

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig X

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig afløsningsopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	-------------------------------

Uddannelsens navn	Master i Læringsprocesser med specialisering i Pædagogisk ledelse	
Semester	4. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Anne Christina Antunes	20011157	Anne Christina Antunes
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	30/08 - 2020	
Opgavetitel	MUS – En undersøgelse af den meningsskabende samtale	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	2400 pr. side 120.000 tegn – Svarende til normalsider: 50	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	117.350 tegn - Svarende til normalsider: 48,8	
Obligatoriske bilag vedlagt opgaven, og omfang af disse.	44 sider bilag	
Vejleder	Lars Bang Jensen	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig€ for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

MUS

edarbejder udviklings samtale

En undersøgelse af den meningsskabende samtale



Rapportens samlede antal tegn: 117.350
(med mellemrum & fodnoter)
Svarende til antal normalsider: 48,8

Studienummer: 20011157

Masterspeciale august 2020
Læring & filosofi, Aalborg
Universitet, MPL 4. semester

Anne Christina Antunes

Vejleder: Lars Bang Jensen

Tak til

Jeg vil gerne takke min mand, vores tre børn og nære familie for tålmodighed og opbakning under arbejdet med specialet. Også en tak til Lars Bang Jensen for et inspirerende og givtigt vejledningsforløb.

Abstract

My motivation for writing this thesis is based upon a number of experiences with employee development planning in my capacity as a teacher and educational leader. My reflections and surprise at the dynamics that develop during this conversation, and why the benefits and value for my own part have been limited. My interest in the interview itself was intensified when I read a report from the Ministry of Education saying a new concept for employee development planning had been tested in 15 youth educations in 2019 and that in the follow-up, there would be a demand for tools of a more open and exploratory dialogue with the teachers.

The purpose of this thesis is an inductive study of how teachers and leaders, in a common high school, experience the conversation as meaningful. In addition, which factors may have an impact on the creation of opinion in the dialogue between leader and teachers. The study is based on semi-structured qualitative interviews of three leaders and three teachers, and the study thus leans on an interpretative phenomenological approach. Using *Interpretative Phenomenological Analysis*, sub-elements of the informants' statements are organized and analyzed and linked in relation to the concept as a whole.

The central literature is: *Communicative Action* by philosopher Jürgen Habermas who with the concepts of *lifeworld* and *system* illustrates the complexity of linguistic plays in the dialogue. *Communities of practice* by learning theorist Etienne Wengers are involved in creating and understanding of how meaning is negotiated and created through social communities of practice. *Sense-making by organizing* theorist Karl E. Weick takes a look at how sense-making is shaped via seven elements.

Based on the analysis and the selected literature, the issues arising from the empirical findings are discussed. Through content and relationship as supporting factors for meaning, it is discussed how the conversation can be developed to become a much more meaningful conversation for the parties. Finally, it is concluded that it is possible to develop and strengthen the meaningfulness of the employee development planning if the parties are much more aware that teachers harmonize expectations of content and procedure prior to the interview itself, that leaders are aware of their use of communication in conversation, and that leaders are aware of the relational significance of the output of the conversation.

Anne Christina Antunes, Department of Culture and Learning, The Faculty of Humanities, Aalborg University, 2020

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
1. Indledning	4
Baggrund	4
MUS.....	5
Problemfelt	6
Problemformulering.....	7
2. Metodeovervejelser	8
Illustration over processen til specialets induktive opbygning og udformning.....	10
3. Videnskabsteoretisk – og metodisk tilgang.....	11
Et fortolkende fænomenologisk perspektiv	11
Fænomenologi	11
Det semistrukturerede interview.....	13
Hermeneutik	13
Generaliserbarhed, validitet og reliabilitet	14
Etiske overvejelser.....	15
Interviewguide.....	15
Illustration af undersøgelsens induktive tilgang.....	16
Interviewforløb	17
Transskriptionen	17
Interpretative Phenomenological Analysis.....	18
Strukturel opbygning af analyse	19
Illustration over processen med at udvælge temaer.....	20
4. Analyse	21
Mening.....	21
Indhold.....	22
Relation.....	24
Delkonklusion.....	26

5. Teori.....	27
Kommunikativ handlen	27
System og livsverden.....	29
Systemets kolonisering af livsverden	29
Illustration af systemets kolonisering af livsverden	30
Den ideelle samtalsituation.....	31
Empiri understøttet af Habermas teori.....	31
Mening, deltagelse og tingsliggørelse	32
Empirien understøttet med Wengers teori	33
Meningsskabelse og organisering.....	34
Syv elementer	35
Illustration af Weicks syv elementer	36
Empirien understøttet med Weick's teori.....	36
6. Diskussion	38
Metodediskussion	38
Diskussion af MUS som en meningsskabende samtale.....	41
Mening.....	41
Indhold.....	44
Relation.....	45
7. Konklusion	49
MUS som en meningsbærende samtale.....	49
Sammentænkning af meningsskabelse	49
Mine tre råd for at skabe mening i MUS	51
8. Perspektivering.....	52
Den åbne samtale.....	52
Afrunding – Et tilbageblik.....	53
9. Litteratur.....	54
Artikler og rapporter fra websides.....	55

1. Indledning

Baggrund

Min motivation for at skrive dette speciale kommer af en række selvoplevede erfaringer med medarbejder-udviklings-samtalen (forkortes MUS). Mine refleksioner og en undren over de dynamikker, der udspiller sig under denne samtale, og hvorfor udbyttet og værdien for mit eget vedkommende har været begrænset. Min antagelse er, at samtalen indeholder en større grad af kompleksitet og rummer et uforløst potentiale, som kræver en særlig opmærksomhed af de involverede, hvis udbyttet skal forbedres, og værdien forøges. Jeg tænker, at en øget viden herom ikke blot vil gavne mit eget virke, men ligeledes kan bidrage til at kvalificere en praksis, der udøves i alle uddannelsesinstitutioner i Danmark.

Igennem de sidste ti år har jeg fungeret som gymnasielærer og som pædagogisk leder. Jeg har deltaget i flere udvalg; herunder i et undervisnings- og i et evalueringsudvalg samt i et pædagogisk råd. Men en stor interesse for gymnasieskolen har jeg opnået en indsigt i og forståelse for de mekanismer, der organisatorisk kan udspille sig i dette læringsmiljø. Samtidig er mit fokus på de ledelsesmæssige udfordringer blevet skærpet gennem mit masterstudie ved Aalborg Universitet, og dette speciale er dermed mit bidrag til at kvalificere udviklingen af det moderne gymnasium.

Empirien i dette speciale er indsamlet på et alment gymnasium, hvor jeg selv har været underviser. I disse år oplever mange mindre gymnasier vigende elevtal, skærpede økonomiske ressourcer og en øget konkurrence mellem ungdomsuddannelserne som følge af bl.a. politiske initiativer. I praksis betyder det, at kerneopgaven er under forandring med et øget fokus på læreprocesser, kvalitet og faglighed. I min tid som underviser har jeg gentagne gange erfaret diskussioner vedrørende MUS. Bl.a. har resultatet af en trivselsundersøgelse gentagne gange indikeret en generel utilfredshed med MUS af lærerne såvel som af lederne. En trivselsmåling kan bidrage med en statistisk indikation af, hvad den generelle holdning er til konkrete emner i en MUS, men denne form for undersøgelse bidrager ikke til en dybere forståelse af, hvorvidt den enkelte lærer eller leder oplever samtalen som meningsfuld eller det modsatte. Selvom det generelle læringsmiljø er blevet karakteriseret som trygt og tillidsbaseret, er MUS umiddelbart blevet opfattet som værende en rituel snak. Denne problemstilling kan måske skyldes en uklar forventningsafstemning om samtalen. Derfor ønsker jeg at rette en opmærksomhed på, hvordan den meningsfulde samtale i højere grad vil kunne skabe en værdi for det moderne gymnasium såvel som i andre offentlige institutioner.

MUS

På alle danske statslige arbejdspladser blev der i 1994 indført et krav om afholdelse af MUS, som er kendetegnet ved en tilbagevendende og systematisk samtale mellem henholdsvis medarbejder og leder. Hensigten med samtalen var at skabe en ligeværdig dialog mellem parterne og rette et både bagud- og fremadskuende blik på medarbejderens arbejdsliv (KL, 2003, s.12). MUS kan opfattes bredtfavnende, men bør ifølge Henrik Holt Larsen kvalificere en række mål (karriere- og udviklingsplaner), der stemmer overens med den organisatoriske strategi (Larsen m.fl., 1995, s.131-132). I 2002 indgik Centralorganisationens Fællesudvalg og Finansministeriet en aftale om ret og pligt til en årlig afholdelse af MUS for statsansatte, som blev fulgt op regionalt og kommunalt gennem et overenskomstforlig i 2008 (Hay, 2009, s.78).

Ledelsens pædagogiske rolle på ungdomsuddannelserne er siden kommet på dagsordenen politisk og forskningsmæssigt. Ifølge Undervisningsministeriets nuværende beskrivelser har ledelsen en central funktion i at udvikle uddannelsens kvalitet, og dialogen med lærerne bør ske på baggrund af data. Via dialogen med lærerne har ledelsen en mulighed for at opnå en viden om lærernes daglige arbejde med henblik på at udvikle og støtte den faglige-pædagogiske praksis. Desuden at sikre lærernes motivation for at følge skolens strategi og mål ved implementering af skolevalgte initiativer fra gymnasireformen (UVM, 2020). Hertil Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) og Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) via Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet (CUDiM) i 2018 igangsat projekt Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL-projektet). FPL-projektet omhandler et nyt MUS-koncept med henblik på at højne ambitionsniveauet, hvilket blev afprøvet på 15 ungdomsuddannelser i 2018 og afsluttet med en afrapportering i 2019. Konceptet indeholder en proceduremæssig vejledning af før-, under-, og efter samtalen. I rapporten beskriver 10 ud af 15 ledere deres erfarede styrker og svagheder ved konceptet. Generelt virker lederne tilfredse med rammesætningen for undervisningsobservation og feedbackdesignet, men der efterspørges redskaber til en mere åben og undersøgende dialog med lærerne. Dette for at rette et fokus på lærernes egne oplevelser, da disse er vanskelige for ledelsen at få en indsigt i (ibid).

Ifølge Søren Frimann Trads, der er forsker i MUS, kan konceptet komme til at blokere for kreativiteten ved at drøfte emner, der hindrer intentionen om en åben samtale (Romme-Mølby og Rasmussen, 2012, s.19). Ifølge filosofen Jürgen Habermas består en samtale grundlæggende i at opnå en indbyrdes forståelse mellem de involverede parter med henblik på at opnå en viden om, hvad den anden part i samtalen tænker og føler. Samtidig har det en afgørende betydning, at samtalsindhold er frigjort for magt, udelukkelse og undertrykkelse

(Habermas, 2005). Trads peger på, at formen ved MUS dog let kan ende i en stiv og generel snak, men fastslår, at det stadig er væsentligt at afsætte tid til den dybere dialog med et fremadrettet fokus på arbejdsindsats og trivsel (Romme-Mølby og Rasmussen, 2012, s.19). Herved tænker jeg, at hvis parterne ikke blot skal opfatte MUS som en lovpligtig snak, bør samtalen form og indhold være relevant for både ledelsen og lærere med undervisningen som det centrale omdrejningspunkt. Denne forståelse støttes i en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), der sætter fokus på at styrke den faglige-pædagogiske ledelse på gymnasiale uddannelser: *"MUS er et godt redskab til at medarbejdernes kompetenceudvikling bliver strategisk og systematisk. Når det lykkes, bliver der skabt et match mellem medarbejderens ønsker til faglig og personlig udvikling og arbejdspladsens behov (EVA, 2014).*

Ud fra ovenstående tænker jeg derfor, at MUS ville kunne benyttes som en gensidig værdifuld og udviklende samtale. Jeg er opmærksom på, at MUS indeholder en procedure af; før (forberedelse), under (samtalen) og efter (opfølgning). Men motiveret af ledernes tilbagemelding på FPL-rapporten og min egen erfaring med MUS, er min interesse blevet skærpet til et fokus på selve samtalen (dvs. under). Det skal herved nævnes, at når jeg igennem specialet bruger begrebet MUS, refereres der til samtalen.

Jeg har i mit arbejdsliv oplevet forskellige ledelsesmæssige tilgange og praksis ift. MUS – positive såvel som negative. Dette har fået mig til at reflektere over navnlig det meningsbærende og kommunikative aspekt i samtalen. Ifølge Eva Maria Mogensen, Chefkonsulent i Statens Center for Kompetenceudvikling er det væsentligt, at ledelsen signalerer, at MUS ikke blot er et overenskomstkraft, men indeholder både et mål og en mening, som ledere og lærere får noget ud af (Romme-Mølby og Rasmussen, 2012. s.17). Men måske kan denne præmis være udfordret af en diskrepans imellem forventninger til samtalen og rammen, den udspiller sig i? Denne problemstilling er kernen i min undersøgelse af MUS og min ambition med specialet er at søge en forståelse for, hvordan MUS i højere grad kan opleves som en gensidig meningsbærende samtale.

Problemfelt

Jeg er optaget af dialogen mellem lærere og ledere i forbindelse med MUS og herunder hvilke problemstillinger, der kan have indflydelse i processen. Dette ud fra tanken om, at en øget forståelse og fortolkning af meningsskabelse koblet med MUS muligvis kan understøtte ledelsesmæssigt.

Ifølge Karl E. Weick er det en ledelsesopgave at skabe mening, om det der sker og opleves. At få noget til at give mening, handler om at skabe en forståelse og en fortolkning heraf (Weick, 1995, s.186). Gennem specialet låner jeg mig op af Weicks beskrivelser af meningsskabelse (sensemaking), hvor mening fremstår som et bindemiddel, som medlemmerne udvikler individuelt og socialt for at skabe et fælles sprog og sammenhæng i organisationen. Organisering handler om meningsskabelse og omvendt (ibid.). Medarbejderen vil søge at skabe mening, hvilket ikke er ensbetydende med, at denne er den tilsigtede i organisationens optik, hvorfor organisationen bør rette et fokus på den meningsrelation, der finder sted. Ifølge Weick er dette nemlig kimen til den organisatoriske læring og forandring (ibid. s. 366). Jeg tænker heraf, at en øget forståelse af, hvordan en meningsfuld samtale skabes kan danne grundlag for en mere reflekteret ledelse, hvormed en øget viden herom tænkes at kunne styrke kommunikationen mellem ledere og lærere og således understøtte læringsmiljøet og skabe en værdi for organisationen som helhed.

Jeg har derfor sat mig for at undersøge en udvalgt gruppe af lærere og lederes oplevelser af MUS med en særlig fokusering på det meningsskabende aspekt i samtalen. Herunder om jeg ved en undersøgelse af disse oplevelser, koblet med en teoretisk forståelse, kan nærme mig en indsigt i, hvad der er på spil i samtalen for lærerne og for ledelsen. Dette ud fra min antagelse om, at hvis MUS skal tilføre værdi og udvikle organisationen, må ledelse og lærere højne kvaliteten af MUS, således at samtalen gensidigt imødekommer organisatoriske krav og individuelle forventninger om at styrke en fælles læringskultur og derigennem kerneopgaven.

Problemformulering

Ovenstående fører mig frem til følgende problemformulering:

Hvorledes oplever lærere og ledere på et alment gymnasium MUS som en meningsbærende samtale? Hertil, hvilke faktorer der kan have en betydning i forhold til meningsskabelse i dialogen mellem ledere og lærere?

2. Metodeovervejelser

Jeg vil i dette afsnit beskrive mine bevæggrunde for de valg og fravalg, jeg har gjort mig i tilblivelsen af dette speciale. – En undersøgelse om, hvorledes lærere og ledere på et alment gymnasium oplever MUS som en meningsfuld samtale ud fra en induktiv undersøgende tilgang.

I forhold til specialets videnskabsteoretiske- og metodiske tilgang (afsnit 3) fremgår det, at indsamlingen af empirien er afgrænset til en kvalitativ undersøgelse i stedet for fx en kvantitativ undersøgelse. Der benyttes seks semistrukturerede interviews, idet jeg derigennem kan gå mere i dybden med spørgsmålene. Samtidig har jeg derved en mulighed for at rette forståelsesproblemer og guide informanterne, hvis der tales om noget, der ligger udenfor undersøgelsens fokusområde. Herved kan jeg opnå flere detaljerede og nuancerede informationer om informanternes oplevelser, fremfor fx en indsamling af generelle data via et spørgeskema. Selvom observationer af informanternes gestik og kropssprog eller sociale interaktion måske kunne have bidraget til at nuancere undersøgelsen, blev dette ikke en mulighed, da der blev udtrykt et ønske om anonymitet. Informanterne ønskede derfor, hverken at indgå i en videooptagelse eller i et fokusgruppeinterview. Årsagen til valget af en kvalitativ undersøgelse af dette emne er, at jeg ikke har kendskab til en lignende empiri, der omhandler en sådan udvalgt gruppes oplevelser med MUS, som en meningsbærende samtale koblet med teoretiske beskrivelser i relation hertil.

Med henblik på at skabe brugbare data og en nuanceret indsigt i emnet har det en betydning for undersøgelsen, at de udvalgte informanter er; fastansatte på et alment gymnasium med forskellig faglig baggrund og har mindst et par års erfaring med MUS. Ledelsen er repræsenteret af; en rektor, en vicerektor og en uddannelsesleder. Empirien indsamles på et mindre gymnasium, hvor jeg tidligere har været ansat. Jeg har begrænset antallet af informanter til i alt tre lærere; lærer 1 (Læ1), lærer 2 (Læ2), lærer 3 (Læ3) og tre ledere; leder 1 (Le1), leder 2 (Le2), leder 3 (Le3). Dette for at søge et repræsentativt udsnit af organisationen ud fra tanken om, at en heterogen informantgruppe kan give forskelligartede informationer, som kan forstærke undersøgelsens datagrundlag. Det skal understreges, at flere informanter sandsynligvis ville have øget undersøgelsens generaliserbarhed. Jeg er desuden klar over, at det valgte emne er bredt, og at jeg ikke vil komme omkring alle aspekter relateret hertil.

I analyse-delen (afsnit 4) anvendes den systematiske metode *interpretative phenomenological analysis* (forkortes IPA), der er udformet af Darren Langdridge (2007) til det fænomenologiske metodiske arbejde. Igennem en bearbejdning af empirien via IPA bevæger jeg mig fra det

beskrivende til det fortolkende gennem en forståelse af ligheder og forskelle. Da jeg ved brug af IPA søger at fortolke og forstå, inddrager jeg ligeledes en hermeneutisk tilgang. Ved at undersøge delelementer i informanternes udsagn, kobles min tolkning med en relation til helheden. Gennem denne proces har jeg foretaget en afgrænsning til en overordnet fokusering på **mening** og herunder **indhold** og **relation**.

Jeg har valgt at benytte en videnskabsteoretisk metode, der læner sig op ad en fænomenologisk tilgang, fordi min undersøgelse handler om at kaste et refleksivt fokus på udvalgte lærere og lederes oplevelser med MUS via en metodisk tilgang. Dette for at opnå et indblik i informanternes overvejelser om, hvad de mener kan have en betydning for, hvordan de oplever at samtalen udfolder sig.

Valget af de centrale teorier (afsnit 5) af hhv. Jürgen Habermas, Etienne Wenger og Karl E. Weick er foretaget på baggrund af de empiriske fund med henblik på, at jeg herigennem finder det muligt at opnå en teoretisk indsigt i de problematikker, som beskrives af informanterne. Teorierne er valgt ud fra nogle kriterier om, at de skal være forholdsvis kendte og centrale i vores samtidssforskning, og omhandle 'mening' i relation til menneskelig interaktion. Teorierne skal kunne relateres til de problemstillinger, der er fremkommet af de empiriske fund og bidrage med forskellige teoretiske bud på faktorer, der kan have en betydning for, hvordan meningsskabelse understøttes i dialogen mellem lærere og ledere.

Med teorien om *Kommunikativ handlen* sætter filosofen Jürgen Habermas et fokus på, hvad der i den daglige kommunikation kræves for at opnå en forståelse af mening gennem ytringer. En talehandling er ikke blot et propositionelt indhold, men også et tilbud om en interpersonel relation og udtrykker talerens hensigt. Af Habermas teoretisk funderede kommunikationsteori har jeg valgt at introducere begreber og aspekter koblet til system- og livsverden. Disse kan bidrage til en forståelsesramme for de generelle problemstillinger, der kan knyttes til lærernes og ledernes kommunikationskultur, og som kan blokere for en egentlig samtale (Habermas, 2005).

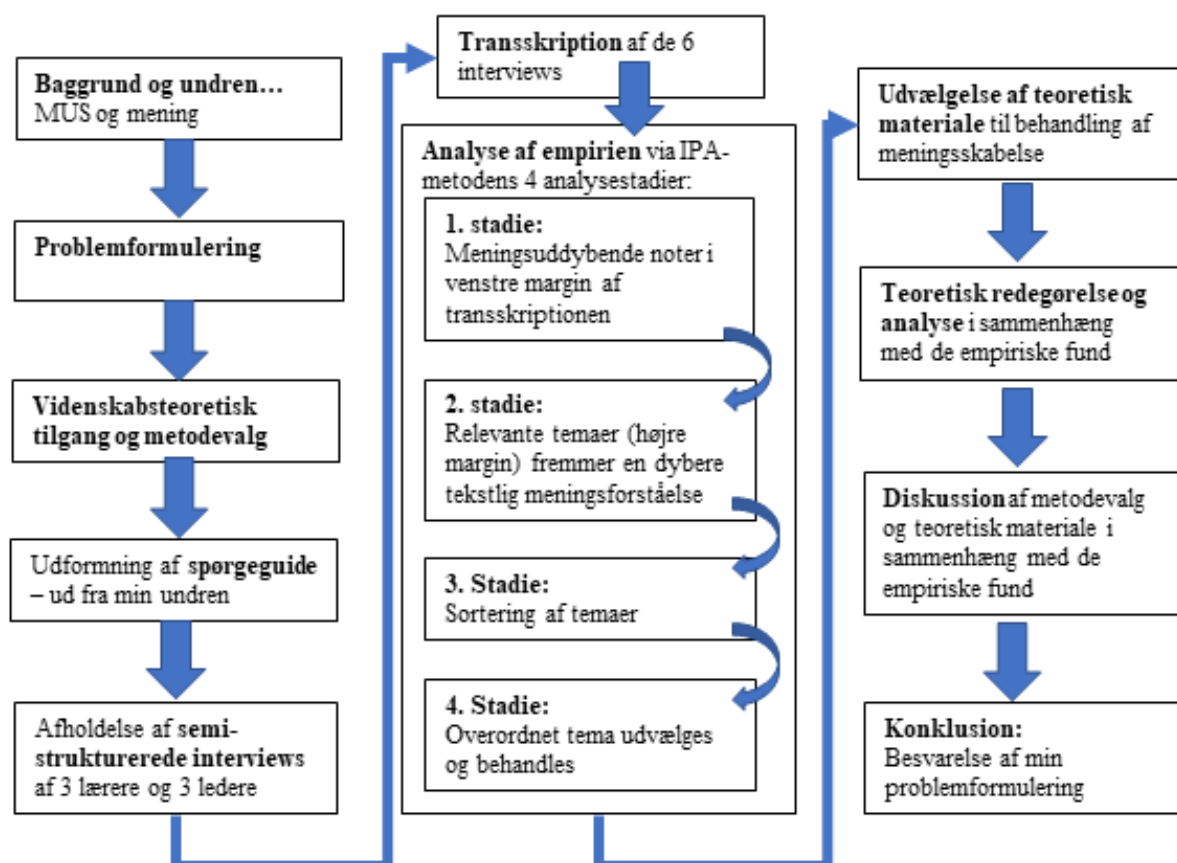
Med Etienne Wengers læringsteori om *Praksisfællesskabet* (2004), inddrages en empirisk funderet og praksisnær teori til at belyse, hvordan lærere og ledere skaber mening gennem sociale praksisfællesskaber, hvor *praksis* karakteriserer den sociale proces, som vi i hverdagen søger at skabe en mening i. *Mening* skabes via meningsforhandling gennem dualiteten af de to processer: *deltagelse* og *tingsliggørelse*. Etienne Wengers beskrivelse af at skabe læring, mening og identitet (den sociale dannelse af individet) gennem social handlen er relevant, idet

inddragelsen af: *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* kan skabe et billede af, hvordan den kontinuerlige udveksling og meningsforhandling foregår (Wenger, 2004).

Med Karl E. Weicks organisations- og ledelsesforskning *Sensemaking* (meningsskabelse) inddrages et individorienteret perspektiv på, hvordan der kan skabes mening i organisationen. Weick anser (som Wenger) *mening* som en social proces, dog med et fokus på *identitet* (udgangspunkt i personen, der søger at skabe mening) og det handlende aspekt i samtalen. Weick inddrager således en fænomenologisk vinkel med udgangspunkt i, at *identitet* sker reflektivt som en kontinuerlig proces, der er drevet af plausibilitet. Weicks syv indkredsede elementer skitserer en processuel forståelse af meningsskabelse og -dannelse via dynamiske, identitetsskabende og sociale processer (Weick, 1995; Hammer & Høpner, 2014).

Efterfølgende vil jeg diskutere undersøgelsens metodevalg og brug af IPA (afsnit 6) og ud fra en overordnet fokusering på mening og herunder indhold og relation diskutere problemstillinger via centrale teorier i sammenhæng med de empiriske fund. Dette med henblik på at nærme mig en besvarelse af min problemformulering i specialets konkluderende del (afsnit 7).

Illustration over processen til specialets induktive opbygning og udformning



3. Videnskabsteoretisk – og metodisk tilgang

I dette afsnit vil jeg argumentere for valg af metode i forhold til specialets problemformulering og indhentning af empirisk data. Jeg vil desuden sætte fokus på de videnskabsteoretiske problemstillinger, der knytter sig til det kvalitative forskningsinterview. Herunder de oplevelser og tanker, der er på spil blandt de tre lærere- og ledere i forbindelse med MUS.

Et fortolkende fænomenologisk perspektiv

Da min problemformulering handler om at opnå en forståelse af hvilke oplevelser, der er på spil blandt lærere og ledere på et alment gymnasium i forbindelse med MUS, kommer informanternes talehandlinger til at være centrale for specialet. I fænomenologien er der fokus på informanternes forskellige oplevelser, og ved hermeneutikken rettes blikket mod det fortolkende arbejde med interviewet. Tilsammen danner disse videnskabsteorier en grundlæggende forståelse for det kvalitative forskningsinterview. Udgangspunktet for undersøgelsen placerer sig derved i en fænomenologisk hermeneutisk forståelse. Dette da jeg søger at facilitere kvalitative data, hvor fokus er rettet mod informanternes subjektive meninger, som jeg søger at fortolke for at opnå en indsigt i informanternes specifikke kontekster (Tanggard & Brinkmann, 2015, s.218; Guldager, 2015 s.80, s.120; Launsø, Olsen & Rieper, 2016, s.23-26).

Fænomenologi

Filosoffen Edmund Husserl grundlagde fænomenologien med sit hovedværk *Logiske undersøgelser* (1900). Her udfordrede han fundamentale koncepter i de forskellige videnskaber ved at sætte fokus på at indfange livet, som det er, med blik for hvordan mennesket gennem direkte oplevelsesbeskrivelse om dets intentioner får erfaringer ved at blive bevidst og danne egne meninger i sin livsverden. Fænomenologien har været retningsgivende for udviklingen af empiriske forskningsmetoder og har siden været benyttet som pejling gennem forskningsprocessens forskellige faser indenfor psykologi, antropologi, sociologi og beslægtede videnskaber (Tanggard & Brinkmann, 2015, s.217-218).

I specialet benytter jeg fænomenologiens forståelse af; filosofi (som dekonstruktion), en metode (som interview) og analyseteknik (som IPA). Udover min empiriske dataindsamling inddrages tre teoretiske perspektiver med henblik på, at fænomenologien som metode er tværmodal orienteret og bredt anvendt, hvilket lader til at være tilfældet for den teori, jeg har inddraget i specialet (afsnit 5). Fænomenologien tilbyder en samlet forståelse af den menneskelige tilværelses natur, af videnskaben om det menneskelige samt metoder, der kan benyttes som et

redskab til at undersøge og at opnå en forståelse af aspekter, der belyser, hvordan mennesket oplever verden. Dette anser jeg som en styrke og begrundes derigennem specialets videnskabelige- og metodiske tilgang (Langdridge, 2007, s.10-12; Tanggaard & Brinkmann, 2015, s.217-218, s.224, s.238).

Med et fænomenologisk afsæt er det mit udgangspunkt at komme ud i felten i den virkelige og konkrete livsverden, idet jeg er interesseret i det *"vi i det daglige tager for givet og er fortrolige med, når vi træffer beslutninger, kommunikerer og handler"* i modsætning til eksperimentelle konstruktioner (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s.219). Ifølge Habermas er vores talehandlinger (sprog) ikke blot et kommunikativt middel til formidling af oplevede erfaringer, men også et medium for vores kommunikative handlinger i samtalen (Outhwaite, s.32-34). Gennem informanternes talehandlinger kan jeg herved opnå en subjektiv tolkning af verden, hvilket er hensigten med det valgte fænomenologiske perspektiv i modsætning til fx et positivistisk, naturvidenskabeligt perspektiv til verden (Guldager, 2015, s.79-80).

Begrebet *epoché* benyttes til at beskrive det fænomenologiske ideal om, at jeg som forsker skal lytte aktivt til indholdet af informanternes talehandlinger og sætte en parentes om min forforståelse (epoché-reglen). Igennem undersøgelsen skal jeg altså forholde mig åben over for det undersøgte og muliggøre, at informanternes beskrivelser af deres oplevelser kan udfoldes uden at blive afbrudt for, at fænomenet kan komme til at fremstå uden forudfattede meninger (Langdridge, 2007, s.17; s.22; Kvale, 2007, s.72, s.139; Tanggaard & Brinkman, 2015, s.220). Hertil skriver Landridge: *"The core of epoché is doubt: Not doubt about everything we say we know, but doubt about the natural attitude or the biases of everyday knowledge"* (Langdridge, 2007, s.17). Jeg bestræber mig herved på at forholde mig opmærksom på min egen indlejring i feltet, da en undersøgelse af en tidligere arbejdsplads kan være en udfordring i forhold til at skabe den fornødne afstand og at være upåvirket i processen.

Et kritikpunkt til en fænomenologisk tilgang kan dog rettes mod, hvorvidt en forsker egentlig kan være forudsætningsløs, da en ren beskrivende tilgang kan være vanskelig at opretholde, idet vi mennesker fortolker den verden, vi oplever (Tanggaard & Brinkman, 2015, s.237). Det er derfor væsentligt, at jeg er opmærksom på min indlejring i feltet og forholder mig åben og eksplicit til forudsætninger og udgangspunkt ifm. de seks interviews (Kvale, 2007, s.72; Guldager, 2015, s.100). Min forforståelse bør ikke spille en rolle i analysen af empirien (jf. epoché-reglen), når jeg fortolker informanternes beskrivelser af verden (Tanggaard & Brinkman, 2015, s.229).

Det semistrukturerede interview

I undersøgelsen benytter jeg *det semistrukturerede interview*, hvor informanten har mulighed for at uddybe oplevelser ud fra en tematisk planlagt interviewguide. Ved denne metode er der plads til informanternes frie associationer og mindre afvigelser. Samtalen faciliteres i form af åbne spørgsmål og med en mulighed for støttespørgsmål. En vigtig faktor i det semistrukturerede interview er at lytte opmærksomt til informantens beskrivelser, for derved at kunne følge op på relevante aspekter i undersøgelsen. Da jeg er særlig interesseret i dialogen mellem lærere og ledere ved MUS, fremstår denne interviewform relevant i forhold til min undersøgelse (Langdridge, 2007, s.107; Kvale, 2007, s.19).

Hermeneutik

Hermeneutik er studiet af tekstfortolkning, hvor formålet er at opnå en gyldig og almen forståelse af det tekstlige materiale. I forhold til det kvalitative interview har hermeneutik relevans, idet den belyser dialogen, der producerer interviewteksterne, som via IPA'ens 4. stadie fortolkes, for derigennem at finde den intenderende eller udtrykte mening til at etablere en fælles forståelse (Kvale, 2007, s.56-57).

Ved behandling af det kvalitative interview retter Kvale et fokus på hermeneutikkens principper om, at det tekstlige bør behandles via en cirkulær proces, hvor dele af teksten fortolkes og relateres til en forståelsesramme: Når der fremkommer en indre enighed i teksten uden direkte logiske modsigelser, ophører meningsfortolkningen (1). Dernæst afprøves delfortolkningerne (2), og der søges at skabe en helhed (3). Der rettes fokus på den tekstlige autonomi (4); dvs. at teksten skal kunne forstås ud fra sin egen referenceramme og overlevere, hvad denne fortæller om det valgte emne. Der tages højde for interviewerens viden i forhold til tekstens emne, og om intervieweren er "farvet" af egne holdninger (5). Fortolkeren skærper derved forståelsen (6), ved at frembringe nye vinkler i teksten og udvide betydningen heraf (ibid. s.58-59; Langdridge, 2007, s.122-125).

Ud fra disse principper benytter jeg mig af en hermeneutisk tilgang, ved skiftevis at søge at fortolke og at forstå data med blik for både delelementer og helheder (Kvale, 2007, s.119-120). For at opnå en indsigt i samtalen i sin helhed, undersøges delelementer i informanternes udsagn. Mine tolkninger af disse delelementer kobles dernæst med en relation til helheden. Herved dannes en ny forståelse, som kan medføre nye delelementer, der kan undersøges og fortolkes.

I forhold til det kvalitative interview indikerer Kvale dog, at der bør tages visse forbehold, da hermeneutikken traditionelt beskæftiger sig med færdige tekster. I modsætning til den litterære

tekst, opstår interviewteksten i samspillet mellem interviewer og informanten. Dette betyder, at interviewteksten er bundet til en bestemt menneskelig situation, fordi der både forekommer en verbal og nonverbal kommunikation. Intervieweren er således med til at skabe og fortolke teksten, hvilket giver en mulighed for at drøfte det tekstlige indhold med informanten, og transskriptionen kan derfor ikke rumme en specifik og fuldstændig beskrivelse af den overleverede kommunikation (ibid. s.57-60).

Generaliserbarhed, validitet og reliabilitet

I forbindelse med min undersøgelse er der blevet genereret en større mængde data via interviews. For at opnå en gyldighed af disse data bør jeg ifølge Kvale opfylde nogle centrale kriterier om *generaliserbarhed*, *validitet* og *reliabilitet* i forhold til disse (Kvale, 2007, s.225).

I undersøgelsen bruges den *analytiske generaliserbarhed*, idet der med IPA benyttes en systematisk og logisk fremgangsmåde til organisering og analyse af de empiriske fund. I den analyserende del sammenlignes ligheder og forskelle mellem informanternes udtalelser. Dette for at påvise, om der er en sammenhæng imellem deres beskrivelser og meninger samt, hvordan disse afspejles (ibid. s.228-229).

Begrebet *validitet* handler om, hvorvidt mine resultater er gyldige, hvis jeg kan argumentere fornuftigt og velbegrundet herfor. Ifølge Kvale bør der forekomme en kvalitetskontrol på alle stadier af undersøgelsen i form af: design interview, transskribering, tematisering, analyse, validering og rapportering (ibid. s.232-33).

Validering skabes således af undersøgelsens *håndværksmæssige kvalitet*. Herved at jeg må fastholde et kritisk blik på samtlige processer gennem undersøgelsen og benytte en hyppig kontrol, for at modvirke en selektiv opfattelse og ensidig fortolkning (ibid. s.235-239). I forhold til at *validere er at spørge* har jeg i den indledende fase gjort mig overvejelser om undersøgelsens *hvad* (indhold) og *hvorfor* (formålet) (ibid. s.228-229). Undersøgelsens overordnede tema omhandler mening i samtalen, og det fremgår af min problemformulering, at jeg søger at fortolke oplevelser heraf (Guldager, 2015, s.117).

Kommunikativ validitet handler om at efterprøve gyldigheden af modstridende vidneudsagn, hvilket kræver gode argumenter fremført af deltagerne. I specialet benytter jeg den kommunikative validitet, idet jeg i selve interviewsituationen spørger ind til, om jeg har forstået udsagnene korrekt. I analysen benytter jeg den analytiske generalisering via almindelig fornuft og IPA metodens fremgangsmåde, og forståelsen af informanternes fortællinger fastholdes via teorien (Kvale, 2007, s.239-241).

Begrebet *reliabilitet* handler om en undersøgelses uafhængighed af tilfældige fejl og dermed, hvor pålidelig og brugbar resultatet er. For at opnå en undersøgelse med en høj reliabilitet skal jeg: forholde mig fordomsfri, ikke stille ledende spørgsmål, som kan dominere interviewet, og resultatet bør ikke være påvirket af tilfældige omstændigheder, idet jeg skal sørge for, at behandlingen af de empiriske fund har konsistens (ibid. s.231).

Etiske overvejelser

Gennem undersøgelsen læner jeg mig op af Kvaless etiske retningslinjer og forholder mig opmærksom på min indlejring i feltet. For at skabe en fortrolighed med informanterne har det været vigtigt, at de var sikret anonymitet. Ved udarbejdelsen af interviewguiden blev der rettet en opmærksomhed på mulige personlige konsekvenser, spørgsmålene kunne have for de medvirkende (Kvale, 2007, s.72, s.81; Guldager, 2015, s.100).

De etiske overvejelser relateret til analysen og validiteten heraf baseres på refleksioner om, hvor kritisk jeg kan udforme spørgsmålene og i hvor høj grad jeg kan tillade mig at analysere informanternes udsagn, uden at risikere det går ud over verificerbarheden. Jeg har spurgt ind til de ting, der kom frem for at undersøge, om forståelsen var i overensstemmelse mellem informanterne og jeg. Ved opståede uoverensstemmelser i informanternes udsagn, forsøgte jeg at afdække indholdet af samtalen på en taktfuld og ikke konfronterende måde. Igennem IPA bearbejdede jeg de seks interviews og kondenserede indholdet til udvalgte temaer. Den transskriberede tekst er loyal over for informanternes mundtlige udsagn. Hensigten har ikke været at komme med belastende beskrivelser om informanterne, og jeg mener således ikke, at der er et etisk dilemma ved at lave analysen.

Interviewguide

Ved planlægning af interviewguiden havde jeg forinden reflekteret over interviewets *hvorfor*, *hvad* og *hvordan*. *Hvorfor* sigter mod en afgrænsning af undersøgelsens formål, og kommer til udtryk i specialets problemformulering. Jeg har orienteret mig i faglitteratur for derved at kunne fornemme, *hvad* der rører sig i feltet, og har tilegnet mig et kendskab til, *hvordan* det semistrukturerede interview og IPA anvendes (Kvale, 2007, s.125). Hertil har jeg valgt at læne mig op ad Kvaless kvalifikationskriterier, som centrerer om undersøgelsens gyldighed, validitet og reliabilitet (ibid. s.152-153).

Med en erkendelse af, at jeg har en egen interesse for emnet, som er præget af; erfaring, forståelse, moral, viden, kendskab og synsvinkel i feltet, har jeg i processen forsøgt at sætte min forforståelse i parentes. De præsenterede fænomenologiske og hermeneutiske retningslinjer

skabte derved et grundlag for udarbejdelsen af interviewguiden. Som interviewer stillede jeg spørgsmål og lyttede aktivt til informanternes svar. Flere af spørgsmålene indeholder en beskrivende karakter for at kortlægge centrale aspekter af informanternes praksis i form af de planlagte emner i den semistrukturerede interviewtilgang (ibid. s.126).

De seks interviews er undersøgelsens bærende element. Havde jeg i stedet forinden udvalgt teori, der skulle passe på en problemstilling, ville undersøgelsen have været deduktiv (ibid. s.127). Jeg har valgt en induktiv fremgangsmåde, da jeg mener, at denne tilgang giver informanterne friere tøjler til at beskrive deres livsverden og en mulighed for en bredere analyse.

Illustration af undersøgelsens induktive tilgang

0. Problemformulering

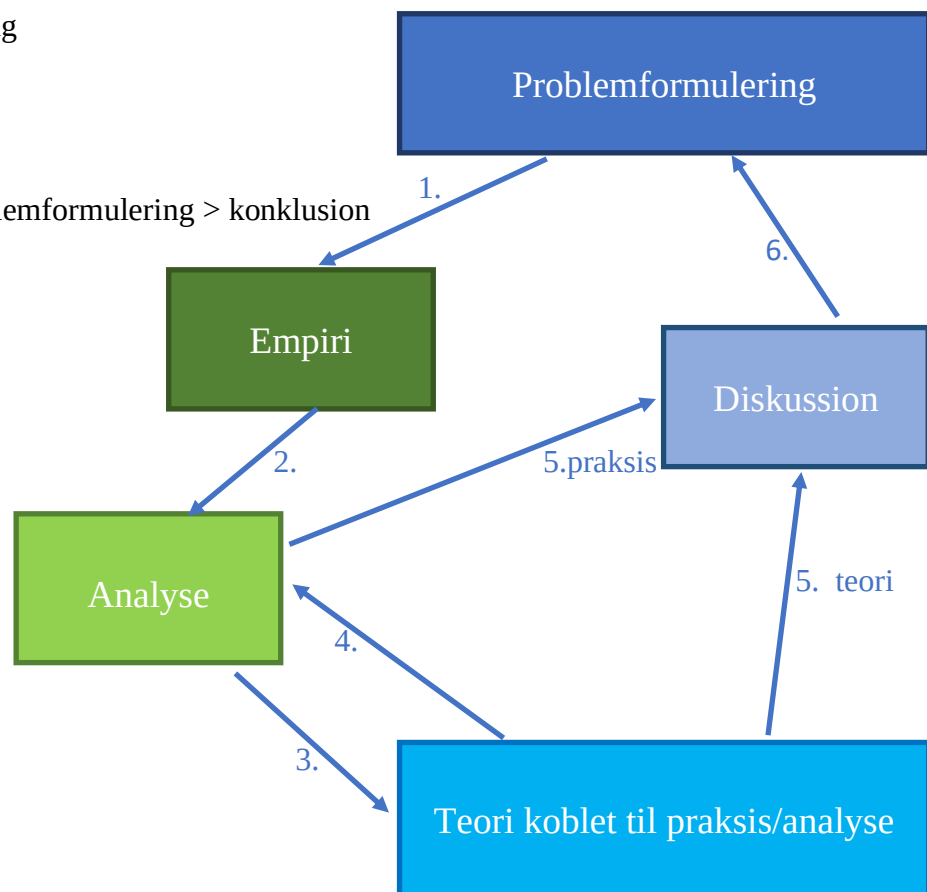
1. Dataindsamling

2. Analyse

3. Teori

4. Diskussion

5. Besvarelse af problemformulering > konklusion



Interviewforløb

De seks informanter havde alle et kendskab til mig. De havde modtaget en mail, hvor jeg spurgte, om de ville lade sig interviewe om deres oplevelse med MUS, hvilket de indvilgede i. Informanterne blev ikke informeret om, hverken hvor mange eller hvem der stillede op til interview samt, hvornår de øvrige interviews blev afholdt. De seks interviews blev alle afholdt udenfor normal arbejdstid. En informant aflyste første møde for at genoverveje sin deltagelse. Fire ud af seks informanter ytrede et ønske om, at deres udtalelser skulle anonymiseres i transskriptionen.

Jeg havde booket et lille samtalerum i en mindre forstyrret del af gymnasiet. Jeg fortalte kort; at jeg var interesseret i deres oplevelser med MUS, at de ville få lov til at tale herom i ca. 20 minutter og, at jeg ville optage interviewet til brug i mit speciale. Jeg spurgte ind til, om de følte sig trygge ved situationen og oplyste, at de gerne måtte tage sig tid til at svare på spørgsmålene. Informanterne gav mig deres samtykke, og interviewet blev optaget på en diktafon.

Informanten sad overfor mig. På bordet lå en interviewguide og en diktafon. Under interviewene var min rolle at lade informanterne tale frit og at forholde mig neutral hertil. Jeg havde således en mulighed for at holde øje med informantens gestik i tilfælde af, at nogle af spørgsmålene blev ubehagelige at svare på og derfor ikke hensigtsmæssige at gå i dybden med. Under de seks interviews fornemmede jeg et samspil af både verbal – og nonverbal kommunikation mellem informanten og jeg ved gestikulationer og øjenkontakt. Dette var med til at skabe interviewets form, og informantens verbale reaktioner afspejlede til dels en fortolkning af min interviewguide.

Efter interviewet modtog informanterne en lille gave, som tak for deres deltagelse. Jeg kontrollerede, at diktafonen havde optaget interviewet og noterede mine indtryk heraf. Informanterne udviste en generel tryk og imødekommende adfærd, men der blev af og til gestikuleret, at det ikke var uproblematisk at udtale sig om emnet. På baggrund af de ovenstående overvejelser gennem processen vurderes den generelle brugbarhed af de seks interviews at være tilfredsstillende.

Transskriptionen

For at sikre en loyalitet mellem den transskriberede tekst og de verbale udsagn, har jeg valgt at benytte en udvidet transskriptionsstandard for at give en så nøjagtig beskrivelse af informanternes fortællinger som muligt. Samtidig har jeg forholdt mig opmærksomt på, at jeg

i processen med at transskribere data, havde en tavs viden om informanterne. – En viden som føltes som en ufuldstændig proces blot at nedskrive (Kvale, 2007, s.57-60).

Jeg har bestræbt mig på, at opfylde Kvales kriterier for validitet, da jeg umiddelbart efter hvert interview transskriberede det pågældende interview. Det kan dog problematiseres at den information, jeg har opnået gennem disse interview, ikke må være påvirket af personlige bias, hvilket kan hævdes, at jeg besidder min situation taget i betragtning. I processen med transskriptionen havde jeg derfor et fokus på, at interviewene ikke måtte blive ”farvet” af egne holdninger og indlejring i feltet (Kvale, 2007, s.72). I fortolkningsprocessen bestræbte jeg mig på at forstå teksten ud fra egen referenceramme, og jeg forholdt mig opmærksom på at skærpe forståelsen af interaktionen, da interviewet var bundet til en bestemt situation. Derfor kan en transskription (jf. Kvale) ikke rumme en fuldstændig beskrivelse af den overleverede kommunikation (ibid. s.57-60).

Interpretative Phenomenological Analysis

I forbindelse med organisering og analyse af de empiriske data, har jeg gjort mig overvejelser om, hvordan dette skulle gøres, så jeg opnår relevante oplysninger af mine transskriptioner og sikrer en så høj grad af validitet af mine empiriske fund som mulig.

Jeg indtager en position imellem den fænomenologiske og den hermeneutiske tilgang ved at benytte *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA). IPA er en anerkendt fortolkende fænomenologisk metode, hvis systematiske fremgangsmåde (fire analysetrin) kan sikre en udformning af valide resultater IPA-metoden er målrettet til indsamling af viden om en specifik gruppe menneskers oplevelser af et specifikt fænomen og omfatter en tidskrævende analyseproces, der ikke kan siges at være generel eller tilfældig. Dette har en betydning for den kvalitative undersøgelses validitetskriterier (Langdridge, 2007, s.10-17; s.55, s.110).

Strukturel opbygning af analyse

IPA analysens første tre trin, som omhandler organisering af data består af følgende:

- **1. analysetrin** tilføjes meningsudbydende noter i venstre margin af transskriptionen. Herved er essensen af informanternes beskrivelser trukket frem af interviewet (se bilag 3-8, transskription af interviews).
- **2. analysetrin** tilføjes relevante temaer (højre margin), som er uddraget fra noterne (venstre margin). Essensen af informanternes beskrivelser sammenholdes med noterne fra analysetrin 1, som heraf fremmer en tekstlig meningsforståelse (se bilag 3-8, transskription af interviews).
- **3. analysetrin** sammenholdes meningsforståelsen af analysetrin 1 og 2 i en kronologisk rækkefølge og sorteres efterfølgende i temaer for at tydeliggøre hvilke steder i teksten, der generelt optræder i den indsamlede empiri og danner en sammenhæng (se bilag 9 + 10, tematisk oversigt af IPA). Temaerne fra de seks interviews er herefter blevet kategoriseret i hhv. ledere og lærere. Et overblik over, hvad der kom ud af den samlede empiri, tydeliggjorde et behov for en afgrænsning af emner, da en teoretisk bearbejdning af alle temaer vil blive for omfangsrigt. Dette har betydet, at jeg har valgt at arbejde videre med de tre emner, der fremsprang som værende de mest fremtrædende ud af de empiriske fund.

IPA-analysens 4. trin er specialets analyse, hvor dataene fortolkes:

- **4. analysetrin** er transskriptionen af de seks interviews som er rensat for unødige fraser og pauser, så de empiriske data fremstår som en læselig beretning. På dette trin foregår selve analysen af denne beretning (Langdridge, 2007, s.55, s.109-110).

På den næste side ses en illustration som viser processen med at udvælge temaerne til brug i analysen. Denne udvælgelse af temaer betyder samtidig et fravalg, som ville have været en mulighed at undersøge, idet der stadig er relevant materiale i transskriptionerne. Efterfølgende har jeg udvalgt teoretisk materiale, der understøtter de empiriske fund ved brug af de begreber og forståelser, der præsenteres i teorien (Langdridge, 2007, s.239-243). En fordel ved denne fremgangsmåde er, at min forforståelse ikke på forhånd er koblet med en teoretisk indsigt, som det fremgår af illustrationen i afsnit 2 (Guldager, 2015, s.139).

Illustration over processen med at udvælge temaer

Trin 1:

Læ1:	Læ2:	Læ3:	Le1:	Le2:	Le3:
individuele	---	---	---	---	---
undertemaer	---	---	---	---	---

Trin 2:

Læ1:	Læ2:	Læ3:
individuele	---	---
temaer	---	---

Le1:	Le2:	Le3:
individuele	---	---
temaer	---	---

Trin 3:

Læ1:	Læ2:	Læ3:
fælles	---	---
tema for	---	---
lærerne	---	---

Le1:	Le2:	Le3:
fælles	---	---
tema for	---	---
lederne	---	---

fælles overordnede temaer

Udvalgte temaer

Fravalgte temaer

Trin 4:

overordnede temaer koblet til specialets problemstillingerne
indhold mening relation

4. Analyse

Som det fremgår af illustrationen på forrige side handler IPA-analysens første tre trin om at organisere en række overordnede temaer. Disse temaer er blevet kategoriseret efter, hvordan de generelt optræder i den indsamlede empiri, og skal ses som en kondensering af processen igennem IPA. Gennem en selektering af temaer i forhold til min problemformulering har jeg vurderet, at det blev nødvendigt med en yderligere afgrænsning, og de tre nedenstående temaer er valgt med det fokus, at de samlet set dækker de drøftelser, dilemmaer og problemstillinger, der umiddelbart er fremkommet af de seks interviews:

- **mening** (hovedtema der belyser samtalsens meningsskabelse i sin helhed)
- **indhold** (undertema der kan belyse meningsskabelse som en del af helheden)
- **relation** (undertema der kan belyse meningsskabelse som en del af helheden)

Selvom jeg har valgt at inddele min analyse i disse udvalgte temaer, vil der igennem analysen forekomme sammenfald omkring væsentlige pointer imellem disse. Men det er min vurdering, at denne inddeling styrker min mulighed for at kunne besvare problemformuleringen fyldestgørende.

Mening

Mening italesættes i mine interviews af både ledere og medarbejdere som et vigtigt element i arbejdet med MUS. Derfor er dette emne både interessant at analysere, men samtidigt komplekst at forholde sig til, da der ikke nødvendigvis er konsensus i denne italesættelse. Det medfører, at jeg i min analyse af *mening* også forholder mig til en række andre forhold, som indvirker på denne italesættelse. Derfor fokuseres der i dette afsnit på; formål, værdi, tolkning, præmisser og en fælles forståelse i dette afsnit..

Ifølge Le2 er der en fælles konsensus vedrørende lovgivning og krav til afholdelse af MUS: *"Jamen, der er jo nogle helt specifikke definitioner af, hvad en MUS-samtale skal (...) som vi jo også ligger under rent lovgivningsmæssigt"* (Le2, l.9-10). Hertil fortæller Le2, at meningen med MUS er; *"at man skal give en medarbejder udvikling"* (Le2, l.12). De øvrige informanter lader tilsyneladende til at tilslutte sig denne beskrivelse, men har umiddelbart forskellige opfattelser af præmisserne for samtalen.

Le1 og Le3 er begge enige i, at samtalen har til formål at opnå et indblik i lærernes praksis og et indblik i, hvilke behov for kompetencer lærerne har (Le1, l.7-14; Le3, l.13-14, l.152-154). MUS tillægges af Le1 en mindre betydning, men mener dog, at samtalen giver et rum for, at

medarbejderen kan blive set og hørt, hvilket kan være fordelagtigt for de, som ikke nødvendigvis bryder sig om at udtale sig i større sammenhænge (Le1, l.174-179). Læ1, Læ2 og Læ3 er enige med ledelsen i, at MUS bør handle om medarbejder-udvikling (Læ1, l.16; Læ2, l.10-11; Læ3, l.9-10), men ifølge Læ1 er det centrale for samtalsindholdet ikke medarbejder-udvikling i praksis: *"Det handler mere om, at ledelsen skal have afviklet nogle opgaver (Læ1, l.19-20)".* Herved lader præmissen for samtalen til at fremstå uklar for Læ1, idet Læ1 fortæller, at meningen med samtalen er en leder-lærer-dialog om Læ1's udvikling. Samtidig lader Læ1 til at opfatte samtalen som et middel for, at lederen kan få løst nogle aktuelle problematikker, idet Læ1 udtaler: *"Vi snakker mere om, hvordan vi brandslukker aktuelle problemer og får løst nogle konkrete opgaver"* (Læ1, l.46-47). Læ3 lader til at tilslutte sig Læ1, idet Læ3's oplevelse af MUS heller ikke afspejler det overordnede formål med samtalen: *"Så jeg synes, det er ærgerligt, hvis MUS bliver sådan reduceret til at være praktiske samtaler om altså her og nu eller timetal og så videre. Når det hedder medarbejder-udviklings-samtale, så synes jeg, der burde være fokus på medarbejderens faglige udvikling"* (Læ3, l.15-19).

På trods af at de adspurgte lærere og ledere i starten af interviewet samstemmende svarer, at MUS har til formål at tale om udvikling af medarbejderen, lader der til at være en problematik i forhold til, at lederne indikerer, at samtalen i høj grad tager udgangspunkt i det lovgivningsmæssige formål med MUS og at lærernes svar afspejler det modsatte. Le2 antyder, at mange har svært ved at skelne mellem samtalerne formål og mener, at lærerne ikke finder det vigtigt, om der tales om det ene eller det andet (Le2, l.80-84). Om dette siger Le2: *"Nu har vi jo også fået opfølgningssamtaler, som mange måske også har svært ved at se, hvad er egentlig en opfølgningssamtale og hvad er en MUS-samtale. Altså, det glider lidt ud i hinanden"* (Le2, l.71-74). Idet lærerne lader til at være tydelige i forhold til deres forventede formål med MUS (Læ1, l.16; Læ2, l.10-11; Læ3, l.9-10), fremstår det problematisk at ledelsen måske kommer til at sløre samtalsindholdet ved, at grænserne mellem medarbejder-udviklings- og opgavefordelings-samtaler virker uklare (Læ1, l.77-79; Læ2, l.41-45; Læ3, l.15-19).

Indhold

Indholdet omhandler en analyse af informanternes drøftelser, input og refleksioner om bl.a.: forventninger, forberedelse, dagsorden for kommunikationen, opfølgning og udbytte af de helt konkrete oplevelser med MUS.

En trivselsmåling har vist, at både lærere og ledere mener, at der hidtil er kommet et for ringe udbytte af MUS. Hertil fortæller Le3, at der har været meget diskussion om, hvad MUS gør godt

for og hvorfor der skal gøres brug af samtalen, når det italesættes som en *rituel snak* (Le3, l.217-219). Le2 ræsonnerer, at mange ansatte ikke ved, hvad de skal bruge MUS til, og derfor finder samtalen ligegyldig (Le2, l.35-36) og at lærerne efterfølgende taler sammen; *"om den frustration, der har været nogle gange om over, hvad der kommer ud af samtalen"* (Le2, l.88-90). Umiddelbart lader lærerne og lederne derved til at have blandede forventninger til samtalen.

Le2 tilkendegiver, at meningen med MUS er, at skolens ledere skal have et indblik i lærernes løsning af opgaver samt trivsel (Le2, l.12-21). Det kan være svært at bevare en fornemmelse af, hvordan en klasse agerer og hvilken dagsorden eleverne kan sætte, hvis man ikke selv er aktiv underviser, hvilket Le3 er den eneste af de tre ledere, der er (Le3, l.23-26). Herved indikerer Le3, at når distancen til undervisningspraksis øges, kan det påvirke forståelsen for lærernes arbejde. Det er formentlig derfor, at skolen de seneste år har kombineret samtalen med undervisningsobservation forinden, hvilket Le2 mener giver et; *"enestående indblik i arbejdsituationen og hvordan skolen i øvrigt fungerer"* (Le2, l.14-17). Via observation opnår ledelsen en indsigt i lærernes arbejde (Le3, l.22-23), og får derved ligeledes et overblik over, hvilke tiltag der former sig i organisationen (Le1, l.76-78).

Læ2 synes godt om ledelsens tiltag med observation af undervisning, da samtalen derved kan rette et fokus på udvikling af praksis fremfor en overfladisk snak (Læ2, l.56-59). Men desværre oplever Læ2 ikke, at observationen bruges til noget som helst (Læ2, l.68-69). Læ3 er også glad for lederens observation og mener, at dette netop er med til at understøtte Læ3's arbejde. Læ3 siger herved: *"Det synes jeg rent faktisk, det lykkes, at få en pædagogisk samtale ud af det"* (Læ3, l.112-113). Det lader derved til, at både Læ2 og Læ3 oplever, at ledernes tiltag undervisningsobservation kan være med til at understøtte deres arbejde. Dog er Læ1 modsat Læ2 og Læ3 ikke begejstret for tiltaget, da Læ1 ikke mener at have oplevet nogen form for optimering af samtalen herved. Ifølge Læ1 giver lederen efterfølgende *"nul feedback"* (Læ1, l.104), ved samtalen diskuteres der slet ikke pædagogik (Læ1, l.108-111) og Læ1 oplever derved slet ikke, at MUS understøtter kerneopgaven (Læ1, l.96-98). Læ1 vil gerne sætte fokus på at understøtte læring ved anden struktur, men det vil lederen jævnfør Læ1 ikke høre tale om (Læ1, l.112-124). Hvis MUS ifølge Læ1 skal give mening for lærerne, skal samtaltens indhold i højere grad rette et fokus på medarbejderens udvikling og pædagogik (Læ1, l.135-143).

Forberedelsen til MUS lader Læ1, Læ2 og Læ3 at finde uklar, idet processen umiddelbart ikke bliver fulgt op (Læ1, l.24-25; Læ2, l.21-26; Læ3, l.20-26). Trods uklarheden oplever Læ2 at

være motiveret for MUS, når Læ2 selv kan inddrage nogle ønsker for samtalen (Læ2, l.29-30). Samtidig nævner Læ2 dog, at deltagelsen i MUS skyldes, at det står i overenskomsten (Læ2, l.163). Læ1 og Læ3's forventninger tyder modsat Læ2 på at være meget lave (Læ1, l.39-41; Læ3, l.60-61). Samtalen er problematisk og forventningerne hertil er ifølge Læ1 meget lave, fordi *"vi ikke snakker om noget interessant. Nemlig min udvikling"* (Læ1, l.45-46) og Læ3 opfatter ligeledes samtalen som en pligt (Læ3, l.68) og nævner: *"Jeg synes ikke, at MUS-samtaler nødvendigvis er særlig frugtbare"* (Læ3, l.60-61). Læ1 begrundes sine lave forventninger til samtalen (Læ1, l.39) med, at kommunikationen opleves som værende uinteressant og bruger følgende udsagn: *"Der er ingen faglig og seriøs snak om min undervisning med min leder. Det har jeg aldrig oplevet"* (Læ1, l.106-107). Og fortsætter: *"Det er jo som at række tungen ud af vinduet"* (Læ1, l.88-89).

Le2 mener, at både lærernes og organisationens behov skal tilgodeses i samtalen (Le2, l.38-49). Ved MUS snakkes der derfor også; *"om nogle af de ting som betyder noget for lærerne"* (Le2, l.39-40). Det må altså betyde, at Le2 søger at appellere til lærerne ved at forholde sig lyttende og åben til de emner, som har en betydning for lærerne. Le2 fortæller dog herved, at lærerne forinden ikke forbereder sig (Le2, l.23-29) og at Le2 derfor må sætte dagsordenen for samtalen (Le2, l.30-33). Dagsorden og fokus for samtalen er på forhånd fastlagt af Le3 (Le3, l.32-39), således at Le3 kan opnå et indblik i lærernes opgaver og trivsel (Le3, l.12-21). Le3 giver dog plads til at læreren kan byde ind, hvis der er særlige ønsker om dette (Le3, l.66-71). I en *"lærende institution"* er det vigtigt, at diskutere lærernes praksis, men for Le1 er det ikke det primære (Le1, l.148-152). Le1 vil gerne forholde sig åben i samtalen, men tillægger ikke MUS en større værdi (Le1, l.180-186), idet Le1 svarer, at individuelle snakke uafhængigt af hinanden ikke flytter noget (Le1, l.143-145), da dette kan gøres kollektivt (Le1, l.144-145).

Relation

Da MUS er en dialog mellem to parter, fremstår det relationelle aspekt i samtalen, som et væsentligt opmærksomhedspunkt. Derfor fokuseres der i dette afsnit på relationen i en MUS igennem faktorer som: distance, værdi, gensidig interesse, magtforhold og lydhørhed.

Le3 antyder at fornemme en distance til lærergruppen, idet Le3 ikke lader til at blive inddraget i lærernes daglige fællesskab og kommunikation: *"Men det er jo tit sådan, at det mellem lærere, at det er mest på lærerværelset, det foregår"* (Le3, l.54-55). Dette kan skyldes, at man som lærer kan opfatte relationen til ledelsen som underordnet (Læ3, l.41-46). Hertil beskriver Læ3, at der ikke er det samme kollegiale forhold til ledelsen (Læ3, l.97-102), hvilket begrundes med; *"at det er svært helt at friholde sig fra den der forestilling om, at der også er (...) et eller andet*

element af vurdering” (Læ3, l.49-50). MUS kan dog ifølge Le3 netop benyttes som en lejlighed til at styrke og nuancere lærer-leder-relationen ved at komme ind på emner, der vedrører både lærernes daglige praksis, men også deres personlige liv (Le3, l.48-53). Le3 tilkendegiver herved, at det primært er ledelsen, der får noget ud af MUS (Le3, l.219-221). Derfor kan samtalen; *”nemt blive sådan lidt mere generelle vendinger”*, hvilket Le3 finder mindre udbytterig (Le3, l.113-114). Le3’s oplever således, at lærernes respons udtrykkes i generelle vendinger og at lærerne ikke afspejler en tilsvarende interesse i samtalen. Den manglende interesse for samtalen begrundes Læ1 med, at det er ledelsen, der beslutter strukturen (Læ1, l.126-127), hvor det centrale er ledelsens behov for at få afviklet opgaver. Herved indgår der en tydelig rollefordeling af, hvem der er leder og hvem der er lærer (Læ1, l.40-44). Læ2 lader sig (som Læ1 og Læ3) også påvirke af sine refleksioner om, hvad Læ2 signalerer til lederen (Læ2, l.126-129). Le2 tilkendegiver, at der ved enhver samtale mellem en lærer og en leder er et skævt magtforhold og tilføjer herved: *”Men jeg synes da, at jeg prøver at gøre det til, at læreren kan få sagt nogle af de ting, som er vigtige, at vi får snakket om”* (Le2, l.52-54).

Le1 indikerer, at der kan være behov for den tvungne dialog med de lærere, der ikke selv opsøger den daglige kommunikation med ledelsen (Le1, l.163-170). Dog har Le1 oplevet at blive talt efter munden ved MUS, hvilket Le1 opfatter som en tavs protest, hvormed samtalen får karakter af spild af tid. Le1 fortæller herom: *”Det var næsten anstrengende. Det var selvfølgelig en eller anden form for tavs protest mod situationen. Det er jo svært at gøre noget ved, ik’. Det var ikke særlig konstruktivt og det var spild af tid”* (Le1, l.97-99). En konstruktiv MUS opfatter Le1 som en samtale, hvor der indgås aftaler om fremadrettede opgaver. Le1 lytter gerne til den enkeltes ønsker, som måske ikke lader sig realisere, men gennem dialogen kan Le1 opnå et indblik i; *”hvor skoen trykker”* (Le1, l.100-101; l.112-116). Le1 udtrykker herved en bevidsthed til sin organisatoriske magtposition: *”Det der med rent faktisk at kunne (...) hjælpe nogen med noget, fordi man sidder med et apparat i ryggen, som er lidt større end det den enkelte lærer har med at gøre er faktisk... Det er der, jeg føler, det bliver meget konstruktivt i hvert fald”* (Le1, l.104-107). Herved indikerer Le1 at besidde en magt, som kan bruges til at realisere de behov og ønsker til udvikling, som læreren kan have, hvis Le1 vælger at benytte sit mandat til dette.

Delkonklusion

I dette afsnit giver jeg et bud på problemformuleringens første del, som omhandler lærere og lederes oplevelser med MUS som meningsbærende samtale. Senere i specialet benytter jeg de væsentligste pointer fra denne delkonklusion til at give et bud på, hvilke faktorer der har en betydning for dialogen mellem lærere og ledere.

Der er en enighed blandt lærerne om et fravær af meningsskabelse ved MUS, som generelt beskrives som en årlig rituel samtale uden et klart formål og et reelt indhold. Lærerne efterspørger en dialog om de fremadrettede fokuspunkter for kompetenceudvikling; fagligt såvel som pædagogisk. Ledelsen ønsker at forholde sig formelt til det rent lovgivningsmæssige ved MUS. Deres formål med samtalen er at tilgodese organisationens og lærernes behov, hvormed fokus bør være på opgavefordeling, lærernes løsning af opgaver og trivsel. Dermed divergerer forventningerne til samtalen imellem parterne og der skabes således en uklarhed om præmisserne, intentionen og betydningen af MUS. Disse blandede forventninger til samtalen er måske medvirkende til, at der umiddelbart bæres på nogle gensidigt negative oplevelser ved MUS-processen af såvel lærerne som af lederne.

Endvidere tyder det på at påvirke ledernes understøttelse af lærernes arbejde, når ledelsen er de-koblet fra den daglige undervisningspraksis. Ledernes undervisningsobservation af lærerne lader ikke til at give megen mening, hvis der efterfølgende ikke gives en brugbar opfølgning herpå. Dog nævner lærerne, at tiltaget med undervisningsobservation inden samtalen ville kunne give en værdi for samtalsens udbytte om særligt de faglige og pædagogiske forhold, hvis lærerne oplever, at der foretages en reel opfølgning herpå.

Relationelt lader der ikke til at være en ligeværdig interesse i MUS mellem lederne og lærerne. Lederne forholder sig til MUS som en form for tvungen samtale, der har et relationelt sigte i forhold til de lærere, der i mindre grad lader sig kommunikere med i dagligdagen. Ledelsen benytter samtalen til at styrke og nuancere relationen lærer-ledelse imellem ved at nærme sig lærernes fællesskab igennem emner om både den daglige praksis og det personlige liv. Lærerne finder umiddelbart relationen med ledelsen underordnet og udtrykker et mere individuelt behov for kompetenceudvikling og opfølgning. Samtidig har lærerne ikke det samme kollegiale forhold til lederne og søger derfor ikke denne relation i samtalen.

I de følgende afsnit vil den teoretiske behandling og senere diskussion omhandle det overordnede tema; mening. De øvrige valgte temaer fra analysen – indhold og relation – skal ses som undertemaer til at belyse og understøtte dette.

5. Teori

I dette afsnit vil jeg søge at nærme mig en teoretisk forståelse af de problematikker, der er fremkommet i analysen. For at tydeliggøre og forstå forholdet mellem lærere og ledelse introducerer jeg teorierne om; *Kommunikativ handlen* af Jürgen Habermas, *Praksisfællesskabet* af Etienne Wenger og *Meningsskabelse* af Karl E. Weick.

Kommunikativ handlen

Den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas (f.1929-) er en repræsentant for kritisk teori og den moderne filosofihistorie. Han er kendt for sit analytiske fokus på centrale træk i menneskeligt samvær og samtale. Endvidere for udgivelsen *Erkenntnis und Interesse* (1968), hvor han analyserer og kritiserer det traditionelle videnskabssyn, der styrer forsknings- og uddannelsessystemet. Heri anfører Habermas, at positivismen foregiver, at videnskaberne kan være værdi- og interessefrie, samt at samfundsvidenskaberne har egne mål og metoder, der er forskellige fra human- og naturvidenskaberne. Habermas bidrager med en teoriudvikling ved at sammenføje fænomenologisk og hermeneutisk sociologi. I 1981 udgav Habermas *teorien om kommunikativ handlen* (*Theorie des kommunikativen Handelns*), som retter et kritisk blik på den mening og gyldighed, der foregår under samtalens tanke- og anskuelsesudveksling (Habermas, 2005, s.6-10; s.201-203).

Ud fra en fænomenologisk moralskfilosofisk position (inspireret af Imanuel Kant) sætter Habermas fokus på begrebet diskursetik. I en samtale er der implicit nogle kommunikative betingelser og procedurale normer, der skal være til stede. Hvis der i kommunikationen opstår en uenighed om gyldigheden af en moralsk norm, skal de deltagende argumentere for eller imod en rationel diskurs (ibid.; Rostbøll, 2011, s.45). Der opstår en moralsk stillingtagen, når deltagerne finder enighed om, hvad der er det rigtige at gøre, hvormed diskursetikken kan forstås, som hvad deltagerne kan gøre ved en konflikt om en handlingsnorm. Herved kan deltagerne afgøre, hvilke handlingsnormer der bør reguleres i den indbyrdes relation for således at muliggøre en konfliktfri social handlen. Det er kun de værdier, som deltagerne i en praktisk diskurs når til enighed om, der kan gøres gældende som universelle gyldige normer (ibid. s.103). Det er for Habermas væsentligt, at vise en mulighed for at forankre begrebslige og normative diskussioner i en mere empirisk forståelse af samfundet. I Habermas beskrivelse af den kommunikative handlen bør der indgå en *diskursetik*, som via dialogen skal tale i overensstemmelse med kendte fakta, således at vi kan udtrykke os i overensstemmelse med egne følelser og opfattelser af, hvordan verden bør være (Habermas, 2005, s.11).

Med et fænomenologisk deltagerperspektiv argumenterer Habermas for, at der ved kommunikation indgår symboler med et betydningsbærende sprog (Wittgenstein), som kan tolkes af situationens baggrund (Rostbøll, 2011, s.13, s.37). Habermas kommunikative handlen peger på en relationel indsigt, der umiddelbart kan knyttes an til specialets fænomenologiske og hermeneutiske tilgang. Af empirien fremgår det, at der i samtalen kan indgå kommunikative betydninger og indhold, der tjener magtinteresser mellem irrationelle holdninger. Nedenstående citater peger på, at Læ1 ikke oplever samtalen som meningsfuld, idet ledelsen sætter en dagsorden, der ikke tilgodeser Læ1's interesse:

"Jeg har som sagt ikke oplevet, at det er medarbejderens udvikling, der er centrum for de samtaler, men mere ledelsens behov for at få afviklet nogle opgaver (Læ1, l.39-41). "Lederen siger: "Vi hører, hvad du siger". Men vi oplever jo ikke, at kommunikationen flytter institutionen i retningen af noget, som vi synes er særlig interessant" (Læ1, l.90-92).

Le1 er bevidst om, når samtalsindhold tilgodeser ledelsens magtinteresser, vanskeliggøres den gensidige frie samtale mellem lærer og leder: *"Det er klart for mig, at læreren ikke føler sig fri i den samtale (... og) indirekte er der gemt en magtrelation i en MUS-samtale" (Le1, l.35-39). "medarbejderen har egentlig ret frit slag til at bestemme, hvad samtalen skal handle om. Øh... og så har jeg selvfølgelig også nogle ting, som jeg også vil have med" (Le1, l.43-46).*

Den manglende gensidige forståelse for samtalsindhold og indhold kan anses som en refleksiv læreproces, hvor deltagerne via orientering kan frigøre sig (Rostbøll, 2011, s.11). Denne frigørelse er kun mulig via videnskabelig indsigt i handlingstvang og i fælles refleksion, som kan medvirke til at begrunde en tillid til fornuftens og samtalspraksis (Habermas, 2005, s.211-212; Sørensen, 2012, s.270).

Koblet til specialets problemformulerings anden del kan ledelsen rette et fokus på at understøtte relationsarbejdet mellem ledelse og lærerne. Gennem talehandlinger har ledelsen en mulighed for at sigte mod en indbyrdes forståelse og -enighed gennem en fri meningsudveksling, hvor der kommunikativt kan trækkes på: *personlighed, kultur og samfund*. Herved er *personlighed* de kompetencer, der gør den enkelte i stand til at indgå i processer, hvor formålet er forståelse. *Kultur* er den viden, de kommunikative handlinger baseres på og som skaber fortolkninger og forståelser, som er konsensusbærende. Og i denne sammenhæng er *samfund* den solidaritet, der skabes gennem kommunikative handlinger (Thyssen, 2013, s.33-37).

Denne viden finder jeg relevant, idet der rettes et fokus på, hvordan ledelsen gennem dialogen har en mulighed for at opbygge relationen med den enkelte lærer via en opmærksomhed på,

hvad parterne gør, når der kommunikeres og handles. At ledelsen må forholde sig bevidst om at være underlagt systemets regler ift. lovgivningen, må derved kræve kommunikative kompetencer i at forholde sig åbent og frigjort fra en kompleksitet af en styring fra magtinteresser.

System og livsverden

Habermas klarlægger sammenhængen mellem samfundsmæssige systemers kompleksitet og et overordnet perspektiv på livsverdenens rationalisering. Ifølge Habermas handler den kommunikative *livsverden*, om relationer til andre og sig selv, kulturen og der, hvor den sociale reproduktion finder sted. Herved læner Habermas sig op ad den fænomenologiske tradition, idet der herved både rettes et fokus på det enkelte individs subjektive – og kulturens verden af normer og værdier. Disse normer og værdier orienterer det enkelte individ sig efter i en forventning om, at andre ligeledes taler oprigtigt og troværdigt. Livsverden bygger på en sproglig kommunikation, hvor sproget og interaktionen er de styrende betingelser for at skabe et meningsfuldt og legitimt reguleret liv. Målet er, at de enkelte individer gennem samtale kan opnå en gensidig forståelse eller enighed, hvormed de enkelte individers livsverden via samtale kan skabe en fælles livsverden (Habermas, 2005, s.310-313; Rostbøll, 2011, s.37-38). Habermas afviser, at moralske holdninger blot er et udtryk for subjektive funderede følelser, holdninger og beslutninger og lader til at forsvare livsverdenen, idet han beskriver et opgør mod, at instrumentel fornuft er med til at legitimere en civilisation (ibid. s.45-46).

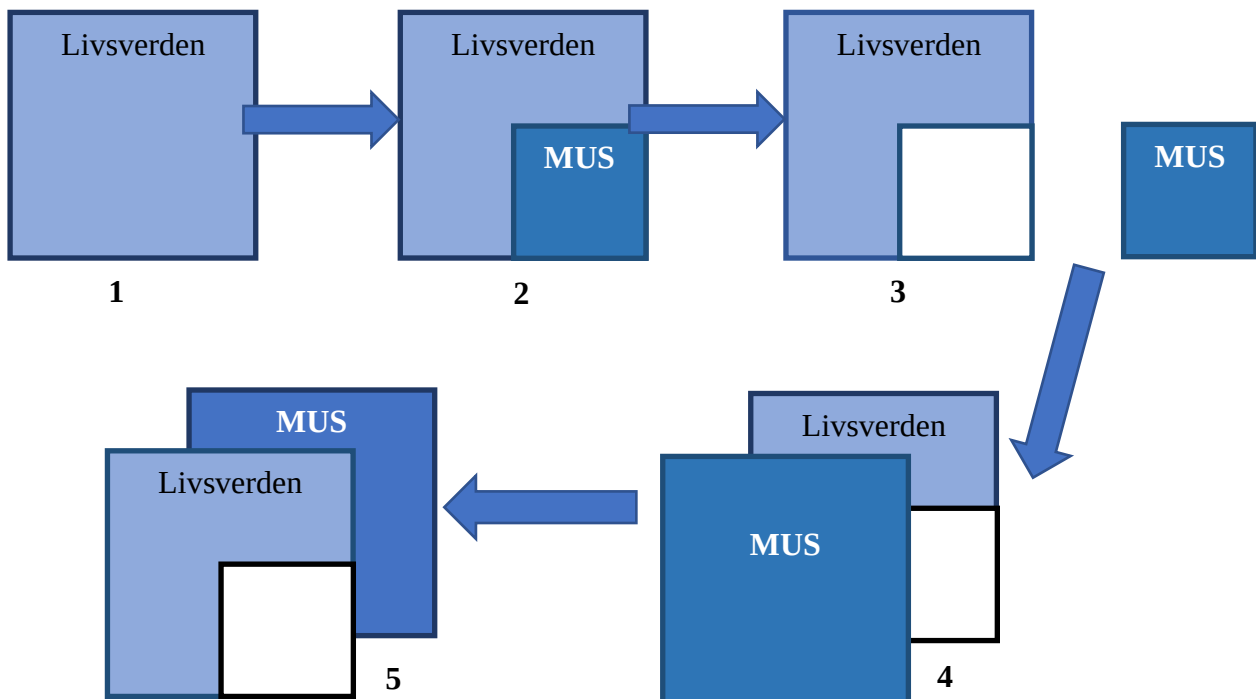
System omhandler materiel produktion og udvikling af videnskab og teknologi og kobles til samspillet mellem statsapparatets og økonomiens system. *System* er derved opbygget omkring penge og magt, som afgørende redskaber for de styringsproblematikker, der blot skal løses. I systemet er interaktionen (modsat i livsverdenen) ikke reguleret af sproglig forståelse og fælles normer, men baseres på strategisk egoisme og rationalitet. Handlingerne foretages instrumentelt og penge og magt er de styrende mekanismer til at forfølge egne interesser i at skabe resultater. De strategisk handlende aktører påvirker således kun hinanden gennem deres handlingers konsekvenser (Habermas, 2005. s.319-323; Rostbøll, 2011, s.38-41).

Systemets kolonisering af livsverden

En af Habermas pointer er, at den logik, der er styrende i systemet, er trængt ind i livsverdenen, hvor systemet forstyrres af den symbolske reproduktion og den kommunikative handling. Herved taler Habermas om, at systemet koloniserer livsverdenen, da områder der tidligere har været integreret sprogligt via gensidig forståelse, nu forstyrres af penge- og magtlogikker (Habermas, 2005, s.313-314). Konsekvensen kommer til udtryk ved en af-moralisering af

systemets ensidige strategiske- og instrumentelle rationalitet, der sker på bekostning af den kommunikative rationalitet. Dette medfører, at den demokratiske samtale reguleres af social kontrol og erstattes med styringsteknologier (Rostbøll, 2011, s.42).

Illustration af systemets kolonisering af livsverden



Som det ses i illustrationen ovenfor kan parterne i den "rene" livsverden kommunikativt udfordre og udveksle goder med hinanden (1). Systemet MUS kan sidenhen udsondres for at opnå en mere effektiv udveksling (2). Systemet kan herved løsrive sig idet MUS-systemet i mindre grad legitimeres efter egne mekanismer (3). Det er blevet en organisatorisk opgave at lyste Undervisningsministeriets- og ledelsens krav. Systemet har således koloniseret livsverden, når samtalen fx benyttes til effektivisering af lærernes opgaver (4). For fortsat at kunne legitimere MUS, skal ledelsen kunne argumentere for meningen med og brugen heraf (5).

Beslutningsprocesser kan derved, som det ses i illustrationen ovenfor, være vanskelige at gennemskue ved systemets kolonisering af livsverden og konfliktpotentialen kan vokse, idet livsverdenens ressourcer svækkes. Systemet har koloniseret livsverden, idet MUS bruges som en pejling på lærernes trivsel samt effektivisering og kvalificering af opgaveløsning og -fordeling. Lærerne indikerer herved en konflikt ved manglende fælles forståelse med ledelsen om samtalsindhold. Derved er der en risiko for, at lærerne kan opleve samtalen som en

kommunikativ undertrykkelse, hvilket ifølge Habermas kan bevirke en oplevelse af magtesløshed og meningstab i samtalen (Habermas, 2005. s.319-323; Rostbøll, 2011, s.38-41).

Den ideelle samtalsituation

Sprogets formål er ifølge Habermas at opnå en fri meningsudveksling gennem en gensidig forståelse. Han beskriver, at der i den ideelle samtale ikke skal være særinteresser, magtforhold eller handlingstvang, og at målet for samtalen bør ligge i selve samtalen (Habermas, 2005, s. 210-11). Parterne skal være enige om præmissen for situationen, de befinder sig i, og at det er denne, der anses for det fælles produkt. Herved arbejdes der efter en betingelse af fornuft, idet handlinger bliver udført med de udsagn og argumenter, der fremføres: *"Med en performativ holdning er det muligt at opnå rationel enighed, ikke blot videnskabeligt, men også moralsk"* (Thyssen, 2013, s.54). Ifølge Habermas er det altså muligt at diskutere moralske udsagn, og disse behøver ikke blot at være beskrivelser af subjektive følelser (ibid. s.51-54).

Empiri understøttet af Habermas teori

Af empirien fremgår det, at lederne tillægger relationen med lærerne en væsentlig betydning. Le3 fortæller, at MUS er en lejlighed til *"at gøre relationen lidt stærkere og mere nuanceret"* (Le3, l.53). Samtalen *"er en god anledning til at tale med folk, og lære dem lidt bedre at kende"* (Le3, l.58). Le2 er enig med Le3, men påpeger at *"der er der jo helt klart noget med magten (...) ved enhver samtale man har mellem en lærer og en leder"* (Le2, l.51-52). Relationen til ledelsen vægtes dog i mindre grad af lærerne og herom udtaler Læ3: *"Jeg opfatter den som overordnet underordnet"* (Læ3, l.42). I forhold til nævnte *"magt"* siger Læ1, at *"det er jo tydeligt, hvem der er leder og hvem der er medarbejder (...) Problemet er bare, at vi ikke snakker om noget interessant. Nemlig min udvikling"* (Læ1, l.43-44). Citatet peger på, at Læ1 oplever en magtesløshed og et meningstab i dialogen med lederen pga. manglende indflydelse på samtalens indhold, hvilket der er en risiko for, når systemet koloniserer livsverdenen. Når lærerne udtaler, at kommunikationen ikke opleves som ligeværdig og udtrykker det, som Habermas karakteriserer som en form for meningstab, er det måske fordi udarbejdelsen af MUS lader til at indgå i den systematiske logik, som ikke harmonerer med deres kommunikation i livsverdenen.

Ifølge Habermas bør samtalens fokus altså sigte mod en indbyrdes forståelse og indbyrdes argumenteret enighed, der er fornuftig i den forstand, at denne er produktet af en kritisk afvejning af de indbyrdes argumenter (Habermas, 2005, s.210-11). Derved rummer samtalen en mulighed til fastlæggelse af en fælles kultur. Af empirien tyder det ikke på, at ledere og lærere er bevidste om, at de taler sammen i livsverden om opgaver, der ligger mellem system

og livsverden. Talehandlingerne reguleres således af administrativ systemiske magtbeføjelser og bemyndigelser, som kan hæmme den frie og fornuftige samtale.

Mening, deltagelse og tingsliggørelse

Etienne Wenger (f. 1952-) præsenterer et social-konstruktivistisk perspektiv på læring gennem sin teori om *Praksisfællesskaber* (2004). Læring beskrives som en integrerende del af den generative sociale praksis i den levende verden, som ikke udelukkende bør anses som indre mentale processer, men som en del af den proces, der kan forandre praksis (Wenger, 2004, s.14; Lave & Wenger, 2003, s.36). Derved defineres ”*læring relationelt som personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis*” (Lave & Wenger, 2003, s.8). Koblet til specialets problemformulerings anden del kan ledelsen rette et fokus på lærernes praksis i relation til den fælles organisatoriske praksis. Som det fremgår af citatet, kan læring ikke designes via en styret proces via MUS, men at arbejdet herved kan belyse, hvilke hensyn der kan tages for at skabe støttende rammer som enten fremmer eller hæmmer at læring sker.

I relation til ledelsens understøttelse af lærernes praksis anvender Wenger begreberne: *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire* til at beskrive, hvordan en kontinuerlig udveksling og meningsforhandling foregår i praksisfællesskaber. Med *praksis* henfører Wenger til den sociale proces, hvor individer oplever verden og forsøger at skabe en mening i hverdagen ud fra fælles historiske- og sociale rammer, ressourcer og perspektiver, som danner basis for et gensidigt engagement i handlingen (Wenger, 2004, s.15).

Wenger benytter komponenten *mening* til at karakterisere social deltagelse i relation med en lærings- og erkendelsesproces. Hertil beskrives, at *meningsforhandling* er en betegnelse for den kontinuerlige proces, ”*hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld*” (Wenger, 2004, s.67). Processer om meningsforhandling dannes af mange elementer, der via en kontinuerlig genforhandling afvises, modificeres eller bekræftes. Meningsforhandlingen kan derved omfatte sociale relationer, men indebærer ikke nødvendigvis en samtale eller en umiddelbar interaktion med andre (ibid. s.67-68).

Ifølge Wenger skal meningsforhandling anskues i en dualitet af begreberne *deltagelse og tingsliggørelse*. Med *deltagelse* henvises til den proces, der involverer gensidighed, samspil og engagement, hvilket retter et fokus på oplevelsen af, at tage del i sociale fællesskaber gennem et aktivt engagement (ibid. s.70). Koblet til empirien forhandler og former informanterne i relationen hinandens oplevelse af mening (Le2, l.39-43). Med *tingsliggørelse* belyses den proces, som former oplevelser ved at skabe artefakter, der kan få oplevelsen til at stivne for

derived at skabe fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring (ibid. s.73). Ifølge Wenger skabes meningen i forhandlingen, i meningsproduktionen samt som et produkt og en proces, og kan således ikke adskilles (ibid. s.75). I empirien fremgår det, at tingsliggørelse kan være en genvej til kommunikation i form af fx referater, undersøgelser mv. (Le2, l.124-130), hvilket kan være med til at påvirke meningsforhandlingen.

Empirien understøttet med Wengers teori

I relation til lærernes handlemuligheder kan *mening* skabes igennem fx observation af undervisning, den fælles samtale og diskussion om elevernes læring, hvor det faglig-pædagogiske kobles til lærerens praksis. Mening opstår via gensidigt kendskab til hinandens problematikker samt en grundlæggende og tilsvarende praksiserfaring. Lærerne og lederne bidrager til en forhandling som medlem af et fællesskab og ved at bruge sin deltagelseshistorie i praksis. Le3 benytter herved MUS, som *”en god anledning til at tale med folk og lære dem lidt bedre at kende”* (Le3, l.58). Meningen lader dog til at blive uklar pga. manglende kendskab til lærernes praksis, og samtalen med lærerne kan derfor bære præg af *”mere generelle vendinger med mindre man taler med en kollega”* (Le3, l.113-114). Le2 beskriver herved: *”Man siger det jo ikke højt, når man sidder til sådan nogle samtaler, hvor man ved at begge sidder og tænker, at det her, det kommer der nok ikke noget godt ud af”* (Le2, l.132-134). Dette tyder på, at meningsforhandlingen ved MUS kan afhænge af relationen og det gensidige engagement, hvilket kan anses som en problemstilling, der kan føre til forskellige oplevelser og heraf ageren i fællesskabet.

Meningsforhandlingen har en betydning for MUS, idet ledelsen via et samspil af deltagelse og tingsliggørelse har en mulighed for at nærme sig et kendskab til lærernes praksis. Via samtalen med lærerne kan lederne samtidig skabe en fælles italesættelse af værdigrundlag og vision på både individ- og organisatorisk niveau. I forhold til de empiriske fund tyder det umiddelbart på at den årlige MUS er stivnet i sin nuværende form, idet ledere og lærere lader til at have lave forventninger til udbyttet heraf (Le2, l.132-134). MUS gennemføres efter en fastlagt dagsorden (Le3, l.60-62) og deltagelsen tingsliggøres med et referat til opfølgning ved næste årlige MUS (Le3, l.147-149).

Det lader altså til, at informanterne søger forklaringer til brugen af MUS via meningsforhandlinger. Derved kan det i tråd med Wenger være væsentligt, at ledelsen italesætter og begrundes, hvorfor arbejdet med MUS har en betydning for den enkelte. Et motiv kan være høj kvalitet gennem en faglig og tydelig ledelse, hvor brugen af MUS begrundes som et værktøj samt at praksis herved i højere grad inddrages både i den enkeltes og i den fælles

organisatoriske og pædagogisk-faglige udvikling. Ledelsens information herom kan ligeledes have en organisatorisk betydning for at skabe en forståelse via koblingen af den enkeltes opfattelse i forhold til mestring af arbejdsopgaver. Dette er væsentligt, da den mening vi individuelt skaber er påvirket af en forforståelse, som kan have en betydning for oplevelsen af MUS.

Meningsskabelse og organisering

Med en baggrund inden for socialpsykologien er den amerikanske organisationsteoretiker Karl E. Weick (f. 1936-) optaget af organisatoriske processer, og hvordan handlinger er med til at skabe mening. Weick er optaget af interaktionen mellem mennesker og herved, hvordan denne udspiller sig i den enkeltes handlinger, og hvordan dette er med til at skabe mening (Hammer & Høpner, 2014, s.18-19). Weick beskriver det således: *"Virkeligheden er en kontinuerlig realisering som opstår af vores anstrengelser for at skabe orden og konstruere retrospektiv mening af det, vi oplever. Vi forsøger at gøre vores oplevelser rationelle for os selv og andre – vi forsøger at skabe mening"* (Weick, 1995, s. 106; i Hammer & Høpner, 2014, s.92).

Med ordene: *"How can I know what I think, till I see what I say?"*, skriver Weick i *Sensemaking in Organizations* (1995), at mening sker reflektivt og baseres på en fortolkning af det oplevede (Weick, 1995, s.12). Med dette udsagn indikerer Weick, at han relaterer begrebet *meningsskabelse* til en identitet ("*I*"), en verbal forståelse og fortolkning af en oplevet handling ("*say*") koblet med en reaktion i en social sammenhæng. Herved kan meningsskabelse umiddelbart knyttes an til specialets fænomenologiske og hermeneutiske afsæt. Weick skriver dog: *"Thus whatever lessons people dig out of my arguments for whatever settings matter to the more credible implications for practice"* (Weick, 1995, s.186). Dette indikerer samtidig, at Weick i sin forskning læner sig op af en relativistisk tilgang.

I specialets problemformulering er det min *setting* at rette et fokus på de faktorer, der har en betydning for meningsskabelse i dialogen mellem ledere og lærere. Det fremstår herved relevant at undersøge, hvorvidt lederne italesætter MUS som værende meningsskabende. Ved analyse af transskriptionerne og derved en synliggørelse af informanternes stivnede ord om, hvordan de søger at skabe en mening, søger jeg at nærme mig en indsigt i, hvorledes ledelsen kan påtage sig en rolle som meningsskaber (Weick, 1995, s. 366). Der er herved tale om et processuelt perspektiv, da meningsskabelse påvirkes af forskellige faktorer, der interagerer i en kontinuerlig proces. Gennem et fokus på en operationalisering af de problemstillinger, der fremgår af empirien, har jeg teoretisk ladet mig inspirere af Weick, som ud fra et relationelt fokus har identificeret syv elementer, som har en betydning for meningsskabelsesprocessen.

Disse forstås som essentielle elementer til at skabe mening i relation til ledelsespraksis (Hammer & Høpner, 2014, s.92-93). Weicks teori herom fremstår relevant i forhold til informanternes fortællinger om MUS, idet disse umiddelbart kan bruges til at belyse, hvordan elementernes påvirkninger er med til at danne informanternes meningsskabelse.

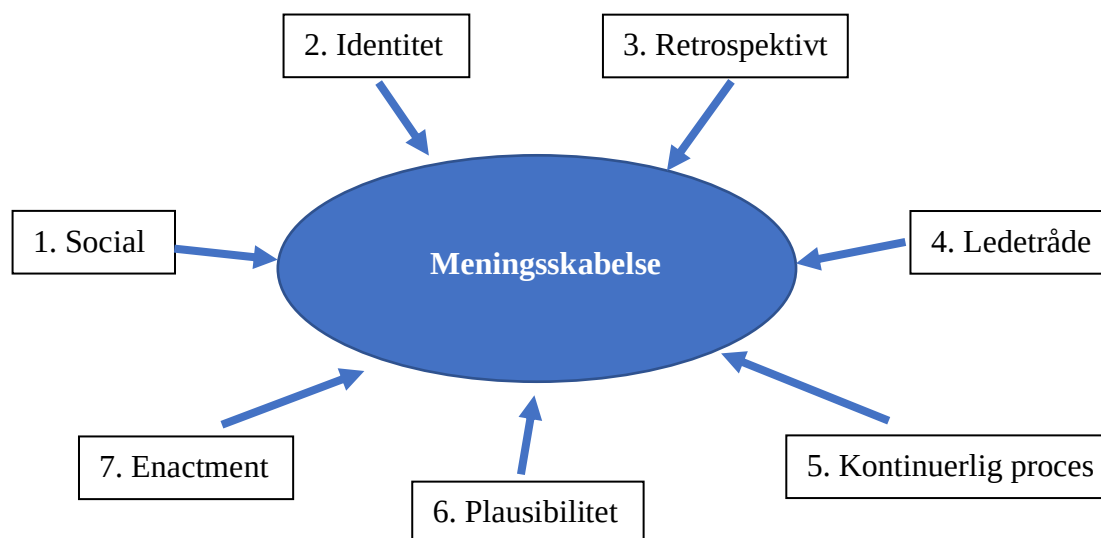
Syv elementer

Ifølge Weick handler meningsskabelse kort sagt om organisering med fokus på; ”*et fælles vedtaget grundprincip til at reducere flertydighed gennem meningsfulde gensidigt betingede handlinger*” (Weick, 1979: i Hammer & Høpner, 2014, s.53). Weick introducerer syv elementer til at forstå, hvordan meningsskabelse formes:

1. Det *sociale* har en betydning for meningsdannelsesprocessen, idet mening skabes sammen med andre uanset fysisk tilstedeværelse. Det handler om, hvordan ledere og lærere er sociale sammen, idet handlinger og meningsskabelse sker i nærværet eller i bevidstheden om, at andre vil blive påvirket heraf (Hammer & Høpner, 2014, s.94-97).
2. *Identitet* er ikke fastlagt, og opfattelsen af os selv påvirkes af vores opfattelse af verden. Dette element kan relatere sig til det personlige lederskab, da en leder har en given selvforståelse og -indsigt for at kunne svare på, hvordan lederen tænker for at skabe de ønskede handlinger i organisationen (ibid. s.97-99).
3. Vi skaber mening i begivenheder *retrospektivt*, og denne mening er påvirket af vores forforståelse. Ved sammenligning af en nuværende situation med en tidligere, kan ledelsen skabe en klarhed og en rationalitet ved det oplevede (ibid. s.100-102).
4. Vi fokuserer og selekterer forskellige *ledetråde* fra de situationer, vi interagerer i og som vi oplever i konteksten. Vi fortolker og skaber en mening ud fra ledetråde og signaler. Hvis vi ikke opfanger kontekstbærende signaler, risikerer vi at misforstå og mistolke en given situation. Ledelsen skal derfor have en forståelse for, hvilken kontekst der kan skabes i interaktionen med andre (ibid. s.102-105).
5. Vi kastes ind i en tilværelse, hvor vi benytter vores intuition og forhenværende midler til at korrigere i konteksten. Refleksionen kommer efter situationen, og i en *kontinuerlig proces* handler vi os frem til en forståelse, hvormed vi kontinuerligt forsøger at skabe mening (ibid. s.108-110).
6. Meningsskabelse er mere drevet af *plausibilitet* end akkuratesse, idet ledelsen ofte vil søge én løsning og forklaring, men ikke løsningen eller forklaringen. Ledelsen vil aldrig opnå en fuld information om rationalet bag en given kontekst, idet forskellige plausible forklaringer af en problematik skabes for at give en situation mening (ibid. s.110-111).

7. *Enactment* handler om, at ledelsen gennem tale og handlinger er med til at konstruere den virkelighed i organisationen, som alle heri er en del af. Det er væsentligt for ledelsen at stille spørgsmål til, hvad det egentlig er, at ledelsen skaber med sin tilstedeværelse. Omgivelserne ikke er noget uden for os selv, idet vi indgår som en del af omgivelserne (ibid. s.113-114).

Illustration af Weicks syv elementer



Empirien understøttet med Weick's teori

I empirien fremgår det, at ledere og lærere søger at skabe en mening gennem deres fortællinger og begrundelser af samtalens brug, men også at der stilles spørgsmål til selve meningen med MUS.

Lærerne lader dog ikke til at have oplevet, at MUS centrerer sig om deres pædagogiske faglige udvikling (Læ1, l.39-40), hvilket Læ1 understreger med udtalelsen: *"Problemet er bare, at vi ikke snakker om noget interessant. Nemlig min udvikling"* (Læ1, l.45-46). Hertil udtaler Læ3: *"Det er ærgerligt, hvis MUS bliver sådan reduceret til at være praktiske samtaler om her og nu eller timetal"* (Læ3, l.15-17). Som Læ1 og Læ3 forholder Læ2 sig tøvende til meningen med MUS med udtalelsen: *"tanken er vel rettet mod min udvikling som medarbejder (...) det er vel det, der er meningen?"* (Læ2, l.11-12).

I forhold til Weick forsøger lederne, at fokusere på forskellige ledetråde fra begivenheder, der opleves i organisationens daglige praksis. Men ligeledes peger det sociale element i samtalen på, at udfaldet heraf i varierende grad kan omhandle den enkelte leders relation til den enkelte lærer. Herom fortæller Le2: *"jeg prøver at gøre det til, at læreren kan få sagt nogle af de ting,*

som er vigtige, at vi får snakket om” (Le2, l.53-54). Ved en fælles refleksion over tidligere erfaringer med MUS, er der konstrueret en meningsforståelse. Le2 efterspørger heraf, at lærerne byder mere ind (Le2. l.60-62). Lærernes kollegiale italesættelse af samtalen samt det ulige magtforhold kan således være en hæmmende faktor for relationen (Le2. l.50-51) og dermed samtalens udfald. Dette ræsonnement understøttes af Le2, der fortæller: *”Man siger det jo ikke højt (...) man ved at begge sidder og tænker, at det her, det kommer der nok ikke noget godt ud af”* (Le2, l.132-143).

I forhold til Weicks distinktion mellem fortolkning og meningsskabelse lader det til, at uanset ledernes handlingsmønstre, vil lærerne søge en meningsskabelse, der kan være mere eller mindre tilsigtet (Weick, 1995, s.13; Hammer & Høpner, 2014, s.91-93). Lederne lader dog generelt til at være enige om, at hensigten med samtalen er at støtte lærernes praksis med afsæt i en praksisforankret læring (Le3, l.13-14; Le2, l.9-16; Le1, l.9-11).

I forhold til problemformuleringen lader Weicks syv elementer derved til at kunne bidrage til en forståelse af, hvordan meningsskabelse foregår, hvilken opgave ledelsen står overfor og hertil, hvilke elementer der kan være på spil i en samtale mellem ledere og lærere. Afledt af Weicks teori er høj kvalitet gennem faglighed og tydelig ledelse væsentlige motiver, som bør italesættes og være med til at forklare og begrunde brugen af MUS med henblik på at styrke lærernes arbejde. Ledelsen har således en mulighed for at bruge samtalen som en metode til, at praksis i højere grad bliver inddraget i den enkeltes og organisationens pædagogiske- og faglige udvikling. Hertil at ledelsen både kan forholde sig lyttende og italesætte, hvorledes den enkelte opfatter sig selv, hvilket ligeledes kan have en betydning for, hvordan den enkelte oplever afvikling af samtalen. Dette, da den mening, den enkelte skaber ved MUS, er påvirket af en forforståelse fra tidligere erfaringer.

6. Diskussion

I dette afsnit vil jeg indledningsvis diskutere metodevalg og brugen af IPA. Herunder hvilken kritik der kan knytte sig til denne metode og min refleksion og vurdering heraf. Dernæst diskuteres teorierne i sammenhæng med de empiriske fund med udgangspunkt i temaerne: mening, indhold og relation.

Metodediskussion

Hvilke problemstillinger kan der knyttes til undersøgelsens fortolkende fænomenologiske tilgang? En styrke ved at vælge en fænomenologisk tilgang er, at jeg har en mulighed for at nærme mig en forståelse af informanternes subjektive opfattelser og kan således opnå en indsigt i deres handlinger og væren. Dette i modsætning til andre retninger der ikke er fænomenologisk betonet, og hvor fokus er på en ydre objektiv søgen efter almene lovmæssigheder.

En svaghed ved den fænomenologiske tilgang kan være, at der umiddelbart ikke tages højde for, at subjektive oplevelser ikke blot eksisterer i sig selv og uafhængigt af samfundsmæssige muligheder og begrænsninger. Herved ræsonnerer jeg, at informanterne lever i en tid og i et samfund, hvor de hver repræsenterer et felt af fag, uddannelse og virke, har en "rygsæk" af økonomiske og kulturelle ressourcer og dertilhørende delvist kropslig forankrede sociale koder og normer mv. Sådanne informationer kunne måske inddrage et andet fokus i forbindelse med fordelingen af magt og indflydelse i samtalen samt, hvordan de strukturelle betingelser af bestemte normer for acceptabel adfærd og sanktioner ved afvigelser gør sig gældende i dialogen og i praksisfællesskabet. Ved en kombineret tilgang med en socialkonstruktivistisk vinkel kunne det empiriske datagrundlag derved suppleres af en viden om informanternes historiske og kulturelle kontekst. Sådanne faktorer kunne udvide det empiriske materiale, men retter dog ikke et direkte fokus på, hvordan lærere og ledere individuelt oplever MUS som en meningsbærende samtale. Desuden er fokus for undersøgelsen ikke at søge årsagsforklaringer eller et gennemsnitsbillede, men at opnå detaljerede og nuancerede informationer om informanternes livsverden, hvilket er en styrke ved den fænomenologiske tilgang.

I forbindelse med den kvalitative undersøgelse, kan der måske rettes en kritik i forhold til min interviewguide med planlagte spørgsmål. Jeg var opmærksom på, at informanterne havde en mulighed for at svare i en bestemt retning. Omvendt ræsonnerer jeg, at dette vel også kan have begrænset informanternes tankeprocesser og derved have påvirket den fænomenologiske beskrivelse? Men via en semistruktureret proces gives der plads til informanternes personlige oplevelse og fortolkning, hvor der i interviewet fremgår tilfælde af modstridende argumenter. I gennemførelsen af de semistrukturerede interviews havde jeg desuden en mulighed for at

foregribe analysearbejdet gennem afklarende spørgsmål. Dette for at sikre, at jeg havde forstået informanterne og den kvalitative variation herved. Samtidig kan jeg ved brug af IPA umiddelbart ikke forvente at få den fulde indsigt, da de enkelte interviews var en opstillet situation, hvor jeg som interviewer ikke direkte og fuldstændigt var tæt på informanternes livsverden. Gennem hele processen har jeg derfor bestræbt mig på at udføre; *en håndværksmæssig kvalitet* i analysen og fortolkningen af de empiriske data, jeg har haft til rådighed og måden, hvorpå de er blevet givet (Kvale, 2007, s.235-239). Jeg vurderer herved, at undersøgelsens resultater kan betragtes som valide i den forstand, at informanterne samlet set har udvist en proces med en bevidsthed og refleksion om MUS i en åben, velovervejet og ærlig dialog.

Efter IPA's forskrifter, udarbejdede jeg en interviewguide med en række overordnede emner jeg vurderede kunne være optimale for min undersøgelse. I forhold til den endelige udformning af spørgsmålene forholder jeg mig i tråd med Weick til, at al meningsskabelse foregår retrospektivt, og svarene derfor kan være påvirket af den måde, hvorpå informanterne ser tilbage på de hændelser, der tales om. Retrospektivt set, er der måske nogle udsagn, jeg kunne have gået i dybden med eller fulgt bedre op på. Ud fra transskriptionerne kan jeg se, at jeg i visse tilfælde forholder mig for struktureret, idet jeg måske i for høj grad læner mig op af interviewguiden. Hvis jeg havde forholdt mig endnu mere aktivt lyttende og stillet flere opfølgende spørgsmål, kunne det muligvis have bragt mere indsigt om informantens livsverden. Men til trods for disse muligheder vurderer jeg ikke, at disse forhold har brudt konteksten i mit forsøg på at klarlægge informanternes oplevelser med MUS, og jeg tænker herved, at den beskrevne proces har været medvirkende til et tilfredsstillende resultat.

Specialet bygger på en kvalitativ undersøgelse. Idet jeg har valgt at benytte IPA indtager jeg derved en fænomenologisk position med en inddragelse af hermeneutikken igennem IPA-analysens 4. trin og arbejder således ud fra et fortolkende fænomenologisk perspektiv (Tinggaard & Brinkmann, 2015, s.237). Der kan rettes en kritik i forhold til, at IPA bestræber sig på at være fænomenologisk, hvormed intervieweren så vidt muligt bør sætte sig selv og sine forbehold i parentes (jf. epoché-reglen). På den ene side skal jeg beskrive det, der træder frem af interviewene uden forudsætninger og afholde mig fra fortolkninger eller forklaringer til beskrivelsen (Guldager, s.99). Men på den anden side virker det for mig at se naivt at tro, at man kan beskrive noget uden at være påvirket af sin forforståelse. Kan det således ikke tænkes, at en forudsætningsløs beskrivelse kan resultere i en relativ begrænset viden om det undersøgte fænomen? I forhold til med denne problemstilling kan det diskuteres, hvorvidt interviewerens

subjektive udvælgelse via organisering og analyse af det transskriberede materiale kan have en betydning for interviewets reliabilitet. Desuden i hvilken grad undersøgelsen således indeholder *en håndværksmæssig kvalitet* (Kvale, 2007, s.235-239). Et svar herpå kan være, at interessante fortolkende og forklarende spørgsmål må bevirke en dybere forståelse af det undersøgte end beskrivelsen formår, idet disse bygger på indholdsmæssige beskrivelser af det fortolkede (Guldager, 2015, s.100).

Der kan måske knyttes en kritik af undersøgelsens validitet, idet informanternes unikke holdninger og oplevelser på den ene side har været grundlaget for udvælgelsen af temaerne i analysetrin 3. Desuden fremstår hver af de seks interviews som en unik situation, der umiddelbart ikke lader sig reproducere eller genskabe nøjagtigt, da situationen foregår mellem informant og interviewer i en bestemt kontekst og under bestemte forudsætninger. I interaktionen mellem de seks informanter og jeg, kan der fx have været aspekter, som muligvis ikke ville fremstå, hvis en udeforstående havde analyseret de selvsamme interviews. Desuden har jeg alene transskriberet og analyseret de seks interviews, som jeg forinden har foretaget. På den anden side har jeg forsøgt at opfylde centrale kriterier for at opnå en gyldighed (Kvale, 2007, s.225), og det er således muligt, at andre ville kunne finde frem til nogle af de samme temaer, som fremtræder af de empiriske data. Ligeledes har jeg undervejs gjort mig bevidst om min rolle og interaktion med de seks informanter. Ved IPA har jeg forholdt mig til den analytiske generalisering for at undgå løse fortolkninger eller overfortolkning og har stræbt efter en validering gennem undersøgelsens håndværksmæssige kvalitet (ibid. s.235-239).

Diskussion af MUS som en meningsskabende samtale

I dette afsnit diskuteres meningsskabelse ved MUS med udgangspunkt i en tematisering af min empiri fra analysedelen. De overordnede temaer, som behandles i dette afsnit er; mening, indhold og relation. Jeg har valgt, at stille en række spørgsmål som adresserer, hvorledes disse temaer har indflydelse på meningsskabelse i samtalen.

Mening

Oplever lærere og ledere umiddelbart MUS som en meningsskabende samtale? Ud fra analysen er svaret måske både ja og nej. På den ene side lader lederne til at finde det meningsskabende at afholde samtalen med udgangspunkt i Undervisningsministeriets krav om at støtte udviklingen af lærernes praksis gennem et fokus på effektivisering af opgaver. I takt med at der er kommet flere krav med gymnasireformen lader meningstabet dog på den anden side til at have indfundet sig hos lærerne, der italesætter lave forventninger til formålet med samtalen, der umiddelbart opleves som en rituel snak.

I forhold til Habermas beskrivelse af systemets kolonisering af livsverden legitimeres MUS-systemet umiddelbart ikke internt, men tværtimod er det blevet en organisatorisk opgave at imødekomme Undervisningsministeriets- og ledelsens krav. Lærerne er enige om, at MUS indbyder til en forventning om en fri meningsudveksling og gensidig forståelse lærer-leder imellem om medarbejderens udvikling gennem et bagud- og fremadskuende blik på medarbejderens arbejdsliv (KL, 2003, s.12; Læ1, l.16; Læ2, l.10-12; Læ3, l.9-11). Men ledelsens brug heraf lader dog i højere grad til at legitimere en pejling på lærernes trivsel med henblik på at kvalificere og effektivisere opgaveløsning og -fordeling. Læ1 antyder herved en konflikt om handlingsnormen og lader til at problematisere gyldighedskravet herved (Læ1, l.16-20; Rostbøll, 2011, s.46-47). For at undgå en konflikt med lærerne om en manglende fælles forståelse og meningsskabelse, kan der med udgangspunkt i Habermas og Weicks pointer, være et behov for, at lederne argumenterer for den bredere fælles nytte for fortsat at legitimere, hvorfor arbejdet med MUS er gyldigt (Habermas, 2005, s.313-314; Hammer & Høpner, 2014, s.91-93). Da mening er omskiftelig har ledelsen ifølge Weick en mulighed for at benytte de syv elementer, der tager et udgangspunkt i, hvordan ledere og lærere interagerer med hinanden (Hammer & Høpner, 2014, s.15-31). I forhold til Wenger og Weicks beskrivelser tyder det dog ikke på, at mening er noget ledelsen bare kan kommunikere, idet formålet med samtalen først er klart for lærerne, når lærerne selv er aktive deltagere i samtalen (ibid. s.116; Wenger, 2004, s.67-68).

Ifølge Wenger sker læring som en del af et socialt fællesskab og -praksis (ibid. s.14). Samtalen kan være et støttende supplement til en styrkelse af lærernes og fællesskabets praksis. Omvendt tyder en årlig samtale umiddelbart ikke på at være nok til at skabe en grobund for fælles refleksion om udfordringer i relation til undervisningen. Derved kan det ræsonneres, at samtalen ikke i sig selv er repræsentativ for den sparring og opfølgning, som foregår imellem lærerne og ledelsen. Dette ræsonnement støttes af Le1's udtalelse om, at udvikling af læreprocesser ikke kan "ordnes" en gang om året, men i stedet bør støttes løbende over året (Le1, l.138-143). Le1 nævner herved i tråd med Weick, at hvis brugen af MUS skal understøtte lærernes arbejde, bør kommunikationen mellem lærere og ledelse i højere grad anses som en integreret del af hverdagen (Hammer & Høpner, 2014, s.108-110). Men modsat Weicks pointe tror Le1 ikke på, at samtalen kan *"flytte noget (...) at prøve at påvirke folk individuelt og uafhængigt af hinanden"* (Le1, l.144-145), da denne bør foregå i fællesskabets praksis.

Det tyder altså på, at ledelsen på den ene side søger at opfylde de ministerielle krav i forbindelse med MUS og agere pragmatisk på de udfordringer, de står overfor. Det medfører, at opfølgning på samtalen i højere grad sker kollektivt end med den enkelte lærer (Le1, l.144-145). Derved kan der foregå en fælles læring og -refleksion, hvilket Wenger argumenterer for i hans teori om læring i fællesskaber (Wenger, 2004, s.248-249). På den anden side risikeres et meningstab ved MUS som kommunikativt redskab og procedure, hvis samtalen foregår uden en mærkbar opfølgning herpå. Manglende individuel opfølgning af MUS kan således være en hæmmende faktor for lærernes oplevelse af meningsskabelse ved samtalen. Således kan MUS risikere et prædikat af årlig instrumentel snak, som jf. Habermas pointer utopisk akkompagneres til en tingsliggørelse af livsverdenen fremfor en meningsskabende samtale (Rostbøll, 2011, s.113).

Meningstab som er et centralt begreb ved Habermas, beskrives ikke umiddelbart af Weick og Wenger. Wenger antyder dog, at en tingsliggørelse også kan bevirke, at MUS kan få en konkrethed, som kan have flyttet sig fra den oprindelige kontekst. Dette kan resultere i misforståelser, og samtalen kan risikere at stivne og miste mening (Wenger, 2004, s.73). I forhold til Weick tænker jeg, at de processer, der gensidigt konstruerer hinanden (jf. de syv elementer), omvendt også må indeholde processer, der gensidigt kan dekonstruere hinanden? Ved en nedbrydning må der således være en risiko for, at denne spredes og forstærkes i organisationen.

Hvilke muligheder har ledelsen for at fremme meningsskabelse? Ifølge Weicks beskrivelser kan ledelsen benytte samtalen til at fremme meningsskabelse for både for den enkeltes- og i den fælles praksis da mødet med lærerne via forskellige kontekster har forskellige betydninger og at samtalen fokus kan rettes på den enkeltes læring. Lederne kan i denne kontekst afprøve, undersøge og handle og herved vælge sine ord med omhu (Hammer & Høpner, 2014, s.214, s.15-31). På den ene side konstrueres meningsskabelse i samtalen og forventningerne hertil kan skabes som en form for selvopfyldende profeti. Derfor kan de involverede forinden forholde sig reflektivt til egen forforståelse og søge at indgå i samtalen med et åbent sind for at imødekomme det uventede (ibid. s.219-221). På den anden side lader det til, at ledelsens tilgang til samtalen er drevet af plausibilitet med et fokus på at søge en løsning og en forklaring – ikke *løsningen* og *forklaringen* (ibid. s.110-112). Dette betyder, at samtalen ikke indeholder et på forhånd fastlagt facit, men at der i fællesskab skabes en løsning og en forklaring, der måske giver et andet eller et mere konkret indhold og formål end det forventede. Der kan dog stilles spørgsmål ved, hvorvidt lærerne og ledelsen er bevidste om denne form for meningsskabelse, eller om det er derfor samtalen generelt opfattes som spild af tid? Analysen peger på det sidste. Ledelsen lader til at anerkende værdien, men italesætter samtidig MUS som en rutine eller en praksis, der er løst koblet med dagligdagen.

Jeg har erfaret, at for at få et ordentligt udbytte af MUS, er det væsentligt, at der er tid, plads og et overskud til at de involverede lærere, og ledere kan reflektere og bearbejde det, der kommer ud af arbejdet herved. Og hertil antager jeg, at lærernes praksis via løbende dialog om arbejdsprocesser kan medføre et øget tidsforbrug. Dette kan ledelsen anse som en investering i at bedrive en bedre ledelse, da ledelsen herved har en mulighed for at komme tættere på lærerne og den faglige pædagogiske praksis. Frem for at tiden bruges på at korrigere, kan der måske skabes en tidsmæssig mulighed for en løbende dialog, støtte og anerkendelse af lærerne. Denne tidsmæssige ressource kan anses som en værdifuld investering og opfølgning af gymnasireformens krav om, at ledelsen kommer tættere på lærerne og derved kerneopgaven; undervisningen, hvilket både FPL-rapporten og EVA-rapporten ligeledes peger på (UVM, 2020; EVA, 2014). Omvendt kan dette fremadrettede fokus medføre ledelsesmæssige udfordringer og kompetencebehov for at imødekomme nye forventninger, såsom et øget krav til intern- og eksternt samarbejde, hvilket må kræve at investeringer gentænkes i relation til arbejdet med kompetenceudvikling og heraf en prioritering af ressourcerne.

Indhold

Hvordan kan indhold i MUS være med til at fremme mening i samtalen? Empirien peger på at samtalsindholdet umiddelbart forløber efter en dagsorden uden et klart formål, og at samtalen lader til at handle om kvalitetssikring, opgavefordeling og dokumentationen heraf (Læ1, l.13-14, Læ2, l.43-44). Trods forskellige opfattelser af samtalsindholdet, er der opstået en form for konsensus, idet ledelsen og mange af lærerne generelt har gensidige lave forventninger til samtalen (Læ2, l.34-37, Læ2, 92-95). Dette antydes af ledelsen, der på den ene side italesætter, at samtalen ledes hen imod den systematiske logik ved formelt at forholde sig til det lovgivningsmæssige og en effektivisering af opgaver, og samtidig søger at lede samtalen hen imod emner om trivsel på arbejdspladsen og privat, hvilket primært foregår i lærernes livsverden (Læ3, l.45-49; Læ2, l.9-10; Habermas, 2005, s.310-313). På den anden side lader denne præmis ikke til at harmonere med lærernes forventninger til samtalsindholdet, da de efterspørger en dialog som udelukkende forholder sig til deres professionelle virke om egen udvikling af fremadrettede fokuspunkter (Læ1, 80-83; Læ2, l.179-180). Herved kan det ud fra Weicks beskrivelser udledes, at hvis ledelsen vil anvende samtalen til kvalificering, evaluering og effektivisering, bør denne forventning udtrykkes eksplicit, således at deltagerne er klar over præmissen for samtalen (Hammer & Høpner, 2014, s.113-114).

Der er således kobles en problemstilling til, hvorvidt præmisserne og forventningerne for samtalen divergerer mellem parterne som illustreres ved, at kommunikativ handlen (jf. Habermas) støtter sig til en kooperativ tydningsproces, hvor parterne i samtalen både skal relatere sig til systemet og livsverdenen. Problematikken ved oplevelsen af, at ledelsen frembringer en resultatorienteret indstilling til samtalsindholdet om lærernes arbejde kan derved kobles med Habermas beskrivelse om kolonisering af livsverden (Habermas, 2005, s.285-287). Denne kan anses, som en nuanceret form for tingsliggørelse, idet det lader til, at konsensus er blevet erstattet af en strategisk handlen og at dialogen er blevet erstattet af systemstyring og magt. Derved er den indbyrdes forståelse erstattet af kontrol og tvang, hvilket ikke fordrer et gensidigt engagement. Denne tingsliggørelse kan være enten skjult i form af forventninger og normer eller mere åbenlyst i form af krav, som dikteres af ledelsen og Undervisningsministeriet.

Men hvad kan deltagelsen og tingsliggørelsen betyde for samtalen? I forhold til Wengers pointe er gensidig engagement ved involvering i MUS med til at styrke en gensidig forpligtelse. Samtidig tyder tidsperspektivet mellem samtalerne på at være en udfordring, da den løbende udvikling af praksis foregår i et højere tempo, hvilket må føre til en højere grad af deltagelse

(Wenger, 2004, s.70). På den ene side kan ledelsen i tråd med Weick jævnligt følge op på lærernes praksis, for at opnå en fornemmelse af, hvad lærerne finder meningsfuldt (Hammer og Høpner, 2014, s.215-216). Le1 fortæller, at ledelsen følger op på aftaler, hvis lærerne har lavet en aftale herom (Le1, l.327-335). På den anden side at opfølgningen en-til-en ofte forekommer løst: *"det gør vi i kollektivet"* (Le1 i l.140). Det lader altså til, at ledelsen sikrer dokumentationen af MUS, mens opfølgningen tyder på at udeblive. Dette kan have medført, at den retrospektive meningsskabelse omkring processen af begge parter forbindes med noget negativt, idet fravær af handling ifølge Weick er ensbetydende med fravær af meningsskabelse (Hammer & Høpner, 2014, s.100-102).

Dokumentationen af MUS kan herved på den ene side ses som et udtryk for en kolonisering af livsverden. På den anden side dannes meningsforhandling ifølge Wenger via en kontinuerlig genforhandlingsproces, som kan anskues i en dualitet af deltagelse og tingsliggørelse, hvorfor MUS kan benyttes som en stærk kommunikationsform (Wenger, 2004, s.78). Ved gensidig involvering, samspil og engagement forhandles og formes lærernes og ledelsens oplevelsen af mening, som organiseres omkring artefakter i form af fx dokumentation, der relaterer sig til meningsforhandlingen (ibid. s.73-75). Men hvis denne dokumentation benyttes med henblik på at bidrage til lærernes læreprocesser via dialog, vurdering og koordinering gennem handlinger (jf. Habermas gyldighedsregler, Outhwaite, 1997, s.50), kan der vel ligeledes være tale om et frisættende og positivt fremskridt i rationalitet? Jeg ræsonnerer hermed, at en fastlæggelse af læringsmål koblet hertil måske kunne styrke involvering og gensidig interesse og herved forstærke engagement og meningsskabelse hos både ledere og lærere. Det tingsliggørende i sammenhæng med MUS, kan derved udgøre det konkrete redskab som meningsforhandlingen kan struktureres omkring.

Relation

Hvordan kan relationen styrke det meningsskabende ved MUS? Ledelsen er generelt enige om, at samtalen indeholder et relationelt sigte. Det er dog ikke givet, at relationen mellem lærer og ledelse er lige stærk for begge parter. Ledelsen lader derfor til at bruge samtalen til at styrke det relationelle, hvilket af lærerne omvendt kan opleves som en form for tvungen dialog. Lærernes og ledelsens tilgange til sociale fællesskaber og grupperinger sker i tråd med Wenger som en naturlig del af hverdagen. Ved interaktionen tilpasses, forhandles og justeres relationen, og via disse læreprocesser skabes en fælles praksis (Wenger, 2004, s. 210). Det tyder dog ikke på, at ledelsen indgår i lærernes praksisfællesskab og omvendt (Læ3, l.42; Le3, l.60-62). Dette kan måske begrundes med den skæve magtfordeling mellem parterne, samt at ledelsespraksis

umiddelbart fremstår dekoblet med lærerne. Dette understreges også af Le1 som nævner, at der er *"et reelt magtforhold i den relation"* og at det *"er klart, at læreren ikke føler sig fri i den samtale"* (Le1, l.33; l.35-36). Le3 antyder desuden, at de øvrige ledere ikke selv deltager i den daglige undervisningspraksis og den konkrete tingsliggørelse af undervisningen, hvilket kan hæmme forståelsen af lærernes praksis (Le3, l.22-26). Det er herved sandsynligt, at ledelsens dekobling af lærernes praksis kan bevirke, at lærerne oplever et meningstab i samtalen (Le3, l.60-62.; Outhwaite, 1997, s.113).

Da det er blevet en organisatorisk opgave at imødekomme Undervisningsministeriets- og ledelsens krav, kan der måske kobles en problemstilling til, hvordan ledelsen som perifer deltager kan legitimere sig en adgang til lærernes praksisfællesskab? Desuden om det for ledelsen er muligt at skabe rammerne for en gensidig fri samtale (jf. Habermas), når samtalens indhold i høj grad tilgodeser ledelsens magtinteresser? På den ene side er der blandt lærerne en enighed om, at ledelsen ikke indgår i lærernes kollegiale praksisfællesskab, hvilket Læ3 beskriver som: *"relationen med ledelsen er overordnet underordnet"* (Læ3, l.42). Tidligere erfaringer har forstærket en generel negativ opfattelse af samtalen hos Læ1, Læ2 og Læ3, der umiddelbart ikke har oplevet at denne tilgodeser lærernes interesser, men blot indeholder en individuel vurdering med henblik på opgavefordeling. Kan dette være en årsag til, at MUS kollegialt italesættes som en pligt (Læ2, l.93-100; Læ3, l.104), idet lærernes relation til ledelsen ikke umiddelbart skabes som en naturlig del af hverdagen? Samtalen kan således risikere at virke kunstig, når læreren i interaktionen må acceptere præmissen om, at ledelsen indgår som perifer deltager, og at lærerne samtidig må forholde sig til en oplevelse af en ikke-italet vurdering af ledelsen (Læ3, l.50-53). Ved interaktionen mellem lærerne og ledelsen kan der således være mere på spil for lærerne end blot ledelsens italesættelse af MUS, som en åben samtale (Le1, l.43-45), hvor ledelsen forholder sig lyttende og tilegner sig indsigt om praksis- og kompetence-behov (Le1, l.7-14). På den anden side ønsker lærerne ikke at risikere, hverken at signalere modvilje overfor ledelsen eller en mangelfuld løsning af arbejdsopgaverne (Læ2, l.125-129). Heraf udleder jeg, at der ved MUS indgår en meningsforhandlingsproces, hvor lærerne udviser et gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire ved at give lederen en midlertidig perifer adgang til lærerens livsverden og praksisfællesskab. Ved at acceptere ledelsens brug af MUS, kan lærerne derfor på den ene side risikere en oplevelse af meningstab, men ved at handle loyalt overfor ledelsen, kan lærerne på den anden side måske sikre sit arbejde fremadrettet.

Med en fælles opmærksomhed på meningsskabelse i relationen via kommunikationen, kan der måske i højere grad åbnes op for at skabe en ramme, hvor lærere og ledere tænker, reflekterer og påtager sig et fælles ansvar for, at samtalen giver værdi for organisationen. Men det forudsætter handling og en italesættelse af vigtigheden i at kunne styrke relationen gennem kommunikation. Fravær af sådan en handling kan være ensbetydende med fravær af meningsskabelse (Hammer & Høpner, 2015, s.113.114). Så hvordan kan kommunikationen øge meningsskabelsen?

Ifølge Habermas er sprogets iboende formål at kommunikere til en indbyrdes forståelse og er således kernen af den sociale interaktion med fokus på mening og på sprogets betydning for det sociale. Habermas kaster et relativistisk blik på dialogen, idet han peger på, at de samme ord og de samme udtryk kan betyde noget forskelligt i forskellige sprogspil. Sociale relationer forstås derved som en række forskellige sprogspil med egne regler, som lærerne og ledelsen indgår i på kryds og tværs, hvor der indgår forskellige strukturer og kriterier for gyldighed (Habermas, 2005, s. 238). Weicks ordspil med sætningen: *"Hvordan ved jeg, hvad jeg tænker, før jeg kan se, hvad jeg har sagt"* (Weick, 1995 s.12: i Hammer & Høpner, 2015, s.217) har et sammenfald med Habermas beskrivelser af sprogspil i forhold til, at ord skal vælges med omhu, da vi kan ikke være sikre på, at det der siges, bliver opfattet, som det var tiltænkt. Wenger lader til at være enig med Weick og Habermas i, at sammenhængskraften ligger i kommunikationen. Med *fælles repertoire* betragter Wenger dog den kontinuerlige udveksling i et bredere perspektiv med aspekter, der også omfatter deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2004, s.101).

I relation hertil tænker jeg, om det sprogspil ledelsens benytter sig af er blevet overtaget af ledelsestermer, der kan være ude af trit med lærernes praksis? I empirien kommunikerer Læ1 med talehandling i livsverden, der direkte påpeger, at der ved MUS ikke tales *"om noget interessant, nemlig min udvikling"*. En sådan udtalelse beskriver Habermas som en ekspressiv talehandling, hvor Læ1 ønsker at afsløre sin misbilligelse til meningsforhandlingen i samtalen (Habermas, 2005, s.256). Hertil ville Habermas og Wenger formentlig være enige om, at hvis ledelsens praksis i for høj grad er koblet til systemet, kan ledelsen risikere at blive dekoblet lærernes praksis. Ved denne problemstilling forholder jeg mig til, at lærerne på den ene side er forpligtet til at deltage i MUS (Læ2, l.94-97) og at det ulige magtforhold imellem lærere og ledere har en betydning for, hvorvidt det fælles repertoire bliver koblet gennem sproget.

I forhold til magtforholdet nævner Weick, at organisationen er i konstant bevægelse, og at relationelle mønstre af gensidige handlinger har en betydning for, hvordan magten fordeler sig (Weick, 1995, s. 55). Med citatet om at vi: *"hverken er herrer eller slaver af omgivelserne, men via handling er vi med til at skabe omgivelserne, der både begrænser og giver nye muligheder"* (Weick i Hammer & Høpner, 2014, s.113), lader der til at være en konsensus mellem Weick og Wengers betragtninger om, at der ved interaktionen er mulighed for, at lærerne og lederne kan tilpasse og justere relationen som en læreproces (Wenger, 2004, s. 210). Omvendt tænker jeg, at det for ledelsen kan være en fordel at læne sig op af den fænomenologiske tilgang og forholde sig mere åbent og aktivt lyttende i samtalen med lærerne. Dette for at få mere indsigt i lærernes fælles repertoire, praksis og kompetencebehov (Kvale, 2009, s.126). Om samtalen antyder både Habermas og Weick, at den fornuftige løsning findes via forhandling og begrundet argumentation. Hertil ræsonnerer jeg, at ledelsen måske i højere grad kan arbejde med kommunikationen, en øget refleksivitet og en aktiv lytning for derigennem at nærme sig lærernes praksisfællesskab. Et fokus på det relationelle gennem brug af det rette fælles repertoire kan måske endvidere være et middel til at skabe mening i samtalen? Dette ved et fokus de sprogspil og den kommunikation som foregår uden en skjult dagsorden og, hvor samtalen mellem leder og lærer foregår åbent ift. deltagernes mening, holdning og forforståelse (jf. epoché). Weick lader i nogen grad til at tilslutte sig betydningen af at forholde sig gensidigt lyttende, men indikerer, at meningsskabelsen fremmes ved at ledelsen i dialogen med lærerne får tydeliggjort, hvad ledelsen oplever og mener, er vigtigt (Hammer & Høpner, 2015, s.215).

7. Konklusion

I forbindelse med implementeringen af gymnasireformen, der trådte i kraft 2017 blev det et krav, at ledelsen kommer tættere på skolens kerneopgave: Lærernes undervisning. Ledelsens pædagogiske rolle er således kommet på dagsordenen politisk og forskningsmæssigt, idet ledelsen har en central funktion i at udvikle uddannelsens kvalitet. Ved MUS skal ledere og lærere styrke den faglige og pædagogiske dialog med henblik på, at lærerne modtager sparring på udfordringer, udviklingsønsker eller kompetencebehov i deres undervisning. Der bruges en del ressourcer på afholdelse af MUS, så samtalen skulle gerne opleves som meningsfuld for lederne såvel som for lærerne.

Igennem specialet har fordybet mig i både ældre og nyere litteratur om MUS, for at skabe et overblik og at få en indsigt i den del af den pædagogiske ledelsesopgave. Igennem min analyse af empirien og diskussionen af temaerne; mening, indhold og relation har jeg søgt at tydeliggøre, hvorledes et fokus på meningsskabelse ved MUS kan blive nøglen til at forstå, hvilket potentiale og værdi en sådan samtale kan rumme. Undersøgelse af netop disse temaer med en reference til specialets udvalgte forskningsbidrag har således vist sig værdifuld for min forståelse af samtalen. Den har bidraget til en øget viden om, hvordan MUS som et dialogredskab kan skabe en værdi, når den udføres med en opmærksomhed på netop disse temaer.

MUS som en meningsbærende samtale

Svaret på problemformuleringens første halvdel om, hvorledes *lærere og ledere på et alment gymnasium oplever MUS som en meningsbærende samtale*, er ikke helt entydig. I praksis har der været flere former for meningsskabelse på spil, hvilket er kommet til udtryk gennem informanternes forskellige meninger herom. Det betyder, at når samtalen skaber mening og værdi, sker det som et produkt af og en opfyldelse af en række faktorer. I dette tilfælde ved at skabe en mening igennem indhold og/ eller relation. Jeg anser derved meningsskabelse, som et produkt af en række faktorer og omstændigheder, der udspiller sig på en gang og som bliver hinandens forudsætninger for at skabe mening. Sker denne meningsskabelse kun delvist, opleves samtalen ikke som fuldt ud meningsbærende.

Sammentænkning af meningsskabelse

Problemformuleringens anden halvdel handler om, *hvilke faktorer der kan have en betydning for meningsskabelse i dialogen mellem leder og lærere*. Her viser min undersøgelse, at særligt temaerne indhold og relation har en indflydelse på at skabe mening i samtalen, og derfor har jeg valgt, at disse temaer indgår som en syntese af min sammentænkning af meningsskabelse.

Min undersøgelse tyder på, at præmissen for meningsskabelse handler om et få klarlagt formålet med samtalen og afstemme forventninger til indholdet. Med en reference til hhv. Habermas, Wengers og Weicks bidrag, er min anbefalinger følgende.

Ledelsen kan italesætte, at formålet med samtalen er, at understøtte og udvikle praksisnære fællesskaber. Ledelsen kan via et øget kendskab til lærernes behov, få en mulighed for at understøtte en pædagogisk og didaktisk udvikling med afsæt i et fælles sprog og en fælles metode. Ledelsens forventninger bør udtrykkes eksplicit, så der ikke opstår misforståelser i forhold til, om samtalen handler om udvikling af lærernes individuelle behov eller de organisatoriske udviklingsbehov. Lærerne bør ligeledes italesætte deres forventninger til samtalen med udgangspunkt i en dialog om faglige og pædagogiske fokuspunkter og en indsigt i de organisatoriske behov for udvikling. Desuden har det en betydning, at de involverede parter forholder sig reflektivt til egen forforståelse og søger at indgå i samtalen med et åbent sind (jf. epoché).

Det har således for mig at se en stor betydning, at der finder en forventningsafstemning sted mellem lærere og ledere inden samtalen. Dette vil kunne mindske meningstab, optimere udbyttet og skabe en værdi for organisationen. Via en forventningsafstemning kan der skabes en fælles forståelse af indholdet i samtalen. Når der mellem parterne er en konsensus i forhold til forventningen om indholdet og proceduren for afholdelse af samtalen, er der gode forudsætninger for at en reel meningsskabelse opstår.

Min undersøgelse peger på, at proceduren for afholdelse af MUS handler om en klar rammesætning. Samtalen bør dog ikke indeholde et på forhånd fastlagt facit. I stedet skal der fokuseres på, at samtalen kan handle om at skabe fælles løsninger der måske kan give et andet indhold end det forventede. Dermed har det en betydning, at ledelsen vælger sine ord med omhu, når der i processen afprøves, undersøges og handles. Herved kan ledelsen med fordel indgå i tæt dialog med lærerne for at støtte både den systematiske refleksion over og opfølgning af praksis, både i afstemningen af forventninger til samtalen og i selve afviklingen af samtalen.

Indsigt og forståelse for det relationelle aspekt mellem lærere og ledere har en stor betydning, for at en meningsskabelse finder sted i samtalen. Her er det afgørende element, at ledelsen har fokus på kommunikationen og samtidig har de rette kommunikative kompetencer til at udføre opgaven. Kommunikation er den væsentligste indflydelse på relationen og, hvorledes vi opfatter og relaterer os til hinanden. Samtalen kan altså benyttes til at styrke relationen og give en indsigt i lærernes praksis. Der kan udvikles på relationen ved at skabe en mere åben dialog,

hvis lederne i højere grad kan tydeliggøre, hvornår de kommunikative handlinger kan relateres til system eller livsverden. Når samtalen berører livsverden, kan ledelsen gøre sig bevidste om den rolle de har i samtalen og det magtforhold, der finder sted. Lærerne har umiddelbart ikke tilsvarende mulighed for kommunikativt at trække sig, og ledelsen kan derved rette en fælles opmærksomhed på at mindske handlingstvang i samtalen. Med sproget kan ledelsen guide lærerne gennem de mere indviklede dele af systemet og give lærerne en mulighed for at blive en integreret del i beslutningsprocesserne ved kommunikativt at oversætte ledelsestermerne til et sprog, der kan kobles med lærernes fælles repertoire. Dette kan måske afhjælpe misforståelser og samtidig give lærerne en større følelse af en fælles virksomhed og et gensidigt engagement. Ledelsens rolle har en stor betydning i forhold til at få samtalen til at være meningsskabende for de involverede. Hvis ledelsen kan mestre meningsskabelse som en kompetence, har ledelsen således også en mulighed for at skabe en tydeligere organisatorisk retning.

Gennem udarbejdelse af dette speciale har jeg fået en forståelse for, hvor central samtalen er. Jeg tilslutter mig Habermas pointe om at intet kan erstatte samtalen, når det gælder opretholdelse og udvidelse af en meningsfuld fælles kultur, fordi samtalen netop er kernen i den udvikling, opretholdelse og solidaritet, der er i kulturen. Derfor kan det være nødvendigt, at ledelsen gentænker, hvordan der kan opbygges et meningsskabende MUS-redskab, og hvorvidt ressourcemæssige investeringer i MUS passer med organisationens fremtidige behov på det undersøgte gymnasium såvel som i tilsvarende ungdomsuddannelsesinstitutioner.

Mine tre råd for at skabe mening i MUS

- at lærerne afstemmer forventningerne til indhold og procedure inden selve samtalen
- at lederne er bevidste om deres brug af kommunikation i samtalen
- at lederne er bevidste om den relationelle betydning for samtals output

8. Perspektivering

Den åbne samtale

Set i lyset af min undersøgelse om meningsskabelse i samtalen og den kompleksitet af problemstillinger jeg har undersøgt igennem dette speciale, er jeg blevet nysgerrig på om en anden vinkel på samtalen kunne have ændret mine resultater. Jeg har undersøgt MUS ud fra den kontekst, at samtalen er et lovkrav og at proceduren for dialogen er fastlagt gennem et skema og en ramme bestemt delvist af undervisningsministeriet og af ledelsen på den enkelte skole. Men som den nye FPL-rapport fra 2019 skitserer, savner lederne mere indsigt i lærernes oplevelse af praksis og en metode til at åbne samtalen mere op. En metode som ifølge lederne ikke handler om endnu en rammesætning og et nyt skema for samtalen, men derimod kan inspirere til en gensidig forståelse og involvering igennem samtalen (UVM, 2020).

Mine refleksioner af undersøgelsens udfald, mit eget felt og praksis samt inspiration fra forskningsbidrag af; Habermas, Wenger og Weick har ført mig frem til ideen om at skabe en mere åben samtale. En samtale, der i udgangspunktet ikke er designet til et bestemt formål via en bestemt ramme eller form, der skal følges. En samtale, der ikke skal styres efter en række emner, men i stedet er styret af en faglig nysgerrighed på den andens felt. En samtale, hvor der er en mulighed for at turde udfordre og drøfte de emner, der ikke er åbenlyse eller måske ligefrem kontroversielle. En samtale der ikke blokerer for kreativiteten jf. Søren Frimann Trads (afsnit 1). Her kommer særligt lytning ind i billedet. For hvordan lytter vi egentlig til det, der bliver sagt, hvordan opfatter og fortolker vi det sagte og hvordan responderer vi herpå?

Jeg kommer fra et hjem med klaver, er musikuddannet og har en del kulturel kapital i bagagen. I det musiske felt er det lyttende aspekt og forståelsen for, at du er en del af en social interaktion helt essentielt for det produkt, der skabes. Måske kunne MUS også tænkes på den måde? Tænk engang, hvis du til samtalen med din leder blev bedt om at indlede dialogen om et emne eller en problemstilling, du har haft tæt inde på livet, men som ikke nødvendigvis står beskrevet i et skema om; trivsel, motivation eller arbejdsfunktion? Denne form for åben samtale kan være fyldt med en energi, der ikke nødvendigvis adressere de problemstillinger, vi normalt og kulturelt beskæftiger os med på en arbejdsplads. Fælles refleksion, nysgerrighed, improvisation og en fælles interesse i at forstå problemstillinger, kan måske således skabe et nyt syn på medarbejderudvikling i form af en samtale, der handler om meningsskabelse.

Afrunding – Et tilbageblik

Min søster, der for fire år siden tabte kampen til brystkræft opfordrede mig til, at følge mine karrieredrømme og ”vokse” i ledelsesfeltet igennem et stigende antal ledelsesopgaver. Med min søsters positive livssyn og opfordringer til at følge den vej, der ”giver livet mening og gør dig glad” i baghovedet, brugte jeg min arv til første del af uddannelsen. Da jeg påbegyndte masterforløbet havde jeg som den eneste ud af holdet på 34 ikke en ledertitel. Jeg havde flere års erfaring som underviser med administrative opgaver, og fungerede i det daglige som en sparringspartner for ledelsen. Jeg er drevet af en lyst til, at gøre op med vanetænkning, løse samfundets opgaver på nye måder, stoppe op og vurdere om den vej generationer før os har skabt eller bygget op er den mest bæredygtige og relevante i vores samfund og dermed også i vores uddannelser.

Gennem mit masterforløb, der undervejs har været afbrudt pga. jobskifte og livsændringer, har min mand være en uvurderlig støtte. Og min rygsæk er siden blevet fyldt op med dannelse, indsigt, viden og en fortsat nysgerrighed om at turde gøre noget andet end det vi plejer, hvis det kræves for at skabe et mere dynamisk og relevant læringsmiljø. Herunder, hvorledes vi italesætter og imødekommer fremtidens behov og ønsker til læreprocesser med en bæredygtig balance imellem; læring, dannelse og livsduelighed.

Gennem specialeprocessen har jeg ofte reflekteret over, hvordan jeg kan skabe en sammenhæng med min indsigt for undersøgelsens empiri og teori med min ledelsespraksis fremadrettet. Jeg havde forinden ikke et kendskab til filosofen Habermas argumentation om det menneskelige sprogs ”maskinrum”. I modsætning til Wenger og Weicks mere praksisnære teorier, har det for mig i højere grad krævet refleksion at nærme mig en forståelse, idet han for mig at se gennem filosofiske spørgsmål og argumentation veksler mellem at være; teoribygger, fortolker og politisk kommentator. Undervejs har jeg været optaget af Habermas argumentation om, at hvis vi mennesker øger vores bevidsthed om sproget, har vi også en mulighed for at skabe en gensidig og tvangsfri kommunikation med andre. Jeg finder Habermas betingelser om den ideelle samtale meget sympatisk. Habermas frigørende tænkning er nu i mig rygsæk, og jeg vil fremadrettet bestræbe mig på at gøre brug af denne viden i praksis. Selvom at jeg tænker, at det realistisk set kan blive vanskeligt at frigøre sig helt fra andres såvel som egen skjulte magt og manipulation.

9. Litteratur

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015): Kvalitative metoder (red. 2. udgave, 3 oplag). København: Hans Reitzels forlag.
- Guldager, J. (2015): Videnskabsteori - en indføring for praktikere. København: Akademisk Forlag
- Hay, T.H. (2009): Hvordan synes jeg selv det går? Magtteknologier i medarbejderudviklingssamtalen. Tidsskrift for arbejdsliv, 11. årg. Nr. 3
- Habermas, J. (1998): Diskursetik. Danmark: Det lille forlag.
- Habermas, J. (2005): Teorien om den kommunikative handlen. Danmark: Aalborg Universitetsforlag.
- Hammer, S. & Høpner, J. (2014): Meningsskabelse, organisering og ledelse. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kvale, S (2007): Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview (2. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Langdridge, D. (2007). Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method. Harlow: Pearson Education.
- Larsen, J; Nielsen, J; Helmersen, T (1995): Medarbejdersamtaler. København: Teknisk forlag
- Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O (2016): Forskning i og med mennesker – Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning. 6 udgave, 4. oplag. København: Munksgaard.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): Situeret læring – og andre tekster. København: Hans Reitzels Forlag
- Outhwaite, W. (1997): Habermas – En kritisk introduktion. København: Hans Reitzels Forlag
- Rienecker, L. og Stray Jørgensen, P. (2017): Den gode opgave – Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser. 5. udgave. Samfundslitteratur.
- Rostbøll, C. F. (2011): Jürgen Habermas. 1. udg. KBH: Djøf forlag.
- Thyssen, O. (2013): Jürgen Habermas: Samtalens blik. København. Information.
- Weick, K.E. (1995): Sensemaking in organizations. London: Sage Publications Inc.
- Weick, K.E. (2001): Making Sense of the Organisation. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Wenger, E. (2004): Praksisfællesskaber. København: Hans Reitzels Forlag

Artikler og rapporter fra websides

Business.dk (2016): Alle frygter MUS-samtalen: Tre uundværlige tip til lederen. Berlingske Business. (udgivelse på universe.ida.dk) <https://www.berlingske.dk/karriere/alle-frygter-mus-samtalen-tre-uundvaerlige-tip-til-lederen>

EVA (2014): Kompetenceudvikling af lærere på det gymnasiale område – En undersøgelse af rektors og uddannelsesledernes arbejde med kompetenceudvikling: Danmarks evalueringsinstitut: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Kompetenceudvikling%20af%20laerere%20pa%20det%20gymnasiale%20omrade.pdf>

Jaquet, N. (2018): Kendt erhvervsmand med overraskende råd til chefer: Drop alle MUS-samtaler. (8/10 2018) Avisen.dk https://www.avisen.dk/kendt-forfatter-og-chef-dropper-mus-samtalerne_519686.aspx

Juel, F.M. & Olsen, S.M. (2014): MUS-samtaler opfattes som spild af tid. Berlingske Business. https://www.gl.org/OmGL/Gymnasieskolen/Gymnasieskolen_2012_01.pdf
https://www.avisen.dk/kendt-forfatter-og-chef-dropper-mus-samtalerne_519686.aspx

UVM.dk (2018): www.uvm.dk – sagnr.18/05557

UVM (2020): Faglig Pædagogisk Ledelse – Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og Grus. <https://www.uvm.dk/publikationer/2020/200206-ny-viden-om-didaktisk-refleksion-som-grundlag-for-mus-og-grus>

Romme-Mølby, M; Rasmussen, T. (2012): MUS er spild af tid. Gymnasieskolen, Medlemsblad for Gymnasieskolernes Lærerforening (19/1 #1 2012)
https://www.gl.org/OmGL/Gymnasieskolen/Gymnasieskolen_2012