

Fra organisatoriske narrativer til praksisnære fortællinger

*– En undersøgelse af samspillet mellem
organisatoriske rammer og praksisnære erfaringer i
organisationer*



Forfattere:

Trine Juulstrup · 20240172

Frederikke Torpp Larsson · 20240182

Vejleder: Asbjørn Molly

Opgavens omfang: 175.067 anslag

Afleveringsdato: 5. januar 2026

Aalborg Universitet

Master i Procesledelse og Organisatorisk Forandring (PROF)

Modul: Masterprojekt

From Organizational Narratives to Practice-Based Stories

- An Investigation of the Interplay Between Organizational Frameworks and Practice-Based Experiences in Organizations

Abstract:

This master's thesis investigates how organizational practices are constituted, negotiated, and temporarily stabilized through narrative work in contexts characterized by professional diversity. Using dialogic assessment—understood and practiced as dialogue-based assessment—as an empirical case, the study examines how organizational anchoring emerges in the interplay between formal frameworks, shared intentions, and everyday professional practice.

The study is situated in a Danish lower and upper secondary school that has explicitly chosen dialogic assessment as an alternative to test- and grade-based assessment. Rather than approaching assessment as a technical or procedural activity, the thesis conceptualizes it as a relational and meaning-making practice embedded in everyday organizational life. This approach enables the study to examine organizational anchoring as an ongoing process shaped by narrative work in everyday practice.

The study is grounded in a relational social constructionist perspective, supplemented by a pragmatic epistemology that understands learning and knowledge as experience-based and practice-bound.

The analytical framework draws primarily on narrative theory, particularly David M. Boje's distinction between narratives, stories, and antenarratives. This framework enables an exploration of how stabilized organizational narratives interact with lived, situational practices, as well as with more tentative, unfinished, and forward-oriented processes of meaning-making.

Empirically, the thesis builds on qualitative data generated through an action-oriented and practice-near research design. The material includes workshops

with teachers, a dialog conference involving teachers, parents, and students, participant observations, matrix-based reflections, student statements, and organizational documents. These materials are analysed as expressions of different narrative levels that coexist, collide, and connect in organizational practice.

The findings indicate that stabilized organizational narratives function as important normative and organizational reference points that legitimize shared practices and frame professional expectations. At the same time, lived practices emerge as polyphonic and situational, marked by ongoing adjustments, uncertainties, and professional dilemmas. Antenarrative movements - expressed through doubt, hesitation, critique, and unfinalized reflections - emerge as crucial connective elements between articulated intentions and everyday practice. Rather than representing failure or insufficient implementation, these antenarratives constitute sites where professional judgment, responsibility, and organizational learning are actively negotiated.

The thesis concludes that organizational anchoring cannot be understood as the implementation of fixed procedures. Instead, anchoring emerges as a continuous, fragile, and relational process in which practices are temporarily stabilized through narrative work in practice. By foregrounding the role of antenarratives, the study contributes a nuanced understanding of how organizations can work with professional diversity to sustain and develop shared practices over time.

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	7
2 Organisatorisk kontekst	9
2.1 Skolen som kontekst	9
2.2 Fra skriftlig til dialogbaseret evaluering	10
2.3 Udvikling og erkendelser	11
2.4 Den aktuelle udfordring	11
2.5 Aktører og overgang til problemfelt	11
3 Problemfelt og problemformulering	12
3.1 Problemfelt	12
3.2 Problemformulering	13
3.2.1 Forskningsspørgsmål	13
4 Videnskabsteoretisk paradigme	13
4.1 Relationel og pragmatisk tilgang	13
4.2 Ontologi: relation og proces	15
4.3 Pragmatisk ontologi og menneskelig praksis	16
4.4 Epistemologi: handling og praksis	16
4.5 Erkendelsens etiske dimension	17
4.6 Gyldighed og forskerposition	17
4.7 Samspil mellem socialkonstruktionisme og pragmatisme	17
5 Teoretisk ramme	18
5.1 Teoretisk rammesætning	18
5.2 Narrativ, story og antenarrativ	21
5.3 Evaluering som normativ praksis	23
5.4 Evaluering og subjektifikation	24
5.5 Evaluering som narrativ praksis	26
5.6 Dialogisk og reflektiv forandring	27
5.6.1 Dialog som samskabelse	27
5.6.2 Transformativ dialog	28
5.6.3 Refleksivitet, polyfoni og heteroglossia	28
5.7 Teoriens funktion i undersøgelsen	29
6 Forskningsmetode og analyseramme	30
6.1 Metodologisk tilgang	30
6.2 Metodiske valg	30
6.3 Sammenhæng mellem problem og metode	31
6.4 Metodisk refleksion	31
6.5 Afgrænsning af felt	32
6.6 Datafrembringelse	33
6.7 Analyseramme	34
6.8 Analysestrategi	37
6.8.1 Narrativer som ramme - sammenstilling af tekstlige datatyper	37
6.8.2 Living stories - praksisnære åbninger og mangestemmighed	37

6.8.3 Antenarrativer - fremtidsorienterede forbindelsesled.....	38
6.8.4 Organisatorisk forankring - tværgående fortolkning af spændingsfelter.....	38
6.9 Ethiske overvejelser.....	38
6.10 Metodiske begrænsninger.....	39
7 Facilitering i praksis.....	40
7.1 Intervention som facilitering.....	40
7.2 Dialogisk facilitering.....	40
7.3 Narrativ procesfacilitering.....	41
7.4 Løsningsfokus.....	42
7.5 Lederens deltagelse.....	43
7.6 Elevernes perspektiver.....	43
7.7 Yderligere greb.....	44
7.8 Sammenfatning.....	44
8 Projektbeskrivelse.....	45
8.1 Teoretisk afsæt.....	45
8.2 Baggrund og formål.....	46
8.3 Møde med lærerne.....	46
8.4 Proces og rammesætning.....	47
8.5 Indhentning af elevstemmer.....	48
8.6 Forberedelse af dialogkonferencen.....	48
8.7 Dialogkonference.....	49
8.8 Opfølgning og læring.....	50
8.9 Refleksioner fra processen.....	50
9 Analyse.....	51
9.1 Analyseramme.....	51
9.2 Delanalyse 1. Skriftlige datakilder.....	51
9.2.1 Indledning og afgrænsning.....	51
9.2.2 Officielle narrativer.....	52
9.2.3 Pædagogisk grundfortælling.....	54
9.2.4 Dialogisk ideal.....	54
9.2.5 Forældre og elever.....	55
9.2.6 Workshop og dialogkonference.....	55
9.2.7 Matrixtilbagemeldinger.....	57
9.2.8 Møde med lærerne.....	58
9.2.9 Sammenfatning.....	59
9.2.10 Svar på forskningsspørgsmål 1.....	60
9.2.11 Perspektivering til analysetrin 2.....	61
9.3 Delanalyse 2. levede praksisser.....	61
9.3.1 Indledning.....	61
9.3.2 Living stories.....	61
9.3.3 Elevperspektiver.....	62
9.3.4 Fagligt og relationelt.....	63
9.3.5 Opfølgning.....	63
9.3.6 Metodisk refleksion.....	64

9.3.7 Analytisk syntese.....	65
9.3.8 Svar på forskningsspørgsmål 2.....	65
9.3.9 Perspektivering til analysetrin 3.....	66
9.4 Delanalyse 3. Antenarrative bevægelser.....	66
9.4.1 Indledning.....	66
9.4.2 Antenarrativer i lærerkollegiet.....	66
9.4.3 Antenarrativer i praksis.....	68
9.4.4 Antenarrativer og udvikling.....	68
9.4.5 Sammenfatning.....	69
9.4.6 Svar på forskningsspørgsmål 3.....	69
9.4.7 Perspektivering til næste analysetrin.....	69
9.5 Delanalyse 4. Organisatorisk forankring.....	70
9.5.1 Indledning.....	70
9.5.2 Forankring som proces.....	70
9.5.3 Fortællingsniveauer.....	70
9.5.4 Struktur og stabilitet.....	71
9.5.5 Living stories.....	72
9.5.6 Antenarrative åbninger.....	72
9.5.7 Spændinger og overgange.....	72
9.5.8 Kollektiv refleksion.....	73
9.5.9 Identitet og kultur.....	73
9.5.10 Metodiske implikationer.....	74
9.5.11 Sammenfatning.....	74
9.5.12 Forankringens karakter.....	74
9.5.13 Svar på forskningsspørgsmål 4.....	75
9.5.14 Evalueringssamtalen.....	75
9.5.15 Fremadrettede perspektiver.....	75
10 Diskussion og kritisk refleksion.....	76
10.1 Spændingsfelter.....	76
10.2 Subjektivifikation.....	77
10.3 Intention og praksis.....	78
10.4 Antenarrativer og modstand.....	79
10.5 Magt og etik.....	81
10.6 Analysens bidrag og begrænsninger.....	82
10.7 Dialogisk evaluering som vilkår.....	83
11 Evaluering og udbytte af processen.....	85
11.1 Indledning.....	85
11.2 Læring hos facilitatorerne.....	85
11.3 Deltagernes læring og forskydninger i forståelse.....	88
11.4 Organisatorisk bevægelse.....	90
12 Konklusion.....	92
13 Referencer.....	93
14 Bilagsoversigt.....	96

1 Indledning

Spørgsmålet om, hvordan elevers læring bør evalueres, er i disse år blevet et centralt og omdiskuteret anliggende i skolen. Der diskuteres ikke kun, hvad der vurderes, men også hvorfor og hvordan evalueringen foregår. I uddannelsesforskningen peges der på, at et ensidigt fokus på præstation og målbare resultater kan få en styrende betydning for undervisningens organisering og for elevers orientering mod læring, samtidig med at læringsprocesser, feedback og trivsel risikerer at træde i baggrunden (Katznelson et al., 2025, s. 25–30).

Denne problematisering af evalueringens rolle peger mod mere grundlæggende spørgsmål om, hvad uddannelse overhovedet er til for. Professor Gert Biesta fremhæver i sin uddannelsesteoretiske forskning, at uddannelse rummer flere formål, som ikke uden videre kan reduceres til målbare præstationer. Disse forståelser af uddannelsens formål har vanskelige vilkår, fordi de ikke let lader sig omsætte til målbare resultater eller standardiserede vurderingsformer. Det, der ikke let kan måles, tælles eller dokumenteres, har dermed sværere ved at blive anerkendt som vigtigt. Uddannelse handler imidlertid ikke kun om faglige resultater, men også om elevens deltagelse, dannelse og ansvar samt om muligheden for at træde frem som subjekt i relation til verden. Netop disse dimensioner beskrives i dele af uddannelsesforskningen som centrale for uddannelsens formål, men samtidig som perspektiver, der ofte udfordres i præstations- og målingsorienterede skolekontekster (Katznelson et al., 2025, s. 26–27).

Disse teoretiske forståelser synliggør, at evaluering i skolen ikke alene er et teknisk anliggende, men altid er indlejret i et bredere pædagogisk og organisatorisk meningsarbejde. Spørgsmålet bliver, hvordan sådanne uddannelsesmæssige formål konkret kommer til udtryk og forhandles i skolens hverdag - og hvilke spændinger og dynamikker denne forhandling rummer.

I denne sammenhæng træder evaluering frem som et centralt sted, hvor formål omsættes i praksis. Evaluering fremstår som et særligt følsomt og spændingsfyldt praksisfelt, hvor både organisationens formelle rammer og professionens dømmekraft er i spil. Professor Peter Dahler-Larsen peger på, at evaluering indgår i

en beskyttet diskurs, hvor begrebet i sig selv tillægges høj legitimitet, samtidig med at evalueringsformer historisk har forskudt sig mod i stigende grad at fungere som styringsinstrumenter i skolen (Dahler-Larsen, 2006, s. 7–8). Et begreb som evalueringskultur rummer indbyggede spændinger mellem standardiserede, instrumentelle logikker og professionsnær dømmekraft, hvilket gør evaluering til et område præget af løbende forhandlinger om kvalitet og god praksis (Dahler-Larsen, 2006, s. 9–10).

Disse spændinger træder tydeligt frem i en dansk skolekontekst. I bogen *Skoler uden prøver*, skrevet af ungdoms- og pædagogiske forskere og udgivet i samarbejde med Efterskolerne og Friskolerne, peges der på, at dominerende summative evalueringsformer, herunder karakterer og prøver, kan få en styrende betydning for undervisningens organisering og for elevers orientering mod læring, samtidig med at læringsprocesser, feedback og trivsel risikerer at træde i baggrunden (Katznelson et al., 2025, s. 16–17, 117–120). I denne sammenhæng fremstår karakter- og prøvefrihed som et blandt flere pædagogiske svar, der ikke blot handler om fraværet af karakterer, men om en anderledes forståelse af evaluering som integreret i undervisningens daglige praksis frem for som afsluttende måling af præstation (Katznelson et al., 2025, s. 11).

Spørgsmålet om evalueringens formål og betydning kan imidlertid ikke forstås løst fra de organisatoriske sammenhænge, hvori evaluering praktiseres. Evaluering får konkret form og betydning gennem de måder, hvorpå den organiseres, italesættes og håndteres i skolens daglige arbejde, og gennem de relationer og beslutningsprocesser, som omgiver den.

For at forstå, hvad der sker, når evaluering bliver et omdrejningspunkt for organisatorisk udvikling, må opmærksomheden derfor rettes mod de processer, hvorigennem evaluering tilskrives betydning og forankres i organisationen. Det indebærer en undersøgelse af, hvordan forståelser af evaluering konstitueres, forhandles og stabiliseres i samspillet mellem aktører og i organisationens praksisser. Evaluering fremstår her ikke alene som et redskab eller en metode, men som en løbende, relationel praksis, hvor intentioner, erfaringer og professionelle vurderinger flettes sammen over tid.

Derfor undersøger denne masteropgave, hvordan arbejdet med evaluering søges forankret i organisationen, og hvordan denne forankring formes i samspillet mellem formelle intentioner, professionelle fortolkninger og konkrete praksisser. Analysen retter fokus mod det organisatoriske krydsfelt mellem organisationens officielle rammer og de levede erfaringer blandt lærere, elever og forældre, og mod de processer, hvorigennem mening om evaluering skabes, stabiliseres og udfordres over tid.

2 Organisatorisk kontekst

2.1 Skolen som kontekst

Projektet er forankret i en mindre dansk friskole, herefter skolen, med både dansk og international afdeling. Skolen har siden etableringen i 2019 oplevet betydelig vækst og rummer i dag omkring 310 elever og ca. 70 medarbejdere. Udviklingen har medført et vedvarende behov for at balancere drift og udvikling samt for løbende at justere organisatoriske strukturer, roller og fælles praksisser i takt med, at nye medarbejdere og elevgrupper er kommet til.

Som praksisfællesskab er skolen kendetegnet ved en mangfoldig lærerstab med forskellige faglige baggrunde, pædagogiske traditioner og erfaringsniveauer. Denne forskellighed rummer et væsentligt potentiale for pædagogisk udvikling men stiller samtidig krav til tydelige fælles forståelser, hvis praksisser skal opleves som sammenhængende og genkendelige på tværs af organisationen. Evalueringspraksis har fra start været et centralt udviklingsområde og fungerer som et samlende omdrejningspunkt i skolens pædagogiske arbejde.

Skolens pædagogiske fundament er forankret i en international skolebevægelse, hvor grundskolen traditionelt er karakter- og eksamensfri. Historisk har evaluering været baseret på skriftlige beskrivelser og helhedsorienterede vurderinger af elevernes faglige og personlige udvikling. Denne evalueringsforståelse placerer sig inden for et pædagogisk felt, hvor evaluering ikke primært forstås som måling af præstationer, men som et grundlag for pædagogisk indsigt og professionel refleksion. Inspirationen fra internationale dialogbaserede evalueringspraksisser

peger på, at evaluering kan forstås som et fælles undersøgelsesrum snarere end som ensidig dokumentation af elevens standpunkt (Assessment as Dialogue, 2021).

2.2 Fra skriftlig til dialogbaseret evaluering

På lige fod med den internationale skolebevægelse, har skolens evalueringspraksis historisk været baseret på skriftlige evalueringer, som fungerede som den primære dokumentation af elevens faglige standpunkt og personlige udvikling. Evalueringerne havde til formål at give sammenhængende beskrivelser af elevens læring over tid og var forankret i en forståelse af evaluering som noget, der rækker ud over måling af præstationer.

Med tiden blev det imidlertid tydeligt, at denne evalueringsform også havde begrænsninger. Som praksis var de skriftlige evalueringer i høj grad præget af envejskommunikation fra skole til elev og hjem og skabte ikke nødvendigvis et fælles refleksionsrum omkring elevens læring og udvikling. I takt med skolens vækst og øgede organisatoriske kompleksitet opstod der derfor et behov for at videreudvikle evalueringspraksissen i en mere dialogisk retning.

På den baggrund begyndte skolen gradvist at udvikle dialogbaserede evalueringsformer som supplement til de skriftlige evalueringer. Intentionen var ikke at opgive de helhedsorienterede vurderinger, men at flytte evalueringen fra primært at være et skriftligt produkt til at blive en relationel og samtalebaseret proces. I de dialogbaserede evalueringer forstås evaluering som en fælles undersøgelse, hvor lærere, elever og forældre sammen udforsker elevens læring, trivsel og udviklingsmuligheder.

De dialogbaserede evalueringer organiseres som tilbagevendende samtaler understøttet af fælles fokuspunkter. Samtalerne munder ud i et skriftligt resumé, der fungerer som et arbejdsdokument for videre opfølgning frem for en afsluttende vurdering. Det skriftlige element er dermed ikke afskaffet, men har fået en ny funktion som støtte for fælles refleksion.

Udviklingen af de dialogbaserede evalueringer blev både båret af lokale erfaringer og inspireret af internationale praksiseksempler, hvor dialog og inddragelse fremhæves som alternativer til primært skriftlige og monologiske evalueringsformer.

2.3 Udvikling og erkendelser

I det foregående semester gennemførte vi et aktionsforskningsprojekt med fokus på at undersøge og videreudvikle skolens dialogiske evalueringssamtaler i samarbejde med lærerne. Projektet bidrog til øget refleksion over evalueringspraksissen og til et mere nuanceret sprog om dialogens betydning i evalueringen.

Samtidig viste projektet, at læring og udvikling i høj grad forblev knyttet til de deltagende lærere og til den faciliterede ramme, som projektet etablerede. På tværs af organisationen var det vanskeligt at etablere en fælles forståelse af evalueringspraksissen. I takt med at nye medarbejdere trådte ind og overtog klasser og evalueringspraksisser, de ikke selv havde været med til at udvikle, blev denne problematik tydeligere. Denne erkendelse pegede på, at organisatorisk forankring af dialogiske evalueringssamtaler ikke kan reduceres til deltagelse i udviklingsprojekter, men må forstås som en - over tid - kontinuerligt skabt og forhandlet proces.

2.4 Den aktuelle udfordring

Den nuværende organisatoriske kontekst er præget af en udfordring, der knytter sig til kontinuitet og videregivelse af praksis. Nye medarbejdere er trådt ind i organisationen og har overtaget klasser og evalueringspraksisser, som er udviklet i tidligere forløb. De møder således konceptet 'dialogiske evalueringssamtaler' som en etableret praksis uden nødvendigvis at have deltaget i de processer, hvor formål, værdier og greb er blevet forhandlet.

Denne situation skaber et spændingsfelt mellem stabilitet og fornyelse. Uden fælles referencepunkter opstår der risiko for, at evalueringspraksissen enten individualiseres i den enkelte lærers fortolkning eller reduceres til tekniske og skemabårne løsninger, som mister forbindelsen til den oprindelige dialogiske intention. Udfordringen handler derfor ikke om implementering af en metode, men om, hvordan evalueringspraksis kan blive organisk, kollektivt forankret og robust på tværs af aktører.

2.5 Aktører og overgang til problemfelt

Dette projekt har ikke til formål at igangsætte et nyt udviklingsforløb, men at undersøge de organisatoriske fortællinger, der former forståelsen af dialogiske

evalueringssamtaler. Intentionen er at skabe viden om, hvordan mening, genkendelighed og ejerskab udvikles og fastholdes over tid, og hvordan evalueringspraksis konstitueres, forhandles og stabiliseres i spændingsfeltet mellem officielle fortællinger og levede praksisser.

Projektets primære målgruppe er skolens lærere i udskolingen - både erfarne og nyansatte - som fungerer som viderebærere af evalueringspraksissen, uanset i hvilken grad de selv har været med til at udvikle den. Af andre interessenter kan nævnes skolens ledelse, elever og forældre. Projektet retter sig således mod organisationen som helhed samt relevante interessenter.

Denne organisatoriske kontekst danner afsæt for det kommende kapitel om problemfelt og problemformulering.

3 Problemfelt og problemformulering

3.1 Problemfelt

Denne masteropgave tager afsæt i erfaringer fra et tidligere aktionsforskningsforløb om dialogiske evalueringssamtaler i en karakter- og eksamensfri skolekontekst. Erfaringerne pegede på, at arbejdet med dialogiske evalueringssamtaler udfoldede sig i et komplekst organisatorisk spændingsfelt mellem formulerede intentioner og levede praksisser.

På den ene side fremstår dialogiske evalueringssamtaler i organisationen som en værdibåret og relationsorienteret evalueringsform, der er tæt knyttet til skolens pædagogiske grundlag. På den anden side viser praksisnære erfaringer blandt lærere, elever og forældre, at evalueringssamtalerne fortolkes og håndteres forskelligt i hverdagen. Disse forskelle kan ikke alene forklares med individuelle præferencer, men må forstås i relation til de organisatoriske rammer, vilkår og fortolkningsprocesser, som præger praksis.

Denne spænding peger på, at organisatorisk forankring af dialogiske evalueringssamtaler ikke kan reduceres til et spørgsmål om implementering af faste procedurer. Forankring fremstår snarere som en fortløbende proces, hvor mening,

genkendelighed og ejerskab udvikles og forhandles i samspillet mellem formelle intentioner og konkrete praksisser.

Masteropgaven sigter derfor mod at undersøge, hvordan arbejdet med dialogiske evalueringssamtaler formes og forankres i organisationen, og hvordan evalueringspraksis konstitueres, forhandles og stabiliseres over tid i spændingsfeltet mellem officielle rammer og levede erfaringer.

3.2 Problemformulering

Denne masteropgave har til formål at undersøge, hvordan skolens organisatoriske narrativ om dialogisk evalueringspraksis konstitueres, forhandles og stabiliseres i spændingsfeltet mellem officielle fortællinger og levede praksisser, og hvordan dette arbejde kan bidrage til en styrket organisatorisk forankring af evalueringspraksis.

3.2.1 Forskningsspørgsmål

1. Hvordan indgår skolens officielle fortællinger om dialogisk evalueringspraksis som baggrund og reference for praksisnære fortællinger?
2. Hvordan fremtræder den dialogiske evalueringspraksis som levet og fortalt praksis blandt lærere, forældre og elever?
3. Hvilke fremadrettede og uafsluttede bevægelser kan identificeres som forbindelsesled mellem ønsket og erfaret evalueringspraksis?
4. Hvordan kan arbejdet med disse fortællingsniveauer forstås som et bidrag til organisatorisk forankring af dialogisk evalueringspraksis?

4 Videnskabsteoretisk paradigme

4.1 Relationel og pragmatisk tilgang

Projektets videnskabsteoretiske ståsted er relationelt socialkonstruktionistisk og pragmatisk. Dette valg hænger tæt sammen med opgavens genstandsfelt, nemlig organisatoriske praksisser, hvor viden, mening og handling udvikles i samspil mellem aktører i konkrete institutionelle sammenhænge.

Med afsæt i relationel socialkonstruktionisme forstås organisationen som et praksisfællesskab, hvor mening og virkelighed ikke eksisterer forud for handling, men skabes i og gennem relationelle processer mellem aktører. Organisationens kan i denne optik forstås som et netværk af sprogspil, hvor betydninger etableres, forhandles og midlertidigt stabiliseres gennem interaktion inden for bestemte institutionelle rammer (Laursen et al., 2010, s. 102–103). Organisationens kan dermed anskues som en kontinuerlig samtale, hvor forståelser og handlemuligheder opstår i relationen mellem mennesker snarere end hos det enkelte individ (Gergen, 2022, s. 134).

Dette relationelle udgangspunkt indebærer, at organisatoriske fænomener ikke kan forstås isoleret fra de sociale og institutionelle sammenhænge, hvori de indgår. Mening, handling og ansvar opstår i koordinerede relationer og kan derfor ikke reduceres til individuelle holdninger eller intentioner, men må analyseres som kollektive og situerede praksisser.

Den pragmatiske dimension fungerer som et epistemologisk supplement til den relationelle tilgang. Hvor socialkonstruktionismen bidrager med en forståelse af, hvordan mening konstitueres relationelt, retter pragmatismen opmærksomheden mod, hvordan viden, læring og forandring udvikles gennem handling og erfaring i praksis. Kombinationen af de to perspektiver gør det muligt både at undersøge, hvordan organisatorisk mening skabes i relationer, og hvordan praksisser over tid formes, justeres og stabiliseres gennem erfaring.

Dette ståsted er særligt relevant i analysen af evalueringspraksis, der i projektet ikke forstås som en teknisk metode eller et neutralt redskab, men som en relationel og normativ organisatorisk praksis. Evaluering ses her som et vilkår, hvor forventninger, værdier og ansvar løbende forhandles i samspillet mellem aktører. Et relationelt og pragmatisk perspektiv muliggør dermed en analyse af evaluering som en kulturel og organisatorisk praksis, der formes i spændingsfeltet mellem formulerede intentioner, professionelle vurderinger og levede erfaringer.

Inden for denne forståelsesramme anskues organisationen ikke som en statisk enhed, men som en fortløbende proces, hvor struktur og praksis er under løbende udvikling. Perspektivet indebærer et opgør med forestillingen om universelle og

objektive sandheder og med ideen om viden som en neutral afspejling af en uafhængig virkelighed (Egholm, 2014, s. 171). Viden forstås i stedet som lokalt forankret og afhængig af de sociale relationer, hvori den indgår (Gergen & Mellon, 2020, s. 143; Egholm, 2014, s. 155).

I relation til projektets genstandsfelt betyder dette, at evalueringspraksis ikke forstås som et neutralt vurderingsredskab, men som et organisatorisk rum, hvor normer, forventninger og værdier aktualiseres og forhandles. Evaluering bliver dermed et centralt sted, hvor organisatorisk mening og ansvar konkret kommer til udtryk.

Samtidig afvises en forståelse af erkendelse som udelukkende sproglig eller diskursiv. Med inddragelse af pragmatisk epistemologi forstås viden, mening og læring som relationelle og handlingsbårne fænomener, der udvikles i samspil mellem mennesker og deres sociale, materielle og institutionelle omgivelser (Egholm, 2014, s. 171–172).

4.2 Ontologi: relation og proces

Ontologisk tager projektet afsæt i en relationel og procesorienteret forståelse af virkeligheden. Virkeligheden ansues ikke som en stabil eller objektiv struktur, men som noget, der løbende bliver til i relationer mellem mennesker, praksisser og institutionelle rammer (Egholm, 2014, s. 171–172).

Organisationer forstås således ikke som faste enheder med iboende egenskaber, men som dynamiske fænomener, der kontinuerligt produceres og reproduceres gennem handlinger, relationer og meningsskabelse. Den organisatoriske virkelighed fremtræder som et relationelt mønster af praksisser og fortællinger under vedvarende forhandling (Egholm, 2014, s. 155).

Ontologi bliver i denne optik ikke et spørgsmål om, hvad organisationer er, men om hvordan de kontinuerligt formes, opretholdes og forandres gennem hverdagspraksis. Organisatorisk stabilitet forstås derfor som midlertidige stabiliseringer, der opstår gennem gentagne handlinger og relationelle mønstre og som altid rummer mulighed for forandring.

4.3 Pragmatisk ontologi og menneskelig praksis

Med inspiration fra pragmatisk tænkning forstås mennesket som grundlæggende indlejret i sine omgivelser og som aktiv deltager i en verden, der formes gennem handling. Erfaring og erkendelse opstår i samspillet mellem menneskers handlinger og de situationer, de indgår i, og udvikles over tid gennem mødet med konkrete praksisser og betingelser (Egholm, 2014, s. 179–180).

Det pragmatiske menneskesyn indebærer således, at mennesker forstås som handlende og erfarende væsener, der løbende orienterer sig i verden gennem forsøg, justeringer og midlertidige afklaringer. Erkendelse er ikke adskilt fra praksis, men udvikles i det konkrete arbejde med at håndtere situationer, der opleves som uafklarede eller problematiske.

Erkendelse udvikles gennem refleksion over handlingers konsekvenser. Når mennesker handler, møder de modstand, uforudsete effekter og nye muligheder, som kalder på justering af forståelser og handlemåder. Erkendelse er dermed ikke et forudgående grundlag for handling, men et resultat af handling og erfaring.

Deweys begreb om vaner betegner de mere eller mindre stabile måder, mennesker orienterer sig og handler på i bestemte situationer. Vaner udgør midlertidige stabiliseringer i praksis, der skaber kontinuitet og genkendelighed, men som forbliver åbne for forandring i mødet med nye erfaringer (Egholm, 2014, s. 182–183).

Udvikling og læring kan på den baggrund ikke forstås som lineære eller direkte styrbare processer, men som noget, der gradvist vokser frem gennem deltagelse i praksis og refleksion over handlingers konsekvenser.

4.4 Epistemologi: handling og praksis

Det relationelle og pragmatiske udgangspunkt indebærer et syn på viden som noget, der udvikles gennem deltagelse i praksis snarere end gennem distanceret observation (Egholm, 2014, s. 171–172). Viden forstås som situeret og foranderlig og formes løbende gennem handling, erfaring og refleksion (Egholm, 2014, s. 179–180).

Denne epistemologiske position indebærer, at viden ikke kan vurderes ud fra kriterier om objektiv korrekthed alene, men må forstås i relation til de praksisser og sammenhænge, hvori den udvikles. Viden vurderes dermed ud fra sin relevans og meningsfuldhed i den konkrete organisatoriske kontekst frem for ud fra generelle sandhedskrav.

Projektet søger derfor ikke kausale forklaringer eller generaliserbare lovmæssigheder, men indsigt i, hvordan mening, legitimitet og ansvar skabes og forhandles i organisatorisk praksis. Analysen retter sig mod viden i praksis frem for viden om praksis i abstrakt forstand (Egholm, 2014, s. 183).

4.5 Erkendelsens etiske dimension

Erkendelse forstås ikke som en neutral eller værdifri proces, men som en praksis, der indebærer valg og ansvar. Når organisatorisk praksis fortolkes, har forskeren indflydelse på, hvilke stemmer og perspektiver der træder frem.

Etik forstås derfor ikke som et særskilt lag, men som en integreret del af erkendelsesprocessen og knytter sig til forskerens dømmekraft i analysens tilblivelse.

4.6 Gyldighed og forskerposition

Inden for et relationelt og pragmatisk perspektiv knytter gyldighed sig til refleksivitet, gennemsigtighed og analytisk sammenhæng frem for objektiv sandhed (Egholm, 2014, s. 171–172).

Forskeren indgår selv i de relationelle processer, der undersøges, og gyldighed opnås ikke ved at neutralisere denne involvering, men ved at tydeliggøre forskerpositionens betydning for analytiske valg og fortolkninger (Egholm, 2014, s. 183). Projektet tilbyder således en velbegrundet og reflekteret fortolkning frem for endegyldige konklusioner.

4.7 Samspil mellem socialkonstruktionisme og pragmatisme

Den relationelle socialkonstruktionisme synliggør, hvordan organisatorisk virkelighed, mening og viden skabes i relationelle og kommunikative processer, men har et

begrænset fokus på erfaring og udvikling over tid (Laursen et al., 2010). Den pragmatiske epistemologi inddrages derfor som et supplement, der muliggør analyse af, hvordan praksis udvikles gennem handling og refleksion over handlingers konsekvenser (Hersted, 2025).

Pragmatismen erstatter ikke den relationelle ontologi, men adresserer dens blinde vinkler i forhold til erfaring, konsekvens og temporal udvikling. Kombinationen er dermed begrundet i projektets genstandsfelt og gør det muligt at analysere både relationel meningsskabelse og praksisudvikling.

Anvendelsen af to videnskabsteoretiske perspektiver skal derfor ikke forstås som et forsøg på at kombinere uforenelige ontologier, men som et analytisk greb, hvor den relationelle ontologi fastholdes, mens pragmatismen bidrager med et erfarings- og handlingsperspektiv. Kombinationen er således funktionel og problemorienteret snarere end teoretisk eklektisk.

Denne dobbelte opmærksomhed danner grundlag for opgavens videre analyse og for anvendelsen af narrative, dialogiske og praksisorienterede teorisor.

5 Teoretisk ramme

5.1 Teoretisk rammesætning

Dette kapitel præsenterer de teoretiske begreber og perspektiver, der anvendes i analysen af, hvordan organisatoriske fortællinger om dialogisk evalueringspraksis skabes, forhandles og stabiliseres over tid. Den teoretiske ramme er valgt for at belyse samspillet mellem formulerede fortællinger og de erfaringer og handlinger, der udfolder sig i organisationens hverdag.

Kapitel 5 samler tre teoretiske spor – narrativ teori, evalueringsteori og dialogisk teori – som tilsammen giver mulighed for at analysere, hvordan mening, evaluering og praksis udvikles i relationelle processer. Teorierne anvendes ikke hver for sig, men

bringes i spil i sammenhæng for at understøtte en analyse af både organisering, læring og normativitet i evalueringsarbejdet.

Det analytiske fokus rettes mod de fortællingsmæssige og dialogiske processer, hvorigennem evalueringspraksis gives betydning og forankring i organisationen. I stedet for at undersøge enkeltstående evalueringshandlinger fokuserer analysen på de dynamikker, hvor praksis fortolkes, udfordres og fastholdes over tid i et organisatorisk samspil mellem aktører.

Inden for narrativ organisationsforskning forstås fortællinger som centrale for mening, læring og udvikling i organisationer, idet fortællinger udgør de primære medier, hvorigennem erfaringer og forståelser deles, forhandles og videreføres mellem aktører (Molly & Jørgensen, 2016, s. 129–130). Denne tilgang udfordrer forestillingen om organisationer som primært styret af strukturer, hierarkier og formelle systemer. I stedet betones organisationen som et socialt og sprogligt fænomen, der løbende bliver til og forandres gennem de fortællinger, der cirkulerer blandt dens medlemmer. Fortællinger fungerer her både som bærere af værdier, traditioner og professionel identitet og som ressourcer for, hvordan praksis forstås, videregives og udvikles.

Den narrative vending i organisationsforskningen markerer et opgør med antagelsen om, at viden i organisationer først og fremmest produceres gennem abstrakte modeller, formelle politikker eller standardiserede procedurer. I stedet peges der på, at viden i høj grad opstår og formidles gennem fortællende former, hvor både individuelle og kollektive erfaringer sættes i relation til tid, organisatorisk kontekst og sociale relationer (Molly & Jørgensen, 2016, s. 129). Fortællinger gør det muligt at arbejde med komplekse og tvetydige erfaringer på en måde, der kan deles og diskuteres i organisationen. Samtidig forbinder fortællinger fortidige erfaringer med aktuelle udfordringer og fremtidige muligheder og skaber dermed både kontinuitet og mulighed for forandring i den organisatoriske meningsdannelse.

I denne optik adskiller narrativ viden sig fra paradigmatisk, teknisk eller regelbaseret viden ved at være forankret i konkrete begivenheder og tæt knyttet til aktørers erfaringer og hverdagspraksis. Hvor formelle dokumenter, strategier og handlingsplaner ofte fungerer som rammesættende referencepunkter, etablerer

fortællinger mening gennem fortolkning, relationel forankring og kontekstuel forståelse i praksis.

Boje fremhæver, at fortællinger ikke alene fungerer som redskaber til at forstå fortiden, men også er med til aktivt at forme organisationers virkelighed (Boje, 1991, s. 106–108). Organisationer beskrives som *storytelling organizations*, hvor fortællinger kontinuerligt fortolkes, genfortolkes og forhandles i relationelle sammenhænge og praksisfællesskaber (Boje, 1991, s. 107–110). Fortællinger bliver dermed dynamiske processer, der præger, hvordan organisationens medlemmer oplever, tolker og handler – og hvordan organisationens identitet og værdier udvikles over tid.

Organisationen kan i denne forståelse anskues som et fortællingslandskab præget af en mangfoldighed af samtidige og til tider konkurrerende fortællinger. Disse fortællinger peger ikke nødvendigvis i samme retning, men udfolder sig parallelt, overlapper og udfordrer hinanden. Hver fortælling bidrager til at afgrænse, hvad der fremstår som legitimt, ønskværdigt, muligt eller vanskeligt i organisationens praksis (Boje, 1991, s. 119–121).

Fortællinger rummer dermed både stabiliserende og forandringsskabende potentialer. På den ene side bidrager de til kontinuitet og genkendelighed i forståelsen af organisationens praksis. På den anden side kan nye erfaringer, uenigheder eller alternative stemmer forskyde etablerede fortællinger og åbne for nye fortolkningsrum. Narrativ viden fremstår således ikke som et færdigt produkt, men som et resultat af løbende forhandling, hvor mening udvikles i takt med, at praksis forandres (Molly & Jørgensen, 2016, s. 132–133).

Med afsæt i Bojes storytelling-perspektiv understreger Molly og Jørgensen, at fortællinger og historier ikke blot kan analyseres som adgang til organisatorisk læring, men at organisationens praksis i sig selv bliver meningsfuld gennem den måde, den fortælles på (Molly & Jørgensen, 2016, s. 129). Læring forstås her både som tilegnelse af ny viden og som forskydninger i de fortællinger, der definerer, hvad der opfattes som muligt, legitimt eller rigtigt at gøre i praksis.

Som kollektivt og personligt meningsmedie gør fortællinger det muligt at dele intentioner og erfaringer og dermed indgå i fælles refleksion og organisatoriske

læreprocesser. Den analytiske opmærksomhed samler sig derfor om spændingsfeltet mellem mere organiserende og stabiliserende fortællinger på den ene side og mere åbne, eksperimenterende og erfaringsnære fortælletråde på den anden. Det er i dette dynamiske felt, at både læringsmuligheder og forandringspotentialer kan identificeres og udfoldes (Molly & Jørgensen, 2016, s. 132–133).

Sammenfattende tilbyder narrativ teori – som formuleret hos Boje og videreudviklet i en organisatorisk læringskontekst af Molly og Jørgensen – et nuanceret analytisk perspektiv på organisationers praksis. Fokus rettes dermed ikke alene mod, hvad organisationen gør, men mod hvordan mening og sammenhæng løbende skabes, forhandles og stabiliseres gennem et mangfoldigt og uafsluttet fortællingslandskab.

5.2 Narrativ, story og antenarrativ

Et centralt analytisk bidrag i Bojes teori er distinktionen mellem narrativer, stories og antenarrativer (Boje, 1991, s. 106–108; Molly & Jørgensen, 2016, s. 112). Denne begrebslige opdeling gør det muligt at forstå organisationer som dynamiske fortællingslandskaber, hvor både stabiliserende og mere åbne og uafsluttede fortælleformer eksisterer side om side.

Narrativer forstås som relativt sammenhængende fortællinger, der organiserer fortidens begivenheder i kausale og meningsfulde forløb (Boje, 1991, s. 106–107). De bidrager til oplevelsen af orden, kontinuitet og sammenhæng i organisatorisk praksis og fungerer ofte som bærere af organisationens selvforståelse, værdigrundlag og identitet (Molly & Jørgensen, 2016, s. 118). Narrativer har dermed en stabiliserende funktion, idet de fastholder bestemte forståelser af, hvad organisationen er, og hvad der opfattes som legitim praksis.

Stories adskiller sig herfra ved at være mere fragmenterede, praksisnære og åbne fortællinger, der knytter sig til konkrete situationer og oplevelser i nuet. De opstår i hverdagspraksis og i det øjeblikkelige samspil mellem aktører og er ofte præget af uafklarede erfaringer, modsætninger og flerstemmighed (Boje, 1991, s. 107–110; Molly & Jørgensen, 2016, s. 112–113). Stories bidrager ikke nødvendigvis til orden og sammenhæng, men synliggør i stedet kompleksitet, tvivl og brud i praksis.

Antennarrativer udgør en tredje og mere fremadrettet fortælleform. De kan forstås som foreløbige forestillinger, hypoteser, dilemmaer eller interventionsforsøg, som endnu ikke har taget form som stabile narrativer (Boje, 1991, s. 119–121; Molly & Jørgensen, 2016, s. 132–133). Antennarrativer er åbne og uafsluttede og kan ses både som “før-narrativer” og som væddemål om mulige fremtidige fortællinger. De bringer således forandringspotentialer og mulighedsbetingelser ind i analysen.

Boje peger på, at antennarrativer ofte viser sig som sprækker i de dominerende fortællinger, eksempelvis gennem tøvende formuleringer, uafsluttede udsagn eller perspektiver, der ikke umiddelbart passer ind i den etablerede orden (Boje, 1991, s. 123–125). Antennarrativer skal derfor ikke forstås som mangelfulde narrativer, men som betydningsfulde tegn på bevægelse og mulighed for forandring, idet de åbner for nye måder at forstå organisationens praksis og fremtid på (Molly & Jørgensen, 2016, s. 132–133).

Distinktionen mellem narrativ, story og antennarrativ gør det muligt at analysere, hvordan organisatorisk mening både stabiliseres og udfordres. Hvor narrativer fastholder bestemte værdier og forståelser, peger stories og antennarrativer på de steder, hvor disse forståelser er under forhandling. Organisationen kan dermed anskues som et felt, hvor forskellige fortællingsformer sameksisterer og påvirker hinanden, snarere end som et system præget af én entydig og konsistent fortælling (Boje, 1991, s. 106–110, 121–124; Molly & Jørgensen, 2016, s. 108–114, 121–125).

Denne fortællingsforståelse har væsentlige metodiske og analytiske implikationer. Ved at arbejde med flere fortællingsniveauer bliver det muligt at undersøge spændingsfelter mellem stabiliserede, officielle fortællinger og de praksisnære erfaringer, som ikke lader sig indfange i sammenhængende narrativer. Antennarrativer fungerer her som forbindelsesled mellem det etablerede og det mulige og giver analytisk adgang til de bevægelser, hvor organisatorisk forankring enten styrkes eller udfordres (Molly & Jørgensen, 2016, s. 132–133).

Samlet set tilbyder Bojes distinktion mellem narrativ, story og antennarrativ et nuanceret begrebsapparat til analyse af organisatorisk meningsdannelse som en dynamisk og flertydig proces. Distinktionen gør det muligt at arbejde analytisk med både stabilitet og forandring uden at reducere organisationens fortællinger til enten

faste strukturer eller individuelle udsagn. Dermed etableres et teoretisk grundlag for at undersøge, hvordan organisatoriske fortællinger løbende konstitueres, forhandles og stabiliseres over tid.

5.3 Evaluering som normativ praksis

Som Dahler-Larsen påpeger i *Evalueringsskulptur*, kan evaluering ikke forstås som en teknisk eller neutral aktivitet, der anvendes på praksis udefra. Evaluering er derimod et kulturelt og organisatorisk fænomen, som indgår i og påvirker den måde, organisationer orienterer sig, prioriterer og skaber mening på. Når evaluering får en central plads i en organisation, bliver den ikke blot et redskab blandt andre, men en del af organisationens vaner, forventninger og selvforståelse (Dahler-Larsen, 2006, s. 7–9).

Dahler-Larsen understreger, at evaluering altid indebærer valg. Når bestemte forhold gøres til genstand for evaluering, etableres der samtidig forestillinger om, hvad der er vigtigt, relevant og værd at rette opmærksomheden mod, mens andre forhold træder i baggrunden. Evaluering er dermed ikke blot beskrivende, men normativ: den er med til at definere, hvad der opfattes som legitim kvalitet og ønskværdig praksis, og den påvirker både prioriteringer og handlemuligheder i organisationen (Dahler-Larsen, 2006, kap. 1, s. 29–35).

Set i dette perspektiv fungerer evaluering som en organiserende kraft. Gennem gentagelse og institutionalisering kan evalueringsformer over tid stabilisere bestemte forståelser af organisationens kerneopgaver og af, hvad der tæller som god praksis. Evaluering bliver dermed en integreret del af organisationens meningsskabelse snarere end et afgrænset vurderingsinstrument, der kan adskilles fra den praksis, den retter sig mod (Dahler-Larsen, 2006, kap. 1).

Denne forståelse kan uddybes gennem et relationelt perspektiv på evaluering. Med afsæt i Gergens kritik af test- og målingsbaserede evalueringsformer forstås evaluering ikke som en individuel vurdering af præstationer, men som noget, der opstår i relationelle processer. Her skabes betydning gennem gensidige responser, samtaler og koordinerede handlinger mellem aktører. Gergen peger på, at evalueringens virkning ikke ligger i selve bedømmelsen, men i de sociale processer,

hvor vurderinger gives form og får konsekvenser i praksis (Gergen & Gill, 2022, s. 27–33).

I forlængelse heraf fremhæver Gergen, at evaluering ikke kan adskilles fra de relationer og praksisser, hvori den udfolder sig. Evaluering er derfor ikke et redskab, der anvendes på praksis udefra, men en del af praksis selv - en løbende fortolkende aktivitet, der medvirker til at forme forståelser af kvalitet, læring og udvikling. Set i dette lys bliver evaluering en praksis, der ikke blot beskriver organisatorisk virkelighed, men aktivt er med til at skabe og forandre den (Gergen & Gill, 2022, s. 34–38).

5.4 Evaluering og subjektifikation

I forlængelse af det relationelle perspektiv kan evaluering forstås som en normativ praksis. Biesta understreger, at evaluering ikke kan reduceres til måling af effekt, men må ses i lyset af, hvad uddannelsesmæssig praksis skal tjene. Evaluering bliver stedet, hvor værdier, prioriteringer og ansvar konkret kommer til udtryk.

Hvor de narrative perspektiver viser, hvordan mening og læring skabes og forhandles i organisationen, bidrager Biestas uddannelsesfilosofiske tænkning med en tydelig opmærksomhed på evalueringens formål. Det handler ikke kun om, men også om hvad og hvorfor man vurderer. Evaluering kan derfor aldrig forstås som et rent teknisk anliggende, men aktiverer bestemte forestillinger om uddannelse, læring og menneskelig deltagelse (Biesta, 2020, s. 92–94).

I denne sammenhæng introducerer Biesta begrebet subjektifikation som et selvstændigt uddannelses-anliggende. Subjektifikation betegner situationer, hvor mennesker træder frem som handlende subjekter i mødet med krav, forventninger og ansvar. Subjektifikation handler ikke primært om personlig udvikling eller identitetsdannelse i psykologisk forstand, men om at handle i situationer uden faste svar (Biesta, 2020, s. 93–96).

Subjektifikation handler dermed ikke om, hvem man er, men om hvad man gør med, hvem man er. Det drejer sig om menneskets mulighed for at træde frem som ansvarligt subjekt i konkrete situationer, hvor ingen andre kan handle på ens vegne. Netop fordi subjektifikation knytter sig til handling i åbne og uafklarede situationer,

kan den hverken planlægges, styres eller måles direkte, men viser sig indirekte i praksis gennem måder at svare på det, situationen kalder på (Biesta, 2020, s. 95–99).

Evaluerings skaber således ikke kun viden om læring og præstation, men situationer, hvor elever, lærere og organisation adresseres som ansvarlige aktører. Den former idéer om den "gode elev", "ansvarlige lærer" og "velfungerende organisation". Subjektifikation opstår i de normative spændinger, hvor man må tage stilling uden garanti for resultatet (Biesta, 2020, s. 99–101).

Biesta uddyber denne pointe ved at fremhæve, at uddannelsespraksis - og dermed også evaluering - altid bevæger sig i et felt præget af usikkerhed og uforudsigelighed. Handlingers konsekvenser kan ikke garanteres, og evaluering kan derfor ikke reduceres til anvendelsen af kausale forbindelser mellem indsats og resultat, men må forstås, som et arbejde med dømmekraft, hvor aktører handler med afsæt i erfaring, situationsfornemmelse og ansvar (Biesta, 2025, s. 136).

I dette perspektiv fremstår evaluering som et vovestykke, hvor skole og aktører må tage ansvar i åbne situationer, der kalder på stillingtagen. Subjektifikation træder netop frem i disse situationer, hvor evaluering ikke alene handler om resultater, men om at tage ansvar i mødet med det uafklarede og det, der står på spil i praksis.

Kritik af traditionelle evalueringsformer retter sig ofte mod, at måling og kontrol kan indsnævre, hvad der tillægges betydning. Praksis risikerer at orientere sig mod det målbare på bekostning af det fagligt væsentlige. Dermed fungerer evaluering som et teknisk redskab, der lover overblik, men også indsnævrer betydning og prioriteringer.

Denne kritik handler ikke kun om metode, men også om evalueringens normative konsekvenser. Biesta påpeger, at instrumentelle evalueringslogikker fastlægger kvalitet gennem på forhånd definerede, målbare kriterier, hvorved andre aspekter som tvivl, ansvar og uafsluttede processer, risikerer at træde i baggrunden (Biesta, 2020, s. 99–103).

I Biestas optik er dette særligt problematisk i relation til subjektifikation, fordi sådanne situationer netop ikke kan planlægges eller måles, men kræver dømmekraft og ansvar fra den enkelte. Når evaluering primært sigter mod kontrol og

sammenligning, forskydes fokus væk fra fra subjektifikationens uddannelsesmæssige risici. Dermed kan instrumentelle evalueringsforståelser komme til at lukke for de uddannelsesmæssige risici, som subjektifikation forudsætter (Biesta, 2020, s. 101–103).

Set organisatorisk opstår der et evalueringsparadoks. På den ene side understøtter instrumentelle former til struktur og klare fortællinger, men kan på den side begrænse organisationens rum for tvivl, uenighed og alternative forståelser. Evaluering får derved en stærk narrativ kraft, som både skaber orden og kan begrænse åbenhed.

Kritikken af instrumentel evaluering kan således også forstås som en kritik af narrativ lukning på bekostning af refleksion og dialog. Spørgsmålet bliver derfor ikke, om evaluering skal skabe struktur og sammenhæng, men hvordan den kan organiseres på måder, der samtidig rummer usikkerhed og meningsforhandling i praksis.

5.5 Evaluering som narrativ praksis

Når evaluering forstås som en relationel og normativ praksis, kan den anskues som en integreret del af organisationens fortællingslandskab. Evaluering producerer ikke blot udsagn *om* praksis, men indgår aktivt i de processer, hvor organisatorisk mening skabes, stabiliseres og udfordres over tid. Evalueringspraksisser bliver dermed centrale steder, hvor organisationens forståelser af kvalitet, ansvar og udvikling formes og forhandles.

Her opstår en forbindelse mellem Biestas subjektifikationsbegreb og Bojes narrative teori. Med afsæt i Bojes forståelse af organisationer som *storytelling organizations* kan evaluering ses som et praksisfelt, hvor forskellige fortællingsformer bringes i spil. Evalueringspraksisser kan bidrage til at konsolidere stabile narrativer, der skaber orden, sammenhæng og genkendelighed, men de kan også åbne for mere foreløbige og uafsluttede fortælleformer, hvor praksis endnu er til forhandling (Boje, 1991, s. 106–125).

Set i dette perspektiv fungerer evaluering som et sted, hvor bestemte fortællinger om praksis får mulighed for at blive dominerende, mens andre forbliver mere skrøbelige eller marginale. Evalueringsformer kan understøtte etablerede narrativer om kvalitet

og progression, men kan også skabe rum for stories og antenarrative bevægelser, hvor erfaringer, tvivl og alternative forståelser får plads.

Subjektifikation kan her forstås som et narrativt og relationelt fænomen. Gennem evalueringspraksisser tilbydes og forhandles bestemte subjektpositioner, som kan stabiliseres i organisationens fortællinger, som eksemplificeret i forrige afsnit. Der samtidig opstå sprækker i disse fortællinger, hvor levende og uafsluttede fortælleformer udfordrer de givne positioner. Subjektifikation træder i denne forstand ikke primært frem i de konsoliderede narrativer, men i de situationer, hvor ansvar, tvivl og stillingtagen bringes i spil.

Evaluerings fremstår således som et centralt organisatorisk praksisfelt, hvor spændingen mellem narrativ stabilitet og åben meningsforhandling kan iagttages. På den baggrund fungerer evalueringsteorien i dette kapitel som et begrebsligt fundament for analysen af dialogiske evalueringssamtaler - ikke som en procedure, men som et løbende organisatorisk meningsarbejde, hvor både fortællinger og subjektpositioner kontinuerligt bliver til, udfordres og forhandles.

5.6 Dialogisk og reflektiv forandring

5.6.1 Dialog som samskabelse

I dialogisk teori forstås dialog ikke blot som teknik eller stræben efter konsensus, men som relationel praksis, hvor mening, forståelse og handlemuligheder opstår i samspil mellem deltagere. Gergen fremhæver, at betydning og identitet skabes gennem relationer og sproglige handlinger. Virkelighed beskrives ikke alene, men bringes til live gennem fælles handling og gensidig responsivitet (Gergen, McNamee & Barrett, 2001, s. 697–699).

Denne forståelse indebærer, at samtaler ikke kan reduceres til individuelle ytringer, men mening opstår i bevægelsen, hvor udsagn udvikles og besvares indbyrdes. Dialog fremstår således som en samskabende proces, hvor deltagerne sammen former forståelser, ikke gennem lineær udveksling, men i relationelt forløb.

Dialog som samskabelse indebærer ikke nødvendigvis enighed, men en midlertidig koordinering af forskellighed. Mening opstår netop i spændingen mellem flere

perspektiver, hvor dialogen åbner for nye forståelser og muligheder, uden at de kan fastlægges eller styres på forhånd.

5.6.2 Transformativ dialog

Begrebet *transformativ dialog* beskrives af Gergen, i samarbejde med McNamee og Barrett, som processer, der ikke primært søger enighed, men skaber bevægelse mellem parter med forskellige, og ofte modsatrettede, forståelser af virkeligheden. Dialogen beskrives som samtaler, hvor relationer kan bevæge sig fra fastlåste positioner mod nye perspektiver og handlemuligheder (Gergen, McNamee & Barrett, 2001, s. 698–700).

Opmærksomheden forskydes fra indhold til relationel bevægelse. Målet er ikke konsensus, men at skabe betingelser, der understøtter at deltagerne kan engagere sig i hinanden på måder, der gør nye perspektiver og handlemuligheder mulige. Her er et centralt element bevægelsen fra individuelt ansvar og skyld, til det, forfatterne betegner som relationelt ansvar. Her flyttes fokus fra enkeltpersoners intentioner eller handlinger hen mod de relationelle mønstre, hvori handling og mening opstår. Ved at flytte fokus, skabes mulighed for at løsne fastlåste forståelser og åbne samtalen for alternative fortolkninger og fælles fremtidsorienteringer (Gergen, McNamee & Barrett, 2001, s. 702–704).

Dialog kan i denne forstand forstås som en form for intervention, der virker gennem relationel forskydning snarere end gennem styring eller beslutning. Forandring opstår ikke som resultat af overbevisning eller argumentation, men som en gradvis ændring i måden, deltagerne er i relation med hinanden på.

Gergen og kollegers sproglige, relationelle fokus åbner for en praksisnær forståelse af dialog som konkret handling. Denne videreførelse findes hos Shotter, som betoner, at dialogiske forandringer opstår i deltagelse, responsivitet og fælles orientering i hverdagens organisation.

5.6.3 Refleksivitet, polyfoni og heteroglossia

Refleksivitet forstås her som en organisatorisk og relationel praksis, hvor fortællinger og selvfølgeligheder gøres til genstand for fælles undersøgelse. Ifølge Bakhtin er

meningsdannelse grundlæggende flerstemmig og uafsluttet. Begrebet *heteroglossia* betegner sprogets mangfoldighed, hvor diskurser og betydningslogikker sameksisterer i spænding (Bakhtin, 1981/2006, s. 263–264, 271–272).

Polyfoni indebærer i denne sammenhæng, at organisatoriske samtaler rummer samtidige stemmer og perspektiver uden nødvendigvis at samles i én fortælling. Enhver ytring er historisk og socialt forankret og rettet mod en forventet respons, hvilket betyder, at mening ikke opstår i isolation, men i dialogisk spænding mellem forskellige stemmer og positioner. Dialog forstås dermed ikke som en proces, der søger entydighed, men som et rum, hvor forskellighed kan sameksistere uden at blive reduceret (Bakhtin, 1981/2006, s. 288–293).

Denne forståelse videreføres i organisatorisk kontekst hos Jørgensen, der viser, hvordan dekonstruktive greb kan synliggøre, at nogle fortællinger dominerer, mens andre marginaliseres (Jørgensen, 2010, s. 118–119). Refleksiv intervention handler ikke om at erstatte én sandhed med en anden, men om at åbne fortællingslandskabet for nye positioner.

Her er refleksivitet ikke kun efter handlingen, men en kvalitet i selve de dialogiske processer. Opmærksomhed på flerstemmighed og responsivitet muliggør, at praksis kan udfordres og udvikles løbende.

5.7 Teoriens funktion i undersøgelsen

Den teoretiske ramme danner udgangspunkt for undersøgelsens design og analytiske fokus. Teoriperspektiverne anvendes ikke til at forklare evalueringspraksis gennem faste kategorier, men til at muliggøre en undersøgelse af, hvordan mening, praksis og forankring tager form i skolens hverdag.

Kombinationen af narrativ, evalueringsteoretisk og dialogisk teori gør det muligt at belyse forskellige, men sammenhængende aspekter af projektets problemfelt. De narrative perspektiver tilbyder begreber til at analysere, hvordan evalueringspraksis formes gennem organisatoriske fortællinger, og hvordan officielle rammer, praksiserfaringer og uafsluttede overvejelser påvirker hinanden. Evalueringsteorien skærper opmærksomheden på evaluering som normativ og meningsskabende praksis, hvor værdier og ansvar aktualiseres i handling. De dialogiske perspektiver

giver mulighed for at analysere, hvordan betydning udvikles i relationelle processer præget af flerstemmighed og forhandling.

Teorivalgene går hånd i hånd med problemformulering og forskningsspørgsmål og understøtter en undersøgelse af, hvordan dialogisk evalueringspraksis konstitueres, forhandles og forankres i spændingsfeltet mellem officielle fortællinger og levede praksisser. Teorien præger således spørgsmål, empiri og metode, og definerer analysen som fortolkende og procesorienteret.

Sammenhængen mellem teori, forskningsspørgsmål og metodisk tilrettelæggelse udfoldes i næste kapitel, hvor forskningsmetode og analyseramme præsenteres, og teoriens omsætning til analytiske greb tydeliggøres.

6 Forskningsmetode og analyseramme

6.1 Metodologisk tilgang

Denne undersøgelse er designet som et kvalitativt, praksisnært organisationsstudie med fokus på dialogiske processer i skolens evalueringspraksis. Udgangspunktet er et relationelt og dialogisk videnssyn, hvor mening og forståelse opstår i samspillet mellem aktører og i konkrete organisatoriske situationer. Fokus flyttes dermed fra at forstå evaluering som isolerede hændelser eller standardiserede processer til at undersøge den meningsskabelse, der udspiller sig gennem fortællinger, dialog og refleksion i skolens hverdag.

Erfaringsgrundlaget fra et tidligere aktionsforskningsforløb har inspireret projektets problemformulering og analytiske fokus, men indgår ikke som empirisk materiale. I stedet fungerer det som kontekst og erfaringsmæssig baggrund for valget af det narrative og relationelle blik.

6.2 Metodiske valg

Projektet anvender en kvalitativ og narrativ forskningsmetode. Denne tilgang muliggør analyse af organisatoriske fortællinger, meningsskabelse og de processuelle bevægelser, hvor evalueringspraksis forhandles og udfordres. Valget af

at lade skolen og dens aktører stå i centrum af undersøgelsen er motiveret af ønsket om at forstå, hvordan evalueringspraksis ikke blot implementeres, men bliver til gennem dagligdags samspil, dialoger og fortællinger.

Inspirationen fra Boje, Bakhtin og Shotter afspejler sig i den måde, undersøgelsen systematisk skelner mellem stabile, ordensskabende narrativer og mere åbne, uafsluttede fortællinger—hvilket åbner for at identificere både kontinuitet og forandringspotentiale i skolens evalueringskultur. Det metodiske fokus er forståelse frem for vurdering og meningsskabelse frem for måling.

6.3 Sammenhæng mellem problem og metode

Metodevalget er nøje afstemt med problemformuleringen og forskningsspørgsmålene, der kredser om, hvordan skolens organisatoriske narrativ om dialogiske evalueringssamtaler etableres, udfordres og udvikles i et spændingsfelt mellem officielle fortællinger og levede praksisser. Den narrative og dialogiske analyseramme gør det muligt at undersøge både de forståelser og erfaringer, der bidrager til kontinuitet, og de stemmer, der udfordrer og nuancerer evalueringspraksissen i skolens hverdag.

Sammenhængen mellem problem, teori og metode understøtter projektets ambition om at belyse evalueringspraksis som et relationelt meningsarbejde, hvor betydninger ikke er givne, men formes i samspil mellem aktører, erfaringer og institutionelle rammer.

6.4 Metodisk refleksion

Som en naturlig forlængelse af projektets metodiske tilrettelæggelse er der truffet en række valg og fravalg, der kræver refleksion - både i forhold til samspillet mellem teori og metode, valg af former for datafrembringelse samt forskerens egen position.

Bojes tilgang til organisatorisk storytelling lægger vægt på observation og analyse af fortællinger, som udspiller sig i handling. I dette projekt benyttes Bojes begreber primært analytisk, som redskaber til at forstå, hvordan organisatoriske fortællinger om evalueringspraksis dannes og udfordres - frem for som metodiske anvisninger til dataindsamling. Fokus er således ikke på de dialogiske evalueringssamtaler som

isolerede hændelser, men på de fortællinger om praksis, der cirkulerer i organisationen og former evalueringspraksis over tid.

Der er bevidst fravalgt direkte observation af evalueringssamtaler. Dels var observation ikke mulig inden for rammerne af projektet, dels ville forskerens tilstedeværelse - særligt i kraft af dobbeltheden som leder og forsker - sandsynligvis have påvirket samtalerne forløb og deltagernes positionering. Dette metodiske valg betyder, at undersøgelsen koncentrerer sig om fortællinger om praksis, som manifesterer sig i dialogiske og reflektive rum, snarere end mikroetnografisk dokumentation af samtalerne selv.

Der er endvidere overvejet, men fravalgt, metodiske alternativer såsom kritisk diskursanalyse og CMM (Coordinated Management of Meaning). Disse tilgange kunne have medført et øget fokus på magtforhold eller kommunikationsmønstre, men er fravalgt for at fastholde projektets tydelige fokus på relationel og praksisnær meningsskabelse i konkrete organisatoriske sammenhænge.

Metodisk refleksion forstås her ikke som et spørgsmål om at minimere kompleksitet eller sikre entydige svar, men som en måde at tydeliggøre projektets analytiske blik og dets konsekvenser for, hvad der kan undersøges - og hvad der bevidst træder i baggrunden.

6.5 Afgrænsning af felt

Undersøgelsen er afgrænset til skolens udskolingsafdeling og omfatter elever i 6.–9. klasse samt deres tilknyttede lærere og forældre. Denne afgrænsning gør det muligt at fordybe sig i en evalueringspraksis, der over tid har udviklet og stabiliseret sig inden for en afgrænset organisatorisk enhed, hvor både strukturer, erfaringer og fælles forståelser er etableret.

Udskolingen udgør et særligt relevant felt, idet dialogiske evalueringssamtaler her spiller en central rolle i arbejdet med faglig progression, ansvar og overgang til ungdomsuddannelse. Samtidig er praksissen præget af både kontinuitet og forventningspres, hvilket skaber et rigt empirisk grundlag for at undersøge spændingsfelter mellem intentioner og levede erfaringer.

Særligt 6. klasse er inddraget som overgangstrin, da eleverne her befinder sig på tærsklen til udskolingen. Elever og forældre har samtidig flere års erfaring med skolens dialogiske evalueringspraksis, hvilket åbner for en analyse af, hvordan praksissen både bæres af erfaring og mødes af nye forventninger i overgangen. Denne position gør det muligt at undersøge, hvordan evalueringspraksis forstås, fortolkes og videreføres i bevægelsen mellem stabilitet og forandring.

Projektet undersøger ikke karakterfrihed som pædagogisk ideal eller uddannelsespolitisk position, men evalueringsarbejde i en organisation, hvor karakterfrihed udgør et strukturelt vilkår.

6.6 Datafrebringelse

Empirien i projektet er frembragt gennem en flerstemmig og praksisnær proces, hvor lærere, elever, forældre og ledelse har deltaget i forskellige organisatoriske sammenhænge. Data er ikke indsamlet som isolerede målinger, men er udviklet i forbindelse med konkrete dialogiske og faciliterede aktiviteter, hvor evalueringspraksis blev genstand for fælles refleksion.

Den primære empiri består af:

- lyd- og billedoptagelser fra faciliterede workshops med lærergruppen
- referater, matrixbesvarelser og visuelle artefakter fra en tværgående dialogkonference
- skriftlige refleksioner og noter fra deltagere
- udvalgte elevstemmer indsamlet gennem elevinterviews
- skolens officielle dokumenter om evalueringspraksis

Datafrebringelsen forløb gennem tre centrale spor:

1. Faciliteret udviklingsmøde med lærere

Her arbejdede lærere i teams og i plenum med planlægning og organisering af indsamlingen af elevstemmer. Arbejdet tog afsæt i IDOART-modellen og omfattede både mundtlige refleksioner og fysiske procesartefakter såsom matrixer og tidslinjer.

2. Inddragelse af elevstemmer

Elevstemmer blev indsamlet gennem elevinterviews og enkelte

elev-til-elev-interviews gennemført af lærerne. Materialet blev dokumenteret i form af lydoptagelser, skriftlige noter og refleksioner og indgik som centralt grundlag for arbejdet med dialogkonferencen.

3. Dialogkonference

På dialogkonferencen arbejdede lærere, forældre, bestyrelse og ledelse i blandede grupper med elevcitater, fælles refleksion og udfyldelse af matrixskabeloner.

Empirien herfra består af gruppenotater, matrixbesvarelser og visuelle plancher, der dokumenterer både fælles forståelser og spændingsfelter.

Data er frembragt i praksisnære situationer, hvor skolelederen deltog som organisatorisk aktør og observatør. Observationerne omfattede både verbale og nonverbale udtryk - herunder pauser, tøven, latter og stilhed - da disse anses som betydningsfulde for, hvordan organisatoriske fortællinger opstår, forhandles og stabiliseres i praksis.

Skolens officielle dokumenter behandles analytisk som stabiliserede organisatoriske fortællinger og indgår som kontrast til de mere levende og praksisnære fortællinger, der træder frem i det empiriske materiale. Dokumenter fra tidligere projektarbejde anvendes udelukkende som kontekstualiserende baggrund og indgår ikke direkte i analysen.

Både datafrembringelse og udvælgelse er tæt koblet til de faciliteringsgreb og dialogiske processer, der udfoldes i kapitel 7 og konkretiseres i projektets procesforløb i kapitel 8.

6.7 Analyseramme

Som beskrevet i de foregående afsnit er projektets teoretiske ramme centreret om en dialogisk og narrativ forståelse af organisatorisk udvikling, hvor mening, forandring og læring opstår i samspillet mellem skolens mange aktører og deres stemmer. Inspireret af Bojes, Bakhtins og Shotters teoretiske greb ses skolens praksis som dynamisk og flerstemmig: Narrativer, living stories og antenarrativer bruges analytisk til at synliggøre både stabilitet og åbninger mod forandring i evalueringskulturen.

Den teoretiske ramme har i praksis fungeret som et analytisk orienteringspunkt for hele undersøgelsen—ikke bare som inspiration, men som styrende for, hvordan forskningsspørgsmål er udviklet, hvordan analysen er tilrettelagt, og hvilke begreber og dataformer der prioriteres. Således har jeg ikke anvendt teorien som en forklaringsmodel, men derimod som et begrebsligt blik, der både åbner og afgrænser, hvad der kan iagttages og undersøges. Sammenhængen mellem teori, forskningsspørgsmål og analyse synliggøres også i bilag 12.

Teoretiske nøglebegreber og deres analytiske funktion:

- Bojes begreber *narrativ*, *living stories* og *antenarrativer* rammesætter, hvordan organisationens fortællinger forstås i spændingsfeltet mellem det ordensskabende og det åbne. Narrativet udgør analysens blik for det stabile, konsoliderede og normative; living stories indfanger mikroøjeblikkene, hvor uafklarede, levede praksisformer kommer til udtryk; antenarrativer åbner for det fremtidssøgende, spekulative og endnu ikke-formede potentiale.
- Bakhtins *polyfoni* og ideen om stemmemangfoldighed supplerer det narrative greb—her ses organisationen ikke som ét samlet subjekt, men som et fællesskab af forskellige fortællere, der til stadighed forhandler betydning.
- Shotters *witness thinking* skærper opmærksomheden mod de relationelle og sanselige dimensioner af organisatorisk praksis: fx aflæses dynamik i pauser, latter, kropssprog og stemning—ikke blot gennem sprog og formaliserede udsagn.

Sammenhæng mellem forskningsspørgsmål, teori, metode og analyse:

Projektet er bygget op omkring fire forskningsspørgsmål jævnt afsnit 3.2.1 og bilag 12, som hver især kobles til et analysetrin og til de teoretiske distinktioner. Denne opstilling muliggør en systematisk operationalisering:

- **Narrativer som ramme**
 - **Teoretisk udgangspunkt:** Narrativer forstået via Boje som de stabile, ordensskabende organisatoriske fortællinger.
 - **Forskningsspørgsmål:** Hvordan indgår skolens officielle fortællinger om dialogisk evalueringspraksis som baggrund og reference for praksisnære fortællinger?

- **Metode/Data:** Systematisk sammenstilling af officielle dokumenter og praksisfortællinger fra workshops, dialogkonferencer og deltagerobservationer.
- **Analytisk blik:** Fokus på, hvordan bestemte forståelser får karakter af normative selvfølgeligheder, og hvordan dokumenter og praksis interagerer.
- **Living stories og åbninger i praksis**
 - **Teoretisk udgangspunkt:** Bojes 'living stories', Bakhtins polyfoni og Shotters witness thinking.
 - **Forskningsspørgsmål:** Hvordan fremtræder den dialogiske evalueringspraksis som levet og fortalt praksis blandt lærere, forældre og elever?
 - **Metode/Data:** Praksisnær analyse af lydoptagelser, skriftlige refleksioner, matrixbesvarelser, og kropslige/mikro-dialogiske observationer.
 - **Analytisk blik:** Identifikation af mikroøjeblikke, divergerende stemmer og den polyfone karakter af skolens dialoger.
- **Antenarrativer som forbindelsesled**
 - **Teoretisk udgangspunkt:** Boje, især definitionen af antenarrativer som åbne, fremadrettede brodannelse.
 - **Forskningsspørgsmål:** Hvilke fremadrettede og uafsluttede bevægelser kan identificeres som forbindelsesled mellem ønsket og erfaret evalueringspraksis?
 - **Metode/Data:** Indsamling og analyse af hypotetiske udsagn, ønsker, dilemmaer og forestillinger om mulige fremtider fra elevstemmer, lærerdialoger og dokumenter.
 - **Analytisk blik:** Fokus på det, der endnu ikke er konsolideret, men som peger mod organisatorisk udvikling og nye forståelser.
- **Organisatorisk forankring som meningsskabelse**
 - **Teoretisk udgangspunkt:** Begreber om dialogisk proces og relationel forankring (Bakke, Shotter, Bakhtin).
 - **Forskningsspørgsmål:** Hvordan kan arbejdet med disse fortællingsniveauer forstås som et bidrag til organisatorisk forankring af dialogisk evalueringspraksis?

- **Metode/Data:** Tværgående fortolkning af hele materialet (dokumenter, udsagn, praksisfortællinger) med blik for iterative bevægelser mellem stabilitet og forandring.
- **Analytisk blik:** Hvordan skabes, udfordres og genforhandles meningsfællesskabet, og hvordan forankres eller sprænges organisatoriske forståelser.

Analyserammen binder således teori, metode og analyseproces sammen i én stringent struktur, der kan understøtte og operationalisere kompleksiteten og synliggøre både kontinuitet og forandring i evalueringskulturen.

6.8 Analysestrategi

Analysestrategien er udarbejdet som en fleksibel, men systematisk ramme, der direkte oversætter analyserammen til konkrete metodiske skridt og sikrer, at både forskningsspørgsmål, teori og empiri kobles tæt sammen.

Hvert analysetrin struktureres omkring særlige datatyper og fortolkningsgreb og svarer til analysen i kapitel 9.

6.8.1 Narrativer som ramme - sammenstilling af tekstlige datatyper

Analysen indledes med en præcisering af, hvordan de officielle dokumenter, evalueringsstrukturer og retningslinjer formulerer et grundlag for organisationens evalueringspraksis. Her sammenlignes tekstlige materialer fra ledelse og centrale policy-dokumenter med praksisfortællinger, så der systematisk kan kortlægges overlap og forskydninger mellem det formulerede og det erfarede. Fokus er på at afdække hvilke forståelser, der stabiliseres, og hvordan de reproduceres i både skrift og praksis.

6.8.2 Living stories - praksisnære åbninger og mangestemmighed

Dette analysetrin dykker ned i det levede, praksisnære og ofte tvetydige i evalueringssamtalerne. Data indsamlet fra workshops, konferencer og elevstemmer gennemgås med særlig opmærksomhed på narrative brud, usikkerhed, modsatrettede stemmer og situerede mikrohandlinger (tøven, latter, stilhed, gestik).

Analysen er følsom over for både det, der siges, og det, der kommer til udtryk nonverbalt, og byder evalueringens mangestemmighed og dynamik velkommen.

6.8.3 Antenarrativer - fremtidsorienterede forbindelsesled

Her stilles skarpt på de åbne, endnu ikke konsoliderede forbindelsestråde i organisationen. Analysen udvinder hypotetiske udsagn, ønsker og uforløste dilemmaer om mulige fremtider for evalueringspraksis—såvel i interviews med lærere og elever, som i dokumentanalyser. Disse antenarrativer ses som indikatorer på organisatoriske potentialer, spændingsfelter og forestillinger, der rækker udover nutidens afgrænsninger.

6.8.4 Organisatorisk forankring - tværgående fortolkning af spændingsfelter

I dette afsluttende trin kombineres de øvrige analysetrin til en samlet, tværgående fortolkning – med fokus på, hvordan forskellige fortællingstyper og stemmer bidrager til organisatorisk forankring. Analysen går på tværs af datatyper og teorier og undersøger, hvordan stabilitet/forandring, enhed/forskellighed og erfaring/vision løbende forhandles og bearbejdes i praksis.

Sammenfattende muliggør analysestrategien en undersøgelse af evalueringspraksis som et levende organisatorisk fænomen, hvor stabilitet og forandring sameksisterer. Strategien understøtter, at analysen ikke reduceres til en vurdering af implementering, men fastholder fokus på de narrative og dialogiske processer, hvorigennem evalueringspraksis gives mening og forankres over tid. Sammenhængen mellem analysestrategi, procesdesign og datafrembringelse uddybes i kapitel 7 og 8, hvor projektets faciliteringsforløb og empiriske grundlag udfoldes.

6.9 Ethiske overvejelser

Projektet er gennemført med stor opmærksomhed på etiske hensyn, herunder anonymisering og respekt for deltageres integritet. Analysen er tilrettelagt på organisatorisk niveau, og fokus har været rettet mod kollektive processer fremfor enkeltpersoners udsagn. Inddragelsen af elevstemmer er sket gennem interviews faciliteret af lærere og ikke gennem direkte deltagelse i dialogkonferencer, for at tage

højde for asymmetrier mellem børn og voksne og undgå at placere elever i offentlig, voksenstyret forhandlingssituation.

Af samme grund er observation af dialogiske evalueringssamtaler mellem elever, forældre og lærere fravalgt, da forskerens tilstedeværelse - særligt i kraft af den dobbelte rolle som skoleleder og forsker - kunne have påvirket processerne og deltagernes positionering. I stedet er elevperspektiver integreret gennem refleksioner og interviews foretaget af klassens lærere, hvor form og ramme er tilpasset den konkrete kontekst.

Endelig er forskerens dobbeltrolle løbende genstand for metodisk og analytisk refleksion. I stedet for at stræbe efter neutralitet lægges vægt på transparens om forskerposition og på at udfolde de analytiske konsekvenser heraf.

6.10 Metodiske begrænsninger

Undersøgelsens kvalitativt og dialogisk tilrettelagte design giver dyb indsigt i relationelle og narrative processer i organisatorisk evalueringspraksis, men indebærer også en række metodiske begrænsninger. Dataindsamlingen bygger på praksisnære refleksioner, interviews og faciliterede workshops, fremfor direkte observation af evalueringssamtaler. Dette betyder, at mikrohandlinger, uformelle dialoger og ikke-verbal kommunikation kun indfanges indirekte gennem deltageres beskrivelser.

Der må også tages højde for, at empiriens udsagn og fortællinger kan være præget af eftertænkninger, misforståelser eller hukommelsessvigt, hvilket kan have betydning for datamaterialets troværdighed. Resultaterne bør derfor fortolkes som oplevede og fortolkede aspekter af praksis og ikke som en fuldstændig, objektiv afspejling af det organisatoriske rum.

Samtidig er projektets empiriske og organisatoriske afgrænsning snæver, hvilket begrænser mulighederne for generalisering. Undersøgelsens formål er dog ikke statistisk generalisering, men analytisk fordybelse og udvikling af begrebslig forståelse, der kan inspirere til videre forskning i andre organisatoriske og pædagogiske kontekster.

7 Facilitering i praksis

7.1 Intervention som facilitering

I dette projekt forstås intervention ikke som et styrende eller udefrakommende indgreb, men som en faciliterende rammesætning, hvor formålet er at skabe betingelser for kollektiv meningsskabelse i organisationen. Fokus har ikke været implementering af et bestemt tiltag, men at engagere organisationen i en samskabende proces, hvor eksisterende organisatoriske fortællinger kan synliggøres, undersøges og midlertidigt stabiliseres.

Faciliteringen har haft til hensigt at understøtte de dialogiske processer, gennem hvilke organisationens forståelse af evalueringspraksis allerede formes og udvikles. Udgangspunktet har således ikke været forandring som et på forhånd fastlagt mål, men forankring forstået som en emergent proces, der opstår gennem deltagernes egne erfaringer, fortolkninger og fortællinger.

Denne tilgang bygger på erfaringer fra et tidligere aktionsforskningsprojekt, men adskiller sig metodisk ved ikke at have karakter af et åbent udviklings- eller afprøvningsforløb. I stedet har fokus været rettet mod at undersøge og kvalificere de brydninger, spændinger og forhandlinger, der præger organisationens sammenhængskraft og fælles forståelse af evalueringsarbejdet.

7.2 Dialogisk facilitering

Faciliteringspraksis i projektet er informeret af et dialogisk perspektiv, inspireret af Shotters begreb om *withness thinking* og Bakhtins forståelse af polyfoni. Shotters perspektiv har bidraget til at forstå facilitering som en deltagende praksis, hvor lederen og facilitator ikke indtager en styrende position, men indgår i dialogen som medskabende aktører, der orienterer sig mod det, der gradvist tager form i situationen.

Denne forståelse har åbnet for en praksis, hvor manglende entydighed, modsatrettede perspektiver og uafklarede spørgsmål ikke opfattes som forstyrrelser, men som væsentlige bidrag til den fælles meningsskabelse. Pauser, tøven og stilhed

er i denne optik ikke fravær af handling, men betydningsfulde elementer i de dialogiske processer, hvor forståelser forskydes og afprøves.

Bakhtins polyfonibegreb har fungeret som et metodisk orienteringspunkt i arbejdet med flerstemmighed. Faciliteringens mål har ikke været at skabe konsensus eller samle organisationen om én sammenhængende fortælling, men at give plads til, at forskellige stemmer, erfaringer og positioner kan komme til udtryk side om side. Faciliteringen har dermed haft til formål at gøre spændinger mellem perspektiver produktive frem for at opløse dem, og at undersøge evalueringspraksis som et dynamisk samspil af forskellige forståelser.

7.3 Narrativ procesfacilitering

Organisatorisk meningsskabelse udfolder sig i spændingsfeltet mellem fortolkninger af tidligere erfaringer, handlinger i nutiden og orienteringer mod mulige fremtider. Som Jørgensen beskriver med afsæt i Weicks sensemaking-begreb, forstås meningsdannelse ofte som en proces, hvor handlinger først tilskrives betydning retrospektivt – i lyset af det, der allerede er sket. Mening skabes her gennem fortællinger, der ordner erfaringer og skaber sammenhæng på bagkant af handling (Jørgensen, 2010, s. 106–108).

Samtidig peger Jørgensen – med afsæt i Bojes arbejde med organisatorisk storytelling og antenarrativer – på, at organisatorisk meningsdannelse ikke udelukkende er bagudskuende. Organisationer orienterer sig også fremad gennem foreløbige fortolkningsgæt, åbne spørgsmål og endnu uafklarede forestillinger om, hvad der kunne blive muligt. Disse fremadrettede elementer fungerer som midlertidige pejlemærker i situationer præget af usikkerhed og uafklarethed og giver retning uden at fastlægge entydige mål (Jørgensen, 2010, s. 108–112).

I denne optik opstår mening både i øjeblikket og gennem efterfølgende fortællinger. Organisationer handler ofte, før der foreligger klare forklaringer eller sammenhænge, og handlingerne bliver først senere gjort meningsfulde gennem narrativer, der binder erfaringer sammen. Meningsdannelse kan derfor ikke forstås som en lineær proces med klare årsags-virkningsforhold, men som en dynamisk bevægelse, hvor forståelser løbende etableres, udfordres og revideres.

Projektets narrative tilgang til facilitering er inspireret af Bojes begreber om narrativer, living stories og antenarrativer og har skærpet opmærksomheden på overgange mellem stabilitet, levede erfaringer og potentielle fremtidsspor. Faciliteringen har dermed ikke haft til formål at producere entydige forklaringer eller færdige fortællinger, men at skabe rum for, at disse forskellige fortællingsformer kan komme til udtryk og undersøges i fællesskab.

I forlængelse heraf inddrages skelnen mellem skueværdier og handleværdier, som den formidles hos Jørgensen, som et begrebsligt perspektiv på spændingen mellem organisationens formulerede idealer og den praksis, der faktisk udfolder sig. Skueværdier henviser her til de principper og forståelser, organisationen officielt bekender sig til, mens handleværdier viser sig i de handlinger og prioriteringer, der konkret præger praksis (Jørgensen, 2010, s. 109–110). Denne forskel forstås ikke som udtryk for inkonsistens eller fejl, men som et vilkår for organisatorisk praksis, hvor idealer og handlinger sjældent falder fuldstændigt sammen.

Narrativ procesfacilitering gør det muligt at arbejde med dette spændingsfelt uden at reducere det til spørgsmål om korrekthed eller implementeringsgrad. Ved at betragte fortællinger om praksis som fortællinger – snarere end som repræsentationer af én entydig virkelighed – skabes der rum for fælles refleksion over, hvordan evalueringspraksis faktisk forstås og udleveres, og hvordan organisationens selvforståelse løbende forhandles i konkrete samspil. Skolen fremstår i denne optik som et dynamisk fortællingslandskab, hvor mening, retning og forankring kontinuerligt er til forhandling.

7.4 Løsningsfokus

Faciliteringen har været præget af en løsningsfokuseret tilgang, dog ikke forstået som en teknisk metode, men som et organiserende procesprincip.

Opmærksomheden blev rettet mod de praksiselementer, relationer og erfaringer, som allerede blev oplevet som velfungerende og meningsfulde for organisationens deltagere. Hermed blev fokus flyttet fra problemer og mangler til muligheder, ressourcer og eksisterende organisatoriske styrker.

Valget af denne tilgang ligger i forlængelse af skolens længerevarende udviklingsproces. Efter en åbning præget af afsøgning og problematisering, blev det

vurderet nødvendigt at arbejde mere systematisk med at samle og tydeliggøre praksis.

Faciliteringen var derfor designet til at understøtte organisatorisk bæredygtighed og forankring ved at konsolidere praksis, snarere end at vække yderligere usikkerhed eller ekspandere problemfeltet.

7.5 Lederens deltagelse

En væsentlig dimension i faciliteringsdesignet var skolelederens aktive deltagelse i dialogprocesserne. Under dialogkonferencen deltog skolelederen sideordnet med andre i gruppedialogerne - ikke som styrende autoritet, men som medspiller og medfortolker.

Denne praksis havde flere formål:

- at mindske institutionel afstand mellem ledelse og praksis, og
- at markere, at udvikling af evalueringspraksis er et fælles og kollektivt anliggende.

Denne involvering krævede samtidig konstant metodisk og etisk bevidsthed om ikke at dominere samtaler eller gribe unødigt ind i meningsdannelser undervejs, og om løbende at reflektere over lederens position som både magt- og meningsbærer.

7.6 Elevernes perspektiver

Elevernes perspektiver blev inddraget gennem en flerstrengt proces, der havde til formål at gøre deres erfaringer med evalueringssamtaler tilgængelige for det organisatoriske refleksionsarbejde. For det første gennemførte lærerne kvalitative samtaler i deres klasser med fokus på elevernes oplevelser af evalueringssamtaler og deres betydning i hverdagen. For det andet blev der gennemført elev-til-elev-interviews, hvor elever interviewede hinanden om deres erfaringer og forståelser af evaluering.

Udvalgte elevsamtaler blev dokumenteret gennem lydoptagelser efter indhentet samtykke og indgik som en del af det samlede empiriske materiale. Lærerne tilrettelagde interviewform og ramme med afsæt i deres kendskab til eleverne og

klassens dynamik, hvilket muliggjorde en differentieret tilgang, der tog højde for både alder, relationer og kontekst.

Denne fremgangsmåde havde til hensigt at skabe betingelser for, at elevernes erfaringer kunne komme til udtryk på måder, der oplevedes meningsfulde og trygge for dem, samtidig med at deres perspektiver kunne indgå i det fælles refleksionsarbejde uden direkte deltagelse i voksenstyrede fora som dialogkonferencen. Elevstemmerne blev således formidlet ind i organisationens dialogiske processer gennem lærernes facilitering og efterfølgende bearbejdning.

Elevernes bidrag indgår i projektet som en del af det organisatoriske meningsarbejde omkring evalueringspraksis. De behandles ikke som individuelle vurderinger eller repræsentative udsagn, men som fortællinger, der bidrager til at nuancere og udfordre organisationens forståelser af evalueringssamtalernes betydning og funktion.

7.7 Yderligere greb

Flere supplerende greb blev løbende anvendt for at styrke faciliteringen og bidrage til kvalitet og fremdrift i den kollektive meningsskabelse:

Anvendelse af fælles matrixstrukturer, der synliggjorde erfaringer og perspektiver på tværs af grupper og positioner.

Brug af visuelle oversigter og faciliteringsmaterialer til at skabe ekstra orientering og sammenhæng.

Italesættelse af uafsluttedhed og foreløbighed som legitim vidensform, hvor der netop var plads til, at ting forblev åbne frem for at alt skulle "afsluttes" eller "afklares".

Disse greb havde til formål at støtte deltagerne i at orientere sig i kompleksiteten uden krav om entydighed eller konsensus.

7.8 Sammenfatning

Sammenfattende fungerer faciliteringen og det praksisnære procesdesign ikke blot som empirisk baggrund, men som en integreret del af projektets samlede analyse. Som det er uddybet i kapitel 8, har de valgte procesmønstre - blandt andet brugen af IDOART-modellen,

kollektiv udfyldelse af matrix og eksplicit inddragelse af elevstemmer - muliggjort, at forskellige stemmer og perspektiver blev sat i spil både som data og som drivkraft for organisatorisk læring.

Faciliteringens form og indhold har dermed skabt reelle muligheder for, at organisatoriske fortællinger ikke blot blev undersøgt teoretisk, men faktisk blev udfordret, forhandlet og midlertidigt stabiliseret i praksis. Processen har understreget betydningen af gennemtænkt dialogisk design, tydelige rammesætninger, mulighed for uforpligtende deltagelse - og et åbent fokus på at usikkerhed og eksperimenteren er legitime veje til fælles udvikling.

Hele analysearbejdet er således indlejret i et samspil mellem metode, facilitering og empiri, hvor læring, mening og organisatorisk forankring ikke alene bliver et spørgsmål om resultater, men om kvaliteten af de dialogiske processer, der finder sted undervejs.

8 Projektbeskrivelse

8.1 Teoretisk afsæt

Projektet er teoretisk forankret i en dialogisk og relationel forståelse af organisatorisk udvikling, hvor mening, forandring og læring opstår i samspillet mellem skolens mange aktører og deres forskellige stemmer. Inspireret af Bakhtins begreb om polyfoni og Shotters witness thinking, ses organisationens praksis som noget, der hele tiden fornyes i levende dialogiske øjeblikke, hvor små sprækker i de "officielle" fortællinger kan åbne for nye forståelser og løsninger.

Dette perspektiv fordrer, at faciliteringsprocesser ikke alene tager udgangspunkt i styring eller implementering, men i stedet åbner rum, hvor deltagerne sammen kan udforske og afprøve nye muligheder. Gergens relationelle ontologi og forståelsen af mening som socialt konstrueret ligger som et grundlag under vores tilgang: Det var derfor afgørende for os at iscenesætte dialogkonference og udviklingsmøder, hvor både elevstemmer og voksnes fortællinger kan samskabes - og gerne brydes.

Processuelt har vi arbejdet med IDOART-modellen, da den - i modsætning til mere lukkede procesrammer - giver plads til både tydelighed om formål og rammer, men også fleksibilitet og anerkendelse af deltageres forskelle. Særligt denne kombination

af dialogisk teori og procesmetode har muliggjort, at projektet har været båret af nysgerrighed, kollektiv refleksion og praksisbaseret læring.

8.2 Baggrund og formål

Med afsæt i erfaringerne fra aktionsforskningsforløbet på 3. semester igangsatte vi et nyt udviklingsprojekt. Formålet var at undersøge, hvordan evalueringspraksis i udskolingen faktisk opleves af skolens aktører, samt hvordan organisatoriske processer kan forbinde intention og praksis i hverdagen. Undervejs blev det tydeligt, at intentionen med dialogiske evalueringssamtaler ikke altid var færdigforhandlet. En ny lærer udtrykte det som “en øjenåbner” at opleve, at praksis ikke var fastlagt, men til stadighed blev udviklet i fællesskab.

Med udskolingen som fokus, hvor lærere som en prøvehandling, havde udviklet en lokal dialogmodel, blev projektets formål at udfolde og udfordre, hvordan både lærere, elever og forældre oplever rammerne meningsfulde, samt at udforske, hvordan praksisudfordringer, levede historier (living stories) og antenarrativer påvirker lærernes arbejde. Målet var at belyse, hvordan samskabte erfaringer og konstruktiv bearbejdning af udfordringer kan være med til at revitalisere evalueringspraksis og styrke organisatorisk læring.

Derfor inviterede vi til en bredt sammensat dialogkonference med deltagelse af lærere, elever, forældre, bestyrelse og skolens ledelse. Spørgsmålet om elevernes deltagelse blev nøje overvejet, da konferencen krævede stamina for at kunne deltage aktivt. Løsningen blev at inddrage elevstemmer via lærernes bearbejdning og binde disse sammen med voksnes refleksioner gennem en faciliteret og løsningsfokuseret proces.

8.3 Møde med lærerne

Projektet blev indledt med et faciliteret udviklingsmøde for udskolingslærerne den 2.oktober 2025. Målet var at tage udgangspunkt i lærernes viden og engagement, og at mobilisere deres nysgerrighed som drivkraft for at bringe elevperspektivet mere aktivt ind i udviklingen af evalueringspraksis.

Vi designede allerede dette indledende møde med IDOART-modellen, for at skabe tryghed gennem tydelige rammer - og samtidig synliggøre, at mødet ikke bare var en

information, men en invitation til at gøre lærerne til medskabere af hele empirigenereringsfasen frem mod dialogkonferencen. På den måde blev analyse, praksis og refleksion koblet sammen.

8.4 Proces og rammesætning

Som facilitatorer indledte vi mødet med at tydeliggøre intentionen bag at inddrage elevernes stemmer og tydeliggøre, at det var centralt, at alle lærere - også de, der var nye i projektet - havde mulighed for at bidrage uforpligtende og undersøgende, så intet oplevedes for "bindende" eller normsættende på forhånd.

Den åbne rammesætning udløste nysgerrighed, men også enkelte bekymringer. Eksempelvis fra en erfaren lærer, der udtrykte usikkerhed om, hvorvidt vi kom for langt væk fra skolens retningslinjer. Samtidig var stemningen præget af optimisme og kollektiv gejst over at der blev skabt et forum, der som en lærer udtrykte det: "... giver os mulighed for at vi faktisk kan lære noget af både hinanden og af eleverne."

Lærerne arbejdede derefter sammen om at besvare spørgsmål som:

- Hvordan får vi elevernes stemmer i spil?
- Hvornår skal det ske - inden fredag den 10. oktober i uge 41?
- Hvilke elever skal vi snakke med?
- Hvordan skal det dokumenteres: lyd, film, plancher eller andet?

Der blev både argumenteret for og imod forskellige løsninger, og variationen mellem elevernes alder og erfaring i udskoling blev inddraget. Efterfølgende arbejdede lærerne i årgangsteam med en konkret tidsplan lavet direkte på gulvet med malertape, hvor de bevægede sig baglæns fra deadline og indplacerede de nødvendige trin via post-its. Mødet blev rundet af ved, at hvert team præsenterede deres procesplan og, såfremt de var nået så langt, deres udkast til en spørgeguide. Facilitatorerne samlede herefter noter og udarbejdede en samlet spørgeguide, som blev udsendt umiddelbart efter mødet.

Udbyttet af mødet var ikke alene nye ideer til elevinddragelse, men især en kollektiv forståelse af, at evalueringskultur grundlæggende udvikles i et krydsfelt mellem styring og deltagerinvolvering - og at reflektiv praksis fordrer åbenhed og ejerskab hos alle deltagere.

8.5 Indhentning af elevstemmer

I løbet af uge 41 indsamlede lærerne elevudsagn, og den 10. oktober modtog vi en blanding af lydfiler og noter fra deres interviews. Nogle havde valgt at lade eleverne interviewe hinanden og andre havde valgt at lade læreren interviewe udvalgte elever. Materialet indgik i forberedelsen af dialogkonferencen d. 21. oktober 2025.

8.6 Forberedelse af dialogkonferencen

Efter modtagelse og gennemlæsning af elevstemme-materialet begyndte forberedelserne til konferencen. Det var vigtigt at bygge videre på lærernes engagement og benytte de indsamlede elevperspektiver aktivt. Konferencen blev designet efter IDOART-modellen, således at både program, roller og ønsket resultat for dagen var tydeligt for alle: lærere, forældre, bestyrelse, ledelse og (indirekte) elever.

Invitationen til lærere og forældre (bilag 7 og 8) understregede, at alle erfaringer skulle inddrages, og at vi ønskede at skabe et fælles udviklingsrum, hvor både elevernes, lærernes og forældrenes perspektiver blev hørt. Vi formulerede målet klart: at samle erfaringer og sikre, at det ikke kun blev et ledelses- eller læreranliggende, men et samskabende udviklingsrum. Invitationen tydeliggjorde, at alles perspektiv skulle inddrages, og at dagens mål var både at “dele opsamling på erfaringerne fra foråret”, “høre elevstemmer om meningsfulde evalueringssamtaler” og “arbejde i blandede grupper for at kvalificere og fastlægge en model for udskolingen.”

Vi havde to kerneovervejelser i planlægningen:

Hvordan kunne vi gøre ambitionen om reel dialog tydelig - blandt andet symboliseret ved en tom elevstol i rundkredsen, så elevperspektivet forblev nærværende, selv hvis eleverne ikke altid var fysisk til stede i rummet?

Hvordan fandt vi den bedste balance mellem dialog og praksisfortællinger, samtidig med at vi skulle nå frem til konkrete, fælles handlinger?

8.7 Dialogkonference

Konferencen blev afholdt den 21. oktober 2025 og var inddelt i tre blokke, hvor den første blok var en rammesætning med mulighed for at stille afklarende spørgsmål til dagens program.

Den anden blok bestod af et gruppearbejde, hvor hver gruppe var inddelt med en repræsentant for hver kategori: lærer, forældre, bestyrelse og ledelse. Grupperne blev ledt forbi fire elevcitater indenfor hvert tema; "Tryghed og forberedelse", "At blive hørt og set", "Det faglige vs. det sociale fokus" og "Opfølgning og læring bagefter", som de sammen skulle reflektere over med afsæt i følgende spørgsmål:

- Hvad har vi lært af eleverne?
- Hvad kalder det på fra os som voksne?

Denne øvelse havde til hensigt at give alle deltagere lige vilkår og blive mindet om at elevstemmerne også skulle have en plads. I lokaleopstillingen var der reserveret en stol, til "Eleven, der ikke er her".



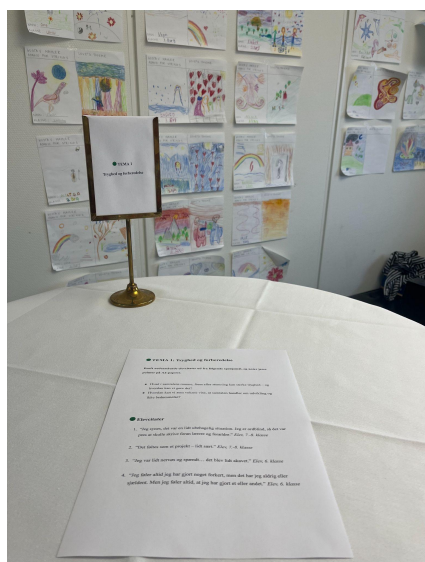
Her følger udvalgte citater fra faciliteringen:

"Det gør en mærkbar forskel, når eleverne selv får lov at starte samtalen."

"Næste gang vi prøver det, vil jeg have mindre fokus på referat og mere på at sikre, at samtalen gør en forskel efterfølgende."

"Som forælder ønsker jeg at det bliver mit barns samtale, ikke kun min og lærerens."

Stemmingsbilleder fra dialogkonferencen:



I den tredje og sidste blok blev deltagerne sat sammen i nye grupper. Her brugte grupperne både elevcitater og egne erfaringer til at udfylde en matrixskabelon (bilag 10), der tog udgangspunkt i skolens skriftlige procedurer. Formålet var, at praksiserfaringer og elevinput sammen skulle danne grundlag for en konkret og fælles version af den fremtidige evalueringspraksis for udskolingen.

8.8 Opfølgning og læring

Alle gruppers input fra matrixskabelonerne blev indsamlet, og ledelsen udsendte en ny, revideret version til afprøvning i resten af skoleåret. Det blev samtidig besluttet, at matricen skulle evalueres og justeres på baggrund af de kommende erfaringer.

8.9 Refleksioner fra processen

Set fra et proceskonsulentperspektiv bekræftede forløbet betydningen af gennemtænkt procesdesign og tydelige rammer for at skabe engagement og reelt deltager-ejerskab. IDOART-modellen viste sig at fungere ikke bare som praktisk styringsværktøj, men som fælles sprog, der dannede tryghed og synliggjorde betydningen af både input, usikkerhed og eksperimenterende idéer.

Lærerne gav udtryk for, at det gav en ny erfaring af medejerskab at være aktivt involveret i, hvordan evaluering skulle udvikles - "...det føles meningsfuldt, at elevernes perspektiv bliver en del af det hele." Også fra forældrene lød anerkendelsen: "Selvom det var meget snak, oplevede jeg, at det også blev konkret... vi har faktisk lavet noget, man kan bruge."

Processen tydeliggjorde, at reelt ejerskab og forankret læring forudsætter, at alle stemmer kan komme i spil, og at facilitering er mere end styring af tid og rammer - det handler om at skabe et trygt rum for udforskning, små brud og nye løsninger, som kan tage afsæt i de spontane friktioner og dialoger, der opstår når mennesker - børn som voksne - er nysgerrige sammen.

En lærer sagde ved afslutningen: "Jeg glæder mig faktisk til at prøve den nye matrix. Jeg synes, det er blevet mere vores egen proces denne gang."

En forælder opsummerede: "Selvom det var meget snak, oplevede jeg, at det også blev konkret. Vi har faktisk lavet noget, man kan bruge."

9 Analyse

9.1 Analyseramme

Analysearbejdet er baseret på en narrativ og dialogisk ramme, der trækker på Bojes begreber om narrativer, living stories og antenarrativer, suppleret med Shotters *witness thinking* samt Bakhtins ideer om polyfoni og heteroglossia. I analysen bruges *polyfoni* til at fastholde, hvordan forskellige aktørpositioner (lærere, elever og forældre) kommer til orde og forholder sig til hinanden, mens *heteroglossia* bruges til at identificere de forskellige forståelser og betydningshorisonter for evaluering, der sameksisterer og til tider kolliderer i organisationen.

Analyserammen er ikke udformet som et fast kodningssystem, men fungerer snarere som et dynamisk og teoretisk blik, der bestemmer, hvad der overhovedet træder frem som betydningsfuldt i det empiriske materiale. De officielle dokumenter analyseres som stabiliserede narrativer - organisationens "træstammer" - mens data fra workshop og dialogkonference udgør rige kilder til living stories og antenarrativer, der tager form gennem dialog, tøven og uafsluttede udsagn.

9.2 Delanalyse 1. Skriftlige datakilder

9.2.1 Indledning og afgrænsning

Første delanalyse tager afsæt i projektets indledende analysetrin, hvor skolens officielle organisatoriske dokumenter om evalueringspraksis sammenstilles med skriftlige tilbagemeldinger og refleksioner fra elever, forældre og lærere. Analysen anvender Bojes narrativbegreb som analytisk optik til at betragte de formelle dokumenter som ordensskabende organisatoriske fortællinger, der rammesætter evalueringspraksis og bidrager til at skabe kontinuitet, genkendelighed og legitim autoritet i skolens selvforståelse.

Formålet med delanalysen er at undersøge, hvordan evalueringspraksis narrativt konstrueres på organisatorisk niveau, og hvordan disse officielle rammesætninger genfindes, nuanceres eller udfordres i praksisnære refleksioner og tilbagemeldinger.

Analysen retter særlig opmærksomhed mod de steder, hvor organisationens formulerede intentioner enten bekræftes, udvides eller bringes i spil gennem erfaringer fra hverdagspraksis, samt hvor tvivl, spændinger eller åbninger træder frem.

Den organisatoriske ramme dokumenteres gennem ledelseskommunikation, herunder procesbeskrivelser rettet mod lærere og forældre, interne retningslinjer for evaluering af elevers faglige progression samt refleksionsmateriale anvendt i arbejdet med elevstemmer. Disse dokumenter suppleres analytisk af skolens værdigrundlag og læringssyn, som danner en implicit reference for evalueringsarbejdet. Da mødereferater og direkte dokumentation af beslutningsprocesser ikke har været tilgængelige, afspejles organisationens udviklingshistorik og prioriteringer primært gennem de skriftlige dokumenter, der indgår i analysen.

De praksisnære data består af skriftlige tilbagemeldinger fra dialogkonferencen, det formelle konferencereferat samt en transskription af dialoger fra workshoppen med lærere. Materialet repræsenterer et bredt udsnit af organisatoriske stemmer og muliggør en analyse af samspillet mellem organisationens officielle narrativer og de erfaringer og refleksioner, der knytter sig til evalueringspraksis i hverdagen. Som metodisk vilkår skal det bemærkes, at analysen ikke omfatter observationer af interne beslutningsprocesser eller ledelsesfora, hvilket begrænser indsigten i de konkrete forhandlingsdynamikker på ledelsesniveau.

Dette analysetrin danner grundlag for at identificere organisationens grundlæggende forståelsesrammer for evalueringspraksis og fungerer som afsæt for de efterfølgende delanalyser, hvor mere dynamiske, flertydige og uafsluttede fortællinger undersøges.

9.2.2 Officielle narrativer

Dialogevalueringssamtalen på skolen har en gennemgående, strukturel ramme, der foldes ud i procesbeskrivelser til lærere og forældre (bilag 2 og bilag 3). Her fremhæves, at skolen bevæger sig væk fra "det traditionelle skriftlige (envejskommunikation) vidnesbyrd op til hver sommerferie" og i stedet prioriterer

“dialog evalueringer [...] som en udvidelse af de traditionelle skole-hjem-samtaler” (bilag 1).

Skolens årshjul og evalueringsstruktur er centralt placeret:

“Vi gennemfører to samtaler årligt: Efterårssamtalen [...] og Forårssamtalen, som er den egentlige dialogevaluering. [...] Efter samtalerne modtager I et skriftligt resumé, der fungerer som fælles arbejdsblad.” (Bilag 3).

Den officielle ramme for dialogevalueringer er dermed intenst struktureret, med progression og begrebsrammen for evaluering foldes klart ud i de officielle dokumenter. Som det formuleres i procesbeskrivelsen til lærerne:

“Formativ evaluering er primært fremtidsrettet. [...] Ipsativ evaluering betyder, at eleven sammenlignes med sig selv [...] Summativ evaluering er tilbageskuende og fokuserer på konkret opnåede færdigheder” (bilag 1).

Skolens pædagogiske menneskesyn, hvor “eleverne anskues som hele mennesker med ukendte potentialer” (bilag 3), peger på et narrativ om, at evaluering rummer både individets muligheder, social deltagelse og plads til det ukendte. Denne evalueringspraksis skal “forene elementer fra moderne evalueringsmetodik med en række velprøvede metodikker, der er baseret på det pædagogiske menneskebillede.” (Bilag 2).

Det dialogiske ideal italesættes som et kernebegreb: “Vi bestræber os på, at skole-hjem-samtalerne ikke blot bliver en formel udveksling [...] men en reel dialog [...] et fælles, tænkende rum [...] hvor lærere, forældre og elever kan udvikle en dybere fælles forståelse af barnets situation.” (Bilag 1). Endvidere udpensler dokumenterne betydningen af balancen mellem det sociale og det faglige, med ambition om at “fremme indsigt i egen udvikling og støtte dem i troen på egne evner [...] og stimulere dem til at lære og bevise deres værdighed.” (Bilag 2).

Refleksionsspørgsmål til eleverne søger at invitere eleverne ind i dialogen, så elevernes perspektiv er tydeligt repræsenteret med sætninger som “Hvordan trives du i klassen?” og “Hvilke fag er det vigtigt, vi taler om?” (bilag 4).

9.2.3 Pædagogisk grundfortælling

Den pædagogiske grundfortælling beskriver en ambition om at tænke helhedsorienteret dannelse sammen med skolens evalueringspraksis. Dette kommer f.eks. til udtryk i udsagnet: "Pædagogikken tager afsæt i et menneskesyn, hvor eleverne anskues som hele mennesker med ukendte potentialer" (Bilag 3). Her understreges, at evalueringen ikke kun skal fokusere på målbare resultater, men også støtte elevens alsidige udvikling.

Også evalueringssamtalen afspejler dette helhedssyn, idet der lægges vægt på elevens sociale væsen, faglige kompetencer og individuelle udviklingsbillede. Dette fremgår af det officielle dokument, hvor det hedder: "Det er skolens sigte at forene elementer fra moderne evalueringsmetodik med en række velprøvede metodikker, der er baseret på det pædagogiske menneskebillede" (Bilag 2). Citatet peger på, at evalueringssamtalen både skal tage højde for ny viden om evaluering og skolens tradition for at se eleven som et helt menneske.

Endelig præsenteres evalueringsbegreberne direkte i de officielle dokumenter. For eksempel beskriver procesbeskrivelsen til lærerne, hvordan formativ evaluering rettes mod elevens fremtidige læring, ipsativ evaluering indebærer, at eleven sammenlignes med sig selv, og summativ evaluering har fokus på det, eleven konkret har opnået (bilag 1). Dette tydeliggør, at skolen arbejder med en nuanceret forståelse af evaluering, hvor forskellige tilgange og formål med evaluering anerkendes.

9.2.4 Dialogisk ideal

Et centralt narrativ i skolens pædagogiske selvforståelse er ønsket om ægte dialog og et bredt kompetencebegreb. Der skrives: "Vi bestræber os på, at skole-hjem-samtalerne ikke blot bliver en formel udveksling [...] men en reel dialog [...] et fælles, tænkende rum [...] hvor lærere, forældre og elever kan udvikle en dybere fælles forståelse af barnets situation." (Bilag 1).

Endvidere pointeres, at evalueringspraksis skal rumme både "fagligt standpunkt", "social ageren", og et "udviklingsbillede" (bilag 2). Refleksioner og feedback skal fremme "indsigt i egen udvikling og støtte dem i troen på egne evner og

udviklingsmuligheder [...] og stimulere dem til at lære og bevise deres værdighed” (bilag 2).

9.2.5 Forældre og elever

Refleksionsspørgsmålene til elever på 6. - 9. klassetrin (bilag 4) er formuleret, så de understøtter progression, trivsel og samarbejde. Eleverne forbereder sig ved at reflektere over både faglige og sociale aspekter.

“Hvordan trives du i klassen?... Hvilke fag er det vigtigt, at vi taler om?... Er der andre emner eller spørgsmål, du ønsker, at vi skal drøfte sammen til samtalen?” (Bilag 4).

Disse spørgsmål tjener som et forsøg på at bygge bro mellem den officielle struktur og elevernes oplevelser. Ved at invitere eleverne til at forholde sig til temaer og begreber fra styringsdokumenterne, åbnes der op for elevperspektivet og gives plads til, at elevernes egne erfaringer og synspunkter kan komme til udtryk.

9.2.6 Workshop og dialogkonference

Praksisnære tilbagemeldinger fra dialogkonferencen og workshoppen viser, at den dialogiske evalueringspraksis på skolen både bekræfter og udfordrer de intentioner, der formuleres i de officielle rammedokumenter. Referatet af dialogkonferencen rummer således en organisatorisk konsensus om betydningen af evalueringssamtalen, men synliggør også et behov for tydeligere rammer og større fælles forståelse:

“Workshoppen viste, at der er bred enighed om, at dialogevalueringen er et vigtigt og meningsfuldt redskab, som forbinder faglighed, trivsel og samarbejde mellem skole, hjem og elev. Samtidig blev det tydeligt, at der er behov for tydeligere rammer og større fælles forståelse, så samtalerne opleves som en sammenhængende proces frem for enkeltstående begivenheder.” (Bilag 11).

Med Bakhtins begreb om *heteroglossia* kan dette spændingsfelt forstås som et udtryk for, at der i organisationen eksisterer flere samtidigt virkende forståelser af, hvad evaluering skal være og gøre. På den ene side fremstilles evaluering i de officielle dokumenter som en struktureret og værdibåret proces, der tager sigte på

udvikling og kvalitet. På den anden side afspejler elevcitater og tilbagemeldinger mere erfaringsnære betydninger, der knytter sig til tryghed, pres, relevans og tydelighed i praksis. Spændingen kan derfor analyseres som en forskel i *betydningshorisonter* – mellem de intentioner, der udtrykkes i styringsdokumenterne, og de oplevelser, der kommer til udtryk blandt eleverne – snarere end som uenighed mellem aktører.

I dette spændingsfelt mellem intention og praksis har vi identificeret i fire hovedtemaer, som strukturerer den følgende analyse.

Tryghed og forberedelse:

Flere elever peger på følelsen af usikkerhed og tvivl forud for samtalen. Et citat, "Jeg var lidt nervøs og spændt... det blev lidt akavet." (Bilag 9, elev fra 6. klasse), eksemplificerer, hvordan evalueringssamtalen kan opleves som en særlig og uvant situation, hvor norm for deltagelse og ramme er utydelig. Dette udfordrer den officielle intention om at gøre forberedelsen til en tryk proces, og indikerer at der er et behov for mere tydelig kommunikation og understøttelse - især blandt elever med særlige behov, fx ordblindhed "Jeg er ordblind, så det var pres at skulle skrive foran lærere og forældre." (Bilag 9, elev fra 7.-8. klasse).

At blive hørt og set:

Evalueringssamtalens dialogiske mulighed bekræftes, men variation i oplevelsen træder frem. Et elevudsagn, "Læreren lyttede og stillede spørgsmål til ens svar." (Bilag 9, elev fra 6. klasse), antyder, at intentionen om elevdeltagelse som minimum delvist lykkes. Men samtidig viser tilbagemeldinger fra workshoppen forskelle i ejerskab og plads til elevens stemme. Dette peger på, at dialog ikke blot forudsætter åbne spørgsmål, men også en organisatorisk vilje til at lade elevernes perspektiver sætte retning - og til at modvirke risikoen for en "fælles monolog" (bilag 10).

Det faglige og det sociale fokus:

En tydelig tema i både læreres og elevers praksisfortællinger er spændingen mellem det sociale og faglige. En elev bemærker, "Det ville være godt, hvis der var lidt mere om det faglige i samtalen." (Bilag 9, elev fra 7.-8. klasse), hvilket afspejles i organisatoriske tilbagemeldinger om behov for tydeligere feedback og balanceret fokus (bilag 11). Det viser, at praksis ikke altid lever op til organisationens mål om

integreret trivsel og læring, og at der bør arbejdes med evalueringskulturen , så den også tilgodeser den individuelle faglige progression.

Opfølgning og læring bagefter:

Den systematiske opfølgning, som er central i skolens officielle ramme, fremstår i praksis som sporadisk og uforløst. Referatet fremhæver manglende sammenhæng, og elevudsagn som “Jeg kan ikke huske de tre fokuspunkter.” (bilag 9, elev fra 6. klasse) illustrerer, at evalueringssamtalens resultater ikke nødvendigvis omsættes til konkret læring eller praksisændring. Analytisk peger dette på et organisatorisk blindpunkt: Opfølgningen og den løbende integration af samtalen bør styrkes, så elevens oplevelse af progression og ejerskab forankres i praksis - både relationelt og fagligt.

9.2.7 Matrixtilbagemeldinger

I den udfyldte matrix fra dialogkonferencen (bilag 10) oversættes officielle præmisser til praksispræcise ønsker og erfaringer:

“Elevens rolle: Eleven skal tage ansvar for egen læring, være aktiv, forberedt og medbringe arbejde at vise. Rollen skal være klar og kendt.” (Bilag 10).

“Forældrenes rolle: Skal være allierede i samtalen og hjælpe eleverne i deres udvikling [...] Under: lade eleven komme til orde [...] Støtte op om det arbejde der foregår.” (Bilag 10).

Der optræder også praksisåbninger, hvor feltets mangestemmighed og behov for nuancering viser sig:

“Elevhandlerum: Eleven skal kunne vælge, om forældre skal deltage eller ej. Hvis forældre ikke deltager, skal referat og fokuspunkter til opfølgning gives til forældrene.” (Bilag 10).

“Det er vigtigt at gøre samtalen portfolio styret, hvor eleven vælger materialer og har indflydelse på agendaen - for at undgå magt+hierarki og skyld+akavethed.” (Bilag 10).

Disse bidrag viser hvordan den officielle struktur genforhandles, åbnes og tilpasses i mødet med praksis.

9.2.8 Møde med lærerne

Transskriptionen fra lærermødet (bilag 6) viser i mikroformat, hvordan evalueringsprocessen konstant balancerer mellem organisatoriske krav og praksissens levende kompleksitet. Lærernes samtale rummer både tilslutning til den officielle ramme og kritiske refleksioner over, hvordan dialogevalueringen i praksis fungerer som både samtalerum og dokumentation.

Som Lærer 2 formulerer det:

“...og så bare lige at men det har vi jo også diskuteret tidligere [skoleleders navn] at de her dialogevalueringsreferaterne jo egentlig træder i stedet for et vidensbyrd skråstreg karakterblad så vi har også nogle både form- og indholdskrav til at vi ikke kan lave helt frit spil for formatet. Så den skal også lige italesættes...” (bilag 6).

Set gennem Bakhtins begreb om heteroglossia bliver det tydeligt, at lærernes samtale bevæger sig mellem forskellige forståelser af evaluering: på den ene side en dokumentations- og formkravsorienteret forståelse (hvor referatet fungerer som erstatning for standpunktsdokumentation), og på den anden side en relationel pædagogisk forståelse, hvor evaluering knyttes til anerkendelse, opmærksomhed og mødet med eleven. Det er ikke blot forskellige holdninger, men forskellige forståelser af evalueringens funktion, der sameksisterer og må koordineres i praksis.

Samtidig tydeliggør Lærer 6, at elevens oplevelse af anerkendelse og faglig opmærksomhed har stor betydning:

“...og om det er vigtigt for eleven for eksempel at læreren læser de tekster som eleven skriver, det er meget banalt det er det jo nok for mange men det er faktisk meget rart nogle gange og...”

Her fremhæves, hvordan selv enkle handlinger kan styrke evalueringsdialogens mening for eleven, og hvordan den relationelle dimension har stor betydning i det konkrete møde.

Samtalen blandt lærerne udstiller således et levende spændingsfelt mellem organisatorisk styring og personlig involvering og hensynet til elevernes deltagelsesmuligheder. Evalueringen skal på én gang fungere som dialogisk

samtalerum og leve op til dokumentationskrav, hvilket løbende forhandles og justeres i praksis. De to citater eksemplificerer, hvordan lærerne fortolker, balancerer og nuancerer de officielle narrativer i deres daglige virkelighed.

9.2.9 Sammenfatning

Sammenstillingen af skolens officielle dokumenter med de praksisnære data peger på et tydeligt spændingsfelt, hvor den officielle beskrivelse af evalueringspraksis både understøttes og udfordres. Det officielle narrativ tilbyder en strukturel ramme med klare intentioner og et pædagogisk værdigrundlag, der betoner dialog, sammenhæng og faglig progression. Samtidig viser praksisdokumentationen – herunder tilbagemeldinger, elevstemmer, dialoger, matrixarbejde og transskriptioner – at hverdagspraksis rummer usikkerhed og tvetydighed samt behov for justeringer i rammesætning, forventningsafstemning og opfølgende praksisser, hvis der i højere grad skal være overensstemmelse mellem den formulerede intention og den praksis, der faktisk udfolder sig.

De centrale empiriske fund kan sammenfattes i følgende punkter:

- Der fremtræder et vedvarende behov for øget tryghed, tydeligere rammesætning og fælles forventningsafstemning i relation til evalueringsarbejdet (bilag 11).
- Empirien peger på en praksisnær vægt på ejerskab, medskabelse og en aktiv elevrolle, samtidig med at lærerne efterspørger rammer og formater, der kan gøre elevdeltagelsen mere håndterbar og meningsfuld i praksis. Dette kommer blandt andet til udtryk i ønsker om portfolio, differentierede evalueringsformater og tydeligere strukturer for elevens mulighed for at præge samtaleindhold (bilag 6 og bilag 10).
- Der identificeres udfordringer knyttet til opfølgning, synlighed og sammenhæng på tværs af evalueringssamtaler, hvor praksis efterlyser mere systematiske og sammenhængende måder at arbejde videre med samtalerens indhold på (bilag 6 og bilag 10).

- Evalueringspraksis fremstår som et spændingsfelt mellem sociale og faglige hensyn, hvor samtalerne både forventes at understøtte trivsel og relationer og samtidig bidrage til faglig progression og afklaring af standpunkt.

Analysen af forholdet mellem narrativer og living stories viser, at skolens evalueringsdokumenter og procesbeskrivelser fremstår som stærkt konsoliderede organisatoriske narrativer, der danner en fælles referenceramme for praksis. I de praksisnære data træder imidlertid en række levende fortællinger frem, som både bekræfter, udvider og til tider udfordrer den officielle ramme. Dette peger på et dynamisk organisatorisk felt, hvor evalueringspraksis kontinuerligt forhandles, og hvor potentialer for organisatorisk læring og videreudvikling opstår i spændet mellem stabilitet og åbenhed.

9.2.10 Svar på forskningsspørgsmål 1

Analysen af de officielle dokumenter og praksisnære data viser, at skolens officielle fortællinger om dialogiske evalueringssamtaler - formuleret som konsoliderede narrativer - fungerer som et stabilt referencepunkt for organisering, værdier og forventninger i evalueringspraksis. Med afsæt i Bojes narrativ-begreb kan de officielle beskrivelser forstås som ordensskabende rammer, der giver evalueringsprocessen genkendelighed og autoritet.

Samtidig dokumenterer praksisfortællinger, elevstemmer og refleksioner, at disse narrativer ikke modtages passivt, men løbende nuanceres, tilpasses og indimellem udfordres af hverdagspraksis. Spændingsfeltet mellem den officielle struktur og praksissens mangfoldighed er præget af forhandling, justering og behov for lokal ejerskab og meningsskabelse.

Dermed besvares forskningsspørgsmålet ved at vise, hvordan de officielle fortællinger danner baggrund og reference for evalueringspraksis, men først får liv og kontinuerlig relevans i samspillet med skolens levende praksisfortællinger. Det dynamiske forhold mellem narrativer og praksis åbner mulighed for organisatorisk udvikling og forankring, hvor mening og struktur hele tiden (gen)skabes i dialogen mellem intention og erfaring.

Analysen illustrerer, at Bojes begreb om narrativer er centralt for at forstå, hvordan organisationens fortællinger både samler og åbner evalueringspraksis for fortolkning og udvikling.

9.2.11 Perspektivering til analysetrin 2

Analysen af de skriftlige datakilder i denne første delanalyse har identificeret, hvordan skolens stabile organisering og pædagogiske narrativer danner reference for, men også udfordres af, de levende praksisfortællinger om evalueringssamtalernes hverdagsrealitet. Det er netop i denne dialog mellem struktur og praksis, at potentialet for udvikling, meningsskabelse og lokal organisatorisk forankring ligger. De identificerede spændingsfelter og praksisåbninger udgør grundlaget for de følgende analysefaser, hvor dynamikken mellem narrativer, living stories og antenarrativer undersøges mere eksplorativt.

9.3 Delanalyse 2. levede praksisser

9.3.1 Indledning

Denne anden delanalyse retter blikket mod evalueringspraksis, sådan som den fremtræder i organisationens daglige arbejde gennem levende og relationelle fortællinger.

Hvor delanalyse 1 fokuserede på sammenstillingen af officielle tekstdokumenter og praksisnære data, undersøger delanalyse 2 de dynamikker, tvivl, forhandlinger og mikroerfaringer, der gør evalueringssamtalen til et flerstemmigt og uafsluttet arbejde.

Analysen bygger på elevcitater (bilag 9), matrix- og workshopdata (bilag 10) samt udvalgte passager fra transskriptionen af lærermødet (bilag 6). Disse datatyper giver indblik i, hvordan mening skabes, udfordres og udvikles i praksis, og danner samtidig grundlag for en refleksion over datamaterialets karakter og analytiske muligheder.

9.3.2 Living stories

Evalueringssamtalerne på skolen rummer ikke kun et stabilt narrativ, men forhandles løbende i hverdagen. Dette ses tydeligt i lærernes samtaler.

Lærer 6 peger eksplicit på behovet for udvikling og usikkerhed i evalueringsarbejdet:

“...der er et eller andet der er bare noget som jeg synes jeg ikke er helt vild klog på og måske og det kunne jeg godt tænke mig at blive mere klog på som udgangspunkt for at skabe en struktur.....” (bilag 6).

Her åbner læreren for, at evalueringspraksis ikke alene drives af system og struktur, men også af tvivl og nysgerrighed; et levende praksisfelt, hvor eksisterende narrativer bliver til genstand for undersøgelse og udvikling.

Lærer 7 forhandler balancen mellem det relationelle og det fag-faglige fokus:

“...fordi jeg skal møde hver af dem nu der hvor de hvor det giver mening for dem ikk men at jeg stadigvæk har den der øh jamen det er lidt tilbage til de samtaler vi i virkeligheden havde hvis jeg går hen i erfaringerne så er det faktisk at øh jeg synes faktisk jeg havde nogle virkelig gode erfaringer i at gøre det på den her måde vi gjorde det var så spændende men jeg manglede lige den der fagfaglige del lidt mere hvor jeg hvor vi var lidt tættere på øh skal de vise noget frem eller eller det synes jeg at jeg manglede lidt...” (bilag 6).

Dette citat viser, at evalueringssamtalerne ikke blot reproducerer et organisatorisk ideal, men konstant balancerer individuelle relationer, elevens stemme og behovet for dokumentation og konkurrence om det fagfaglige. Mikroøjeblikke af praksis, som ovenstående refleksion, er klassiske living stories: de demonstrerer, at evalueringssamtalen er et dialogisk og processuelt felt, præget af improvisation og spændinger.

9.3.3 Elevperspektiver

Elevcitater fra bilag 9 underbygger, at evalueringssamtalen for flere elever kan opleves som uvant, eller præget af usikkerhed og forventningspres:

“Jeg var lidt nervøs og spændt... det blev lidt akavet.” (Bilag 9, 6. klasse).

“Jeg er ordblind, så det var pres at skulle skrive foran lærere og forældre.” (Bilag 9, 7.-8. klasse).

Samtidigt fremgår positive erfaringer med deltagelse og at blive hørt:

“Læreren lyttede og stillede spørgsmål til ens svar.” (Bilag 9, 6. klasse).

Disse citater illustrerer praksissens mangfoldighed: Nogle elever oplever at være trygge og anerkendte, mens andre er usikre på rammerne eller oplever deltagelsen som vanskelig. Her træder både polyfoni og heteroglossia frem: polyfoni ved, at elevernes stemmer og erfaringer er forskellige, og heteroglossia ved, at "god evaluering" tilskrives forskellig betydning - som tryghed, anerkendelse, faglig feedback eller som pres og oplevelsen af akavethed. Variationerne peger dermed på, at evalueringssamtalen ikke har én fælles betydning i praksis, men fortolkes gennem forskellige erfarings- og sproglige horisonter.

9.3.4 Fagligt og relationelt

Centralt i diskussionen om evalueringssamtalens form og indhold er udvekslingen om det relationelle versus det fag-faglige. Lærer 7's refleksion (bilag 6) samstemmer med elevens behov for mere konkret faglig feedback:

"Det ville være godt, hvis der var lidt mere om det faglige i samtalen." (Bilag 9, 7.-8. klasse).

Dette stemmer overens med data fra workshops og matrixskabeloner (bilag 10), hvor der udtrykkes ønsker om at koble samtalen mere direkte til portfolio, konkrete arbejdsprodukter og individuelle mål. Her ses, hvordan evalueringssamtalens praksis udvikler sig gennem en mangestemmet forhandling, hvor lærere, elever og organisatoriske rammer sammen definerer indhold og retning.

9.3.5 Opfølgning

Elevstemmer fra bilag 9 peger på, at samtalens resultater ikke altid integreres i den løbende praksis:

"De tre punkter var lidt random - vi gjorde ikke noget ved dem bagefter." (Bilag 9, 6. klasse).

"Jeg kan ikke huske de tre fokuspunkter." (Bilag 9, 6. klasse).

Lærerne udtrykker, som det også fremgår af bilag 6, vanskeligheder med at fastholde opfølgning og systematisk udvikling. Dette peger på, at evalueringspraksis i sin levende form rummer uafsluttede fortællinger, eller "antenarrativer", hvor intentionen om progression og opfølgning kun delvist bliver forankret. I praksis er

opfølgningen ofte begrænset til midlertidige aftaler og uudnyttede læringspotentialer, hvilket peger på et spænd mellem idealet om transformativ samtale og den hverdagspraksis, der former undervisningen. Det rejser spørgsmålet, om undervisningens tilrettelæggelse og struktur i tilstrækkelig grad muliggør, at potentialet for progression og opfølgning kan realiseres.

9.3.6 Metodisk refleksion

Det er vigtigt at præcisere, at denne analyse ikke bygger på direkte observationer af evalueringssamtalerne, sådan som Boje ofte anbefaler, og som kunne have gjort det muligt at indfange living stories i praksis. I stedet er analysen baseret på refleksioner, skriftlige tilbagemeldinger, transskriptioner af kollegiale dialoger og elevcitater.

Denne tilgang har både styrker og begrænsninger. På den ene side rummer de indsamlede udsagn og praksisfortællinger en betydelig bredde og giver adgang til et varieret spektrum af stemmer og erfaringer tæt på praksisfeltet. På den anden side betyder fraværet af direkte observationer, at mikrohandlinger, kropssprog, pauser og stemningsskift kun fremtræder indirekte – formidlet gennem fortolkning og retrospektiv beskrivelse.

Derudover bør det nævnes som en potentiel fejlkilde, at udsagn og fortællinger hviler på deltagernes erindringer og fortolkninger. Dette indebærer risiko for efterrationaliseringer, misforståelser og hukommelsessvigt, som kan påvirke kildernes troværdighed. Derfor skal resultaterne fortolkes med opmærksomhed på, at empirien ikke nødvendigvis afspejler praksis i al sin kompleksitet, men indfanger oplevede og fortolkede aspekter heraf.

Som konsekvens dokumenteres living stories her primært som fortalte og fortolkede erfaringer frem for som direkte observeret praksis. Visse nuancer og uforudsete detaljer i den levende dialog og praksisnære mikrobrud kan dermed være gået tabt. Analysen har dog – gennem triangulering af forskellige datakilder – stræbt efter at give et så praksisnært og nuanceret billede af evalueringssamtalernes dialogiske karakter som muligt.

9.3.7 Analytisk syntese

Analysen af evalueringssamtalerne på skolen viser, at evalueringspraksis er kendetegnet af dialogisk kompleksitet, tvivl og polyfoni. Living stories opstår både som små udbrud af usikkerhed, nysgerrighed, relationel forhandling og behov for mere faglighed - både blandt lærere og elever. Samtalen fastholder ikke én mening eller én struktur, men udvikler sig som en mangestemmet, midlertidig og uafsluttet praksis.

Analysen identificerer fire centrale udviklingspunkter i evalueringspraksis: 1) Tryghed og rammesætning er genstand for løbende forhandling blandt lærere og elever, 2) balancen mellem det relationelle og det faglige indhold i samtalen er et gennemgående diskussionstema, 3) opfølgning på samtaleaftaler fremtræder som en udfordring for lærere og som noget eleverne savner, og 4) metodiske begrænsninger knyttet til fraværet af direkte observationer betyder, at visse praksisdetaljer kun fremtræder indirekte.

Evalueringssamtalen på skolen fremstår således som et levende og uafsluttet organisatorisk fortællingsrum, hvor både narrativer, living stories og antenarrativer konstant genskrives i praksis.

9.3.8 Svar på forskningsspørgsmål 2

Analysen viser, at evalueringspraksis blandt lærere, elever og forældre fremtræder som et levende, relationelt og flerstemmigt praksisfelt. Gennem elevudsagn, refleksioner fra lærermøder og praksisnære dialoger bliver det tydeligt, at evalueringssamtalerne rummer både tryghed, tvivl, improvisation og skiftende oplevelser af ejerskab og relevans. Mikroerfaringer knyttet til usikkerhed, behov for faglig tydelighed og spørgsmål om opfølgning peger på, at praksis ikke udfolder sig entydigt, men er præget af løbende forhandling og åbenhed.

Ved at analysere disse praksisudtryk som living stories bliver det muligt at se, hvordan evalueringssamtalerne ikke blot gentager de strukturelle og officielle fortællinger om evaluering, men kontinuerligt formes og justeres gennem dialog, erfaring og samspil mellem aktørerne. Evalueringssamtalerne fremstår dermed ikke som faste procedurer, men som praksisser, der hele tiden udvikles i mødet mellem intentioner, relationer og konkrete situationer.

Forskellighed i perspektiver og erfaringer træder tydeligt frem som et grundvilkår for evalueringsarbejdet. Det er netop i spændingsfeltet mellem fælles intentioner og praksisvariationer, at evalueringssamtalernes lærings- og udviklingspotentiale kan iagttages. Analysen peger således på, at evalueringspraksis ikke alene bæres af klare rammer, men også af organisationens evne til at rumme flerstemmighed og arbejde refleksivt med de forskydninger, der opstår i praksis.

Dermed besvares forskningsspørgsmålet ved at vise, at evalueringssamtalerne fungerer som levede praksisser, hvor mening, deltagelse og udvikling kontinuerligt skabes i samspillet mellem lærere, elever og forældre. Organisatorisk læring knytter sig i denne sammenhæng ikke til ensartethed, men til evnen til at håndtere variation, dialog og uafsluttede erfaringer som en del af evalueringskulturen.

9.3.9 Perspektivering til analysetrin 3

De identificerede praksisbrud, mikroforhandlinger og åbne spørgsmål danner afsæt for den kommende analyse af antenarrative bevægelser, hvor fokus rettes mod de fremtidsrettede og endnu ikke konsoliderede fortællingsspor i evalueringspraksissen.

9.4 Delanalyse 3. Antenarrative bevægelser

9.4.1 Indledning

Hvor delanalyse 1 og 2 koncentrerer sig om organisering, narrativer og levede praksisfortællinger, har denne tredje delanalyse til formål at identificere og analysere antenarrative bevægelser i evalueringssamtalerne på skolen. Antenarrativer, som Boje definerer dem, er endnu uafsluttede, spekulative og fremtidsrettede praksisfortællinger, der peger mod nye muligheder, dilemmaer og organisatoriske åbninger, før de stabiliseres som egentlige narrativer. Analysen tager afsæt i lærermøde-transskriptioner (bilag 6), matrix fra dialogkonference og elevcitater (bilag 9 og 10), og undersøger, hvordan disse antenarrative spor både udfordrer og muliggør forandring i evalueringskulturen.

9.4.2 Antenarrativer i lærerkollegiet

Særligt tydeligt fremtræder antenarrativer som nysgerrig undren, hypotetiske overvejelser og endnu ikke-afklarede praksisforslag i lærermødets samtaler:

“...jeg tænker bare at det er selvfølgelig også relevant at spørge ind til det konkrete den erfaring hvad synes du om det og så videre der ligger jo også bare hvis vi alligevel skal tale med dem så er der jo også bare noget med at føler du faktisk at du bliver spejlet i det faglige...” (bilag 6).

Her åbnes en praksis-refleksion om, hvordan evalueringen faktisk mærkes af eleven - ikke som et lukket system, men som et mulighedsrum, hvor spørgelyst og undren kan skabe ny viden.

Den undersøgende og iterative dimension betones eksplicit, hvor læreren formulerer, at selve undersøgelsen er en anledning til at blive klogere på praksis:

“...jeg har bare lyst til at resonere og sige at jeg tænker og det kan godt være at det er uden for skiven her det er muligt men jeg tænker det handler om at blive klogere at vi ikke har muligheden når vi alligevel laver den her undersøgelse at vi har muligheden for at blive klogere på om eleven har en fornemmelse øh af elevens egen øh faglige udvikling...” (bilag 6).

Dette er et skoleeksempel på antenarrativ forhandlingspraksis: lærergruppen stiller åbne, endnu uforløste spørgsmål og spekulerer over, hvordan evalueringssamtalen kan dynamisere elevens oplevelse af egen udvikling.

Videre peges på, at det netop er gennem åbne og dialogiske spørgsmål, praksis kan flyttes og differentieres:

“...altså jeg er bare meget nysgerrighed overfor om vi ... og det tror jeg altså også gælder for sjette klasse at der er nogle spørgsmål til det man kan stille...” (bilag 6).

Her er ingen fast struktur eller endegyldig metode, blot et levende rum for iteration, afprøvning og relationsbestemt undersøgelse.

Antenarrativer fremskrives også i refleksion over den individuelle dimension, hvor ønsket om et mere kvalificeret og elevcentreret samtalerum italesættes:

“...jeg bliver udfordret på at jeg individuelt skal møde hver elev i hvor de synes det vil jeg gerne have det vil jeg gerne have [skoleleder: ja] det vil jeg gerne have og det

synes jeg er der hvor det er lidt anderledes ikk der kommer virkelig meget af det der kvalitative aspekt ind..." (bilag 6).

Disse udsagn viser, at evalueringspraksis er præget af et fremtidsblik, hvor læreren bevæger sig væk fra faste rammer og tegner spor af, hvordan samtalen kan udvikle sig processuelt, relationelt og kvalitativt.

9.4.3 Antenarrativer i praksis

Også matrixen fra dialogkonferencen (bilag 10) og elevcitater (bilag 9) rummer antenarrative åbninger:

I matrixen spørges der til, hvordan opfølgningen kan styrkes og om portfolio kan integreres bedre i praksis.

Flere deltagere foreslår nye formater for forberedelse og ønsker bredere elevinddragelse - men uden at pege på én konkret model; idéer og muligheder stilles op som hypotetiske rammer, der først kan afprøves og eventuelt udvikles.

"Jeg tænker ikke, det ændrer min måde at lære på i undervisningen." (Bilag 9, 9. klasse).

Her udtrykkes både resignation og et mulighedsrum: hvis organisationen kan udvikle opfølgingsstrategier, og samtalens form får plads til at tilpasse sig elevens erfaring, kan praksis bevæge sig fra det uforløste til det forankrede.

9.4.4 Antenarrativer og udvikling

De identificerede antenarrative spor udgør ikke svagheder eller mangler, men er selve organisatorisk lærings- og innovationsfelt. De viser, at evalueringspraksis ikke bør tolkes som et lukket system, men som et rum, hvor der er plads til tvivl, dialog, iteration, og hypotetisk udforskning.

De åbne spørgsmål, trangen til at "blive klogere", og den løbende nysgerrighed, som kommer til udtryk, hjælper organisationen med at udvide og nuancere evalueringssamtalens betydning og rolle.

Organisatorisk forankring opstår dermed ikke ved at lukke processerne, men ved at anerkende de antenarrative bevægelser som forbindelsesled mellem ønsket og

erfaret praksis, og ved aktivt at inddrage dem i fremtidig praksisudvikling og meningsskabelse.

9.4.5 Sammenfatning

Delanalyse 3 peger på, at evalueringskulturen på skolen kun kan modnes og forankres ved at arbejde levende med de antenarrative åbninger, der fremtræder i dialogen blandt lærere og elever.

Antenarrativer er her katalysatorer for organisatorisk refleksion, læring og praksisfornyelse, og repræsenterer en værdifuld ressource for en skole, der ønsker at forblive processuel, relationel og orienteret mod meningsfuld udvikling.

9.4.6 Svar på forskningsspørgsmål 3

Analysen har vist, at de antenarrative bevægelser - fremtrædende som åbne spørgsmål, hypotetiske overvejelser og uforløste dilemmaer i dialogen blandt lærere og elever - fungerer som dynamiske forbindelsesled mellem ønsket og erfaret evalueringspraksis. Med afsæt i Bojes antenarrativ-begreb fremstår disse endnu ikke konsoliderede fortællingsspor som centrale drivkræfter for organisatorisk udvikling: De åbner mulighedsrum, hvor refleksion, nysgerrighed og praksiseksperimenter kan initieres og videreudvikles. Evalueringskulturen modnes således gennem anerkendelse og inddragelse af de antenarrative åbninger, der inviterer til kritisk undersøgelse, kollektiv læring og praksisfornyelse.

9.4.7 Perspektivering til næste analysetrin

De identificerede antenarrativer danner nu grundlaget for analysens afsluttende fase, hvor fokus rettes mod, hvordan arbejdet med organisationens forskellige fortællingsniveauer - narrativer, living stories og antenarrativer - samlet kan forstås som et bidrag til organisatorisk forankring. I denne næste delanalyse undersøges, hvordan integrationen af stabile rammer, levende praksisfortællinger og åbne mulighedsrum kan styrke evalueringspraksisens meningsskabelse og bæredygtighed på tværs af organisationen.

9.5 Delanalyse 4. Organisatorisk forankring

9.5.1 Indledning

Organisatorisk forankring er ikke en lineær eller afgrænset proces, men et sammensat og relationelt fænomen, hvor mening, praksis og identitet kontinuerligt udvikles og genforhandles gennem samspillet mellem aktører, dokumenter og konkrete erfaringer. Den afsluttende delanalyse undersøger, hvordan evalueringssamtalens forskellige fortællingsniveauer - stabile narrativer, levende praksisfortællinger (living stories) og fremtidsrettede antenarrativer - tilsammen bidrager til en dybere og mere bæredygtig forankring af evalueringskulturen på skolen.

9.5.2 Forankring som proces

Set i lyset af Bojes narrativteori og dialogisk organisationsforskning fremstår organisatorisk forankring som en løbende interaktion mellem struktur, kontinuitet og fornyelse. Boje peger på, at organisationers stabilitet ikke blot er et resultat af formelle systemer, men opstår gennem gentagen fortælling og meningsforhandling. Bakhtins polyfoni fremhæver, at organisatorisk virkelighed altid rummer pluralitet og tvivl, mens Shotters "witness-thinking" viser, at forankring når realiseringen først opstår i den relationelle dialog og gensidige respons mellem organisationens aktører. Dermed er forankring ikke kun struktur, men en proces, der involverer mangfoldighed, kritik og kontinuerlig tilpasning.

9.5.3 Fortællingsniveauer

Empirien fra skolen viser, at evalueringspraksis forankres gennem et vedvarende samspil mellem forskellige fortællingsniveauer, som tilsammen former organisationens måde at forstå, udføre og videreudvikle evaluering på.

På et overordnet niveau fremtræder de officielle dokumenter – herunder evalueringsbeskrivelser og procesguides – som bærende fortællinger, der formulerer fælles rammer, værdier og forventninger til evalueringsarbejdet. Disse dokumenter fungerer som organisatoriske referencepunkter, der bidrager til stabilitet, kontinuitet og et fælles sprog for evalueringspraksis jævnfør bilag 1–3.

Samtidig viser de praksisnære data – lærernes samtaler, elevudsagn og refleksioner – hvordan evalueringsarbejdet udfolder sig mangfoldigt og ofte uforudsigeligt i hverdagen. Her træder erfaringer med improvisation, tvivl, humor og kritiske spørgsmål tydeligt frem, ligesom pauser, brud og små forskydninger i dialogerne peger på, at evalueringspraksis løbende formes og justeres i samspillet mellem aktørerne jævnfør bilag 6 og 9.

Derudover rummer materialet fremadrettede og uafklarede spor, hvor lærere og elever giver udtryk for ønsker, dilemmaer og forestillinger om evalueringssamtalens mulige udvikling. Som det fremgår af bilag 10, kommer det blandt andet til udtryk i matrixdata og refleksioner, hvor praksis ikke fremstår afsluttet, men åbner mod nye måder at forstå form, indhold og ansvar i evalueringsarbejdet.

Det er i samspillet mellem disse niveauer, at evalueringspraksissens forankring bliver både meningsfuld og modstandsdygtig. På den ene side skaber de stabile fortællinger en nødvendig strukturel ramme, som gør evalueringsarbejdet genkendeligt og legitimt. På den anden side viser de praksisnære og fremadskuende fortællinger, at forankring ikke kan reduceres til implementering af faste procedurer, men må forstås som et løbende organisatorisk arbejde.

Analysen peger dermed på, at evalueringspraksis ikke bliver bæredygtig ved at eliminere tvetydighed eller uenighed, men ved at organisationen formår at arbejde aktivt med disse som en del af sin måde at lære og udvikle sig på. Når spændinger, brud og usikkerheder omsættes til fælles refleksion, bliver forankringen både robust og dynamisk.

I det følgende afsnit uddybes denne bevægelse fra dokumenteret struktur til praksisnære erfaringer med særlig opmærksomhed på, hvordan evaluering forhandles og giver betydning i organisationens hverdag.

9.5.4 Struktur og stabilitet

Analysen af bilag 1-3 viser, at evalueringssamtalens ramme er genkendelig og struktureret, hvilket skaber tryghed, systematik og genkendelighed på tværs af skoleår. Dette er nødvendigt for organisationens stabilitet og syntese af evalueringskultur og pædagogik.

9.5.5 Living stories

Imidlertid fremgår det af bilag 6 og 9, at praksis ikke blot implementerer system eller reproducerer narrativ, men investerer i dialogisk udforskning, subjektive justeringer og tvivl. Lærer- og elevcitater fra bilag 6 og bilag 9 illustrerer, hvordan dialogen om form/faglighed og ansvar/ejerskab udvikler sig levende, relationelt og uafsluttet:

“...jeg har bare lyst til at resonere og sige at jeg tænker... det handler om at blive klogere...” (bilag 6).

“...jeg bliver udfordret på at jeg individuelt skal møde hver elev...” (bilag 6).

Disse praksisbrud og levende debat sikrer, at evalueringspraksis ikke kun bliver formalitet, men forankres som foranderlig og kritisk tradition.

9.5.6 Antenarrative åbninger

Matrixdata og dialogkonference (bilag 10) peger tydeligt på, at evalueringssamtalerne hele tiden indlejres i et felt af uafsluttede dilemmaer og hypoteser:

“...det handler om at blive klogere på om eleven har en fornemmelse af egen faglige udvikling...” (bilag 6).

“...jeg tænker ikke, det ændrer min måde at lære på ...” (bilag 9, 9. kl.).

Et væsentligt element for organisatorisk forankring bliver her at anerkende, dyrke og faktisk anvende disse antenarrative åbninger: Når forløb og form endnu ikke er stabiliseret, giver det plads til lokal praksisudvikling, hvor portfolio, opfølgning og elevdeltagelse kan danne grobund for iterative, situationsbestemte innovationer.

9.5.7 Spændinger og overgange

Forankring er kun delvist et resultat af system og regulative narrativer.

Organisationen må også kunne arbejde med tvivl, usikkerhed, individuelle variationer og “brud” i praksis som lærings- og udviklingsrum. Det fremgår af analysen af mødet med lærerne (bilag 6) og elevcitater (bilag 9), at forankring styrkes, når evnen til at integrere kritiske spørgsmål, iterative strukturer og narrative overgangszoner får plads som eksempelvis i evalueringen af opfølgning og læringsintegration:

“...de tre punkter var lidt random - vi gjorde ikke noget ved dem bagefter.” (Bilag 9, 6. klasse).

Her bliver organisatorisk forankring et spørgsmål om at “komme videre” – at omdanne modstand og uforløste sporskifter til anledning for lokal dialog og meningsskabelse.

9.5.8 Kollektiv refleksion

På tværs af de empiriske fund fremgår det, at organisationens identitet og evalueringskultur former og fornyes gennem kollektiv refleksion og iterative tilpasninger. Lærer- og forældreudsagn peger på, at ”det, vi troede fungerede, skal måske justeres”, og at elevstemmer kan flytte forståelsen af mening og formål. Her kan organisationen ses som et refleksivt fællesskab, hvor forankring ikke er et slutpunkt, men en kontinuerlig arbejdsform - præget af dialog, tilpasning og nysgerrighed.

9.5.9 Identitet og kultur

Evalueringspraksisens forankring på skolen viser, at arbejdet med fortællinger (i bred forstand) udgør et vigtigt identitets- og kulturarbejde. Praksis er kun delvist defineret af ledelsesbeslutninger og formelle dokumenter; organisationens selvforståelse skabes og transformeres i det kollektive samspil, hvor hverdagserfaringer, undren, improvisation, refleksion og kritisk drøftelse er konstant til stede.

Forankringen har således både en formende og performativ rolle:

Den gør organisationen i stand til at genkende sig selv – både bagudrettet og fremadrettet

Den skaber en ramme for kollektiv læring og fornyelse

Den giver plads til både stabilitet og lokal innovation

Med Shotters dialogbegreb og Bakhtins polyfoni som ledetråde kan evalueringssamtalerne på skolen ses som det sted, hvor organisationskulturen hele tiden skrives, tales og forhandles frem. Organisatorisk forankring udvikles derfor ikke “selv” eller “ovenfra”, men i det kollektive og iterative arbejde mellem aktører, stemmer og fortællingsniveauer.

9.5.10 Metodiske implikationer

En vigtig pointe i denne analyse er, at organisatorisk forankring kun kan undersøges nuanceret, hvis både strukturelle narrativer, læreres og elevers praksisfortællinger, og dialogens åbne mulighedsrum inddrages systematisk.

Forankring bør analyseres i sin processuelle og relationelle helhed, ikke som et punktuel mål for implementering eller som en "statisk" tilstand: Det er gennem trianguleringen af narrativer, living stories og antenarrativer, at evalueringspraksisens dybde og udviklingsdynamik bliver synlig.

Empirien fra skolen har, trods fraværet af direkte observationer, dannet et bredt grundlag for analyse af forankringens flerstemmighed og praksisvariation. Data fra kollektive og individuelle fortællinger (matrix, elevcitater, lærermøde) har gjort det muligt at trække spor til organisationens udviklingspotentiale og dens kritiske, refleksive evne til at håndtere usikkerhed.

9.5.11 Sammenfatning

Samlet viser analysen, at evalueringssamtalens organisatoriske forankring kun bliver bæredygtig og udviklingsorienteret, når både struktur, levende praksisfortællinger og antenarrative åbninger aktivt inddrages. Organisationens styrke kommer af at kunne favne tvivl, forhandle brud og åbne for innovationskraft - ikke ved at lukke sig om rutine, men ved at anerkende alle stemmer og mulige forløb som del af den kollektive, iterative meningsskabelse.

9.5.12 Forankringens karakter

Analysen af evalueringssamtalens fortællingsniveauer peger på, at organisatorisk forankring må forstås som et dynamisk, dialogisk og åbent fænomen. Forankring opstår ikke kun gennem reproduktion af rutiner, men gennem iterative og tværgående meningsskabelsesprocesser, der involverer både stabilitet, praksisvariation og mulighedsrum for innovation. Når organisationen strukturerer evalueringspraksis og samtidig er i stand til at lade levende og uafsluttede processer spille med, bliver forankringen både robust og udviklingsorienteret - og evalueringssamtalen forvandles fra ritual til kollektiv og mangestemmig praksisudvikling.

9.5.13 Svar på forskningsspørgsmål 4

Denne delanalyse besvarer forskningsspørgsmålet ved at demonstrere, hvordan arbejdet med evalueringssamtalens forskellige fortællingsniveauer - narrativer, living stories, antenarrativer - tilsammen bidrager til organisatorisk forankring.

Når organisationen formår at integrere stabilitet og innovation, og inddrage tvivl, mangfoldighed og åbne mulighedsrum i sin evalueringspraksis, opstår forankring som en dynamisk og bæredygtig proces, der styrker både identitet og praksisudvikling.

Analysen illustrerer, at forankring kræver kollektiv refleksion, iterative forhandlinger og aktiv inddragelse af praksisens mangfoldighed - og at evalueringssamtalen på skolen fungerer som et strategisk, dynamisk og dialogisk omdrejningspunkt for organisatorisk udvikling.

9.5.14 Evalueringssamtalen

Evalueringssamtalen er således ikke alene et evalueringsritual, men et dynamisk organisatorisk fænomen, hvor stabilitet og udvikling kobles gennem et konstant fortællingsarbejde. Skolens praksis viser, at organisationen bliver forankret i og gennem den polyfone, iterative og kritiske proces, hvor dialog, refleksion og fremtidsmodning er centrale byggesten.

Forankringen bliver til i spændingsfeltet mellem det kendte og det nyopdagede, mellem ritual og improvisation, mellem struktur og mulighedsrum. Arbejdet med fortællingsniveauer bliver således ikke en metode, men en nødvendighed for at udvikle evalueringspraksis, organisationsidentitet og kulturel sammenhængskraft - både nu og i den længerevarende praksisudvikling.

9.5.15 Fremadrettede perspektiver

Fremadrettet peger analysen på, at evalueringssamtalen på skolen bør forstås og udvikles som et strategisk fortællings- og forankringsarbejde. For at styrke organisationens identitet og kultur er det nødvendigt, at evalueringspraksis integrerer narrativ stabilitet, levende praksisfortællinger og antenarrative innovationer i en dialogisk, iterativ og refleksiv arbejdsform. Evalueringssamtalen bør dermed

designes og vurderes ikke kun som en rutine, men som et levende, åbent og kollektivt praksisudviklingsrum, hvor alle stemmer og mulighedsrum får plads.

Den mest værdifulde læring er, at organisatorisk forankring opstår, når organisationen formår at leve med og aktivt arbejde med det uafsluttede, det usikre og det pluralistiske - og hvor eksperiment, variation og kritik er centrale drivkræfter for bæredygtig praksisudvikling. Når evalueringspraksis ikke blot reproduceres, men undersøges, nuanceres og åbnes, skabes forankring i fællesskabet og det kollektive dialogrum.

10 Diskussion og kritisk refleksion

10.1 Spændingsfelter

De foregående analyser kaster lys over skolens evalueringspraksis ud fra forskellige teoretiske og empiriske perspektiver. Samlet indikerer analyserne, at evalueringspraksis er kendetegnet ved spændinger, variationer og uafklarede spørgsmål snarere end som en entydig eller stabil praksis.

I delanalyse 1 og 2 tydeliggøres spændingen mellem skolens konsoliderede, officielle dokumenter og de praksisnære fortællinger fra lærere og elever. Hvor dokumenterne opstiller klare formål, rammer og intentioner, fremtræder praksisfortællingerne ofte præget af tvivl, justeringer og divergerende forståelser af evalueringens betydning. Evalueringspraksis fremgår ikke som et felt, hvor institutionelle narrativer blot reproduceres, men som et rum for konstant forhandling og (om)formning i konkret praksis.

I delanalyse 3 og 4 rettes fokus mod de åbne og uafsluttede aspekter af evalueringsarbejdet. Her viser det sig, hvordan både lærere og elever konfronteres med dilemmaer og refleksioner i forbindelse med evalueringssamtalerne. Disse uafklarede spor aktualiserer igen spørgsmål om, hvordan organisationen håndterer usikkerhed, og hvordan balancen mellem stabilitet og fornyelse i praksis skabes og opretholdes.

Sammenlagt tegner analyserne billedet af et komplekst organisatorisk felt, hvor hensyn, forventninger og fortolkninger sameksisterer og løbende bringes i spil. Dette kalder på en diskussion, der går videre end blot valg af evalueringsformer - og rækker ind i professionelle, etiske og organisatoriske spørgsmål. Diskussionen tager derfor afsæt i disse spændinger og sætter fokus på lærernes professionelle dømmekraft og ansvar, forskellen mellem intention og handling, samt konsekvenserne af at arbejde narrativt og dialogisk med analyse og metode.

Et centralt spørgsmål, som analyserne rejser, er derfor, hvordan lærerne navigerer professionelt i en evalueringspraksis præget af samtidige og til tider modsatrettede hensyn. Når evaluering hverken kan reduceres til faste kriterier eller overlades til fuld åbenhed, bliver lærernes dømmekraft, ansvar og prioriteringer afgørende. I det følgende afsnit diskuteres denne dimension af evalueringspraksis med afsæt i et uddannelsesfilosofisk perspektiv på ansvar og handlemuligheder.

10.2 Subjektivitet

Analysen gør det tydeligt, at skolens evalueringspraksis ikke kan reduceres til et teknisk eller neutralt anliggende. Normativitet forankres i praksis, idet lærerne løbende må forholde sig til, hvad der konstituerer legitim evaluering. Fraværet af karakterer og eksamener eliminerer ikke dilemmaet, men forankrer den i det praksisnære og relationelle - og stiller højere krav om faglig og relationel begrundelse.

Biestas begreb om subjektivitet fungerer her som et centralt analytisk perspektiv. Subjektivitet betegner ikke et mål, men snarere et eksistensvilkår i uddannelsespraksis, hvor aktører forventes at træffe valg uden garanti for "det rette" (Biesta, 2020). Dermed fremstår lærerne ikke udelukkende som faciliterende, men som medansvarlige for forhandlingen af normativitet i evalueringssituationen.

I fraværet af karakterer og eksamensresultater må lærernes vurderinger forankres løbende i forhold til elevernes faglige progression, trivsel og helhedsforståelse - uden entydige referencerammer. Analysen viser, hvordan lærerne reflekterer over faglige standpunkter og nødvendigheden af overblik, hvilket indikerer en professionel håndtering snarere end en implicit efterspørgsel på summativ evaluering.

Samtidig opstår disse refleksioner ikke i et vakuum; lærerne trækker på normer og evalueringsforståelser fra det bredere uddannelsessystem, hvor dokumentation og sammenlignelighed er dominerende. At sådanne normer spiller ind i praksis er således ikke udtryk for modvilje mod skolens dialogiske evalueringsgrundlag, men snarere en konsekvens af lærernes egen positionering.

Subjektifikation som vilkår indebærer, at lærerne ikke kan indtage en neutral position, men agerer som ansvarlige aktører i spændingsfeltet mellem faglig progression, trivsel, relationel støtte og elevinddragelse. Lærernes refleksioner og justeringer er dermed udtryk for professionsmæssig agens i en praksis, hvor normativitet kontinuerligt må forhandles.

Dette perspektiv skærper forståelsen af dialogisk evalueringspraksis: Fraværet af karakterer betyder ikke fraværet af vurderinger, men at alle vurderinger må begrundes og forhandles i konteksten. Subjektifikation implicerer således også lærernes vilkår som professionelle aktører, der må navigere uden faste holdepunkter og med et betydeligt normativt ansvar (Biesta, 2020).

Denne forståelse muliggør en nuanceret diskussion af forholdet mellem formulerede værdier og aktuelle handlinger, hvilket uddybes i det følgende afsnit.

10.3 Intention og praksis

Det normative krydspres, som er beskrevet i det foregående afsnit, kan i analysen genfindes som forskelle mellem formulerede værdier og praksisnære handlinger i evalueringsarbejdet. Analysen peger på et gennemgående spændingsfelt mellem lærernes formulerede intentioner om dialogisk evaluering og de praksisnære overvejelser, der knytter sig til faglig progression, systematik og opfølgning. Dette spændingsfelt kan belyses gennem skellet mellem skueværdier og handleværdier, som allerede er introduceret tidligere i opgaven (Molly & Jørgensen, 2016, s. 131–134).

I analysen fremstår dialogisk evaluering tydeligt som et værdimæssigt referencepunkt, der rammesætter lærernes forståelse af evalueringspraksis. Samtidig viser de praksisnære data, at lærerne løbende må foretage prioriteringer og justeringer for at kunne håndtere ansvar, overblik og sammenhæng i en karakter- og

eksamensfri kontekst. Disse praksisnære orienteringer kan i et skue-/handleverdi-perspektiv forstås som udtryk for de betingelser, som evalueringen faktisk udfolder sig under, snarere end som afvigelser fra de formulerede idealer.

Set i dette lys bliver forskellen mellem skue- og handleverdier ikke et tegn på inkonsistens eller manglende implementering, men et vilkår for professionel handling i en kompleks evalueringskultur. Spændingen synliggør, hvordan dialogisk evaluering ikke kan realiseres som et entydigt ideal, men må forhandles i praksis, hvor forskellige hensyn - faglige, relationelle og organisatoriske - står i spil samtidig.

I forlængelse af diskussionen om subjektifikation som vilkår bliver dette særligt tydeligt. Når normativiteten ikke er fastlagt gennem standardiserede vurderingsformer, bliver forskellen mellem formulerede verdier og praksisnære handlinger mere synlige og uundgåelige. Skellet mellem skue- og handleverdier peger dermed ikke på et brud mellem ideal og praksis, men på den måde, hvorpå lærerne navigerer ansvar og legitimitet i en evalueringspraksis uden faste garantier.

Denne forståelse danner afsæt for den følgende kritiske refleksion over projektets anvendelse af narrativ teori og antenarrativet som analytisk greb.

10.4 Antenarrativer og modstand

Projektets anvendelse af Bojes antenarrativbegreb har muliggjort en analyse af evalueringspraksis som flerstemmig, uafsluttet og præget af spændinger mellem stabilitet og fornyelse. Antenarrativet fungerer her som et analytisk greb til at synliggøre åbne spørgsmål, tvivl og endnu ikke konsoliderede forståelser i læreres og elevers refleksioner over evalueringsarbejdet. Samtidig giver brugen af antenarrativer anledning til en kritisk refleksion over begrebets teoretiske forudsætninger og dets metodiske implikationer i projektet.

Denne refleksion kan nuanceres gennem Yiannis Gabriels kritik af postmoderne narrativ teori. Gabriel advarer mod det, han betegner som narrativ inflation, hvor grænserne mellem fortællinger, fragmenter og løse ytringer udviskes, hvis enhver formulering tillægges narrativ status (Gabriel, 2000). For Gabriel er historier ikke blot sproglige ytringer, men særlige og skrøbelige meningsformer, kendetegnet ved en

vis grad af sammenhæng, temporal struktur og affektiv resonans, som genkendes og opleves som meningsfulde af aktørerne selv. Når story-begrebet udvides for langt, opstår der ifølge Gabriel en risiko for, at mening i højere grad produceres analytisk af forskeren frem for at blive undersøgt som aktørbåret meningsskabelse.

Denne kritik rammer direkte Bojes antenarrative begreb, der netop udvider story-forståelsen for at kunne indfange det foreløbige, det potentielle og det endnu-ikke-fastlagte i organisatorisk praksis (Boje, 2001; 2014). Antenarrativet er analytisk frugtbart, fordi det gør det muligt at arbejde med brud, tvivl og alternative orienteringer, som endnu ikke har fundet stabil form. Samtidig indebærer det en metodisk risiko for analytisk appropriation, hvor fragmenter og uafsluttede udsagn tillægges betydning og udviklingspotentiale gennem analysen, uden at det nødvendigvis svarer til, hvordan de fungerer som meningsbærende for aktørerne i praksis.

Denne problematik skærpes i projektets kontekst. Hos Boje er arbejdet med antenarrativer udviklet i studier, hvor observation af storytelling som performativ og interaktionel praksis udgør en central metodisk forudsætning. Antenarrativer identificeres her gennem timing, kropslighed, afbrydelser og interaktionelle brud i konkrete situationer. I dette projekt består datagrundlaget derimod af refleksioner, dialoger, matrixarbejde og praksisnære fortællinger, men ikke af direkte observation af evalueringssamtaler. Når denne metodiske forudsætning ikke er til stede, forskydes antenarrativets status fra empirisk iagttagelse til analytisk fortolkning.

Set i dette lys må antenarrativer i projektet forstås som analytiske konstruktioner, der anvendes til at synliggøre spændinger, tvivl og uforløste spørgsmål i evalueringspraksis, snarere end som direkte empiriske praksisfænomener. Dette betyder imidlertid ikke, at begrebet mister sin analytiske relevans. Antenarrativet fungerer her som et begrebsligt redskab til at fastholde opmærksomheden på det, der endnu ikke er stabiliseret, uden at dette i sig selv tages som udtryk for læring, forandring eller modstand.

En yderligere begrænsning ved Bojes tilgang knytter sig til antagelsen om, at modstand og alternative orienteringer nødvendigvis træder frem som narrative ytringer. Som også påpeget af Molly og Jørgensen (2016) er organisatorisk handling

ofte forankret i vaner, rutiner og selvfølgeligheder, der netop ikke artikuleres sprogligt. I sådanne tilfælde opretholdes narrativ stabilitet ikke gennem eksplicitte fortællinger, men gennem gentagelse og praksis. Fraværet af antenarrative ytringer kan derfor ikke uden videre tolkes som fravær af spændinger eller alternative forståelser.

Bojes arbejde kan i denne sammenhæng forstås som et bevidst forsøg på at destabilisere de samlende og monologiske "sådan-gør-vi"-fortællinger, der organiserer praksis. Hans fokus på levende stemmer, brud og antenarrative spor rummer en normativ orientering mod polyfoni og forhandling. Som Molly og Jørgensen imidlertid peger på, rummer fortællinger både potentiale for forandring og behov for stabilisering. Fortællinger fungerer ikke alene som steder for brud, men også som nødvendige orienteringsrammer, der muliggør fælles handling og organisatorisk sammenhæng (Molly & Jørgensen, 2016).

Gabriels kritik bidrager dermed med et væsentligt korrektiv til Bojes antenarrative ambition. Når analysen ensidigt orienterer sig mod brud og åbninger, risikerer den at overse den tavse stabilitet, som præger meget organisatorisk praksis. Antenarrativer kan derfor ikke forstås som generelle drivkræfter for organisatorisk udvikling, men må ses som analytiske markører for bestemte spændinger i praksis – ikke som udtryk for en almen vilje til modstand.

10.5 Magt og etik

Arbejdet med narrativer og fortællinger rummer ikke alene metodiske valg, men også betydningsfulde magt- og etiske implikationer. Gabriel påpeger, at organisatorisk storytelling både kan repræsentere dominans og opposition og fungere som "factories of meaning" (Gabriel, 2000).

Fortællinger bidrager til at normalisere bestemte fortolkninger, mens alternative perspektiver risikerer at forblive tavse. Forskeren indgår uundgåeligt som medproducent af narrativernes form og betydning (Gabriel, 2000).

Denne pointe er væsentlig for nærværende projekt, hvor analysearbejdet bygger på praksisnære fortællinger og refleksioner formuleret under omstændigheder, hvor deltagerne var bevidste om, at materialet ville indgå i et analytisk arbejde. Analysen

konstruerer derved ikke blot et billede af eksisterende narrativer; den deltager også i betingelserne for deres fremkomst.

Gabriel understreger, at magt ofte udøves indirekte via fortællinger, som fremstår legitime og uomgængelige, og at fraværet af kritik kan repræsentere marginalisering snarere end konsensus. Molly og Jørgensen fremhæver i forlængelse heraf, at narrativer kan fungere som styringsteknologier og lukke organisationens historieskrivning omkring bestemte fortolkninger. Boje vil "befri historierne fra fortællingernes fængsel", men Jørgensen påpeger, at levende historier uden institueret fortælling kan resultere i organisatorisk opløsning.

Organisatorisk læring og forandring må således forstås som et dynamisk spænd mellem narrative lukninger - der stabiliserer og institutionaliserer - og levende historier, der udfordrer og nuancerer normerne.

Denne refleksion fremkalder et etisk dilemma: I hvilket omfang udtrykker de identificerede fortællinger deltagernes faktiske meningsunivers, og hvor langt er de formet af den kontekst, hvori de frembringes? Fravær af alternativer kan i lige så høj grad bero på tavshed som på konsensus.

Projektets anvendelse af narrativ teori åbner for nuancerede indsigter, men indebærer samtidig risiko for analytisk appropriation, hvor udsagn fortolkes med en betydning, som ikke nødvendigvis er erfaret af aktørerne. Dette er en central kritik hos Gabriel.

Projektets bidrag må således forstås som delvist og betinget af de analytiske og metodiske valg, der er truffet, og det etiske ansvar knytter sig til en refleksiv håndtering af magtrelationer og analytisk påvirkning.

10.6 Analysens bidrag og begrænsninger

Diskussionskapitlet har haft til formål at sætte de empiriske analyser i relation til centrale teoretiske og metodiske valg, snarere end at konkludere entydigt. Hermed åbnes for en forståelse af evalueringspraksis som et dynamisk organisatorisk arbejde, hvor ansvar, mening og legitimitet kontinuerligt (gen)forhandles.

Inklusionen af Biestas subjektifikationsbegreb har nuanceret analysen af lærernes professionelle vilkår og tydeliggjort, at fleksibilitet og refleksion ikke nødvendigvis er udtryk for usikkerhed, men for håndtering af normative krav.

Tilsvarende har skellet mellem skue- og handleværdier fungeret som et analytisk instrument til at undersøge forskelle i intention og handling - ikke for at påvise problemer, men for at synliggøre vilkår for professionel praksis under komplekse betingelser.

Den kritiske refleksion over narrativ teori - med Boje, Gabriel og Molly & Jørgensen i dialog - har gjort klart, at narrativer og antenarrativer både åbner for nye analytiske veje, men også indebærer en risiko for, at meningen bliver forskerbestemt. Projektet tilbyder derfor ikke en fuldstændig eller endegyldig kortlægning af evalueringspraksis, men en delvis fortolkning, betinget af projektets metodiske og analytiske valg, af de fortællinger, der trådte frem under givne organisatoriske og relationelle betingelser.

Diskussionen efterlader dermed åbne spørgsmål om, hvordan evalueringspraksis kan forstås og udvikles i organisatoriske rammer, hvor både stabilitet og forandring gør sig gældende. Disse spørgsmål danner afsæt for den afsluttende konklusion med en sammenfatning af opgavens bidrag til problemformuleringen.

Disse metodiske og teoretiske afgrænsninger åbner samtidig for en mere grundlæggende diskussion af dialogisk evaluering som organisatorisk praksis – herunder dens potentialer, begrænsninger og mulige blindheder.

10.7 Dialogisk evaluering som vilkår

Sammenfattende peger undersøgelsen på, at en bæredygtig dialogisk evalueringspraksis ikke etableres gennem et ensidigt fokus på hverken officielle procedurer eller individuelle erfaringer, men gennem en løbende, kollektiv forhandling af formål, rammer og ansvar i organisationen. Evalueringsarbejdet fremstår dermed ikke som et teknisk anliggende, men som et vedvarende organisatorisk arbejde, hvor mening, legitimitet og forankring kontinuerligt må genskabes.

Samtidig synliggør analysen også væsentlige begrænsninger og potentielle blindheder i en dialogisk evalueringslogik. Dialogisk evaluering kan ikke uden videre antages at være meningsfuld, inkluderende eller udviklende for alle elever og aktører. Øget dialog kan i sig selv skabe nye former for pres, usikkerhed eller ulighed, særligt hvis deltagerne møder samtalen med forskellige forudsætninger, erfaringer og grader af sproglig og institutionel tryghed. Tydeligere rammesætning kan afbøde noget af dette, men kan ikke eliminere de grundlæggende asymmetrier, som er indlejret i evalueringssituationen.

Undersøgelsen peger videre på en strukturel spænding mellem dialogiske evalueringssamtaler og den organisatoriske og didaktiske praksis, hvori de skal have virkning. Når opfølgning på samtalerne i den daglige undervisning er vanskelig, fragmenteret eller tidsmæssigt presset, risikerer dialogisk evaluering at blive en isoleret begivenhed snarere end et integreret lærings- og udviklingsredskab. I sådanne tilfælde kan dialogen få karakter af symbolsk deltagelse frem for reel forankring i praksis.

I dette lys må dialogisk evaluering forstås som et organisatorisk vilkår, der både rummer betydelige potentialer og reelle risici. Potentialet ligger i muligheden for fælles meningsskabelse, øget ejerskab og refleksion over læring og progression. Risikoen ligger i, at dialogen bliver et ideal, som ikke understøttes tilstrækkeligt af organisatoriske strukturer, tid, prioritering og ansvar, og som dermed kan skabe nye former for belastning snarere end klarhed.

Projektets analyser peger derfor på, at dialogisk evaluering ikke kan vurderes isoleret i selve samtalsituationen, men må forstås i sammenhæng med undervisningspraksis, organisatoriske rammer og ledelsesmæssige prioriteringer over tid. En bæredygtig evalueringspraksis forudsætter vedvarende dømmekraft og ansvar i organisationen – ikke blot i designet af samtaler, men i den måde evaluering forbindes til hverdagspraksis, opfølgning og fælles orientering.

11 Evaluering og udbytte af processen

11.1 Indledning

Dette kapitel samler op på det udbytte, som undersøgelsesforløbet har givet anledning til. Evaluering forstås her ikke som en måling af effekt eller som en vurdering af, om bestemte mål er nået, men som en refleksiv opsamling på de indsigter, spørgsmål og forskydninger, der er opstået i arbejdet med dialogiske evalueringssamtaler.

Projektet er tilrettelagt som et praksisnært undersøgelsesforløb i organisationen med fokus på evalueringspraksis, sådan som den udfolder sig i spændingsfeltet mellem formulerede intentioner og levede praksisser. Proces forstås derfor ikke som et lineært udviklingsforløb, men som en ramme for fælles iagttagelse, refleksion og meningsskabelse, hvor forståelser løbende justeres i mødet med praksis.

Den refleksive evaluering i dette kapitel samler erfaringer og erkendelser på tre niveauer: hos procesfacilitatorerne, hos deltagerne og i organisationen som helhed. Dermed fungerer kapitlet som en opsamlende besvarelse af problemformuleringen ved at synliggøre, hvordan arbejdet med organisatoriske fortællinger kan bidrage til - men ikke entydigt sikre - en styrket organisatorisk forankring af dialogiske evalueringssamtaler.

Kapitlet retter samtidig opmærksomheden mod de valg, positioner og afvejninger, som har præget undersøgelsesforløbet, og mod de konsekvenser, disse har haft for, hvad der blev muligt at se, sige og gøre i organisationen. Fokus er dermed ikke alene på resultater, men på den dømmekraft, refleksion og analytiske opmærksomhed, som har været nødvendig for at navigere i et organisatorisk arbejde præget af normativitet, relationelle vilkår og samtidige hensyn.

11.2 Læring hos facilitatorerne

Arbejdet med dialogiske evalueringssamtaler har givet anledning til væsentlige erkendelser hos procesfacilitatorerne i forhold til procesdesign, facilitering og analytisk positionering. Læringen knytter sig ikke til udvikling af nye metoder eller

løsninger, men til en skærpet forståelse af, hvordan rammesætning, positioner og procesvalg former, hvad der bliver muligt at se, sige og gøre i organisationen.

En central erkendelse i forløbet har været, at vores egen antagelse om dialogisk åbenhed som i sig selv engagerende måtte revideres i mødet med praksis. Selv dialogiske og åbne formater producerer bestemte former for deltagelse og sætter rammer for, hvilke stemmer der træder frem, og hvilke der forbliver mere tilbageholdende. Det blev tydeligt, at frivillighed og åbenhed ikke i sig selv skaber engagement, men kan forstærke forskelle i erfaring, professionel selvtillid og position. Læringen her var, at dialogiske processer kræver tydelig rammesætning for ikke at reproducere de mønstre, som de søger at udfordre. Set i bakspejlet har dette skærpet vores opmærksomhed på nødvendigheden af mere eksplicit kontraktering i opstarten af dialogiske processer - ikke blot af formål, men af roller, forventninger og graden af åbenhed - for at mindske den usikkerhed, som ellers kan opstå hos deltagerne. Denne erkendelse har bidraget til en dybere forståelse af procesledelse som et spørgsmål om dømmekraft og ansvar snarere end metodevalg.

I forlængelse heraf blev betydningen af et stramt faciliteret rum tydelig. Lærerne gav gennem forløbet udtryk for tilfredshed med at blive ledt gennem processen og kende formål, rækkefølge og forventninger, hvilket understregede, at dialogisk arbejde ikke står i modsætning til tydelig styring, men tværtimod forudsætter den. Samtidig gav processen anledning til tvivl om, hvorvidt ønsket om tryghed gennem tydelig styring samtidig kunne reducere det refleksive spændingsfelt, som var forudsætningen for undersøgelsen. Den afsluttende workshop viste desuden, at tydeligheden ikke var etableret tilstrækkeligt fra begyndelsen for alle deltagergrupper. Særligt blandt forældrene opstod der indledningsvist usikkerhed om, hvad de deltog i, og hvilken rolle de var inviteret ind i. Erfaringen pegede på, at uklarhed i indgangen kan skabe tvivl, der overskygger intentionen om involvering, og rejste spørgsmål om, hvorvidt processen skabte forventninger om indflydelse, som organisationen ikke nødvendigvis kunne eller ønskede at indfri.

Valget af at arbejde i et overvejende analogt rum uden PowerPoint og digitale præsentationer var et bevidst greb, der styrkede nærvær, tempo og opmærksomhed på relationelle dimensioner i samtalerne. Samtidig blev det tydeligt, at fraværet af synlige artefakter og konkrete outputs også kunne skabe usikkerhed hos nogle

deltagere. Læringen var, at analoge rum ikke er mindre styrende end digitale, men styrer på andre måder og derfor stiller tilsvarende krav til tydelig procesledelse.

Erfaringerne fra workshopen synliggjorde desuden vanskeligheden ved at balancere åbning og lukning i praksis. Selvom intentionen havde været at samle og afrunde, blev der bragt nye perspektiver i spil af både elever og forældre, hvilket af enkelte deltagere blev oplevet som en fornyet åbning. For procesfacilitatorerne blev det tydeligt, at lukning ikke kan forstås som fravær af nye input, men som et aktivt arbejde med at samle, prioritere og afgrænse det, der er blevet åbnet. Forsøget på at lukke gennem fælles opsamling og efterfølgende matrixarbejde fungerede som et vigtigt greb, men erfaringen pegede samtidig på, at lukning kræver lige så tydelig facilitering som åbning. Dette har bidraget til en mere præcis forståelse af åbning og lukning som professionelle valg snarere end neutrale faser i et procesdesign.

I rollen som analytikere gav arbejdet med materialet anledning til øget opmærksomhed på, hvordan mening produceres i og gennem analysen. Fragmenterede udsagn, tøven og refleksioner kunne let komme til at fremstå som tegn på læring eller bevægelse, når de læses gennem et narrativt og antenarrativt greb. Dette bidrog til en kritisk forståelse af analytikerens rolle som medproducent af organisatorisk mening, hvor fravær af modstand ikke uden videre kunne læses som opbakning, men også måtte forstås som mulig tavshed eller professionel tilbageholdenhed.

Samarbejdet mellem en intern og en ekstern procesfacilitator over tre semestre udgjorde et væsentligt læringspunkt. Den interne position som skoleleder muliggjorde adgang, timing og organisatorisk legitimitet, men indebar samtidig et ansvar, som påvirkede, hvad der kunne problematiseres, og hvordan. Den eksterne position muliggjorde analytisk distance og kritisk perspektivering, men havde begrænset adgang til de tavse organisatoriske logikker. Samspillet tydeliggjorde, at dobbeltheden mellem intern og ekstern ikke balancerer magt eller perspektiver automatisk, men producerer spændinger, som både åbner og begrænser erkendelse. Læringen opstod netop i denne friktion mellem analytisk distance og organisatorisk ansvar, som måtte holdes adskilt og reflekteres løbende.

I forlængelse heraf blev det tydeligt, at procesfacilitatorerne - og særligt skolelederens deltagelse som intern aktør - ikke blot rammesatte processen, men også påvirkede dens forløb og indhold. Materialet må derfor forstås som ytringer frembragt under organisatoriske betingelser, hvor ledelsesmæssige relationer, kollegialitet og gensidige forventninger allerede var virksomme. For den interne procesfacilitator blev det tydeligt, at rollen som skoleleder både skabte legitimitet og samtidig satte grænser for, hvilke former for tvivl og kritik der kunne træde frem i processen.

Samlet set har processen bidraget til en ændret forståelse af evaluering, ikke som et område, der kan stabiliseres gennem fælles modeller eller ensartet praksis, men som et organisatorisk vilkår præget af spændinger, normativitet og uafklaretheder. For procesfacilitatorerne blev det tydeligt, at organisatorisk forankring ikke kan designes entydigt, men må forstås som et vedvarende arbejde med at skabe rammer for refleksion og fælles orientering - velvidende at sådanne rammer altid indebærer valg og konsekvenser, som ikke kan neutraliseres gennem dialogiske idealer alene.

11.3 Deltagernes læring og forskydninger i forståelse

Processen har bidraget til læring hos deltagerne, men denne læring fremstår hverken entydig, lineær eller ensartet. Deltagernes udsagn peger på øget klarhed om evalueringssamtalernes formål og struktur samt en styrket opmærksomhed på elevernes rolle i samtalerne. Særligt arbejdet med elevstemmer og elevinterviews har for flere lærere fungeret som en øjenåbner og bidraget til en skærpet forståelse af, at både lærernes og elevernes forberedelse har afgørende betydning for, om samtalerne opleves som meningsfulde og tages alvorligt af eleverne i relation til deres egen udvikling. For eleverne har processen ikke haft karakter af læring i formel forstand, men af en øget oplevelse af at blive set, hørt og taget alvorligt som deltagere i samtaler om egen udvikling, hvilket i sig selv udgør et væsentligt erfaringsmoment i en dialogisk evalueringspraksis.

Denne læring kan imidlertid ikke forstås som ny viden i klassisk forstand, men snarere som en forskydning i opmærksomhed og prioritering. Flere af de forhold, der er blevet tydeligere for deltagerne, har formentlig været kendt i forvejen, men

processen har bidraget til at gøre dem mere eksplicitte og fælles. Læringen ligger således mindre i opdagelsen af nye indsigter og mere i en kollektiv tydeliggørelse af, hvad der faktisk tillægges betydning i praksis.

Processen har samtidig bidraget til udviklingen af et mere fælles sprog om evaluering. Gennem refleksioner og fælles drøftelser er der opstået en mere nuanceret måde at tale om progression, læring og ansvar på, som gør det lettere at forbinde individuelle erfaringer med et organisatorisk anliggende. Dette fælles sprog kan forstås som en form for læring, idet det giver deltagerne mulighed for at koordinere forståelser og forventninger, men det kan ikke i sig selv tages som udtryk for ændret praksis. Hvor lærernes læring primært har bestået i en skærpet refleksion over egen praksis og rolle i evalueringssamtalerne, har forældrenes læring i højere grad været knyttet til en begyndende forståelse af evaluering som dialogisk og procesorienteret frem for vurderende og afsluttende. Samtidig peger materialet på, at denne forståelse fortsat er skrøbelig og præget af usikkerhed om rolle, forventninger og indflydelse.

Samtidig har processen gjort en række uafklaretheder mere synlige. Deltagerne peger fortsat på spændinger mellem ønsket om dialogisk evaluering og behovet for tydelig pejling, overblik og progression. Disse spændinger fremstår ikke som modstand mod evalueringsformen, men som udtryk for et normativt krydspres, der ikke er blevet opløst gennem processen. Læringen hos deltagerne kan derfor beskrives som dobbeltsidet: der er opnået større klarhed og sprogliggørelse, men også en tydeligere erkendelse af, hvad der endnu ikke er afklaret.

Endelig viser materialet, at læringen ikke er jævnt fordelt. Ikke alle lærere befinder sig samme sted i deres forståelse af dialogisk evaluering, og ejerskabet til evalueringspraksissen varierer med erfaring, rolle og involvering i processen. For nogle har processen skabt markante forskydninger i måden, evalueringssamtaler forstås på, mens den for andre i højere grad har bekræftet eksisterende forståelser. Dette peger på, at læringen hos deltagerne udfolder sig forskelligt på tværs af roller, erfaringer og deltagelsesformer snarere end som en fælles og konsolideret organisatorisk læring.

Samlet set kan læringen hos deltagerne bedst forstås som begyndende og uafsluttet. Processen har bidraget til øget refleksion, sproglig klarhed og opmærksomhed på centrale aspekter af evalueringspraksis, men den har ikke i sig selv skabt en fælles, stabil eller ensartet praksis. Dette understreger både potentialet og begrænsningerne i dialogiske og refleksive formater som grundlag for organisatorisk forankring. Set i et procesledelsesperspektiv peger dette på, at læring i professionelle organisationer ofte viser sig forskelligt på tværs af aktørgrupper - som forskydninger i opmærksomhed, sprog og dømmekraft - snarere end som synlige praksisændringer på kort sigt, hvilket stiller særlige krav til, hvordan organisatorisk læring identificeres og vurderes.

11.4 Organisatorisk bevægelse

Set på organisatorisk niveau peger undersøgelsen ikke på entydig forandring, men på forskydninger i de fortællinger, der omgiver evalueringspraksis.

Evalueringsarbejdet fremstår i stigende grad som et fælles anliggende, og spændinger mellem formulerede intentioner og levede praksisser er blevet mere synlige og sproglige. En væsentlig bevægelse består i, at tvivl og uafklaretheder i mindre grad forstås som individuelle problemer og i højere grad italesættes som organisatoriske vilkår.

Denne forskydning kan forstås som en form for organisatorisk læring, men kun i en begrænset og betinget forstand. At spændinger bliver fælles og sproglige betyder ikke nødvendigvis, at de håndteres anderledes i praksis. Snarere peger processen på, at organisationen har udviklet en større evne til at iagttage og tale om kompleksiteten i evalueringsarbejdet, uden at denne kompleksitet dermed er blevet reduceret, afklaret eller operationaliseret.

Processen har samtidig bidraget til øget legitimitet omkring arbejdet med dialogiske evalueringssamtaler. Denne legitimitet må imidlertid forstås som skrøbelig og kontekstafhængig. Den forudsætter fortsat opmærksomhed, tydelig kommunikation og aktiv vedligeholdelse og sameksisterer med fortsatte spørgsmål, forbehold og forskellige fortolkninger af evalueringens formål. Legitimiteten kan derfor ikke forstås som et stabilt resultat, men som noget, der løbende må genforhandles i takt med organisatoriske prioriteringer, skiftende aktører og eksterne forventninger.

I denne forstand kan de observerede forskydninger forstås som tegn på organisatorisk læring på et refleksivt niveau snarere end som strukturel forandring. Læringen består i en øget organisatorisk opmærksomhed på egne spændinger og vilkår, men uden garanti for, at denne opmærksomhed omsættes til ændrede beslutninger, praksisser eller strukturer. At organisationen kan tale om spændinger, indebærer ikke nødvendigvis, at den er i stand til - eller villig til - at handle på dem.

Undersøgelsen peger således på, at organisatorisk forankring ikke opstår gennem implementering af faste evalueringsmodeller eller entydige procedurer, men gennem en gradvis stabilisering af fælles fortællinger og referencerammer, som gør det muligt at orientere sig i praksis. Samtidig indebærer denne form for narrativ stabilisering også en risiko for, at spændinger normaliseres og dermed mister deres forandringspotentiale. At noget kan italesættes, er ikke i sig selv ensbetydende med, at det får konsekvenser for handling.

I relation til problemformuleringen kan arbejdet med organisatoriske fortællinger derfor forstås som et bidrag til forankring, fordi det kan skabe genkendelighed, fælles orientering og midlertidig sammenhæng i evalueringsarbejdet. Samtidig viser processen tydeligt, at læring hos deltagere og ledelse ikke automatisk omsættes til varig organisatorisk praksis. Forankringen fremstår derfor som midlertidig og afhængig af løbende opfølgning, ledelsesmæssig prioritering og vedvarende kommunikation - både internt i organisationen og i relationen til forældre.

Samlet set viser kapitlet, at læring og bevægelse har fundet sted på flere organisatoriske niveauer, men i forskellig form og hastighed. De observerede forskydninger kan ikke forstås som udtryk for stabil organisatorisk læring, men som foreløbige bevægelser, der kræver vedvarende opmærksomhed for ikke at forsvinde eller stivne i nye, ureflekterede rutiner. Organisatorisk forankring af dialogiske evalueringssamtaler fremstår dermed som et vedvarende narrativt og relationelt arbejde snarere end som et afsluttet resultat.

12 Konklusion

Denne masteropgave har undersøgt, hvordan skolens organisatoriske narrativ om dialogisk evalueringspraksis dannes, udfordres og stabiliseres i mødet mellem officielle fortællinger og levede praksisser, samt hvordan dette bidrager til en styrket organisatorisk forankring.

Analysen viser, at de formulerede fortællinger i skolens officielle rammer skaber grundlag for fælles struktur og forståelse, men at praksis løbende udfordres, nuanceres og videreudvikles gennem læreres, elevers og forældres erfaringer og perspektiver. Evalueringspraksis fremstår således som et dynamisk felt, hvor mening hele tiden (gen)forhandles gennem samspil mellem intentioner og hverdagens konkrete udfoldelser.

Desuden identificeres uafsluttede, fremadrettede bevægelser i organisationen som vigtige forbindelsesled mellem ønsket og erfaret praksis. Det er netop i arbejdet med disse forskydninger og åbninger, at organisationen får mulighed for at udvikle meningsfulde og forankrede evalueringsformer over tid.

Sammenfattende peger undersøgelsen på, at en bæredygtig og dialogisk evalueringspraksis ikke etableres gennem ensidigt fokus på enten officielle procedurer eller individuelle erfaringer, men gennem en løbende, kollektiv forhandling og refleksion, hvor både stabilitet og forandring får plads. Organisatorisk forankring opstår som et resultat af denne proces og kræver fortsat opmærksomhed, dialog og ansvar for at kunne udvikles og fastholdes.

13 Referencer

- Assessment as Dialogue Twenty Inspiring Practices from Classrooms and Schools Across Europe*. (2021). Assessment as Dialogue Twenty Inspiring Practices from Classrooms and Schools Across Europe. <https://personalisedassessment.ecswe.eu/>
- Bakhtin, M. M. (1981). *Discourse in the novel*. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (pp. 259–422). University of Texas Press.
- Biesta, G. (2020, juni 16). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory, Volume 70*(1, 2020), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2025). *Uddannelsesforskning: en uortodoks introduktion* (1. elektroniske udgave ed.). Klim.
- Boje, D. M. (1991). The Storytelling Organization: A Study of Story Performance in an Office- Supply Firm. *Administrative Science Quarterly, Vol. 36*,(No. 1 (Mar., 1991)), pp. 106-126. 10.2307/2393432
- Dahler-Larsen, P. (2018). *Evaluering af projekter - og andre ting, som ikke er ting*. Syddansk Universitetsforlag.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: perspektiver på organisationer og samfund* (1. udgave, 6. oplag ed.). Hans Reitzel.
- Gabriel, Y. (23 March 2000). Introduction & Towards a Theory of Organizational Storytelling. In *Storytelling in Organizations: Facts, Fictions, and Fantasies* (1. ed., 1-6, 9–30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198290957.001.0001>
- Gergen, K. J. (2022). *Den relationelle fordring: Ressourcer til en verden på*

- kanten* (1.udgave, 1. oplag 2022 ed.). Forlaget Mindspace.
- Gergen, K. J., Barrett, F. J., & McNamee, S. (2001, juni). Toward Transformative Dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7), 679-707.
10.1081/PAD-100104770
- Gergen, K. J., & Gill, S. R. (2022). *Væk fra testtyranniet: relationel evaluering i skolen* (J. Giese, Trans.; 1. udgave 1. oplag 2022 ed.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. J., & Mellon, K. (2020). *Socialkonstruktionisme: ledelse og organisation* (1. udgave 1. oplag ed.). Hans Reitzel.
- Hersted, L. (2025). Organisatorisk læring i et relationelt perspektiv. In *Organisatorisk læring og forandring - individer, grupper og processer* (pp. 35-48). Samfundslitteratur.
- Hersted, L., & Gergen, K. J. (2017). *Relationel ledelse: dialogisk baseret samarbejde* (1. udgave 3. oplag ed.). Mindspace.
- Katznelson, N., Neergaard, M., Sørensen, N. U., Louw, A., Marstrand, B., & Krogh, S. C. (2025). *Skole uden prøver og karakterer: motivation og feedback på fri- og efterskoler, der arbejder med prøve- og karakterfrihed*. Aalborg Universitetsforlag.
- Laursen, E. (.), Nørlem, J. (.), & Thøgersen, U. (.). (Eds.). (2010). Coaching og organisationer: ledelse, magt og læring. In (1. udgave ed.). Hans Reitzel.
<https://coachingogorganisationer.digi.hansreitzel.dk/?id=134>
- Mellon, K. (Ed.). (2024). *Nye tendenser i organisation og ledelse: 15 bud på nødvendig organisatorisk forandring* (1. udgave 1. oplag 2024 ed., Vol. 1). Hans Reitzel.
- Molly, A., & Jørgensen, K. M. (2016). Fortællinger og historier i organisatoriske

læringsprojekter. In I. G. Bo, A.-D. Christensen, & T. L. Thomsen (Eds.), *Narrativ forskning: Tilgange og metoder* ((1 udg., s. 129-148) ed.). Hans Reitzels Forlag.

Nørlem, J., Klee, Nikolaj, & Andersen, Magnus Rahbæk Finderup (Eds.). (2025). *Organisatorisk læring og forandring: individer, grupper og processer*. Samfundslitteratur.

Shotter, J. (2010, april). Situated Dialogic Action Research: Disclosing "Beginnings" for Innovative Change in Organizations. *Organizational Research Methods*, (13), 268-285. DOI: 10.1177/1094428109340347

Shotter, J., & Tsoukas, H. (2011, januar). Complex thought, simple talk: An ecological approach to language-based change in organizations. DOI: 10.4135/9781446201084.n19

14 Bilagsoversigt

Følgende bilag er indleveret som separat dokument via AAU Portalen og indgår som supplement til opgaven:

Bilag 1: Intern retningslinje for evaluering af elevers faglige progression og standpunkter

Bilag 2: Procesbeskrivelse af dialogevalueringssamtaler – lærere

Bilag 3: Procesbeskrivelse af dialogevalueringssamtaler – forældre

Bilag 4: Refleksionsspørgsmål til elever på 6.–9. klassetrin

Bilag 5: Afgrænsning af transskriptionsregler

Bilag 6: Transskription fra møde med lærerne – inddragelse af elevstemmer

Bilag 7: Invitation til dialogkonference – lærere

Bilag 8: Invitation til dialogkonference – forældre

Bilag 9: Materiale til dialogkonferencen – elevstemmer

Bilag 10: Tilbagemeldinger indhentet fra dialogkonferencen

Bilag 11: Referat fra dialogkonferencen til deltagere

Bilag 12: Analytisk oversigt – forskningsspørgsmål, data og analysetrin