



---

PH.D.-AFHANDLING

---

ANNE KRØGER PEDERSEN

## **SAMARBEJDE I SKOLEN**

En empirisk undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring



AARHUS  
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

*Samarbejde i skolen - en empirisk undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring.*

Ph.d.-afhandling indleveret til Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, februar 2021.

Hovedvejleder: Professor Emeritus Jens Rasmussen, Aarhus Universitet.

Medvejleder: Lektor Christian Christrup Kjeldsen, Aarhus Universitet.

ISBN: 978-87-7507-502-7

DOI: 10.7146/aul.414

# Forord

Tak til pædagogisk personale, skoleledere, ansatte og chefer på forvaltningen i Horsens Kommune for jeres deltagelse i projektet.

Tak til Horsens Kommune for muligheden. Tak til læringschef Claus Grønlund og afdelingsleder Marianne Hyltoft og alle mine skønne kolleger i Tværgående Enhed for Læring, der med interesse og omsorg har fulgt projektet fra start til slut. Tak til Søren Schjødt Pedersen for et godt samarbejde om data.

En særlig tak til min hovedvejleder, professor emeritus Jens Rasmussen og medvejleder og viceinstituteder, lektor Christian Chrstrup Kjeldsen, som med inspiration, indsigt, kritiske og konstruktive betragtninger har ledt mig på vej.

Tak til forskningsmiljøet på DPU og Luhmann-netværket, som jeg har været medlem af undervejs. Jeres faglige indspark og opmuntringer har været guld værd. Tak for turen, Line Skov Hansen og Ronni Laursen – det har været en fornøjelse!

Tak til skoleleder Karen Schmidt Poulsen, Egebjergskolen, og tidligere skolechef i Horsens, nuværende direktør i Odder kommune, Flemming Skaarup for utallige diskussioner om skolens praksis og for positive tanker undervejs.

I would also like to take this opportunity to extend my gratitude to Professor Louise Stoll, Institute of Education, University College London, for bringing new perspectives on collaboration within the school system during my stay at UCL in the spring of 2018.

Endelig skal hele min fantastiske familie have den største tak for uvurderlig praktisk hjælp og støtte igennem de sidste fire år. I er de bedste.

Christian, Magnus, Johanne og Rasmus – uden jer havde intet været muligt.

God læselyst!

Anne Krøger Pedersen

# Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Indhold</b> .....	<b>3</b>
<b>Kapitel 1</b> .....	<b>7</b>
1.0 Indledning .....	7
1.1 Præsentation af emne og formål.....	8
1.2 Afhandlingens empiriske afsæt: Horsens Kommune som case .....	10
1.3 Præsentation af problemformulering og forskningsspørgsmål.....	15
1.4 Introduktion til relevante begreber .....	15
1.5 Læsevejledning .....	17
<b>Kapitel 2</b> .....	<b>19</b>
2.0 State of the art – <i>den empiriske del</i> .....	19
2.1 Metode og søgekriterier .....	20
2.2 Systemer af eksisterende forskning .....	21
2.2.1 Tema 1: Fælles retning, vision og mål.....	21
2.2.2 Tema 2: Professionel ansvarlighed.....	22
2.2.3 Tema 3: Formel og uformel ledelse.....	24
2.2.4 Tema 4: Rammer og betingelser for samarbejde.....	25
2.2.5 Tema 5: Tillid i samarbejde .....	26
2.2.6 Tema 6: Samarbejde som kapacitetsopbyggende strategi .....	26
2.3 Sammenfatning.....	27
<b>Kapitel 3</b> .....	<b>29</b>
3.0 State of the art – <i>den teoretiske del</i> .....	29
3.1 Timperley: Professionel læring .....	29
3.2 Hargreaves og Fullan: Professionel kapital .....	30
3.3 Hargreaves og O’Connor: Kollaborativ professionalismisme .....	32
3.4 Brown og Poortman: Professional Learning Network .....	33
3.5 Sammenfatning.....	35
3.6 Litteraturstudiets relevans.....	37
<b>Kapitel 4</b> .....	<b>38</b>
4.0 Sociologisk systemteori .....	38

4.1 Systemer .....	40
4.1.1 Organisationssystemer .....	41
4.2 lagttagelse .....	42
4.3 Kommunikation .....	43
4.3.2 Strukturel kobling .....	43
4.3.3 Styringskommunikation .....	44
4.3.4 Kontraktkommunikation .....	45
4.3.5 Interventionskommunikation .....	46
4.4 Sammenfatning .....	48
<b>Kapitel 5 .....</b>	<b>49</b>
5.0 Analyse- og forskningsstrategi .....	49
5.1 Radikal hermeneutik som analysestrategi .....	49
5.1.1 Trin 1: Empirisk konstruktion .....	51
5.1.2 Trin 2: Hypotetisk konstruktion .....	51
5.1.3 Trin 3: Refleksiv konstruktion .....	52
5.2 Casestudie som forskningsstrategi .....	52
5.3 Dokumentanalyse .....	55
5.4 Det systemteoretiske fokusgruppeinterview .....	57
5.5 Afhandlingens forskningsproces .....	58
5.5.1 Tematisering .....	58
5.5.2 Design .....	59
5.5.3 Udførelse af fokusgruppeinterviews .....	63
5.5.4 Transskription .....	64
5.5.5 Analyse .....	64
5.5.6 Validering .....	67
5.5.7 Rapportering .....	68
5.6 Sammenfatning .....	69
<b>Kapitel 6 .....</b>	<b>70</b>
6.0 Analyse af policy-dokumenter .....	70
6.1 Introduktion .....	70
6.2 Forskningsoptik 1: Fælles retning, vision og mål .....	72
6.2.1 Sammenfatning .....	74
6.3 Forskningsoptik 2: Professionel ansvarlighed .....	75
6.3.1 Sammenfatning .....	77
6.4 Forskningsoptik 3: Formel og uformel ledelse .....	77
6.4.1 Sammenfatning .....	79
6.5 Delsvar #1 .....	80
<b>Kapitel 7 .....</b>	<b>82</b>
7.0 Analyse af fokusgruppeinterviews .....	82
7.1 Forskningsoptik 1: Fælles retning, vision og mål .....	83

7.1.1 Introduktion .....	83
7.1.2 Forskerforskel 1: Læring/præstation.....	85
7.1.3 Forskerforskel 2: Styring/autonomi .....	90
7.1.4 Forskerforskel 3: Adaption/adoption .....	97
7.1.5 Delsvar #2: Styringskommunikation.....	102
7.2 Forskningsoptik 2: Professionel ansvarlighed.....	104
7.2.1 Introduktion .....	104
7.2.2 Forskerforskel 1: Praxisrefleksion.....	106
7.2.3 Forskerforskel 2: Professionalisering .....	113
7.2.4 Forskerforskel 3: Systematik .....	118
7.2.5 Delsvar #3: Kontraktkommunikation .....	124
7.3 Forskningsoptik 3: Formel og uformel ledelse.....	125
7.3.1 Introduktion .....	125
7.3.2 Forskerforskel 1: Rammesætning .....	127
7.3.3 Forskerforskel 2: Distribution.....	131
7.3.4 Forskerforskel 3: Mulighedsrum .....	137
7.3.5 Delsvar #4: Interventionskommunikation.....	140
<b>Kapitel 8 .....</b>	<b>142</b>
8.0 Resultater og diskussion .....	142
8.1 Delkonklusion #1: Forvaltning .....	142
8.2 Delkonklusion #2: Skoleledelse, ressourceperson og lærer .....	145
8.2.1 Skoleledelse.....	145
8.2.2 Ressourceperson .....	148
8.2.3 Lærer .....	149
8.3 Diskussion af resultater .....	151
8.3.1 Koblingsmulighed .....	152
8.3.2 Koblingsduelighed .....	154
8.3.2 Adaption.....	156
8.3.3 Formalisering.....	156
<b>Kapitel 9 .....</b>	<b>160</b>
9.0 Afslutning .....	160
9.1 Afhandlingens konklusion.....	160
9.2 Resultaternes gyldighed og perspektivering.....	165
<b>Dansk resumé .....</b>	<b>168</b>
<b>English summary.....</b>	<b>171</b>
<b>Liste over tabeller .....</b>	<b>173</b>
<b>Liste over figurer.....</b>	<b>174</b>
<b>Bilagsfortegnelse .....</b>	<b>175</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>176</b>



# Kapitel 1

## 1.0 Indledning

Denne afhandling præsenterer en empirisk undersøgelse af samarbejde i et dansk skolesystem<sup>1</sup>. Helt konkret fokuseres der på, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen mellem lærere, ledere og forvaltning med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles<sup>2</sup> praksis og elevers læring. Undersøgelsen er gennemført i Horsens Kommune og bygger på en systemteoretisk inspireret analyse af policy-dokumenter og kvalitative forskningsinterview.

Min motivation for at vælge samarbejde som empirisk felt udspringer af en ambition om at kvalificere den måde, hvorpå samarbejdet mellem forvaltning, ledelse og lærer fungerer, så samarbejdet fremmer alle elevers læringsmuligheder. Jeg har siden 2014 været ansat som udviklingskonsulent i en pædagogisk faglig stabsfunktion i Horsens Kommune, der gennem kompetenceudvikling arbejder målrettet på at udvikle alle børn og unge hen imod uddannelse og beskæftigelse. Jeg deltager dermed kontinuerligt i indsatser, som alle bygger på samarbejde mellem forvaltning, ledelse, ressourcepersoner og lærere. Sammen med ambitionen om at kvalificere samarbejdet er også en interesse for at forstå, udfolde og ikke mindst udfordre antagelser om, at samarbejde i et samlet dansk skolesystem automatisk fører til et øget læringsudbytte for eleverne. Mit ærinde med denne afhandling er dermed ikke at belyse fejl og mangler i Horsens Kommunes samarbejde i og omkring skolen, men at åbne for nye muligheder for refleksion og dermed i sidste ende skabe grobund for forbedringer i forhold til elevernes læringsudbytte i skolen.

Det indledende kapitel opdeles i fem afsnit. Det første præsenterer undersøgelsens emne og formål, mens andet afsnit præsenterer afhandlingens empiriske afsæt. Problemformulering og forskningsspørgsmål præsenteres i tredje afsnit. Kapitlets

---

<sup>1</sup> Jeg anvender betegnelsen skolesystem (oversat fra det engelske school system) om et skolevæsen, der omfatter en kommunes skoler samt skoleforvaltning. Denne betegnelse anvendes ligeledes i international litteratur, der er oversat til dansk.

<sup>2</sup> I afhandlingen anvender jeg betegnelsen *professionelle* om den samlede gruppe af forvaltningschefer/medarbejdere, skoleledere og lærere.



fjerde afsnit indeholder en introduktion til relevante begreber, og endelig består femte og sidste afsnit af en læsevejledning for afhandlingens kapitler.

## 1.1 Præsentation af emne og formål

Undersøgelsen skriver sig ind i en forskningstradition, der internationalt betegnes School Effectiveness Research (SER) eller School Improvement Research (SIR). Hvor SER fokuserer på udbytte og resultat, er SIR optaget af proces og forbedringspraksis. I denne diskussion om, hvordan forandringer på systemniveau fører til et øget læringsudbytte for eleverne, abonnerer en række forskere på det synspunkt, at både udbytte og proces er afgørende (Fullan, 2005, 2010, 2014a; A. Hargreaves & Dawe, 1990; Kenneth Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Mulford, Silins, & Leithwood, 2004). International forskning peger i denne sammenhæng på, at opbygning af kapacitet er vejen til udvikling af et effektivt samarbejde i og omkring skolen med et tydeligt forbedringssigte. I denne sammenhæng dækker begrebet kapacitetsopbygning over et vidensinformeret og kollaborativt arbejde i kontinuerlige og forpligtende fællesskaber (Elmore, 2004; Fullan, 2003). I de kontinuerlige og forpligtende fællesskaber opbygges en professionel og gensidig ansvarlighed overfor egen og andres praksis, hvor alle i og omkring skolen gøres ansvarlige for elevernes læring (Fullan, Rincón-Gallardo, & Hargreaves, 2015; Stringer, 2013).

I danske kommuner har forvaltninger og skoler på forskellig vis forsøgt at løse den opgave, som de efter folkeskolereformen i 2014 har stået overfor. Kompetenceudvikling af ledere og medarbejdere, pædagogiske initiativer og omstrukturering af folkeskoleområdet er blevet anset for vejen til forbedrede elevresultater. Efter-/videreuddannelse af ledere og lærere og enkeltstående indsatser har derfor været en del af en lokalt forankret skolekultur. Samtidig med reformen er der ligeledes blevet en øget opmærksomhed på at sikre en kontinuerlig og bæredygtig udvikling i skolen som samlet organisation, fx ved strategisk kompetenceudvikling, udvikling af støttestrukturer og aktiv brug af netværk, så ikke blot de enkelte ledere og lærere på skolen bliver individuelt dygtigere, men skolen som samlet organisation opbygger kapacitet og netop igennem samarbejde bliver dygtigere.

Siden folkeskolereformen i 2014 har Horsens Kommunes skoler i lighed med andre danske kommuner arbejdet med at realisere reformens intentioner, som de udtrykkes i tre nationale mål:

- Forbedre det faglige niveau ved at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- Mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- Styrke tilliden til og trivslen i folkeskolen gennem respekt for professionel viden og praksis.

Inspirationen til reformen kommer fra den canadiske provins Ontario, der igennem en årrække har arbejdet med afsæt i The Ontario Education Strategy (Levin, 2008), hvor få klare mål, professionalisering af medarbejderne og vidensinformerede initiativer har været vejen til forbedrede elevresultater – en indsats, der samlet set kan karakteriseres som Capacity building<sup>3</sup> (Fullan, 2014a). Begrebet Capacity building refererer til udvikling af viden og færdigheder i forpligtende fællesskaber i skolen, hvor der arbejdes vidensbaseret, kollektivt og kontinuerligt på at udvikle egen praksis med henblik på at øge elevernes læring. I en dansk kontekst, hvor begrebet knytter an til samskabelsesprocesser, har Krogstrup og Jensen (2017) defineret Capacity building som ”de handlinger, der er medvirkende til at forbedre individers/organisationers evne til at opnå egne mål”.

Netop det overordnede fokus på udvikling af det samlede skolesystem anses for at være en afgørende faktor for Ontario-strategiens succes (Fullan & Quinn, 2016). Det kræver en vedvarende indsats orienteret mod fastlagte mål med forskellige former for vejledning, effektiv udnyttelse af tid og ressourcer samt understøttelse gennem fx evalueringstiltag. En central pointe er, at kapacitetsopbygning forekommer både i klasserummet samt på skole- og forvaltningsniveau og er karakteriseret ved kollaborative indsatser (Levin, 2008, 2013).

Når international forskning peger på, at samarbejde blandt de professionelle i og omkring skolen er centrale i forhold til elevernes læring, efterspørger danske kommuner relevant uddannelsesforskning i en dansk kontekst, der kan kvalificere prioriteringen af indsatser, så ledere og medarbejdere kan udvikle skolens pædagogiske praksis.

I en dansk kontekst er samarbejde i et samlet skolesystem imidlertid ikke undersøgt. På trods af at international forskning i en årrække har fremhævet samarbejde i og omkring et samlet skolesystem som afgørende for forbedring af praksis og dermed elevernes læringsudbytte, er nærværende undersøgelse foreløbig den eneste, der anlægger dette perspektiv. I dansk skoleforskning er der publiceret litteratur og forskning om samarbejde på forskellige niveauer i skolesystemet, fx om forvaltning (Moos, Nihlfors, & Paulsen, 2016), fx om ledelse (Albrechtsen & Christiansen, 2017; F. B. Andersen, 2014b), fx om ressourcepersoner (F. B. Andersen, 2019, 2016) og fx om lærere (Albrechtsen, 2013; Albrechtsen & Christiansen, 2017; Poulsen, 2018). Enkelte publikationer forholder sig til samarbejdet mellem forskellige niveauer, som Axelsen (2019) undersøger i sin analyse af forvaltningsunderstøttelse af skolens opgave, eller som Albrechtsen og Christiansen (2017) undersøger i forbindelse med kommunal forvaltning og skoleledelse.

---

<sup>3</sup> Qvortrup betegner Capacity building som hovedvirkemidlet bag skolereformen i Ontario (2015).

Afhandlingen bidrager derfor for det første med et aktuelt overblik over international forskning som afsæt for en undersøgelse foretaget i en dansk kommune. For det andet bidrager afhandlingen med en empirisk undersøgelse af samarbejdet i et dansk skolesystem. Som nævnt i indledningen fokuseres der på, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen mellem lærere, ledere og forvaltning med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem fagprofessionelles praksis og elevernes læring. Det sker ved at undersøge, hvordan politiske beslutninger om samarbejde beskrives i en dansk kommunes policy-dokumenter og gennem interviews med lærere, ledere og forvaltning for at få indsigt i, hvordan de selv beskriver samarbejdet, og om og hvordan det bidrager til elevernes læring.

## 1.2 Afhandlingens empiriske afsæt: Horsens Kommune som case

Forskningsprojektet er et casestudie af kommunikationen i Horsens Kommunes skolesystem. Først skitseres Horsens Kommunes skoleområde, og derefter beskrives kort skoleområdet resultater samt overordnede strategi siden 2014. En yderligere argumentation for casestudiet som metode forefindes i kapitel 5.

### Organisering af skoleområdet i Horsens Kommune

Horsens Kommune er en østjysk kommune med flere end 90.000 indbyggere, hvor de 60.000 bor i landets 8. største by Horsens. Kommunen er en af landets hurtigst voksende med en befolkningstilvækst på 1.000 personer om året, og det forventes, at befolkningstallet runder 105.000 i 2040. Tidligere var byen kendt for at huse landets farligste fanger i Horsens Statsfængsel (1853-2006), men i dag er byen i højere grad kendetegnet ved et rigt forenings- og kulturliv. Kommunen har i en årrække arbejdet på at være attraktiv for børnefamilier som en del af en bevidst bosætningsstrategi, hvori kvalitet i skoler og dagtilbud har været centralt.<sup>4</sup> De politiske mål for skoleområdet sætter Børne- og Uddannelsesudvalget retning for med et arbejdsgrundlag, der indledes med ordene: "Vi skal sikre, at alle børn får de samme muligheder for at få en uddannelse og et godt liv. Det kræver en fælles og målrettet indsats, hvor forældre og professionelle samarbejder om at skabe udvikling og trivsel for børn og unge".<sup>5</sup>

Opdelingen af forvaltningens direktørområde Uddannelse og Arbejdsmarked, hvor skoleområdet hører under, afspejler også, at uddannelse og beskæftigelse opleves som vejen til et godt liv. Forvaltningsledelsen på skoleområdet består af 3 fagchefer; skolechef, læringschef og økonomi- og administrationschef. Skolechefen er chef for kommunens 17 skoleledere og samtidig ansvarlig for skolernes samlede virke. På forvaltningen understøttes skoler og dagtilbud af en pædagogisk faglig stabsfunktion under ledelse af læringschefen samt en økonomisk administrativ

---

<sup>4</sup> <http://www.e-pages.dk/horsenskommune/488/>

<sup>5</sup> <https://horsens.dk/Politik/PolitiskeUdvalg/53>

stabsfunktion under ledelse af økonomi- og administrationschefen. Den pædagogisk faglige stabsfunktion – Tværgående Enhed for Læring (TEfL) – ”arbejder gennem kompetenceudvikling i dagtilbud og skoler for, at der gennem hele forløbet sker en målrettet indsats for læring med henblik på at udvikle alle børn og unge hen imod uddannelse og beskæftigelse.”<sup>6</sup> I stabsfunktionen er der 40 medarbejdere fordelt på psykologer, konsulenter og fysio- og ergoterapeuter, som ledes af en læringschef og to afdelingsledere. I TEfLs vision står beskrevet, hvordan stabsfunktionen er kendetegnet af en kultur præget af fleksibilitet, handlekraft og teoretiske fagligheder, og den tager afsæt i en konstruktiv anvendelse af evaluering af egen praksis som udgangspunkt for udvikling af evalueringskulturer og vidensbaserede indsatser og tilgange i dagtilbud og skoler.<sup>7</sup>

Den økonomisk administrative stabsfunktion – Økonomi og Administration (ØA) – løser opgaver inden for områderne administration, analyse, udvikling og økonomi. Stabsfunktionens hovedopgave er at understøtte direktøren for ØA og fagcheferne i deres varetagelse af den politiske betjening og faglige, økonomiske og administrative ledelse af området, herunder at understøtte de decentrale ledere på dagtilbuds- og skoleområdet. Afdelingens 25 medarbejdere er organiseret i tre funktionelle teams, som løser opgaver på tværs af politik og driftsområder. Teamet Analyse og Udvikling understøtter fagcheferne i varetagelsen af den overordnede faglige strategiske udvikling på driftsområderne ved fx at udarbejde ledelsesinformation og evaluering, der kan bruges på forskellige niveauer i forvaltningen.

I Horsens varetager 700 lærere, 250 pædagoger og 70 skoleledere skoledagen for flere end 9.000 børn på kommunens 18 skoler, hvoraf Horsens Kommune har 15 folkeskoler, to specialskoler og én ungdomsskole. På tre folkeskoler er der desuden en specialafdeling. 85 % af de elever, der går i skole i Horsens Kommune, går på en kommunal skole. Skolerne er af varierende størrelse, idet kommunens mindste folkeskole har 120 elever samt 16 lærere og pædagoger, og den største har 1.350 elever samt 120 lærere og pædagoger.

### Resultater på skoleområdet i Horsens Kommune

Hvert andet år udarbejder skoleforvaltningen en kvalitetsrapport, der dokumenterer kommunens samlede resultater på skoleområdet (Forvaltningen, 2014, 2016, 2018, 2020). Ifølge Børne- og Undervisningsministeriet har skolerne i Horsens Kommune over en årrække forbedret karaktererne ved afgangsprøverne i 9. klasse fra 6,3 i skoleåret 2012/2013 i de bundne prøver (dansk, engelsk, matematik og naturfag) til 7,1 i skoleåret 2018/2019<sup>8</sup>. I samme periode er andelen af elever, der opnår

---

<sup>6</sup> <https://tel.horsens.dk/>

<sup>7</sup> <https://tel.horsens.dk/>

<sup>8</sup> <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1809.aspx>

mindst 2 i dansk og matematik, steget fra 81,6 % til 92,8 %. Skolerne i Horsens Kommune er generelt på niveau med eller ligger over andre skoler med samme socioøkonomiske reference. Den socioøkonomiske reference er karaktergennemsnittet på landsplan for elever med samme baggrundsforhold som skolens elever. Fem skoler har i skoleåret 2018/2019 klaret sig signifikant bedre (Forvaltningen, 2020).

Nationalt er der fastsat overordnede mål og resultatmål for elevernes færdigheder og udvikling i folkeskolen. Der er 12 test, der er obligatoriske fra 2. til 8. klassetrin, og fire test, som kan tages på frivillig basis. Eleverne testes i læsning i 2., 4., 6. og 8. klasse og i matematik i 3., 6. og 8. klasse, og det er disse test, der indgår i resultatmålene. Ifølge kvalitetsrapporten (Forvaltningen, 2020) klarer Horsens Kommune sig samlet set bedre end landsgennemsnittet i de nationale test i matematik og i læsning.

Første nationale målsætning er, at mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test. I Horsens Kommune er resultatmålet opfyldt for så vidt angår matematik, men ikke for dansk/læsning, hvor ingen årgang opfylder resultatmålet (Forvaltningen, 2020). I Horsens Kommune har der været et fald på de fleste klassetrin i andelen af elever, der opnår gode resultater i læsning. For 2. klasse og 4. klasse er tendensen markant, mens 6. klasse har haft et fald fra 6. klasse i 2016/2017 til 6. klasse i 2017/2018. Der har til gengæld været en stigning fra 2017/2018 til 2018/2019. For 8. klasse har der været et fald fra 2017/2018 til skoleåret 2018/2019. Der er flere i 6. klasse, der klarer sig godt i de nationale test i matematik, og 3. og 8. klasse er på niveau med skoleåret 2017/2018.

Anden målsætning er, at andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år. Det er opfyldt på to ud af tre årgange i matematik, og for dansk er det opfyldt på to ud af fire årgange (Forvaltningen, 2020). I forhold til læsning er 2. og 6. klasse steget marginalt sammenlignet med resultaterne for skoleåret 2017/2018, men ligger fortsat under niveauet for skoleåret 2016/2017. På 4. klassetrin har der været et marginalt fald, mens der for 8. klasse har været et større fald i andelen af de allerdygtigste elever. Udviklingen i de nationale test i matematik viser, at der har været en stigning i andelen af de allerdygtigste elever i 6. og 8. klasse, mens det har været et marginalt fald for 3. klasse.

Tredje målsætning er, at andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år – uanset social baggrund. Det er opfyldt på to ud af tre årgange i matematik, og for læsning er det opfyldt på to ud af fire årgange (Forvaltningen, 2020). I Horsens Kommune er andelen af elever med dårlige resultater i læsning faldet på 6. og 8. klassetrin. For 2. klassetrin har andelen af elever med dårlige resultater været stigende siden skoleåret 2016/2017, og for 4. klasse har der været en stigning fra skoleåret 2017/2018 til 2018/2019. I forhold til matematik er andelen af elever med dårlige resultater faldet både på 6. og 8.

klassetrin, og faldet har været konsekvent over de seneste tre skoleår. Modsat er det for 3. klassetrin, hvor andelen har været stigende siden 2016/2017.

Resultaterne fra kortlægningsundersøgelserne i Program for Læringsledelse viser, at "Mange skoler i Horsens Kommune har gode resultater" (Jensen, Andersen, Christiansen, Hansen, & Lorentsen, 2020). Resultaterne viser også, at Horsens Kommune er en kommune, hvor der er variationer internt imellem skolerne. Herunder opsummeres Horsens Kommunes resultater på fire tematiske områder: trivsel, undervisning, feedback og struktur samt kompetencer og samarbejde.

- I perioden 2015-2019 har der været en negativ udvikling eller status quo i Horsens Kommune inden for temaet trivsel, hvor eleverne i 0.-3. klasse oplever en differentieret trivsel, alt efter hvilken skole de går på. Et lignende billede tegner sig ved den sociale dimension af trivsel for 4.-9. klasse, hvor variationen mellem skolerne ligeledes bemærkes. Resultaterne viser også, at elevernes faglige interesse for skolen er faldet. En nedgang, der også findes i de samlede resultater for 13 kommuner.
- I perioden 2015-2019 har der været en svag positiv udvikling i vurderingen af undervisningen blandt eleverne i 0.-3. klasse. For eleverne i 4.-9. klasse er vurdering og oplevelse af fagområderne dansk, matematik og naturfag lavere i 2019 end i 2015, hvor Horsens Kommunes gennemsnit følger det samlede gennemsnit for alle kommuner i alle fag. Gennemsnittet af lærernes vurdering af elevernes skolefaglige præstationer i 4.-9. klasse er uændret, både i Horsens Kommune og i gennemsnittet for de samlede kommuner.
- I perioden 2015-2019 er lærernes vurdering af feedback (egen praksis) forbedret i forhold til niveauet i 2015, imens det for eleverne (oplevet feedback) er gået lidt tilbage, og er nu under det samlede gennemsnit for alle kommunerne. Lærerne oplever, at de ofte skaber struktur i undervisningen, mens eleverne ikke altid oplever, at det er tilfældet.
- I perioden 2015-2019 vurderer lærerne, at de har forbedret deres kompetencer, ligesom deres vurdering af samarbejde om undervisning og samarbejde om elever ligeledes er steget, så begge faktorer nu er en del over det samlede gennemsnit for alle kommunerne. For pædagogerne gælder det, at niveauet er lig det gennemsnitlige niveau for de 13 kommuner, og pædagogerne vurderer ikke forøget kompetence eller samarbejde i perioden.

### **Strategier på skoleområdet i Horsens Kommune**

I efteråret 2014 drog politikere, forvaltningschefer og forvaltningsmedarbejdere, ledere og lærere fra Horsens Kommune på vidensrejse til Ontario i Canada for at få inspiration til arbejdet med at opfylde reformens formål. Godt hundrede deltagere i alt fordelt over to vidensrejser tog til Canada med det formål at få indsigt i Ontarios overordnede politiske strategier samt at få mulighed for at se disse udmøntet i praksis. Formålet var derudover at få skabt et fælles afsæt for udmøntningen af

folkeskolereformens intentioner og derigennem få sat fokus på det, som den daværende skolechef anså for at være hovedudfordringen: et større læringsudbytte for eleverne (mål) gennem tænkning og viden om værktøjer til vejledning og intervention (middel) (UCL, 2014).

Udviklingsforløbet bestod af vidensrejser, aktionslæringsforløb for ressourcepersoner og et diplommodul i Elevcentreret skoleledelse til skoleledere. Efter vidensrejserne udarbejdede forvaltningen i samarbejde med en gruppe skoleledere strategien "Fælles læring – stærkere resultater" (Forvaltningen, 2015), som blev styrende for skolesystemets indsatser. Strategien bestod oprindeligt af fem indsatsspor: mere og stærkere fællesskab, styrket ledelse, synlig og målstyret læring, professionelle læringsfællesskaber samt styrket udskoling. Centralt i strategien stod ønsket om *"et sammenhængende skolevæsen med en stærk sammenhængskraft, hvor alle i systemet arbejder efter samme mål og med udgangspunkt i samme værdisæt, nemlig at alle børn kan og skal lære mest muligt, og at de trives"*.<sup>9</sup>

Strategien førte til en række indsatser, hvor det er relevant at fremhæve følgende fire:

- Beskrivelse af ledelsessystemet, herunder forskellige ledelsesopgaver samt vejlederes og professionelle læringsfællesskabers placering heri.
- Operationalisering af ledelsesgrundlag/ledelsesbjælken med afsæt i ledelsesrollerne "system-spiller", "forandringsagent" og "lead learner"<sup>10</sup> samt datadrevet lederskab.
- Udvikling af faglig standard for professionelle læringsfællesskaber.<sup>11</sup>
- Implementering af faglig standard for professionelle læringsfællesskaber i alle kommunens dagtilbud og skoler: Udarbejdelse og effektivering af implementeringsplan med vægt på iværksættelse og gennemførelse af implementeringsaktiviteter decentralt.

I 2014 gav Horsens Kommune tilsagn om at ville deltage i Program for læringsledelse – skole<sup>12</sup>, et af A. P. Møller Fonden støttet program for forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling. Programmet afvikledes i 2015-2019 i samarbejde med Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling. Centralt i alle indsatserne står samarbejdet mellem forvaltning, skoleledelse og lærere, og det er derfor relevant at bruge Horsens Kommunes skolesystem som case i en undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen mellem forvaltning, ledere og lærere.

---

<sup>9</sup> Efter revision af strategien i april 2018 består den nu af tre indsatsspor; synlig og målstyret læring, professionelle læringsfællesskaber og ledelse af læring.

<sup>10</sup> (Fullan, 2014b)

<sup>11</sup> Formålet med faglige standarder er at skabe et fælles afsæt, et fælles sprog og en tydelig retning for de centrale områder. <https://tel.horsens.dk/Standarder>

<sup>12</sup> [http://laeringsledelse.dk/?page\\_id=221](http://laeringsledelse.dk/?page_id=221)

### 1.3 Præsentation af problemformulering og forskningsspørgsmål

På baggrund af ovenstående præsentation af emne, formål og afhandlingens empiriske afsæt lyder problemformuleringen således:

En empirisk undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem forvaltningens, lederes og læreres praksis og elevers læring.

Problemformuleringen opdeles i følgende to systemteoretisk inspirerede undersøgelses spørgsmål:

Hvordan iagttages politiske beslutninger i forhold til samarbejde af forvaltningen?  
Hvordan iagttages forvaltningens strategier og initiativer i forhold til samarbejde af skolen, herunder:

- Hvordan iagttages strategier og initiativer<sup>13</sup> af ledelsen?
- Hvordan iagttages strategier og initiativer af ressourcepersoner?
- Hvordan iagttages strategier og initiativer af lærere?

### 1.4 Introduktion til relevante begreber

For at kunne afhandle problemformuleringen introduceres i dette afsnit tre relevante begreber, som knytter an til problemformuleringen, og som vil kunne følges igennem afhandlingens kapitler. I undersøgelsen vil begreberne samarbejde, professionel praksis og elevers læring blive forstået på en måde, som jeg introducerer her.

#### Samarbejde

Samarbejde er en meget bred betegnelse for mange typer af samarbejder i og omkring skolen. I nærværende afhandling er fokus på et samlet skolesystem og på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring. Albrechtsen (2013), som undersøgte lærersamarbejde i Handelsgymnasiet i Danmark, definerede samarbejde som "en interaktion, hvor mindst to personer deler et fælles mål, som de er gensidigt afhængige af hinanden for at opnå". Denne definition udfordres af nyere teorier om samarbejde i skolen, idet der efter reformen er et øget fokus på forbedringspraksis, hvor det ikke er tilstrækkeligt blot at samarbejde for at udvikle egen praksis – det er nødvendigt at samarbejde for at

---

<sup>13</sup> Jeg anvender betegnelsen "initiativer" som en samlende betegnelse for udviklingsprocesser, implementeringsaktiviteter og diverse pædagogiske og didaktiske tiltag, der er initieret af skoleforvaltningen.



forbedre elevernes udbytte af undervisningen. Fullan, Rincón-Gallardo og Hargreaves (2015) lægger i deres definition af samarbejde vægt på et fælles – forpligtende – ansvar ved at påpege, at:

“... effective collaboration nurtures the kind of professional culture needed to create and sustain over time the professional capital of teachers and school leaders across the system. In these cultures, responsibility for the success of all students is shared among all teachers and schools in a community”.

Med et sociologisk perspektiv og i systemteoretisk forståelsesramme er samarbejde en bestemt form for kommunikation og skal som udgangspunkt forstås som en interaktion. Jeg definerer derfor samarbejde på baggrund af ovenstående som ”en interaktion, hvor mindst to personer deler et fælles mål, som de er gensidigt ansvarlige for at opnå”.

### Professionel praksis

”At træffe beslutninger i komplekse situationer er lige præcis, hvad professionalisme handler om” (A. Hargreaves & Fullan, 2016, p. 21). Professionelle er kendetegnet ved kompetencer, dømmekraft, indsigt, inspiration og evnen til at improvisere i deres fælles stræben efter at lykkes med opgaven. I nærværende afhandling betegner jeg alle medarbejdere, der har en faglig funktion i og omkring skolen, som fagprofessionelle – inklusiv ledere og chefer. Jeg anvender Dalsgaards (2013) danske definition af fagprofessionelle, som afgrænser fagprofessionelle ved fælles og selvstændig uddannelse, fælles viden, metode, etik, autonomi i arbejdet og specielle relationer til det offentlige, og som beskriver fagprofessionelles praksis:

”Arbejdet, der udføres, karakteriseres forskelligt ud fra den specialiserede viden, evner til at bruge denne viden, empati og en bestemt etisk holdning til at udføre arbejdet på. Opgaveløsninger skal nemlig tjene større formål end blot gratifikation til faggruppens medlemmer.” (Dalsgaard, 2013, p. 43)

Heraf følger, at professionelles *praksis* er alle faglige medarbejders *virke* i og omkring skolen.

### Elevers læring

Læring består i, at den lærende som et psykisk system<sup>14</sup> gennem operationer ændrer sine forventningsstrukturer, og læring kan derved betegnes som strukturforandring. En sådan definition indebærer, at kun de operationer, som fører til ændring af det psykiske systems strukturer, kan betegnes som læring. Der er således

---

<sup>14</sup> Her benyttes begrebet system i systemteoretisk betydning.

ikke tale om læring, hvis en operation ikke ændrer det psykiske systems strukturer, fordi den ikke gør nogen forskel. (Rasmussen, 2004b, p. 283). Undervisning – som Luhmann (2006) betegner *pædagogiske operationer* – er kommunikation, der har til hensigt at stimulere læring.

## 1.5 Læsevejledning

Afhandlingen opdeles i ni kapitler: fem introducerende kapitler, to analysekapitler samt to afsluttende.

Kapitel 1, som er afhandlingens indledning, består af seks afsnit. Det første introducerer til afhandlingen med emnet 'samarbejde i skolen'. I andet afsnit præsenteres afhandlingens emne og formål, hvorefter afhandlingens empiriske afsæt præsenteres i tredje afsnit. Det fjerde afsnit præsenterer problemformuleringen og herunder to forskningsspørgsmål. I femte afsnit introduceres afhandlingens relevante begreber, mens det sjette afsnit præsenterer en læsevejledning for afhandlingens kapitler.

Kapitel 2, som er første del af afhandlingens State of the art-afsnit, består af tre afsnit. Det første præsenterer litteratursøgningens metode og søgekriterier. I andet afsnit præsenteres synteser af eksisterende forskning, herunder seks temaer, hvorefter tredje afsnit har karakter af en kort sammenfatning af forskningsfeltet.

Kapitel 3, som er anden del af afhandlingens State of the art-afsnit, består af seks afsnit. I kapitlet præsenteres fire middle-range teorier, der er udviklet på baggrund af empiriske undersøgelser. Teorierne vil blive anvendt i diskussionen i kapitel 8. Det første afsnit præsenterer Timperleys teori om professionel læring, hvorefter Hargreaves og Fullans teori om professionel kapital præsenteres i andet afsnit. Herefter følger i tredje afsnit Hargreaves og O'Connors teori om kollaborativ professionalisme. I fjerde afsnit præsenteres Brown og Poortmans teori om professionelle læringsnetværk. Femte afsnit præsenterer en kort opsamling, mens det sjette og sidste afsnit begrundet litteraturstudiets relevans.

Kapitel 4, som er afhandlingens teoretiske ramme, positionerer afhandlingens teoretisk i den sociologiske systemteori og består af fire afsnit. Første afsnit præsenterer systembegrebet, herunder organisationssystemer, hvorefter andet afsnit præsenterer afhandlingens erkendelsesteoretiske udgangspunkt med begrebet iagttagelse. Tredje afsnit beskriver kommunikationsbegrebet, herunder begreberne strukturel kobling, styringskommunikation, kontraktkommunikation, interventionskommunikation. Kapitlet rundes af med en sammenfatning i fjerde afsnit.

Kapitel 5, som er afhandlingens analyse- og forskningsstrategiske afsnit, består af seks afsnit. Første afsnit præsenterer radikal hermeneutik som analysestrategi, hvorefter andet afsnit præsenterer casestudiet som forskningsstrategi. Tredje og fjerde afsnit præsenterer henholdsvis dokumentanalyse og det systemteoretiske fokusgruppeinterview. Femte afsnit beskriver afhandlingens forskningsproces i syv trin, mens sjette afsnit afslutter kapitlet med en kort opsamling.

Kapitel 6, som er afhandlingens første analysekapitel og indeholder en analyse af seks policy-dokumenter, består af fem afsnit. Sjette og syvende kapitel præsenterer samlet set en analyse af, *om og hvordan* samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring, herunder hvordan forvaltningen iagttager politiske beslutninger i forhold til samarbejde. Her viser analysen, at samarbejde tematiseres som styrings-, kontrakt- og interventionskommunikation i forvaltningens strategier og initiativer. Første afsnit introducerer analysen, hvorefter der følger en analyse af forskningsoptik 1: "Fælles retning, vision og mål", forskningsoptik 2: "Professionel ansvarlighed" og forskningsoptik 3: "Formel og uformel ledelse". Sjette kapitel afsluttes med delsvaret #1.

Kapitel 7, som er afhandlingens andet analysekapitel og indeholder en analyse af 18 fokusgruppeinterviews, består af seks afsnit. Kapitlet bidrager til den samlede analyse ved at besvare, hvordan forvaltningens initiativer og strategier i forhold til samarbejde iagttages af skoleledelse, ressourcepersoner og lærere. Her viser analysen, at skoleledelse, ressourcepersoner og lærere skal sikres tilkoblingsmuligheder til forvaltningens kommunikation om samarbejde. Første afsnit introducerer analysen, hvorefter der følger en analyse af forskningsoptik 1: "Fælles retning, vision og mål", forskningsoptik 2: "Professionel ansvarlighed" og forskningsoptik 3: "Formel og uformel ledelse". Hvert afsnit afsluttes med henholdsvis delsvaret #2, #3 og #4.

Kapitel 8, som er afhandlingens præsentation og diskussion af resultater, består af fire afsnit. Det første afsnit præsenterer delkonklusion #1, som besvarer første forskningsspørgsmål, mens andet afsnit præsenterer delkonklusion #2, som besvarer andet forskningsspørgsmål. Tredje afsnit præsenterer diskussionen, der er inddelt i tre tematiske afsnit. Formålet med diskussionen er at kvalificere afhandlingens endelige konklusioner i kapitel 9.

Kapitel 9, som er afhandlingens afslutning, struktureres i to afsnit. Det første afsnit giver et samlet svar på afhandlingens problemformulering, mens andet afsnit redegør for resultaternes gyldighed og perspektiverer kort til fremtidig forskning.

## Kapitel 2

### 2.0 State of the art – *den empiriske del*

Formålet med et litteraturstudie er at etablere en forståelse af den eksisterende og relevante forskning inden for feltet; hvad er undersøgt – styrker og svagheder ved studierne – og hvilken viden bidrager studierne med (Boote & Beile, 2005). Litteraturstudiet lokaliserer, vurderer og syntetiserer al tilgængelig forskning (Boland, Cherry, & Dickson, 2014), der vedrører et specifikt forskningsspørgsmål – i denne sammenhæng spørgsmålet om, hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionel praksis og elevers læring. Særligt ved kvalitative undersøgelser, som denne afhandling præsenterer, er hovedformålet med litteraturstudiet at placere resultaterne af undersøgelsen i sammenhæng med, hvad der allerede er kendt, og således kontekstualisere egne fund i henhold til forskning inden for samme fænomen (Patrick & Munro, 2004).

Feltet er behandlet både empirisk og teoretisk. I nærværende kapitel kortlægger og beskriver jeg relevante videnskabelige studier med hensyn til resultater, metode, teori og begreber for at positionere nærværende forskningsprojekt og på denne måde diskutere, hvorledes projektet bidrager med ny viden inden for feltet. I kapitel 3 resumerer jeg fire aktuelle middle-range teorier<sup>15</sup>, der er udviklet på baggrund af empiriske studier inden for feltet. Med en ambition om et kumulativt forskningsprojekt forholder jeg mig i afhandlingens diskussionskapitel til litteraturstudiets fund og middle-range teoriernes centrale pointer samt analysens resultater med henblik på at fremskrive ny viden, der bygger oven på den eksisterende.

For så vidt angår den eksisterende viden er litteraturstudiet gennemført i to omgange. Første indledende søgning blev foretaget i forbindelse med opstarten af projektet i 2016, hvor jeg gennemførte en række søgninger, der alle havde til formål at åbne for perspektiver i forhold til kapacitetsopbygning, udvikling og forbedring af et samlet skolesystem i forhold til et øget læringsudbytte for eleverne. Fire perspektiver trådte på det tidspunkt frem; målorientering, kollaborative kulturer, accountability og læring. Anden søgning er foretaget i forbindelse med, at jeg har

---

<sup>15</sup> Teorier kan defineres på tre forskellige niveauer: grand theory, middle-range theory og small-scale theory (Maaløe, 2002). Merton (1949) betegner "theories of the middle range" som de teorier, der ligger imellem de mindre, men nødvendige arbejdshypoteser, der udvikler sig i den daglige forskning (small scale theory) – og altomfattende systematiske bestræbelser på at udvikle en samlet teori, der kan forklare hele den sociale verden (grand theory).

valgt at undersøge ét af de fire perspektiver; kollaborative kulturer, nærmere betegnet *samarbejde*. Årsagen hertil er, at samarbejde mellem professionelle i og omkring skolen til stadighed i både forskningslitteratur, professionsdebat og blandt politiske beslutningstagere bliver betegnet som en nøglefaktor i forhold til at øge elevernes læring (EVA, 2019; Fullan, 2014a; Goddard et al., 2010; Lars Qvortrup, 2019; Stoll, 2013; VIA, 2019). Behovet for forskningsviden i en dansk sammenhæng er derfor aktuelt.

## 2.1 Metode og søgekriterier

I mit litteraturstudie har jeg anvendt analyseprogrammet Nvivo til at håndtere samlingen af videnskabelige artikler. Nvivo hjælper i denne sammenhæng med at finde og organisere mønstre og temaer i artiklerne, så hovedtemaerne træder tydeligt frem (Beekhuyzen, 2007; Di Gregorio, 2000). Jeg har gennemført systematiske søgninger i relevante databaser: ProQuest, Scopus, World of Science, Idunn, Ebscohost, Den Danske Forskningsdatabase samt Google Scholar. Disse søgninger er gennemført med søgestreng, der er konstrueret med udgangspunkt i de centrale begreber fra kapitel 1: samarbejde, professionel praksis og elevers læring.

```
"collaboration*" AND ("school improvement" OR "professional development") AND ("school system" OR "school systems" OR "system-wide") AND "district*" AND "leader*" AND "teacher"
```

Figur 1. Anvendt søgestreng i litteraturstudiet

Samarbejde, skolesystem, forvaltning, ledelse og lærer er centrale begreber i afhandlingen, og derfor indgår disse i søgningen. Jeg har i en iterativ proces oversat de centrale begreber til engelsk ved at bruge kendte begreber fra international litteratur fx "district" som oversættelse af forvaltning eller "school improvement" som oversættelse af skoleforbedring. Jeg har anvendt søgeordet "collaboration\*" for det danske ord samarbejde. "School improvement" og "professionel development" er ikke synonyme, men svarer til de danske ord skoleforbedring og skoleudvikling, som knytter an til begrebet professionel praksis. Jeg har også søgt på "student achievement" og synonyme, der specifikt knytter sig til elevernes læringsudbytte fx "output", "outcome", "progression" og "effect", men det har ikke givet resultater, som ikke ordene "school improvement" eller "professional development" inkluderer. Det samme gælder søgeordet "local authority" som synonym til "district\*", hvor jeg erfarer, at søgeordet ikke giver yderligere resultater. Søgeordene "school system", "school systems", "system-wide" samt "district\*", "leader\*" og "teacher\*" indgår for at målrette søgningen til at omhandle et samlet skolesystem. Jeg har ligeledes oversat centrale begreber til norsk og svensk og inkluderet det i søgningen.

I første fase resulterer søgningen samlet set i 1.192 resultater, som alle er publicerede i videnskabelige tidsskrifter og fagfællebedømte. Alle resultater før 2010 ekskluderes, da jeg ønsker aktuell forskning, ligesom jeg ekskluderer andre sprog end dansk, norsk, svensk og engelsk. Da jeg søger i forskellige databaser, fremkommer der også dubletter af studier, som derfor ekskluderes. I anden fase gennemlæses abstracts af de tilbageværende 446 studier, hvor jeg ekskluderer søgeresultater, der ikke knytter sig til samarbejde i og omkring grundskolen, hvilket efterlader 112 videnskabelige studier til nærmere undersøgelse. I tredje fase kvalitetsvurderes studierne i forhold til følgende spørgsmål med inspiration fra (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016): Fremgår problemstilling tydeligt? Positioneres studiet i forhold til eksisterende viden? Er metode og resultater beskrevet transparent med hensyn til reliabilitet? Er intentionen med undersøgelsen opfyldt (validitet)? I fjerde fase udvælger jeg på baggrund af ovenstående 15 studier, der efter min vurdering lever op til kvalitetskriterierne (bilag 1). I denne proces er en række studier ligeledes ekskluderet, da de efter nærmere gennemlæsning ikke er relevante, da engelske søgeord fx ikke har fungeret efter hensigten.

## 2.2 Systemer af eksisterende forskning

Herunder udleder jeg seks temaer, som den kortlagte forskning knytter an til. Under hvert tema tydeliggøres, hvilke studier der kobler til det pågældende tema. De 15 videnskabelige studier er kodet i Nvivo, som hjælper med at kvantificere, hvor ofte et tema eller begreb træder frem i læsningen af studierne. Temaerne er kortfattede, da formålet er at skabe overblik over feltet.

Key topics		0
Fælles retning, vision og mål (Shared vision and goal)		7
Professionel ansvarlighed (Responsibility)		7
Formel og uformel ledelse (Formal and informal leadership)		6
Rammer og betingelser for samarbejde (Conditions for collaboration)		6
Tillid (Trust)		6
Samarbejde som kapacitetsopbyggende strategi (Collaboration as a strategy for building capacity)		5

Figur 2. Forskningstemaer

### 2.2.1 Tema 1: Fælles retning, vision og mål

Syv studier giver viden om betydningen af fælles retning, vision og mål:

- "Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors" (Bellibas, Bulut, & Gedik, 2017).
- "Supporting the Initiation and Early Development of Evidence-Based GradeLevel Collaboration in Urban Elementary Schools: Key Roles and Strategies of Principals and Literacy Coordinators" (Cosner, 2011).

- "Teacher peer excellence groups - Building communities of practice for instructional improvement" (Cravens, Drake, Goldring, & Schuermann, 2017).
- "A Middle School's Response-to-Intervention Journey: Building Systematic Processes of Facilitation, Collaboration, and Implementation" (Dulaney, 2013).
- "Factors Influencing the Functioning of Data Teams" (Schildkamp & Poortman, 2015).
- "The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration" (Szczesniul & Huizenga, 2014).
- "Resilient Schools Connections Between Districts and Schools" (Whitney, Maras, & Schisler, 2012).

Studierne peger specifikt på tre forhold:

1. Lærernes positive opfattelse af skolens pædagogiske ledelse har indflydelse på samarbejdet blandt lærerne (Cravens et al., 2017). Jo mere enighed med den fælles retning, som skoleledelsen rammesætter efter, jo mere samarbejde blandt lærerne. Et lignende resultat findes i Dulaney's studie (2013), som peger på, at skoleledelsens evne til at skabe en fælles retning for skolen er afgørende for generel forbedringspraksis og øget læringsudbytte for eleverne; hvorfor og hvordan implementeres indsatser. Szczesniul og Huizenga (2014) finder ligeledes i et studie, der undersøger skoleledelsens rolle i lærersamarbejde, at en ledelsespraksis med fælles vision og formål samt fælles mål styrker samhørigheden og det fælles ansvar i teamet. Schildkamp og Poortmann (2015) finder fælles og målbare mål afgørende for et samarbejde.
2. Professionelle læringsfællesskaber karakteriseres af en kultur, hvor en fælles vision blandt lærerne fremmer samarbejde og fælles forbedringspraksis (Bellibas et al., 2017). Et studie peger på, at udvikling af gruppenormer og fælles forståelse for opgaven styrker teamet og dermed lærernes didaktiske praksis i undervisningen (Cosner, 2011).
3. Succesfulde skoler sætter rammer for lærerne gennem strategier, som tillader lærere frihed til at træffe didaktiske valg inden for skolen og klasserummets rammer. Et studie, der undersøger samarbejdet mellem forvaltning (*district*) og skole, peger på, at forvaltningen (*district administration*) sætter mål for skolerne, men at den enkelte skole og lærerne selv beslutter interventioner og proces for implementering (Whitney et al., 2012).

### 2.2.2 Tema 2: Professionel ansvarlighed

Syv studier giver viden om professionel ansvarlighed:

- "Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use" (Datnow, Park, & Kennedy-Lewis, 2013).
- "A Middle School's Response-to-Intervention Journey: Building Systematic Processes of Facilitation, Collaboration, and Implementation" (Dulaney, 2013).

- “Characteristics of effective leadership networks” (K. Leithwood & Azah, 2016).
- “Strengthening school principals’ professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities” (Paulsen & Hjertø, 2019).
- “Factors Influencing the Functioning of Data Teams” (Schildkamp & Poortman, 2015).
- “The burden of leadership: Exploring the principal’s role in teacher collaboration” (Szczesniul & Huizenga, 2014).
- “Educational change and professional learning communities: A study of two districts” (Wells & Feun, 2013).

Professionel ansvarlighed fremtræder i disse studier som en ramme for et fælles ansvar over for elevernes kontinuerlige læring og er min danske oversættelse af begreberne internal accountability (Fullan et al., 2015), professional accountability (Datnow et al., 2013), collective responsibility (Datnow et al., 2013; A. Hargreaves & Fullan, 2016) og shared responsibility (Dulaney, 2013). Professionel ansvarlighed knytter sig således direkte til erhvervsmæssig udøvet aktivitet som grundlæggende handler om, at man som educator – professionel forvaltningschef/medarbejder, skoleleder, lærer eller pædagog – er ansvarlig for elevernes læring.

Studierne peger specifikt på tre forhold:

1. Professionel ansvarlighed hænger sammen med en skoles og et distrikts tro på vigtigheden af samarbejde og kollegialitet i øvrigt, ligesom samarbejde om data rammesættes som et kollektivt ansvar snarere end et individualistisk ansvar (Datnow et al., 2013). Resultaterne fra Dulaney’s studie (2013) viser, at en samarbejdskultur og et fælles ansvar for studerendes præstationer fremmes og understøttes gennem distrikts- og skoleimplementering af professionelle læringsfællesskaber og samarbejdsfremmende strukturer. Leithwood og Azahs studie (2016) peger på, at monitorering af samarbejde i netværk<sup>16</sup> giver transparent information, der kan gøres til genstand for ansvarlighed over for andre, da netværk bidrager til professionel læring og udvikling ved at skabe grobund for vurdering og forbedring af egen praksis.
2. Ansvarlighed balanceres mellem ekstern kontrol på den ene side og professionel dømmekraft<sup>17</sup> på den anden (Paulsen & Hjertø, 2019), hvilket kræver kompetenceudvikling for skoleledere, for at de kan fastholde et forbedringsfokus.

---

<sup>16</sup> Netværk defineres i (K. Leithwood & Azah, 2016) som “social structure[s] made up of nodes connected by a set of common ties”.

<sup>17</sup> Jeg tilslutter mig Qvortrup og Rasmussens udlægning af professionel dømmekraft som henholdsvis “at arbejde målorienteret, udvise metodeansvarlighed og være empirisk, metodisk og teoretisk velorienteret og reflekteret” (Lars Qvortrup, 2017, p. 161), hvor “professionel dømmekraft må ... lade sig informere af både viden om, hvad der virker og af, om det, der siges at virke, virker med rimelighed.” (Rasmussen, 2017, p. 125)



3. Fælles vision og mål i teamet understøtter en samarbejdskultur med kollektivt ansvar, mens manglende eksterne forventninger og fravær af ledelsesinitieret refleksion over praksis modvirker forbedringsarbejde (Szczesniul & Huizenga, 2014). Et tilsvarende studie finder, at tydelige forventninger til teamsamarbejdet om, at elevernes læringsudbytte er en del af den professionelle samarbejdskultur, bevirker et øget fokus på kapacitetsopbygning og kontinuerlige forbedringer (Wells & Feun, 2013).

### 2.2.3 Tema 3: Formel og uformel ledelse

Seks studier giver viden om formel og uformel ledelse:

- "Teacher leadership and collective efficacy: teacher perceptions in three US school districts" (Angelle & Teague, 2014).
- "Teacher peer excellence groups - Building communities of practice for instructional improvement" (Cravens et al., 2017).
- "Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use" (Datnow et al., 2013).
- "Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership" (Hunzicker, 2012).
- "Factors Influencing the Functioning of Data Teams" (Schildkamp & Poortman, 2015).
- "The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration" (Szczesniul & Huizenga, 2014).

Studierne peger specifikt på tre forhold:

1. Formel og uformel ledelse styrker tilsammen professionelt samarbejde og er afgørende i et skolesystem, der arbejder på at forbedre elevernes læringsudbytte. Succesen afhænger af skoleledelsens evne til at dele beslutningstagning, samtidig med at lærere er villige til at påtage sig en uformel ledelsesrolle, og resultatet viser en tydelig sammenhæng mellem oplevelsen af kollektiv effektivitet<sup>18</sup> og udbredelsen af uformel ledelse (Angelle & Teague, 2014). Lærere, der får tilstrækkelig understøttelse fra formelle og uformelle ledere, oplever større engagement og interesse for deprivatiseret praksis og samarbejde (Cravens et al., 2017), ligesom resultaterne fra samme studie viser, at forvaltnings- og skoleledelse spiller en central rolle i sikring, opretholdelse og understøttelse af muligheder for effektivt samarbejde i skolen.
2. Uformel ledelse af læring udvikles i praksis- og samarbejdsorienterede sammenhænge i en proces, hvor lærere, hver for sig eller samlet, påvirker deres kolleger og skoleledelse til at forbedre undervisnings- og læringspraksis med det formål at øge elevernes læringsudbytte (Hunzicker, 2012).

---

<sup>18</sup> Oversat fra *Collective Efficacy* (Bandura, 1997).

3. Formel ledelse fremmer en effektiv kultur for samarbejde gennem en positiv og motiverende ledelsespraksis. Szczesiul & Huizengas (2014) studie viser, at den uformelle ledelsespraksis er målrettet sociale processer og skaber en kulturel kontekst for samarbejde, hvor ansvaret for succes placeres udelukkende i teamet. Resultater fra Datnow, Park og Kennedy-Lewis' studie (2013) peger på, at formel ledelse på både distrikts- og skoleniveau hjælper lærere i meningsgørende processer ved at definere formål og understrege vigtigheden af at arbejde evidensinformeret med henblik på forbedring af undervisning.

#### **2.2.4 Tema 4: Rammer og betingelser for samarbejde**

Seks studier giver viden om rammer og betingelser for samarbejde:

- "Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors" (Bellibas et al., 2017).
- "Supporting the Initiation and Early Development of Evidence-Based GradeLevel Collaboration in Urban Elementary Schools: Key Roles and Strategies of Principals and Literacy Coordinators" (Cosner, 2011).
- "Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use" (Datnow et al., 2013).
- "Factors Influencing the Functioning of Data Teams" (Schildkamp & Poortman, 2015).
- "The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration" (Szczesiul & Huizenga, 2014).
- "Educational change and professional learning communities: A study of two districts" (Wells & Feun, 2013).

Studierne peger specifikt på tre forhold:

1. Materielle og menneskelige ressourcer er nødvendige for at støtte og udvikle et effektivt samarbejde om elevernes læring. Mangel på tid, organisering og understøttende redskaber samt uddannede ressourcepersoner er afgørende for medarbejdernes mulighed for samarbejde og deltagelse i faglige udviklingsaktiviteter (Bellibas et al., 2017). Cosner (2011) peger på, at vidensinformerede samarbejder stiller krav til sociale ressourcer, da gode relationer også er en betingelse for et samarbejde med fokus på elevernes læring.
2. Rammesætning af samarbejde, der kan hjælpe lærere med at nå tilsigtede mål, kan opfattes forskelligt. Selv med kontekstuelle betingelser, der rammesætter samarbejde på positive måder, kan disse betingelser af lærere ses som begrænsninger (Schildkamp & Poortman, 2015). Resultater fra et studie om data som samarbejdsaktivitet (Datnow et al., 2013) viser, at brug af data tilskynder en fælles forståelse og ramme blandt lærerne i forhold til beslutningstagning.

3. Samarbejdsstrukturer fremmer et meningsfuldt kollegialt samarbejde med henblik på at forbedre undervisningen. Heri er ledelse en af de mest betydningsfulde faktorer, og effektive skoleledere betegnes som dem, der organiserer og samtidig styrker skolekulturen for at skabe optimale betingelser for lærersamarbejde (Szczesniul & Huizenga, 2014). Wells & Feun (2013) peger på, at gode betingelser for samarbejde skaber gode betingelser for at arbejde med elevernes læringsudbytte.

### 2.2.5 Tema 5: Tillid i samarbejde

Fem studier giver viden om tillid i samarbejde:

- “Supporting the Initiation and Early Development of Evidence-Based GradeLevel Collaboration in Urban Elementary Schools: Key Roles and Strategies of Principals and Literacy Coordinators” (Cosner, 2011).
- “Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use” (Datnow et al., 2013).
- “Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership” (Hunzicker, 2012).
- “Strengthening school principals’ professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities” (Paulsen & Hjertø, 2019).
- “The burden of leadership: Exploring the principal’s role in teacher collaboration” (Szczesniul & Huizenga, 2014).

Studierne peger specifikt på to forhold:

1. Ledelsespraksis, der skærmer lærere fra opgaver, der ikke relaterer sig til deres praksis, fremmer et tillidsfuldt samarbejds-klima, hvor den generelle tillid til lederskabet fremmes (Szczesniul & Huizenga, 2014). Tætte samarbejder er ifølge Cosners studie (2011) tillidsfulde, interaktive, samarbejds-villige og støttende. Tillidsfulde relationer præget af åben og ærlig kommunikation er en forudsætning for et godt samarbejde mellem de professionelle (Hunzicker, 2012).
2. Tillidsfulde professionelle har højere forventninger til et positivt resultat fra samarbejdet i grupper (Paulsen & Hjertø, 2019). En høj grad af tillid er afgørende for samarbejds-kulturer i skolen, mens en grundlæggende mangel på tillid i et samarbejde resulterer i begrænsninger i forhold til samarbejdet formål (Datnow et al., 2013).

### 2.2.6 Tema 6: Samarbejde som kapacitetsopbyggende strategi

Fem studier giver viden om samarbejde som kapacitetsopbyggende strategi:

- “The emergence of professional learning networks in Spain” (Azorín, 2019).
- “Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors” (Bellibas et al., 2017).

- “Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use” (Datnow et al., 2013).
- “How school districts influence student achievement” (Kenneth Leithwood, Sun, & McCullough, 2019).
- “Resilient schools Connections Between Districts and Schools” (Whitney et al., 2012).

Studierne peger specifikt på to forhold:

1. Lærerne understøttes bedst igennem en organisationsstruktur og en strategi, der opretholder retning og rammer samt tilskynder lærerne til at arbejde sammen, samtidig med at de giver lærerne frihed til at bestemme, hvad der sker inden for deres skole og klasseværelse. Strategien udvikler også en følelse af fællesskab blandt medlemmer på tværs af discipliner i skolesystemet (Whitney et al., 2012). Datnow, Park og Kennedy-Lewis (2013) peger ligeledes på, at retningslinjer, hvor distrikts- og skoleledelse arbejder strategisk med at rammesætte normer for samarbejde, kan opleves af lærere som både rigide og rammesættende for den professionelle ansvarlighed. Distriktsinitieret kompetenceudvikling har begrænset effekt på elevers præstation i Leithwood, Sun og McCulloughs studie (2019).
2. Forskellige typer af netværkssamarbejde bidrager til opbyggelse af en kollektiv kapacitet i forhold til forbedringspraksis og effektiv ressourceudnyttelse blandt de involverede (Azorín, 2019). Effekten af strategisk samarbejde – her professionelle læringsfællesskaber – afhænger af skolekonteksten, ligesom positiv indstilling overfor professionelle læringsfællesskaber ifølge Bellibas, Bulut og Gedik (2017) afhænger af lærernes anciennitet i jobbet.

## 2.3 Sammenfatning

Studierne i afhandlingens kapitel 2 peger på en række forhold, der er afgørende for samarbejde i et skolesystem. Succesfulde skoler sætter rammer for lærerne gennem strategier, som tillader lærere frihed til at træffe didaktiske valg inden for skolen og klasserummets rammer. Her har lærernes positive opfattelse af skolens pædagogiske ledelse indflydelse på samarbejdet blandt lærerne, hvor enighed med den fælles retning, som skoleledelsen rammesætter, fremmer samarbejde blandt lærerne. Skoleledelsens evne til at skabe en fælles retning for skolen er således afgørende for en generel forbedringspraksis og øget læringsudbytte for eleverne. Forvaltningens rolle er her at sætte mål for skolerne, mens den enkelte skole og lærerne selv beslutter interventioner og proces for implementering. En samarbejds-kultur og et fælles ansvar for studerendes præstationer fremmes og understøttes gennem distrikts- og skoleimplementering af professionelle læringsfællesskaber og

samarbejdsfremmende strukturer. Monitorering af samarbejde i netværk giver transparent information, der kan gøres til genstand for ansvarlighed over for andre, da netværk bidrager til professionel læring og udvikling ved at skabe grobund for vurdering og forbedring af egen praksis. Her balanceres ansvarlighed mellem ekstern kontrol på den ene side og professionel dømmekraft på den anden, hvilket kræver kompetenceudvikling for skoleledere, for at de kan fastholde et forbedringsfokus, idet manglende eksterne forventninger og fravær af ledelsesinitieret refleksion over praksis modvirker forbedringsarbejde. Formel og uformel ledelse styrker tilsammen professionelt samarbejde og er afgørende i et skolesystem, der arbejder på at forbedre elevernes læringsudbytte. Succesen afhænger af skoleledelsens evne til at dele beslutningstagning, samtidig med at lærere påtager sig en uformel ledelsesrolle. Uformel ledelse af læring udvikles i praksis- og samarbejdsorienterede sammenhænge i en proces, hvor lærere, hver for sig eller samlet, påvirker deres kolleger og skoleledelse til at forbedre undervisnings- og læringspraksis med det formål at øge elevernes læringsudbytte. Formel ledelse fremmer en effektiv kultur for samarbejde gennem en positiv og motiverende ledelsespraksis. Rammesætning af samarbejde, der kan hjælpe lærere med at nå tilsigtede mål, kan dog opfattes forskelligt, og – selv med kontekstuelle betingelser, der rammesætter samarbejde på positive måder – kan lærere se disse betingelser som begrænsninger. I det følgende kapitel ser jeg nærmere på fire udvalgte empirisk udviklede middle-range teorier, der alle knytter an til samarbejde blandt professionelle i og omkring skolen.

# Kapitel 3

## 3.0 State of the art – *den teoretiske del*

Inden for feltet er der udviklet en række middle-range teorier på baggrund af empiriske undersøgelser (Darling-Hammond, 2017; DuFour & Marzano, 2015; Harris, 2019; Stoll & Louis, 2007), og jeg vil i dette kapitel resumere fire aktuelle teorier, der – igennem centrale begreber – vil blive anvendt i diskussionen i kapitel 8. Hvor en grand theory forsøger at omfatte samfund, økonomi, politik og uddannelse m.m. i en samlet teorikonstruktion, er middle-range teorier et udtryk for sammenhænge mellem et sæt af begreber og den empiri, som teorien bygger på. Disse teorier er hovedsageligt velegnede til at vejlede empiriske undersøgelser og give mulighed for at rette analysen mod problematikker i specifikke sammenhænge (Fuglsang, 2018, p. 243). Som skrevet i indledningen til kapitel 2 vil pointerne fra nærværende kapitel blive anvendt i diskussionen, hvor de skal bidrage med både at nuancere og præcisere afhandlingens resultater.

## 3.1 Timperley: Professionel læring

Timperleys teoretiske perspektiv om professionel læring sætter eleven i centrum i et skolesystem, der igennem samarbejde forpligter sig på at skabe betingelser for, at alle kan lære – både ledere, lærere og elever (Timperley, 2011), hvor målet er *”professionel læring, der rent faktisk giver mening og gør en forskel for elevernes resultater”* (2018, p. 20). En syntese om professionel læring (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2008) viser, at undersøgende og vidensopbyggende cyklusser kan forbedre elevernes engagement, læring og trivsel. Professionel læring er ifølge Timperley (2018):

- at fokusere på eleverne.
- at erhverve de nødvendige kundskaber og færdigheder.
- at engagere sig i systematiske undersøgelser af effektiviteten af praksis.
- at være eksplicit om de underliggende teorier om professionalisme.
- at engagere alle i læringsystemet.

Særligt et af Timperleys perspektiver er interessant i forhold til en undersøgelse af samarbejdet i et dansk skolesystem; at læringsprocessen ”går således både op og

ned igennem lagene i systemet” (p. 24). Ifølge Timperley kan lærere ikke løse undervisnings- og læringsopgaven alene, og derfor må forvaltning, skoleledelse, lærere samt andre, der har en plads i styringskæden fra politik til praksis, samarbejde og engagere sig i undersøgende og vidensopbyggende cyklusser for at sikre, at indsatserne er effektive og vil gøre en forskel. ”Som minimum må ledere være tilstrækkeligt involverede i lærernes professionelle læring til at vide, hvad de skal gøre for at udfordre og støtte deres lærere”(p. 32). Den ledelsesmæssige opmærksomhed skal således sikre, at betingelserne for lærernes læring er til stede. For lederne gælder det samme som for lærerne; at engagere sig systematisk i egne undersøgende og vidensopbyggende cyklusser ved at identificere egne professionelle læringsmål og søge den rigtige ekspertise til opnåelse af dem.

Timperley anvender begreberne tilpasningsekspertise (adaptive ekspertise) og rutinemæssig ekspertise (Hatano & Oura, 2003). Begge typer bygger på en antagelse om, at lærere lærer gennem hele livet. Hvor rutineekspertise er at kunne anvende et centralt sæt færdigheder med stor kompetence og effektivitet, er tilpasningsekspertise derimod kontinuerligt at kunne udvide ekspertisens bredde og dybde og være forberedt på at møde situationer med eleverne, hvor færdighederne er utilstrækkelige. Lærere med tilpasningsekspertise besidder derfor evnen til at identificere situationer, hvor velkendte rutiner ikke virker, og derefter søge ny information om andre løsninger, når der er behov for det (Timperley, 2018, p. 26). Når ledere på skole- og forvaltningsniveau engagerer sig i disse undersøgelsescyklusser, bliver de ligeledes tilpasningseksperter på det organisatoriske niveau. Forandringer kræver ifølge Timperley en langt større indsats end at fortsætte med en nuværende rutine og praksis eller blot justere dem en smule. Det kræver høje niveauer af motivation og en villighed til at holde kursen fra både forvaltning, skoleledelse og lærere. Motivation er afgørende, idet den professionelle læring skal drives af meningsfulde og identificerede elev- eller lærerbehov, da fravær af et sådant behov ikke vil skabe de ønskede transformativ forandringer (p. 54). Ifølge Timperley handler professionel læring om at udvikle et skolefællesskab, som gennem samarbejde engagerer sig i undersøgende og vidensopbyggende cyklusser på alle niveauer af organisationen. Hvis ledere og lærere udvikler tilpasningsekspertise- og kapacitet på en skole, får de omfattende viden om undervisningens form og indhold og kan dermed skabe de organisatoriske strukturer, der skal til for at udvikle denne viden yderligere.

### 3.2 Hargreaves og Fullan: Professionel kapital

Hargreaves og Fullan introducerer professionel kapital i undervisningsprofessionen som en udvikling og integration af tre former for kapital; menneskelig kapital, social kapital og beslutningskapital (2012). Menneskelig kapital er den enkelte pædagogiske medarbejders professionelle viden, faglighed og færdigheder, som samlet har

betydning for kvaliteten af læringsmiljøet. Social kapital er kompetencen til at samarbejde og vidensdele, gode arbejdsrelationer til kollegaer og ledelse, gensidig respekt og et fælles professionelt sprog. Denne kapital er afgørende for, at den menneskelige kapital kan udvikle sig og gavne kolleger. Den sociale kapital spiller også ind på den sidste kapital, som er beslutningskapitalen. Beslutningskapitalen er kompetencen til at kunne træffe vigtige beslutninger i komplekse situationer samt at kunne reflektere over egen og fælles praksis og dermed ændre og justere den. Denne kapital hænger sammen med den enkelte lærers/pædagogs professionelle dømmekraft. I nærværende afsnit, hvor Hargreaves og Fullans teoretiske perspektiv bringes i spil, vil jeg anvende de begreber, der knytter an til samarbejde i og omkring skolen, herunder påtvungen og arrangeret kollegialitet (p. 144).

Hargreaves og Fullan antager, at forbedringer af undervisningen er et kollektivt frem for et individuelt forehavende (Rosenholtz, 1991), og at analyse, evaluering og forsøg sammen med kolleger er de betingelser, der gør, at lærerne bliver bedre (p. 137). Lærere, der arbejder professionelt sammen, præsterer bedre, og denne antagelse gælder også for skoler, der arbejder sammen, selvom karakteren af samarbejdet kan være forskellig. Samarbejde i et skolemiljø opbygger social kapital og dermed også professionel kapital. Når samarbejdet er effektivt, akkumuleres viden, som hjælper lærerne til at forbedre praksis, øge deres selvtillid og animere dem til at være mere åbne over for og aktivt engagerede i praksisforbedring (A. Hargreaves & Fullan, 2016, p. 140).

En reguleret form for samarbejde – påtvungen kollegialitet – defineres ved formelle, specifikke, bureaukratiske procedurer, der skal øge opmærksomheden på lærernes fælles planlægning og andre former for samarbejde (A. Hargreaves & Dawe, 1990, p. 143; A. Hargreaves & Fullan, 2016). Disse administrative procedurer kan stimulere kollegialiteten på en skole, hvor der ikke tidligere har været en sådan eller kun i meget begrænset omfang. Formålet med påtvungen kollegialitet er, at det skal tilskynde til samarbejde lærerne imellem, og at det skal give anledning til mere videndeling, læring og forbedring af færdigheder og ekspertise. Ifølge Hargreaves og Fullan er påtvungen kollegialitet "et tveægget sværd" og i bedste fald en nyttig måde, hvorpå man kan starte og understøtte samarbejdsrelationer mellem lærerne. Særligt der, hvor det kun findes i begrænset omfang (A. Hargreaves & Fullan, 2016, p. 142).

Med afsæt i gode relationer mellem lærerne kan skolelederen bygge oven på disse elementer af anerkendelse, tillid og støtte, så samtaler og aktiviteter kan fokusere på undervisning og læring – dette kaldes arrangeret kollegialitet (A. Hargreaves & Fullan, 2016, p. 144). Samarbejde opstår ikke af sig selv, og derfor argumenterer Hargreaves og Fullan for, at samarbejdet må arrangeres for at skærpe fokus på det fælles arbejde. Når samarbejdet medfører ansvarlighed – ikke bare over for egne



elever, men over for alle elever på skolen eller alle elever i skolesystemet – betegner Hargreaves og Fullan det kollektiv ansvarlighed, men som et tveægget sværd kan samarbejdet til gengæld også gå over i påtvungen kollegialitet, hvis samarbejdet blot er en administrativ procedure (p. 168).

### 3.3 Hargreaves og O'Connor: Kollaborativ professionalisme

I de seneste 20 år har samarbejde i form af professionelle læringsfællesskaber været en af de foretrukne strategier til udvikling af de professionelle (A. Hargreaves & Fullan, 2012; Hord, 1997; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Hargreaves og O'Connor betegner selv kollaborativ professionalisme som tredje generation af professionelle læringsfællesskaber (A. Hargreaves & O'Connor, 2018). Den første generation af professionelle læringsfællesskaber (PLC) stod Hord (1997) fadder til, selvom idéer om refleksive dialoger om praksis allerede var bragt i spil. Fælles professionelle forpligtelser over for hinanden og eleven, elevens læring samt brug af faglig ekspertise og evidens var grundlæggende indholdet. Anden generation af professionelle læringsfællesskaber stod bl.a. DuFour (2004) bag med nogle skærpede kerneprincipper; fokus på specifikke elevlæringsmål og -interventioner, deprivatiseringspraksis og fokus på læring og resultater.

Hargreaves og O'Connor betegner tredje generations læringsfællesskaber kollaborativ professionalisme som en paradoksalt ligestilling af to overordnede idéer eller bevægelser: professioner og arbejdskraft<sup>19</sup>, hvor professioner historisk set er defineret ud fra deres autonomi, mens fagforeninger derimod er blevet defineret ud fra deres solidaritet. Pointen med kollaborativ professionalisme er ifølge Hargreaves og O'Connor, at det kollaborative aspekt ikke kun er rettet mod at forsvare arbejdsforhold (som arbejder), men også mod at arbejde hårdt og bruge alles samlede styrke (som profession) til fordel for eleverne i en skole, et distrikt eller et land (A. Hargreaves & O'Connor, 2019, p. 33).

”Kollaborativ professionalisme handler om, hvordan lærere og andre skolefolk i fællesskab transformerer undervisning og læring for sammen med eleverne at kunne arbejde for, at de alle får et meningsfyldt, formålsbestemt og succesfuldt liv. Det er organiseret på en måde, der ikke er datastyret, men bygger på evidens gennem nøje planlægning, dyb og indimellem krævende dialog, uforbeholden, men konstruktiv feedback og fortsatte kollaborative undersøgelser (collaborative inquiry - CI). Det fælles arbejde, der indgår i kollaborativ professionalisme, er en integreret del af

---

<sup>19</sup> Oversat fra det engelske ord *labor*. (A. Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 13)

skolens liv og kultur. Her er de professionelle aktivt interesserede i og solidariske med hinanden som fagfæller, men de bestræber sig på at udføre det udfordrende arbejde i fællesskab. De arbejder professionelt sammen på en sådan måde, at de er opmærksomme på og inkluderende i forhold til de kulturer, deres elever, de selv, lokalsamfundet og samfundet som helhed tilhører.” (A. Hargreaves & O'Connor, 2019, p. 23)

Hargreaves og O'Connor bringer systemperspektivet i spil med Bernsteins meddelelsessystemer (Bernstein, 1971), der anfører, hvordan formel skolefaglig viden opnås; læreplan, pædagogik og evaluering. Her tilføjer Hargreaves og O'Connor yderligere to meddelelsessystemer; hele skolen og hele samfundet, og anlægger således et perspektiv på samarbejde, som ikke blot handler om lærersamarbejde, men indlejrer det i både skole og samfund (A. Hargreaves & O'Connor, 2019, p. 38). Hargreaves og O'Connor uddrager ti grundprincipper, som adskiller kollaborativ professionalisme fra professionelt samarbejde (p. 137); kollektiv autonomi, kollektiv efficacy, kollaborativ undersøgelse, kollektivt ansvar, kollektivt initiativ, gensidig dialog, fælles arbejde, fælles mening og formål, samarbejde med elever, og at alle tænker i det store billede.

Flere af grundprincipperne er genkendelige fra Hargreaves og Fullans teori om professional kapital, men systemperspektivet træder endnu tydeligere frem, idet ingen af grundprincipperne knytter an til en enkelt lærer, skoleleder eller skole. Et lignende systemperspektiv ses i Hargreaves og O'Connors fire faktorer for transformationsprocessen til kollaborativ professionalisme (A. Hargreaves & O'Connor, 2018, p. 122):

- Før: Hvordan opbyggede skolen et samarbejde før [initiativet]?
- Samtidig: Hvilke andre former for samarbejde findes der samtidig med [initiativet]?
- Udenfor: Hvordan forholder skolen sig til idéer, der ligger uden for [initiativet]?
- Ud over: Hvad *omgives* [initiativet] af fra politisk hold?

Hargreaves og O'Connor beskriver et simpelt professionelt samarbejde som varierende – ”*stærkt eller svagt, for mageligt eller for unaturligt*” – og argumenterer for nødvendigheden af at gå fra et meget variabelt professionelt samarbejde til kollaborativ professionalisme, der har et konsekvent højt kvalitetsniveau. (A. Hargreaves & O'Connor, 2019, p. 37)

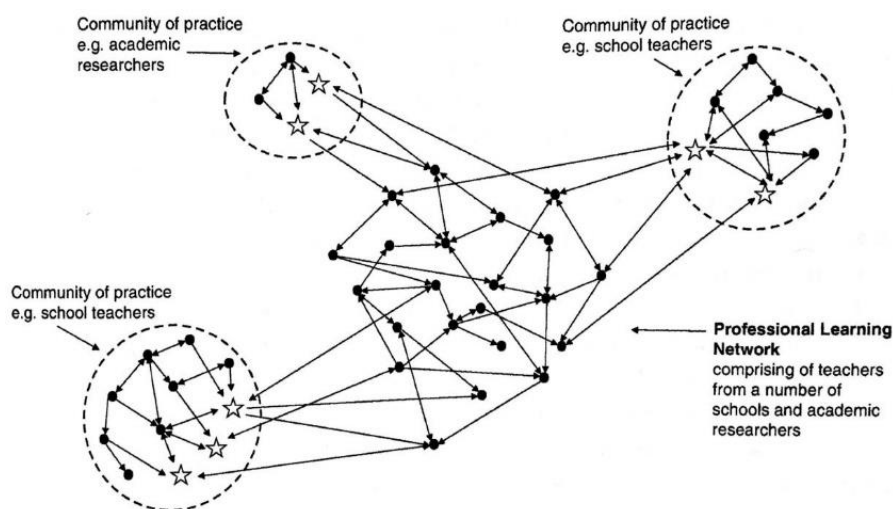
### 3.4 Brown og Poortman: Professional Learning Network

Professionelle læringsnetværk er Brown og Poortmanns teoretiske perspektiv på samarbejde om læring (Brown & Poortman, 2018b). Over de sidste to årtier er op-

mærksomheden også øget på netværk, men som Rincón-Gallardo og Fullan bemærker: "the proliferation of networks as a change strategy has traveled at a much faster rate than their effectiveness" (2016). Trods det retter både skoler og forvaltninger opmærksomheden mod læringsnetværk som en vej til at forbedre praksis i og på tværs af skoler. Læringsnetværk beskrives som fundamentale for at opnå forbedring på den enkelte skole og det samlede skolesystem (D. H. Hargreaves, 2010; Munby & Fullan, 2016), ligesom Stoll (2010) begrundede nødvendigheden af netværk, at "the increased complexity of a fast changing world has brought new challenges for schooling that are too great for those in any school to address alone". Brown og Poortmans definition af et professionelt læringsnetværk (PLN) er:

"any group who engage in collaborative learning outside of their everyday community of practice, in order to improve teaching and learning in their school(s) and/or the school system more widely." (2018a, p. 1)

Deltagelse i professionelle læringsnetværk fører ikke automatisk til forbedret praksis, medmindre en række faktorer<sup>20</sup> er tilstede, ligesom det endnu ikke står klart, hvilken type netværk der er mest effektiv i en given situation. Det er således ikke eksistensen eller oprettelsen af professionelle læringsnetværk i sig selv, der forbedrer de studerendes resultater på tværs af hele uddannelsessystemet. Det vigtige er, hvordan de fungerer, og hvad de faktisk gør; at arbejde sammen med et fælles formål (p. 2).



Figur 3. Relationen mellem praksisfællesskaber og professionelle læringsnetværk (Brown og Poortman 2018b)

20 Focus, collaboration, reflective professional inquiry, leadership and group and individual learning. (Brown & Poortman, 2018a, p. 12)

Professionelle læringsnetværk konstitueres af tre definerende karakteristika; geografiske rammer, medlemskab og læringens natur. Netværk er ikke definerede af konkrete stedlige rammer, men snarere af relationer mellem både individer og grupper. Ofte er netværket knyttet til fag eller pædagogisk/didaktiske problemstillinger, fx medienetværk eller inklusionsnetværk. Praksisfællesskabet (community of practice) kan bestå af én type professionelle fx lærere på en skole, mens medlemskab af netværk ikke blot bestemmes af professionen, men af en fælles interesse i et givent tema. Det er således denne diversitet i medlemskab, der beriger netværket. Et netværk tilbyder alternative muligheder for læring i kraft af medlemmernes forskellige perspektiver, fordi de faciliterer et flow af viden, ekspertise og andre former for social kapital. Ifølge Brown og Poortman skaber succesfulde læringsnetværk muligheder for samarbejde og samskabelse i en dybde og på tværs af områder, som de traditionelle professionelle læringsfællesskaber ikke tilbyder (Brown & Poortman, 2018a, p. 5).

### 3.5 Sammenfatning

Fælles for teorierne er, at systemperspektivet træder tydeligt frem. I teorierne beskrives skolens professionelle som indlejrede i en kultur af samarbejde, der retter sig mod en forbedringspraksis. Den professionelle kapital handler ikke kun om den enkeltes lærers kompetencer, men også om at være en del af en kultur, der fremmer forbedring. Hargreaves og Fullan (2016, p. 46) påpeger, at der i en forbedringskultur ikke findes "en god lærer her og en svagere der, men mange stærke og kompetente lærere, der arbejder lidenskabeligt sammen under en visionær ledelse, så alle deres elever klarer sig". Det er således et samarbejde mellem lærere samt mellem lærere og ledelse, der skal understøtte professionelle forandringer. Ifølge Hargreaves og Fullan bør deltagelse i netværksbaseret, professionel kapital "være en energisk forhåbning og en normativ forventning inden for et systems professionelle kultur i stedet for et bureaukratisk påbud" (p. 167). De argumenterer for, at det ikke er muligt at gennemtvinge et samarbejde – at påbyde kollegialitet – men nærmere, at man bør arrangere samarbejder, hvor det handler om at skubbe og trække i sine kolleger, og som gennem kollektivt ansvar udvikler engagement, evner og systemforandringer med dybe kulturelle dimensioner og på tværs af hele systemet til fordel for det fælles bedste (p. 172).

Kollaborativ professionalisme byder også ind med et systemperspektiv, hvor ledelse på flere niveauer er afgørende, idet "komplekse læringsresultater kræver et økosystem af formelle og uformelle ledere og lærende [...] der er i stand til at lære sammen, dele deres viden, afprivatisere praksisser, innovere og sammen skabe forbedringer af faglig viden, kompetencer og praksisser" (A. Hargreaves & O'Connor, 2019, p. 35). Heri argumenteres også for, at en gennemgribende kultur fremmer forbedringspraksis. Timperley argumenterer med teorien om professionel læring

for at se udvikling som en integration af læring igennem systemlagene. Systemledere skal ikke kun se professionel udvikling som noget, de forsyner andre med – gennem påbud – men som deres ”egen læring om kvaliteten af de muligheder, der igennem hele systemet gives for at udvikle organisatorisk og professionel tilpasningsekspertise” (Timperley, 2018, s. 153). På alle systemniveauer er tilpasningseksperter tydelig i den måde, hvorpå de involverede griber deres professionelle aktiviteter an. Timperleys pointe i forhold til systemperspektivet er, at læringsaktiviteterne må tilrettelægges med henblik på at fremme læring mellem systemlagene. Politikken må således ifølge Timperley blive en del af et læringssystem, hvor forvaltningsniveauet også engagerer sig i systematisk og bevidst professionel læring og effekten af deres professionelle aktiviteter (p. 147).

Som beskrevet ovenfor gælder det for alle fire teorier, at elevens læring, trivsel og udvikling er i centrum, men det er forskelligt, hvilke professionelle eller hvilket systemniveau der danner udgangspunkt for det teoretiske blik på samarbejde. I teorien om professionel læring er det læreren, som er udgangspunkt, og hos Timperley finder jeg nøglebegrebet tilpasningsekspertise, hvor lærere og ledere gennem undersøgende og vidensopbyggende cyklusser kan forbedre elevernes engagement, læring og trivsel. Transformativ forandring, som får afgørende betydning for eleverne, kræver ifølge Timperley en langt større indsats end at fortsætte med en nuværende rutine og praksis eller blot justere dem en smule. Hargreaves og Fullan argumenterer for, at samarbejde ikke opstår af sig selv og derfor må arrangeres for at skærpe fokus på det fælles arbejde. Fokus er her på lærer-lærer-samarbejdet. Når samarbejdet er effektivt, akkumuleres viden, som hjælper lærerne til at forbedre praksis, øge deres selvtillid og animere dem til at være mere åbne over for og aktivt engagerede i praksisforbedring. Hargreaves og O’Connor udfordrer og supplerer den tænkning med en pointe om skolens liv og kultur, idet kollaborativ professionalisme skal være integreret i hele skolen og ikke bare det enkelte team. Her er skolen og skolens kultur i centrum med professionelle, der er aktivt interesserede i og solidariske med hinanden som fagfæller, men samtidig bestræber sig på at udføre det udfordrende arbejde i fællesskab. Brown og Poortman løfter samarbejdet ud over skolen som relationer mellem både individer og grupper. Praksisfællesskabet består sædvanligvis af én type professionelle fx lærere på en skole, mens medlemskab af netværk ikke blot bestemmes af professionen, men af en fælles interesse i et givent tema, og det er således denne diversitet i medlemskab, der beriger netværket.

De fire teoretiske perspektiver findes således inden for samme paradigme, ligesom de også trækker på samme forskningstradition (SER) eller (SIR). Middle-range teorierne har fællestræk – systemperspektivet – men de har samtidig forskellige udgangspunkter for de professionelle i forhold til det teoretiske blik på samarbejde. Teorierne redegør for, *hvorledes* forskellige samarbejder kan tage form, og *hvilke*

betingelser der ser ud til at være gunstige for et effektivt samarbejde i og omkring skolen.

### 3.6 Litteraturstudiets relevans

Formålet med litteraturstudiet er at positionere denne afhandling i forhold til viden frembragt i eksisterende forskning. Foregående og nærværende kapitel opsummerer med både et empirisk og teoretisk blik på de forhold, som er afgørende for samarbejdet i og omkring et skolesystem. To relevante iagttagelser er i denne sammenhæng, at de fleste studier hovedsageligt fokuserer på dele af skolesystemet, samt at der ikke er nyere forskning i dansk sammenhæng, hverken af et samlet skolesystem eller af dele heraf. Litteraturstudiet giver et overblik over, hvilke elementer der indgår i samarbejde mellem forvaltning, skoleledelse og lærere, når samarbejdet sigter på at øge elevernes læringsudbytte. Afhandlingens væsentlige bidrag er nye perspektiver på, om og hvordan samarbejde kobler de professionelle praksis og elevernes læring i et samlet dansk skolesystem, og denne ph.d.-afhandling er i skrivende stund den eneste, der bidrager med det perspektiv. Som nævnt i indledningen til kapitel 2 vil både State of the art-kapitlernes empiriske fund og teoretiske perspektiver blive anvendt i afhandlingens diskussionsafsnit, hvor jeg sammenholder analysens fund med nyeste forskning og viden på området og dermed belyser, hvad nærværende forskningsprojekt bidrager med. På baggrund af ovenstående vil jeg i afhandlingens næste kapitel redegøre for undersøgelsens teoretiske ramme.

# Kapitel 4

## 4.0 Sociologisk systemteori

Kapitlet inddeles i fem afsnit, hvoraf det første afsnit præsenterer systembegrebet, herunder organisationssystemer, mens andet afsnit præsenterer iagttagelsesbegrebet. Tredje afsnit præsenterer kommunikationsbegrebet, herunder strukturel kobling samt systemteoretiske forståelser af tre udvalgte temaer fra kapitel 2: "Fælles retning, vision og mål", "Professionel ansvarlighed" samt "Formel og uformel ledelse". Fjerde afsnit opsummerer og leder frem mod afhandlingens analyse- og forskningsstrategi i kapitel 5.

Afhandlingen forankres i Luhmanns sociologiske systemteori, som han selv betegner som en universel teori, der kan anvendes til at iagttage alle samfundets fænomener som systemer (Luhmann, 2000, p. 51). Teorien er omfattende, og da kontingens er et af teoriens vilkår, udvælger, begrunder og redegør jeg derfor for de dele af teorien, som, jeg vurderer, er relevante for undersøgelsens forskningsdesign og gennemførelse af analyser. I den forbindelse redegør jeg endvidere systemteoretisk for tre udvalgte temaer fra kapitel 2.

Systemteorien er relevant i forhold til afhandlingens interesse, da Luhmanns kommunikationsteoretiske begreber er velegnede til at forstå begrebet samarbejde på nye måder. Som skrevet i afhandlingens indledning er det nærliggende at antage, at samarbejde i et samlet dansk skolesystem automatisk fører til et øget læringsudbytte for eleverne. Med systemteorien søger jeg at dekonstruere denne selvfølgelighed ved at anvende "det kontraintuitive blik, som teorien tilbyder" (Keiding & Qvortrup, 2014). Luhmanns begreb om andenordensiagttagelse giver blik for, hvad der markeres, men også hvad der lades umarkeret samt forskellen selv (N. Å. Andersen & Pors, 2017, p. 23). Teoriens begreber udgør således et analytisk blik med muligheder for empiriske analyser og kan derved fremskrive nye muligheder for refleksiv forholden sig til samarbejde i skolen.

Dernæst tilbydes med Luhmanns sociologiske systemteori, hvor iagttagelsesbegrebet spiller en særlig rolle, en metodisk kontrolleret måde, hvorpå jeg kan håndtere

kompleksiteten i undersøgelsen. Med forskerforskel (mere herom i kapitel 5) iagtager jeg således de fagprofessionelles iagttagelser af samarbejde i skolen.<sup>21</sup> Empiriske studier spiller en central rolle i sociologisk forskning, hvor den empiriske sociologiske videnskab ifølge Luhmann ikke kan opgive "kravet om at få efterprøvet sine udsagn ved hjælp af realiteten" (2000, p. 29). Mit bidrag er således et empirisk projekt forankret i udvalgte sociologiske systemteoretiske begreber.

Selv en kort introduktion til Luhmanns begrebsapparat kræver, at jeg foretager en selektion i forhold til de teoretiske begreber, der vil være centrale for denne afhandlings analyser. I det følgende begrundes jeg udvalgte begrebers relevans for denne undersøgelse, hvilket nødvendiggør et afsæt i Luhmanns kompleksitetsbegreb:

"Kompleksitet har med mangfoldighed at gøre. Begrebet udsiger, at der er for meget at se til eller gøre i, mere end det er muligt at realisere, eller sagt på en anden måde, at der er flere elementer i den enkeltes verden, end det er muligt for den enkelte at forbinde sig med." (Rasmussen, 2004b, p. 17)

Verden som helhed defineres ifølge Luhmann til at være grænseløs og i besiddelse af uendelig kompleksitet – hvilket han betegner som hyperkompleksitet (Luhmann, 2000, p. 536) Systemteoretisk forstås kompleksitet som et overskud af tilkoblingsmuligheder, hvor verden er for uoverskuelig til at kunne iagttages i sin helhed. Der er således et overskud af tilkoblingsmuligheder, hvilket fører til selektionstvang (Luhmann, 2000, s. 258). Enhver iagttagelse er at forstå som en selektion, hvor systemet aktualiserer noget og potentialiserer noget andet. Selektionen sker altid i relation til systemet selv. Det vil sige, at den er systemafhængig (Rasmussen, 2004b, p. 35). Selektion fører til reduktion i kompleksiteten og frembringer således overskuelighed i form af en konstrueret realitet ud fra det iagttagede (Luhmann, 2007, p. 156). Ifølge Luhmann er systemer autopoietiske og orienterer sig efter forskellige medier, koder og programmer. Luhmann bliver inspireret til begrebet autopoiesis af Maturana og Varela (Maturana, 1975; Maturana & Varela, 1991). Et autopoietisk system producerer og reproducerer således de elementer, det består af (Luhmann, 2000, p. 15). Systembegrebet er systemteoriens centrale paradigme, hvilket skal forstås således, at den forskel, som systemteorien altid tager afsæt i, er forskellen mellem system og omverden (Luhmann, 2000, p. 219). I det følgende vil jeg præsentere systembegrebet.

---

21 Andersen (2001, p. 25) opsummerer Luhmanns teoriapparatet med følgende: "Når alt kommer til alt, er systemteori intet andet end et program for iagttagelse af iagttagelser og deres blinde pletter."



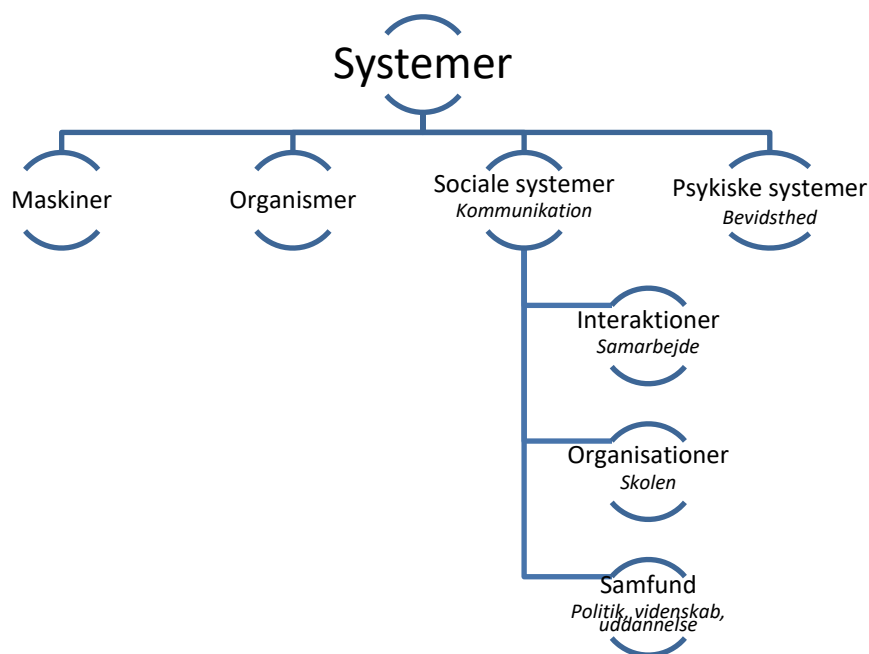
## 4.1 Systemer

Et system kan ikke forstås som en ontologisk genstand, der kan lokaliseres bestemte steder i samfundet, men som et komplekst antal af operationer, der kan afgrænse sig fra omverdenen gennem sin egen selvreference og reproduktion:

”Et system er formen for en sondring og har altså to sider: systemet (som er formens inderside) og omverdenen (som er formens yderside). Først begge sider udgør en sondring, udgør formen, udgør begrebet.”  
(Luhmann, 1997a, p. 65)

Luhmann skelner mellem psykiske systemer og sociale systemer. Forskellen mellem disse systemer er, at psykiske systemer opretholder sig selv ved bevidsthed (Luhmann, 2000, p. 309), mens sociale systemer opretholder sig selv ved kommunikation (Luhmann, 2000, p. 180). Nærværende afhandling er optaget af sociale systemer, idet mine analyser af samarbejde i skolen udspiller sig i interaktionssystemer og organisationssystemer, der opretholder sig ved kommunikation. Luhmann betragter psykiske og sociale systemer som autopoietiske, hvilket medfører, at de i en rekursiv og lukket proces refererer til sig selv – de er selvreferentielle (Luhmann, 2006, p. 50). Systemets omverden kan dermed aldrig påvirke systemet, da systemet selvreferentielt selekterer, hvilken kommunikativ indflydelse omverdenen skal have på systemet. Luhmanns systemteoretiske blik får dermed konsekvenser for, hvordan politiske beslutninger og forvaltningens initiativer og strategier (jf. problemformuleringen) forstås i samarbejdet som interaktionssystem og skolen som organisationssystem.

Luhmann forstår det moderne samfund som et funktionelt uddifferentieret samfund i en række funktionssystemer: det politiske system, det videnskabelige system, uddannelsessystemet mv. (N. Å. Andersen & Pors, 2017, p. 41). Han skelner mellem tre systemtyper: interaktion, organisation og samfundssystemer. Interaktionssystemer afgrænses ved, at de tilstedeværende kan iagttage hinanden, og systemet ophører ved kommunikationens afslutning (Rasmussen, 2004b, p. 116). Interaktionssystemer er i den forstand flygtige, og kommunikationen udfordres af, at uden for interaktionssystemets grænser kan de regler, der gælder i det, ikke gennemtvinges (Luhmann, 2000, p. 200). I denne undersøgelse er et interaktionssystem for eksempel et samarbejde i et lærerteam. Organisationssystemer er i Luhmanns systemteoretiske forståelse selvstyrende autopoietiske systemer, som producerer og reproducerer sig selv gennem beslutninger, medlemskab og beslutningsprogrammer. Samfundssystemet er uddifferentierede i en række funktionssystemer, der kommunikerer i hver deres kode (Tække & Paulsen, 2008, p. 26). Forskellen på funktionssystemer og organisationssystemer er netop, at organisationssystemer opererer med inklusions- og eksklusionskriterier for medlemmer (Luhmann, 2018, p. 324).



Figur 4. Systemniveauer (Luhmann, 2000, s. 37). Mine tilføjelser i kursiv.

#### 4.1.1 Organisationssystemer

I en systemteoretisk inspireret undersøgelse af samarbejde i skolen er det relevant at præcisere, hvordan skolen forstås som organisation i uddannelsessystemet, der igen forstås som et funktionelt uddifferentieret samfundssystem. Skolen orienterer sig mod uddannelsessystemet, men er ikke et funktionssystem. Organisationssystemer er kendetegnet ved, at de afgrænser sig fra deres omverden ved at knytte medlemskab sammen med særlige betingelser for indtræden og udtræden (Rasmussen, 2004b, p. 117). En organisation er i Luhmanns optik et netværk af beslutningskommunikation, hvor det antages, at organisationer på den ene side (indersiden) består af iagttagende beslutningskommunikation, og på den anden side (ydersiden) har en samfundsmæssig omverden. De reproducerer således sig selv i en afgrænsning til omverdenen, der adskiller sig fra systemet ved blandt andet at være mere kompleks end systemet selv. I en organisation eksisterer der ifølge Luhmann et begrænset udvalg af legitime temaer og kommunikationsbidrag (Tække & Paulsen, 2008, p. 29). Hvad der legitimerer kommunikaioner i organisationer, er bestemt af organisationens kommunikationshistorie bestående af accepterede og forkastede meningsforslag (Tække & Paulsen, 2008, p. 26). Med Luhmanns blik bliver det således muligt jf. undersøgelsens forskningsspørgsmål at undersøge, hvilken kommunikation der er legitim eller ej, når professionelle i skolen iagttager politiske beslutninger og forvaltningens initiativer i forhold til et samarbejde.

## 4.2 Iagttagelse

Dette afsnit præsenterer Luhmanns iagttagelsesbegreb, der får betydning for mit valg af analysestrategi i kapitel 5. Luhmanns iagttagelsesbegreb præsenteres, fordi det markerer, at enhver fremstilling af empiri er afhængig af iagttageren, og at der således ikke eksisterer en af iagttageren uafhængig empiri. I en systemteoretisk forståelse er iagttagelse en operation, der markerer en forskel, som konstituerer en form. Luhmann finder inspiration i Browns imperativ "Draw a distinction" til begreberne markering (indication) og forskel (distinction) (Spencer Brown, 1969, p. 4). Browns forskelslogik beskriver med begreberne markering og forskel, at der ligger en adskillelse til grund for enhver iagttagelse af verden og for enhver konstruktion. Erkendelse forudsætter, at der markeres en forskel (Rasmussen, 2004b, p. 336).

Da ingen iagttager kan iagttage alt på samme tid, er det nødvendigt at skelne og betegne og dermed selekttere, og enhver iagttagelse bliver således en reduktion af kompleksitet. Luhmann opererer med to former for iagttagelse; en førsteordens-iagttagelse og en andenordens-iagttagelse. En førsteordens-iagttagelse refererer til, at opmærksomheden rettes mod noget og dermed ikke noget andet (Luhmann, 2000, p. 219). En andenordens-iagttagelse er den operation, der iagttager en førsteordens-iagttagelses blinde plet. Iagttagelsen af anden orden ser ikke alene, *hvad* den anden ser, men også *hvordan* den anden ser det, som ses (Rasmussen, 2004b, p. 51). Informanternes iagttagelser er i denne afhandlings kapitel 7 deres førsteordens-iagttagelser (konstruktion #1), mens mine egne iagttagelser af deres iagttagelser er andenordens-iagttagelser (konstruktion #2).

Iagttagelse er en operation, der gennemføres af iagttageren i det psykiske system. Luhmann betegner sit perspektiv på konstruktivisme som operativ konstruktivisme, fordi det at markere en forskel betegnes som en operation (Luhmann, 2000, p. 20). Som operationel konstruktivist erkendes verden ikke fra en bestemt iagttagelsesposition, og kontingens bliver et grundvilkår, da iagttageren hele tiden også kunne have valgt at iagttage noget andet:

"I Luhmanns systemteoretisk orienterede operative konstruktivisme er adgangen til omverdenen kun mulig som et resultat af en iagttagelse."  
(Rasmussen, 2004b, p. 330)

Den grænse, som det erkendende system sætter for at producere en forskel, betegnes som en "blind plet" (N. Å. Andersen & Pors, 2017, p. 23). Luhmann anvender betegnelsen "blind plet" for det, iagttageren tager for givet. Den fremkommer ved, at iagttageren selv er den første forskel, der markerer en forskel, der gør det muligt overhovedet at se (Rasmussen, 2004a, p. 28). Luhmanns iagttagelsesbegreb anvendes i afhandlingen til analyse af både policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews, hvor jeg iagttager henholdsvis forvaltningens iagttagelser og de fagprofessionelles

iagttagelser. I afhandlingens kapitel 5 uddybes den anvendte analyse- og forskningsstrategi.

### 4.3 Kommunikation

Luhmann gør i sin forståelse af kommunikation op med den almindeligt kendte afsender-modtager-kommunikationsmodel, hvor der er en lineær sammenhæng mellem en afsender og en modtager. Derfor introduceres et kommunikationsbegreb, hvor kommunikation betragtes som en syntese af tre selektioner; information, meddelelse og forståelse. Alle tre selektioner skal være til stede, inden der er tale om kommunikation (Luhmann 2000, s. 182). De første to selektioner, information og meddelelse, foretages af den ene part i kommunikationen, mens den tredje selektion, valg af forståelse, må foretages af den anden part. Den tredje kommunikation konstituerer kommunikation som kommunikation (Luhmann, 2000, p. 182). Ifølge Luhmann kan kommunikation ikke kommunikere om alt samtidig, så først selekteres informationen ud fra utallige muligheder, eksempelvis tanker, følelser og idéer. Den ene part må yderligere selekttere en måde at meddele den selekterede information, udtrykt mundtligt eller skriftligt. Eksempelvis kan informationen meddeles som råben, hvisken, tavshed eller skrift. Jeg anvender kommunikationsbegrebet analysestrategisk i kapitel 6 og 7, hvor det bidrager til en nuancering af, hvordan kommunale strategier og initiativer ikke umiddelbart kan overføres fra et system til et andet. Her viser analysen for eksempel i kapitel 7, at forvaltningen meddeler et kommunikationsbidrag gennem strategier og initiativer, som skoleledelsen og resourcepersonerne vælger at forstå (eller misforstå) på en bestemt måde.

#### 4.3.2 Strukturel kobling

Systemer, som er autopoietiske, kan kun virke inden for deres egne grænser og ikke i deres omverden, og den måde, hvorpå systemer tilpasses omverdenens betingelser, kaldes i systemteorien for strukturelle koblinger (Rasmussen, 2004a, p. 54). Strukturelle koblinger er således forskellige systemers samtidige uafhængighed og afhængighed af hinanden:

”Begrebet strukturel kobling knytter an til dette problem vedrørende den relative ubestemthed af forholdet mellem autopoiesis og strukturdannelse og – på lang sigt – til forestillingen om en *structural drift*, som forklarer, hvorfor autopoietiske systemer – selvom de er blinde og uden operativ kontakt med omverdenen – danner strukturer, der passer til bestemte omverdener og specialiserer sig på denne måde, altså indskrænker de frihedsgrader, som deres autopoiesis i sig selv holder parate.”(Luhmann 2006, s. 52)

At to systemer er strukturelt koblede betyder, at de beskæftiger sig med det samme, men på hver sin måde (Keiding & Qvortrup, 2014, p. 65). I nærværende undersøgelse kan en strukturel kobling mellem skolen (organisationssystem) og de fagprofessionelle (psykiske systemer) for eksempel komme til udtryk ved, at begge systemer beskæftiger sig med kommunale initiativer og strategier, ligesom en strukturel kobling kan komme til udtryk ved, at flere typer af samarbejde (interaktionssystemer) beskæftiger sig med samme tema. Strukturelle koblinger er en betegnelse for en samlet udvikling af systemer og omverdener, ligesom de ophidser systemet med irritationer og forstyrrer systemet på en måde, som systemet kan arbejde med (Luhmann, 1997a, p. 51). Jeg anvender begrebet om strukturel kobling i min undersøgelse, fordi det bidrager til en forståelse af, at kommunale strategier og initiativer gennem strukturel kobling kan forstyrre og lade sig forstyrre.

Som skrevet i indledningen til dette kapitel vurderer jeg med udgangspunkt i afhandlingens problemformulering i kapitel 1, at tre temaer fra kapitel 2 er relevante for undersøgelsen: "Fælles retning, vision og mål", "Professionel ansvarlighed" samt "Formel og uformel ledelse". Derfor vil jeg i følgende afsnit præcisere, hvordan temaerne forstås inden for en systemteoretisk forståelsesramme.

### **4.3.3 Styringskommunikation**

At sætte fælles retning for skolerne i et skolevæsen er jf. kapitel 2 afgørende for skolevæsenets generelle bestræbelser på at forbedre (undervisnings)praksis og elevernes læringsudbytte. Et af fundene fra kapitel 2 er, at succesfulde skoler sætter rammer for lærerne gennem strategier, som tillader lærerne frihed til at træffe didaktiske valg i skolen og i klasserummet. Forvaltning og skoleledelse styrer således mod de opsatte mål gennem rammer, strategier og retning. I en systemteoretisk forståelsesramme beskriver Luhmann styring som en operation, der forsøger at reducere en forskel og fremfører, at der iboende i operationen 'styring' findes en række paradokser, som gør, at det er forholdsvist usandsynligt, at styring overhovedet kan finde sted – styring producerer derimod ustyrlighed (Luhmann, 1997b, p. 43).

Ifølge Luhmann kommunikerer det sociale system forskellene, hvilket betyder, at styringskommunikation opstår og udfolder sig som en slags metakommunikation, når kommunikationen udpeger den forskel, der skal reduceres. Således drages der samtidig en forskel til alle andre potentielle forskelle, der kunne knytte an til styring, hvilket medfører, at noget styres og gøres synligt, mens andet usynliggøres – man ser således ikke det, styring gør en blind for. Det kendes også fra politisk styring, at der styres med henblik på at opnå bestemte mål fx bedre resultater i nationale test, men samtidig kan man blive blind for elevernes trivsel og øvrige udvikling. En kapacitetsopbyggende kommunal strategi om samarbejde, som sætter en retning og synliggør bestemte temaer, vil således også medføre, at noget usynliggøres.

Dét, at noget usynliggøres, kan fx iagttages, når skoleledelsen italesætter vigtigheden af elevens synlige skolefaglige præstation frem for elevens læring, hvilket jeg ser nærmere på i analysens afsnit 7.1.2.4.

Systemet, der kommunikerer for at reducere en forskel, er ikke det samme system som det, der reducerer forskellen. Det er ikke forvaltningen, der varetager undervisningen i den lokale folkeskole. Forvaltningen kommunikerer samarbejdsstrategien, men det er andre systemer, der varetager undervisning og læring i skolen. Hvis ingen andre systemer kobler sig til, hvad forvaltningen kommunikerer, bliver der ingen styring, hvilket jeg adresserer i afhandlingens analysekapitel 7.1. Det er det enkelte system, der under hensyntagen til, hvad det iagttager, træffer egne valg, og Luhmanns pointe er dermed, at al styring er selvstyring:

”Det er styringens umulighedsbetingelse: der bliver kun styring, hvis det system, der søges styret, styrer sig selv på en måde, at det finder den styrende kommunikation meningsfuld og gør den til element i egen selvstyring.”(N. Å. Andersen & Pors, 2017, p. 52)

Andersen og Pors’ pointe er, at det er en forudsætning for styring, at det styrede system kobler sig til en lærende meningshorisont. Det er således altid det selvstyrede system, der bestemmer. Målstyring kan iagttages som det politiske systems forsøg på at minimere afvigelser fra den ønskede tilstand, dvs. målet, som dermed også fungerer som en strategi til håndtering af kompleksitet. Ved hjælp af målstyring reduceres omfanget af forventninger til, hvilke opgaver der skal udføres. Dette sker ved at gøre forventningerne kommunikativt tilgængelige for derved at undgå, at fx skoleledere eller det pædagogiske personale skal forholde sig til alle mulige detaljer.

#### **4.3.4 Kontraktkommunikation**

At være professionelt ansvarlig er jf. kapitel 2 ligeledes afgørende for skolevæsenets generelle bestræbelser på at forbedre (undervisnings)praksis og elevernes læringsudbytte. Litteraturstudiet viser, at ansvarlighed balanceres mellem ekstern kontrol på den ene side og professionel dømmekraft på den anden, hvor det fælles ansvar for elevernes præstationer fremmes og understøttes gennem samarbejdsfremmende strukturer i skolevæsenet. Denne ansvarliggørelse betegner jeg som *accountability*, da *accountability* er et udtryk for en interesse, der kort sagt er optaget af, ”*hvem der kan holdes ansvarlig af hvem for hvad og med hvilke konsekvenser*” (Rasmussen, 2007, p. 4). Det gør sig gældende fra det politiske niveau over kommunal forvaltning, skoleledelse og lærere til elever:

”Accountability is an arrangement whereby ‘an account must be given’ to some authority, as an indication of compliance with defined standards, and as demonstrated by improvement on baseline or performance measures “as determined by some form of assessment.” (Rhoten, Carnoy, Chabran, & Elmore, 2003, p. 14)

Som ovenstående citat tydeliggør, har ordet accountability dobbelt betydning, da det både betyder ansvarliggørelse og regnskabspligt; et udtryk for det ansvar, som nogen kan stilles til regnskab for. Accountability-politikken har sit udspring i USA og har siden 2000’erne været den dominerende uddannelsespolitiske strategi i Danmark (Rasmussen, 2007).<sup>22</sup> I en systemteoretisk forståelsesramme kan ”hvem, der kan holdes ansvarlig af hvem” ses som en kontraktliggørelse mellem to eller flere parter. Luhmann iagttager med et systemteoretisk blik kontrakt som enheden af pligt og frihed (Luhmann, 1981, p. 249), fx mellem skoleforvaltning og skoleleder eller mellem skoleleder og lærer. Andersen pointerer i forlængelse heraf, at en kontrakt kobler parternes frihed sammen med pligt, således at der ingen pligt er uden parternes frihed til at begrænse egen frihed (2006, p. 45). Omvendt er friheden heller ingen frihed uden en social realisering af friheden ved, at parternes realisering af frihed bindes til hinanden i form af pligter. Heri fremstår kontraktens indbyggede paradoks, at gensidig forpligtelse er betinget af gensidig accept. I afhandlingens analyseafsnit 7.2 ser jeg nærmere på, hvordan kontrakten gensidigt accepteres, så parterne oplever den som meningsfuld. Kontrakten er en strukturel kobling mellem kommunikationssystemer, der er lukkede over for hinanden, hvor der skabes en gensidig irritation gennem pligter. Når kontrakter skal ses som en forpligtelse imellem kommunikationssystemer, må kontrakter give mening på hver deres måde. Men måden, hvorpå det ene system skaber kontrakten til noget meningsfuldt, må alligevel på samme tid give mening for de øvrige systemer, og der skal således være en fælles meningshorisont, der må kunne genkendes som en forpligtelse (N. Å. Andersen, 2006, p. 54).

#### 4.3.5 Interventionskommunikation

Formel og uformel ledelse er jf. kapitel 2 ligesom de to foregående forskningsoptikker afgørende for skolevæsenets generelle forbedringspraksis og øgede læringsudbytte for eleverne. Litteraturstudiet viser, at lærere, der får tilstrækkelig understøttelse fra formelle og uformelle ledere i skolen, oplever større engagement og interesse for deprivatiseret praksis og samarbejde. Her spiller forvaltningsledelse endvidere en central rolle i at sikre, opretholde og understøtte effektivt samarbejde i

---

<sup>22</sup> Accountability-begrebet dækker over en række former for ansvarliggørelse fra kvalitetssikring med udgangspunkt i 1990’ernes reformer over de nævnte begreber i afhandlingens kapitel 2: internal accountability (Fullan et al., 2015), professional accountability (Datnow et al., 2013), collective responsibility (Datnow et al., 2013; A. Hargreaves & Fullan, 2016) og shared responsibility til culture-based accountability, som Fullan introducerer i 2018 (Fullan, 2018).

skolen. I kapitel 3 beskriver Timperley, Fullan, Hargreaves og O'Connor, at både formelle og uformelle ledere skal involvere sig i lærernes professionelle læring, ligesom de skal engagere sig i at forbedre egen praksis. At skoleledelse gennem involvering i lærernes praksis får betydning for elevernes skolegang, fremhæves også i litteraturen (DuFour & Marzano, 2015; Elmore, 2004; Fullan, 2014b; A. Hargreaves, Boyle, & Harris, 2014; Harris et al., 2013; Kenneth Leithwood et al., 2008; Marzano & Waters, 2017), som betoner, at ledelsen gennem intervention i de fagprofessionelles praksis fremmer forbedringspraksis. I en systemteoretisk forståelsesramme kan denne intervention, med inspiration fra Keiding, forstås som kommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer (T. B. Keiding, 2012b, p. 109). I den forbindelse pointerer Boye Andersen, at man inden for rammen af det autopoietiske selvreferentielle må huske, at intervention ikke kan forstås som, at ledelsen skal "få det til at ske" for organisationen (2009, p. 160). Hvis intervention skal lykkes, må den ifølge Keiding først forstås som intenderet. Det vil sige, at det ledelsesudsatte system må koble sig til kommunikationen med relevante forskelle. Med "det ledelsesudsatte system" menes det system, som ønskes ledet i en bestemt retning, for eksempel skolen som organisationssystem. Dette fremstår tydeligt senere i afhandlingen, hvor mine analyser af skoleledernes iagttagelse af forvaltningens strategier (kapitel 6) viser, at skoleledelsen forstår interventionskommunikationen som værende meningsfuld. Det får den betydning for ledelsen, at forvaltningens rammesatte initiativ fortolkes med reference til skoleledelsen selv. En velfungerende ledelseskommunikation fokuserer både på, hvad der skal forandres, og hvordan forandringen skal iagttages af de ledelsesudsatte systemer, for at ledelsesinterventionen fremstår meningsfuld (T. B. Keiding, 2012b, p. 114). Interventionskommunikation påvirker kun andre systemer i det omfang, den iagttages af disse, og efterfølgende benyttes som afsæt for nye operationer i systemet, og den kan således ikke gribe direkte ind i de ledelsesudsatte systemer. Interventionskommunikationen kan udelukkende indvirke på disse systemer ved at skabe en særlig omverden, en særlig kontekst for disse, som sandsynliggør, at de leder sig selv i den ønskede retning (T. B. Keiding, 2012b, p. 128). Som Keiding pointerer herunder, er der ikke tale om ledelse, hvis ikke ytringerne iagttages og tilskrives betydning:

"Lidt hårdt trukket op kan man sige, at ledernes ytringer først bliver til kommunikation, og dermed til ledelse, når de forstås (eller misforstås) af nogen, tilskrives mening og dermed indgår i etablering af et socialt system."(Keiding, 2012, p. 170)

Ledelse af sociale systemer, som i nærværende undersøgelse er både forvaltningsledelse og skoleledelse samt uformel ledelse, må forholde sig til både ressourcpersoners og læreres forståelse af intervention og til læring i det ledelsesudsatte sociale system. Hvordan ressourcpersoner og lærere forstår ledelseskommunikationen, er ifølge Keiding relevant fra et ledelsesperspektiv, fordi ledelse ikke hand-



ler om, hvad ledelseskommunikation melder ud, men hvordan den forstås og fortolkes. Denne fortolkning danner herefter ramme for, hvordan ledelsestiltaget kan tematiseres i det ledelsesudsatte system. I afhandlingens analyseafsnit 7.5 bringes dette perspektiv i spil i forhold til at belyse, hvordan ressourcepersoner og lærere forstår den intenderede ledelseshensigt. At forstå hensigten som intenderet giver imidlertid ikke i sig selv sikkerhed for, at hensigten realiseres i det sociale system, fordi dette som autopoietisk system benytter og fortolker enkeltpersoners bidrag. Derfor må ledelse forholde sig til, hvordan ledelsestiltaget fortolkes og får form i det sociale system og dermed det sociale systems læring. Ledelse af sociale systemer handler endvidere om at forholde sig til, at det ledelsesudsatte system iagttager ledelseskommunikationen selektivt, og gennem efterfølgende læreprocesser fortolker denne iagttagelse med reference til sig selv (T. B. Keiding, 2012a, p. 171). Pointen er her, at fx forvaltningschefen eller skolelederen må have blik for selve ledelseskommunikationen, hvordan denne iagttages af ressourcepersoner og lærere, og hvordan den efterfølgende inkorporeres i det ledelsesudsatte system.

#### 4.4 Sammenfatning

Jeg har i dette kapitel begrundet afhandlingens teoretiske ramme med følgende udvalgte begreber: systembegrebet, iagttagelse, kommunikation og herunder strukturel kobling, styringskommunikation, kontraktkommunikation og interventionskommunikation.

Iagttagelsesbegrebet redegør for afhandlingens epistemologiske udgangspunkt og knytter an til min analysestrategi, fordi mening i ontologisk forstand ikke kan findes, men må opfindes; det vil sige, at den konstrueres hos den enkelte i det psykiske system. Iagttagelsesteorien muliggør en metodisk kontrolleret måde, hvorpå jeg kan iagttage iagttagelser – i denne undersøgelse professionelles iagttagelser af samarbejde i skolen. I afhandlingen iagttages samarbejde som et muligt kommunikativt tema, der kan bidrage til strukturel kobling mellem professionelles praksis og elevernes læring, hvorfor kommunikationsteorien tilbyder en ny måde at forstå samarbejde på.

Luhmanns udvalgte begreber er gensidigt afhængige, men anvendes og prioriteres forskelligt i afhandlingen. Kommunikationsbegreberne, herunder strukturel kobling, styringskommunikation, kontraktkommunikation og interventionskommunikation aktualiseres i afhandlingens analysekapitler 6 og 7. Det følgende kapitel præsenterer afhandlingens analyse- og forskningsstrategi.

# Kapitel 5

## 5.0 Analyse- og forskningsstrategi

I afhandlingens femte kapitel præsenteres forsknings- og analysestrategien, ligesom jeg redegør for indsamling og analyse af data. Jeg skelner mellem forskningsstrategi og analysestrategi, idet jeg betoner de strategiske valg, jeg træffer i undersøgelsen. Formålet med fjerde kapitel er at sikre gennemsigtighed i forskningsprocessen – fra undersøgelsesdesign til forskningsresultater – så læseren kan følge med i, hvordan resultaterne er fremkommet.

Kapitlet inddeles i fire hovedafsnit. Det første præsenterer radikal hermeneutik som analysestrategi, herunder strategiens tre trin. Det andet afsnit redegør for casestudiet som forskningsstrategi. Tredje og fjerde afsnit redegør for dokumentanalyse og det systemteoretiske fokusgruppeinterview. Femte og sidste afsnit omhandler afhandlingens forskningsproces og er inddelt i syv trin: tematisering, design, udførelse af interview, transskription, analyse, validering og rapportering.

## 5.1 Radikal hermeneutik som analysestrategi

Den valgte analysestrategi er udviklet af Rasmussen (2004b) og knytter erkendelsesteoretisk an til den operative konstruktivisme, som blev præsenteret i kapitel 3. Rasmussen betegner selv analysestrategien som metode, men jeg anvender Åkerstrøm Andersens betegnelse "analysestrategi" for at understrege, at mine strategiske valg har betydning for, hvilke genstande der træder frem for iagttageren (1999, p. 14).

I den operative konstruktivisme forstås tekstproducenten ifølge Rasmussen, som en iagttagere, der kommunikerer noget, og tekster betragtes som meddelelse af information, der kan forstås af den, der læser teksten, på dennes egen måde. Logikken i radikal hermeneutik er, at når analysen kan finde kompleksitetsreducerende, korte og koncise mønstre eller strukturer, som ikke opfattes som tilfældige, anses de for at bekræfte referencen til virkeligheden:

"En tekst kan således betragtes som en reduktion af verdenskompleksitet på baggrund af den kompleksitet, som tekstens producent allerede besid-

der. Teksten er med andre ord blevet til på grundlag af selektioner foretaget af producenten af teksten, det vil sige på grundlag af aktualiseringer ud af det for forfatteren mulige. Tilsvarende er læsning og fortolkning af en tekst (som omverden for læseren) en reduktion af tekstens kompleksitet ud fra den kompleksitet, læseren besidder. Fortolkningen er tilsvarende et spørgsmål om selektioner foretaget af læseren på grundlag af dennes aktualiseringer ud af det (for ham eller hende) mulige.” (Rasmussen, 2004b, p. 333)

Luhmanns udgangspunkt for teorien om sociale systemer tages i en enhed af forskel, nemlig den forskel, som kan markeres mellem system og omverden. En enhed af forskel indebærer, at det, der adskilles fra hinanden, ikke skal forstås som modsætninger, der udelukker hinanden, men derimod som noget, der hører sammen på grund af noget tredje. Luhmanns begreb operativ konstruktivisme søger at radikalisere hermeneutikken *”ved at gøre det klart, at alt iagttaget er iagttaget af en iagttager”* (Fryd, 2010, p. 135). Hvor hermeneutikkens oprindelige program er at finde/genfinde det meningsfulde i teksten, hvilket indebærer en fortolkning af det udtrykte, søger Luhmann at fratage meningen ontologisk status som noget værende. Ifølge Rasmussen (2004) bliver tilgangen til virkeligheden filtreret gennem en iagttagelse af iagttagelsen, idet forskeren opererer i samme verden som den, hvis forskelle iagttages, og ikke i en udenforstående position i forhold til sit iagttagelsesfelt. Forskeren må også anvende forskelle og udsætte sig for blinde pletter:

*”Analysen af tekster bliver et spørgsmål om at iagttage, hvordan producenten, det være sig informant, det politiske system eller videnskabelig teori, i sin tekst iagttager. Det vil sige at iagttage, hvilken forskel teksten anvender og betegner.”* (Rasmussen, 2004b, p. 344)

Analysestrategien radikal hermeneutik består af tre analysetrin: empirisk, hypotetisk og refleksiv konstruktion, der bygger på et systemteoretisk grundlag. Således er det med radikal hermeneutik som analysestrategi muligt at kompleksreducere tekster – i dette tilfælde transskriberede fokusgruppeinterviews samt policy-dokumenter – og fratage meningsbegrebet sin ontologiske status og i stedet opfatte begrebet som en konstruktion, der er afhængig af iagttageren (Rasmussen, 2004b, p. 344).

Analysestrategien i denne afhandling er som beskrevet ovenfor inspireret af Rasmussens radikale hermeneutik. Den er tillige benyttet i en række forskningsprojekter (Fryd, 2010, 2011; Lukassen, 2018; Thingholm, 2014). Analysen af de transskriberede interviews handler om at iagttage, hvorledes informanterne (eller producenterne) foretager iagttagelsesoperationer. På den måde bliver det muligt at iagttage informanternes markeringer, samt hvad der fortsat forbliver umarkeret. I det

følgende vil de tre trin til analyse af de transskriberede interviews og policy-dokumenter blive beskrevet.

### **5.1.1 Trin 1: Empirisk konstruktion**

I den empiriske konstruktion på trin 1 er tekstlæsningens formål at iagttage, hvordan identificerede forskelle, der sættes af forskeren, bliver iagttaget i teksten. Forskerforskelle reducerer kompleksitet, men gør også iagttageren indifferent over for andre forskerforskelle end de valgte. Iagttagelsen er en fortolkning og har til formål at reducere kompleksiteten i udvalgte tekster, således at en systematisk ekstraktion er mulig. Betegnelsen empirisk konstruktion bliver brugt for netop at udtrykke, at empiri ikke må forveksles med virkelighed, idet en iagttaget virkelighed er konstrueret (Rasmussen, 2004b, p. 346).

Ud fra et epistemologisk, konstruktivistisk udgangspunkt iagttages informanternes udsagn, og således opnås der en viden om, hvordan informanterne iagttager virkeligheden ud fra de valg, jeg som forsker har truffet. På dette analysetrin læses policy-dokumenter og transskriberede fokusgruppeinterviews med henblik på at iagttage, hvordan litteraturstudiets temaer (fælles retning, vision og mål; professionel ansvarlighed; formel og uformel ledelse; rammer og betingelser for samarbejde, tillid i samarbejde samt samarbejde som kapacitetsopbyggende strategi) iagttages i teksterne.

### **5.1.2 Trin 2: Hypotetisk konstruktion**

På andet trin i den hypotetiske konstruktion bliver udsagnene fra trin et grundlaget for en hypotetisk benævnelse af disse iagttagelser. Denne benævnelse er ikke sandheden om det analyserede, den er en kvalificeret fortolkning eller hypotese (Rasmussen, 2004b, p. 347). På det andet analysetrin bliver de selekterede udsagn om temaerne fra det første analysetrin udsat for en fortolkning via en iagttagelse af de forskelle, producenten af teksten har anvendt. Som forsker er jeg således optaget af de forskelle, som informanterne markerer i kommunikationen. For afhandlingen gælder det, at de valgte temaer og forskeroptikker har relevans for emnet og problemformuleringen. På dette trin giver det ifølge Rasmussen ingen mening at spore resultaterne af fortolkningen tilbage til teksten, idet fortolkningsprocessens resultat er det, jeg som forsker (og fortolker) har iagttaget og benævnt.

Tabel 1 illustrerer udelukkende de forskningsoptikker, som, jeg vurderer, er relevante i forhold til at besvare afhandlingens problemformulering, da det vil være for omfattende i denne afhandling at redegøre for samtlige af informanternes forskelsmarkeringer:

Tabel 1. Identificerede forskerforskelle

Identificerede forskerforskelle	
Policy-dokumenter	Fokusgruppeinterviews
<b>Forskningsoptik 1: Fælles retning, vision og mål</b>	
Læring/præstation	Læring/præstation
Styring/autonomi	Styring/autonomi
Systemness	Adaption/adoption
<b>Forskningsoptik 2: Professionel ansvarlighed</b>	
Praksisrefleksion	Praksisrefleksion
Professionalisering	Professionalisering
	Systematik
<b>Forskningsoptik 3: Formel og uformel ledelse</b>	
Rammesætning	Rammesætning
Distribution	Distribution
Mulighedsrum	Mulighedsrum

### 5.1.3 Trin 3: Refleksiv konstruktion

I den refleksive konstruktion på trin 3 foretages en analyse på baggrund af resultater fra det andet trin. Endvidere sættes resultaterne i sammenhæng med eksempelvis andre forskningsresultater med henblik på at iagttage forskelle og ligheder, ligesom det er på dette trin, at begreberne fra middle-range teorierne i afhandlingens kapitel 3 knytter an til analysen som et supplerende perspektiv på samarbejde i og omkring skolen.

## 5.2 Casestudie som forskningsstrategi

For at understrege, at jeg i nærværende undersøgelse træffer et strategisk valg om at undersøge et fænomen på en bestemt måde frem for en anden, betegner jeg casestudiet som min forskningsstrategi frem for metode (John W. Creswell, 2013, p. 97). Når casestudiet er relevant som forskningsstrategi i denne sammenhæng, hvor jeg undersøger fænomenet samarbejde i skolen, så skyldes det, at casestudiet med fordel kan anvendes til empiriske undersøgelser af udvalgte konkrete fænomener i dets naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; M. S. Morgan, 2012; Yin, 2014). Jeg ser således på det konkrete fænomen – samarbejde i skolen – i dets naturlige sammenhæng,

hvor både forvaltning, ledere og lærere iagttager fænomenet, og det gør jeg med to forskellige datakilder: policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews. Casestudiet egner sig ifølge Ramian (2012, p. 16) til at tilføje praksis dybtgående, problemløsende viden og er derfor en naturlig strategi for praksisorienteret forskning. Som skrevet i indledningen er afhandlingens ærinde at åbne for nye muligheder for refleksion over praksis, hvorfor casestudiet vil være frugtbart i nærværende undersøgelse. Casestudiet vil i denne afhandling ikke bidrage med en helt ny forståelse af fænomenet, men derimod nuancere forståelser, der undersøges i en specifik og kompleks case (Stake, 1995, p. xi). Med casestudiet som forskningsstrategi kan jeg beskrive samarbejde i skolen både systematisk og detaljeret, ligesom casestudiet kan besvare *hvordan* og *hvorfor* og derved bidrage med viden, der nuancerer fænomenet (Cohen et al., 2011; Ramian, 2012). Yin (2018) definerer:

”A case study is an empirical method that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident”. (Yin, 2018, p. 15)

Med casestudiet som forskningsstrategi følger særlige overvejelser om, hvorvidt et enkelt tilfælde (en case) er tilstrækkeligt til at sikre undersøgelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhed (betragtninger desangående findes i et senere afsnit om validering). En konventionel opfattelse af casestudiet, der følger en hypotetisk-deduktiv forklaringsmodel, betragter ifølge Flyvbjerg (2015) casestudiet som en pilotmetode, der udelukkende kan bruges i forberedelsen af det egentlige studies stikprøver, systematiske afprøvning af hypoteser og teoriudvikling<sup>23</sup>. Casestudiet er i sig selv velegnet til både udvikling og afprøvning af hypoteser, men begrænser sig ikke til disse forskningsaktiviteter alene (2015, p. 473). Gennem strategisk udvælgelse øges casestudiets generaliserbarhed, idet formålet er at skaffe mest mulig information om undersøgelsens fænomen – samarbejde i skolen. Derfor er atypiske cases, indeholdende konkret og kontekstbunden viden, der er rige på information, velegnede til at nuancere forståelser af et fænomen, og det er således muligt at generalisere på grundlag af en enkelt case, der bidrager til videnskabelige udvikling.

Undersøgelsen af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring, er designet som et holistisk single casestudie (Yin 2018, s. 48). I udvælgelse af Horsens Kommunes skolesystem som en single case er der to fremtrædende perspektiver i spil. For det første

---

<sup>23</sup> Flyvbjerg henviser til (Campbell & Stanley, 1966; Diamond, 1996; Dogan & Pelassy, 1990).

er jeg, som beskrevet i indledningen, ansat som udviklingskonsulent i Horsens Kommune, som over en årrække har initieret diverse forbedringsindsatser, der bygger på samarbejde. Nærværende undersøgelse forventes at bidrage yderligere til udviklingen af samarbejdet mellem forvaltning, ledere og lærere – med henblik på at forbedre praksis og i sidste ende forbedre elevernes læringsudbytte. Som ansat er jeg dermed blevet givet adgang til indsamling af empiri på alle niveauer af Horsens Kommunes skolesystem. For det andet kan Horsens Kommunes skolesystem beskrives som både en *kritisk case* og en *ekstrem case*, hvor de to typer af cases supplerer hinanden (Flyvbjerg, 2006, p. 233; Yin, 2018, p. 49). En kritisk case defineres som værende af strategisk betydning i forhold til et generelt spørgsmål, som ønskes besvaret. Horsens Kommunes skolesystem har siden 2015 arbejdet målrettet med kapacitetsopbyggende samarbejde imellem forvaltning, ledelse og lærere (jf. strategien Fælles læring – Stærkere resultater) og er derfor – uanset om jeg er ansat i kommunen eller ej – en velegnet case. En ekstrem case defineres ved at kunne give information om usædvanlige tilfælde, som kan være særligt problematiske eller specielt velegnede i forhold til det spørgsmål, som ønskes besvaret. Undervejs i forskningsprojektet er jeg blevet opmærksom på, at Horsens Kommunes skolesystem ikke blot er et strategisk valg (kritisk case), men også et velegnet valg (ekstrem case), idet fænomenet – samarbejde i skolen – træder særdeles tydeligt frem. At designet er holistisk, betegner, at jeg undersøger ét skolesystem i modsætning til fx komparative undersøgelser af flere skolesystemer. Inden for caseforskningen er det et kendt fænomen, at en case kan antage ét udgangspunkt, og undervejs suppleres med eller fremtræder som noget andet, og som caseforsker må man ifølge Flyvbjerg ”be prepared for such incidents, I believe” (2006, p. 231). Dette holistiske design, hvor udgangspunktet er ét og undervejs kan ændre sig, skyldes, at der ikke er tydelige delcases (subunits), som understøtter forskningsprocessen – designet kan dermed blive for abstrakt (Yin, 2018, p. 52). På baggrund af Yins definition og med et holistisk design er der behov for en supplerende definition, der kan præcisere casestudiet i forhold til nærværende undersøgelse. VanWynsberghe og Kahn (2007) anvender en definition, der forener gængse definitioner<sup>24</sup> af et casestudie:

”Case study is a transparadigmatic and transdisciplinary heuristic that involves the careful delineation of the phenomena for which evidence is being collected (event, concept, program, process).” (2007, p. 4)

Med tværparadigmatisk og tværdisciplinært betones således, at casestudiet ikke orienterer sig imod særlige forskningstraditioner. For at definere casestudiet mere præcist og omfattende opererer VanWynsberghe og Kahn derfor med syv præciserende karakteristika for casestudiet<sup>25</sup>, som jeg her forholder til min undersøgelse. Jeg har i nedenstående kursiveret de syv karakteristika.

---

<sup>24</sup> Fx (John W Creswell, Maietta, Miller, & Salkind, 2002; Yin, 2003).

<sup>25</sup> Jeg anvender Ågård's oversættelse (2014).

Karakteristika 1: Undersøgelsen af samarbejde i skolen er et *lille-N-studie*, da jeg har en enkelt case – et sammenhængende skolesystem. Casestudiet kræver langt mindre samples end fx spørgeskemaundersøgelser, og med en enkelt case bliver det derfor muligt at lave en dybdegående og detaljeret undersøgelse af fænomenet.

Karakteristika 2: Casestudier sigter på at undersøge og formidle *kontekstualiserede detaljer*. I nærværende undersøgelse vil policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews bringe læseren af afhandlingen tættere på konkrete forståelser af det fænomen, der undersøges.

Karakteristika 3: Undersøgelsen foretages i og omkring informanternes *naturlige omgivelser*, hvor kompleksiteten fx træder frem gennem fokusgruppeinterviews, der faciliteres med mindst mulig indblanding. På den måde forsøger jeg som forsker at undgå indflydelse på situationen.

Karakteristika 4: Casestudiet er karakteriseret ved *afgrænsede* rammer, idet forskningsstrategien giver mulighed for en detaljeret beskrivelse af fænomenet. I denne undersøgelse analyserer jeg fænomenet 'samarbejde i skolen', hvilket er afgrænset af de indsatser, der er knyttet til kommunens kapacitetsopbyggende strategi.

Karakteristika 5: Casestudiet kan udvikle *arbejdshypoteser og løbende erkendelser*. I denne undersøgelse har jeg gjort mig overvejelser over, hvordan de valgte metoder har bidraget til undersøgelsen, ligesom jeg undervejs har valgt at revidere forskningsdesignet i takt med nye erkendelser om frugtbare kvalitative metoder.

Karakteristika 6: I undersøgelsen indgår *mange datakilder* i form af politikker, faglige standarder, strategier og udvalgsplaner samt fokusgruppeinterviews. Supplerende datakilder gør det muligt at se fænomenet fra forskellige perspektiver.

Karakteristika 7: Casestudiet kan berige og udvide forståelsen af fænomenet ved at *udbrede (extendability)* resultaterne fra en kontekst til en anden. I et senere afsnit om generaliserbarhed adresserer jeg dette perspektiv.

### 5.3 Dokumentanalyse

For at iagttage, hvordan politiske beslutninger i forhold til samarbejde iagttages af forvaltningen (første forskningsspørgsmål), anvender jeg dokumentanalyse. I et bredere perspektiv er dokumentanalyse en metode, der kan anvendes på enhver form for kommunikativt materiale, der er optaget uden forskerens indgriben



(Bowen, 2009; Cohen et al., 2011). Dokumentanalyse defineres af Duedahl og Jacobsen (2010) som:

”Den detaljerede undersøgelse af dokumenter, der er produceret på tværs af en række forskellige sociale praksisser, og som kan antage en varietet af udtryksformer fra det skrevne ord til visuelle billeder. Betydningen af dokumenterne kan lokaliseres i de historiske omstændigheder, hvorunder de er skabt, i deres cirkulation og modtagelse samt ligeledes i de sociale funktioner, fortolkninger, effekter og anvendelser, der associeres med dem.” (Duedahl & Jacobsen, 2010, p. 8)

Dokumentanalyse som metode fokuserer netop på konkrete objekter, skriftlige eller visuelle efterladenskaber, og jeg har således mulighed for at analysere indholdet af de policy-dokumenter, der ligger til grund for skolesystemets indsatser. Dokumentanalyse bruges ofte i kombination med andre kvalitative forskningsmetoder, hvor forskellige metoder anvendes i undersøgelsen af samme fænomen (Bowen, 2009; Silverman, 2011, p. 230). Det samme gør sig gældende i nærværende undersøgelse, hvor forskellige kvalitative metoder – dokumentanalyse og fokusgruppinterviews – indgår i casestudiet. Kombinationen af dokumentanalyse og interviews er særligt relevant som kilde i et casestudie, idet policy-dokumenterne beskriver, i hvilken kontekst informanterne opererer.

Forvaltningens policy-dokumenter, der indgår i nærværende undersøgelse, vurderes ud fra fire kriterier: autenticitet, troværdighed, repræsentativitet og betydning i forhold til problemstillingen (Duedahl & Jacobsen, 2010, p. 55). *Autenticitet* omhandler dokumentets relevans i forhold til problemformuleringen og forskningsspørgsmålene. Her vurderer jeg naturligvis, at kommunens politikker, faglige standarder, strategier og udvalgsplaner er relevante, når formålet er at analysere, hvordan politiske beslutninger i forhold til samarbejde iagttages af forvaltningen. *Troværdighed* er et spørgsmål om, at dokumentet bliver konstrueret med en særlig hensigt for øje, fx dokumenter, der er udformet i historiske sammenhænge. Dokumenterne indgår i sociale sammenhænge, og deres virkning afhænger af, hvordan de bliver udformet, promoveret, distribueret, læst og anvendt. Kommunens policy-dokumenter er konstrueret med en bestemt hensigt og i en bestemt kontekst, hvilket jeg vender tilbage til i analyseafsnittet i kapitel 6. Ud over autenticitet og troværdighed forholder jeg mig også til, om de udvalgte policy-dokumenter er *repræsentative* for det samlede tilgængelige materiale og således også for det materiale, jeg undlader at anvende. Jeg har udvalgt de policy-dokumenter, der alle danner grundlag for kommunens kapacitetsopbyggende strategi og knytter an til samarbejde i skolen. Dette udfoldes yderligere i et senere kapitel om designet af forskningsprocessen. Formålet med enhver analyse er at komme frem til en forståelse af *betydningen* af indholdet i de policy-dokumenter, som jeg anvender i undersø-

gelsen. Inden for dokumentanalyse-metoden betegnes 'afkodningen' som den betydning, som forskeren igennem analysen tillægger indholdet af det kommunikative materiale. Når jeg anlægger en systemteoretisk vinkel på dokumentanalyse, betegner jeg 'afkodningen' (*betydningen*) som min iagttagelse af forvaltningens iagttagelse af politiske beslutninger i forhold til samarbejde.

## 5.4 Det systemteoretiske fokusgruppeinterview

Det kvalitative forskningsinterview er blevet en udbredt forskningspraksis i mange discipliner for at opnå viden om menneskers meninger, holdninger og oplevelser (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). Hvor den kvantitative forskning undersøger udbredelsen af fænomener, undersøger den kvalitative forskning fænomener for at forstå dem. Den kvalitative forskning interesserer sig for, hvordan et fænomen fx fremtræder og udvikles, mens den kvantitative forskning er optaget af at undersøge, hvor meget der er af noget. De kvalitative forskningsmetoder, herunder interviewet, er udviklet for at kunne belyse menneskers forskellige oplevelser, erfaringsprocesser og sociale liv.

Når jeg ser på det kvalitative forskningsinterview inden for den systemteoretiske ramme, må interviewets status præciseres med udgangspunkt i Luhmanns iagttagelsesbegreb. Al videnskab er iagttagelse – og herudover næsten altid iagttagelse af andres iagttagelser (La Cour, Knudsen, & Thygesen, 2005, p. 5). Derved opgives ifølge Luhmann enhver forestilling om, at virkeligheden kommer til os. Som konsekvens heraf må vi erkende, at forskningsgenstanden – transskriberede interviews (om emnet samarbejde) med forvaltningsledere, skoleledere og lærere – er et produkt af iagttagelsen.

Traditionelle metodetilgange fremstår ifølge La Cour, Knudsen og Thygesen (2005, p. 7) som overvejelser over, "hvordan man bedst aflokker virkeligheden dens hemmelighed", hvilket kalder på en udvikling af metodebegrebet, så det tager udgangspunkt i iagttagelsesbegrebet. I den forbindelse præciseres fire metodiske spørgsmål:

- *Interviewet som iagttagelse*: Hvordan konstrueres førsteordens iagttagelsen (genstanden), det vil sige, hvilke data og former for datagenerering er mest velegnede?
- *Interviewmetoden som medskaber*: Hvordan fremprovokerer interviewsituationen fænomenet?
- *Interviewmetoden som informationskilde*: Hvilke iagttagelser gøres i særdeleshed til genstand for iagttagelse?
- *Interviewmetoden som irritation*: Hvordan lader metoden fænomenet yde modstand?

Spørgsmålene er væsentlige, når jeg vil konstruere iagttagelsen af min genstand, da jeg ikke kan diskutere valg af metode uden at diskutere den analysestrategi, der ligger til grund for iagttagelsen af anden orden. Omvendt må jeg også diskutere, om de benyttede metoder – policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews – er egnede til analysestrategien.

Det systemteoretiske interview er et selvstændigt interaktionssystem, hvor interviewet kan iagttage mundtlig kommunikation. Bidraget er således den mundtlige kommunikation, da den knytter an til dokumenter på en måde, der ikke kan iagttages i dokumenterne selv. Når jeg tolker et fokusgruppeinterview, iagttager jeg et interaktionssystem, der iagttager iagttagelser. Jeg iagttager interviewet som iagttagelsen for at svare på, hvordan fænomenet dannes som fænomen, og det er således ikke interviewet, der er selve genstanden eller en afspejling af virkeligheden. Det systemteoretiske interview adskiller sig fra det kvalitative interview ved at erkende, at interviewet er en iagttagelse, der får virkeligheden til at fremstå på en særlig måde (La Cour et al., 2005, p. 8). Kravet til det systemteoretiske interview er at kunne iagttage, med hvilken forskel interviewet iagttager. Interviewet er således konstrueret strategisk og vil altid fremstå som et produkt af en iagttagelse, som kunne have været anderledes. Et systemteoretisk fokusgruppeinterview, hvor der indgår flere informanter, er i lighed med enkeltmandsinterviewet et selvreferentielt interaktionssystem, der opretholder en tydelig grænse til omverdenen ved at skelne mellem det, der er nærværende, og det, der er fraværende i kommunikationen. I det senere afsnit om design kommer jeg nærmere ind på det konkrete design af fokusgruppeinterviews.

## 5.5 Afhandlingens forskningsproces

I det følgende redegøres med afsæt i den radikale hermeneutik, dokumentanalyse og systemteoretiske fokusgruppeinterviews for overvejelser i forhold til afhandlingens forskningsproces med det formål at sikre transparens i forskningsprocessen. Jeg tager udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) syv faser for det kvalitative forskningsinterview, hvor jeg endvidere inkluderer dokumentanalyse. Afsnittet er således inddelt i tematisering, design, udførelse af interview, transskribering, analyse, validering og rapportering.

### 5.5.1 Tematisering

For at redegøre for afhandlingens forskningsproces formulerer jeg i nærværende afsnit formålet med undersøgelsen samt opfattelsen af det tema, der skal undersøges. Her afklares undersøgelsens *hvad* og *hvorfor*, inden spørgsmålet om metode stilles. (Kvale & Brinkmann, 2009) I denne afhandling er temaet – spørgsmålet om *hvad* – samarbejde i et kommunalt dansk skolesystem. Herunder vælger jeg at gen-

nemføre en empirisk undersøgelse, der skal besvare spørgsmålet om, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring. Undersøgelsens *hvorfor* er allerede udfoldet i afhandlingens første to kapitler.

### 5.5.2 Design

Undersøgelsens design omfatter planlægning af procedurer og teknikker – altså undersøgelsens *hvordan* og vil her omhandle analyse af både policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews. I undersøgelsen deltager alle kommunens 18 skoler samt forvaltningsledelse og -medarbejdere. Skolerne er inddelt i seks klynger, hvor skolerne i samme klynge har et samarbejde på ledelsesniveau samt et samarbejde omkring udskolingen. En af de seks klynger består udelukkende af specialskoler. Alle skoler har siden 2014 arbejdet inden for rammerne af kommunens kapacitetsopbyggende strategi, og alle informanter har derfor i varierende omfang arbejdet med initiativer, der knytter sig hertil.

Ved undersøgelsens opstart har jeg afholdt en række møder med forvaltningsledelsen, hvor projektet er blevet præsenteret og drøftet, herunder formål og potentialer. Information om undersøgelsen er tilgået skolelederne pr. mail, og skolechefen har i forlængelse heraf opfordret skolelederne samt deres medarbejdere til at deltage i undersøgelsen. Alle skoler har deltaget med enten skolelederen og/eller pædagogisk leder. Det har været op til den enkelte skole, om man ville deltage med ressourcepersoner og lærere. Ressourcepersoner er ligesom lærere ansatte på skolerne og varetager også undervisning, men for kunne iagttage deres særlige funktion på skolen fastholder jeg i denne afhandling at benævne dem 'ressourcepersoner'.

Det er skolelederne, der har udvalgt de deltagende ressourcepersoner og lærere efter tre overvejende principper: lysten til at deltage i undersøgelsen, tid og mulighed for at deltage i undersøgelsen samt skolelederens vurdering af, at de/den deltagende kan bidrage til undersøgelsen. At det er skolelederen, der foretager denne vurdering og udvælgelse, betyder, at der allerede her træffes et valg om, hvilke medarbejdere der kan bidrage med hvad. Fordelen ved denne type udvælgelse er, at jeg allerede inden interviewet er sikker på, at deltageren har 'noget på hjerte'. Ulempen er, at deltagerens forståelse af et givent tema kan være præget af, at denne er skolelederens særligt udvalgte og ligesindede deltager i undersøgelsen.

I afsnittet om udførelse af interview kommer jeg nærmere ind på, hvilke forskellige årsager de deltagende angiver som baggrund for deres deltagelse i undersøgelsen. Nedenstående tabeller viser en oversigt over undersøgelsens policy-dokumenter samt fokusgruppeinterviews.

Tabel 2. Empiroversigt: Policy-dokumenter

Policy-dokumenter	
D1	Den sammenhængende børne- og unge politik 2017-2019
D2	Faglig standard for synlig og målstyret læring 2018
D3	Faglig standard for professionelle læringsfællesskaber 2018
D4	"Fælles læring – stærkere resultater", Strategi 2.0
D5	"Fælles læring – stærkere resultater", Strategi 1.0
D6	Børne- og skoleudvalgets udvalgsplan for 2014-2017

Tabel 3. Empiroversigt: Fokusgruppeinterviews

Transskriberede fokusgruppeinterviews						
Indsamlet i perioden 11.10.2017-11.01.2018	Forvaltnings ledelse	Forvaltnings medarbejdere	Skoleledelse	Ressource personer	Lærere	Antal interviews
-	X (F1)	X (F2)				2
Klynge 1			X (F3)	X (F4)	X (F5)	3
Skole 1			x	x	x	
Skole 2			x	x	x	
Skole 3			x			
Skole 4			x	x	x	
Klynge 2			X (F6)	x* (F7)		2
Skole 1			x	x*		
Skole 2			x	x*		
Skole 3			x	x*		
Klynge 3			X (F8)	X (F9)	X (F10)	3
Skole 1			x			
Skole 2			x	x	x	
Klynge 4			X (F11)	X (F12)	X (F13)	3
Skole 1			x	x		
Skole 2			x	x		
Skole 3			x	x	x	
Klynge 5			X (F14)	X (F15)	X (F16)	3

Skole 1			x	x		
Skole 2			x	x	x	
Skole 3			x	x	x	
Klynge 6			X (F17)	x* (F18)		2
Skole 1			x	x*		
Skole 2			x	x*		
Skole 3				x*		
I alt						18
*I interviewet deltog både ressourcepersoner og lærere sammen.						

Jeg har udarbejdet en samtykkeerklæring, som alle informanter har underskrevet (bilag 2). Erklæringen, der fungerer som en kontrakt mellem forvaltningsledelse, skoleledere, lærere og undertegnede forsker, understreger, at informanterne er mundtligt og skriftligt informeret om, hvilke oplysninger der indsamles og til hvilket formål. Informanterne oplyses derudover mundtligt ved interviewets begyndelse om, at de har mulighed for at trække samtykket tilbage efterfølgende, men det har ingen ønsket. Undersøgelsen vedrører ikke personlige aspekter ved informanternes liv, men det skal stadig være en forskningsetisk selvfølgelighed, at informanternes specifikke udsagn ikke kan genkendes. Jeg tilbyder informanterne fortrolighed for at undgå uhensigtsmæssige konsekvenser for deltagerne (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 444). Det er i en undersøgelse som denne ikke muligt at love alle deltagere anonymitet, idet undersøgelsen åbenlyst gennemføres i Horsens Kommunes skolevæsen, hvor gruppen af lærere og ledere er afgrænset, og gruppen af forvaltningschefer, -ledere og -medarbejdere er yderligere afgrænset. Det er ikke muligt at identificere den enkelte informants specifikke udsagn i undersøgelsen, men da jeg eksempelvis har gennemført ét fokusgruppeinterview med fire forvaltningschefer/ledere, bliver fuldstændig anonymisering vanskelig.

### 5.5.2.1 Policy-dokumenter

Formålet med at inddrage policy-dokumenter i undersøgelsen af samarbejde i skolen er at svare på forskningsspørgsmålet: hvordan iagttages politiske beslutninger i forhold til samarbejde af forvaltningen? I undersøgelsen indgår seks dokumenter, der alle har tilknytning til kommunens kapacitetsopbyggende strategi på skoleområdet. Forvaltningens pædagogisk faglige stabsfunktion har udarbejdet en række faglige standarder, og jeg har udvalgt de to standarder, der er udarbejdet inden for rammen af strategien. Dokumentet *Børne- og skoleudvalgets udvalgsplan for 2014-2017* er tidsmæssigt udarbejdet først, og den kapacitetsopbyggende strategi er udarbejdet efterfølgende, herunder de faglige standarder. Kommunens kapacitetsopbyggende strategi er rekvireret ved henvendelse til skolechefen, og de faglige standarder er hentet fra den pædagogisk faglige stabsfunktionens hjemmeside <http://www.tel.horsens.dk/>. Policy-dokumenterne er udvalgt efter de tidligere

nævnte kriterier; autenticitet, troværdighed, repræsentativitet og betydning i forhold til problemstillingen.

### 5.5.2.2 Fokusgruppeinterviews

Formålet med at inddrage fokusgruppeinterviews i undersøgelsen er at svare på forskningsspørgsmålet: Hvordan iagttages forvaltningens initiativer og strategier, i forhold til samarbejde, af ledelsen, ressourcepersoner og lærere? Fokusgrupper er en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt (Cohen et al., 2011; Halkier, 2015; Silverman, 2011). Fokusgruppernes kombinationen af gruppeinteraktion og forskerbestemt emnefokus gør dem velegnede til at producere empiriske data om betydningsdannelse og indholdsmønstre i grupperes beretninger, vurderinger og forhandlinger (Halkier, 2008, p. 10). Morgan (2006) definerer fokusgruppeinterviewets særlige kendetegn:

”The hallmark of focus groups is their explicit use of group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in the group”. (D. L. Morgan, 2006, p. 2)

Styrken ved at bruge fokusgruppeinterviews i denne sammenhæng er, at det er muligt at producere data om et bestemt fænomen på en tilgængelig, men mindre influerende måde i forhold til informanterne. I mit tilfælde, hvor jeg er ansat i forvaltningen, og i undersøgelsen påtager mig en forskerrolle, kan jeg således fokusere på interaktionen mellem informanterne og ikke interaktionen mellem moderator (undertegnede) og informanterne.

I metodelitteraturen varierer det anbefalede antal informanter i fokusgrupper meget. I denne undersøgelse deltager to-seks informanter i hver fokusgruppe, hvilket anses for at være få. Med blot to informanter i et interview er der en risiko for, at fokusgruppeinterviewet producerer for lidt interaktion – især, hvis informanterne kender hinanden, hvilket er tilfældet her. I undersøgelsen er der tre interviews, hvor kun to informanter deltager, et med ressourcepersoner og to med lærere. Grupper på tre-fire kan dog med fordel bruges, hvis emnet handler om arbejdsrutiner og teams (Halkier, 2008, p. 34). I studiet er der samlet set seks fokusgruppeinterviews med ressourcepersoner og fire fokusgruppeinterviews med lærere, hvilket på trods af få små grupper producerer tilstrækkeligt data.

Som moderator har jeg en rolle i forhold til at være en professionel spørger og lytter i en balance mellem indlevelse og distance, således at jeg har blik for det analytiske potentiale i fokusgruppeinterviewet (Barbour, 2007, p. 80). I denne situation er jeg særligt opmærksom på, at jeg formår at skabe et rum, hvor informanternes erfaringer, oplevelser og fortolkninger kommer til udtryk. Det vigtigste i undersøgelsens

fokusgruppeinterviews er, at informanterne taler sammen, kommenterer hinandens udtalelser og spørger ind til hinanden på basis af deres erfaringer. Derfor vælger jeg bevidst en lav involveringsgrad (*low-moderator-involvement*) (Halkier, 2008; D. L. Morgan, 2006), så jeg får mulighed for at høre, hvad informanterne skelner og betegner inden for de forskelle, som jeg har valgt. Hovedopgaven som moderator ligger i at introducere hovedtemaet samt facilitere fire små øvelser undervejs. Formålet med at bruge øvelser undervejs er, at jeg på denne måde engagerer informanterne og fremmer deres fælles refleksioner om temaer, der kan forekomme vanskeligt tilgængelige (Colucci, 2007).

### 5.5.3 Udførelse af fokusgruppeinterviews

Mine fokusgruppeinterviews gennemføres for de flestes vedkommende i forvaltningens mødelokaler, men enkelte interviews gennemføres på lokale skoler af hensyn til lærernes transporttid. Forvaltnings- og skoleledernes interview foregår alle om formiddagen, mens lærernes interviews ligger uden for deres undervisningstid. Nogle deltager uden for deres arbejdstid, mens andre har fået tildelt to ekstra timer af deres skoleledelse som tak for deltagelse.

Ressourcepersonerne og lærere udtrykker forskellige årsager til, at de ønsker at deltage. For nogle italesættes interviewet som en mulighed for at udtrykke kritik af forvaltningens arbejde, idet undersøgelsen omhandler en kommunal strategi, og for andre italesættes det som muligheden for at påvirke og kvalificere fremtidige indsatser. Størstedelen af både ledere og lærere udtrykker nysgerrighed over for undersøgelsen. Alle interviews starter med en rammesætning af forskningsprojektet, hvor jeg følger en udarbejdet interviewguide (bilag 3). Et udsnit af interviewguiden ser således ud:

Tabel 4. Uddrag af interviewguide

Tema	Interviewspørgsmål
Intro	Kan I fortælle mig om, hvordan I har oplevet at være en del af Horsens Kommunes skolevæsen i de sidste tre år? Hvad karakteriserer kapacitetsopbygningen i skolevæsenet?
Vidensinformeret samarbejde/kollektive kulturer	Hvad forbinder I med temaet vidensinformeret samarbejde/kollektive kulturer? Vil I individuelt skrive tre ord/begreber i prioriteret rækkefølge, som I forbinder med temaet vidensinformeret samarbejde/kollektive kulturer?
	Som en gruppe, kan I blive enige om tre ord/begreber, som I overvejende forbinder med temaet vidensinformeret samarbejde/kollektive kulturer?



Jeg understreger over for informanterne, at vi nu befinder os i forskningsregi, netop for at påpege, at jeg i denne situation har en anden rolle end den, som de møder mig i til dagligt. I indledningen lægger jeg særligt vægt på fortrolighedsforholdet mellem forsker og informant, idet jeg er bevidst om min øvrige funktion i forvaltningen. Jeg fastholder samme rammesætning af interviewet gennem alle fokusgruppinterviews. Herefter præsenterer alle informanter sig selv, og jeg har mulighed for at identificere deres stemmer på optagelsen, så transskriptionen tilskrives det rette udsagn til den rette informant. Interviewguiden er semistruktureret og med indlagte øvelser, og den er udarbejdet på baggrund af de valgte forskningsoptikker. Interviewguiden giver mig samtidig mulighed for at stille opfølgende spørgsmål.

#### **5.5.4 Transskription**

Mine fokusgruppinterviews er transskriberet ad to omgange. 10 ud af 18 interviews er transskriberet direkte i transskriberingsprogrammet Nvivo. Otte interviews er afspillet i Media Player og transskriberet i Word af en medhjælper, der har underskrevet en fortrolighedserklæring. Interviewene er transskriberet ordret, dog med gengivelse i en læselig skriftsprøglig form i de tilfælde, hvor pauser og gengivelser har været vanskelige at transskribere direkte. Hvor det er meningsbetydende/-bærende er også latter, suk, udbrud eller lignende transskriberet. Transskriptionerne skal ikke læses som en præcis afspejling af interviewsituationen, men udelukkende som kommunikation om bestemte forskningsoptikker, jeg som forsker på forhånd har defineret. Allerede her gøres de indledende iagttagelser i forhold til analysen.

I et fokusgruppinterviews kan det være vanskeligt at høre forskel på informanternes stemmer, når interviewet skal transskriberes. Hvor informanterne taler samtidigt, og jeg derfor ikke kan høre, hvad der bliver sagt, markerer jeg det med [...]. I transskriptionen (se bilag) betegnes jeg som moderator, og informanterne betegnes med navne. I afhandlingen betegnes informanterne med generelle betegnelser fx lærer 1.

#### **5.5.5 Analyse**

I afsnittet beskrives, hvordan analysen af policy-dokumenterne og transskriberede fokusgruppinterviews gennemføres på den radikale hermeneutiks tre trin.

##### **5.5.5.1 Analysetrin 1 – Empirisk konstruktion**

På analysestrategiens trin 1 er formålet at kompleksreducere teksterne med henblik på analysens trin 2. De 18 transskriberede fokusgruppinterviews og 6 policy-

dokumenter er overført til Nvivo. Nvivo er designet til at håndtere mængder af kvalitative data, hvor det giver mulighed for kodning og systematisk behandling af datamaterialet (Bazeley & Jackson, 2013).

Kodning af data defineres af Kerlinger i (Cohen et al., 2011, p. 559) som "the translation of a question responses and respondent information to specific categories for the purpose of analysis". Kodning kan ifølge metodelitteraturen foretages på forskellige måder og inddeles i forskellige faser. Jeg inddeler kodningsfasen i indledende (*initial*) og fokuseret kodning (*focused coding*) (Charmaz, 2006), hvor den indledende kodning kategoriserer uddrag af teksten, mens den fokuserede kodnings kategorier (forskerforskelle) forfølger fænomenet. Kodningen vil uundgåeligt blive deduktiv, da jeg som iagttager af teksten møder den med mit eget iagttagelsespunkt og mine egne forudsætninger (David & Sutton, 2004). Den deduktive kodning er ikke vilkårlig, men foregår ud fra bevidst udvalgte forskningsoptikker, som bygger på litteraturstudiet i kapitel 2, og som er valgt ud fra deres relevans for afhandlingens emne. Den indledende kodning resulterer således i oprettelse af seks temaer (fra litteraturstudiet) i Nvivo, hvor jeg betegner 3 som udvalgte forskningsoptikker: "Fælles retning, vision og mål", "Professionel ansvarlighed samt "Formel og uformel ledelse".

På trin 1 konstrueres empirien, så kompleksiteten reduceres til de forskelle, som informanterne anvender i forhold til de forskningsoptikker, som jeg har præsenteret dem for. En iagttagelse på trin 1 er en førsteordensagttagelse, hvor udsagn, der siger noget om, *hvad* informanterne har sagt i relation til den konkrete forskningsoptik, flyttes til den relevante kategori i Nvivo. I analyserne i kapitel 6 og 7 betegnes hvad-udsagn konstruktion #1. Alle irrelevante iagttagelser kodes ikke, hvorfor udsagn, der ikke tematiserer samarbejde, ekskluderes.

#### **5.5.5.2 Analysetrin 2 – Hypotetisk konstruktion**

På analysestrategiens trin 2 er formålet at undersøge data fra trin 1 som andenordensagttagelse. På trin 2 foretages en fokuseret kodning, hvor informanternes udsagn tilskrives forskelle, idet enhver iagttagelse begynder med en forskel. Jeg benævner disse forskelle *forskerforskelle* og understreger desuden, at det er min egen tilskrivning af forskerforskelle (som forsker). Som enhver anden iagttagelse er dette en fortolkning og benævnes derfor *hypotetisk konstruktion*.

Jeg iagttager som forsker, hvad informanterne har iagttaget, da de har iagttaget mine udvalgte forskningsoptikker. Her bliver det muligt at formulere et *forståelse-for-hvad*-udsagn. I analyserne i kapitel 6 og 7 betegnes hvad-udsagn *konstruktion*

#2. Denne tilskrivelse af forskerforskelle gennemføres i Nvivo, hvor det i den fokuserede kodning er muligt at kvantificere antallet af gange<sup>26</sup>, hvor forskningsoptikker og forskerforskelle kan iagttages i teksterne:

Tabel 5. Kvantificering af forskerforskelle

Name	Files	Reference
Fælles retning, vision og mål	24	366
Læringsfokus - præstationsfokus	23	103
Styring - autonomi	17	71
Adaption - adoption	16	74

Figur 4 viser, at forskerforskellen Læring/præstation under forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål" kodes 94 gange fordelt på 24 policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews. Kvantificeringen af udsagnene er ikke et udtryk for, hvor væsentlig en forskerforskel er i forhold til andre forskerforskelle, men et led i den fokuserede kodning, hvor jeg træffer valg om, hvilke udsagn og forskerforskelle der er relevante for afhandlingens emne. Kvantificeringen vil også i de følgende analyser give et overblik over, hvor ofte de valgte forskerforskelle træder frem i interviews på forvaltnings-, ledelses-, ressource- og medarbejderniveau samt i policy-dokumenterne.

Herunder fremhæves eksempel på to udsagn fra forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål", der viser processen fra transskriberet informantudsagn til kategorisering af forskerforskel:

Tabel 6. Fra informantudsagn til forskerforskel

Udsagn fra empirisk konstruktion Forskningsoptik: Fælles retning, vision og mål	Reducerede udsagn	Forskerforskelle kategoriseres
Fra fokusgruppeinterview: Leder 1: "Men jeg tænker da egentlig, at når vi snakker om de der kompetencepakker til lærerne eller medarbejderne, hvor mange er der – syv eller otte? At der har vi da ikke ..."	Initiativer fra forvaltningen tilpasses af den enkelte skole,	Adaption/adoption

<sup>26</sup> Inspiration til kvantificering af forskelle er hentet hos (Lukassen, 2018).

<p><i>Når vi har spurgt ind og sagt, at det her fungerer måske ikke helt i forhold til vores, har vi mulighed for at lave det om ... Har vi ikke altid fået lov til at lave det om?"</i></p> <p>Leder 2: <i>"Jeg tror ikke, vi har fået lov, vi har bare lavet det om. Man er jo nødt til at gøre det, der passer ind i den praksis, man har."</i></p>	<p>så den passer til praksis.</p>	
<p>Fra fokusgruppeinterview:</p> <p>Lærer: <i>"I vores afdeling har vi også været ude, hvor der kommer en ind og taler om noget og faktisk ikke har sat sig ind i, hvordan systemet er på [skolen]. Det kan bare være sådan nogle helt praktiske ting, fx hvad er det vi bruger af system, vi bruger MinUddannelse. Hun har ikke lige forstået, hvordan vi har sat det op der, og så føler man, når man sidder som lærer, og bruger en hel dag på det, at hold nu kæft, jeg kunne have nået meget mere og meget andet."</i></p>	<p>Initiativer fra ekstern samarbejdspartner tilpasses ikke af den enkelte skole.</p>	

### 5.5.5.3 Analysetrin 3 – Refleksiv konstruktion

Den refleksive konstruktion på analysestrategiens trin 3 gennemføres på baggrund af den hypotetiske konstruktion. På dette trin meningskondenseres kategorierne fra trin 2 og forholdes til de udvalgte begreber fra afsnittet om middle-range teori. Formålet er at svare på spørgsmålene, hvorvidt og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring i et kommunalt dansk skolesystem. I afhandlingens kapitel 8 præsenteres undersøgelsens resultater.

### 5.5.6 Validering

Nærværende empiriske undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring, må i lighed med enhver anden undersøgelse forholde sig til begreberne validitet (gyldighed), reliabilitet (pålidelighed) og generaliserbarhed. Begreberne har sit udspring i den positivistiske forskning og kan ikke uden genfortolkning overføres fra kvantitativ til kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2009) fortolker begreberne på nye måder, der gør dem relevante i interviewforskningen. I den positivistiske forskning defineres validitet ofte med spørgsmålet: måler vi det, vi tror, vi måler? I en bred forstand drejer validitet sig om, i hvilket omfang en metode undersøger det, den foregiver at undersøge. Som forsker skal jeg derfor interessere mig for, i hvilket omfang undersøgelsens iagttagelser afspejler de fænomener eller variable,

den interesserer sig for (Kvale & Brinkmann 2009, s. 272), og således kan kvalitativ forskning i lighed med kvantitativ forskning føre til gyldig videnskabelig viden. Undersøgelsens validitet kommer dermed ikke til at bero på korrespondenskriteriet, der drejer sig om, hvorvidt et vidensudsagn stemmer overens med den objektive verden, men derimod om den håndværksmæssige kvalitet af den samlede undersøgelsesproces (Kvale & Brinkmann, 2009). I en systemteoretisk optik er spørgsmålet ikke, om min iagttagelse er en iagttagelse af en virkelighed. Spørgsmålet er om det jeg skelner og betegner, er relevant for undersøgelsen. Der vil altid være noget, der iagttages, og noget, der ikke iagttages. Her undersøges om det, der aktualiseres, er relevant i forhold til de valgte forskeroptikker, som er valgt for at kunne belyse undersøgelsens problemformulering. Som forsker må jeg ikke blot gøre rede for iagttagelser, men også eksplicit beskrive, hvilke metoder eller strategier der har frembragt resultaterne. Reliabilitet vedrører troværdigheden af undersøgelsen og handler ofte om, hvorvidt et resultat kan reproduceres af andre forskere på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne afhandlings kapitler – eksempelvis kapitlerne teori samt analyse- og forskningsstrategi – har til formål at argumentere for valg og fravalg og derigennem skabe transparens i forskningsprocessen. Jeg har i mit kapitel om analyse- og forskningsstrategi i særlig grad lagt vægt på detaljeringsgraden i beskrivelsen af Kvale og Brinkmans faser i relation til denne undersøgelse. Derved kan læseren igennem mine begrundede valg og fravalg afgøre, om undersøgelsens resultater lever op til det videnskabelige systems kriterier, hvor den binære kode er sand/usand.

Generaliserbarhed betyder, om den viden, der produceres i en specifik situation eller undersøgelse, kan overføres til andre relevante situationer. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre former for generalisering – naturalistisk, statistisk og analytisk. Resultaterne af denne undersøgelse er analytisk generaliserbare, og det indebærer en velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation. I afhandlingens ottende kapitel (radikal hermeneutik, trin 3) sættes resultaterne fra den hypotetiske konstruktion (trin 2) i relation til anden forskningsviden og vil således fungere som en analyse af ligheder og forskelle mellem min undersøgelse og anden forskningsviden på området.

### **5.5.7 Rapportering**

Syvende og sidste fase eftersøger, om afhandlingen giver en gyldig beskrivelse af undersøgelsens resultater, og tillige, hvilken rolle afhandlingens læsere spiller for valideringen af resultaterne. For at opfylde de akademiske krav, der er til en ph.d.-afhandling har jeg tilstræbt en transparent, enkel og læsevenlig fremstilling, hvor afhandlingens kapitler tilsammen argumenterer for undersøgelsens resultater.

Ud over denne skriftlige afhandling har jeg som en del af mit arbejde i Horsens Kommune løbende rapporteret mine refleksioner i løbet af ph.d.-studiet. Jeg har under hele studiet bidraget med relevant viden og relevante iagttagelser til forvaltning, skoleledelse og lærere. Det har jeg formidlet på adskillige møder og i forskellige initiativer, hvor jeg har deltaget som udviklingskonsulent. Undersøgelsens samlede resultater vil fremadrettet inspirere indsatser og strategier, der udarbejdes i forvaltningen.

## 5.6 Sammenfatning

I nærværende afsnit har jeg præsenteret og redegjort for afhandlingens forsknings- og analysestrategi, ligesom jeg har redegjort for indsamling og analyse af data. I forhold til de kommende kapitler, der indeholder afhandlingens analyser, følger her nogle vejledende bemærkninger. Alle analysens afsnit indledes med en oversigt over de kategorier, der fremkom ved kodning af både policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews. Oversigten angiver, hvor ofte kategorierne er refereret i materialet. I analyserne har jeg inddraget eksemplariske citater fra fokusgruppeinterviews og eksemplariske uddrag fra policy-dokumenterne. Efter hvert citat henvises til enten policy-dokumenter (fx D1) eller fokusgruppeinterviews (fx F1).

# Kapitel 6

## 6.0 Analyse af policy-dokumenter

Kapitel 6 indleder afhandlingens samlede analyse af seks policy-dokumenter og 18 fokusgruppeinterviews. Analysen består af to kapitler, der samlet set har til formål at besvare afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål: hvordan tematiseres samarbejde i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem forvaltning, ledelse og læreres praksis og elevers læring.

I foregående kapitel har jeg med henblik på at sikre transparens redegjort for, hvordan den samlede forskningsproces er gennemført, deriblandt analysen. Kapitel 6 bidrager med en kort analyse, der besvarer det første forskningsspørgsmål: Hvordan iagttages politiske beslutninger i forhold til samarbejde af forvaltningen? Kapitel 6 danner afsæt for en længere analyse i kapitel 7, der besvarer afhandlingens andet forskningsspørgsmål: Hvordan iagttages forvaltningens initiativer og strategier i forhold til samarbejde af ledelse, ressourcepersoner og lærere?

I analysestrategien er jeg nået til den hypotetiske konstruktion (trin 2), hvor det bliver muligt at formulere et forståelse-af-hvad-udsagn – her forståelse af policy-dokumenter – og undersøge, hvad forvaltningens policy-dokumenter kommunikerer i forhold til mine forskningsoptikker og herunder forskerforskelle fra kapitel 5. Kapitel 6 indledes med en introduktion til analysen, og derefter følger tre afsnit, hvor mine iagttagelser af forvaltningens policy-dokumenter danner afsæt for en præsentation og fortolkning af policy-dokumenternes beskrivelser og refleksioner over de udvalgte forskerforskelle.

## 6.1 Introduktion

Kapitel 6 præsenterer først en analyse af forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål", hvor forvaltningen styrer mod fastsatte mål gennem strategier. Analysen tager udgangspunkt i en systemteoretisk forståelse, hvor styring beskrives som en operation, der forsøger at reducere en forskel (jf. kapitel 4). Derefter følger en analyse af forskningsoptikken "Professionel ansvarlighed". Her tager analysen udgangspunkt i en systemteoretisk forståelse af ansvarlighed, der anskuer ansvarlighed som en gensidig forpligtelse mellem to eller flere parter, og som kan iagttages

som enheden af pligt og frihed (jf. kapitel 4). Afslutningsvist følger analysen af forskningsoptikken "Formel og uformel ledelse", hvor ledelse forstås systemteoretisk som interventionskommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer (jf. kapitel 4). Hvert afsnit præsenterer med afsæt i kodningen af policy-dokumenterne en fremstilling af tre forskerforskelle, der på forskellig vis bidrager med analyser af, hvordan politiske beslutninger iagttages i forhold til samarbejde af forvaltningen.

Som beskrevet i kapitel 5 om afhandlingens analyse- og forskningsstrategi konstrueres empirien på trin 1, så kompleksiteten reduceres til de forskelle, som forvaltningens policy-dokumenter beskriver i forhold til for eksempel forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål". Iagttagelsen på trin 1 er en førsteordensiagttagelse, hvor udsagn, der siger noget om, *hvad* forvaltningens policy-dokumenter beskriver i relation til "Fælles retning, vision og mål", flyttes til den relevante kategori i Nvivo. I Nvivo findes således undersøgelsens samlede kodning, hvor alle udsagn, der ikke tematiserer samarbejde, udelades.

På analysestrategiens trin 2, den hypotetiske konstruktion, undersøger jeg mine data fra trin 1 som andenordensiagttagelse. Her foretager jeg en fokuseret kodning, hvor jeg tilskriver forvaltningens policy-dokumenter forskelle, og da det er min egen tilskrivning (som forsker), betegner jeg disse forskelle forskerforskelle. Denne kodning foretages ligeledes i Nvivo og gør det muligt at komme frem til metodisk kontrollerede udsagn om indholdet i forvaltningens policy-dokumenter.

I afhandlingens analyseafsnit vil denne proces blive præsenteret i to trin: hypotetisk konstruktion #1 og hypotetisk konstruktion #2. Konstruktion #1 præsenterer, *hvad* forvaltningens policy-dokumenter beskriver inden for en given forskerforskel (fx læring/præstation), hvorefter konstruktion #2 præsenterer min iagttagelse af denne beskrivelse – med andre ord præsenteres her en analyse af forvaltningens policy-dokumenter.

I indledningen til hvert analyseafsnit findes derudover en tabel, hvis formål er at skabe et overblik over, hvor ofte en forskel træder frem. Kvantificeringen er således ikke et udtryk for, hvor væsentlig en forskerforskel er i forhold til andre forskerforskelle. Til gengæld er kvantificeringen et udtryk for, hvad forvaltningen er optaget af, når den iagttager politiske beslutninger. I bilag 4 findes en samlet oversigt over policy-dokumenternes forskerforskelle.



## 6.2 Forskningsoptik 1: Fælles retning, vision og mål

lagttager jeg forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål", er det muligt at identificere følgende forskerforskel: Læring/præstation, Styring/autonomi og Systemness.

Tabel 7. Fælles retning, vision og mål som kommunikativt tema

Forskningsoptik 1	Læring/præstation	Styring/autonomi	Systemness
Policy-dokumenter	22	13	9

### Læring/præstation

I kategorien læring/præstation (22 referencer) viser kodningen (hvad-udsagn/konstruktion #1), hvordan forvaltningens policy-dokumenter beskriver, at målet er at øge elevernes læring og trivsel, og hvordan udviklingen af professionelle læringsfællesskaber er en af vejene til målet. Ifølge en faglig standard er målstyret undervisning, hvor lærere og elever er orienterede imod læringsmål, centralt i forhold til at opnå et større læringsudbytte for eleverne. I den forbindelse beskrives både feedback og systematik som elementer, der kan forøge læringen betydeligt. I denne proces mod et øget læringsudbytte beskrives de fagprofessionelles arbejde ifølge en faglig standard som et systematisk, vedvarende og struktureret samarbejde. I beskrivelserne fremhæves et dobbelt læringsperspektiv, hvor fagprofessionelles kompetencer udvikles, og der skabes ny praksis til gavn for elevernes læringsprogression. I forvaltningens kapacitetsopbyggende strategi beskrives endvidere et ønske om at arbejde resultatorienteret, ligesom det påpeges, at der skal skabes læring på alle niveauer i organisationen, for at det samlede skolevæsen kan levere resultater.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, hvordan målet med den kapacitetsopbyggende strategi er at indfri folkeskolereformens resultatmål. Eksempelvis pointeres det i strategien, "at der skal skabes læring på alle niveauer i systemet, for at vi kan levere de stærkeste resultater" (D5). Her iagttages det således i forvaltningens policy-dokument, at der i højere grad lægges vægt på synlige skolefaglige præstationer frem for læring. Et fokus på præstationsmål afspejler ifølge Ames og Archer (1988, p. 260) en værdiansættelse af evne og normativt høje resultater, hvorimod et fokus på læringsmål lægger vægt på at udvikle nye færdigheder. Vejen til forbedrede resultater beskrives som "et samarbejde, der er orienteret imod kontinuerlig fælles forbedring og styrkelse af læring og udvikling hos alle børn i den daglige praksis" (D4). Hvor det overordnede mål i forvaltningens policy-dokumenter således knytter sig til synlige skolefaglige præstationer, knytter de faglige standarder, der er praksisorienterede, sig i højere grad til læring. I policy-dokumenterne iagttages eksempelvis, at undervisningen formodes at orientere sig imod læring, da "undervisning, hvor lærere og elever er orienterede imod læringsmål, giver større læringsudbytte

for eleverne end undervisning, hvor læringsmål er fraværende eller utydelige for eleverne” (D2). I den forbindelse betones det, at ”en kollektiv indsats viser sig at have større effekt på elevernes læring end den indsats, som en enkelt lærer [...] kan mobilisere” (D3). Igennem forvaltningens policy-dokumenter iagttages der således et fokus på synlig skolefaglig præstation på overordnet niveau, mens der på det konkrete og handleanvisende niveau iagttages et fokus på læring.

### Styring/autonomi

I kategorien styring/autonomi (13 referencer) viser kodningen (hvad-udsagn/konstruktion #1), at forvaltningens policy-dokumenter beskriver en række forventninger til skolens arbejde med elevernes læring. I forvaltningens overordnede strategi beskrives det, hvordan hensigten med strategien er at skabe en fælles forståelse af værdier, visioner og kerneopgave, og at der tages kollektivt ansvar for løsning af den fælles kerneopgave – elevernes læring og trivsel. Strategien beskrives som en fælles ramme for arbejdet med synlige mål og feedback, herunder implementering af dette i alle skoler i kommunen. Fokus er ifølge strategien på gennemførelse af aktionslæringsforløb samt opfølgning på effekt af læringsforløb for det pædagogiske personale. Det beskrives endvidere, at formålet med samarbejdet – her beskrevet som professionelle læringsfællesskaber – er at øge elevernes læring og trivsel, ligesom det beskrives som et mål, at de fagprofessionelle gennem undersøgelse, analyse og refleksion i fællesskab lærer og opbygger kompetencer og dermed forbedrer praksis og elevernes læringsudbytte. Ud over det pædagogiske personales kompetenceudvikling beskriver strategien, hvordan støttesystemer (forvaltningens stabsfunktioner) skal understøtte sammenhæng i skolevæsenet ved hjælp af fælles koncepter og standarder, som udvikles sammen med ledere og pædagogisk personale.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, at forvaltningen igennem en række konkrete redskaber og strukturer søger at fremme en bestemt måde at samarbejde på i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Formålet med konkrete redskaber og strukturer er at ”... understøtte en god ressourceudnyttelse, således at tiden til kerneopgaven bliver størst mulig” (D5). Konkrete redskaber er for eksempel faglige standarder (D2, D3), der ”er udarbejdede med henblik på at understøtte udviklingen af professionelle læringsfællesskaber” (D2) – forstået som at hjælpe udviklingen mod en bestemt adfærd på vej. I version 2 af forvaltningens kapacitetsopbyggende strategi formuleres det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber som ”et opgør med selvstændighedskulturen og ”synsninger”” (D4). Deprivatiseret praksis – hvor lærerne arbejder sammen – kommunikeres således som ønsket adfærd. I policy-dokumenterne iagttages det endvidere, at ”en fælles rammesætning af professionelle læringsfællesskaber skal **udmøntes** i dagtilbud og skoler” (D5), ligesom der skal foregå ”**implementering** af faglig standard for professionelle læ-

ringsfællesskaber i **alle** kommunens dagtilbud og skoler" (D5). Det kan således iagttages, at udmøntning og implementering af læringsfællesskaber ikke er frivilligt, men at skolelederne forventes at "sikre implementering og opfølgning" (D2).

### Systemness

I kategorien systemness (9 referencer) viser kodningen, at forvaltningens policy-dokumenter beskriver, at samarbejdet om elevernes læring skal foregå ud fra en helhedsorienteret og tværgående tilgang, der bygger på forståelse og ansvarlighed over for hinanden. Det beskrives i den forbindelse, at ledelse af læring på alle niveauer er centralt i et skolevæsen, der samarbejder om at øge elevens læring og trivsel, og hvor sammenhængskraften fremstilles som central. Det betyder ifølge beskrivelserne, at lederne skal bidrage til fælles forbedringer og drage nytte af fælles forbedringer, der kommer fra andre dele af fællesskabet.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, hvordan et sammenhængende skolesystem, hvor alle samarbejder om at øge elevens læring, trivsel og personlig mestring, er centralt. Eksempelvis beskriver forvaltningen "reformarbejdet som et fælles projekt [...], som kræver tæt samarbejde mellem dagtilbud, skoler, forvaltning og det politiske niveau" (D5). I policy-dokumenterne iagttages det endvidere, at sikring af "sammenhængskraft", "helhed" og "fællesskab" (D4) er skoleledelsens opgave. Det forventes derved, at skoleledelsen er "systemspiller", hvilket forklares med, at "man ser sig selv og [...] sin skole som en del af en **helhed** og et **fællesskab**, der løser hver sin del af den fælles opgave" (D4). I policy-dokumenterne kan således iagttages en ambition om at øge elevens læring, trivsel og personlig mestring gennem skoleledelsens bidrag til "fælles forbedringer" og ved at drage nytte af "fælles forbedringer, der kommer fra andre dele af fællesskabet" (D4). Skolelederne tilskrives således en særlig rolle i det sammenhængende skolesystem, hvor målet er at "udvikle en stærk, ambitiøs og fælles læringskultur på leder- og medarbejderniveau", der "har effekt" (D4) for eleverne.

### 6.2.1 Sammenfatning

Analysen viser, at målet med den kapacitetsopbyggende strategi er at indfri folkeskolereformens resultatmål, og at der i højere grad lægges vægt på præstationer frem for læring. Hvor det overordnede mål i forvaltningens policy-dokumenter således knytter sig til præstationer, knytter de faglige standarder, der er praksisorienterede, sig i højere grad til læring. Igennem forvaltningens policy-dokumenter iagttages der således et fokus på præstation på overordnet niveau, mens der på det konkrete og handleansvarende niveau iagttages et fokus på læring. Analysen viser endvidere, hvordan forvaltningen igennem en række konkrete redskaber og strukturer søger at fremme en bestemt måde at samarbejde på i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Deprivatiseret praksis iagttages således som ønsket adfærd

i forvaltningens policy-dokumenter, ligesom udmøntning og implementering af professionelle læringsfællesskaber ikke fremstår som frivilligt. Skolelederne forventes i den forbindelse at sikre implementering og opfølgning af professionelle læringsfællesskaber.

Analysen viser desuden, at et sammenhængende skolesystem, hvor alle samarbejder om at øge elevernes læring, trivsel og personlig mestring, beskrives som centralt. Arbejdet med politiske beslutninger – i denne sammenhæng skolereformen – kræver et tæt samarbejde mellem dagtilbud, skoler, forvaltning og det politiske niveau. Analysen viser, at forvaltningen tilskriver skoleledelsen en særlig rolle i det sammenhængende skolesystem, hvor det forventes, at skoleledelsen ser sin skole som en del af et fællesskab og samtidig bidrager til fælles forbedringspraksis. Forvaltningen tilskriver endvidere skoleledelsen at sikre en stærk, ambitiøs og fælles læringskultur, der har effekt på elevernes læringsudbytte.

### 6.3 Forskningsoptik 2: Professionel ansvarlighed

Iagttagelse af forskningsoptikken ”Professionel ansvarlighed” er det muligt at identificere følgende forskerforskel: praksisrefleksion og professionalisering.

*Tabel 8. Professionel ansvarlighed som kommunikativt tema*

Forskningsoptik 2	Praksisrefleksion	Professionalisering
Policy-dokumenter	14	10

#### **Praksisrefleksion**

I kategorien praksisrefleksion (14 referencer) viser kodningen (hvad-udsagn/konstruktion #1), at forvaltningens policy-dokumenter beskriver en forventning om, at de fagprofessionelle indgår respektfuldt og nysgerrigt i et samarbejde, hvor man sætter sig selv og egen praksis i spil. Det beskrives, at fagprofessionelle skal arbejde med udvikling af egen og andres praksis på et data-drevet og forskningsinformeret grundlag. Her fremhæves den undersøgende tilgang til praksis og nye handlemuligheder. Den faglige standard beskriver, at elevernes læring er tæt forbundet med medarbejdernes og ledernes kontinuerlige læring, og at de fagprofessionelles kompetencer udvikles i samskabende processer, hvilket ifølge beskrivelsen medfører, at der skabes ny praksis til gavn for elevernes læringsprogression.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, hvordan refleksion over egen praksis er afgørende i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Policy-dokumenterne markerer tydeligt det dobbelte læringsperspektiv (Poulsen, 2018), hvor deltagerne i samarbejdet ”holder fokus på [...] elevernes læring og de voksnes praksisudvikling” (D2).

Ifølge beskrivelserne i policy-dokumenterne antages det, at der er en "sammenhæng mellem egen praksis og elevernes resultater" (D2), hvis fagprofessionelle arbejder systematisk og datainformeret. Her forstås refleksion over egen praksis som at være "nysgerrig på andres perspektiver og sætte sig selv og egen praksis i spil", ligesom det beskrives, at lærerne skal arbejde "kollaborativt undersøgende" for at fremme nye handlemuligheder (D2). Samarbejdet – der er nysgerrigt og kollaborativt undersøgende – har samtidig et tydeligt mål, som deltagerne er ansvarlige for (D4). Ressourcepersoner og lærere er ansvarlige for at "udvikle og kvalificere" den professionelle læringskultur, så elevernes læring, trivsel og personlig mestring øges (D5). I den forbindelse forstås skoleledelsens opgave som at sikre, at samarbejdet om elevernes læring og den professionelle læringskultur fører til opnåelse af de forvaltningsopstillede resultatmål for skolerne. Det beskrives eksempelvis, at det er skoleledelsens ansvar – sammen med forvaltningen – at etablere og fremme professionelle standarder og praksis (og) løbende at følge op på organisationens resultater [...]" (D4).

### **Professionalisering**

I kategorien professionalisering (10 referencer) viser kodningen endvidere, at forvaltningens policy-dokumenter beskriver (hvad-udsagn) ambitionen om at levere kvalitet igennem professionelt arbejde, hvor de professionelle respekterer hinandens fagligheder og samarbejder om elevernes læring og trivsel. At arbejde professionelt beskrives i den forbindelse som at være medansvarlig for kvaliteten af samarbejdet, herunder at bidrage til en god mødekultur eller at bidrage med data. At være professionelt ansvarlig beskrives i forvaltningens policy-dokumenter som at påtage sig kollektivt ansvar for alle børn. Her udgør de professionelle læringsfællesskaber rammerne for udvikling af de fagprofessionelle og udvikling af kvalitet og fører dermed ifølge beskrivelserne til øget læring hos eleverne.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, hvordan professionalisering kobles sammen med kvalitet. Det iagttages eksempelvis i børn- og ungepolitikken, hvor sammenhængen beskrives ved at "levere højest mulig kvalitet [...] gennem professionelt arbejde" (D1). Begrebet professionalisering knyttes endvidere til det at være ansvarlig, hvilket i policy-dokumenterne kan iagttages som klare forventninger om, at de fagprofessionelle påtager sig "personligt, professionelt og kollektivt ansvar for at træffe de rigtige valg, for løbende forbedringer og succes for alle børn" (D4). Samarbejdet mellem professionelle iagttages i policy-dokumenterne som en forudsætning for at levere "resultatkvalitet" (D1), hvor lærerne beskrives som "medansvarlige for kvaliteten af samarbejdet" (D3). Policy-dokumenterne kommunikerer et meget tydeligt fokus på kvalitet, hvor samarbejde eksempelvis beskrives som den "ideelle ramme for professionel udvikling og optimering af kvaliteten i praksis" (D4).

### 6.3.1 Sammenfatning

Analysen viser, at policy-dokumenterne afspejler en tydelig forståelse af, at refleksion over egen praksis er afgørende i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Det forventes, at skoleledelse, ressourcepersoner og lærere skal kunne arbejde systematisk og nysgerrigt undersøgende i forhold til egen og andres praksis, ligesom det i særlig grad forventes, at de fagprofessionelle er ansvarlige for denne udvikling. Målet med refleksion over egen praksis er at opnå nye handlemuligheder og på denne måde øge elevernes trivsel og læringsudbytte. For skoleledelsen er der krav om at sikre, at de fagprofessionelles samarbejde fører til, at skolen opfylder resultatmål. Analysen viser desuden, at professionalisering i forvaltningens policy-dokumenter i udpræget grad kobles sammen med kvalitet, hvor samarbejde beskrives som en forudsætning og en ideel ramme for professionel udvikling og optimering af kvalitet i praksis. Det forventes således, at professionel praksis fører til kvalitet, herunder resultatmål, som både skoleledelse, ressourcepersoner og lærere ifølge forvaltningens policy-dokumenter gøres ansvarlige for at opnå.

## 6.4 Forskningsoptik 3: Formel og uformel ledelse

Iagttagelse af forskningsoptikken "Formel og uformel ledelse" er det muligt at identificere følgende forskerforskelle: rammesætning, distribution og mulighedsrum.

Tabel 9. Formel og uformel ledelse som kommunikativt tema

Forskningsoptik 3	Rammesætning	Distribution	Mulighedsrum
Policy-dokumenter	4	9	5

### Rammesætning

I kategorien rammesætning (4 referencer) viser kodningen (hvad-udsagn/konstruktion #1), at forvaltningens policy-dokumenter beskriver, hvordan samarbejde i professionelle læringsfællesskaber skal implementeres på alle skoler. Dette med henblik på, at det pædagogiske personale systematisk indsamler viden og data samt planlægger pædagogisk intervention på baggrund heraf. Kodningen viser derudover, at skoleledelsen skal rammesætte arbejdet og formulere tydelige forventninger til det pædagogiske personales praksisudvikling og elevernes læringsprogression. Det gælder ifølge beskrivelserne ligeledes i forhold til rammesætning af ressourcepersonernes arbejde med at understøtte lærernes praksis.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, hvordan rammesætning forstås som afgørende for samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Det kan således iagttagelse i policy-dokumenterne, at "en fælles rammesætning af professionelle læringsfællesskaber" skal udmøntes med henblik på, at lærerne arbejder systematisk med data – og at

de baserer deres indsatser og intervention i klasserummet på viden og data (D5). Ligesom analysen i afsnit 6.2 påpeger, tilskrives skoleledelsen en rolle i forhold til rammesætningen af samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Begrebet "rammesætning" eks-pliciteres i alle fire referencer, hvor det knytter an til skoleledelsens opgave om at "formulere tydelige forventninger". Det understreges i den forbindelse, at forventningerne knytter sig et samarbejde, hvor det pædagogiske personale praksis udvikles – og dette med henblik på elevernes læringsprogression (D2, D3). Endvidere forventes skolelederne at "rammesætte og understøtte vejledernes rolle i forhold til samarbejdet med lærerne" (D2), hvilket jeg ser nærmere på i nedenstående.

### Distribution

I kategorien distribution (9 referencer) viser kodningen (hvad-udsagn/konstruktion #1), at forvaltningens policy-dokumenter beskriver en forventning til både skoleledelse og lærere om at påtage sig rollen som forandringsagenter og dermed sætte sig selv i spil som læringsledere. Ifølge beskrivelserne skal ressourcepersonerne samarbejde med ledelsen om at vejlede kolleger i udvikling af inkluderende læringsmiljøer med tydelig læringsledelse. De skal desuden vejlede kolleger i mål og feedback, tegn på læring, differentiering af undervisningen, brug af data, evaluering samt forpligtede deltagerne på samarbejdet i professionelle læringsfællesskaber.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, hvordan ressourcepersonerne forventes at tage del i den pædagogiske ledelse, der defineres som ledelse af både elevens og lærers læring (Dyssegaard, de Hemmer Egeberg, & Steenberg, 2014). Ressourcepersonerne skal eksempelvis "samarbejde med ledelsen omkring videreudvikling af synlig og målstyret læring samt kompetenceudvikling på området" (D2), ligesom det forventes, at ressourcepersonerne "vejleder" og "understøtter" (D2) kollegernes kompetencer gennem praksisnære forløb. I forvaltningens policy-dokumenter kan det iagttages, at ressourcepersonerne gennem konkrete anvisninger – for eksempel vejledning af kolleger om "formativ anvendelse af evaluering" – forventes at "holde processen i gang og [...] målet for øje" (D3). Det forventes således, at ressourcepersonerne indgår i den pædagogiske ledelse af skolen, hvor opgaven ikke blot knytter sig til elevernes læring, men også kollegernes læring. Det beskrives således som ressourcepersonernes opgave at "strukturere" og "styre" (D3) det professionelle læringsfællesskab, ligesom det er ressourcepersonernes opgave at "forpligte" (D3) det pædagogiske personale på deltagelse i samarbejdet om elevernes læring. For lærerne gælder det, at de forventes at være "læringsledere" (D3) og dermed gå forrest i arbejdet med udvikling af elevernes læring i relation til egen praksis.

### Mulighedsrum

I kategorien mulighedsrum (5 referencer) viser kodningen (hvad-udsagn/konstruktion #1), at forvaltningens policy-dokumenter beskriver, hvordan skoleledelsen skal

samarbejde med ressourcepersonerne om at kompetenceudvikle inden for arbejdet med mål. Her betegnes ledelsens kerneopgave som at lede læring blandt elever og pædagogiske medarbejdere, ligesom skoleledelsen skal skabe betingelser for, at arbejdet med elevers læringsprogression kan lykkes. I den forbindelse beskrives det i et policy-dokument, at medarbejderne bliver bedre til at løse komplekse problemstillinger, når de er afklarede om de normer, der er styrende for deres praksis, og derfor er det en central ledelsesopgave at udvikle og formidle en fælles vision.

I min analyse af forvaltningens iagttagelser (forståelse-af-hvad/konstruktion #2) tematiseres det i kommunikationen, hvordan skoleledelsens opgave er læringsledelse. Policy-dokumenterne beskriver tydeligt, at skolelederne forventes "at lede læring både blandt elever og medarbejdere", og formålet hermed er at "skabe og udvikle en læringskultur, hvor både medarbejdere og børn hele tiden lærer og udvikler sig" (D4). Her bliver ledelsens mulighed for at skabe gode betingelser for arbejdet med elevernes læringsprogression defineret af konkrete forventninger. Eksempelvis skal skolelederne "understøtte medarbejdernes arbejde med data, ligesom skoleledelsen selv arbejder med data i udvikling af sin egen praksis", og data-informeret skoleledelse bliver således et ufravigeligt krav fra forvaltningens side, hvor "ledelse er kendetegnet ved at være datadrevet." Derudover beskrives det som en central ledelsesopgave at "udvikle" og "formidle" (D4) en fælles vision. I afsnit 6.2 viser analysen, at policy-dokumenterne søger at fremme en bestemt adfærd, og derfor er der i højere grad tale om at formidle en vision, der allerede er beskrevet, nærmere end at udvikle en. Eksempelvis beskrives skoleledelsens opgave som "at sætte retning for de fælles mål for praksis" (D4).

#### **6.4.1 Sammenfatning**

Analysen viser, at rammesætning i forvaltningens policy-dokumenter forstås som afgørende for samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Skoleledelsen tilskrives en betydelig rolle i forhold til rammesætningen af samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Her forventes det, at skoleledelsen formulerer tydelige forventninger til udvikling af det pædagogiske personales praksis, ligesom det forventes, at skolelederne formulerer tydelige forventninger til ressourcepersonerne, som skal understøtte lærernes udvikling af praksis. Analysen viser endvidere, hvordan ressourcepersonerne forventes at tage del i den pædagogiske ledelse. De skal ifølge policy-dokumenterne varetage kompetenceudvikling af lærere gennem praksisnære forløb. Ressourcepersonerne forventes at intervenere i lærernes praksis gennem konkrete anvisninger i forhold til undervisningspraksis, ligesom det er ressourcepersonernes opgave at forpligte det pædagogiske personale på deltagelse i samarbejdet om elevernes læring. Analysen viser desuden, at skoleledelsen forventes at bedrive læringsledelse inden for nogle tydeligt markerede rammer, hvor elevernes og det pædagogiske personales læring er central. Her fremstår det som en ledelsesopgave



at formidle forvaltningens vision til det pædagogiske personale fremfor selv at udvikle en vision. Analysen viser ligeledes, at datadrevet skoleledelse er et ufravigeligt krav fra forvaltningens side.

## 6.5 Delsvar #1

I det følgende undersøges, hvordan politiske beslutninger i forhold til samarbejde iagttages af forvaltningen i relation til forskningsoptikkerne "Fælles retning, vision og mål", "Professionel ansvarlighed" samt "Formel og uformel ledelse". Analysen i kapitel 6 peger på, at forvaltningen iagttager "Fælles retning, vision og mål" i forhold til samarbejde i skolen som styringskommunikation, hvor målet med den kapacitetsopbyggende strategi er at indfri folkeskolereformens resultatmål. Her iagttages præstationer som mål frem for læring. Hvor forvaltningens overordnede styringskommunikation i form af strategier knytter sig til præstationer, knytter de faglige standarder, der er praksisorienterede, sig i højere grad til læring.

Analysen viser endvidere, hvordan forvaltningen igennem styringskommunikation i form af en række konkrete redskaber og strukturer forsøger at fremme en bestemt måde at samarbejde på i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Deprivatiseret praksis kan således iagttages som ønsket adfærd, ligesom udmøntning og implementering af professionelle læringsfællesskaber ikke fremstår som frivilligt. Styringskommunikationen kan ikke påvirke interaktionssystemets deltagere, hvis disse vælger, at de ikke vil lade sig påvirke, idet systemer ikke kan determinere hinanden, men blot irritere hinanden. Det perspektiv medfører her, at selvom skolelederne forventes at sikre implementering og opfølgning af professionelle læringsfællesskaber, er det betinget af, hvorvidt og hvordan skoleledelsen vælger at forstå forvaltningens meddelte informationer. I afsnit 7.1 belyser jeg, hvordan skoleledelse, resourcepersoner og lærere vælger at forstå forvaltningens styringskommunikation, herunder hvilken betydning det får for deres autonomi.

Analysen i kapitel 6 peger endvidere på, at forvaltningen iagttager *professionel ansvarlighed* i forhold til samarbejde i skolen som kontraktkommunikation. Det tematiseres i kommunikationen, at skoleledelsen, resourcepersoner og lærere forventes at være *gensidigt ansvarlige* for en udvikling, hvor alle arbejder systematisk og nysgerrigt undersøgende i forhold til egen og andres praksis. Her iagttager forvaltningen politiske beslutninger – fx skolereformen – som en læringsreform, som orienterer sig mod et fælles mål, hvor refleksion over egen praksis er afgørende i forhold til at sikre nye handlemuligheder og dermed øge elevernes læringsudbytte. Denne kontraktliggørelse mellem forskellige kommunikationssystemer, der er lukkede over for hinanden, giver kontrakten mening på sin måde, og kontrakten fungerer dermed som koblingsmedie.

I indledningens kapitel 1.4 definerer jeg samarbejde som en interaktion, hvor mindst to personer deler et fælles mål, som de er gensidigt ansvarlige for at opnå. I forvaltningens policy-dokumenter fremstår den gensidige ansvarlighed som tæt knyttet til kvalitetsbegrebet, idet samarbejde beskrives som en forudsætning og en ideel ramme for professionel udvikling og optimering af kvalitet i praksis. Det forventes således, at professionel praksis fører til kvalitet, herunder resultatmål, som både skoleledelsen, ressourcepersoner og lærere ifølge forvaltningens policy-dokumenter gøres ansvarlige for at opnå. Kontrakten binder således skoleledelse, ressourcepersoners og læreres frihed sammen med pligt, her optimering af kvalitet, men denne gensidige forpligtelse er samtidig betinget af accept. Hvordan skoleledelse, ressourcepersoner og lærere iagttager forvaltningens policy-dokumenter – og enten accepterer eller ikke accepterer kommunikationen – ser jeg nærmere på i afsnit 7.2.

Analysen i kapitel 6 peger desuden på, at forvaltningen iagttager *formel og uformel ledelse* i forhold til samarbejde i skolen som interventionskommunikation. Forvaltningens policy-dokumenter fremskriver et tydeligt fokus på interventionskommunikation, idet analysen viser, at forvaltningen forstår rammesætning af initiativer som afgørende for samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Her forventes det, at skoleledelsen formulerer tydelige forventninger til udvikling af det pædagogiske personales praksis, ligesom det forventes, at skolelederne formulerer tydelige forventninger til ressourcepersonerne, som skal understøtte lærernes udvikling af praksis. Idet ledelse ikke handler om, hvad der kommunikeres, fx tydelige forventninger, men hvordan den forstås og fortolkes, bliver det afgørende, hvordan det ledelsesudsatte system, fx lærersamarbejdet, kobler sig til en meningsfuld kommunikation.

Det kan endvidere iagttages i analysen, at ressourcepersonerne forventes at tage del i den pædagogiske ledelse, hvor de jf. forvaltningens interventionskommunikation skal varetage kompetenceudvikling af lærere gennem praksisnære forløb. Ressourcepersonerne forventes at intervenere i lærernes praksis gennem konkrete anvisninger i forhold til undervisningspraksis, ligesom det er ressourcepersonernes opgave at forpligte det pædagogiske personale på deltagelse i samarbejdet om elevernes læring. Her bliver det ligeledes afgørende, om og hvordan lærersamarbejdet kobler sig til en meningsfuld kommunikation, hvilket analysen i afsnit 7.3 vil udfolde yderligere. Analysen viser desuden, at skoleledelsen forventes at bedrive læringsledelse inden for nogle tydeligt markerede rammer, hvor elevernes og det pædagogiske personales læring er central. Her fremstår det som en ledelsesopgave at formidle forvaltningens vision til det pædagogiske personale fremfor selv at udvikle en vision.

# Kapitel 7

## 7.0 Analyse af fokusgruppeinterviews

Kapitel 7 indeholder afhandlingens analyse af fokusgruppeinterviews. I foregående kapitel har jeg analyseret, hvordan politiske beslutninger i forhold til samarbejde iagttages af forvaltningen. I nærværende kapitel fortsætter jeg med at analysere, hvordan forvaltningens initiativer og strategier i forhold til samarbejde i skolen iagttages af skoleledelse, ressourcepersoner og lærere.

I analysestrategien er jeg nået til den hypotetiske konstruktion (trin 2), hvor det bliver muligt at formulere et forståelse-for-hvad-udsagn og undersøge, hvad de transskriberede interviews siger om mine forskningsoptikker og herunder forskerforskelle fra kapitel 5. De tre analyseafsnit i kapitel 7 indledes hver med et introducerende afsnit, der efterfølges af et kontekstualiserende afsnit. Heri danner mine iagttagelser af interviews med forvaltningschefer/ledere og medarbejdere afsæt for en præsentation og fortolkning af informanternes beskrivelser og refleksioner over de udvalgte forskerforskelle, der jf. afsnit 5.1 er en betegnelse for en forskel markeret af forskeren.

Jeg har valgt at anvende eksemplariske uddrag i analysen, da kodningsprocessen har været omfattende. Som tidligere beskrevet i afsnit 5.5.2 refererer jeg til et interview ved fx at anvende betegnelsen (F1) som henvisning til fokusgruppeinterview nummer 1. Ved hvert analyseafsnit findes en tabel over, hvor ofte bidrag til de valgte forskerforskelle træder frem på forvaltnings-, ledelses-, ressource- og lærerniveau i mine fokusgruppeinterviews. Som tidligere nævnt i kapitel 5 er kvantificeringen af antallet af bidrag ikke et udtryk for, hvor væsentlig en forskerforskel er i forhold til andre forskerforskelle. Det vigtige er derimod betydningen af informanternes udsagn og mine iagttagelser, og tabellen tjener udelukkende til at skabe overblik over, hvor ofte en forskel træder frem. Når jeg alligevel vælger at medtage en tabel, skyldes det, at tabellen peger på, hvad der optager informanterne. Eksempelvis kodes forskerforskellen Styring/autonomi 0 gange for forvaltning og 32 gange for skoleledelse. Nogle udsagn er tilskrevet mere end en forskerforskel, da informanten skelner mellem flere temaer i samme udsagn.

## 7.1 Forskningsoptik 1: Fælles retning, vision og mål

### 7.1.1 Introduktion

Det første analyseafsnit præsenterer en analyse af forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål", hvor forvaltning og skoleledelse styrer mod fastsatte mål gennem strategier. Analysen er centreret omkring en systemteoretisk forståelse, hvor styring beskrives som en operation, der forsøger at reducere en forskel (jf. kapitel 4). Afsnittet præsenterer med ovenstående afsæt og med afsæt i kodning af de transskriberede fokusgruppeinterviews en fremstilling af tre forskerforskelle, der på forskellig vis bidrager med analyser af, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring.

Som beskrevet i kapitel 5 om afhandlingens analyse- og forskningsstrategi konstrueres empirien på trin 1, så kompleksiteten reduceres til de forskelle, som informanterne anvender i forhold til forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål". Iagttagelsen på trin 1 er en førsteordensagttagelse, hvor udsagn, der siger noget om, *hvad* informanterne har sagt i relation til "Fælles retning, vision og mål", flyttes til den relevante kategori i Nvivo. I Nvivo findes således undersøgelsens samlede kodning, hvor alle udsagn, der ikke tematiserer samarbejde, udelades.

På analysestrategiens trin 2, den hypotetiske konstruktion, undersøger jeg mine data fra trin 1 som andenordensagttagelse. Her foretager jeg en fokuseret kodning, hvor jeg tilskriver informanternes udsagn forskelle, og da det er min egen tilskrivning (som forsker), betegner jeg disse forskerforskelle. Denne kodning foretages ligeledes i Nvivo og gør det muligt at komme frem til metodisk kontrollerede udsagn om indholdet i mine interviews.

I afhandlingens analyseafsnit vil denne proces blive præsenteret i to trin: hypotetisk konstruktion #1 og hypotetisk konstruktion #2. Konstruktion #1 præsenterer informanternes iagttagelser inden for en given forskerforskel (fx Læring/præstation), hvorefter konstruktion #2 præsenterer min iagttagelse af informanternes iagttagelser – med andre ord præsenteres her en analyse af informanternes udsagn. Sluttiligt vil der til de fleste afsnit knytte sig et eksempel, der spidsformulerer den foregående analyse.

Iagttagelse af mine fokusgruppeinterviews igennem forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål", er det muligt at tilskrive informanternes udsagn forskelle som henholdsvis Læring/præstation, Styring/autonomi og Adaption/adoption<sup>27</sup>. Analyserne af forskerforskellene er inddelt i fire underafsnit: først et kontekstualiserende

---

<sup>27</sup> Her lader jeg mig inspirere af begreberne adoption og adaptation i (Stoll & Stobart, 2005, p. 13).

og beskrivende afsnit (konstruktion #1), som jeg benævner forvaltning, og derefter tre analyseafsnit (konstruktion #1 og konstruktion #2), der benævnes skoleledelse, ressourcepersoner og lærere.

Nedenstående tabel tjener til at skabe et overblik over, hvor ofte en forskel træder frem:

*Tabel 10. Fælles retning, vision og mål som kommunikativt tema*

Forskningsoptik 1	Læring/præstation	Styring/autonomi	Adaption/adoption
Forvaltning	17	0	1
Skoleledelse	29	32	19
Ressourcepersoner	19	9	40
Lærere	15	9	12

Som beskrevet i afsnit 5 og i indledningen til dette kapitel er kvantificeringen af antallet af bidrag ikke et udtryk for, hvor væsentlig en forskerforskel er i forhold til andre forskerforskelle. Det vigtige i dette kvalitative studie er derimod betydningen af informanternes udsagn og mine iagttagelser af deres udsagn. Til gengæld er antallet af bidrag et udtryk for, hvad der optager informanterne, og hvad der ikke optager informanterne. Den pointe adresserer jeg i de sammenfattende afsnit, som afslutter forskningsforskellene.

De tre fremkomne kategorier ved forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål" præsenteres i det følgende.

### **Læring/præstation**

Den første kategori betegner jeg Læring/præstation, da kodningen fremhæver perspektiver på, hvordan ledere og lærere oplever samarbejdet om elevernes læringsudbytte i lyset af en læringsreform (Bjerg & Vaaben, 2015, p. 13). I informanternes beskrivelser sonderer de gennemgående mellem læring og synlig skolefaglig præstation. Ames og Archer identificerer to typer af målorienteringer: læringsmål og præstationsmål (1988, p. 260). Et fokus på læringsmål værdsætter selve læreprocessen og lægger vægt på at udvikle nye færdigheder ligesom opnåelsen af mestring (mastery) ses som afhængig af indsats. Et fokus på præstationsmål afspejler derimod en værdiansættelse af evne og normativt høje resultater.

### **Styring/autonomi**

Den anden kategori betegner jeg Styring/autonomi. Det undersøges i analysen, hvorvidt forvaltningens strategier og initiativer har betydning for skoleledernes, ressourcepersonerne og lærernes autonomi.

## Adaption/adoption

Tredje kategori betegner jeg Adaption/adoption, hvor jeg i analysen fremhæver, at decentrale implementeringsaktiviteter (jf. afsnit 1.2) både omsættes og oversættes i iterative læreprocesser, der indebærer bevidste handlinger rettet mod realisering af bestemte mål – i dette tilfælde elevernes læringsudbytte. I denne proces bringer de fagprofessionelle deres erfaringer og viden i spil, mens de tilpasser og oversætter strategier og initiativer til konteksten.

### 7.1.2 Forskerforskel 1: Læring/præstation

#### 7.1.2.1 Forvaltning

I kategorien Læring/præstation (17 referencer for forvaltning) viser kodningen (konstruktion #1), hvordan forvaltningen oplever, at folkeskolereformens øgede fokus på læring har haft betydning for konkret forvaltningspraksis. Forvaltningsledelsen beskriver, at der er sket et skifte fra distanceret forvaltningsledelse til forvaltningsledelse, der går tæt på undervisningens effekt. Det beskrives eksempelvis i interview (F1) som en "jagt" på en bedre læreproces for barnet. Forvaltningsmedarbejderne beskriver i denne forbindelse, at de genkender billedet af at fokusere på noget bestemt, hvormed denne jagt fører til fravalg af noget andet (F2). Skolechefens efterspørgsel beskrives som styrende for, hvor vigtig en indsats er og forvaltningsmedarbejderne oplever, at skoleledere og lærere italesætter, at der fokuseres på præstationer, og at forvaltningens efterspørgsel af resultater i varierende grad bliver styrende for skolens praksis. På trods af forvaltningens præstationsfokus oplever forvaltningsmedarbejderne, at lærerne anvender forskellige datakilder for at dokumentere resultater, men ikke betragter tal og resultater som det vigtigste.

#### 7.1.2.2 Skoleledelse

I kategorien Læring/præstation (29 referencer for skoleledelse) viser kodningen, hvordan skolelederne oplever, at der i samarbejdet om elevernes læringsudbytte fokuseres på både præstation og læring.

Skoleledelsen beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan de balancerer forholdet mellem læring og præstationer, hvor læring i denne sammenhæng betegnes som at udvikle og mestre nye færdigheder, hvorimod præstationer betegnes som at opnå forvaltningsefterspurgte og normativt høje resultater. Elevernes læringsprogression beskrives som vigtig, det samme gør sig gældende for lærernes og skoleledernes læring. Skolelederne beskriver endvidere, at fokus over en årrække er flyttet fra undervisningsaktiviteter til læringsaktiviteter, ligesom man tidligere kunne opleve, at det var lærernes behov for at komme på et spændende kursus, der blev styrende frem for elevernes læring og trivsel. Selvom skolelederne i deres beskrivelser påpeger, at der er et stort fokus på resultater, er de bevidste om at kompensere for det, idet skolen har en dannelsesopgave, hvor både trivsel og udvikling er vigtig. Til gengæld beskriver skolelederne fordele ved at levere gode

resultater til for eksempel nationale tests. Det skyldes ifølge skoleledernes beskrivelser, at opnåelse af forvaltningsbestemte mål og resultater skærmer skolen for indblanding fra politisk side.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at skolelederne oplever, at samarbejdet om elevernes læringsudbytte er præget af både lærings- og præstationskommunikation igennem forvaltningens strategier og initiativer. Det fremgår af kodningen, hvordan forvaltningsstyring igennem strategier og initiativer kommunikerer i to spor, hvor skolelederne oplever det meningsfuldt både at tilslutte sig kommunikation om læring og om præstationsstyring. Eksempelvis tjener ønsket om at levere gode resultater til nationale test to formål: "at kigge dybere ind i praksis" og "få ro på den politiske bagsmæk" (F14). Skolelederne anerkender, at det ene ikke eksisterer uden det andet, hvilket beskrives med at "gå hånd i hånd" (F14). Ifølge skolelederne er kommunens skoler kommet i mål med det, der i interviewene betegnes som en "All systems go"-tanke. Hermed menes, at alle – fra politikere til det pædagogiske personale – arbejder i samme retning mod samme mål for at forbedre elevernes læringsudbytte (Fullan, 2010). Skolelederne oversætter i denne sammenhæng "All systems go" til at følge "den meget smalle linje"(F3), som forvaltningen lægger, hvilket medfører overvejelser fra skolelederne om, hvorvidt skolens egne initiativer for forbedrede resultater er mulige. Skoleledelsen tilslutter sig styringskommunikationen, men spørgsmålet er, hvornår og hvorfor den styrende kommunikation findes meningsfuld. Kodningen peger på, at skolelederne finder forvaltningens smalle linje meningsfuld, når den knytter sig til elevernes læringsprogression (F3, F14, F17). Skoleledelsen udtrykker endvidere accept af forvaltningens strategi og tilslutter sig retrospektivt, idet strategien ser ud til at håndtere kompleksitet. "Vi har i hvert fald igennem de her sidste tre år haft nogle ting, vi har været nødt til at tone ned, det kan vi ikke, og det har vi haft forståelse for", som det for eksempel spidsformuleres i nedenstående citat:

*Skoleleder: [...] Og hvad betyder det så for os som skoleledelse? Hvis jeg så går ned på det niveau, jamen, det betyder jo, at vi skal følge den linje, **den meget smalle linje, som nu er lagt**. Men det betyder jo et eller andet sted, at vi bliver en slags ... rockwool. I forhold til at tage nogle ting væk, som vores skole ikke er klar til eller af en eller anden grund er nødt til at tage noget ind, der kan gøre, at vi kan holde os på denne her smalle vej, det synes jeg trods alt, at der har været mulighed for. For **vi har i hvert fald igennem de her sidste tre år haft nogle ting, vi har været nødt til at tone ned, det kan vi ikke, og det har vi haft forståelse for [...]**.*

*[Interview F3]*

Skoleledelsen skal således ikke forholde til hvilke mål og hvorfor, men udelukkende til, hvordan målene opnås. Den styrende kommunikation reducerer forventningerne til skoleledelsen om, hvilke opgaver (med henblik på elevernes præstationer)

der skal udføres ved at gøre disse kommunikativt tilgængelige (igennem strategien), og skolen undgår derved at skulle forholde sig til alt andet.

### 7.1.2.3 Ressourceperson

I kategorien Læring/præstation (19 referencer for ressourcepersoner) viser kodningen, hvordan ressourcepersoner navigerer i et felt, hvor de understøtter professionelle læringsmiljøer, så alle elevers læring og trivsel øges. Ressourcepersonerne tematiserer i kommunikationen, at de oplever at være et bindeled mellem lærernes arbejde med elevernes læring og trivsel – og skoleledelsens forventninger om bestemte elevpræstationer.

Ressourcepersonerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan det er tydeligt både fra skoleledelsen og forvaltningens side, at de gennem deres roller er forpligtede til at understøtte arbejdet med at gøre den enkelte elev så dygtig som mulig. Herunder også at understøtte motivation, meningen med og glæden ved at lære. Ressourcepersonerne beskriver, at der er mange initiativer, der peger mod samme mål, og at progression, udvikling, differentiering og forskellighed er centrale begreber i denne forbindelse. Samarbejdet med lærerne og ledelsen sigter ifølge ressourcepersonerne bevidst på at vidensdele og udvikle praksis sammen. Ressourcepersonerne beskriver endvidere, at de for eksempel oplever at skulle forbinde skoleledernes forventninger om bestemte resultater med lærernes daglige praksis, hvor bestemte resultater ikke er i fokus. Her betoner ressourcepersonerne, at et kontinuerligt fokus på elevernes progression og læringsudbytte også vil vise sig i resultaterne.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at ressourcepersoner i samarbejdet med både lærere og skoleledere kommer til at fungere som det, Boye Andersen betegner *et organisatorisk relæ* (F. B. Andersen, 2019, p. 83). Kodningen viser, at ressourcepersonerne forstår deres egen rolle i samarbejdet om elevernes læringsudbytte som medierende, hvor de bidrager til, at skolens organisatoriske dagsorden og lærersamarbejder bliver gjort gensidigt tilgængelige for hinanden. Forvaltningens og ledelsens kommunikation om læring og præstationer forstås af ressourcepersonerne som meningsfuld, når sammenhængen mellem dem står tydeligt frem. En ressourceperson forklarer for eksempel dette med, at test "måler ikke alt, hvad der er vigtigt. Men de måler noget, man også skal kunne" (F12). Her kobler ressourcepersonen præstation og læring og bliver derved et relæ for tilkoblinger. Særligt fra skoleledelse og til lærer kan det blive en relæfunktion at garantere tilkoblingsduelighed i de organisatoriske dagsordener. Over for kolleger bliver det ligeledes en relæfunktion at mediere en mangfoldighed af opgaver og prioriteringer. "Det er svært at nå at følge med og jonglere med alle de der indsats. Både for eleverne, men jo i den grad også for lærerne" (F4), som en ressourceperson pointerer. Ressourcepersoner skal ikke garantere en tilkobling, som alligevel ikke lader sig tvinge frem, men derimod tilkoblingsduelighed: Ressourcepersoner



kan bistå ledelsen i at formulere organisatoriske dagsordener på en måde, der øger sandsynligheden for at vinde tilkobling hos lærerne. En ressourceperson forklarer eksempelvis dette med en skoleleder, der på den ene side skal retfærdiggøre "dårlige matematikresultater" over for forvaltningen og lærere, der på den anden side oplever, at de samme resultater ligger over "det forventede" (F12). Ressourcepersonerne tematiserer således i kommunikationen, hvordan de konstruerer en forståelse af egen medierende rolle, der fremmer sammenhæng mellem læring og præstation, men uden et ledelsesansvar.

#### 7.1.2.4 Lærer

I kategorien Læring/præstation (15 referencer for lærer) viser kodningen, at lærerne i kommunikationen hovedsageligt orienterer sig mod et læringsfokus og ikke det, som jeg tidligere i kapitlet har betegnet som forvaltningens præstationsstyring.

Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), at læring er en proces, som er vanskelig at sætte præstationsmål for, da der er mange kompetencer, som ikke kan måles og vejes. Samtidig udtrykker lærerne, at det er deres ansvar, at eleverne udvikler sig både fagligt og socialt – et ansvar, som de også bliver stillet til ansvar for til læringssamtaler/-konferencer med ledelsen. Her er data ofte elevernes resultater fra de nationale tests i matematik og læsning. Lærerne beskriver endvidere, at de oplever, at forvaltningen og skolen har brug for at dokumentere forbedrede resultater, hvilket medfører, at lærerne i nogle tilfælde tilskyndes til at opfylde bestemte præstationsmål. Lærerne problematiserer ifølge deres beskrivelser denne tilskyndelse, idet lærerne først og fremmest forstår deres opgave som at sikre, at eleverne tilegner sig basale færdigheder, viden og kompetencer. Ifølge kodningen anvender lærerne data som kilde til informationer om elevens faglige læringsudbytte i forhold til både summativ og formativ evaluering. Lærerne beskriver i den forbindelse, at synlige præstationsmål også kan motivere eleverne, hvis formålet er at synliggøre elevens egen udvikling.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at lærerne er mere optagede af elevens faglige og sociale udvikling frem for elevens præstation. Lærerne oplever ikke forvaltningens præstationsstyring som definerende for deres praksis, hvilket konkret kommer til udtryk i udsagn som: "ikke at lade sig stresse" (F13). Selvom lærerne kan opleve et pres for at opnå bestemte præstationer, og selvom både skoleledelse og forvaltning leverer en række understøttende/styrende redskaber (fx data), så kobler lærerne sig i høj grad til læring frem for præstation. På spørgsmålet om, hvorvidt læring og progression betyder mere end præstation, svarer en lærer således: "Ja, selvfølgelig." En kollega supplerer: "Med de forudsætninger, de har, og de betingelser, de har ... og mod på livet" (F13). At lærerne i kommunikationen orienterer sig mod læring og ikke præstation, spidsformuleres i nedenstående citat, hvor der refereres til et konkret eksempel på,

hvordan læreren oplever at være blevet bedt om at "trylle" med karaktererne, for at kommunens resultater i form af terminskarakterer tager sig bedre ud:

*Lærer 1: Men det er i høj grad også tale om, hvilken type af data vi skal indsamle.*

*Jeg har jo været til et møde [...], hvor vi blev bedt om at finde en skriftlig opgave fra en 8. klasses elev, som vi så skulle give en karakter [...]. Vi skulle give en karakter, vi ender alle sammen på, at hvis vi er lidt rare, så giver vi et 7-tal for denne her, så blev vi belært af vores ledelse, at sådan og sådan ud fra de kriterier, **så kunne det godt blive et 12-tal**, så tænker vi: okay, så glem det. Vi fik også at vide, at vi nok gav lidt for lave terminskarakterer på [skolen]. Og så spurgte vi: hvordan skal vi forstå det? Det var bare sådan at sammenligne med andre i kommunen. Fint nok, så kan jeg jo så se, at Horsens Kommune de er meget stolte af, at deres gennemsnit er gået opad. **Er det, fordi reelt set at børnene er blevet bedre, lærerne er blevet dygtigere, eller fordi vi tryller?** Jeg tryller i hvert fald lidt mere end jeg har gjort [...].*

*Lærer 2: **Jeg ved ikke, om forargelsen lyser ud af mig.** Jeg tænker bare, at I sidder en gruppe fagprofessionelle og vurderer ud fra de kriterier, som egentlig er meget klare, og som udstikkes, det har I selvfølgelig vurderet ud fra, så kan de da ikke komme med en besked fra oven om, at den skal ligge langt højere. [...].*

*[Interview F5]*

Læreren problematiserer i ovenstående, hvad kommunens forbedrede resultater skyldes: "Er det, fordi reelt set at børnene er blevet bedre, lærerne er blevet dygtigere, eller fordi vi tryller?" Kommunikationens viser, at skoleledelsens forventninger ikke meddeles på en måde, som lærerne ønsker at koble sig til, da kommunikationen ikke opleves som meningsfuld. Det betones med ordene: "Jeg ved ikke, om forargelsen lyser ud af mig." De professionelle meningsfulde samarbejde om elevernes standpunkt forsøges styret af kommunikation om måltal frem for elevernes læring: "... det kunne godt blive et 12-tal". Læreren tematiserer det modsætningsfyldte forhold mellem læring og præstationer, når det kommer til udtryk i kommunikation, der sigter på at styre kommunen mod bestemte mål. I lærernes selvforståelse er målet ikke at forbedre kommunens resultater, men at sikre elevernes kompetencer og kvalifikationer til det liv, der møder dem uden for skolen og senere i livet.

#### **7.1.2.5 Sammenfatning**

Analysen viser, at skolelederne oplever, at samarbejdet om elevernes læringsudbytte er præget af både lærings- og præstationskommunikation igennem forvaltningens strategier og initiativer. Det fremgår af analysen, hvordan forvaltningsstyring igennem strategier og initiativer kommunikerer i to spor, hvor skolelederne oplever det meningsfuldt at tilslutte sig kommunikation både om læring og præstationsstyring. Analysen viser i den forbindelse, at skolelederne finder forvaltningens

smalle linje meningsfuld, når den knytter sig til elevernes læringsprogression. Skoleledelsen udtrykker endvidere accept af forvaltningens strategi og tilslutter sig retrospektivt, idet strategien ser ud til at håndtere kompleksitet. Skoleledelsen skal således ikke forholde til hvilke mål og hvorfor, men udelukkende til, hvordan målene opnås. Den styrende kommunikation reducerer forventningerne til skoleledelsen om, hvilke opgaver der skal udføres, ved at gøre disse kommunikativt tilgængelige, og skolen undgår derved at skulle forholde sig til alt andet.

Ressourcepersonerne forstår ifølge analysen deres egen rolle som medierende. Her oplever de at være et bindeled mellem lærernes arbejde, som omhandler elevernes læring og trivsel, og skoleledelsens forventninger om bestemte elevpræstationer. Deres opgave er at sikre sammenhæng mellem læring og præstationer. Det gør de ved at sikre koblingsmuligheder mellem ledelsesbeslutninger, lærernes praksis, elevernes læringsudbytte og skolens resultater.

Analysen viser desuden, at lærerne er mere optagede af elevens faglige og sociale udvikling frem for elevens præstation, hvor de ikke oplever forvaltningens præstationsstyring som definerende for deres praksis. Selvom lærerne kan opleve et pres for at opnå bestemte præstationer, og selvom både skoleledelse og forvaltning leverer en række understøttende/styrende redskaber (fx data), så kobler lærerne sig i høj grad til læring frem for præstation. Lærerne finder det således afgørende for samarbejdets succes, at det som udgangspunkt sigter på at forbedre elevernes læringsudbytte. Her anvender lærerne data til både summativ og formativ evaluering. Lærerne oplever endvidere, at kommunen og skoleledelsen i højere grad end lærerne orienterer sig mod præstationer frem for læring, hvor samarbejde, der udelukkende sigter på at opnå forvaltningsefterspurgte resultater, forekommer meningsløst.

Analysen viser samlet set, at forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og lærere orienterer sig imod både læring og præstation, men på forskellig vis. Hvor lærerne ikke oplever forvaltningens præstationsstyring som definerende for deres samarbejde om elevernes læring, er skolelederne optagede af både elevernes læring og forvaltningens styring, hvor skoleledelsen ikke skal forholde sig til hvilke mål, men udelukkende til, hvordan målene opnås. Mellem lærernes samarbejde om elevernes læring og skoleledelsens arbejde med at opnå målene oplever ressourcepersonerne, at deres rolle er medierende i forhold til at bistå ledelsen i denne proces.

### **7.1.3 Forskerforskel 2: Styring/autonomi**

#### **7.1.3.1 Forvaltning**

I kategorien Styring/autonomi er der ikke kodet referencer for forvaltningen (jf. tabel 7. Fælles retning, vision og mål som kommunikativt tema). At forvaltningen tilsyneladende ikke er optaget af dette, adresserer jeg i sammenfatning 7.1.3.5.

### 7.1.3.2 Skoleledelse

I kategorien Styring/autonomi (32 referencer for skoleledelse) viser kodningen, hvordan skolevæsenet ledes inden for en tydelig ramme, hvor forvaltningen igennem kommunale styringsdokumenter afgør, hvad der er legitime temaer, og hvad der ikke er. Kodningen peger på, at skoleledelsen på den ene side oplever en meget centralt styret skole, mens der på den anden side også gives åbninger i retning af en decentralisering, der giver den enkelte skole autonomi.

Skolelederne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan de på et overordnet plan oplever, at skolen som institution ofte forsøges styret af politikere, der gerne vil markere sig. Det beskrives som en umulig opgave at imødekomme modstridende politiske intentioner, ligesom skolelederne mangler anerkendelse af, at skoleudvikling tager tid. På det konkrete plan beskriver skolelederne, at forvaltningen har valgt en tydelig styret retning, som det forventes, at alle skoler følger. I forbindelse med implementering af forvaltningens strategier og initiativer beskriver skoleledelserne en formidlingsopgave i forhold til medarbejderne, hvor de skal understøtte og oversætte menings- og ejerskabende processer. Her betones det, at skoleledelsens opgave først og fremmest er at skabe en overskuelig vej for medarbejderne, hvor skoleledelsen ikke kan undsige sig med arbejdet med konkrete initiativer fx om samarbejde, men til gengæld kan udmønte dem forskelligt. Skolelederne bemærker her, at der til tider ikke er overskud i organisationen (den lokale skole) til individuelle prioriteringer samtidig med forvaltningens initiativer. At der ikke er overskud, skyldes ifølge skoleledernes beskrivelser, at forvaltningen lægger pres på skolelederne for at følge intentionerne i forvaltningens initiativer. I den forbindelse beskrives det som vanskeligt at få rodfæstet praksis blandt medarbejderne, hvis forvaltningens initiativer er mangfoldige. Til gengæld beskriver skolelederne forvaltningens styring som befordrende for skolens opgave, da styringen samtidig hjælper skolelederen med at holde fokus på egen opgave.

Min analyse af informanternes iagttagelse (konstruktion #2) peger på, at når styring knytter an til at "nå langt" (F3), forstået som at udvikle didaktiske og pædagogiske processer sammen, så opleves styring som positivt. "Når man snakker med nogle fra andre kommuner, så tænker jeg da også, hold da op, hvor er vi nået langt sammen. Og det kunne vi ikke være nået uden at være så centralt styret. Det kunne vi ikke." (F3). Dette udtrykkes af en skoleleder. Som foregående citat spidsformulerer, så accepterer skoleledelsen, at ikke alt er muligt, men sammen er mere muligt. I skolen som organisation eksisterer et begrænset udvalg af legitime temaer og kommunikationsbidrag. Som beskrevet i kapitel 6 begrænser forvaltningen igennem kapacitetsopbyggende strategi de legitime temaer og bidrag. Kodningen viser, at skolelederne forstår forvaltningens styring som en begrænsning af temaer, som for eksempel forklares med, at "nu sidder vi og taler om denne her smalle sti, at det er meget styret. Jeg synes så til gengæld, at der nogle åbninger. [...] Jeg synes faktisk,

at friheden også er der. Men man har ikke frihed til at gøre noget helt tredje... ” (F3). På den måde reducerer organisationer kompleksitet i forhold til deres omverden ved at tilbyde en vis forventelighed (Rasmussen, 2004b, p. 117). Som skolelederen understreger, er der således ikke ”frihed” til at gøre noget helt andet end det forventede. Skoleledelsen tematiserer således i kommunikationen (F3), at den enkelte skoles autonomi erstattes af en kollektiv autonomi. Denne kollektive autonomi knytter sig til samarbejdet mellem skoler og forvaltningen for eksempel ved at udtrykke ”vi er nået langt sammen” (F3). I afsnit 3.3 betegner Hargreaves og O’Connor (2018) kollektiv autonomi som et grundprincip for det professionelle samarbejde, og kodningen viser netop, at begrænsning af skolens autonomi opfattes positivt, hvis den erstattes af en kollektiv autonomi.

Hvor informanterne udtrykker sig positivt om den centrale styring af skolerne mod fælles mål, ser det til gengæld anderledes ud, når det gælder skolelederens autonomi i jobbet. Her problematiseres de i høj grad styrede og standardiserende tiltag for eksempel i form af en funktionsbeskrivelse for skoleledere. På spørgsmålet om, hvorvidt man kunne forestille sig en faglig standard for, hvad det vil sige at være leder i Horsens Kommune, svarer en skoleleder, at ”Det bliver så rigtigt, og det bliver så dødt, og vi skal sådan passe på, at faglige standarder ikke er noget, konsulenter bare sidder og skal opfinde, fordi de skal fylde tiden ud, og de skal have deres job derinde” (F6). Det opleves meningsfyldt at have faglige standarder, som er udarbejdet praksisnært af skolelederne eller er udarbejdet af forvaltningen med henblik på at understøtte lærernes praksis. Til gengæld opleves det som meningsløst ”skrivebordsarbejde” (F6) at skulle udarbejde en standard for generel skoleledelsespraksis i kommune. En skoleleder forklarer, hvordan autonomien og ledelsesrummet kommer under pres, når forvaltningens styring opleves som meget begrænsende: ”Jo mere man bygger op med kommunale fælles standarder, jo mere tager det nosserne fra lederne til at være individuelle og forskellige”, hvortil en anden skoleleder supplerer: ”Du ville jo kastrere lederne fuldstændigt ... Man vil jo få eunukker, der opfører sig pænt og ordentligt og så videre, men drivet og punched og det at få noget til virkelig at vækste, hvor en plus en giver tre, det er en kæmpe risiko, man løber, for at den energi smutter, hvis man går hen og gør det for meget” (F6). Skolelederne tematiserer således i citatet her forholdet mellem central styring og decentral ledelse. Begreberne styring og ledelse kan forstås som to sider af samme sag, der gensidigt påvirker hinanden. Styring sætter ifølge Bøgh Andersen m.fl. rammer og betingelser for ledelse, og ledelse påvirker effekten af styringen (2017). I den forbindelse definerer hun styring som ”konkrete, strukturelle redskaber rettet mod at fremme eller hindre en bestemt adfærd og derigennem øge organisatorisk mål opfyldelse” og ledelse som ”alle typer af bestræbelser på at påvirke medarbejderne til at formulere og arbejde hen imod opfyldelsen af bestemte mål i offentlige og private organisationer” (Bøgh Andersen et al., 2017, p. 16). I en systemteoretisk forståelse er styring en særlig måde at kommunikere og iagttage på (N. Å. Andersen & Pors, 2017, p. 49), mens ledelse er orienteret imod at gøre selvstyring mulig (Lars

Qvortrup, 2001, p. 183). I analyseafsnit 7.3 vender jeg tilbage til ledelsesbegrebet, hvor jeg med Keidings beskrivelse af ledelse som interventionskommunikation forstår ledelse som kommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer. Hvor skoleledelsen selv styrer ressourcpersoner gennem en kommunalt udviklet standard for vejledere (grundkontrakt), finder de det i citatet både "rigidt" og "dødt" (F6) selv at skulle styres igennem en tydelig funktionsbeskrivelse. Kodningen viser, at informanterne giver udtryk for, at der findes en implicit funktionsbeskrivelse, idet nye skoleledere ansættes ind i et skolevæsen, der tydeligt markerer, hvilket fagligt, pædagogisk og didaktisk ståsted der er ønskeligt. Ledernes kompetenceudvikling retter sig mod samme ståsted. Kommunikationen indikerer, at skolelederne ikke tilslutter sig det kommunikationsbidrag, der knytter sig til deres egen funktion. De tilslutter sig den styringskommunikation, der vedrører skolens og skolevæsenets retning, men de tilslutter sig ikke den kommunikation, der vedrører styring igennem en tydelig funktionsbeskrivelse for skoleledere. Mere styring forestilles at give mindre ustyrlighed, men i en systemteoretisk forståelsesramme forholder det sig omvendt. Skoleledernes tilslutning til styringskommunikation i form af kommunens fælles retning giver således ustyrlighed andre steder, fx i forhold til styring af skolelederen igennem funktionsbeskrivelsen. Derved forskydes tematikken (at skolelederen/vejlederen agerer på en ønsket måde) i organisationen, hvor forvaltningen har fokus på styring og derfor ikke ser den ustyrlighed, der vokser frem som resultat af deres styringsforsøg. Pors og Andersen betegner den omfattende ustyrlighed som en "institutionaliseret uklarhed" (Pors & Åkerstrøm Andersen, 2015, p. 316), der ikke nødvendigvis fremstår jævnt distribueret i organisationen. Hvor skoleledelse jf. ovenstående udtrykker mange overvejelser over forholdet mellem styring, ledelse og autonomi, er ressourcpersonerne mere optagede af den opgave, der skal løses inden for de givne rammer. Det ser jeg nærmere på i følgende afsnit.

### 7.1.3.3 Ressourcperson

I kategorien Styring/autonomi (9 referencer for ressourcpersoner) viser kodningen, hvordan ressourcpersonerne over en årrække har oplevet store forandringer i deres praksis. Kodningen peger på, at forandringen tilskrives et udefrakommende forventningspres, hvor kompetenceudvikling samt retningsgivende initiativer fra både forvaltning og skoleledelse er centrale.

Ressourcpersonerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan forandringerne opfattes som positive, selvom det ikke er muligt at til- eller fravælge deltagelse i initiativer. Det fremstår tydeligt i ressourcpersonernes beskrivelser, at de oplever, at der på forskellig vis kommer initiativer nationalt, kommunalt og lokalt. I forlængelse heraf bemærker ressourcpersonerne, at det kan være vanskeligt at nå at implementere et initiativ, før det næste kommer. Mængden af initiativer tilskrives en blanding af ambitiøs kommunal og lokal ledelse. Heri beskrives det, at skoleledelsen har en særlig opgave i at skabe sammenhæng mellem de

forskellige initiativer. Ressourcepersoner beskriver i den forbindelse, at et initiativ kan have en modsat effekt, hvis skoleledelsen ikke formår at skabe en meningsfyldt sammenhæng. Ifølge ressourcepersonernes beskrivelser arbejder de loyalt sammen med ledelsen om at implementere initiativer i skolen. Initiativer, der alle har førsteprioritet. Her giver de feedback og sparring til både ledelse og lærere. Ressourcepersonerne beskriver, hvordan deres opgave er at formidle nye initiativer til lærerne på en måde, så de ikke oplever, at det er helt nye ekstraopgaver, men blot en forbedring af deres praksis.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at ressourcepersonerne forstår deres rolle i samarbejdet om elevernes læringsudbytte som formidler af strategier og initiativer. Ressourcepersonerne betoner selv vigtigheden af, at skoleledelsen formår at skabe sammenhæng mellem indsatser (F4), men i praksis deler ressourcepersonerne denne opgave med skoleledelsen (F15). Kodningen viser endvidere, hvordan forvaltningens og skolens initiativer styres mod samme mål, hvilket eksempelvis forklares af en ressourceperson med, at "Jeg har skrevet fokus. Det med at turde at sige, at det er det her, vi fokuserer 100 % på. Vi ved godt, at der er noget andet, vi også burde fokusere på, men det er det her, vi går efter nu. Det tænker jeg er hamrende vigtigt" (F12). Som ressourcepersonen pointerer i citatet, er der en bestemt retning, som de loyalt orienterer sig efter. Ressourcepersonerne oplever ingen modsætning mellem forvaltningens og skoleledelsens styring og deres egen autonomi i forhold til rollen som ressourceperson. Fx beskrives det, at deres rolle er at "formidle nye initiativer til lærerne" (F4). Ressourcepersonerne har således en begrænset autonomi, idet de også her fungerer som et organisatorisk relæ, hvor de forventes at sikre sammenhæng mellem forvaltningens/skolens initiativer og lærernes praksis. Ressourcepersonerne oplever, at kompleksiteten reduceres, når flere forvaltningsinitiativer styrer mod samme mål (jf. strategien), hvilket markeres i ovenstående citat med udsagnet om, at det er vigtigt at fokusere 100 % på et givent initiativ.

#### **7.1.3.4 Lærer**

I kategorien Styring/autonomi (9 referencer for lærere) viser kodningen, hvordan lærerne oplever, at samarbejdet om eleverne læringsudbytte i dag er styret. Kodningen peger på, at hverken forvaltning eller skoleledelse griber ind i lærernes praksis i klasserummet med krav om obligatorisk undervisningsindhold eller bestemte undervisningsmetoder, men er til gengæld styrende i forhold til samarbejdets indhold.

Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan samarbejdet om elevernes læringsudbytte følger nogle helt fastlagte principper, som er gældende for professionelle læringsfællesskaber. Teamsamarbejde har ifølge lærernes beskrivelse været en del af lærernes arbejde længe, men til forskel fra tidli-

gere opleves samarbejdet meget styret. Lærerne beskriver endvidere, hvordan forvaltningens konsulenter har udarbejdet redskaber, skabeloner, faste modeller og procedurer for teammøderne, som lærerne helt bevidst arbejder efter.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at lærerne oplever, at både forvaltning og skoleledelse griber ind i deres kollegiale samarbejde, herunder den refleksion over egen praksis, der foregår i samarbejdet. Samarbejdet beskrives i dag som værende "snerpet ind efter skolereformen" (F16), "helt utrolig styret" (F5), "snævret ind" (F7) og "indskrænket" (F13). Lærerne oplever endvidere det styrede samarbejde som meget modsætningsfyldt i forhold til at skulle rumme både faglighed og trivsel, da "de ting går jo hånd i hånd" (F5). Det styrede samarbejde presser således lærerens autonomi – ikke i forhold til undervisningens form, men i forhold til, hvad samarbejdet skal omhandle. Her oplever lærerne, at de skal varetage elevernes læring og trivsel, men at det foregår i en ramme, som ikke passer hertil (F13, F16). Eksempelvis udtrykker en lærer bekymring over, hvordan man i professionelle læringsfællesskaber med udelukkende matematiklærere finder rum til ikke-faglige aktiviteter (F5, F7). Lærerne oplever endvidere, at forvaltningens faglige standarder anvendes til både at styre og understøtte samarbejdet, hvilket de ser både fordele og ulemper ved. Det styrede samarbejde sikrer, at intentionen med de professionelle læringsfællesskaber efterleves, hvilket eksempelvis forklares med, at "man bevidstgør sig selv og andre om lige præcis de processer, der foregår, og det har nok været lidt mere tilfældigt førhen" (F5). Omvendt levner det styrede samarbejde ikke mulighed for at arbejde med andet end det indhold, som den faglige standard rammesætter, medmindre man tilpasser og oversætter modellen fra den faglige standard. "Det kommer jo også an på, hvor fleksibel man er" (F5), som en lærer udtrykker det. At lærerne tilpasser initiativer – for eksempel den faglige standard for professionelle læringsfællesskaber – adresserer jeg i afsnit 7.2.3 med forskerforskellen Adaption/adoption.

#### **7.1.3.5 Sammenfatning**

Analysen viser, at når styring forstås som at udvikle didaktiske og pædagogiske processer sammen, så opleves styring som positivt af skolelederne. Skoleledelsen deponerer en del af skolens autonomi i fællesskabet, her karakteriseret ved samarbejdet mellem forvaltning og skoler. Pointen er, at skoleledelsen lægger mindre vægt på at opretholde skolens autonomi, når blot forvaltningens strategier og initiativer sigter på elevernes læringsprogression. Det opleves meningsfyldt at have faglige standarder, som er udarbejdet praksisnært af skolelederne eller er udarbejdet af forvaltningen med henblik på at understøtte lærernes praksis. Skoleledelsen oplever det til gengæld problematisk, når forvaltningen definerer autonomien igennem eksplicite og implicite beskrivelser af skoleledelsens funktion.



Ressourcepersonerne oplever ifølge analysen, at deres opgave bliver at sikre sammenhæng mellem forvaltningens/skolens initiativer og lærernes praksis. For ressourcepersonerne er det vigtigt, at skoleledelsen formår at skabe sammenhæng mellem initiativer, men i praksis deler ressourcepersonerne denne opgave med skoleledelsen. Denne sammenhæng opleves som en vanskelig balance, fordi ressourcepersonerne er i et afhængighedsforhold med ledelse og kolleger. Der er en tendens til, at ressourcepersonerne ser positivt på forvaltningsinitiativer, da de styrede initiativer gør deres opgaver mindre komplekse.

Analysen viser desuden, at lærerne ikke anfægter, at der skal være samarbejde om eleverne og undervisningen. Til gengæld oplever lærerne, at både forvaltning og skoleledelse griber ind i deres kollegiale samarbejde, herunder den refleksion over egen praksis, der foregår i samarbejdet. Analysen viser, at lærerne oplever det styrede samarbejde som meget modsætningsfyldt i forhold til at skulle rumme både faglighed og trivsel. Det styrede samarbejde presser således lærerens autonomi – ikke i forhold til undervisningens form og indhold, men i forhold til, hvad samarbejdet skal omhandle. Lærerne oplever endvidere, at forvaltningens faglige standarder anvendes til både at styre og understøtte samarbejdet, hvilket de ser både fordele og ulemper ved. Det styrede samarbejde sikrer, at intentionen om øget refleksion i de professionelle læringsfællesskaber efterleves. Omvendt levner det styrede samarbejde ikke mulighed for at arbejde med andet end det indhold, som den faglige standard rammesætter, medmindre man tilpasser og oversætter modellen fra den faglige standard. Analysen viser således, at et succesfuldt samarbejde om elevernes læringsudbytte forudsætter, at lærerne har indflydelse på samarbejdets form og indhold, ligesom det skal tage udgangspunkt i lærernes konkrete praksis.

Min analyse peger samlet set på, at både skoleledelse, ressourcepersoner og lærere oplever, at forvaltningens strategier og initiativer – som styrer mod klare mål – har betydning for deres autonomi. Kodningen viser, at forvaltningen ikke tillægger forholdet mellem styring og autonomi betydning (0 referencer). Jeg tolker det som en forståelse af, at forvaltningsledelse i dag går tæt på undervisningens effekt (jf. afsnit 7.1.2), og at forvaltningen derfor ikke ser forholdet som modsætningsfyldt. I et senere afsnit i denne analyse (7.2.4) beskriver forvaltningsledelsen endvidere, hvordan de inviterer sig selv ind i skolernes ledelsespraksis – heller ikke her forstår de forholdet mellem styring og autonomi som modsætningsfyldt. For skolelederne gælder det, at styring opleves positivt, hvis strategier og initiativer sigter på at øge elevernes læringsudbytte. Til gengæld opleves det negativt, hvis de sigter på at begrænse skoleledernes autonomi. Ressourcepersonerne ser ligesom skolelederne positivt på forvaltningens initiativer, da det gør opgaverne mindre komplekse, men de oplever også, at skolelederne har en opgave i at skabe sammenhæng mellem forvaltningens initiativer og lærernes praksis. Her er det afgørende for lærernes samarbejde om elevernes læringsudbytte, at skolelederne sikrer, at lærerne har

indflydelse på samarbejdets form og indhold, ligesom samarbejdet skal tage udgangspunkt i lærernes konkrete og daglige praksis. I det følgende afsnit ser jeg nærmere på, om og hvordan initiativer tilpasses af de fagprofessionelle til den daglige praksis.

### **7.1.4 Forskerforskel 3: Adaption/adoption**

#### **7.1.4.1 Forvaltning**

I kategorien Adaption/adoption (1 reference for forvaltning) beskriver forvaltningen (konstruktion #1), hvordan konkrete initiativer udfolder sig i praksis, når de møder skolens hverdag. Det beskrives i interviewet, at initiativerne udfoldes enten i en direkte implementeret version eller en oversat og tilpasset version, hvor den kommunale strategi med tilhørende initiativer ikke blot skal implementeres, men oversættes til skolens kontekstuelle praksis. I beskrivelsen udtrykker forvaltningschefen/lederen, at styringsdokumenter markerer en retning, samtidig med at der er en forventning om, at den retning afvigtes, når initiativerne kontekstualiseres (F1).

#### **7.1.4.2 Skoleledelse**

I kategorien Adaption/adoption (19 referencer for skoleledere) tematiserer skolelederne i kommunikationen, hvordan implementering af initiativer kræver en særlig opmærksomhed i forhold til, hvordan initiativerne knytter sig til den eksisterende praksis i skolen. Kodningen viser, at informanterne sonderer mellem at tilpasse et initiativ, så det bliver meningsfuldt i den lokale skolekontekst (adaption), og at overføre et initiativ direkte, som det er beskrevet i et forvaltningsdokument (adoption).

Skolelederne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan alle udefrakommende krav skal oversættes til meningsfulde læreprocesser på skolen. Skolelederne beskriver, hvordan de jævnlige oplever, at forvaltningen distribuerer dokumenter, der knytter sig til diverse initiativer. Her opleves det, at der er sammenhæng mellem tilsendte dokumenter og initiativer i øvrigt, men at omfanget er omfattende. Skolelederne beskriver, at der er en lang række af initiativer, som forvaltningen forventer, at skolerne arbejder med. Skolelederne beskriver i den forbindelse, at de oplever at skulle prioritere, da lokale initiativer er mulige, men i praksis vanskelige pga. den samlede mængde af initiativer. Skolelederne beskriver, hvordan de arbejder kontinuerligt på at formidle forvaltningsinitiativer til medarbejderne, og at de i denne proces er særligt opmærksomme på meningsdannelse og ejerskab.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at forvaltningen meddeler et kommunikationsbidrag gennem strategier og initiativer, som skoleledelsen vælger at forstå på en bestemt måde. Forvaltningen konstruerer således en meningshorisont, som tilbydes til skolen. Med sit valg af forståelse eller

misforståelse anbringer skoleledelsen således de to parter i samme meningshorisont (Lars Qvortrup, 1993, p. 55). Skoleledelsen vælger at koble sig til meningshorisonten, hvilket de beskriver med anvendelse af ordene "meningsdanne", "oversætte", "omsætte" og "tage selv-ejerskab" (F6, F8, F11, F14). Kodningen viser således, at alle initiativer skal kontekstualiseres, hvis intentionerne med dem skal opfyldes, og ethvert initiativ skal kobles til den praksis, som i forvejen kendetegner skolen. Kodningen viser derudover, at adoptiv praksis finder sted, når skolelederne ikke kan iagttage et tydeligt mål med et givent initiativ. Stoll og Stobart (2005, p. 12) knytter adoptiv praksis sammen med skoleledelsens usikkerhed: "The role of informed professionalism seems to relate to the confidence with which schools, departments and teachers adapt practices to their own particular needs." Skolelederne synes i denne sammenhæng at beskrive, at usikkerhed i forhold til opgaven opstår, når målet for den specifikke opgave fremstår uklart, selvom det overordnede mål jf. strategien fremstår klart – det handler om elevernes læring. Eksempelvis undrer en skoleleder sig over, at kolleger ønsker et "fuldstændig centralt styret" arrangement om inkluderende læringsmiljøer, hvortil en anden skoleleder svarer: "Hvis ... jeg er lidt usikker på, hvad opgaven går ud på ... så har jeg brug for, at der er nogle, der sætter lidt flere ord på" (F5). Skolelederne peger på to perspektiver, der får betydning for, hvordan initiativer adapteres eller adopteres. På den ene side beskriver skolelederne, hvordan de vælger at forstå de uklare mål som meget vide rammer for initiativet og derved i meget høj grad kontekstualiserer initiativet på den lokale skole. Det spidsformuleres i nedenstående citat, hvor en skoleleder betoner vigtigheden af at adaptere et initiativ:

*Skoleleder 1: Men jeg tænker da egentlig, at når vi snakker om de der kompetencepakker til lærerne eller medarbejderne, hvor mange er der syv eller otte? At der har vi da ikke ... **Når vi har spurgt ind og sagt, at det her fungerer måske ikke helt i forhold til vores, har vi mulighed for at lave det om ... Har vi ikke altid fået lov til at lave det om?***

*Skoleleder 2: Jeg tror ikke, vi har fået lov, vi har bare lavet det om. Man er jo nødt til at gøre det, der passer ind i den praksis, man har. [...] Sådan har vi nu altid gjort, og det tænker jeg ikke, vi holder op med.*

*[Interview F11]*

Herved imødekommer de forvaltningens intentioner, men får samtidig mulighed for sætte deres eget præg på initiativet. På den anden side beskriver informanterne, hvordan de på grund af de uklare mål og usikkerhed om opgaven vælger at iværksætte initiativet præcist, som det er beskrevet i forvaltningens dokumenter. For begge perspektiver iagttages det, at skoleledelsen på denne måde forsøger at imødekomme forvaltningens intentioner, men med forskelligt resultat.

### 7.1.4.3 Ressourceperson

I kategorien Styring/autonomi (40 referencer for ressourcepersoner) viser kodningen, hvordan ressourcepersonerne oplever, at de tilskrives en særlig rolle, når det gælder oversættelse af initiativer fra forvaltning til skolens praksis. Kodningen peger på, at ressourcepersonernes forståelse af tilpasnings- og oversættelsesopgaven knytter sig til mening som kommunikativt tema.

Ressourcepersonerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan der sættes mange forvaltningsinitiativer i gang samtidig, og hvordan det kan være vanskeligt at nå i mål med alle. Ressourcepersonerne beskriver også, hvordan forvaltningens initiativer ikke altid giver mening i den lokale kontekst. Her betoner ressourcepersonerne, at initiativerne ganske vist giver mening på kommunalt plan, men at de ikke umiddelbart giver direkte mulighed for at håndtere de udfordringer, som den lokale skole står med. I den forbindelse nævnes også skoleledelses ambitioner som styrende for de lokale indsatser. Her beskrives det, at skolelederne har en stor opgave i at skabe overblik og sammenhæng mellem nationale, kommunale og lokale indsatser. Det problematiseres, at skoleledernes forsøg på at skabe overblik, gennemsigtighed og hjælp til lærerne – fx gennem skabeloner til undervisningsforløb – kan komme til at have den modsatte effekt, fordi lærerne ikke kan se meningen med det. I denne proces med at oversætte og hjælpe lærerne beskriver ressourcepersonerne, hvordan de er involveret i sparring med ledelsen om at tilpasse initiativer, så de giver mening for lærerne i deres praksis.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at ressourcepersonerne er særdeles opmærksomme på, at initiativer skal give mening for lærernes praksis, og at de har en særlig opgave i at oversætte initiativer: "Man skal jo simpelthen ... prøve at få det ned på jorden og så ind i den hverdag, de jo er i alligevel" (F4), som en ressourceperson eksempelvis udtrykker. Ressourcepersonerne understreger, at initiativerne skal formidles "fornuftigt", og at de skal "give mening" (F4, F12). De ekspliciterer hermed, at det er deres opgave at formidle forvaltningens og skoleledelsens initiativer, så de ikke opleves som dekkede i forhold til lærernes praksis. Samarbejdet mellem skoleledelse og ressourcepersoner sigter på at koble initiativerne meningsfuldt til skolens lokale praksis for på den måde at håndtere kompleksiteten i opgaven. Kodningen viser dog, at ressourcepersonerne i den forbindelse fremhæver en problemstilling, der omhandler skoleledelsens prioritering af ressourcepersonens opgaver. Problemstillingen opstår, når skoleledelsen selekterer blandt forvaltningens initiativer, hvilket spidsformuleres i nedenstående citat:

*Ressourceperson 1: [...] Vi har haft en leder, der har været dygtig til at prioritere det, de har tænkt sig at tage sig af, og [skoleleder] siger til os: De [forvaltningen, AKS.] siger godt nok, det er nogle andre ting, vi skal, **det gør vi ikke**, det tager jeg skraldet for. Det kan vi jo bare sidde og være glade for, men det gør egentlig*

også sådan, at hvis der er **noget, man gerne vil selv**, så bliver det banket ned, så **holder I jer lige til det her**.

Moderator: Hvis jeres leder prioriterer for jer ... de ting fra kommunen ...?

Ressourceperson 1: Ud af de 25 ting der kunne komme derfra, så vælger [skoleleder] fem.

Moderator: Som I skal tage jer af?

Ressourceperson 1: Ja.

Moderator: Hvordan kan det så være, at du stadigvæk oplever, at der ikke er plads til noget ved siden af?

Ressourceperson 1: Jeg tror, at det er, fordi det stadig er for stor, måske skulle [skoleleder] have prioriteret tre ting.

Ressourceperson 2: Hvis der så er prioritet omkring de fem ting, det gør vi så max? Eller er det plus de fem ting, så kunne man måske også have taget nummer seks fra kommunen, er det med den vinkel?

Ressourceperson 1: Det kan være svært at sige, min fornemmelse er bare, når jeg ser på mine kolleger, at overskuddet det er der ikke.

[Interview F15]

Ressourcepersonen pointerer herover, at en skoleleder har prioriteret forvaltningens initiativer og udvalgt nogle få, som det forventes, at ressourcepersonen understøtter. Da skoleledelsen meddeler en prioritering af initiativer, opleves det ikke meningsfuldt for ressourcepersonen. Skolelederen tematiserer begrebet "adaption" i kommunikationen, hvilket beskrives med, at "det gør vi ikke", i forståelsen af, at skolelederen gør det, der passer til skolen. Men ressourcepersonen kobler sig til meddelelsen i forståelsen 'adoption', hvilket beskrives med, at "I holder jer til det her". Det forekommer således underordnet, om skoleledelsen prioriterer initiativerne, da ressourcepersonen alligevel ikke finder det muligt at bidrage med "noget, man gerne selv vil". Det står dermed uklart for ressourcepersonen, hvad der ligger til grund for prioriteringen, og derfor opleves prioriteringen hverken meningsfuld eller kompleksitetshåndterende i forhold til ressourcepersonens rolle og opgaver.

#### 7.1.4.4 Lærer

I kategorien Adaption/adoption (12 referencer for lærer) viser kodningen, hvordan lærerne tilpasser det styrede samarbejde om elevernes læringsudbytte til den samarbejdspraksis, der giver mening i deres kontekst.

Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan de mange initiativer fra forvaltningen isolerede set er fornuftige, men at mængden af dem gør, at det ikke er muligt at arbejde intensivt med et enkelt praksisnært initiativ. Det påpeges i den forbindelse, at forvaltningens dokumenter, manualer, vejledninger, skemaer, skabeloner og standarder er omsiggribende år for år. Lærerne beskri-

ver endvidere, hvordan de afprøver forskellige former for samarbejder, her professionelle læringsfællesskaber, der enten tager udgangspunkt i fag, årgangsteams eller afdelingsteams. Indholdet af de professionelle læringsfællesskaber varierer, men fælles for dem er, at der ofte er et kommunalt/lokalt initiativ på dagsordenen. Når lærerne beskriver, hvad samarbejdet skal indeholde for at sikre alle elevers læring og trivsel, så peger de på fælles undervisningsforberedelse, fælles undervisningsforløb, fælles dataanalyse og refleksion over egen praksis sammen med kolleger. Lærerne beskriver også, at principperne for arbejdet i professionelle læringsfællesskaber er vigtige, men at det er endnu mere vigtigt, at samarbejdet om eleverne knytter sig til den daglige praksis. Her beskriver lærerne, at trods faglige standarder for, hvordan professionelle læringsfællesskaber skal gennemføres, tilpasser de sig samarbejdets indhold, så det bliver praksisnært og relevant for elevernes læringsudbytte.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at lærerne tilpasser samarbejdets form og indhold, så det knytter an til deres daglige praksis. En lærer betegner det eksempelvis som at være "civilt ulydig" (F5), at blive "frigjort" (F16) og efterlyser plads til andet end "kassetænkning" (F5). Kodningen peger således på, at lærerne ikke finder den styrende kommunikation meningsfuld og derfor ikke lader sig styre, når det drejer sig om et af de "mange skibe", som kommunen sætter i søen (F7). Lærerne tematiserer i kommunikationen om samarbejdet, hvordan de fortrinsvist orienterer sig imod elevernes læringsudbytte frem for forvaltningens, skoleledelsens, herunder ressourcepersonernes, initiativer. Det spidsformuleres i nedenstående formulering:

*Lærer 2: Vi er **civilt ulydige**. Og så kommer vi det ind alligevel. Og så har vi også omdøbt nogle møder, og så har vi søgt om tilgivelse bagefter. Altså det er blevet styret på den måde, at det er meget, meget **kassetænkning**. Og det kan være svært, når man arbejder med mennesker. Og det er meget fagligt og resultatorienteret, og man glemmer den del, der ikke rigtigt kan komme i de der kasser.*

*[Interview F4]*

#### **7.1.4.5 Sammenfatning**

Analysen viser, at alle initiativer skal kontekstualiseres, hvis intentionerne med dem skal opfyldes, og ethvert initiativ skal kobles til den praksis, som i forvejen kendetegner skolen. Adoptiv praksis finder sted, når skolelederne ikke kan iagttage et tydeligt mål med et givent initiativ. Her kan der opstå usikkerhed i forhold til opgaven, når målet for den specifikke opgave fremstår uklart, selvom det overordnede mål jf. strategien fremstår klart – det handler om elevernes læring. Analysen viser, at der er to perspektiver, der får betydning for, hvordan initiativer adapteres eller adopteres. På den ene side vælger skolelederne at forstå de uklare mål som meget

vide rammer for initiativet, og derved kontekstualiserer de i meget høj grad initiativet på den lokale skole. På den anden side vælger skolelederne på grund af de uklare mål og usikkerhed om opgaven at iværksætte initiativet, præcis som det er beskrevet i forvaltningens policy-dokumenter. For begge perspektiver iagttages det, at skoleledelsen på denne måde forsøger at imødekomme forvaltningens intentioner, men med forskelligt resultat.

Analysen viser, at ressourcepersonerne er særdeles opmærksomme på, at initiativer skal give mening for lærernes praksis, og at de har en særlig opgave i at oversætte initiativer. Ressourcepersonerne oplever, at deres opgave er at formidle forvaltningens og skoleledelsens initiativer, så de ikke opleves som dekollede i forhold til lærernes praksis. Analysen viser endvidere, at samarbejdet mellem skoleledelse og ressourcepersoner sigter på at koble initiativerne meningsfuldt til skolens lokale praksis for på den måde at håndtere kompleksiteten i opgaven. Ressourcepersonerne problematiserer i den forbindelse skoleledelsens prioritering af opgaver, når skoleledelsen selekterer blandt forvaltningens initiativer. Analysen viser, at hvis ikke skolelederen er tydelig i forhold til, hvad der ligger til grund for prioriteringen, opleves prioriteringen hverken meningsfuld eller kompleksitetshåndterende i forhold til ressourcepersonens rolle og opgaver.

Analysen viser endvidere, at lærerne tilpasser samarbejdets form og indhold, så det knytter an til deres daglige praksis. Lærerne orienterer sig fortrinsvist mod elevernes læring frem for forvaltningens, skoleledelsens og ressourcepersonernes initiativer.

Analysen viser samlet set, at hvis intentionerne med forvaltningens initiativer skal opfyldes, så skal både skoleledelse, ressourcepersoner og lærere tilpasse alle initiativer, så de skal kobles til den praksis, som i forvejen kendetegner skolen. Det er centralt for et initiativs succes, at målet hverken fremstår utydeligt eller dekollet fra den daglige praksis.

### **7.1.5 Delsvar #2: Styringskommunikation**

I det følgende undersøges forvaltningens, skoleledelsens, ressourcepersonernes og lærernes iagttagelser om/vedrørende samarbejde i skolen i forhold til forskningsoptikken "Fælles retning, vision og mål". Som jeg definerer i indledningens afsnit 1.4, er samarbejde i en systemteoretisk forståelsesramme en bestemt form for kommunikation, der som udgangspunkt kan forstås som et interaktionssystem. Interaktionssystemer er både flygtige og basale inden for dannelsen af sociale systemer, da hverken samfundet, de funktionelt uddifferentierede systemer eller organisationer kan opstå og opretholdes uden dannelsen af interaktionssystemer (Keiding & Qvortrup, 2014, p. 119). Samtidig får organisationer gennem deres mere

permanente karakter indflydelse på, hvilke interaktionssystemer der sandsynliggøres i organisationen, og hvilke temaer der kan kommunikeres om i interaktionen. Samlet set peger analysen i afsnit 7.1 på, at informanterne synes at iagttage "Fælles retning, vision og mål" i forhold til samarbejde i skolen som styringskommunikation. Forvaltningens styringskommunikation kan kun påvirke interaktionssystemets deltagere, hvis disse vælger at lade sig påvirke, idet systemer ikke kan determinere hinanden, men blot irritere hinanden. Organisationens udgør en omverden for interaktionssystemets deltagere; en omverden, de kan iagttage eller lade være. I en systemteoretisk forståelse er det principielt organisationen som organisation, der træffer beslutninger vedrørende organisationen. At lede en organisation – her som forvaltning og skolechef – betyder således at lægge person til beslutninger (Lars Qvortrup, 2008, p. 89). Forvaltningens styringskommunikation er således betinget af, hvorvidt og hvordan skoleledelse, ressourcepersoner og lærere forstår organisationens – her skolechefens – meddelte informationer.

Skoleledelsen vælger at lade sig påvirke af forvaltningens styringskommunikation, hvori et beskrevet læringsfokus bliver fortolket af skoleledelsen som præstationsstyring. Skoleledelsen søger at balancere læringsfokus og præstationsstyring, men det fremhæves blandt lederne, at opnåelse af bestemte resultater giver plads til skolens egne initiativer. Pointen er, at skoleledelsen lægger mindre vægt på at opretholde skolens autonomi, når blot forvaltningens strategier og initiativer sigter på elevernes læring. Skoleledelsen oplever det til gengæld problematisk, når forvaltningen definerer autonomien igennem såvel eksplicitte som implicitte beskrivelser af skoleledelsens funktion og rolle. Skoleledelsen adapterer forvaltningens strategier og initiativer, så længe de knytter sig til elevernes læringsudbytte, mens de adopterer initiativer og strategier, når målet er uklart. Enten vælger skoleledelsen at oversætte initiativet i forhold til den overordnede strategi og får derved meget vide rammer, eller også overfører skoleledelsen initiativet direkte til skolen for på denne måde at opfylde forvaltningens intentioner. Analysen peger endvidere på, at ressourcepersonerne forstår deres egen rolle som medierende, når de skal fremme koblingen mellem læring og præstation. Rollen opleves som vanskelig, idet råderum, opgave eller bemyndigelse kan fremstå uklar, ligesom skoleledelsens prioritering af opgaver kan forekomme meningsløs, medmindre den kobles til forvaltningens eller skolens øvrige indsatser. Ressourcepersonerne ser positivt på forvaltningsinitiativer, da de styrede initiativer gør deres opgaver mindre komplekse. For lærerne er det afgørende, at samarbejdet sigter mod elevernes læringsudbytte af undervisningen, hvor samarbejde om at opnå bestemte præstationer opleves kontraproduktivt. Lærerne anfægter ikke, at der skal være samarbejde om eleverne og undervisningen, men for lærerne er det vigtigt, at deres praksis bliver styrende for samarbejdets form og indhold. Lærerne orienterer sig fortrinsvist mod elevernes læringsudbytte frem for forvaltningens og skoleledelsens, herunder ressourcepersonernes, initiativer, og de tilpasser derfor samarbejdet, så det opleves udbytterigt



i forhold til elevernes læring, trivsel og udvikling. En væsentlig pointe her er, at forvaltningen ved at forsøge at minimere afvigelser fra den ønskede tilstand (målstyring) rent faktisk producerer mere ustyrlighed i organisationen og derved forskyder ustyrligheden, så den iagttages særligt i lærersamarbejdet. Dermed ikke sagt, at et skolevæsen ikke kan sætte retning for de fagprofessionelles samarbejde om elevernes læring igennem strategier og initiativer, men det er af afgørende betydning, at samarbejdet grundlæggende handler om elevernes læring og trivsel. For lærerne gør det sig særligt gældende, at et succesfuldt samarbejde om elevernes læringsudbytte forudsætter, at de har indflydelse på samarbejdets form og indhold, ligesom det skal tage udgangspunkt i lærernes konkrete praksis.

## 7.2 Forskningsoptik 2: Professionel ansvarlighed

### 7.2.1 Introduktion

Det andet analyseafsnit præsenterer en analyse af forskningsoptikken "Professionel ansvarlighed". Analysen er centreret omkring en systemteoretisk forståelse af ansvarlighed, der anskuer ansvarlighed som en gensidig forpligtelse mellem to eller flere parter, og som kan iagttages som enheden af pligt og frihed (jf. kapitel 4). Afsnittet præsenterer med ovenstående afsæt og med afsæt i kodning af de transkriberede fokusgruppeinterviews en fremstilling af tre forskerforskelle, der på forskellig vis bidrager med analyser af, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevens læring.

Empirien konstrueres på trin 1, så kompleksiteten reduceres til de forskelle, som informanterne anvender i forhold til forskningsoptikken "Professionel ansvarlighed". På analysestrategiens trin 2, den hypotetiske konstruktion, undersøger jeg mine data fra trin 1 som andenordensagttagelse. I analyseafsnit 7.2 vil denne proces ligesom i afsnit 7.1 blive præsenteret i to trin: hypotetisk konstruktion #1 og hypotetisk konstruktion #2.

lagttager jeg mine fokusgruppeinterviews igennem forskningsoptikken "Professionel ansvarlighed", er det muligt at tilskrive informanternes udsagn forskelle som henholdsvis Praksisrefleksion, Professionalisering og Systematik. Analyserne af forskerforskellene er inddelt i fire underafsnit: først et kontekstualiserende og beskrivende afsnit (konstruktion #1), som jeg benævner forvaltning, og derefter tre analyseafsnit (konstruktion #1 og konstruktion #2), der benævnes skoleledelse, resourcepersoner og lærere.

Nedenstående tabel tjener til at skabe et overblik over, hvor ofte en forskel træder frem:

Tabel 11. Professionel ansvarlighed som kommunikativt tema

Forskningsoptik 2	Praksisrefleksion	Professionalisering	Systematik
Forvaltning	15	13	11
Skoleledelse	19	18	13
Ressourcepersoner	34	17	8
Lærere	18	22	10

Som beskrevet i afsnit 5 er kvantificeringen af antallet af bidrag ikke et udtryk for, hvor væsentlig en forskerforskel er i forhold til andre forskerforskelle. Det vigtige i dette kvalitative studie er derimod betydningen af informanternes udsagn og mine iagttagelser af deres udsagn. Igen henleder jeg opmærksomheden på, at antallet af bidrag er et udtryk for, hvad der optager informanterne – og hvad der ikke optager informanterne.

De tre fremkomne kategorier ved forskningsoptikken ”Professionel ansvarlighed” præsenteres i det følgende.

### Praksisrefleksion

Den første kategori betegner jeg Praksisrefleksion. Det undersøges i analysen, hvordan professionel ansvarlighed kommer til udtryk i informanternes kommunikation, og hvilken betydning overvejelser over egen praksis synes at have i denne sammenhæng.

### Professionalisering

Den anden kategori betegner jeg Professionalisering, idet kodningen fremhæver perspektiver på en øget professionalisering af de fagprofessionelles arbejde, hvilket på forskellig vis tilskrives nationale og kommunale strategier samt kommunale og lokale initiativer i forlængelse af folkeskolereformen. Der er således tale om en analyse, der undersøger, hvordan professionalisering af praksis er centralt i et samarbejde, der sigter at øge elevernes læringsudbytte.

### Systematik

Tredje kategori betegner jeg Systematik, hvor jeg i analysen fremhæver, at systematik i egen praksis er en del af den professionelle ansvarlighed. Det gælder, uanset om samarbejdet vedrører forvaltningen og skole eller lærernes samarbejde med hinanden om elevernes læring. Systematik skal her forstås som fortsatte, konstante dialoger, hvor formålet er at skabe rum for undersøgelser af elevers læring og læringsprogression (Timperley, 2011).

## 7.2.2 Forskerforskel 1: Praxisrefleksion

### 7.2.2.1 Forvaltning

I kategorien Praxisrefleksion (12 referencer for forvaltning) viser kodningen (konstruktion #1), hvordan forvaltningen beskriver tydelige forventninger til samarbejdet mellem skoleledelse, ressourcepersoner og lærere. I forvaltningschefer/lederes beskrivelser af forventningerne til de professionelle i skolevæsenet betegnes samarbejdet mellem dem eksempelvis som "fokus på kvalitet", "arbejde med egen praksis", "professionalisme", "analyse", "databrug" og "organisatorisk læring" (F1). På spørgsmålet om, hvorvidt de selv lever op til ovenstående betegnelser i deres eget samarbejde på forvaltningen, er svaret, at "det ville være rigtig hensigtsmæssigt med et skarpere fokus" (F1). Kodningen viser således, at forvaltningsledelsen har nogle meget konkrete forventninger til skoleledelse om fx at arbejde vidensinformeret og være stand til at reflektere over egen praksis. Til gengæld beskriver forvaltningsledelsen, at det ikke er noget, de selv praktiserer konsistent i samarbejdet med andre i forvaltningen. Dette på trods af at det ifølge deres egne beskrivelser indgår i en helt central bestræbelse på at agere professionelt ansvarligt. Jeg viser i analysen i afsnit 7.1, at samarbejdet i kommunen er styret i både form og indhold, men af ovenstående fremgår det, at det tilsyneladende ikke gælder forvaltningsledelsen, selvom refleksion altid har været centrale begreber i pædagogiske og didaktiske uddannelsesdiskussioner. Kodningen viser, at det er op til den enkelte chef/leder at opsøge refleksive rum, hvor de med Van Manens definition på refleksion (1977) kan distancere sig fra en situation, så man kan anskue den mere objektivt. I det følgende iagttager jeg, hvordan refleksion over praksis træder frem i mine interviews med skoleledelse.

### 7.2.2.2 Skoleledelse

I kategorien Praxisrefleksion (19 referencer for skoleledelse) viser kodningen, hvordan skolelederne oplever både implicite og eksplicite forventninger til, at de kontinuerligt skal forbedre deres skoleledelsespraksis. Kodningen peger på, at ledernes refleksion over egen praksis knytter sig til oplevelsen af, at det ikke blot er tilstrækkeligt at strukturere refleksive rum for lærerne, hvor både form og indhold er styret, men også at interessere sig for den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet.

Skolelederne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), at refleksion over egen praksis retter sig imod, hvordan man som leder bedst understøtter lærernes praksis. Her beskrives en tydelig forventning fra både forvaltningen og det pædagogiske personale om, at skolelederne hele tiden skal blive dygtigere og finde nye måder at sætte viden i spil på, og at de skal vise ansvarlighed ved at fastholde og følge op på faglige, pædagogiske og didaktiske indsatser. Skolelederne betoner her vigtigheden af, at de formår at tænke læring og udvikling for både elever, personale og ledelsesteamet. Skolelederne beskriver, hvordan de arbejder med forandring, forankring og opbygning af det pædagogiske personales kompetencer i de

professionelle læringsfællesskaber, men at de oplever, at det ikke altid fører til ændret praksis. Skolelederne gør sig i den forbindelse overvejelser om, hvordan de sikrer sig, at skolens praksis er i overensstemmelse med skolens værdier. Her oplever de et skifte i ledelsesrollen, hvor de går tættere på lærernes praksis ved at fortælle dem, hvilken retning skolen skal bevæge sig i. Samtidig skal de sikre, at lærerne er med, hvilket beskrives som en balance mellem udvikling og kontrol.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at skolelederne forstår og anerkender betydningen af lærernes evne til at reflektere over egen praksis som afgørende for elevernes læringsudbytte (Timperley, 2011). I den forbindelse påpeger skolelederne, at udvikling af evnen til at reflektere over egen praksis ligeledes gælder dem selv. "Det er en forventning om, at vi hele tiden bliver bedre til det, vi laver", som det eksempelvis udtrykkes (F3). Skolelederne tematiserer i kommunikationen, at forandringer kræver tydelige mål, og de betoner for eksempel nødvendigheden af at "følge op" og "holde ved" (F3), for "ellers så sker der ikke noget" (F17). Som skoleleder opleves det således ikke tilstrækkeligt at rammesætte samarbejdet – man skal så kunne kvalificere og understøtte den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet. "Ellers går de ud og laver det samme, som de stort set har lavet tidligere" (F6), som en skoleleder udtrykker det. Refleksion handler i en systemteoretisk optik om at deltage i en kommunikationsproces. Skoleledernes beskrivelser peger på respektfulde dialoger, der samtidig er gensidigt forpligtende og insisterende, hvor kommunikationsparterne hele tiden er tvunget til at kommunikere med hinanden. Ikke blot for at meddele deres valg, men også for at føre refleksiv kommunikation over de grænser og kriterier, de hver især har lagt til grund for valgene. På den måde bliver det muligt for den enkelte ikke blot at iagttage sig selv, men også sin egen iagttagelse.

### 7.2.2.3 Ressourceperson

I kategorien Praksisrefleksion (34 referencer for ressourcepersoner) viser kodningen, hvordan ressourcepersonerne betragter deres rolle i skolen som organisation. Som beskrevet i afsnit 7.2.1.3 assisterer ressourcepersonerne skoleledelsen i at formulere organisatoriske dagsordener og varetage opgaver i forlængelse heraf. Kodningen peger på, at ressourcepersonernes refleksion over egen praksis knytter sig til to underlæggende kommunikative temaer. Det første tema er ressourcepersonernes oplevelse af praksisrefleksion som fremmede for samarbejdet med skoleledelsen og lærerne om elevernes læringsudbytte. Det andet tema adskiller sig fra det foregående ved at knytte an til refleksion over egen praksis, når man som ressourceperson ikke kan tilslutte sig skolens organisatoriske dagsorden.

Ressourcepersonerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), at refleksion over egen praksis indebærer, at de gør sig overvejelser om, hvordan de bedst muligt understøtter lærernes arbejde, ikke blot fagligt, men også pædagogisk

og didaktisk i forhold til initiativer, der er iværksat af forvaltningen eller skoleledelsen. Ressourcepersonerne beskriver i den forbindelse, at deres rolle er at fastholde en nysgerrighed over for lærernes praksis og se muligheder frem for begrænsninger. Ressourcepersonerne beskriver desuden, at de oplever, at skolelederne prioriterer kompetenceudvikling, så de er kvalificerede til at løse opgaver fx vejledning, orientering om ny viden eller koordination af opgaver. Selvom tiden til refleksion over egen praksis opleves som begrænset, peger resourcepersonerne på vigtigheden af at opretholde et højt ambitionsniveau på elevernes vegne. Hvor lærerne mødes regelmæssigt i forskellige samarbejder, beskriver resourcepersonerne forskellige fora, hvor de mødes med og uden ledelse. Disse fora angives på nogle skoler som regelmæssigt forekommende, mens de på andre skoler beskrives som forekommende efter behov. Centralt er beskrivelsen af, at samarbejdet mellem resourcepersonerne sigter på at understøtte elevernes læringsudbytte, trivsel og udvikling. Ressourcepersonerne beskriver endvidere, at de i nogle tilfælde finder det vanskeligt at knytte an til den fremherskende organisatoriske dagsorden, hvor de oplever, at ansvarlighed over for elevers læring forekommer på bekostning af læreres trivsel. Ressourcepersonerne beskriver i denne sammenhæng, hvordan et højt ambitionsniveau kan medføre, at lærerne begynder at tvivle på egne kompetencer. Her opleves det, at resourcepersonen har et særligt ansvar for at følge op, selvom opgaven hverken er faglig, didaktisk eller pædagogisk – og ikke knytter an til eleven, men derimod læreren.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at resourcepersonerne er meget bevidste om deres understøttende rolle i samarbejdet med både skoleledelse og lærere, hvor opgaven er at skabe et rum for egen og andres refleksion. Kodningen viser, at resourcepersonerne profiterer af den tydelige rammesætning af samarbejdet mellem lærerne, hvilket de betegner med: "vi har rummet til at stille hinanden de der rigtig svære spørgsmål eller udfordrende spørgsmål, for det ligger i rammen" (F12), eller " det handler om at holde øjnene på bolden, for det er noget af det, der kan være svært" (F12). Derved markerer resourcepersonerne, at de forstår, hvor vanskeligt samarbejdet om elevernes læringsudbytte, trivsel og udvikling kan være, samtidig med at de forstår deres egen rolle som særlig betydningsfuld. "Vi er simpelthen nødt til at være nysgerrige. Vi er nødt til at se muligheder"(F4), som en resourceperson eksempelvis udtrykker det i forhold til spørgsmålet om, hvad der kendetegner ansvarlighed. Kodningen viser endvidere, at det ikke er alle informanternes beskrivelser, der peger i retning af en fælles organisatorisk dagsorden. I to ud af seks fokusgruppesamtaler tematiserer resourcepersonerne i kommunikationen, hvordan samarbejdet mellem lærere kan orientere sig imod andet end elevernes læringsudbytte (F15, F18). Ressourcepersonerne problematiserer, hvordan der i forbindelse med at være ansvarlig over for elevernes læringsudbytte kan knytte sig negative følgekonskvenser for lærerne, hvis de ikke selv er i stand til at prioritere opgaverne (F15). Ansvarligheden beskrives som "farlig" (F15), idet lærerne kan være for ansvarlige. Der efterspørges en form for

medarbejdercentreret skoleledelse<sup>28</sup>, hvor skoleledelsen forholder sig til de "rigtig mange krav" (F15) og enten prioriterer opgaverne for læreren – af hensyn til læreren – eller slet ikke ansætter vedkommende, ud fra samme hensyn. Det kan opleves paradoksalt, at ansvarlighed over for elevernes læringsudbytte får konsekvenser for lærernes trivsel, og det er tankevækkende, at en ressourceperson fremhæver, hvordan skolen har afvist ansøgere, fordi de var for "ambitiøse" (F15) og "for ansvarlige" (F15). Som beskrevet i afsnit 4.3.4. er kontrakten en forpligtelse imellem kommunikationssystemer, der er lukkede over for hinanden. Kontrakten må derfor give mening på hver deres måde og på samme tid give mening for de øvrige systemer. Der skal således være en fælles meningshorisont, der må kunne genkendes som en forpligtelse. Ressourcepersonerne orienterer sig i denne sammenhæng mod lærernes trivsel, og organisationen orienterer sig mod elevernes læringsudbytte. Som jeg viser med udgangspunkt i nedenstående citat, står det klart, at hvis ikke der er en tydelig fælles meningshorisont, er der ingen kontrakt, der binder parter sammen i gensidig forpligtelse og gensidig accept.

*Ressourceperson: [...] Hvis man virkelig er ansvarlig i sådan en organisation som den her, hvor der kommer **rigtig mange krav**, som er svært at imødekomme, så kan din ansvarlighed blive din krog om benet, der hiver dig ned. Jo mere ansvarlig du er, jo mere vil du følge dig utilstrækkelig i forhold til de krav, der bliver stillet oppefra. På den her måde bliver det at være rigtig ansvarlig, det kan blive **farligt**, undskyld.*

*Moderator: Prøv at sige lidt mere om det?*

*Ressourceperson: Hvis du er ekstremt **ambitiøs** og altid vil gøre alting helt rigtigt og gøre det godt, så kan du i sådan en situation, hvor du er nødt til at prioritere selv, hvis ikke din ledelse gør det, det kan den ikke altid, så skal du selv prioritere, så du løser nogen af dine opgaver halvt eller kvart, det er din opgave, men hvis du virkelig er ansvarlig i forhold til alle dine opgaver, så forsøger du at løse dem alle sammen bedst muligt, og så farvel, så drukner du. [...] Vi har ansøgere, vi ikke har ansat på det her parameter, fordi de har givet udtryk for virkelig, virkelig ansvarlighed, ved du hvad, så god ansvarlighed det er ikke her hos os, og det er jo fuldstændig mystisk at skulle sidde med den, jeg tror simpelthen, du er for ambitiøs og **for ansvarlig**, det er jo den omvendte verden at skulle sidde og sige, sidde og tænke, for det bliver ikke sagt, det er grimt, men at sidde og tænke: det der, det er sgu nok for ansvarligt.*

*[Interview F15]*

At lærernes samarbejde om undervisningen og eleverne ikke altid retter sig mod elevernes læringsudbytte på trods af kommunens strategier og initiativer for netop at fremme dette, fremhæves ligeledes i kortlægningsundersøgelsen i Program for læringsledelse fra 2019. Selvom kommunen siden programmets start har oplevet

---

<sup>28</sup> Inspireret af Robinsons begreb *Elevcentreret skoleledelse* (2014).

generel fremgang i samarbejdet om undervisningen. er der alligevel ti procent af lærerne, der vurderer, at samarbejde om undervisningen forekommer i ringe grad (Jensen et al., 2020, p. 99).

#### 7.2.2.4 Lærer

I kategorien Praksisrefleksion (17 referencer for lærere) viser kodningen, hvordan lærerne oplever, at samarbejdet om elevernes læringsudbytte har ændret karakter over en årrække. Kodningen peger på, at lærernes refleksion over egen praksis knytter sig til to underliggende kommunikative temaer. Det første tema er lærernes oplevelse af praksisrefleksion som et fælles anliggende frem for et individuelt, og det andet er lærernes oplevelse af praksisrefleksion som afgørende for kvalitet i samarbejdet om elever og undervisning.

Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan refleksion over egen praksis sammen med kolleger er nødvendig for at gøre teamet stærkere, blive dygtigere og forbedre praksis. Refleksion over egen praksis betegner lærerne i denne sammenhæng som en bevidstgørelse af sig selv og andre om lige præcis de processer, der foregår, når læreren underviser. Lærerne beskriver desuden, at skolen skal være kendetegnet af en kultur, der er i refleksions-flow, og hvor de fagprofessionelle tør anerkende og lære af fejl. Her beskrives det som meningsfyldt at arbejde sammen om et bestemt pædagogisk eller didaktisk emne. Selvom de pædagogiske diskussioner om konkrete emner bør være omdrejningspunktet for praksis, peger lærerne derudover på, at det kan være vanskeligt at finde muligheder for dette. Lærerne beskriver endvidere, at der tidligere var bedre tid til refleksion over praksis, men at kvaliteten af refleksionerne i dag er højere, ligesom lærerne beskriver samarbejdet førhen som tilfældigt. Den forbedrede kvalitet skyldes ifølge lærernes beskrivelser, at de redskaber, der er tilgængelige i forbindelse med samarbejdet, fremmer en samarbejdsstruktur med fokus på elevernes læring frem for planlægning af praktiske opgaver. Her betoner lærerne vigtigheden af, at de selv har friheden til at bestemme indholdet af samarbejdet, ligesom lærerne problematiserer, hvis samarbejdet udelukkende sigter på at levere præstationer, der får skolen til at tage sig bedre ud. Lærerne beskriver skolens prioritering af samarbejde, herunder redskaber og samarbejdsstrukturer, som befordrende for lærernes samarbejde, idet rammerne på forhånd er givet.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at lærerne forstår samarbejdet om elevernes læringsudbytte som en fælles opgave, der er tæt forbundet med et gensidigt krav om kvalitet – både i forhold til eget samarbejde og i forhold til at levere høj undervisningskvalitet. Kodningen viser, at når lærerne sammenligner samarbejdet før reformen med samarbejdet nu, så anvender de eksempelvis ordene "vi", "sammen", "vores fase", "vores årgang", "vores team" og "vores elever" (F5, F7, F16) om samarbejdet i dag. Derved markerer de et skifte fra den

privatpraktiserende lærer, som tidligere stod alene med undervisning, pædagogiske aktiviteter og elevernes trivsel og læringsudbytte, men samarbejdede om praktiske opgaver. "Nu er jeg sådan et gammelt røvhul, der har været lærer i mange år, og før i tiden var det sådan nogle praktiske ting" (F16), som det for eksempel udtrykkes. Hvor samarbejdet tidligere var præget af lav mødefrekvens og praktik, oplever lærerne nu, at der er forventninger om både teoretiske, didaktiske og pædagogiske drøftelser – og høj mødefrekvens. På spørgsmål om samarbejdets indhold svarer en lærer: "det er blevet mere kvalificeret, det, vi snakker om. Ingen tvivl om det" (F16). Dette på trods af, at lærerne samtidig oplever, at det er udfordrende at skabe de rette betingelser for drøftelserne (F5, F7). Lærerne tematiserer i kommunikationen, hvordan de oplever kvalitetskrav både i forhold til teamsamarbejde samt elevernes undervisning og læringsudbytte.

Som deltager i samarbejde er læreren nu forpligtet til både at bidrage og modtage forbedringsforslag i forhold til undervisningen. En lærer forklarer eksempelvis dette: "Man gav, men man modtog ikke ... nu bliver vi tvunget til at modtage hinandens idéer" (F10). Her beskrives det gensidige krav som kollegial tvang, og samarbejdet om elevernes læringsudbytte fremstår således som et fælles anliggende, som lærerne holder hinanden ansvarlige for. Det kollegiale forhold mellem teammedlemmerne i samarbejdet har dermed ændret sig. Hvor det traditionelt set har været skoleledelsens opgave, qua ledelsesretten, at holde lærerne ansvarlige for undervisningen, konstruerer lærerne nu en forståelse af, at de selv holder hinanden ansvarlige for både samarbejdets og undervisningens kvalitet. Samarbejdet tematiseres således i kommunikationen som en kontrakt, der gensidigt binder lærernes frihed til at undervise sammen med pligten til at levere en bestemt kvalitet. Denne gensidige forpligtelse er kun gensidig, hvis den accepteres af kontraktens parter. Som jeg viser i nedenstående citat, spidsformulerer en lærer den pointe ved at fremhæve: "der er hjemmel for, at nu er det sådan, vi gør det." Her påpeger læreren således, at der er lovlig adkomst til at insistere – lærer til lærer – på et samarbejde, der sigter på at forbedre praksis.

*Moderator: Hvordan er det skifte sket?*

*Lærer 1: Det er lagt ind i vores skema, og det kan man så diskutere for og imod. Der er skabt rum for det, det ligger i vores skema, det er lagt ind i mødetid, hvor vi alle sammen er frigjort til det i fagteam, og det er igennem [...] Man når jo ikke rigtig til det, hvis man kun skal mødes fire gange om året, så bliver det skubbet hele tiden, og der er det i hvert fald en prioritering, at nu kan vi nå at tale om nogle ting. **Der er hjemmel for, at nu er det sådan, vi gør det.** Før i tiden, når vi prøvede på at tage en lidt stram styring og prøvede at sige, at nu skal vi sådan, så kunne det godt være svært. Nu er det det, det er beregnet til. Før da kunne du godt have det: "Skal vi nu lige det, og jeg skal lige hjem og hente mit barn, skal vi mødes?" Nu **skal** vi mødes, så det har givet rammerne, og de er faste. **Det er en lettelse for alle, der ønskede et samarbejde.***



*[Interview F10]*

Den gensidige forpligtelse (jf. afsnit 4.3.4) accepteres ved at betone, at: "Det er en lettelse for alle, der ønskede et samarbejde". Her markerer læreren netop med sit udsagn, at den professionelle ansvarlighed således ikke kun kan forstås som en forpligtelse mellem skoleleder og lærer, men også mellem lærerne indbyrdes, hvor de holder hinanden ansvarlige for samarbejdets kvalitet og elevernes læringsudbytte.

#### **7.2.2.5 Sammenfatning**

Analysen viser, at skoleledelsen forstår betydningen af lærernes evne til at reflektere over egen praksis som afgørende for elevernes læringsudbytte, og derfor arbejder ledelsen bevidst med at strukturere reflektive rum for det pædagogiske personale, hvor både form og indhold er styret. Som skoleleder opleves det ikke tilstrækkeligt at rammesætte samarbejdet, man skal ligeledes kunne kvalificere og understøtte den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet.

Ressourcepersonerne oplever ifølge analysen, at den overordnede organisatoriske dagsorden både fra forvaltningen og den lokale skoleledelse fremstår tydeligt: ressourcepersonerne er forpligtede til at understøtte elevernes læringsudbytte gennem lærernes læring. Til trods for at den organisatoriske dagsorden er tydelig, kan ressourcepersoner orientere sig mod andre dagsordner, hvor ansvarlighed over for elevers læring kan opleves at forekomme på bekostning af læreres trivsel. Hvis ressourcepersoner oplever, at der ikke er en fælles accept af en fælles dagsorden, afviser de det forpligtende samarbejde og fremmer dermed ikke skolens organisatoriske dagsorden.

Analysen viser desuden, at lærerne forstår samarbejdet om elevernes læringsudbytte som en fælles opgave, der er tæt forbundet med et gensidigt krav om kvalitet – både i forhold til eget samarbejde og i forhold til at levere høj undervisningskvalitet. Analysen viser, at der i samarbejdet er forventninger om både teoretiske, didaktiske og pædagogiske drøftelser – og høj mødefrekvens, men at det kan være udfordrende at skabe de rette betingelser for drøftelserne. Lærerne oplever, at der er kvalitetskrav både i forhold til teamsamarbejde samt elevernes undervisning og læringsudbytte, hvor man som deltager i samarbejdet nu er forpligtet til både at bidrage og modtage forbedringsforslag i forhold til undervisningen. Samarbejdet om elevernes læringsudbytte fremstår således som et fælles anliggende, som lærerne holder hinanden ansvarlige for. Professionelle ansvarlighed kan således ikke kun forstås som en forpligtelse mellem skoleleder og lærer, men også mellem lærerne indbyrdes, hvor de holder hinanden ansvarlige for samarbejdets kvalitet og elevernes læringsudbytte.

Min analyse peger samlet set på, at både forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og lærere anser refleksion over egen praksis som en del af den professionelle

ansvarlighed. Forvaltningsledelsen har tydelige forventninger til skoleledelserne om at samarbejde vidensinformeret og reflekteret i forhold til egen praksis, selvom de ikke i deres eget samarbejde kontinuerligt praktiserer samme tilgang. Til gengæld er skolelederne meget bevidste om forvaltningens forventninger, og skolelederne er derfor bevidste om, at det ikke er tilstrækkeligt at rammesætte samarbejdet – man skal ligeledes kunne kvalificere og understøtte den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet i ledelsesteamet og i lærerteamet. Analysen viser endvidere, at ressourcepersonerne finder forvaltningens og skoleledelsens organisatoriske dagsorden tydelig, hvorpå de forpligter sig til at arbejde på at øge elevernes læringsudbytte. Der kan dog være andre dagsordener på spil end organisationens, fx hensyn til den enkelte medarbejder, og ressourcepersonerne kan således afvise at følge den fælles dagsorden. Analysen viser desuden, at lærerne oplever kvalitet i undervisningen som et fælles anliggende, hvorfor de holder hinanden ansvarlige for elevernes læringsudbytte. Accountability er således ikke kun en sag mellem leder og lærer, men også mellem lærerne indbyrdes.

## **7.2.3 Forskerforskel 2: Professionalisering**

### **7.2.3.1 Forvaltning**

I kategorien Professionalisering (17 referencer for forvaltning) viser kodningen (konstruktion #1), hvordan forvaltningschefer/ledere og medarbejdere fremhæver, at ansvarlighed over for elevernes læring og trivsel er essentielt i bestræbelserne på at professionalisere praksis. Kodningen peger på, at forvaltningsansatte beskriver samarbejdet i skolen som professionelt, når det så kobles sammen med begrebet kvalitet. Denne kobling sker ifølge forvaltningschefer/ledernes beskrivelse i det professionelle læringsfællesskab, hvor lærer/pædagoger skal " ... gå fra en semi-profession ... til at være en faktisk profession" (F1) igennem viden, data, teori og professionel dømmekraft (F1). En medarbejder beskriver i den forbindelse: "at vi skal simpelthen have kvalitet på alle positioner, og man kan godt mærke, at der er ikke den samme accept af lærere, der ikke løser opgaven. Eller skoleledere for den sags skyld, der ikke løser opgaven" (F2). Det er således uacceptabelt, ifølge forvaltningsmedarbejdernes beskrivelser, hvis fagprofessionelle ikke løser den opgave, de er blevet pålagt. Af beskrivelserne fremgår det ligeledes, at forvaltning og skole forpligter gensidigt hinanden på at skabe "et system så stærkt" (F2), at medlemmerne enten kan udskiftes eller absorberes (fx nye chefer/ledere/medarbejdere), uden at det får betydning for organisationens muligheder for at opfylde de opstillede mål.

### **7.2.3.2 Skoleledelse**

I kategorien Professionalisering (18 referencer for skoleledelse) viser kodningen, hvordan skoleledelsen oplever, at samarbejdet har ændret karakter, både mellem forvaltning og skoleledelse, og skoleledelse og lærere. Forvaltningens forventning om, at skoleledelsen arbejder med forbedring af egen praksis (jf. afsnit 7.5.1.2), betegnes af skoleledelsen som en professionalisering af samarbejdet.

Skolelederne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan de i langt højere grad end tidligere er ude at se undervisning. Det beskrives ikke som nyt, at skolelederne observerer undervisning, men til gengæld opleves det efterfølgende samarbejde om observationerne og elevernes læringsudbytte som professionaliseret. En skoleleder beskriver i den forbindelse, at professionalisering af praksis er læringsledelse på alle niveauer og et fælles ansvar for alle elever. Skolelederne beskriver endvidere, hvordan de tilstræber at skabe en professionel kultur, hvor nye lærere naturligt kan træde ind og spejle sig i andre. Flere skoleledere beskriver, hvordan de selv arbejder databaseret og vidensinformeret, mens andre beskriver det som en proces at arbejde med elevernes læringsudbytte i professionelle læringsfællesskaber. Ifølge beskrivelsen øver skolerne sig på at facilitere det data- og vidensinformerede samarbejde ved hjælp af ressourcepersoner, ligesom de understreger vigtigheden af at skabe nogle strukturer, som understøtter samarbejde. Skolelederne beskriver professionalisering af samarbejdet som en større kulturforandring, der vil tage tid, inden lærerne oplever stor værdi af at være organiserede i professionelle læringsfællesskaber.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at skolelederne oplever en øget professionalisering af lærernes praksis. Kodningen viser, at skoleledere i deres beskrivelser af lærernes praksis knytter en række ord og begreber til samarbejde, fx nysgerrighed, ydmyghed, refleksion, dedikation, respekt og anerkendelse (F6, F8). Dette skifte fra den privatpraktiserende lærer – for eksempel "enelæreren er død" (F3) – til samarbejde om eleverne og undervisningen opleves som professionalisering. Det betones eksempelvis i følgende citat, hvor en skoleleder opsummerer: "... de professionelle drøftelser er jo nogle helt andre, end de var for tre år siden. Både de pædagogiske, men også de didaktiske, det fylder jo meget mere, end det nogensinde har gjort i skoleverdenen" (F3). Kodningen viser endvidere, at skolelederne har divergerende opfattelser af, hvorvidt de professionelle drøftelser – her igennem professionelle læringsfællesskaber – skal faciliteres af en ressourceperson for at fastholde fokus på elevernes læring. Eksempelvis svarer to skoleledere bekræftende på, at de selv arbejder databaseret og vidensinformeret (F11), og at de ikke mener, at samarbejdet skal faciliteres, idet lærerne allerede har tilegnet sig arbejdsformen. "Det synes jeg ikke" (F11). "Der er mange, der har taget det til sig og tilegnet sig det hurtigere og er løbet videre med det" (F11), som en skoleleder bemærker. Der er således blandt nogle skoleledere en opfattelse af, at det vidensinformerede samarbejde, hvor parterne holder hinanden ansvarlige, tilsyneladende distribueres i organisationen uden intervention fra skoleledelsen. Omvendt bemærker andre skoleledere, at samarbejdet om elevernes læring er kontinuerlige processer, der skal faciliteres, indtil deltagerne ved, "hvordan man skal arbejde med tingene" (F11). Kontraktliggørelsen kan her iagttages mellem skolen og lærerteamet (PLF), der gensidigt forpligter hinanden på deltagelse. Det, der konstruerer kontrakten som kontrakt, er først og fremmest den kommunikation, der

følger efter kontrakten. Skolelederen kommunikerer en forventning til mødedeltagerne, hvor rammesætningen er klar: "når man arbejder sådan", så "leverer [man] noget forventeligt" (F11). I denne fase påpeges det af skolelederen, at ressourcepersonerne har en rolle som organisatorisk relæ (jf. afsnit 7.2.1.3), hvilket jeg ser nærmere på i det følgende afsnit.

### 7.2.3.3 Ressourceperson

I kategorien Professionalisering (17 referencer for ressourcepersoner) viser kodningen, hvordan ressourcepersonerne oplever, at samarbejdet i form af professionelle læringsfællesskaber har været afgørende for professionalisering af lærernes praksis. Kodningen peger på, at ressourcepersonernes oplevelse af professionalisering knytter sig til to underliggende kommunikative temaer. Det første tema er ressourcepersonernes oplevelse af det professionaliserede samarbejde, og det andet tema er ressourcepersonernes oplevelse af deres rolle heri.

Ressourcepersonerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan de tidligere i varierende grad har forberedt sig hjemme. Med kommunens aftale om næsten fuld tilstedeværelse på skolen oplever de en tilgængelighed, der ikke har været før. I den forbindelse beskrives det, hvordan skoleledere prioriterer at bygge arbejdet i professionelle læringsfællesskaber systematisk op ved hjælp af faglige standarder. Ud over de organisatoriske rammer for samarbejdet beskriver ressourcepersonerne, hvordan det professionaliserede samarbejde om elevernes læring og trivsel er en opgave, der kræver, at man på forskellig vis interesserer sig for andres praksis.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at ressourcepersonernes forståelse af et professionelt samarbejde knytter sig til en række elementer. Professionalisme betegnes fx som viden, refleksion og fælles sprog som professionelt, hvor "personlige holdninger" og "synsninger" modsat betegnes som elementer, der er mindre professionelle. Kodningen viser endvidere, at ressourcepersonerne har enslydende opfattelser af, hvad et professionelt samarbejde er. Det beskrives eksempelvis at man er tilgængelig og viser åbenhed og villighed til at dele. En lærer forklarer eksempelvis, at "fælles forberedelse ... Ja, fuld tilstedeværelse, det har også en effekt i, at man er tilgængelig" (F4). Samarbejdet beskrives således som en "En fælles opgave ... det bliver man dygtigere af" (F12), ligesom samarbejdet samtidig forener "den viden, man har fra praksis, og den viden, man har fra teori" (F18). Ressourcepersonernes forståelse af et professionelt samarbejde knytter dermed an til kommunens faglige standard, hvori det er beskrevet, at formålet med professionelle læringsfællesskaber er at øge elevens læring, trivsel og personlig mestring via en professionel, systematiseret og databaseret indsats med den enkelte elevs progression i fokus. Det fremgår endvidere af kommunikationen, at ressourcepersonerne oplever en stærk forpligtelse over for den tildelte opgave. "Der er nogle ting, vi ved, der virker, og så kan det ikke nytte, at man siger, at det vil man

ikke" (F15), som en ressourceperson for eksempel bemærker i forhold til en lærer, der insisterer på metodefrihed. I den forbindelse markerer ressourcepersonerne ligeledes, at det er deres opgave og ansvar at følge op og "se muligheder" (F4). Kontrakten mellem skoleledelse og ressourcepersoner specificerer de gensidige pligter, hvor skoleledelsen kommunikativt markerer pligterne og samtidig giver ressourcepersonerne frihed til at binde sig og frihed til at oversætte pligten. Kontakten mellem ressourcepersoner og lærere specificerer ligeledes de gensidige pligter, men ikke så åbenlyst. Som en forklaring på, at lærerne ikke lige umiddelbart synes at have nemt ved at "vænne sig til at arbejde på denne måde" (F12), anfører en ressourceperson for eksempel, at lærerne ved at trække på egen erfaring indirekte kan bekræfte sædvanen mere end at udfordre den. For eksempel beskrives det, hvordan det "kræver øvelse" (F12) at samarbejde i professionelle læringsfællesskaber. Som det fremgår, aktualiseres spørgsmålet om, hvorvidt det er nødvendigt at have en ressourceperson, der faciliterer samarbejdet i professionelle læringsfællesskaber. I nedenstående citat spidsformuleres ressourcepersonernes overvejelser over sikring af tilkoblingsduelighed (jf. afsnit 7.2.1.3):

*Moderator: Men skal der være ressourcepersoner, der ligesom driver, at man arbejder ... at man fastholder det, at man fastholder data?*

*Ressourceperson 4: [...] Det, jeg har oplevet, det er, at **der skal være en eller anden kompetent mødeleder. Ellers så kører det af sporet.** Og det skal ... netop det der med at blive i refleksionen, men at ... ja, blive på sporet.*

*Ressourceperson 3: Ellers går det hurtigt ...*

*Ressourceperson 4: Ja, det gør det.*

*Moderator: Så er det, at teamet arbejder vidensbaseret, reflektivt, og hvad I ellers nævner, det opstår ikke af sig selv?*

*Ressourceperson 4: Nej, det gør det absolut ikke, det er super svært.*

*Ressourceperson 3: Det gør det bestemt ikke.*

*[Interview F12]*

Her afviser ressourcepersonerne den antagelse, som skoleledelsen fremfører i foregående afsnit – at det vidensbaserede og datainformerende samarbejde mellem lærerne distribueres i organisationen uden intervention fra skoleledelse eller ressourceperson. "Der skal være en ... kompetent mødeleder. Ellers kører det af sporet," problematiserer en ressourceperson eksempelvis i ovenstående. Der er således divergerende opfattelser blandt skoleledere og ressourcepersoner af, hvilken rolle ressourcepersonen tilskrives i det kontinuerlige arbejde med professionelle læringsfællesskaber.

#### **7.2.3.4 Lærer**

I kategorien Professionalisering (22 referencer for lærer) viser kodningen, hvordan lærerne beskriver det samme fokus på en øget professionalisering af samarbejdet som forvaltning, skoleledelse og ressourcepersoner.

Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan teamsamarbejdet er skemalagt, men at det ofte anvendes til praktiske ting. Det professionelle læringsfællesskab opleves som en del af teamsamarbejdet, og lærerne beskriver i den forbindelse, at arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber er vanskeligt at afgrænse til et ugentligt tidspunkt. De oplever, at dokumentationskrav – for eksempel elevplaner – tager tid fra det, som beskrives som kerneydelsen, nemlig undervisningen. Her problematiseres lærerne hvorvidt øget dokumentation gør den enkelte elev dygtigere. Lærerne beskriver endvidere, at der er et fokus på at levere kvalitet, hvilket de for eksempel gør ved at dele og forberede undervisningsforløb. Det opleves som en omvæltning at skulle samarbejde på en ny måde om eleverne og undervisningen, men lærerne beskriver samtidig det professionelle samarbejde som fælles refleksioner over praksis, hvor forskning, erfaring, viden, evaluering, teori og praksis spiller sammen.

Min analyse af informanternes iagttagelse (konstruktion #2) peger på, at lærerne forstår samarbejde som en forpligtelse, der kobler egen praksis med elevernes læring. Eksempelvis specificerer kontrakten mellem deltagerne i samarbejdet de gensidige pligter. Den ene deltager markerer eksempelvis pligten kommunikativt med, "at man (lærerne) ligesom kan komme den samme vej" (F18). Den anden deltager får samtidig frihed til at binde sig og frihed til at oversætte pligten – her som et professionelt samarbejde med "viden", "teori" og "praksis" – "til deres (elevernes) fordel" (F18). På denne måde kobler kontrakten deltagerne i en gensidig forpligtelse, hvor den fælles meningshorisont fremstår som effekten af lærernes samarbejde om elevernes læringsudbytte. Med denne gensidige forpligtelse tematiserer de den centrale pointe fra Datnow, Park og Kennedy-Lewis (2013) om, at samarbejde om elevernes læringsudbytte rammesættes som et kollektivt ansvar snarere end et individuelt ansvar.

### **7.2.3.5 Sammenfatning**

Analysen viser, at forvaltningen og skoleledelse forpligter hinanden på at agere professionelt, her beskrevet som at bringe viden, teori og professionel dømmekraft i spil for at levere kvalitet. Blandt skoleledelserne er der divergerende opfattelser af, hvori denne forpligtelse består, når det gælder facilitering af samarbejdet mellem lærere. På den ene side vurderes det som unødvendigt, at samarbejdet om elevernes læringsudbytte skal faciliteres, idet arbejdsformen – professionelle læringsfællesskaber – er udbredt blandt lærerne. På den anden side opleves det som afgørende, at man som skoleleder kontinuerligt arbejder med at understøtte lærernes professionelle samarbejde fx ved at lade en ressourceperson facilitere samarbejdet. En pointe, Ainscow (2015, p. 116) også understreger i forhold til at påtage sig "leadership with-in the school" i processen mod et selv-forbedrende skolevæsen.

Ressourcepersonerne sikrer ifølge analysen, at lærerne samarbejder på et vidensbaseret og datainformeret grundlag. Det professionelle samarbejde, der jf. Hargreaves og Fullan handler om at træffe beslutninger i komplekse situationer, skal faciliteres af en person med en særlig rolle i samarbejdet. Ressourcepersonerne oplever endvidere en stærk forpligtelse over for den tildelte opgave, at facilitere samarbejdet, men finder samtidig, at det kræver øvelse for lærerne at samarbejde på denne måde.

Analysen viser, at det vidensbaserede og datainformerede samarbejde mellem lærerne ikke distribueres automatisk i organisationen, men kræver intervention fra skoleledelse eller ressourcepersoner. Analysen viser endvidere, at lærerne anvender de professionelle læringsfællesskaber som refleksive rum, der fremmer anvendelse af praksis- og professionsviden. Her forstås samarbejdet om elevernes læringsudbytte som en fælles opgave, de deler ansvaret for, og det er dermed en central pointe, at lærerne forstås samarbejde om elevernes læringsudbytte som et kollektivt ansvar frem for et individuelt ansvar.

Analysen peger samlet set på, at forvaltning og skoleledelse, ressourcepersoner og lærere forpligter hinanden på at skabe et skolevæsen, hvor alle agerer professionelt. Blandt skoleledelserne er der dog forskellige opfattelser af, hvorvidt et professionelt samarbejde, der sigter på at forbedre elevernes læringsudbytte, skal faciliteres, eller at det sker af sig selv. Ressourcepersonerne afviser i den forbindelse en opfattelse blandt nogle skoleledere af, at det vidensbaserede og datainformerede samarbejde mellem lærerne distribueres i organisationen uden intervention fra skoleledelse eller ressourceperson. Desuden viser analysen, at når samarbejdet faciliteres af en ressourceperson, forpligter lærerne hinanden på at samarbejde professionelt om forbedring af praksis med henblik på at øge elevernes læringsudbytte.

## **7.2.4 Forskerforskel 3: Systematik**

### **7.2.4.1 Forvaltning**

I kategorien Systematik (11 referencer for forvaltning) beskriver chef/lederne (konstruktion #1), hvordan de følger op på skolelederes og forvaltningskonsulenters opgaveløsning. Chef/lederne beskriver i den forbindelse, hvordan forvaltningen "stiller sig til rådighed for dialog" med skoleledelserne, samtidig med at de "inviterer sig [selv] ind i deres [skoleledelsens] job" (F1). En invitation, der efter informanternes forståelse både giver skoleledere et fagligt handlerum og knytter forvaltningen og skolen sammen med fokus på læring og kvalitet i undervisning. Kodningens viser, at opfølgningen bevæger sig op på et kontinuum, hvor den antager både systematiske og ikke-systematiske former, ligesom den viser, at systematik kan opfattes forskelligt.

#### 7.2.4.2 Skoleledelse

I kategorien Systematik (13 referencer for skoleledelse) viser kodningen, hvordan systematik forekommer både i samarbejdet med forvaltningen og i samarbejdet med ressourcepersoner og lærerne.

Skolelederne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), at systematik på alle niveauer har været afgørende for samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Det gælder både på kommuneniveau, skoleniveau og teamniveau, hvor skolelederne beskriver systematik som nødvendig for at levere kvalitet i undervisningen. I forhold til samarbejdet med forvaltningen beskriver skoleledelsen kommunale kvalitetsaftaler og lokale kvalitetsaftaler som et systematisk og forudsigeligt opfølgingsarbejde i forhold til opgaven, hvor skoleledelsen holdes ansvarlig for, om den når de forventede resultater. Kommunekvalitetsaftaler sætter overordnede resultatmål for skoleområdet og vedtages af Børne- og Uddannelsesudvalget i kommunen. De lokale kvalitetsaftaler sætter resultatmål for hver skole og vedtages på kvalitetsaftalemøder mellem skolechefen og hver skoleleder. Endelig følger kvalitetsrapporten op på, hvorvidt skolen har indfriet resultatmålene. I skoleledernes beskrivelser af samarbejdet med forvaltningen sonderer de gennemgående mellem systematisk opfølgning og tilfældig kontrol. Tilfældig kontrol beskrives i den forbindelse som opfølgning på opgaver, hvor forvaltningen har defineret opgaven, men også interesserer sig for, at opgaven bliver løst på en bestemt måde. Her beskriver skolelederne forvaltningens (ikke planlagte) opfølgning som kontrol frem for understøttelse i opgaveløsningen.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at kontrakten mellem forvaltningen og skoleledelsen antager to former, hvor den ene kontrakt kan betegnes som systematisk, og den anden kontrakt kan betegnes som sporadisk. Den systematiske kontrakt er for eksempel kvalitetsaftaler, trivselsundersøgelser og arbejdet hermed, hvorimod den sporadiske kontrakt beskrives af forvaltningen som at "invitere sig ind i jobbet" (F1). I en systemteoretisk forståelsesramme fremstår kontraktliggørelsen her mellem forvaltning og skole, hvor de gensidige pligter specificeres fx gennem (systematiske) kvalitetsaftaler og arbejdet hermed. Forvaltningen markerer således kommunikativt pligten gennem kvalitetsaftalerne, mens skolen realiserer en frihed til at iværksætte initiativer, som så igen bindes til forvaltningen i form af pligt. En skoleleder beskriver eksempelvis denne pligt, som "rammen ... jeg skal bevæge mig indenfor" (F11). På denne måde kobler kontrakten organisationssystemerne forvaltning og skole i en gensidig forpligtelse, hvor den fælles meningshorisont fremstår som effekten af lærernes samarbejde om elevernes læring. Her opstår således en systematisk kontrakt mellem forvaltning og skoleledelse om effekten af de professionelle læringsfællesskaber; skolen holdes ansvarlig for effekten af samarbejdet mellem lærerne i forhold til elevernes læringsudbytte. Når kontraktliggørelsen er sporadisk, kan det være vanskeligt at etablere en fælles meningshorisont, idet skoleledelsen kan opleve kontrakten som kontrol.



Det pointeres for eksempel med: "hvorforskal vi det her?" i forhold til opfølgning på en opgave, hvor "det er noget, man gør for at tilfredsstille nogle, der kommer for at høre, hvordan man gør" (F14). I nedenstående citat spidsformuleres, hvordan kontrol kan opleves af skoleledere:

*Skoleleder 1: Når du spørger, hvad det gør ved os som ledere, og vores ledelsesidentitet eller hvad man nu skal kalde det. Helt ærligt, så synes jeg da nogle gange, at det, der gør noget ved mig og min identitet som leder, det er, at jeg nogle gange føler, at jeg bliver kontrolleret i hoved og røv. Det er ikke så meget, at **rammen** er der, og **jeg skal bevæge mig inden for den**, men jeg føler nogle gange, at der er ufattelig meget kontrol, og det er meget langt fra den måde, jeg selv ønsker at drive ledelse på, egentlig at gå rundt at kontrollere folk hele tiden. Det synes jeg da godt kan være noget, der gør, at man tænker, åh ... [...]*

*Skoleleder 2: Jeg synes, jeg både som lærer i kommunen og som leder i kommunen har oplevet, at det, jeg nu sidder og nogle gange kan tænke, nu bliver jeg kontrolleret igen, men den der opfølgning, der ligger i de ting, der bliver sat i gang, det er ikke altid i min lærerkarriere, at de ting, der er blevet sat i gang af ledelsen, er blevet fulgt os. Nogle gange kan man bare sige, at det faldt ned mellem stolene, det er sådan, det er. Så blev tingene sat i gang, og så prøvede vi det et stykke tid, og så skete der sådan set ikke så meget mere. Jeg tænker egentlig i virkeligheden, at den der opfølgning, der ligger i ... nå, men altså, hvordan er så effekten af, når man så ... **Hvad er effekten af vores PLF?** Hvordan arbejder man så med vores resultater i forhold til trivselsundersøgelsen, hvordan arbejder vi i virkeligheden med Program for læringsledelse resultaterne? Når der kommer nogen fra forvaltningen og spørger os, så er vi nødt til at få det [...] et sted, og jeg tror egentlig, at det er sundt nok at få den cyklus i gang [...]*

*Skoleleder 1: Men du må heller ikke misforstå det, jeg synes bestemt, at man skal følge op på ting, det er bare et spørgsmål om, hvordan man gør det.*

*Skoleleder 2: Ja, og tolkningen af, hvad det er der foregår.*

*Skoleleder 1: Ja, man kan nogle gange have fornemmelsen af, nå, skal jeg nu kontrolleres, om jeg gør det på den rigtige måde?*

*[Interview F11]*

Som skolelederne beskriver i citatet, er det således ikke kontraktens rammesætning, som her pointeres med, at "jeg synes bestemt, at man skal følge op", der udfordrer skoleledelsen, men måden, hvorpå opfølgningen sker. "Det er bare et spørgsmål om, hvordan man gør det", som det udtrykkes (F11). Kontrakt betinges af gensidig forpligtelse og gensidig accept, hvor systematisk opfølgning på output accepteres, mens sporadisk opfølgning på outcome ikke accepteres. Skolelederne accepterer således, at forvaltningens følger systematisk op på effekten af samarbejdet mellem lærerne, som det eksempelvis forklares med: "Hvad er effekten af vores PLF?" Med andre ord ser det ud til, at skoleledelsen foretrækker kontrol af resultater frem for kontrol af processer.

### 7.2.4.3 Ressourceperson

I kategorien Systematik (8 referencer for ressourcepersoner) viser kodningen, at ressourcepersonerne arbejder målrettet på at understøtte systematisk praksis. Kategorien systematik anvendes både i forbindelse med samarbejdets form, fx mødekadence, men ligeledes i forhold til indholdet af samarbejdet.

Ressourcepersonerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan en systematisk praksis er forudsætning for at kunne arbejde mod et mål for elevernes læringsudbytte. De beskriver desuden, hvordan skolelederne og ressourcepersonerne har etableret forskellige mødefora, hvor de drøfter de understøttende opgaver. Ressourcepersonerne beskriver i den forbindelse, hvordan forvaltningens faglige standarder hjælper med at holde fokus på den opgave, som de er blevet tildelt i samarbejdet. I forvaltningens overordnede strategi står der, at det er formålet med professionelle læringsfællesskaber at styrke systematikken med skolars arbejde med at indsamle viden og data om elevernes læring, og ressourcepersonerne beskriver i den forbindelse, at arbejdet med systematisk indsamlet viden fremstår centralt i deres egen praksis.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at ressourcepersonerne oplever systematisk praksis som en væsentlig del af samarbejdet om elevernes læringsudbytte, herunder arbejdet med data. Her oplever de, at deres rolle er central i fastholdelse af denne systematik. På spørgsmålet om, hvilke data der arbejdes med, og hvordan de bringes i spil i samarbejdet, bemærker en ressourceperson for eksempel vigtigheden af at supplere elevdata med forskningsviden og professionsviden – i interviewet benævnt "Hattie og Nottingham" (F4). "At man taler ud fra dem, når man drøfter på et møde" (F4), som det forklares. Her betoner ressourcepersonerne, at man understøtter lærernes anvendelse af praksisviden, forskningsviden og professionsviden i samarbejdet om elevernes læring. Alle tre vidensformer danner dermed udgangspunkt for en systematisk dialog, når den fælles refleksion og samarbejdet skal kvalificere lærernes praksis og stille kvalificerede spørgsmål til praksissædvaner og tilhørende selvfølgeligheder. Kontraktliggørelsen iagttages her mellem ressourcepersonen og lærerteamet, hvor pligten aktualiseres i rammesætningen af mødet med: "at man taler ud fra dem (vidensformerne, AKS.), når man drøfter det (sagen, AKS.) på et møde" (F4). Her er således en forventning fra ressourcepersonen til lærerteamet om at arbejde vidensinformeret og systematisk med henblik på elevernes læring.

### 7.2.4.4 Lærer

I kategorien Systematik (10 referencer for lærere) viser kodningen, at lærerne oplever systematik som en væsentlig del af deres praksis. Systematik forbindes af lærerne med anvendelsen af data, selvom det er en særlig udfordring at producere relevant data, som kan anvendes systematisk til at kvalificere praksis.

Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan det forventes, at man som lærer i kommunen arbejder systematisk med indsamlet data på klasseniveau (fx trivselsundersøgelser) og på individniveau (fx nationale test, læseprøver, elevarbejder). Lærerne beskriver, at på størstedelen af skolerne i kommunen deltager lærerne i læringskonferencer, hvor data på elever bliver gennemgået for at vurdere, om børnene er i læring og trivsel. Både ressourcepersoner og skoleledelse deltager i denne form for konferencer, der foregår halv- eller helårligt, og konferencerne baserer sig ofte på resultater i matematik og læsning. Den faglige standard lægger op til, at man sammen i et professionelt læringsfællesskab undersøger effekten af ens egen praksis i relation til elevernes læring netop med henblik på at øge effekten af elevernes læring. Lærerne beskriver, at trods de gode intentioner er det vanskeligt at fastholde og anvende data, ligesom der opleves en usikkerhed om, hvorvidt kvantitative eller kvalitative data bidrager mest meningsfyldt til arbejdet med elevernes læring.

Min analyse af informanternes iagttagelse (konstruktion #2) peger på, at lærerne som medlem af et teamsamarbejde først og fremmest forpligter sig på det, de oplever som kerneopgaven. En lærer beskriver kerneopgaven som at få "undervisningen til at fungere i samarbejde med kolleger" (F5), hvilket kan iagttages som en kontraktliggørelse mellem medlemmerne i teamet, hvor kontrakten gensidigt forpligter medlemmerne af teamet på undervisningens indhold. Pligten aktualiseres som undervisningen, og friheden aktualiseres som det, der skal til for at få undervisningen til at "fungere" (F5). Lærerne er bevidste om, at de professionelle læringsfællesskaber rammesætter det reflekterende samarbejde, men det er vanskeligt at fastholde systematikken heri. "Nogle gange kan man jo sætte sig ned og køre noget PLF", som en lærer eksempelvis beskriver arbejdet med data, men "hvis ikke man gør det hver dag, så er det jo ikke ret meget ved" (F5). Det fremgår endvidere, at det er en særlig udfordring at producere relevant data, som kan anvendes systematisk til at kvalificere lærernes praksis. En lærer beretter i den forbindelse om udarbejdelse af statistikker, som fortæller noget, som læreren vidste i forvejen (F5). Forvaltningsmedarbejderne tilslutter lærernes pointer. "Der er en voldsom diskrepans der, for vi snakker ... vi snakker om meget kvalitative data, men vi gør intet af det", som det for eksempel bemærkes (F2). Den pointe understøttes af rapporten "Skolers erfaringer med at anvende data" (EVA, 2017), hvor undersøgelsen viser, at viden fra undervisningssituationer, iagttagelser, elevproduktioner, feedback fra elever og lignende sjældent fastholdes og sjældent føres med over i analysesituationen, fx det professionelle læringsfællesskab, og derfor bliver det oftest de kvantitative data, fx resultater fra test, trivselsmålinger og forældreundersøgelser, der inddrages og behandles.

#### 7.2.4.5 Sammenfatning

Analysen viser, at der konstrueres en kontrakt mellem forvaltning og skoleledelse, der omhandler effekten af de professionelle læringsfællesskaber, hvor skoleledelsen holdes ansvarlig for effekten af samarbejdet mellem lærerne i forhold til elevernes læringsudbytte. Kontrakten mellem forvaltningen og skoleledelsen antager to former, hvor den ene kontrakt kan betegnes som systematisk, og den anden kontrakt kan betegnes som sporadisk. Den systematiske kontrakt vedrører arbejdet med faste og forudsigelige opfølgninger, hvorimod den sporadiske kontrakt forekommer uforudsigelig for skoleledelsen. Når kontraktliggørelsen er sporadisk, kan det være vanskeligt at etablere en fælles meningshorisont, idet skoleledelsen kan opleve kontrakten som kontrol. Det er ikke kontraktens rammesætning, der udfordrer skoleledelsen, men måden, hvorpå opfølgningen sker. Med andre ord ser det ud til, at skoleledelsen foretrækker forudsigelig kontrol af resultater frem for uforudsigelig kontrol af processer.

Ressourcepersonerne understøtter ifølge analysen lærernes anvendelse af forskellige vidensformer i samarbejdet om elevernes læring gennem systematisk dialog. Der fremstår en tydelig forventning fra ressourcepersoner til lærerteam om at arbejde vidensinformeret og systematisk med henblik på elevernes læring.

Analysen viser endvidere, at lærerne er bevidste om, at systematik er en væsentlig del af deres praksis, men i et lærersamarbejde ligger forpligtelsen først og fremmest over for eleverne i form af fokus på undervisningens form og indhold. Det betyder, at lærerne oplever, at det er vanskeligt at fastholde systematikken, på trods af at professionelle læringsfællesskaber rammesætter det reflekterende samarbejde. Derudover finder de det vanskeligt at producere relevant data, som kan anvendes systematisk til at kvalificere deres praksis.

Analysen peger samlet set på, at forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og lærere forstår systematik som en væsentlig del af deres praksis, men at systematikken kommer til udtryk forskelligt. At forvaltningen inviterer sig selv ind i skoleledelsens praksis, kan opleves af skoleledelsen som uforudsigelig kontrol af processer. Her foretrækker de systematisk og forudsigelig kontrol af resultater. Hvor skoleledelsen forbinder det systematiske samarbejde med forvaltningen med mere eller mindre kontrollerende opfølgingsprocesser, er ressourcepersonerne orienterede imod, at lærernes samarbejde med elevernes læring skal være systematisk. På trods af at ressourcepersonerne faciliterer samarbejdet, finder lærerne det vanskeligt at fastholde denne systematik og i den forbindelse frembringe relevant data.

### 7.2.5 Delsvar #3: Kontraktkommunikation

I det følgende undersøges forvaltningens, skoleledelsens, ressourcepersonernes og lærernes iagttagelser over samarbejde i skolen i forhold til forskningsoptikken "Professionel ansvarlighed". Som beskrevet indlednings afsnit 1.4 definerer jeg samarbejde som en interaktion, hvor mindst to personer deler et fælles mål, som de er gensidigt ansvarlige for at opnå. Samlet set peger analysen i afsnit 7.1 på, at informanterne synes at iagttage "Professionel ansvarlighed" i forhold til samarbejde i skolen som kontraktkommunikation. Kontraktliggørelsen binder de professionelles frihed sammen med pligt, således at der ingen pligt er uden de professionelles frihed til at begrænse egen frihed, hvilket netop er kontaktens paradoks – at den gensidige forpligtelse er betinget af accept. Når kontrakten er mellem forskellige kommunikationssystemer, der er lukkede over for hinanden, må de lukkede systemer give kontrakten mening på hver deres måde – kontrakten fungerer dermed som koblingsmedie. Måden, hvorpå det ene system skaber kontrakten til noget meningsfuldt, må således på samme tid give mening for de øvrige systemer, hvor analyserne i dette kapitel peger på, at den fælles meningshorisont, der kan genkendes af de fagprofessionelle som forpligtelse, er elevernes læring og udvikling. Skoleledelsen accepterer, at forvaltningen følger systematisk op på effekten af samarbejdet mellem lærere, men fremhæver samtidig, at sporadisk opfølgning på selve processen opleves som kontrollerende og forstyrrende. Skoleledelsen arbejder bevidst med at strukturere refleksive rum for det pædagogiske personale, hvor både form og indhold er styret. Som skoleleder er det ikke tilstrækkeligt at initiere samarbejdet – man er ligeledes forpligtet til at kunne kvalificere og understøtte den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet. Til gengæld er der divergerende opfattelser blandt skoleledelserne om, hvordan denne forpligtelse skal udmøntes. Ifølge den ene opfattelse vurderes det som unødvendigt, at samarbejdet om elevernes læring skal faciliteres, idet arbejdsformen allerede er udbredt blandt lærerne. Omvendt vurderes det som afgørende, at man som skoleleder kontinuerligt arbejder med at understøtte lærernes professionelle samarbejde fx ved at lade en ressourceperson facilitere samarbejdet. Analysen peger endvidere på, at ressourcepersonerne forpligter sig til at fremme den overordnede organisatoriske dagsorden både fra forvaltningen og den lokale skoleledelse. Ressourcepersonerne oplever i den forbindelse, at den gensidige forpligtelse om elevernes læring bliver udfordret af, at andre dagsordner kan få indflydelse på samarbejdet. Det opleves eksempelvis, at ansvarlighed over for elevers læring kan forekomme på bekostning af læreres trivsel. Der fremstår ydermere en tydelig forventning fra ressourcepersoner til lærerteam om at arbejde data- og vidensinformeret samt systematisk med henblik på elevernes læring. Ressourcepersonerne sikrer igennem en faciliterende rolle i samarbejdet, at lærerne arbejder på et vidensbaseret og datainformeret grundlag. Samarbejdet mellem lærerne bærer præg af, at de holder hinanden ansvarlige for elevernes læring, herunder kvaliteten i undervisningen, hvor den gensidige forpligtelse således ikke kun bliver en sag mellem leder og lærer, men også

mellem lærerne indbyrdes. Når samarbejdet faciliteres af en ressourceperson, forpligter lærerne i højere grad hinanden på at samarbejde professionelt om elevernes læring med henblik på forbedring af praksis. Lærernes professionelle læringsfællesskaber rammesætter det reflekterende samarbejde, men de oplever, at det er vanskeligt at fastholde systematikken samt at producere relevant data, som kan anvendes systematisk til at kvalificere deres praksis.

## 7.3 Forskningsoptik 3: Formel og uformel ledelse

### 7.3.1 Introduktion

Det tredje analyseafsnit præsenterer en analyse af forskningsoptikken "Formel og uformel ledelse". Analysen er centreret omkring en systemteoretisk forståelse af ledelse, der anskuer ledelse som interventionskommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer (jf. kapitel 4). Afsnittet præsenterer med ovenstående afsæt og med afsæt i kodning af de transskriberede fokusgruppeinterviews en fremstilling af tre forskerforskelle, der på forskellig vis bidrager med analyser af, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring.

Empirien konstrueres som i de foregående afsnit på trin 1, så kompleksiteten reduceres til de forskelle, som informanterne anvender i forhold til forskningsoptikken "Professionel ansvarlighed". På analysestrategiens trin 2, den hypotetiske konstruktion, undersøger jeg mine data fra trin 1 som andenordensagttagelse. I analyseafsnit 7.3 vil denne proces ligesom i afsnit 7.1 og 7.2 blive præsenteret i to trin: hypotetisk konstruktion #1 og hypotetisk konstruktion #2.

lagttager jeg mine fokusgruppeinterviews igennem forskningsoptikken "Ledelse og uformel ledelse", er det muligt at tilskrive informanternes udsagn forskelle som henholdsvis rammesætning, distribution og mulighedsrum. Analyserne af forskerforskellene er inddelt i fire underafsnit: først et kontekstualiserende og beskrivende afsnit (konstruktion #1), som jeg benævner forvaltning, og derefter tre analyseafsnit (konstruktion #1 og konstruktion #2), der benævnes skoleledelse, ressourcepersoner og lærere. Hvis ikke der er udsagn, der kan tilskrives for eksempel forvaltning, er dette afsnit udeladt. Hvis ikke der er udsagn, der kan tilskrives for eksempel forvaltning eller ressourcepersoner, er dette afsnit udeladt.

Nedenstående tabel tjener til at skabe et overblik over, hvor ofte en forskel træder frem:

Tabel 12. Formel og uformel ledelse som kommunikativt tema

Forskningsoptik 3	Rammesætning	Distribution	Mulighedsrum
Forvaltning	5	0	0
Skoleledelse	8	16	24
Ressourcepersoner	3	18	0
Lærere	3	3	0

Som beskrevet i afsnit 5 er kvantificeringen af antallet af bidrag ikke et udtryk for, hvor væsentlig en forskerforskel er i forhold til andre forskerforskelle. Det vigtige i dette kvalitative studie er derimod betydningen af informanternes udsagn og mine iagttagelser af deres udsagn. At antallet af bidrag er udtryk for, hvad der optager informanterne, og hvad der ikke optager informanterne, kan i særlig grad iagttages ved den sidste forskerforskel Mulighedsrum, hvor det udelukkende er skoleledelse, der bidrager.

De tre fremkomne kategorier ved forskningsoptikken "Formel og uformel ledelse" præsenteres i det følgende.

### Rammesætning

Den første kategori betegner jeg Rammesætning. Det undersøges i analysen, hvordan formel og uformel ledelse kommer til udtryk i informanternes kommunikation, og hvilken betydning overvejelser om rammesætning synes at have i denne sammenhæng. At sætte rammer beskrives i denne forbindelse som at definere handlingsrummet for forvaltning, skoleledere, ressourcepersoner og lærere.

### Distribution

Den anden kategori betegner jeg Distribution, idet kodningen fremhæver perspektiver på distribution af ledelse, der har betydning for et samarbejde, der sigter på at øge elevernes læringsudbytte. I et distribueret perspektiv betragtes ledelsespraksis som et produkt af samspillet mellem skoleledere, ressourcepersoner og lærere – og den kontekst, de agerer i (Spillane, 2005, p. 144).

### Mulighedsrum

Tredje kategori betegner jeg Mulighedsrum. Jeg fremhæver i analysen, hvordan mulighedsrummet i de professionelle praksis er begrænset, og hvilken betydning det synes at have i denne sammenhæng. Det er kendetegnende for denne kategori, at informanternes udsagn udelukkende kan tilskrives skoleledelse.

## 7.3.2 Forskerforskel 1: Rammesætning

### 7.3.2.1 Forvaltning

I kategorien Rammesætning (5 referencer for forvaltning) viser kodningen, hvordan både chefer/ledere og forvaltningsmedarbejdere oplever en klar rammesætning som afgørende for initiativers succes. I forvaltningschefer/ledernes beskrivelser fremhæves, at samarbejdskulturer ikke opstår af sig selv, men kræver ledelse. En lignende beskrivelse genkendes fra afsnit 7.5.2.3, hvor min analyse peger på, at videns- og datainformeret samarbejde ikke distribueres uden intervention fra skoleleder (formel ledelse) eller ressourceperson (uformel ledelse). Forvaltningschef/lederne betegner den rette form for ledelse som professionel ledelse, hvilket indbefatter at understøtte processer, der sigter på at forbedre elevernes læring og trivsel. Forvaltningsmedarbejderne beskriver dette som at sætte rammerne. I den forbindelse forstår forvaltningsmedarbejderne begrebet rammesætning som "forventning" og "kontraktering" (F2). Ledelsens rammesætning af en opgave kobles ifølge medarbejdernes beskrivelse sammen den professionelle ansvarlighed, idet rammesætning beskrives som afgørende i forhold til at agere ansvarligt i forhold til en given opgave.

### 7.3.2.2 Skoleledelse

I kategorien Rammesætning (8 referencer for skoleledelse) peger kodningen på, at informanterne oplever, at forvaltningens rammesætning af centrale initiativer har betydning for deres egen lokale rammesætning af initiativer.

Skolelederne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan de arbejder med initiativer, der allerede er rammesat fra forvaltningens side, og initiativer, som de selv rammesætter i forhold til deres egne medarbejdere. Forventningerne til rammerne er, at de underbygger kerneopgaven, der beskrives som elevernes læring og trivsel. Skolelederne beskriver i den forbindelse, at rammerne i forhold til medarbejderne skal være både medskabende og medinddragende. Skolelederne beskriver endvidere, hvordan de oplever, at en tydelig rammesætning medfører, at konteksten ikke skal forhandles med ressourcepersoner og lærere. Ifølge skoleledernes beskrivelser sonderer de mellem rammer, der skal følges, og rammer, der ikke skal følges, og i forlængelse heraf beskriver skolelederne, hvordan der i skoleledergruppen er divergerende oplevelser af rammerne.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at når rammesætningen fra forvaltningens side beskrives som tydelig, så bliver ledelsesopgaven ikke at vurdere, om skolen skal arbejde med for eksempel klasseledelse og feedback, men hvordan. Skolelederne beskriver det således som en fordel, at rammesætningen tidligere har været klar og "tight" (F3), og nu er lidt mere "loose" (F3). Interventionskommunikationen fremstår her meningsfuld for skoleledelsen, da forvaltningen allerede har rammesat et initiativ, som ledelsen efterfølgende fortolker med reference til sig selv, hvilket kommer til udtryk ved, at skoleledelsen selv kan



”være med til at sætte fokus for, hvordan vi tænker, at vi vil arbejde” (F3). Kodningen viser endvidere, at skolelederne iagttager interventionskommunikationen – i form af forvaltningens rammesætning – meget forskelligt. En skoleleder påpeger, at den faglige standard rummer genkendelighed og mulighed for fortolkning (F11), mens en anden skoleleder er af den opfattelse, at forvaltningens faglige standard er et udtryk for ensretning (F11). I afsnit 7.1.2.1 sonderer jeg mellem styring og ledelse, hvor ledelse er orienteret mod at gøre selvstyring mulig. Den ene skoleleder forstår dermed ledelseskommunikationen som styring, mens den anden forstår ledelseskommunikationen som intervention, der gør selvstyring mulig – og dermed meningsfuld. Kodningen peger endvidere på, at de divergerende opfattelser af forvaltningens kommunikation knytter sig til kommunikationshistorien på den enkelte skole som organisation (jf. afsnit 4.1.1). På en skole er det således meningsfuldt at forstå forvaltningens rammesætning som styringskommunikation. ”Jeg forestillede mig nok, at der var lidt mere ledelsesrum på den enkelte skole” (F14), som skolelederen forklarer. På en anden skole forstås forvaltningens rammesætning som interventionskommunikation rettet mod forbedring af praksis og elevernes læringsudbytte. Her betoner skoleledelsen, at ”selvom ... det indsnævrer, hvad du kan ledelsesmæssigt, så aflaster det også” (F14). De divergerende opfattelser spidsformuleres i nedenstående citat:

*Skoleleder 1: Men jeg tænker da også, at vi i skoleledergruppen har talt om, at når der kommer de der faglige standarder ...*

*Skoleleder 2: En **ensretning**?*

*Skoleleder 1: Nej, mere en **tolkning af nogle rammer**. Den sidste, der kom ud, [...] om co-learning, det var faktisk ikke en ’skal’, det var en mulighed at arbejde sådan her, at få en viden omkring dette her ... Der var nogle, der havde lavet nogle forsøg, og så ud fra det havde man nogle erfaringer, som man gerne ville dele med de andre skoler, og her var det muligt at arbejde. Men netop det med, at det ikke er et ’skal’, og det tænker jeg også med de skabeloner, der er for forskellige ting. [...] Så ved jeg godt, så er der måske nogle rammer eller noget ... men jeg tænker også, at det er en folkeskole – politisk styret – der er også nogle ting, der skal være **genkendelige**, om man går på [skolen] eller [skolen], så er der nogle ting, man kan forvente, er de samme.*

*[Interview F11]*

### 7.3.2.3 Ressourceperson

I kategorien Rammesætning (3 referencer for ressourcepersoner) viser kodningen, hvordan klare rammer er afgørende for, at man som ressourceperson ikke kommer i en mellemposition med ledelse på den ene side og lærere på en anden side.

Ressourcepersonerne beskriver i fokusgrupeinterviewene (konstruktion #1), hvordan manglende rammesætning kan skabe usikkerhed i forhold til, hvad opgaven er,

og hvordan den skal løses. Ressourcepersonener beskriver i den forbindelse, hvordan det opleves at være nemmere at samarbejde med lærerne i professionelle læringsfællesskaber, hvis skoleledelsen deltager i samarbejdet, så der er beslutningskompetence til stede, for eksempel når lærerne mødes i professionelle læringsfællesskaber.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at resourcepersonerne oplever det særlig betydningsfuldt, at rammesætningen kommunikerer, så den kan forstås, fortolkes og realiseres, når man som resourceperson agerer på baggrund af et uformelt ledelsesmandat. Det beskrives eksempelvis med et udsagn som "efterlysning af klare rammer", "manglende klar retning", og "det er svært at være i" (F12). Et lignende resultat påpeges i rapporten "Afdækning af forskning og viden i relation til resourcepersoner og teamsamarbejde" (Hansen, Andersen, Højholdt, & Morin, 2014). Her betones det netop, at en stærk ledelsesmæssig opbakning, herunder formalisering og rammesætning af samarbejdet, har en central betydning for, at initiativerne lykkes. Det spidsformulerer resourcepersonerne i interviewene med følgende:

*Ressourceperson 1: Jeg er enig, når [hun] siger, vi **efterlyser klare rammer**, så synes jeg, vi har hørt noget, nu er vi i samme team, så er det det, vi gør, og vi kan se, at det gør de også i andre afdelinger, og så bliver der lige pludselig sat spørgsmålstegn ved, og det er fint nok, det er slet ikke det, men jeg syntes faktisk, vi havde hørt, at vi skulle, men det havde vi ikke, så der **manglede bare en helt klar retning** i forhold til, at det er det her, I skal.*

*Moderator: Men er det fra skoleledelsen, eller er det fra kommunen?*

*Ressourceperson 2: Jeg tænker, det er fra ledelsen. Ledelsen skal lave nogle lokale aftaler med vejlederne, det er det her, I skal gå ud og vejlede om, det er det her, I skal koncentrere jer om i stedet for, at det er lidt frit valg. **Det er svært at være i.***

[F12]

#### 7.3.2.4 Lærer

I kategorien (3 referencer for lærere) viser kodningen, hvordan samarbejde efterspørges af lærerne, men at rammesætningen af en given indsats skal være tydelig og samtidig give mening for lærernes praksis.

Lærerne beskriver i fokusgruppinterviewene (konstruktion #1), hvordan det opleves, at skoleledelsen rammesætter samarbejdet og for eksempel bestemmer, hvad der skal samarbejdes om og hvordan. Det påpeges i den forbindelse, at åbenhed, tillid og gode relationer er afgørende for skoleledelsens legitimitet i forhold til rammesætning. Lærerne beskriver endvidere, at rammesætningen af samarbejdet skal sigte på at udvikle egen praksis eller knytte direkte an til praksis, så lærerne ikke oplever, at samarbejdet er spild af tid.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at lærerne oplever forvaltningens og skoleledelsens rammesætning af samarbejdet som legitimt. Det beskrives for eksempel, at "det er rart, at rammerne er kendte", og "der er jo ikke nogen, der dør af, at der kommer en fast skabelon til et referat, den er vi ude over" (F9). Som jeg tidligere har påpeget i afsnit 7.5.2.2, så bliver opgaven for ledelsen ikke at vurdere, om der skal samarbejdes om en bestemt indsats, men nærmere hvordan. For lærerne gør det sig gældende, at forvaltningen allerede har truffet beslutning om, at lærerne skal samarbejde, og skoleledelsen har allerede rammesat, hvordan samarbejdet skal foregå, hvorefter lærerne skal herefter "løse opgaven" (F10), som en lærer eksempelvis beskriver det. Rammesætningen kommunikeres tydeligt og opleves således meningsfuld for lærerne. I nedenstående eksempel spidsformuleres det, at der nu er krav til både rammesætning og udbytte af samarbejdet, hvor lærerne betoner oplevelsen af, at samarbejdet effektiviseres:

***Lærer 1:** Jeg kan nemlig godt huske før i tiden, så mødtes man, man behøvedes ikke have en dagsorden, man satte sig bare sammen, og så snakkede man bare derud, fordi man havde også tiden til det, det kunne man godt nå.*

***Lærer 2:** Man behøvede ikke at ...*

***Lærer 1:** Nu skal det være sådan, at man skal **skære ind til benet** og lave dagsordener på forhånd, og hvis der ikke er en, der gør det og netop lige præcis, når ... Jeg tænker måske ikke så meget teammøder på ens årgang eller klasse, som hvis det er afdelingen, eller det er fagudvalg. Og så er det vigtigt, at der er nogen, der er gået foran og har tænkt tankerne, ellers dur det ikke, så det skal være **kvalificeret**, og det skal også helst være sådan, at man går derfra og tænker: ok, det her fik jeg faktisk noget ud af, jeg fik rykket på en eller anden parameter, eller nu fik jeg **ordnet det her**, eller nu fik jeg styr på det her, eller hvad det nu kan være, jeg **har lært noget** nyt, det skal helst være sådan, man går derfra, for det der med, at det er spild af tid, det har man bare ikke tid til ...*

[F16]

Med betegnelser som "skære ind til benet", "kvalificeret", "ordnet det her" og "lært noget nyt" (F16) betoner lærerne, at samarbejdet ikke må være spild af tid i forhold til undervisning og forbedring af egen praksis. Her tematiserer lærerne endnu engang den pointe, som jeg peger på i afsnit 7.1.2.4 og 7.1.3.4 – at det er afgørende for lærernes oplevelse af samarbejdets succes, at det sigter på at forbedre egen praksis og elevernes læringsudbytte.

### 7.3.2.5 Sammenfatning

Analysen viser, at når rammesætningen fra forvaltningens side beskrives som tydelig, så bliver ledelsesopgaven ikke at vurdere, hvilke initiativer skolen skal arbejde med, men hvordan. På skoler, hvor skoleledelsen forstår forvaltningens rammesæt-

ning som styring, opfattes policy-dokumenter som ensretning. På skoler, hvor skoleledelsen forstår forvaltningens rammesætning som ledelse, opfattes policy-dokumenter som dokumenter, der rummer både genkendelighed for alle og mulighed for fortolkning, og som er rettet mod forbedring af praksis og elevernes læringsudbytte.

Ressourcepersonerne oplever ifølge analysen det særlig betydningsfuldt, at rammesætningen kommunikeres klart, da man som ressourceperson agerer på et uformelt ledelsesmandat. Analysen viser desuden, at lærerne oplever forvaltningens og skoleledelsens rammesætning af samarbejdet som legitim og meningsfuld. Lærerne oplever desuden, at samarbejdet effektiviseres både på grund af tid som sparsom ressource og på grund af et ønske om at kvalificere egen praksis ved at lære noget nyt.

Analysen peger samlet set på, at skoleledelsen oplever en tydelig rammesætning af initiativer fra forvaltningens side, hvilket beskrives som en fordel, da konteksten dermed ikke skal forhandles på den enkelte skole. Inden for rammesætningen kan skoleledelsen selv tilrettelægge initiativerne på den enkelte skole, og skolelederne sondrer her mellem rammer, der skal følges, og rammer, der ikke skal følges. Analysen viser endvidere, at der er divergerende opfattelser af forvaltningens rammesætning, og at de opfattelser er afhængige af, om og hvordan den enkelte skole i øvrigt finder forvaltningens initiativer meningsfulde. Både ressourcepersoner og lærere oplever, at forvaltningens og skoleledelsens rammesætning er betydningsfuld. For ressourcepersonerne gør det særligt gældende, at det uformelle ledelsesmandat kræver en tydelig rammesætning, ligesom det er særligt vigtigt for lærerne, at rammesætningen er tydelig.

### **7.3.3 Forskerforskel 2: Distribution**

#### **7.3.3.1 Forvaltning**

I kategorien Distribution er der ikke kodet referencer for forvaltningen (jf. tabel 10 Formel og uformel ledelse som kommunikativt tema). At forvaltningen tilsyneladende ikke er optaget af dette, adresserer jeg i sammenfatning 7.3.3.5.

#### **7.3.3.2 Skoleledelse**

I kategorien Distribution (16 referencer for skoleledelse) viser kodningen, at ressourcepersonerne har en fremtrædende rolle i forhold til at bedrive uformel ledelse på skolen. Kodningen peger på, at skoleledernes distribution af ledelse knytter sig til to underliggende kommunikative temaer. Det første tema er skoleledernes oplevelse af, at ressourcepersonerne i langt højere grad end tidligere tager del i den pædagogiske ledelse på skolen, og det andet er skoleledernes oplevelse af, at distribution af ledelse ikke automatisk fører til forbedret praksis blandt medarbejderne.

Skolelederne beskriver i fokusgruppinterviewene (konstruktion #1), hvordan ledelse kan distribueres til gruppen af ressourcepersoner, da de oplever, at det er en stærk medarbejdergruppe, der er understøttet af forvaltningen gennem tværgående netværk. Skolelederne beskriver i den forbindelse, hvordan overvejelserne over ledelse og fordeling mellem skoleledelsen (formel ledelse) og ressourcepersonerne (uformal ledelse) til stadighed pågår. Her bemærkes det særligt, at ressourcepersonerne har lettere ved at følge op på initiativer, da de er tæt på lærerne. Ifølge skoleledernes beskrivelser oplever de også udfordringer i forhold til at skabe en kultur på skolen, hvor en kollega med særlige kompetencer kan bidrage til kollegers praksis. Skolelederne peger i beskrivelserne på, at de overvejer, hvorvidt investeringen i ressourcepersoner på skolen giver tilsvarende værdi for skolens praksis. Der investeres meget i ressourcepersoner, og jo flere timer en ressourceperson – fx en læringsvejleder – bliver tildelt opgaver uden for undervisningen, jo flere lektioner skal skolens øvrige lærere undervise. Skolelederne beskriver i den forbindelse, hvordan den stærke vejlederkultur med distribueret læringsledelse giver ressourcepersonerne både en position og et ansvar. Skolelederne bemærker i den forbindelse, at de har stor tillid til ressourcepersonerne, men problematiserer samtidig, at man som skoleleder kan udvise så stor tillid, at man ikke sikrer systematisk opfølgning på ressourcepersonernes opgaver.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at skolelederne distribuerer en særlig ledelsesrolle til ressourcepersonerne. I afsnit 7.1.3.1 defineres ledelse som bestræbelser på at påvirke medarbejderne til at arbejde hen imod opfyldelsen af bestemte mål. En skoleleder pointerer således: "Vi er også kommet dertil nu, at det er vejlederne, der står foran alle medarbejderne og former og er med til at sige, at det er denne her retning, vi skal, og det er det her, vi arbejder med, og det er et samarbejde med ledelsen" (F3). At både skoleledere, viceskoleledere, afdelingsledere og ressourcepersoner nu bedriver ledelse – med mandat eller ej – medfører, at der er behov for afklaring af roller. "Hvordan bedriver vi ledelse, hvordan fordeler vi ledelse imellem os?" (F7), som det eksempelvis overvejes. Når skoleledelsen distribuerer ledelse, medfører det, at ressourcepersonerne får en position, som en skoleleder betegner som "sårbar" (F8), idet ressourcepersonen bedriver uformel ledelse og er "en kollega blandt ligestillede" (F8). Skoleledernes positionering af en ressourceperson – og dermed, hvordan de distribuerer ledelse – er afgørende for ressourcepersonernes virke, hvilket eksempelvis forklares med skoleledernes bevidsthed om, at "det peger ... tilbage på os" (F8). I den forbindelse viser kodningen, at skolelederne er opmærksomme på, at distribution af ledelse medfører, at ressourcepersonerne bliver "tildelt en form for magt" (F8), der gør, at de har nemmere ved at fastholde initiativer i samarbejdet med lærerne. Skolelederne har tillid til, at ressourcepersonerne tager opgaverne med diverse initiativer på sig, men problematiserer, at projekter sættes i værk i hele organisationen – og

så forventes det, at projekterne lykkes af sig selv. "Vores aktuelle ledelsesudfordring, den ligger i ... opfølgningen ude i marken" (F6), som det eksempelvis udtrykkes. I nedenstående citat spidsformulerer en skoleleder netop udfordringen i at distribuere ledelse med udsagnet: "nu har jeg sendt det videre, nu kører det" (F17). Her bemærkes, at trods møder, konferencer, diplomopgaver og professionelle læringsfællesskaber, så er noget gået galt:

*Moderator: Hvorfor tror du, at det er sket?*

*Skoleleder: Ja, men jeg har sådan overvejet flere syndere i, men jeg tror, at vi har haft en formodning og en forventning til for eksempel sådan noget som distribueret ledelse, at vi som ledere har kunnet sige, vi har været til **møde og konferencer**, vi har diskuteret med hinanden, vi har lavet **diplom** om, hvad vi tænkte og troede, der er lavet **professionelle læringsfællesskaber**. Det hele er jo blevet systematiseret i en grad, hvor jeg tror, at man som skoleleder har tænkt, jamen, nu har jeg jo talt med min læringsvejleder, læsevejleder, inklusionsvejleder og hvad vi nu ellers har af vejledere, så **nu har jeg sendt det videre, så kører det nu**. Der er i hvert fald et eller andet i systemet, der **er gået galt**. Jeg ved det ikke, men jeg kunne godt forestille mig den måde, vi har fået det kontrakteret på, da er der gået et eller andet i fisk.*

*[Interview F17]*

### 7.3.3.3 Ressourceperson

I kategorien Distribution (18 referencer for ressourcepersoner) viser kodningen, at ressourcepersonerne oplever at få en mellemposition på trods af, at skoleledelsen tydeligt distribuerer ledelse til dem. Den mellemposition håndterer de ved at være samlærende med lærerne.

Ressourcepersonerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), at de oplever, at samarbejdet i professionelle læringsfællesskaber ikke er automatiseret, og derfor er der brug for en ressourceperson, der kan lede processen. I den forbindelse beskriver ressourcepersonerne, hvordan de oplever at blive tildelt en særlig privilegeret position af skoleledelsen. Ressourcepersonerne beskriver endvidere, hvordan de deltager i sparringsforløb med lærerne, men bliver i tvivl om, hvorvidt lærerne selv arbejder videre med det aftalte. Her problematiserer ressourcepersonerne, at det kan blive følsomt, hvis man som ressourceperson skal følge op og insistere på en forbedring af praksis over for sine kolleger. Ressourcepersonerne beskriver, hvordan skoleledelsen tydeligt informerer lærerne om, at de distribuerer ledelsen til ressourcepersonerne, men at de stadig oplever at komme i en mellemposition mellem skoleledelse og lærere. Ifølge beskrivelserne oplever ressourcepersonerne, at skoleledernes distribution af ledelse kan føre til, at kolleger misforstår ressourcepersonens rolle og tror, at det er en ledelsesfunktion. Ifølge beskrivel-

serne oplever de, at det er vanskeligt at påtage sig en rolle, hvor man er handleansvarig, men uden formel ledelse. Ud over et ledelsesmandat kræver det ifølge beskrivelserne både tid og mulighed. Her oplever ressourcpersonerne endvidere, at nogle lærere undgår dem for ikke at blive pålagt opgaver. Til gengæld beskriver ressourcpersonerne, at de håndterer den mellemposition ved at lægge vægt på at være samlærende med lærerne.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at ressourcpersonerne, som et ledelsesudsat system, knytter an til den interventionskommunikation, som skolelederne meddeler: at de indtager en særlig privilegeret position som uformel ledelse i forhold til deres kolleger. "Vi er nødt til at have en, der kan folde fast" (F9), forklarer en ressourcperson eksempelvis om et samarbejde med kolleger, ligesom det beskrives at føle sig "heldig" og "særlig udvalgt" (F9) at have en ressourcfunktion – "et privilegium"(F9), hvor man er ansvarlig for et bestemt initiativ på en skole. Ressourcpersonerne forstår positionen som "rådgivning" (F4), "praksisbetonet" og "konsultativ" "hjælp" (F9) til lærerne, ligesom de forstår rollen som samlærende. Det bekræfter de eksempelvis ved at forklare, at "vi kommer ikke ind og fjerner et problem ... men medtænker, hvad kan vi så gøre?" (F9), eller at "vi gør det sammen" (F12). Når distribueret ledelse kommunikerer, så ressourcpersoner ikke finder den meningsfuld, bringes de i en mellemposition mellem formel og uformel ledelse. "Der kan også være situationer, hvor det kan være lidt mere følsomt, da det kan være svært, og man er ikke vild med at gå ind og sige: nu trænger du til at få et forløb igen, det synes jeg er en udfordring at være læringsvejleder nogle gange" (F9), som en ressourcperson forklarer om at være i en position, der kræver ledelse. Her er således en oplevelse af, at ressourcpersonen skal bedrive ledelse ved at sige, at en lærer "trænger" til yderligere rådgivning eller konsultativ hjælp. Ressourcpersonen begrundes her i citatet mellempositionen med ordene "følsomt", "svært", "ikke vild med" og "udfordring", eller som en anden ressourcperson forklarer: "det kan være svært med den rolle eller kasket" (F12). En ressourcperson spidsformulerer denne oplevelse af at være i mellemposition i forhold til ledelse og lærere.

*Ressourcperson: For mig da handler det meget om, hvordan man bliver italesat som vejleder, hvor jeg fik den bemærkning fra en kollega, ja **det var jo vejlederne, der skulle bygge skolen op**, for det havde lederen sagt. Men sådan en **ordentlig sur albue ind i siden**, og jeg tænker, så er det jo **ikke forventningsafstemt ordentligt**. Man skal jo forklare for kollegerne, hvad det er, man skal, når vi får at vide, I er jo dem, der ved bedst, så I skal lige komme og vise, hvad man skal gøre, og hvis det bliver sagt højt over for ens kolleger ovenikøbet, så synes jeg, det gør det rigtig svært at være i.*

Med betegnelser som: "det var jo vejlederne, der skulle bygge skolen op", "en ordentlig sur albue ind i siden" og "ikke forventningsafstemt ordentligt" (F15), betoner ressourcpersonen, at lærerne ikke knytter an til skoleledelsens interventionskommunikation, uanset hvor tydelig og meningsfuld den end måtte fremstå for ressourcpersonen.

#### 7.3.3.4 Lærer

I kategorien Distribution (3 referencer for lærere) viser kodningen, hvordan lærerne oplever, at skoleledelsen distribuerer ledelse til ressourcpersonerne, som dermed fremstår som mellemledere.

Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene (konstruktion #1), hvordan de oplever, at ressourcpersonerne bliver mellemledere uden ledelsesbeføjelser. De beskriver således, hvordan ressourcpersonerne bliver bragt i spil, hvis der er en særlig udfordring på en årgang eller i en klasse. På den ene side opleves det som relevant, at det er en ressourcperson med særlig uddannelse og erfaring, men på den anden side problematiserer lærerne, at det kan være uklart, om ressourcpersonen fungerer som en kollega eller som ledelse. I beskrivelsen kobler lærerne ressourcpersonernes evne til at balancere mellem rollerne som kollega og uformel leder sammen med tillid og åbenhed omkring opgaven.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, lærere forstår ressourcpersonernes rolle som intervenerende i lærernes praksis, og at den distribuerede ledelse medfører, at ressourcpersonerne indtager ledelsesroller. Ressourcpersonerne bliver ifølge lærerne bragt i spil, når der er "en eller anden problematik på en årgang i et samarbejde eller i noget undervisning" (F5). Her er deres rolle at observere og levere et "stykke praktisk arbejde" (F5), som skoleledelsen kan træffe beslutninger ud fra. Lærerne problematiserer i kommunikationen, at ressourcpersonerne bliver "sådan en slags mellemleder uden at have ledelsesbeføjelser" (F5), og en "ledelsens mand og ikke skolens mand, hvis man skal sige det sådan, eller kollegers mand" (F5). I foregående afsnit 7.5.3.3 peger jeg på, at ressourcpersonerne håndterer mellemlerpositionen ved at forstå egen rolle som samlærende, hvilket eksempelvis beskrives med ordet "medtænk". Når lærerne forstår en ressourcperson som samlærende og medtænkende, accepterer de dermed interventionskommunikation, idet ressourcpersonen er "blevet bedt om af ledelsen at kigge, og når man så har kigget på det, og så siger, at det er det her, jeg går videre til ledelsen med" (F5). Lærerne forstår i den forbindelse en ressourcperson som sine "kollegers mand", når vedkommende er trygheds- og tillidsvækkende og udviser "konduite" og "spiller med åbne kort" (F5).



### 7.3.3.5 Sammenfatning

Analysen viser, at skolelederne distribuerer en særlig ledelsesrolle til ressourcepersonerne, hvilket medfører et behov for afklaring af roller. Når skoleledelsen distribuerer ledelse, afstedkommer det, at ressourcepersonerne får en sårbar position, hvor ressourcepersonen bedriver uformel ledelse blandt kolleger. Skoleledernes positionering af en ressourceperson – og dermed, hvordan de distribuerer ledelse – er afgørende for ressourcepersonernes virke. Skolelederne er opmærksomme på, at distribution af ledelse medfører, at ressourcepersonerne bliver tildelt en magt, der gør, at de har nemmere ved at fastholde initiativer i samarbejdet med lærerne. Skolelederne har tillid til, at ressourcepersonerne tager opgaverne med diverse initiativer på sig, men finder det udfordrende at distribuere ledelse, da ledelsesformen stadig kræver opfølgning.

Analysen viser endvidere, at ressourcepersonerne indtager en særlig privilegeret position som uformel ledelse i forhold til deres kolleger – en position, som de selv finder nødvendig i samarbejdet med kolleger om elevernes læringsudbytte. Ressourcepersonerne forstår positionen som konsultativ rådgivning og hjælp til lærernes praksis, ligesom de forstår rollen som samlærende og medtænkende. Analysen viser derudover, at når distribueret ledelse kommunikeres, så ressourcepersoner ikke finder den meningsfuld, bringes de i en mellemposition mellem formel og uformel ledelse, ligesom lærerne ikke knytter an til skoleledelsens interventionskommunikation, uanset hvor tydelig og meningsfuld den end måtte fremstå for ressourcepersonen.

Analysen viser, at lærere forstår ressourcepersonernes rolle som intervenerende i lærernes praksis, og at den distribuerede ledelse medfører, at ressourcepersonerne indtager ledelsesroller. Ressourcepersonerne bliver bragt i spil, når der er udfordringer i et teamsamarbejde eller i undervisningen, og deres rolle er at observere, intervenere og kvalificere skoleledelsens beslutninger. Ressourcepersonerne bliver mellemledere uden at have ledelsesbeføjelser, men hvis de fremstår medlærende og medtænkende i forhold til lærernes praksis samt trygheds- og tillidsvækkende, så accepteres denne ledelsesposition af lærerne.

Analysen peger samlet set på, at distribution af ledelse – fra skoleledelse til ressourcepersoner – er nødvendig, når lærerne skal samarbejde om elevernes læring, men det medfører samtidig, at ressourcepersoner bliver bragt i en sårbar mellemposition. Ressourcepersonerne håndterer denne mellemposition ved at forstå sig selv som medlærende i forhold til lærernes praksis, og dermed accepteres positionen også af lærerne. Når kodningen viser, at forvaltningen ikke tillægger distribution af ledelse betydning (0 referencer), tolker jeg det som en forståelse af, at forvaltningen ikke distribuerer ledelse, men sætter retning igennem styring mod mål. I afsnit

7.1.3.2 tematiserer skolelederne netop forholdet mellem central styring og decentral ledelse, hvor forvaltningen tilskrives styring og skolelederne tilskrives både ledelse og distribution af ledelse til ressourcepersoner.

### **7.3.4 Forskerforskel 3: Mulighedsrum**

#### **7.3.4.1 Forvaltning**

I kategorien Mulighedsrum er der ikke kodet referencer for forvaltningen (jf. tabel 3. Formel og uformel ledelse som kommunikativt tema). At forvaltningen tilsyneladende ikke er optaget af dette, adresserer jeg i sammenfatning 7.3.4.5. Informanternes beskrivelser i denne kategori er kendetegnet ved, at det udelukkende er referencer fra fokusgruppinterviews med skoleledelse (24), der bidrager til forskerforskellene.

#### **7.3.4.2 Skoleledelse**

I kategorien Mulighedsrum (24 referencer for skoleledelse) viser kodningen, hvordan skolelederne tematiserer i kommunikationen, at den fælles og forvaltningsstyrede retning påvirker deres muligheder for at udøve ledelse på skolen.

Skolelederne beskriver i fokusgruppinterviewene (konstruktion #1), hvordan de oplever, at mulighederne for at bedrive ledelse er blevet færre. Ifølge beskrivelserne skyldes det, at forvaltningen gerne vil styre skolelederne i en bestemt retning (jf. strategien Fælles læring – stærkere resultater). Skolelederne problematiserer i den forbindelse, at det kan være vanskeligt at byde ind med en ledelsesfaglighed, når mulighederne begrænses. Skolelederne beskriver endvidere, hvordan de oplever, at forvaltningen giver større rum for ledelse, hvis det handler om at forbedre skolens resultater. Skolelederne betoner i beskrivelserne, at der er brug for øget ledelsesrum på skolerne, da den enkelte skole rummer en kompleksitet, som kun skoleledelsen kan tage højde for. Skolelederne anerkender i deres beskrivelser, at forvaltningen sætter retning for initiativerne, men skolen bør have mulighed for at skrue op eller ned for en indsats, afhængigt af hvad opgaven kalder på. Skolelederne beskriver, hvordan de oplever, at deres muligheder for ledelse nu bliver at involvere medarbejderne i forvaltningens initiativer – og på den måde sikre ejerskab. Ifølge beskrivelserne kan skolelederne i den forbindelse opleve, at forvaltningen iværksætter et initiativ, som kommer til at forløbe parallelt med skolens egen indsats. Det opleves, at processerne både kan supplere hinanden og forhindre hinanden i at opnå de opstillede mål. Her beskrives, hvordan der bør forventningsafstemmes mellem skoleledelse og forvaltningskonsulenter, så der ikke opstår usikkerhed om roller.

Min analyse af informanternes iagttagelser (konstruktion #2) peger på, at skoleledelsens muligheder er begrænsede. I afsnit 7.5.2.2 viser analysen, at en tydelig ram-

mesætning opleves af skolelederne som en fordel, men rammesætningen medfører således, at mulighederne for at bedrive ledelse begrænses. En skoleleder forklarer, at "selvom det har været enormt smalt, og selvom vi har raset over, at vi nu skal det her, så har der alligevel været mulighed for at gå ud og gøre noget andet" (F3). Samme skoleleder forklarer imidlertid, at "mulighed ... for at gøre noget" udelukkende gør sig gældende, hvis det sigter på at forbedre elevens resultater (F3). Skolelederne bemærker i den forbindelse, at de anvender samme tilgang over for deres egne med medarbejdere, hvis de ønsker et særligt resultat. "Så laver vi jo rammen mere og mere snæver og mere og mere klar over for medarbejderen for at få dem flyttet derhen, hvor vi gerne vil have dem. Det er jo sådan, kommunen gør med os for at få lavet et fælles skolevæsen, og det kan man jo godt se," som det eksempelvis forklares (F11). At ledelsens muligheder er begrænsede, tematiseres i kommunikationen i forhold til, hvordan en skoleleders faglighed kommer i spil, når retningen er sat fra forvaltningens side, og når forvaltningens konsulenter står for kompetenceudvikling og udvikling af samarbejdskulturer:

*Skoleleder: ... **Jeg kommer sommetider i tvivl om, og det har jeg sådan set også snakket med skolechefen om, at hvad er det for en faglighed, vi skal spille ind med som skoleledere, når vi har så mange konsulenter, der skal hjælpe med kapacitetsopbygning. Fordi lige pludselig, så noget af det, som jeg synes er interessant som skoleledelse, det er der lige pludselig nogen andre, der står og vil godt bidrage med, og så er det så ligesom ude af mit rum, har jeg nogle gange en fornemmelse af. [...]***

*[Interview F3]*

Som skolelederen spidsformulerer i ovenstående citat, kan det være uklart, hvor fagligheden bringes i spil. "Jeg kommer i tvivl om, hvad det er for en faglighed, vi skal spille ind med", som det forklares. En skoleleder supplerer den pointe med: "at skoleledere bliver reduceret til embedsmænd ... i stedet for at være pædagogiske ledere" (F17). Det begrænsede ledelsesrum frigiver ifølge en skoleleder et andet ledelsesrum, hvor man kan koncentrere sig om at "lave pædagogik og didaktik på skolerne" (F14). For nogle skoleledere fremstår forvaltningens intervention i ledelsesrummet således meningsfuldt, og samme skoleledere påpeger, at det smalle ledelsesrum har givet mulighed for at arbejde mere fokuseret (F11). Skolelederne tematiserer i kommunikationen, at det smalle ledelsesrum kvalificerer beslutninger, fordi de oplever bedre og fokuseret sparring om ledelsesopgaven, men de påpeger ligeledes, at det er vigtigt at have indflydelse på, hvor meget volumen en indsats skal have. "Vi har brug for en frihed ledelsesmæssigt på skolerne, for vi er forskellige" (F3), "Derfor kunne der godt være lidt plads" (F11), og "Jeg prøver at se, hvad er der rigtig meget brug for i min egen organisation" (F14), forklarer de eksempelvis. Her spidsformuleres det i nedenstående eksempel, at der er brug for et ledelsesrum trods den fælles retning:

*Skoleleder: Det har været rigtig fint, at der har været så meget retning på, men jeg kan også godt savne, at der nogen gange ikke er retning på, men nogen ting er sådan meget bestemt, hvad det er, jeg skal. **Jeg kan ikke selv bestemme**, hvordan jeg vil arbejde med mine medarbejdere altid, synes jeg. Fordi det er bestemt, hvor meget volumen det skal have. Jeg kan ikke helt bestemme, **om jeg her har brug for meget volumen eller lidt**, og hvad har jeg ovre ved denne her opgave. Det synes jeg er **meget bestemt på forhånd**, men jeg kan godt lide det her med, at der er en fælles retning, og vi arbejder i samme vej. Der er ikke nogen tvivl om, hvor vi er på vej hen. Det kan jeg godt lide, men nogen gange kunne jeg da godt tænke mig, at jeg kunne bestemme lidt mere selv.*

[Interview F6]

Med betegnelser som "jeg kan ikke selv bestemme", "om jeg har brug for meget volumen eller lidt" og "meget bestemt på forhånd" (F6), betoner skolelederen således, at der med en tydelig rammesætning er brug for lokale muligheder for at bedrive ledelse.

#### 7.3.4.3 Ressourceperson

I kategorien Mulighedsrum er der ikke kodet referencer for ressourcepersoner (jf. tabel 3). At ressourcepersoner tilsyneladende ikke er optaget af dette, adresserer jeg i sammenfatning 7.3.4.5.

#### 7.3.4.4 Lærer

I kategorien Mulighedsrum er der ikke kodet referencer for lærere (jf. tabel 3). Dette adresseres ligeledes i sammenfatning 7.3.4.5.

#### 7.3.4.5 Sammenfatning

Analysen viser, at skoleledelsens muligheder er begrænsede, når forvaltningen rammesætter initiativer, der skal udfoldes på skolen. Det opleves i den forbindelse, at der er færre begrænsninger, hvis initiativerne sigter tydeligt på at forbedre eleverne resultater. De begrænsede muligheder medfører, at skoleledelsen på den ene side kan opleve at være reducerede til embedsmænd, mens de på den anden side kan opleve, at det begrænsede ledelsesrum frigiver rum til at koncentrere sig om nogle få fokuserede pædagogiske og didaktiske initiativer. Når det udelukkende er skolelederne, der ifølge kodningen er optagede af, hvorvidt der er muligheder for at beskrive ledelse, skyldes det, at det i særlig grad er deres handlemuligheder, der er blevet begrænsede. Forvaltningen inviterer jf. afsnit 7.2.4.1 sig selv ind i skoleledernes ledelsespraksis, og skoleledelsen distribuerer ledelse til vejlederne (jf. 7.3.3.2), der fortæller, i hvilken retning skolen skal. Det smalle ledelsesrum giver mulighed for at arbejde mere kvalificeret og fokuseret med initiativer, men som analysen viser, er det samtidig vigtigt, at skolelederne får muligheder for at bedrive lokal ledelse.

### 7.3.5 Delsvar #4: Interventionskommunikation

I det følgende undersøges forvaltningens, skoleledelsens, ressourcepersonernes og lærernes iagttagelser over samarbejde i skolen i forhold til forskningsoptikken "Formel og uformel ledelse". Analysen i afsnit 7.3 peger på, at informanternes synes at iagttage "Formel og uformel ledelse" i forhold til samarbejde i skolen som interventionskommunikation, forstået som kommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer. Ledelse handler ikke om, hvad ledelseskommunikation melder ud, men hvordan den forstås og fortolkes, hvorfor det ledelsesudsatte system – fx lærersamarbejdet – udelukkende kobler sig til kommunikationen, hvis den fremstår meningsfuld. Analyserne i afsnit 7.5 viser, at skoleledelsen oplever forvaltningens tydelige rammesætning af initiativer som meningsfuld, hvilket beskrives som en fordel, da konteksten dermed ikke skal forhandles på den enkelte skole. Inden for rammesætningen kan skoleledelsen selv tilrettelægge initiativerne på den enkelte skole, og skolelederne sondrer her mellem rammer, der skal følges, og rammer, der ikke skal følges. Der er divergerende opfattelser af det meningsfulde i forvaltningens rammesætning, hvilket knyttes sammen med skoleledelsens øvrige holdning til forvaltningens initiativer. Analysen viser, at skolelederne distribuerer en særlig ledelsesrolle til ressourcepersonerne, hvilket medfører, at ressourcepersonerne får en sårbar position, hvor ressourcepersonen bedriver uformel ledelse blandt kolleger. Skoleledernes positionering af en ressourceperson – og dermed, hvordan de distribuerer ledelse – er afgørende for ressourcepersonernes virke. Skolelederne er i den forbindelse opmærksomme på, at distribution af ledelse medfører, at ressourcepersonerne bliver tildelt en magt, der gør, at de har nemmere ved at fastholde initiativer i samarbejdet med lærerne. Skolelederne har tillid til, at ressourcepersonerne tager opgaverne med diverse initiativer på sig, men finder det udfordrende at distribuere ledelse, da ledelsesformen stadig kræver opfølgning. Analysen viser, at skoleledelsens muligheder begrænses, når forvaltningen rammesætter initiativer, der skal udfoldes på skolen. Det opleves i den forbindelse, at der er færre begrænsninger, hvis initiativerne sigter tydeligt på at forbedre elevernes præstationer i form af resultater. De begrænsede muligheder medfører, at skoleledelsen på den ene side kan opleve at være reducerede til embedsmænd, mens de på den anden side kan opleve, at det reducerede ledelsesrum frigiver rum til at koncentrere sig om nogle få fokuserede pædagogiske og didaktiske initiativer. Det smalle ledelsesrum giver skolelederne mulighed for at arbejde mere kvalificeret og fokuseret med initiativer, men det er samtidig vigtigt, at skolelederne får muligheder for at bedrive lokal ledelse. Lærerne finder forvaltningens og skoleledelsens rammesætning af samarbejdet som legitim og meningsfuld. De oplever derudover, at samarbejdet effektiviseres både på grund af tid som sparsom ressource og på grund af et ønske om at kvalificere egen praksis ved at lære noget nyt. Analysen viser, at lærere forstår ressourcepersonernes rolle som intervenerende i lærernes praksis, og at den distribuerede ledelse medfører, at ressourcepersonerne indtager ledelsesroller. Ressourcepersonerne bliver bragt i spil, når der er udfordringer i et teamsam-

arbejde eller i undervisningen, og deres rolle er at observere, intervenere og kvalificere skoleledelsens beslutninger. Her forstår lærerne ressourcepersonerne som mellemledere uden ledelsesbeføjelser, men hvis ressourcepersonerne fremstår medlærende og medtænkende i forhold til lærernes praksis samt trygheds- og tillidsvækkende, så accepteres denne ledelsesposition af lærerne.

# Kapitel 8

## 8.0 Resultater og diskussion

I nærværende kapitel præsenteres og diskuteres undersøgelsens resultater.

I afhandlingen er jeg nået til analysestrategiens trin 3: den reflektive konstruktion, der konstrueres på baggrund af den hypotetiske konstruktion, hvor formålet er at kondensere temaer, hvilket betegnes også som meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 227). Formålet med meningskondenseringen er – på baggrund af de fremkomne kategorier – at svare på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring jf. afhandlingens problemformulering.

På baggrund af litteraturstudiets fund, centrale pointer fra middle-range teorierne samt analysens resultater kan jeg nu besvare problemformuleringens to underspørgsmål:

*#1 Hvordan iagttages politiske beslutninger i forhold til samarbejde af forvaltningen?*

*#2 Hvordan iagttages forvaltningens strategier og initiativer i forhold til samarbejde af skolen, herunder af ledelse, ressourcepersoner og lærere?*

Afsnit 8.1 og 8.2 besvarer tilsammen afhandlingens problemformulering, hvor afsnit 8.1 først fremstiller konklusioner vedrørende underspørgsmål #1, og afsnit 8.2 derefter fremstiller konklusioner vedrørende underspørgsmål #2. I afsnit 8.2 struktureres resultaterne med afsæt i henholdsvis skoleledelse, ressourcepersoner og lærere. I afsnit 8.3 diskuterer og uddyber jeg undersøgelsens resultater med det formål at kvalificere afhandlingens samlede konklusioner i kapitel 9.

### 8.1 Delkonklusion #1: Forvaltning

Dette afsnit sammenfatter de resultater, der knytter sig til problemformuleringens første underspørgsmål: *hvordan iagttages politiske beslutninger i forhold til samarbejde af forvaltningen?* I det følgende præsenterer jeg, hvordan forvaltningen forstår, fortolker og formidler de politiske beslutninger, som skolen er underlagt, i forhold til samarbejde. På baggrund af analysen i kapitel 6 iagttager jeg, at samarbejde

tematiseres som henholdsvis styrings-, kontrakt- og interventionskommunikation i forvaltningens kommunikation.

### Styringskommunikation

I afhandlingens kapitel 6 fremgår det af analysen, at formålet med forvaltningens kapacitetsopbyggende strategi er at indfri folkeskolereformens operative resultatmål. Som jeg skriver i afhandlingens indledende kapitel, er resultatmålene, at mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test. Derudover skal andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik stige år for år, ligesom andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år – uanset social baggrund. Vejen til indfrielsen af de nationale mål går blandt andet gennem respekt for professionel praksis<sup>29</sup>, hvor professionelles praksis er kendetegnet ved evnen til at træffe beslutninger i komplekse situationer i en fælles stræben efter at lykkes med opgaven (jf. afsnit 1.4). Samarbejde fremstår således som et centralt element i bestræbelserne på at indfri folkeskolereformens resultatmål.

Undersøgelsen peger på, at der i forvaltningens styringskommunikation (jf. afsnit 4.3.3) fremskrives et tydeligt fokus på elevers synlige skolefaglige præstationer. Forvaltningens forståelse og fortolkning af de nationale resultatmål og vejen til at opnå dem retter sig således mod præstationer. Som beskrevet i afsnit 7.1.1 sonderer jeg mellem læring og synlig skolefaglig præstation. Læring forstås som udvikling af nye færdigheder, hvor mestring (mastery) er afhængig af indsats. Synlige skolefaglige præstationer afspejler derimod en værdiansættelse af evne og normativt høje resultater (Ames & Archer, 1988). I modsætning til forvaltningens strategier lægger de faglige standarder<sup>30</sup>, der er konkrete redskaber, som har til formål at skabe et fælles afsæt, et fælles sprog og en tydelig retning for centrale områder fx samarbejde, i højere grad vægt på elevers læring og progression. Forvaltningens styringskommunikation søger med strukturer og redskaber (jf. de faglige standarder) at fremme en bestemt måde at samarbejde på i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. I undersøgelsen iagttager jeg, at forvaltningen forventer, at skoleledelsen implementerer sam-arbejdsfremmende strukturer – i forvaltningens kommunikation beskrevet som professionelle læringsfællesskaber – hvor fokus er på fælles forbedringspraksis og elevers læringsudbytte (jf. afsnit 3.3). Det fremstår ikke som en mulighed for skoleledelsen at fravælge de professionelle læringsfællesskaber for det pædagogiske personale eller at undlade at implementere dem på dele af skolen.

---

<sup>29</sup> <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>

<sup>30</sup> <https://tel.horsens.dk/Standarder>



### Kontraktkommunikation

Forvaltningens kommunikation tematiserer en forventning om, at skoleledelse, resourcepersoner og lærere er gensidigt ansvarlige for en udvikling, hvor alle arbejder systematisk og nysgerrigt undersøgende i forhold til egen og andres praksis. Denne kommunikation betegner jeg kontraktkommunikation, da gensidig ansvarlighed i en systemteoretisk optik kan ses som en kontraktliggørelse mellem to eller flere parter, hvor gensidig forpligtelse er betinget af gensidig accept (jf. afsnit 4.3.4). Skoleledelsen tilskrives i kommunikationen en særlig rolle med hensyn til at fremme resourcepersoners og læreres refleksion over egen praksis, idet forvaltningen finder denne refleksion afgørende for at sikre resourcepersoner og lærere nye handlemuligheder i og omkring en undervisning, der kan øge elevernes læringsudbytte. I forvaltningens kommunikation kobles gensidig ansvarlighed endvidere sammen med undervisningskvalitet. Her fremstår samarbejde både som en forudsætning og en ideel ramme for professionelles udvikling af egen praksis, ligesom samarbejde tilskrives en rolle i optimering af undervisningen. Forvaltningen forventer således, at skoleledelsens og det pædagogiske personales professionelle praksis fører til øget kvalitet i undervisningen.

### Interventionskommunikation

At lede skolen som organisation i en bestemt retning, må jf. afsnit 4.3.5 forstås som kommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer. I forvaltningens kommunikation er der, som tidligere nævnt, et tydeligt fokus på lede skolen mod reformens nationale resultatmål. I forvaltningens kommunikation tematiseres rammesætning af centrale og lokale initiativer som afgørende for samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Skoleledelsen forventes således at kommunikere klart for det pædagogiske personale, hvad formålet med samarbejdet er, hvad indholdet i samarbejdet skal være, og hvad udbyttet af samarbejdet forventes at være, både for det pædagogiske personales praksis og elevernes læring. Skoleledelsen forventes dermed at bedrive læringsledelse inden for forvaltningens tydeligt kommunikerede rammer, hvor både elevernes og det pædagogiske personales læring er centralt. Undersøgelsen peger i den forbindelse på, at det er skoleledelsens opgave at formidle forvaltningens vision for det samlede skolevæsen til lærerne frem for selv at udvikle en vision for den enkelte skole.

Ressourcepersonerne forventes at tage del i den pædagogiske ledelse, hvor de jf. forvaltningens kommunikation skal varetage kompetenceudvikling af lærere gennem praksisnære forløb. I den forbindelse betragtes det som en styrke, at skoleledelsen formulerer tydelige forventninger til resourcepersonerne, så deres rolle og opgave fremstår klart. Ressourcepersonerne forventes endvidere at intervenere i lærernes praksis gennem konkrete anvisninger i forhold til undervisningspraksis, ligesom det er resourcepersonernes opgave at forpligte det pædagogiske personale

på deltagelse i samarbejdet om elevernes læring. For lærerne gælder det, at de forventes at være ledere af læring og dermed gå forrest i arbejdet med udvikling af elevernes læring i relation til egen praksis.

## 8.2 Delkonklusion #2: Skoleledelse, ressourceperson og lærer

Dette afsnit sammenfatter de resultater, der knytter sig til problemformuleringens andet underspørgsmål: *hvordan iagttages politiske beslutninger i forhold til samarbejde af henholdsvis skoleledelse, ressourcepersoner og lærere?* I det følgende præsenterer jeg, hvordan skoleledelse, ressourcepersoner og lærere forstår, fortolker og formidler de politiske beslutninger, som skolen er underlagt, i forhold til samarbejde.

Afsnit 8.2 er inddelt i tre underafsnit: skoleledelse, ressourceperson og lærer. I undersøgelsen finder jeg på baggrund af analysen i kapitel 7, at samarbejde iagttages i forvaltningens strategier og initiativer som henholdsvis styrings-, kontrakt- og interventionskommunikation.

### 8.2.1 Skoleledelse

#### Styringskommunikation

Af delkonklusion #1 fremgår det, at der i forvaltningens styringskommunikation fremskrives et tydeligt fokus på elevers synlige skolefaglige præstationer i den overordnede strategi, hvorimod forvaltningens praksisnære faglige standarder lægger vægt på elevers læring og progression. Analysen i kapitel 7 viser, at skoleledelsen iagttager forvaltningens kommunikation om både læring og præstationer meningsfuld, men at de primært forstår kommunikationen som præstationsstyring. Det fremgår i den forbindelse, at skoleledelsen i deres daglige ledelsespraksis både forsøger at imødekomme forvaltningens krav om at opnå bestemte skolefaglige præstationer – fx via kvalitetsaftaler – samtidig med, at de forsøger at understøtte en pædagogisk praksis på den lokale skole, der fremmer elevernes læring og progression. Her viser analysen, at skoleledelsen er særdeles bevidst om, at hvis skolen opnår bestemte forvaltningsefterspurgte skolefaglige præstationer, giver det øgede muligheder for at iværksætte lokale initiativer på skolen.

Desuden fremhæver undersøgelsen, at skoleledelsen lægger mindre vægt på at opretholde skolens autonomi, hvis forvaltningens strategier og initiativer sigter på at fremme elevernes læring og progression. Skoleledelsen oplever det meningsfuldt, at den enkelte skoles autonomi erstattes af en kollektiv autonomi (jf. afsnit 3.3), som forvaltning og skole er sammen om. Skoleledelsen accepterer, at der på den enkelte skole ikke er frihed til at iværksætte lokale initiativer, hvis blot skoleledelsen har en oplevelse af, at forvaltningens fælles initiativer i endnu højere grad fremmer elevernes læring og progression. Analysen viser således, at en begrænsning af

skolens autonomi opfattes positivt, hvis den erstattes af en kollektiv autonomi. Hvor skoleledelsen på den ene side udtrykker sig positivt om den centrale styring af skolerne i en fælles retning, viser analysen endvidere i kapitel 7, at skoleledelsen på den anden side oplever det som negativt, når forvaltningen definerer skoleleders autonomi. Selvom skoleledelsen definerer ressourcepersoners arbejde gennem en kommunalt udviklet grundkontrakt for ressourcepersoner<sup>31</sup>, finder de det selv problematisk at skulle styres igennem en tydelig funktionsbeskrivelse.

Finder skoleledelsen forvaltningens strategier og initiativer meningsfulde, viser undersøgelsen, at de tilpasser, omsætter og oversætter initiativerne (adaptation), så de passer til den lokale skole. Hvis målet for initiativet er tydeligt, fastholdes dette, mens indholdet tilpasses, så det giver mening lokalt. I undersøgelsen ses det fx i forhold til implementeringen af professionelle læringsfællesskaber (jf. afsnit 1.2), at skoleledelsen finder målet klart: at øge elevers læring, trivsel og personlig mestring via en professionel, systematiseret og databaseret indsats med den enkelte elevs progression i fokus. Her tilpasser den enkelte skoleledelse de professionelle læringsfællesskaber, så det giver mening i den lokale kontekst, og skoleledelsen oplever derved, at der er meget vide rammer fra forvaltningens side. På nogle skoler er samarbejde i professionelle læringsfællesskaber mellem faglærere, fx matematiklærere, mens de på andre skoler er samarbejde mellem lærere, der underviser i samme klasse. Professionelle læringsfællesskaber udmøntes således forskelligt på de enkelte skoler, selvom forvaltningen har udarbejdet en faglig standard. I modsætning til den adaptive tilgang til forvaltningens initiativer viser undersøgelsen, at det forholder sig anderledes, hvis skoleledelsen oplever, at forvaltningens mål med initiativerne fremstår uklart. Denne uklarhed fremmer, at skoleledelsen overfører initiativer (adoption), præcis som det er beskrevet i forvaltningens kommunikation til skolen. Her tilpasses, omsættes og oversættes initiativet således ikke til den lokale kontekst. På denne måde forsøger skoleledelsen at opfylde forvaltningens intentioner fremfor at kontekstualisere initiativerne på den lokale skole.

### Kontraktkommunikation

Af analysen i kapitel 7 fremgår det, at skoleledelsen forstår forvaltningens kommunikation om samarbejde som en kontrakt mellem flere parter, der har et fælles mål: at øge elevernes læringsudbytte. Det gælder både i forhold til skoleledelsens samarbejde med forvaltningen og skoleledelsens samarbejde med ressourcepersoner og lærere. Det forventes fra forvaltningens side, at samarbejde mellem lærere fører til øget læringsudbytte for eleverne (jf. kapitel 6), og det accepteres af skoleledelsen, at forvaltningen følger systematisk op på effekten af samarbejdet mellem lærere. Hvor forvaltningen forstår sit eget engagement som undersøgende, nysgerrigt

---

<sup>31</sup> <https://tel.horsens.dk/Standarder#Vejlederrole>

og inviterende sig ind i skolens praksis, fremhæver skoleledelsen, at tilfældig opfølgning på selve processen, der fører til øget læringsudbytte, kan opleves som kontrol. Her fremgår det imidlertid af analysen, at et samarbejde kræver at både forvaltning og skole oplever det meningsfuldt.

Undersøgelsen viser endvidere, at skoleledelsen arbejder bevidst med at styrke og fremme samarbejdsstrukturer for det pædagogiske personale, hvor både samarbejdets form og indhold er styret. Skoleledelsen arrangerer således samarbejder mellem lærere, fx professionelle læringsfællesskaber, hvor de arbejder sammen på en bestemt måde<sup>32</sup> om et ledelsesdefineret tema. Der er divergerende forståelser blandt skoleledelserne af, hvordan samarbejdsstrukturer understøttes og monitoreres, men det er afgørende, at skoleledelsen kontinuerligt arbejder med at understøtte lærernes professionelle samarbejde fx ved at lade en ressourceperson facilitere samarbejdet.

### Interventionskommunikation

Skoleledelsen ønsker jf. foregående afsnit at lede skolen som organisation i en bestemt retning, hvor den intenderede intervention må forstås som kommunikation, der tilstræber at intervenere i andre systemer, fx i et lærersamarbejde (interaktionssystem). Undersøgelsen fremhæver, at skoleledelsen forstår forvaltningens tydelige rammesætning af initiativer meningsfuld, da skoleledelsen ser det som en fordel, at konteksten ikke skal forhandles på den enkelte skole. For skoleledelsen bliver det ikke et spørgsmål om, hvorfor og hvilke initiativer der skal udfoldes, men hvordan. Den lokale rammesætning af forvaltningens initiativer kan således iagttages som skoleledelsens strategi til håndtering af kompleksitet. Inden for forvaltningens rammesætning tilrettelægger skoleledelsen selv initiativer på den enkelte skole. Her sonderer skoleledelsen mellem forvaltningsfastsatte rammer, der skal følges, og rammer, der ikke skal følges, afhængigt af, om rammerne opleves som meningsfulde. Opfattelsen af, hvorvidt rammerne skal eller ikke skal følges, hænger sammen med skoleledelsens øvrige holdning til samarbejdet med forvaltningen. Skoleledelsen oplever endvidere, at der er færre begrænsninger, hvis de lokale initiativer sigter tydeligt på at forbedre skolens og dermed kommunens resultater. De begrænsede muligheder for intervention medfører på den ene side, at skoleledelsen kan opleve at være reducerede til embedsmænd, mens det begrænsede ledelsesrum på den anden side kan frigive rum til at koncentrere sig om nogle få fokuserede pædagogiske og didaktiske initiativer. Undersøgelsen peger i den forbindelse på, at skoleledelsen bør sikres muligheder for at bedrive lokal ledelse inden for få pædagogiske og didaktiske initiativer.

---

<sup>32</sup> <https://docs.google.com/document/d/1bSbwLTGdYc2lzmIfHIE1bX1dDQkeCMRJ0fZEtgwkoZk/edit>

Skoleledelserne distribuerer en ledelsesrolle til ressourcepersonerne, hvor det forventes, at de intervenerer i kollegers praksis. Skoleledelsens positionering af ressourcepersoner – og dermed distribution af ledelse – er afgørende for ressourcepersoners virke. Her viser undersøgelsen, at skoleledelsen synes bevidst om, at distribution af ledelse tildeler ressourcepersonerne et mandat, der medfører, at de har nemmere ved at fastholde initiativer i samarbejdet med lærerne. Skoleledelsen udviser stor tillid til ressourcepersoner i den distribuerede ledelse, men finder det samtidig udfordrende, da ledelsesformen stadig kræver opfølgning. Distribution af ledelse opleves således ikke som fraskrivelse af ledelse, men som delt ledelse.

## **8.2.2 Ressourceperson**

### **Styringskommunikation**

Som beskrevet i afsnit 8.2.1 forsøger skoleledelsen at imødekomme forvaltningens krav om at opnå synlige skolefaglige præstationer, samtidig med at de skal understøtte en pædagogisk praksis på den lokale skole, der fremmer elevernes læring og progression. Her viser undersøgelsen, at ressourcepersonerne spiller en væsentlig rolle i samarbejdet med både skoleledelse og lærere om at skabe sammenhæng mellem synlige skolefaglige præstationer og elevernes læring og progression, så det opleves meningsfuldt for lærerne. Ressourcepersonerne forstår deres egen rolle som medierende i denne proces, hvor de fremstår som formidlere af både forvaltningens og skoleledelsens strategier og initiativer. Ressourcepersonerne oplever ikke en modsætning mellem forvaltningens og skoleledelsens styring og deres egen autonomi i forhold til rollen som ressourcepersoner, idet de oplever, at kompleksiteten reduceres, når flere af forvaltningens initiativer styrer mod samme mål.

### **Kontraktkommunikation**

Ressourcepersonerne udtrykker eksplicit, at initiativer skal give mening for læreres praksis, og at de har en særlig opgave i at formidle samt tilpasse, omsætte og oversætte forvaltningens og skoleledelsens initiativer, så de ikke opleves som dekollede i forhold til lærernes praksis. Undersøgelsen fremhæver i den forbindelse, at det er problematisk, hvis ikke skoleledelsen formår at skabe sammenhæng mellem forvaltningens initiativer og skolens lokale praksis fx ved bevidst at prioritere – her fravælge – initiativer. Hvis det fremstår uklart for ressourcepersonerne, hvad der ligger til grund for skoleledelsens prioritering, vil prioriteringen opleves hverken meningsfuld eller kompleksitetshåndterende i forhold til ressourcepersonens rolle og opgaver.

Det iagttages endvidere, at ressourcepersonerne oplever en stor forpligtelse både fra forvaltningen og den lokale skoleledelse i forhold til at fremme den overordnede organisatoriske dagsorden. Ressourcepersonerne oplever endvidere, at den gensidige forpligtelse mellem ressourcepersoner og lærere om elevernes læring bliver udfordret af, at andre organisatoriske dagsordner end den fælles kan få indflydelse

på samarbejdet om elevernes læring. Her fremstiller undersøgelsen et eksempel på en organisatorisk dagsorden, der orienterer sig imod lærernes trivsel frem for elevernes læring.

Ressourcepersonerne forstår det som deres opgave og ansvar at følge op på lærernes samarbejde. Ressourcepersonerne afviser derved skoleledelsens antagelse om, at det vidensbaserede og datainformerende samarbejde mellem lærerne distribueres i organisationen uden intervention fra skoleledelse eller ressourceperson (jf. afsnit 7.2.3). Der er divergerende opfattelser blandt skoleledelse og ressourcepersoner af, hvilken rolle ressourcepersonen tilskrives i det kontinuerlige samarbejde om elevernes læringsudbytte i form af professionelle læringsfællesskaber. Ressourcepersonerne oplever i den forbindelse, at lærersamarbejde, der ikke faciliteres, har en tendens til at bekræfte sædvaner mere end at udfordre dem. Undersøgelsen peger endvidere på, at ressourcepersonernes forståelse af et professionelt samarbejde bygger på en række elementer: viden fra forskning og praksis, herunder data, refleksion, fælles sprog og systematisk praksis.

#### Interventionskommunikation

Ressourcepersonerne oplever det særlig betydningsfuldt, at skoleledelsens rammesætning af deres rolle og funktion kommunikerer, så lærerne får mulighed for at koble sig til kommunikationen. Det opleves her som vigtigt, at ledelsens interventionskommunikation kan forstås og realiseres af lærere, så de finder det meningsfuldt at indgå i et samarbejde med ressourcepersoner. Undersøgelsen viser i den forbindelse, at skoleledelsen distribuerer ledelse til ressourcepersonerne. Det begrundes med, at det er en stærk medarbejdergruppe, der er understøttet af forvaltningen gennem tværgående netværk, og at de forvaltningsfaciliterede netværk giver ressourcepersonerne mulighed for at samarbejde ud over den lokale skolekontekst med pædagogiske/didaktiske og ledelsesmæssige problemstillinger. Ressourcepersonerne indtager således en særlig privilegeret position som uformel ledelse af deres kolleger. En position, som de selv finder nødvendig – og som bidrager – til et succesfuldt samarbejde med kolleger om elevernes læringsudbytte. Hvis ikke lærerne knytter an til skoleledelsens kommunikation om ressourcepersonens særlige rolle, bringes ressourcepersonen i en mellemposition mellem formel og uformel ledelse. Komplexiteten i denne mellemposition håndteres ifølge undersøgelsen ved at være samlærende og medtænkende i forhold til lærernes praksis.

### 8.2.3 Lærer

#### Styringskommunikation

For lærerne er det afgørende, at samarbejdet med både forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og kolleger retter sig mod elevernes læring og trivsel. Som beskrevet i afsnit 8.2.1 arbejder skoleledelsen bevidst med at styrke og fremme samarbejdsstrukturer for det pædagogiske personale, hvor både samarbejdets form og

indhold er styret. Undersøgelsen fremhæver, at ligesom skoleledelsen tilpasser, omsætter og oversætter initiativer om samarbejde, gør lærerne det samme, så de opleves meningsfulde i forhold til den daglige praksis på den lokale skole. Endvidere ses det, at lærerne orienterer sig fortrinsvist mod elevernes læringsudbytte frem for forvaltningens, skoleledelsens og ressourcepersonernes initiativer, og de tilpasser derfor samarbejdet, så det opleves udbytterigt i forhold til elevernes læring, trivsel og udvikling. Lærerne anfægter ikke, at der skal være samarbejde om eleverne og undervisningen, men for lærerne er det vigtigt, at deres daglige praksis bliver styrende for samarbejdets form og indhold. Det er således afgørende for et succesfuldt samarbejde om elevernes læringsudbytte, at lærerne har indflydelse på samarbejdets form og indhold, ligesom det skal tage udgangspunkt i lærernes konkrete praksis. Det er således derfor, at et samarbejde om elevernes læringsudbytte, der udelukkende sigter på at opnå bestemte forvaltningsfastsatte mål, opleves problematisk, da lærerne ikke genkender den direkte kobling til deres praksis i klasserummet.

### Kontraktkommunikation

I delkonklusion #1 fremhæves det, hvordan forvaltningen forventer, at skoleledelse, ressourcepersoner og lærere er gensidigt ansvarlige for en udvikling, hvor alle arbejder systematisk og nysgerrigt undersøgende i forhold til egen og andres praksis. I forlængelse heraf peger undersøgelsen på, at lærerne holder hinanden ansvarlige for elevernes læring, herunder kvaliteten i undervisningen. Elevernes læringsudbytte træder ikke kun frem som en forpligtende sag mellem skoleledelse og lærer, men desuden som en gensidig forpligtelse mellem lærerne. Lærerne oplever således, at arrangerede samarbejder medfører, at der er lovlig adkomst til at insistere – lærer til lærer – på et samarbejde, der sigter på at forbedre praksis og dermed elevernes læringsudbytte. Undersøgelsen viser derudover, at ressourcepersonerne har en vigtig rolle i samarbejdet, hvor lærerne forstår et samarbejde, der faciliteres af en ressourceperson, som mere forpligtende og professionelt. Her fremhæver undersøgelsen, at lærernes professionelle læringsfællesskaber rammesætter det reflekterende samarbejde, men det opleves samtidig, at det er vanskeligt at fastholde en systematisk forbedringspraksis i samarbejdet. Her peger lærerne på udfordringerne ved at producere eller indsamle relevant data, som kan anvendes til at kvalificere deres praksis.

### Interventionskommunikation

Lærerne forstår forvaltningens og skoleledelsens rammesætning af samarbejdet igennem samarbejdsfremmende strukturer og redskaber (fx faglige standarder) som både legitim og meningsfuld. Forvaltningen træffer beslutning om, at lærerne skal samarbejde, og skoleledelsen rammesætter, hvordan det besluttede samarbejde skal foregå. Her viser undersøgelsen, at lærerne i høj grad oplever, at der er krav til udbytte af samarbejdet – at samarbejdet fører til forbedret undervisnings-

praksis og dermed øget læringsudbytte for eleverne. De oplever desuden, at samarbejdet effektiviseres både på grund af tid som sparsom ressource og på baggrund af lærernes ønske om at kvalificere egen praksis, ligesom det er afgørende for lærernes oplevelse af samarbejdets succes, at det sigter på at forbedre elevernes læringsudbytte.

Som en del af det forpligtende og professionelle samarbejde indtager ressourcepersoner, som beskrevet, en særlig rolle. Undersøgelsen viser, at lærere forstår denne rolle som intervenerende i deres praksis, og at den distribuerede ledelse medfører, at ressourcepersonerne reelt tilskrives ledelsesrolle. Det begrundes i, at ressourcepersonerne bliver bragt i spil, når der er udfordringer i et teamsamarbejde eller i undervisningen, og at deres rolle bliver at observere, intervenere og kvalificere skoleledelsens beslutninger. Her forstår lærerne ressourcepersonerne som mellemledere uden ledelsesbeføjelser. Til gengæld oplever lærerne, at denne ledelsesposition accepteres, hvis samarbejdet med ressourcepersonerne er trygt og tillidsfuldt samt medlærende og medtænkende i forhold til lærernes praksis.

### 8.3 Diskussion af resultater

I det følgende afsnit diskuterer jeg resultaterne fra delkonklusion #1 og delkonklusion #2. Jeg sammenfatter og sammenstiller resultaterne med undersøgelsens hovedspørgsmål og den forskning på området, som jeg referer til i afhandlingens state-of-the-art afsnit. Det gør jeg i fire tematiske afsnit.

For at få forstå, hvilken sammenhæng undersøgelsens resultater skal ses i, vender jeg indledningsvist tilbage til afhandlingens empiriske afsæt – et casestudie af kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem (jf. afsnit 1.2). Kommunens skoler har, ifølge Børne- og Undervisningsministeriet, forbedret karaktererne ved afgangsprøverne i 9. klasse over en årrække i de bundne prøver i dansk, engelsk, matematik og naturfag, ligesom andelen af elever, der opnår mindst 2 i dansk og matematik i samme periode, er steget. Skolerne er i skrivende stund generelt på niveau eller over andre skoler med samme socioøkonomiske reference. Ifølge kommunens seneste kvalitetsrapport klarer skolerne sig samlet set bedre end landsgennemsnittet i de nationale test i matematik og i læsning. Den nyeste kortlægningsundersøgelse i Program for Læringsledelse, der omhandler læringsmiljøet på kommunens skoler, viser, at mange skoler har gode resultater, men også, at der er variationer imellem skolerne. Lærerne vurderer i undersøgelsen, at de har forbedret deres kompetencer, ligesom deres vurdering er, at både samarbejde om undervisning og samarbejde om eleverne er forbedret. Lærernes vurdering af både samarbejde om undervisningen og samarbejde om eleverne ligger en del over det samlede gennemsnit for alle kommunerne, viser kortlægningen. Kommunens skoler har siden 2015 arbejdet målrettet med kapacitetsopbyggende samarbejde imellem forvaltning,



skoleledelse, ressourcepersoner og lærere, og er derfor en velegnet case, hvor fænomenet – samarbejde i skolen – træder særdeles tydeligt frem i kommunikationen.

### **8.3.1 Koblingsmulighed**

Med udgangspunkt i casestudiet er undersøgelsen optaget af at fremskrive ny viden om, hvordan samarbejdet mellem forvaltning, skoleledelse og lærere kvalificeres yderligere, så det fremmer alle elevers læringsmuligheder. Analyserne peger i den forbindelse på, at skoleledelse, ressourcepersoner og lærere skal sikres tilkoblingsmuligheder, hvis samarbejdet skal bidrage til at øge elevernes læringsudbytte. Både i forhold til samarbejde mellem forvaltning og skole og det indbyrdes samarbejde mellem skoleledelse, ressourcepersoner og lærere. Koblingsmuligheder – via strukturelle koblinger (jf. afsnit 4.3.2) – mellem skolen (organisationssystem) og fagprofessionelle (psykiske systemer) kommer til udtryk ved, at begge systemer beskæftiger sig med forvaltningens initiativer og strategier, ligesom strukturelle koblinger kommer til udtryk ved, at flere typer af samarbejde (interaktionssystemer) beskæftiger sig med samme tema.

Delkonklusion #1 peger på, at forvaltningens styringskommunikation gennem strategier, initiativer, strukturer og redskaber søger at fremme en bestemt måde at samarbejde på i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Forvaltningens strategier, initiativer, strukturer og redskaber bygger på forskningslitteratur, der argumenterer for, at et vidensinformeret og kollaborativt arbejde i kontinuerlige og forpligtende fællesskaber fører til øget læringsudbytte for eleverne (Elmore, 2004; Fullan, 2010, 2014b; Levin, 2008, 2013). I undersøgelsen iagttager jeg, at forvaltningen forventer, at skoleledelsen implementerer samarbejdsfremmende strukturer – i forvaltningens kommunikation beskrevet som professionelle læringsfællesskaber – hvor fokus er på fælles forbedringspraksis og elevers læringsudbytte (jf. afsnit 3.3). Skoleledelsen forventes at kommunikere klart for det pædagogiske personale, hvad formålet med samarbejdet er, hvad indholdet i samarbejdet skal være, og hvad udbyttet af samarbejdet forventes at være, både for det pædagogiske personale og eleverne. Det er ikke muligt for skoleledelsen at fravælge de professionelle læringsfællesskaber for det pædagogiske personale eller at undlade at implementere dem på dele af skolen, idet forvaltningen forventer, at skoleledelsens og det pædagogiske personales samarbejde fører til øget kvalitet i undervisningen. Undersøgelsens resultater bekræfter i høj grad Whitney, Maras og Schislars studie (2012) samt Cravens, Drake, Goldring og Schuermanns studie (2017), der viser, at forvaltningen med fordel kan sætte mål for skolerne, ligesom forvaltnings- og skoleledelse spiller en central rolle i sikring, opretholdelse og understøttelse af muligheder for effektivt samarbejde i skolen .

I analyserne i kapitel 7 tematiserer skoleledelsen i kommunikationen, at samarbejdet med både forvaltning, ressourcepersoner og lærere bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring, men på forskellig vis. I interviewene med skoleledelsen står forskelsmarkeringerne tydeligt frem. Skoleledelsen orienterer sig mod at adaptere initiativer, idet undersøgelsen viser, at skoleledelsen tilpasser, omsætter og oversætter initiativer, som de finder meningsfulde, så de passer til den lokale skole. Imidlertid viser analysen, at det modsatte sker, hvis målet med et initiativ fremstår uklart. På denne måde forsøger skoleledelsen at opfylde forvaltningens intentioner fremfor at kontekstualisere initiativerne på den lokale skole. I samarbejdet med forvaltningen oplever skoleledelsen det endvidere meningsfuldt at erstatte den enkelte skoles autonomi med en kollektiv autonomi, hvis skoleledelsen har en oplevelse af, at forvaltningens fælles initiativer i høj grad fremmer elevernes læring og progression. I den forbindelse ser skoleledelsen det som en fordel, at konteksten ikke skal forhandles på den enkelte skole. For skoleledelsen bliver det ikke et spørgsmål om, hvorfor og hvilke initiativer der skal udfoldes, men hvordan. De begrænsede muligheder for intervention medfører på den ene side, at skolelederne kan opleve at være reducerede til embedsmænd, mens det begrænsede ledelsesrum på den anden side kan frigive rum til at koncentrere sig om nogle få fokuserede pædagogiske og didaktiske initiativer. Undersøgelsen peger i den forbindelse på, at skoleledelsen bør sikres muligheder for at bedrive lokal ledelse inden for de pædagogiske og didaktiske initiativer. I kapitel 2 refererer jeg til tre studier, der peger på, at skoleledelsens evne til at skabe en fælles retning for skolen er afgørende for generel forbedringspraksis og øget læringsudbytte for eleverne (Dulaney, 2013; Szczesiul & Huizenga, 2014; Wells & Feun, 2013). I Dulaneys studie betones det endvidere, at det er skoleledelsens opgave at forklare, hvorfor og hvordan initiativer skal implementeres i skolen, hvilket denne undersøgelse ligeledes bekræfter. Skoleledelsens kommunikation – forklaringen af hvorfor og hvordan – bidrager således til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring.

Ressourcepersoner spiller en væsentlig rolle i samarbejdet med både skoleledelse og lærere om at skabe sammenhæng mellem forvaltningens organisatoriske dagsorden og lærernes fokus på elevernes læring. Ressourcepersonerne tematiserer i kommunikationen (jf. analyserne i kapitel 7), at de bidrager til et succesfuldt samarbejde med både forvaltning, skoleledelse og kolleger om elevernes læringsudbytte ved at indtage en særlig privilegeret position som uformel ledelse af deres kolleger, idet vidensbaseret og datainformeret samarbejde mellem lærerne ikke distribueres i organisationen uden intervention fra skoleledelse eller ressourceperson. At ressourcepersonerne spiller en særlig rolle, udtrykkes ligeledes i Hunzickers studie (2012), der påpeger, at uformel ledelse af læring udvikles i praksis- og samarbejdsorienterede sammenhænge i en proces, hvor lærere påvirker deres kolleger til at forbedre undervisnings- og læringspraksis med det formål at øge elevernes læringsudbytte. Skal samarbejde bidrage til kobling mellem de fagprofessionelles praksis og elevernes læring, kræver det imidlertid, ifølge denne undersøgelse, at

skoleledelsen formår at sikre en kobling mellem forvaltningens initiativer og skolens lokale praksis, idet uklarheder vil vanskeliggøre ressourcepersoners samarbejde med kolleger.

Lærerne tematiserer i kommunikationen (jf. analyserne i kapitel 7), at refleksion over egen praksis sammen med kolleger er nødvendig for at gøre teamet stærkere, blive dygtigere og forbedre undervisningspraksis – og dermed elevernes læringsudbytte. Undersøgelsen bekræfter således, at samarbejde bidrager til kobling mellem læreres praksis og elevers læring, hvis lærernes daglige praksis i og omkring klasserummet bliver styrende for samarbejdets form og indhold. Undersøgelsen fremhæver endvidere, at lærerne i deres praksis tilpasser, omsætter og oversætter initiativer om samarbejde, hvorved de sikrer koblingen til elevernes læring. Denne kobling holder lærerne hinanden ansvarlige for, idet analyserne peger på, at arrangerede samarbejder medfører, at der er lovlig adkomst til at insistere på et samarbejde, der sigter på at forbedre praksis og dermed elevernes læringsudbytte. Undersøgelsens resultater bekræfter således flere af studierne, som jeg referer til i kapitel 2 (Bellibas et al., 2017; Cosner, 2011; Hunzicker, 2012; Schildkamp & Poortman, 2015). Eksempelvis påpeger Cosners undersøgelse, at en fælles forståelse for opgaven i samarbejdet styrker lærernes samarbejde og dermed deres didaktiske praksis i undervisningen. Denne undersøgelses forskningsbidrag er på dette område, at lærerne holder hinanden gensidigt ansvarlige, mens de refererede studier tilskriver ressourcepersoner og skoleledelse en afgørende rolle i den gensidige ansvarliggørelse.

### 8.3.2 Koblingsduelighed

Som jeg skrev indledningsvist, påhviler det forvaltningen at sikre skoleledelse, ressourcepersoner og lærere tilkoblingsmuligheder, hvis samarbejdet skal bidrage til at øge elevernes læringsudbytte. Det er imidlertid ikke udelukkende forvaltningens ansvar og opgave at sikre dette, hvorfor både forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og lærere bør garantere *tilkoblingsduelighed*<sup>33</sup> (jf. afsnit 7.1.2.3) i forhold til organisationens programmer. I nærværende undersøgelse iagttager jeg, at både skoleledelse, ressourcepersoner og lærere fremstår koblingsduelige, men på forskellig vis og i forskelligt omfang. Skoleledelsen fremstår koblingsduelig, når den lægger mindre vægt på at opretholde skolens autonomi – og overlader gerne autonomi til fællesskabet, hvis forvaltningens strategier og initiativer sigter på at øge elevernes læringsudbytte (jf. afsnit 7.1.3). Skoleledelsen fremstår endvidere koblingsduelig, når den vælger at koble sig til forvaltningens kommunikation om arbejde som en kontrakt, hvor de fagprofessionelle gøres gensidigt ansvarlige for

---

<sup>33</sup> Andersen (2014a) anvender betegnelsen *tilkoblingsduelighed*

elevernes læringsudbytte. Jeg iagttager i denne undersøgelse, at skoleledelsen accepterer, at forvaltningen følger systematisk op (kontraktliggørelse) på effekten af samarbejdet mellem lærere, men skoleledelsen fremhæver samtidig, at tilfældig opfølgning på selve processen kan opleves som kontrol. Et lignende resultat findes i Paulsen og Hjertøs studie (2019) om samarbejde mellem forvaltning og skoleledelse, hvor det påpeges det, at ansvarligheden over for elevernes læringsudbytte balanceres mellem ekstern kontrol (forvaltning) på den ene side og professionel dømmekraft (skoleledelsen) på den anden.

Lærerne fremstår koblingsduelige, når de finder den organisatoriske dagsorden meningsfuld. Som jeg skriver tidligere i dette kapitel, er det afgørende for et succesfuldt samarbejde om elevernes læringsudbytte, at lærerne har indflydelse på samarbejdets form og indhold, ligesom det skal tage udgangspunkt i lærernes konkrete praksis. For at lærerne kan finde den organisatoriske dagsorden meningsfuld, må ressourcepersoner formidle forvaltningens og skoleledelsens initiativer om samarbejde, så de ikke opleves som afkoblede i forhold til lærernes praksis. Denne forventning til ressourcepersonerne om koblingsduelighed iagttages desuden i delkonklusion #1 om forvaltningens styringskommunikation. Undersøgelsen viser, at ressourcepersonerne fremstår som særdeles koblingsduelige, men at de kan opleve, at skoleledernes prioritering af initiativer ikke er meningsfuld, hvis det er uklart, hvad der ligger til grund for prioriteringen. Prioritering af opgaver giver således kun mening, hvis ressourcepersonen har kendskab til alle initiativer – både forvaltningens og skolens – og sammenhængen imellem dem. Undersøgelsen viser endvidere, at den fælles organisatoriske dagsorden om samarbejde ikke altid træder tydeligt frem. Det påpeger jeg i afsnit 7.2.2.3, hvor jeg fremhæver et eksempel på, at ressourcepersoner kan orientere sig mod lærernes trivsel frem for samarbejdet om elevernes læringsudbytte. Hargreaves og O'Connor (2019) fremhæver i deres teori, at kollaborativ professionalisme – eller tredje generation af professionelle læringsfællesskaber – skal løfte samarbejdet fra at orientere sig mod lærernes arbejde til at orientere sig imod en fælles indsats for elevernes læring. I denne undersøgelse iagttager jeg, at ressourcepersonerne håndterer kompleksiteten i rollen ved at være samlærende og medtænkende – og således koblingsduelige – i forhold til lærernes undervisningspraksis, hvilket bekræfter Hunzickers studie (2012), der viser, at uformel ledelse af læring udvikles i praksis- og samarbejdsorienterede sammenhænge. Timperley (2018) betegner ressourcepersonernes rolle facilitatorer i *undersøgende og vidensopbyggende* cyklusser, hvor de påvirker lærerne til at forbedre undervisnings- og læringspraksis med det formål at øge elevernes læringsudbytte. Udover at forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og lærere bør garantere tilkoblingsduelighed, er det ligeledes betydningsfuldt, at initiativer om samarbejde adapteres – det vil sige tilpasses, omsættes og oversættes. Det uddyber jeg i det følgende tema.

### 8.3.2 Adaption

Alle initiativer skal tilpasses, hvis intentionerne med dem skal opfyldes, og ethvert initiativ skal kobles til den praksis, som i forvejen kendetegner skolen. Det anskueliggør jeg i afhandlingens kapitel 7. Undersøgelsen viser således, at skoleledelsens adaption af forvaltningens strategier og initiativer opleves som afgørende i forhold til at øge elevernes læringsudbytte. Her tilføjer undersøgelsen nye fund til eksisterende forskning ved at påpege, at skoleledelsen adapterer forvaltningens strategier og initiativer til lokal ledelsespraksis, så længe det står klart, at målet med initiativet relaterer sig til elevernes læringsudbytte, mens de adopterer strategier og initiativer, når målet er uklart. Timperley adresserer denne pointe om tilpasning af initiativer med begrebet *adaptiv ekspertise* (jf. afsnit 3.1), hvor hun argumenterer for, at ledere og lærere med adaptiv ekspertise besidder "evnen til at identificere situationer, hvor kendte rutiner ikke virker, og søge ny information om andre tilgange, når der er behov for det" (Timperley, 2018, p. 26). I undersøgelsen spidsformuleres det af to skoleledere, der henviser til, at: *"Når vi har spurgt ind og sagt, at det her fungerer måske ikke helt i forhold til vores skole, har vi mulighed for at lave det om ... Har vi ikke altid fået lov til at lave det om? Jeg tror ikke, vi har fået lov, vi har bare lavet det om. Man er jo nødt til at gøre det, der passer ind i den praksis, man har."* (F11)Dulaneys studie (2013), som jeg også referer til i foregående afsnit, viser, at skoleledelsens evne til at oversætte initiativer er afgørende for generel forbedringspraksis og øget læringsudbytte for eleverne. Det er ikke blot skoleledelsen, der skal tilpasse forvaltningens initiativer til skolen; det er også lærerne, der skal tilpasse både forvaltningens og skoleledelsens initiativer. For lærerne er det afgørende, at samarbejdet med både forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og kolleger retter sig mod eleverne, og de tilpasser derfor samarbejdet, så det opleves udbytterigt i forhold til elevernes læring, trivsel og udvikling. Lærerne håndterer kompleksiteten i samarbejdet ved at orientere sig mod elevernes læringsudbytte i modsætning til andet.

Det succesfulde samarbejde om elevernes læringsudbytte forudsætter således, at lærerne har indflydelse på samarbejdets form og indhold, ligesom det skal tage udgangspunkt i lærernes konkrete praksis. At lærerne skal have indflydelse – eller frihed – supplerer Whitney, Maras og Schislars studie (2012), der viser, at succesfulde skoler sætter rammer for lærerne gennem strategier, som tillader lærere frihed til at træffe didaktiske valg inden for skolen og klasserummets rammer. Nærværende undersøgelse bekræfter således, at lærerne – inden for angivne rammer – skal have mulighed for at have indflydelse på samarbejdet om elevernes læring.

### 8.8.3 Formalisering

Denne undersøgelse fremhæver, at samarbejde mellem forvaltning og skole, men også det indbyrdes samarbejde mellem skoleledelse, ressourcepersoner og lærere, med fordel kan initieres og formaliseres, hvis det skal bidrage til kobling mellem de

professionelles praksis og elevers læring. Det korresponderer med Timperley, Hargreaves og Fullans pointer om, at samarbejde må *tilrettelægges* (Timperley, 2018, p. 147) eller *arrangeres* (2016, p. 142) – pointer, som jeg adresserer i afhandlingens teoretiske state-of-the-art afsnit (3.2). Hargreaves og Fullan argumenterer for, at samarbejde ikke opstår af sig selv, men må arrangeres for at skærpe fokus på det fælles arbejde, hvor ansvarligheden ikke bare er overfor egne elever, men over for alle elever på skolen eller alle elever i skolesystemet (A. Hargreaves & Fullan, 2016, p. 168). Timperley supplerer med pointen om, at læringsaktiviteterne – forstået som et samarbejde, hvor deltagerne lærer sammen – må tilrettelægges med henblik på at fremme læring mellem systemlagene (p. 147). I undersøgelsen iagttaget jeg, at forvaltningen med fordel kommunikerer klare mål, og at den søger at fremme – ved at *arrangere og tilrettelægge* – en bestemt adfærd på skolen i forhold til samarbejde. Det tematiseres i kommunikationen, hvordan forvaltningen igennem samarbejdsstrukturer og understøttende redskaber (faglige standarder) samt en forventning om gensidig ansvarlighed blandt de fagprofessionelle sigter på fremme både elevernes læring og kommunens resultatmål (jf. afsnit 8.1). En lærer fremhæver således et af undersøgelsens afgørende fund ved at påpege, at: *”Der er hjemmel for, at nu er det sådan, vi gør det (...) Det er en lettelse for alle, der ønskede et samarbejde.”* (F10). Et fund, der bekræfter Dulaneys studie (2013), som viser, at samarbejdsfremmende strukturer understøtter et fælles ansvar for øget læringsudbytte for eleverne. Forvaltnings- og skoleledelse spiller ifølge Cravens, Drake, Goldring og Schuermanns studie (2017) en central rolle i sikring, opretholdelse og understøttelse af muligheder for effektivt samarbejde i skolen, hvilket bekræftes i denne undersøgelse. Whitney, Maras og Schislars studie (2012), der undersøger samarbejdet mellem forvaltning og skole, viser, at forvaltningen skal sætte mål for skolerne, men at den enkelte skoleledelse og lærerne selv med fordel kan beslutte interventioner og proces for implementering. Nærværende undersøgelse bekræfter således Whitney, Maras og Schislars studie, idet et succesfuldt samarbejde om elevernes læringsudbytte forudsætter, at forvaltnings- og skoleledelse giver lærerne mulighed for indflydelse på samarbejdets form og indhold, ligesom det skal tage udgangspunkt i lærernes konkrete praksis (jf. afsnit 7.1.3). Når skoleledelsen ifølge undersøgelsen oplever forvaltningens tydelige rammesætning af initiativer vedrørende samarbejde som meningsfuld, skyldes det, at skoleledelsen ikke skal forhandle konteksten på den enkelte skole, men blot opretholde de muligheder, som forvaltninger igennem strategier og initiativer tilbyder. Det reducerede ledelsesrum retter skolelederens opmærksomhed på nogle få fokuserede pædagogiske og didaktiske initiativer, men undersøgelsen viser også, at det opleves som vigtigt, at skoleledelsen får muligheder for at bedrive lokal ledelse. I denne undersøgelse forstås det at bedrive lokal ledelse forskelligt af skoleledelse i forhold til at understøtte og monitorere samarbejdsstrukturer. Nogle skoleledere vurderer det unødvendigt, at samarbejdet om elevernes læring skal faciliteres, idet arbejdsformen allerede er udbredt blandt lærerne, mens andre skoleledelser oplever det som afgørende, at man kontinuerligt arbejder med at understøtte lærernes professionelle

samarbejde ved at lade en ressourceperson facilitere samarbejdet. Undersøgelsen nuancerer således resultaterne fra Angelle og Teagues studie (2014), der påpeger, at arbejdet med at forbedre elevernes læringsudbytte igennem samarbejde afhænger af skoleledelsens evne til at dele beslutningstagning, at distribuere ledelse, samtidig med at lærere er villige til at påtage sig en uformel ledelsesrolle. At en skoleleder ikke vurderer det som en nødvendighed, at samarbejde skal faciliteres, betyder således, at skolelederne undlader at distribuere ledelse til en ressourceperson. Undersøgelsen bekræfter antagelsen om, at samarbejde skal understøttes af strukturer, redskaber og facilitatorer af samarbejdet, og hvis skoleledelsen forventer, at ressourcepersonerne intervenserer i både samarbejdspraksis og undervisningspraksis, kan de kun gøre dette, hvis de handler på baggrund af et mandat. Denne undersøgelse bekræfter således Bellibas, Bulut og Gediks studie (2017), der peger på, at ressourcer er nødvendige for at støtte og udvikle et effektivt samarbejde om elevernes læring. Tid, organisering og understøttende redskaber samt uddannede ressourcepersoner er afgørende for det pædagogiske personales mulighed for samarbejde og deltagelse i faglige udviklingsaktiviteter. Undersøgelsen slår imidlertid også fast, at det ikke er tilstrækkeligt at arrangere samarbejdet, herunder at sikre tid og understøttende redskaber, men at skoleledelse og ressourcepersoner derudover bør forpligte sig til at kvalificere og understøtte den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet (jf. afsnit 7.2.2).

Som jeg skriver i delkonklusion #1, søger forvaltningens styringskommunikation at fremme formelle, arrangerede samarbejder igennem strukturer og redskaber. Ved siden af det formelle samarbejde findes en række samarbejdsrelationer lige fra situationsbetingede og flygtige koblinger til samarbejdsformer, der har stabiliseret sig over tid (Højlund & La Cour, 2005, p. 3). I en systemteoretisk iagttagelse kan uformelle samarbejder sagtens udvikle faste strukturer for samarbejdet, men pointen er netop ifølge Højlund og La Cour, at de udvikler sig på samarbejdets egne præmisser. Hvad der umiddelbart synes at fungere i situationen – fx to lærerkolleger, der finder sammen i et samarbejde om en bestemt opgaveløsning – har gode muligheder for at udvikle sig til forventninger om gentagelse, og på denne måde udvikler samarbejdet sin egen struktur og meningsdannelse. Undersøgelsen påpeger netop, at samarbejdet kan udvikle sig på egne præmisser med egen dagsorden, når ressourcepersoner orienterer sig mod læreres trivsel frem for elevernes læring (jf. afsnit 7.2.2). Iagttaget fra forvaltningen eller skoleledelsen kan det uformelle samarbejdes operationer fremstå som fleksible eller diffuse i modsætning til forvaltningen eller ledelsens forsøg på at udvikle gennemtænkte og stabile målsætninger igennem diverse strategier og initiativer. Når det uformelle samarbejde kan fremstå uforpligtende, skyldes det, at deltagerne, fx i et lærersamarbejde (interaktion) eller en skole (organisation), ikke har bundet sig formelt til samarbejdet, som derved kan ophøre uden varsel. Et uformelt samarbejde kan i modsætning til de formaliserede former for strukturelle koblinger, som f.eks. en kontrakt, gøre sig fri af forventninger. Med andre ord kan skoleledelse, ressourcepersoner og læreres

samarbejde om elevernes læring vælges fra, hvis det er uformelt. Til gengæld viser undersøgelsen også, at forvaltningen ved at forsøge at styre form og indhold i samarbejdet – igennem strategier og initiativer – rent faktisk med Åkerstrøm Andersen og Pors ord producerer mere ustyrlighed i organisationen (2017, p. 49) og derved forskyder ustyrligheden, så den iagttages særligt i lærersamarbejdet. Med andre ord medfører forvaltningens styring, at skoleledelsen og ressourcpersoner primært orienterer sig mod forvaltningens strategier og initiativer, mens lærerne orienterer sig imod deres daglige praksis og elevernes læringsudbytte (jf. 7.1.3).



# Kapitel 9

## 9.0 Afslutning

Dette kapitel markerer afhandlingens afslutning og struktureres i to afsnit, hvor det første giver et samlet svar på afhandlingens problemformulering. Det andet afsnit redegør for resultaternes gyldighed samt perspektiverer undersøgelsens fund til fremtidig forskning.

## 9.1 Afhandlingens konklusion

Jeg har gennem afhandlingens opsamlende afsnit samt diskussion af mine resultater i foregående kapitel fremstillet afhandlingens resultater. På baggrund af dette, øvrige forskning og teoriudvikling på området sammenfattes her et svar på afhandlingens problemformulering, der lyder:

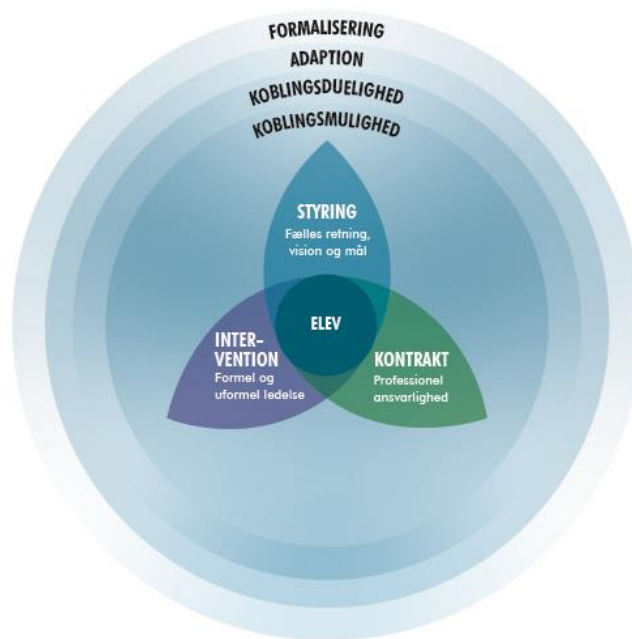
**Hvordan tematiseres samarbejde i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem forvaltningens, lederes og læreres praksis og elevers læring?**

International forskning har i en årrække har fremhævet samarbejde i og omkring et samlet skolesystem som afgørende for forbedring af praksis og dermed elevernes læringsudbytte. I en dansk sammenhæng er samarbejde i et samlet skolesystem ikke undersøgt, og det er derfor relevant at bidrage med forskning på området, hvor nærværende undersøgelse foreløbig er den eneste., der anlægger dette perspektiv. Litteraturstudiet peger på en række forhold, der er afgørende for samarbejde i et skolesystem, der sigter på at forbedre elevernes læringsudbytte: succesfulde skoler sætter rammer for lærerne gennem strategier, som tillader lærere frihed til at træffe didaktiske valg inden for skolen og klasserummets rammer. Skoleledelsens evne til at skabe en fælles retning for skolen er således afgørende for en generel forbedringspraksis og øget læringsudbytte for eleverne. Forvaltningens rolle er her at sætte mål for skolerne, mens den enkelte skole og lærerne selv beslutter interventioner og proces for implementering.

Afhandlingens empiriske undersøgelse udgøres af et kvalitativt casestudie med systemteoretisk inspirerede analyser af 6 policy-dokumenter og 18 kvalitative fokusgruppeinterviews med 2-6 deltagere, alle forvaltningschefer og -medarbejdere, skoleledelse og lærere. Interviewene gennemføres på baggrund af tre udvalgte forskningsoptikker: "Fælles retning, vision og mål", "Professionel ansvarlighed" og "Formel og uformel ledelse", ligesom analysen af policy-dokumenterne også tager udgangspunkt heri. Forskningsoptikkerne er udvalgt på baggrund af litteraturstudiets empiriske temaer. De transskriberede interviews overføres til analyseprogrammet Nvivo, hvor teksten tilskrives forskelle, jævnfør Rasmussens tretrinsanalyse – den radikale hermeneutik (Rasmussen, 2004b).

Med en ambition om et kumulativt forskningsprojekt er jeg optaget af at fremskrive ny viden, der bygger oven på den eksisterende. Resultaterne fra afhandlingens empiriske undersøgelse bekræfter nogle allerede eksisterende forskningsresultater, og den tilføjer nogle nye.

På baggrund af analyserne konkluderer jeg, at samarbejdet tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem i tre perspektiver: styring, kontrakt og intervention, ligesom jeg på baggrund af analyserne i kapitel 6 og 7 kan svare bekræftende på, at samarbejde har potentiale til at bidrage til kobling mellem de professionelles praksis og elevernes læring. Perspektiverne træder forskelligt frem og tillægges forskellig værdi, afhængigt af hvem der iagttager samarbejdet. I forvaltningens kommunikation af strategier og initiativer træder styringsperspektivet tydeligst frem, mens både kontrakt- og interventionsperspektivet træder tydeligt frem i interviews med skoleledelse, ressourcepersoner og lærere, når de iagttager forvaltningens strategier og initiativer. Samarbejde har potentiale til at bidrage til kobling mellem de professionelles praksis og elevers læring, når skoleledelse, ressourcepersoner og lærere sikres koblingsmuligheder, ligesom både forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og lærere bør garantere koblingsduelighed i forhold til organisationens dagsorden. Endvidere konkluderer jeg, at alle initiativer skal tilpasses, hvis intentionerne med dem skal opfyldes, og ethvert initiativ skal kobles til den praksis, som i forvejen kendetegner skolen. Det gælder endvidere, at samarbejde mellem forvaltning og skole samt det indbyrdes samarbejde mellem skoleledelse, ressourcepersoner og lærere med fordel kan initieres og formaliseres, hvis det skal bidrage til kobling mellem de professionelles praksis og elevers læring.



Figur 5. Samarbejdets perspektiver og temaer

I det følgende præsenterer jeg jf. afhandlingens problemformulering først, hvordan forvaltningens kommunikation iagttages, og dernæst, hvordan henholdsvis skoleledelse, ressourcepersoner og lærere sikres tilkøblingsmuligheder.

### Forvaltning

Forvaltningens kommunikation er præget af styring i retning af en ønsket adfærd i forhold til samarbejde. Det tematiseres i kommunikationen, at forvaltningen igennem en række understøttende værktøjer og gensidig ansvarlighed blandt de fagprofessionelle, sigter på at fremme kommunens samlede resultater. Forvaltningens strategier og initiativer har til formål at indfri folkeskolereformens resultatmål, og her iagttages et fokus på præstationer frem for et fokus på læring. Hvor forvaltningens overordnede styringskommunikation i form af strategier knytter sig til præstationer, knytter de faglige standarder, der er praksisorienterede, sig i højere grad til læring. I forvaltningens kommunikation fremstår den gensidige ansvarlighed som tæt knyttet til kvalitetsbegrebet, idet samarbejde beskrives som en forudsætning og en ideel ramme for professionel udvikling og optimering af kvalitet i praksis. Forvaltningen forventer således, at professionel praksis fører til kvalitet og opnåelse af fastsatte resultatmål, som både skoleledelsen, ressourcepersoner og lærere ifølge forvaltningens kommunikation gøres ansvarlige for at opnå.

I forvaltningens kommunikation fremskrives endvidere et tydeligt fokus på ledelse, hvor forvaltningen forstår rammesætning af initiativer som afgørende for samar-

bejdet om elevernes læringsudbytte. Skoleledelsen forventes at bedrive læringsledelse inden for nogle tydeligt markerede rammer, hvor elevernes og det pædagogiske personales læring er central. Her fremstår det som en skoleledelsesopgave at formidle forvaltningens vision og retning for de fælles målsætninger for praksis til det pædagogiske personale fremfor selv at udvikle en vision. Ressourcepersonerne forventes at tage del i den pædagogiske ledelse, hvor de skal varetage kompetenceudvikling af lærere gennem praksisnære forløb. Ressourcepersonerne forventes ligeledes at intervenere i lærernes praksis gennem konkrete anvisninger i forhold til undervisningspraksis, ligesom det er resourcepersonernes opgave at forpligte det pædagogiske personale på deltagelse i samarbejdet om elevernes læring.

### Skoleledelse

Skoleledelsen tilkobler sig forvaltningens kommunikation om både læring og præstation. Det skyldes, at den er særdeles bevidste om, at hvis skolen opnår bestemte resultater, giver det øget rum for skolens egne initiativer. Her finder skoleledelsen det meningsfuldt at lægge mindre vægt på at opretholde skolens autonomi og overlader gerne autonomi til fællesskabet, når blot forvaltningens strategier og initiativer sigter på at øge elevernes læringsudbytte. Skoleledelsen tilpasser og oversætter (adapterer) forvaltningens strategier og initiativer om samarbejde til lokal ledelsespraksis, så længe de knytter sig til elevernes læringsudbytte. Hvis skoleledelsen oplever, at målet med forvaltningens strategier eller initiativer er uklare, overfører den initiativerne direkte (adoption), som de er beskrevet i forvaltningsdokumenterne. Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at fremme samarbejdsstrukturer. Skoleledelsen forpligter sig til at kunne kvalificere og understøtte den refleksion over praksis, som foregår i samarbejdet. Det opleves som afgørende, at skoleledelsen kontinuerligt arbejder med at understøtte lærernes professionelle samarbejde ved at lade en resourceperson facilitere samarbejdet. Skoleledelsen finder forvaltningens tydelige rammesætning af initiativer i forhold til samarbejde meningsfuldt. Det iagttages af skoleledelsen som en fordel, at rammen for initiativerne er defineret, da konteksten dermed ikke skal forhandles på den enkelte skole. Skoleledelsen distribuerer i den forbindelse en særlig ledelsesrolle til resourcepersonerne, hvilket bringer dem i en position, hvor det forventes, at de intervenserer i kollegers praksis. Skoleledelsens positionering af en resourceperson – og dermed, hvordan de distribuerer ledelse – er afgørende for resourcepersonernes virke. Forvaltningens strategier og initiativer opleves overvejende som en mulighed for at koncentrere sig om nogle få fokuserede pædagogiske og didaktiske initiativer, men det kan desuden opleves, at skolelederne bliver reducerede til embedsmænd. Det smalle ledelsesrum giver således skolelederne mulighed for at arbejde mere kvalificeret og fokuseret med initiativer, men det er samtidig vigtigt, at skolelederne får muligheder for at bedrive lokal ledelse.

### Ressourcepersoner

Ressourcepersonerne forstår deres rolle i lærernes samarbejde om elevernes læringsudbytte som formidler af både forvaltningens og skoleledelsens strategier og initiativer, hvor de fremmer sammenhæng mellem læring og præstation, men uden et ledelsesansvar. Ressourcepersonerne håndterer denne mellemlig position ved at være samlærende og medtænkende i forhold til lærernes praksis. Ressourcepersonerne anser det for afgørende, at skoleledelsen formår at skabe sammenhæng mellem både forvaltningens og skolens initiativer, og de er særdeles opmærksomme på, at initiativer skal give mening for lærernes praksis, og at de har en særlig opgave i at oversætte initiativer, så de ikke opleves som dekoblede i forhold til lærernes praksis. Formår skoleledelsen ikke at skabe sammenhæng mellem forvaltningens initiativer og skolens praksis, fx ved bevidst at prioritere (til- og fravælge) initiativerne, så fremstår det uklart for ressourcepersonen, hvad der ligger til grund for prioriteringen, og derfor opleves prioriteringen hverken meningsfuld eller kompleksitetshåndterende i forhold til ressourcepersonens rolle og opgaver. Ressourcepersonerne afviser skoleledelsens antagelse om, at det vidensbaserede og datainformerede samarbejde mellem lærerne distribueres i organisationen uden intervention fra skoleledelse eller ressourceperson, og oplever i den forbindelse, at lærersamarbejde, der ikke faciliteres, har en tendens til at bekræfte sædvaner mere end at udfordre dem.

### Lærer

For lærerne er det afgørende, at de oplever, at deres samarbejde med både forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og kolleger retter sig mod elevernes læring, trivsel og udvikling. Lærerne orienterer sig fortrinsvist mod elevernes læringsudbytte frem for forvaltningens, skoleledelsens og ressourcepersonernes initiativer, og de tilpasser derfor samarbejdet, så det opleves udbytterigt. Her skal lærernes daglige praksis skal være styrende for samarbejdet. Et samarbejde om at opnå bestemte forvaltningsfastsatte mål opleves problematisk, da lærerne således ikke genkender den direkte kobling til deres praksis i klasserummet. Lærerne holder hinanden ansvarlige for elevernes læring, herunder kvaliteten af undervisningen. Der er således lovlig adgang til at insistere – lærer til lærer – på et samarbejde, der sigter på at forbedre praksis og dermed elevernes læringsudbytte. Når lærernes samarbejde faciliteres af en ressourceperson, forpligter lærerne i højere grad hinanden på at samarbejde professionelt om at forbedre praksis med henblik på elevernes læringsudbytte. Lærernes professionelle læringsfællesskaber rammesætter det reflekterende samarbejde, men de oplever, at det er vanskeligt at fastholde systematikken samt at producere relevant data, som kan anvendes systematisk til at kvalificere deres praksis.

Lærerne finder forvaltningens og skoleledelsens rammesætning af samarbejdet, igennem samarbejdsfremmende strukturer og redskaber, legitim og meningsfuld.

De oplever desuden, at samarbejdet effektiviseres både på grund af tid som spar-som ressource og på grund af et ønske om at kvalificere egen praksis ved at lære noget nyt. Hvis lærerne oplever, at samarbejdet sigter på at forbedre kommunens resultater frem for elevens læringsudbytte, så kobler de sig ikke til forvaltningens strategier og initiativer. Mere styring forestilles at give mindre ustyrlighed, men i en systemteoretiske forståelsesramme forholder det sig omvendt. Forvaltningen har fokus på styring og ser derfor ikke den opposition blandt lærerne, der vokser frem som resultat af deres styringsforsøg. Lærere forstår ressourcepersonernes rolle som intervenserende i lærernes praksis, og at den distribuerede ledelse medfører, at ressourcepersonerne indtager en ledelsesrolle. Her forstår lærerne ressourcepersonerne som mellemledere uden ledelsesbeføjelser, men hvis ressourcepersonerne fremstår medlærende og medtænkende i forhold til lærernes praksis samt trygheds- og tillidsvækkende, så accepteres denne ledelsesposition af lærerne.

## 9.2 Resultaternes gyldighed og perspektivering

I nærværende afsnit redegør jeg for gyldigheden af undersøgelsens resultater, herunder hvorvidt afhandlingen lever op til kvalitetskriterierne for en videnskabelig af-handling, samt hvorvidt mine ambitioner for afhandlingen er indfriet. Derudover perspektiverer jeg kort til fremtidig forskning på området.

Validitet drejer sig om, hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 272). En videnskabelig afhandling tilskrives validitet, hvis den er troværdig, transparent og argumenterer for valg og fravalg. I kapitel 5 er de metodologiske overvejelser beskrevet og begrundet for derigennem at skabe transparens i forskningsprocessen. Valget af systemteori rammesætter en systematik, der er efterlevet i forskningsdesignet, herunder både planlægning, gennemførelse og analyse af policy-dokumenter og interviews. Som beskrevet i kapitel 5 beror valideringen af denne undersøgelse på den håndværksmæssige kvalitet, af kontinuerlig kontrol, fremsættelse af nye spørgsmål samt teoretisk fortolkning af resultaterne (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 274). Jeg har kontinuerligt i forskningsprocessen kvalitetsvurderet mit eget arbejde, selvom jeg ud fra en systemteoretisk forståelse ikke kan undgå blinde pletter. Det afgørende er derfor ikke, om jeg i mine iagttagelser af policy-dokumenter og fokusgruppeinterviews "ser alt", men at det, jeg skelner og betegner, er relevant for undersøgelsens problemformulering.

Reliabilitet vedrører konsistensen og troværdigheden af forskningsresultater (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 271), hvor begrebet refererer til, om disse resultater kan reproduceres af andre forskere. I mit analysestrategiske kapitel har jeg begrundet mine til- og fravalg, ligesom jeg har anvendt Nvivo til at illustrere kodningsproces-sen. I analysekapitlerne har jeg sikret undersøgelsens reliabilitet ved systematisk og

transparent at underbygge fundene med policy-dokumenternes og informanternes udsagn.

Generaliserbarhed referer til, hvorvidt den viden, der produceres i en specifik situation eller undersøgelse, kan overføres til andre relevante situationer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 288). Resultaterne af denne undersøgelse er analytisk generaliserbare, hvilket indebærer en velovervejede bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation. I afhandlingens kapitel 8 (radikal hermeneutik, trin 3) sætter jeg resultaterne fra kapitel 6 og 7 (radikal hermeneutik, trin 2) i relation til anden forskningsviden, og kapitel 8 fungerer således som en analyse af ligheder og forskelle mellem min undersøgelse og anden forskningsviden på området. Med casestudiet som forskningsstrategi følger særlige overvejelser om, hvorvidt et enkelt tilfælde – en case – er tilstrækkeligt til at sikre undersøgelsens generaliserbarhed. Gennem strategisk udvælgelse øges casestudiets generaliserbarhed, idet formålet er at skaffe mest mulig information om undersøgelsens fænomen: samarbejde i skolen. Jeg betegner Horsens Kommunes skolesystem som både en kritisk og ekstrem case (jf. afsnit 5.2). En kritisk case defineres som værende af strategisk betydning i forhold til et generelt spørgsmål, som ønskes besvaret, hvor en ekstrem case defineres ved at kunne give information om usædvanlige tilfælde, som kan være særligt problematiske eller specielt velegnede i forhold til det spørgsmål, som ønskes besvaret (Flyvbjerg, 2006, p. 233). Nærværende undersøgelse baseres således på en case, der er rig på information samt velegnet til at nuancere forståelser af fænomenet 'samarbejde i skolen', og det er dermed muligt at generalisere på grundlag af en enkelt case, der bidrager til den videnskabelige udvikling.

Ud over mine overvejelser over resultaternes gyldighed er det endvidere her i afhandlingens afsluttende afsnit relevant at adressere nogle etiske problemstillinger forbundet med undersøgelsen. Alle informanter er ansatte i Horsens Kommune og vil derfor muligvis kunne identificeres, når afhandlingen er offentlig. Alle informanter er anonymiserede ved udeladelse af navn, men da der fx kun er én skolechef i Horsens Kommune, er det vanskeligt at sikre fuldstændig anonymisering. Jeg har i stedet lovet informanterne fortrolighed, og i analyserne er kun anvendt eksempler, der ikke bryder den fortrolighed. Hverken navne, steder, projekter eller initiativer, der kan knytte en informant til et udsagn, er derfor medtaget. Min undersøgelse følger de formelle etiske standarder fra The Danish Code of Conduct for Research Integrity, herunder "at forskeren skal tage hensyn til de personer og grupper, som berøres af forskningsarbejdet", og "at forskeren skal overveje, om forskningsprojektet lever op til god videnskabelig standard" (UFM, 2014). Der indgår ikke personfølsomme data i undersøgelsen, og derfor er forskningsprojektet ikke indrapporteret til Datatilsynet.

Værdien af et forskningsprojekt øges, hvis resultaterne kan bruges i en anden kontekst (Larsson, 2009, p. 36). Min undersøgelse af, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem fagprofessionelles og elevers læring, er ikke bundet til folkeskolen. Samarbejde om elever/studerendes læringsudbytte findes i andre sammenhænge, fx gymnasier, professionshøjskoler og universiteter, hvorfor yderligere forskning inden for dette felt er relevant. Det kunne derudover være interessant at udføre komparative studier med flere kommuner eller fx sammenligne samarbejde i nordiske lande. Med kvalitativ forskning kan der eksempelvis opnås yderligere indsigt i samarbejdets perspektiver (jf. figur 1). Endelig vil det være relevant at supplere kvalitativ forskning, som denne afhandling bygger på, med kvantitativ forskning. Her kan kvantitativ forskning anvendes til at pege på, hvor udbredt samarbejde i skolen er, og hvornår og hvorfor samarbejdets perspektiver og temaer (jf. figur 5) forekommer. I skrivende stund undersøger et kvantitativt ph.d.-projekt på DPU eksempelvis, hvorvidt der er sammenhænge mellem brugen af samarbejde i form af professionelle læringsfællesskaber for lærere og elevernes læring og trivsel. Her er data er indsamlet fra TALIS-PISA-undersøgelserne i 2018.

Afhandlingens overordnede ambition er et kumulativt forskningsprojekt med henblik på at fremskrive ny viden, der bygger oven på den eksisterende. Derudover er det endvidere en ambition at kvalificere den måde, hvorpå samarbejdet mellem forvaltning, skoleledelse og lærere fungerer, så samarbejdet fremmer alle elevers læringsmuligheder. Afhandlingen er fremstillet på baggrund af mine iagttagelser af, om og hvordan samarbejde i skolen fører til et øget læringsudbytte for eleverne i skolen. Med Rasmussens ord: "Noget andet eller noget mere kunne være undersøgt, og det undersøgte kunne være undersøgt på en anden måde. Resultaterne af videnskabelige undersøgelser frembringer altid en kontrafaktisk forventning om mere og bedre videnskabelig viden; de stiller nye spørgsmål og fremskynder forandringen af videnskabelig erkendelse, jo mere der forskes." (2004b, p. 308). Det samme gør sig gældende for nærværende afhandling, der peger på nogle perspektiver, temaer og potentialer, som kan give anledning til refleksion blandt fagprofessionelle og forskere. Mit ærinde med denne afhandling har således været at åbne for nye muligheder for refleksion og dermed i sidste ende skabe grobund for forbedringer i forhold til elevernes læringsudbytte i skolen. Inden for afhandlingens afgrænsning anser jeg begge ambitioner for indfriet.



# Dansk resumé

Titel: Samarbejde i skolen

Afhandlingen præsenterer en kvalitativ empirisk undersøgelse af samarbejde i skolen. Det undersøges, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring. Undersøgelsen inkluderer data fra 6 policy-dokumenter og 18 kvalitative forskningsinterviews, hvor forvaltningsschefer og -medarbejdere, skoleledere og lærere deltager.

Emnet har relevans for det pædagogiske udviklingsarbejde, der til stadighed pågår i danske kommuner i forlængelse af folkeskolereformen fra 2014. Når international forskning peger på, at samarbejde blandt de professionelle i og omkring skolen er centrale i forhold til elevernes læring, efterspørger danske kommuner relevant uddannelsesforskning i en dansk kontekst, der kan kvalificere prioriteringen af indsatser, så ledere og medarbejdere kan udvikle skolens pædagogiske praksis. I en dansk kontekst er samarbejde i et samlet skolesystem imidlertid ikke undersøgt. På trods af at international forskning i en årrække har fremhævet samarbejde i og omkring et samlet skolesystem som afgørende for forbedring af praksis og dermed elevernes læringsudbytte, er nærværende undersøgelse foreløbig den eneste, der anlægger dette perspektiv.

Undersøgelsen er teoretisk forankret i sociologisk systemteori, som den er udviklet af Luhmann, og bidrager med et kommunikationsteoretisk perspektiv på samarbejde i skolen. Denne forankring rammesætter både afhandlingens teoretiske udredning og den empiriske undersøgelse, hvor afhandlingen tager epistemologisk afsæt i operativ konstruktivisme.

Problemformuleringen lyder:

Hvordan tematiseres samarbejde i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem forvaltningens, lederes og læreres praksis og elevers læring?

Problemformuleringen opdeles i følgende to systemteoretisk inspirerede under-spørgsmål:

Hvordan iagttages politiske beslutninger i forhold til samarbejde af forvaltningen?  
Hvordan iagttages forvaltningens strategier og initiativer i forhold til samarbejde af skolen, herunder:

Hvordan iagttages strategier og initiativer af ledelsen?

Hvordan iagttages strategier og initiativer af ressourcepersoner?

Hvordan iagttages strategier og initiativer af lærere?

På baggrund af mit litteraturstudie har jeg udvalgt 3 forskningsoptikker: "Fælles retning, mål og vision", "Professionel ansvarlighed" samt "Formel og uformel ledelse". I en systemteoretisk forståelsesramme forstås policy-dokumenter og interviews som kommunikation, hvilket betyder, at der ligger en skelnen og betegnelse bag ethvert udsagn. Analysestrategisk efterleves ligeledes de krav, som sættes med valget af sociologisk systemteori. Her er valgt en analysestrategi, som erkendelsesteoretisk knytter an til radikal hermeneutik, og som markerer, at der ikke eksisterer en iagttageluafhængig verden.

Analysestrategien struktureres i tre trin, hvor trin 1 iagttager, hvordan identificerede forskelle, der sættes af forskeren, bliver iagttaget i teksten (åben kodning). Analysen fremstiller på trin 2 de selekterede udsagn om temaerne fra det første analysetrin (fokuseret kodning). Trin 3 samler og diskuterer resultaterne fra andet trin.

Med afhandlingens empiriske undersøgelse indfries ambitionen om et kumulativt forskningsprojekt: at undersøge, hvordan samarbejde tematiseres i kommunikationen i et kommunalt dansk skolesystem med fokus på, om og hvordan samarbejde bidrager til kobling mellem professionelles praksis og elevers læring. Forskningen er i en dansk sammenhæng sparsom, og afhandlingen kan ses som et bidrag til denne forskning. Afhandlingen har dermed empirisk relevans, da undersøgelsen retter blikket mod et forskningsfelt, der ikke er undersøgt tilstrækkeligt.

Afhandlingen konkluderer, at samarbejde har potentiale til at bidrage til kobling mellem de professionelles praksis og elevers læring, når skoleledelse, ressourcepersoner og lærere sikres tilkoblingsmuligheder, ligesom både forvaltning, skoleledelse, ressourcepersoner og lærere bør garantere tilkoblingsduelighed i forhold til organisationens dagsorden. Endvidere konkluderer jeg, at alle initiativer skal tilpasses, hvis intentionerne med dem skal opfyldes, og ethvert initiativ skal kobles til den praksis, som i forvejen kendetegner skolen. Det gælder endvidere, at samarbejde mellem forvaltning og skole, men også det indbyrdes samarbejde mellem skoleledelse, ressourcepersoner og lærere, med fordel kan initieres og formaliseres, hvis det skal bidrage til kobling mellem de professionelles praksis og elevers læring.

Mere styring forestilles at give mindre ustyrlighed, men i en systemteoretisk forståelsesramme forholder det sig omvendt. Skoleledelsens tilslutning til styringskommunikation i form af kommunens overordnede strategi, der sætter en fælles retning, kan iagttages som ustyrlighed andre steder. Derved forskydes tematikken – at skoleledelsen, ressourcepersoner og lærere agerer på en ønsket måde – hvor forvaltningen har fokus på styring og derfor ikke ser den ustyrlighed, der vokser frem som resultat af deres styringsforsøg i form af strategier og initiativer. Ved at forsøge at begrænse afvigelser fra den ønskede tilstand forskyder forvaltningen ustyrligheden, så den iagttages særligt i lærersamarbejdet. Dermed ikke sagt, at et skolevæsen ikke kan sætte retning for de fagprofessionelles samarbejde om elevernes læring igennem strategier og initiativer, men det er af afgørende betydning, at skoleledelsen, ressourcepersoner og i særlig grad lærerne sikres tilkoblingsmuligheder.

Undersøgelsen konkluderer endvidere, at skoleledelsen adapterer forvaltningens strategier og initiativer i forhold til samarbejde til lokal ledelsespraksis, så længe de knytter sig til elevernes læringsudbytte, mens de adopterer strategier og initiativer, når målet er uklart. Ressourcepersonerne er særdeles opmærksomme på, at initiativer skal give mening for lærernes praksis, og at de har en særlig opgave i at oversætte initiativer, så de ikke opleves som dekoblede i forhold til lærernes praksis. Ressourcepersonerne afviser skoleledelsens antagelse om, at det vidensbaserede og datainformerede samarbejde mellem lærerne distribueres i organisationen uden intervention fra skoleledelse eller ressourceperson, og oplever i den forbindelse, at lærersamarbejde, der ikke faciliteres, har en tendens til at bekræfte sædvaner mere end at udfordre dem. Lærerne orienterer sig fortrinsvist mod elevernes læringsudbytte frem for forvaltningens, skoleledelsens, og herunder ressourcepersonernes, initiativer, og de tilpasser derfor samarbejdet, så det opleves udbytterigt i forhold til elevernes læring, trivsel og udvikling. Undersøgelsen konkluderer dermed, at det er afgørende for lærerne, at deres daglige praksis bliver styrende for samarbejdets form og indhold. Undersøgelsen konkluderer derudover, at lærerne holder hinanden ansvarlige for elevernes læring, herunder kvaliteten af undervisningen. Der er således lovlig adkomst til at insistere – lærer til lærer – på et samarbejde, der sigter på at forbedre praksis og dermed elevernes læringsudbytte. I undersøgelsen konkluderer jeg endvidere, at når lærernes samarbejde faciliteres af en ressourceperson, forpligter lærerne i højere grad hinanden på at samarbejde professionelt om at forbedre praksis med henblik på elevernes læringsudbytte.

## English summary

Title: Collaboration within the school system

This dissertation presents a qualitative empirical study of collaboration within the municipal Danish school system. It examines how collaboration is thematized in communication in a municipal Danish school system, focusing on how and whether collaboration contributes to the link between the practice of professionals and students' learning. The study includes data from 6 policy documents and 18 qualitative research interviews, in which heads and staff of district administration, school leaders, and teachers participate.

The study is theoretically rooted in sociological systems theory, as developed by Niklas Luhmann, and offers a communication-theoretical perspective on collaboration in school. This anchoring frames the empirical study of the dissertation, which is based on observation theory and operational constructivism.

The objectives of the dissertation are: *A study of how collaboration is thematized in the communication of a municipal Danish school system? The focus is especially directed at how collaboration contributes to the link between the professional practice of municipal administration, school leadership and teachers, and students' learning?*

Based on my review of the research literature, I have selected three research-differences: common direction, goals and vision, accountability, and formal and informal leadership. In a systems theory framework, the idea is to reduce the complexity in the diverse literature of collaboration within the school system, which means that something is included, and something is excluded. Analytically and strategically, the requirements set by the choice of sociological systems-theory are complied with. Accordingly, a strategy of analysis has been chosen which may be considered epistemologically connected to the radical hermeneutics and points out that there is no observer-independent world.

The strategy of analysis is structured in three steps. The first step is to observe how identified differences set by the researcher are observed in the text (open coding). In the second step, the analysis presents the selected statements about the themes from the first step of the analysis (focused coding). The third step assembles and discusses the results from the second steps.

The empirical study fulfills the ambition of a cumulative research project: to investigate how collaboration is thematized in communication in a municipal Danish school system, focusing on whether and how collaboration contributes to the link between professionals' practice and students' learning. In a Danish context, research is sparse, and the dissertation contributes to the field. The dissertation is empirically relevant, as the study focuses on a field of research that has not been sufficiently investigated.

The dissertation concludes that collaboration has the potential to contribute to the link between the professionals' practice and students' learning when school leadership and teachers are ensured connection possibilities. Likewise, both administration, school leadership, and teachers should guarantee connection to the agenda of the organization. Furthermore, I conclude that school leadership, teacher leaders, and teachers must adapt all professional development concerning collaboration if its intentions are to be fulfilled. Any professional development concerning collaboration must be linked to the practice that already characterizes the school. The study finds that collaboration between administration and school and the collaboration between school leadership, teacher leaders, and teachers should be initialized and formalized to link the professionals' practice and students' learning.

## Liste over tabeller

Tabel 1. Identificerede forskerforskelle .....	52
Tabel 2. Empirioversigt: Policy-dokumenter .....	60
Tabel 3. Empirioversigt: Fokusgruppeinterviews .....	60
Tabel 4. Uddrag af interviewguide .....	63
Tabel 5. Kvantificering af forskerforskelle .....	66
Tabel 6. Fra informantudsagn til forskerforskel .....	66
Tabel 7. Fælles retning, vision og mål som kommunikativt tema .....	72
Tabel 8. Professionel ansvarlighed som kommunikativt tema .....	75
Tabel 9. Formel og uformel ledelse som kommunikativt tema .....	77
Tabel 10. Fælles retning, vision og mål som kommunikativt tema .....	84
Tabel 11. Professionel ansvarlighed som kommunikativt tema .....	105
Tabel 12. Formel og uformel ledelse som kommunikativt tema .....	126

## Liste over figurer

Figur 1. Anvendt søgestreng i litteraturstudiet.....	20
Figur 2. Forskningstemaer .....	21
Figur 3. Relationen mellem praksisfællesskaber og professionelle læringsnetværk (Brown og Poortman 2018b) .....	34
Figur 4. Systemniveauer (Luhmann, 2000, s. 37). Mine tilføjelser i kursiv. ....	41
Figur 5. Samarbejdets perspektiver og temaer .....	162

# Bilagsfortegnelse

Af hensyn til anonymisering er bilag 5 til bilag 22 ikke tilgængelige i denne afhandling, men interesserede kan søge om indsigt heri.

Bilag 1	Side 1	Litteraturstudiets kilder
Bilag 2	Side 4	Samtykkeerklæring
Bilag 3	Side 5	Interviewguide
Bilag 4	Side 7	Oversigt over policy-dokumenternes forskerforskelle
Bilag 5	Side 8	Transskription af interview: lærere (F5)
Bilag 6	Side 35	Transskription af interview: lærere (F10)
Bilag 7	Side 54	Transskription af interview: lærere (F13)
Bilag 8	Side 80	Transskription af interview: lærere (F16)
Bilag 9	Side 95	Transskription af interview: ressourcepersoner (F4)
Bilag 10	Side 118	Transskription af interview: ressourcepersoner (F7)
Bilag 11	Side 148	Transskription af interview: ressourcepersoner (F9)
Bilag 12	Side 165	Transskription af interview: ressourcepersoner (F12)
Bilag 13	Side 192	Transskription af interview: ressourcepersoner (F15)
Bilag 14	Side 209	Transskription af interview: ressourcepersoner (F18)
Bilag 15	Side 228	Transskription af interview: skoleledelse (F3)
Bilag 16	Side 258	Transskription af interview: skoleledelse (F6)
Bilag 17	Side 285	Transskription af interview: skoleledelse (F8)
Bilag 18	Side 305	Transskription af interview: skoleledelse (F11)
Bilag 19	Side 327	Transskription af interview: skoleledelse (F14)
Bilag 20	Side 352	Transskription af interview: skoleledelse (F17)
Bilag 21	Side 370	Transskription af interview: forvaltningsledelse (F1)
Bilag 22	Side 395	Transskription af interview: forvaltningsmedarb. (F2)



## Litteraturliste

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*: Taylor and Francis Inc.
- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber : teamsamarbejde og undervisningsudvikling* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Albrechtsen, T. R. S., & Christiansen, M. N. J. (2017). Mellem skole og forvaltning: hvordan skoleledere skaber mening ud af kommunal professionsdannelse. In H. H. Hjermitslev & B. Morthorst Rasmussen (Eds.), *Professionsdannelse på tværs : samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (1. udgave ed., pp. 380). Kbh.: Jurist- og Økonomforbundet.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi:10.1037/0022-0663.80.3.260
- Andersen, F. B. (2009). *Den trojanske kæphest: iagttagelse af kommunikation der leder*: VIA Systeme.
- Andersen, F. B. (2014a). Ledelse af vejledning. In B. Bro, V. Boelt, M. Jørgensen, & F. B. Andersen (Eds.), *Vejledning : teori og praksis*. Aarhus: Kvan.
- Andersen, F. B. (2019). Ledelse pr. mellemmand. In F. Boye Andersen (Ed.), *Ledelse gennem organisatoriske ressourcepersoner* (1. udgave ed., pp. 265). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, F. B. (Ed.) (2014b). *Ledelse af ledelse : anden ordens ledelse i organisationer* (1. udgave ed.). Aarhus: ViaSysteme.
- Andersen, F. B. (Ed.) (2016). *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (1. udgave ed.). Aarhus: Klim.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier : Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, N. Å. (2001). *Beslutningens ubesluttelighed*. Copenhagen: Department of Management, Politics and Philosophy.
- Andersen, N. Å. (2006). *Borgerens kontraktliggørelse* (1. opl. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Andersen, N. Å., & Pors, J. G. (2017). *Niklas Luhmann* (1. udgave ed.). Kbh.: Jurist- og Økonomforbundet.
- Angelle, P., & Teague, G. M. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>

- Axelsen, M. (2019). *Og hvad så med forvaltningen? : hvordan forvaltningen kan understøtte skolens grundlæggende opgave* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Azorín, C. (2019). The emergence of professional learning networks in Spain. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 36-51. doi:10.1108/JPCC-03-2018-0012
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo: SAGE publications limited*.
- Beekhuyzen, J. (2007). Putting the pieces of the puzzle together: Using Nvivo for a literature review. *Proceedings of QualIT2007: Qualitative Research, From the Margins to the Mainstream*, Wellington, New Zealand, Victoria University of Wellington, 18-20.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374. doi:10.1080/19415257.2016.1182937
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. Chapter in Young M (Editor) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. In: London, Collier Macmillan.
- Bjerg, H., & Vaaben, N. (2015). *At lede efter læring : ledelse og organiseringer i den reformerede skole* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Boland, A., Cherry, M. G., & Dickson, R. (2014). *Doing a systematic review : a student's guide*. London: SAGE.
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. doi:10.3102/0013189X034006003
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (Second edition ed.). Los Angeles: Sage.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018a). The importance of Professional Learning Networks. In C. Brown & C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement* (pp. 10-19): Routledge.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018b). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*: Routledge.
- Bøgh Andersen, L., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holten, A.-L., Jacobsen, C. B., . . . Salomonsen, H. H. (2017). *Ledelse i offentlige og private organisationer*. København: Hans Reitzel.

- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi Experimental Designs For Research*. Rand. Mc. Naally College Publishing, Chicago, 47, 1.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*: sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. edition ed.). London: Routledge.
- Colucci, E. (2007). "Focus Groups Can Be Fun": The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qualitative health research*, 17(10), 1422. Retrieved from <http://search.proquest.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/docview/220267603?accountid=14468>
- Cosner, S. (2011). Supporting the initiation and early development of evidence-based grade-level collaboration in urban elementary schools: Key roles and strategies of principals and literacy coordinators. *Urban Education*, 46(4), 786-827. doi:10.1177/0042085911399932
- Cravens, X., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Teacher peer excellence groups (TPEGs): Building communities of practice for instructional improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 526-551. doi:10.1108/JEA-08-2016-0095
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (3. ed. ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Maietta, R. C., Miller, D., & Salkind, N. (2002). *Handbook of research design and social measurement*. In: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dalsgaard, L. (2013). Fagprofessionelle i nyere forvaltningslitteratur. *Nordisk administrativt tidsskrift online*, Årg. 90, nr. 1 (2013). Retrieved from [https://www.djoef-forlag.dk/sites/nat/files/2013/2013\\_1/NAT\\_1\\_2013\\_4.pdf](https://www.djoef-forlag.dk/sites/nat/files/2013/2013_1/NAT_1_2013_4.pdf)  
[https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb\\_dbc\\_artikelbase\\_36081171%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_dbc_artikelbase_36081171%22)
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators : how high-performing systems shape teaching quality around the world* (First edition ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley brand.
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 341-362. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578231311311500>
- David, M., & Sutton, C. D. (2004). *Social research : the basics*. London: SAGE Publications.
- Di Gregorio, S. (2000). Using Nvivo for your literature review. Paper presented at the meeting of the strategies in qualitative research: I Issues and results from the analysis using QSR NVivo and NUD\* IST.
- Diamond, J. (1996). The roots of radicalism. *The New York Review of Books*, 14(November), 4-6.
- Dogan, M., & Pelassy, D. (1990). How to compare nations. *Strategies in comparative politics*, 2.

- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). Introduktion til dokumentanalyse. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring : hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Dulaney, S. K. (2013). A Middle School's Response-to-Intervention Journey: Building Systematic Processes of Facilitation, Collaboration, and Implementation. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 97(1), 53-77.
- Dyssegaard, C. B., de Hemmer Egeberg, J., & Steenberg, K. T. (2014). *Pædagogisk ledelse: forskningskortlægning*.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out : policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- EVA. (2017). Skolers erfaringer med at anvende data. Retrieved from <https://www.eva.dk/grundskole/skolers-erfaringer-anvende-data>
- EVA. (2019). Samarbejdet mellem forvaltning og skoleledelse. Retrieved from
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave ed., pp. 633). Kbh.: Hans Reitzel.
- Forvaltningen. (2014). Kvalitetsrapport skoleområdet 2012/2013. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YPb8Kk9LxPQJ:https://horsens.dk/-/media/Content/Files/Familie/BoernOgUnge/FolkeskolenKvalitetsrapport2012-2013.pdf%3Fla%3Dda%26hash%3D6D2C533C5098F7AC10D0B19E38CBAFBC+%&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk>
- Forvaltningen. (2015). Fælles læring - Stærkere resultater Retrieved from Horsens Kommune:
- Forvaltningen. (2016). Kvalitetsrapport skoleområdet 2014/2015. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iOv-HMrf4bdsJ:https://horsens.dk/-/media/Content/Files/Familie/BoernOgUnge/FolkeskolenKvalitetsrapport2014-2015.pdf%3Fla%3Dda%26hash%3D2E3ADE2FE424A2471794E781084BA234+%&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk>
- Forvaltningen. (2018). Kvalitetsrapport skoleområdet 2016/2017. Retrieved from <http://www.e-pages.dk/horsenskommune/663/>
- Forvaltningen. (2020). Kvalitetsrapport skoleområdet 2018/2019. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PFjkFxweRQJ:https://horsens.dk/-/media/Content/ESDH/committees/65/2806/31958.pdf+%&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk>

- Fryd, P. K. (2010). Team & test : en systemteoretisk komparativ interviewundersøgelse af implementeringen af accountability-reformpolitik i grundskolen i Danmark og USA : Ph.d. afhandling. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Fryd, P. K. (2011). Refleksion over teori og praksis : en systemteoretisk og komparativ interviewundersøgelse af Glad Fagskolens pædagogiske og fagdidaktiske kompetencer i forhold til at tilrettelægge ungdomsuddannelser for unge med særlige behov. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Fuglsang, L. (2018). Systemteori og funktionalisme som forklaringsform. In Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne (pp. 231-255): Samfundslitteratur.
- Fullan, M. (2003). The moral imperative of school leadership. Ontario: Ontario Principals' Council.
- Fullan, M. (2005). Leadership & sustainability : system thinkers in action. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Fullan, M. (2010). All systems go: The change imperative for whole system reform: Corwin Press.
- Fullan, M. (2014a). Big-city school reforms : lessons from New York, Toronto, and London. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, M. (2014b). The principal : three keys to maximizing impact / Michael Fullan (First edition ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2018). Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail: Corwin Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence - The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems (1 ed.). United States of America: Corwin.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. Education Policy Analysis Archives, 23(15). Retrieved from <http://search.proquest.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/docview/1720064703?accountid=14468>
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement. Online Submission.
- Halkier, B. (2008). Fokusgrupper (2. udgave ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. In Kvalitative metoder : en grundbog (2. udgave ed., pp. 137-152). Kbh.: Hans Reitzel.
- Hansen, J. H., Andersen, B. B., Højholdt, A., & Morin, A. (2014). Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde. Copenhagen: Danish Ministry of Education.
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance: John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. Teaching and

- Teacher Education, 6(3), 227-241. doi:[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital : transforming teaching in every school. London: Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). Professionel kapital : en forandring af undervisningen på alle skoler (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all: Corwin Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2019). Kollaborativ professionalisme : når samarbejde fører til bedre læring for alle (1. udgave. ed.). Kbh: Skolelederforeningen.
- Hargreaves, D. H. (2010). Creating a self-improving school system. Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/2093/1/download%3Fid%3D133672%26filename%3Dcreating-a-self-improving-school-system.pdf>
- Harris, A. (2019). Gør en forskel med distribueret ledelse : perspektiver, praksis og potentiale (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2013). Effective leadership for school improvement: Routledge.
- Hatano, G., & Oura, Y. (2003). Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289. doi:10.1080/19415257.2012.657870
- Højlund, H., & La Cour, A. (2005). Strukturelle koblinger. Retrieved from Jensen, L. B., Andersen, M. B., Christiansen, N. L. S., Hansen, I. S., & Lorentsen, A. (2020). Læringsrapport 2019 Horsens Kommune. Retrieved from
- Keiding, (2012). Ledelse i et interventionsperspektiv: Nøglebegreber og praktiske implikationer. In *Systemisk Ledelse* (pp. 169-180): Samfundslitteratur.
- Keiding, T. B. (2012a). Ledelse i et interventionsperspektiv - nøglebegreber og praktiske implikationer. In T. Molly-Søholm, S. Willert, & N. Stegeager (Eds.), *Systemisk ledelse - teori og praksis* (1. udgave ed., pp. 109-130). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Keiding, T. B. (2012b). Luhmanns sociologiske systemteori - ledelse som interaktionskommunikation. In T. Molly-Søholm, S. Willert, & N. Stegeager (Eds.), *Systemisk ledelse - teori og praksis* (1. udgave ed., pp. 109-130). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Krogstrup, H. K., & Jensen, J. B. (2017). Capacity Building i den offentlige sektor. In H. K. Krogstrup (Ed.), *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor* (pp. Kapitel 2): Hans Reitzels Forlag.

- Kvale, S. (1997). *InterView : en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* (2. udgave / Steinar Kvale, Svend Brinkmann ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- La Cour, A., Knudsen, M., & Thygesen, N. T. (2005). *Det systemteoretiske interview: Interviewet som meningsdannelse*: Lindhardt & Ringhof.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International journal of research & method in education*, 32(1), 25-38.
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433. doi:10.1108/JEA-08-2015-0068
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519-539. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools : a practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- Levin, B. (2013). Building capacity for sustained school improvement. In (pp. 98-109).
- Luhmann, N. (1981). *Communication about law in interaction systems. Advances in social theory and methodology*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Luhmann, N. (1997a). *Iagttagelse og paradoks : Essays om autopoietiske systemer*. København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1997b). Limits of Steering. *Theory, Culture & Society*, 14(1), 41-57. doi:10.1177/026327697014001003
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer : grundrids til en almen teori*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem* (1. udgave. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Luhmann, N. (2007). *Indføring i systemteorien*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Luhmann, N. (2018). *Organization and Decision*: Cambridge University Press.
- Lukassen, N. B. (2018). *Formativ feedback : systemteoretisk genbeskrivelse og empirisk undersøgelse af formativ feedback i folkeskolens 7. klasser : ph.d.-afhandling*. Kbh.: DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2017). *Læringscentreret forvaltningsledelse* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Maturana, H. R. (1975). The organization of the living: A theory of the living organization. *International journal of man-machine studies*, 7(3), 313-332.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (Vol. 42): Springer Science & Business Media.

- Merton, R. K. (1949). On sociological theories of the middle range [1949]: na.
- Moos, L., Nihlfors, E., & Paulsen, J. M. (2016). Nordiske skolechefer: Agenter i en brudt kæde. Retrieved from [https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22summon\\_FETCH-statsbiblioteket\\_omp\\_oai\\_omp\\_ebook\\_statsbiblioteket\\_publicationFormat\\_1333%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22summon_FETCH-statsbiblioteket_omp_oai_omp_ebook_statsbiblioteket_publicationFormat_1333%22)
- Morgan, D. L. (2006). Focus groups as qualitative research (2. edition, 10th printing ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Morgan, M. S. (2012). Case studies: One observation or many? Justification or discovery? *Philosophy of Science*, 79(5), 667-677.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. A. (2004). Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes. Dordrecht: Kluwer.
- Munby, S., & Fullan, M. (2016). Inside-out and downside-up. How leading from the middle has the power to transform education systems: Education Development Trust.
- Maaløe, E. (2002). Casestudier af og om mennesker i organisationer : forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori (2. udgave. 1. oplag. ed.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Patrick, L. J., & Munro, S. (2004). The Literature Review: Demystifying the Literature Search. *The Diabetes Educator*, 30(1), 30-38. doi:10.1177/014572170403000106
- Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. (2019). Strengthening school principals' professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities. *The International Journal of Educational Management*, 33(5), 939-953. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0221>
- Pors, J. G., & Åkerstrøm Andersen, N. (2015). Kerneløse opgaver. Skolen som potentialiseringsmaskine. In H. Bjerg & N. Vaaben (Eds.), *At lede efter læring : ledelse og organiseringer i den reformerede skole* (1. udgave. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Poulsen, K. S. (2018). Det dobbelte læringsperspektiv: Når fagprofessionelle understøtter elevers læring, trivsel og udvikling via egen praksisudvikling og læring. In *Godt i gang med co-teaching : sammen om alle elever* (1. udgave ed., pp. 69-82). Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, L. (1993). Skolen som kommunikation og organisation - en introduktion til nogle grundbegreber i Luhmanns teoretiske system. In J. Cederstrøm, L. Qvortrup, & J. Rasmussen (Eds.), *Unge Pædagogers serie. B*, 57. (pp. 23-62). Kbh: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*: Gyldendal A/S.
- Qvortrup, L. (2008). Læring, beslutningskommunikation og selvforandring: Ledelse af den lærende organisation. In E. Elgaard Sørensen, L. Hounsgaard, F. Boye Andersen, & B. Ryberg (Eds.), *Ledelse og læring - i organisationer* (1. udgave ed., pp. 252). Kbh.: Hans Reitzel.



- Qvortrup, L. (2015). Skoleledelse efter folkeskolereformen. In J. Rasmussen, C. Holm, & A. Rasch-Christensen (Eds.), *Folkeskolen : efter reformen*. Kbh: Hans Reitzel.
- Qvortrup, L. (2017). Undervisning er udøvelse af professionel dømmekraft. In C. Holm & H. B. Thingholm (Eds.), *Evidens og dømmekraft : når evidens møder den pædagogiske praksis* (1. udgave. ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, L. (2019). Provision of school data and research based teacher professional development: does It work? Data-and research-informed development of schools in the Danish "Program for Learning Leadership". *Education Sciences*, 9(2), 92.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Rasmussen, J. (2004a). *Konstruktivistiske bidrag : udvalgte artikler*. Kbh: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004b). *Undervisning i det refleksivt moderne : politik, profession, pædagogik* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Rasmussen, J. (2007). Accountabilitypolitik. *Unge pædagoger*, 2007, nr. 6, 3-21. Retrieved from [https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb\\_dbc\\_artikelbase\\_89891388%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_dbc_artikelbase_89891388%22)
- Rasmussen, J. (2017). Professionseksperitise og dømmekraft: en kritik af Gert Biestas syn på professional dømmekraft. In *Evidens Og Dømmekraft* (pp. 115-130): Dafolo.
- Rhoten, D., Carnoy, M., Chabran, M., & Elmore, R. (2003). The Conditions and Characteristics of Assessment and Accountability. The Case og Four States. In M. Carnoy, R. F. Elmore, & L. S. Siskin (Eds.), *The new accountability : high schools and high stakes testing* (pp. 218). New York: RoutledgeFalmer.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Robinson, V. (2014). *Elevcentreret skoleledelse* (1. udgave. ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace: The organizational context of schooling*. In: Teachers College Press.
- Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), 1-42. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84929395523&partnerID=40&md5=2263756f2f54fd7473c29213b273fa5f>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4. ed. ed.). London etc.: SAGE.
- Spencer Brown, G. (1969). *Laws of form*. London: George Allen and Unwin.
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed leadership*. Paper presented at the The Educational Forum.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stoll, L. (2010). *Professional learning community*. *International Encyclopedia of Education*.

- Stoll, L. (2013). Systemwide reform under pressure: a global perspective on learning and change. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 564-570. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578231311325712>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi:2048/10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities : divergence, depth and dilemmas. *Professional learning* (pp. 207). Retrieved from <http://ez.statsbiblioteket.dk:2048/login?url=https://ebookcentral.proquest.com/lib/asb/detail.action?docID=316325>  
[https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22ebog\\_ssj0000228502%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22ebog_ssj0000228502%22)
- Stoll, L., & Stobart, G. (2005). Informed Consent? Issues in Implementing and Sustaining Government-driven Educational Change.
- Stringer, P. (2013). Capacity building for school improvement: I can do it, you can do it and together we can achieve our goals. In (pp. 27-54).
- Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17(2), 176-191. doi:10.1177/1365480214534545
- Thingholm, H. B. (2014). Didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsen? : en systemteoretisk analyse af forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen og en iagttagelse af didaktiske læremidler som muligt tema for strukturel kobling af såvel uddannelsens fagområder indbyrdes som af læreruddannelsen og lærerprofessionen : Ph.d. afhandling. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H. (2018). *Styrken ved professionel læring* (1. udgave. ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development*.
- Tække, J., & Paulsen, M. (2008). Luhmann og organisation. In J. Tække, M. Paulsen, & A. La Cour (Eds.), *Luhmann og organisation* ([1. oplag]. ed.). Kbh: Unge Pædagoger.
- UCL. (2014). *Vidensrejser og kompetenceudviklings-forløb*. Retrieved from
- UFM. (2014). *Danish code of conduct for research integrity*. Kbh.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- VIA (Ed.) (2019). *Samarbejdets betydning for udvikling af skolens praksis: VIA Efter- og videreuddannelse*.

- Wells, C. M., & Feun, L. (2013). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 233-257. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9202-5>
- Whitney, S. D., Maras, M. A., & Schisler, L. J. (2012). RESILIENT SCHOOLS: Connections Between Districts and Schools. *Middle Grades Research Journal*, 7(3), 35-50. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1459219690?accountid=14468>  
[http://wx7cf7zp2h.search.serialssolutions.com/directLink?&atitle=RESILIENT+SCHOOLS%3A+Connections+Between+Districts+and+Schools&author=Whitney%2C+Stephen+D%3BMaras%2C+Melissa+A%3BSchisler%2C+Lacey+Jo&issn=19370814&title=Middle+Grades+Research+Journal&volume=7&issue=3&date=2012-10-01&spage=35&id=doi:&sid=ProQ\\_ss&genre=article](http://wx7cf7zp2h.search.serialssolutions.com/directLink?&atitle=RESILIENT+SCHOOLS%3A+Connections+Between+Districts+and+Schools&author=Whitney%2C+Stephen+D%3BMaras%2C+Melissa+A%3BSchisler%2C+Lacey+Jo&issn=19370814&title=Middle+Grades+Research+Journal&volume=7&issue=3&date=2012-10-01&spage=35&id=doi:&sid=ProQ_ss&genre=article)
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3. edition ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (Fifth edition ed.). Los Angeles: SAGE.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (6. edition. ed.).
- Ågård, D. (2014). Motiverende relationer - lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation. Retrieved from [https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb\\_pure\\_ddfmxid%3A21418734-92ea-43a1-b81c-c698c3b2a57c%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_pure_ddfmxid%3A21418734-92ea-43a1-b81c-c698c3b2a57c%22)