

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemfelt - undersøgelsens kontekst.....	3
Problemstilling - undersøgelsens relevans.....	3
Problemformulering.....	4
Afgrænsninger.....	4
Læsevejledning.....	4
Skoleudviklingsprojektet: "Læsning i alle fag".....	5
Teori.....	5
Et møde mellem to tilgange til udvikling af og i praksis.....	5
Hvorfor skoleudvikler vi?.....	6
Formålet med skoleudvikling - det "egentlige" som drivkraft.....	6
Hvad er skoleudvikling?.....	7
Forudsætninger.....	7
Praksisbaseret skoleudvikling - en definition.....	7
Hvordan skoleudvikler vi?.....	8
En metateoretisk ramme om undersøgelsen.....	9
Schnoor og Nielsen - forandringsprocesser er et hverdagsprojekt.....	9
En narrativ tilgang til analyse af forudsætninger for skoleudvikling - væsentlige begreber.....	9
Teoretiske perspektiver på magt og faglig ledelse i praksis.....	11
Vejledere som kollegaledere.....	11
Magtformer i praksis.....	11
Undersøgelhedsdesign.....	12
Begrundelse for valg af undersøgelsesmetoder.....	12
Videnskabeligt erkendelsesgrundlag.....	12
Formelle dokumenter, der influerer vejledernes handlerum.....	12
Tæt på praksis gennem kvalitative interviews.....	13
Kvalitative interviews med skolelederen.....	13
Rammer og overvejelser.....	13
Vignetmetoden og fokusgruppeinterview med vejlederteamet.....	13
Rammer og overvejelser.....	14
Positioner og etiske overvejelser - før, under og efter interviewene.....	14
Analysestrategi.....	14
Analyse.....	15
Fra lokalpolitik til lokalt projekt - et målrationelt afsæt.....	15
Fortællinger om nye skoleudviklingsprojekter.....	16
Handleperspektiver.....	17
Fortællinger om mødedeltagelse.....	18
En udfordring for kollegalederne - hvem indkalder til projektets møder?.....	18
Magtforholdene i praksis.....	18
En problemrettet fortælling om mødedeltagelse - det er ikke selvfølgeligt at deltage i møder.....	19
Handleperspektiver.....	20
Fortællinger om ledelsens praksis.....	20
Kommunikation.....	20

Opgavetildeling - hvem har retten til at uddelegere?.....	21
Handleperspektiver.....	22
Fortællinger om vejledernes praksis.....	22
Loyalitetspositioner.....	22
En mulighedsskabende fortælling: ledere og vejledere sætter retningen sammen.....	24
Handleperspektiver.....	24
Konklusion.....	25
Perspektivering.....	26
Litteraturliste.....	27
Bilagsoversigt.....	28

Indledning

Problemfelt - undersøgelsens kontekst

Jeg går rundt med en generel antagelse om folkeskolernes Pædagogiske Læringscentre, der lyder, at hver gang du besøger en skole, møder du et nyt PLC. Gennem mit netværk har jeg fået øjnene op for den mangfoldighed af projekter, der kendetegner aktiviteterne på samtidens PLC. Det er også blevet mere almindeligt, at vejlederne på PLC i stadigt højere grad involveres i større, skoleudviklende projekter. Denne udvikling understøttes af den seneste bekendtgørelse:

Det pædagogiske læringscenter skal i samarbejde med ledelsen

1) igangsætte, understøtte og evaluere skolens strategiske og organisatoriske arbejde med pædagogisk praksis, undervisningskvalitet og undervisningsmiljø samt understøtte skoleudviklingsindsatser (Retsinformation.dk).

Gennem årene har jeg dog erfaret, at skoleudviklingsprojekter efter en rum tid tørrer ud. Dette fænomen har fået benævnelsen "projektitis" og bliver omtalt som en "lumsk skolesygdom" (Myding, 2021). I debatten omkring folkeskolen er der enighed om, at de mange projekter tager tid og opmærksomhed fra kerneopgaven: *undervisning* (Lønberg, 2022, Myding 2021).

Lise Tingleff Nielsen, ph.d og chef for grundskoleområdet på EVA, har beskæftiget sig med forudsætningerne for skoleudvikling gennem mange år, og senest i bogen *Skoleudvikling - En Praksisbaseret Tilgang* (2018). I denne lægger hun vægt på, at skoleudvikling ikke behøver at være "et projektificeret koncept", men med fordel kan opfattes som "en indlejret dimension i den daglige praksis" (Nielsen, 2018, s. 32).

I denne undersøgelse vil jeg kigge nærmere på, hvad der er på spil, når skoleudviklingsprojekter afvikles og dermed undersøge dét rum, hvor projekter spirer frem og potentielt tørrer ud i.

Problemstilling - undersøgelsens relevans

Et større skoleudviklingsprojekt, der fandt sted på min arbejdsplads i dette skoleår, har vakt min interesse for at kigge nærmere på dét handlerum, ledelsen og vejlederteamet er sammen om at skabe under en skoleudviklingsproces.

Vejlederteamet knoklede i mange timer med at få projektet implementeret og undervejs stødte vi på en række organisatoriske, kulturelle og ledelsesmæssige knaster, der bl.a. vedrørte teamsamarbejde, ledelsens interne samarbejde og vejledernes position som kollegaledere.

Jeg mener, det er relevant for min vejlederrolle og for skolens organisatoriske udvikling at undersøge de *fortællinger*, der er med til at præge vores beslutninger, handlemåder og opfattelser af den praksis, som vi sammen forsøger at forbedre gennem skoleudviklingsprojekters intentioner. Dette er også særligt væsentligt, da jeg erfarer, at ledelsen i stadig højere grad uddelegerer den faglige ledelse af skoleudviklingsprojekter til vejlederteamet på PLC.

Min undersøgelsesinteresse retter sig altså mod det processuelle handle- og mulighedsrum, som ledere og vejledere agerer i undervejs i planlægningen, afviklingen og evalueringen af et skoleudviklingsprojekt. Afgangsprojektet har til formål at afdække forudsætningerne for skoleudviklingsprocesser, når vejlederteamet og ledelsen samarbejder om at forfølge projektets faglige ambitioner.

Problemformulering

Da den faglige ledelse af skoleudviklingsprojekter i stadig højere grad uddelegeres til vejlederteamet, vil jeg undersøge, hvilke fortællinger dominerer og guider vejlederne i deres handlerum, når de i praksis samarbejder med ledelsen omkring realisering af skoleudviklingsprojekter? Med afsæt i dette, hvilke forudsætninger for skoleudvikling er fremtrædende i skolens aktuelle praksis?

Afgrænsninger

Jeg afgrænser mig fra at undersøge forudsætningerne for skoleudvikling blandt de fagprofessionelle, lærere og pædagoger, og blandt eleverne, for hvem projektet i sidste ende er rettet mod og til gavn for. Hermed undersøger jeg ikke mulige resultater eller praktiske implikationer, som skoleudviklingsprojekter måtte have medført blandt lærere og elever.

Læsevejledning

Jeg indleder med at give læseren et indblik i dét skoleudviklingsprojekt, som denne undersøgelse tager afsæt i. Derefter introducerer jeg et teoridesign, der består af teoretiske pointer og begreber fra Lise Tingleff Nielsens *praksisbaserede tilgang til skoleudvikling* (2018) og Michala Schnoors tilgang til *narrativ organisationsudvikling* (2019). Fra disse positioner besvarer jeg spørgsmålene: *Hvorfor skoleudvikler vi? Hvad er skoleudvikling? Hvordan skoleudvikler vi?* Afslutningsvis inddrager jeg Rikke Lawsens og Henrik Stockfleth Olsens perspektiver på faglig ledelse og magtens former (Lawsen & Olsen, 2023).

I afsnittet *undersøgelsesdesign* præsenterer og begrunder jeg de metoder, jeg har anvendt for at komme tæt på dele af den praksis, der udgør vejledernes og ledelsens handlerum.

Med udgangspunkt i problemformuleringen og teoridesignet vil jeg i de følgende afsnit præsentere analyser af den praksis, jeg har undersøgt empirisk. Analyserne af de kommunale handleplaner, interviews med en skoleleder og vejlederteam giver indblik i de fortællinger og

diskurser, der former den virkelighed, som skoleudviklingsprocesserne i øjeblikket foregår i. I overensstemmelse med den praksisbaserede tilgang til skoleudvikling suppleres analyserne med konkrete handleperspektiver.

Til sidst vil jeg forholde mig konkluderende til undersøgelsens problemformulering og perspektiverende til undersøgelsens konklusioner.

Skoleudviklingsprojektet: "Læsning i alle fag"

Dette afgangprojekt hviler empirisk på en aktuel skoleudviklingsindsats, der har fundet og stadig finder sted på min arbejdsplads. Indsatsen udspringer fra et politisk opdrag: en *Kommunal Handleplan for Kvalitetsløft af Folkeskolerne i Kommunen* (bilag 1). Hos os førte det til en ledelsesmæssig beslutning om at højne kvaliteten af dansk- og matematikundervisningen samt elevernes sociale trivsel via *klasse- og årgangskonferencer*.

Denne undersøgelse tager afsæt i processerne omkring faciliteringen af klassekonferencer for læsning. Disse blev afviklet på fem årgange, hvilket i praksis betød planlægning, afvikling og evaluering af 18 møder á en times varighed i løbet af ni dage. Foruden klasseteamet deltog to vejledere og en leder.

Jeg var tovholder for den del af skoleudviklingsprojektet, der havde til formål at udbrede fortællingen om, at læsning er et fælles ansvar på tværs af fagene. Udbredelsen skulle finde sted gennem klassekonferencer, hvor gode og mindre gode undervisningserfaringer med elevgruppen, hvad angik læsning af fagenes tekster skulle udveksles i teamet.

Konferencen blev afsluttet med, at teamet skulle beslutte, hvilke udviklingsmål/opmærksomhedspunkter for elevgruppens læseudvikling, de ville have fokus på i deres undervisning fremover. Klasseteamet fik "til ansvar" at handle på disse efterfølgende. Aftalerne blev ført til referat og overdraget til klasseteamet. Efter afviklingen af klassekonferencerne for læsning blev projektet evalueret i både vejlederteamet og blandt personalet.

Teori

I det følgende vil jeg præsentere undersøgelsens teoretiske perspektiver.

Et møde mellem to tilgange til udvikling af og i praksis

Ud fra erkendelsen af, at det er i skolens *konkrete* praksis, at udviklingskimen og forbedringsmulighederne ligger, finder jeg det nyttigt at flette Lise Tingleff Niensens *praksisbaserede tilgang til skoleudvikling* sammen med Michala Schnoors tilgang til *narrativ organisationsudvikling*. Begge tilgange kan betegnes som praksisteorier, der *vil* noget med verdenen i normativ forstand (Nielsen, 2018, Schnoor, 2019).

Nielsen opfordrer til, at vi skoleudvikler ved at gå tæt på praksis med praktiske kompetencer. Vi skal *vide* noget om skoleudvikling og den praksis vi er en del af, vi skal kunne *analysere* fænomener i praksis og med afsæt i dette skal vi kunne *handle*. Ud fra antagelsen, at fortællinger er med til at forme den virkelighed, som skoleudviklingen skal foregå i, finder jeg det derfor relevant at anvende narrativ teori til at fremanalysere, hvilke fortællinger/diskurser, der dominerer og gør indflydelse på forudsætningerne for skoleudviklingsprocesser i vejledernes handlerum.

Hvorfor skoleudvikler vi?

Både nationale og internationale skoleudviklingsprojekter har ifølge Nielsen været præget af to modsatrettede tilgange, som hun benævner: *en fagprofessionel tilgang* og *en målrational tilgang*.

Fra 1920'erne dominerede *den fagprofessionelle tilgang*, men fra slutningen af 1980'erne fik *den målrational tilgang* til skoleudvikling vind i sejlene, da der opstod "en bevægelse fra det mere lærer- og skoleinitierede udviklingsarbejde over det forskningsinitierede, til det mere politisk initierede udviklingsarbejde, som begrundes med ønsket om implementering og styring" (Nielsen, 2018, s. 33).

Den fagprofessionelle tilgang til skoleudvikling er således kendetegnet ved et bottom-up-perspektiv med lokal praksiserfaring og -viden som drivkraft. *Den målrational tilgang* er kendetegnet ved et top-down-styret perspektiv med politiske/faglige mål og evidensbaseret som drivkraft (op.cit., s. 41-42).

Nielsen fremhæver tre typiske udfordringer ved begge tilgange:

- Initiativerne får ikke den intenderede virkning
- De strukturelle ændringer og tiltag bliver et mål i sig selv
- Initiativer ebber ud

Udfordringerne opstår bl.a. fordi, tilgangene ikke harmonerer med den træghed, der kendetegner lærernes og pædagogernes udviklingspraksis (op.cit., s. 46).

Formålet med skoleudvikling - det "egentlige" som drivkraft

Ifølge Nielsen er formålet med skoleudvikling et vedvarende fokus på at skabe de bedst mulige forudsætninger for elevernes trivsel, læring og udvikling. Dette bliver muligt ved "at gøre arbejdet med *det egentlige* til en selvfølgelig del af det daglige arbejde på skolen". Med *det egentlige* refererer Nielsen til alle de faglige, didaktiske og praktiske processer omkring undervisning og skoledagen. Det *selvfølgelige* henviser til, at det er en oplagt og integreret del af praksis (Nielsen, 2018, s. 27 og 31).

Fra et narrativt perspektiv *gør* mennesker noget ved verden, når de taler og handler i praksis. Hvis vi med vores handlinger accepterer *det selvfølgelige i det egentlige* som en ønskværdig strategi for skoleudviklingsprocesser, vil det indebære, at vi begynder at samskabe diskurser og fortællinger, "som giver størst sandsynlighed for praksisser, der bringer organisationen og dens medlemmer i en foretrukken retning (Schnoor, 2019, s. 43).

Hvad er skoleudvikling?

Nielsen introducerer en praksisbaseret tilgang til skoleudvikling, der søger "at tage afsæt i de dynamikker, som er i skolens praksis, og så arbejde herudfra" (Nielsen, 2018, s. 17). Med denne tilgang handler det om *at skabe forudsætninger for forbedringer*. Præmissen er, at skolen er nødt til at være forandringsparat, hvis forbedringerne skal slå rødder i praksis gennem kontinuerlig meningsskabelse, tilpasning og vedligeholdelse (op.cit., s. 16).

Nielsen henter sit teoretiske grundlag fra praksisteorier og formulerer tre præmisser for en praksisbaseret tilgang til skoleudvikling (op.cit., s. 67 og s. 82):

1. *Udvikling og forbedring handler om at skabe forudsætninger - øje for den specifikke skoles strukturelle, materielle og kulturelle forudsætninger*
2. *Man må have blik for både helhed og del - blik for de faglige ambitioner og hvordan den aktuelle praksis fungerer her og nu*
3. *Ord kommer ikke nødvendigvis før handling - "at handle sig" til forandring frem for "at tale sig" til forandring*

Forudsætninger

Nielsen beskriver praksis som "en træg størrelse, hvor forandring og ændring sker, når flere forudsætninger er til stede samtidig". Hun peger på, at det fx kan dreje sig om kulturelle, økonomiske, strukturelle, organisatoriske forudsætninger (Nielsen, 2018, s. 61 & 68). Jeg forstår desuden *forudsætning* som et begreb, der dækker over vilkår, rammefaktorer, betingelser og sociale omstændigheder, som noget foregår under.

Praksisbaseret skoleudvikling - en definition

"Praksisbaseret skoleudvikling er en undersøgende og handlingsorienteret tilgang til skoleudvikling, hvor der er fokus på at skabe de bedst mulige forudsætninger for udvikling og forbedring. Dette kræver et analytisk blik på praksis og en opmærksomhed på, hvordan forskellige specifikke handlinger, relationer og organiseringer spiller sammen med "det store billede". Det vil sige den aktuelle praksis og den faglige ambition, man arbejder i retning af. I en praksisbaseret tilgang til skoleudvikling er der en opmærksomhed på, hvordan dét at gøre sig nye erfaringer sammen kan give anledning til fælles indsigt og forståelse" (Nielsen, 2018, s. 66).

Hvordan skoleudvikler vi?

Ifølge Nielsen er skoleudvikling ikke en teoretisk praksis, men *en praktisk kompetence*, der består af (Nielsen, 2018):

- **Viden** om pædagogik, didaktik og skoleudvikling - indgående kendskab til den praksis, der er ønske om at forbedre
- **Analyse** af og **analytisk blik** for nuancer og dynamikker i praksis
- **Kunnen** - at kunne handle i en omskiftelig skolepraksis, hvor man sætter sin viden i spil ved at gå undersøgende til værks

De bedste forudsætninger for skoleudvikling finder sted ved at sætte den praktiske kompetence i spil i relation til tre aspekter af en skoles praksis:

- **Kultur** - selvfølgeligheder og kulturelle logikker (familie- og funktionalitetslogikker)
- **Organisering** - af skoledag, elever og det professionelle samarbejde
- **Ledelse** - skabe forudsætninger for skoleudvikling

Med udgangspunkt i praksisteori analyserer Nielsen "typiske" sociale fænomener i en skoles praksis, eks. teamsamarbejdet, og kommer med bud på handlemuligheder set i forhold til analyser af kultur, organisering og ledelsespraksis. I modellen nedenfor har jeg syntetiseret hendes pointer - dette med henblik på at anvende dem i analysen (Nielsen, 2018).

KUNNEN	KULTUR	ORGANISERING	LEDELSE
	<i>At arbejde med og mod skolens kultur</i>	<i>Organiseringer og teamsamarbejde</i>	<i>Ledelse af skoleudvikling</i>
<i>Praksisteoretiske præmisser</i>	HANDLEMULIGHEDER		
Udvikling og forbedring handler om at skabe forudsætninger	nuancere sit blik på modstand	begrunde og tilpasse nye organisationer til egen kontekst	have mod til at prioritere og skabe de nødvendige rammer
Man må have blik for både helhed og del	få øje på den praktiserede genstand	at nøjes med tilstrækkelig og omhyggelig organisering	have blik for både den faglige ambition og et utal af betydningsfulde <i>småhandlinger</i>
Ord kommer ikke nødvendigvis før handling	fokus på <i>småhandlinger</i>	at gøre sig (meningsfulde) erfaringer med at arbejde med "det egentlige"	deltage i arbejdet med "det egentlige" og øge organisationens samlede viden

En metateoretisk ramme om undersøgelsen

Nielsen beskriver den praksisbaserede tilgang til skoleudvikling som en handlingsorienteret "refleksionsmakker", der har til formål at bistå de komplekse skoleudviklingsprocesser mens de foregår (Nielsen, 2018, s. 19). Jeg har derfor valgt at *indlejre afgangsprojektet som en konkret del af vores skoleudviklingsprojekt, Læsning i Alle Fag*, hvorved jeg forsøger at demonstrere praktisk skoleudviklingskompetence:

Viden om	Praksisviden og teori: Skoleudviklingsprojektets forløb, praksisbaseret tilgang skoleudvikling, narrativ organisationsudvikling, ledelse og magtformer
Analyse	Undersøgelsesspørgsmål: Hvad er vores forudsætninger for skoleudvikling? Hvilke fortællinger/diskurser dominerer og gør indflydelse på vejledernes handlerum, når skoleudviklingsprojekter skal realiseres?
	Undersøgelsesmetoder: Praksisfortælling, interviews med skoleleder og fokusgruppeinterview med vejlederteam med vignette-metoden
	Analysestrategi: Diskursiv lytning, identifikation af dominerende fortællinger og diskurser
Kunnen	På baggrund af analyserne: Forslag til nye handlemuligheder til fremtidige skoleudviklingsprojekter

Schnoor og Nielsen - forandringsprocesser er et hverdagsprojekt

Nielsen beskriver skoleudvikling som "en løbende intention, der ideelt set bør sætte aftryk i dialog og omgangsformer, i samarbejdsform og planlægning og ikke mindst i den konkrete undervisning" (Nielsen, 2018, s. 32).

I tråd med dette peger Schnoor på, "at hvis organisationer skabes og forandres i organisationsmedlemmers fortløbende handlinger i den daglige praksis, så er det disse lokale tilblivelsesprocesser, man som ledelse må interessere sig for" (Schnoor, 2019, s. 211). Det er således relevant for vejledere og ledelse i højere grad at anskue skoleudvikling som mikroprocesser og småhandling i hverdagen frem for klassiske projekter med en start og slutning.

En narrativ tilgang til analyse af forudsætninger for skoleudvikling - væsentlige begreber

Et skoleudviklingsprojekt har indlejret et formål om at bevæge skolen i en strategisk bestemt retning. Inden for det narrative er det væsentligt, at strategien oversættes til fortællinger, "der udgør en betydningsfuld forskel i den organisatoriske hverdag" og udvider handlerummet. Man vil interessere sig for, om strategien lever som *en meningsfuld guide for handling* (Schnoor, 2019, s. 212).

Fortællinger

Konstruktionen af en fortælling kan defineres som, "at vi udvælger bestemte begivenheder og hændelser og tillægger dem en bestemt betydning i overensstemmelse med et plot" (Schnoor, 2019, s. 97). Udover *plottet*, den røde tråd, er *punktuering* (hvor en fortælling begynder og slutter) og *persongalleri* (synlige aktører, der spiller hoved- og biroller) også vigtige bestanddele af en fortælling. Derudover vil plottet og dets diskurser stille bestemte *positioner* til rådighed, som øver indflydelse på handlerummet for fortælleren og andre (op. cit., 2019, s. 77-78).

Position og positionering

Positioner skabes, ændres og opretholdes i sproget. De er dynamiske og ofte subtile. Enhver diskurs og fortælling tilbyder positioner med større eller mindre indflydelse - ligeledes rettigheder, pligter, normer og forventninger. Dynamikken omkring positionerne kaldes positioneringer og foregår i alle samtaler. Eksempelvis kan positionen "talerør for ledelsen" tilbydes i vejledernes handlerum, hvortil vejlederne eks. kan positionere sig afvisende eller accepterende (Westmark m.fl., 2012, s. 88-90).

Diskurser

Diskurser er klynger af udsagn og indeholder normative budskaber om, hvordan man bør tænke og handle og hvad man bør tilskrive værdi og mening (Schnoor, 2019, s. 41).

Det kan være nyttigt at lære at "færdes i flere diskurser på samme tid", hvor man bliver fortrolig med at navigere mellem de positioner, man tilbydes af andre og de positioner, man selv foretrækker. Dette er et håndværk, som i litteraturen beskrives som "at udvikle færdigheder i at positionere sig" (Westmark m.fl., 2012, s. 87-88).

Problemmættede fortællinger

Schnoor peger på, at problemet i sig selv ikke er det mest interessante, men derimod fortællingerne om problemet og hvordan det konstrueres (Schnoor, 2019, s. 48).

I den narrative optik beskrives problemer som sproglige entiteter, der "skabes og vedligeholdes i dominerende kulturelle fortællinger og diskurser" (op.cit. s. 122). Handlerummet begrænses i organisationen, når *problemmættede fortællinger* flourerer. De forhindrer personalet i at bevæge sig i andre, mere foretrukne retninger.

Begivenheder, der modsiger problemet, udelades i fortællingerne. Når komplekse situationer forsimples, kaldes det *totalitære beskrivelser* af den sociale verden. Dette kan føre til, at det er vanskeligt at skabe forudsætninger for *alternative* handlemuligheder og perspektiver (op.cit., s. 122-123). De fortællinger, der i særlig grad rammesætter og fylder i det sociale, betegnes som *dominerende* (op.cit., s. 35).

Foretrukne fortællinger

Med en narrativ tilgang til skoleudvikling bliver det relevant at identificere problemmættede fortællinger og forsøge at omforme dem til *mulighedsskabende, foretrukne fortællinger*. Et problem er aldrig konstant og har en kontekstuel historie, der kan udfoldes med henblik på at skabe sprækker og åbninger, der kan bidrage til mere nuancerede, alternative fortællinger (Schnoor, 2019, s. 140). Foretrukne fortællinger *udvider* tanke- og handlerummet og konstruerer foretrukne, faglige identitetspositioner i en organisation (op.cit., s. 37). De samler i stedet for at skabe afstand og kan bidrage til at skabe *transformative bevægelser* mod de mål og strategier, vi har sat for skoleudviklingsprocesserne (op.cit., s. 124).

Når skolens ambitioner og strategier indlejres i foretrukne fortællinger, som lever i fællesskaberne på skolen, bliver vores samtaler konstituerende for en skolekultur, vi med tiden vil opfatte som kulturelt selvfølgelig (Nielsen, 2018).

Teoretiske perspektiver på magt og faglig ledelse i praksis

Vejledere som kollegaledere

Vejlederteamet kan fra et teoretisk perspektiv kategoriseres som ressourcepersoner, "der leder på formelle, organisatoriske opgaver, der involverer ledelse af kolleger, men [...] ikke har personaleansvar og de dertilhørende ledelsesbeføjelser" (Lawsen & Olsen, 2023, s. 11).

I denne optik udøver vejlederne *kollegaletelse*, der er en form for *delegeret ledelse* med særlige rettigheder, pligter og opgaver. Den professionelle leder har her overladt ledelsen af et specifikt ansvarsområde til kollegalederne; eksempelvis fordi de faglige opgaver kræver "specialistviden" (op.cit., s. 20-21).

Kollegalederpositionen er dilemmafyldt bl.a. grundet den tvetydige relation til kollegerne og den særlige forpligtelse på organisationens strategier (op.cit., s. 35). Kollegaledere er i højere grad nødt til at "sælge ideen" bag opgaverne gennem motiverende, overbevisende tale. Der vil også være behov for "at låne noget gennemslagskraft hos den professionelle leder" (op.cit., s. 41).

Magtformer i praksis

Jeg forstår *moderne magt som produktiv*, da den frembringes gennem sproget og diskurser i vores relationer, hvormed vi kan "dirigere eller afgøre hinandens adfærd" (Hansen-Skovmoes & Rosenkvist, 2017, s. 91).

Den direkte magt er knyttet til de professionelle ledere. De har personaleansvaret, det økonomiske ansvar, de udstikker retningslinjer, kan benytte sig af sanktioner mv. (Lawsen & Olsen, s. 2023, s. 51).

Implementeringsmagten er "magten til at definere, hvordan en beslutning i sidste ende omsættes til handling". Denne ligger typisk hos medarbejderne, som har forskellige praktiske grunde til at implementere eller ikke at implementere beslutningerne og opgaverne (op.cit., s. 55)

Undersøgelsesdesign

Begrundelse for valg af undersøgelsesmetoder

Idet jeg undersøger kontekstspecifikke skoleudviklingsprocesser, retter jeg blikket mod en kompleks praksis, der ikke umiddelbart lader sig indfange med det blotte øje. Denne undersøgelse er baseret på kvalitative data og metoderne er sat i anvendelse ud fra den antagelse, at en skole kan forstås som et narrativt landskab, der formes af "fortællinger og diskurser, som skaber tanke-, tale- og handlerum" (Schnoor, 2019, s. 17).

Videnskabeligt erkendelsesgrundlag

Undersøgelsesmetoder, teoretiske positioner, analysestrategi og handleperspektiver tager udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske erkendelsesposition. Det vil sige, at jeg undersøger et felt, der er "konstitueret af kulturelle konstruktioner, som feltet selv har skabt" (Dahler-Larsen, 2010, s. 30).

Da analysekategorierne ikke er fastlagte på forhånd, men "udvikler [...] sig som funktion af selve undersøgelsesarbejdet", opererer jeg med et "fleksibelt design" (op. cit., s. 29).

Praksisfortælling som metode til at få empirisk greb om projektets forløb

Jeg anvender metoden *praksisfortælling* til at få greb om skoleudviklingsprojektets konkrete forløb og dermed vejledernes handlerum. Den er forfattet fra mit perspektiv som koordinerende tovholder og procesvejleder (bilag 2).

En praksisfortælling kan defineres som "en fortælling om oplevede episoder og hændelser fra den pædagogiske hverdag, som bliver fortalt af praktikere, sådan som de oplever episoden" (Mørch i Hjerrild, 2022). For at skabe bedre overblik over skoleudviklingsprocesserne, strukturerede jeg en større del af praksisfortællingen ud fra Nielsens aspekter af en skoles virke: **kultur**, **organisering** og **ledelse**¹ (Nielsen, 2018). Dette gav et nyttigt indblik i praksiskonteksten og kan betragtes som en slags forberedende analysearbejde. Metoden bidrog altså til at skabe mening i forløbet og støttede mig dermed i "at opdage den røde tråd i praksis" (Perregaard i Hjerrild, 2022).

Formelle dokumenter, der influerer vejledernes handlerum

Undersøgelsesdesignet omfatter også to specifikke dokumenter. Det ene dokument, *Kommunal Handleplan for Kvalitetsudvikling af folkeskolerne 2023-2026*, "udstikker rammerne for, hvordan folkeskolerne skal arbejde" og har til formål at opfylde de politisk bestemte *målsætninger* (bilag 1).

¹ Læseren kan med fordel vælge blot at orientere sig i indholdsfortegnelsen for at få overblik over forløb og praksisfortællingens indhold.

Den kommunale handleplan er blevet omsat til en: *Lokal Handleplan for Kvalitetsudvikling 2023-24* og i denne fremgår det, at klassekonferencer skal anvendes som afsæt for at "sætte større fokus på læsning i alle fag" (bilag 3).

Et dokument kan forklares som *sprog fikseret i tekst og tid* (Lynggaard, 2010, s. 138). Handleplanerne har et normativt, fremtidsrettet sigte, idet de udtrykker politiske ønsker og krav. I et narrativt perspektiv kan de opfattes som politiske ledelsesredskaber og *strategisk, foretrukne fortællinger*, der rammesætter intentionen for lokal forandring på skolerne (Schnoor, 2019, s. 207).

Tæt på praksis gennem kvalitative interviews

I denne undersøgelse går jeg tæt på praksis gennem systematiserede samtaler: interviews. På denne måde forsøger jeg at få indsigt i det diskursive tanke-, tale- og handlerum, der udgør den praksis, vejledere og ledere arbejder i og med.

Kvalitative interviews med skolelederen

Som repræsentant for skoleledelsen interviewede jeg den øverste skoleleder. Her valgte jeg metoden *kvalitativ forskningsinterview*, hvor der "produceres viden socialt i samspil mellem interviewer og interviewperson" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 100). Jeg anvendte en *semi-struktureret tilgang*, hvor jeg accepterede at afvige fra interviewguiden og i stedet følge "den fortælling, som interviewpersonen er mest optaget af at fortælle" (Tinggaard og Brinkmann, 2010, s. 38).

Rammer og overvejelser

Jeg valgte den øverste skoleleder som informant, da han er fast deltager på vores vejledermøder og fordi han sætter retningen for skolen gennem bl.a. beslutningerne i den lokale handleplan for skoleudvikling.

Jeg havde tematiseret interviewguiden til overordnet at dreje sig om forudsætninger for udviklingsprocesser på skolen og mere specifikt til at fokusere på emner og begivenheder knyttet til *Læsning i Alle Fag* (bilag 5 + 6).

Jeg besluttede at *geninterviewe* skolelederen, så jeg dermed fik mulighed for at få udfoldet fortællingerne yderligere. I analysen er skolelederen benævnt *JX*.

Vignetmetoden og fokusgruppeinterview med vejlederteamet

Fokusgruppeinterviewet er velegnet til at undersøge sociale normer og normative processer. Under interviewet fik vejlederne mulighed for at interagere omkring erfaringer og forståelser, hvilket skabte viden om "kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser" (Halkier, 2010, s. 123). Styrken ved metoden er, at det er "den sociale interaktion, som er kilden til data" (Morgan i Halkier, 2010, s. 123).

Jeg valgte *vignetmetoden* som afsæt for fokusgruppeinterviewet, da jeg ønskede at afdække narrative mønstre af diskurser, der knytter an til vejlederteamets handlerum i forbindelse med skoleudviklende processer og projekter.

Vignetmetoden er egnet til at afdække holdninger og "bagvedliggende værdier og følelser, [der] ofte ligger implicit i det professionelle arbejde" (Ejrnæs & Monrad, 2012, s. 252).

En vignette er en slags *case*, der indeholder en konstrueret, realistisk beskrivelse af et fænomen fra den sociale verden og en række normative udsagn, der kræver individuel stillingtagen (op.cit., s. 13).

Vignetten (bilag 4) er konstrueret med afsæt i vejledererfaringer fra skoleudviklingsprojektet "Læsning i Alle Fag", generelle erfaringer fra min vejlederpraksis og med afsæt i diskurser omkring ledelse fra værket *Parat til Ledelse* (Lawsen & Olsen, 2023, s. 43).

Rammer og overvejelser

Gruppen bestod af tre erfarne vejledere med hvert deres specialiseringsområde. Variationen i fagområder var væsentlig, da jeg dermed ville få et bedre indblik i handlerummets mulige positioner. Vejlederne er i analysen benævnt V1, V2 og V3.

Vejlederne fik tilsendt vignetten (uden normative udsagn) nogle dage inden interviewet ud fra antagelsen, at det ville have god effekt på deres diskursive fortælle-mønstre, hvis indholdet fik lov at bundfælde sig.

Positioner og etiske overvejelser - før, under og efter interviewene

Inden hvert interview gik i gang, forklarede jeg hensigten med interviewaktiviteterne og sørgede for at få samtykke til at bruge data til afgangsprojetet. Jeg gjorde det også klart, at al data blev anonymiseret og at lydoptagelserne slettes efter undersøgelsens afslutning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89).

Under alle interview havde jeg fokus på *diskursiv lytning* (se afsnit: *analysestrategi*). Jeg forsøgte også at skabe mulighed for udfoldelse af fortællingerne gennem eksempelvis historiegørelse og kontekstualisering (Schnoor, 2019).

Min position under interviewene med skolelederen var præget af den asymmetriske magtrelation, idet jeg var påpasselig med ikke at fremstå for kritisk. I interviewet med vejlederne indtog jeg en "decentreret, men indflydelsesrig position" (Kragh, 2014, s. 147), hvor jeg bl.a. sørgede for ansvarsfuld fordeling af taletiden (Ravn & Petersen, 2019, s. 43).

Efter interviewene transskriberede jeg lydoptagelserne (bilag 5, 6 & 7).

Analysestrategi

Dette afgangsprojet er rettet mod en praksisbaseret tilgang til skoleudvikling, der har "det egentlige" som retning i processerne. Jeg forsøger at udøve *praktisk skoleudviklingskompetence* ved at indlejre analysen og handleperspektiverne som en konkret del af vores *igangværende* skoleudviklingsprojekt (Nielsen, 2018). Ud fra antagelsen, at

fortællinger er med til at forme den praksis (Schnoor, 2019), som skoleudviklingen skal foregå i, finder jeg det relevant at anvende narrativ teori til at fremanalysere, hvilke fortællinger/diskurser, der dominerer og gør indflydelse på vejledernes handlerum, når skoleudviklingsprojekter skal realiseres.

Min vejlederposition på skolen gør, at jeg er en del af den praksis, jeg undersøger. Derfor er det vigtigt, jeg er opmærksom på at bevare en "refleksiv distance til de fortællinger, der lever i arbejdsfællesskabet". *Diskursiv lytning* er i den henseende et brugbart analyseredskab, fordi "fokus flyttes fra indholdet i fortællingen til dens konstruktion og virkninger" (Schnoor, 2019, s. 259).

Under undersøgelsens interview og i analyseprocessen er jeg særligt opmærksom på:

Hvilke fortællinger er skolelederens og vejledernes udsagn indlejret i?

Hvilke begivenheder er en del af fortællingen, og hvilket plot binder dem sammen?

Hvilke positioner stiller fortællingerne til rådighed?

Hvilke kulturelle diskurser giver fortællingerne liv og næring? (ibid.)

Analyse

I det følgende vil jeg fremlægge analytiske pointer, der har til hensigt at belyse den *praksis*, som klassekonferencerne i læsning fandt sted i. Med afsæt i fortællinger fra dét handlerum vejledere og ledelse deler, vil jeg fremanalysere diskurser og fortællinger der har skabt og skaber *forudsætningerne for skoleudviklingsprocesser* på min arbejdsplads. Fortællinger giver også anledning til at kigge på de *handlemuligheder*, der vil være ønskværdige set i forhold til at skabe *transformative bevægelser* mod en lokal forståelse og forankring af det "*egentlige*" (Schnoor, 2019, Nielsen, 2018).

De analytiske temaer er udvalgt blandt mange mulige. Af pladsmæssige årsager har jeg tilvalgt dem, jeg mener, giver et fyldestgørende indblik i, hvad der kendetegner og påvirker forudsætningerne for skoleudvikling i vejledernes handlerum. De fravalgte temaer vedrører eksempelvis fortællinger om en ledelse, der ikke viser tilstrækkelig interesse for vejledernes fagområder, fortællinger om ledelsens rolle til klassekonferencerne og fortællinger om skolelederens tilslutning til *den fagprofessionelle tilgang* til skoleudvikling.

Fra lokalpolitik til lokalt projekt - et målrationelt afsæt

Den *Kommunale Handleplan for Kvalitetsudvikling af Folkeskolerne i Kommunen* har til hensigt at sætte en politisk styret, målorienteret ramme for udviklingen af de enkelte skolers faglige og trivselsmæssige resultater. Skolelederen "oversatte" målsætningerne til en lokal handleplan, der rammesatte initiativer i bl.a. vejledernes handlerum for skoleåret 23/24.

I Nielsens optik kan begge handleplaner opfattes som *målrationalle udviklingstiltag*, der er initieret og styret oppefra gennem politiske og faglige ambitioner (Nielsen, 2018, s. 42).

Den lokale handleplan kan også opfattes som *et strategisk dokument*, der har til formål at sætte retningen for skoleårets opgaver og initiativer. Dokumentet kan i et narrativt perspektiv beskrives som et element i en *strategisk, foretrukken fortælling* og i et praksisbaseret perspektiv som en del af "det store billede" for skolens udvikling (Schnoor, 2019, Nielsen, 2018).

I interviewet med JX, den øverste skoleleder, spørger jeg ind til, hvordan beslutningen om klassekonferencer kom i stand:

JX: "Tilbage i februar '23 får vi [...] en handleplan, der er blevet til på baggrund af et setup, hvor *medarbejdere, ledelser, forvaltning, professionelle, kommunalbestyrelse* er blevet hørt [...]. Der var en god energi især her på skolen omkring det...især det her med, at vi havde fået samlet alle medarbejdere - både *lærere og pædagoger* i forhold til at sige: hvordan vil vi gerne arbejde" [...].

"Vi havde en inddragelse af vores *vejlederteam*, vi havde faktisk også en høring ud i *MED-udvalg* og lignende, hvor vi sagde: det er den her vej, vi tænker at gå og vi havde også et enkelt møde, hvor vi inddrog vores *tillidsrepræsentanter* ind i vejledermøderne [...] Og så er det jo min opgave som *skoleleder* til syvende og sidst og sige: "Så er det dét her, vi gør." (1T, 1:09).

Skolelederen vælger at *punktuere* fortællingen om klassekonferenceprojektet til begivenheder, der alle vedrører involvering af skolens medarbejdere og kommunens skolefolk. I denne fortælling er især *persongalleriet* af væsentlig betydning.

Fra et analytisk perspektiv kan man hævde, at skolelederen formulerer en fortælling, hvor han på den ene side taler fra en *politisk, målrational position*, der medfører særlige forpligtelser som skoleleder. På den anden side indtager han også *positionen som den inkluderende leder*, hvor det har betydning at gøre en indsats for at inkludere medarbejderne i processen frem til beslutningerne.

Fra en ledelsesposition træder altså en fortælling om forudsætninger for skoleudviklingsprojekter frem, som i min optik trækker på en såkaldt *ledelsesdiskurs*, der omhandler, at *det er nødvendigt at følge kommunalbestyrelsens målsætninger og involvering af skolens parter er betydningsfuldt*.

Fortællinger om nye skoleudviklingsprojekter

I vejlederteamet træder fortællingen om *nye skoleudviklingsprojekter* frem gennem et fokus på projekternes forstyrrelse fra, hvad man kan kalde de øvrige kerneopgaver:

V2: *Jeg tror, lige meget hvad det egentlig handler om, hvis det er noget nyt, så ser man det som en ekstra byrde [...] De skal virkelig holdes i hånden.*

V1: *Det kan også være en bjørnetjeneste.*

V2: *Ja, det er jo det! Enig [...]*

V3: *Årh. Man er næsten træt af at høre sig selv sige det, men der går altså virkelig mange lærere rundt og føler sig meget pressede. Så jeg tror bare, de er udmattede af alt muligt. Så de kan næsten ikke overskue et eller andet nyt, de skal prøve (VT, 47:00)*

Skolelederen udtrykker, at når nye projekter skal realiseres, ser han udfordringer:

JX: *ikke bare hos os i ledelsen, men principielt i hele organisationen [...].*

Han peger efterfølgende på, at når noget:

JX: *"skal gennemføres af et større fællesskab, og det første der sker, det er, at folk går i gang med at forsøge at lave det om, så det bliver tilpasset MIG (1T, 31:53).*

Fra ledelsespositionen bliver diskursen om nye skoleudviklingsprojekter til en fortælling om *modstand mod forandring*, hvor lærerne ikke ser det som *selvfølgelig* at *samkoordinere deres handlinger* i relation til projekternes formål og indhold. Hos vejlederne træder samme fortælling frem gennem diskursen, at *"det nye" er en generende forstyrrelse fra "det gamle"*. Udvikling beskrives som en byrde, hvormed det er legitimt at trække på diskurser om udmattelse og pressethed.

Fra et analytisk perspektiv bliver det muligt at pege på, at både vejledere og ledelse abonnerer på en *dominerende fortælling* om tilgangen til nye skoleudviklingsprojekter, der fremstår *problemmættet* af flere årsager: medarbejderne vrider sig med henblik på individualiseret tilpasning af projektet og projektet opleves som forstyrrende i en presset hverdag.

Handleperspektiver

Nielsens analyser peger på, at målrationalle skoleudviklingsindsatser kan få svære forankringsbetingelser, hvis lærerne ikke finder indsatsens intentioner meningsfulde i praksis. *Læsning i Alle Fag* drejer sig om implementering af politiske mål og ledelsesbeslutninger, der er knyttet til en ledelsesdiskurs, hvor *det er vigtigt at følge kommunalbestyrelsens målsætninger*. Vi har derfor at gøre med en *strategisk, foretrukket fortælling*, der er defineret uden for organisationen og lokalt på ledelseskantoret. Samtidig fylder en *problemmættet fortælling* om tilgangen til nye skoleudviklingsprojekter i vejledernes og ledelsens handlerum.

Fra et praksisbaseret perspektiv bliver det relevant at spørge, hvordan vi konkret oversætter det lokalpolitiske til meningsfulde lokale skoleudviklingsprocesser, der tager afsæt i vores specifikke praksis kontekst (Nielsen, 2018, s. 45).

Det er en forudsætning for skoleudvikling på min arbejdsplads, at der *her og nu* cirkulerer fortællinger og diskurser, der gør det legitimt *ikke* at involvere sig *selvfølgelig* i skoleudviklingsprojekter. Det vil blive nødvendigt at udbrede fortællinger, hvor *"det selvfølgelig i det egentlige"* bliver meningsfuldt og handlingsopfordrende (Nielsen, 2018).

En forudsætning for ønskede forandringer i praksis kan være, at vi *sætter ind over for* de fortællinger, der opretholder den problemmættede fortælling om nye projekter - både indlejret i vejlederteamet og blandt medarbejderne. Vi må helt tæt på praksis og lede efter *sprækker* og *alternative fortællinger*, der kan omforme problemet til en mere *mulighedskabende* fortælling (Schnoor, 2019).

Fortællinger om mødedeltagelse

En udfordring for kollegaederne - hvem indkalder til projektets møder?

Jeg vil nu rette opmærksomheden mod den del af praksisfortællingen, der har overskriften: "Hvorfor er det vigtigt, hvem der sender Aula-indkaldelsen" (bilag 2, s. 9).

Under planlægningsfasen opstod der i vejledernes handlerum uenighed om, hvem der skulle være ansvarlig for at indkalde til klassekonferencerne over Aula. Vejlederteamet ønskede, at ledelsen skulle være afsender, men ledelsen tilkendegav, at det ikke burde være nødvendigt, da datoerne stod i *årskalenderen*². Noget i vejledernes handlerum gjorde dog, at afsenderpositionen fik betydning.

Jeg mener, det handler om *kollegaledelse* og hvem der har "retten til at indkalde" til skoleudviklende møder, der er *nye* for organisationen og endda kræver forberedelse og efterarbejde.

I den her situation blev det tydeligt, at skoleledelsen ikke gjorde tilstrækkeligt for at give *den delegerede, faglige ledelse* blandt vejlederne gode betingelser. Vejlederne var i tvivl om deres råderum; de var usikre på, om projektet ville få påklistret negative fortællinger om eks. irrelevans. Situationen viste, at skoleledelsen ikke var opmærksom på, hvilken slags *udfordringer, man kan møde som kollegaeder* (Lawsen & Olsen, 2023).

Magtforholdene i praksis

Flere steder i begge interview med skolelederen får jeg indblik i en fortælling, der handler om medarbejdernes deltagelse i møder.

Jeg spørger skolelederen, hvad der falder ham ind, hvis jeg nævner *årskalenderen*:

JX: Det er skønne, spildte kræfter.

KX: Hvad får dig til at sige det?

JX: Jeg tror ikke, at 50 % af de møder, der står i den, bliver afholdt [...]. Der tænker jeg, at man som lærer i kommunen, skal være opmærksom på og værne om, at man har en frihed, men at

² Kalenderen er en betingelse i lokalaftalen med den lokale kreds. Det er et dokument med skoleårets møder for alle afdelinger.

man også kan miste den frihed. Man har et privilegium [...]. Det kan ikke være rigtigt, at vi har klasser, hvor der ikke er holdt et eneste klasseteammøde endnu [...].

JX: En af de grundlæggende faktorer for, at vi lykkes sammen med vores elever handler om, at vi som professionelle sidder ned og holder møder og taler sammen (1T, 44:46).

I relation til *magtens former* er det her interessant at iagttage sammenstødet mellem den direkte magt og implementeringsmagten (Lawsen & Olsen, 2023). I denne og øvrige sekvenser positionerer skolelederen sig som én, der kan reducere medarbejdernes frihed, hvis ikke de intensiverer mødedeltagelsen. Han trækker på en ledelsesdiskurs, hvor *ledere har magten til at benytte sig af sanktioner* og en såkaldt *professionsdiskurs*, hvor *man som professionel lærer bør prioritere at deltage i møder*.

Skolelederens magtpositionering fremstår dog en smule desorganiseret, da det ser ud til, at det i særlig grad er medarbejdernes *implementeringsmagt*, der præger praksis og dermed skoleudviklingsprocesserne.

Det er også interessant at bemærke, at vi på den ene side oplever en ledelse, der refererer til årskalenderen som en *strategisk guide for handling* (Schnoor, 2019), der *burde* være retningsgivende for medarbejderes mødeaktivitet, men samtidig opfattes den som *spildt arbejde*, da den ikke fører til deltagelse i de planlagte møder.

En problemmættet fortælling om mødedeltagelse - det er ikke selvfølgelig at deltage i møder

Med afsæt i vignetten udtrykker alle tre vejledere enighed om, at det er vanskeligt for vejlederteamet at gennemføre større vejledningsindsatser på skolen. Også her er fortællingen om den svage mødedeltagelse dominerende:

KX: Kan I komme med nogle eksempler på nogle af de udfordringer, I møder?

V1: Den allerstørste udfordring er at få tid til at mødes. Hver gang man prøver at invitere sig selv ind på et årgangsmøde eller på et eller andet, så møder man modstand. Altså.. Hvis man inviterer til et eller andet: "Hvor får jeg tid til det her fra?". Altså der er en møde-lede, en møde-fatigue. Jeg ved sgu ikke, hvad jeg skal kalde det.

V3: Arbejdssky ville jeg kalde det (VT, 41:50).

Vejlederne lader også til at trække på en professionsdiskurs, hvor mødedeltagelse opfattes som selvfølgelig og professionelt. Samtidig positionerer de sig i modsætning til dem med *møde-lede*, hvilket er med til at skabe en *foretrukket, faglig vejlederidentitet* (Schnoor, 2019).

Hos både vejlederne og skolelederen træder en *totalitær beskrivelse* af virkeligheden frem og skaber en negativ organisationsforståelse. I de *problemmættede fortællinger* er aktørerne

usynliggjort, hvormed problemet spredtes ud i hele organisationen. Dette er uhensigtsmæssigt, da problemsituationen fastlåses og reducerer mulighederne for handling (Schnoor, 2019).

Handleperspektiver

Analyserne viser, at *mødedeltagelse opfattes som en forudsætning for skoleudvikling* blandt vejledere og ledere. Fortællinger om dette er indlejret i dét, vi kan kalde en *professionsdiskurs*, der omfatter forventninger til og normer for professionelle handlemåder og en *ledelsesdiskurs*, hvor der tales om magt og sanktioner.

Fra et analytisk ståsted bliver det i fremtidige skoleudviklingsprojekter relevant at være opmærksom på magtforholdene i praksis. Når det *ikke* er selvfølgelig for medarbejderne at deltage i møder og det tilmed er vanskeligt for *den professionelle ledelse* at få dem engageret, giver det særligt svære forudsætninger for *den delegerede, faglige kollegaledelse* i vejledernes handlerum.

Det er værd at bemærke, at ledelse og vejlederteam i skoleudviklingsprojektet *Læsning i Alle Fag* tog for givet, at udvikling og forandring kunne skabes gennem klasseteamsamarbejdet. Det viste sig, at møde- og arbejdskulturen omkring dén type teamorganisering ikke er stærk i praksis (bilag 2, s. 12). Spørgsmålet er, hvad der skaber og fastholder den svage mødedeltagelse og mødekultur.

I et praksisbaseret skoleudviklingsperspektiv vil det være nødvendigt at nuancere blikket på *modstanden* mod at deltage i møder (Nielsen, 2018). Ledelse og vejlederteam bør skærpe interessen for medarbejdernes perspektiver og foretage lokale justeringer. Hvor i organisationen oplever vi *stærk* mødedeltagelse og hvor *svage* mødedeltagelse? Hvordan styrker vi klasseteamsamarbejdet? Hvilke overvejelser ligger der bag vores nuværende mødestruktur? Er mødekategorierne opdaterede i forhold til rettetheden mod *vores version* af "det egentlige"? Kan årskalenderen positioneres som en betydningsfuld artefakt for organisationen, der bidrager til den foretrukne fortælling om den skoleudviklende mødedeltagelse?

Det er heller ikke urimeligt at pege på de *småhandlinger* (Nielsen, 2018), der knytter sig til skoleledelsens *direkte magt* (Lawsen & Olsen). En prikken på skulderen og en reel forventningsafstemning kan blive nødvendige greb for ledelsen at tage i brug.

Fortællinger om ledelsens praksis

Kommunikation

Læsning i Alle Fag blev hovedsageligt faciliteret af vejlederne, men ledelsen var involveret på forskellige måder. I praksisfortællingen får vi indblik i de episoder, der førte til uro i handlerummet mellem ledelse og vejledere.

V2: *"Ledelsen blev jo mere næsten en hæmsko end en hjælp for os [...]. Jeg eller vi havde en forventning om, at de ting, vi havde drøftet på vejledermøder, blev kommunikeret videre ud til resten af ledelsesteamet. Det var de jo ikke. Eller også var de blevet kommunikeret ud på en måde, som i hvert fald blev misforstået" (VT, 25:33).*

I interviewet med vejlederne opstår flere fortællinger, der angår ledelsens praksis udi at skabe *forudsætninger for skolens udviklingsprocesser* (Nielsen, 2018). Fortællingerne trækker på en kritisk ledelsesdiskurs, der omfatter uindfriede forventninger: *en god ledelse bør have tjek på sin interne kommunikation og en god ledelse bør samarbejde om at løfte skolens faglige ambitioner.*

Skolelederen forholder sig også til information- og vidensdelingen mellem vejleder- og ledermøder. Her forstærker han det, vi kan kalde *en problemmættet fortælling om interne uroligheder i ledelsen:*

JX: *Når vi har haft vejledermøder om tirsdagen, så har vi ledermøde om torsdagen. Og så får vi det bragt videre [...]. Men man hører nogle gange kun det, man gerne vil høre [...]. Hvordan skal os, der har været deltagende i vejledermødet, formulere os på et ledermøde? For eksempel, når vi havner i.. Nu var det, det her referatskrivning, der lige pludselig blev et stort issue. Og det er det der med, hvordan kan vi som ledelse være foregangsmænd og hvordan kan vi være med til at understøtte, at tingene sker (2T, 1:01:07).*

Skolelederen trækker også på en kritisk ledelsesdiskurs, der minder om vejledernes: *en god ledelse bør involvere hinanden og ledelsen bør være åbne for de opgaver, skoleudviklingsprojektet kaster af sig.*

Opgavetildeling - hvem har retten til at uddelegere?

Efter et planlægningsmøde sendte vejlederteamet et dokument med konkrete opgaver til ledelsen (bilag 2, s. 8). Vi vurderede, det var nødvendigt, at ledelsen påtog sig disse opgaver, da vi tvivlede på vores *gennemslagskraft som kollegaledere* (Lawsen & Olsen, 2023).

I praksisfortællingen får vi indblik i, at opgaverne *ikke* bliver udført af ledelsen. I det første interview med skolelederen spurgte jeg ind til, hvad der er på spil i sådan en situation:

JX: *Jeg tror, der er noget, der handler om positionering i forhold til: hvor står man som leder i relation til en vejleder. Der er måske noget i forhold til: merarbejde, hvad er det for nogle opgaver, jeg skal løse som leder (1T,12:45).*

Episoden viser sig altså at omfatte en fortælling om retten til opgavetildeling.

I vejlederinterviewet bidrager én af vejlederne til fortællingen om uddelegering af arbejdsopgaver:

V3: [...] *Og der er også nogle ting, som lederne simpelthen selv er nødt til at finde ud af og der skal jeg ikke sendes i byen. Det kan jeg godt føle nogle gange, at jeg bliver. Apropos en ledelse, der måske ikke altid taler helt godt sammen [peger på den del af vignetten, der omtaler uroligheder i ledelsen]. Så har de simpelthen brug for én, der kan løbe spidsrod mellem dem, kan jeg godt føle (VT, 11:30).*

Handlerummet viser sig altså at bestå af en problemmættet fortælling, der trækker på en slags *rettighedsdiskurs*, hvor der er tavse forventninger til og opfattelser af, hvem der har ret til at uddelegere opgaver til hinanden.

Handleperspektiver

Analyserne peger på, at der er uoverensstemmelser mellem, hvad vejlederteamet forventer af ledelsen og hvad der for *øjeblikket er muligt for ledelsesteamet at udføre set i forhold til det diskursive handlerum, de praktiserer deres ledelse indenfor.*

I et narrativt skoleudviklingsperspektiv vil de diskursive udfordringer, de problemmættede fortællinger, påvirke *forudsætningerne for delegeret, faglig kollegaledelse* i vejlederteamets handlerum fremover. Dette behøver ekstra opmærksomhed set i forhold til at skulle håndtere forandrings- og udviklingsprocesser i storformat.

En forudsætning for fremtidig skoleudvikling må vedrøre en opmærksomhed på at *samskabe foretrukne diskurser og fortællinger* (Schnoor, 2019, s. 43), der især er knyttet til *informations- og vidensdeling samt opgavetildeling* i samarbejdet mellem ledelse og vejledere.

Dette vil i en praksisbaseret skoleudviklingsoptik betyde, at vi skal fokusere på at få "nye erfaringer" sammen ved at handle i relation til "det store billede" (Nielsen, 2018, s. 66). Konkret kan det handle om at have fokus på *småhandling* såsom aftaler om, at referater fra vejledermøder bliver gjort relevante og tilgængelige for det øvrige ledelsesteam. At vi med forskellige narrative værktøjer, såsom *bevidningsmetoden* (Schnoor, 2019), konstruerer foretrukne fortællinger, der kan *udvide tanke- og handlerummet* for vejledere og ledere. Dette forudsætter, at udfordringerne erkendes og vejlederteamet anerkendes som en slags ligestillede samarbejdspartnere.

Fortællinger om vejledernes praksis

Loyalitetspositioner

I vignetten skulle vejlederne tage stilling til diskursen i udsagnet: *En vejleder kan betragte sig selv som ledelsens forlængede arm* (Lawsen & Olsen, 2023).

Alle tre vejledere placerede sig tvivlende mellem ja og nej. Den yngste vejleder indtager en *loyalitätsposition* over for ledelsen, hvor hun positionerer sig som repræsentant for de strategisk, foretrukne fortællinger:

V2: *Jeg føler måske et lidt større ansvar for at kunne gå ud og tale om de idéer og de tiltag, som ledelsen beslutter, vi skal [...]. Jeg bliver nødt til at tage den på mig og sige: "Nu er det det her, vi gør" (VT, 15:33)*

En af de erfarne vejledere forbinder diskursen om at være ledelsens forlængede arm med *utryghed*. Hun *punktuerer* fortællingen til en episode for ca. 8 år siden, da jeg spørger ind til, hvad der ligger bag utrygheden:

V1: *Jeg kan huske tilbage i AP-Møller-projektet, da vi havde den her AL-vejleder-gruppe, der kom ledelsen jo i den grad til at beskrive AL-vejlederne som ledelsens forlængede arm, fordi de ikke kunne nå ud til alle, og det skabte et ramaskrig (VT, 9:10).*

Under interviewet indtager hun en *loyalitätsposition* over for kollegerne og bliver anerkendt af sin vejlederkollega for at handle på en særlig *kollegavenlig måde*:

V1: *Jeg forsøgte selv med en kollega til læsekonferencerne og sige "Ej, hvor vi savnede dig i går", men det skete der jo ikke noget ved til de efterfølgende konferencer.*

KX: *Hvad ligger der bag sådan en handling?*

RX: *Ja, det var sådan et forsøg på at få folk til at reflektere over, at de faktisk ikke mødte til dét møde, som var planlagt og som jo også var vigtigt [...].*

V3: *Jeg hører faktisk ret meget, at du tager ansvar på kollegamåden, så du ikke behøver at gå ind til ledelsen. Fordi nu har du faktisk selv sagt det til personen.*

RX: *...Og det ville jo være ønskværdigt, at man bare kunne gøre det. Fordi jeg bryder mig da ikke om.. Jeg synes da heller ikke, det kan være meningen, vi skal ind og sladre (VT, 33:53).*

En anden såkaldt *kollegavenlig* handlemåde træder frem i denne fortælling, hvor bismagen ved *kollegaloyalitet* viser sig:

V2: *Altså jeg må sige, jeg tror aldrig nogensinde, jeg er gået til ledelsen og sagt, hvem der ikke har deltaget i et møde specifikt i hvert fald. Selvom jeg har rigtig meget lyst til det. Jeg kan tit godt have den der følelse af.. Ja, noget uretfærdighed af en eller anden art (VT, 35:26).*

Fra en analytisk optik taler den *kollegavenlige handlemåde* ind i *familiekulturel logik*, hvor det er vigtigt at undgå konflikt og bevare den uformelle tone (Nielsen, 2018, s. 100). Sekvensen er

også et eksempel på, at *kollegalederen*, V1, må benytte sig af greb som *motivation* og *overbevisende tale* for netop at undgå at positionere sig kontrollerende og styrende (Lawsen & Olsen, 2023). Det er værd at bemærke, at vejlederens henvendelse ikke førte til fremmøde til de øvrige konferencer, hvilket henviser til medarbejderens *implementeringsmagt*.

En mulighedsskabende fortælling: ledere og vejledere sætter retningen sammen

I vignetten bliver vejlederne bedt om at tage stilling til, om de er særligt forpligtede på skolens ønskværdige, professionelle kultur.

V1: *Jeg har skrevet ja. Det er man og vi er også med til at formulere den, føler jeg, på en eller anden måde, føler jeg. Vi bliver inddraget i...Man er lydhør, når vi bringer noget op.. Det synes jeg helt afgjort. Især forpligtet. Lidt igen det der med den måde, V2, talte om ledelsens forlængede arm, og bringe det ud og vække begejstring.*

KX: *Hvorfor er vi i særligt grad forpligtet?*

V1: *Fordi vi sidder tættere på ledelsen. Vi er altså et bindeled.*

V3: *Ja, det synes jeg også. Det oplever jeg også.*

V1: *Vi har en anden adgang til ledelsen (VT, 50:08)*

I interviewet med skolelederen træder fortællingen om, at ledelsen og vejlederne sætter retningen sammen, også frem:

JX: *[...]en vejledning og en sparring, vi som ledelse også har, med fagkompetente personer, hvor retningssætningen et eller andet sted har sit afsæt [...] Jeg tænker, at vejlederteamet bidrager med helt konkret med at øge fagligheden ude i organisationen (2T, 21:08).*

Handleperspektiver

I vejledernes handlerum er det legitimt at indtage loyalitetspositioner over for både ledelse og kolleger. Men det er dillemafylt at færdes i flere diskurser på samme tid (Westmark m.fl., 2012): på hvilke måder er det i praksis muligt at positionere sig loyalt over for *både* kolleger og ledelse på samme tid? De diskursivt skabte loyalitetspositioner disciplinerer vejlederne på måder, der skaber svage forudsætninger for kollegaledelsen og dermed den faglige ledelse af skoleudviklingsprojekter.

En forudsætning for skoleudvikling på skolen bliver at udvide handlerummet, så vejledere legitimt kan positionere sig som kollegaledere.

En vej blev belyst ovenfor, idet både vejledere og skolelederen bidrager til den samme foretrukne fortælling om *samskabelse af en ønskværdig, professionel kultur*, hvilket netop er forudsætningen for at rykke organisationen i en mere foretrukken retning (Schnoor, 2019). Dette *kulturprojekt* vil i et praksisbaseret skoleudviklingsperspektiv indebære en lang række *småhandling*er som eks. reorganisering af vejlederteamet, hvor vi strategisk inviterer nye

medlemmer til teamet og skaber vores version af "det egentlige" (Nielsen, 2018): "Brud på det velkendte kalder på historiefortælling", som Schnoor skriver (Schnoor, 2019, s. 31).

Konklusion

I dette afgangsprojekt har jeg undersøgt, hvilke fortællinger der dominerer og guider vejlederne i deres handlerum, når de i praksis samarbejder med ledelsen omkring realisering af skoleudviklingsprojekter. Med udgangspunkt i dette undersøgelsesarbejde har jeg afdækket nogle af de forudsætninger for skoleudvikling, der er fremtrædende i skolens praksis her og nu. Jeg har forsøgt at udøve *praktisk skoleudviklingskompetence* (Nielsen, 2018) ved at indlejre de narrativt orienterede analyser af praksis (Schnoor, 2019) og potentielle handlemuligheder som en konkret del af vores *igangværende* skoleudviklingsprojekt: *Læsning i Alle Fag*.

Mine analyser viser, at skoleudviklingsprojektet er iværksat fra en *politisk, målrational position*, og knyttet til en *ledelsesdiskurs*, der gør det selvfølgeligt for skolelederen at følge kommunalbestyrelsens målsætninger for skoleudvikling. Både skoleleder og vejlederteam bidrager til en dominerende, *problemmættet fortælling om medarbejderes tilgang til nye skoleudviklingsprojekter*.

Et nødvendigt handleperspektiv bliver derfor at arbejde kontinuerligt med at oversætte det lokalpolitiske til konkrete, meningsfulde skoleudviklingsprocesser - bl.a. gennem et fokus på at finde *sprækker* og *nuancere plottene* i problemmættede fortællinger om "nye projekter". Disse fortællinger er aktuelt knyttet til en højtrangeret diskurs, hvor det *ikke er selvfølgeligt at samkoordinere handlinger i relation til "egentlige"-forandringer*.

Fortællinger om mødedeltagelse er fremtrædende i empirien. Mine analyser viser, at der i handlerummet er diskursiv enighed om, at *mødedeltagelse er en forudsætning for skoleudvikling*, men at medarbejderne generelt ikke handler i overensstemmelse med dette. En problemmættet fortælling træder frem og kobler sig til en *ledelsesdiskurs*, hvor magten til at sanktionere kan blive nødvendig og en *professionsdiskurs*, der udsiger, at professionelle lærere bør deltage i møder. *Den delegerede, faglige kollegaledelse* for vejlederne har svære forudsætninger, da ledelsen ikke lader til at handle på medarbejdernes *implementeringsmagt*.

Det får betydning for fremtidige skoleudviklingsprocesser at skabe forudsætninger for mødedeltagelsen og det gode teamsamarbejde ved eks. at nuancere blikket på møde-modstanden, foretage justeringer og tilpasse mødestrukturen.

I interviewet med vejlederne opstår flere fortællinger, der angår ledelsens praksis udi at *skabe forudsætninger for skolens udviklingsprocesser i vejledernes handlerum*.

Analyserne viser, at vejledernes position som delegerede, faglige ledere er influeret af kritiske ledelsesdiskurser, der angår informations-, videns- og opgavetildeling internt i ledelsesteamet og mellem vejledere og ledere. Jeg kan iagttage en *rettighedsdiskurs*, der begrænser

vejledernes handlemuligheder, da det er uafklaret, hvem der har retten til at uddelegere opgaver til hinanden og i hvor høj grad er ledelsen åben over for de opgaver, vejlederne tildeler dem.

En væsentlig forudsætning for skoleudvikling angår *småhandlinger* såsom aftaler for informationsdeling og referater. Der bør også være fokus på udviklende fortællinger om den gode ledelsespraksis og begivenheder, der modsiger plottene i problemfortællingerne.

I vejledernes fortællinger træder loyalitetspositioner frem som en udfordring i handlerummet, hvor der skal samarbejdes med både kolleger og ledelse. Dette peger på, at kollegaledelsen forudsætter færdigheder i at færdes i flere diskurser på samme tid.

En mulighedsskabende fortælling viser sig, idet både skolelederen og vejlederne er parat til at indtage kulturskabende, retningsgivende positioner i skoleudviklingsprocesserne.

En forudsætning for skoleudvikling kan derfor indebære, at ledelse og vejledere begynder med begyndelsen og konstruerer en fælles opfattelse og lokal version af "det egentlige" gennem samskabelse af strategisk, foretrukne fortællinger, der samtidig muliggør foretrukne identiteter for både ledere og vejledere.

Perspektivering

Jeg finder det relevant at løfte dette afgangsprojekts analyser og konklusioner ind i uddannelsesfeltet ved at se nærmere på aktuelle undersøgelser af forudsætninger for skoleudvikling. En nyere analyse af grundskolefeltet viser, at hvis ledelsen involverer sig og sætter retningen for teamsamarbejdet, fører det i højere grad til professionaliseret teamsamarbejde (EVA, 2021). Samtidig viser den seneste *skolelederundersøgelse* med knap 2500 respondenter, at 56 % af lederne ikke har tid til at samarbejde med personalet om at udvikle skolens kultur og 77 % har ikke tid til at være tæt på undervisningen (Skolelederforeningen, 2023). Jeg mener, at dette belyser et såkaldt *wicked problem* og at kollegaledelsen, den delegerede, faglige ledelse, vil få stadig større betydning for skolens praksis og udviklingsprocesser - både af praktiske grunde og simpel nødvendighed.

Litteraturliste

- Dahler-Larsen, P. (2010). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag. 2. udgave, 2. oplag
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2012). *Vignetmetoden - sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. København: Akademisk Forlag
- EVA (2021). *Teamsamarbejde i folkeskolen. Kvantitativ analyse af teamsamarbejde med afsæt i viden om professionelle læringsfællesskaber*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper. I: Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 4. oplag.
- Hjerrild, M. (2022). *Analyse af praksisfortællinger*.
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/datakodning-analyse-og-fortolkning-af-empiriske-data/analysetilgange-til-forskellige-empirityper/analyse-af-praksisfortaellinger/>
(lokaliseret d. 16. maj, 2024).
- Hansen-Skovmoes, P. & Rosenkvist, G. (2017). *Samtaler i organisationer. Veje til mening, læring og værdi i samtalepraksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Kragh, E. (2014). *Kollegial vejledning og teamsamarbejde. I: Vejledning – teori og praksis*. Bro, B., Boelt, V. & Jørgensen, M. (red.) Aarhus: KvaN
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Interview Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 6. oplag
- Lawsen, R. & Stockfleth Olsen, H. (2023). *Parat til ledelse*. Samfundslitteratur. 1. udgave.
- Lynggaard, K. (2010). *Dokumentanalyse. I: Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 4. oplag.
- Lønberg, Jan (2022). *Debat: Kortsigtet og målrettet projektmageri forhindrer forandring i praksis*
<https://skolemonitor.dk/debat/art8730730/Kortsigtet-og-m%C3%A5lrettet-projektmageri-forhindrer-forandring-i-praksis> (Lokaliseret 20. april, 2024)
- Myding, Kasper (2021). *Ikke mere projektitis – bare god undervisning*.
<https://www.vbds.dk/ikke-mere-projektitis-bare-god-undervisning/> (Lokaliseret d. 20. april, 2024)
- Nielsen, Lise Tingleff (2018). *Skoleudvikling - en praksisbaseret tilgang*. Frederikshavn: Dafolo. 1. udgave.
- Ravn, I. & Petersen, V. (2019). *Skolens teammøder. Facilitering og refleksive processer*. Samfundslitteratur.
- Retsinformation (2022). *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*. BEK nr 271 af 28/02/2022.
<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/271>
(Lokaliseret d. 25. februar)
- Schnoor, M. (2019). *Narrativ organisationsudvikling - at forme fælles mening og handling*. Dansk Psykologisk Forlag A/S. 2. udgave. 3. oplag.
- Skolelederforeningen (2023). *Skolelederundersøgelsen 2023. Landsresultat*.
<https://skolelederforeningen.org/loenogvilkaar/skolelederundersogelsen/> (Lokaliseret d. 20. april, 2024).

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 4. oplag.

Westmark, T., Nissen, D., Offenbergh, L. & Lund-Jacobsen, D. (2020). *Konsulent men hvordan? Narrativ konsulent arbejde i praksis*. København: Akademisk forlag. 1. udgave, 8. oplag.

Bilagsoversigt

- Bilag 1 - Kommunal handleplan for kvalitetsudvikling af folkeskolerne 2023 til 2026
- Bilag 2 - Praksisfortælling - Skoleudviklingsprojekt
- Bilag 3 - Lokal Handleplan for Kvalitetsudvikling 2023/24
- Bilag 4 - Vignet til fokusgruppeinterview med vejlederteam
- Bilag 5 - 1T - Interviewguide og transskription med JX - skoleleder
- Bilag 6 - 2T - Interviewguide og transskription med JX - skoleleder
- Bilag 7 - VT - Transskription af fokusgruppeinterview med V1, V2, V3 - vejledere