

EMPOWERMENT NEDEFRA

- VEJEN TIL MENINGSSKABENDE ORGANISATIONSUDVIKLING?

Kamilla Holse Palbjørn, 20189740, 10 SEMESTER FORÅR 2020

KANDIDATSPECIALE I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER

- Aalborg Universitet i København -

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
Forord	4
Abstract.....	6
Problemfelt.....	8
Problematisering.....	8
Problemformulering	9
State of the art	10
Kjerneoppgaven som værktøj til øget differentiering.....	11
Kerneopgave – et blokerende eller brugbart begreb?	12
Kjerneoppgaven og kerneoppgaven	14
Transparens	16
Teoretisk fundament.....	17
Magtperspektiver	17
Narrativer	20
De undertryktes pædagogik.....	23
Undertrykkerne	23
De undertrykte.....	25
Empowerment.....	25
Metodisk konstruktion	27

Kronologisk udvikling	27
Udvikling i forskerrolle	27
Dialogisk læring	28
Fremtidsværksted.....	30
Empowerment evaluering	31
Kritikfase	32
Fantasifasen	33
Pædagogisk dag – en realitetsfase.....	34
10 principper for empowerment evalueringsprocesser	35
Analyse	37
Analytisk generaliserbarhed.....	38
Magt og positioner i den politiske beslutning	39
Historik.....	39
Den politiske beslutning.....	41
Positionering	42
Narrativer i medarbejdernes kerneopgave	44
De 7 P'er	45
Udvikling igennem empowerment evaluering	53
Procesorienteret forandring Y1	54

Målbar forandring Y2	57
Konklusion	59
Diskussion.....	61
Forandringsparadigmer i en politisk styret organisation.....	61
Ledere og medarbejdere som empowerment evaluatore	63
Afrunding	65
Kritisk refleksion.....	66
Inddragelse af relevante aktører.....	66
Redskaber igennem øget transparens	67
Kildeliste	69

Forord

I forbindelse med mit 9. semesterprojekt, forandringer i praksis, åbnede bydelsskolen Holtbjerg i Herning, dørene for mig og har haft det videre i hele mit specialeforløb. Det har været et lærerigt forløb, som kaldte på udviklingsprocesser, men også en stor vilje til at handle. Ledelsen og de ansatte på skolen har været inspirerende at arbejde sammen med og har banet vejen for den udviklingsproces der danner grundlag for dette speciale.

Fundamentet er skabt igennem mange måneders observationer for at identificere praksis, herefter et udviklingssamarbejde med både ansatte og afdelingsleder, for slutteligt at have nedslag i enkeltobservationer og samtaler omkring status i hverdagen.

I en praksis er der altid mulighed for overraskelser, fordi praksis er styret af mennesker og disses handlinger, derfor er forandringsprocessen i dette projekt også udfordret af andre praksisser, der påvirker det fokus, som oprindeligt var i sigte. Det er praktikernes virkelighed i en politisk styret organisation, der både danner grundlag for praksissens eksistens, men også udfordrer dens udvikling, samarbejde og muligheder for at sætte og opnå nye mål.

Specialet er et produkt af mange timers fælles hårdt arbejde, og det har været et privilegie som forsker, at have mulighed for at gå ind og ud ad dørene; at blive taget med på rejsen af praksissens egne deltagere.

Specialets omfang er:

Sidetal: 53,7 sider

Anslag: 128.939

Udover selve specialeprojektet er der produceret en akademisk formidlingsartikel, der har til formål at udpege den viden specialeprocessen har frembragt og binde en sløjfe på procesorienterede udviklingsprocesser i politisk styrede organisationer og en selvstændiggørende evalueringskultur til afklaring af kerneopgaven. Dennes omfang er på:

Vejleder på specialeprojektet: Iben Jensen

Sidetal: 3,5 sider

Anslag: 8532

Bidragydere til empiri: Afdelingsleder og ansatte på bydelsskolen Holtbjerg, samt relevante aktører i mediebilledet.

Abstract

Empowerment from below – the way to create sense making development in an organization?

What is the point of our work? What is the task to solve? How do we solve it best? These, among other questions, a group of employees was left with after the city council in Herning municipality in 2018 came to a budget agreement, which was not only about economy but also a political decision to create a new department of Herningsholmskolen, a department only for students, who lives in the Holtbjerg neighborhood. This master's thesis examines the circumstances around the political decision, the sensemaking process, which leads to a clear definition of the core task of the employees and the subsequently practice for individually employees.

According to Rose & Miller, the exercise of power leaves a vacuum also in political managed organizations. The employees will have to act in this vacuum by using their professionalism and willpower to be able to practice empowerment, in this way Paulo Freire says that they can free themselves and gain ownership of their own practice. The master's thesis: "Empowerment from below" concern the group of employees in the department and its process of sensemaking in the power vacuum after the political decision, which on paper, has constructed a school without any previous key practice for employees to lean against.

The study of the master's thesis has its starting point in the employees' own desire for change and examines dialogically, by the narrative principles of Michala Schnoor, the common narrative understanding which is defining for their core task. The educational day, which underlies to a great extent of the empirical data, is constructed by an empowerment mentality, where I as a researcher, has taken the part as an empowerment evaluator, defined by D. M Fetterman.

The understanding of the employees as constructors, is essential. Therefore, throughout the master's thesis, a democratic selection process will appear, which will maintain the power of definition placed with the employees. As response to the political exercise of power, which until now

has created a practice where the employees are positioned as well as oppressors and as oppressed within their own practice.

It is important to emphasize that in the employee perspective in the master's thesis use a narrative understanding to secure the complexity and contribute with both individually and shared perspectives to the understanding of the narrative about their core task.

Problemfelt

I forbindelse med Herning Kommunes budgetforhandlinger for året 2019, bliver der taget en politisk beslutning, der skaber en ny skolevirkelighed for de børn der er bosat i bydelen Holtbjerg i Herning. Denne nye virkelighed er i første omgang rammesat af en politisk aftale, der definerer et behov for, at andelen af tosprogede børn på Herningsholmskolen skal sænkes. Den politiske argumentation for dette er todelt: 1) at andelen af tosprogede på Herningsholmskolen, gør skolen uatraktiv 2) man ønsker at skabe den bedst mulige skolegang, for de elever der skal flyttes, ud fra de behov de har (Herning Kommune, 2018). Det defineres ikke specifikt, hvorfor disse elever gør Herningsholmskolen uatraktiv, men læser man Ph.d. Gro H. Jacobsens¹ analyser af håndteringen af skoler med store andele af tosprogede elever i Danmark, er der forskningsmæssigt legitimitet for et argument om, at ”Man bør undgå for store koncentrationer af tosprogede” (Jacobsen, 2012, s. 33). Hun skriver videre, at der i danske kommuner som udgangspunkt arbejdes med to forskellige løsninger på problematikken, hvor den ene er en mangfoldig inkluderende helddagsskole, imens den anden er spredning af eleverne ud på andre skoler.

I Herning Kommune vælger man i den aktuelle situation ingen af ovenstående løsninger, men i stedet at flytte en gruppe Herningsholmskole-elever til en ny afdelingsskole, alene baseret på deres geografiske placering i Herning. På afdelingsskolen er det kommunens argument, at man vil forsøge at understøtte gruppens behov på en mere hensigtsmæssig måde. De der skal løfte denne politiske opgave, er en personalegruppe sammensat af lærere, læsevejleder og en vejleder i dansk som andetsprog, der har haft deres gang på den eksisterende Herningsholmskolen. Denne nye personalegruppe er grundlaget for mit akademiske arbejde i dette speciale.

Problematisering

Personalegruppen italesætter løbende et behov for at være ansvarlige voksne for de elever, som de mener er blevet uretfærdigt behandlet og i Freireske termer (Freire, 1993) er undertrykte af

¹ Gro Helledatter Jacobsen, Ph.d og adjunkt ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

magtudøverne, i dette tilfælde byrådet. Tempoet i den politiske beslutningsproces, tages med ind i handlingsmønsteret, hvor Herningsholmskolens ledelse har 10 måneder til at konstruere en ny afdelingsskole. De ansatte har få ugers forberedelse til at konstruere det faglige, pædagogiske og didaktiske indhold og eleverne har en sommerferie til at omstille sig fra en, for de fleste, kendt skolekontekst, til en ny afdelingskontekst. I medierne diskuteres beslutningen flittigt, selv efter at den er gennemført, og eleverne er startet i skole, ligesom politikerne løbende forholder sig til afdelingsskolens udvikling. En af de ansatte beskriver den turbulente tid således:

”Der er vinde der blæser omkring os, både med nye retninger fra ledelsen og politikere, men vi står fast i blæsevejret og løser vores opgave”

(Palbjørn, Feltnoter.januar 2020)

Når medarbejderne på afdelingsskolen skal navigere i alle de vinde der blæser omkring dem, den politiske og ledelsesmæssige ramme der er givet og med deres eget engagement for at hjælpe de elever, der er i midten af den storm medarbejderne beskriver, skal de sammen finde en vej ind i en hverdagspraksis. Rejsen ind i forståelsen af sin egen kerneopgave og egne muligheder for at tage styring og skabe noget, er det centrale, når jeg følger medarbejderne på en personale dag og efterfølgende ud i deres praksis.

Problemformulering

For at skabe tydelig struktur, er specialet bygget op omkring tre forskningsspørgsmål:

Hvad har defineret den ramme som medarbejderne i dag forventes at skabe praksis indenfor?

Hvordan italesætter den samlede medarbejdergruppe deres kerneopgave?

På hvilken måde håndterer udvalgte medarbejdere at agere i den overordnede ramme, med deres individuelle målsætninger?

State of the art

Afdelingsskolen, er en del af Herningsholmskolen, som styres politisk af kommunalbestyrelsen i Herning Kommune, der forvalter den lovgivning der er givet fra undervisningsministeriet af et demokratisk flertal i folketinget. Den *suverænitetsmagt* (Nilsson, 2008) der udøves, når man laver lovgivning, bliver i et dansk velfærdssamfund, udøvet af et *komplekst netværk* (Rose & Miller, 2010) af institutioner, udvalg mm. I dag er afdelingsskolen fysisk færdig, med elever og medarbejdere, der hver dag færdes i de fysiske rammer, men i en praksis der fortsat er i en konstruktionsfase. I denne fase italesætter medarbejderne et behov for at kunne opnå et fælles fodslag, en samlet retning; den retning er ikke givet, ved at der politisk og ledelsesmæssigt er defineret nogle rammer, for rammerne fortæller ikke medarbejderne hvordan de skal prioritere deres opgave, hvad der er vigtigt og hvad de arbejder for at opnå.

Det formål medarbejderne søger, er i den akademiske verden defineret ved en *kerneopgave*. Kerneopgaven er et udtryk for en fælles opgave, man som medarbejdergruppe skal løse. Morten Christensen og Anders Seneca har i 2012 arbejdet med et fokus på at kende sin kerneopgave, men i 2017 har de især stillet skarpt på, hvordan man kan operationalisere kerneopgave-begrebet, så det får karakter, af et step på vejen til handling og forandring (Christensen & Seneca, 2017). I operationaliseringsprocessen lægger de vægt på, at en kerneopgave er en fælles opgave i organisationen, men også at den skal ses i forhold til den målgruppe vi skal løse kerneopgaven for. Med dette udgangspunkt for begrebet kerneopgave, har jeg undersøgt hvordan dansk og norsk forskning omkring arbejdet med kerneopgaven i praksis, stiller sig, hvilke pointer de trækker ud som væsentlige for hvordan man kan arbejde med det, hvad der spænder ben i disse udviklingsprocesser og til sidst hvor forskningen ser fordele og ulemper, både som de er enige og uenige om på tværs.

Forskningsprojekterne der er genstand for dette state of the art, er valgt fordi de arbejder direkte med kerneopgave-begrebet² i en praksisnær kontekst, hvor medarbejderne der medvirker i det

² Kerneopgave er på norsk oversat til Kjerneoppgave

empiriske datamateriale, arbejder i en offentlig politisk styret organisation, der overordnet set skal servicere brugere af velfærdssamfundets ydelser, inden for deres givne felt.

Kjerneoppgaven som værktøj til øget differentiering

I 2012, iværksatte arbeidsforskningsinstituttet i Norge, et treårigt projekt, i det der i dansk kontekst kan sammenlignes med et jobcenter. Formålet med projektet var at mindske ventetiden for brugerne og samtidig gennemføre tiltag, der skulle sikre en højere grad af succes med det der er enhedens kerneopgave: Igennem målrettede forløb, at få ledige i job (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015). Den aktuelle situation der danner grundlag for arbejdet med kerneoppgaven, handler om en øget transparens i den offentlige sektor i Norge. Man ønskede, at det blev tydeligt hvad pengene blev brugt til og i den forbindelse ønskede man at trække opgaverne tilbage til de medarbejdere der arbejdede direkte i organisationen, for at mindske brugen af udefrakommende konsulenter i opgaveløsningen (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015, s. 6).

I den første del af processen konstaterede forskerne, at de tiltag der har været arbejdet med, har givet en øget faglig specialisering af den ydelse man leverer i praksis, her bliver det især understreget, at når medarbejderne sidder med et sammenhængende forløb og løbende evalueringsprocesser, sammen med brugerne, betyder det at medarbejdernes fagligheder, udnyttes mere optimalt til at lave differentierede forløb for den enkelte, fremfor overordnede generelle forløb for alle, lavet af konsulenter udefra (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015, s. 6). Evalueringsrapporten viser i denne sammenhæng tydeligt, at når de lader kerneoppgaven være styrende for organiseringen af arbejdet, så bliver kompleksiteten i arbejdet med hver enkelt bruger tydelig. Med den viden om brugerne, bliver medarbejdernes organisering af forløb, mere fokuseret på den enkeltes behov, ligesom de ressourcer de trækker på, også er nærværende i organisationen, frem for at være nogen man skal hyre ind. Det er min vurdering, at dette projekt har arbejdet med en stor grad af tillid, til at medarbejderne som fagprofessionelle kan løse deres opgave på en hensigtsmæssig måde. Denne vurdering er lavet ud fra, at forskerne i projektet konkluderer, at denne måde at arbejde på, begrænser mulighederne for overordnet ensrettet kontrol af processen

omkring den kerneopgave medarbejderne skal løse (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015, s. 26). Samtidig ser forskerne også, at når kerneopgaven bliver styrende for den konkrete organisering af arbejdet, så bliver det, det faglige argument der vinder, hvorfor man må vurdere, at opgaven derfor bliver løst fagligt forsvarligt, selv uden at der kan laves generelle kontrolsystemer af alle detaljer. Brugeren får et forløb, der er styret af det faglige argument, hvilket forskerne påpeger som centralt hvis en omorganisering med fokus på kerneopgaven, skal lykkes.

Overordnet set har forskningsprojektet være fokuseret på at arbejde med kerneopgaven i praksis, først ved at lave et grundigt forarbejde og afstemme forståelsen af hvilken opgave der skal løses, for så at implementere forskellige tiltag i praksis, hvorefter organisationen har skullet tage stilling til hvad der har fungeret og ikke fungeret (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015, s. 32). Overordnet set konkluderer forskerne, at forarbejdet er vigtigt, men at arbejdet med kerneopgaven skal opfattes som bærende for hvordan man organiserer sit arbejde. Når dette lykkes skabes der en mere sammenhængende, moderne og bedre koordineret service for brugerne (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015, s. 87).

Kerneopgave – et blokerende eller brugbart begreb?

I det norske forskningsprojekt var der et tydeligt fokus på en tæt overgang fra dialog om kerneopgaven til konkrete tiltag. Snakken om kerneopgaven skulle altså lede til konkret handling og en treårig forandringsproces og omorganisering. For at angribe kerneopgaven på det danske forskningsfelt har jeg derfor valgt et projekt, der har handlet om, hvordan medarbejdere i dialog taler om kerneopgaven, når det netop er en konsulent udefra der rammesætter, når nærheden i at tage dialogen med sin nærmeste kollega ikke er til stede, men det i stedet handler om at definere ens egen kerneopgave overfor andre der er direkte kollegaer fagligt, men ikke nødvendigvis på samme institution. Forskerne Maja Sasser og Ole H. Sørensen³ sætter i deres projekt fokus på dialogen omkring kerneopgaven, og hvilket udbytte disse dialoger leder til (Sasser & Sørensen, 2016).

³ Maja Sasser, Ph.d. ved RUC og Ole H. Sørensen, Ph.d. og lektor ved AAU

Forskernes udgangspunkt er, at hvis medarbejderne skal have et udbytte af de dialogiske processer omkring kerneopgaven, kræver det, at disse processer har en samtidig refleksion over hvordan arbejdet i praksis skal udføres (Sasser & Sørensen, 2016, s. 79). Her placerer de sig på linje med tilgangen fra Kjerneoppgaven-projektet fra Norge. Men hvor evalueringsrapporten fra Norge var fokuseret på de forandringer der skulle skabes, har det danske projekt stillet skarpt på den dialog og forhandling der foregår mellem mennesker, når de skal blive enige om, hvad deres kerneopgave er. Forhandlingen tager sit udgangspunkt i, at menings-skabelsesprocesser er forskellige fra individ til individ, hvilket betyder at alle fortolker på deres arbejde og dermed også på hvad det er for en opgave de løser (Sasser & Sørensen, 2016, s. 80). Med det in mente, mener jeg, at det i særdeleshed giver mening at fokusere på individernes bidrag til den kollektive opgave, både igennem den italesættelse der sker i dialogiske processer og igennem de individuelle valg der bliver truffet i forhold til fællesskabets kerneopgave.

Udover fokus på individet, er der også i det empiriske materiale fokus på den kontekst hvor dialogen om kerneopgaven sker, da dette påvirker hvordan kerneopgaven senere skal oversættes til praksis. Hvis dialogen skal være det, det norske projekt definerede som forarbejdet, påpeger forskerne i det danske projekt, at der er brug for en ramme der er tæt på praksis. Hvis dette ikke er tilfældet, vil praksis i højere grad blive besværliggjort af den fastsatte definition af kerneopgaven, hvilket i praksis vil sige, at "ideen indoptages men ikke tages i brug, at den frastødes, eller at den får uforudsete konsekvenser" (Sasser & Sørensen, 2016, s. 81).

Som tidligere nævnt, sker rammesætningen for dialogen igennem en konsulent. Konsulenten leder ved at definere hvad en kerneopgave overordnet set er, hvilket tydeliggør en ramme der definerer en kerneopgave som noget der skal løses i samspil mellem den enkelte institution og den store kommunale sammenhæng (Sasser & Sørensen, 2016, s. 83-84). Forskerne påpeger her, at netop denne start, påvirker deltagernes dialog, fordi der vil være sat et sprogligt niveau, som leder til en *genartikulation* af det andre mener er ens kerneopgave, ligesom dialogerne i projektet også bærer præg af en forståelse af kerneopgaven som et udtryk for ens professions-identitet (Sasser & Sørensen, 2016, s. 88).

Så udover at dialogerne har behov for en praksisnærhed, kan der være et behov for ikke at italesætte kerneopgaven, med mange smarte eller akademiske udtryk, og ikke for meget introduktion, da dette kan farve deltagerens sprog videre i processen og dermed påvirke hvad deltagerne tænker er acceptabelt at sige. Udover påvirkningen fra konsulenten, sker der også en påvirkning i kraft af den sociale kontekst deltagerne skal tale sammen i. Forskerne påpeger, at når deltagerne skal definere deres kerneopgave, sker det under påvirkning af, hvilket lys det kaster tilbage på dem selv og deres faglighed (Sasser & Sørensen, 2016, s. 90). Det betyder, at deltagerne i projektet genartikulerer politiserede udtryk om deres praksis, for at opretholde en status som fagligt kompetente, fremfor at tale helt praksisnært om hvad der er for opgaver de i praksis skal løse.

Afslutningsvis konkluderer forskerne, at hvis ikke dialogen om kerneopgaven, udelukkende skal være en dialog, men i stedet skal lede til handling, er det afgørende, at der sker en refleksion over praksis, for på den måde at kunne tage reflekteret stilling til hvad der er behov for at ændre (Sasser & Sørensen, 2016, s. 90-91).

Kjerneoppgaven og kerneopgaven

Det norske og danske projekt bidrager med forskellige perspektiver på arbejdet med kerneopgaven, men grundlæggende er de enige om, at praksisnærheden er afgørende for, at der kan ske en forandring. Forarbejdet omkring meningskabelse er væsentligt for, at kunne skabe løsninger der virker i praksis, men hvis ikke forarbejdet er forbundet til det konkrete arbejde, er der en risiko for, at dialogen bare forbliver en dialog. For at kunne lave en praksisnær dialogisk proces, skal dialogen ske igennem de fagprofessionelle. Respekten for de fagprofessionelle skinner igennem i begge projekterne. Der er en forståelse for, at det er professionerne der udfører opgaverne, og derfor skal have definitionsretten, fremfor eksterne konsulenter og politikere langt fra praksis. Hvis ikke det er tilfældet, sker der en genartikulation af, hvad medarbejderne er blevet fortalt om deres kerneopgave, frem for en egentlig refleksion over kerneopgaven.

Hvor det norske projekt har fokus på hvordan forarbejdet skal være fundamentet for metoder, struktur og omorganisering i praksis, er det danske projekt mere overordnet og konkluderer at den refleksion der ligger i dialogen, er fundamentet for i det hele taget at kunne handle.

I min forståelsesproces springer det i øjnene, at ingen af projekterne direkte italesætter tillid og rummelighed overfor hinandens fortolkninger og individuelle løsninger, som en faktor for dialog om kerneopgaven og videre forankring i praksis. Det bliver påpeget, at det kan konflikte hvis der ikke er enighed, og hvis fortolkningen af kerneopgaven leder til forskellige handlinger i praksis. Men den rummelighed jeg vurderer, kan afhjælpe dette, er der ingen af projekterne der forholder sig direkte til. Det er min vurdering, at nøglen til succes, omkring arbejdet med kerneopgaven, ligger i, at tage den fælles dialog og at nå frem til et resultat, der kan rumme at de prioriteringer den enkelte medarbejder foretager, som værende individuelle men i overensstemmelse med det fælles formål. Forståelse for hinandens handlinger og tillid til, at de andre handler reflekteret på baggrund af et fælles udgangspunkt, mener jeg er afgørende for ikke at ende i den ensretning det norske projekt søger at komme væk fra, eller de konflikter det danske projekt pointerer, opstår i forandringsprocesser.

Årsagen til at der er en snert af gruppeenighed og ensretning i begge projekter, vurderer jeg, kan forbindes til netop det norske projekts arnested: At samfundet har behov for transparens i forhold til at kunne forsvare økonomisk forbrug og/eller investering i et offentligt finansieret område (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015). Dette ses også indirekte i det danske projekt, når det pointeres, at medarbejderne har et behov for at genartikulere andres politiserede begreber, for at fastholde eller øge deres placering som fagprofessionelle i det offentlige hierarki (Sasser & Sørensen, 2016). Det er min vurdering, at denne sammenhæng ikke på samme måde ville kunne være sket med et internationalt forskningsprojekt, fra en samfundsstruktur der ikke ligner den danske, i en organisation der økonomisk er styret af det frie marked. Så sammenligningen af motivationen for overhovedet at tale om en kerneopgave, er sammenlignelig ud fra et perspektiv på Norge og Danmark som samfundsmæssigt sammenlignelige størrelser, men stadig med en respekt for at projekternes størrelse og formål har været forskellige.

Transparens

Rent tematisk beskæftiger specialet sig med medarbejdernes handlerum i en politisk styret organisation, hvis ramme er kendetegnet ved politiske prioriteringer med fokus på medarbejdernes arbejdsopgave, imens personalegruppen løbende italesætter et behov for først og fremmest at have en dialog omkring en retning, så dette kan være styrende for arbejdsopgaverne (Christensen & Seneca, 2017, s. 13).

For at overlade definitionsretten til medarbejderne, men samtidig erkende en position som forskerstuderende, arbejder jeg i specialet med metodiske greb, der åbner op for en dialogisk læringsproces hos medarbejderne. Årsagen til dette valg er en forhandling af forskerposition, der åbner en mulighed for, at jeg kan rammesætte et rum for dialog i medarbejdergruppen, men samtidig et aktivt valg om at skubbe til refleksioner hos medarbejderne, frem for fx at give medarbejderne på forhånd definerede valgmuligheder. Dermed går medarbejderne ind i en proces, hvor min rolle bliver at holde diskussionerne på sporet og skubbe til refleksion, en metodisk beslutning der understøttes af Freires tanker om, at jeg som udefrakommende ikke kan sætte lærerne fri af deres ramme, men i stedet kan hjælpe dem til at sætte sig selv fri og definere deres egen vej. For i praksis at kunne være rammesættende, men også lade lærerne gøre arbejdet, har jeg indtaget positionen om empowerment evaluator. Fra denne position er der forskellige opmærksomhedspunkter, som beskrevet i metodeafsnittet, der er afgørende for hvilke rammer jeg kan agere indenfor og dermed også grænser for hvor styrende en position jeg kan forhandle inden for rammen.

For at øge transparensen igennem specialet er de metodiske, teoretiske og analytiske valg løbende udpenslet, så det er skrevet tydeligt frem, hvilke muligheder der har været, hvilke til- eller fravalg der er truffet og med hvilken begrundelse. Grundlæggende er der en gennemgående demokratisk tanke om gruppens fælles formuleringer, der i særdeleshed i analysen står frem som styrende for hvilke konstruktioner jeg kan skrive frem. Dette er videre formuleret som det demokratiske princip.

Afslutningsvis står det hele på et socialkonstruktivistisk fundament, der har været begrænsende for hvilke metodiske og analytiske teoretiske valg der har været mulige. Grundlæggende skal analysen følge den konstruktionsproces der sker i samspillet mellem medarbejderne i feltet. Der arbejdes ud fra, at definitionsretten, så vidt det er muligt, skal være placeret hos medarbejderne, hvorfor jeg i feltet har arbejdet med en bred vifte af indsamlingsmetoder, for netop at kunne gå i dybden med deres konkrete sprog og handlinger, som empirisk fundament for de analytiske konklusioner. Jeg arbejder ikke med motivtolkning, men søger i tilfælde, hvor der er noget som ikke har været muligt at begribe, i stedet at arbejde kronologisk for på den måde at kunne fremanalysere det store billede, på baggrund af de konkrete synlige konstruktioner medarbejderne skaber i deres praksis.

Teoretisk fundament

Specialets teoretiske fundament bidrager til forskellige perspektiver på praksis. Teorierne understøtter en *konstruktivistisk* tilgang til verden, med respekt for såvel *kompleksitet* som *multihistoricitet* i samspillet mellem medarbejdere i praksisfeltet. De bærende teoretiske perspektiver er magt, narrativer, de undertrykkes pædagogik og empowerment.

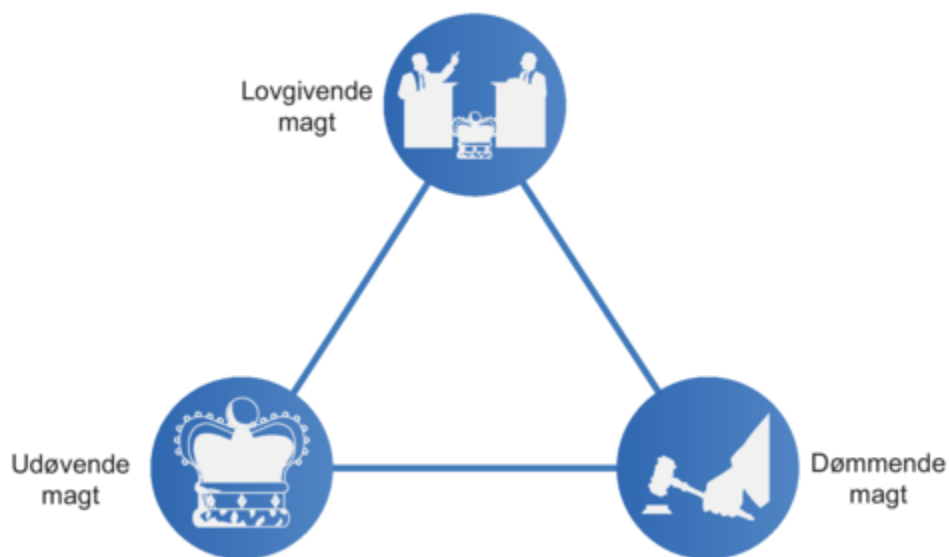
Magtperspektiver

Fortællingernes liv skabes og holdes i live igennem genfortælling. De som fortæller historierne, har magten over opfattelsen af virkeligheden. Fortællingen er et udtryk for én af de teknikker der underbygger Foucaults teori om, at diskursen i et felt viderefører og producerer magt, fordi diskursen er et udtryk for hvem der siger hvad til hvem (Nilsson, 2008, s. 88); et samspil af *teknikker* og *teknologier*. I dette konkrete felt er en af teknikkerne det, at fortælle historierne imens den knowhow som teknologien er et udtryk for betyder, at nogle har mere viden end andre, fordi de bevæger sig mere flydende rundt i feltet, i kraft af deres jobfunktion.

Foucaults tanker om magt danner grundlag for den magtforståelse der kommer til udtryk i analysen, suppleret med Rose & Millers tanker om hvordan Foucaults governmentale magtudøvelse,

som politisk værktøj udfordrer og er udfordret i de moderne vestlige kontekster (Rose & Miller, 2010). Foucaults inddeling af magten i tre overkategorier: Suverænitetsmagt, disciplinærmagt og governmental magt bliver udfordret af, at det politiske udøvelsesfelt, har udviklet sig til et komplekst netværk af institutioner. I en velfærdsstat, som den danske, er der ikke kun tale om en politisk magt, der i sin udøvelse binder den disciplinære magt på mikroplanet sammen med makroplanet (Bang & Dyrbjerg, 2011, s. 40), men også en magtudøvelse i det store og alsidige netværk af offentlige udvalg, enheder og institutioner, samt en påvirkning fra organisationer og andre interessenter, der kan udøve et pres på politikernes handlinger.

I denne konkrete kontekst er der tale om en politisk beslutning, på et governmentalt niveau, hvorefter skolen som institution og disciplinær magt skal udøve magten. For at undgå et misbrug af magten, udviklede den franske politolog Montesquieu et princip for en deling af magten i tre:



(Ravnkilde, 2012)

Denne magtdeling er et udtryk for en tingsliggørelse af magten, og forudsætter at magt er noget man kan tildeles strukturelt, modsat Foucaults opfattelse af magt, som en størrelse der ikke nødvendigvis afspejler samfundets strukturer og ikke er total (Nilsson, 2008, s. 88). Én ting

Montesquieu og Foucault dog er enige om, er vigtigheden af *interdependens*⁴ (Ravnkilde, 2012, s. 204). Hvis man som magtudøvere ikke har en afhængighed af og forbindelse til andre, opfattes magtudøvelsen som en egenhændig beslutning, noget der i en kontekst med formel tredeling af magten, vil opfattes som misbrug af magt.

Feltet jeg bevæger mig i, er placeret i den udøvende magt. Som udgangspunkt har politikerne i folketinget lavet en folkeskolelov, som regeringen skal udøve i praksis. Regeringen har i dette tilfælde en forlænget arm i form af kommunerne, til at tage stilling til udmøntning af politikker på specifikt definerede områder, herunder drift og udvikling af folkeskoler, inden for de af lovgivningen givne rammer (Andersen, Christiansen, Frandsen, & Gregersen, 2020). For at forstå nuancerne af denne magtfordeling, bruger jeg strukturen fra Montesquieu til at forklare den formelle handlingsvej, men er samtidig opmærksom på, at en eksisterende struktur ikke nødvendigvis er et udtryk for magtens fordeling.

På folkeskoleområdet er der ganske vist en lovgivningsramme, det Foucault kalder suverænitetsmagt (Nilsson, 2008, s. 90), men samtidig skal denne lovgivning udøves langt ude i netværket af institutioner. Så den magt regeringen strukturelt har, som udøvende magt, er i praksis ikkeeksisterende, før der opstår et behov for at nogen skal stå til ansvar for en eventuel uhensigtsmæssig implementering af lovgivningen. Kommunen har i dette specifikke felt, magten til at fortolke og metodisk implementere lovgivningen på den måde de vurderer, er mest hensigtsmæssig i den lokale kontekst. Herunder har kommunen forskellige muligheder for at styrke deres magtposition igennem viden. Byrådet kan skabe større viden inden for et felt, ved hjælp af forskellige teknikker som fx embedsværk og borgerinddragelse. Magt og viden er interdependente størrelser og derfor er det, teoretisk, i magthavernes interesse at skabe viden inden for deres område, for at styrke deres magtposition (Nilsson, 2008, s. 81). I narrativerne vil det betyde, at deres identitet er

⁴ Interdependens er et udtryk for en indbyrdes afhængighed

karakteriseret ved at skabe nyt, at udnytte de teknologier og teknikker der er til rådighed og på den måde manifestere, at magten ligger bedst i deres hænder.

Med et komplekst netværk og mange forskellige praksisser, begynder narrativerne at spille en rolle som magtfaktor, fordi magt i narrativerne er en størrelse som mennesker kan udøve i større eller mindre grad, men som også forbindes med de sociale relationer. Foucault og Schnoor er her enige om, at magt er noget der udøves og praktiseres, frem for noget der kan gives eller kan besiddes (Schnoor, 2015, s. 45). En jobfunktion kan give dig et stærkere udgangspunkt i forhandlingen om konstruktionen af din identitet som magthaver, men dine handlinger og de narrativer der skabes som følge af dem, skal stabilisere den fortælling du har brug for, for at have rum til at udøve magt over andre.

Narrativer

I et felt, hvor rammerne for afdelingsskolens praksis består af politiske prioriteringer, ledelsens principper og ellers løse tiltag, er det interessant at se på hvilken ramme narrativerne sætter for den konstruktion, der skal finde sted i den nye praksis.

I såvel Schnoors perspektiver på narrativteori (Schnoor, 2015), som i Rose & Millers perspektiver på politisk magtudøvelse (Rose & Miller, 2010), er der som udgangspunkt ikke tale om et fundament af endegyldig sandhed. Der er i stedet tale om en kontekstuel konstruktion. Konteksten for narrativer er væsentlig, fordi de netop skabes, fastholdes eller forkastes i samspillet mellem mennesker; dernæst skaber narrativerne også en ramme for hvad der er muligt og umuligt i den enkelte kontekst (Schnoor, 2015, s. 25).

I den ramme det konstruerede narrativ skaber, er sandheden et udtryk for en meningskabelsesproces, der sker på baggrund af en vekselvirkning mellem *levede historier* og *fortalte historier*:

”*Levede historier* er alle de koordinerede handlinger, som ledere og medarbejdere foretager sig med hinanden i hverdagen, mens *fortalte historier* er de fortællinger,

som organisationsmedlemmer bruger til at skabe mening i hverdagens begivenheder og episoder”

Pearce, her citeret af (Schnoor, 2015, s. 31)

Denne meningsskabelsesproces kommer til udtryk i de perceptioner vi som mennesker foretager, når processen fra begivenhed over fortolkning bliver til den fortalte historie (Schnoor, 2015, s. 28). I forståelsen af virkeligheden, er der ifølge Jerome S. Bruner, grundlæggende to forståelsesformer, en paradigmatisk forståelsesform og en narrativ forståelsesform (Schnoor, 2015, s. 25). Den paradigmatiske forståelsesform er kendetegnet ved, at viden er et udtryk for en sandhed skabt ved at bryde et fænomens kompleksitet ned i enkeltdele, for at skabe entydighed, konsistens og forudsigelighed. Det er narrativernes logik, at denne simplificering af fænomener gør, at man kan overbevise andre om hvad sandheden er, ved at have gode argumenter med konkrete enkeltdele i centrum (Schnoor, 2015, s. 25). I denne proces mister man nuancerne, men også konteksten, hvilket gør det muligt at generalisere over dele af et fænomen, ind i enhver kontekst. Den narrative forståelsesform har i stedet fokus på at bevare kompleksiteten, ved at skrive fænomenerne ind i samlende helhedsforståelser. Denne tilgang benyttes for at undgå, at jeg, som forskerstuderende, skaber sandheder. Det giver mulighed for at arbejde med et udvalg af konstruktioner, der ”virker sandsynlige i den konkrete kontekst” (Schnoor, 2015, s. 25).

I den daglige praksis er der forhandlinger om positioner og identitet på flere forskellige niveauer. Dette har jeg valgt ikke at fokusere på, da den empiriske dataindsamling primært er sket ude af dagligdagens rammer og under andre betingelser, hvilket kan påvirke de positioner, der vil være tilgængelig til daglig og derfor give et misvisende billede af, hvad der er på spil i den konkrete kontekst. Derfor arbejder jeg specifikt i analysen med de 7 P'er til identifikation af et narrativs kendetegn (Schnoor, 2015, s. 71):

1. Personligt perspektiv – At identificere hvor fortællingen fortælles fra. Hvis man ikke kan identificere fortællerstemmen, er det ikke muligt at se hvilke perceptioner der ligger bag

- og at gennemskue om sproget der fortælles med, er *tilvalgt* af fortælleren selv eller *tildelt* af andre (Schnoor, 2015, s. 73).
2. Publikum – At identificere hvem der fortælles for. Vi former vores fortællinger alt efter hvem publikum er, fordi det på den måde er muligt at opnå noget forskelligt. Denne *relationelle dimension* betyder, at de fortællinger der deles i en organisation, har forskelligt fokus og dermed genfortælles med forskellige perspektiver ud i organisationen (Schnoor, 2015, s. 74).
 3. Plot – At identificere plottet i en fortælling, handler om at gennemskue den røde tråd der gør det muligt at kæde forskellige begivenheder meningsfuldt sammen. Uden et plot, vil begivenhederne ikke bliver tilskrevet nogen betydning, men bare være enkeltstående begivenheder (Schnoor, 2015, s. 75).
 4. Punktuering – At identificere den meningsskabende proces der afgør: ”Hvilke begivenheder der indsættes som en del af begyndelsen, midten eller slutningen” (Schnoor, 2015, s. 77). Punktueringen er tæt forbundet med plottet, da det hjælper til at styre hvilke begivenheder der skal have vægt for at publikum forstår den overordnede mening.
 5. Persongalleri – At identificere aktørerne i en fortælling, som værende overvejende enten hovedroller eller biroller. En rolle vil blive tillagt en identitet eller en funktion i fortællingen, som fortælleren sjældent vil ændre undervejs, medmindre det at forandre er centrum i fortællingen (Schnoor, 2015, s. 78).
 6. Positionering – At identificere hvilke tilgængelige positioner der er i et felt, i kraft af de fortællinger der er. Det er her det bliver tydeligt, at fortællingerne markerer hvad der er muligt og umuligt i praksis indenfor fortællingens kontekst. Forhandlingen af ens position i feltet er afhængigt af de muligheder narrativet giver (Schnoor, 2015, s. 81).
 7. Pointe – At identificere den læring som fortælleren ønsker for publikum. Alt efter konteksten og hvordan publikum har forstået fortællingen, vil der være flere mulige pointer,

men det væsentlige for en bæredygtig fortælling er, at fortællingen formår, at konstruere en pointe der har fokus på både hvordan verden er nu og hvordan den bør være i fremtiden (Schnoor, 2015, s. 85).

Disse syv P'er er grundlaget for at kunne identificere narrativer, med hensyntagen til perspektiver og nuancer, givet af den egentlige og den relationelle kontekst.

De undertryktes pædagogik

Medarbejderne på afdelingsskolen, italesætter jævnligt, at deres motivation for at påtage sig den opgave det er, at starte den nye afdelingsskole, handler om en grundfølelse af, at elevgruppen er blevet uretfærdigt behandlet. For at kunne indfange perspektiver på den italesatte uretfærdighed, bruger jeg Freires grundforståelse af undertrykkelse, som værende et redskab til de-humanisering af en befolkningsgruppe (Freire, 1993). Teorien om de undertryktes pædagogik danner fundament for at analysere på de ansattes handlemuligheder i forhold til at hjælpe eleverne til at frigøre sig selv, i kraft af deres position som hhv. undertrykkere eller undertrykte (Freire, 1993, s. 19).

I de undertryktes pædagogik er der tale om fundamentalt forskellige positioner, nemlig de undertrykte og undertrykkerne. Freire forklarer, at denne pædagogik adskiller sig fra andre pædagogikker, ved at tage de undertryktes perspektiv på læringsprocessen. Det er hans overbevisning, at pædagogikker skabt med undertrykkernes perspektiv, er et udtryk for: "undertrykkerens egoistiske interesser" (Freire, 1993, s. 26). I nedenstående forholder jeg mig til de to skarpe adskillelser han laver, for senere i den empiriske databehandling, at kunne være mere pragmatisk i forhold til medarbejdernes mellemposition som værende såvel undertrykkere af elever, men også undertrykte af det politiske hierarki.

Undertrykkerne

Først og fremmest er undertrykkerne de, der med magt, fastholder de undertrykte i deres position, men der er yderligere et led, da ikke alle undertrykkere bevidst har valgt at være

undertrykkere. I samfundet er der et politisk niveau, der fastholder såvel undertrykkere som undertrykte i deres positioner. Undertrykkerne kan her sammenlignes med det Montesquieu kalder den udøvende magt, men i den magtforståelse jeg tidligere skrev frem, med Rose & Millers teori om et avanceret netværk til magtudøvelse. Skolen agerer disciplinerende magt under det politiske system, en institution sat i verden for at udøve de beslutninger der er blevet truffet. Det vil i Freires perspektiv betyde, at selv hvis medarbejderne ønsker at hjælpe de undertrykte elever, er der tale om en *falsk gavmildhed* (Freire, 1993, s. 16). Overordnet set har undertrykkerne altså selv undertrykkere, der i moderne kontekst rammesætter den undertrykkelse der finder sted, fordi de indskrænker råderummet for at stoppe undertrykkelsen. Den falske gavmildhed kommer til udtryk, når undertrykkerne fatter sympati for de undertrykte, her kan undertrykkerne ønske at hjælpe de undertrykte, men for at hjælpe bliver undertrykkerne nødt til at bruge de redskaber der er givet af deres undertrykkes rammesætninger. De redskaber der er til rådighed, virker kun hvis undertrykkelsen fortsættes, så redskaberne fortsat er tilgængelige (Freire, 1993, s. 16).

I praksis betyder det, at hvis medarbejderne fatter sympati for eleverne og ønsker at hjælpe dem, vil de være nødt til at agere inden for den ramme der er givet. De kan altså ikke hjælpe ud over de beføjelser de politisk er givet, hvorfor hjælpen vil være en falsk gavmildhed, der tydeliggør et kunstigt behov for de tildelte redskaber, for at kunne hjælpe eleverne. Derudover er medarbejderne ansat i det undertrykkende system, hvorfor den falske gavmildhed fremstår mere tydeligt, da medarbejderne hjælper i den institutionelle sammenhæng, men samtidig er fri til ikke at forholde sig til de undertryktes virkelighed, så snart de har fri og kan gå hjem til deres mere privilegerede liv; om dette er tilfældet for den konkrete medarbejdergruppe, kan empirien dog ikke sige noget om. Dermed vil selv hjælp fra medarbejderne manifestere det undertrykkende system, fordi de selv er undertrykte af det politiske niveau.

De undertrykte

Hvis vi ser bort fra medarbejdernes position som undertrykte undertrykkere og i stedet fokuserer direkte på eleverne, som det nederste niveau og derfor de *reelt* undertrykte i et Freire perspektiv, går jeg i dybden med perspektivet om rum til handling.

”Dette er således de undertryktes store humanistiske og historiske opgave: At befri sig selv og undertrykkerne (...) Kun den styrke der udspringer af de undertryktes svaghed vil være tilstrækkelig stærk til at befri dem begge”

(Freire, 1993, s. 16)

De undertryktes opgave er altså at finde kræfterne til at befri sig selv, men også befri undertrykkerne. Undertrykkerne vil være frie i det øjeblik, der ingen er at undertrykke. Kan det lykkes bliver den falske gavmildhed vendt til sand gavmildhed. I praksis betyder det, at undertrykkerne ikke skal have ondt af de undertrykte, men i stedet klæde dem på til at blive i stand til at tage magten over deres eget liv, forstå deres omverden og lære at handle i den.

I den konkrete kontekst vil det betyde at fasen efter den politiske magtudøvelse, der har konstrueret rammerne for den aktuelle situation i feltet, er afgørende for at den fremtidige udvikling af medarbejderne som undertrykkere og eleverne som undertrykte kan nå frem til et stadie, hvor de kan frigøres fra deres roller og genopbygge deres menneskelighed.

Empowerment

Dette korte afsnit danner det teoretiske forarbejde til en mere metodisk uddybning af det der kaldes empowerment-evaluering. Først lidt kontekst i forhold til min brug af empowerment-begrebet, et stilladseringsarbejde baseret på de tidligere beskrevne teorier, herefter meget kort om empowerment som evalueringsform i procesorienterede forandringer.

Med udgangspunkt i den kritiske pædagogik og Paulo Freire i 1940'erne, opstår en tankegang omkring, hvordan man håndterer at skabe kritisk sans i pædagogiske processer, der understøtter læringsprocesser og handlemuligheder for *de undertrykte* i samfundet (Andersen, Ellegaard, & Muschinsky, 2007). Det handlerum der søges konstrueret, danner fundament for det der senere defineres som empowerment (Andersen, Brok, & Mathiasen, 2007).

Empowerment-begrebet har senere udviklet sig i forskellige retninger, men fælles for disse er, at begrebet er et udtryk for den proces der sker, når vi som mennesker tager kontrollen over vores egne liv og livsvilkår, i denne specifikke opgave vores arbejde og arbejdsvilkår. Det at kunne tage handling på fx en uretfærdighed, kræver først en læringsproces. Freire forklarer, at det er nødvendigt at skabe et fundament af viden og forståelse for samfundets mekanismer, for at kunne befri sig selv og sine undertrykkere. Foucault har samme udgangspunkt i sin magtanalyse, hvor han konkluderer at viden er magt (Nilsson, 2008, s. 81) og derfor vil det være svært at udøve magt, hvis man ikke forstår hvad der foregår. Med dette udgangspunkt er der behov for en læringsproces forud for empowerment-handlinger, hvilket understøttes af teorien om procesorienterede forandringer, med fokus på udviklingen hos den enkelte (Voxted, 2013, s. 93). Det skal ikke forstås som et perspektiv der ikke har gruppen i sigte, men når man arbejder med inddragelse af medarbejdere i processer, giver man dem en forståelse for, at de kan bidrage med noget, samtidig med at man bliver nødt til at understøtte en læringsproces, for at medarbejderne kan være med til at forme den fremtidige organisation.

Empowerment-evaluering er en måde at lave evalueringsprocesser, hvor evaluatoren spiller en mere distanceret rolle. Ligesom i procesorienterede forandringer, ser man deltagerne i en proces som dem der har styringen med evalueringen (Fetterman, Rodríguez-Campos, Wandersman, & O'Sullivan, 2014). En udefrakommende procesfacilitator vil i stedet indtage en position som *den kritiske ven* (Fetterman D. M., 1994), med det formål at udfordre med kritiske spørgsmål og coaching, for at holde processen på sporet. Det verdenssyn der ligger til grund for denne tænkning, er troen på at intet kan forandres i et vakuum, i stedet bliver handlinger til i og påvirket af relationer og organisationskontekster.

Metodisk konstruktion

Dataindsamlingen er sket i to forskellige forskningskontekster. Den første indsamlingsperiode går fra august 2019 til og med oktober 2019 imens anden periode går fra november 2019 til februar 2020. Årsagen til denne skelnen er, at første periode oprindeligt startede som en dataindsamling til et 9. semesterprojekt, mens det i slutningen af denne periode, blev en mulighed at arbejde i dybden med den videre udvikling i personalegruppen. Det betyder også, at der er indsamlet med forskellige forskerroller, positioner og metodiske perspektiver i dataindsamlingen. I nedenstående afsnit vil jeg først forklare kronologien i udviklingen, hvorefter jeg vil gå i dybden med de metodiske greb.

Kronologisk udvikling

Afdelingsskolen er nyoprettet, afdelingslederen er ny og lærerne er netop landet på den nye matrikel. Medarbejdergruppen tæller på dette tidspunkt fire lærere, én lærer der også fungerer som læsevejleder og én dansk som andetsprogsvejleder. Der er udstukket forskellige retningslinjer, men med en ny praksis, er det svært på forhånd at vide, hvad der kommer til at ske og dermed også hvad det er vigtigt for mig som forskerstuderende at fokusere min dataindsamling på. Undersøgellesdesignet fra denne periode tager sit udgangspunkt i deltagerobservation, med forskellige grader af strukturering. Formålet med at arbejde ustrukturert er, at kunne gå eksplorativt til værks og på den måde åbne feltet så meget som muligt (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 46). I perioden har jeg som forskerstuderende skruet på struktureringen som greb, for at kunne fokusere på elementer som fx kulturmarkører og magttomrum, der viste sig relevante for det fokus jeg endte med at bearbejde i 9. semesterprojektet.

Udvikling i forskerrolle

I denne første periode var det vigtigt for mig at forhandle mig til en position, hvor min rolle ville være at indgå i hverdagen sammen med medarbejderne på matriklen. Min rolle var ikke lige med medarbejderne, da de havde viden om mit projekt og derfor var bevidste omkring formålet med

min tilstedeværelse. Denne position fastholder en feltrelation, der sikrer, at jeg vedbliver at være *den radikale anden*:

”Det er afgørende, at uanset hvorledes forskeren deltager, er kulturanalysen kun mulig, fordi forskeren er positioneret i det analytiske felt og altid forbliver ’den radikale anden’ i det empiriske felt. Uden denne radikale forskel på forskere og øvrige deltagere opløses forskeren og bliver til en almindelig deltager i organisationens hverdagsliv”

(Hasse, 2011, s. 144)

Med fokus på kulturen har dette valg været en givtig måde at arbejde på, men i anden periode skifter hele projektets karakter. Metodisk har jeg brug for at indtage en ny rolle og observationerne bliver i højere grad erstattet af lydoptagelser, imens feltnoterne først igen bliver relevante i forbindelse med opfølgingsperioden i projektet. Overordnet set har den første periode dannet grundlag for at forstå kulturen og konteksten for medarbejderne, imens den næste periode får et mere struktureret udviklingsfokus, hvorfor de metodiske overvejelser også er anderledes, hvilket vil blive uddybet i de kommende afsnit.

Dialogisk læring

Nedenstående afsnit har til formål at konstruere specialets grundforståelse af dialogisk læringsproces som fællesnævner, for de metodiske greb der ligger i både de undertrykte pædagogik og empowerment evalueringen.

Den dialogiske læring har sine rødder i Platons dialoger med Sokrates, hvor der argumenteres for at samtalen er fundamentet for al læring. Dermed ikke sagt at samtalen kan lede til, at vi kan lære at bygge et hus, men i stedet at samtalen kan starte den ydre dialog, der er nøglen til at opnå den reflektive dialog, som eleven skal have indeni sig selv (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 53). Så når vi skal bygge et hus, kan en lærer først og fremmest vække vores interesse og tænkning ved at stille spørgsmål og herigennem skal eleven lære, at reflektere over sine egne konklusioner

og i dialogen forbedre sit udgangspunkt for at kunne bygge huset ved fx at lære at forstå væsentligheden af sammenhængene mellem husets bestanddele. Denne forståelse for læringsprocessen følger Freires perspektiv på de undertrykte, hvor man som lærer skal stille redskaber til rådighed for eleverne således, at den viden de opnår, er deres egen, skabt af den erkendelsesproces, som læreren er stilladsbygger for (Freire, 1993, s. 54).

Dialogisk læring er dekontekstuel, hvilket betyder, at man ikke tager dialogen i den kontekst hvor arbejdet udføres, men i stedet kommer på afstand af den, for på den måde at få overblik over situationen og derigennem øge antallet af perspektiver, der kan lede frem til nye konklusioner (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 53). Den samtale man nu kan have lærer og elev imellem, øger styringen med læringsprocessen, så den læring der foregår, ikke sker tilfældigt, men i stedet bliver en forudsætning for at kunne komme målrettet videre i læringsprocessen.

Når jeg som forskerstuderende, arbejder dialogbaseret i praksis, sker det ved, at jeg i dialogen med medarbejderne søger at skabe refleksion over praksisens konstruktioner, ved at spørge ind til forskellige perspektiver på situationen, hvad deres overvejelser om konstruktionen er og på den måde skabe et rum for refleksion og plads til nye erkendelser. Jeg arbejder med at være lyttende og spørgende, fremfor konstaterende eller konkluderende. Denne position er at sammenligne med empowerment evaluatorens funktion som den kritiske ven, der skal understøtte en erkendelsesproces, der leder til nye perspektiver og erkendelser (Fetterman, Rodríguez-Campos, Wandersman, & O'Sullivan, 2014, s. 145).

Som forskerstuderende i feltet, er det min intention at arbejde dialogisk, for at undgå at deltagerne i feltet overtager min *doxa*, men i stedet igennem dialogen med mig, bliver udfordret til selv at reflektere. Jeg er klar over, at al deltagelse af en udefrakommende vil påvirke den virkelighed der observeres, men samtidig har det talt til min fordel, at jeg i forbindelse med indsamlingen af data, specifikt rettet mod dette speciale, har lavet måneders relationsarbejde og dermed også en grad af tillid, der gør at dialogen kan foregå på et plan, hvor jeg kan stille spørgsmål der,

for den jeg er i dialog med, kan skabe nye perspektiver og klarhed over deres egen proces eller deres egne handlemuligheder (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 64).

Overordnet set er fokus i dette specialeprojekt, den overordnede udvikling af organisationen og de individuelle handlemønstre der konstrueres i samme omgang. Den dialogiske tilgang til feltet, giver mig mulighed for at veksle imellem fokus på metode og indsigt, og på den måde favner det mit behov for, som forskerstuderende, at skifte position alt efter om der er behov for udvikling af konkret indsigt i et område eller udvikling af et fundament for at medarbejderne kan lave praktiske prioriteringer i fremtiden.

Min rolle er ikke at fortælle deltagerne hvad jeg ser og hvad de derfor skal gøre, det er min opgave at skabe dialog og på den måde give dem definitionsretten over deres egen virkelighed. Når dialogen balancerer med vores relation, kan vi komme i dybden med de forståelser, drømme og muligheder de ser, indenfor den ramme som afdelingsskolen politisk og ledelsesmæssigt er givet.

Fremtidsværksted

Igennem de første måneder bliver jeg opmærksom på, at uanset om jeg taler med ledelsen, læser de politiske beslutninger på kommunens hjemmeside eller taler med medarbejderne, så virker det ikke som om der er et overordnet mål for den nye afdelingsskole, udover at den skal drives som en afdeling i den store organisation Herningsholmskolen. Der er vedtaget politiske principper for prioritering af særlige områder, men lærerne udtrykker løbende frustration over, at der ingen pædagogisk retning er for foretagendet, en observation som afdelingslederen nikker genkendende til. Så for at opnå en dybere viden om medarbejdernes syn på skolen, både dens mangler og muligheder, konstruerer jeg et fremtidsværksted, som et dialogbaseret forum der gør, at medarbejderne kan få delt såvel kritikpunkter som konstruktive tanker om fremtiden.

Overordnet set består fremtidsværkstedet af tre faser: Kritikfase, fantasifase og realiseringsfase (Viden på tværs, forhandlingsfællesskabet). I kraft af min position som udefrakommende, er jeg efter fremtidsværkstedets kritikfase og fantasifase i dialog med afdelingslederen for at finde en

form til realitetsfasen, da jeg ikke har beføjelser til at kunne vurdere om noget er realistisk eller ej. Derfor vælger jeg at lade fremtidsværkstedets første to faser stå for sig selv og i min forhandling med afdelingslederen om det videre forløb, når vi frem til en personaledag som løsningen på en realitetsfase.

Min rolle som observatør, bliver her forandret, fordi jeg øger struktureringen markant, med henblik på at opnå indsigt i noget helt specifikt. I første omgang overgår min position fra deltagerobservatør (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 100) til i stedet at have en funktion som evaluator af den aktuelle situation. Da fremtidsværkstedet er dialogbaseret, har jeg brug for at indtage en position, der fastholder mine muligheder for, igennem dialog, at få deltagerne til at reflektere over den konstruktion de er i og deres muligheder for at forandre den, og på den måde at løsne op for den frustration de oplever. For at koble fremtidsværkstedet med min nye rolle tager jeg udgangspunkt i empowerment evaluering.

Empowerment evaluering

Inden for empowerment evaluering er det væsentligt for udviklingsprocesser, at lave status på den aktuelle situation for at kunne forholde sig til fremtiden. Dette sker for at vise deltagerne, at de er ansvarlige for deres egen situation:

”The process of taking stock of their school system and charting a path for the future has a significant impact on people’s lives. They are suddenly in charge of their own destinies and in pursuit of improving the lives of their students.”

(Fetterman D. M., 1994, s. 5)

Som empowerment evaluator indtager jeg samme position, som Platon argumenterer for er hensigtsmæssig, i forhold til at sikre, at deltagerens refleksion bliver styrende for den erkendelse der opnås (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014). Der hvor empowerment evaluatorens rolle adskiller sig fra andre stakeholder-baserede evalueringsformer, er ved netop at frigive kontrollen, og

dermed magten over evalueringen. Det handler, for evaluatoren, om at stille kritiske spørgsmål, hjælpe gruppen til at holde fokus og skabe et rum, hvor der er plads til at tale frit og konstruere i fællesskab igennem dialog (Fetterman, Rodríguez-Campos, Wandersman, & O'Sullivan, 2014, s. 145).

Kritikfase

Fremtidsværkstedet har hjemme i aktionsforskningens tænkning omkring demokratisk deltagelse, med det formål at gøre deltagerne selvhjulpne. Dette fundament har jeg været inspireret af i min søgen efter muligheden for at få belyst den aktuelle situation både positivt og negativt. Oprindeligt var Lewins tænkning i aktionsforskning, en metode der gør deltagerne til medforskere, hvilket øger demokratiseringen imellem det Fetterman kalder evaluatoren og deltagerne. Udfordringen med den oprindelige aktionsforskning er, at den er konsensusøgende og på den måde stræber efter en entydighed (Nielsen, 2012, s. 23). Selv Platon kunne i sine dialoger ikke skabe entydige svar i sin søgen efter godheden (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 76), så i moderne kontekster, hvor hvert enkelt individ har sin egen stemme, må en egentlig entydighed siges at være utopisk. I stedet er det muligt, igennem dialog, at opnå en fælles forståelse for den opgave der skal løses. Her er det dog vigtigt, at fællesskabets overordnede konklusion efterlader rummelighed til individernes fortolkninger. Der hvor aktionsforskningen spiller en væsentlig rolle, for min tilgang til fremtidsværksteder, er i åbenheden over for deltagernes bidrag til den fremtidige proces:

”Deltagerne/de udforskede medformulerer a) forandringsprocessernes retning, b) gennemførelsen af en eksperimentets praksisudformning og c) evalueringen af eksperimenterne med henblik på evt. nye eksperimentelle forandringsprocesser”

(Nielsen, 2012, s. 27)

Med fremtidsværkstedet som et metodisk værktøj i aktionsforskningen, arbejder jeg med en respekt for netop denne rygrad i metodens tilblivelse, selvom jeg arbejder mere i dybden med empowerment evalueringens grundstrukturer.

Fremtidsværkstedets kritikfase har til formål at få frustrationerne ud og på den måde skabe et frit rum til at tale om de drømme, man har for fremtiden. I mit arbejde med at få deltagerne til at vurdere hvilke kritikpunkter der passer i kategorier sammen og den videre bearbejdning, sker ved at deltagerne skal prioritere punkterne med point for at hjælpe fællesskabet til at belyse den aktuelle situation fra alle individers fælles vinkler, med en vægtning på det der fylder mest. En-tydigheden er ikke det vigtige, i stedet er det vigtigt, at alle deltagere får indtryk af, at forskellige mennesker oplever verden forskelligt og dermed også ser forskellige udfordringer. Når deltagerne får mulighed for at formulere deres egne synspunkter, bliver det synligt hvad udfordringerne er og dermed også hvad der er brug for at tage hånd om.

Fantasifasen

I fantasifasen er det ikke tilladt at kritisere, men i stedet igennem opklarende spørgsmål at se potentialerne i den aktuelle situation og de konkrete ting hver deltager drømmer om for fremtiden. Igen skal forslagene kategoriseres i fællesskab og til sidst have point. Når deltagerne oplever, at de i fællesskabet har noget de er enige om, opnår man det empowerment evalueringen kalder *liberation*:

“They also demonstrate how empowerment evaluation enables them to find new opportunities, see existing resources in a new light, and redefine their eidentity and their future roles”

(Fetterman D. M., 1994, s. 9)

Når vi taler sammen i fællesskab, skabes der rum for at individerne kan blive styrket og tage ansvar, fordi de netop ser deres eget bidrag og på sigt, hvordan de kan bruge deres styrker. Dette

er der fokus på i fantasifasen. Det handler om at se fremad og for mig som evaluator, om at skabe en lighed i relationen mellem mig som evaluator og deltagerne. Denne relation er essentiel for at muliggøre, at jeg kan være den kritiske ven, når realitetsfasen kommer.

Pædagogisk dag – en realitetsfase

Den pædagogiske dag bliver, som tidligere nævnt, konstrueret i samarbejde med afdelingslederen, men med udgangspunkt i medarbejdergruppens kategorisering og pointgivning, på samme vis som i kritikfasen. Denne proces er dokumenteret skriftligt med de sedler og kategoriseringer der er skrevet af medarbejdergruppen i både kritik- og fantasifasen. Derudover er der lavet lydoptagelser som senere er bearbejdet, med fokus på den dialog medarbejderne indgår i. Årsagen til lydoptagelsen har handlet om at kunne uddybe de post-its der er skrevet i processen, så alle forklaringer mv. også er taget i betragtning.

Jeg har videre bearbejdet data ved at samle de kategorier med størst pointtal, for så at komme med forslag til hvordan der kan arbejdes videre med dette. Nogle af punkterne var af praktisk karakter og er derfor blot videregivet til afdelingslederen, imens de resterende punkter der scorede højt, blev samlet under overskrifter til videre arbejde med indholdet til en pædagogisk dag. Alle møder med afdelingslederen er ligeledes lydoptaget for at skabe mulighed for at genbesøge dem, og på den måde følge de til- og fravalg der har dannet grundlag for konstruktionen af den pædagogiske dag.

I realitetsfasen er det formålet, at gruppen i samarbejde skal formulere et realistisk og handlingsorienteret perspektiv, der synliggør hvad der kan og videre skal arbejdes med (Viden på tværs, forhandlingsfællesskabet). I planlægningen af denne fase, har jeg igen arbejdet med at skabe et rum for dialog, en vej for medarbejderne til at kunne bryde fri af den virkelighed der lige nu frustrerer dem og i stedet følge Platons mål om, at kunne overskride de nuværende betingelser på vejen mod noget bedre (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014, s. 57). I en Freiresk tanke er det, som nævnt i teoriafsnittet, medarbejderne der i kraft af deres midterposition, undertrykker eleverne ud fra de rammer deres undertrykkere har givet dem, men i denne aktuelle situation skal

medarbejderne betragtes som de undertrykte, da de i deres dagligdag er fastlåst i frustrationer uden hjælp til at slippe fri af dem. Medarbejderne er altså, i denne specifikke konstruktion, at betragte som de undertrykte, der skal befri sig selv (Freire, 1993, s. 16). For at dette kan lykkes, skal den pædagogiske dag konstrueres som et rum der er frit og dialogisk:

”an honest, self-critical, trusting and supportive atmosphere is required. The conditions need not to be perfect to initiate this process. However accuracy and usefulness of self-ratings improve dramatically in this context.”

(Fetterman D. M., 1994, s. 11)

For at opnå dette rum har jeg, som empowerment evaluator, taget udgangspunkt i medarbejdernes egne udsagn fra de to første faser og brugt dem som overskrifter i programmet for dagen. Årsagen til dette er, at konstruktioner bygger på erfaringer, men de erfaringer medarbejderne i første omgang gjorde, skal undersøges yderligere og på den måde omsættes til den nye gode virkelighed. Min position tillader dermed ikke, at jeg udlægger hele vejen for dem, men jeg spreder de spor og de idéer medarbejderne selv har haft om, hvor vi skal hen og dette skal danne grundlag for, at de kan opnå indsigt og på sigt selv kan ændre deres *perceptioner*. Dermed forandrer de deres opfattelse, for til sidst at ophøre med at lade sig begrænse og i stedet gribe deres mulighed for selv at forandre (Fetterman D. , 2017, s. 116).

10 principper for empowerment evalueringsprocesser

Empowerment evaluering og Freires pædagogik er af Fetterman sammenskrevet til 10 principper, der danner grundlag for at empowerment evaluatoren hele tiden holder processen på sporet (Fetterman D. , 2017, s. 117-118). I nedenstående vil jeg opstille de 10 punkter og komme med eksempler på hvordan de har haft indflydelse på til- og fravalg i konstruktionen af den pædagogiske dag:

1. Improvement (Fetterman D. M., 1994, s. 158) – Processen skal være fokuseret på at skabe forbedringer, derfor er der indlagt sessioner med fokus på fælles ønsker for skolen og fællesskabets handlemuligheder. Programmet inkluderer greb, hvor medarbejderne italesætter motivationer og udfordringer, for at opnå indsigt i kollegaers perspektiver. Indsigten skal skabe bevidsthed og refleksion over fællesskabets muligheder og begrænsninger.
2. Community ownership (Fetterman D. M., 1994, s. 158) – Igennem samarbejdsprocesserne på personaledagen skal medarbejderne opleve, at de er sammen om at løfte en opgave, og at de i det frie rum kan tage kontrol over den retning afdelingsskolen skal bevæge sig i. I flere processer deltager lederen på lige fod med medarbejderne og det er tydeligt i gruppearbejdet, at alle bidrager til rekonstruktionen af afdelingsskolen.
3. Inclusion (Fetterman D. M., 1994, s. 159) – Dette princip har været udfordret af praktik og ledelse, hvilket har betydet at det pædagogiske personale kun deltager i sidste del af dagen. Afdelingslederen mener, at det er meningsfuldt, at skolemedarbejderne har processer for sig selv først. Hvorfor organiseringen af gruppens arbejde bliver mere inkluderende, da de resterende medarbejdere ankommer.
4. Democratic participation (Fetterman D. M., 1994, s. 159) – De planlagte diskussioner som medarbejderne har, samles løbende op fælles med det formål, at fornemme om der er enighed omkring nye konstruktioner og for at sikre transparens i processen. Der er valg medarbejderne ikke kan træffe. Her har afdelingslederen mulighed for at byde ind, så medarbejderne ikke får indtryk af, at kunne beslutte noget de ikke reelt har magten over.
5. Social justice (Fetterman D. M., 1994, s. 160) - Med udgangspunkt i kompleksiteten omkring hvem der er de undertrykte, bliver begrebet social ulighed udfordret. Der hvor der i høj grad, i strukturen, bliver lagt op til at have fokus på ulighederne, er når dialogen har fokus på relationen mellem afdelingsskolen og den samlede organisation.
6. Community Knowledge (Fetterman D. M., 1994, s. 160) – Processen er tilrettelagt så den viden, der er om elevgruppen og afdelingsskolen bliver sat i spil. I det fælles forum kan alle byde ind hvilket betyder, at individernes specialviden bliver sat i spil og skaber ny fælles viden.

7. Evidence-based strategies (Fetterman D. M., 1994, s. 161) – Som empowerment evaluator, har der været en udfordring i at opnå en konkret langsigtet strategi efterfølgende. Den overordnede strategi for afdelingsskolen har jeg ikke positionen til at kunne arbejde med, så her har jeg metodisk valgt at arbejde med medarbejdernes individuelle målsætninger.
8. Capacity building (Fetterman D. M., 1994, s. 161) – Igennem mine efterfølgende samtaler med medarbejderne arbejder jeg med, at få medarbejderne til løbende, at forholde sig reflektivt til den retning de har sat. Processen skal ses som en selvstændiggørelse af medarbejderne, igennem redskaber, til at tage styring (Fetterman D. M., 1994, s. 5).
9. Organizational learning (Fetterman D. M., 1994, s. 162) – I et fremtidsperspektiv kan rammen fra den pædagogiske dag, bruges som fundament for metodisk at arbejde med at opnå nye indsigter om egen praksis. Det er et redskab, hvor dialogen danner ramme for, hvad det er muligt at arbejde videre med, for at bevare kontrollen hos medarbejdergruppen.
10. Accountability (Fetterman D. M., 1994, s. 162) – Den pædagogiske dag havde ikke til hensigt at fjerne nuværende rammer og betingelser. Øvelsen i fantasifasen arbejder uden rammer, men realitetsfasen er at forholde sig realistisk til, hvad der kan forandres inden for de givne rammer. Det er altså vigtigt, at man ikke svæver væk i drømme, men fokuserer på at konstruere inden for de rammer der er givet.

Den efterfølgende implementering har, som nævnt i ovenstående, være udfordret af min position, hvorfor forhandlingsmulighederne i et strategisk arbejde er begrænsede. Det skal dog ikke afholde mig fra i specialets kritiske refleksion at komme med forslag til, hvordan der kan arbejdes videre, strategisk med de nye perspektiver inden for den dialogbaserede ramme.

Analyse

Analysen bearbejder ved hjælp af problemformuleringens forskningsspørgsmål tre temaer. Disse temaer vil blive analyseret med forskellig vægtning af det teoretiske fundament, for på den måde at kunne nuancere problemstillingerne bedst muligt. De tre temaer er magt og positioner i den

politiske beslutning, narrativer i medarbejdernes kerneopgave og udvikling igennem empowerment evaluering.

Analytisk generaliserbarhed

Nedenstående analyse er kendetegnet ved at finde sted i en specifik spatio-temporal kontekst (Roald & Køppe, 2008, s. 93), men samtidig bearbejder den generelle udfordringer, der i ledelseslitteraturen findes mange forskellige begreber for og derfor kan disse ikke siges at være unikke. De resultater der analyseres frem, er naturligvis specifikke for netop denne kontekst (Roald & Køppe, 2008, s. 88), men samtidig analyseres der med fokus på at inddrage flere perspektiver, med dialogen som værktøj. Det dialogiske arbejde er kendetegnet ved at være dekontekstuel, hvilket betyder, at det stilladseringsarbejde⁵ der ligger til grund for analysen, lettere kan oversættes til andre lignende kontekster, hvor man kan bruge den røde tråd til at gennemføre en lignende undersøgelse. Analysen tilbyder et arbejde med fokus på at frembringe narrativer og perspektiver på konstruktionsprocesser overordnet set, hvilket øger generaliserbarheden, så analysen ikke kun taler ind i det enkelte fænomen og dennes selvreference (Roald & Køppe, 2008, s. 90), men også taler ind i udfordringer der går igen i andre organisationer.

Problematikkernes position i samfundet er belyst i det udvalgte teoretiske materiale, men også andre teorier beskæftiger sig med lignende sociale konstruktionsprocesser. I den moderne ledelseslitteratur er der i øjeblikket en bølge af samskabelsesteori, der netop sammensætter elementer der er genkendelige fra de teorier der ligger til grund for perspektiver på nedenstående analyse. Det være sig samskabelsesprocesser, der skriver sig ind som garant for metoder til løsning af udfordringer der trækker tråde til empowerment evalueringens ejerskabsfølelse over egen tilværelse (Fetterman D. M., 1994), narrativernes påvirkning af handlerummets muligheder og begrænsninger (Schnoor, 2015), Freires tanker om at frigøre sig og forandre ens vilkår (Freire, 1993) og sidst, men ikke mindst den dialogiske læring som afgørende for, at man i et fællesskab kan nå nye

⁵ Stilladsering er her brugt i betydningen konstruktionen af en ramme baseret på teoretiske perspektiver og metodiske handlemuligheder

erkendelser og perspektiver (Beck, Kaspersen, & Paulsen, 2014). Teoriernes anerkendelse af universelle udfordringer omkring organisering af arbejdet i organisationer der er afhængige af samspillet mellem de ansatte, underbygger her mit argument om, at generaliserbarheden i analysens stillads er høj og kan bruges på tværs af organisationer. Når det er sagt, så er resultaterne i analysen frembragt af det teoretiske og metodiske stillads, men styret af informanternes kontekstuelle ytringer (Olsen, 2003, s. 10).

Magt og positioner i den politiske beslutning

For at forstå den unikke politiske beslutning Herning Kommune tager, da de vælger at skabe afdelingsskolen, vil jeg først præsentere den historie, som rammerne for afdelingsskolen står ovenpå. Denne historik er karakteriseret ved udøvelse af magt fra byrådet som en politisk enhed, der som udgangspunkt er afhængig af valgperioder og derfor kan være begrænset af kun at se få år ud i fremtiden.

Historik

I Danmark har vi et netværk af politisk skabte institutioner, udvalg og lign. der spiller forskellige roller, i driften og udviklingen af vores velfærdssamfund. Formålet med disse netværk er en anerkendelse af den kompleksitet der er forbundet med at drive en stat (Rose & Miller, 2010, s. 274). Ved at inddеле staten i forskellige enheder får man mulighed for at samle mennesker med ekspertviden inden for de specifikke faglige områder. I Danmark har vi på statsligt niveau ministerier, der arbejder med et bestemt ræsonområde, mere lokalt har vi regioner og kommuner, som hver især skal implementere den lovgivning der kommer fra folketinget, hvilket igen er fordelt ud i forskellige udvalg med et fagligt embedsapparat som sparring til det politiske niveau. På den måde håndteres kompleksiteten omkring det faglige fundament.

Staten udøver suverænitetsmagt i Danmark og skaber de lovgivningsmæssige rammer for (Nilsson, 2008, s. 90), i dette tilfælde, skoleområdet. Herefter er det op til den enkelte kommune, hvordan dette præges i en lokal kontekst. Den proces der nu er genstand for analyse, er netop et

resultat af Herning Kommunes ret til selv at forme og til en vis grad fortolke den lovgivning der er vedtaget. Denne forvaltningsret har betydet en omstillingspræget tid for bygningen der i dag rummer afdelingsskolen. Konstruktionen sker ovenpå historien om en skole, der tidligere har været genstand for debatten om fordeling af tosprogede elever i Herning kommune.

Den problematik der rejses af Herning Kommune, drejer sig først og fremmest om en udfordring i antallet af elever der går på fri- og privatskoler, frem for de kommunale folkeskoler. I den østlige del af byen er udfordringen udtalt, fordi koncentrationen af private skoletilbud er stor på et forholdsvist lille geografisk område. Derudover har de private skoletilbud et godt ry og der er stor variation i læringsstile og pædagogiske tilgange fra skole til skole. Midt mellem alle de private skoletilbud finder vi Herningsholmskolen, en folkeskole der indtil sommeren 2019, bestod af en almindelig hovedskole med tre spor fra 0.-9. klasse samt en specialrække. I 2015 voksede skolen til den størrelse den er i dag, i forbindelse med lukningen af den nærliggende Holtbjergskolen, der på det tidspunkt var udfordret af en stor koncentration af tosprogede elever.

Ifølge Rose & Miller er det væsentligt, at enhederne i statens netværk arbejder ud fra nogle *key practices* (Rose & Miller, 2010, s. 274) og på den måde har en vis lighed og kontinuitet i måden magten udøves på, og de valg der træffes på tværs af enhederne. Herning Kommune valgte altså i 2015, at lukke Holtbjergskolen, som en af de to mulige *key practices*, der på det tidspunkt var tilgængelig i netværket af politiske enheder:

- Helddagsskoler hvor eleverne med etnisk minoritetsbaggrund fastholdes på deres skole og skoleformen tilpasses eleverne.

Denne strategi er, ifølge Jacobsen, et udtryk for et ønske om at favne mangfoldigheden og se elevernes kulturforskelle og sproglige kompetencer som ressourcer. Det betyder i praksis, at skolen skal tilrettelægges, så elevernes kompetencer sættes i spil og bruges aktivt i læringsprocessen (Jacobsen, 2012, s. 31)

- Spredning af elever med etnisk minoritetsbaggrund.

Denne strategi er, ifølge Jacobsen, et udtryk for en problematisering af elevgruppen, en problematisering der skal gøre det legitimt at særbehandle disse elever, ved at fordele dem ud på andre skoler i lokalområdet og dermed mindske koncentrationen af elever med etnisk minoritetsbaggrund og løse 'problemet' (Jacobsen, 2012, s. 29).

At lukke Holtbjergskolen øger koncentrationen af elever med etnisk minoritetsbaggrund på Herningsholmskolen, hvor eleverne bliver kanaliseret hen, en faktor der i 2018, bliver grundlag for en politisk U-vending. Indskudt her vil jeg bemærke, at jeg er klar over at det at flytte eleverne fra Holtbjergskolen til Herningsholmskolen ikke som sådan er et klassisk udtryk for en spredning, da eleverne sendes til den samme skole, hvorfor den samlede koncentration af etniske minoritets elever udelukkende falder, fordi der er en større andel af etnisk danske elever på Herningsholmskolen. Der er altså ikke tale om en spredning på flere skoler.

Den politiske beslutning

En tirsdag aften i september 2018, lander Herning Kommunes byråd en budgetaftale for det kommende budgetår 2019, med forhåndsftaler der løber frem til 2022 (Herning Kommune, 2018). Denne aftale indbefatter åbningen af en såkaldt bydelsskole, i dette speciale italesat som afdelingsskolen. Afdelingsskolen er planlagt til at skulle åbne til skolestart i august 2019, som en afdeling under den eksisterende Herningsholmskolen. Det italesættes i kommunens pressemeddelelse, at en "markant vækst i antallet af tosprogede elever" (Herning Kommune, 2018) er årsagen til at flere forældre vælger de private skoletilbud. De elever der er omfattet af flytningen til den nye afdelingsskole, er geografisk placeret i den sydøstlige del af Herning og tæller i store træk det store boligsociale område, der kaldes Holtbjerg. Der er altså tale om elever fra det selvsamme område, der i 2015 blev flyttet til Herningsholmskolen.

I 2015 var der key practice for den beslutning der blev truffet, det er ikke tilfældet denne gang. Beslutningen får massiv lokal bevågenhed, men også de nationale medier fatter interesse for

beslutningen, hvor Andreas Rasch Christensen, forskningschef hos VIA, påpeger den manglende key practice:

”I andre kommuner vil man normal vis gå efter at sprede de tosprogede elever. Så det er en lidt overraskende politisk beslutning at tage”

(Poulsen & Lange, 2018)

Eftersom key practices, ikke er påkrævet, er Herning Kommune i sin gode ret til at handle uden disse. Kommunen er, det Rose & Miller kalder, en *politisk autoritet* og denne autoritet legitimerer enhedens ret til at handle, inden for det politiske hierarkis fastlagte rammer (Rose & Miller, 2010, s. 277). Det er kommunens opgave, som politisk institution, at påpege problemstillinger og finde løsninger på disse (Rose & Miller, 2010, s. 279), i dette tilfælde har de problematiseret, at forældre fravælger Herningsholmskolen. I denne problematisering ligger en indirekte problematisering af elevgruppen med etnisk minoritetsbaggrund, hvorfor Herning Kommune kan legitimere, at eleverne flyttes til et nyt skoletilbud (Jacobsen, 2012, s. 29).

I budgetaftalen er der fastlagt 12 mio. kr. til etablering af skolen og 4 mio. kr. ekstra hvert år i de kommende fire år. Ifølge Herning Kommune er denne økonomiske investering, dét der skal til for at skabe en god og tryk skolegang for eleverne fra Holtbjergområdet, pengene er knyttet til en vægtning af en ”ekstraordinær faglig og social indsats” (Herning Kommune, 2018).

Positionering

Øvelsen med afdelingsskolen handler om at sikre, at Herningsholmskolen fastholdes som en attraktiv skole. Den logiske konklusion på denne argumentation må derfor være, at elevgruppen der skal flyttes, er dét der gør, at Herningsholmskolen ikke er et attraktivt valg. Den politiske beslutning har ikke efterladt rum til protest, ligesom Herningsholmskolens bestyrelse er overraskede over beslutningen, der ikke har været drøftet mellem det politiske lag og den institution der er i centrum for beslutningen og skal varetage implementeringen (Dammark, 2018).

Til dato er der ikke fremkommet faglige begrundelser for den model der er valgt, som løsning på den problematisering politikerne fremfører. Der er i stedet vedtaget en række prioriteringer, som afdelingsskolen forventes at arbejde ud fra, her kan fx nævnes samarbejde med musikskolen om sproglig udvikling. Prioriteringerne berører lærernes faglige område, men er, så vidt det har været muligt at undersøge, ikke skabt i samarbejde med undervisningsfaglige personer, udover de der måtte være valgt til byrådet. Dette stiller lærerne i en særlig position, som værende såvel undertrykkere som undertrykte.

Når magten til en politisk beslutning udøves af det politiske system, uden inddragelse af de mennesker der i kraft af den disciplinære magtudøver, som skolen er, bliver det politiske system et udtryk for en instans der fastholder såvel undertrykkere som undertrykte i afdelingsskolens praksis (Freire, 1993, s. 16). Denne fastholdelse betyder, at medarbejderne som undertrykkere også er undertrykte, blot af det politiske system. I en Freiresk tankegang har lærerne derfor to grundlæggende opgaver der skal løses, for at opnå frihed i deres job.

1. Lærerne må genopbygge deres faglige status, som dem der ved bedst.

For at dette kan lade sig gøre må de, inden for de rammer de er givet, præge skolens indhold, så deres faglige ekspertise kommer til at præge den dagligdag der kommer til at være på skolen, blandt andet ved at omsætte de formelle politiske principper for undervisningen, til en praksis hvor de kan løse deres kerneopgave. Ved at arbejde aktivt for at genvinde menneskeligheden og deres faglige status efter dehumaniseringen (Freire, 1993, s. 17), kan de på sigt opnå en grad af frisættelse af sig selv, ikke som undertrykkere da det kun er eleverne der kan gøre dette, men i stedet en frisættelse af sig selv som undertrykte af det politiske system.

2. Lærerne må stå på elevernes side, så eleverne opnår viden og tilegner sig redskaber, så de bliver i stand til at frigøre sig selv. Frigørelsesprocessen skal give dem mulighed for at handle således, at de overgår fra at være brikker i et politisk spil, til at genopbygge deres menneskelighed og gøre sig gældende; kun sådan kan eleverne bidrage til at frisætte deres

lærere, så de på sigt kan samarbejde om at skabe det skoleliv alle parter har brug for, og den falske gavmildhed vil blive til sand gavmildhed (Freire, 1993, s. 17).

Forståelsen for denne opgave er italesat blandt medarbejderne, der søger at give eleverne redskaber og viden til at begribe verden, igennem det de kalder horisontudvidelse (Palbjørn, Feltnoter.august 2019, 2019). Denne erkendelse er, ifølge Freire, afgørende for at medarbejderne kan komme videre i frisættelsesprocessen:

”Den ny erkendelse og viden fortsætter systematisk med iværksættelsen af undervisningsplanen, som omdanner den uprøvede mulighed til prøvende handling, efterhånden som mulig bevidsthed overvinder faktisk bevidsthed”

(Freire, 1993, s. 93)

For at kunne følge denne transformationsproces er der brug for perspektiver på, hvordan medarbejderne italesætter den kerneopgave og motivation, der skal skabe fremdrift. I et felt der er konstrueret teoretisk politisk, er det tid til at dykke ned i den praksis der konstrueres i fællesskab af medarbejderne. En magtudøvelse, skaber rum til modhandling (Nilsson, 2008, s. 88); i de måneder jeg har befundet mig i feltet, har medarbejderne på intet tidspunkt givet udtryk for, at de er enige i den politiske beslutning, deres narrativ er i stedet baseret på en vilje til at beskytte den elevgruppe der, som spillebrikker, er blevet placeret i deres varetægt. Disse narrativer vil blive analyseret frem i den næste del af analysen, hvor fokus bliver på medarbejdergruppens erkendelser og konstruktion af den opgave, de står over for.

Narrativer i medarbejdernes kerneopgave

Narrativerne definerer hvad der er muligt og umuligt inden for den sociale kontekst, derfor er det i denne del af analysen væsentligt, at se nærmere på det narrativ medarbejderne i fællesskab konstruerer i forbindelse med den planlagte personale dag. I analysen søger jeg at skelne mellem kerneopgaven og arbejdsopgaverne; det vil i praksis sige, at jeg ser nærmere på den overordnede formulering af medarbejdernes opgave, den formulering der skal hjælpe medarbejderne til, i det

daglige, at prioritere deres arbejdsopgaver på den, af kerneopgaven definerede, mest meningsfulde måde (Christensen & Seneca, 2017, s. 13).

Som analytisk greb til at arbejde med det empiriske materiale går jeg ud fra de i teoriafsnittet beskrevne 7 P'er til identifikation af narrativers opbygning og former, konstrueret af Michala Schnoor (Schnoor, 2015).

De 7 P'er

1. Personligt perspektiv (Schnoor, 2015, s. 72) – Fortællerstemmen er i dette tilfælde, alles stemme, men i et demokratisk system. Metodisk vil det sige at de udtalelser der bliver taget med i det narrativ, jeg konstruerer, på baggrund af empirien, er udtalelser valgt ud fra det demokratiske udvælgelsesprincip, baseret på to kriterier. 1) Udtalelserne skal være gentaget af flere forskellige deltagere 2) Udtalelserne skal være gentaget løbende undervejs på dagen og dermed være tilbagevendende i diskussionerne. Disse to valg er taget, fordi narrativer skabes relationelt og kontekstuel, så for at konstruere så helt et narrativ som muligt, er det nødvendigt at teste de individuelle deltagers bidrag, i relation til de andre deltagere og i forskellige kontekster (Schnoor, 2015, s. 63).

Undervejs på personaledagen er det tydeligt, at et flertal af medarbejderne distancerer sig fra hovedskolen. De omtaler dén i datid og afdelingsskolen som nutid; altså to helt forskellige tider og virkeligheder, om end ledelsen har forsøgt på forskellig vis at kommunikere, at de to enheder er at betragte som én samlet skole (Sørensen, 2019). Deres personlige perspektiver, på fortællingen om afdelingsskolen, tager sit udgangspunkt i medarbejdernes tidligere arbejds erfaringer og en afstandtagen til kun at identificere sig som "et politisk projekt" (Palbjørn, 2019, s. 12). Det alternative perspektiv på afdelingsskolen er i stedet udtrykt i medarbejdernes tro på at kunne flytte noget i fællesskab: "Folk de er med til at løfte i flok (...) der er udfordringer og udfordringer de kan løses" (Palbjørn, 2019, s. 15). Medarbejdernes personlige perspektiver bygger på erfaringer

fra tidligere jobs, en afstandtagen til at lade andre definere organisationens identitet og samtidig et handlingsperspektiv i forhold til egne muligheder.

2. Publikum (Schnoor, 2015, s. 73) – Publikum er i dette tilfælde såvel afdelingslederen og mig som forskerstuderende, men også deltagerne hver især. I løbet af dagen bidrager alle deltagere til diskussionerne, ligesom de får mulighed for at konstruere deres egne fortællinger i forskellige sociale kontekster, dermed skifter publikum alt efter kontekst, ligesom afdelingslederens og min tilstedeværelse er vekslende i løbet af dagen.

Hver medarbejder skal i starten af dagen præsentere hvad der gør dem glade i deres arbejde, hvad der presser dem og hvorfor de har valgt at arbejde på afdelingsskolen. I denne del er det tydeligt, at medarbejderne lytter med et anerkendende øre (Schnoor, 2015, s. 74), hvilket især kommer til udtryk når de, i den sociale interaktion, forstærker særlige dele af fortællingen om afdelingen, fx er de alle enige om at trivsel, det sociale og fagligheden er i centrum for den opgave de skal løse.

Hver eneste medarbejder understreger på skift pointer fra det de forrige netop har pointeret, ved fx at sige: ”at jeg kan være med til at give dem noget som de kan udvikle sig videre på, både fagligt men også personligt” (Palbjørn, 2019, s. 12). Det sker i en sådan grad, at allerede da den tredje deltager skal komme med sit oplæg indledes det med:

”Jeg hedder XX og jeg føler mig virkelig uoriginal lige nu, for hvor siger I mange af de ting jeg også har tænkt. Det er svært at finde på noget nyt”

(Palbjørn, 2019, s. 13)

Det lykkes her for medarbejderen at identificere en række ligheder, hvorefter vedkommende, i sit eget indlæg, med denne bevidsthed, har mulighed for yderligere at skærpe narrativets perspektiv, ved at opklare eventuelle tvetydigheder eller fylde huller som vurderes ikke at være helt belyst (Schnoor, 2015, s. 74). Med sin synliggørelse på de andres oplæg, bliver det gjort tydeligt for de der ikke har talt endnu, at der er et meningsforståelses-fællesskab imellem de medarbejdere der har talt indtil nu. Dette medfører, at de resterende medarbejdere skal tage stilling til, om de

vil være en del af dette fællesskab og bakke narrativet op, om de ønsker at nuancere yderligere eller gå imod. Den interaktion, der sker i gruppen, skaber tilsammen narrativet om afdelingsskolen (Schnoor, 2015, s. 73) og jeg vil indtil videre konkludere, at medarbejdernes kerneopgave er båret af nøgleordene *trivsel*, *faglighed*, *personlig udvikling* og at *flytte eleverne* med udgangspunkt i medarbejdernes genartikulation af hinandens ordvalg.

3. Plot (Schnoor, 2015, s. 75) – For at komme frem til historiens plot skal vi se nærmere på historiens røde tråd, her sammenfattet i en overskrift, der afgør hvilke begivenheder der skal tillægges værdi (Schnoor, 2015, s. 75). For at kunne afgøre om noget skal tillægges værdi eller ej, fastholder jeg det demokratiske perspektiv på udvælgelsen i kontekst og gentagelse, men her også en opmærksomhed på hvad der italesættes som negativt og positivt. Den nye vinkel er nødvendig, fordi personale dagen har et fremadskuende perspektiv og dermed vil dét medarbejderne italesætter som negativt, være noget medarbejdergruppen i et fremtidsperspektiv ikke ønsker at forbinde med narrativet om deres arbejdsplads.

Et ord der gentages, både i relation til børn og voksne på afdelingsskolen er *samarbejde*. Der er et tilbagevendende fokus på, at styrken i medarbejdergruppen ligger i samarbejdet og en erkendelse af, at det er det der skal bære dem igennem både gode og svære dage:

”(...) på dårlige dage er det vigtigt at vi løfter hinanden og holder fokus på udviklingen (...) det sker for os alle sammen men der hvor vi er stærke, er at vi kan løfte i fællesskab”

(Palbjørn, 2019, s. 17)

Dette følges op af en fælles snak, der konkluderer, at ”det er et VI der hjælper hinanden videre. Det er aldrig kun én persons udfordring” (Palbjørn, 2019, s. 17). Netop det at hjælpe hinanden i fællesskabet, bliver nøglen til et narrativ om samarbejde og samarbejdets bidrag til læring og udvikling. Samme pointe understøttes af medarbejdernes første oplæg omkring hvad der stresser

dem, hvor de tydeliggør deres erfaringer fra tidligere kontesktter, hvor man som kollegaer ikke løfter i flok:

”Det med ikke at skulle løfte sine kollegaer, hvilket jeg har været nødt til (...) at gøre på den ene eller anden måde. Og det er bare et helved”

(Palbjørn, 2019, s. 15)

Samarbejde og fællesskab italesættes her også som en afgørende faktor for, at medarbejderne kan trives og løse deres opgave. Relationer, rummelighed og samarbejde er gentagne begreber, især i forbindelse med dagens første gruppearbejde, her konkluderer begge grupper uafhængigt af hinanden, at der er behov for, at eleverne får plads til at vokse individuelt, men især at de skal opleve at være en del af og trykke i afdelingsskolens fællesskab. Som fagprofessionelle italesætter de, at trivsel og relationer hænger sammen, og at relations-arbejdet kan hjælpe dem til ”at se hele barnet” (Palbjørn, 2019, s. 18). Den røde tråd er derfor de betingelser der skal til, for at skabe et godt læringsrum for eleverne. Den bærende betingelse for både børn og voksne bliver også plottet og dermed narrativet om *alt det vi kan skabe i fællesskab*.

4. Punktuering (Schnoor, 2015, s. 77) – Alle begivenheder er multihistorielle, og det bliver meget tydeligt i netop dette analysepunkt, hvor jeg som forskerstuderende konstruerer den samlede fortælling med vægtning af fortid, nutid og fremtid. Denne konstruktion er én mulighed for vægtning ud af flere (Schnoor, 2015, s. 78). På denne konkrete dag, skabes narrativet ud fra min organisering som empowerment evaluator (Fetterman D. M., 1994), hvilket betyder, at vægtningen bærer præg af en overvægt i fokus på fremtidsperspektivet og mindre på fortiden og nutiden.

Når en fortælling påbegyndes, starter det med en afgørende begivenhed der understøtter plottet. I denne kontekst er plottet et udtryk for det, der kan skabes i fællesskab og dette understøttes af medarbejdernes fortællinger om, hvad det er der gør dem glade i deres arbejde. Når jeg som empowerment evaluator bidrager til konstruktionen, sker det ved, at jeg på forhånd har vægtet de

temaer der skal tales om og hvor lang taletid temaerne hver især får. Efter at medarbejderne har fortalt hvad der gør dem glade, skal de fortælle hvad der presser dem på jobbet og til sidst hvad deres motivation er for at være på afdelingsskolen. Denne struktur betyder, at de 'negative' bemærkninger pakkes ind i et forandringsperspektiv og at narrativet der konstrueres, ikke dvæler så meget ved hvad der var, men i stedet, den nye konstruktion. Årsagen til dette valg kommer fra fremtidsværkstedet i september, hvor medarbejderne udtalte et behov for, at få mulighed for at diskutere det højere formål, med det de laver og tegne fremadskuende linjer, der kan hjælpe til at prioritere i deres arbejdsopgaver (Palbjørn, Semesteropgave 1:A, 2019). Det narrativ der skabes om afdelingsskolen, understøttes af den afsluttende del af personaledagen, hvor medarbejderne skal omsætte kerneopgaven, til arbejdsopgaver (Christensen & Seneca, 2017, s. 14). Dermed skaber jeg, som empowerment evaluator, et rum for at konstruere en fremadskuende punktuering.

5. Persongalleri (Schnoor, 2015, s. 78) – I narrativets persongalleri findes hovedroller og biroller (Schnoor, 2015, s. 78). I denne konkrete konstruktionsproces forsøger jeg, at sikre hver enkelt medarbejders bidrag til den samlede konstruktion. Det betyder, at medarbejdernes rolle i de daglige narrativer, til en vis grad, sættes ud af spil til fordel for de konkret kontekstuelle. Derfor er analysen af persongalleriet båret af, i hvilken grad medarbejderne formår at markere sig, på trods af strukturens forsøg på at ligestille dem.

I forbindelse med første gruppearbejde er det tydeligt, at opgaven med at finde associationsbilleder styrer en ligestilling af medarbejdernes bidrag. Det betyder, at medarbejderne rimeligvis bidrager på lige fod, ved at de i praksis tager 'runder' så alle får præsenteret deres billeder. I dialogcirklen er virkeligheden en anden. Snakken er mere fri, men stadig med et italesat fokus på, at alle kan bidrage til forståelsen af, hvordan medarbejderne skal handle på deres nye konstruerede kerneopgave. I dialogcirklen bliver det tydeligt, at der er hovedroller. Hovedrollerne taler oftest og bliver de primære konstruktører af narrativet, ligesom hovedrollerne også bliver dem der i den konkrete snak, bidrager med forslag til handlemuligheder i forhold til kerneopgaven. Det viser sig, at især én medarbejder har mange bud på, hvordan vedkommende kan bidrage til det fremtidige narrativ, tæt herefter er der to medarbejdere der placerer sig i midten, de bidrager altså en

del, men ikke så markant som den første medarbejder, afslutningsvist er placeret fire medarbejdere som kommer med enkelte forslag. Dermed får narrativet om afdelingsskolen et samarbejdsfokus med plads til alle og hvor alle bidrager, men alligevel med tre medarbejdere der indtager en hovedrolle i konstruktionen, når snakken er fri i det store plenum-forum.

6. Positionering (Schnoor, 2015, s. 80) – Med det fremadskuende perspektiv på konstruktionen af et narrativ om afdelingsskolen, er der ikke i dette forum plads til en decideret kritisk position (Schnoor, 2015, s. 83). Derfor er det analytiske fokus for positionering i stedet på de enkelte medarbejders italesættelse af opbakning til andres udsagn eller når de spørger ind til andres perspektiver, for at kunne belyse tilhørsforhold og magtrelationer (Schnoor, 2015, s. 84). Overordnet set på personaledagen er der fire ud af de syv medarbejdere der tydeligt markerer deres magtposition og tilhørsforhold, i nedenstående kaldet X1, X2, X3 og X4.

X1 markerer sig ved at italesætte opbakning til X2, ad flere omgange, fx ved at uddybe dennes perspektiv:

”X2: Plads til at de kan vokse socialt og fagligt. Ikke alle skal gro i samme tempo og på samme måde, de skal have tid og plads til at gro på den måde der passer bedst til dem. X1 bakker op og siger: for at de kan blive så gode som det er muligt for dem”

(Palbjørn, 2019, s. 16)

Derudover anerkender X1 de andres indsats, når vedkommende skal forklare om noget der fungerer. Dvs. at X1 positionerer sig med tilhørsforhold til dels det samlede fællesskab, men især med tilhørsforhold til X2 og dennes perspektiver på afdelingsskolens kerneopgave og narrativ (Schnoor, 2015, s. 81).

X2 springer i øjnene, fordi X1 markerer tydeligt tilhørsforhold og opbakning, men samtidig ikke i magtrelationerne til resten af deltagerne virker hævet over de andre. X2 kommer med sine egne perspektiver (Schnoor, 2015, s. 81), men samtidig er X2, ligesom X1, god til at anerkende behovet

for en fælles indsats og kollegaers indsats i dagligdagen. Derudover er X2 aktivt deltagende, når handlemulighederne i narrativet italesættes (Schnoor, 2015, s. 81).

De sidste to der springer i øjnene, er X3 i samspil med X4. X3 der i høj grad italesætter, at vedkommende er enig med mange af de andres udsagn og spørger interesseret ind til de andres perspektiver, fremfor at fremføre egne perspektiver på verden (Schnoor, 2015, s. 81). Denne position bidrager ikke til den unikke konstruktion, men har i stedet mulighed for at samarbejde bredt. Ved at være medkonstruerende igennem sin opbakning, får X3 synliggjort en rummelighed overfor fællesskabets samlede konklusioner og får dermed fremadrettet mulighed for at blive inddraget i rekonstruktionen af narrativer i fremtiden, fordi de andre har oplevet at blive bakket op.

Ligesom X3, gør X4 sig bemærket ved at bakke de andres narrativer op, men på den mere indirekte måde. Hvor X3 bakker de andre op enkeltvist i løbet af hele dagen, er X4's opbakning mere generelt. Dvs. at når andre medarbejdere i en snak er blevet enige om noget, så italesætter X4 sin opbakning til den lille gruppes enighed. Dermed opnår X4 en position som én der bakker op om de andre, men først når flere er nået til en konklusion, hvilket er mindre risikabelt og mere udglattende. Denne position er medløbende og støttende, samtidig med at dennes egentlige perspektiv er svært at tyde (Schnoor, 2015, s. 81).

Der er altså nogle enkelte som både konstruerer og anerkender andre, imens der er et par stykker som stort set kun viser opbakning til andres perspektiver og bidrag. De ikke nævnte medarbejdere er kendetegnet ved at komme med deres egne perspektiver og bud på handlemuligheder. Som tidligere nævnt, er personaledagen en særlig kontekst, som ikke nødvendigvis er repræsentativ for hvordan medarbejderne positionerer sig i den daglige praksis. Den aktuelle positionering er præget af den konstruktion jeg har skabt for dagen, hvorfor den skal ses i kontekst af dette. Positioneringer er ikke altid intentionelle, men i stedet er det ofte et udtryk for en implicit proces, der sker i vores kommunikation med andre (Schnoor, 2015, s. 84). Derfor kan vi ikke vide om positioneringen ville være anderledes i andre kontekster eller er sket implicit.

7. Pointe (Schnoor, 2015, s. 84) – For at konstruere narrativet om kerneopgaven, er vi nu nået til et afgørende punkt, fordi pointen i et narrativ er karakteriseret ved, at fortælle hvordan verden er, men også hvordan den bør være (Schnoor, 2015, s. 85). Derfor kommer nu en opsamling af empiriens pointer, til en definition af den samlede kerneopgave for afdelingsskolen.

Ovenstående demokratisk udpegede bidrag til definitionen af kerneopgaven, kan samles i følgende fire punkter:

- Fællesskab blandt børn og voksne
- At skabe i fællesskab
- Læringsrum præget af trivsel, relationer/sociale udvikling, faglig udvikling og personlig udvikling
- Det er medarbejdernes opgave at flytte eleverne på ovenstående områder

For at sammenskrive dette til en sammenhængende kerneopgave med udgangspunkt i den aktuelle praksis, vil der være en overordnet definition, som et udtryk for narrativets pointe, men herunder flere mindre pointer, der vil være kontekst- og publikumsafhængige, ligesom de kan afvige marginalt fra den overordnede fortælling, fordi den der fortæller historien vil lægge vægt på egne perspektiver på verden.

Min sproglige konstruktion af medarbejdernes kerneopgave, er baseret på medarbejdernes narrativ, og en bevidsthed om, at en kerneopgave er defineret ved at være overordnet, retningsgivende og skal hjælpe til at prioritere arbejdsopgaver (Christensen & Seneca, 2017, s. 13). Kerneopgaven for afdelingsskolen vil derfor i en overordnet samlet konstruktion lyde:

I fællesskab skal afdelingsskolens voksne skabe gode læringsrum, med fokus på at understøtte udviklingen af elever der fagligt og socialt kan mestre egne liv, både som individer og i samarbejde med andre.

Ovenstående kerneopgave er et udtryk for både hvad der nu er muligt inden for den sociale kontekst (Schnoor, 2015, s. 40), ligesom det fastsætter hvad der er unødvendigt at have fokus på i det daglige arbejde.

Udvikling igennem empowerment evaluering

Udover arbejdet med definitionen af den fælles kerneopgave, fik medarbejderne til opgave at definere en eller flere individuelle målsætninger. Jeg har efterfølgende besøgt dem flere gange for at understøtte kontinuiteten i deres arbejdsproces med de individuelle mål. I denne analysedel, har jeg udvalgt to medarbejdere, der italesætter deres arbejdsprocesser meget forskelligt og har defineret målsætninger der er hhv. procesorienterede og målorienterede (Voxted, 2013, s. 93). Det empiriske grundlag skabt dels på lydoptagelser af personaledagen og herefter via feltnoter fra besøg på afdelingsskolen, hvor jeg har arbejdet dialogisk med opfølgningen på de individuelle målsætninger.

De to udvalgte medarbejdere er anonymiseret under navnene Y1 og Y2, ligesom de omtales kønsneutralt og uden afsløring af deres jobfunktion på afdelingsskolen. Det har været en etisk overvejelse, om medarbejdere på afdelingsskolen vil være i stand til at genkende deres kollegaer, fordi de kender konteksten og kan have diskuteret hinandens målsætninger. Derfor har jeg forud for afleveringen delt analysen med Y1 og Y2, så de har haft mulighed for at opponere mod det der er skrevet. De har ikke ønsket yderligere anonymisering og har ikke ønsket noget fjernet eller tilpasset, men genkender begge sig selv i det skrevne.

I de følgende afsnit er det analytiske udgangspunkt de ti principper for empowerment evaluering, men med en vægtning på relevans i den aktuelle kontekst. Principperne vil altså ikke blive gennemgået kronologisk, da mit arbejde som empowerment evaluator også er fleksibelt, og jeg forholder mig til det jeg finder relevant for den enkelte i den konkrete kontekst.

Procesorienteret forandring Y1

Y1 valgte oprindeligt følgende målsætning: Blive bedre til at reagere hurtigt og kontakte forældre ved behov. Men ved mit første besøg på afdelingsskolen efter personale dagen spørger jeg ind til målsætningen, som nu italesættes som: At skabe ro i klassen. Y1 uddyber, at det ikke drejer sig om, at alle skal være stille, men at arbejdet har handlet om fokuseret at arbejde med især drengene, for at skabe arbejdsro (Palbjørn, 2020). Som empowerment evaluator er det min rolle at sikre en selvstændiggørelse hos medarbejderne, så de på sigt kan skabe målsætninger og reflekterede evalueringsprocesser, uden at jeg behøver at facilitere det (Fetterman D. M., 1994, s. 5). Derfor respekterer jeg Y1s beslutning om at ændre målsætning og fokuserer i stedet på det nye mål. På linje med det tidligere, er der en procesorientering i ordlyden, da det vil være en individuel vurdering om man mener, at der er arbejdsro i et klasserum.

I løbet af personale dagen arbejder medarbejdergruppen med fremtidsperspektiver, og i den forbindelse udtaler Y1 at for, at kunne lave den bedste indskoling i Herning Kommune, er det afgørende ”At arbejde efter et mål, vi skal vide både hvad målet er og vejen til målet” (Palbjørn, 2019, s. 17). Hvilket viser, at Y1 er i stand til at reflektere over de udfordringer der er forbundet med at sætte sig mål.

Medarbejdergruppen diskuterer på personale dagen mange forskellige perspektiver og syn på deres praksis og i forbindelse med en snak om, hvad der konkret skal til, for at medarbejdergruppen opnår det de gerne vil, tegner Y1 et billede af sig selv som dialogsøgende og verbalt ytrende, men samtidig også en kollega der bliver udfordret, når det skal omsættes til praksis:

”Vi skal være handlingsorienterede. Jeg kan godt snakke om de gode ideer, men skal blive bedre til at sætte mig ned og gøre noget af det, så det ikke hænger i luften uden at komme ud i livet”

(Palbjørn, 2019, s. 20)

I denne udtalelse ligger et ønske om at ville handle på det fælles, for på den måde, at vise at Y1 tager ansvar for afdelingsskolens udvikling. Der italesættes en risiko for at det hele går i snakkeklub og løsningen på dette er det empowerment evalueringen kalder community ownership. Samtalen må ikke være det eneste, men den er afgørende for at gruppen kan målsætte og herefter sætte handling bag ordene (Lentz, et al., 2005, s. 158). Y1s behov for at være handlingsorienteret tager jeg med videre i mine besøg på afdelingsskolen, hvor vores snakke tager udgangspunkt i Y1s handlinger.

Det viser sig efter det sidste besøg med observation, at Y1 udtrykker et behov for at kunne samarbejde omkring den konkrete klasse med den anden klassekontaktlærer. Udfordringen består i at være to lærere omkring en klasse, som på skift afløser hinanden og derfor ikke har ret meget tid til at udnytte den viden de, som kollegaer, hver især har om klassen og omsætte den til fælles community knowledge (Fetterman D. , 2017, s. 118). Y1 og dennes kollega har opnået et tillidsbånd der netop rummer villigheden til at samarbejde ved at:

“Be open and willing to listen, share, and learn as active participants in a community of learners engaged in the process of creating new knowledge to resolve problems.”

(Lentz, et al., 2005, s. 160-161)

Men villighed og engagement til at opbygge fælles viden er ikke nok, fordi rammesætningen for fælles samarbejde omkring en klasse betyder, at det skal ske samtidig med, at der er samarbejde med hovedskolen, teammøder omkring hele afdelingsskolen og andre strukturelt placerede opgaver. Y1 oplever her, hvordan rammerne der skal arbejdes i, ikke skaber optimale muligheder for udvikling af afdelingsskolen. I stedet har Y1 måttet fokusere på sit eget mål.

I det daglige har Y1 arbejdet med forskellige strukturer til at skabe ro og oplever, at der er meget mere ro på klassen generelt. Jeg bekræfter Y1's konstatering med et eksempel fra et af mine besøg, hvor klassen havde vikar, en vikartime der gik godt. Hvilket Y1 er glad for; vi tænker sammen tilbage til starten af skoleåret, hvor afslutningen på en time skulle varetages af en SFO-

pædagogmedhjælper, en time der gik helt op i limningen med larm og elever der på ingen måde udviste respekt for den voksne. Den dag måtte andre medarbejdere komme og hjælpe, for at få kontrol over tingene. Jeg spørger ind til hvordan Y1 har arbejdet med ro i klassen og her kommer flere bud på konkrete strategier, lige fra en klapperytme med et klappesvar til et højt SÅ eller OG, der markerer overgangene fra en aktivitet til en anden. Det er tydeligt i vores snak, at det er svært for Y1 helt at kunne forklare hvad der bliver gjort konkret, for som Y1 påpeger ”det er noget jeg gør og hvis jeg kan mærke, at det virker, så bruger jeg det igen” (Palbjørn, 2020). Da denne viden på den måde er kropsligt forankret hos den enkelte, i dette tilfælde Y1, kræver det en reflekteret kontinuerlig dialog med ens kollegaer, hvis de skal blive i stand til at omsætte det de hver især oplever virker, fra den enkeltes capacity building (Fetterman D. M., 1994, s. 5), til rent faktisk at blive fælles capacitybuilding og på sigt at kunne udvikle redskaber der kan understøtte organizational learning.

Med procesorienterede mål er det vigtigt for mig, som den *kritiske ven*, at skubbe til den videre udvikling af Y1 som konstruerende og selvreflekterende medarbejder på afdelingsskolen. Derfor beder jeg Y1 om at overveje følgende:

- Kan I som medarbejdere skabe rum for den dialog du ønsker i den videre proces?
- Muligheden i at bruge sine kollegaer i 2-lærerordningen til at hjælpe med at gennemskue mønstre i elevernes støjniveau, som kan hjælpe dig videre i din egen og din nærmeste kollegas udvikling.

Med punkterne søger jeg ikke at få øjeblikkelige svar, men i stedet at starte en refleksion over mulighederne for at handle i det små og/eller tage handling på den rammesætning Y1 oplever som snærende, for den helhedsorientering medarbejdergruppen ønsker at have omkring eleverne.

Arbejdet med den individuelle målsætninger sker, for Y1, igennem egne erfaringer som bruges til at bygge videre på egne konstruktioner i det enkelte klasserum. Derudover er det tydeligt, at Y1 oplever, at det Y1 sætter i gang virker og skaber et læringsrum, hvor der er mulighed for at lave en bred variation af aktiviteter. I min observation er det tydeligt for mig, at klassen når flere

ting i løbet af en dag, end de gjorde tre måneder tidligere, hvor tiden i stedet blev brugt på at vente på at der faldt ro over klassen, før de kunne komme videre med noget nyt. Den nye målsætning Y1 har formuleret, placerer sig i tråd med den kerneopgave, som den samlede medarbejdergruppe har formuleret. Det individuelle arbejder understøtter her specifikt kerneopgavens fokus på at skabe læringsrum med plads til udvikling. Y1 har balance mellem den overordnede kerneopgave og sit eget mål.

Målbar forandring Y2

Y2 beskrives, af netop Y1, som en person der både snakker og handler:

”(...) i stedet for at irritere sig over at Y2 altid snakker så meget, så vil jeg hellere sætte pris på at Y2 får gjort nogle mega gode ting andre steder”

(Palbjørn, 2019, s. 15)

Her bliver Y2 udpeget som et handlingsmenneske, hvilket understøttes af Y2s retorik på hele personaledagen, der tydeligt fortæller om en medarbejder der ønsker et højt tempo, variation i sine arbejdsopgaver og et fokus på at flytte eleverne med blik for deres individuelle vilkår, fremfor som en ensartet masse. Med denne forståelse taler Y2 sig ind i den samlede medarbejdergruppes kerneopgave og målsætter også individuelt, med fokus på at skabe rammer der fungerer. Y2 har, som den eneste medarbejder, to målsætninger som jeg her herunder vil nævne, hvorefter det vil være den sidstnævnte der bliver genstand for videre analyse:

- Få struktureret noget ordentligt støtte i matematik i 2. og 3. klasse
- Få et samarbejde op at køre med Valdemarskolen omkring idræt

Valget falder på den sidste målsætning, fordi Y2 på personaledagen italesætter, at det der kan stresse eller presse er, når andre ikke løfter deres opgaver eller når man løber panden mod en mur. I netop denne målsætning er jeg interesseret i, hvordan Y2 handler på sin målsætning og hvad der sker, når den berømte mur rammer panden og processen enten bremses eller går i stå.

De første gange jeg besøger afdelingsskolen efter personale dagen, er det tydeligt, at Y2 ikke er nået i mål og at processen ikke rykker. Fra jeg kommer ind ad døren, signalerer Y2 travlhed og jeg skal gøre et opsøgende arbejde for, at vi kan tale sammen. Det viser sig, at arbejdet er gået i stå på grund af noget omorganisering på Valdemarskolen. Y2 skifter hurtigt emne og taler i stedet om, hvordan andre fagprofessionelle rundt om i Herning nu taler om afdelingsskolen som et sted der gør det godt og har god energi. Y2 oplever, at andre drømme for fremtiden tager form, og at der generelt sker meget på afdelingsskolen. I praksis betyder det, at Y2 oplever, at der sker improvement (Fetterman D. , 2017, s. 117) og at Y2 oplever en stor grad af inclusion (Fetterman D. , 2017, s. 117) ved at blive hørt i forhold til forslag til fremtidige forandringer.

Ved det sidste besøg er der sket ledelsesmæssige forandringer, hvilket betyder at der sidder en ny midlertidigt fremskudt konstitueret leder på skolen, udover afdelingslederen. Netop denne nye midlertidige leder er nøglen til forandring for Y2 og dennes målsætning. Allerede da jeg træder ind i forberedelsesrummet kommer Y2 til mig, på eget initiativ, og fortæller løs om hvordan den nye leder har etableret et samarbejde med lederen på Valdemarskolen, hvilket har betydet, at tingene rykker. Y2 undrer sig over, at afdelingslederen ikke har formået det samme, men antager at den nye leder har en relationel fordel i forhold til samarbejdet med den anden ledelse (Palbjørn, 2020).

Y2's glæde over at der igen er fremgang, at der er etableret et fast og struktureret arbejde med relevante medarbejdere på den anden skole, leder mig tilbage til det italesatte behov for at være i fremdrift. Det er tydeligt, når Y2 lykkes med at få andre til at forstå behovet, for at få noget løst og tage ejerskab over netop den proces som Y2 har brug for andre til at løse (Lentz, et al., 2005, s. 158), så stiger energien og lysten til at arbejde videre. Det er afgørende for, at Y2 kan "Make the necessary changes in practices, procedures, programs, and culture that are required to build the capacity" (Lentz, et al., 2005, s. 161)

Dette kan også forklare, hvorfor Y2 laver målsætninger der er målbare og i høj grad et udtryk for capacity building. Det giver energi for Y2 at nå i mål med noget der opleves som værdifuldt for

fællesskabet. Med meget målbare målsætninger ved man, hvornår man er på vej og hvornår man er i mål. For at arbejde i en proces, hvor det er tydeligt når man løber panden mod muren, så er der behov for en stor grad af accountability hvor medarbejderen, for at komme videre, skal "Be willing to honestly examine evaluation data, including negative results, and discern the implications" (Lentz, et al., 2005, s. 162). Denne villighed ses, når Y2 optræder reflekteret i forhold til hvad årsagerne kan være, både når noget er gået i stå og når noget er i fremgang, selvom motivationen til at tale om processen, når den er på et kritisk punkt, ikke er så stort som ved målstregen. Her skal det siges, at Y2 generelt taler en del med sine kollegaer og derfor godt kan have opsøgt dem for at lufte sin frustration på det tidspunkt, hvor stagningen er sket og derfor er et stykke videre, da jeg kommer forbi afdelingsskolen.

Det er Y2s position i medarbejdergruppen, at spotte hvad der er brug for af praktiske løsninger for at tilpasse rammesætningen og handle på dem, derfor bliver Y2s bidrag til organizational learning ikke, at alle skal kunne det samme som Y2, men i stedet en læring om at der er en sammenhæng mellem tale og handling, hvilket betyder, at Y2 i praksis kan hjælpe andre med at løse meget målrettede opgaver. Den viden er vigtig for de andre medarbejdere, hvis de ønsker at fungere som en helhed og udnytte de kompetencer og handlemønstre som de hver især besidder (Fetterman D. , 2017, s. 119).

Y2s bidrag til den fælles kerneopgave, bliver i dette tilfælde at skabe konkrete forandringer i samarbejdsstrukturer rundt om eleverne, der gør det muligt for lærerne at konstruere mere optimale læringsrum for eleverne i fx idræt.

Konklusion

Rammesætningen for afdelingsskolen er sket igennem en politisk magtudøvelse af kommunalbestyrelsen, som enhed i det komplekse politiske netværk (Rose & Miller, 2010). Denne ramme er videre bearbejdet af ledelsen på Herningsholmskolen, der er ansvarlige for at implementere den kommunalpolitiske beslutning. Den konkrete rammekonstruktion af afdelingsskolen, som ledelsen har skullet skabe, har været presset af en tidsfaktor på blot 10 måneder, hvilket har resulteret

i at de fysiske rammer er blevet prioriteret, imens afdelingsskolens pædagogiske og didaktiske retning, er styret af nogle overordnede politisk vedtagne prioriteringer, som det ikke har været muligt at finde faglig begrundelse for, udover en løs formulering omkring at musik, forskningsmæssigt skulle være godt for sprogtiltagelsen. Med udgangspunkt i ovenstående er der opstået et behov for at tegne pædagogisk og didaktisk retning for afdelingsskolen, hvilket leder videre til medarbejdergruppens ønske og senere konkrete arbejde med at konstruere retning, her italesat som værende kerneopgaven.

Konstruktionen af kerneopgaven er sket igennem en demokratisk udvælgelsesproces af medarbejdernes italesættelser, som fundament for min sproglige konstruktion af medarbejdernes kerneopgave. Det narrativ der overordnet set er retningsgivende for den samlede medarbejdergruppe er:

I fællesskab skal afdelingsskolens voksne, skabe gode læringsrum, med fokus på at understøtte udviklingen af elever der fagligt og socialt kan mestre egne liv, både som individer og i samarbejde med andre.

Herefter har medarbejderne arbejdet med forskellige individuelle målsætninger, der har skullet hjælpe dem til at konkretisere deres handlemuligheder i forhold til den overordnede kerneopgave. Udgangspunktet for dette perspektiv har været to meget forskellige medarbejdere, der har sat sig mål der er hhv. procesorienteret og målorienteret:

Y1: At skabe ro i klassen

Y2: Få et samarbejde op at køre med Valdemarskolen omkring idræt

Uanset at målsætningerne har forskellig orientering, og at medarbejderne har forskellige handlingsmønstre, placerer begge målsætninger sig under den del af kerneopgaven der handler om at skabe læringsrum. Y1's mål arbejder med det pædagogiske og didaktiske læringsrum i klassen og den dannelsesproces der ligger i, at eleverne skal have redskaber til at fungere i en social- og læringsammenhæng. Y2's mål arbejder med de fysiske rammer der udfordrer arbejdet med

kerneopgaven. Samarbejdet med Valdemarskolen er nødvendigt for at kunne skabe et optimalt læringsrum for de kompetencer som idrætsfaget skal være garant for, hvilket er drivkraften for, at Y2 kan arbejde ind i kerneopgaven. Konklusionen må her være, at medarbejderne arbejder vidt forskelligt både metodisk og med deres valg af fokus, men selv om de kan virke forskellige, er de hver især et bidrag ind i narrativet om den fælles kerneopgave som medarbejdergruppen sammen har konstrueret.

Diskussion

I projektet, er ønsket om at få et overordnet retningsgivende perspektiv på praksis, kommet fra medarbejderne, ikke fra ledelsen. Dette falder fint i tråd med mine observationer fra teammøder, hvor afdelingslederen betragtes som en gatekeeper for pengekassen, der skal sige ja til medarbejdergruppens initiativer mere end en retningsættende leder. Dette har givet anledning til følgende diskussionsspørgsmål:

Hvilke udfordringer er der forbundet med at bruge empowerment evaluering som et strategisk redskab, til at skabe en fælles evalueringskultur?

For at kunne bearbejde dette spørgsmål har jeg brug for kort, at definere den grundlæggende præmis: At den forandring der sker, når man arbejder med empowerment evaluering som strategisk redskab, er procesorienteret. Årsagen til dette er, at en kontinuerlig evalueringsform kræver fokus på læringsprocessen og de løbende erkendelser, frem for at 'komme i mål'.

Forandringsparadigmer i en politisk styret organisation

Forandringsperspektiver kan overordnet set inddeles i to paradigmer, det ene er målorienteret, fast struktureret, planlagt og ledelsesstyret, det Vøxted kalder Strategi E, imens det andet er procesorienteret, læringsbaseret, anerkendende og værdibaseret (Vøxted, 2013, s. 92). Disse to paradigmer har mange navne, men her vil disse to paradigmer blive italesat som hhv. målorienterede forandringer og procesorienterede forandringer. Dermed ikke sagt at man ikke kan planlægge og

målsætte en forandringsproces, men snarere at der er tale om forandringer, med fokus på udvikling i processen, frem for det endelige mål (Voxted, 2013).

Der vil være elementer af den målorienterede forandringsproces, som kan have indflydelse på udformningen i det endelige forandringsforslag, fordi organisationen er politisk styret og derfor ikke er alene om, at definere hvordan forandringsprocesser skal udmøntes i praksis.

En af udfordringerne ved at arbejde procesorienteret i en organisation der er politisk styret handler om resultater (Voxted, 2013, s. 96-97). Som Rose & Miller beskriver, er det væsentligt på det politiske niveau, at man kan arbejde ud fra *key practises* og derfor har standardiserede forretningsgange, for at kunne håndtere det komplekse netværk af institutioner (Rose & Miller, 2010, s. 274). De standardiseringer kan støde sammen med procesorienteringen, fordi de to forskellige perspektiver i sin oprindelse vil fokusere på meget forskellige parametre for succes og have meget forskellig fleksibilitet. Som nævnt i analysen af magtforhold, har de politiske instanser strukturelt en position, hvor de kan forandre ting effektivt uden at der er krav om *key practices*, sådanne beslutninger kan have store konsekvenser for en praksis, hvilket denne case er et udtryk for. Det politiske niveau er de øverste undertrykkere i praksis, hvilket giver dem retten til at hyre og fyre de menneskelige ressourcer, ligesom det også er deres position der kan tilføre og fjerne økonomiske midler, hvilket her er tydeligt, alene ved det at beslutningen om at oprette en ny skolepraksis ikke er taget i et skolefagligt regi, men i en budgetforhandling (Herning Kommune, 2018). Med en kommune der, som i dette tilfælde, tager store beslutninger med korte implementeringsperioder, arbejder medarbejderne i et felt præget af en bevidsthed omkring stor omskiftelighed i politiske prioriteringer.

Medarbejdergruppen fokuserer på at arbejde procesorienteret, det betyder ikke, at de ikke er målrettede, i stedet kan netop det procesorienterede fokus, give dem handlerum til at håndtere, når nye politiske vinde blæser i retningen af afdelingsskolen:

”Målet med forandringer er, at organisationen evner at omstille sig i overensstemmelse med skiftende udfordringer”

(Voxted, 2013, s. 93)

Der behøver altså ikke være et specifikt og målbart mål, det er i stedet en forandringsproces der bærer præg af at kunne omstille sig til den virkelighed, der konstrueres når mennesker er i arbejdsfællesskaber med hinanden.

Fokus i procesorienterede forandringer er også et andet, end det er tilfældet i de planlagte forandringer, fordi det processuelle, skaber rum for udvikling af værdier og kultur, ligesom det kalder på stor involvering af de relevante parter (Voxted, 2013). På afdelingsskolen har udgangspunktet været den planlagte forandring, at skulle skabe en ny afdeling, imens den videre forandringsproces har skullet defineres af ledere og medarbejdere i organisationen. Dermed er det ikke givet, at fordi én stor planlagt forandring er startskud, så skal man også arbejde struktureret og målrettet med specifikke målbare parametre efterfølgende.

Der er altså nogle udfordringer mellem den procesorienterede forandringsproces, som empowerment evalueringen understøtter, og samtidig den ramme en politisk styret organisation er underlagt. Derfor er det interessant at se på hvordan samspillet mellem ledelse og medarbejdere som empowerment evaluatore, kan skabe den kontinuitet der kræves for at fastholde det procesorienterede perspektiv som en strategi baseret på empowerment og evalueringskultur kræver.

Ledere og medarbejdere som empowerment evaluatore

For at nå frem til kernen i empowerment evalueringen, skal vi et skridt tilbage, til empowerment begrebet. I sin grundessens handler empowerment om at opnå kontrol over eget arbejdsliv, at opnå en følelse af meningsfuldhed, og derudover skal det kobles til handlinger (Andersen, Brok, & Mathiasen, 2007, s. 14). Ved at lave denne kobling bliver det muligt at udfordre de magtpositioner, som låser og fratager medarbejdere kontrollen over deres arbejdsliv. I dette konkrete tilfælde, har jeg tidligere analyseret mig frem til, at det er medarbejderne der ønsker strategien. Men for at kunne lave en procesorienteret forandring i en organisation hvor vindende blæser lystigt i flere retninger, er det min vurdering, at medarbejderne har brug for deres afdelingsleder

og ideelt set den samlede ledelse til at bakke dem op. Keypractices bruges, fordi de har vist, at de kan levere resultater (Rose & Miller, 2010) og politikerne har brug for at kunne bevise, at eleverne på afdelingsskolen får en god skolegang, for at kunne legitimere deres beslutning. Dette taler for en fokuseret målorienteret keypractice, frem for det lange seje træk som de procesorienterede forandringer kræver. Medarbejderne har ikke en strukturel position, hvor de kan tage kampen med det politiske niveau, konstruktionen er i stedet, at det er lederne der kan lukkes ind i dette forum i kraft af deres position i netværket (Rose & Miller, 2010). Derfor vil et strategisk arbejde med en evalueringskultur være afhængig af, at lederen bakker processen op og kan argumentere for en proces hvor afdelingsskolen tager udgangspunkt i menneskers ressourcer og har en respekt for og tillid (Andersen, Brok, & Mathiasen, 2007, s. 18) til de faglige ressourcer i medarbejdergruppen der skal være styrende. Dette sammenligneligt med den tillid jeg tidligere har påpeget i som afgørende for det norske forskningsprojekt, hvor tilliden medarbejdernes faglighed var afgørende for, at man kunne fraskrive sig hjælp udefra (Grimsmo, Mamelund, & Spejlkavik, 2015), ligesom samarbejdet imellem medarbejderne kræver tillid for at der ikke opstår konflikter omkring enkelte medarbejders handlinger, i relation til den overordnede opgave (Sasser & Sørensen, 2016).

Lederens rolle i den procesorienterede tilgang handler om, at sørge for at der indsamles information og overblik over den samlede organisation, hvorefter der overlades en stor del af ansvaret for implementering, fastholdelse og integration af de nye processer og forandringer til medarbejderne (Voxted, 2013, s. 93). Dette er i tråd med empowerment-tanken, hvis udgangspunkt er en selvstændiggørelse af team-medlemmerne, at give dem mere ansvar for resultaterne og derigennem udnytte og styrke medarbejdernes engagement, ejerskab, ansvarlighed og stolthed i forhold til deres eget arbejde (Blanchard, Carlos, & Randolph, 2002).

Udover at ledere skal have overblik og skabe rum for empowerment evalueringsprocesser, skal denne eller en udefrakommende empowerment evaluator klæde medarbejderne på. Overordnet set er det væsentligt at skelne mellem to forskellige former for empowerment mål: ”practical and (...) transformative” (Fetterman D., 2017, s. 112), da dette er styrende for hvilken empowerment

evaluering der er brug for. Der vil altså i en strategisk kontekst være et behov for, at en eller flere i feltet er klædt teoretisk og metodisk på til at kunne gennemføre en implementeringsproces, hvilket er en udfordring når det kommer til at arbejde med empowerment evaluering i praksis. Der er brug for et forarbejde med fokus på at skabe ny viden og rum for erkendelsesprocesser, så medarbejdere og ledere alle forstår dels værdien i og mulighederne med empowerment evaluering, men også hvilke begrænsninger det sætter.

Afslutningsvist er der brug for at medarbejderne støtter hinanden og oplever støtte fra deres leder, når de i den daglige praksis bliver tidspresset og er fristet til at vælge empowerment evalueringen fra. De reflektive processer medarbejderne skal igennem, danner grundlag for at kunne forandre ens opfattelse af virkeligheden og disse processer er et langt sejt træk, som er nødvendigt for at medarbejderne ikke lader sig begrænse (Fetterman D. , 2017, s. 116) af de politiske vinde der blæser og holder fokus på det skib de har sat i søen og den retning de har konstrueret.

Afrunding

Udfordringerne er overordnet set:

- At overvinde et politisk krav om konkrete målbare strategier skabt af keypractices, for i stedet at gå en mere procesorienteret vej og have tålmodighed.
- At give lederen adgang til de drømme man som medarbejder har for organisationen og opnå en gensidig tillid til at alle parter i fællesskab vil løfte deres del i forandringsprocessen.
- At skabe rammerne igennem tid og rum til dialog og erkendelsesprocesser, der skal lede til ny viden som fundament for at arbejde kvalificeret med empowerment evaluering.
- At fastholde fokus på udvikling og kontinuerlig evaluering, også når medarbejderne bliver pressede på fx tid og overskud i deres daglige praksis.

Kritisk refleksion

I forbindelse med gennemskrivningen af specialet har jeg arbejdet fokuseret med en kritisk tilgang til, hvordan projektet kunne have ledt til større forandring for medarbejderne i dagligdagen. Som empowerment evaluator er det min opgave at give medarbejderne redskaber til på sigt, i gruppen og individuelt, at kunne selvevaluere, således min rolle som evaluator bliver udspillet (Fetterman, Rodríguez-Campos, Wandersman, & O'Sullivan, 2014, s. 145). I nedenstående sammenfatning af punkter til forbedring, er det vigtigt for mig at understrege, at jeg ikke er ude efter en vinkel der kan omforme forløbet til et quickfix (Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 35), men i stedet er formålet at kunne kvalificere medarbejderne igennem redskaber og viden i tråd med de undertrykte pædagogik, fordi jeg er bevidst om, at jeg som forskerstuderende er trådt ind i medarbejdernes praksis, har tilegnet mig viden, men også i løbet af den lange periode på afdelingsskolen i kombination med min faglige baggrund, vil være bias overfor forskellige perspektiver. I min anerkendelse af at ingen viden er neutral (Ahrenkiel & Nielsen, 2012, s. 36), ønsker jeg i stedet at bearbejde mine kritikpunkter ud fra et perspektiv omkring flere relevante aktører, redskaber og min frigørelse fra feltet igennem øget transparens overfor medarbejderne.

Inddragelse af relevante aktører

Hele specialet er baseret på medarbejdernes handlinger, samtaler, konstruktioner og perspektiver. Et ikke belyst perspektiv der kunne have givet en dybere indsigt i bevæggrundene for de vilkår medarbejderne bliver sat under, ville have været indsamling af data mere direkte fra ledelsen. Jeg har i forbindelse med 9. semester projektet forsøgt at indsamle referater mv. fra de møder hvor rammesætningen for afdelingsskolen er sket, men ledelsen har meddelt, at disse ikke eksisterer. I mine samtaler med medarbejderne, har flere slået fast, at der eksisterer referater og at de kan navngive hvem der har skrevet dem. De har tilbudt at udlevere dem, men jeg har taget et etisk valg om ikke at få dem udleveret, og i stedet respektere det jeg vurderer som ledelsens indirekte ønske om ikke at åbne denne del af processen for mig. Hen over de første måneder af mit praksisophold, deltog jeg i ledelsesmøderne på skolen, men oplevede jævnligt at der var møder jeg

ikke havde adgang til. Det ville have været interessant at arbejde mere i dybden med dette, fordi skoleleder-perspektivet er mangelfuldt i min forståelse af afdelingsskolens konstruktion og formål.

Redskaber igennem øget transparens

For at kunne udspille sin egen rolle som empowerment evaluator kræves det, at der skabes en rytme i organisationen, der gør medarbejderne i stand til løbende at evaluere deres egne processer (Fetterman D. M., 1994, s. 3). Denne proces kræver en koncentreret oplæring af medarbejderne, men også en transparens i forhold til de teoretiske og metodiske valg jeg har truffet i projektprocessen. Medarbejderne har været inddraget i grundlaget for min tilstedeværelse på afdelingsskolen, men jeg har ikke arbejdet inddragende i forhold til at give medarbejderne konkrete værktøjer til at fortsætte evalueringsprocesserne som en del af deres hverdagskultur. Metodisk mener jeg, at det ville have været relevant at arbejde med fokusgruppeinterview som grundlag for at demonstrere en metode til videndeling, men også som et forum for refleksion i medarbejdergruppen. Fokusgruppeinterview er kendetegnet ved sin eksplorative tilgang til at konstruere i et kollektivt samspil (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 206), hvilket kan understøtte medarbejdernes interesse i at arbejde dialogbaseret for at kunne skabe en god skole for eleverne (Palbjørn, Transskribering af personale dag, 2019). Ligesom empowerment evaluering, er fokusgruppeinterview kendetegnet ved at arbejde med en evaluator/moderator. For at kunne frigive medarbejderne til at kunne påtage sig moderatorrollen på skift eller at kunne arbejde med en dagsorden og sætte moderatorfunktionen ud af spil, mener jeg, at det ville være en hensigtsmæssig måde at øge transparensen overfor medarbejderne. I praksis vil det være formålstjenligt at dele min viden om evalueringsprocesser med medarbejderne og tage dem igennem forskellige evalueringsmetoder, for på den måde at give dem redskaber, de kan bruge i hverdagen. Den kontinuerlige dialog jeg har med dem og den efterfølgende refleksion, har jeg sikret kontinuitet for, men jeg har ikke arbejdet fokuseret på at 'overdrage' de erfaringer jeg har gjort, i empowerment evalueringen kaldet *training* (Fetterman, Rodríguez-Campos, Wandersman, & O'Sullivan, 2014), hvorfor jeg ikke kan være sikker på at medarbejderne fremadrettet er klædt på til at integrere den kontinuerlige

evaluering som en del af en fremtidig *bæredygtig rytme* (Holt & Hvidt, 2016) i deres praksis. Netop skellet mellem traditioner og nyskabelse har medarbejderne gentagne gange italesat på teammøder som et perspektiv, hvor der er behov for balance, men hvor de er opmærksomme på, at de som gruppe ikke er enige.

Med udgangspunkt i ovenstående vil dette speciales praksisnærhed og forandringsperspektiv kunne styrkes. Derfor vil jeg i den kommende periode, arbejde på at få mulighed for at præsentere resultaterne for medarbejderne, dele min viden med dem og derigennem øge transparensen omkring den proces de indtil nu har været igennem, og hvordan de i fremtiden kan arbejde videre med forskellige perspektiver som individer og samlet medarbejdergruppe. Corona-virussen kan spænde ben for netop denne proces, men uden denne afrunding vil det ikke være muligt reelt at søge mod, at jeg kan udspille min rolle som evaluator.

Kildeliste

Nedenstående er et udtryk for tekster der har bidraget til konstruktionen af specialets indhold.

Ahrenkiel, A., & Nielsen, B. S. (2012). Viden og forandring - uden quick fix. *Dansk pædagogisk tidsskrift*(3), s. 35-41.

Andersen, J. G., Christiansen, P. M., Frandsen, A., & Gregersen, R. (2020). *PolitikNU - holdninger, magt og politiske systemer*. Aarhus: Systime iBog. Hentet fra <https://politiknu.systime.dk/?id=840>

Andersen, M. L., Brok, P. N., & Mathiasen, H. (2007). I M. L. Andersen, P. N. Brok, H. Mathiasen, & A. Hind (Red.), *Empowerment på dansk* (s. 13-34). Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.

Andersen, Ø. P., Ellegaard, T., & Muschinsky, L. (2007). Erfaringspædagogik og frigørende pædagogik. I *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 670-671). København: Hans Reitzels forlag.

Bang, H., & Dyrbjerg, T. B. (2011). Den sene Foucaults magtanalyse. I *Michel Foucault* (s. 40-64). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Beck, S., Kaspersen, P., & Paulsen, M. (2014). Dialogisme - læring gennem samtale. I *Klassisk og moderne læringsteori* (s. 53-76). København: Hans Reitzels Forlag.

Blanchard, K., Carlos, J. P., & Randolph, A. (2002). *Vejen til empowerment*. Birmar.

Christensen, M., & Seneca, A. (2017). *Løs din kerneopgave*. København: Gyldendal Public (Gyldendal business).

Dammark, F. (1. oktober 2018). *Forældre kritiserer skolestruktur: Vi har plads til alle*. Hentet 28. oktober 2019 fra TV midtvest: <https://www.tvmidtvest.dk/artikel/foraeldre-kritiserer-skolestruktur-vi-har-plads-til-alle>

Fetterman, D. (Efterår 2017). Transformative Empowerment Evaluation and Freirean Pedagogy: Alignment With an Emancipatory Tradition. *Pedagogy of Evaluation, New Directions for Evaluation*(155), s. 111-126.

Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*(15.1), s. 1-15. Hentet 22. marts 2020

Fetterman, D., Rodríguez-Campos, L., Wandersman, A., & O'Sullivan, R. G. (2014). Collaborative, Participatory, and Empowerment Evaluation: Building a strong conceptual Foundation for Stakeholder Involvement Approach to Evaluation. *American Journal of*

Evaluation(35 (1)), s. 144-148. Hentet 8. marts 2020 fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1098214013509875>

- Freire, P. (1993). *De undertryktes pædagogik*. (S. G. Borgen, Ovs.) København: Christian Ejlers' forlag.
- Grimsmo, A., Mamelund, S.-E., & Spejlkavik, Ø. (2015). *Evaluering af forsøket Kjerneoppgaver i NAV*. Arbejdsdepartementet. Oslo & Ankershus: Arbejdsforsningsinstituttet. Hentet 24. april 2020
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Herning Kommune. (18. september 2018). *Nyheder Herning Kommune*. Hentet 27. november 2019 fra [Herning.dk](https://nyheder.herning.dk): <https://nyheder.herning.dk/nyhedsarkiv/2018/sep/saa-er-der-budgetforlig-i-herning-kommune>
- Holt, H., & Hvidt, H. (2016). Rytmer i et bæredygtigt arbejdsliv. I H. Holt, H. Hvidt, & K. D. Keller (Red.), *Organisatorisk dannelse: Ethiske perspektiver på organisatorisk læring* (s. 419-438). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jacobsen, G. H. (2012). *Lighed gennem særbehandling. Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Faculty of humanities, Social Anthropology and ethnology. København: Københavns Universitet. Hentet 6. december 2019 fra <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00763893/document>
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. (2015). *Deltagende observation* (2 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lentz, B. E., Imm, P. S., Yost, J. B., Johnson, N. P., Barron, C., Lindberg, M. S., & Treistman, J. (2005). Empowerment evaluation and organisational Learning. I D. M. Fetterman, & A. Wandersman, *Empowerment evaluation principles in practice* (s. 155-182). New York: The Guilford Press.
- Nielsen, K. A. (2012). Aktionsforskningens historie - på vej til et refleksivt akademisk selskab. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng, *Aktionsforskning, en grundbog* (s. 19-38). Samfundslitteratur.
- Nilsson, R. (2008). Genealogi. I *En introduktion: Michel Foucault* (s. 69-91). Malmö: Hans Reitzels Forlag.

- Olsen, H. (januar 2003). Veje til kvalitativ kvalitet? *Nordic Studies in Education*, s. 1-20.
- Palbjørn, K. H. (12. august 2019). Feltnoter.august 2019. Bydelsskolen Holtbjerg.
- Palbjørn, K. H. (2019). *Semesteropgave 1:A*. Semesteropgave, AAU CPH.
- Palbjørn, K. H. (22. november 2019). Transskribering af personaledag. Herning.
- Palbjørn, K. H. (28. Februar 2020). Feltnoter.februar 2020. Herning.
- Palbjørn, K. H. (10. januar 2020). Feltnoter.januar 2020.
- Poulsen, T. B., & Lange, M. F. (5. Oktober 2018). Kommune går mod strømmen: Samler tosprogede på én skole. *dr.dk*. Hentet 11. april 2020 fra <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/midtvest/kommune-gaar-mod-stroemmen-samler-tosprogede-paa-en-skole>
- Ravnskilde, L. (2012). Ret og rimelighed: retssystem, retfærdighed og kriminalitet. Systime iBog, advokatsamfundet.
- Roald, T., & Køppe, S. (31. Juli 2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke og logos*(1), s. 86-99.
- Rose, N., & Miller, P. (Januar 2010). Political power beyond the state: Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, s. 271-303.
- Sasser, M., & Sørensen, O. H. (2016). Kerneopgaven på dagsordenen - konstruktive eller vildfarne dialoger. *Tidsskrift for arbejdsliv*(4), s. 78-93. Hentet 24. april 2020 fra <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/109079/158472>
- Schnoor, M. (2015). *Narrativ organisationsudvikling. At forme fælles mening og handling*. (2. udg.). Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Sørensen, K. M. (30. marts 2019). *Herning Folkeblad*. Hentet 27. november 2019 fra [herningfolkeblad.dk: https://www.herningfolkeblad.dk/artikel/f2af967d-9a9b-47fe-8861-ba13ff5e2978/](https://www.herningfolkeblad.dk/artikel/f2af967d-9a9b-47fe-8861-ba13ff5e2978/)
- Viden på tværs, forhandlingsfællesskabet. (u.d.). *vpt.dk*. Hentet 26. april 2020 fra Viden på tværs: <https://vpt.dk/kompetencer/fremtidsvaerksted>
- Voxted, S. (2013). *Forandringer af organisationer*. København: Hans Reitzels Forlag.