning af MU, hvilket blandt andet omhandler implementeringsprocessen, MU som IT-system samt folkeskolens mange forandringer. I de næstkommende afsnit vil belyse en anden påvirkningsfaktor for frontarbejdernes forvaltning af MU på Veringaard Skole, hvilket er forældrene.

6.7 Forældrenes påvirkning

Vi har tidligere belyst indikationer på, at frontarbejderne ikke kan se mening med MU, og derfor fravælger at arbejde med funktioner deri. At frontarbejderne ikke kan se mening med MU, kan forbindes med forældresamarbejdet herom. I relation til dette belyser læreren Sisse:

“ (...) ideen med platformen er jo, at forældrene kan se læringsmålene og selv få en ide om, hvor deres børn er henne. Jeg tror så alligevel ikke, at de kan få en ide om det. Blot

fordi jeg vinger nogle læringsmål af, er det jo ikke ensbetydende med, at lille Sofus' forældre fornemmer, hvor han ligger henne bare fordi, at han kan et eller andet såsom analysere et billede i dansk.” (Bilag 10, s. 35).

Således udtaler Sisse, at MU ikke er velegnet til at give forældrene et reelt indblik i deres barns læring, og hun uddyber dette med, at platformen er for uoverskuelig (Bilag 10, s. 36). Læreren Pia støtter op omkring dette og påpeger: *“(…) Jeg ved ikke, hvordan de kan bidrage der, for det er jo egentlig min arbejdsplatform, jeg kan ikke se, hvordan det kan blive deres.”* (Bilag 11, s. 52). Hermed oplever Pia, at MU er et værktøj, der ikke har relevans for forældrene, idet forældrene ikke kan bidrage til deres barns læring ud fra MU. Denne antagelse bliver forstærket af, at Pia på et andet tidspunkt i interviewet forklarer, at hun mener, at MU ikke understøtter elevernes læring (Bilag 11, s. 50). Pædagogen Hans anerkender derimod, at MU kan understøtte elevernes læring, men at andre pædagogiske værktøjer kan gøre det i samme grad, samt at det ikke har nogen betydning for elevernes læring, om MU bliver anvendt af forældrene (Bilag 13, s. 71, 74). Pædagogen Peter anerkender, at MU kan hjælpe forældrene til at understøtte deres barns læring, men ikke på nuværende tidspunkt, hvilket han uddyber således: *“(…) Hvis der ikke er en kontinuitet på, at alle får brugt det, så tror jeg, at det er svært som forældre at bruge platformen til at se sit barns progression og have fingeren på pulsen i sit barns skolegang.”* (Bilag 12, s. 59). Med dette forklarer Peter, at der er for mange frontarbejdere som ikke anvender MU, hvorfor at der er mange fag, hvoraf forældrene ikke kan finde den nødvendige information på MU til at støtte op om deres børns læring. Ud fra disse udtalelser udleder vi, at frontarbejderne ikke finder det værdifuldt at anvende MU, når platformen ikke fremmer elevernes læring eller forældresamarbejdet herom. Således er der enighed på Veringaard Skole om, at forældrene på nuværende tidspunkt ikke kan anvende MU til at understøtte deres børns læring, samt at MU ikke kan understøtte elevernes læring. Ifølge Vygotskij skaber den ledende forudsætninger for læringsmiljøet, hvortil den lærende er medskaber af det sociale miljø (Vygotskij, 2004, s. 25). Således forstår vi, at frontarbejderne har skabt et socialt miljø, hvoraf de har udviklet en fælles forståelse af, at forældrene ikke kan anvende MU til gavn for elevernes læring, og at MU i sig selv ikke skaber værdi for elevernes læring. At MU ikke giver mening for frontarbejderne skyldes endvidere forældrenes anvendelse af platformen.

6.7.1 Forældrene anvender ikke MU

I forbindelse med forældrenes og elevernes anvendelse af MU påpeger læreren Pia: “(...) *Børnene går jo ikke ind og kigger frem i forhold til, hvad de skal i løbet af ugen, og det gør forældrene heller ikke. Så ved ikke for hvis skyld det er, at vi skal gøre det?*” (Bilag 11, s. 45). Pia udtrykker, at hun ikke ved hvem MU er til for, hvoraf vi udleder, at hun påpeger, at MU ikke kan give værdi for hverken forældre eller elever. Derudover udtaler Pia, at MU ikke bliver anvendt af eleverne eller forældrene, hvilket læreren Sisse er enig herom: “(...) *De kigger ikke engang på den.*” (Bilag 10, s. 39). At forældrene ikke anvender MU, er der ligeledes enighed om blandt de resterende frontarbejdere (Bilag 10, s. 39; Bilag 12, s. 58; Bilag 13, s. 71). Skolelederen Ernst udtaler ligeledes, at han mener, at det er en væsentlig andel af forældrene som ikke anvender platformen, og superbrugeren Julie er endvidere enig, og påpeger at forældrene ikke kan se mening i platformen (Bilag 14, s. 93, 95; Bilag 15, s. 105). I relation til at forældrene ikke anvender MU eller kan se mening med platformen, påpeger flere frontarbejdere, at de ikke oplever et pres fra forældrene i anvendelsen af MU. I den forbindelse udtaler læreren Sisse: “*Det pres jeg føler kommer fra forvaltningen, kommunen og den vej ovenfra - ikke forældrene.*” (Bilag 10, s. 42). Således oplever Sisse et pres for anvendelsen af MU fra forvaltningen samt kommunen og hermed ikke fra forældrene, hvoraf sidstnævnte er en faktor de andre frontarbejdere udviser enighed om (Bilag 13, s. 76; Bilag 11, s. 38, 50; Bilag 12, s. 55, 58, 65). I relation hertil påpeger Lipsky i sin teori, at borgerne har indflydelse på frontarbejdernes forvaltning af politik. I den forbindelse forsøger frontarbejderne at opfylde borgernes behov og forvalte politik mest muligt hensigtsmæssigt ud fra borgernes og politiske instansers forventninger til forvaltningen af politikken samt egne professionelle erfaringer hertil. I forlængelse heraf kan forvaltningen af politik forekomme modstridende med de politiske intentioner for denne (Lipsky, 2010, s. 83, 191). I relation til Lipskys teori fremstår det for os, at frontarbejderne netop indtænker borgerne, og hermed både forældrene og eleverne i deres forvaltning af MU. Dette gør de ud fra deres professionelle ekspertise, hvortil de skønner, at MU ikke har værdi for elevernes læring, hverken ved at frontarbejderne anvender platformen i undervisningen eller som et redskab til samarbejdet med forældrene. Dette skøn udleder vi kan have sammenhæng med, at frontarbejderne har fravalgt at arbejde med en væsentlig andel funktioner på MU. Trods frontarbejderne har dannet en forståelse af, at forældrene ikke kan se mening med MU, påpeger forældrene noget andet.

6.7.2 Forældrene kan se mening i MU

Forælderen Liv udtaler, at hun anvender MU en gang om ugen, men anerkender dog, at hun ikke altid husker det (Bilag 16, s. 114). Forælderen Lau udtaler, at han ikke anvender MU væsentlig længere, da han har opgivet at kigge derinde (Bilag 17, s. 132, 136), hvorfor vi således forstår, at begge forældre ikke anvender MU regelmæssigt. Dette understøtter dermed frontarbejdernes forståelse herom. Forældrene har dog en forklaring på, hvorfor de ikke anvender MU, hvilket Liv udtrykker således: *“(...) Altså der skal være en grund til, at man bruger tid på at gå ind og kigge. Der tænker jeg, at det er vigtigt, at hovedfagene bliver allesammen repræsenteret.”* (Bilag 16, s. 116). Med dette udleder vi, at Liv påpeger, at der ikke ligger information på MU i alle fag, hvorfor hun ikke finder det meningsfuldt at kigge på MU. Forælderen Lau udtrykker enighed med Liv og påpeger hertil, at han med tiden udelukkende kigger på MU, når han ved, at der bliver lagt standpunktskarakterer op, for ellers er det spild af tid for ham (Bilag 17, s. 134, 138). Således fremstår det for os, at forældrene ikke anvender MU, idet platformen ikke bliver anvendt af frontarbejderne, hvorved vi i den forbindelse udleder, at frontarbejderne og forældrene gensidigt bliver påvirket af hinandens anvendelse af MU. Lipsky belyser i sin teori, at frontarbejdernes forvaltning af politik har konsekvenser for borgerne, idet frontarbejderne til- og fravælger at udøve bestemte ydelser overfor borgerne (Lipsky, 2010, s. 102-104). I relation hertil udleder vi endvidere, at når frontarbejderne ikke anvender alle funktioner på MU, får det konsekvensen, at forældrene ikke får oplevet MU's fulde potentiale. Således skaber frontarbejderne denne begrænsning for forældrene. I forlængelse heraf må forældrenes syn på MU være baseret på en platform, som de aldrig har oplevet som fuldt ud anvendt, hvorved dette kan påvirke forældrenes fortolkning og dermed deres meningsdannelse af MU. Da forældrene, trods deres manglende oplevelse af MU's fulde potentiale til stadighed kan se værdi i MU, tolker vi, at MU må have væsentlige uudnyttede potentialer fra et forældreperspektiv.

I forhold til frontarbejdernes manglende anvendelse af MU anerkender begge forældre dog, at MU's tekniske udfordringer er en medspillende faktor for, at de som forældre ikke altid anvender platformen, men samtidig påpeger de begge, at hvis der lå mere på MU, ville de anvende den yderligere (Bilag 17, s. 129, 130-131; Bilag 16, s. 114-116). Således udleder vi at forældrene ikke anvender MU i høj grad, hvilket understøtter frontarbejdernes forståelse herom. Dog giver forældrene udtryk for gerne at ville anvende MU mere, hvilket frontarbejderne ikke er bevidste om, og hermed tolker vi, at frontarbejderne har fejlfortolket

forældreperspektivet. I relation til dette har forældrene ønsker til frontarbejdernes anvendelse af MU.

6.7.3 Forældrene ønsker, MU bliver anvendt

Både forælderen Lau og forælderen Liv udviser et ønske om, at MU bliver anvendt mere af frontarbejderne, hvilket Lau udtaler herom:

“(...) Jeg tror nærmere, at man skal kigge på den der platform som et nødvendigt onde for at kunne få kommunikationen op at køre med forældrene i dagligdagen, sådan så forældrene kan få det der daglige engagement og kan gå ind og hjælpe.” (Bilag 17, s. 130).

Således udtrykker Lau, at han ønsker, at MU bliver anvendt mere af frontarbejderne. Hertil uddyber Lau, at han anser MU kan understøtte forældrene på daglig basis i form af at kunne følge med i deres børns læring, hvilket kan fremme kommunikationen i skole-hjem-samarbejdet. Forælderen Lau påpeger endvidere, at platformen kan fremme en hensigtsmæssig kommunikation mellem skole og hjem og dermed mindske hverdagsmæssige spørgsmål fra forældre, da de kan få svar på disse spørgsmål gennem platformen (Bilag 17, s. 130-131). Forælderen Liv udviser enighed om, at MU bør anvendes mere af frontarbejderne for, at forældre kan følge med i deres børns læring (Bilag 16, s. 117). Endvidere tilføjer forælderen Liv et andet ønske til anvendelsen af platformen: *“(...) den der alsidige udvikling, den er ikke i brug. Den, synes jeg, også er vigtig.”* (Bilag 16, s. 115). Hermed udleder vi, at Liv ønsker mere fokus på elevernes trivsel, hvilket hun oplever, at der ikke er nok af i MU. I forhold til Laus ønsker for frontarbejdernes anvendelse af MU tilføjer han imidlertid: *“(...) jeg er ikke skuffet over, at de ikke gør mere. Jeg ville ønske, at de gjorde mere, men det skulle være ud fra deres egen gevinst. De skal selv kunne se, at de får mere ud af det”* (Bilag 17, s. 136). Heraf forstår vi, at Lau mener, at frontarbejderne ikke skal anvende platformen, hvis de ikke selv kan se værdi i den. Den faktor, samt at MU ligeledes er et teknisk tungt system for frontarbejderne, belyser Lau hænger sammen med, at han ikke har givet udtryk for sine forventninger til skolens anvendelse af MU (Bilag 17, s. 136). Forældrenes udtryk af forventninger til Veringaard Skole vil vi imidlertid uddybe.

6.7.4 Forældrenes forventninger

I forhold til forældrenes forventninger til frontarbejdernes anvendelse af MU, påpeger forælderen Liv i tråd med forælderen Lau, at hun ligeledes ikke gjort skolen opmærksom på sine forventninger og forklarer hertil:

“(...) Det er jo nyt for dem, som sidder på den anden side og skal ligge ind og sådan noget. Så jeg tænker også, at alle skal have lov til at komme med. Og hvis man får informationerne på andre måder” (Bilag 16, s. 117).

Ud fra citatet udleder vi, at forælderen Liv ikke har synliggjort sine forventninger til frontarbejdernes forvaltning af MU, idet hun får de informationer, som hun skal bruge andre steder samt ud fra det grundlag, at hun vil give frontarbejderne tid til at implementere platformen på Veringaard Skole. Således udleder vi, at begge forældrene påpeger, at de ikke har gjort Veringaard Skole opmærksom på deres forventninger til MU's forvaltning. At forældrene ikke har gjort opmærksom på, hvilke forventninger de har til skolen, tolker vi kan medføre, at frontarbejderne ikke er bevidste om, at forældrene tillægger MU værdi, og at de ønsker, at platformen bliver anvendt yderligere. Denne manglende indsigt, anser vi dermed, kan have betydning for, at frontarbejderne ikke anvender MU mere, end de gør.

Samlet set udleder vi, at begge forældre ikke har presset på overfor frontarbejderne i forhold til deres anvendelse af MU, hvilket har ligheder med frontarbejdernes syn på samme. At frontarbejderne ikke har oplevet et pres fra forældrene i deres forvaltning anser vi modsige Lipskys teori, idet han netop belyser, at frontarbejderen i sin forvaltning af politik oplever et pres fra borgerne (Lipsky, 2010, s. 8-9, 12, 60). I forhold til Veringaard Skoles forventninger til forældrenes anvendelse af MU påpeger Liv, at hun som forælder ikke har fået synliggjort forventninger fra skolen i forbindelse med, hvorledes skolen ønsker, at hun bør anvende MU (Bilag 16, s. 117). Dermed er der ingen af hverken frontarbejderne eller forældrene som overfor hinanden har synliggjort forventninger til begge parter anvendelse af MU, hvoraf ingen har været bevidste om, at frontarbejderne har fejlfortolket forældrenes syn på værdien i MU. Lipsky påpeger i relation hertil væsentligheden af, at borgerne er bevidste om organisationens forventninger til dem, for at kunne fremme borgernes interaktion med systemet og hermed organisationen (Lipsky, 2010, s. 195, s. 210-2011). Således udleder vi at forældrenes manglende viden om frontarbejdernes forventninger til deres anvendelse af MU kan have haft

betydning for, at forældrene har anvendt MU i et begrænset omfang. I den forbindelse påpeger Vygotskij, at individer i det sociale miljø gensidigt påvirker hinanden (Vygotskij, 2004, s. 25), hvilket ligeledes er en tendens vi ser mellem forældre og frontarbejderne i forvaltningen af MU. Imidlertid har skoleledelsen ligeledes påvirkning herpå.

6.8 Skoleledelsens påvirkning

På baggrund af teori fra Lipsky, havde vi en forståelse om, at der hos ledelsen er en tendens til at presse frontarbejderne til at tage ansvar for organisationens præferencer (Lipsky, 2010, s. 162, 223). Denne forståelse stemmer dog ikke overens med vore empiri, da vi har fremfundet indikationer på, at flertallet af vore interviewede frontarbejdere ikke oplever et pres fra skoleledelsen i deres forvaltning af MU. Læreren Sisse forklarer, hvorfor hun ikke oplever pres fra skoleledelsen:

“Jeg tror, det spiller sammen med, at vi har en ledelse, der administrerer frihed under ansvar. De har tillid til, at vi løser de opgaver, der bliver stillet, og vi løser dem på bedste vis, hvilket der virkelig er stor ros omkring.” (Bilag 10, s. 38)

Hermed opfatter Sisse, at skoleledelsen giver frihed til frontarbejderne i deres forvaltning af MU, hvilket frontarbejderne på skolen værdsætter. At frontarbejderne har fået frihed understøtter pædagogen Peter og påpeger: *“Det er begrænset, hvor mange rammer der er presset ned over os “* (Bilag 12 s. 55). Med rammer mener Peter, at der ikke har været mange forventninger til frontarbejderne i implementeringen af MU, hvilket læreren Pia ligeledes udviser enighed i (Bilag 11, s. 49). Pædagogen Hans er den eneste frontarbejder, som oplever et pres fra skoleledelsen, dog uddyber han, at presset ligeledes kommer fra ham selv, da han presser sig selv til at anvende MU (Bilag 13, s. 69). Hermed anser vi, at størstedelen af frontarbejderne føler, at skoleledelsen ikke har haft væsentlige forventninger til dem, hvorfor de ikke føler et pres fra ledelsen. I den forbindelse anser vi, at de manglende forventninger kan sættes i relation til den manglende tydelighed af mål i forbindelse med frontarbejdernes anvendelse af MU, som vi tidligere har belyst. Dette da skoleledelsens manglende forventninger således kan have udledt tvivl blandt frontarbejderne om, hvad der forventes af deres forvaltningen af MU.

Lipsky belyser, at den ledende gennem tydelige forventninger kan påvirke sine frontarbejdere til at brobygge mellem politik og egne ønsker for praksis (Lipsky, 2010, s. 16-17, 223, 162).

Heraf fremstår det således for os, at skoleledelsens utydelige forventninger muligvis kan have haft en indvirkning på, at frontarbejderne overordnet set ikke har formået at komme længere end til niveau et i deres forvaltning af MU og derved ikke formåede i højere grad at brobygge mellem politiske målsætninger i forvaltningen af MU og deres eget professionelle skøn herom. Skolelederens manglende pres på frontarbejderne, er der dog en forklaring på fra skolelederen selv samt frontarbejderne.

6.8.1 Skøn vægtes af skoleledelsen

Skolelederen Ernst er enig med frontarbejderne vedrørende strategien omhandlende frontarbejdernes implementering af MU og forklarer heraf sit grundlag for hans ledelsesstil:

“(...) der er en professionel autonomi, og hvis man bevæger sig indenfor en vis bane af den her autonomi, og det egentlig er rimelig anerkendt, at det er de her rammer, vi spiller indenfor - og det gør vi som organisation - så er det professionel autonomi. Det skal der også være plads til.” (Bilag 15, s. 109).

Med citatet forstår vi, at Ernst påpeger, at professionel autonomi er den metodefrihed, som den enkelte medarbejder har til at løse sit arbejde indenfor de rammer, som skolen sætter. Denne professionelle autonomi forklarer Ernst omhandler, at frontarbejderne kan arbejde ud fra egne professionelle vurderinger (Bilag 15, s. 109, 102-103), hvilket vi anser han prioriterer ved at give frontarbejderne frihed til at arbejde med MU uden at kræve for meget heraf. Ernst argumenterer for sit valg af metodefrihed ved at belyse, at der for frontarbejderen: *“(...) skal være albuerum, til også at være en personlighed”* (Bilag 15, s. 109). Med dette uddyber han, at god undervisning ikke blot er at skrive ting ind i en platform, men at der bør være metodefrihed til frontarbejderen i forhold til at vælge egne professionelle og personlige præferencer i undervisningen (Bilag 15, s. 109). I forbindelse hertil påpeger Lipsky, at det er en brobygning mellem frontarbejderens skøn og kravene for politikken som er medvirkende til, at frontarbejderne kan yde den mest kvalificerede indsats i deres forvaltning af politik (Lipsky, 2010, s. 18-19). Heraf forstår vi, at skoleledelsen har vægtet metodefrihed og hermed frontarbejdernes professionelle skøn mere end politiske målsætninger i forvaltningen af MU. Dette kan hermed være medvirkende til, at der i frontarbejdernes forvaltning af MU er en ulige fordeling herom, hvilket kan have betydning for, at MU ikke er blevet forvaltet som Aalborg Kommunes Skoleforvaltning havde tiltænkt. Derved har skolelederen ikke fremmet den bedst

mulige kvalificering af frontarbejdernes forvaltning af MU i forhold til teorien af Lipsky. Hermed fremstår det for os, at Ernsts vægtning af metodefrihed kan sættes i forbindelse til, at han netop har nedprioriteret implementeringen af MU, som vi tidligere har belyst. En anden forklaring på Ernsts ledelsesstil i implementeringen af MU kan udledes blandt frontarbejderne.

6.8.2 Skøn vægtes af frontarbejderne

Både pædagogen Peter og Hans synes at være enige i at værdsætte en metodefrihed og dermed at arbejde ud fra eget professionelle skøn (Bilag 12, s. 55). Heraf udtaler pædagogen Peter: “(...) *Man vil jo også gerne have friheden som lærer eller pædagog til, at gøre det som man vil.*” (Bilag 13, s. 70). Ud fra Peter og Hans, samt det faktum, at flere af vore interviewede frontarbejdere ikke arbejder ud fra skoleledelsens krav om årsplaner og elevplaner, fremstår det således for os, at et flertal af frontarbejderne vægter metodefriheden og dermed et professionelt skøn i deres arbejde. Derudover udleder vi, at frontarbejderne og skolelederen Ernst har lignende holdninger til, hvorvidt frontarbejderne kan skønne indenfor den givne politik og hermed i forhold til deres forvaltning af MU. I forbindelse heraf belyser Lipsky, at ledelsen i en organisation ofte vil have modsatrettede forventninger til frontarbejdernes forvaltning af politik end frontarbejderne, hvoraf ledelsen oftest vægter at arbejde ud fra organisationens mål og frontarbejderne modsat ud fra egen professionelle skøn (Lipsky, 2010, s. 16-17, s. 82). I relation til vore empiri anser vi, at frontarbejderne i tråd med Lipskys teori vægter at arbejde ud fra egen professionelle skøn idet, som tidligere nævnt, at de ikke kan se værdi i MU og heraf ser mening i at have metodefrihed til at kunne forvalte et vidt skøn i anvendelsen af MU. I modstrid med Lipskys teori synes skolelederen dog ikke at ville mindske frontarbejdernes skøn i deres forvaltning af MU, men i stedet bevare dette, idet han udtrykker, at det skaber de bedste forudsætninger for elevernes læring. Således anser vi, at skoleledelsen kan have forståelse for og forsøger at imødekomme frontarbejdernes interesser i deres forvaltning af MU, hvilket vi vil uddybe grundlaget for i følgende afsnit.

6.8.3 Skoleledelsen ser ikke værdi i MU

Ernst og frontarbejderne har, udover at værdsætte metodefrihed, ligeledes til fælles, at anse MU som værende en platform, der ikke kan bidrage med noget nyt:

“ (...) Jeg synes egentlig bare, at det kunne være meget bedre, hvis vi bare var på Google Drev, med alt hvad det indebærer, og så distribuere ud fra Google Drev. Netop også fordi at vi er en skole, som har chromebooks.” (Bilag 15, s. 98).

Ud fra citatet forstår vi, at Ernst oplever mere mening i, at være foruden MU, idet Veringaard Skole i forvejen anvendte chromebooks. Ernst forklarer derudover, at Google Drev er et mere simpelt system end MU, samt at han ikke anser MU værende et unikt design, som forekommer bedre end Google Drev (Bilag 15, s. 99). Således fremstår det for os, at Ernst ikke har været motiveret for at implementere MU på Veringaard Skole, da han i stedet ønsker, at skolen forblev i sine gamle vaner i Google Drev. Ud fra Ernsts manglende værdiskabelse af MU, udleder vi, at det kan være endnu en mulig forklaring på, hvorfor implementeringen af platformen, som allerede nævnt, er blevet nedprioriteret. Ernst påpeger derudover, at han er bevidst om, at frontarbejderne gerne vil undvære MU: *“(...) så tænker jeg, at det for nogle bliver et ekstra arbejde, det bliver en klods om benet, for dybest set så ville man hellere være det foruden.”* (Bilag 15, s. 98). At Ernst er bevidst om, at frontarbejderne på Veringaard Skole ikke er interesserede i at anvende MU, anser vi endvidere kan danne grundlag for, at han har nedprioriteret af implementeringen af MU. Ifølge Lipsky kan modstridende forhold i organisationens forventninger til forvaltningen af politik og frontarbejdernes skøn i forvaltningen af herom findes nødvendige for en opretholdelse af organisationen (Lipsky, 2010, s. xviii, 18-19) Dermed forstår vi, at skoleledelsen har tilstræbt at imødekomme sine medarbejderes ønsker om at skønne i forvaltningen af MU ved at give dem metodefrihed og hermed lade dem delvist forblive i gamle vaner, for således at opretholde Veringaard Skoles virke. Således forstår vi, at Ernst har taget udgangspunkt i frontarbejdernes interesser, hvilket ifølge Vygotskij er essentielt for at kunne understøtte den lærende i sin udvikling, hvorefter den lærende bør skubbes i sin udvikling for dermed at kunne opnå sin NUZO (Vygotskij, 2004, s. 66). I tråd med dette fremstår det for os, at Ernst ikke har formået at lede frontarbejderne i deres NUZO med hensyn til deres anvendelse af MU, idet han i tråd med sin metodefrihed ikke har skubbet frontarbejderne i deres udvikling, da de overordnet har arbejdet videre ud fra tidligere vaner. Dog har Ernst stillet krav om, at frontarbejderne skulle udvikle års- og elevplaner i MU, hvorfor frontarbejderne til tider kan have arbejdet i deres NUZO, men ikke i en sådan grad, som potentielt kunne være muligt. I relation til at skolelederen tager udgangspunkt i frontarbejdernes interesser, og at vi har fremfundet indikationer på, at frontarbejderne er blevet påvirket af ledelsens manglende forventninger til deres forvaltning af

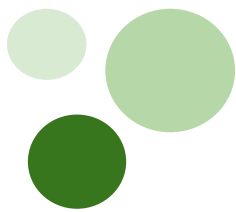
MU, udleder vi, at skoleledelsen og frontarbejderne gensidigt påvirker hinanden i forhold til hvorledes de prioriterer, at MU skal forvaltes i praksis.

Vi har således belyst specialets første analysedel, hvor vi har besvaret undersøgelsesspørgsmål et og to. I det følgende har vi udarbejdet en opsamling på kapitlets konklusioner, for at gøre hovedkonklusionerne transparente for læseren.

6.9 Opsamling på første analysedel

Ud fra kapitlets empiriske fund er vi kommet frem til, at frontarbejderne på Veringaard Skole forvalter MU forskelligt, men hovedsageligt anvender års- og elevplaner. I den forbindelse anvender lærerne MU mere end pædagogerne. I forhold til Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsstrategi, burde frontarbejderne på Veringaard Skole, være nået til niveau fire i modellen. Dette er dog ikke tilfældet for frontarbejderne på Veringaard skole, da størstedelen af dem ikke er nået længere end første niveau i modellen. Dermed forvalter frontarbejderne i højere grad ud fra eget skøn frem for de kommunale målsætninger. I forbindelse med implementeringen af MU, har vi belyst, at pædagogerne i højere grad end lærerne har haft udfordringer med at implementere MU. Dette kan til dels skyldes, at der kun er blevet uddannet én superbruger blandt de omkring 30 pædagoger, hvoraf der blev uddannet fem superbruger blandt de omkring 60 lærer. Således har den ene pædagog-superbruger stået som ene-repræsentant for implementeringen af MU blandt pædagogerne. Ligeledes kan det aspekt, at pædagogerne har haft flere udfordringer med forvaltningen af MU, skyldes, at MU som system i højere grad er tilpasset lærerne end pædagogerne, samt at flere af pædagogerne ikke har de nødsagede kompetencer til at skriftliggøre sig på MU. Frontarbejderne har fortolket MU som en skal-opgave, og kan således ikke se mening i anvendelsen af den, men gør det fordi dette forventes fra kommunen. I den sammenhæng oplever frontarbejderne, at MU ikke erstatter noget, som den tidligere praksis ikke kunne. Ligeledes har vi udledt, at frontarbejderne mangler kompetencer indenfor IT, samt at frontarbejderne drives af gamle vaner, hvilket kan skyldes at der ikke er den hensigtsmæssige progression i frontarbejdernes forvaltning af MU. Frontarbejderne har derudover udviklet en modstand mod forandring, idet at der er for mange politiske tiltag og for få ressourcer til at udføre dem i praksis. I selveste implementeringsprocessen af MU, har ansvaret hovedsageligt været tildelt superbrugerne, hvoraf frontarbejderne i relation hertil har oplevet, at målene for implementeringen af MU har forekommet utydelige. Yderligere har vi belyst, at der har været en mangel på evaluering i forbindelse med implementeringen af MU, hvilket kan skyldes, at der det seneste år ikke har

været tildelt ressourcer til superbrugerne. Endvidere er der blandt frontarbejderne skabt en erfaring om, at forældrene ikke finder mening og værdi i MU, og derfor ikke anvender den. Dette stemmer dog ikke overens med forældrenes udtalelser, hvortil forældrene ikke anvender MU, da der er utilstrækkelig information at finde i platformen. Denne erfaring som frontarbejderne har skabt, har været hæmmende for deres egen anvendelse af MU, idet frontarbejdernes har utilstrækkelig viden om forældrenes perspektiver på MU. I den sammenhæng har vi udledt at forældre og frontarbejderne ikke har haft tydelige forventninger til hinandens anvendelse af MU, samt at de påvirker hinanden i anvendelsen af platformen. Ydermere har skoleledelsen udøvet en ledelsesstrategi, hvoraf han vægter metodefrihed. Denne ledelsesstil ønskes af frontarbejderne, da de gerne vil forvalte ud fra eget skøn. Dog kan metodefriheden være grundlaget for, at der ikke er forekommet en progression i frontarbejdernes forvaltning af MU, som forventet af Aalborg Kommunes Skoleforvaltning. I relation hertil har vi udledt at skolelederen og frontarbejderne påvirker hinanden i forhold til, hvorvidt forvaltningen af MU prioriteres på skolen og i frontarbejdernes praksis.



Kapitel 7: Udvikling af frontarbejdernes. forvaltning

Dette kapitel er den anden og sidste del af nærværende speciales analyse. Kapitlet har til formål at besvare specialets problemformulering med et primært fokus på at belyse 3. undersøgelsesspørgsmål: “Hvorledes kan skoleledelsen, frontarbejderne og forældrene understøtte frontarbejdernes forvaltning af læringsplatformen?”. Kapitlet har samme grundlag for sin opbygning som forrige kapitel. Derudover vil kapitlet både være en opsamling og videreudvikling på vore fortolkninger fra forrige kapitel, som vi vil diskutere, men samtidig vil der komme nye empiriske og teoretiske tilføjelser.

7.1 Hvorfor fremme MU?

På baggrund af resultaterne fra første analysedel vedrørende frontarbejdernes udfordringer med deres forvaltning af MU kan det muligvis forekomme forundringsværdigt, hvorfor forvaltningen af platformen bør fremmes på Veringaard Skole. Derfor vil vi belyse Sommer Skolen, da det er en skole i Aalborg kommune, som i vores interview med superbrugeren Julie blev nævnt som det “gode eksempel” på en skole, som hun påpeger har prioriteret en forvaltning af MU samt gjort dette på en meningsfuld og vellykket måde. Superbrugeren Julie belyser sin forståelse af, hvorfor forvaltningen af MU fungerer på Sommer Skolen:

“Jeg tror, at Sommer Skolen endte med, at gå ind i det som et helt projekt (...) Og så har de taget rigtig meget ind i forhold til at kigge på skole-hjem-samtaler, hvor de bruger porteføljen rigtig meget, så de afleverer opgaver gennem MinUddannelse, hvor eleverne selv er aktivt med til at vælge (...).” (Bilag 14, s. 85).

Således har Sommer Skolen, arbejdet med MU som et projekt, hvoraf vi forstår, at forvaltningen af MU på denne skole er vellykket samt har fået høj prioritet i praksis. I forlængelse heraf anvender Sommer Skolen MU som et aktivt redskab i undervisningen og til skole-hjem-samtaler, hvor både elever og forældre inddrages i anvendelsen af platformen. Således bliver MU ikke blot anvendt i et begrænset omfang og primært til årsplanlægning og

elevplaner som på Veringaard Skole, jf. afsnit 6.1.3 *MU forvaltes ikke som forventet*, hvorfor vi anser MU have fået større prioritering på Sommer Skolen end på Veringaard Skole.

Senere i interviewet spurgte vi Julie, om det kunne være en fordel, at anvende MU med et fokus på at inddrage platformen som et aktivt redskab i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet, hvortil Julie svarer ja, men belyser følgende problematik: "*Sommer Skolen er så også en mindre skole, hvilket jeg tror kan have noget at sige, fordi der ikke er så langt fra tanke til handling*" (Bilag 14, s. 85). Dermed udleder vi, at det for superbrugeren Julie giver mening, at forvalte MU på den måde, at platformen anvendes som et aktivt redskab med inddragelse af forældre og elever, men på samme tid er hun skeptisk overfor, om denne forvaltning af MU ville fungere på Veringaard Skole. Dette da denne er en større skole, og dermed er der længere fra, at en ide bliver integreret i praksis, end hvad det ville være på Sommer Skolen. Således kan Veringaard Skole have haft flere udfordringer med at implementere MU, da denne, som beskrevet af Julie, er større end Sommer Skolen. Dog anser vi, at i og med, at Sommer Skolen har tilgået MU som et projekt og dermed prioriteret forvaltningen af platformen, kan dette have medført, at skolen er lykkedes med at forvalte flere af MU's funktioner end Veringaard Skole. Denne tolkning udleder vi ud fra Lipsky, som pointerer, at hvis alle forandringer får prioritet, er der ingen forandringer, der gør (Lipsky, 2010, s. 19). Deraf udleder vi, at idet Sommer Skolen har prioriteret MU højt, kan de være lykkedes med forvaltningen af platformen. Ud fra ovenstående ved vi, at det er muligt, at MU kan skabe værdi i en folkeskole kontekst, idet det er lykkedes for Sommer Skolen samt ud fra det grundlag, at superbrugeren Julie kan se mening i forvaltningen af MU, hvis platformen bliver prioriteret som på Sommer Skolen. I den forbindelse antager vi, at det må være muligt, at skabe værdi for forvaltningen af MU på Veringaard Skole og heraf fremme forvaltningen, hvis der på skolen bliver ydet større prioritering af MU og en særlig indsats for dette.

7.1.1 En yderligere prioritering af MU

I forrige analysedel har vi belyst, at MU ikke er blevet prioriteret væsentligt på Veringaard Skole, hvilket således kan have medført, at platformen ikke er blevet forvaltet som tilsigtet fra Aalborg Kommunes Skoleforvaltning, jf. afsnit 6.6.2 *Manglende evaluering*. Ligeledes er Sommer Skolen et eksempel på, at hvis MU bliver prioriteret i praksis, kan det blive muligt, at MU forvaltes på et højere niveau i Veringaard Skole. I den forbindelse finder vi det relevant, at Veringaard Skole prioriterer MU yderligere og over en længere periode. I forrige analyse,

jf. afsnit 6.6.2 *Manglende evaluering*, pointerede vi endvidere, at der på Veringaard Skole udelukkende blev formidlet ressourcer til implementeringen af MU i to år. I den forbindelse udleder vi relevans i, at der på Veringaard Skole bliver tildelt ressourcer i flere end to år på denne implementering, og dette for at fremme en forvaltning af MU på et højere niveau. Dette underbygges af vore tidligere belyste tendens i problemfeltet i afsnit 1.2.1 *Forandringer i folkeskolen*, hvori vi udledte, at det tager flere år før en forandringsproces bliver velintegreret i praksis. Hvis MU prioriteres højere på Veringaard Skole, således at der arbejdes med implementeringen af platformen i en længere periode, forstår vi, at dette kan understøtte, at frontarbejderne kan udvikle et ejerskab over MU, hvilket vi tidligere har belyst at de mangler, jf. afsnit 6.5.1 *Forandringer skaber modløshed*. Dette kan muligvis imødekomme problematikken vi har belyst vedrørende, at frontarbejderne oplever en modløshed overfor de mange implementeringer af politiske tiltag i folkeskolen, da de aldrig bliver til noget, idet implementeringen af MU sandsynligvis ville kunne lykkedes i højere grad. Dermed ville MU ikke blot blive et politisk tiltag ud af mange, som ikke lykkedes i praksis.

At forvaltningen af MU bør prioriteres yderligere på Veringaard Skole finder vi desuden relevant, idet flere informanter belyser, at de tror på, at MU eller en lignende platform er kommet for at blive i folkeskolen.

7.1.2 MU kommet for at blive

På trods af den manglende prioritering af MU, besvarer skolelederen Ernst følgende til, da vi spurgte, om MU er kommet for at blive: *“Ja, det tror jeg. Eller også skal der ske et politisk paradigmeskifte¹⁰.”* (Bilag 15, s. 108). Skolelederen Ernst tror hermed på, at MU er kommet for at blive, men til stadighed har han valgt ikke at prioritere en større indsats for frontarbejdernes forvaltning heraf. I forbindelse med ønsket om, at MU forbliver i praksis påpeger pædagogen Hans: *“(...) jeg vil da nok sige, at jeg tror, MinUddannelse er kommet for at blive, og jeg håber da også, ledelsen vil tage fat i det mere, end de gør nu”* (Bilag 13, s. 77). Pædagogen Hans tror og håber hermed på, at MU forbliver en del af Veringaard Skoles praksis, hvilket han begrundet med, at der er brugt tid og energi på at implementere platformen (Bilag 13, s. 77). Ligeledes tror forælderen Lau på, at der bør være et digitalt kommunikationsmiddel, hvor forældrene har adgang til information om børnene, så alt ansvaret om børnenes læring og trivsel ikke lægges over på frontarbejderne (Bilag 17, s. 130-131). Således udleder vi et mønster

¹⁰ Med paradigmeskift forklarer skolelederen Ernst, at der på nuværende tidspunkt er et samfundsmæssigt fokus på at gøre frontarbejderne i folkeskolens arbejde mere transparent, hvoraf frontarbejdernes arbejdsindsats måles og vejes (Bilag, 15, s. 8).

i, at frontarbejder, skoleledelse og forældre tror på, at grundtanken om læringsplatforme er kommet for at blive, hvorfor vi stiller os undrende overfor, hvorfor MU ikke har fået mere prioritering i deres praksis. I den forbindelse kan det være nemt at påpege, at det er systemet i MU eller skolens underlagte implementeringsstrategi af kommunen, der ikke er hensigtsmæssig i forhold til den praksis, som platformen forvaltes i. At MU's funktioner kan være uhensigtsmæssige, kan der som tidligere nævnt i første analysedel være elementer der indikerer, jf. afsnit 6.3.2 *MU ikke færdigudviklet*. Dog anser vi antagelsen bliver afkræftet i og med, at MU fungerer på Sommer Skolen. Vi anerkender dog, at Veringaard Skole kan have haft flere udfordringer med at forvalte MU, da skolen, som beskrevet af Julie, er større end Sommer Skolen. Ud fra den faktor, at skoleledelsen, frontarbejder og forældre på Veringaard Skole opfatter MU som en platform der er kommet for at blive, samt at forvaltningen af platformen kan lykkedes på Sommer Skolen, anser vi, at MU's forvaltning på Veringaard Skole kan og bør fremmes. For at dette kan ske, forstår vi dog som nævnt, at Veringaard Skole bør prioritere sin forvaltning af MU. Dette vurderer vi kan ske ved, at skolen med fordel i fremtiden kan have mere fokus på lærings- og udviklingspotentialer som kan kvalificere forvaltningen af MU, hvilket er potentialer, som vi i dette kapitel vil udfolde. Først vil vi synliggøre, at Veringaard Skole behøver yderligere evaluering i forvaltningen af MU.

7.2 Yderligere evaluering af MU

I første delanalyse jf. afsnit 6.6.2 *Manglende evaluering*, konkluderede vi, at der manglede evaluering af MU, da platformen ikke har fået megen prioritet det sidste år. Denne manglende evaluering af MU finder vi problematisk, da vi forstår, at evaluering er nødvendigt for at udvikle praksis. Denne forståelse udspringer af Deweys teori om der i en læringssituation altid bør forekomme et aktivt og passivt element af erfaringen for at der skabes udvikling (Dewey, 2004, s. 21). Heraf udleder vi, at evalueringen sker når det handlingsorienterede og reflekterende element inddrages, hvoraf der kan drages konklusioner på det som erfares og deraf skabe nye hypoteser. I relation til vore tidligere nævnte empiriske mønstre fra forrige kapitel jf. afsnit 6.3 *Frontarbejderne mangler meningsfuldhed*, anser vi imidlertid, at Veringaard Skoles frontarbejdere har eksperimenteret med MU og derefter reflekteret over denne aktive handlen. I den forbindelse er frontarbejderne kommet frem til den konklusion, at MU ikke har værdi for eller fungeret i deres praksis. Denne konklusion, tolker vi, kan have en hæmmende effekt på frontarbejdernes videre arbejde i forhold til at forvalte MU. Dette da vi udleder ud fra Dewey, at de erfaringer som den lærende har gjort sig, vil blive anvendt i

fremtidige problemstillinger (Dewey, 2005, s. 21). Hermed forstår vi, at frontarbejderne har skabt erfaringer vedrørende, at MU findes meningsløs, hvorefter det kan have medført, at frontarbejderne ikke føler en trang til at eksperimentere videre med MU og hermed en udvikling af forvaltningen af platformen.

I forbindelse til ovenstående anser vi det relevant, at Veringaard Skole med fordel kan evaluere på deres aktive forvaltning af MU og hertil reflektere over, hvorledes udfordringerne med deres konklusioner kan imødekommes. Da Dewey tillægger fællesskabet betydning for den lærendes udvikling (Dewey, 2005, s. 100- 102) vurderer vi det hensigtsmæssigt, at de udfordringer, som de oplever i forbindelse med MU italesættes i fællesskabet. Dermed kan frontarbejderne sammen reflektere og drage nye hypoteser, der skal afprøves, hvorefter de kan drage nye hensigtsmæssige konklusioner vedrørende, hvilke elementer i MU som giver mening at benytte. I den forbindelse kan frontarbejderne muligvis finde mening i en udvikling for forvaltningen af MU, hvorefter dette meningsperspektiv er et element vi endvidere har belyst, at frontarbejderne mangler, jf. afsnit 6.3 *Frontarbejderne mangler meningsfuldhed*. Følelsen af at en aktivitet findes meningsfuld påpeger Dewey kan fremme, at den lærende er interesseret i at deltage aktivt i en situation og hermed agere aktør og lære af den (Dewey, 2005, s. 143). Idet at nævnte løbende evaluering kan udvikle en meningsfuldhed for forvaltningen af MU, udleder vi, at evalueringen ligeledes kan fremme, at frontarbejderne kan se mening og agere aktør i forvaltningen af platformen. At skabe denne meningsfuldhed for frontarbejderne, anser vi yderligere relevant, idet de tillægger meningsfuldhed i praksis en væsentlig betydning for deres forvaltning af MU, jf. afsnit 6.3 *Frontarbejderne mangler meningsfuldhed*. Med et fokus på at skabe meningsfuldhed vil Veringaard Skole ligeledes kunne forlange, at der tages afsæt i frontarbejdernes forudsætninger for forvaltningen. Vygotskij belyser heraf relevansen i, at den ledende tager afsæt i den lærendes læringsforudsætninger, for at kunne fremme udviklingen og således understøtte den lærende i sin NUZO, hvorefter læringen kan fremmes progressivt (Vygotskij, 2004, s. 278). Ud fra Vygotskijs teori udleder vi dermed, at den nævnte evaluering kan medføre, at frontarbejderne kan skubbes i deres udvikling i forvaltningen af MU og heri understøttes i deres NUZO. At frontarbejderne under en evalueringsproces kan blive understøttet i deres NUZO, vil vi uddybe i følgende afsnit.

7.2.1 Fælles evaluering i NUZO

I forrige analysedel i *afsnit 6.8.3 Skoleledelsen ser ikke værdi i MU*, belyste vi, at skoleledelsen ikke har formået at lede frontarbejderne i deres NUZO med hensyn til deres forvaltning af MU.

Ud fra denne indikation antager vi, at det havde forekommet hensigtsmæssigt, at der på Veringaard Skole var fokus på en evaluering i fællesskab, som kunne understøtte frontarbejderne i deres NUZO i forvaltningen af MU. I den forbindelse vurderer vi, at skolelederen i fremtiden kan tilvejebringe dette ved at agere den ledende overfor frontarbejderne, og således få indsigt i manglende viden om forvaltningen af MU i deres aktuelle udviklingszone. Herudfra kan skolelederen muligvis fremme forudsætninger i frontarbejdernes arbejdsituation, som er nødvendige, for at frontarbejderne kan arbejde indenfor deres NUZO, og dermed skabe udvikling i deres forvaltning af MU. At frontarbejdernes forvaltning understøttes, så de har mulighed for at arbejde med MU indenfor deres NUZO, anser vi, at superbrugerne ligeledes kan være medvirkende til ved at agere den ledende overfor frontarbejderne. Dette ud fra det grundlag, at vi i første analysedel belyste, at superbrugerne har det primære ansvar for implementeringen af MU, og derved ligeledes har til opgave at understøtte frontarbejdernes forudsætninger for at forvalte platformen, jf. afsnit 6.6 *Implementeringens betydning*. I den forbindelse påpegede vi, at superbrugerne ikke nødvendigvis har de nødsagede kompetencer til at lede et implementeringsforløb for MU, men at dette kan ses som en ledelsesopgave. Dog forstår vi, at superbrugerne har kompetencerne til at understøtte frontarbejdernes forvaltning af MU, hvorfor vi finder et tæt samarbejde mellem superbrugerne og skoleledelsen essentielt. Dermed bør ansvarsfordelingen ligeså være passende i forhold til superbrugerens og skolelederens individuelle kompetencer og roller på Veringaard Skole. Dette på en måde hvorved skoleledelsen har ansvaret for at lede processen, og superbrugerne har ansvaret for, at understøtte frontarbejderne i deres udvikling i forvaltningen af MU, samt tilvejebringe informationer til skoleledelsen, for at ledelsen kan tage kvalificerede beslutninger under processen. Omvendt udleder vi, at frontarbejderne med fordel kan agere den ledende overfor skolelederen og superbrugerens ved at understøtte dem i deres implementeringsstrategi for MU. Dette ved at give dem viden om, hvorledes de kan tilpasse implementeringen af MU i forhold, at understøtte frontarbejdernes forvaltning af platformen. I den forbindelse anser vi, at det primært er skolelederen og superbrugerne, der kan agere den ledende, idet de har yderligere viden end frontarbejderne om, hvorledes forvaltningen af MU på bedste vis kan fremmes i en implementering.

I relation til at nævnte evaluering påpeger Dewey, at den ledende af aktiviteten bør have et kendskab til det, som den lærende skal lære samt, hvilke behov og evner den lærende har (Dewey, 2005, s. 200). Ud fra vore nævnte evaluering anser vi hermed, at skoleledelsen, superbrugerne og frontarbejderne på Veringaard Skole ud fra en evaluering i fællesskab kan få

indblik i, hvad de indbyrdes skal lære i forvaltningen af MU, hvilke evner hinanden har i denne forbindelse, og hermed hvorledes disse evner kan understøttes.

Hvis ledelsen bliver inddraget i evalueringsprocessen for MU, anser vi endvidere, at dette kan kvalificere, at nærmeste leder inddrager MU i MUS-samtalen, som vi i første analysedel har belyst at ledelsen har gjort, jf. afsnit 6.6.2 *Manglende evaluering*. Dette skyldes, at vi vurderer, at ledelsen til MUS-samtalen i større grad hermed kan understøtte frontarbejderens forvaltning af MU i deres NUZO, idet denne understøttelse ville kunne tage afsæt i viden fra en forudgående evaluering af MU. Således ville evalueringen af MU i MUS-samtalen ikke stå alene, som vi tidligere har nævnt kan forekomme uhensigtsmæssigt i afsnit X *Manglende evaluering*. I stedet vil MUS-samtalen blive til en ud af flere løbende evalueringer i forvaltningen af MU.

Ud fra ovenstående har en evaluering i et fællesskab på Veringaard Skole hermed betydning for udviklingen af MU's forvaltning. I den forbindelse antager vi ligeledes, at der på skolen med fordel kan udvikles på rutinemæssige vaner gennem en evaluering i et fællesskab.

7.3 Udvikling af vaner i evaluering og et fællesskab

I første analysedel har vi påpeget, at en mangel på udvikling i forvaltningen af MU på Veringaard Skole kan skyldes, at frontarbejdernes rutinemæssige vaner ikke er blevet udfordret. Heraf har det refleksive og hermed passive element i deres forvaltning af MU sandsynligvis været begrænset, jf. afsnit 6.4.1 *Rutinemæssige vaner*. I forbindelse med teori af Dewey er det refleksive element i vaner nødvendigt for, at vanerne ikke forekommer rutinemæssige og derved driver den lærende. De rutinemæssige vaner bør derfor udfordres gennem inddragelse af variation, fleksibilitet og eksperimenteren i praksis, hvorved en trang til forandring kan skabes (Dewey, 2005, s. 65-68). Idet vi har nævnt relevansen af en evaluering af MU's forvaltning i et fællesskab, antager vi i forlængelse heraf, at det er hensigtsmæssigt, at frontarbejderne gennem en fælles evaluering på Veringaard Skole reflekterer over sine nuværende rutinemæssige vaner og derefter eksperimenterer med dem. Således de i fællesskab kan diskutere og finde løsninger på, hvordan disse vaner kan udfordres. Dermed kan der blandt frontarbejdernes skabes en mulig trang til at eksperimenterer og udvikle forvaltningen af MU yderligere i praksis. Således vil der i en sådan evaluering både blive taget højde for det aktive og passive element i frontarbejdernes erfaring, som derved ville kunne fordre udvikling nye vaner.

I relation til fællesskabets udvikling af vaner påpeger Vygotskij det sociale miljø og herunder sproget som værende essentielt for læringen, idet sproget har indflydelse på, hvordan læringen internaliseres via inter- og intrapsyriske processer (Vygotskij, 2004, s. s. 280-281). Således forstår vi, at den måde MU bliver italesat i fællesskabet på Veringaard Skole har betydning for, hvordan frontarbejderne fortolker MU. Som allerede belyst jf. afsnit 6.3.3 *En skal-opgave*, har frontarbejderne tilegnet sig læring i forbindelse med forvaltningen af MU, hvoraf de forstår platformen som noget, der ikke giver værdi i praksis på Veringaard Skole. Disse negative erfaringer omhandlende at platformen ikke giver mening eller skaber værdi, tolker vi, er en mulig konsekvens af den måde, som MU er blevet fortolket og italesat fra implementeringsprocessens start. Denne tolkning kommer af, at frontarbejderne samt skoleledelsen under forvaltningen af MU ikke har haft et ønske om, at forandre deres eksisterende praksis som belyst i forrige kapitel jf. afsnit 6.4 *Vanernes påvirkning* og afsnit 6.8.3 *Skoleledelsen ser ikke værdi i MU*. Dermed vurderer vi, at der i en evalueringsproces på Veringaard Skole bør være fokus på at skabe bevidsthed om, hvordan MU italesættes på en hensigtsmæssig måde, så italesættelsen kan skabe værdifulde normer for fællesskabet. I den forbindelse belyser Dewey, at det er den ledende som bør om-styre fællesskabet i en relevant retning, således det kan bero på værdier og normer, der kan skabe den bedst mulige læring for fællesskabets medlemmer (Dewey, 2005, s. 100-102). Heraf vurderer vi, at skoleledelsen bør forsøge at om-styre fællesskabet på Veringaard Skole til at skabe nye erfaringer blandt frontarbejderne, som kan have en fremmende effekt på forvaltningen af MU. Udviklingen af vaner, anser vi, ligeledes kan ske gennem den måde, frontarbejderne italesætter MU på, da vi ud fra både Vygotskij og Dewey forstår, at en sådan italesættelse kan være medvirkende til, hvordan frontarbejderne fortolker samt forvalter MU. Derfor antager vi, at der bør skabes et evalueringsmiljø på Veringaard Skole, hvor sproget anvendes som et aktivt redskab til at skabe lyst til forandring, eksperimenteren og hermed skabelsen af nye erfaringer og vaner, som fremmer forvaltningen af MU.

I forbindelse med, at vi anser, at fællesskabet er relevant for en evaluering på frontarbejdernes forvaltning af MU, finder vi det hensigtsmæssigt for Veringaard Skole at have viden om, hvilke fællesskaber der er mest relevante at evaluere i.

7.3.1 Evaluering i afdelinger

For at der på Veringaard Skole kan skabes de bedste forudsætninger for en kvalificeret evaluering, anser vi relevans i, at MU bliver evalueret i bestemte fællesskaber. Dette på

baggrund af at superbrugeren Julie påpeger, at forvaltningen af MU er forskellig afhængig af, hvilket klassetrin frontarbejderne er tilknyttet:

“Måske er udfordringerne også størst, når man er i indskolingen, hvor det kan være helt vildt svært at se ideen med det. (...) Hvis man ser på det fra femte klasse og op, så tror jeg, at der er en helt anden holdning til det efterhånden, end hvad vi har fra nulte til tredje klasse.” (Bilag 14, s. 84-85).

I forbindelse med citatet belyser Julie udfordringen, at frontarbejderne i indskolingen ikke kan se samme værdi med anvendelsen af MU, som de kan på mellemtrinnet og i udskolingen, hvorved at MU anvendes i mindre grad i indskolingen. Således forstår vi, at frontarbejdernes forvaltning af MU og tilhørende udfordringer i indskolingen, er anderledes end på mellemtrinnet og i udskolingen. Denne anderledes forvaltning af MU i de forskellige afdelinger er et element, som vi finder relevant i henhold til en evalueringsproces. Dette da frontarbejderne gennem evaluering på flere afdelinger kan dele og skabe relevant viden for forvaltningen af MU med andre frontarbejdere, som sidder i samme afdeling og har lignende og muligvis til dels homogene succeser og udfordringer i praksis. Med en evaluering i afdelinger vurderer vi, at Veringaard Skole kan tage højde for, at MU forvaltes forskelligt i hver afdeling, hvoraf der ligeledes med fordel kan udarbejdes forskellige mål for forvaltningen alt efter, hvilken afdeling der er tale om. Det kan forekomme diskutabelt, om frontarbejdernes homogenitet på afdelingerne vil kunne fordre nytænkning i forvaltningen af MU, idet homogeniteten muligvis kan medføre en reproduktion af viden. Vi argumenterer imidlertid for, at MU bør evalueres på de forskellige afdelinger, da det som nævnt kan være forskelligt, hvilke funktioner i MU som er meningsgivende alt efter, hvilken afdeling samt borger som frontarbejderne arbejder med. Det er dog ikke udelukkende i evalueringen af MU's forvaltning at vi vurderer fællesskabet betydningsfuldt. Vi anser det generelt væsentligt, at der på Veringaard Skole bør være et fokus på, at skabe et fællesskab som i hverdagsmæssige situationer kan understøtte frontarbejdernes forvaltning af MU.

7.3.2 Et fællesskab med samarbejde

At vores vægtning af frontarbejdernes forvaltning af MU bør kvalificeres gennem et fællesskab skyldes, at vi ud fra Vygotskij forstår, at den lærende bliver påvirket gensidigt af det sociale miljø, som den lærende indgår i (Vygotskij, 2004, s. 23, 29). Heraf har det sociale miljø

betydning for den lærendes mulige læringsforudsætninger, hvoraf vi ligeledes ud fra vore empiriske mønster kan udlede, at det sociale miljø har betydning for frontarbejdernes forvaltning af MU på Veringaard Skole. Dette skyldes, at vi i forrige analysedel har udledt, at frontarbejdernes forvaltning af MU er påvirket af andre og herunder skolelederens syn på MU, og hans måde at implementere MU på jf. afsnit 6.8 *Skolelederens påvirkning*. Hermed får det sociale miljø på skolen betydning for frontarbejdernes forvaltning af platformen. Derudover anser vi, at frontarbejderne imellem ligeledes kan påvirke hinanden, og dette idet at læreren Sisse påpeger, at hun i sin anvendelse af MU bliver påvirket af, hvorvidt klasselæreren anvender MU: “ (...) *I min 9. klasse bruger jeg den meget, men det er fordi, der bliver den også brugt af klasselæreren som en måde at informere på.* ” (Bilag 10, s. 39-40). Ud fra citatet forstår vi, at Sisse påpeger, at hun anvender MU mere i en klasse, hvis klasselæreren tilknyttet klassen anvender MU. I den forbindelse udleder vi, at det modsatte muligvis ligeledes kan forekomme, hvorved frontarbejderne kan påvirke hinanden til at anvende MU mindre. Dette underbygges af, at der ikke er stor spredning i, hvorvidt MU anvendes på Veringaard Skole, idet der et flertal som forvalter MU på det mindste mulige niveau på Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsmodel, jf. afsnit 6.1.3 *MU forvaltes ikke som forventet*. Hermed anser vi indikationer på, at frontarbejderne kan være gensidigt påvirket af hinandens brug af MU. Pædagogen Hans anser vi yderligere understøtte, at frontarbejderne i deres forvaltning kan påvirke hinanden. Dette idet han udtrykker et ønske om, at kollegerne imellem vidensdeler deres generelle forvaltning af MU:

“Hvordan bruger andre kollegaer det? Den her vidensdeling har vi ikke haft. Jeg aner ikke, hvordan mine kollegaer anvender det, jo mindre jeg selv går hen og spørger dem. Man kan holde fast i tråden ved at vidensdele og vise, hvordan vi gør det og har det med platformen. Så kan man også komme ind på egne forventninger til platformen - har man samme glæde og frustration?” (Bilag 13, s. 77).

Hans påpeger således, at han anser det væsentlig at få indblik i sine kollegers glæde ved forvaltningen af MU, samt hvilke frustrationer de kan have herom. Således fremstår det for os, at frontarbejderne på Veringaard Skole tillægger det sociale miljø en betydning for, hvorledes de forvalter MU. Dette idet de både udviser indikationer på at blive påvirket af, hvorledes hinanden anvender MU, og fordi de endvidere udviser et ønske om at blive påvirket herom.

Idet Hans påpeger, at han gerne vil have viden om sin kollegers anvendelse af MU, fremstår det dog ligeledes for os, at der på Veringaard Skole ikke i forvejen er et samarbejde, som er fremmede for forvaltningen af MU, da Hans ikke har indblik i andre frontarbejderes forvaltning. Dette understøttes endvidere af læreren Pia, som vi tidligere har belyst ikke har viden om, hvorvidt pædagogerne anvender MU, jf. afsnit 6.1.2 *MU og pædagogerne*. Ifølge Dewey kan fællesskabet som nævnt være fremmede for den lærendes udvikling. Dette særligt hvis fællesskabet er kendetegnet ved, at det er præget af interaktion mellem de tilknyttede individer i form af samarbejdsvillighed samt en afhængighed af fælles aktiviteter til at opnå overordnede fælles mål (Dewey, 2005, s. 100- 102). Ud fra Deweys teori understøttes relevansen af et fællesskab på Veringaard Skole, som i højere grad end på nuværende tidspunkt baseres på samarbejde og interaktion om forvaltningen af MU blandt frontarbejderne. I den forbindelse vurderer vi det særligt relevant, at frontarbejderne gøres bevidste om deres påvirkning på hinandens forvaltning. Dette for at denne viden muligvis fordrer, at de i fællesskab vil forsøge at opnå målet om en udvikling i forvaltningen af MU.

Indtil nu har vi belyst, at et fællesskab er relevant i forvaltningen af MU, idet at frontarbejderne kan blive påvirket af hinandens brug af MU. Dog kan forældrene ligeledes påvirke frontarbejdernes forvaltning af platformen, hvorfor der på Veringaard Skole bør tages højde for forældrenes perspektiv på MU.

7.4 Forældrene kan bidrage med ny viden

I første analysedel har vi belyst ud fra vore empiri samt teori af Lipsky, at frontarbejderne kan blive påvirket af, hvorvidt de tror, at forældrene anvender MU, jf. afsnit 6.7 *Forældrenes påvirkning*. Dette ses i tråd med, at Lipsky pointerer, at frontarbejdere ønsker at tilfredsstille borgerne så vidt det er muligt, indenfor politikkenes muligheder (Lipsky, 2010, s. 83). I den forbindelse udleder vi, at frontarbejderne har forvaltet MU ud fra en fejlfortolkning af forældrenes perspektiver omhandlende, hvorvidt de tillagde MU betydning, hvilket kan have medført at frontarbejderne har anvendt MU i mindre grad som tidligere belyst, jf. afsnit 6.7.2 *Forældrene kan se mening i MU*. Denne fejlfortolkning om forældrenes reelle syn på MU, anser vi kan tolkes som, at frontarbejderne har manglet reel viden om forældrenes perspektiv på MU. Ud fra dette aspekt samt faktoren at forældrene er brugere af platformen og derved påvirker frontarbejdernes forvaltning af MU, vurderer vi relevans i, at frontarbejderne i deres forvaltning af platformen i højere grad end tidligere inddrager forældrene. Dette på en måde så frontarbejderne kan få en reel indsigt i forældrenes oplevelse af frontarbejdernes forvaltning,

hvilket er en viden frontarbejderne ellers ikke ville have fundet frem til på egen vis. Ud fra en inddragelse af forældrenes perspektiv antager vi dermed, at frontarbejderne kan få viden om, hvorledes de kan forvalte MU på en måde, så forvaltningen kan skabe værdi for forældrene og skolen tilsammen.

I forbindelse med at frontarbejderne har fejlfortolket forældrenes perspektiv på MU, udleder vi, at der kan være forekommet en miskommunikation mellem disse parter. I relation til dette pointerer Lipsky, at det er frontarbejderens ansvar at tage højde for egne mislykkede handlinger i samarbejdet med borgeren, og dertil er det væsentlig, at borgeren gøres opmærksom på, hvilke forventninger der kommer fra organisationen (Lipsky, 2010, s. 153, 195, s. 210-2011). Hermed antager vi det relevant, at Veringaard Skole tager ansvar og hermed initiativ til at invitere forældrene til at udtrykke sig om deres meninger i forhold til forvaltningen af MU. Ved at gøre dette kan skolen og forældrene forventningsafstemme i forhold til denne forvaltning, hvorved den mest hensigtsmæssige forvaltning af MU heraf kan fremmes. Dette er endvidere relevant, idet vi i forrige analysedel har påpeget, at der ikke har været disse tydelige forventninger mellem skole og hjem i forbindelse med anvendelsen af MU, hvilket har kunne forårsage, at frontarbejderne har forvaltet MU ud fra en fejltolkning af forældrenes syn på MU jf. afsnit 6.7.4 *Forældrenes forventninger*. I forbindelse med en sådan invitation til forældrene, spurgte vi forælderen Liv, om hun ville udtrykke sine ønsker til MU overfor Veringaard Skole, hvortil hun svarede: “ (...) hvis de havde inviteret mig til et møde, så ja.” (Bilag 16, s. 122). Således bekræfter Liv væsentligheden af, at Veringaard Skole inviterer forældrene på skolen, for at udtrykke gensidige forventninger til forvaltningen af MU. Udover at forældrene undervejs med fordel kan inddrages i frontarbejdernes forvaltning af MU, antager vi ligeledes, at det er relevant i kvalificeringen af MU's forvaltning, at forældrene introduceres for MU på en meningsfuld måde.

7.4.1 Meningsfuld introduktion til forældre

Ud fra vore empiri har vi udledt et mønster i, at der i præsentationen af MU for forældrene ligger et lærings- og udviklingspotentiale. Forælderen Lau påpeger i relation herom, at forældrene til introduktionsmødet af MU blot fik vist på en skærm, hvorledes MU skulle anvendes funktionsmæssigt (Bilag 17, s. 138). Dette udtaler han sig således om: “(...) *Det der med at få vist hvordan man bruger den, det er fuldstændig irrelevant, det skal folk nok selv finde ud af (...)*” (Bilag 17, s. 138). Hermed udleder vi, at Lau ikke tillægger

introduktionsmødet værdi, hvilket vi anser forælderen Liv understøtter. Dette idet hun er i tvivl om, hvorvidt der har været et præsentationsmøde for MU, men til sidst konkluderer, at der har været et og udtaler herom: *“(...) Men det er ikke sådan, at jeg har været på et eller andet møde, hvor det bare sidder, og jeg bare kan huske det. Så det er ikke noget, som jeg har bidt mærke i.”* (Bilag 16, s. 117-118). Hermed fremstår det for os, at Liv ikke kan huske hvad der foregik på introduktionsmødet til MU, hvorfor hun i tråd med Lau sandsynligvis ikke har oplevet at få relevante informationer om MU på dette møde. I relation til at få relevant information om MU påpeger forælderen Lau at platformen:

“(...) den skal sælges. Både til lærerne, som skal bruge den. Det skal være sådan, at når lærerne går hjem, så tænker de, at "yes, det er lige det, vi har stået og manglet." Og det samme skal den til forældrene. Så det der salgsarbejde, det er der bare ikke nogen, der har tænkt over, at de skal gøre.” (Bilag 17, s. 138).

Ud fra citatet tolker vi, at Lau påpeger, at han ønsker, at der havde været et introduktionsmøde for MU, hvor platformens værdi var blevet synliggjort for forældrene. Tidligere i interviewet uddyber Lau, at han anser, at et sådant møde, hvor platformens værdi sælges, kunne have medført, at han fra start i MU's implementeringsproces havde anvendt platformen yderligere (Bilag 17, s. 132-133). Således udleder vi, at Lau fandt introduktionsmødet unyttigt under implementeringen af MU, hvoraf han belyser, at en mangel på information vedrørende værdien af MU har medført, at han ikke har anvendt MU yderligere. Hertil tolker vi, at en nytænkning af introduktionsmødet for forældrene kan være relevant for Veringaard Skole, idet vi forstår, at forældrene er blevet påvirket af introduktionsmødet i en uhensigtsmæssig grad, hvoraf forældrenes anvendelse af MU ikke er blevet fremmet på baggrund af mødet. Heraf finder vi det essentielt, at forældrene føler, at de får en introduktion til MU, som de finder nyttig, og som motiverer dem til at anvende platformen yderligere. Idet vi er bevidste om, at forældrenes anvendelse af MU påvirker frontarbejderne, kan forældrenes yderligere anvendelse af MU sandsynligvis fremme frontarbejdernes forvaltning af platformen. Som tidligere nævnt påpeger Dewey, at for den lærende kan agere aktør i en situation, bør den lærende kunne se mening med deres handling (Dewey, 2005, s. 143- 144). Dermed forstår vi, at frontarbejderne og forældrene sammen kan skabe meningsfuldhed for MU, ved at forældrene agerer aktør i frontarbejdernes forvaltning af MU, hvilket eksempelvis kan blive muligt, ved at frontarbejderne inddrager forældrene i evalueringsprocessen. Hertil anser vi, at frontarbejderne med fordel kan udvikle fremtidige introduktionsmøder for forældrene på baggrund af

forældrenes erfaringer, som de deler med frontarbejderne i deres evaluering af det forrige møde. Udover at forældrene med fordel kunne være inddraget i forvaltningen af MU, vil vi uddybe, at skoleledelsen ligeledes er relevant i denne proces.

7.5 Synlig ledelse i forvaltningen

Som vi allerede har konkluderet i første analysedel jf. afsnit 6.6.1 *Uklare mål*, så har skoleledelsen ikke været tydelige i deres forventninger til forvaltningen af MU på Veringaard Skole. I den forbindelse udledte vi, at disse utydelige forventninger fra skoleledelsen, kan have medført, at der blandt frontarbejderne er skabt tvivl om, hvad der forventes af dem i deres forvaltning af MU. Dette kan sandsynligvis have betydning for, at frontarbejdernes forvaltning af MU ikke forekommer højere end niveau et på Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsmodel. Denne manglende synlighed kan endvidere anses problematisk, idet pædagogen Hans beskriver: *“Men problemet er bare, at ledelsen er for langt væk fra os. Jeg ser stort set aldrig min fælles leder. Så er hun der lige fem minutter engang imellem, det jo ikke nok.”* Ud fra citatet belyser Hans, at hans nærmeste leder ikke har været synlig for ham. Den manglende synlighed af ledelsen samt skoleledelsens forventninger til frontarbejderne tolker vi som værende problematisk, da det ifølge Lipsky, er ledelsen, som bør skabe synlighed for forventninger til en politik, hvorved ledelsen kan imødekomme, at frontarbejdernes skøn indskrænkes. Dette for at frontarbejderne lettere kan tage højde for organisationens præferencer og fremme en brobygning mellem frontarbejdernes eget skøn og politikken hensigtsmæssigt (Lipsky, 2010, s. 162, 223). Ud fra Lipskys teori anser vi relevans, i at skolelederen i højere grad med fordel kan synliggøre sine forventninger til frontarbejderne i deres forvaltning af MU. Således kan skolelederen fremme en systematisering og indskrænkning i frontarbejdernes forvaltning af MU, hvilket muligvis kan mindske deres professionelle skøn i forvaltningen, som vi tidligere har belyst har været dominerende, jf. afsnit 6.1.3 *MU forvaltes ikke som forventet*.

At skoleledelsen italesætter sine forventninger yderligere til frontarbejderne anser vi ligeledes kan fremme, at sproget understøtter en udvikling for frontarbejdernes forvaltning af MU. Dette antager vi ud fra teori af Vygotskij, da han som nævnt vægter sproget som værende essentielt for læringen (Vygotskij, 2004, s. s. 280-281) At skolelederen understøtter frontarbejdernes forvaltning på denne måde, forbinder vi ligeledes med teorien om NUZO af Vygotskij, hvor den lærende har behov for støtte fra den ledende, for at kunne udvikle sig progressivt (Vygotskij, 2004, s. 278). Heraf forstår vi, at skoleledelsen bør agere som den ledende og

derved understøtte frontarbejdernes læreproces ved at skabe synlighed for sine forventninger til forvaltningen af MU, da denne synlighed netop har været et uopfyldt behov for frontarbejderne. I forbindelse med skolelederens forventninger til frontarbejdernes forvaltning af MU, bør han udforme nogle mål for denne forvaltning, hvilket vi antager, at han med fordel kan gøre i samarbejde med frontarbejderne.

7.5.1 Mål udarbejdet i praksis

Dewey belyser, at mål bør skabes i praksis og dermed i forbindelse med midlet for at fremme den lærendes interesse og mening for målene, da dette kan medføre udvikling (Dewey, 2005, s. 100-102). Ud fra teori af Dewey forstår vi, at skolelederen med fordel bør prioritere, at målene for forvaltningen af MU udarbejdes i et samarbejde med frontarbejderne, da det er dem, som har den daglige kontakt med eleverne og forældrene, hvorved målene således udvikles i praksis og i tilknytning til midlet. At målene er udarbejdet i samarbejde med frontarbejderne anser vi i tråd med Dewey kan fremme en mulig interesse for deres opnåelse af målene. Som tidligere nævnt belyser Dewey endvidere, at den lærende kan agere aktør i en situation og fremme sin læring, hvis den lærende har interesse for opnåelsen af målene i situationen (Dewey, 2005, s. 143-144). Heraf antager vi at nævnte målsætning i praksis muligvis kan fremme, at frontarbejderne agerer aktører i deres forvaltning af MU, hvorved en udvikling for forvaltning af platformen ligeledes kan fremmes.

Udviklingen af Veringaard Skoles forvaltning af MU anser vi yderligere kan fremmes, hvis der på skolen er et fokus på at gøre frontarbejderne opmærksomme på, hvilke positive erfaringer Veringaard Skole har med forvaltningen af MU, for således at understøtte en skabelse af mening i frontarbejdernes forståelse af platformen, da vi har fundet en manglen på samme i analysedel et.

7.6 Positive erfaringer med MU

Ifølge Dewey må fællesskabet om-styres, hvis det ikke fremmer meningsfuldhed og læring for fællesskabets medlemmer (Dewey, 2005, s. 43,47-49, 135). Idet frontarbejderne som tidligere nævnt overordnet ikke har dannet en forståelse om, at MU tilføjer mening i praksis, tolker vi ud fra Deweys teori, at skoleledelsen på Veringaard Skole bør om-styre de fællesskaber som frontarbejderne indgår i. Dette for at frontarbejderne kan finde meningsfuldhed i deres forvaltning af MU og dermed fremmer denne. Den manglende meningsfuldhed blandt

frontarbejderne og generelt på hele Veringaard Skole vurderer vi, at skoleledelsen med fordel kan imødekomme ved at have fokus på, at der på skolen bør synliggøres positive erfaringer, som frontarbejderne eller andre har oplevet i forvaltningen af MU.

At positive erfaringer med MU bør synliggøres i implementeringsprocessen for MU understøttes af frontarbejderne selv. Dette udleder vi ud fra superbrugeren Julie, som i forbindelse med udviklingen af implementeringen af MU udtaler: *“(...) så tror jeg, at vi skal have fat i dem, som har nogle succeshistorier at fortælle, altså dem der begynder at kunne se fidusen i, hvordan man bygger det op.”* (Bilag 14, s. 89). Pædagogen Peter kommer ligeledes med et bud på, hvordan udviklingen af forvaltningen af MU kan understøttes: *“Det kunne i stedet nok være en ide, hvis der var kommet en, som havde fremlagt den store vision om platformen (...).”* (Bilag, 12, s. 61). Dermed belyser Peter, at den store vision vedrørende MU burde synliggøres for frontarbejderne, således at de kan se mening i deres forvaltning af platformen. I den forbindelse anser vi, at der blandt frontarbejderne gives udtryk for, at de er interesseret i at få viden om MU's visioner og hermed potentialer samt succeshistorier for forvaltningen af platformen. Både Vygotskij og Dewey påpeger, at det for den ledende er væsentligt at tage udgangspunkt i den lærendes interesser og tilpasse læringen herom (Dewey, 2005 s. 52, 129, 144, 164; Vygotskij, 2004, s. 66). I den forbindelse vurderer vi, at frontarbejderne udtrykker interesse i at få viden om MU's potentialer, hvorfor at der på Veringaard Skole bør skabes tydelighed omkring, hvad MU kan bidrage med i praksis samt tydelighed omkring, hvordan platformen har skabt værdi i andre praksisser såsom eksempelvis på Sommer Skolen

I relation til pædagogen Peters nævnte udtalelse om, at han ønsker at få fremlagt en generel vision for MU, anser vi, at der på Veringaard Skole med fordel ligeledes kan fremlægges den politiske vision med MU samt nationale og internationale forskningsresultater for platformen. Dette for at MU's ønskede effekt og potentialer bliver transparente for frontarbejderne. Vi tolker dog, at denne fremlæggelse af visioner og forskningsresultater ikke kan stå alene, idet Dewey påpeger, at læringen bør tage udgangspunkt i de lærendes egne mål og erfaringer, for at den lærende kan agere aktører i en handling (Dewey, 2005, s. 143- 144). Heraf argumenterer vi for, at der på Veringaard Skole ligeledes bør bygges videre på de positive erfaringer, som frontarbejderne selv oplever i forbindelse med MU, for derved at frontarbejderne kan skabe mening og interesse i deres forvaltning af platformen. Dette kan heraf fremme, at frontarbejderne kan agere aktører i deres forvaltning, hvilket ligeledes kan fremme deres udvikling i forvaltningen af MU. Meningsperspektivet tillægger vi endvidere betydning, idet vi som tidligere nævnt anser indikatorer på, at frontarbejderne selv tillægger

meningsperspektivet betydning samt ud fra det grundlag, at de agerer betragtere i deres forvaltning af MU, jf. afsnit 6.3.3 *En skal-opgave*. At frontarbejderne har behov for at se mening med MU udleder vi underbygge, at der er behov for evaluering af MU, hvor MU's potentialer og udfordringer italesættes i fællesskaber på Veringaard Skole. I forhold til MU's potentialer anser vi det relevant at synliggøre de elementer, som frontarbejderne, forældre og skoleledelse selv har erfaret, og dermed ser som MU's ikke altid udnyttede fordele. Dette da vi har en forståelse om, at Veringaard Skoles eksplicitering af disse elementer muligvis vil kunne skabe en fremtidig meningsfuldhed for skolens frontarbejdere i deres forvaltning af MU.

7.6.1 MU's potentialer

I forbindelse med MU's potentialer belyser læreren Sisse, at det er blevet lettere at udarbejde elevplaner, da forældrene i MU selv kan gå ind og se, hvilke læringsmål der er blevet vinget af i platformen af lærerne (Bilag 10, s. 35). Derudover kan MU anvendes ved sygdom af frontarbejderne, hvilket belyses af superbrugeren Julie, der beskriver, at de på Veringaard Skole med fordel kan: “ (...) *skrive til vikarerne, at de har lagt det ind på MinUddannelse, så eleverne selv kan logge ind og se det. Og så begynder det at give mening.* ” (Bilag, s. 14, s. 82). Således udleder vi fra Julie, at det giver mening at anvende MU ved sygdom, da det således bliver synligt for vikarer, hvad eleverne skal lave i undervisningen. I den forbindelse har forælderen Lau påpeget, at der har været for mange vikarer i det ene af hans børns klasse, hvoraf de har haft mangel på klassestruktur (Bilag 17, s. 125). Hertil tolker vi, at i Veringaard Skoles anvendelse af MU, kan der skabes mere kvalitet, da vikarer således kan følge og arbejde videre med undervisningen under sygdom. Ligeledes påpegede vi i forrige analysedel i afsnit 6.7.2 *Forældre kan se mening med MU* og afsnit 6.7.3 *Forældre ønsker MU bliver anvendt*, at forældrene fandt det positivt, hvis undervisningsforløbene blev transparente. Dette for at forældrene hermed kunne være behjælpelige med at understøtte deres børns læring, hvorfor de belyser, at MU har potentialer til at styrke forældresamarbejdet. I afsnit 7.6 *Forældrenes påvirkning*, påpeger pædagogen Peter ligeledes, at han har en forståelse af, at MU kan fremme forældrenes understøttelse af deres børns læring, hvis MU bliver anvendt i højere grad af frontarbejderne. Skolelederen Ernst kan imidlertid ligeledes se potentiale i MU, hvis platformen bliver anvendt som det eneste didaktiske værktøj: “(...) *Hvis man skal sige, hvad der er det smarte i det, så er det, at det bliver et didaktisk værktøj (...).* ” (Bilag 15, s. 99). Pædagogen Peter understøtter, at MU kan have potentiale som didaktisk værktøj, hvis platformen bliver anvendt til at planlægge regelmæssigt i, hvortil han udtaler:

“(...) Jo bedre jeg er til at fylde sådan en årsplan ud, jo mindre pres ligger jeg på mig selv senere. Det ligger dog et pres på mig til at starte med, men når det først er gjort, er det super rart, og så kan det bare køre.” (Bilag 12, s. 60).

Peter uddyber hertil, at MU overskueliggør hans fremtidige planlægning af undervisningen (Bilag 12, s. 59-60), hvorefter vi forstår, at MU kan lindre arbejdsbyrden for frontarbejderne, hvis platformen bliver anvendt regelmæssigt.

Et andet potentiale ved MU belyser Pædagogen Peter er, at MU kan styrke det tværprofessionelle samarbejde pædagogerne og lærerne imellem, idet de i MU kan se hinandens undervisningsforløb, og derudfra planlægge en undervisning som kan underbygge hinandens (Bilag 12, s. 56 -57). I relation hertil tilføjer Peter endnu en fordel ved MU: *“ (...) Det er ligeledes med til at retfærdiggøre pædagog-delen i skolen, da det er med til at vise, hvad vi kan byde ind med.”* (Bilag 12, s. 57). Peter uddyber dette med, at forældre, andre frontarbejdere samt skoleledelsen dermed kan se pædagogernes undervisningsforløb, hvorfor det kan blive synligt, at pædagogerne bidrager med at fremme elevernes læring (Bilag 12, s. 57). Forælderen Liv understøtter, at der bør være yderligere synlighed af, hvad pædagogerne arbejder med i undervisningen (Bilag 16, s. 121), hvorfor vi udleder, at MU kan være med til at fremme en synliggørelse af pædagogernes faglighed, hvilket vi endvidere har belyst ikke er tydeligt for forældrene i frontarbejdernes forvaltning af MU, jf. afsnit 6.1.2 *MU og pædagogerne*. I forbindelse med pædagogernes forvaltning af MU, anser vi imidlertid, at der i implementeringsprocessen af platformen har forekommet nogle mangler i forhold til at understøtte pædagogernes kompetencer i denne forvaltning.

7.7 Understøttelse af pædagogernes kompetencer

I forrige analysedel udledte vi i afsnit 6.2.2 *Pædagogerne er ikke i NUZO*, at en større andel af pædagogerne på Veringaard Skole muligvis ikke har udviklet deres anvendelse af MU i samme grad som lærerne. Et grundlag for dette var, at en del af pædagogerne ikke har de skriftlige kompetencer til at anvende MU's funktioner i samme grad som lærerne. I den forbindelse udledte vi indikatorer på, at MU's skriftlige funktioner har ligget udenfor pædagogernes NUZO, hvorfor de ikke har anvendt MU i samme grad som lærerne. For at fremme, at pædagogerne udvikler deres forvaltning af MU i deres NUZO, og hertil samtidig får synliggjort sin rolle i skoledelen, anser vi, at pædagogerne med fordel kan understøttes af en ledende i

deres skriftlige kompetencer. Denne tolkning kommer af, at det ifølge Vygotskij, ikke er muligt at lære noget, som den lærende i forvejen ikke har en fundamental viden om (Vygotskij, 2004, s. 66, 286-287). I den forbindelse antager vi, at pædagogerne fortrinligt kan have gavn af efteruddannelse i at skriftliggøre sig i MU, hvorved de kan have mulighed for at udvikle deres kompetencer og dermed deres forvaltning af MU. Relevansen af efteruddannelse til pædagogerne anerkender Pædagogen Peter og udtaler hertil:

“(...) i hvert fald i forhold til når man skal ind og lave læreplaner, så man kan få nogle flere redskaber til at skriftliggøre sin undervisning og få det til at give mening i forhold til denne. Også i forhold til at kunne skriftliggøre trivselsdelen, da jeg tror, den er svær” (Bilag 12, s. 57).

Hermed vurderer Peter relevans i, at pædagogerne får efteruddannelse, som kan fremme deres udarbejdelse af læreplaner og skriftliggørelse af trivselsdelen inde på MU, hvoraf vi vurderer, at en sådan efteruddannelse kan forekomme hensigtsmæssig i understøttelsen af pædagogernes forvaltning af MU.

Vi har i første analysedel belyst under afsnit 6.2.2 *Pædagogerne er ikke i NUZO*, at pædagogerne udelukkende har fået tilknyttet én superbruger og lærerne fem. Ud fra dette aspekt har pædagogerne sandsynligvis ikke har haft samme mulighed som lærerne for at få understøttet deres forvaltning af MU i deres NUZO og således opnå deres potentielle udvikling heraf. I den forbindelse vurderer vi det relevant, at der på Veringaard Skole bliver prioriteret at uddanne flere superbrugere tilknyttet pædagogerne. Dette for at pædagogerne således kan understøttes yderligere af superbrugerne inden for deres NUZO, og udviklingen af pædagogernes forvaltning af MU kan fremmes. Ud fra ovenstående udleder vi indikationer på, at pædagogerne i deres arbejde har anderledes forudsætninger for at forvalte MU end lærerne, hvilket vi vil udfolde i følgende afsnit.

7.7.1 Forskellige forudsætninger for forvaltning

Ud fra aspektet at pædagogerne har forskellige forudsætninger for forvaltning af MU end lærerne samt tidligere belyste tendens, at frontarbejderne alle forvalter MU forskelligt, jf. afsnit 6.1.3 *MU forvaltes ikke som forventet*, udleder vi en generel tendens til, at frontarbejderne har forskellige forudsætninger for at forvalte MU. I den forbindelse anser vi relevans i, at

fællesskabet på Veringaard Skole bør om-styres til at tage højde for frontarbejdernes forskellige forudsætninger for deres forvaltning af MU.

Idet frontarbejderne har forskellige forudsætninger for at forvalte MU, anser vi ligeledes, at de med fordel kan understøtte hinanden i deres NUZO. Dette da frontarbejderne på baggrund af deres individuelle forudsætninger rummer forskellig viden om MU, afhængig af hvilke evner de har til at forvalte platformen, hvorefter vi forstår at nogle frontarbejdere er bedre til at håndtere MU's funktioner end andre. I relation til nævnte skriftlige udfordring for pædagogerne kan lærerne i den forbindelse med fordel agere som den ledende og hertil understøtte pædagogerne i denne skriftliggørelse. Således antager vi det væsentlig, at frontarbejderne havde ageret både som ledende og lærende overfor hinanden for bedst muligt at understøtte hinandens forvaltning af MU indenfor deres NUZO, og derved skabe udvikling for denne forvaltning. I forbindelse med understøttelse af frontarbejdernes forvaltning af MU, anser vi det relevant at diskutere, hvorvidt skoleledelsen i fremtiden bør understøtte dem herom.

7.8 Flere forventninger fra ledelsen?

Vi har fremfundet indikationer på, at skoleledelsen med fordel kan understøtte og derved skabe tydelige forventninger til frontarbejdernes forvaltning af MU. Dette ud fra det grundlag, at vi fandt frem til i afsnit 6.8.1 *Skøn vægtes af skoleledelsen*, at skoleledelsen har arbejdet ud fra en ledelsesstil, hvorefter frontarbejderne har fået frihed til at skønne deres forvaltning af MU i en sådan grad, at MU ikke er blevet forvaltet som Aalborg Kommunes Skoleforvaltning havde tiltænkt. Ligeledes har vi påpeget ud fra Lipsky og nærværende speciales problemfelt, at der bør findes en balance mellem at forvalte ud fra politikken og ud fra eget skøn (Lipsky, 2010, s. xviii, 18-19) og jf. afsnit 1.2.2 *Frontarbejderes skøn er nødvendigt*. Hertil vurderer vi, at denne balance ikke er blevet praktiseret, idet skoleledelsen gennem væsentlig metodefrihed har ladet frontarbejderne dominere af deres professionelle skøn, jf. afsnit 6.8.2 *Skøn vægtes af frontarbejderne*. Hermed vurderer vi, at skoleledelsen i højere grad har prioriteret, at frontarbejderne har kunne forvalte ud fra deres professionelle skøn frem for at tage højde for de politiske målsætninger for platformen. For at frontarbejderne i højere grad kan brobygge mellem de politiske målsætninger for politikken og deres eget skøn, anser vi derved relevans i, at skoleledelsen med fordel kan skabe mere struktur og tydelige mål for forvaltningen af MU. I relation til metodefriheden har vi belyst, at frontarbejderne i tråd med denne frihed har vægtet at arbejde videre i deres rutinemæssige vaner med brug af andre didaktiske redskaber end MU, hvorefter forvaltningen af MU er blevet nedprioriteret. Vi har allerede i dette kapitel påpeget

Sommer Skolen, som er et eksempel på en implementering, der er blevet velintegreret på en skole. Derfor ved vi, at en succesfuld implementering af MU er mulig, hvor MU giver mening for praksis. I den forbindelse tolker vi, at den ledelsesstil, som skoleledelsen har udøvet, ikke har skabt den forventede udvikling i praksis. På baggrund heraf vurderer vi, at ledelsen med fordel kan understøtte forvaltningen af MU, i form af at der stilles flere forventninger til frontarbejderne indenfor deres NUZO for at skabe progression for forvaltningen af platformen. I nedenstående afsnit vil vi diskutere, hvorvidt skoleledelsen bør vægte flere forventninger til frontarbejderne kontra metodefrihed i deres forvaltning af MU.

7.8.1 Styring er relevant

I forbindelse til hvorvidt frontarbejderne har fået for meget metodefrihed i deres forvaltning af MU, påpeger superbrugeren Julie, at hvis frontarbejderne får et valg om, at de kan deltage i aktiviteter vedrørende MU, så kommer de ikke, da frontarbejderne vil vægte at forberede sig til deres undervisning (Bilag 14, s. 92). Derfor finder vi det relevant, at frontarbejderne bør skubbes i deres udvikling, således de opnår progression i deres forvaltning af MU. I den forbindelse finder vi Vygotskijs teori om NUZO anvendelig for at skabe progression for frontarbejdernes forvaltning af MU, idet han i højere grad vægter, at den ledende udfordrer den lærende, jf. afsnit 5.5 *Diskussion af Dewey og Vygotskij*. Vygotskij påpeger herom, at den ledende bør understøtte den lærende i sin læreproces (Vygotskij, 2004, s. 66). I den forbindelse antager vi, at frontarbejderne med fordel bør skubbes i deres udvikling af MU i en sådan grad, at det til stadighed ligger indenfor deres NUZO. Dette skub og hermed flere forventninger fra skoleledelsen finder vi nødvendig, for at skabe en progression i frontarbejdernes forvaltning. I relation hertil påpeger Vygotsky ydermere, at oplæring af den lærende er en kunst, hvoraf den ledende skal finde en balance mellem at fordre et læringsmiljø, der inddrager de samfundsmæssige udviklingslove samtidig med, at der tages udgangspunkt i viden som den lærende allerede er fortrolig med (Vygotskij, 2004, s. 66, 270). Dermed tolker vi, at når ledelsen udfordrer frontarbejderne i deres forvaltning af MU, bør der inddrages mål om MU fra politisk side, men på samme tid tage udgangspunkt i den viden og de erfaringer som frontarbejderne allerede har i forhold til platformen.

I forhold til at der stilles flere forventninger fra skoleledelsen påpeger Lipsky, at det er ledelsens opgave at sørge for, at frontarbejdernes arbejde bliver systematiseret samt at sker nytænkning i dette. Herved sikres, at frontarbejderne ikke udelukkende arbejder ud fra egne rutiner og præferencer, hvoraf et vidt skøn for politik kan udvikles (Lipsky, 2010, s. 161-162, 223). I den

forbindelse vurderer vi, at skoleledelsen bør systematisere og prioritere MU yderligere for at fremme, at der i frontarbejdernes arbejde bliver skabt nytænkning. I tråd med de yderligere forventninger fra skoleledelsen har vi påpeget i forrige analysedel i afsnit 6.7.2 *Forældrene kan se mening i MU*, at forældrene på Veringaard Skole ikke har oplevet MU's fulde potentiale, hvilket er en af konsekvenserne ved frontarbejdernes forvaltning af platformen. I relation til vore nævnte potentialer for MU i dette kapitel, er platformen hermed ikke blevet fuldt ud udnyttet af hverken forældre eller frontarbejdere, hvorfor ingen tilknyttet Veringaard Skole har oplevet platformens fulde potentiale. Ud fra denne vurdering udleder vi endvidere en relevans i, at skoleledelsen bør indskrænke frontarbejdernes metodefrihed i større grad end på nuværende tidspunkt. Dette for at systematisere en indsats for frontarbejdernes forvaltning i en retning, så frontarbejderne, forældrene og ledelsen kan opleve MU's fulde potentiale, hvoraf MU muligvis kan tilføre værdi og dermed opleves som meningsfuld i praksis. Imidlertid anser vi endvidere indikationer på, at skoleledelsen bør bevare en del af frontarbejdernes metodefrihed i forvaltningen af MU.

7.8.2 Metodefrihed er relevant

Ud fra teori af Lipsky er vi bevidste om, at ledelsen ikke kan undgå, at frontarbejderne skønner politik som kan forekomme modstridende i forhold til organisationens politik, samt at dette skøn på samme tid kan anses nødvendigt for organisationens opretholdelse (Lipsky, 2010, s. xviii, 18-19). Ud fra Lipsky samt vore viden fra problemfeltet, jf. afsnit 1.2.2 *Frontarbejderes skøn er nødvendigt*, anser vi det hermed ligeledes nødvendigt, at frontarbejdernes skøn er til stede i forvaltningen af MU. I den forbindelse udleder vi relevans i, at skoleledelsen bør have en vis metodefrihed overfor frontarbejderne, således de kan brobygge mellem deres skøn og politikken for MU. I tråd med Dewey bør der ligeledes være plads til, at frontarbejderne på egen hånd kan eksperimentere med deres forvaltning af MU, hvortil at de ikke nødvendigvis har behov for en understøttelse af den ledende, som Vygotskijs teori fordrer. At frontarbejderne har behov for at have metodefrihed til deres skøn og selv skabe egne erfaringer antager vi understøtter frontarbejdernes egne interesser, idet de selv anerkender væsentligheden af, at have et professionelt skøn i forvaltningen. Denne interesse i forvaltningen af MU er endvidere relevant at fremme for, at frontarbejderne kan agere aktører heri. Dette da Dewey i sin teori påpeger, at det er afgørende for den lærende at have interesse for en handling, hvis den lærende skal deltage som aktører heri (Dewey, 2005, s. 143- 144). Opsamlingsvis vurderer vi hermed, at skoleledelsen med fordel kan understøtte frontarbejdernes forvaltning af MU yderligere ved

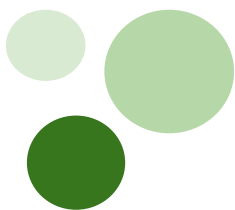
at stille flere forventninger til denne. Dog skal forventningerne fra ledelsen forenes med en vis metodefrihed for frontarbejderne, hvorved vi antager, at denne kombination kan skabe den mest kvalificerede forvaltning af MU, hvori der brobygges mellem de politiske målsætninger for platformen og frontarbejdernes professionelle skøn for samme.

7.9 Opsamling på anden analysedel

I dette kapitel har vi belyst at Veringaard Skole bør prioritere forvaltningen af MU yderligere. Dette da frontarbejderne og skoleledelsen anser platformen som et politisk tiltag, der er kommet for at blive. Derudover er forvaltningen af MU lykkedes i højere grad på Sommer Skolen, hvor MU er blevet prioriteret. En prioritering af MU kan endvidere fordre, en mulighed for at implementering af platformen lykkedes, hvorfor frontarbejdernes modløshed, overfor de mange implementeringer sandsynligvis kan reduceres. I forlængelse af at Veringaard Skole bør prioritere forvaltningen af MU, har vi påpeget, at skolen bør evaluere på MU i fællesskab, og dette gerne i afdelinger. I forbindelse med evalueringen bør denne have fokus på at udfordre frontarbejdernes rutinemæssige vaner, hvortil skoleledelsen derudover bør udforme mål for evalueringen i samarbejde med frontarbejderne. Evalueringen kan endvidere kvalificere MUS-samtalen, og fremme, at frontarbejderne får skabt positive erfaringer vedrørende forvaltningen af MU. Generelt så bør skoleledelsen, superbrugerne og frontarbejderne alle understøtte hinanden i deres forvaltning af MU, hvorved det særligt er relevant at pædagogernes skriftlige kompetencer understøttes. Derudover bør der med fordel uddannes flere superbrugere tilknyttet pædagogerne.

I forbindelse med evaluering i et fællesskab bør skoleledelsen synliggøre sine forventninger til frontarbejdernes forvaltning af MU. Forældrene kan med fordel ligeledes inddrages i evalueringen ved, at Veringaard Skole inviterer dem til at bidrage med deres perspektiv på MU og frontarbejdernes forvaltning heraf. Derudover finder vi det endvidere hensigtsmæssigt, at visionen for MU og platformens værdi præsenteres for forældrene, hvoraf det ligeledes bør tydeliggøres for frontarbejderne. Slutteligt har vi udledt relevans i, at skoleledelsen bør skabe styring for frontarbejdernes forvaltning af MU, men samtidig give dem metodefrihed til at bibeholde et vis professionelt skøn i forvaltningen.

Vore udledte fortolkninger fra de to analysedele har været grundlaget for, at vi har kunne udforme vore didaktiske forvaltningsmodel, som vi vil præsentere i næstkommende kapitel.



Kapitel 8: Didaktisk Forvaltningsmodel

I dette kapitel vil vi præsentere vores Didaktiske Forvaltningsmodel, som vi har udviklet på baggrund af nærværende speciales teoretiske perspektiver og empiriske fund. For at skabe forståelse for modellen vil vi i kapitlet redegøre for modellens grundlag ud fra nærværende speciales udledte empiriske mønstre, teoretiske perspektiver samt modellens tilhørende refleksionsspørgsmål.

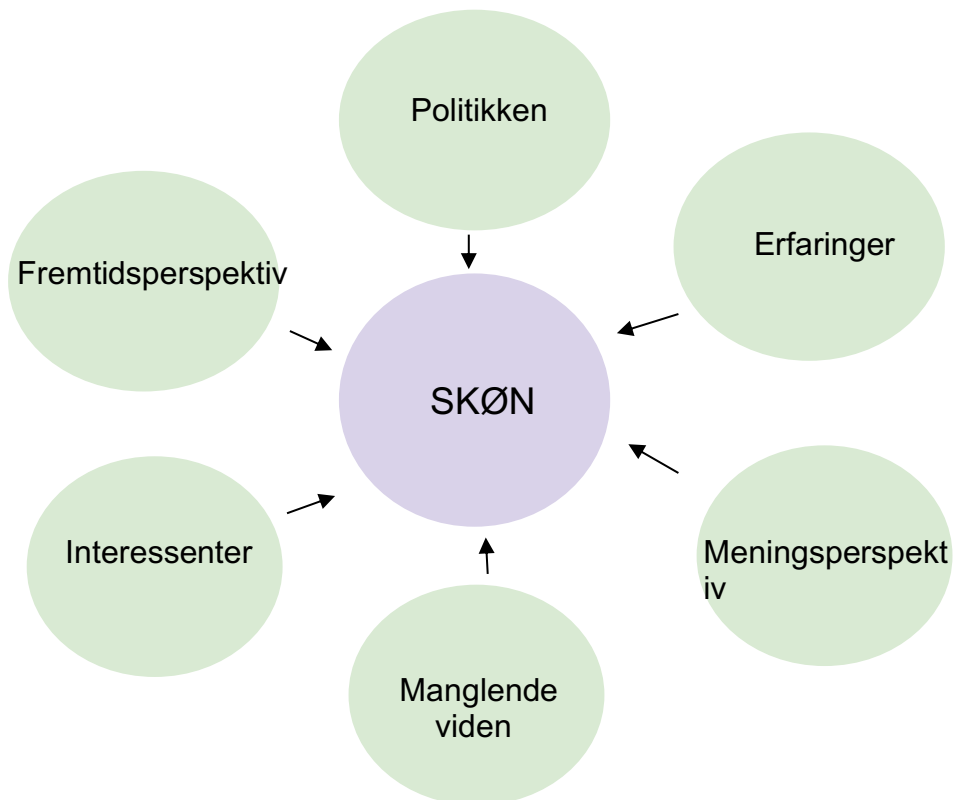
8.1 Refleksioner over modellen

Vores Didaktiske Forvaltningsmodel er en evalueringsmodel, som kan anvendes af Veringaard Skole til udvikling af frontarbejdernes forvaltning af MU samt til udvikling i forvaltningen af andre politiske tiltag. Vi har endvidere tiltænkt modellen som et værktøj, andre kontekster ligeledes kan anvende til at fordre læring og udvikling for frontarbejderes forvaltning af en politik. Modellen kan anvendes både i starten af en implementering for en politik samt løbende i denne proces.

Modellen er udviklet med inspiration fra vores empiriske mønstre, hvorved vi har tilstræbt at imødekomme de udfordringer, som frontarbejderne oplevede i forbindelse med deres forvaltning af MU. Udfordringerne vi primært har inddraget omhandler, at frontarbejderne har manglet viden fra en ledende om, hvorledes de kan forvalte MU ud fra både deres skøn og politiske mål for platformen. Derudover mangler de at skabe mening med MU i deres praksis ud fra refleksioner om de positive erfaringer og udfordringer, de har oplevet med platformen samt manglende viden om platformens politiske visioner. Forældrene samt andre relevante interessenter mangler frontarbejderne endvidere at inddrage yderligere i deres refleksioner over forvaltningen, og herudover mangler de at udvikle hensigtsmæssige erfaringer og tydelige mål knyttet til praksis, som kan kvalificere deres fremtidige forvaltning af MU. At modellen som nævnt kan anvendes til evaluering af politiske tiltag er udsprunget af, at vi i vore empiri fremfandt indikationer på, at der i praksis er mangel på evaluering. I vore empiri fremanalyserede vi endvidere, at fællesskabet har betydning for frontarbejdernes forvaltning, hvorfor vi vurderer det hensigtsmæssigt, at modellen gennemgås i et fællesskab blandt frontarbejderne og andre relevante aktører i organisationen.

Modellen har vi yderligere udviklet med inspiration fra teoretiske perspektiver af Lipsky, Dewey, og Vygotskij, som vi har anvendt i nærværende speciale. Midt elementet “skøn” er udarbejdet med inspiration fra teori af Lipsky, hvor skøn forstås som den professionelle vurdering, der er til grund for frontarbejdernes forvaltning (Lipsky, 2010, s. xvii, 13-17, 19). De seks elementer rundt om dette element, har alle til hensigt at kvalificere frontarbejdernes skøn, således deres indsats for forvaltningen kan udvikles. De forskellige elementer i modellen skal forstås som dynamiske, da disse kan påvirke frontarbejderens skøn, hvilket forklarer pilene mod elementet “skøn”. De seks ydre elementer i modellen kan med fordel tilgås med urets retning ved startpunktet “politikken”, men idet elementerne samtidig er forbundet med hinanden, kan det ligeledes give mening at springe mellem dem alt efter behov. Lipsky afspejles ligeledes i modellens elementer “interessenter,” og “politik”. Dette da Lipsky indikerer, at frontarbejdernes forvaltning af et politisk tiltag udspringer af påvirkning fra interessenter, som involveres i det politiske tiltag, samt at der i organisationen og interessenterne imellem bør forekomme tydelighed for forventningerne og hermed målene til forvaltningen af politikken (Lipsky, 2010, s. xvii, 13-17, 19, 83, 162, 191, 223). Derudover har vi fået inspiration fra Vygotskijs teori om NUZO, hvoraf den ledende kan fremme en progressiv udvikling for den lærende (Vygotskij, 2004, s. 278). Heraf er elementet “manglende viden” og “fremtidsperspektiv” udsprunget af Vygotskijs teori, da den lærende og ledende gennem disse elementer kan få indsigt i, hvorledes den ledende kan bidrage med viden til den lærende, samt skabe en strategi for opnåelsen af deres potentielle udvikling. Ligeledes er “fremtidsperspektivet” inspireret fra Deweys teori vedrørende, at mål bør udvikles i praksis, hvor midlet finder sted (Dewey, 2005, s. 121-122). Således kan der ved dette element skabes handlingsorienterede mål for videre udvikling i forvaltningen af det politiske tiltag. Derudover er modellens element “meningsperspektiv” inspireret af Dewey, da han påpeger væsentligheden af, at den lærende oplever mening med sine handlinger og dermed agerer aktør (Dewey, 2005, s. 143- 144). Heraf finder vi det hensigtsmæssigt, at frontarbejderne og interessenter for forvaltningen oplever mening med det politiske tiltag. Dette ved at der synliggøres positive erfaringer og visioner for tiltaget, således frontarbejderne kan agere aktører i anvendelsen af det. Ligeledes er elementet “erfaringer” inspireret af Dewey, da han påpeger, at den lærende udvikler sig gennem refleksion over egne erfaringer, som kan skabe grobund for udvikling af nye vaner (Dewey, 2005, s. 67-68, 143-144). Heraf vurderer vi relevans i, at frontarbejderne reflekterer over deres erfaringer, således de kan udvikle konklusioner og vaner for nye handlinger. Væsentligheden af sproget i det sociale miljø vægtes

af Vygotskij (Vygotskij, 2004, s. 280-281). I relation hertil bør frontarbejderne i gennemgangen af modellen tage højde for at skabe et fælles sprog. Slutteligt tillægger Dewey ligeledes det sociale miljø betydning for den lærendes udvikling i form af fællesskabet (Dewey, 2005, s. 100- 102). Heraf vurderer vi, at modellen bør gennemgås i et fællesskab blandt frontarbejderne og relevante interessenter. Vores Didaktiske Forvaltningsmodel har vi illustreret herunder:



Figur 3: Didaktisk forvaltningsmodel

Elementerne fra ovenstående didaktiske forvaltningsmodel vil vi kort uddybe nedenfor gennem en præsentation af modellens tilhørende refleksionsspørgsmål.

Politikken: omhandler at der i organisationen skabes en forståelse for den politik, der skal implementeres for dermed at udvikle en fælles forståelse for, hvad skal der forvaltes. Følgende spørgsmål bliver relevante at gennemgå:

- Hvad omhandler politikken?
- Hvilke mål er der for politikken?

Erfaringer: omhandler en synliggørelse af de erfaringer, som frontarbejderne har omhandlende politikken og tidligere politikker, der kan have betydning for, hvorledes den nuværende politik forvaltes. Frontarbejderne får klargjort, hvor de er i forvaltningsprocessen, samt hvor de endnu ikke er nået til. Følgende spørgsmål bliver relevante at gennemgå:

- Hvilke udfordringer opleves der i praksis med politikken/ tidligere politikker?
 - Hvordan kan vi imødekomme disse udfordringer?
- Hvilke positive erfaringer har vi med politikken/tidligere politikker?
- Hvilke potentialer har politikken?

Meningsperspektivet: omhandler en synliggørelse af politikken visioner og værdi i praksis. Dette for at frontarbejderne kan skabe mening med det politiske tiltag i forhold til, hvorfor det er relevant at implementere politikken i praksis. Følgende spørgsmål bliver relevante at gennemgå:

- Hvilken vision er der for politikken fra politisk side?
- Hvilke positive forskningsresultater er der for politikken effekter i praksis?
- Hvordan kan politikken bringe værdi i vores praksis?

Manglende viden: omhandler en synliggørelse af den viden, som organisationen mangler, for at kunne skabe udvikling i deres forvaltning af politikken. For at få viden herom, kan organisationen bede om hjælp fra andre eller tage redskaber i brug. Følgende spørgsmål bliver relevante at gennemgå:

- Hvilken viden mangler vi?
- Hvordan kan vi skaffe den viden?
- Hvilke redskaber skal vi bruge for at skaffe den manglende viden?
- Hvem kan hjælpe med at skaffe den manglende viden?

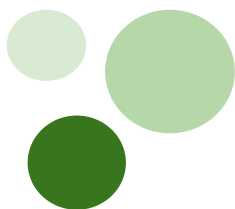
Interessenter: omhandler overvejelser om hvilke interessenter som har påvirkning på forvaltningen, og hvorledes disse kan inddrages, således forvaltningen fremmes bedst muligt. Samtidig rummer elementet refleksion om, hvorledes der kan skabes værdi i praksis for disse interessenter, og hvilke konsekvenser forvaltningen af politik kan have for interessenterne. Følgende spørgsmål bliver relevante at gennemgå:

- Hvem påvirker vores forvaltning?
- Hvordan påvirker vi interessenterne gennem vores forvaltning?
- Hvordan påvirker interessenter politikken?
- Hvordan kan politikken skabe værdi for interessenterne?
- Hvad er interessenternes holdning til politikken?
- Hvordan kan interessenterne være med til at skabe udvikling for forvaltningen af politikken?

Fremtidsperspektiv: omhandler at organisationen bør finde ud af, hvad de skal gøre, for at skabe en hensigtsmæssig progression i forvaltningen af politikken, hvorved politikken kan forvaltes ud fra en brobygning af frontarbejdernes skøn og politiske målsætninger. Her udvikles mål for forvaltningen af det politiske tiltag, samt hvorledes og hvornår disse mål kan tilvejebringes i praksis. Derudover indtænkes et nyt tidspunkt for evaluering, for at evalueringen af tiltaget forekommer løbende. Til næste evaluering kan organisationen med fordel tage afsæt i deres udformede målsætninger, for at opsamle på, hvorvidt de er opnået. Følgende spørgsmål bliver relevante at gennemgå:

- Hvilke ønsker har vi for vores forvaltning af politikken?
- Hvilke mål har vi for vores fremtidige forvaltning?
- Hvordan skal vi opnå vores mål?
- Hvilke redskaber skal vi bruge for at kunne opnå målene?
- Hvem kan hjælpe med at opnå målene?
- Hvem tildeles hvilke opgaver således målene kan opnås?
- Hvornår skal målene være opnået (tidsperspektiv)?
- Hvornår skal vi evaluere igen?

I næstkommende kapitel vil vi diskutere kvaliteten af nærværende speciale ud fra vore overvejelser om metodiske og teoretiske valg.



Kapitel 9: Metodisk og teoretisk diskussion

I dette kapitel vil vi diskutere vore metodiske overvejelser i forhold til nærværende speciales kvalitet ud fra kvalitetskriterierne validitet og analytisk generalisering. Vi vil derudover diskutere, hvorvidt nærværende speciales teoretiske perspektiver har kunne anvendes til at belyse frontarbejdernes forvaltning af politik og skabe udvikling herom.

9.1 Validitet

I forhold til nærværende speciales validitet er vi interesserede i at belyse, hvorvidt vi har besvaret vore problemformulering. I dette afsnit og tilhørende underafsnit vil vi derfor belyse vore refleksioner om, hvorvidt metodiske valg i nærværende speciale har kunne skabe gyldighed.

9.1.1 Metodiske valg interviewguide

At vi udarbejdede en interviewguide til superbrugeren samt valgte at interviewe denne informant, trods superbrugers funktion ikke indgår i vore problemformulering, som de andre informanternes funktioner gør, kan muligvis forekomme forundringsværdigt i forbindelse med besvarelsen af vore problemformulering. Valget af superbrugeren som informant anser vi imidlertid ikke som unødvendigt, idet superbrugeren, som vi tidligere har nævnt, ligeledes kan betegnes som frontarbejder, idet hun er lærer på Veringaard Skole. Således kunne superbrugeren give os relevant information om skolens implementeringsproces for MU samt viden om frontarbejdernes forvaltning af MU ud fra hendes egne erfaringer. Dette medførte, at vi fik skabt forståelse for faktorer i implementeringsprocessen, som kunne have påvirkning på, hvordan frontarbejderne på nuværende tidspunkt forvalter MU, hvilket omfatter undersøgelsesspørgsmål to.

En anden tilføjelse i forhold til vore interviewguide er, at vi efter vore empiriindsamling og behandling af empiri fandt frem til flere generelle temaer fra interviewguiden omhandlende generelle anliggender vedrørende skolen, hvilket er data, som vi ikke har belyst i vore analyse, da dataene ikke var medvirkende til besvarelse af problemformuleringen. De overordnede

udarbejdede temaer har vi dog oplevet som nødvendige for at bevare en fleksibilitet i vore indsamling af empiri. Derudover anser vi, at disse temaer har medført, at vi har erhvervet os en forståelse for, hvilken relation til og syn på Veringaard Skole som informanterne taler ud fra, trods dette blot har været en information, vi har forbeholdt os selv, til at skabe en helhedsforståelse for genstandsfeltet. For at imødekomme en mere relevant udformning af interviewguiden i forhold til besvarelsen af problemformuleringen kunne vi have afholdt et pilotinterview med en anden skole, for således at vi på forhånd kunne opdage, hvilke temaer der forekom mest relevante for besvarelsen af vore problemformulering inden vore endelige empiriindsamling på Veringaard Skole.

9.1.2 Metodiske valg interview

Under udførelsen af de pågældende interviews, blev vi bevidste om, at den ene frontarbejder ligeledes var superbruger for pædagogerne jf. afsnit 4.4.2 *Valg af informanter*. I den forbindelse blev vi under interviewet således nødt til at afvige ekstraordinært fra vore interviewguide, idet denne ikke passede til pædagogens funktion som superbruger, for at vi kunne anskaffe viden om en superbruger som kunne repræsentere implementeringen af MU for pædagogerne. Da vores interviewguide var semistruktureret, havde vi mulighed for at tilpasse interviewet til informanten, men da vi på forhånd ikke havde designet interviewguiden til pædagog-superbrugerens funktion, er der viden omhandlende implementeringsprocessen af MU for pædagogerne, som vi ikke fik indsigt i. Dette blev tydeligt, da vi under interviewet med superbrugeren for lærerne fandt ud af, at denne superbruger havde begrænset viden omhandlende pædagogernes implementeringsproces, da det var pædagog-superbrugeren, som hovedsageligt havde stået for denne. At vi tilfældigvis både fik interviewet en superbruger der var tilknyttet lærerne, og en der var tilknyttet pædagogerne medførte dog, at vi fik viden om implementeringen af MU for begge disse professioner. Dette antager vi har styrket vore indsigt i påvirkningsfaktorer på frontarbejdernes forvaltning af MU, samt hvilke dertilhørende lærings- og udviklingspotentialer forvaltningen kunne rumme, hvorfor den ekstra interviewede superbruger ligeledes har styrket vore besvarelse af problemformuleringen. Imidlertid kunne vi med fordel have udarbejdet superbrugernes interviewguides ens, så vi ville få et ligeligt indblik i superbrugernes rolle og oplevelse både i forhold til implementering af lærerne og pædagogerne. Dog ville vi i tråd med dette ligeledes skulle interviewe endnu en pædagog-uddannet frontarbejder, for således at få et ligeligt indblik i frontarbejdernes forvaltning af MU ud fra både

lærere og pædagoger. Hermed kunne andre variable for udvælgelse af informanter muligvis have været relevant for at vi kunne få yderligere indblik i implementeringen af MU for pædagogerne.

9.1.3 Metodiske valg informanter

I forhold til nærværende speciales validitet er vi kritiske overfor, at vi under vore rekruttering af informanter udelukkende forsøgte at rekruttere informanter på Veringaard Skoles lærerværelse. Dette da størstedelen af pædagogerne på skolen ikke opholder sig på lærerværelset, men i stedet i et personaleum i SFO'en. Dette anser vi kan have medført, at vi alene fik rekrutteret to pædagoger. I vores kapitel om metodiske overvejelser har vi beskrevet, at vi ville forsøge at rekruttere informanter ved at opsøge dem, for således at skabe mulighed for diversitet blandt informanter. Dette blev dog ikke en mulighed blandt pædagogerne, da størstedelen ikke opholdte sig på lærerværelser, hvorfor vi kun stødte på to pædagoger. Derudover kan vores ankomst på lærerværelset have signaleret overfor personalet, at vi vægtede lærerne som informanter frem for pædagogerne, hvilket ikke var tilfældet. Vi kunne derfor have taget højde for både at rekruttere informanter på lærerværelset samt i pædagogernes personaleum for således at skabe diversitet blandt pædagog-personalet vi rekrutterede. I forbindelse med vore valg af informanter har vi været bevidste om, at superbrugeren, som ligeledes var lærer, kunne repræsentere frontarbejderne, hvorfor at vi i vores undersøgelse har flere informanter med en profession som lærer frem for en profession som pædagog. Dette anser vi have den konsekvens, at frontarbejdernes forvaltning af MU er overrepræsenteret af lærerne, da der er flere lærere end pædagoger som kan udtale sig herom. At lærerne bliver overrepræsenteret kan anses som et etisk dilemma, da lærernes besvarelser kan tolkes som værende blevet prioriteret frem for pædagogernes. Dette har vi imidlertid forsøgt at imødekomme ved, at vi i vore behandling af empiri tilstræbte at tage højde for både pædagogernes og lærernes udtalelser ligeligt, hvorfor vi ud fra dette grundlag ligeledes har fravalgt at interviewe endnu en pædagog.

Ud fra nævnte metodiske overvejelser vurderer vi således nærværende speciale som valid, idet vi antager at vore metodiske valg har bidraget til, at vi har kunne svare på vore problemformulering og hermed, hvad vi har haft til hensigt at finde svar på. Hvis vi havde taget andre valg, havde undersøgelsens konklusioner muligvis været anderledes, hvilket vi i tråd med vore erkendelsesinteresse vurderer ikke ville føre til yderligere sand viden, men derimod blot anderledes fortolkninger.

I det næstkommende afsnit vil vi yderligere vurdere specialets kvalitet ud fra analytisk generalisering, da analytisk generalisering findes relevant inden for casestudier jf. afsnit 4.1.4 *Generalisering*.

9.2 Analytisk generalisering

I forhold til hvorvidt vores resultater i nærværende speciale kan generaliseres til en lignende kontekst ud fra begrebet analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009), vurderer vi, at resultaterne ikke kan generaliseres i statistisk forstand til samtlige folkeskoler i Danmark. Dette grundet at der, som vi tidligere har nævnt, er forskelle i hvilken læringsplatform der er valgt, samt hvilken implementeringsproces landets kommuner har benyttet sig af, jf. afsnit 4.3.1 *Baggrundsviden for casen*. Dermed anser vi, at de resultater som vi har fortolket os frem til omhandlende frontarbejdernes forvaltning af MU samt tilhørende lærings- og udviklingspotentialer, ikke nødvendigvis kan genkendes eller forekomme relevante i andre kommuner, som har valgt en anden platform og/eller en anden strategi for implementering af denne. Disse resultater fra specialets case anser vi dog muligvis forekomme genkendelige og relevante for skoler i Aalborg Kommune, samt for skoler i de kommuner, der har valgt en lignende strategi og læringsplatform som Veringaard Skole. Til gengæld har folkeskolerne i landet en række grundlæggende fællestræk i forhold til, at de er underlagt samme lovgivning og styring samt en personalesammensætning, der primært beror på lærere og pædagoger med en tilhørende skoleledelse og en modtagergruppe, som består af elever og forældre. Derfor antager vi, at flere af de overordnede processer, opfattelser og problemstillinger vi i dette speciale har belyst, sandsynligvis vil kunne genkendes i mere eller mindre grad på andre folkeskoler. Vi argumenterer dermed for, at vore resultater omfattende den Didaktiske Forvaltningsmodel, som er en mere generel model for forvaltning af politiske tiltag, således kan forekomme brugbar for andre folkeskoler i landet. Da vore forvaltningsmodel beror på vore resultater inden for generel forvaltning af offentlig politik og et tilhørende fokus på brugernes og ledelsens påvirkning på frontarbejdernes forvaltning, anser vi ligeledes, at dele af disse resultater muligvis kan genkendes og opleves relevante for andre offentlige organisationer. Dette i forhold til offentlige organisationer der har borgerne som brugere af deres ydelser, og som skal forvalte en top-down styret politik, men som vil have fokus på, hvordan denne politik forvaltes i det sidste led i en implementeringsproces.

Således kan nærværende speciales resultater være anvendelig i andre kontekster. Hvorvidt specialets teoretiske perspektiver har forekommet anvendelig til at belyse frontarbejdernes forvaltning af politik og skabe udvikling herom, vil vi endvidere belyse i nedenstående afsnit.

9.3 Teori og frontarbejdernes forvaltning

I forhold til hvorledes vi gennem vores teoretiske perspektiver har kunne belyse frontarbejdernes forvaltning af politik og udvikling hertil, anser vi, at alle vore teoretiske perspektiver på hver deres måde har bidraget til dette. Teorien af Lipsky har vi anvendt til at få en generel forståelse for, at frontarbejderne kan forvalte politik og hermed MU anderledes end politisk intenderet ud fra deres professionelle skøn, som kan påvirkes af blandt andet skoleledelsen og skolens tilknyttede forældre. I den forbindelse er vi blevet opmærksomme på at disse aktører kan have hver deres forståelse samt ønsker for frontarbejdernes forvaltning af MU. Både teori af Vygotskij og Dewey har medført at vi undervejs har kunne få en læringsmæssig forståelse for frontarbejdernes bevæggrunde for deres forvaltning af MU og tilhørende forudsætninger for dette, hvortil disse teorier samt Lipskys teori ligeledes har bidraget til, at vi har kunne fremfinde lærings- og udviklingspotentialer for frontarbejdernes forvaltning af MU, og deraf udvikle vores Didaktiske Forvaltningsmodel.

Under vore behandling af empiri har vi i tråd med ovenstående imidlertid fremfundet begrænsninger ved vore valgte teorier. I forhold til teori af Lipsky fandt vi frem til, at mønstre fra vore empiri indikerede, at frontarbejderne ikke følte hverken et pres fra skoleledelsen eller forældrene i deres forvaltning af MU, hvilket i den sammenhæng kan modsige Lipskys teori. Dette idet Lipsky påpeger, at frontarbejderen samt ledelsen og borgerne ofte har forskellig rettede ønsker for forvaltningen af et politisk tiltag, hvilket kan skabe et pres for frontarbejderen (Lipsky, 2010, s. 8-9, 12, 16-17, 60, 82). Ud fra vores empiri forstår vi hermed, at frontarbejderen til stadighed er påvirket af skoleledelsen samt forældrenes forventninger til forvaltningen af et politisk tiltag, men ikke nødvendigvis ud fra et oplevet pres fra disse interessenter. Således anser vi i tråd med, hvad vi tidligere har belyst ud fra Nielsen, at der kan være et behov for fornyelse af frontarbejderbegrebet (Nielsen, 2007, 159-161). Dette forstået ud fra, at vi til stadighed er bevidste om, at der kan være kontekstuelle forskelle i vore undersøgelse og Lipskys. Dette grundet at det amerikanske system er anderledes end det danske, hvorfor det kan have en betydning for afvigelsen i vore resultater jf. afsnit 5.1.1 *Valg af Lipsky*. I relation til dette anser vi at denne del af Lipskys teori have nogle begrænsninger, som vi mener, man som forsker bør være opmærksom på, hvis teorien anvendes i en lignende kontekst som i nærværende speciale.

I forhold til teori af Dewey har vi forholdt os kritiske til, hans vægtning af, at der i fællesskaber bør være lige muligheder for at give og modtage, for at fællesskabet kan danne fælles værdier og fremme læring for det enkelte individ (Dewey, 2005, s. 100- 102). I den sammenhæng har vi undladt at belyse vore empiri ud fra dette aspekt af Deweys teori, idet vi i vore empiri kan udlede, at frontarbejderne forvalter MU forskelligt afhængig af deres forudsætninger for denne forvaltning. I den forbindelse vurderer vi, at frontarbejderne i kraft af deres forskelligheder ikke rummer de samme muligheder for at kunne give og modtage i et fællesskab, men at der i fællesskabet bør tages højde for frontarbejdernes forskellige udviklingspotentialer, således de kan støtte hinanden i deres læreproces.

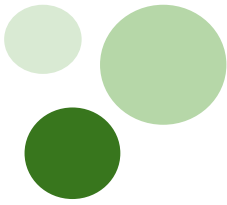
I forhold til Vygotskij teoris begrænsninger har vi fundet det nødvendigt at omtolke hans teori om NUZO til at omfatte, at den lærende ligeledes kan agere den ledende i forbindelse med udvikling af frontarbejdernes forvaltning af MU. Heraf har vi anvendt Vygotskijs teori, til at belyse, at skoleledelsen og superbrugeren primært kan agere den ledende overfor frontarbejderne, som i dette tilfælde vil være de lærende. At superbrugeren og skoleledelsen kan have den ledende rolle i denne proces skyldes, at de hver især har en viden om, hvorledes frontarbejdernes forvaltning af MU bedst muligt kan fremmes, hvilken er en viden, som frontarbejderne ikke har. Dog har frontarbejderne ligeledes en viden, som superbrugeren og skoleledelsen bør tage udgangspunkt i, når de leder læreprocesser vedrørende MU, hvorfor frontarbejderen ligeledes kan agere den ledende over for skolelederen og superbrugeren. Således har vi tolket Vygotskijs, teori anderledes end hans oprindelige teori, idet den lærende i nærværende speciale ligeledes kan agere den ledende og omvendt, hvoraf vi forstår Vygotskijs oprindelige teori bero på et skel mellem den ledende og lærende i form af en voksen og et barn.

Under afsnit 5.5. *Diskussion af Dewey og Vygotskij*, belyste vi at vi har tilsigtet af vore to læringsteorier supplerede hinanden i forhold til vores udvikling af læringspotentialer i nærværende speciales case. Ud fra vore behandling af empirien har vi hertil oplevet, at teorierne netop har kunne supplere hinanden på en hensigtsmæssig måde. Dette da vi i vore empiri udledte, at frontarbejderne i deres forvaltning af MU ikke nødvendigvis har behov for konstant understøttelse fra en ledende, men at de i stedet ligeledes har behov for metodefrihed, således de kan forvalte ud fra en brobygning mellem deres professionelle skøn og politikken. Derudover fandt vi ligeledes frem til, at frontarbejderne med fordel kan understøttes af en ledende, og dette for at fremme yderligere progression i forvaltningen af MU, da der i denne forvaltning ikke er

sket den tilsigtede udvikling som ønsket af Aalborg Kommunes Skoleforvaltning. Hermed har teorierne fra Dewey og Vygotskij suppleret hinanden, da vi som tidligere nævnt har belyst, at Vygotskij har et større fokus end Dewey på, at den ledende bør understøtte den lærendes læreprocesser. Dewey vægter i stedet, at den lærende kan eksperimentere selvstændigt, hvilket vi anser kan relateres til frontarbejdernes metodefrihed, jf. afsnit 5.5 *Diskussion af Dewey og Vygotskij*.

Ud fra nævnte både metodiske og teoretiske overvejelser har vi således vurderet nærværende speciales kvalitet og teoretiske perspektiver, hvoraf af specialet vurderes som validt og de teoretiske perspektiver som anvendelige.

I næstkommende kapitel vil vi konkludere på vore resultater i nærværende speciale i forhold til vore besvarelse af specialets problemformulering.



Kapitel 10: Konklusion

*Dette kapitel indeholder en konklusion og opsamling på vore resultater fra nærværende speciale som er medvirkende til besvarelsen af vores problemformulering: **Hvorledes forstår frontarbejderne, skoleledelsen og forældrene i folkeskolen frontarbejdernes forvaltning af et politisk tiltag, og hvordan kan denne viden være medvirkende til at udvikle frontarbejdernes forvaltning af dette politiske tiltag?***

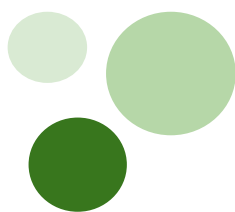
Ud fra vore arbejde med nærværende speciale er vi kommet frem til, at frontarbejderne på Veringaard Skole forstår, at en forvaltning af MU med alle platformens funktioner ikke vil skabe værdi for deres praksis, idet de oplever platformen forekomme teknisk besværlig og undværlig i forhold til deres tidligere praksis. Derudover oplever de, at forældrene ikke anvender MU, og at platformen ikke kan fremme forældresamarbejdet samt elevernes læring. Denne manglende meningsfuldhed for anvendelsen af MU har medført, at frontarbejderne har en modløshed overfor forvaltningen af MU og forvalter platformen med et vidt skøn og primært på første niveau i Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsmodel. Dermed lever frontarbejdernes forvaltning ikke op til kommunens forventninger for denne, da skolen burde forvalte MU på niveau fire. Skolelederen oplever ligeledes, at MU er en platform, der ikke kan skabe yderligere værdi for Veringaard Skole, hvilket er medskabende for, at han ikke tillægger det værdi at prioritere en forvaltning af MU på skolen. Dette kan være til grund for, at skolelederen har afgivet væsentlig metodefrihed til frontarbejderne i deres forvaltning af platformen. Forældrene forstår, at forvaltningen af MU kan skabe værdi i praksis og for skole-hjem-samarbejdet, hvis platformen bliver anvendt yderligere end på nuværende tidspunkt. Dette da platformen hermed kan fremme, at forældrene kan understøtte deres børns læring. Hertil har frontarbejderne fejlførtolket forældrenes forståelse af værdien for MU's forvaltning, da de havde en forståelse af, at forældrene ikke tillagde MU væsentlig værdi.

I forhold til hvorledes at frontarbejdernes forvaltning af MU kan udvikles, har vi belyst, at det er væsentligt at Veringaard Skole bør prioritere forvaltningen af MU yderligere. Dette da frontarbejderne og skoleledelsen imidlertid anser, at platformen er kommet for at blive, og idet forvaltningen af MU kan lykkes i højere grad som på den belyste Sommer Skole. En

prioritering af MU kan endvidere fordrer, at frontarbejdernes modløshed, overfor forvaltningen af MU sandsynligvis kan reduceres. Veringaard Skole bør derudover evaluere på MU i fællesskab, og dette gerne i afdelinger. Dette skyldes, at MU bliver forvaltet forskelligt i indskolingen end på mellemtrinnet og i udskolingen, samt ud fra det grundlag at fællesskabet har betydning for frontarbejdernes forvaltning af MU, idet de påvirker hinanden indbyrdes herom. I evalueringen bør der være et fokus på at udfordre frontarbejdernes rutinemæssige vaner, hvortil skoleledelsen derudover bør udforme mål for evalueringen i samarbejde med frontarbejderne. Dette for at målene bliver meningsfulde for frontarbejderne, samt at de kan reflektere og eksperimentere med deres erfaringer og vaner og herudfra skabe udvikling for deres forvaltning. Evalueringen kan endvidere kvalificere MUS-samtalen, og fremme, at frontarbejderne får skabt positive erfaringer vedrørende forvaltningen af MU, som de netop belyser at have brug for. Generelt så bør skoleledelsen, superbrugerne og frontarbejderne alle understøtte hinanden i deres forvaltning af MU i deres NUZO, hvorved det særligt er relevant at støtte pædagogerne i deres skriftlige kompetencer, da flere pædagoger har udfordringer med MU's skriftlige element. Derudover bør der med fordel uddannes flere superbrugere tilknyttet pædagogerne, da pædagogerne således kan få samme mulighed for at blive understøttet i deres NUZO i forvaltning af MU som lærerne. I forbindelse med evaluering i et fællesskab bør skoleledelsen synliggøre sine forventninger til frontarbejdernes forvaltning af MU, da denne synlighed kan mindske frontarbejdernes dominerende skøn i forvaltningen af MU. Forældrene kan med fordel ligeledes inddrages i evalueringen ved, at skolen inviterer dem til at bidrage med deres perspektiv på MU, og frontarbejdernes forvaltning heraf. Dette er relevant, da frontarbejderne og forældrene påvirker hinanden gensidigt i anvendelsen af MU. Derudover finder vi det hensigtsmæssigt, at visionen for MU og platformens værdi præsenteres for forældrene, hvoraf det ligeledes bør gøres tydelig for frontarbejderne, således at de alle kan skabe mening i anvendelsen af MU. Slutteligt har vi udledt relevans i, at skoleledelsen bør skabe styring for frontarbejdernes forvaltning af MU, men samtidig give dem metodefrihed til at bibeholde et vis professionelt skøn i forvaltningen.

Ud fra vore empiri og teoretiske perspektiver har vi derudover udviklet vore Didaktiske Forvaltningsmodel som har til hensigt at kvalificere frontarbejdernes forvaltning af MU og andre politiske tiltag. Modellen beror på, at frontarbejderne får reflekteret over, hvordan de kan kvalificere deres forvaltning af en politik og udforme hensigtsmæssige mål for denne, som de efterfølgende gennem modellen løbende kan evaluere på. Vore nævnte lærings- og udviklingspotentialer samt Didaktiske Forvaltningsmodel har opsamlingsvis et fokus på, at

frontarbejderne på Veringaard Skole kan brobygge mellem deres professionelle skøn i deres forvaltning af MU, eller et andet politisk tiltag, og politiske instansers målsætninger hertil.



11:Referenceliste

- Aalborg Kommunes Skoleforvaltning (u.å.). *Implementering af MinUddannelse*. Lokaliseret d. 27. maj 2019 på: <https://www.nogetathavedeti.dk/implementeringsstrategi-minudd>
- Agger, A., & Poulsen, B. (2018). Forvaltere i frontlinjen – om kunsten at mestre modsætningsfyldte krav og konflikter. *Politica*, 50. (3.), 2018, 308-325.
- Aukrust, V. G. (1998). Om Bruners forfatterskab- rekonstruktion af en konstruktivist. I: Bruner, J. *Uddannelseskulturen*. København: Nordisk forlag.
- Berger, N. P. (2015). *Adhd som socialt og kulturelt fænomen - en analyse af, hvordan diagnosticerede dømte voksne og frontmedarbejdere med relation til kriminalforsorgen tilskriver ADHD-diagnosen betydning*. Aalborg Ø: Aalborg Universitetsforlag. Lokaliseret d. 25. maj 2019 på: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/217472480/Nichlas_Permin_Berger_EPUB.pdf
- Beskæftigelsesministeriet. (2013). *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. Lokaliseret d. 27. maj 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/409>
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, H. F., & Lemvigh, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA). Lokaliseret d. 25. maj 2019 på: <https://pure.vive.dk/ws/files/2041090/11019-erfaringer-den-nye-folkeskole.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box - raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment The Ghiswick Centre.
- Boolsen, M. W. (2015). *Grounded Theory I: (2. udg.)*. Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 241-264). København: Hans Reitzels Forlag.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., & Brown, S. (2002). *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta Analysis*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- Bregengaard, P. (2000). *Skolepolitik*. Kolding: Kroghs Forlag A/S og Jørn Thomsen Offset A/S.
- Brehm, J., & Gates, S. (1997) *Working, shirking, and sabotage - Bureaucratic response to a democratic public*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brinkmann, S. (2015). *Etik i en kvalitativ verden. I: (2. udg.)*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-479). København K: Hans Reitzels Forlag.

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver - en introduktion. I: (2. udg.). Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 13-20). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I: (2. udg.). Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 521-531). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Brodkin, E. Z. (2008). Accountability in Street-Level Organisations. *Intl Journal of Public Administration*. (31.), 317–336. Lokaliseret d. 25. maj 2019 på: https://www.researchgate.net/profile/Evelyn_Brodkin/publication/247531132_Accountability_in_Street-Level_Organizations/links/54ef88e60cf2432ba656e5cc/Accountability-in-Street-Level-Organizations.pdf
- Brodkin, E. Z., & Marston, G. (2013). *Work and the welfare state - Street-level organizations and workfare politics*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High Access and Low Use of Technologies in High School Classrooms: Explaining and Apparent Paradox. *American Educational Research Journal*, 38. (4.), 813-834.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus N: Klim.
- Dirckinck-Holmfeld, L., & Ræbild, L. (2017). *Delrapport 2: Fremtidsværksted, brugerindflydelse og ejerskab – om at understøtte det pædagogiske personales ejerskab og fagligt pædagogiske lederskab i brug af læringsplatforme*. Lokaliseret d. 27. maj 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/modul/delrapport-2-fremtidsværksted-brugerindflydelse-og-ejerskab-i-brug-af-læringsplatforme>
- DLF. (2015). *Professionsidealet for danmarks lærerforening*. Danmarks lærerforening. Lokaliseret d. 25. maj 2019 på: <https://www.dlf.org/media/8048899/professionsidealet.pdf>
- EVA. (2016). *Implementering af digitale læringsplatforme - De første erfaringer*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 11. marts på: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Implementering%20af%20digitale%20læringsplatforme.pdf>
- EVA. (2015a). *Undersøgelse af lærer og forældres forståelse af forenklede Fælles Mål*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 31. maj 2019 på: <https://www.eva.dk/grundskole/undersogelse-laereres-foraeldres-forstaaelse-forenklede-faelles-maal>
- EVA. (2015b) *Ledelse tæt på undervisning og læring - Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 12 marts på: <https://www.eva.dk/grundskole/ledelse-taet-paa-undervisning-laering>
- EVA. (2012). *Fælles Mål i folkeskolen -En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 11. marts på: <https://www.eva.dk/grundskole/undersogelse-laereres-foraeldres-forstaaelse-forenklede-faelles-maal>

- EVA. (2006) *Skoleledelse i folkeskolen*. Lokaliseret d. 11. marts på:
https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Skoleledelse_i_folkeskolen2006.pdf
- Fagbladet Folkeskolen., Ugebrevet A4., & Scharling Research. (2006) *Læreropplevelser af elever og deres forældre*. Lokaliseret den 22 februar 2019 på:
<https://docplayer.dk/18540566-Laereropplevelser-af-elever-og-deres-foraeldre.html>
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: (2.udg.). Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. (s. 497-520). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Frandsen, M. S. (2018). Sociale læreprocesser – John Dweys pragmatisme som udgangspunkt for aktionsforskning. I: Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., Andersen, J., & Perry, K. A. (red.) *Den ufærdige fremtid - Aktionsforskningens potentialer og udfordringer* (s. 69-99). Aalborg Universitetsforlag. Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser. Lokaliseret d. 27 maj 2019 på:
https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Ortiz_Aragon/publication/326235168_The_500_hats_of_the_Action_researcher/links/5b3fe089aca2728a0d5d3a94/The-500-hats-of-the-Action-researcher.pdf
- Gadamer, H-G. (2007). *Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. (2. udg.). Århus: Academica.
- Goodsell, C. T. (1985). *The Case for Bureaucracy: A Public Administration Polemic*. Chatham, NJ: Chatham House Publishing.
- Gunningham, N., Thornton, D., & Kagan, R. A. (2005). Motivating Management - Corporate Compliance in Environmental Protection. *Law and Policy*, 27. (2.), 289- 316.
- Gynther, G. (2017). *Delrapport 3: Designviden og designeksperimenter som afsæt for brugerinddragende implementering af læringsplatforme i skolen*. Lokaliseret den 3. maj 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/modul/delrapport-3-designviden-og-eksperimenter-som-afsæt-brugerinddragende-implementering-af>
- Hansen, J. J., Qvortrup, A., & Nortvig, AM. (2017). Delrapport 4: Læringsplatformene i pædagogisk og didaktisk praksis: Potentialer og barrierer. Lokaliseret d. 27 maj på: <https://arkiv.emu.dk/modul/delrapport-4-læringsplatformene-i-pædagogisk-og-didaktisk-praksis-potentialer-og-barrierer>
- Hasenfeld, Y. (1984). The Nature of Human Services Organizations. I: Hasenfeld, Y. (Red.), *Human Services as Complex Organizations*, (s. 3-23). Newbury Park, CA: Sage.
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I: Qvortrup, A., & Wiberg, M. (Red.), *Læringsteori & Didaktik*. (s. 144-170). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Haugaard, A. (2013) Forældre er de nye lærere. *Asterisk*. (66.), 14. Lokaliseret d. 22. februar 2019 på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/66/Asterisk_66_s14.pdf
- Hedegaard, M. (2004). Dansk forord. I: Lindquist, G. *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår* (s. xi-xiii). Århus N: Klim

- Hutter, B. (1997). *Compliance. Regulation and Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Højberg (2014) Hermeneutik. I: (3. udg.). Fuglsang, L., Bitsch, P. O., & Rasborg, K. *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 289-323), Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. (3. udg.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Krassel, K. F., Nørgaard, E., Jakobsen, S. T., Flarup, L. H., Munch, L., Møller-Hastrup, T., Hykkelbjerg, M. N., & Nygaard, H. (2017). *En længere og mere varieret skoledag - implementerings og effektundersøgelse*. Det Nationale Forsknings og Analysecenter for Velfærd (KORA). Lokaliseret d. 18. februar 2019 på: https://pure.vive.dk/ws/files/2038798/11013_en-laengere-og-mere-varieret-skoledag_implementerings-og-effektundersogelse.pdf
- Jensen, V. M., & Nielsen, C. P. (2018). *Viden om Folkeskolereformen - Opsamling af resultater fra følgeforskningsprogrammet 2015-2018*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE). Lokaliseret d. 27. maj 2019 på: https://pure.vive.dk/ws/files/2231292/301281_Viden_om_Folkeskolereformen.pdf
- Jensen, V. M., Kjer, M. G., & Skov, P. R. (2017). *Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år – En kortlægning*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE). Lokaliseret d. 27. maj 2019 på: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/skoleledernes-oplevelser-af-skolen-i-folkeskolereformens-tredje-aar-6835/>
- Juni, M. (2016). Lærerens dømmekraft er under pres. *Asterisk*, 88. Lokaliseret d. 26 april 2019 på: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/88/Asterisk88-s14-16.pdf?fbclid=IwAR1JKt90rLlrlatjNKRcz3fuSqXyVAALCy7CXDwR7pK0JXfRHqeuGaIXo>
- Jørgensen, H. T., & Troelsen, J. (2017). Implementeringen af motion og bevægelse i skolen - et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2. (2.), 84-105. Lokaliseret d. 18. februar 2019 på: <https://tidsskrift.dk/SLP/article/download/27711/pdf>
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2012) *At skabe en professionel - Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Keiser, L. R., & Soss, J. (1998). With good cause - Bureaucratic discretion and the politics of child support enforcement. *American Journal of Political Science*. (42.), 1133–56.
- Kjær, G.M & Rosdahl, A. (2016). *Ledelse af forandringer i folkeskolen*. Lokaliseret d. 17. februar 2019 på: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Ledelse%20af%20forandringer%20i%20folkeskolen.pdf>
- KL. (2016). *Brugerportalsinitiativet. Kravspecifikation til læringsplatform*. Kommunernes

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindquist, G. (2004). *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Århus N: Klim
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lochner, B., Conrad, R., & Graham, E. (2015). *Secondary Teachers' Concerns in Adopting Learning Management Systems: A U.S. Perspective*. Lokaliseret d. 15. februar 2019: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-015-0892-4>
- Lund, J. H. (2012) *Nye styringsformer i Folkeskolen - en videnssociologisk og fænomenologisk baseret undersøgelse af læreres meningsdannelse af elevplanen i et suborganisatorisk perspektiv*. Ph.d. afhandling. Århus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Lokaliseret d. 25. maj 2019 på: [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/nye-styringsformer-i-folkeskolen\(e718a96a-9c7a-40fd-8fcb-28503467150d\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/nye-styringsformer-i-folkeskolen(e718a96a-9c7a-40fd-8fcb-28503467150d).html)
- May, P. J., & Winter, S. (2007). Politicians, Managers, and Street-Level Bureaucrats - Influences on Policy Implementation. *JPART*. (19.), 453–476. Lokaliseret d. 25 maj 2019 på: <https://pdfs.semanticscholar.org/b289/83fe2771b5a1dcfd5b543eb06723e83ce223.pdf>
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2000). State agent or citizen agent - Two narratives of discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10. (2.), 329–358.
- Meyers, M. K., Glaser, B., & MacDonald, K. (1998). On the front lines of welfare delivery - Are workers implementing policy reforms? *Journal of Policy Analysis and Management*. (17.), 1–22.
- Nielsen, V. L. (2007) Indbydelse til dans omkring markarbejderadfærdsbegrebet. I: Nielsen, V. L., & Ploug, N. (red.) *Når politik bliver til virkelighed - Festskrift til professor Søren Winter*. (s.149-170). København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI).
- Nielsen, V. L. (2006). Are Street-Level Bureaucrats Compelled or Enticed to Cope? *Public Administration*, 84. (4). 861-889.
- Nordin, L. (2015). Sundhedsfremme og sundhedsundervisning i folkeskolen - fra politik til praksis. I: Albers, B., Høgh, H., & Månsson, H. (Red.), *Implementering - fra viden til praksis på børne- og ungeområdet* (s. 156-164). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rambøll. (2018). *Indsatsen for IT i folkeskolen - evaluering*. Lokaliseret d. 19. februar på:

<https://www.emu.dk/sites/default/files/Evaluering%20af%20indsatsen%20for%20it%20i%20folkeskolen.pdf>

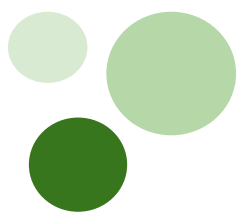
- Socialdemokraterne., Radikale Venstre., Socialistisk Folkeparti., Venstre & Dansk Folkeparti. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret den 25. maj 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler>
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi - Et overblik*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Tamborg, A. L., Kiær, K., & Misfeldt, M. (2017). *Delrapport 5: Teknologianvendelse og interaktioner med eksisterende praksisser*. Lokaliseret d. 27. maj 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/modul/delrapport-5-teknologianvendelse-og-interaktioner-med-eksisterende-praksisser>
- Tamborg, A. L., Bjerre, A., Albrechtsen, T., Andreasen, L. B., & Misfeldt, M. (2017). *Delrapport 1: International forskningslitteratur om anvendelsen af digitale læringsplatforme – et systematisk review*. Lokaliseret d. 27. maj 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/modul/delrapport-1-international-forskningslitteratur-om-anvendelsen-af-digitale-læringsplatforme>
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. København K: Akademisk Forlag.
- Torfig, J. (2004). *Det stille sporskifte i velfærdsstaten - en diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*. Aarhus N: Magtudredningen & Aarhus Universitetsforlag
- Torfig, J., Sørensen, E., & Aagaard, P. (2014). *Samarbejdsdrevet innovation i praksis - en introduktion*, I. Aagaard, P., Sørensen, E., & Torfig, J. *Samarbejdsdreven innovation i praksis*. København K: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- UVM. (2018). *Lempelse af bindinger i regelsættet om Fælles Mål*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 25. maj 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/lempelse-af-faelles-maal/lempelse-af-bindinger-i-regelsaettet-om-faelles-maal>
- UVM, FM, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold & ØIM. (2014). *Aftale om konkretisering af det fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen*. Undervisningsministeriet, Finansministeriet, Kommunernes Landsforening, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold samt Økonomi- og Indenrigsministeriet. Lokaliseret d. 21. februar 2019 på: [Aftaletekst om Brugerportalinitiativet \(pdf\)](#)
- Kjer, M. G., & Jensen, V. M. (2018). *Skoleledernes oplevelse af styring, handlefrihed og pædagogisk ledelse i folkeskolereformens tredje år*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE). Lokaliseret d. 25. maj 2019 på:

<https://www.vive.dk/da/udgivelser/skoleledernes-oplevelse-af-styring-handlefrihed-og-paedagogisk-ledelse-i-folkeskolereformens-tredje-aar-6872/>

- Vygotskij, L. S. (2004). Biologiske og sociale faktorer i oplæringen. I: Lindquist, G. (2004). *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår* (s. 23-33). Århus N: Klim
- Vygotskij, L. S. (2004). Instinkterne som objekt, mekanisme og middel for oplæringen. I: Lindquist, G. (2004). *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår* (s. 36-67). Århus N: Klim
- Vygotskij, L. S. (2004). Læringen. I: Lindquist, G. (2004). *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår* (s. 267-285). Århus N: Klim
- Vygotsky, L. S. (1971). *Lev Semenovich Vygotsky - Tænkning og sprog*. København K: Hans Reitzels Forlag
- Wick, P. (2015) Skolen - mellem forandring og forankring. I: Albers, B., Høgh, H., & Månsson, H. (Red.), *Implementering - fra viden til praksis på børne- og ungeområdet* (s. 156-164). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Winter, S. (2017). *Gør skoleledelse en forskel? Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (VIVE). Lokaliseret d. 12 marts på: <https://www.sfi.dk/publikationer/goer-skoleledelse-en-forskel-12867/>
- Winter, S., & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik*. Århus: Academica.
- Winter, S. (2007). *Implementering og effektivitet - Offentlig forvaltning i Danmark*. Århus: Academica
- Winter, S., C. (2002). *Explaining street-level bureaucratic behavior in social and regulatory policies*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI). Lokaliseret d. 27 maj 2019 på: https://www.researchgate.net/publication/252437727_Explaining_Street-Level_Bureaucratic_Behavior_in_Social_and_Regulatory_Policy
- Yin, R. K. (2014) *Case Study Research – Design and Methods* (5. udg.) London: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods* (4. udg.). London: SAGE Publications.

12: Bilagsliste

Bilag 1: Mail fra superbrugeren	2
Bilag 2: Mail til forældre	3
Bilag 3: Samarbejdsaftale	4
Bilag 4: Informationsblanket rekruttering	5
Bilag 5: Interviewguide frontarbejderne	6
Bilag 6: Interviewguide superbruger	12
Bilag 7: Interviewguide skoleleder	19
Bilag 8: Interviewguide forældre	28
Bilag 9: Transskriptionskonventioner	32
Bilag 10: Transskription af interview med læreren Sisse	33
Bilag 11: Transskription af interview med læreren Pia	43
Bilag 12: Transskription af interview med pædagog Peter	54
Bilag 13: Transskription af interview med pædagogen Hans	67
Bilag 14: Transskription af interview med superbrugeren Julie	78
Bilag 15: Transskription af interview med skolelederen Ernst	97
Bilag 16: Transskription af interview med forældren Liv	110
Bilag 17: Transskription af interview med forældren Lau	125
Bilag 18: Meningskodensering	140



13: En kvalificeret forvaltning

en konkretisering af den Didaktiske Forvaltningsmodel

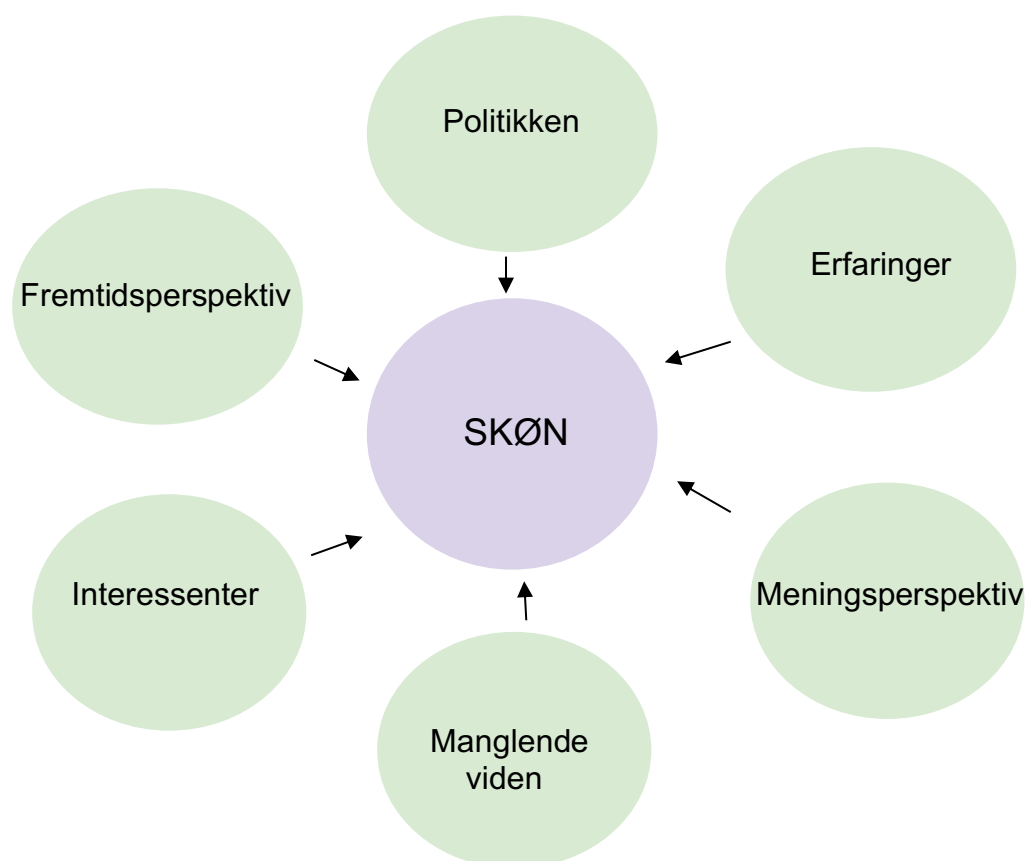
Nærværende artikels formål er at konkretisere en udarbejdet Didaktisk Forvaltningsmodel fra et kandidatspeciale i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet. I artiklen belyses, hvorledes modellen kan anvendes i forbindelse med udvikling i forvaltningen af en læringsplatform på en folkeskole. Heraf tages der i artiklen udgangspunkt i forskningsspørgsmålet: Hvorledes er den Didaktiske Forvaltningsmodel gyldig i praksis? Derudover ekspliciteres det, hvordan Michael Lipsky, Lev Vygotskij, og John Deweys teorier afspejles i modellen, og dertil hvilke lærings- og udviklingspotentialer modellen rummer for de frontarbejdere, som anvender den. Artiklens afsluttes med en konklusion af, at den Didaktiske Forvaltningsmodel findes gyldig i praksis.

I frontarbejderes¹¹ forvaltning er der forskellige elementer, som kan have indflydelse på, hvorledes en politik forvaltes i praksis, hvorfor, som belyst af professorerne Søren Winter og Vibeke Nielsen, politik ikke altid bliver implementeret, som politisk intenderet (Winter & Nielsen, 2008, s. 13, 58-59). I den sammenhæng undersøgte vi ud fra et casestudie i vores speciale, hvorledes frontarbejderne forvalter MinUddannelse (MU) på en skole under pseudonymet Veringaard Skole. MU er en læringsplatform, som politisk bestemt skulle implementeres rundt om i landets folkeskoler (UVM, FM, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold & ØIM, 2014, s. 1-3). I specialets analyse fandt vi frem til, at frontarbejderne på Veringaard Skole havde udfordringer med at forvalte MU, da de ikke kunne se mening med den og fandt værdien i platformen begrænset. Dette er nogle af de overordnede årsager til, hvorfor størstedelen af Veringaard Skoles frontarbejdere, ikke er kommet længere end til niveau et i Aalborg Kommune Skoleforvaltnings implementeringsmodel, hvoraf hensigten fra kommunen var, at skolerne i Aalborg Kommune skulle være kommet til niveau fire. For at imødekomme frontarbejdernes udfordringer, udviklede vi den Didaktiske Forvaltningsmodel, som har til hensigt, at kvalificere frontarbejdernes forvaltning af MU. Modellen er således til nytte for, at frontarbejderne i fællesskab på skolen kan inddrage didaktiske overvejelser i en evaluering af deres forvaltning af MU, hvortil en videreudvikling af

¹¹ Frontarbejdere er offentlige medarbejdere (Lipsky, 2010), heraf lærere og pædagoger i specialet

forvaltningen kan skabes. I det følgende vil vi fremvise modellen, og hvorledes den kan forekomme gyldig i praksis.

Den Didaktiske Forvaltningsmodel



Alle ydre bobler er medvirkende til at kvalificere frontarbejdernes skøn, hvorfor pilene vender mod skønnet, således at frontarbejderne kan tage velreflekterede vurderinger i deres forvaltning af en politik. Frontarbejderne kan selv vælge, hvor i de ydre bobler de vil starte, dog kan det give mening at starte med politikken, hvorefter man bevæger sig med urets vej. Alle boblerne er forbundet, hvorfor modellen er dynamisk.

Modellens teoretiske udgangspunkt

Modellen er udarbejdet med inspiration fra Lipsky, Vygotskij og Dewey. Lipsky afspejles i modellen ved, at midterboblen er udarbejdet ud fra hans teoretiske definition af skøn. Skønnet er ifølge Lipsky, udformet på baggrund af frontarbejdernes professionelle ekspertise, hvilket kan medføre, at de ikke kan se mening med en politik, hvis den er modstridende med deres egne

professionelle holdninger (Lipsky, 2010, s. xviii, 13-17, 19). Ligeledes belyser Lipsky, at borgerne og ledelsen har påvirkning på frontarbejdernes forvaltning (Lipsky, 2010, s. 16-17, 83, 191), hvorfor vi har valgt at udarbejde en boble, hvorefter de interessenter som har en tilknytning til politikken, inddrages i de didaktiske refleksioner. Lipsky belyser derudover, at den mest kvalificerede forvaltning blandt frontarbejderne omfatter, at der bør brobygges mellem politikken og frontarbejdernes skøn (Lipsky, 2010, s. xviii, 18-19), hvilket er en sådan forvaltning, der er omdrejningspunktet for den Didaktiske Forvaltningsmodel. Desforuden belyser Lipsky, at mål for den oprindelige politik, ofte kan forekomme modstridende eller fortolkes forskelligt i organisationer, hvorfor målene bør forenkles (Lipsky, 2010, s. 223, 162). Heraf har vi udformet boblen om politik for dermed at synliggøre målene for denne. I relation til mål påpeger Dewey, at disse bør udarbejdes i den praksis, som rummer midlet (Dewey, 2005, s. 122). Mål kommer især til udtryk ved boblen om fremtidsperspektivet, hvortil der løbende bør udarbejdes delmål for politikken som tilpasses praksis, hvorefter målene udføres. Ligeledes er boblerne med erfaringer og meningsperspektivet stærkt inspireret af Dewey, da han belyser, at der drages konklusioner fra erfaringer, som den lærende efterfølgende handler på (Dewey, 2005, s. 157-158). Heraf bør frontarbejdernes erfaringer ekspliciteres, så de i fællesskab kan skabe nye erfaringer at handle ud fra. Dewey belyser derudover, at en interesse og meningsperspektiv er relevant for udvikling af læring, hvilket kan fremmes ved, at omverdenen kan appellere til uopfyldte behov hos den lærende (Dewey, 2005, s. 52, 129, 144, 164). Således forstår vi, at frontarbejderne i fællesskab kan skabe mening om MU, ved at finde frem til, hvorledes MU kan opfylde deres behov i praksis. Hele udgangspunktet for modellen er at skubbe, vejlede og støtte frontarbejderne i udviklingen af deres forvaltning af MU, hvorefter vi er inspireret af Vygotskijs teori om den Nærmeste Udviklingszone (NUZO). Teorien omhandler, at der kan skabes progressiv udvikling, ved hjælp fra en ledende som kan understøtte den lærende med manglende viden (Vygotskij, s. 2004, s. 278). Dermed er boblen om manglende viden opstået. Derudover har modellen til hensigt at fremme, at frontarbejderne arbejder inden for deres NUZO. Dette da modellen fordrer, at frontarbejderne inddrager overvejelser i fællesskab, hvorefter de kan støtte og hjælpe hinanden i de udfordringer, som de oplever med forvaltningen af MU. Derudover pointerer Vygotskij, at det sociale miljø, og det som italesættes heri, har betydning for de læringsmuligheder som kan forekomme (Vygotskij, 2004, s. 280-281). Derfor finder vi det essentielt, at frontarbejderne i fællesskab italesætter, hvilke processer som finder sted samt de processer, de gerne vil have til at finde sted i fremtiden. I det følgende vil vi synliggøre, hvorledes modellen kan anvendes i forbindelse med praksis.

Anvendelse af modellen

Vi har udarbejdet refleksionsspørgsmål som støtte til at udføre den Didaktiske Forvaltningsmodel. I det følgende vil vi besvare disse spørgsmål for at demonstrere gyldigheden af modellens anvendelse i praksis. Vi tager udgangspunkt i politikken om MU, hvoraf vores besvarelser er inspireret af de udfordringer vedrørende MU, som vi fremanalyserede i vores empiri. Dog er besvarelserne fiktive og blot skabt for at eksplicitere modellens anvendelse i praksis.

Politiken:

- Hvad omhandler politikken?
 - MU bør anvendes aktivt i frontarbejdernes hverdag, således at elevernes læring bliver synlig for dem selv og deres forældre
- Hvilke mål er der for politikken?
 - Frontarbejderne skal nå til niveau fire i implementeringsmodellen, hvoraf alle MU's funktioner anvendes

Erfaringer:

- Hvilke udfordringer opleves i praksis med politikken/ tidligere politikker?
 - Frontarbejderne kan ikke se mening i deres anvendelse af MU, da den ikke tilføjer yderligere værdi til praksis. De glemmer at anvende MU og ser MU som besværlig. De er modløse overfor nye implementeringer, da politiske tiltag ikke bliver realiseret i praksis
- Hvordan imødekommes disse udfordringer?
 - Prioritering af at MU integreres, tydelighed omkring hvad der forventes af frontarbejderne og en opfølgning på det. Viden om MU's potentialer og nuværende værdi for praksis
- Hvilke positive erfaringer har vi med politikken/tidligere politikker?
 - Elevplaner er blevet lettere at udarbejde. Undervisning kan overskueliggøres og lægges ind ved sygdom
- Hvilke potentialer har politikken?
 - Platformen kan fremme forældrenes indblik i børnenes læring, det tværprofessionelle samarbejde og synliggøre pædagogernes arbejde

Meningsperspektivet:

- Hvilken vision er der for politikken fra politisk side?
 - Den skal fremme forældresamarbejdet, elevernes læring og effektivisere lærerne og pædagogernes arbejde (K1, 2016, s. 12-13)
- Hvilke positive forskningsresultater er der for politikkens effekter i praksis?
 - Lettere at differentiere undervisningen og fokusere på mål for læring frem for aktiviteter (EVA, 2016, s. 22)
- Hvordan kan politikken bringe værdi i vores praksis?
 - Frontarbejderne bør eksperimentere med MU og i højere grad lade MU erstatte flere af nuværende vaner for forberedelse og udførelse af undervisningen. Anvendes MU som en aktiv del af hverdagen, kan den skabe værdi for forældrene, synliggøre pædagogernes arbejde, fremme det professionelle samarbejde og lette arbejdet med elevplaner

Manglende viden:

- Hvilken viden mangler vi?
 - Forældrenes oplevelse af MU's forvaltning og ønsker herom
 - Hvordan frontarbejderne kan spare tid ved at bruge flere af MU's funktioner
 - Positive forskningsresultater om MU's effekter i praksis
- Hvordan kan vi skaffe den viden?
 - Spørge forældrene og superbrugere. Skoleledelsen kan muligvis få nogle udefra til at komme, og præsentere relevansen af MU
- Hvilke redskaber skal vi bruge for at skaffe den manglende viden?
 - Et møde med forældrene, mere tid til at evaluere og eksperimentere med MU
- Hvem kan hjælpe med at skaffe den manglende viden?
 - Superbrugerne, skolelederen og forældrene

Interessenter:

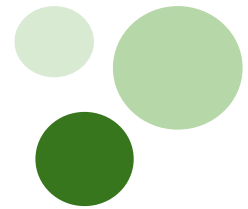
- Hvem påvirker vores forvaltning?
 - Forældrene og eleverne
- Hvordan påvirker vi interessenterne gennem vores forvaltning?
 - Forældrene oplever ikke MU's fulde potentiale, da alle MU's funktioner ikke anvendes

- Hvordan påvirker interessenter politikken?
 - Forældrenes manglende anvendelse af MU får frontarbejderne til at anvende MU mindre
- Hvordan kan politikken skabe værdi for interessenterne?
 - Hvis MU bliver anvendt, kan den muligvis skabe værdi for forældre og eleverne
- Hvad er interessenternes holdning til politikken?
 - Forældrene oplever, at MU har potentialer
- Hvordan kan interessenterne være med til at skabe udvikling for jeres forvaltning af politikken?
 - Ved at forældrene selv anvender den og giver udtryk for deres ønsker til platformen

Fremtidsperspektiv:

- Hvilke ønsker har vi for forvaltningen af politikken?
 - Frontarbejderne ønsker at anvende MU på deres egen måde
- Hvilke mål har vi for vores fremtidige forvaltning?
 - At frontarbejderne i deres forvaltning opnår næste niveau på Aalborg Kommunes implementeringsmodel og har metodefrihed til at anvende MU på en meningsfuld måde
- Hvordan kan vi opnå vores mål?
 - Ved at frontarbejderne i MU tilpasser digitale læringsressourcer til forløb, udformer og anvender forløb fra biblioteket og tilføjer tegn på læring til læringsmål, men dette på en måde så MU giver mening for dem
- Hvilke redskaber skal vi bruge for at kunne opnå målene?
 - Skolens kommunikationsform, da der tages kontakt til andre mennesker
- Hvem kan hjælpe med at opnå målene?
 - Forældrene, frontarbejderne, superbrugerne og ledelsen
- Hvem tildeles hvilke opgaver, således målene kan opnås?
 - Alle bør eksperimentere med funktionerne i MU løbende og gerne dagligt med hjælp fra superbrugeren. Der bør deles udfordringer og positive erfaringer om MU, en udefrakommende kan med fordel præsentere forskningsresultater og visionen for MU og forældrene bør inviteres til møde om MU
- Hvornår skal målene være opnået (tidsperspektiv)?
 - Indenfor et år

- Hvornår skal vi evaluere igen?
 - Til næste afdelingsmøde



Modellen er gyldig

Artiklen havde til hensigt at svare på: *Hvorledes er den Didaktiske forvaltningsmodel gyldig i praksis?* Hertil har vi anvendt modellen, hvoraf vi har taget udgangspunkt i besvarelser fra vores empiri. Ud fra artiklen kan vi hermed konkludere, at modellen findes anvendelig i praksis, hvoraf frontarbejderne kan tage udgangspunkt i refleksionsspørgsmålene, og dermed kan de udarbejde en handleplan for videre udvikling i forvaltningen af MU.

Referenceliste

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus N: Klim.

EVA. (2016). *Implementering af digitale læringsplatforme - De første erfaringer*. Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 11. marts på: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Implementering%20af%20digitale%20laeringsplatforme.pdf>

KL. (2016). *Brugerportalsinitiativet. Kravspecifikation til læringsplatform*. Kommunernes Landsforening, version 1.0. Lokaliseret d. 27. maj 2019: <https://www.kl.dk/nyhed/2016/januar/kravspecifikation-for-laeringsplatforme-er-klar/>

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.

UVM, FM, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold & ØIM. (2014). *Aftale om konkretisering af det fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen*. Undervisningsministeriet, Finansministeriet, Kommunernes Landsforening, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold samt Økonomi- og Indenrigsministeriet. Lokaliseret d. 21. februar 2019 på: [Aftaletekst om Brugerportalinitiativet \(pdf\)](#)

Vygotskij, L. S. (2004). Læringen. I: Lindquist, G. (2004). *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår* (s. 267-285). Århus N: Klim

Winter, S., & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik*. Århus: Academica.