

## Pædagogisk ledelse - hvad er meningen?

*Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole*

Nyhus Rohwedder, Anne-Birgitte

DOI (link to publication from Publisher):  
[10.54337/aau459967129](https://doi.org/10.54337/aau459967129)

Publication date:  
2021

Document Version  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Nyhus Rohwedder, A.-B. (2021). *Pædagogisk ledelse - hvad er meningen? Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.54337/aau459967129>

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# **PÆDAGOGISK LEDELSE – HVAD ER MENINGEN?**

ET AKTIONSFORSKNINGSSTUDIE AF IMPLEMENTERINGEN  
AF ”OBSERVATIONER OG FEEDBACK” PÅ RANDERS  
SOCIAL- OG SUNDHEDSSKOLE

AF  
**ANNE-BIRGITTE NYHUS ROHWEDDER**

PH.D. AFHANDLING 2021



**AALBORG UNIVERSITET**



# **PÆDAGOGISK LEDELSE - HVAD ER MENINGEN?**

**ET AKTIONSFORSKNINGSSTUDIE AF**

**IMPLEMENTERINGEN AF**

**”OBSERVATIONER OG FEEDBACK”**

**PÅ**

**RANDERS SOCIAL- OG SUNDHEDSSKOLE**

af

Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

Afhandling indleveret juli 2021

Ph.d. indleveret: Juli 2021

Ph.d. vejleder: Professor Hanne Kathrine Krogstrup  
Institut for kultur og læring  
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Seniorrådgiver Dorte Ågård  
Institut for kultur og læring  
Aalborg Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Julie borup Jensen  
Aalborg Universitet (formand)

Ph.d., Lektor Lise Degn  
Aarhus Universitet

Professor James Tommy Karlsen  
Universitetet i Agder

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-123X  
ISBN (online): 978-87-7210-969-5

Udgivet af:  
Aalborg Universitetsforlag  
Kroghstræde 3  
9220 Aalborg Ø  
Tlf. 9940 7140  
aauf@forlag.aau.dk  
forlag.aau.dk

© Copyright: Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2021



## CV

**Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder**

Født: 3. marts 1971

**Kontakt:**

Mobiltelefon: +45 29 344351

Mail: [abn@sosuranders.dk](mailto:abn@sosuranders.dk) eller [abro@hum.aau.dk](mailto:abro@hum.aau.dk)

**Uddannelser:**

*2016- 2021: Ph.d. stipendiat ved den samfundsvidenskabelige ph.d. skole*

Ph.d. projektet er finansieret i et samarbejde mellem AAU. Institut for Kultur og Læring og Randers Social-og Sundhedsskole.

*2014: Master i Pædagogisk Udviklingsarbejde. AU*

*2007: Diplom i psykologi og ledelse. JCVU*

*1997: Ergoterapeut. Ergoterapeutskolen. Århus*





# ENGLISH SUMMARY

This dissertation examines the implementation of pedagogical leadership, in specific: "observations and feedback" at Randers Social & Healthcare College. The Danish notion of pedagogical leadership arrives from a wide range of international research within the field of effective school research. These studies argue that certain types of school leadership may promote students' learning (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2009; Robinson & Gray, 2019). Several studies argue that observations and feedback from school leaders are an effective way of improving the quality of teaching (Drago-Severson, Blum-Destefano, et al., 2013; Hall, 2016; Hattie, 2013; Timperley, 2015).

The Ph.D. project is motivated by the organizational goal at Randers Social & Healthcare College of implementing "observations and feedback" as a method of pedagogical leadership. The ambition is to prompt professional learning processes among teachers. The scientific motivation of the dissertation is therefore to examine the process of implementing "observations and feedback", and to gain knowledge that may assist Randers Social & Healthcare College in achieving the desired organizational development.

According to the theoretical view of Scandinavian institutionalism, pedagogical leadership is defined as an *organizational idea*. Within this view, implementation of organizational ideas is a process of translation in which the idea is translated, contextualized, and conceptualized into organizational actions (Boxenbaum & Pedersen, 2009; Czarniawska & Joerges, 1996; Røvik, 2007; Teulier & Rouleau, 2013). Analytically the dissertation looks upon the implementation of "observations and feedback" as an intra-organizational translation process constituted by *organizational sensemaking* (Weick, 1995). The result of the translation process is understood as the conceptualizations of "observations and feedback" - that is, the way in which "observations and feedback" appear in practice.

The academic interest of the dissertation is to analyze the connection between the intra-organizational translation process and the conceptualization of “observations and feedback” in the empirical context.

The empirical work is carried out as action research at Randers Social & Healthcare College between the years 2016 and 2020. Data is obtained through dialogue meetings between teachers and leaders, strategic dialogues with the leaders at the school, and my own logbook notes. The action research project runs through two phases. First, the theory developed in this dissertation is grounded in data from the first action phase of this research project. During the second phase, the validity of the theory is tested in the same organizational context.

Analyzing data, the dissertation uses a bridge as a metaphor for the intra-organizational translation process as organizational sensemaking. One end of the bridge is the symbolic illustration of confusion: *what is going on?* The other end of the bridge is the conceptualization of “observations and feedback”. The “bridge of sensemaking” is constructed by six translations-structures which together covers the sensemaking mechanisms that leaders and teachers at Randers Social & Healthcare College use to make sense of “observations and feedback”. The analysis finds that it is the nature and weighting of the sensemaking mechanisms that shape the conceptualization of “observations and feedback”.

Based on the empirical data, the analysis identifies four ideal types of conceptualization of "observations and feedback". These are **counseling, correcting errors, monitoring, and exploration**. The ideal types of conceptualization are characterized by the degree of professional autonomy or heteronomy and the notion of problem-solving (simple or complex). The analysis indicates that the way in which “observations and feedback” is conceptualized effects how organizational learning may be prompted. Thus, the implementation of "observations and feedback" does not necessarily lead to professional learning. However, the conceptualization of “observations and feedback” is not “eternal”. It is a result of the intra-organizational translation process that at a given time seems to be the most plausible given the

sensemaking mechanisms. The dissertation, though, shows that it is possible to alter the conceptualization of “observations and feedback” by influencing the translation structures. Knowing this, Randers Social & Healthcare College is better prepared for translating “observations and feedback” according to the organizational goals.

In relation to the growing interest of pedagogical leadership within the Danish educational institutions, the need for research on the issue is growing. Neither pedagogical management nor “observations and feedback” is a quick fix or a one size fits all solution. This dissertation points out the complexity of implementing "observations and feedback" in educational organizations, but it also provides knowledge to unpack the sensemaking process, which makes it possible for school leaders to act analytically and more "strategically" in the intra-organizational translation process.



# DANSK RESUME

Denne afhandling udforsker implementeringen af pædagogisk ledelse i form af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole. Det danske begreb pædagogisk ledelse udspringer fra en bred vifte af international forskning inden for effektiv skoleforskning, der peger på, at bestemte typer skoleledelse kan fremme elevernes læring (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2009; Robinson & Gray, 2019). I flere studier fremhæves observationer og feedback som en effektiv måde at forbedre kvaliteten af undervisningen på (Drago-Severson, Blum-Destefano, et al., 2013; Hall, 2016; Hattie, 2013; Timperley, 2015).

Afhandlingen er motiveret af Randers Social- og Sundhedsskoles ønske om at udvikle skolen gennem pædagogiske ledelsesinitiativer. Den organisatoriske intention er at implementere ”observationer og feedback” som et pædagogisk ledelsesredskab, der skal skabe afsæt for professionelle læringsprocesser. Formålet med afhandlingen er derfor at producere viden om implementeringen af ”observationer og feedback”, der kan bidrage til at organisationen opnår det ønskede mål.

Afhandlingen definerer pædagogisk ledelse som en moderne *organisationsopskrift*, og trækker dermed på begreber fra skandinavisk ny-institutionalisme. Når organisationsopskrifter implementeres i en lokal organisation, må ideen kontekstualiseres (Moos et al., 2016; Røvik, 2016). Det vil sige, at opskriften skal oversættes og konceptualiseres til organisatoriske handlinger – der er tale om en intraorganisatorisk translationsproces (Boxenbaum & Pedersen, 2009; Czarniawska & Joerges, 1996; Røvik, 2007; Teulier & Rouleau, 2013). Afhandlingens nøglebegreb til at begribe og undersøge den intraorganisatoriske translationsproces er *organisatorisk meningsskabelse* (Weick, 1995). Det betyder, at afhandlingen er baseret på antagelsen om, at implementeringen af ”observationer og feedback” kan begribes som en intraorganisatorisk translationsproces af organisatorisk meningsskabelse. Resultatet af translationsprocessen er de lokale konceptualiseringer

af ”observationer og feedback” – altså den måde hvorpå ”observationer og feedback” fremtræder i praksis.

*Afhandlingens forskningsmæssige interesse er følgende at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer, der formes, når organisationsopskriften ”observationer og feedback” oversættes lokalt.*

Det empiriske arbejde er gennemført som aktionsforskning på Randers Social- og Sundhedsskole i perioden 2016-2020. Data er produceret gennem dialogmøder mellem undervisere og ledere, udviklingsdialoger med skolens ledere og egne logbogsnotater. Aktionsforskningen forløber over to faser. Afhandlingens teoridannelse er baseret på data fra ph.d. projektets første aktionsfase. I anden aktionsfase testes gyldigheden af afhandlingens teoridannelse i samme organisatoriske kontekst.

Afhandlingens teoriudvikling er baseret på en bro som analyseteoretisk metafor for den intraorganisatoriske translationsproces. Broen danner billedlig talt den meningsskabende forbindelse mellem: På den ene side undervisere og lederes forvirring over organisationsopskriftens indtog i organisationen, og på den anden side af broen; konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Translationsprocessens meningsskabende bro bygges af seks translationsstrukturer, der samlet set rummer de meningsskabende mekanismer, der bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observation og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole. Analysen peger på, at det er karakteren og vægtingen af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer, der i et komplekst og dynamisk samspil former konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Afhandlingen identificerer fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole. Der er tale om **rådgivning**, **fejlretning**, **monitorering** og **udforskning**. Idealtyperne er karakteriseret ved graden af faglig styring (mellem autonomi og heteronomi) og problemløsningsforståelse (mellem simpel problemløsning og kompleks problemløsning). Analysen peger

følgelig på, at konceptualiseringen af ”observationer og feedback” har konsekvenser for hvilket niveau af organisatorisk læring, der kan stimuleres. Konceptualiseringen af ”observationer og feedback” er dog ikke ”eviggyldig”, men resultatet af den intraorganisatoriske oversættelse der, på et givet tidspunkt, synes at være den mest plausible, givet karakteren og vægtningen af de meningsskabende mekanismer. Afhandlingen sandsynliggør følgelig, at det er muligt at ændre på konceptualiseringen af ”observationer og feedback” ved at påvirke translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer.

I takt med den stigende interesse for pædagogisk ledelse inden for de danske uddannelsesinstitutioner vokser behovet for forskning i implementering af pædagogiske ledelsesinitiativer. Pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback” er ikke simple løsninger, der umiddelbart kan implementeres med samme effekt på alle skoler. Implementeringen af ”observationer og feedback” er derimod kompleks, og afhænger af, hvordan skolens undervisere og ledere oversætter og skaber mening med opskriften. Afhandlingens teoridannelse gør det dog muligt for skoleledere at forholde sig analytisk og mere ”strategisk” til den intraorganisatoriske oversættelsesproces.





# FORORD

Det kan siges kort, og jeg mener det virkelig: Denne afhandling var aldrig blevet til uden jer.

Allerførst vil jeg rette en stor tak til Randers Social- og Sundhedsskoles tidligere direktør Vibeke Nielsen for at bane vejen for, at ph.d. studiet overhovedet blev en realitet. Dernæst en lige så stor tak til skolens nuværende direktør Maria Dyrberg Rasmussen for at tro på, at det var værd at investere ressourcer i både mig og i ph.d. projektet - også når det var trænge tider. Dernæst tak til AAU, institut for kultur og læring for at indgå i samarbejdet.

Aktionsforskning er ikke mulig uden aktører, der både engagerer sig og forpligter sig på at forske med. Tak til alle undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole der, gennem alle årene åbent, nysgerrigt, oprigtigt og ikke mindst tålmodigt, har taget del i både aktioner og dialoger. Det er jer, der i sidst ende fortjener anerkendelse.

En særlig tak skal rettes til min vejleder Hanne Kathrine Krogstrup for på intet tidspunkt at lade mig tage smutvejen. Dit skarpe (over)blik og din evne til at gennemskue videnskabelige fælder ville jeg ikke have være foruden. Tak til min forskningsgruppe CABE (Capacity Building and Evaluation) og ikke mindst alle gruppens øvrige ph.d. studerende for at skabe et på en gang klog, trygt og inspirerende miljø. Tak til Nanna Friche og Dorte Ågård for opbakning og faglige drøftelser i forbindelse med undervisningen på Master i pædagogisk ledelse. Også tak til afhandlingens illustrator Marlene Ahlgreen Jensen for at få mig til forklare og bruge ord, der kunne omsættes til tegninger, men som også virkede afklarende for mig selv.

Thanks to Deidre Le Fevre (Director Academic Programmes in Educational Leadership) Auckland University for making my academic visit possible and letting

me participate in the everyday life of the department. I appreciate our friendship, and I will come back for a visit.

En stor tak til mine dejlige veninder, der særligt i slutspurten er trådt til med ”frisk luft”, kolde bade, kærlige tanker, heppende sms’er og ikke mindst korrekturlæsning.

Den største tak skal dog gå til min mand Jan, der ikke alene har været en kløgtig faglig sparringspartner men også en uundværlig og omsorgsfuld støtte. Kærlig, tålmodig og rummelig for det meste, og skrap når det var det, der skulle til. Til sidst tak til min to store drenge Johan og Peter for på alle måder ”at bære over med mig”.

# DEDIKATION

Denne afhandling er dedikeret til forskere og videns arbejdere med hjernerystelse eller senfølger efter en hjernerystelse. Kort tid efter første års evalueringen af ph.d. projektet pådrager jeg mig en hjernerystelse, der med et slag sætter mine kognitive funktioner på stand by. Jeg kunne hverken læse, skrive eller koncentrere mig, og listen med andre gener er lang. Der var kun en ting at gøre, og det var at tage en dag ad gangen, blive ved med at kæmpe, og tro på at det skulle blive bedre. Det tog lang tid, og jeg døjer stadig med senfølger. Det kan dog lade sig gøre at vinde, eller rettere sagt træne sine kognitive færdigheder, så man næsten kan det, man gerne vil.

Hjernerystelse er en sej kamp, for alle der rammes, men man ved også, at det er langt sværere for personer med akademiske uddannelser at vende tilbage til arbejdet efter en hjernerystelse sammenlignet med den øvrige befolkning. Min afhandling er derfor til dig, der arbejder med at producere og formidle viden, og ikke kan få hjernen til at arbejde med.



# INDHOLD

<b>Del I: Introduktion, problemstilling og forskningsspørgsmål.....</b>	<b>25</b>
<b>Kapitel 1. Introduktion.....</b>	<b>27</b>
1.1. Et ph.d. projekt “ <i>for me, for us and for them</i> ” .....	28
1.2. Afhandlingens forskningsspørgsmål .....	32
1.3. Randers Social- og Sundhedsskole .....	33
1.4. Afhandlingens opbygning .....	35
<b>Kapitel 2. Afhandlingens problemstilling .....</b>	<b>37</b>
2.1. Translation af organisationsopskrifter.....	37
2.2. Afhandlingens bidrag til teori om translation af organisationsopskrifter.....	41
2.3. Forskningsspørgsmålets epistemologi.....	42
<b>Kapitel 3. Pædagogisk ledelse –en opskrift på effektiv skoleudvikling.....</b>	<b>45</b>
3.1. Pædagogisk ledelse i erhvervsskolen .....	45
3.2. Skoleledelse med effekt på elevernes læring.....	47
3.2.1. Pædagogisk ledelse som transformationsledelse .....	48
3.2.2. Distribueret pædagogisk ledelse.....	48
3.2.3. Undervisningsledelse .....	49
3.2.4. ”Observationer og feedback” .....	50
3.1. Komplekse opskrifter er vanskelige at oversætte .....	51
<b>Kapitel 4. Organisatorisk meningsskabelse .....</b>	<b>53</b>
4.1. Forskning i organisatorisk meningsskabelse .....	53
4.2. Organisatorisk meningsskabelse i følge Weick.....	54
4.2.1. Meningsskabelsens karaktertræk.....	55
4.3. Afhandlingens definition af organisatorisk meningsskabelse .....	58
4.4. Teoriens position og anvendelse i afhandlingen .....	59
4.5. At undersøge meningsskabelse .....	60
<b>Del II: Videnskabsteori, Forskningstilgang og forskningsdesign .....</b>	<b>61</b>
<b>Kapitel 5. Videnskabsteori, forskningstilgang og den videnskabelig kvalitet....</b>	<b>63</b>
5.1. Pragmatisme.....	63
5.2. Aktionsforskning.....	65

5.2.1. Dialogisk aktionsforskning .....	66
5.3. Insider aktionsforskning.....	67
5.3.1. Første person forskningspraksis .....	69
5.3.2. Anden person forskningspraksis .....	70
5.3.3. Tredje person forskningspraksis.....	71
5.4. Organisatoriske og videnskabelige udfordringer.....	72
5.4.1. Rolleskifte fra konsulent til forsker.....	72
5.4.2. Organisationspolitisk budbringer .....	74
5.4.3. Ejerskab og organisatorisk commitment .....	76
5.5. Organisatoriske og videnskabelige udfordringer.....	78
5.5.1. Rolleskifte fra konsulent til forsker.....	78
5.5.2. Organisationspolitisk budbringer .....	80
5.5.3. Ejerskab og organisatorisk commitment .....	82
<b>Kapitel 6. Forskningsdesign og analysestrategi.....</b>	<b>84</b>
6.1. Projektets erkendelses- og udviklingsproces.....	84
6.1.1. Ph.d. projektets groundwork .....	85
6.1.2. Første aktionsfase.....	86
6.1.3. Anden aktionsfase .....	87
6.1.4. Projektets konceptualisering .....	88
6.2. Dialogmøder.....	88
6.2.1. Dialogmøder en ramme for kollaboration og organisatorisk meningsskabelse.....	89
6.2.2. Dialogmøder som kvalitativ metode til at producere data.....	90
6.2.3. Dialogmødernes design og proces.....	91
6.3. Udviklingsdialoger.....	92
6.3.1. Udviklingsdialogernes design og proces .....	93
6.4. Dataomfang.....	94
6.5. Fra data til viden .....	98
<b>Kapitel 7. Analysestrategi, analyseproces og teoriudvikling.....</b>	<b>99</b>
7.1. Abduktion.....	99
7.2. Inspiration fra Grounded Theory.....	101
7.3. Analyseprocessen.....	102

7.3.1. Overblik over data.....	104
7.3.2. Kodeblik.....	105
7.3.3. Teoretisk blik .....	106
7.3.4. Nyt blik .....	107
7.3.5. Validerende blik.....	107
7.3.6. Konceptualiserende blik.....	110
7.4. Etske overvejelser .....	111
<b>Del III: Analyse og konklusion. Første aktionsperiode.....</b>	<b>115</b>
<b>Kapitel 8. Konceptualiseringer af ”observationer og feedback” .....</b>	<b>117</b>
8.1. Idealtyperne bliver til .....	118
8.1.1. Fire-felt tabellens vertikale akse .....	120
8.1.2. Fire-felt tabellens horisontale akse.....	127
8.1.3. Opsummering.....	132
8.2. Fire idealtypiske konceptualiseringer.....	133
8.2.1. Rådgivning.....	135
8.2.2. Fejlretning .....	136
8.2.3. Monitorering .....	137
8.2.4. Udforskning .....	138
8.3. Idealtyperne i et læringsteoretisk perspektiv .....	140
8.3.1. Rådgivning og Fejlretning.....	140
8.3.2. Monitorering og Udforskning .....	141
8.4. Konceptualiseringer af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole.....	142
<b>Kapitel 9. Translationsprocessens meningsskabende mekanismer .....</b>	<b>145</b>
9.1. Bro-metaforen .....	146
9.1.1. Bro-Metaforen som analytisk ramme.....	146
9.1.2. Broen som metafor for meningsskabelse .....	147
9.1.3. Broens translationsstrukturer.....	148
9.2. Individuelle translationsstrukturer.....	151
9.2.1. Meningsskabelse i en instrumentel ”way of knowing” .....	153
9.2.2. Meningsskabelse i en socialiserende ”way of knowing” .....	154
9.2.3. Meningsskabelse i en selv-autoriserende ”way of knowing” .....	155

9.2.4. Meningsskabelse i en selv-transformerende "way of knowing" .....	156
9.2.5. Opsamling individuelle translationsstrukturer .....	156
9.3. Sociale translationsstrukturer .....	158
9.3.1. Enactment i samspillet mellem leder og underviser .....	158
9.3.2. Enactment i samspillet med eleverne .....	160
9.3.3. Kollegial meningsforhandling.....	161
9.3.4. Opsamling sociale translationsstrukturer .....	163
9.4. Kontekstuelle translationsstrukturer.....	163
9.4.1. Normer og værdier mellem drift og udvikling .....	164
9.4.2. Graden af privatisering.....	165
9.4.3. Strukturelle forhold .....	166
9.4.4. Opsamling kontekstuelle translationsstrukturer .....	167
9.5. Emotionelle translationsstrukturer .....	168
9.5.1. Sårbarhed som meningsskabende mekanisme.....	168
9.5.2. Magt og meningsskabelse .....	170
9.5.3. Tillid i meningsskabelsen.....	171
9.5.4. Opsamling emotionelle translationsstrukturer.....	174
9.6. Materialiserede translationsstrukturer .....	175
9.6.1. Opsamling materialiserede translationsstrukturer .....	179
9.7. Strategiske translationsstrukturer .....	180
9.7.1. Opsamling strategiske translationsstrukturer .....	184
9.8. Meningsskabelsens translationsstrukturer og meningsskabende mekanismer .....	184
<b>Kapitel 10. Konklusion første aktionsperiode .....</b>	<b>189</b>
10.1. Konceptualiseringer af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole.....	189
10.2. Intra- organisatoriske translationsstrukturer.....	191
10.3. Implikationer for Randers Social- og Sundhedsskole .....	195
10.4. Forskningsmæssige implikationer.....	197
<b>Del IV: Validerende analyse, konklusion og afhandlingens implikationer ..</b>	<b>199</b>
<b>Kapitel 11. Ph.d. projektets anden aktionsperiode .....</b>	<b>201</b>
11.1. Et resultat af projektets anden person forskningspraksis.....	201



11.2. Translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer og første aktionsfases dominerende konceptualisering af "observationer og feedback"...	202
11.2.1. Mekanismer i de kontekstuelle translationsstrukturer .....	203
11.2.2. Mekanismer i de sociale translationsstrukturer .....	204
11.2.3. Mekanismer i de emotionelle translationsstrukturer .....	205
11.2.4. Mekanismer i de strategiske translationsstrukturer .....	206
11.2.5. Mekanismer i de materialiserede translationsstrukturer .....	207
11.2.6. Mekanismer i de individuelle translationsstrukturer .....	208
11.2.7. Påvirkning af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer til en anden konceptualisering af "observationer og feedback" .....	209
11.3. Anden aktionsperiodes aktionsdesign .....	211
11.4. Anden aktionsfases dataproduktion .....	213
<b>Kapitel 12. Validerende analyse.....</b>	<b>215</b>
12.1. Konceptualisering af "observationer og feedback" i anden aktionsperiode .....	215
12.1.1. Øget faglig autonomi.....	217
12.1.2. Komplex problemforståelse.....	219
12.1.3. Udforskning .....	220
12.2. Meningsskabende mekanismer i anden aktionsperiode.....	220
12.2.1. De-privatisering af praksis .....	221
12.2.2. Den kollegiale meningsforhandling .....	222
12.3. Styrket tillid og reducere af sårbarhed .....	223
12.4. Kontinuitet og commitment .....	225
12.5. Åbne observationsskemaer.....	226
12.6. Individuelle "ways of knowing" .....	227
12.7. Konklusion validerende analyse.....	228
<b>Kapitel 13. Afhandlingens konklusion .....</b>	<b>231</b>
<b>Kapitel 14. Afhandlingens bidrag.....</b>	<b>237</b>
14.1. Afhandlingens Bidrag "for them" .....	237
14.1.1. Ny viden om den intraorganisatoriske translationsproces.....	238
14.1.2. Bidrag til studier af organisatorisk meningsskabelse .....	239
14.1.3. Bidrag til forskning i implementering af pædagogisk ledelse .....	241

14.2. Afhandlingens bidrag ”for us” .....	242
14.3. Afhandlingens bidrag ”for me” .....	243
<b>Referenceliste.....</b>	<b>245</b>

# FIGURER

Figur I: Forskningsspørgsmålets epistemologi. Egen tilvirkning.....	42
Figur II: Pragmatismens epistemologi. Egen tilvirkning. ....	64
Figur III: Projektets erkendelses- og udviklingsproces. Egen tilvirkning.....	85
Boks I: Individuelt aktionsdesign for ”observationer og feedback” .....	87
Foto I: Dialogmødets billedrunde. Eget foto.....	92
Screenshot I: Forsker-log i OneNote.....	96
Tabel I: Afhandlingens dataomfang.....	97
Figur IV: Forskningsprocessens analytiske blik. Egen tilvirkning.....	103
Foto II: Overblik over data. Eget foto. ....	104
Foto III. Mindmap over lydfil dialogmøde G. Eget foto.....	105
Foto IV: Tegning og notater: en teori på vej. Eget foto. ....	111
Figur V: Fire-felttabel til dannelse af idealtyper. Egen tilvirkning. ....	119
Display I: Faglig heteronomi. Analytiske temaer. Egen tilvirkning.....	121
Display II: Autonomi. Empiriske temaer. Egen tilvirkning. ....	125
Display III: Sempel problemløsning. Analytiske temaer. Egen tilvirkning.....	128
Display IV: Komplex problemløsning. Analytiske temaer. Egen tilvirkning.....	131
Tabel II: Overblik over karaktertrækkenes empiriske temaer. Egen tilvirkning. ....	133
Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”. Egen tilvirkning.....	135
Tabel III: Idealtypernes karaktertræk. Egen tilvirkning. ....	139
Figur VII: Brobygning mellem forvirring og konceptualisering. Egen tilvirkning.	145
Foto V: ”Det er som hvis man byggede en bro sammen”. Eget foto. ....	147
Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.....	150
Boks II: Lokalt observationsskema med fokus på at adskille observationer og tolkninger. ....	176
Boks III: Lokalt observationsskema med fokus på krop og stemme.....	177
Foto VI: Regneark over implementering af ”observationer og feedback”. Eget foto. ....	182
Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.....	185

Tabel IV: Translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer. Egen tilvirkning. .....	186
Tabel III: Idealtypernes karaktertræk. Egen tilvirkning .....	190
Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”. Egen tilvirkning.....	191
Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.....	192
Tabel IV: Translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer. Egen tilvirkning. .....	193
Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”. Egen tilvirkning.....	197
Figur III: Projektets erkendelses- og udviklingsproces. Egen tilvirkning.....	199
Boks IV: Kollektivt design ”observationer og feedback”. Randers Social-og Sundhedsskole.....	212
Tabel III: Idealtypernes karaktertræk. Egen tilvirkning .....	216
Tabel II: Overblik over karaktertrækkenes empiriske temaer. Egen tilvirkning. ....	217
Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.....	232
Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”. Egen tilvirkning.....	234

# **DEL I: INTRODUKTION, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL**

Afhandlingens del 1 introducerer læseren til ph.d. projektets videnskabelige og organisatoriske relevans. I kapitel 1 introduceres læseren til afhandlingens motivation, problemfelt, forskningsspørgsmål og organisatoriske kontekst. I kapitel 2 begrundes afhandlingens problemstilling og antagelser. Der redegøres endvidere for, hvordan afhandlingen forventes at bidrage til eksisterende forskning inden for feltet. I kapitel 3 præsenteres en oversigt over den internationale forskning, der synes at levere indhold til organisationsopskriften; pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback”. I kapitel 4 defineres afhandlingens forståelse af organisatorisk meningsskabelse, og begrebet organisatorisk meningsskabelse karakteriseres teoretisk. Formålet med kapitel 4 er endvidere at redegøre for teoriens position i forskningsprocessen.



# KAPITEL 1. INTRODUKTION

Denne ph.d. afhandling omhandler den lokale implementering af pædagogisk ledelse på Randers Social- og Sundhedsskole. Helt konkret undersøges den lokale intraorganisatoriske oversættelse af ”organisationsopskriften”; pædagogisk ledelse i form af ”observationer og feedback”.

Som uddannelsespraktiker stødte jeg, for mere end 10 år siden, for første gang på begrebet ”pædagogisk ledelse”. ”Pædagogisk ledelse” var på det tidspunkt et nyt fænomen, der syntes at gøre sit indtog i den danske uddannelsessektor. I dag fremstår ”pædagogisk ledelse” som en bredt anerkendt ide, der såvel politisk som forskningsmæssigt er tiltænkt en afgørende rolle i udviklingen af undervisningskvaliteten på danske skoler.

Der findes ikke en autoriseret dansk definition eller entydig forståelse af fænomenet ”pædagogisk ledelse, men det beskrives af Ågård og Keller som;

*”skoleledelse, der i alle ledelsesmæssige aktiviteter har konsekvent fokus på udvikling af elevernes læring og trivsel gennem undervisning af høj kvalitet”* (Ågård & Keller, 2019, s. 5).

Den manglende entydighed omkring ”pædagogisk ledelse” kan handle om, at det danske begreb henter sit indhold fra en bred vifte af væsens forskellige traditioner inden for skoleledelsesforskning. Konsekvensen er, at ”pædagogisk ledelse” på den ene side repræsenterer en særlig tilgang eller et *mindset* omkring skoleledelse, og på den anden side også fremstår som en slags samlebetegnelse for en række konkrete ledelsespraksisser med hver sit teoretiske ophav (Andersen, 2020).

I takt med den stigende interesse i danske uddannelsesinstitutioner for pædagogisk ledelse vokser behovet for forskning, der kan bidrage til at ”bygge bro” mellem den generelle idé om ”god” skoleledelse og udmøntningen i praksis.

## 1.1. ET PH.D. PROJEKT “*FOR ME, FOR US AND FOR THEM*”

*“All good research is for me, for us and for them: it speaks to three audiences, and contributes to each of these areas of knowing”* (Reason & Marshall, 1987, s. 112).

Jeg har valgt at indlede dette afsnit om ph.d. afhandlingens motivation med ovenstående citat, fordi afhandlingen netop taler til alle tre tilhørere og vidensområder. Afhandlingen *“is for them”*, fordi afhandlingen producerer ny viden, der forhåbentlig findes interessant for andre forskere indenfor samme felt. Afhandlingen er *“for us”*, fordi projektet har vist sig at være både relevant og anvendeligt for den organisatoriske praksis den er rettet mod. Endelig er afhandlingen også *“for me”*, fordi udbyttet af forskningsprocessen har bidraget til min udvikling som person og som forsker (Frimann & Hersted, 2020; Reason & Marshall, 1987).

Mit CV vidner om næsten 20 års ansættelse på Randers Social- og Sundhedsskole, som underviser, pædagogisk konsulent og senest som uddannelsesleder. I 2016 indgik skolen en aftale med Institut for Kultur og Læring (AAU), hvorved jeg fik muligheden for at gennemføre et ph.d.-studium. Aftalen var, at forskningsprojektet skulle gennemføres i egen organisation og sætte fokus på implementeringen af pædagogisk ledelse.

Som ny-forsker i egen organisation har det været en både krævende, udfordrende og lærende proces, dels at arbejde som aktionsforsker i egen organisation og dels samtidig at opbygge en forskers videnskabelige blik og metodik.

*“For some readers doing action research in their own organizations is an exciting demanding and invigorating prospect that will contribute considerably to their own learning and help their career development. For others it may seem daunting, with a high potential for self-destruction.....Can you survive doing action research in your own organization?”* (Coghlan, 2019, s. 180).



Hvad Coghlan ikke adresserer i ovenstående citat er, at det i høj grad også er en både meningsfyldt og bekræftende proces at producere ny viden, der kan bidrage til at udvikle et felt og en organisation, som man kender og værdsætter.

Jeg vil ærligt indrømme, at en særlig udfordring for mig har været at håndtere krydspresset mellem *akademia* og organisatorisk praksis. Som ny-forsker har jeg brugt en del kræfter på at skrive og tale mig ind i de akademiske argumentationslogikker, der kræves for at opnå legitimitet i et forsker-community. Samtidig har det været en afgørende motivation for mig, at min forskning fremstår forståelig og har nytte for den praksis den adresserer.

Min personlige motivation for at vælge netop ”pædagogisk ledelse” som fagligt tema, bundet i en kombineret interesse for ledelsesudvikling, undervisning og for læring på alle organisatoriske niveauer. Ved siden af mit ph.d.-studium fungerer jeg som underviser og koordinator på Master i Pædagogisk ledelse (AAU), og jeg arbejder som konsulent i flere projekter (nationalt og internationalt) omhandlende pædagogisk ledelse og skoleforbedringer. Som konsulent er min opgave på forskellig vis at bidrage til implementeringen af konkrete pædagogiske ledelsespraksisser på både gymnasier og erhvervsskoler.

Min erfaring er, at pædagogisk ledelse konceptualiseres (hvordan pædagogisk ledelse fremstår i praksis) på mange forskellige måder i forskellige organisationer. Observationer, der bekræftes af Rigby, konkluderer, at *konceptualiseringen* af pædagogisk ledelse varierer betydeligt fra organisation til organisation. Rigby’s tese er, at implementeringen af pædagogisk ledelse afhænger af, hvordan de lokale aktører forstår *ideen* (Rigby, 2015). Spørgsmålet er dog, hvilke forhold og processer der afgør *forskellene* i den måde, hvorpå de lokale aktører forstår ideen.

Den organisatoriske motivation for ph.d. projektets forskning udspringer af Randers Social- og Sundhedsskoles ønske om at udvikle pædagogisk ledelse som skoleforbedrende tiltag. Helt konkret er det skolens ønske at implementere

”observationer og feedback” i en form, der skaber rum for professionelle læringsprocesser.

Med afsæt i resultaterne fra international forskning i skoleledelse anvises danske skoleledere et bredt spektrum af metoder, modeller og praksisformer, der menes at have effekt på elevernes læring (eg undervisningsobservationer, feedback, skolevandring, didaktiske samtaler, PLF). I forskningslitteraturen fremhæves særligt ”undervisningsobservationer og feedback” som en effektiv måde for ledere at fremme kvaliteten af undervisning på (Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Robinson, et al., 2009; Timperley, 2011).

Den omfattende empiriske forskning indlejrer et løfte om, at man ved at implementere ”observationer og feedback” kan fremme undervisningens kvalitet og dermed positivt påvirke elevernes læring. Løfterne om øget kvalitet, kombineret med det umiddelbart håndgribelig redskab, har givetvis medført, at netop ”observationer og feedback” ses som en typisk dansk oversættelse af ”pædagogisk ledelse” (Hall, 2016). Resultaterne af ovennævnte forskning og hvordan disse sætter sig igennem i dansk erhvervsskole sammenhæng udfoldes yderligere i afhandlingens kapitel 3.

Randers Social – og Sundhedsskole har også fået øje på ”observationer og feedback” som et pædagogisk ledelsesværktøj, der menes at kunne bidrage til at skabe øget kvalitet i undervisningen og fremme elevernes læring. Det er derfor Randers Social- og Sundhedsskoles ønske at prioritere ”observationer og feedback” som strategisk indsatsområde: *”Skolens pædagogiske ledelse er kendt for at arbejde systematisk med observationsbaseret feedback, der er med til at opbygge kapacitet til professionel læring for både undervisere og ledere* (Internt strategidokument 2016-2018. Intranettets lederzone).

Randers Social- og Sundhedsskoles strategi på området er inspireret af det teoretiske begreb; *professionel læring*. Det skal derfor her kort forklares, at *professionel læring* i skolen er kendetegnet ved, at elevernes læringsbehov er i centrum for lærernes læring. Professionel læring har det dobbelte sigte at bidrage til umiddelbare løsninger

og forbedringer af undervisningen og samtidig opbygge lærernes kompetencer til vedvarende og systematisk at undersøge egne handlingsteorier med henblik på at forbedre egen praksis (Le Fevre et al., 2019; Timperley, 2011).

”Pædagogisk ledelse” og ”observationer og feedback” viser sig dog som en langt mere kompleks størrelse at implementere end først antaget. Afhandlingens videnskabelige motivation er derfor at komme bag om den lokale implementeringsproces og skabe viden og forståelse, der kan bidrage til, at Randers Social- og Sundhedsskole opnår den ønskede organisatoriske udvikling.

Uden at etablere afhandlingen som et egentlig studie inden for skandinavisk ny-institutionalisme betragtes ”pædagogisk ledelse” i afhandlingen som en populær *organisationsidé* (Røvik, 1998). Teoretisk defineres en *organisationsidé* som en populær og fælles anerkendt opskrift på, hvordan organisationer bør udforme og organisere rutiner og processer (Røvik, 2019, 1998, 2011). I den optik fremtræder ”observationer og feedback” således, som en standard man som skole bør implementere for at skabe mere kvalitet i undervisningen.

Begrebet implementering associerer for de fleste til en styrbar og simpel proces, hvor en given implementeringsgenstand (her ”observationer og feedback”) ganske uforandret kan flyttes fra én kontekst til en anden. Afhandlingen forstår dog implementeringen af ”observationer og feedback” som en langt mere emergerende og kompleks proces. Afhandlingen ønsker derfor at udvikle og udvide implementeringsbegrebet og trækker derfor på begrebet *translation* (Røvik, 2007, 2011). Ved at betragte implementering som en translationsproces adresseres netop det forhold, at ”observationer og feedback” må oversættes og gennemgå en forandringsproces, før de kan anvendes i en konkret organisatorisk praksis (Boxenbaum & Pedersen, 2009; Røvik, 2007; Teulier & Rouleau, 2013). Denne lokale oversættelses- eller translationsproces knyttes i afhandlingen sammen med organisatorisk meningsskabelse (Boxenbaum & Pedersen, 2009; Moos, 2003; Moos et al., 2016; Teulier & Rouleau, 2013). Afhandlingen bygger således på antagelsen

om, at translation af organisationsopskrifter sker gennem *organisatorisk meningsskabelse*.

*"Sensemaking and translation occur when actors seek to grasp a new organizational element and try to implement it in their organizational context"* (Boxenbaum & Pedersen, 2009, s. 188)

Implementeringen af "observationer og feedback" betragtes altså i afhandlingen som en lokal og intra- organisatorisk translationsproces, der kan begribes som organisatorisk meningsskabelse.

Afhandlingens forskningsinteresse er således rettet mod at undersøge translationen og konceptualiseringen af "observationer og feedback" som en proces af organisatorisk meningsskabelse. Intentionen er at undersøge, hvordan de lokale organisatoriske aktører skaber mening med denne nye idé, og hvordan den konceptualiserer sig i praksis. Afhandlingens problemstilling uddybes yderligere i kapitel 2.

## 1.2. AFHANDLINGENS FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Med det organisatoriske formål at bidrage til implementeringen af "observationer og feedback" i en form der skaber afsæt for professionelle læringsprocesser, er det afhandlingens videnskabelige mål; *at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer, der formes når organisationsopskriften "observationer og feedback" oversættes lokalt.*

Det undersøges derfor empirisk:

- *Hvilke konceptualiseringer af "observationer og feedback" kan identificeres på Randers Social – og Sundhedsskole?*
- *Hvilke meningsskabende mekanismer bidrager til at forme konceptualiseringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole?*

I afhandlingen skelnes hverken empirisk eller analytisk mellem ”observationer af undervisning” og ”feedback”. De to enheder betragtes i stedet som to af hinanden afhængige handlingselementer. Et symbiotisk partnerskab der bekræftes af Howard og Donaghue: *“Observations and feedback, are elements which have a symbiotic partnership: there is little point in having one without the other”* (Howard & Donaghue, 2015, s. 2).

Når afhandlingen anvender begrebet meningsskabende mekanismer, er det som et analytisk greb til at indfange de drivers eller forhold, der synes at tilskynde til og forme organisatorisk meningsskabelse som en slags *“triggers for sensemaking”* (Weber & Glynn, 2006).

Afhandlingens empiriske arbejde er gennemført som et aktionsforskningsstudie på Randers Social og Sundhedsskole i perioden 2016-2020. Med aktionsforskning som tilgang deltager ledere og undervisere på Randers Social- og Sundhedsskole ikke blot som forskningsinformerer i et ph.d. projekt. Undervisere og ledere deltager også som en slags medforskere, og som aktive translatører i den lokale implementerings- eller translationsproces som forskningen undersøger. Der redegøres for afhandlingens metodologi og undersøgelsesdesign i kapitel 5 og 6.

I det følgende afsnit præsenteres kort den organisatoriske kontekst, hvori afhandlingens forskning er forankret.

### **1.3. RANDERS SOCIAL- OG SUNDHEDSSKOLE**

Randers Social- og Sundhedsskole er med ca. 500 årselever og ca. 80 medarbejdere (heraf ca. 50 undervisere) en mindre dansk erhvervsskole. Skolen uddanner social- og sundhedsassistenter, social- og sundhedshjælpere, pædagogiske assistenter og sundhedsfaglige studenter. Derudover efteruddanner skolen medarbejdere, der allerede arbejder inden for sundhed og velfærd. Skolen har to adresser med en afdeling i Grenå og én i Randers.

Skolen er en selvejende institution med bestyrelsen som øverste organ. Underviserne er organiseret efter uddannelsesområder med en uddannelsesleder for hvert område (i skrivende stund 3 uddannelsesledere). Skolens øverste ledelse består af direktøren og tre chefer med ansvar for henholdsvis uddannelse, udvikling og økonomi.

Skolens undervisere er typisk professionsuddannede med forskellige faglige og erhvervsmæssige baggrunde. Grundfagsundervisningen (dansk og engelsk) varetages af læreruddannede. Størstedelen af underviserne på skolen har således ikke en pædagogisk- eller didaktisk uddannelse. Det er politisk bestemt, at alle undervisere på erhvervsskoler inden for de første 4-6 år af deres ansættelse skal gennemføre en erhvervspædagogisk diplomuddannelse.

Det kan her være nyttigt at forstå skolen som en organisering af løst koblede systemer (Orton & Weick, 1990; Weick, 1976), idet teorien bidrager til at forstå organisationer som en samling af mennesker, der forsøger at skabe mening med det, der sker omkring dem (Weick et al., 2005). Løse koblinger betyder, at skolens individer, grupper og afdelinger kobler sig løst til hinanden og til det fælles organisatoriske ”projekt”. Det betyder, at man som leder og som underviser godt nok anerkender den fælles organisatoriske sammenhæng og forpligtelse, men samtidig styrer efter selvstændige fortolkninger af den organisatoriske opgaveløsning (Andersen, 2020; Friche, 2010).

Løse koblinger er på sin vis en styrke, fordi Randers Social- og Sundhedsskole er afhængig af, at den enkelte underviser, leder eller gruppe kan gå dygtigt med opgaveløsningen. Men løse koblinger kan samtidig være en udfordring, når man som organisation ønsker at implementere en fælles ide som pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback”. En udfordring fordi der vil opstå meningsskabende processer flere forskellige steder i organisationen, som vil være løst koblede. Det betyder at disse skabelser af mening ikke nødvendigvis kobler sig til den organisatorisk intention (Hammer & Høpner, 2014; Weick et al., 2005; Weick, 1976).

Den organisatoriske konsekvens er, at skal Randers Social- og Sundhedsskole lykkes med at implementere ”observationer og feedback” som afsæt for professionelle

læringsprocesser, er forudsætningen, at det giver mening for undervisere og ledere (Hammer & Høpner, 2014). Konsekvensen for forskningsprocessen er at forstå *sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og konceptualiseringer af "observationer og feedback"* som et udtryk for løse koblinger, der sker hele tiden og mange forskellige steder.

Det følgende afsnit vil redegøre for afhandlingens opbygning og overordnede indhold.

## 1.4. AFHANDLINGENS OPBYGNING

Afhandlingen er disponeret i fire dele.

### **Del I: Introduktion, problemstilling og forskningsspørgsmål**

Afhandlingens del 1 introducerer læseren til ph.d. projektets organisatoriske og videnskabelige relevans. I kapitel 1 introduceres læseren til afhandlingens motivation, problemfelt, forskningsspørgsmål og organisatoriske kontekst. I kapitel 2 begrundes afhandlingens problemstilling og bagvedliggende antagelser. Der overvejes endvidere, hvordan afhandlingen forventes at bidrage til eksisterende forskning inden for feltet. I kapitel 3 præsenteres en oversigt over den internationale forskning, der synes at levere indhold til organisationsopskriften; *pædagogisk ledelse*. I kapitel 4 defineres afhandlingens forståelse af organisatorisk meningsskabelse og begrebet organisatorisk meningsskabelse karakteriseres teoretisk. Formålet med kapitel 4 er endvidere at redegøre for teoriens position i forskningsprocessen.

### **Del II: Videnskabsteori, forskningstilgang og forskningsdesign**

Afhandlingens del II udgøres af afhandlingens metodebeskrivelse. I Kapitel 5 positioneres afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt i pragmatismen. Derefter begrundes ph.d. projektets aktionsforskningsstilgang. Kapitlet præsenterer endvidere første, anden og tredje persons forskningspraksis som en slags metodeanalytisk ramme til at begrunde og håndtere insideraktionsforskning som særlig forskningsdisciplin. I kapitel 6 redegøres for projektets erkendelsesproces og

aktionsdesign. Kapitel 7 begrundes afhandlingens analysestrategi og metodiske teoridannelse.

### **Del III: Analyse og konklusion på første aktionsperiode**

Afhandlingens Del III består af analyse og konklusion baseret på data fra ph.d. projektets første aktionsperiode. I kapitel 8 undersøges: Hvilke konceptualiseringer af ”observationer og feedback” kan identificeres på Randers Social – og Sundhedsskole? I kapitel 9 undersøges afhandlingens andet forskningsspørgsmål: Hvilke meningsskabende mekanismer bidrager til at forme translationen og dermed konceptualiseringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole?

I kapitel 10 konkluderes på afhandlingens videnskabelige mål; at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer der formes, når organisationsopskriften ”observationer og feedback” oversættes lokalt.

### **Del IV: Validerende analyse, konklusion og afhandlingens implikationer**

I afhandlingens Del IV anvendes data fra 2. aktionsperiode til at teste gyldigheden af afhandlingens lokale teoridannelse. I kapitel 11 redegøres for Ph.d. projektets udvikling fra første til anden aktionsfase og de metodiske forskelle mellem de to perioder. Kapitel 12 udgør en slags validerende analyse af afhandlingens teoridannelse. Kapitel 13 fremstiller afhandlingens samlede konklusion, og afhandlingen afrundes i kapitel 14 med overvejelser om afhandlingens videnskabelige bidrag og implikationer for andre skoler, der ønsker at implementere ”observationer og feedback”.



# KAPITEL 2. AFHANDLINGENS PROBLEMSTILLING

Formålet med dette kapitel er at argumentere for afhandlingens problemstilling og uddybe de centrale begreber og forståelser, der indgår i afhandlingens introduktion. Kapitlet vil endvidere overveje afhandlingens bidrag til eksisterende teori og forskning på området.

Afhandlingen er, som beskrevet i introduktionen, baseret på antagelsen om, at ”pædagogisk ledelse” kan betragtes som en moderne organisationsopskrift. Opskriften foreskriver ”observationer og feedback” som en standard, man som skole bør implementere for at løfte undervisningens kvalitet. I det følgende afsnit begrundes denne antagelse, og der argumenteres for, at implementeringen af ”observationer og feedback” kan anskues som en lokal translationsproces, der kan begribes med organisatorisk meningsskabelse.

Afhandlingens forskningsinteresse er således rettet mod at undersøge den intraorganisatoriske translationen og konceptualisering af ”observationer og feedback” som en proces af organisatorisk meningsskabelse. Der er altså tale om tre sammenhængende begreber *translation*, *organisatorisk meningsskabelse* og *konceptualisering*. Det betyder, at implementeringen af ”observationer og feedback” betragtes som en translationsproces. Translationsprocessen foregår som organisatorisk meningsskabelse og resultatet af translationsprocessen ses som konceptualisering af ”observationer og feedback”, altså den måde hvorpå ”observationer og feedback” fremstår i praksis.

## 2.1. TRANSLATION AF ORGANISATIONSOPSKRIFTER

Teoretisk definerer Røvik organisationsopskrifter som *”en legitimert oppskrift på hvordan man bør utforme utsnitt eller elementer av en organisasjon. Det er en oppskrift*

*som fenger og som har fått en forbilledlig status for flere organisasjoner”* (Røvik, 1998, s. 13).

Organisationsopskrifter er som udgangspunkt immaterielle ideer, og kan derfor rejse gnidningsfrit i tid og rum og spredes mellem organisationer på tværs af både lande og kontinenter (Røvik, 1998). Når organisationsopskrifter søger indrejse eller ønskes implementeret i en lokal organisation, kræver det derfor, at ideen kontekstualiseres (Moos et al., 2016; Røvik, 2016). Det vil sige, at den mere abstrakte ide eller begreb skal oversættes i den lokale organisation (Røvik, 2007). Organisationsopskrifter må altså adopteres, tilpasses og konceptualiseres til organisatoriske handlinger (Boxenbaum & Pedersen, 2009; Teulier & Rouleau, 2013). Som beskrevet tidligere anskues implementering i dette teoretiske perspektiv som en *translationsproces* (Czarniawska & Joerges, 1996; Røvik, 1998).

En af logikkerne bag translationsteorien er, at det er de lokale organisationsmedlemmer, der fungerer som aktive translatører eller oversættere af organisationsopskriften (Linneberg et al., 2019; Røvik, 2016).

Translationsprocessen forklares af flere skandinaviske ny-institutionalister som organisatorisk meningsskabelse (Boxenbaum & Pedersen, 2009; Moos, 2003; Teulier & Rouleau, 2013). Helt konkret konkluderer Røvik at: *”Organisationsopskrifter autoriseres gennem meningsdannende processer”* (Røvik, 1998, s. 37).

Man kan altså betragte implementeringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskoles som en translation, der sker gennem organisatorisk meningsskabelse. Det var Karl Erik Weick, der midt i 90’erne introducerede *sensemaking (meningsskabelse)* som et nøglebegreb, der kan hjælpe os til forstå, hvordan organisationer fungerer og udvikler sig (Weick, 1995). Teorien om meningsskabelse søger at indfange den proces, der sker fra organisationen bliver forvirret over noget nyt og uventet, til der er skabt tilstrækkelig orden og mening med det, der sker, til at de organisatoriske handlinger kan fortsætte (Hammer & Høpner, 2014; Murphy, 2015; Weick et al., 2005). De særlige karakteristika ved organisatorisk

meningsskabelse uddybes i kapitel 4, hvor jeg også vil redegøre for afhandlingens forståelse og brug af teori om meningsskabelse.

Da skolens øverste ledelse tilbage i 2016 besluttede at implementere pædagogisk ledelse i form af ”observationer og feedback”, opstod der rundt om i organisationen både kritik, undren og forvirring over dette nye. Særligt underviserne begyndte at stille spørgsmål til meningen og værdien af ”observationer og feedback”. *”Hvad skal det her lige til for? Hvad skal det bruges til? Hvorfor og hvordan? Altså man blev efterladt med så mange spørgsmål, som bare hænger i luften som egentlig bare cirkulerer mellem personalet”* (U15).

I et teoretisk perspektiv kan organisationsopskrifter have både instrumentel og symbolsk implementeringsværdi. Opskrifters symbolske værdi vurderes på organisationens status og selvforståelse, som en organisation der er ”med på moden” (Røvik, 1998). Med implementeringen af ”observationer og feedback” vil Randers Social- og Sundhedsskole altså kunne bryste sig med at arbejde med pædagogisk ledelse som en slags bevis på at levere uddannelse af høj kvalitet.

Opskrifters instrumentelle implementeringsværdi vurderes traditionelt set på, hvor effektiv ideen er til at opnå organisationens ønskede resultater (Røvik, 2019, 1998). Røvik (2019) argumenterer dog for, at man bør vurdere organisationsopskrifters instrumentelle implementeringsværdi i et pragmatisk perspektiv. Det betyder, at værdien af en organisationsopskrift afhænger af, hvordan den fungerer i praksis. Pointen er her, at hvordan en organisationsopskrift fungerer, i vid udstrækning afhænger af, hvordan de lokale aktører forstår ideen og former opskriften til det lokale formål:

*“The central notion is that the merit of an idea comes from how it works in practice, and how it works depend largely on whether and how actors interpret and shape general ideas for practical purposes”* (Røvik, 2019, s. 5).

Den instrumentelle implementeringsværdi af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole vil altså afhænge af, hvordan undervisere og ledere forstår

og skaber mening med ideen. Samt hvorvidt konceptualiseringen af ”observationer og feedback” svarer til den organisatoriske intention; ”[...] *at arbejde systematisk med observationsbaseret feedback, der er med til at opbygge kapacitet til professionel læring for både undervisere og ledere* (Internt strategidokument 2016-2018. Intranettets lederzone).

Det centrale argument er altså her, at implementeringen af organisationsopskrifter kan anskues som en translationsproces, hvor ideen kontekstualiseres gennem organisatorisk meningsskabelse. Den instrumentelle implementeringsværdi af ”observationer og feedback” afhænger derfor af, hvordan skolens undervisere og ledere skaber mening og konceptualiserer ideen (Czarniawska & Joerges, 1996; Czarniawska-Joerges & Sevón, 1996; Moos et al., 2016; Røvik, 2019, 1998, 2007, 2011).

Til trods for, at forskere indenfor skandinavisk ny-institutionalisme, gerne knytter translationsprocessen an til meningsskabelse: ”*The line on sensemaking and translation is predominantly associated with the second generation of Scandinavians* [...]” (Boxenbaum & Pedersen, 2009, s. 188) synes det teoretiske fundament for meningsskabelse ikke at blive yderligere præciseret.

I min optik er skandinavisk ny-institutionalisme og Weicks begreb om organisatorisk meningsskabelse erkendelsesteoretisk knyttet sammen. Weick (1995) forener også selv tankerne fra institutionel teori med teori om organisatorisk meningsskabelse og argumenterer for, at man kan betragte *sensemaking* som råmateriale til institutionaliseringer. ”*Sensemaking is the feedstock for institutionalization*” (Weick, 1995, s. 36).

## 2.2. AFHANDLINGENS BIDRAG TIL TEORI OM TRANSLATION AF ORGANISATIONSOPSKRIFTER

Med afsæt i ovenstående skal det præciseres, at afhandlingen trækker på teoretiske perspektiver fra skandinavisk ny-institutionalisme, fordi det giver mulighed for at anskue implementeringen af ”observationer og feedback” som en translationsproces.

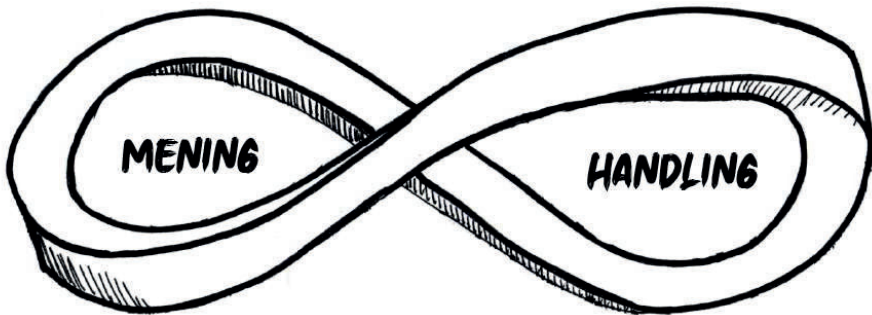
Forskere inden for skandinavisk ny-institutionalisme beskæftiger sig primært med, hvordan organisationsopskrifter rejser mellem organisationer, og hvordan opskrifterne forandrer sig på rejsen mellem organisationer (Sahlin & Wedlin, 2012). Skandinavisk ny-institutionalisme beskæftiger sig mindre med, hvordan den lokale og interne organisatoriske translationsproces foregår (Mortensen, 2020; Røvik, 2016; Wæraas & Nielsen, 2016). Og ganske få studier undersøger ” *the organizational effects of the translated versions, i.e. how these versions work in relation to organizational goals*” (Røvik, 2016, s. 292).

Afhandlingens fokus på at undersøge sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og konceptualiseringen af organisationsopskriften vil derfor kunne bidrage med ny viden til traditionen. Med andre ord vil afhandlingen bidrage med empirisk viden om ”*how the idea is shaped and materialized throughout the implementation process*” (Røvik, 2019, s. 13). Uden dog at forfølge teoritraditionen yderligere skriver afhandlingen sig på den måde ind i skandinavisk ny-institutionalisme.

Ved at undersøge organisatorisk meningsskabelse empirisk (i forbindelse med implementeringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole) vil afhandlingen bidrage med ny viden om, hvilke mekanismer der bidrager til at forme den intraorganisatoriske translationsproces.

### 2.3. FORSKNINGSSPØRGSMÅLETS EPISTEMOLOGI

Afhandlingens forskningsspørgsmål er formuleret med afsæt i meningsskabens pragmatiske og dialektiske ontologi. Det betyder, at jeg anser meningsskabelse og handling som dialektisk forbundne og dermed i gensidig påvirkning og udvikling. Vi former altså handlinger, ud fra den mening vi tillægger handlingen og bidrager samtidig til at skabe mening gennem vores handlinger (Hammer & Høpner, 2014; Maitlis & Christianson, 2014). Oversat til afhandlingens empiriske kontekst betyder det, at jeg betragter undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole som aktive medskabere af meningen med de handlinger ("observationer og feedback"), som de forsøger at skabe mening med.



*Figur I: Forskningsspørgsmålets epistemologi. Egen tilvirkning.*

Forskningsspørgsmålets epistemologi har konsekvenser for afhandlingens forskningsdesign, dataforståelse og vidensproduktion. Fordi meningsskabelse er et dynamisk og dialektisk fænomen, kan afhandlingen alene indfange et øjebliksbillede af noget (meningsskabelsen), der hele tiden bevæger sig. Der er derfor ikke tale om, at afhandlingen søger at afdække og afspejle *virkeligheden*, men derimod at indfange et øjeblik af en dynamisk proces (Alvesson & Kärreman, 2000). Vel vidende at meningsskabelsen fortsætter i et kontinuerligt flow (Weick, 1995) - også udenfor

forskerens blik. Afhandlingens erkendelsesinteresse, videnskabsteoretiske position og metodologi udfoldes og begrundes i kapitel 5.

I det kommende kapitel 3 redegøres for den internationale forskning i skoleledelse, som synes at informere den organisationsopskrift, vi i Danmark typisk betegner som pædagogisk ledelse. Kapitlet argumenterer endvidere for, hvorfor netop ”observationer og feedback” fremtræder som en særlig populær standard for skoleudvikling.





# KAPITEL 3. PÆDAGOGISK LEDELSE – EN OPSKRIFT PÅ EFFEKTFULD SKOLEUDVIKLING

Formålet med nærværende kapitel er til dels at præsentere de overordnede tendenser inden for den internationale forskning i skoleledelse, som har leveret indhold til organisationsopskriften; *pædagogisk ledelse* og forskriften om ”observationer og feedback” som skoleforbedrende tiltag. Formålet er også at begrunde opskriftens kompleksitet og flertydighed og dermed understrege relevansen af at undersøge, hvordan opskriften oversættes i den lokale kontekst.

Kapitlet indledes med en redegørelse for opskriftens indrejse i den danske erhvervsskolesektor.

## 3.1. PÆDAGOGISK LEDELSE I ERHVERVSSKOLEN

I erhvervsskolesammenhænge dukker begrebet *pædagogisk ledelse* for alvor op i forbindelse med Lov 409<sup>1</sup> og erhvervsskolereformen i 2014. I Lov 409 italesættes de nye arbejdstidsregler som et ledelsesmæssigt paradigmeskifte og et middel til at løfte kvaliteten i erhvervsuddannelserne. Lov 409 skal derfor ses i sammenhæng med erhvervsskolereformens målsætninger om *mere og bedre undervisning for unge og voksne i erhvervsuddannelserne*<sup>2</sup>.

I reformteksten defineres målet og opgaven med pædagogisk ledelse i erhvervsskolen på denne måde: ”Den pædagogiske ledelse skal styrke samarbejdet mellem underviserne om undervisning og læring, målrette undervisernes

---

<sup>1</sup> Lov 409: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=146561>

<sup>2</sup> Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser: <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20endelig%20aftale-tekst%2025%202%202014.pdf>

*kompetenceudvikling og fokusere mere på kvaliteten i undervisningen frem for den organisatoriske og økonomiske drift”.<sup>3</sup>*

Præferencen for pædagogisk ledelse som ideal for ”god” skoleledelse er altså skrevet ind i erhvervsskolereformen som en måde at løfte uddannelsernes kvalitet på. I kølvandet på reforminitiativet ses en række kompetence- og organisationsudviklende projekter<sup>4</sup>, evalueringsrapporter, policy tekster<sup>5</sup>, videns notater og korte artikler<sup>6</sup>. Alle med det sigte at undersøge og foreskrive hvordan pædagogisk ledelse kan og bør udvikle sig i erhvervsskolesammenhænge. Disse initiativer og publikationer kan således betragtes som en slags ”feltgyldige” bearbejdninger (Røvik, 1998) eller sektorrettede anvisninger på, hvordan pædagogisk ledelse med fordel kan oversættes i erhvervsskolen.

Særlig autoritativ status fik EVA’s rapport fra 2014 om ”Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne”<sup>7</sup>. Rapportens formål var at påpege relevante indsatsområder og opmærksomhedspunkter i udvikling og implementering af pædagogisk ledelse på erhvervsskolerne. I EVA’s rapport fremhæves blandt andet

---

<sup>3</sup><http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf>

[http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF13/130125%20Kvalitetsinitiativer\\_eud\\_2.ashx](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF13/130125%20Kvalitetsinitiativer_eud_2.ashx)

<sup>4</sup> Pædagogisk ledelse – metoder til at styrke et godt pædagogisk undervisningsmiljø. FAHOT/ UVM: <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce/Paedagogiske-vaerktoej/Paedagogisk-ledelse>

<sup>5</sup> Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelser. Rapport Eva : <https://www.ft.dk/samling/20131/almdelel/BUU/bilag/199/1390126.pdf>

<sup>6</sup> Udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler. EMU <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Udvikling%20af%20p%C3%A6dagogisk%20ledelse%20pa%CC%8A%20erhvervsskoler.pdf>

Pædagogisk ledelse i EUD, Didaktika: [http://sosuranders.dk/media/2675/paedagogisk-ledelse\\_munksgaard.pdf](http://sosuranders.dk/media/2675/paedagogisk-ledelse_munksgaard.pdf)

<sup>7</sup> <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/paedagogisk-ledelse-paa-erhvervsuddannelserne>

undervisningsobservationer og feedback som et redskab, man bør sætte i anvendelse for at blive ”en bedre pædagogisk leder” (Söderberg, 2014).

Går man bag om det reformpolitiske ideal og ideen om ”pædagogisk ledelse” som opskrift på dansk erhvervsskoleudvikling, findes argumentationen i international skoleledelsesforskning. Formålet med følgende afsnit er derfor at bidrage med en oversigt over det forskningsbaserede ophav til organisationsopskriften ”pædagogisk ledelse” og forskrifter om ”observationer og feedback” som pædagogisk ledelsesstandard.

### 3.2. SKOLELEDELSE MED EFFEKT PÅ ELEVERNES LÆRING

Pædagogisk ledelse, som nyere idealer for dansk skoleledelse, skal ses som resultatet af de seneste årtiers international forskning i skoleledelse (Hall, 2016; Qvortrup, 2016; Ågård & Keller, 2019). Studierne stammer hovedsageligt fra Canada, New Zealand, USA og UK (Hall, 2016). Fælles for studierne er, at forskere har fundet evidens for, at særlige former for skoleledelse virker fremmende på elevernes læring (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2009; Robinson & Gray, 2019).

I det følgende præsenteres kort tre forskellige ideer- eller typer af skoleledelsesforskning, som kan genkendes i organisationsopskriften; ”pædagogisk ledelse”: *Instructional leadership*, *Transformational leadership* og *Distributed-leadership* (Hall, 2016; Hallinger & Heck, 1998; Harris, 2004; Spillane, 2005). Alle tre ledelsesformer beskæftiger sig med skolelederes ”effekt” på elevernes læring (Hallinger & Heck, 1998; Hallinger, 2020; Leithwood et al., 2012), men baseret på væsensforskellige forandringsteoretiske antagelser.

Formålet med præsentationen er at vise bredden og diversiteten i den internationale forskning, som synes at informere ideen om ”pædagogisk ledelse” og ”observationer og feedback”. Fordi det, som Simkins pointerer, vil være vanskeligt at skabe mening i de mange publikationer, modeller og teorier om ”pædagogisk ledelse” der

florerer:”*Making sense of these many model and theories is not easy [...] (Simkins, 2005, s. 11).*

### 3.2.1. PÆDAGOGISK LEDELSE SOM TRANSFORMATIONSLEDELSE

Transformationsledelse kendes fra generel organisations- og ledelsesteori som udviklings- eller forandringsledelse (Beyer, 2015; Bøgh Andersen, 2017; Yukl, 2010). Pædagogisk ledelse som transformationsledelse er således forankret i en generel ledelsesteori, der har sat sig igennem indenfor skoledelsesforskning (Hall, 2016).

Den forandringsteoretiske antagelse bag pædagogisk transformationsledelse er, at skoleledelse virker på elevernes læring gennem undervisernes følgeskab og moralske engagement. Det betyder, at alle i organisationens fællesskab arbejder på at opfylde skolens mission og kerneopgave (Fullan, 2003, 2014; Spillane, 2005; Spillane et al., 2007). Transformativ pædagogisk ledelse finder sted ”*når de som leder og de som følger, flytter hverandre til et højere niveau både når det gjelder motivasjon og moralsk handling*” (Møller, 2006, s. 96).

Transformations(pædagogisk)ledelse, sker altså gennem det engagement, de følelser, meninger og oplevelse af fælles retning der kan vækkes og fastholdes hos underviserne. Udgangspunktet er et moralsk imperativ om, at alle elever, uanset baggrund, skal have mulighed for at lære og uddanne sig (Fullan, 2003). En væsentlig pædagogisk ledelsesopgave er derfor at fremme følgeskab og styrke undervisernes engagement i ”det fælles gode” gennem organisatoriske initiativer (Hall, 2016; Moos, 2016). Effekten af transformativ pædagogisk ledelse vurderes således på undervisernes motivation for – og engagement i - at opnå skolens fælles bestræbelser. Og på lederes evne til at etablere relationer der kan skabe følgeskab (Fullan, 2003, 2007; Hallinger & Heck, 1998; Møller, 2006).

### 3.2.2. DISTRIBUERET PÆDAGOGISK LEDELSE

Distribueret pædagogisk ledelse handler om at se ledelse ikke som en funktion eller person, men som en samhandlende aktivitet (Møller, 2006). Man kan sige, at der er

tale om ”mønstre af pædagogisk indflydelse” i organisationen (Robinson, 2015; Ågård & Keller, 2019). Distribueret pædagogisk ledelse er derfor knyttet til organisationsmedlemmers ekspertise, ideer, personlighed og karaktertræk. Undervisere og andre ressourcepersoner i skolen betragtes således som medledende af læring i organisationen (Hall, 2016). Den forandringsteoretiske antagelse bag distribueret pædagogisk ledelse er, at når organisationen lærer, lærer eleverne mere (Harris, 2004; Robinson, 2009). Hvormed skoleledelsens effekt på elevernes læring menes at hænge sammen med langvarige og demokratiske forandringer i organisationens måde at tænke og handle på (Harris, 2004; Spillane et al., 2007). Tillid anses her som et kernebegreb eller en afgørende mekanisme for at lykkes med distribueret pædagogisk ledelse (Bryk & Schneider, 2002).

### 3.2.3. UNDERVISNINGSLEDELSE

Undervisningsledelse er Moos (2016) oversættelse af *instructional leadership*. Ledelsesformen er kendetegnet ved, at lederen er optaget af, hvordan lærerne underviser eleverne, og hvordan eleverne lærer (Moos, 2016). Den forandringsteoretiske antagelse er, at lederens engagement og involvering i undervisningen og elevernes læring, har direkte effekt på elevernes læring (Hallinger, 2020; Hattie, 2013; Robinson, 2007; Robinson, 2010). Forskningsresultaterne anviser den pædagogiske leder, at monitorere undervisningens kvalitet, at være synlig i forbindelse med undervisningen og deltage aktivt i undervisernes læring, gennem feedback og facilitering af lærersamarbejde (Alig-Mielcarek, 2003; Blase & Blase, 2003; Blase & Blase, 1999; Hallinger, 2005; Robinson, 2015; Robinson, et al., 2009). Man kan sige, at undervisningsledelse fremstår som en slags faglig ledelse i skolen, hvor dialogen med underviseren er fokuseret på undervisningen og elevernes læringsudbytte (Andersen, 2020; Ågård & Keller, 2019). Her angives blandt andet ”observationer og feedback” som en effektiv måde at fremme kvaliteten af undervisning i skoler (Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Robinson et al., 2009).

I det kommende afsnit, præsenteres følgende de overordnede tendenser i den litteratur, hvor ”observationer og feedback” udgør forskningens genstandsfelt.

### 3.2.4. "OBSERVATIONER OG FEEDBACK"

Generelt differentierer forskningslitteratur omhandlende "observationer og feedback" mellem undervisningsobservationer anvendt som afsæt for evaluering (måling) af lærerens performanceniveau (med henblik på at afklare løn og udviklingsbehov), eller observationer anvendt som afsæt for underviseres kompetenceudvikling (Kurtoğlu-Hooton, 2016; Lam, 2001; Marzano, 2012).

Hvad angår sidstnævnte er en stor del af den forskning, jeg har fundet, overvejende karakteriseret ved at undersøge, hvorvidt der kan udsiges en slags normative lovmæssigheder for, hvordan "observationer og feedback" bør foregå (fx: (Blase & Blase, 1999; Danielson, 2015; Marzano et al., 2011; Ringvad, 2017). Der er altså tale om forskning, som søger at bidrage til praksis med konkrete handlingsanvisninger på, hvordan "observationer og feedback" bør praktiseres.

Derudover findes en række nyere studier, hvor undervisningsobservationer behandles som *professionelle læringssamtaler* (Timperley, 2015). Et af de gennemgående træk ved forskningen i professionelle læringssamtaler er, at "observationer" udgør data, der bruges til at *trigge* organisatoriske læringsprocesser (Le Fevre et al., 2019; Timperley, 2011, 2015). Den forandringsteoretiske antagelse bag professionelle læringssamtaler er, at forbedringer af undervisning kræver forandring i de handlingsteorier, der frembringer bestemte handlinger i undervisningen (Katz & Dack, 2013; Le Fevre et al., 2019; Robinson, 2019)<sup>8</sup>. Antagelsen er altså, at når man som underviser først forstår sin handlingsteori, forstår man også, hvad der fastholder den eksisterende praksis, og hvad der måske skal til for at forbedre den (Robinson, 2019, s. 42).

---

<sup>8</sup> Begrebet *handlingsteorier* trækker teoretiske referencer til Argyris og Schön begreb "*theory of use*". (Argyris, 1996; Argyris & Schon, 1974)

### 3.1. KOMPLEKSE OPSKRIFTER ER VANSKELIGE AT OVERSÆTTE

Det er således ovenstående internationale forskningsresultater, der typisk refereres til når ”pædagogisk ledelse” berømmes. Det er altså ikke muligt at isolere begrebet ”pædagogisk ledelse” til en bestemt forskningstradition. Eller at en bestemt forandringsteori sandsynliggør skolelederes effekt på elevernes læring. Tværtimod synes ”pædagogisk ledelse” at hente indhold og forståelser fra en bred vifte af væsens forskellige traditioner inden for skoleledelsesforskning.

En stor del af den forskning vi har adgang til stammer fra forskningsreviews eller store metastudier. Altså forskning der godt nok leverer værdifuld viden, men viden der er generaliseret og løsrevet fra konteksten (Robinson, 2019). Dertil kommer, at skoleledelse både er kulturelt og historisk betinget (Moos, 2003, 2016). Det er derfor en stor udfordring at tilpasse og oversætte denne forskningsviden til den konkrete kontekst, så indsatsen faktisk ender med forbedringer af undervisningen.

Mit argument er endvidere, at pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback” ikke er simple løsninger, der er derimod tale om komplekse opskrifter. *”Leading a school is a complex business [...]. Complex is a word often used when it is difficult to keep track of all the factors that are impacting on a situation, and it is hard to make sense of what is happening”* (Le Fevre et al., 2019, s. 2).

Problemet er, at ”observationer og feedback” kommer til at fremstå (fremstilles i litteraturen) som en simpel løsning, der kan hjælpe skoler til en succesfuld implementering af ”pædagogisk ledelse” (Fullan, 2014; Røvik, 1998). Der er derfor risiko for, at skoler (det gælder også Randers Social- og Sundhedsskole) misser kompleksiteten og forføres af opskriftens implicite løfter om effekt (Irgens, 2014; Simkins, 2005). Faren er, at ”observationer og feedback” implementeres ud fra antagelsen om, at *”det som virker”* kan identificeres, foreskrives og generaliseres (Simkins, 2005). Som en ledelsesteknologi baseret blindt på forskningens resultater *”[...] educational management as a technique informed by science”* (Irgens, 2014, s. 88).

Mit argument er, at fordi kompleksiteten og flertydigheden i pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback” er høj, er opskriften vanskelig at oversætte. Komplekse opskrifter, der ovenikøbet er indlejret i internationale kontekster, er endog særligt vanskelige at oversætte (Røvik, 2016). En simpel implementerings tilgang til ”observationer og feedback” kan derfor være, om ikke farlig, så problematisk (Glatter & Kydd, 2003; Krogstrup, 2011). *”There is an increasing recognition that the complexities and ambiguities of organization life make simple prescriptions about leadership problematic, indeed dangerous”* (Simkins, 2005, s. 22). Fordi man risikerer at misse meningsskabelsens betydning for, hvordan organisationsopskriften egentlig konceptualiseres i den lokale organisatoriske praksis (Glatter & Kydd, 2003; Rigby, 2015; Simkins, 2005). Pointen bekræftes af Spillane (2002), der konkluderer, at implementeringsstudier af skoleforbedrende tiltag sjældent undersøger meningsskabelsens betydning. *”Most conventional theories fail to take account of the complexity of human sensemaking”* (Spillane et al., 2002, s. 391).

Ovenstående begrundes afhandlingens organisatoriske og videnskabelige relevans, da ph.d. projektet netop søger at indfange meningsskabelsens betydning for, hvordan ”observationer og feedback” egentlig oversættes og konceptualiseres lokalt.

I det følgende kapitel redegøres derfor for afhandlingens teoretiske forståelse og definition af organisatorisk meningsskabelse som et nøglebegreb til at forstå den intraorganisatoriske translationsproces.



# KAPITEL 4. ORGANISATORISK MENINGSSKABELSE

I afhandlingens forudgående kapitler argumenteres for, at organisatorisk meningsskabelse er et kernebegreb til at forstå implementeringen eller den intraorganisatoriske translationen af organisationsopskrifter. Formålet med dette kapitel er følgelig at afklare afhandlingens forståelse af organisatorisk meningsskabelse og redegøre teoretisk for fænomenets særlige karakteristika. Kapitlet vil endvidere redegøre for, hvordan teorier om organisatorisk meningsskabelse anvendes i afhandlingens vidensproduktion.

## 4.1. FORSKNING I ORGANISATORISK MENINGSSKABELSE

Som tidligere beskrevet var det Karl Erik Weick, der midt i 90'erne introducerede *sensemaking (meningsskabelse)* som begreb, der kan hjælpe os til forstå den proces, der opstår, når medlemmer af en organisation bliver forvirret over noget nyt og indtil der er skabt tilstrækkelig med mening til, at de organisatoriske handlinger kan fortsætte (Hammer & Høpner, 2014; Murphy, 2015; Weick et al., 2005). Siden hen er der foretaget en lang række empiriske studier af fænomenet i forskellige kontekster, hvilket har ført til en bred og fragmenteret vifte af litteratur (Maitlis & Christianson, 2014). I litteraturen findes såvel ontologiske som metodologiske forskelle. Nogle studier fokuserer på meningsskabelse som en primært individuel kognitiv proces (Dervin, 1999; Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016; Klein et al., 2006). Altså noget der foregår ”inde” i individet. Andre studier anskuer derimod meningsskabelse som en social proces, der opstår, når mennesker sammen forhandler og konstruerer mening (Coburn, 2005; Maitlis, 2005; Spillane et al., 2007). Altså noget der sker ”mellem” individer.

Et andet forhold, der synes at kunne skille vandene, er hvorvidt meningsskabelse, alene kan anskues som en bagudrettet proces. Hvor Weick som udgangspunkt anser

organisatorisk meningsskabelse som en retrospektiv proces, insisterer andre teoretikere på, at organisatorisk meningsskabelse også kan være en fremadrettet proces (Maitlis & Christianson, 2014; Maitlis & Lawrence, 2007). Der tales her om *sensegiving* som ”*the process of attempting to influence the sensemaking and meaning construction of others*” (Gioia & Chittipeddi, 1991, s. 442). *Sensegiving* ses oftest studeret i kontekster, hvor det undersøges, hvordan ledere kan arbejde strategisk med at forme meningsskabelsen (Maitlis & Christianson, 2014).

Uanset variationerne trækkes der på tværs af litteraturen referencer til Weick, og der synes overordnet set, at være enighed om at meningsskabelse er et processuelt og dynamisk fænomen, der opstår når vores forventninger brydes, formes af handling og opstår i en social kontekst (Maitlis & Christianson, 2014).

I de kommende afsnit introduceres kort til det, som Hammer og Høpner (2015) betegner som Weicks ”univers”. Med begrebet ”univers” refereres sandsynligvis til at teorien måske i højere grad er en optik- altså en måde forstå verden og organisationer på. Ikke desto mindre kan Weick i denne sammenhæng bidrage til at forstå meningsskabelsens grundlæggende karakterer. Altså hvad det er for et fænomen, der tales om, når afhandlingen søger at begribe den intraorganisatoriske translationsproces som organisatorisk meningsskabelse.

## **4.2. ORGANISATORISK MENINGSSKABELSE I FØLGE WEICK**

Weick skrev sit første bidrag til teorien om organisering gennem meningsskabelse i 1969, hvori han skildrer, hvordan organisatoriske handlinger former og formes gennem meningsskabelse. Weick bidrager dermed til at forstå organisationer som en samling af mennesker, der forsøger at skabe mening med det, der sker omkring dem (Weick et al., 2005). Med reference til afhandlingens afsnit 1.3, og beskrivelsen af Randers Social- og Sundhedsskole, kan særligt uddannelsesinstitutioner karakteriseres som løst koblede systemer. Argumentet er her, at organisationens delelementer (eg. individer, grupper og afdelinger) er i konstant bevægelse med at

koble sig til og fra hinandens meningsskabelse (Hammer & Høpner, 2014; Weick, 1976, 1995).

I følge Weick opstår organisatorisk meningsskabelse, når medlemmerne i en organisation oplever noget overraskende og forvirrende. Formålet med organisatorisk meningsskabelse er således at få skabt tilstrækkelig orden og mening med det, der sker, så vi kan fortsætte vores organisatoriske handlinger (Weick, 1995). Med andre ord handler organisatorisk meningsskabelse om at strukturere det ukendte i en forståelsesramme, der gør os i stand til at agere i en kompleks sammenhæng (Hammer & Høpner, 2014). Weick bidrager til at understrege meningsskabelsens dialektik: At organisatoriske handlinger ikke bare formes af, men måske i højere grad former, den organisatoriske meningsskabelse. Det betyder i denne sammenhæng, at ”observationer og feedback” ikke bare formes af den måde undervisere og ledere skaber mening på. Meningsskabelsen formes også af den måde, hvorpå ”observationer og feedback” kommer til udtryk i praksis.

Weick beskriver meningsskabelse som en social proces, der er knyttet til identitet, og som foregår i en altid igangværende retrospektiv konstruktion af plausible forståelser. *”Viewed as a significant process of organizing, sensemaking unfolds as a sequence in which people concerned with **identity** in the **social context** of other actors engage **ongoing** circumstances from which they extract **cues** and make **plausible sense retrospectively**, while **enacting** more or less order into those ongoing circumstances”* (Weick et al., 2005, s. 409).

I ovenstående citat har jeg fremhævet de syv karaktertræk eller elementer, som Weick finder særligt centrale for meningsskabelsen. Weicks teoretiske greb om meningsskabelse giver adgang til at forstå dynamikken i de processer, hvorigennem vi skaber mening.

#### 4.2.1. MENINGSSKABELSENS KARAKTERTRÆK

Et centralt og grundlæggende karaktertræk ved meningsskabelse er den altid **igangværende** proces. Meningsskabelse foregår i et igangværende flow, der aldrig

stopper helt eller starter forfra. Man er altså altid midt i processer af skabelse og genskabelse af mening, hvor man, som *sensemaker*, er medskabende af det, man skaber mening i. Det betyder, at man handler ud fra det, man mener er meningen, og bidrager dermed til at skabe mening gennem sine handlinger. Det er dette aspekt ved meningsskabelsen, som Weick betegner som *enactment* (Weick et al., 2005). Enactment er det element ved meningsskabelse, der for alvor knytter handling og mening sammen i en dialektisk proces (Weick, 1995).

Når vi skaber mening, sker det, i følge Weick, med afsæt i vores oplevede identitet. Det betyder, at den måde, hvorpå vi ser os selv, former den måde, vi agerer i situationen, og den måde vi forstår situationen på. *"From the perspective of sensemaking, who we think we are (identity) as organizational actors shapes what we enact and how we interpret [...]"* (Weick et al., 2005, s. 416).

Opbygningen og opretholdelsen af **identitet** er derfor et centralt element i organisatorisk meningsskabelse. Situationens betydning er med til at konstruere, hvem jeg er, eller hvad jeg bliver til, når jeg handler i situationen. Man kan sige, at vi ubevist spørger os selv; hvilken betydning har situationen for, hvem jeg er? (Weick, 1995, s. 24). Samtidig vil vi forsøge at forstå og handle i situationen, så "meningen" er i overensstemmelse med den identitetsoplevelse, man ønsker formet i situationen: *"Individuals attempt to make sense of ambiguous stimuli in ways that respond to their own identity needs"* (Coopey et al., 1997, s. 312). Meningsskabelse er således en proces, der er *"grounded in identity"* (Weick, 1995, s. 23), og som samtidig bidrager til at udfordre og forandre vores identitetsoplevelse.

Meningsskabelse opstår i en **social sammenhæng**, og påvirkes af sociale faktorer (Weick et al., 2005). Man skaber altså mening sammen med andre, uanset om dette "sammen med" er en symbolsk forestilling eller en fysisk tilstedeværelse af andre (Murphy, 2015; Weick, 1995). Det skal dog pointeres, at meningsskabelse som social aktivitet ikke må forveksles med *"shared understandings"* (Weick, 1995, s. 39). Meningsskabelse sker altså i en social sammenhæng, selvom vi ikke fuldt ud er enige om "meningen".

**Tegn** er Murphys oversættelse af Weick's begreb *cues* (Murphy, 2015). Når vi skaber mening, gør vi det ved at udvinde tegn i omgivelserne og gennem oplevelser. Tegnene bruger vi som en slags byggesten eller brikker, der kan passe sammen, og som i det store billede skaber mening. "*Sensemaking is about the enlargement of small cues. It is a search for context within which small details fit together and make sense*" (Weick et al., 2005, s. 133).

Endelig er organisatorisk meningsskabelse karakteriseret ved at producere den mest sandsynlige eller **plausible mening** snarere end den præcise mening. "*Sensemaking is driven by plausibility rather than accuracy*" (Weick et al., 2005, s. 415). Det betyder, at der ikke findes én mening eller én sand fortolkning, som kan afdækkes (Weick, 1995). Vi konstruerer i stedet det mest sandsynlige ræsonnement over, hvad der synes at være meningen med situationen.

Meningsskabelsens karakteristika er ifølge Weick ikke en eksakt videnskab, og han fremstiller derfor de syv karakteristika som en "*rough guideline for inquiry into sensemaking*" (Weick, 1995, s. 18). Hvordan elementerne vægtes, eller hvorvidt der kan være flere elementer i spil, kommer Weick således ikke nærmere ind på.

Udfordringen ved at anvende Weicks teori til empiriske undersøgelser af meningsskabelse er teoriens høje abstraktionsniveau og mangel på egentlige analytiske begreber. Elementerne defineres ikke entydigt, men fremstår mere som en række ontologiske bud på nogle af de aspekter ved meningsskabelsen, man kan være opmærksom på, når man undersøger meningsskabelse (Murphy, 2015). Det fremgår heller ikke tydeligt i Weicks tekster, hvor man skal rette blikket hen, eller hvad man konkret skal kigge efter, hvis man vil undersøge, hvad der driver organisatorisk meningsskabelse.

Afhandlingens intention er derfor at tilføje Weicks "univers" et teoriapparat, der kan bidrage til at operationalisere analyser af organisatorisk meningsskabelse. Det vil betyde, at man, som undersøger af organisatorisk meningsskabelse, vil blive mere hjulpet til at vide, hvor man skal rette blikket hen, og hvilke mekanismer man skal

kigge efter. Når afhandlingen anvender begreber meningsskabende mekanismer, er det som analytisk greb til at indfange de drivers eller forhold, der synes at tilskynde til organisatorisk meningsskabelse. Mekanismer eller *"triggers for sensemaking"* (Weber & Glynn, 2006) behandles som sådan ikke af Weick (1995), men han henviser dog til begrebet i sit forord til Sackman (1991): *"Sensemaking mechanisms that organizational members use to attribute meaning to events"* (Weick, 1995, s. 5).

#### 4.3. AFHANDLINGENS DEFINITION AF ORGANISATORISK MENINGSSKABELSE

Afhandlingens teoretiske definition af organisatorisk meningsskabelse udspringer af Maitlis og Christiansons review over forskning i feltet. *"Sensemaking is a process, prompted by violated expectations, that involves attending to and bracketing cues in the environment, creating intersubjective meaning through cycles of interpretation and action, and thereby enacting a more ordered environment from which further cues can be drawn"* (Maitlis & Christianson, 2014, s. 67).

Jeg har fundet Maitlis og Christiansons definition meningsfuld for afhandlingen, fordi dialektikken mellem handling og mening trækkes frem, og blikket indstilles på organisatorisk meningsskabelse som en proces, der handler om at udlede og sammenkæde tegn til en samlet forståelse. Tegn vil følgelig blive anvendt i afhandlingen med reference til Murphys oversættelse af Weick's begreb *cues*. (Murphy, 2015).

Nedenstående definition (min frie oversættelse af ovenstående) udgør således forståelsesrammen for afhandlingens analyse af den intraorganisatoriske translationsproces.

Afhandlingen definerer organisatorisk meningsskabelse som **den proces der opstår, når vores forventninger brydes, som involverer en sammenkædning af tegn, og hvor man sammen med andre skaber mening gennem cyklusser af fortolkning og handling.**

Intentionen med afhandlingen er altså med afsæt i ovenstående at skabe ny viden om, hvordan undervisere og ledere skaber mening med ”observationer og feedback”, når de sammenkæder tegn fra omgivelserne, og gennem cyklusser af fortolkning og handling placerer dem i et samlet billede, der kan hjælpe dem til at konceptualisere ”observationer og feedback”.

#### 4.4. TEORIENS POSITION OG ANVENDELSE I AFHANDLINGEN

Forudsætningen for at kunne lave empiriske analyser af organisatorisk meningsskabelse er, at man kender, og forstår, meningsskabelsens egenskaber og særlige karaktertræk. Overordnet set kan man sige, at Weicks teori om organisatorisk meningsskabelse fungerer som indgang til at forstå afhandlingens genstandsfelt. Teorien informerer (uden at determinere) således den dataindsamling og dataanalyse, der ligger til grund for afhandlingen (Timmermans & Tavory, 2012). Det betyder med andre ord, at teorien ikke har indholdsmæssig forrang for empirien, men anvendes analytisk til både at strukturere og systematisere empirien.

Der hvor det giver *mening* analytisk, vil afhandlingen trække på andre teoretiske perspektiver på organisatorisk meningsskabelse. Som et eksempel herpå kan nævnes teori der, med afsæt i Keagans constructive developmental theory, kan bidrage til at undersøge empiriske forskelle i underviseres og lederes individuelle meningsskabelse (Drago-Severson, Blum-Destefano, et al., 2013; Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016; Mccauley et al., 2006). Afhandlingen vil endvidere anvende resultater fra studier af organisatorisk meningsskabelse i andre uddannelsesorganisationer (Coburn, 2005; Spillane et al., 2002) til at bekræfte analytiske fund. Ovenstående beskrivelse af teoriens position og anvendelse i afhandlingen afspejler afhandlingens pragmatiske og abduktive analysestrategi. I kapitel 6 redegøres nærmere for den abduktive analyseproces dynamiske bevægelser mellem empiriske data og teori (Levin-Rozalis, 2010).

#### 4.5. AT UNDERSØGE MENINGSSKABELSE

Der er (mindst) to mulige faldgruber eller paradokser ved at undersøge meningsskabelse. Beskrevet af Allard-Poesi som: *"The paradox of the objective science of subjectivity in sensemaking research"* (Allard-Poesi, 2005, s. 183).

For det første kan det synes paradoksalt at man, som undersøger af meningsskabelse, på den ene side anerkender processens sociale og dynamiske karakter, og på den anden side forestiller sig, at man i en vis udstrækning kan objektivere processen (Alvesson & Kärreman, 2000). For det andet er meningsskabelse ontologisk set et situeret og processuelt begreb, der som sådan ikke kan fikseres, men som man som forsker nødvendigvis må forsøge at fastholde for at indfange.

*"If meanings are fundamentally situated and actively constructed by interacting people, this should also be the case of knowledge created by the inquirer"* (Allard-Poesi, 2005, s. 183).

Allard-Poesis budskab er derfor, at hvis man som forsker til fulde anerkender meningsskabelsens særlige karakter, må det have konsekvenser for undersøgelsesmetoden. Han foreslår derfor, at man, med aktionsforskning som forskningstilgang, engagerer sig i selve meningsskabelsen sammen med organisationens aktører (Allard-Poesi, 2005; Whyte et al., 1989). Allard-Poesi bidrager således til at begrunde mit valg af aktionsforskning som tilgang til at undersøge afhandlingens forskningsspørgsmål.

Formålet med afhandlingens Del II er følgelig at redegøre for afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt, aktionsforskningens metodologi og projektets forskningsdesign.



## **DEL II: VIDENSKABSTEORI, FORSKNINGSTILGANG OG FORSKNINGSDESIGN**

Afhandlingens del II udgøres af afhandlingens metodebeskrivelse. I Kapitel 5 positioneres afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt i pragmatismen. Derefter begrundes ph.d. projektets aktionsforskningstilgang. Kapitlet præsenterer endvidere første, anden og tredje persons forskningspraksis som en slags metodeanalytisk ramme til at begrunde og håndtere insideraktionsforskningen som særlig forskningsdisciplin. I kapitel 6 redegøres for projektets erkendelsesproces og aktionsdesign. Kapitel 7 begrunder afhandlingens analysestrategi og metodiske teoridannelse.



# KAPITEL 5. VIDENSKABSTEORI, FORSKNINGSTILGANG OG DEN VIDENSKABELIG KVALITET

Formålet med kapitel 5 er, at redegøre for afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt, forskningstilgang og videnskabelig kvalitet. Først argumenteres for mit valg af pragmatisme som videnskabsteoretisk ståsted. Dernæst beskrives aktionsforskning som ph.d. projektets forskningstilgang. Projektets rødder i dialogisk aktionsforskning og implikationerne for projektets aktionsdesign og undersøgelsesmetoder forklares. Kapitlet afsluttes med at diskutere insideraktionsforskningens første, anden og tredje-persons forskningspraksis og betydning for projektets videnskabelige kvalitet.

Mit valg af videnskabsteoretisk ståsted afklarer ikke alene afhandlingens antagelse om viden, og hvordan denne viden kan frembringes. Det videnskabsteoretiske ståsted afklarer også min forskningstilgang, og de undersøgelsesmetoder jeg vil benytte mig af, og afklarer min rolle eller andel i forskningsprocessen. Intentionen med de følgende afsnit er således at tydeliggøre den røde tråd mellem videnskabsteori, forskningstilgang og metode.

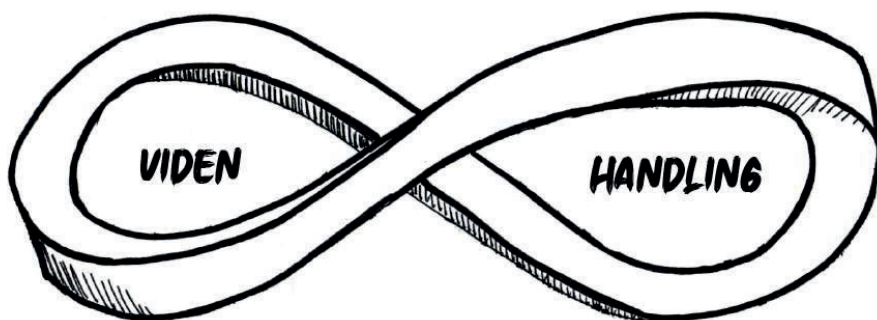
## 5.1. PRAGMATISME

Videnskabsteoretisk positionerer afhandlingen sig i pragmatismens paradigme. Pragmatismen opstod i midten af 1800-tallet i USA. Nogle af pragmatismens væsentligste inspiratorer er således amerikanerne Charles Sanders Pierce (1839-1914) og John Dewey (1859-1952). Pragmatismens afsæt er, at vi må forstå og anerkende videnskab ud fra dens betydning for samfundet eller dets praktiske værdi (Holm, 2018). Pragmatisme udspringer af den græske ord *pragma*, som betyder handling. *Pragma* understreger pragmatismens filosofi; at man ikke kan have viden om verden uden at handle i verden. Det er med andre ord gennem handlinger, at mennesker tilegner sig viden (Bernstein, 2010; Elkjaer & Simpson, 2015). Som pragmatisk

forsker kan man derfor ikke skabe viden om det felt man vil undersøge uden også at interagere med feltet (Holm, 2018).

I min optik genkendes pragmatismens dialektik mellem viden og handling i den måde, vi forstår meningsskabelsen epistemologi. *"By these means, we continuously construct and reconstruct meanings of both our worlds and our selves"* (Elkjaer & Simpson, 2015, s. 60).

Figur II illustrerer derfor pragmatismens epistemologi med en tilsvarende figur, som er anvendt i kapitel 2 (Figur I: Meningsskabelsens epistemologi)



Figur II: Pragmatismens epistemologi. Egen tilvirkning.

Med ståsted i pragmatismen er det derfor ikke muligt at finde en uforanderlig sandhed, om det vi undersøger. For dét vi undersøger, er netop ikke uforanderlig og konstant, men derimod præget af kontinuerlig forandring. Formålet med pragmatismens vidensproduktion er i stedet at gøre os i stand til at handle og forbedre den praksis, vi skaber viden om (Holm, 2018).

Ifølge pragmatismen begynder videnskabelige undersøgelser, når vi støder på noget, der undrer eller overrasker os (Burks, 1946). Pragmatismens videnskabelige undersøgelser er derfor ikke et spørgsmål om, at vælge en enten induktiv eller deduktiv tilgang (Andreasen et al., 2018; Holm, 2018). Når vi undrer os som forskere, opstiller vi i stedet en række mulige forklaringer på det, der overraskede os. Det er

disse ”hypoteser”, som danner afsæt for den videnskabelig proces, og som Pierce betegner som *abduktion* (Levin-Rozalis, 2010). Abduktion der således udgør afhandlingens ”*proces of discovery*” (Levin-Rozalis, 2010) uddybes i kapitel 7.1.

I pragmatismens optik er forskning altså en social praksis, hvor viden skabes og sandsynliggøres igennem handling. Pragmatismens erkendelsesinteresse rækker derfor naturligt ind i aktionsforskning, der beskrives som en *deltagelsesbaseret tilgang til at skabe viden. Aktionsforskning kobler handling og refleksion, teori og praksis med et mål om at finde praktiske løsninger på menneskers presserende problemer. Aktionsforskning er en pragmatisk tilgang til at skabe viden sammen med mennesker, ikke om mennesker* (Bradbury, 2015, s. 1) (oversat af (Frimann et al., 2020).

Aktionsforskning involverer altså både undervisere og ledere på Rander Social-Sundhedsskole i at producere viden om sammenhængen mellem den intraorganisatoriske oversættelse og konceptualiseringen af ”observationer og feedback” (jvf. afsnit 3.3).

## 5.2. AKTIONSFORSKNING

Formålet med aktionsforskning er bredt betragtet at skabe udvikling og forandring i organisationer og på samme tid forske i forandringen for at skabe viden og erkendelser om forandringen, processen og praksis (Frimann et al., 2020, s. 21). Et væsentligt fokus i aktionsforskning er altså at skabe forandring eller udvikling i et tæt samarbejde med de lokale aktører i en bestemt kontekst. Fordi forandring, læring og produktion af ny viden fletter sig sammen, placerer aktionsforskning sig ved siden af mere traditionelle forskningstilgange.

Aktionsforskning kan som forskningsdisciplin være vanskelig at indkredse entydigt, fordi feltet indeholder mangfoldige udlægninger, diskurser og forgreninger af særlige traditioner (Ivankova, 2014). Aktionsforskning er dog typisk forankret i en lokal kontekst, hvor deltagelse, ligeværd og fælles planlægning fremstår som centrale elementer (Duus et al., 2012; Reason & Bradbury, 2008). Et fælles rationale for

aktionsforskning er således det kollaborative partnerskab med praksisfeltet og de lokale aktørers engagement i at undersøge den praksis, de selv er en del af (Herr & Anderson, 2005; Mills, 2010). I afhandlingens afsnit 5.3.2 perspektiveres dette særlige kollaborative partnerskab som ph.d. projektets anden person forskningspraksis.

Aktionsforskningens epistemologi er altså både lokal og praksisorienteret, det vil sige, at ny viden skabes gennem nye eksperimenterende handlinger og nye former for lokal praksis. Omsat til videnskabelig praksis betyder det, at der genereres data i aktionsforskning på baggrund af lokale aktioner, og der forskes gennem aktioner i henhold til den forskningsmæssige problemstilling.

Oversat til ph.d. projektet forskningsmæssige problemstilling betyder det, at afhandlingen er baseret på data, der er genereret lokalt på Randers Social- og Sundhedsskole, samt at projektets forskningsspørgsmål undersøges gennem konkrete aktioner af ”observationer og feedback”.

Der ses, som tidligere beskrevet, en lang række af variationer og traditioner inden for aktionsforskning. I Skandinavien ses særligt to traditioner, den dialogiske tradition og den kritiske aktionsforskning (Duus et al., 2012). Uden at skulle afklare ph.d. projektets stamtræ yderligere, vil jeg i det følgende kort redegøre for afhandlingens inspiration i den dialogiske aktionsforskningstradition og de metodiske implikationer heraf.

### **5.2.1. DIALOGISK AKTIONSFORSKNING**

Det overordnede formål med dialogisk aktionsforskning er at udvikle organisationer gennem dialog og demokratisk involvering (Frimann & Bager, 2014). Udgangspunktet er, at mennesket er et handlende og relationelt væsen, der gennem dialogen med andre kan skabe nye meninger og erkendelser, samt få øje på nye handlingsmuligheder (Alrø & Hansen, 2017). Dialogisk aktionsforskning er drevet af en problemorienteret tilgang, som skal bidrage til at producere viden og fremme forandringer i en organisation. Samtidig søger denne type forskning at bidrage til, at de organisatoriske forandringer tilføres et udsyn og en indsigt, der opleves som

meningsfyldt og meningsgivende for de mennesker, der er involveret (Alrø & Hansen, 2017).

I dialogisk aktionsforskning er forskerens intervenierende opgave at iscenesætte dialogiske processer, hvor de lokale aktørers erfaringer og tanker bringes i spil for hinanden. Det er således forskerens opgave at facilitere processer, hvor de lokale aktører får mulighed for at forholde sig undrende og undersøgende til sig selv, hinanden og til forskningens genstandsfelt (Frimann & Hersted, 2020).

Ph.d. Projektets forskningsdesign er således udarbejdet med afsæt i dialogen som det bærende element for både organisatorisk udvikling, meningsskabelse og produktion af data. Forskningsdesignet beskrives i kapitel 6.

Som beskrevet i afhandlingens indledning gennemføres aktionsforskning i forskerens (altså min) egen organisation. I det følgende afsnit defineres derfor insider aktionsforskning som selvstændig forskningsdisciplin. Afsnittet følges op af en række metodiske overvejelser over fordele og ulemper ved insiderrollen, og hvordan jeg har søgt at håndtere disse.

### 5.3. INSIDER AKTIONSFORSKNING

Insider aktionsforskning betyder, at den akademiske forsker er fuldgældigt medlem af den organisation, hvori aktionsforskningsprojektet er forankret (Coghlan & Brannick, 2014; Coghlan & Shani, 2015; Reason & Bradbury, 2008).

I takt med at flere og flere professionelle i uddannelsessektoren opnår akademiske kompetencer, ses flere og flere aktionsforskningsprojekter og ph.d. afhandlinger (som denne) udarbejdet af organisatoriske insiders (Herr & Anderson, 2005). Langt de fleste insider aktionsforskere er (som jeg) motiveret af at kombinere forskning og egen personlige udvikling med det sigte at skabe udvikling i egen organisation (Herr & Anderson, 2005). Man kan sige, at insider aktionsforskerens drivkraft er at undersøge processer og praksis i egen organisation med det formål at forbedre noget i organisationen: *“When full members of an organization seek to inquire into the*

*working of their organizational system in order to change something in it, they can be understood as undertaking insider action research” (Coghlan & Shani, 2008, s. 2).*

Insider aktionsforskning har gennem de sidste 25 år udviklet sig, ikke blot til en selvstændig forskningsdisciplin, men også som en betydningsfuld måde til at skabe forandringer i organisationer (Coghlan et al., 2004). Det er særligt forskerens kendskab og adgangen til feltet, der, ifølge Coghlan og Shani, er insider aktionsforskerens fordel. *”They know who are who and what is what. They know where disparities exist between the formal and informal organizations. They know how informal systems works, particularly where informal power lies and how informal information network’s function. Such knowledge enables a direct access to sources of power, influence and information”*(Coghlan & Shani, 2008).

Fordelene for mig som insider aktionsforsker er netop, som Coghlan og Shani beskriver, nærheden til feltet. Jeg har et ”indefra”, indgående og værdifuldt kendskab til Randers Social- og Sundhedsskole. Jeg kender skolens kultur, sprog og værdier og ved, hvordan jeg skal begå mig i organisationen. Jeg kender de formelle og uformelle strukturer og organisatoriske processer og har på den måde let adgang til feltet og feltets centrale aktører. Helt konkret har jeg haft fri adgang til at kalenderindkalde både undervisere og ledere til projektets forskningsaktiviteter. Jeg har derudover rapporteret og sparret direkte med skolens direktør om projektets fremdrift, og på den måde haft indflydelse på den organisatoriske prioritering om deltagelse. Jeg har på den måde ikke være afhængige af organisatoriske gatekeepere til at lukke mig ind (Reed & Procter, 1995), men på en måde fungeret som min egen gatekeeper.

Med insider rollens fordele følger dog også en række både videnskabelige, etiske og organisatoriske udfordringer. Overordnet betragtet handler disse udfordringer om at balancere mellem nærhed og distance og i visse situationer forsøge at påtage sig rollen som fremmed (Krogstrup & Kristiansen, 2015).

Refleksioner over Ph.d. projektets forskningspraksis i et første, anden og tredje person perspektiv har hjulpet mig til at håndtere både fordele som udfordringer ved



insideraktionsforskning (Coghlan & Shani, 2008; Reason & Torbert, 2001; Torbert & Taylor, 2007). Afhandlingens metodiske overvejelser vil derfor løbende blive perspektiveret som første, anden og tredje persons forskningspraksis (Coghlan & Shani, 2008; Reason & Torbert, 2001; Torbert & Taylor, 2007). I de følgende afsnit redegøres derfor for begrebernes indhold og implikationerne for nærværende Ph.d. projekt.

### 5.3.1. FØRSTE PERSON FORSKNINGSPRAKSIS

Insideraktionsforskningens første person forskningspraksis retter sig mod forskerens evne til at arbejde undersøgende i forhold til egne værdier og grundlæggende antagelser. I første-person forskningspraksis undersøger forsker, hvordan egen position i organisationen, egne handlingsteorier og personlige holdninger til det der undersøges har betydning for forskningsprocessen (Coghlan & Shani, 2008; Mason, 2002; Reason & Torbert, 2001).

Første person forskning bidrager på den måde til at opbygge en slags kritisk forsker subjektivitet. ”*Critical subjectivity means that we do not suppress our primary subjective experience, that we accept our knowing is from a perspective; it also means that we are aware of that perspective, and of its bias, and we articulate it in our communications*” (Reason, 1994, s. 327). Kritisk subjektivitet betyder altså her, at man som forsker ikke forsøger at undertrykke eller underkende bias betydning for forskningen. Tværtimod behandles og kommunikeres der transparent om egne værdier og grundlæggende antagelser som betydende for forskningens resultater (Reason & Torbert, 2001).

Første person forskningspraksis involverer metoder, der på forskellig vis kan hjælpe forsker til kontinuerligt at forholde sig kritisk til konsekvenserne af egne handlingsteorier (Argyris & Schon, 1974; Reason & Torbert, 2001). Her nævnes blandt andet selvbiografisk skrivning, logbøger, mindfulness-aktiviteter og andre metoder, der kan understøtte opbygningen af forskers reflektive første person forskningsfærdigheder (Coghlan & Shani, 2008; Torbert, 1998). Særligt fremhæves

logbogsskrivning som en væsentlig metode til at udvikle kompetencer til første persons forskningspraksis: *”Journal keeping is a significant mechanism for developing first-person skills”* (Coghlan & Brannick, 2014, s. 34). Jeg har derfor jævnligt og systematisk ført en slags forskerlog over aktiviteter i projektet og noteret mine umiddelbare tanker og følelser forbundet med disse. Senere i dette kapitel indvies læseren i nogle af de tanker og refleksioner, som jeg har noteret i logbogen.

### 5.3.2. ANDEN PERSON FORSKNINGSPRAKSIS

Anden person forskningspraksis finder sted, når forsker interagerer med andre. Det kan være andre forskere eller feltets aktører (her undervisere og ledere på Randers Social – og Sundhedsskole). Målet med anden person forskningspraksis er at etablere et undersøgende fællesskab: *”Through second-person practice we engage in inquiry with others and work to create a community of inquiry”* (Coghlan & Shani, 2008, s. 644). Anden person forskningspraksis beskrives også som de kollaborative undersøgelser, hvor aktionsforskningens lokale aktører fungerer som medforskere af de aktioner, der studeres i projektet (Reason & Torbert, 2001).

*”The co-researchers engage in cycles of actions and reflection: in the actions phases they experiment with new forms of professional practice; in the reflection phase they reflect on their experiences critically [...] and develop theoretical perspectives which inform their work in the next action phase”* (Reason & Torbert, 2001, s. 20).

Oversat til afhandlingens konkrete case betyder det, at skolens ledere og undervisere fungerer som en slags medforskere, der deltager i cykliske processer af aktioner og refleksioner. I aktionsprocessen afprøves tiltag med ”observationer og feedback”. I refleksionsprocessen reflekteres over erfaringerne, og både undervisere og ledere bidrager på den måde til at opbygge ny viden/teori, som kan anvendes til at forbedre praksis med ”observationer og feedback”. Det vil sige, at alle ledere og undervisere der er involveret i forskningsprojektet, bidrager til at genere idéer, reflektere, analysere, designe aktioner og træffe beslutninger om projektets fremdrift (Reason & Torbert, 2001). Helt konkret har jeg arbejdet med dialogmøder som primær ramme

for projektets anden person forskningspraksis. Der redegøres yderligere for dialogmødernes form og formål i afsnit 6.2.

### 5.3.3. TREDJE PERSON FORSKNINGSPRAKSIS

Tredje person forskningspraksis løfter sig fra første- og anden person forskningspraksis og retter sig mod ”et bredere publikum” af forskere og praktikere (Torbert & Taylor, 2007). Formålet med tredje-person forskningspraksis er således:” [...] *to make a contribution to the body of knowledge of what it is really like in these systems and how we can learn to manage change while we are in the middle of it*” (Coghlan & Shani, 2008, s. 644). I tredje person forskningspraksis leveres forskningens resultater (ny viden) tilbage til forskningsprojektets deltagere både som en slags kommunikativ validering, men også for at bruge forskningens resultater til at understøtte både første- og anden- person forskningspraksis (Reason & Torbert, 2001).

I insider aktionsforskningens tredje person forskningspraksis kan traditionelle metoder til ”data-produktion” anvendes. Det kan både være spørgeskemaer eller kvalitative interviews. Ikke som en adskilt og sideløbende proces, men som en integreret del af aktionsforskningens bestræbelser på at producere viden. Man kan sige, at det er forskningens tredje person praksis, der for alvor løfter projektet fra udvikling til forskning. I kapitel 6 redegøres for afhandlingens metoder til tredje person forskningspraksis (dataproduktion og teoridannelse).

Endelig aktualiseres tredje person forskningspraksis, når forsker gennem publicering og formidling udsiger ny teoretisk viden fra den konkrete case. Viden der (muligvis) kan anvendes i andre sammenhænge og i andre organisationer (Coghlan, 2019). På den måde udgør selve afhandlingen en slags konkretisering af projektets tredje person forskningspraksis.

I de følgende afsnit diskuteres nogle af de både videnskabelige og organisatoriske udfordringer, jeg som insider- aktionsforskeren må håndtere.

## 5.4. ORGANISATORISKE OG VIDENSKABELIGE UDFORDRINGER

Det særlige ved aktionsforskning er, som tidligere beskrevet, at man forsker med feltet – ikke i eller om feltet (Reason & Bradbury, 2008). Det er således, også i dette Ph.d. projekt, kollaborationen, interaktionen og de interpersonelle relationer mellem forsker og de lokale aktører, der er forskningens drivkraft (Coghlan & Brannick, 2014; Torbert & Taylor, 2007). Det særlige ved insider aktionsforskning er ikke alene, at jeg som forsker har et indgående kendskab til organisationen. Som insider kender jeg både fagligt og personligt de aktører (undervisere og ledere), som jeg skal forske sammen med, hvilket kan være både berigende og udfordrende for forskningsprocessen.

Formålet med dette afsnit er derfor at indvie læseren i min første person forskningspraksis. Som tidligere beskrevet har jeg under hele forløbet jævnligt og systematisk ført en slags forskerlog, hvori jeg har noteret mine umiddelbare tanker og følelser forbundet med projektets forskningsaktiviteter. For at skabe mest mulig transparens om den måde jeg har søgt at håndtere udfordringerne på, inddrages i det følgende konkrete eksempler på min notater.

Der er særligt tre tematikker fra min forskerlog, der træder frem som væsentlige for projektets første person forskningspraksis. Det drejer sig om: Rolleskifte fra konsulent til forsker, organisationspolitisk budbringer og ejerskab. Jeg vurderer, at netop disse tre temaer har været afgørende for mit arbejde med at opbygge kritisk forskersubjektivitet. De følgende afsnit er således disponeret med afsæt heri.

### 5.4.1. ROLLESKIFTE FRA KONSULENT TIL FORSKER

Den helt store udfordring for mig har været at navigere i og skifte mellem konsulentrollen og forskerrollen. Fordelen er, at jeg i min funktion som pædagogisk konsulent, er lykkedes med at opbygge et troværdigt og tillidsfuldt forhold til mange af skolens undervisere og ledere. Jeg er kendt i organisationen som pædagogisk ekspert,

men også som en handlekraftig person, der kan få ting til at ske. En rolletilskrivning, det særligt i projektets første år, krævede en særlig opmærksomhed at håndtere.

Det kan ikke undgås, at min rolle i organisationen påvirker de forventninger, jeg er blevet mødt med som forsker. Jeg har således flere gange oplevet både undervisere og ledere udtrykke forventning om, at jeg tog normativ styring af projektet. Altså besluttede hvad der var det bedste at gøre.

I det følgende vil jeg indvie læseren i nogle af de logbogsnotater, der har gjort mig opmærksom på betydningen af dette rolleskifte.

Efter et af projektets dialogmøder med skolens uddannelsesledere skriver jeg følgende i logbogen:

*Jeg tager mig selv i at blive irriteret over, at det er så svært at få praksis til at "ske". At nye driftsopgaver og nye forandringer bliver ved med at dukke op og spænde ben. Jeg er bekymret for om praksisværdien af dialogmøderne drukner i, at der går for lang tid. Jeg kan ikke finde ud af, om jeg er mest bekymret for ikke at kunne vise et resultat med "mit" projekt" eller en oplevelse af, at jeg svigter underviserne. Så det bare bliver endnu et projekt, der ikke blev sejlet i land (forsker logbog – ikke dateret her af etiske hensyn).*

Ovenstående notat vidner om, at jeg på det (tidlige) tidspunkt i projektet har svært ved at adskille forskerrollen fra rollen som organisatorisk forandringsagent. Det bliver synligt for mig, at jeg ønsker at skubbe en forandring igennem, som jeg synes er vigtig, og som jeg ikke synes bliver prioriteret højt nok fra uddannelsesledernes side.

Senere i projektperioden skriver jeg følgende i min forskerlogbog:

*Jeg kan mærke, at jeg bliver lidt frustreret. Mest af alt over at lederne siger, at de vil gøre det [arbejde med observationer og feedback]. De siger det højt i organisationen. Men de gør ikke noget. Vi mister troværdighed. Jeg er dog helt rolig i forhold til ph.d'en. Her har jeg det data, jeg skal bruge. Men jeg bliver frustreret på*

*organisationens vegne. Her har jeg nok et for stort organisatorisk hjerte til at være neutral* (forsker logbog – ikke dateret her af etiske hensyn).

På dette tidspunkt i projektet begynder jeg at blive mere bevidst om at adskille forskerrollen og rollen som organisatorisk forandringsagent. Når jeg skriver i logbogen ”*Vi mister troværdighed*” vidner det om, at jeg alligevel føler mig personligt ansvarlig for projektets organisatoriske succes. Jeg ønsker at gøre en forskel. Min refleksion er her, at jeg kobler projektet succes og min succes som forsker sammen. Denne erkendelse hjalp mig efterfølgende til at adskille min succes som forsker fra den organisatoriske succes.

Under hele ph.d. projektets forløb har jeg søgt at være ærlig og transparent over for både undervisere og ledere omkring de forskningsfaglige udfordringer, jeg kunne se være forbundet med både at være konsulent og forsker.

Det har været en vigtig proces for mig og afgørende for forskningens kvalitet at erkende mit forskningsmæssige ansvar og mentalt forlade rollen som konsulent. Strategien har været at italesætte, at jeg har en anden position og rolle end de øvrige deltagere i aktionsforskningen. Det er mig, der er ansvarlig for projektets metodiske forskningsproces, og det er mig, der er ansvarlig for at producere den videnskabelige tekst, der skal forankre og legitimere projektets forskningsmæssige kvalitet som tredje person forskningspraksis (Coghlan & Brannick, 2014; Levin, 2012; Reason & Torbert, 2001). Det er derimod de lokale aktører, altså skolens undervisere og ledere, der i sidste ende har ansvaret for at udvikle og forandre praksis, som de ønsker den skal udvikle sig.

#### **5.4.2. ORGANISATIONSPOLITISK BUDBRINGER**

En af de udfordringer ved at være insider, der har krævet særlig opmærksomhed, er en potentiel rolle som organisationspolitisk budbringer. Jeg har flere gange oplevet, at projektets dialogmøder formede sig til en slags organisationspolitisk arena. Det forklarer jeg ved, at nogle undervisere og ledere synes at bruge møderne til at positionere sig selv som ”gode medarbejdere” (Alvesson & Kärreman, 2000). Andre

brugte møderne til at placere organisationspolitiske budskaber om arbejdsmiljø og vurderinger af kolleger og leders kompetenceniveau. Min udfordring har derfor været at opdage, hvad der er på spil og undgå at blive en blind organisationspolitisk budbringer.

Nedenstående notat er et eksempel på en underviser, der søger at placere et organisationspolitisk budskab om leders relationskompetence.

*”Særligt en af underviserne er under dialogmødet meget åben og bestemt ikke tilbageholdende med at kritisere sin leder for at have talt dunder til hende” (forsker logbog – ikke dateret her af etiske hensyn).*

Jeg kan huske, at jeg i forbindelse med det omtalte dialogmøde blev både rystet og en smule forarget. Både over underviserens bramfrie udtalelser men også over den omtalte leders ageren. Flere gange har jeg på den måde oplevet at stå med data, der kunne afsløre forhold som potentielt kunne få organisatoriske konsekvenser (Coghlan, 2007).

Arbejdsmiljø og arbejdsforhold er ofte dukket op som et organisationspolitisk tema. Nedenstående citater fra dialogmøder mellem mig og underviserne er eksempler på disse budskaber. Jeg underkender på ingen måde indholdet i disse budskaber, min agenda er alene at illustrere, at ikke alt der siges til dialogmøderne siger noget om det der undersøges. Så selvom underviserne taler om ”observationer og feedback”, siger de måske i virkeligheden noget om arbejdsforhold.

*”Hvis jeg skal have overskud til at høre på den feedback jeg får, kræver det, at der er noget mere struktur på mit skema” (U27).*

*”Er det overhovedet realistisk i forhold til den hverdag, vi har. Har vi overhovedet tid til at gå ud og forandre vores undervisning” (U12).*

*”Jeg bliver helt træt ved tanken – fordi vi har bare så mange bolde i luften - men jeg kan ikke forholde mig til det. For hvis det skål virke, så skal det være på et tidspunkt,*

*hvor man rent faktisk kan forholde sig til det – men jeg er simpelthen træt – og taber pusten” (U37).*

Jeg er således opmærksom på, at min organisatoriske rolle og min adgang til skolens ledelse kunne gøre mig til en organisationspolitisk budbringer.

Forskerlogbogen har også vist sig som et nyttigt redskab til at få øje på betydningen af min relation og forhåndskendskab til projektets deltagere. Følgende notat er, skrevet umiddelbart efter et dialogmøde med nogle af skolens undervisere.

*”Jeg var virkelig positivt overrasket over mødet. Jeg var ellers på forhånd ret nervøs over at skulle samle den gruppe af undervisere, som jeg egentlig tænker kan virke noget ledelsesfremmede” (forskerlogbog – ikke dateret her af etiske hensyn).*

Notatet vidner om, at jeg forud for mødet med underviserne var præget af mit forhåndskendskab til netop denne gruppe af undervisere. Jeg havde indstillet mig på, at jeg skulle overbevise underviserne om at tage del i projektets aktioner. Fordi jeg troede, at jeg kunne forudse, hvordan bestemte undervisere ville agere, og hvad de ville sige og mene, er der risiko for, at jeg kun hørte, det jeg troede jeg ville høre og ikke dét, der faktisk blev sagt. På den måde har jeg brugt logbogen til at korrigere eller i det mindste skabe transparens om mine bias.

#### **5.4.3. EJERSKAB OG ORGANISATORISK COMMITMENT**

Som beskrevet i afhandlingens introduktion er Ph.d. projektet både forskning *”for me, for us and for them”* (Reason & Marshall, 1987). Ph.d. projektet er blandt andet *”for me”* fordi afhandlingen er grundstenen i den forskeruddannelse, der skal kvalificere mig til selvstændigt at varetage forskningsopgaver. Men ph.d. projektet er ikke mindst *”for us”*, fordi det er en organisationsstrategisk satsning, der skal bidrage til at udvikle og forbedre praksis på Randers Social- og Sundhedsskole.

Projektet er derfor forbundet med et etisk dilemma eller udfordring omkring ejerskabet og det organisatoriske commitment. Ville organisationen overhovedet



ønske at implementere pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback”, hvis jeg som forsker ikke havde rettet blikket den vej? Som en af underviserne på et tidspunkt spørger: *”Hvem gør vi egentlig det her for?”* En anden underviser synes at have svaret: *”Hvis du spurgte mig nu om, hvad formålet er, så er det nok fordi, du er i gang med et eller andet Ph.d. noget”* (U33).

Som beskrevet i afsnit 5.2.1, er intentionen med dialogisk aktionsforskning, at de organisatoriske forandringer opleves som meningsfyldte og meningsgivende for de mennesker, der er involveret (Alrø & Hansen, 2017). Jeg ved derfor, at organisatorisk ejerskab og commitment er afgørende for om aktionsforskningsprojektet kan lykkes med at skabe ny viden og bidrage til organisatoriske forbedringer. Det har derfor været forbundet med hovedbrud og følelsesmæssige nedture, når jeg har oplevet undervisere og ledere afvise projektets organisatoriske værdi: *”Nu tager du jo vores tid, så jeg håber også, vi får noget igen. Så bring it on! Så det ikke bare bliver en akademisk disciplin”* (U25).

For at styrke det organisatoriske ejerskab har jeg kontinuerligt søgt at skabe dialog omkring ph.d. projektets formål. Hvilket også synes at have betydning. En af underviserne oplever det sådan: *”Jeg har god brug for, at vi sidder her og taler om det – så jeg kan forstå det men også få ejerskab, så det ikke bare er Anne-Birgittes ph.d. Men hvad er jeg for en brik i det – og hvad vil vi med det i organisationen”* (U34).

Alt i alt har forskerlogbogen således vist sig som nyttig metode til at skabe den nødvendige distance til feltet. Derudover har *tiden* spillet en afgørende rolle som afstandsgiver. Randers Social- og Sundhedsskole har på mange måde forandret sig i løbet af den relativt lange projektperiode. Skolen har blandt andet ændret ledelsesstruktur, og der har været et betydeligt flow af medarbejdere og ledere. På den måde har organiseringen bevæget sig væk fra den organisation, som jeg kendte ved projektets start. Derudover har en længere sygdomsperiode og et udlandsophold bidraget til, at jeg både tidsmæssigt, fysisk og mentalt er kommet på afstand af såvel organisationen og egne antagelser.

## 5.5. ORGANISATORISKE OG VIDENSKABELIGE UDFORDRINGER

Det særlige ved aktionsforskning er, som tidligere beskrevet, at man forsker med feltet – ikke i eller om feltet (Reason & Bradbury, 2008). Det er således, også i dette Ph.d. projekt, kollaborationen, interaktionen og de interpersonelle relationer mellem forsker og de lokale aktører, der er forskningens drivkraft (Coghlan & Brannick, 2014; Torbert & Taylor, 2007). Det særlige ved insider aktionsforskning er ikke alene, at jeg som forsker har et indgående kendskab til organisationen. Som insider kender jeg både fagligt og personligt de aktører (undervisere og ledere), som jeg skal forske sammen med, hvilket kan være både berigende og udfordrende for forskningsprocessen.

Formålet med dette afsnit er derfor at indvie læseren i min første person forskningspraksis. Som tidligere beskrevet har jeg under hele forløbet jævnligt og systematisk ført en slags forskerlog, hvori jeg har noteret mine umiddelbare tanker og følelser forbundet med projektets forskningsaktiviteter. For at skabe mest mulig transparens om den måde jeg har søgt at håndtere udfordringerne på, inddrages i det følgende konkrete eksempler på min notater.

Der er særligt tre tematikker fra min forskerlog, der træder frem som væsentlige for projektets første person forskningspraksis. Det drejer sig om: Rolleskifte fra konsulent til forsker, organisationspolitisk budbringer og ejerskab. Jeg vurderer, at netop disse tre temaer har været afgørende for mit arbejde med at opbygge kritisk forskersubjektivitet. De følgende afsnit er således disponeret med afsæt heri.

### 5.5.1. ROLLESKIFTE FRA KONSULENT TIL FORSKER

Den helt store udfordring for mig har været at navigere i og skifte mellem konsulentrollen og forskerrollen. Fordelen er, at jeg i min funktion som pædagogisk konsulent, er lykkedes med at opbygge et troværdigt og tillidsfuldt forhold til mange af skolens undervisere og ledere. Jeg er kendt i organisationen som pædagogisk ekspert,

men også som en handlekraftig person, der kan få ting til at ske. En rolletilskrivning, det særligt i projektets første år, krævede en særlig opmærksomhed at håndtere.

Det kan ikke undgås, at min rolle i organisationen påvirker de forventninger, jeg er blevet mødt med som forsker. Jeg har således flere gange oplevet både undervisere og ledere udtrykke forventning om, at jeg tog normativ styring af projektet. Altså besluttede hvad der var det bedste at gøre.

I det følgende vil jeg indvie læseren i nogle af de logbogsnotater, der har gjort mig opmærksom på betydningen af dette rolleskifte.

Efter et af projektets dialogmøder med skolens uddannelsesledere skriver jeg følgende i logbogen:

*Jeg tager mig selv i at blive irriteret over, at det er så svært at få praksis til at "ske". At nye driftsopgaver og nye forandringer bliver ved med at dukke op og spænde ben. Jeg er bekymret for om praksisværdien af dialogmøderne drukner i, at der går for lang tid. Jeg kan ikke finde ud af, om jeg er mest bekymret for ikke at kunne vise et resultat med "mit" projekt" eller en oplevelse af, at jeg svigter underviserne. Så det bare bliver endnu et projekt, der ikke blev sejlet i land (forsker logbog – ikke dateret her af etiske hensyn).*

Ovenstående notat vidner om, at jeg på det (tidlige) tidspunkt i projektet har svært ved at adskille forskerrollen fra rollen som organisatorisk forandringsagent. Det bliver synligt for mig, at jeg ønsker at skubbe en forandring igennem, som jeg synes er vigtig, og som jeg ikke synes bliver prioriteret højt nok fra uddannelsesledernes side.

Senere i projektperioden skriver jeg følgende i min forskerlogbog:

*Jeg kan mærke, at jeg bliver lidt frustreret. Mest af alt over at lederne siger, at de vil gøre det [arbejde med observationer og feedback]. De siger det højt i organisationen. Men de gør ikke noget. Vi mister troværdighed. Jeg er dog helt rolig i forhold til ph.d'en. Her har jeg det data, jeg skal bruge. Men jeg bliver frustreret på*

*organisationens vegne. Her har jeg nok et for stort organisatorisk hjerte til at være neutral* (forsker logbog – ikke dateret her af etiske hensyn).

På dette tidspunkt i projektet begynder jeg at blive mere bevidst om at adskille forskerrollen og rollen som organisatorisk forandringsagent. Når jeg skriver i logbogen ”*Vi mister troværdighed*” vidner det om, at jeg alligevel føler mig personligt ansvarlig for projektets organisatoriske succes. Jeg ønsker at gøre en forskel. Min refleksion er her, at jeg kobler projektet succes og min succes som forsker sammen. Denne erkendelse hjalp mig efterfølgende til at adskille min succes som forsker fra den organisatoriske succes.

Under hele ph.d. projektets forløb har jeg søgt at være ærlig og transparent over for både undervisere og ledere omkring de forskningsfaglige udfordringer, jeg kunne se være forbundet med både at være konsulent og forsker.

Det har været en vigtig proces for mig og afgørende for forskningens kvalitet at erkende mit forskningsmæssige ansvar og mentalt forlade rollen som konsulent. Strategien har været at italesætte, at jeg har en anden position og rolle end de øvrige deltagere i aktionsforskningen. Det er mig, der er ansvarlig for projektets metodiske forskningsproces, og det er mig, der er ansvarlig for at producere den videnskabelige tekst, der skal forankre og legitimere projektets forskningsmæssige kvalitet som tredje person forskningspraksis (Coghlan & Brannick, 2014; Levin, 2012; Reason & Torbert, 2001). Det er derimod de lokale aktører, altså skolens undervisere og ledere, der i sidste ende har ansvaret for at udvikle og forandre praksis, som de ønsker den skal udvikle sig.

### **5.5.2. ORGANISATIONSPOLITISK BUDBRINGER**

En af de udfordringer ved at være insider, der har krævet særlig opmærksomhed, er en potentiel rolle som organisationspolitisk budbringer. Jeg har flere gange oplevet, at projektets dialogmøder formede sig til en slags organisationspolitisk arena. Det forklarer jeg ved, at nogle undervisere og ledere synes at bruge møderne til at positionere sig selv som ”gode medarbejdere” (Alvesson & Kärreman, 2000). Andre

brugte møderne til at placere organisationspolitiske budskaber om arbejdsmiljø og vurderinger af kolleger og leders kompetenceniveau. Min udfordring har derfor været at opdage, hvad der er på spil og undgå at blive en blind organisationspolitisk budbringer.

Nedenstående notat er et eksempel på en underviser, der søger at placere et organisationspolitisk budskab om leders relationskompetence.

*”Særligt en af underviserne er under dialogmødet meget åben og bestemt ikke tilbageholdende med at kritisere sin leder for at have talt dunder til hende” (forsker logbog – ikke dateret her af etiske hensyn).*

Jeg kan huske, at jeg i forbindelse med det omtalte dialogmøde blev både rystet og en smule forarget. Både over underviserens bramfrie udtalelser men også over den omtalte leders ageren. Flere gange har jeg på den måde oplevet at stå med data, der kunne afsløre forhold som potentielt kunne få organisatoriske konsekvenser (Coghlan, 2007).

Arbejdsmiljø og arbejdsforhold er ofte dukket op som et organisationspolitisk tema. Nedenstående citater fra dialogmøder mellem mig og underviserne er eksempler på disse budskaber. Jeg underkender på ingen måde indholdet i disse budskaber, min agenda er alene at illustrere, at ikke alt der siges til dialogmøderne siger noget om det der undersøges. Så selvom underviserne taler om ”observationer og feedback”, siger de måske i virkeligheden noget om arbejdsforhold.

*”Hvis jeg skal have overskud til at høre på den feedback jeg får, kræver det, at der er noget mere struktur på mit skema” (U27).*

*”Er det overhovedet realistisk i forhold til den hverdag, vi har. Har vi overhovedet tid til at gå ud og forandre vores undervisning” (U12).*

*”Jeg bliver helt træt ved tanken – fordi vi har bare så mange bolde i luften - men jeg kan ikke forholde mig til det. For hvis det skål virke, så skal det være på et tidspunkt,*

*hvor man rent faktisk kan forholde sig til det – men jeg er simpelthen træt – og taber pusten” (U37).*

Jeg er således opmærksom på, at min organisatoriske rolle og min adgang til skolens ledelse kunne gøre mig til en organisationspolitisk budbringer.

Forskerlogbogen har også vist sig som et nyttigt redskab til at få øje på betydningen af min relation og forhåndskendskab til projektets deltagere. Følgende notat er, skrevet umiddelbart efter et dialogmøde med nogle af skolens undervisere.

*”Jeg var virkelig positivt overrasket over mødet. Jeg var ellers på forhånd ret nervøs over at skulle samle den gruppe af undervisere, som jeg egentlig tænker kan virke noget ledelsesfremmede” (forskerlogbog – ikke dateret her af etiske hensyn).*

Notatet vidner om, at jeg forud for mødet med underviserne var præget af mit forhåndskendskab til netop denne gruppe af undervisere. Jeg havde indstillet mig på, at jeg skulle overbevise underviserne om at tage del i projektets aktioner. Fordi jeg troede, at jeg kunne forudse, hvordan bestemte undervisere ville agere, og hvad de ville sige og mene, er der risiko for, at jeg kun hørte, det jeg troede jeg ville høre og ikke dét, der faktisk blev sagt. På den måde har jeg brugt logbogen til at korrigere eller i det mindste skabe transparens om mine bias.

### **5.5.3. EJERSKAB OG ORGANISATORISK COMMITMENT**

Som beskrevet i afhandlingens introduktion er Ph.d. projektet både forskning *”for me, for us and for them”* (Reason & Marshall, 1987). Ph.d. projektet er blandt andet *”for me”* fordi afhandlingen er grundstenen i den forskeruddannelse, der skal kvalificere mig til selvstændigt at varetage forskningsopgaver. Men ph.d. projektet er ikke mindst *”for us”*, fordi det er en organisationsstrategisk satsning, der skal bidrage til at udvikle og forbedre praksis på Randers Social- og Sundhedsskole.

Projektet er derfor forbundet med et etisk dilemma eller udfordring omkring ejerskabet og det organisatoriske commitment. Ville organisationen overhovedet

ønske at implementere pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback”, hvis jeg som forsker ikke havde rettet blikket den vej? Som en af underviserne på et tidspunkt spørger: *”Hvem gør vi egentlig det her for?”* En anden underviser synes at have svaret: *”Hvis du spurgte mig nu om, hvad formålet er, så er det nok fordi, du er i gang med et eller andet Ph.d. noget”* (U33).

Som beskrevet i afsnit 5.2.1, er intentionen med dialogisk aktionsforskning, at de organisatoriske forandringer opleves som meningsfyldte og meningsgivende for de mennesker, der er involveret (Alrø & Hansen, 2017). Jeg ved derfor, at organisatorisk ejerskab og commitment er afgørende for om aktionsforskningsprojektet kan lykkes med at skabe ny viden og bidrage til organisatoriske forbedringer. Det har derfor været forbundet med hovedbrud og følelsesmæssige nedture, når jeg har oplevet undervisere og ledere afvise projektets organisatoriske værdi: *”Nu tager du jo vores tid, så jeg håber også, vi får noget igen. Så bring it on! Så det ikke bare bliver en akademisk disciplin”* (U25).

For at styrke det organisatoriske ejerskab har jeg kontinuerligt søgt at skabe dialog omkring ph.d. projektets formål. Hvilket også synes at have betydning. En af underviserne oplever det sådan: *”Jeg har god brug for, at vi sidder her og taler om det – så jeg kan forstå det men også få ejerskab, så det ikke bare er Anne-Birgittes ph.d. Men hvad er jeg for en brik i det – og hvad vil vi med det i organisationen”* (U34).

Alt i alt har forskerlogbogen således vist sig som nyttig metode til at skabe den nødvendige distance til feltet. Derudover har *tiden* spillet en afgørende rolle som afstandsgiver. Randers Social- og Sundhedsskole har på mange måde forandret sig i løbet af den relativt lange projektperiode. Skolen har blandt andet ændret ledelsesstruktur, og der har været et betydeligt flow af medarbejdere og ledere. På den måde har organiseringen bevæget sig væk fra den organisation, som jeg kendte ved projektets start. Derudover har en længere sygdomsperiode og et udlandsophold bidraget til, at jeg både tidsmæssigt, fysisk og mentalt er kommet på afstand af såvel organisationen og egne antagelser.

# KAPITEL 6. FORSKNINGSDESIGN OG ANALYSESTRATEGI

Formålet med nærværende kapitel er at redegøre for ph.d. projektets forskningsdesign, dataproduktion samt analysestrategi, og endelig at diskutere analyseprocessens validitet.

Med aktionsforskning følger ikke en række forudbestemte og fast definerede metoder til at producere data og fremskaffe viden. Ph.d. projektets undersøgelsesmetode er derfor designet med det specifikke mål at frembringe viden om den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer af ”observationer og feedback”, der dukker op på Randers Social- og Sundhedsskole.

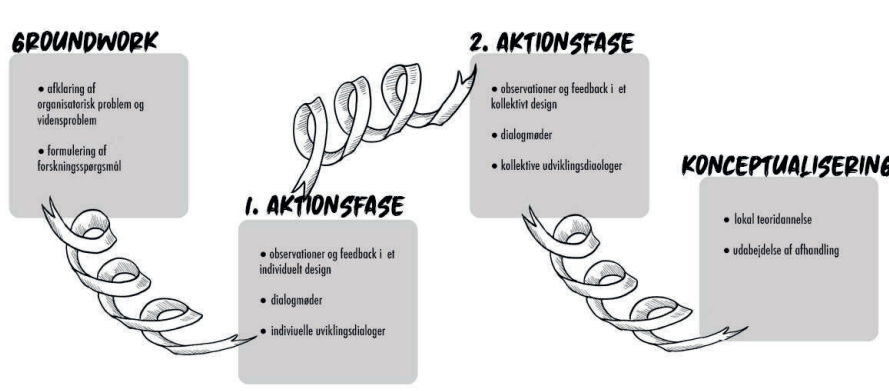
Projektets undersøgelsesdesign er, med reference til kapitel 4, funderet i pragmatismen og inspireret af dialogisk aktionsforskning. I det følgende afsnit redegøres for projektets overordnede erkendelses- og udviklingsproces.

## 6.1. PROJEKTETS ERKENDELSES- OG UDVIKLINGSPROCES

Pragmatismens dialektik mellem viden og handling træder frem i aktionsforskningens udviklings- og erkendelsesprocesser. Aktionsforskningens erkendelsesprocesser visualiseres derfor ofte med cirkulære modeller, hvor forholdet mellem refleksion, aktion, intervention og vidensproduktion præsenteres som cykliske forløb (Ivankova, 2014).

Problemet med de cirkulære modeller er i min optik, at det kan være vanskeligt at gøre processen transparent for andre. Jeg har derfor valgt at visualisere projektets udviklings- og videnskabelig erkendelsesproces i en mere lineær form (Figur III). I figur III illustrerer *spiralerne* analysens iterative og cykliske proces som drivkraft for projektet. Spiralerne genkendes derfor i figur IV (Afsnit 7.3), hvor forskningsprojektets analysefaser beskrives nærmere.





Figur III: Projektets erkendelses- og udviklingsproces. Egen tilvirkning.

### 6.1.1. PH.D. PROJEKTETS GROUNDWORK

Ph.d. projektets indledende fase betragter jeg som projektets *groundwork*. Det er i denne periode, at jeg har læst mig ind i feltet. For at blive klogere på fænomenet ”pædagogisk ledelse” søgte jeg først bredt i den populære forskning, der synes at ligge bag den eksisterende tilgang i Danmark. Dernæst mere specifikt med fokus på forskning omhandlende ”observationer og feedback”.

Empirisk set gik jeg ret eksplorativt til værks. Min første intention var at finde en slags gyldig norm eller model for, hvordan skolen med succes kunne implementere pædagogisk ledelse i form af ”observationer og feedback”. Men så let skulle det dog ikke gå.

Mine første empiriske data synes i først blik at ”stritte” i alle retninger. Forstået på den måde, at der fremkom meget forskellige og endog modsatrettede måder at forstå ideen med ”observationer og feedback”. Man kan sige, at empiriens *surprising fact* overraskede mig (Levin-Rozalis, 2010), og jeg blev tvunget til at tænke i mulige forklaringer og antagelser, som jeg fremadrettet kunne forfølge i projektets videnskabelige proces (Bertilsson, 2004). Det er på dette tidspunkt, at jeg får øje på, at ”pædagogisk ledelse” og ”observationer og feedback” teoretisk set kan betragtes som en organisationsopskrift. Jeg begynder derfor at rette min litteratursøgning mod

forskning i implementering af organisationsopskrifter, translation og organisatorisk meningsskabelse som teoretiske kernebegreber.

Teorien bidrager på den måde til at afklare det egentlige organisatoriske og videnskabelige problem og dermed til den endelige formulering af afhandlingens forskningsspørgsmål. Efter projektets *groundwork* består projektet herefter af to aktionsfaser.

### 6.1.2. FØRSTE AKTIONSFASE

Første aktionsfase strækker sig over ca. 1½ år og består af tre forskellige typer af forskningsaktiviteter:

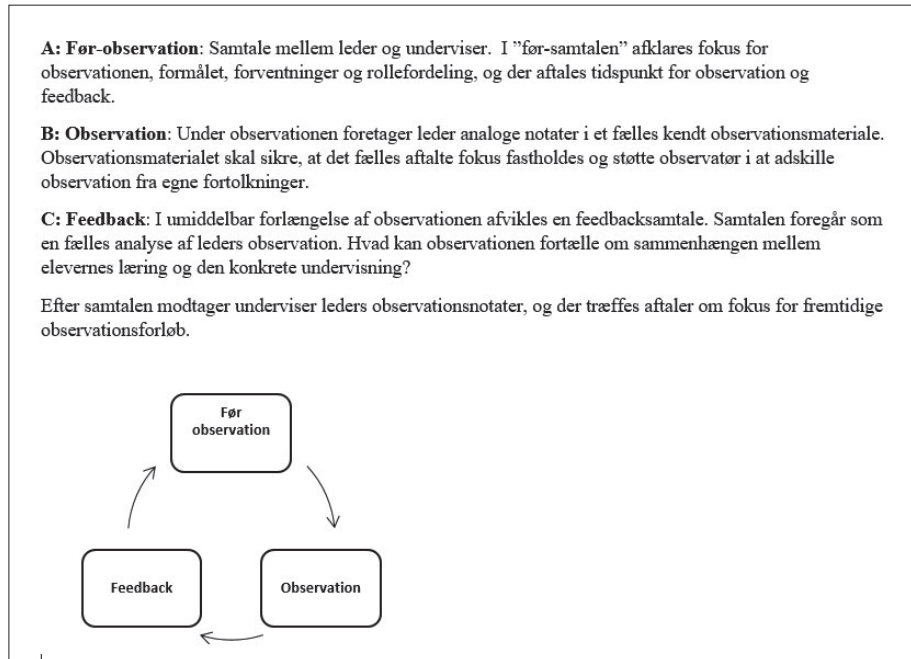
- Aktioner, hvor ledere og undervisere eksperimenterer med undervisningsobservationer og feedback
- Dialogmøder mellem undervisere og ledere
- Udviklingsdialoger mellem skolens ledere og mig selv

Formål, form og indhold af dialogmøder og udviklingsdialoger beskrives i afsnit 6.2 og 6.3.

I første aktionsfase består projektets organisatoriske aktioner af eksperimenter med lederens ”observationer og feedback” i et individuelt design. Aktionerne gennemføres på tværs af hele skolen. I alt involveres ca. 50 undervisere og 10 ledere (se overblik over projektets data omfang i afsnit 6.4). Det individuelle design betyder, at ”observationer og feedback” foregår i et 1:1 samarbejde mellem leder og den enkelte underviser.

Aktionsdesignet består af tre faser. A: Forud for observationen mødes leder og underviser med henblik på at afklare og aftale fokus for observationen. B: Leder observerer undervisning med blik på det aftalte fokus. C: Efter observationen afvikles en feedbacksamtale mellem leder og underviser. Det individuelle aktionsdesign, som

det er beskrevet for ledere og undervisere på Randers Social- og Sundhedsskole, ses i nedenstående Boks (Rohwedder & Engsig, 2020).



*Boks 1: Individuelt aktionsdesign for ”observationer og feedback”.*

### 6.1.3. ANDEN AKTIONSFASE

I anden aktionsfase gennemføres aktionerne udelukkende på skolens afdeling i Grenå. Perioden varer ca. 1½ år og involverer ca. 10 undervisere og én leder. Ligesom i første aktionsfase består anden fase af tre forskellige typer af forskningsaktiviteter: Organisatoriske aktioner af leders ”observationer og feedback”, dialogmøder og udviklingsdialoger. Den væsentligste forskel mellem første og anden aktionsperioder er, at vi ændrer aktionsdesign. Det betyder konkret, at ”observationer og feedback” i anden aktionsfase integreres i et kollektivt lærersamarbejde. Baggrunden for, at vi ændrer aktionsdesign, forklares i afhandlingens kapitel 11. I kapitel 11 præsenteres endvidere det konkrete aktionsdesign, som anvendes i anden aktionsfase.

Formålet med aktionerne i begge faser er at skabe et relevant handlingsgrundlag for organisatorisk forandring og produktion af viden. Intentionen er altså at blive klogere på den intraorganisatoriske oversættelse af ”observationer og feedback”, ved at ledere og undervisere eksperimenterer med ”observationer og feedback” og i fællesskab reflekterer over erfaringerne.

Data produceret i første aktionsfase danner afsæt for afhandlingens primære analyse (kapitel 8 og 9). Data produceret i projektets anden aktionsfase anvendes alene i afhandlingens validerende analyse (kapitel 12). Inddelingen i to aktionsfaser gør det muligt at ”teste”, hvorvidt teoridannelsen i første aktionsperiode kan anvendes og har værdi for praksis (jvf. projektets pragmatiske validering afsnit 7.3.5). Anden aktionsfase fremstår således som en slags validering af, hvorvidt afhandlingens fund fra første fase er gyldig i en anden sammenhæng men i samme organisatoriske kontekst.

#### **6.1.4. PROJEKTETS KONCEPTUALISERING**

Figur III ”ender” med en konceptualisering af den lokale teoridannelse (Borgnakke & Kaa Sunesen, 2019) og udarbejdelse af afhandlingen. Med lokal teoridannelse mener jeg, at den viden som afhandlingens forskning producerer i udgangspunktet, er kontekstnær - altså knyttet til og produceret på Randers Social- og Sundhedsskole. Det er også i forskningsprocessens konceptualiseringsfase, at Ph.d. projektets tredje person forskning aktualiseres gennem teoridannelse og formidles gennem nærværende afhandling.

### **6.2. DIALOGMØDER**

Projektets dialogmøder er inspireret af det, man inden for aktionsforskningens dialogtraditionen betegner som *dialogkonferencen* (Frimann & Bager, 2014; Frimann & Hersted, 2020). Formålet med dialogkonferencen er at etablere et organisatorisk udviklings- og læringsrum (Gustavsen & Engelstad, 1986). Projektets dialogmøder har derfor det dobbelte formål at skabe afsæt for kollaborative processer mellem

organisationsmedlemmer (undervisere og ledere) og at producere empirisk data til afhandlingens teoriopbygning.

Metodisk fungerer dialogmøderne således både som ramme for, at undervisere og ledere kan undersøge og reflektere over de organisatoriske aktioner med ”observationer og feedback”, og som kvalitativ metode til at producere empirisk data.

### **6.2.1. DIALOGMØDER EN RAMME FOR KOLLABORATION OG ORGANISATORISK MENINGSSKABELSE**

Dialogmøderne, som ramme for kollaboration, er baseret på dialogiske principper, hvor dialog forstås som en struktureret samspils- og samtaleform. Målet er at etablere et rum, hvor projektets deltagere kan og tør forholde sig nysgerrig til hinandens erfaringer og perspektiver. Dialogmøderne er altså karakteriseret ved den undersøgende og undrende måde, hvorpå projektets deltagere forholder sig til sig selv, til hinanden og til deres erfaringer med ”observationer og feedback” (Alrø & Hansen, 2017).

Min rolle er derfor at iscenesætte og facilitere en undersøgende og reflektiv dialog, der udforsker deltagernes forskellige erfaringer og tolkninger. Min intention er at skabe grobund for organisatoriske udviklings- og læringsprocesser gennem fælles refleksion. Dialogmøderne skal således engagere skolens undervisere og ledere i at reflektere kritisk over aktionerne med ”observationer og feedback”. Igennem dialogen informeres og forfines de organisatoriske handlinger/aktioner med ”observationer og feedback” (Reason & Bradbury, 2008; Reason & Torbert, 2001).

Dialogmøderne udgør dermed også en ramme for organisatorisk meningsskabelse, fordi det er sammen med andre, at vi skaber mening gennem cyklusser af fortolkning og handling (Maitlis & Christianson, 2014). Man kan sige, at dialogmøder bidrager til, at undervisere og ledere kan skabe tilstrækkelig orden og mening med ”observationer og feedback” til, at de kan fortsætte deres organisatoriske handlinger (Weick, 1995).

Dialogmøderne kan således betragtes som projektets anden person forskningspraksis, fordi formålet er at etablere et kollaborativ og undersøgende fællesskab mellem projektets aktører. Det er altså igennem dialogmøderne, at undervisere og ledere fungerer som medforskere af sammenhængen mellem den intraorganisatoriske oversættelsesproces og konceptualiseringen ”observationer og feedback” (Greenwood & Levin, 1998; Reason & Torbert, 2001).

### **6.2.2. DIALOGMØDER SOM KVALITATIV METODE TIL AT PRODUCERE DATA**

Dialogmødernes andet formål er at fungere som kvalitativ metode til at producere data. Data, der kan sige noget om sammenhængen mellem den intraorganisatoriske oversættelsesproces og konceptualiseringen ”observationer og feedback”.

Forskningsmetodisk kan dialogmøderne sammenlignes med et kvalitativt gruppeinterview. Gruppeinterview er netop kendetegnet ved, at forsker rammesætter og faciliterer gruppens dialog, og det er vurderet særlig velegnet til at producere data gennem sociale interaktioner (Halkier, 2016; Kvale & Brinkmann, 2009).

Afhandlingens data er produceret gennem to former for dialogmøder. Homogene dialogmøder, hvor undervisere taler med undervisere og vertikale dialogmøder, hvor ledere og undervisere taler sammen.

I første aktionsperiode deltager alle<sup>9</sup> skolens undervisere og ledere i et eller flere dialogmøder. Grupperne er sammensat af undervisere fra samme uddannelsesområde, fordi de er tilknyttet samme uddannelsesleder. I anden aktionsperiode afvikles to homogene dialogmøder. I afsnit 6.4 redegøres for det konkrete omfang af afhandlingens datamateriale.

Overordnet set er mit metodiske mål med *dialogmøderne* at bygge bro mellem underviseres og lederes refleksioner over erfaring med ”observationer og feedback”

---

<sup>9</sup> Med få undtagelser pga. sygdom eller andet fravær på dagen

og produktionen af videnskabelig viden. Og på den måde bygge bro mellem” [...] *new local meanings and scientific understandings*” (Greenwood & Levin, 1998, s. 99).

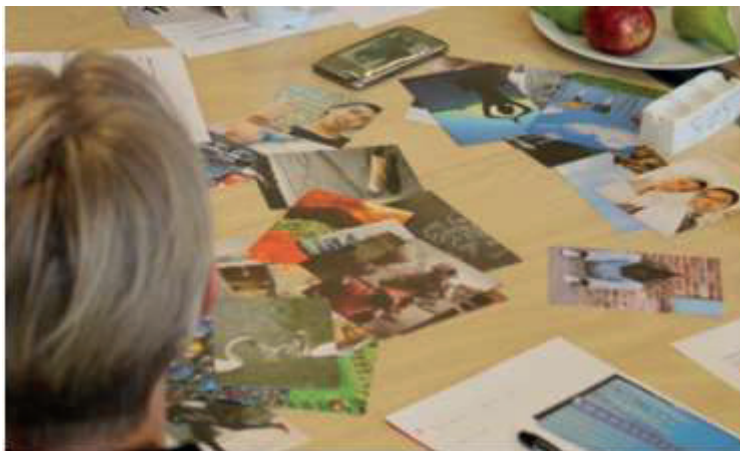
### 6.2.3. DIALOGMØDERNES DESIGN OG PROCES

Med afsæt i ovenstående er dialogmøderne således designet processuelt med det mål at etablere strukturerede rammer for, at projektets deltagere kan indgå i en ligeværdig og åben dialog, hvor alle kommer til orde. Intentionen er, at undervisere og ledere får mulighed for tale om det, der optager dem allermost i forhold til aktionerne med ”observationer og feedback”. Dialogmøderne er derfor iscenesat uden en interviewguide, fordi udgangspunktet netop er, at deltagerne skal have lov til at tale om de emner ved ”observationer og ”feedback”, som de finder vigtigst at tale om (Halkier, 2016).

Min rolle er at fungere som facilitator eller moderator af dialogen. Som moderator handler det om at sikre, at alle får taletid, opfordre deltagerne til at respondere på hinandens udsagn, og eventuelt spørge uddybende til de temaer, der måtte dukke op. Det har endvidere været min opgave, som moderator, at håndtere de sociale og organisationspolitiske dynamikker, der indimellem kan opstå og holde dialogen på ”ret køl”.

Alle dialogmøder indledes med, at jeg rammesætter mødets dobbelte formål og intentionerne om at etablere et ligeværdigt dialogisk rum. Jeg redegør for mine forskningsetiske overvejelser og undersøgelsens begrænsninger i forhold til anonymitet, og deltagerne giver samtykke til deltagelse og lydoptagelse.

Derefter følger en såkaldt ”billedrunde”. ”Billedrunden” består i, at jeg placerer en masse forskellige billeder eller postkort på bordet foran deltagerne. *Se Foto 1.*



*Foto 1: Dialogmødets billedrunde. Eget foto.*

Hver enkelt af mødets deltagere vælger et billede, som for ham eller hende symboliserer, det vedkommende tænker, føler eller oplever i forbindelse med ”observationer og feedback”. Alle deltagere fortæller nu på skift, hvorfor de netop har valgt det billede. Herefter er dialogen åben, og styret af det som undervisere og ledere finder værd at forfølge (Bradbury, 2015).

Min erfaring er, at billedkortene ansporer deltagerne til at tænke i metaforer, og de giver sproglig adgang til deltagerens følelser, antagelser og holdninger. Billedrunden gør, på ganske kort tid, dialogerne både livlige og engagerede. En af underviserne forklarer efterfølgende om det at bruge billeder som dialogisk medie: *”Billederne giver adgang til noget, man ikke lige har ord på, og så er det rigtig godt at have noget i hånden at tale ud fra”* (U1).

Dialogmøderne afrundes hver gang med en evaluering af processen og en kort status fra mig på forskningsprojektets fremdrift.

### **6.3. UDVIKLINGSDIALOGER**

Den tredje type forskningsaktivitet er projektets udviklingsdialoger. I begge aktionsperioder afholder jeg løbende udviklingsdialoger med skolens



uddannelsesledere. Formålet med disse udviklingsdialoger er at etablere et refleksivt og lærende samarbejde mellem mig som forsker og projektet ledere. Intentionen med udviklingsdialogerne er primært at udvide ledernes erkendelser og handlekompetencer generelt i relation til ”pædagogisk ledelse” og specifikt til arbejdet med ”observationer og feedback”.

Udviklingsdialogerne kan således også betragtes som projektets anden person forskningspraksis. Det er altså primært i forbindelse med udviklingsdialogerne, at der designes aktioner og træffes beslutninger om projektets fremdrift (Reason & Torbert, 2001).

### 6.3.1. UDVIKLINGSDIALOGERNES DESIGN OG PROCES

Der har ikke været en fast struktur eller ramme for udviklingsdialogerne. Formen er løbende ændret i takt med ledernes behov. Udgangspunktet er dog, at lederne deler deres erfaringer, tanker og holdninger til arbejdet med pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback”. Det er min rolle at stille refleksive spørgsmål og bidrage med teoretisk og metodisk viden, der kan spejle ledernes erfaringer med ”observationer og feedback”.

Efter hver udviklingsdialog har jeg noteret mine tanker, observationer og refleksioner i forskerloggen. Jeg citerer også udsagn, som jeg umiddelbart husker dem. Mine logbogsnotater indgår derfor som en del af det empiriske materiale. Nedenstående logbogsnotat er taget med her for at illustrere, hvordan jeg har arbejdet med at udvide ledernes erkendelser og handlekompetencer.

*Leder fortæller mig, at hun siden sidst har gennemført 6 strukturerede undervisningsobservationer. Leder fortæller mig derefter, at hun oplever, at observationer af de erfarne og dygtige undervisere er "spild af tid", fordi de, som hun siger "fungerer langt forbi skemaerne" (var dygtige klasseledere og med tydelige læringsmål) og leder spørger mig: "Hvad kan jeg tilbyde dem?"*

*Jeg afventer og leder siger: "Jeg bliver usikker, når jeg skal observere de dygtige undervisere for, hvad skal jeg så?". Jeg tænker, at hun oplever, at det er svært at give feedback til de undervisere, hun synes er dygtige.*

*Jeg prøver at dele en mulig hypotese med leder herom og siger noget med; hvis man forestiller sig selv som eksperten, der skal observere - så vil man måske blive udfordret, der hvor underviseren er dygtig. Leder nikker (forskerlogbog – ikke dateret her af etiske hensyn).*

Skolens uddannelsesledere kan betragtes som aktionsforskningens primære aktører, fordi vi gennem udviklingsdialogerne, individuelt såvel som kollektivt, har samarbejdet om at udvikle aktionsdesign. Samarbejdet med underviserne må dog på ingen måde opfattes som sekundært for projektets erkendelsesproces. Underviserne har spillet en central rolle som dialogpartnere, og den fælles undersøgende proces har været afhængig af, at underviserne har bidraget og talt åbent om deres erfaringer med ”observationer og feedback”.

Før jeg præsenterer og diskuterer afhandlingens analysestrategi og proces, redegøres i det følgende afsnit for omfanget af datamaterialet.

## 6.4. DATAOMFANG

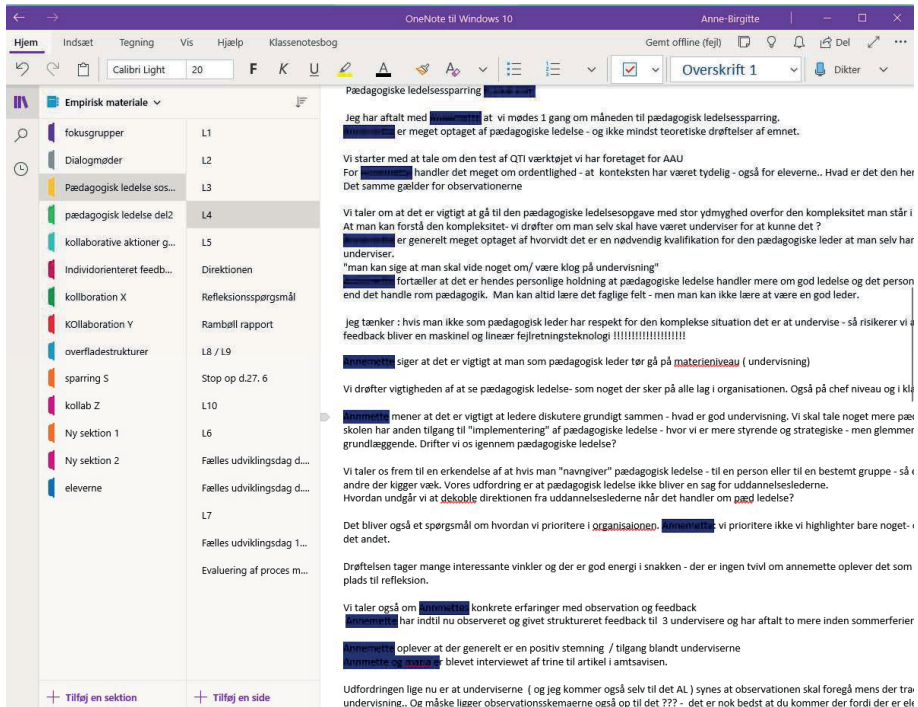
En af de udfordringer jeg (også) er stødt på, som aktionsforsker, er at få hold på, hvad der er data, og hvordan ”alt” bliver til dataformer, som jeg kan håndtere analytisk.

Uden her at invitere til en længere diskussion af meningen med databegrebet, synes det dog relevant at fremhæve, at data begribes forskelligt afhængig af paradigmet. I denne afhandling betragtes data som noget, der er konstrueret og formidlet gennem menneskelige aktiviteter (Brinkmann, 2014). Data er altså ikke noget, der findes derude, og noget jeg som forsker skal indfange. Data er noget jeg som forsker er med til at skabe eller kreere (Brinkmann, 2014).

I afsnit 6.2.2 redegør jeg for, hvordan projektets dialogmøder sammen med min forskerlog udgør en ramme for ph.d. projektets dataproduktion. Reelt set har jeg meget mere potentielt data, idet jeg, som aktionsforsker, hele tiden er i interaktion med feltet. Jeg reflekterer, intervenserer, ser og lytter, i både formelle og uformelle sammenhænge (Coghlan, 2019). Det har derfor været nødvendigt for mig at foretage en tidsmæssig afgrænsning og en række bevidste til og fravalg af data.

Samlet set har jeg gennemført 11 dialogmøder i første aktionsperiode og 2 dialogmøder i anden aktionsperiode. Nogle undervisere og ledere har deltaget i mere end ét dialogmøde. Samlet set deltager 49 forskellige undervisere (U1-4) og 7 ledere (L1-7) i ph.d. projektets dialogmøder. Dialogmøderne er transskriberede. Mit formål med at transskribere er primært at få et tekstligt materiale at foretage min analytiske kodning ud fra. Transskriberingen er foretaget relativt sent i processen. Først efter at have gennemlyttet dialogmøderne flere gange og påbegyndt den første kodning (kodeprocessen beskrives i 7.3.2. Jeg har derfor ikke fundet det nødvendigt at notere gestikulationer eller småord som ”øh” og ”hmm”. Jeg har også udeladt at transskribere passager i dialogerne, hvor indholdet ikke synes at have relevans for min undersøgelse.

Som tidligere beskrevet har jeg under hele forløbet jævnligt og systematisk ført en slags forskerlog. Forskerlogen foreligger som notater i OneNote. Der er tale om i alt 31 faner i systemet.



Screenshot 1: Forsker-log i OneNote

Nedenstående skema angiver type og mængde af data fordelt på projektets to aktionsfaser. Data består overvejende af lydoptagelser med transskribering af centrale passager i dialogen samt egne logbogsnotater.

Datakilde	Dataformat	Første aktions periode	Anden aktions periode
Homogene dialogmøder	Lydoptagelser Transskribering Logbogsnotater	2 dialogmøder med ledere (3-5 deltagere i hvert møde) 2 dialogmøder med undervisere (5-7 deltagere i hvert møde)	2 dialogmøder med undervisere (6 deltagere til hvert møde)
Vertikale dialogmøder	Lydoptagelser Transskribering Logbogsnotater		
Individuelle udviklingsdialoger	Logbogsnotater	Løbende	
Kollektive udviklingsdialoger	Logbogsnotater	Ca. 1 gang pr måned	Ca. 1 gang pr måned
Informanter		Undervisere U1- U49 Ledere (L1- L7)	

Tabel I: Afhandlingens dataomfang.

Fælles for afhandlingens datamateriale er, at data er produceret igennem dialoger og emergerende processer, hvorfor der er tale om procesdata. Procesdata er karakteriseret ved at være produceret i en foranderlig organisatorisk kontekst (Cloutier & Langley, 2020). Procesdata vil derfor typisk indeholde en rodet mangfoldighed af mulige analyseenheder, der umiddelbart kan være vanskeligt at få hold om (Cloutier & Langley, 2020; Langley, 1999). ”Process data are messy. Making sense of them is a constant challenge” (Langley, 1999, s. 691). Dette gør sig i høj grad også gældende for ph.d. projektets datamateriale. Formålet med de kommende afsnit er derfor at argumentere for hvordan jeg analysestrategisk har arbejdet med at komme fra ”a shapeless data spaghetti toward some kind of theoretical understanding [...] (Langley, 1999, s. 694).

## 6.5. FRA DATA TIL VIDEN

Det største benspænd for mig, i processen fra data til ny teoretisk viden, var at finde metodelitteratur, som med afsæt i aktionsforskning kunne anvise videnskabelige analysestrategier og metoder til at bearbejde data. Formålet med at konstruere viden indenfor aktionsforskningens pragmatiske paradigme er primært at gøre os i stand til at handle, løse organisatoriske problemer og forbedre den organisatoriske praksis (Coghlan & Brannick, 2014; Holm, 2018; Reason & Bradbury, 2008). Det er sandsynligvis derfor at det er samspillet mellem viden og handling, og samarbejdet med feltets aktører der vægtes i litteraturen. Og mindre det forskningsmetodiske arbejde. Jeg kan derfor kun erklære mig enig i Huxham (2003), der skriver; *"Finding a way to turn the data collected into theoretical conceptualization is probably the most challenging aspect of action research"* (Huxham, 2003).

På den anden side handler aktionsforskning også om at opnå en mere generel viden om de forandringsprocesser, der finder sted i feltet (Greenwood & Levin, 1998; Reason & Bradbury, 2008) - det vi nu kender som aktionsforskningens tredje person praksis.

I bestræbelserne på, at løfte projektet fra første og anden person forskningspraksis, baseres afhandlingens analysestrategi på abduktive analyseprocesser, stilladseret med principper fra Grounded Theory (Timmermans & Tavory, 2012). Argumentationen for analysestrategiens relevans udfoldes i det kommende kapitel.

# KAPITEL 7. ANALYSESTRATEGI, ANALYSEPROCES OG TEORIUDVIKLING

*"Livet må forstås baglæns – men må leves forlæns".* Afhandlingens afsnit om projektets analysestrategi indledes med et velkendt citat som forbindes med den danske filosof Søren Kirkegaard. Citatet slår mig som sigende, ikke blot for livet, men som et billede på, hvordan afhandlingens analyseafsnit er blevet til. Afhandlingens videnskabelige analyse er nødvendigvis foregået *forlæns*, men forstås nok i virkeligheden *bedst baglæns* - i et bagud skuende perspektiv.

Formålet med nærværende kapitel er først at begrunde, hvorfor det er relevant at basere afhandlingens analysestrategi på abduktive analyseprocesser, systematiseret og stilladseret med principper fra Grounded Theory. Dernæst beskrives, hvordan analyseprocessen er forløbet i praksis, herunder overvejelser om afhandlingens validitet.

## 7.1. ABDUKTION

Argumentationen for at basere afhandlingens analysestrategi på abduktion begynder med pragmatismens erkendelsesinteresse og pragmatismens opgør mod at betragte induktion og deduktion som dikotomier. En pragmatisk analyseproces bevæger sig derfor mellem teori (deduktiv proces) og empiri (induktiv proces) alt afhængigt af, hvad der viser sig at være relevant for forskningsprocessen teoriudvikling. Abduktion kan derfor betragtes som den pragmatiske forsknings analyseproces (Brinkmann, 2014; Levin-Rozalis, 2010; Timmermans & Tavory, 2012).

Den abduktive analyseproces er dog mere og andet end blot at veksle mellem induktive og deduktive principper. Abduktion er drevet af de øjeblikke, hvor man som forsker overraskes og forundres, hvor ens umiddelbare forståelser brydes ned (Alvesson & Kärreman, 2011; Brinkmann, 2014). Den abduktive analyseproces kan

således beskrives som dynamiske bevægelser mellem empirisk data og teori. Men også som en bevægelse mellem forskerens undren over dét, der opstår undervejs i forskningsprocessen og som kalder på yderligere undersøgelser i situationen (Sunesen, 2020, s. 88). Det betyder, at man som forsker hele tiden må forholde sig åben overfor ny viden og nye ideer, samtidig med at valg af metoder og teoretisk bearbejdning af data afhænger af relevansen for undersøgelsen (Levin-Rozalis, 2010).

Intentionen med at arbejde abduktivt er ikke at opnå en slags universel viden gennem indsamling og analyse af data. Det pragmatiske mål er i stedet at opnå viden eller mening, der gør det muligt at handle i den specifikke situation (Brinkmann, 2014). Dermed knyttes den abduktive erkendelsesproces sammen med begrebet meningsskabelse. Abduktion kan altså sammenlignes med den erkendelsesproces, der sker, når vi forsøger at skabe mening. Denne beskrives i det følgende af Brinkmann (2014):

*“A situation” according to the pragmatists (Peirce, James, Dewey), is a result of a breakdown in understanding, when the person (or collective) is unable to proceed. Inquiry is thus the process of trying to understand the situation by sensemaking. The result of sensemaking (which may be a concept or a theory) is then tested to see whether the situation is resolved. Abduction is therefore a never-ending process, something that goes on as long as humans are alive”* (Brinkmann, 2014, s. 722).

Den abduktive analysestrategi betyder med andre ord, at analysen foregår i et *“interplay between existing theories and data”* (Timmermans & Tavory, 2012, s. 179). Der er altså tale om, at teoretiske begreber og forståelser om organisatorisk meningsskabelse udgør en slags dialogparter i afhandlingens analyse. Som forsker bevæger jeg mig således ud i feltet med en teoretisk viden om organisatorisk meningsskabelse, som vil blive både udfordret og udvidet af de genererede empiriske data.

Formålet med det kommende afsnit er følgelig at begrunde relevansen i at systematisere afhandlingens analysearbejde med principper fra Grounded Theory. Ét



afgørende argumenter er, at Grounded Theory, i et pragmatisk perspektiv, netop bygger på abduktive analyseprocesser.

## 7.2. INSPIRATION FRA GROUNDED THEORY

Grounded Theory (GT) forbindes ofte med induktive processer, hvor systematisk indsamlet empirisk data analyseres gennem en stringent kodningsproces (Charmaz, 2012; Strauss, 1990). GT omfatter dog i følge Morgan (2020) en kombination af såvel induktive som deduktive teknikker. Morgans pointe er derfor, at Grounded Theory *”uses abduction to create imaginative interpretations of observation”* (Morgan, 2020, s. 71).

Morgan er dermed på linje med Timmermans & Tavory, der konkluderer, at det ultimative mål med GT netop er at konstruere ny viden gennem pragmatismens abduktive analyseprocesser. *”[...]the ultimate goal of grounded theory – the construction of new theories- calls for what pragmatist Charles S Peirce labeled[...] abduction”* (Timmermans & Tavory, 2012, s. 170).

Mine metodiske argumenter for at anvende principper fra GT er endvidere, at GT vurderes nyttig til at undersøge: *”the meaning of events for people”* (Backman & Kyngäs, 1999, s. 147). Fordi GT sigter mod at opdage og indfange essensen af, hvad der er på spil i den sociale situation, der undersøges, og dermed tilbyder feltet en ny måde at forstå den situation, hvori teorien er *grounded* (Hutchinson, 1986).

*“Grounded theory research addresses social processes composed of meanings, which are meant to be clarified and made public”* (Backman & Kyngäs, 1999, s. 147).

Analyseprincipper fra GT kan bidrage til skabe en transparent systematik i afhandlingens analyseproces og dermed imødekomme nogle af de aspekter af min forskningsproces, hvor aktionsforskning kan have en videnskabelig svaghed (Dick, 2003).

Vel vidende, at GT og aktionsforskning ikke fremstår som typiske makkerskaber i forskningsprojekter, genkendes intentionerne dog i litteratursøgninger som ”*action grounded research*” (Baskerville & Pries-Heje, 1999; Dick, 2003; Teram et al., 2005). Her argumenteres for, at fællesnævneren for aktionsforskning og GT er den cykliske, emergerende og iterative metodologi i forskers produktion af viden (Charmaz, 2012).

De grundlæggende principper i GT er at stille analytiske spørgsmål til data og gennem kodeprocesser indfange mønstre i data. Kodning i en abduktiv GT-proces foregår ved at bevæge kodningen mellem teori og empiri på en måde, der bidrager til at danne mønstre, skabe mening og forståelse (Charmaz, 2012; Sunesen, 2020). Kodningsprocessen indeholder mindst to faser: En indledende fase, hvor man som forsker forholder sig åbent og kritisk undersøgende til data, og en fokuseret kodeproces hvor man som forsker sammenstiller data med henblik på at danne synteseser og konceptualiseringer (Charmaz, 2012).

I det følgende afsnit beskrives analyseprocessen så konkret og handlingsnært, som jeg har fundet det muligt. Det er samtidig min intention at tydeliggøre stringensen og sammenhængen mellem aktionsforskningens metodologi, abduktion og principper fra GT i min forskningspraksis.

### 7.3. ANALYSEPROCESSEN

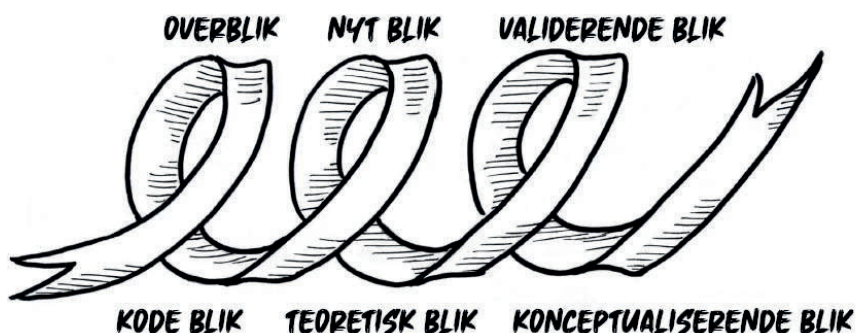
Jeg er vel vidende om, at den kommende beskrivelse af analyseprocessen kan fremstå som en individuel skrivebordsaktivitet. Det er dog langt fra tilfældet. Analysen har i høj grad også været en social aktivitet. Samspillet med skolens ledere og undervisere har både direkte og indirekte forstærket og udfordret analysen undervejs.

Min erfaring er også, at analysearbejde ikke kun handler om at være systematisk. Analysearbejde er også et stykke kreativt og til tider ukontrollerbart tænkearbejde. Analysen er derfor ikke altid foregået som planlagt eller på planlagte tidspunkter, men også opstået i øjeblikke under en løbetur eller en vandretur i skoven.

Projektets analyseproces beskrives bedst i seks faser – eller analytiske blik - som forløber i iterative og cykliske processer gennem hele forløbet. De seks forskellige *blik* indeholder forskellige processer og analyseteknikker, der har hjulpet mig til at operationalisere og skabe transparens omkring analyseprocessen. Analyseprocessen består af følgende analytiske blik.

- Overblik
- Kode blik
- Nyt blik
- Teoretisk blik
- Validerende blik
- Konceptualiserende blik

Nedenstående figur viser, at der på ingen måde er tale om en forudbestemt og lineær analyseproces. Spiralbevægelsen i figuren illustrerer derfor, at jeg i praksis har bevæget mig frem og tilbage og sprunget rundt mellem de forskellige analytiske blik.



*Figur IV: Forskningsprocessens analytiske blik. Egen tilvirkning.*

Af forståelsesmæssige årsager beskrives de forskellige "analytiske blik" som kronologiske faser i de følgende afsnit.

### 7.3.1. OVERBLIK OVER DATA

Den første fase i analyseprocessen handlede om at skabe overblik over mit omfattende datamateriale og lære empirien at kende. Denne del af processen brugte jeg på at gennemlytte lydfiler af dialogmøder og genbesøge min forskerlogbog igen - og igen. Dette orienteringsarbejde foregik ganske analogt med papir og blyant. For hver lydoptagelse udarbejdede jeg et mindmap over de forskellige temaer, der blev drøftet mellem deltagerne. Her noterede jeg mig tidspunkter for afgørende steder og passager i dialogen, så jeg senere kunne vende tilbage til samme sted i lydfilen. Disse passager er senere transskriberet. Mit analytisk spørgsmål til data er på dette tidspunkt helt åbent: Hvad taler undervisere og ledere om? og hvad optager dem, når der tales om ”observationer og feedback”?

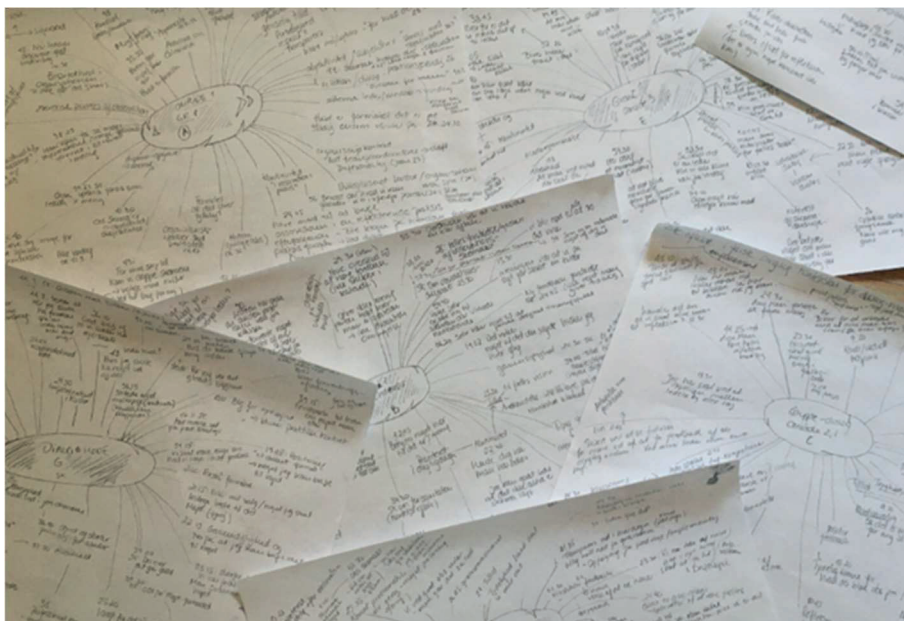


Foto II: Overblik over data. Eget foto.

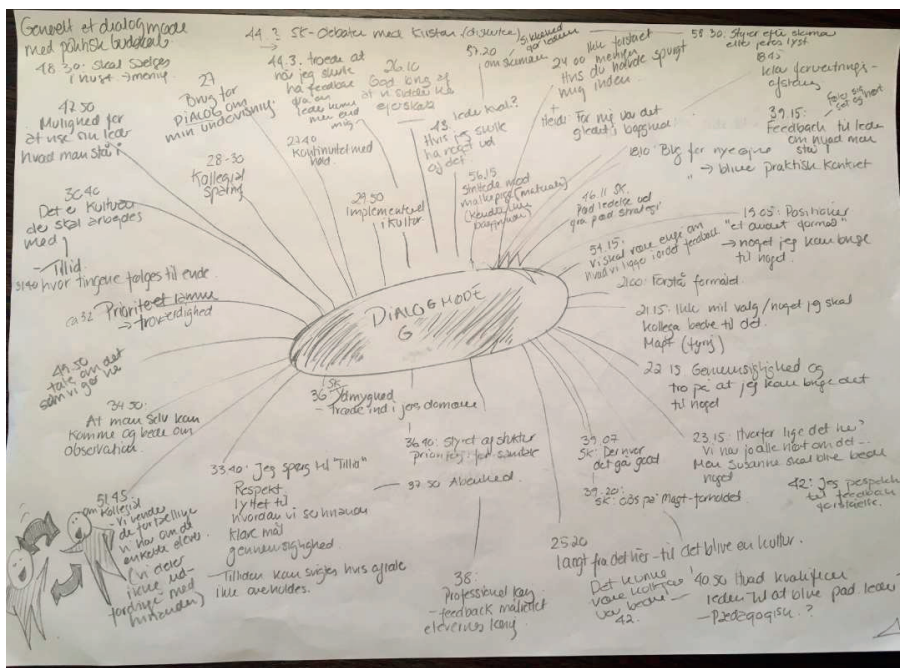


Foto III. Mindmap over lydfil dialogmøde G. Eget foto

### 7.3.2. KODEBLIK

Processen kodeblik er, som tidligere beskrevet, stilladseret med principper fra GT, som handler om at stille analytiske spørgsmål til data og gennem kodeprocesser definere, hvad der sker i data. *What is going on?* (Langley, 1999). Efter at have dannet mig overblik over data kunne jeg begynde en slags åben og indledende kodning af data. Den første kodning foregik på et rent deskriptivt niveau, hvor jeg anvendte de samme ord, som undervisere og ledere brugte under dialogmøderne (Sunesen, 2020). Det er således i denne indledende kodeproces, at jeg sorterer data i en række overordnede temaer, der optager skolens undervisere og ledere (Charmaz, 2012).

Mit næste skridt var at fokusere og forfine kodningen ved at sammenligne data inden for temaerne. Formålet var at opnå en dybere forståelse af de forhold og sammenhænge, der kunne ligge bag mine data og finde de koder eller begreber, der bedst repræsenterede de mønstre jeg kunne se i data (Boolsen, 2020). Det er på dette

tidspunkt i analysen, at konceptualiseringen af nye begreber og en ny teori begynder at tage form.

På et tidspunkt i analysens kodeproces nåede jeg til en slags endestation, hvor kodningen synes at være mættet, forstået således, at der ikke længere opstod nye empiriske vinkler og forståelser, der kunne bidrage til den forskningsmæssige konceptualisering af ny viden (Charmaz, 2012).

Selv om analyseprocessens kodeblik og teoretiske blik (næste afsnit) beskrives som to sekventielt adskilte processer, er der i praksis tale om en slags samtidige og kreative bevægelser mellem teori og empiri (jvf. abduktion).

### **7.3.3. TEORETISK BLIK**

Formålet med analysens teoretiske blik er at besøge og genbesøge data og mine kodninger i et teoretisk perspektiv. Analysens teoretiske blik bidrager således igennem abduktive processer til at stimulere, forklare og udvikle den emergende konceptualisering af ny teori (Timmermans & Tavory, 2012).

Intentionen med analysens teoretiske blik er altså ikke at teste eller udfordre eksisterende teori, hensigten er derimod at bruge teorien som en slags dialogisk partner til at opbygge ny viden. Teoriens rolle som dialogpartner skal netop ses i lyset af pragmatismens opgør med en dualistisk forståelse af teori og empiri (Andreasen et al., 2018; Thomassen, 2009). I analysen bruger jeg teorien til både at strukturere, systematisere og forstå empirien. Det betyder eksempelvis, at teori om organisatorisk meningsskabelse ikke har indholdsmæssig forrang for empirien – eller omvendt, men indgår i et ligeværdigt analytisk samspil. Mere konkret anvendes Weicks teori om meningsskabens karakteristika (fremstillet i kapitel 4) til at få øje på mønstre i min empiri, som jeg ellers ikke ville få øje på. Samtidig får jeg øje på noget i empirien, som der ikke umiddelbart synes at være begreb for i teorien.

### 7.3.4. NYT BLIK

I takt med, at såvel mit datamateriale som teori-apparat voksede, opstod nye erkendelser og forståelser. Det giver anledning til at genbesøge såvel empiri og tidligere læst teori i et nyt blik. Nye nuancer og perspektiver dukker op og bidrager løbende til at forfine undersøgelsens kodeproces og konceptualisering af begreber. En særlig udfordring for mig i denne fase har været at holde blikket låst på projektets problemformulering. Flere gange har jeg været tæt på at blive forført af data og andres teoretiske perspektiver, der kunne fortælle en anden historie om implementering af pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback”.

### 7.3.5. VALIDERENDE BLIK

Pragmatismen kritiseres ofte for blot at forsvare ”*what works*” som den rette tilgang til at undersøge forskningens spørgsmål (Bradbury, 2015; Kvale, 1995). Det er dog vigtigt her at understrege, at den pragmatiske position ikke friholder afhandlingen fra at forholde sig til forskningsprojektets videnskabelige kvalitet. Hvorfor jeg i dette afsnit vil redegøre for, hvordan jeg metodisk har søgt at leve op til de videnskabelige kvalitetskriterier. Og begrundet dermed afhandlingens validitet.

Begrebet validitet refererer grundlæggende til, hvorvidt og hvordan jeg som forsker undersøger, det jeg siger, at jeg undersøger, og dermed besvarer mit forskningsspørgsmål. Der kan fremstilles tre måder at validere kvaliteten af sin forskning; kommunikativ, håndværksmæssig og pragmatisk validitet (Kvale, 1995). De følgende afsnit er således disponeret herefter.

#### 7.3.5.1 Håndværksmæssig validering

Den håndværksmæssige validering af min forskning handler om kyndigheden i mit metodevalg og mit metodiske arbejde (Kvale, 1995). En væsentlig del af afhandlingens håndværksmæssige validering er derfor at fremlægge forskningsprocessen så transparent, at andre kan vurdere den videnskabelige kvalitet (Krogstrup & Kristiansen, 2015). Jeg har derfor i nærværende kapitel søgt at gøre mine metodiske valg og fremgangsmåder så eksplicite og gennemskeelige for læseren som muligt.

Herunder at synliggøre den røde tråd og stringensen mellem afhandlingens forskningsinteresse, videnskabsteoretiske ståsted, forskningstilgang og undersøgelsesdesign. For at skabe transparens omkring min databearbejdning i afhandlingens analyseafsnit prioriteres her data i deres oprindelig form i form af citationer. Der anvendes endvidere en række displays til at fremstille resultatet af analysens kodeproces (Dahler-Larsen, 2008).

### 7.3.5.2 Kommunikativ validering

Den kommunikativ validering drejer sig om, at jeg som forsker gennem dialog og diskussion har testet de fortolkninger af data, som er skabt undervejs i projektet (Krogstrup & Kristiansen, 2015). Mine væsentligste kilder til afhandlingens kommunikative validering er undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole, andre praksisfolk med faglig interesse for pædagogisk ledelse og endelig forskningskolleger med teoretiske og metodiske forudsætninger i feltet. Derudover har samarbejdet med afhandlingens illustrator bidraget til at evaluere, om ikke gyldigheden, så meningen med afhandlingens fund således, at de kunne konceptualiseres til illustrationer.

Fordelen ved aktionsforskning er, i denne sammenhæng, at jeg har arbejdet i dynamiske og fortløbende processer. Der er altså ikke tale om en ”lukket databank” men om procesdata. Min adgang til feltet gør, at jeg til enhver tid kunne gå tilbage i feltet for at producere flere data og / eller validere mine fund sammen med projektets aktører (skolens undervisere og ledere). I min optik indfanger Ivankova aktionsforskningens kommunikative validering i følgende citat: *“The collaborative nature of action research enhances the study validation process allowing for developing common understanding and interpretations of the finding, thus making them more representative of stakeholders view”* (Ivankova, 2014, s. 254).

Jeg har altså løbende præsenteret og drøftet diverse ideer, illustrationer og modeller gyldighed med skolens ledere og undervisere. Følgende udklip fra min forskerlog er gengivet som et konkret eksempel på kommunikativ validering.



*Jeg viser leder de to matrix figurer, som jeg har lavet med afsæt i de første empiriske analyser. Leder fortæller, at hun gerne vil bruge dem i forbindelse med de samtaler, hun afholder med underviserne forud for observation. Leder siger, at modellerne kan bruges til at få fælles sprog om observationer. Jeg kan mærke, at jeg bliver glad og tænker ”jubi” den viden, der kommer ud af projektet kan bruges til noget (forskerlog feb. 2017).*

Samtidig ser jeg flere og flere tegn på, at ph.d. projektets fund giver mening bredt i organisationen. På den måde, at modeller og begreber fra dialogmøderne begynder at dukke naturligt op i det organisatoriske sprog.

Ved siden af mit ph.d. studie arbejder jeg som konsulent i en række eksterne udviklingsprojekter med fokus på pædagogisk ledelse og feedback. I den sammenhæng, og som en del af min undervisning på AAU’s Master i Pædagogisk Ledelse, har jeg præsenteret afhandlingens begyndende teoridannelse som ”*work in progress*”. I alle sammenhænge har de analytiske fund vundet genklang, og flere masterstuderende har valgt at integrere mine teoretiske modeller i deres egne studieprojekter.

Endelig har forskerfællesskabet været en værdifuld og kritisk kilde til kommunikativ validering. Jeg har ved flere lejligheder præsenteret ph.d. projektets metodologi, design og analytiske fund for mine kolleger i feltet. Hver gang har dialogen ført til, at jeg har måtte kaste nye blik på min empiri og min teori. Som en særlig reference for projektets kommunikative validering står Dr. Deirdre Le Fevre. I forbindelse med mit ophold på Center of Educational Leadership, Auckland University, NZ, fik jeg mulighed for at diskutere min forskning med Deirdre Le Fevre og flere af hendes kolleger.

### **7.3.5.3 Pragmatisk validering**

Den pragmatisk validering er, som ordet siger, udledt af pragmatismens erkendelsesinteresse. Pragmatisk validitet vurderer således undersøgelsens værdi på, hvorvidt resultaterne *kan bruges* (Dahler-Larsen, 2008). Den pragmatisk validering

er i min optik indlejret i aktionsforskningens metodologi, fordi handling og viden er dialektisk forbundne. Ifølge Greenwood og Levin vurderes validiteten af et aktionsforskningsprojekt netop på, hvorvidt feltets aktører oplever, at praksis forbedres, og at de har fået løst de problemer, som de selv har formuleret (Greenwood & Levin, 1998).

I min forståelse må værdien af den nye viden afhandlingen producerer afgøres på graden af ny indsigt, og hvorvidt denne indsigt øger muligheden for at handle (Kvale & Brinkmann, 2009). Altså indsigt, der i denne sammenhæng, øger muligheden for at arbejde med "observationer og feedback" på en måde, der skaber rum for professionelle læringsprocesser (jvf. Randers Social- og Sundhedsskoles intention med at implementere "observationer og feedback"). Afhandlingens del IV fungerer her som en slags validering af ph.d. projektets teoridannelse. Her testes teoriens gyldighed ved at undersøge, om teorien faktisk øger muligheden for at handle på en måde, der bidrager til at opfylde det organisatoriske behov.

### **7.3.6. KONCEPTUALISERENDE BLIK**

Det sidste blik i afhandlingens analyseproces har jeg valgt at kalde det konceptualiserende blik. Det konceptualiserende blik kan på sin vis sammenlignes med det, som indenfor *Grounded Theory* betragtes som teoretisk sampling (Charmaz, 2012). Det er i denne fase, at den abduktive analyseproces samles til grundlæggende ideer, centrale begreber og modeller. En væsentlig teknik eller metode i denne fase har været mine "*memoes*" (Charmaz, 2012) i form af tankenotater og tegninger. Tegninger og notater som jeg løbende har foretaget undervejs i processen, og som jeg har vendt blikket mod flere gange og tegnet videre på i takt med, at analysen skred frem. Nedenstående foto er taget af et par tilfældige sider i min kinabog, som har fulgt mig og teoriens udvikling gennem hele projektet.

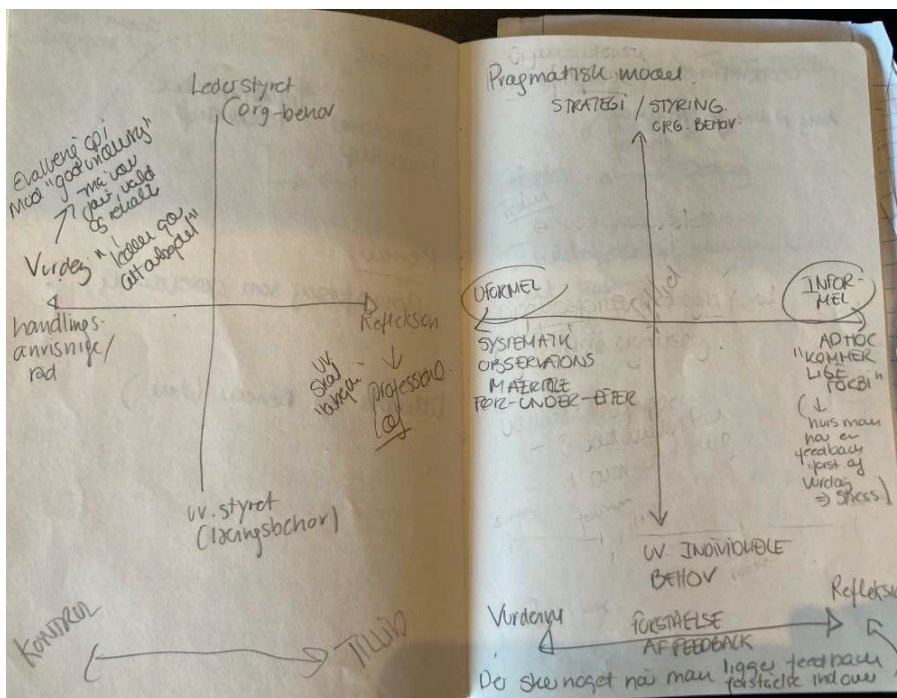


Foto IV: Tegning og notater: en teori på vej. Eget foto.

Analysens konceptualiserende blik fungerer på en gang abstrakt, kreativt og kompleksitetsreducerende. Abstrakt og kreativt fordi, det er i denne fase, at jeg har oplevet, at jeg gennem legen med modeller har set sammenhænge og fået særlige ”aha oplevelser” og etableret egentlige ”gennembrud”. Kompleksitetsreducerende, fordi modellerne kun kan være forenklede billeder og tænkte operationaliseringer af sammenhænge i et komplekst genstandsfelt. I denne proces har samarbejdet med afhandlingens illustratør vist sig særlig nyttig, fordi jeg flere gange måtte sætte ord på og forklare indholdet i mine konceptualiseringer således, at tegningerne kom til at illustrerede netop det, jeg havde ”fundet”.

## 7.4. ETISKE OVERVEJELSER

Det særlige ved netop dette afsnit er, at jeg flere gange har overvejet at lade det udgå af afhandlingen. Hvilket i sig selv vidner om, at forskningsetiske spørgsmål kan være

svære at forholde sig til. Måske fordi det er mit mere personlige etiske ansvar og moralske dømmekraft, der sættes til skue.

En ting er den videnskabelige ”code of conduct”, hvor der findes regler man kan læne sig op ad. Noget andet er mit etiske ansvar over for det, jeg undersøger, og der hvor jeg undersøger. Altså organisationen, organisationens medlemmer og den sociale orden som ph.d. projektet i et eller andet omfang forstyrrer. Her findes ingen klare regler. Jeg har selvfølgelig sikret mig, at skolens undervisere og ledere har givet informeret samtykke til, at jeg måtte lydoptage og opbevare data. Og på den måde sagt ja til deltagelse. Men fordi forskningsprojektet og implementeringen af ”observationer og feedback” er iværksat af skolens direktion, kan det opleves yderst vanskeligt for både undervisere og ledere, at sige nej tak til deltagelse. Det etiske spørgsmål er, om deltagerne tilbydes et reelt ”frit valg”. Hvis man siger nej til forskningen, siger man så også nej til organisatoriske tiltag – og kan man det?

I afhandlingens 5.4.3 diskuterer jeg dilemmaet omkring projektets ejerskab, og hvorvidt der egentlig er tale om et reelt organisatorisk problem, eller om det er et direktør- og forskerskabt problem. Et etisk dilemma, der har (for)fulgt mig, for hvad, hvis ph.d. projektet mest af alt er blevet et projekt ”for me” og ”for them” og mindre ”for us”? (med reference til afhandlingens introduktion).

Et andet etisk dilemma er spørgsmålet om anonymitet. Det kan være vanskeligt at sikre deltagerne i projektet fuld organisatorisk anonymitet. Der kan være noget i den måde, man udtaler sig på, som kan genkendes af kolleger eller af leder. Der kan være noget med den tidsmæssige periode data er produceret. Særligt data og citater fra anden aktionsperiode, hvor kun få undervisere og en enkelt leder deltager, vil kunne genkendes internt i organisationen.

Endelig er der de etiske dilemmaer forbundet med at være forsker i egen organisation, som jeg både før under og efter ph.d. er fuldgældigt medlem af. Gennem projektets forskningsaktiviteter har jeg fået kendskab til forhold, som jeg som almindeligt organisationsmedlem ikke ville få indblik i, og som jeg som organisationsmedlem

måske gerne ville have været foruden. Men som jeg som forsker må forholde mig etisk forsvarligt til.

Forskning og måske særligt insider aktionsforskning er fuld af etiske spørgsmål og overvejelser. Jeg er måske ikke kommet på forkant af, eller har fået øje på dem alle, men jeg har forsøgt at være omhyggelig.



## **DEL III: ANALYSE OG KONKLUSION. FØRSTE AKTIONSPERIODE**

Afhandlingens Del III består af analyse og konklusion baseret på data fra ph.d. projektets først aktionsperiode. I kapitel 8 undersøges hvilke konceptualiseringer af ”observationer og feedback”, der kan identificeres på Randers Social – og Sundhedsskole. Kapitel 9 undersøger hvilke meningsskabende elementer, der bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback. I kapitel 10 konkluderes på afhandlingens videnskabelige mål; at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsprocesproces og de konceptualiseringer der formes, når organisationsopskriften ”observationer og feedback” oversættes lokalt.





# KAPITEL 8. KONCEPTUALISERINGER AF "OBSERVATIONER OG FEEDBACK"

Formålet med kapitel 8 er at undersøge afhandlingens første forskningsspørgsmål: *Hvilke konceptualiseringer af "observationer og feedback" kan identificeres på Randers Social – og Sundhedsskole.*

Kapitlets analyse genererer fire idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback". Der er tale om **Rådgivning, Fejlretning, Monitorering** og **Udforskning**. Idealtyper er teoretiske konstruktioner, og findes derfor ikke i deres rene form i virkeligheden (Krogstrup & Kristiansen, 2015).

Weber (1971) betoner idealtyper som et velegnet analytisk redskab til at anskueliggøre en kompleks sammenhæng, fordi idealtyper bidrager til at reducere kompleksiteten og gør "verden" anskuelig og forståelig for den empiriske praksis på en pragmatisk måde (Cloutier & Langley, 2020; Langley, 1999).

At fremstille idealtyper handler derfor ikke om nøjagtighed men om forenkling. Det betyder, at konceptualiseringerne af "observationer og feedback" er langt mere komplekse og modsætningsfyldte i virkeligheden, end idealtyperne viser. Idealtyperne repræsenterer således en organiseret samling af de elementer, der kan betragtes som centrale for de konceptualiseringer af "observationer og feedback", der kan identificeres på Randers Social- og Sundhedsskole (Psathas, 2005).

Det er her vigtigt for mig at fremhæve, at idealtyper netop er teoretiske konstruktioner, og derfor ikke må forveksles med et ideal i betydningen af noget, der bør tilstræbes.

Den følgende analyse er baseret på data produceret i ph.d. projektets første aktionsperiode (se Tabel I). I første aktionsperiode er "observationer og feedback" foregået i et individuelt design. Det vil sige, at leder observerer undervisning, og

derefter afvikles 1:1 feedbacksamtaler med den enkelte underviser. Se beskrivelsen af første aktionsfases aktionsdesign i afsnit 6.1.2.

## 8.1. IDEALTYPERNE BLIVER TIL

Som ovenfor beskrevet er idealtyper en særlig type teoretiske begreber, der dannes ved, at jeg som forsker udvælger og rendyrker bestemte og typiske træk, ved det jeg undersøger (Krogstrup & Kristiansen, 2015). I denne sammenhæng er der således tale om typiske træk eller karaktertræk ved de konceptualiseringer af ”observationer og feedback”, der kan identificeres på Randers Social- og Sundhedsskole.

De fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” er dannet med afsæt i en fire-felt tabel, der er genereret med udgangspunkt i empiriske data (Se Figur V). Fire-felt tabellen består af to akser. Fire-felt tabellens to akser repræsenterer essensen af det, der i analysen af data synes at være på spil, når undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole konceptualiserer ”observationer og feedback” (Psathas, 2005).

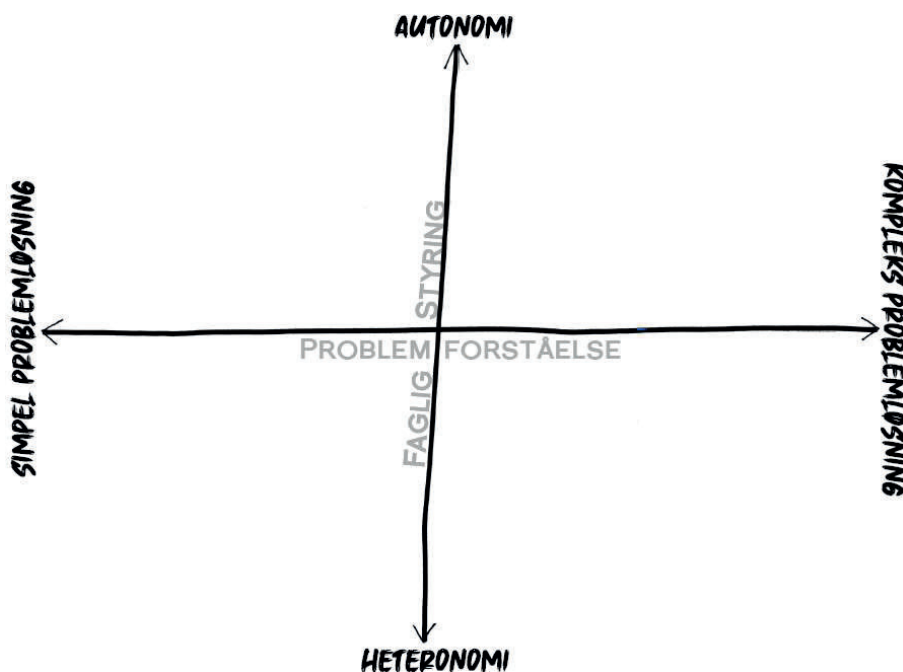
Når tabellens to akser krydses, opstår fire rum, hvori de fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” dannes.

Tabellens vandrette akse afspejler de problemforståelser, der træder frem i konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Det venstre yderpunkt på akse består af **simpel problemløsning**, og det højre yderpunkt består af **kompleks problemløsning**.

**Simple problemer** er kendetegnet ved, at de er relativt lette at identificere, og der findes klare succeskriterier for den bedste løsning. Simple problemer kan derfor umiddelbart løses ved hjælp af nye informationer eller nye færdigheder (Krogstrup, 2016; Le Fevre et al., 2019; Timperley et al., 2020). **Komplekse problemer** er derimod kendetegnet ved, at der ikke findes en forudsigelig løsning. Løsninger indebærer derfor nye erfaringer og nye måder at tænke på, og hvad der er den ”bedste

løsning” er åben for fortolkning (Krogstrup, 2016; Le Fevre et al., 2019; Timperley et al., 2020).

Tabellens lodrette akse afspejler underviseres og lederes oplevelse af faglig styring, som den afspejles i konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. I aksens top er der tale om faglig **autonomi**, hvilket forklares som underviserens selvbestemmelse til at fastlægge egne normer og værdier for faglig kvalitet og effektivitet. I bunden af den lodrette akse ses faglig **heteronomi**. Faglig heteronomi forklares som det modsatte af faglig autonomi. Det vil sige, at normer og værdier for faglig kvalitet bestemmes eller styres ”udefra”.



Figur V: Fire-felttabel til dannelse af idealtyper. Egen tilvirkning.

I opbygningen af fire-felt tabellens to akser har jeg arbejdet med at forfølge særlige udtryk, der fremtræder centrale og eksemplariske i mit empiriske materiale. Et konkret eksempel herpå er underviseres og lederes brug af ordet *kontrol*. Kontrol er således et centralt empirisk begreb, der bidrager til at danne *heteronomi* som et yderpunkt på

den faglige styringsakse. Begreberne, der angiver fire-felttabellens yderpunkter, er altså ikke empiriske begreber. Der er tale om teoretiske begreber, der er fremanalyseret i den abduktive analyseproces mellem empiri og eksisterende teori.

### **8.1.1. FIRE-FELT TABELLENS VERTIKALE AKSE**

Som ovenfor beskrevet bevæger fire-felt tabellens lodrette akse sig mellem faglig **autonomi** og faglig **heteronomi**. Begreberne er teoretiske konstruktioner. Det vil sige, at det er mig som forsker, der har valgt at lade netop disse begreber karakterisere de empiriske fænomener, som data har frembragt (Krogstrup & Kristiansen, 2015). Formålet med de følgende to afsnit er at argumentere for, hvordan jeg analytisk er nået frem til de to begreber.

#### **8.1.1.1 Faglig heteronomi i konceptualiseringen af "observationer og feedback"**

I nærværende afsnit fremstilles faglig heteronomi, der udgør det nederste yderpunkt af fire-felttabellens faglige styringsdimension. Afsnittet indledes med et display over de temaer, der fremkommer gennem kodning af empiriske data, og som kan henvises til faglig heteronomi.

Efterfølgende præsenteres en samlet syntese over det empirisk indhold af denne del af fire-felt tabellens faglige styringsdimension. Det vil sige den måde, hvorpå faglig heteronomi træder frem i konceptualiseringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole. Intentionen med nedenstående display er at gøre min analytiske kodning af dataindholdet transparente for læserne (Dahler-Larsen, 2008). Intentionen med at anvende empiriske data i den oprindelige form er at gøre analysefremstillingen så autentisk som mulig. Af pladshensyn har jeg ikke medtaget alle de udsagn, der er kodet under hvert tema, og citaterne kommer derfor til at fremstå eksemplariske for indholdet.

Faglig heteronomi	Empiriske citationer
Analytiske temaer	
Der tales om faglig kontrol	<p><i>"Skulle hun lige tjekke mig af i forhold til min fremtid her? Det man kan blive nervøs for er, om det er en kontrol ting" (U3)</i></p> <p><i>"Hvad nu, hvis min leder kommer ind en dag, hvor jeg ikke har haft tid til at forberede mig ordentligt" (U38)</i></p> <p><i>"Hvad er det for en præmis det her foregår på – jeg oplever det som kontrol" (U13)</i></p>
Der tales om objektive idealer for god undervisning	<p><i>"Jeg er glad for at der ikke var nogen med i dag – for så havde jeg gjort alle tænkelige fejl" (U35)</i></p> <p><i>"Hvordan kan observationen give et reelt billede, når eleverne måske agerer anderledes end de plejer" (U4)</i></p> <p><i>"Ideen er vel, at det er din [henvendt til leder] vurdering af om det her giver eleverne mere læring eller om det er spildt. Det er vel det, jeg kan få ud af det" (U27)</i></p> <p><i>"Ved min leder mere om, hvad der er god undervisning end jeg gør? Og hvad er så grundlaget for, at hun kan give mig feedback? (U17)</i></p>
Der tales om "observationer og feedback" som kritik	<p><i>"Meningen er vel, at jeg skal gøre tingene på en anden måde end jeg plejer" (U31)</i></p> <p><i>"Hvis jeg skal have feedback af en pædagogisk leder, så er det fordi hun skal have nogle kompetencer, som jeg ikke har" (U33)</i></p> <p><i>"En observation kan jo aldrig stå alene. Der må jo også være et interview eller spørgeskema" (U24)</i></p> <p><i>"Der er forskel på om min leder er med 20 min eller en hel dag – fordi eleverne kan ikke tage sig sammen en hel dag - i 20 minutter kan de godt holde masken – fordi chefen er med inde. Men det ville give et mere reelt billede, hvis du var med en hel dag" (U43)</i></p>

*Display I: Faglig heteronomi. Analytiske temaer. Egen tilvirkning.*

Som det fremgår af ovenstående display, er **faglig heteronomi** dannet med afsæt i nedenstående empiriske temaer. De empiriske temaer træder altså frem, når undervisere og ledere taler om deres erfaringer med "observationer og feedback":

- Der tales om faglig kontrol
- Der tales om objektive idealer for god undervisning
- Der tales om ”observationer og feedback” som kritik

De temaer, der samlet set danner fire-felt tabellens faglige styringsdimension, er ikke klart empirisk afgrænsede, men fletter sig ind hinanden og fremstilles derfor i det følgende som en samlet syntese. Nye empiriske citationer trækkes ind, hvor de kan understøtte forklaringen.

Når ”observationer og feedback” konceptualiseres med faglig heteronomi, er situationen karakteriseret ved, at normer og værdier for faglig kvalitet bestemmes eller styres ”udefra”. Der tales om, at der findes objektive idealer for god undervisning. Objektive idealer for god undervisning kan være udmøntet i leders eller organisationens pædagogiske målsætninger og sætter dermed retning for ”undervisningens faglige kvalitet”. Empirisk tales der om, at leder anvender observationen til at vurdere og kontrollere undervisernes præstation og undervisningens kvalitet.

Faglig heteronomi knyttes altså sammen med en antagelse om, at der forefindes en rigtig måde at undervise på. Dette objektive ideal for god undervisningspraksis udgør således et referencepunkt for den faglige kontrol: *”Vi vil jo gerne vise en eksemplarisk undervisning [...] fordi man gerne vil lave noget, der sidder lige i skabet”* (U17).

Når undervisere taler om ”observationer og feedback” som faglig kontrol, taler de samtidig om feedback som kritik. *”Lad hende da bare gå med – men jeg er ligeglad med, hvad hun siger – jo hvis hun var kommet med en skarp kritik, så havde jeg selvfølgelig rettet ind”* (U7).

På den anden side tales der også om ”observationer og feedback” som en slags kvalitetssikring, der skal sikre, at skolens undervisningspraksis er forankret i skolens pædagogiske strategi. *”Det er vel lederen, der skal observere, fordi det [observationer*

*og feedback] er for at sikre, at det[undervisningen] er forankret i skolens strategi” (U36).*

Når undervisere og ledere taler om ”observationer og feedback” som et udtryk for heteronomi, tales der også om, at observationer må være valide, hvis de skal bruges til at kontrollere undervisningens kvalitet. Undervisere og ledere diskuterer derfor, hvorvidt undervisningsobservationer reelt kan sige noget *sandt* om undervisningens kvalitet eller om underviserens kompetenceniveau. Nogle undervisere foreslår derfor længere observationsperioder og supplerende metoder for sikre, at leder får et validt billede at vurdere undervisningens kvalitet ud fra. *”Der er forskel på om min leder er med 20 min eller en hel dag – fordi eleverne kan ikke tage sig sammen en hel dag - i 20 minutter kan de godt holde masken – fordi chefen er med inde. Men det ville give et mere reelt billede hvis du var med en hel dag” (U43).*

Når ”observationer og feedback” er knyttet til antagelsen om, at der findes et objektivt ideal for god undervisning, kan ”observationer og feedback” opleves som tab af ”metodefrihed”. Metodefrihed forklares her som undervisers faglige frihed til selv at vurdere og vælge didaktiske metoder i undervisningen. Derfor forholder flere undervisere sig kritisk til, hvorvidt leder besidder den faglige kompetence, der skal til for at vide, hvilke metoder der bør anvendes i undervisningen: *”Hvad er grundlaget for, at hun kan give mig feedback? Hvordan kan hun sig noget om, om det, jeg gør i klasserummet, er hensigtsmæssigt, om min klasseledelse er god eller ej?” (U17).*

Når underviserne oplever, at deres metodefrihed er truet, kan det hænge sammen med, at undervisning betragtes som en privat og personlig praksis *”Vores undervisning er jo en meget personlig gerning” (U29).* Flere undervisere ønsker derfor, at leders ”observationer og feedback” skal være forbundet med en slags tavshedspligt. *”Der skal altså være klare linjer i forhold til, hvad der bliver observeret på, og hvad det bliver brugt til - at det de ser, ikke ryger andre steder hen” (U16).*

Faglig kontrol og tab af metodefrihed kan opleves som en trussel imod undervisernes professionelle identitet. Altså, hvem er jeg som underviser? Det vil sige undervisernes

opfattelse af sig selv som fagudøver, og hvilke værdier, holdninger og kundskaber der konstituerer dem som kompetente fagudøvere (Molander et al., 2008). Under et af dialogmøderne henvender en af underviserne sig direkte til sin leder og siger: *”Hvad er det, der kvalificerer dig [henvender sig til leder] til at være pædagogisk leder. For de fleste af os sidder jo med en pædagogisk diplomuddannelse, men det er der vist ingen af jer ledere der har”* (U34).

Faglig heteronomi, der udgør den lodrette akse nederste yderpunkt, dannes altså af empiriske fænomener som oplevelsen af *faglig kontrol* og *tab af metodefrihed*. Antagelsen er endvidere, at der forefindes *objektive idealer for god undervisningspraksis*, som udgør referencepunktet for vurdering af undervisningens kvalitet. Med ”observationer og feedback” følger således en mulig kritik af den aktuelle undervisningspraksis.

#### **8.1.1.2 Faglig autonomi i ”observationer og feedback”**

I nærværende afsnit fremstilles faglig autonomi som det andet yderpunkt på fire-felttabellens lodrette akse. Afsnittet indledes med et display over de temaer, der fremkommer gennem kodning af empirisk data, og som kan henvises til faglig autonomi.

Efterfølgende præsenteres en samlet syntese over det empirisk indhold. Det vil sige den måde, hvorpå faglig autonomi træder frem i konceptualiseringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole.



Faglig autonomi  Analytiske temaer	Eksempler på empiriske citationer
Der tales om faglig frihed	<p><i>"Det kunne være rart, at der var et længere formøde hvor man kunne fortælle sin leder mere om, hvad man var optaget af" (U8)</i></p> <p><i>"Hun må da gerne gå med, men det har ikke forandret noget som helst i min dagligdag" (U7)</i></p> <p><i>"At man bliver bevidst om, hvad man kan forandre. At vi bliver opmærksomme på, hvad jeg kan gøre for at styrke mig selv i undervisningen" (U11)</i></p>
Der tales om subjektive idealer for god undervisning	<p><i>"Lederen får en forståelse af, hvem jeg er som underviser, og hvad er jeg inspireret af i mit arbejde" (U24)</i></p> <p><i>"Jeg vil gerne have, at min undervisning er eksemplarisk, og det er det jeg gerne vil vise min leder og min kolleger – fordi det er min faglige stolthed" (U17)</i></p> <p><i>"Vores undervisning er jo en meget personlig gerning, og jeg har jo et bestemt ståsted" (U29)</i></p>
Der tales om "observationer" og feedback som ros og anerkendelse	<p><i>"Så ved min leder da, hvad det er vi står i hverdagen" (U7)</i></p> <p><i>"Der er også brug for et anerkendende klap på skuldrene - fordi man kan blive usikker på, om man nu dur til det" (U20)</i></p> <p><i>"Hvis man har hold, hvor man synes, at det ikke kører, kan man få nogle andre øjne på, der kan se det, der faktisk fungerer" (U26)</i></p> <p><i>"Man skal have en fornemmelse af, at man er OK – og at noget der er uhensigtsmæssigt, også er OK" (U8)</i></p>

*Display II: Autonomi. Empiriske temaer. Egen tilvirkning.*

Som det fremgår af Display II, er **faglig autonomi** konstrueret med afsæt i nedenstående empiriske temaer. De empiriske temaer træder altså frem, når undervisere og ledere taler om deres erfaringer med "observationer og feedback":

- Der tales om faglig frihed

- Der tales om subjektive idealer for god undervisning
- Der tales om ”observationer og feedback” som ros og anerkendelse

Ligesom i det foregående afsnit fletter det tematiske indhold sig sammen og fremstilles derfor i det følgende som en samlet syntese. Supplerende empiriske citationer vil understøtte argumentationen.

Når ”observationer og feedback” konceptualiseres med **faglig autonomi**, er situationen karakteriseret ved undervisernes faglige frihed til at bestemme normer og værdier for faglig kvalitet og effektivitet. Empirisk tales der om, at ”observationer og feedback” må tage afsæt i det, der optager den enkelte underviser: *”At samtalen tager afsæt i den virkelighed, der er min. Og at du [henvendt til leder] på den måde får et meget større kendskab til, hvad vi er for nogle mennesker, og hvilke forcer vi har hver især”* (U36). Man kan sige, at det er underviseren selv, der bestemmer, hvad der skal være fokus på i lederes observation af undervisningen. Underviser afgør også selv, hvorvidt og hvordan hun/han efterfølgende ønsker at anvende den feedback, som hun/han får.

Faglig autonomi er knyttet til opfattelsen af, at undervisningens kvalitet kan vurderes ud fra subjektive idealer for god undervisning. Underviserne oplever generelt, at de leverer en god og faglig dygtig indsats, som de gerne vil vise deres leder. Flere undervisere betragter derfor undervisningsobservationer som en savnet mulighed for at få ros og anerkendelse for deres arbejde. *”Man kan godt være rigtig længe i en organisation uden, at der er nogen, der har set, hvad man laver”* (U36). Hvorfor ”observationer og feedback” af nogle betragtes som en kærkommen mulighed for at få et opmuntrende og opbyggende klap på skuldrene.

Undervisningsobservationer giver leder adgang til at kende og anerkende den enkelte undervisers forcer, kompetencer og syn på læring. Der tales også om, at ”observationer og feedback” kan bidrage til at styrke underviserens tro på egne kompetencer og handlekraft i undervisningen. I en travl og kompleks hverdag kan det være svært som underviser at fastholde troen på sig selv, og på at det man gør i klassen

er godt nok. *”Min leder får indblik og en fornemmelse af min hverdag og eleverne. Det tror jeg er en fordel for både mig og eleverne”* (U35).

Faglig autonomi udgør således det yderste punkt i toppen af fire-felttabellens lodrette akse (Figur V). Faglig autonomi dannes af empiriske data, hvor der tales om faglig frihed og observationer som ros og anerkendelse. Hvormed ”observationer og feedback” knyttes til antagelsen om, at undervisningens kvalitet må vurderes ud fra subjektive idealer for god undervisning.

Jeg har nu argumenteret for den analytiske konstruktion af fire- felt tabellens lodrette akse, der som sine yderpunkter har henholdsvis **faglig heteronomi** og **faglig autonomi**.

I de kommende afsnit flyttes blikket til den analytiske konstruktion af fire-felt tabellens vandrette akse.

### 8.1.2. FIRE-FELT TABELLENS HORISONTALE AKSE

Fire-felt tabellens (Figur V) vandrette akse bevæger sig mellem yderpunkterne **simpel problemløsning** og **kompleks problemløsning**. Der er igen tale om teoretiske konstruktioner, der karakteriserer de empiriske temaer, som data har frembragt (Krogstrup & Kristiansen, 2015). Formålet med de følgende to afsnit er derfor at argumentere for, hvordan jeg analytisk er nået frem til de to begreber.

#### 8.1.2.1 Simpel problemløsning i ”observationer og feedback”

Yderpunktet til venstre på fire-felt tabellens horisontale akse består af **simpel problemløsning**. Tilsvarende de foregående analyseafsnit indledes med en fremstilling af de kvalitative data, der i kondenseret form danner et mønster, som gør det plausibelt at fremstille temaer, der kan henvises til simpel problemløsning.

<b>Simpel problemløsning</b>  <b>Analytiske temaer</b>	<b>Eksempler på empiriske citationer</b>
Der tales om en forudsigelig fejlfri praksis	<p><i>"Der er vigtigt at man føler sig forberedt, så man er sikker på, at det man har med spiller" (U17)</i></p> <p><i>"Vi havde jo snakket om, hvad hun skulle se på. Så jeg gjorde jo det jeg skulle. Så hun kunne sidde og sige: Så gjorde du det og det rigtigt" (U9)</i></p> <p><i>"Det er måske netop, når vi leverer den eksemplariske undervisning, at det er interessant. For hvis der sker noget andet er der jo ingen undskyldninger" (U16)</i></p> <p><i>"Det giver kun mening, hvis det er et hold jeg er inde på flere gange, fordi jeg der vil have gjort mig nogle gode didaktiske overvejelser" (U27)</i></p>
Der tales om "observationer og feedback" som handlingsanvisninger	<p><i>"Jeg har nogle gange kaldt på min leder – fordi der sker noget i rummet som jeg ikke kunne gennemskue" (U9)</i></p> <p><i>"Jeg har fået nogle værktøjer, så jeg kunne gøre noget anderledes" (U38)</i></p> <p><i>"Jeg har brug for, at der kommer nogle nye og andre øjne på det jeg gør i klassen, og at det kommer ned på det praktiske og konkrete niveau. Det er det, der skal til for, at jeg kan få det til at give mening. At jeg kan få noget jeg kan bruge til noget" (U32)</i></p> <p><i>"Feedbacken skal være umiddelbar anvendelig i praksis" (U19)</i></p>
Der tales om velkendte og klare standarder for problemløsning	<p><i>"Det kunne være den pædagogiske leder, der skulle op og undervise for så kunne vi få gode ideer. Fordi hun må jo have de gode ideer" (U22)</i></p> <p><i>"At man kan bruge sin leder, når der problemer" (U1)</i></p> <p><i>"Det du [henvendt til leder] har sagt tager jeg med mig for eksempelvis at huske dem, der sidder til venstre i lokalet - det kan jeg bruge" (U26)</i></p>

*Display III: Simpelt problemløsning. Analytiske temaer. Egen tilvirkning.*

Som det fremgår af Display III er **simpel problemløsning** konstrueret med afsæt i nedenstående empiriske temaer.

- Der tales om en forudsigelig og fejlfri praksis
- Der tales om ”observationer og feedback” som svar og handlingsanvisninger
- Der tales om velkendte og klare standarder for problemløsning

De empiriske data, der danner tematiseringerne, fletter sig sammen, og fremstilles derfor i det følgende som en samlet syntese. Yderligere empiriske citationer anvendes, når det kan understøtte argumentationen for, at der er tale om simpel problemløsning.

Flere af skolens undervisere (især nye didaktikere) fortæller, at de mangler pædagogiske og didaktiske værktøjer. Særligt efterspørges konkrete handlingsanvisninger, der kan bidrage til at løse akutte problemer på klassen. Der tales altså om, at ”observation og feedback”: *”Giver nogle guidelines til, hvad man kan gøre anderledes”* (U10). Et andet konkret eksempel herpå er en underviser, der foreslår leder, at lederen medbringer et katalog med mulige pædagogiske metoder, man som underviser kan vælge ud fra.

Der tales altså om velkendte og klare standarder for problemløsning. Antagelsen er, at man kan forudsige, hvordan praksis vil udvikle sig, hvorfor problemer i undervisningen kan løses med et enkelt greb i værktøjskassen. Underviserne efterspørger altså svar, der kan afhjælpe eller løse de problemer, som de oplever i undervisningen. *”Jeg kan få svar på, hvordan man tackler den her målgruppe”* (U5). På den måde konstrueres feedback, som noget en mere-vidende (den faglige ekspert) giver til en mindre-vidende *”Jeg kunne godt tænke mig at få noget feed-forward. Altså få at vide, hvordan jeg tackler, den her målgruppe, fordi jeg har brug for noget hjælp, i forhold til den her situation jeg står i”* (U5).

**Simpel problemløsning** udgør altså det yderste venstre punkt på fire-felt tabellens vandrette akse. Simpel problemløsning dannes af data, der siger noget om

*undervisning som en forudsigelig og fejlfri praksis.* Der tales om ”observationer og feedback”, hvor man med afsæt i velkendte og klare standarder for problemløsning kan anvise handlinger, der kan afhjælpe problemer i undervisningen.

### 8.1.2.2 Komplex problemløsning i ”observationer og feedback”

I dette afsnit argumenteres for den analytiske konstruktion, det yderste punkt på fire-felt tabellens vandrette akse; **kompleks problemløsning**. Tilsvarende de foregående analyseafsnit indledes med en skematisk fremstilling af de analytiske temaer, der kan henføres til kompleks problemløsning.

Kompleks problemløsning	Eksempler på empiriske citationer
Analytiske temaer	
Der tales om undervisning som en uforudsigelig og fejlbarlig praksis	<p><i>”Man behøver jo ikke have sin leder med den dag alting spiller – fordi man tænker jo altid, at jeg skulle have planlagt det anderledes” (U35)</i></p> <p><i>”Vi skal bruge det her til at blive klogere sammen, og så deler jeg gerne ud af de mangler, jeg har som underviser” (U43)</i></p> <p><i>”Jeg er ikke så åben overfor at sige, at det jeg gjorde, ikke fungerede. Jeg snakker ikke om, at det var for svært for eleverne det jeg kom med. Vi kan altså godt blive mere skarpe på os selv og vores egen rolle i det, der sker i klasse” (U34)</i></p>
Der tales om ”observationer og feedback” som spørgsmål der giver anledning refleksion	<p><i>”Det skal give anledning til en samtale, der kan udvikle noget. Spørgsmål vil jo give anledning til en udviklende dialog, så det ikke bliver en vurderende samtale” (U36)</i></p> <p><i>”Jeg reflekterer over nogle ting, som jeg ikke ville have gjort, hvis der ikke var én med i klasserummet” (U6)</i></p> <p><i>”Det får mig til at tænke over, hvorfor jeg gjorde sådan og sådan. Så det er den type spørgsmål, der bliver stillet som betyder noget” (U19)</i></p>

Der tales om at nye erkendelser fører til nye handlinger	<p><i>"Det er en proces der tager tid. Første gang man får feedback giver det måske ikke noget, men så kan det være, at man næste gang får nogle efterrefleksioner, som man kan bruge ind i sin undervisning" (U44)</i></p> <p><i>"Det giver mig en større forståelse og refleksion over, hvordan jeg fungerer i klasserummet" (U19)</i></p> <p><i>"Jeg oplever det ikke som en vurdering. Det farligste i den situation er min opfattelse af mig selv fordi observationen fortæller mig det jeg ikke selv kan se" (U1)</i></p>
--	---

*Display IV: Komplex problemløsning. Analytiske temaer. Egen tilvirkning.*

Som det fremgår af Display IV er **kompleks problemløsning** konstrueret ud fra følgende empiriske temaer omhandlende "observationer og feedback":

- Der tales om undervisning som en uforudsigelig og fejlbarlig praksis
- Der tales om "observationer og feedback" som spørgsmål, der giver anledning til refleksion
- Der tales om, at nye erkendelser fører til nye handlinger

De empiriske data, der udgør ovenstående tematiseringer, fletter sig sammen, og fremstilles derfor i det følgende som en samlet syntese. Yderligere empiriske citationer anvendes, når det kan understøtte argumentationen for, at der er tale om kompleks problemløsning.

Nogle undervisere taler om "observationer og feedback" som en måde at få øje på det, man ikke selv kan se. *"For mig handler observationsstudiet om at se det, du ikke selv er i stand til. Fordi vi ikke er i stand til at reflektere, mens vi er i vores gøre og laden"* (U29). Der er altså tale om, at der opstår nye erkendelser, der kan bidrage til at ændre på undervisningspraksis. Da undervisning er uforudsigelig, findes der ingen velkendte eller forudsigelig løsninger (Timperley et al., 2020). Løsninger kræver derimod, at man som underviser eksperimenterer og reflekterer sig frem med henblik på at opnå nye erfaringer og indsigter (Friche, 2019). Der synes altså ikke at være en forventning om, at "observationer og feedback" skal indeholde konkrete handlingsanvisninger. Antagelsen synes derimod at være, at nye erkendelser skaber

nye måder at handle på. *"Første gang man får feedback giver det måske ikke noget, men så kan det være, at man næste gang får nogle efterrefleksioner, som man kan bruge i sin undervisning"* (U44).

Der tales derfor om, at feedback indeholder spørgsmål, som kan sætte refleksioner i gang: *"Jeg lærer noget, hvis min leder stiller mig nogle spørgsmål, der gør, at jeg skal tænke over det"* (U6). Udgangspunktet er således, at hverken leder eller underviser ved mere end den anden. Leder og underviser udgør derimod et ligeværdigt sparringspar. En af underviserne forklarer det således: *"Leder og underviser genererer ideer sammen, i stedet for, at den ene giver den anden feedback. Så er det mere en slags sparring"* (U22).

Der tales således om undervisning som en uforudsigelig og fejlbarlig praksis: *"Man vil altid tænke, når der kommer en leder, at man må håbe, at man har en god dag. Men det er jo det modsatte, der skal til, fordi det er jo ikke særligt lærende for mig, at du kommer op og det hele går godt"* (U21). Der åbnes altså op for, at "observationer og feedback" skaber et rum, hvor man tør dele sin fejl.

**Kompleks problemløsning** udgør altså det yderste højre punkt på fire-felt tabellens vandrette akse. Kompleks problemløsning dannes af data, der siger noget om *undervisning som en uforudsigelig og fejlbarlig praksis*. Der findes altså ingen velkendt løsning, hvorfor *løsninger kræver refleksion og nye erkendelser*. Der tales derfor også om *"observationer og feedback" som spørgsmål, der giver anledning til refleksion*.

### 8.1.3. OPSUMMERING

Jeg har indtil nu redegjort for, hvordan de empiriske procesdata er analyseret i mønstre, der gør det muligt at konstruere fire-felt tabellens to akser (figur IV). Nedenstående Tabel II opsummerer de analytiske temaer, der danner aksernes fire yderpunkter.



Fire-felt tabellens yderpunkter	Empiriske temaer
<b>Faglig heteronomi</b>  (fire- felt tabellens lodrette akse)	Der tales om faglig kontrol  Der tales om objektive idealer for god undervisning  Der tales om ”observationer og feedback” som kritik
<b>Faglig autonomi</b>  (fire- felt tabellens lodrette akse)	Der tales om faglig frihed  Der tales om subjektive idealer for god undervisning  Der tales om ”observationer og feedback” som ros og anerkendelse
<b>Simpel problemløsning</b>  (fire-felt tabellens vandrette akse)	Der tales om en forudsigelig og fejlfri praksis  Der tales om ”observationer og feedback” som svar og handlingsanvisninger  Der tales om velkendte og klare standarder for problemløsning
<b>Kompleks problemløsning</b>  (fire-felt tabellens vandrette akse)	Der tales om undervisning som en uforudsigelig og fejlbarlig praksis  Der tales om ”observationer og feedback” som spørgsmål der giver anledning til refleksion  Der tales om at nye erkendelser fører til nye handlinger

*Tabel II: Overblik over karaktertrækkenes empiriske temaer. Egen tilvirkning.*

I det kommende afsnit redegøres for, hvordan fire-felt tabellen (Figur IV) gør det muligt at danne fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”.

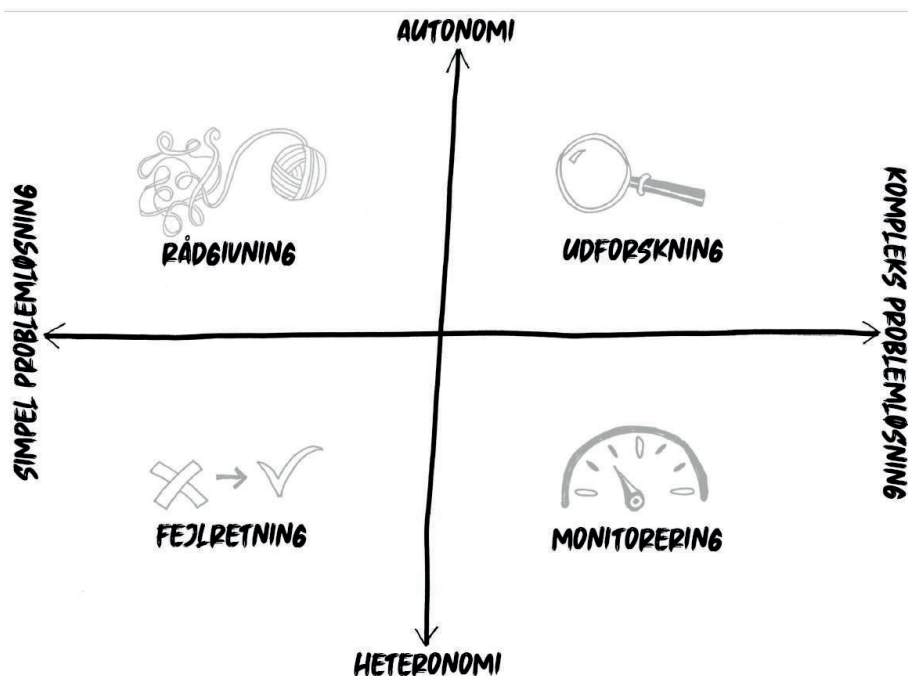
## 8.2. FIRE IDEALTYPISKE KONCEPTUALISERINGER

De fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”, der fremtræder på Randers Social- og Sundhedsskoler er **Rådgivning**, **Fejlretning**, **Monitorering** og **Udforskning** (Figur VI). Idealtyper er, som tidligere beskrevet, teoretiske konstruktioner, hvilket betyder, at de er gensidigt udelukkende.

Idealtyperne findes derfor ikke i deres rene form i virkeligheden (Krogstrup & Kristiansen, 2015).

Idealtyperne for ”observationer og feedback” må altså ikke betragtes som identificerede praksisformer, men skal snarere betragtes som en kondensering af mine empiriske iagttagelser. Idealtyperne er således analyse-teoretiske konstruktioner, der repræsenterer de elementer, som jeg har fundet centrale for konceptualiseringerne af ”observationer og feedback”, der træder frem på Randers Social- og Sundhedsskole. Man kan på den måde betragte de fire idealtyper som en slags teoretiske protyper af den intraorganisatoriske translation af ”observationer og feedback” (Sahlin & Wedlin, 2012).

Formålet med de følgende afsnit er at redegøre for idealtyperne særlige karaktertræk og diskutere de organisatoriske læringskonsekvenser heraf.



*Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback". Egen tilvirkning.*

Fire-felt tabellen (Figur V) gør det muligt at danne fire idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback" (Figur VI). I venstre side af fire-felt tabellen mellem faglig **autonomi** og **simpel problemløsning** dannes idealtypen: **Rådgivning**. I feltet mellem faglig **heteronomi** og **simpel problemløsning** dannes **Fejlretning**, som idealtipe for konceptualiseringen "observationer og feedback".

I tabellens højre side i feltet mellem faglig **heteronomi** og **kompleks problemløsning** dannes idealtypen: **Monitorering**. Og endelig i feltet mellem faglig **autonomi** og **kompleks problemløsning** dannes **Udforskning**, som idealtipe for konceptualiseringen af "observationer og feedback".

I de følgende afsnit forklares idealtypernes karaktertræk. Karaktertrækkene er defineret af den forudgående analyse og konceptualisering af fire-felt tabellens akser (afsnit 8.1 ff.).

### 8.2.1. RÅDGIVNING

**Rådgivning** defineres her som en samtale, hvor underviser modtager gode råd fra leder. **Rådgivning** er karakteriseret ved **faglig autonomi**, fordi "observationer og feedback" bekræfter undervisers faglige frihed til selv at definere problemet, selv bestemme fokus for observationen, og selv vurdere om, eller i hvilket omfang, han eller hun vil følge leders råd. Det er således undervisers subjektive idealer for god undervisning, der afgør undervisningens kvalitet.

Rådgivning er endvidere karakteriseret ved **simpel problemløsning**. Det betyder, at undervisningsproblemer betragtes som simple problemer, der er lette at identificere og lette at håndtere. Det vil derfor umiddelbart være let for leder og underviser at trække på velkendte løsninger og blive enige om målet med interventionen (Krogstrup, 2016). Essensen af rådgivning er altså, at underviser anvises løsninger på den konkrete problemstilling, hvorom der rådgives.

Rådgivning, som idealtype for ”observationer og feedback”, positionerer derfor leder som faglig ekspert, og underviser positioneres som faglig problembærer der efterspørger leders rådgivning.

Empirisk set indfanges essensen af **rådgivning** af denne underviser, der forklarer, hvad der i hendes optik er intentionen med ”observationer og feedback”: *”At man både kan få gode råd, men også få at vide, at det her fungerer godt, så det behøver du ikke tænke mere over”*(U1). Der er altså tale om, at rådgivning både skaber rum for ros og anerkendelse, og samtidig skaber mulighed for, at man som underviser kan få hjælp til at løse akutte problemstillinger. En anden underviser beskriver denne idealtypiske konceptualisering af ”observationer og feedback” som konstruktiv feedback. *”Det kan jo kun være konstruktiv feedback. Altså konstruktiv som opbyggende og noget, der går fremad”* (U31).

**Rådgivning** er således karakteriseret ved faglig **autonomi**, fordi underviser med afsæt i subjektive idealer for god undervisning selv definerer, hvad der findes problematisk i undervisningen, og hvilke råd man vil tage til sig. Fordi der anvises nye handlinger uden undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier, der kan have bidraget til at skabe problemerne, er rådgivning karakteriseret ved **simpel problemløsning**.

### 8.2.2. FEJLRETNING

Idealtypen **Fejlretning** dannes i fire-felttabellen mellem faglig **heteronomi** og **simpel problemløsning**. Fejlretning er karakteriseret ved, at det ikke er undervisers egne normer og værdier for god undervisning, der er styrende. Der er derimod tale om objektive idealer for god undervisning, hvormed fagligheden styres og bestemmes ”udefra”. Fejl betragtes her som det der sker i undervisningen, når undervisernes handlinger ikke lever op de objektive idealer for god undervisningspraksis.

Når ”observationer og feedback” konceptualiseres som fejlretning, indsættes leder som en slags kontrollant, der vurderer fejlagtige handlinger og anviser underviser nye handlinger, der kan rette op på disse fejl. Jeg har derfor udvalgt følgende citat som et empirisk billede på ”observationer og feedback” konceptualiseret som fejlretning:

*”Lad hende [leder] da bare gå med, men jeg er ligeglad med, hvad hun siger. Jo hvis hun var kommet med en skarp kritik, så havde jeg selvfølgelig rettet ind”* (U7). Der er altså tale om, at ”observationer og feedback” anvendes til at korrigere på uhensigtsmæssigheder i undervisningen, som vurderes ikke at opfylde idealet for god undervisning.

**Fejlretning** er karakteriseret ved faglig **heteronomi**, fordi faglighed bestemmes udefra og kvaliteten af undervisningen vurderes ud fra objektive kriterier. Fordi fejlretning ikke kræver nærmere undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier, men kan rettes ved hjælp af nye informationer og handlingsanvisninger, er konceptualiseringen karakteriseret ved **simpel problemløsning**.

### 8.2.3. MONITORERING

Idealtypen **Monitorering** dannes i feltet mellem faglig **heteronomi** og **kompleks problemløsning**. Jeg anvender begrebet monitorering vel vidende, at det kan associeres med styringsteknologier indenfor NPM tænkning (Krogstrup, 2011). Med teoretisk reference til Robinson anvendes begrebet her i en ganske anden forståelse. Robinson beskriver monitorering som leders opfølgning på planlagte indsatser. Monitorering sker ved systematisk at undersøge sammenhængen mellem indsatsen og mulige handlingsteorier. Formålet med monitorering er altså, at leder sammen med underviserne evaluerer handlingsteoriernes betydning for forbedringer (Robinson, 2019). Følgende empiriske citat indfanger essensen af ”observationer og feedback” konceptualiseret som monitorering.: *”Jeg har haft det rigtig godt med det [”observationer og feedback”], fordi det lige præcis giver noget læring. Jeg havde dummet mig, men jeg fandt ud af, at jeg jo ikke forventede noget af den elev. Tænk. Og det har jeg tænkt på meget siden”* (U 40).

Udgangspunktet for monitorering er altså et *”error friendly classroom”* (Katz & Dack, 2013, s. 82). I modsætning til fejlretning er hensigten ikke at rette fejl men at lære af sine fejl. *”The caveat is that you have to know that you failed and that you have to think about why”* (Katz & Dack, 2013, s. 84). Forskellen mellem monitorering og

fejlfretning er således, at monitorering indebærer nye erkendelser – altså **kompleks problemløsning**. Præmissen er altså, at der ikke findes klare regler, der sikrer succes i undervisningen (Krogstrup, 2016; Timperley et al., 2020). Hvorfor løsninger indebærer, at der eksperimenteres med henblik på at opnå nye erfaringer og indsigter (Robinson, 2019).

Monitorering er således karakteriseret ved faglig **heteronomi**, fordi fagligheden vurderes på om undervisningen lever op til objektive normer for god undervisning, og om undervisningen således har den ønskede effekt på elevernes læring. Præmissen er, at nye handlinger kræver nye erkendelse og forandringer i de bagvedliggende handlingsteorier. Monitorering er således også karakteriseret ved **kompleks problemløsning**.

#### 8.2.4. UDFORSKNING

Idealtypen **Udforskning** dannes i fire-felt tabellen mellem **kompleks problemløsning** og faglig **autonomi**. Udforskning er karakteriseret ved, at leder og underviser eksplorativt og åbent udforsker det som sker i undervisningen. Der er tale om faglig autonomi, fordi udforskning opbygger underviserens faglige frihed og empowerment til at handle på nye måder. En af underviserne forklarer udforskning på denne måde: *"Hun[leder] kommer ikke ind og siger, at du skal sådan og sådan, men hun får mig hen, hvor jeg tænker selv. Så det bliver mit eget faglige valg, hvad jeg vil gøre"* (U49).

Når "observationer og feedback" konceptualiseres som udforskning, positioneres leder som en refleksiv samtalepartner eller kritisk ven (Katz & Dack, 2013, s. 81). Det betyder, at leder stiller oprigtigt nysgerrige og undersøgende spørgsmål til undervisningen (Le Fevre et al., 2019; Timperley, 2011, 2015; Timperley et al., 2020). Formålet med **Udforskning** er altså kritiske undersøgelser af praksis. *"It positions leaders and teachers actions in a cycle of intentional and ongoing inquiry about what is going on for learners and how professionals may contribute to the identified issues"* (Timperley et al., 2020, s. 39).

**Udforskning** er således karakteriseret ved, at ”observationer og feedback ” konceptualiseres som et rum, der styrker undervisernes myndighed til kritisk at reflektere over egne handlingsteorier og dermed forbedre egen praksis. Udforskning er derfor karakteriseret ved faglig **autonomi** og en forståelse af undervisning som **kompleks problemløsning**.

De fire idealtypernes særlige karaktertræk opsummeres i nedenstående tabel:

Idealtype	Rådgivning	Fejlretning	Monitorering	Udforskning
<b>Karaktertræk</b>	<b>Faglige autonomi</b> Faglighed styres og vurderes af subjektive idealer for god undervisning  <b>Simpel problemløsning</b> Løsninger er kendte og kræver ikke nærmere undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier.	<b>Faglig heteronomi</b> Faglighed styres og vurderes af objektive idealer for god undervisning  <b>Simpel problemløsning</b> Løsninger er kendte og kræver ikke nærmere undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier.	<b>Faglig heteronomi</b> Faglighed styres og vurderes af objektive idealer for god undervisningen  <b>Kompleks problemløsning</b> Løsninger kræver nye erkendelser, indsigter og evaluering af handlingsteorier gennem en eksperimenterende praksis	<b>Faglig autonomi</b> Faglighed styres og vurderes på subjektive idealer for god undervisning  <b>Kompleks problemløsning</b> Løsninger kræver nye erkendelser, indsigter og evaluering af handlingsteorier gennem en eksperimenterende praksis

*Tabel III: Idealtypernes karaktertræk. Egen tilvirkning.*

Det skal endnu engang understreges, at de idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” ikke findes deres rene form på Randers Social- og Sundhedsskole. I den empiriske praksis vil der være overlap og de aktuelle konceptualiseringer vil sandsynligvis bevæge sig tværs af idealtyperne. Som teoretisk forklaringsramme giver det dog god mening at opstille dem i ren form, blandt andet fordi det giver mulighed for at diskutere konsekvenserne af idealtyperne (altså de forskellige konceptualiseringer af ”observationer og feedback”) i et læringsteoretisk perspektiv.

### 8.3. IDEALTYPENE I ET LÆRINGSTEORETISK PERSPEKTIV

Motivationen for nærværende afsnit er knyttet til afhandlingens organisatoriske formål: *At bidrage til at implementere ”observationer og feedback” i en form der skaber afsæt for professionelle læringsprocesser* (jvf. afsnit 1.2). Intentionen med dette afsnit er derfor at diskutere konsekvensen af de fire idealtyper i et organisatorisk og professionelt læringsperspektiv.

Udgangspunktet for diskussionen er de læringsmæssige konsekvenser af, hvorvidt ”observationer og feedback” konceptualiseres med afsæt i **simpel** eller **kompleks problemløsning**.

#### 8.3.1. RÅDGIVNING OG FEJLRETNING

De idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” som **Rådgivning** og **Fejlretning** er begge karakteriseret ved **simpel problemløsning**. Antagelsen bag simpel problemløsning er, at der findes klare succeskriterier for den bedste løsning (Krogstrup, 2016). Det betyder med andre ord, at undervisningsproblemer kan løses med kendte løsninger, værktøjer og metoder (Le Fevre et al., 2019). Simpel problemløsning stimulerer derfor ikke umiddelbart til processer, hvor man forholder sig kritisk undersøgende til egen praksis og de handlingsteorier, der ligger bag denne praksis (Peeters & Robinson, 2015).

Handlingsteorier forklares teoretisk som en udtalt personlig teori om, hvordan man når sine mål (Argyris, 1996; Argyris & Schon, 1974). Handlingsteorier udgør altså en slags forskrifter, for de handlinger vi gør i vores organisatoriske praksis (Brookfield, 2017; Robinson, 2015). Da handlinger forekommer på både individ, gruppe og organisationsniveau, kan begrebet handlingsteori anvendes i forhold til alle disse analytiske enheder (Robinson, 2019).

**Simpel problemløsning** kan derfor i et organisatorisk læringsperspektiv betragtes som organisatorisk *single loop læring*. Fordi *single loop læring* finder sted, når problemer håndteres ved umiddelbare ændringer af handlingen uden at undersøge de



bagvedliggende handlingsteorier (Argyris, 1996, 2012; Argyris & Schon, 1974). “*Single-loop learning question the effectiveness of our actions, without questioning why we choose those actions in the first place*” (Peeters & Robinson, 2015, s. 214).

Når ”observationer og feedback” konceptualiseres som **Rådgivning** eller **Fejlretning**, er det således plausibelt at antage, at ”observationer og feedback” primært stimulerer til organisatorisk single loop læring. Det betyder dermed, at **Rådgivning** og **Fejlretning** sandsynligvis ikke skaber rum for professionelle læringsprocesser.

### 8.3.2. MONITORERING OG UDFORSKNING

De idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”; **Monitorering** og **Udforskning** er begge baseret på **kompleks problemløsning**. Komplekse problemer defineres som problemer, der er svære at afklare og adskille fra andre problemer (Le Fevre et al., 2019). Der findes derfor ingen velkendte eller forudsigelige løsninger på komplekse problemer. Komplekse problemer kan altså ikke ”fixes” med simple løsninger. Komplekse problemer kræver derimod, at man må opnå nye erfaringer og indsigter, der kan ændrer den måde, man tænker på (Friche, 2019; Le Fevre et al., 2019; Peeters & Robinson, 2015).

I et organisatorisk læringsperspektiv kan kompleks problemløsning betragtes som organisatorisk *dobbelt loop læring*. Fordi *dobbelt loop læring* finder sted når et problem håndteres ved, at man undersøger og forandrer de grundlæggende antagelser eller handlingsteorier, der er styrende for vores handlinger (Argyris, 2012).

Den læringsteoretiske forståelse der knytter sig til *dobbelt loop læring* genkendes i begrebet *professionel læring*. Fordi antagelsen bag professionelle læringssamtaler er, at forbedringer af undervisning kræver forandring i de handlingsteorier, der frembringer bestemte handlinger i undervisningen (Katz & Dack, 2013; Le Fevre et al., 2019; Robinson, 2019).

Professionel læring beskrives som en læringsproces, der har det dobbelte sigte at bidrage til umiddelbare løsninger og forbedringer af undervisningen og samtidig opbygge lærernes kompetence til vedvarende og systematisk at undersøge egne handlingsteorier med henblik på at forbedre praksis (Le Fevre et al., 2019; Timperley, 2011). Professionel læring og dobbelt loop læring knytter således an til de samme læringsteoretiske betragtninger (Robinson, 2019).

Med afsæt i ovenstående er det således plausibelt at antage, at konceptualiseringen af ”observationer og feedback” som enten **Monitorering** eller **Udforskning** kan initiere til organisatorisk dobbelt loop læring og dermed professionelle læringsprocesser. **Monitorering** og **Udforskning** synes således at opfylde organisationens intention om at implementere ”observationer og feedback” i en form, der skaber rum for professionelle læringsprocesser.

Kapitlets sidste afsnit fremstår som afhandlingens første delkonklusion og forholder sig således til forskningsspørgsmålet: *Hvilke konceptualiseringer af ”observationer og feedback” kan identificeres på Randers Social – og Sundhedsskole?*

#### 8.4. KONCEPTUALISERINGER AF ”OBSERVATIONER OG FEEDBACK” PÅ RANDERS SOCIAL- OG SUNDHEDSSKOLE

Analysen i nærværende kapitel identificerer fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”: **Rådgivning**, **Fejlretning**, **Monitorering** og **Udforskning**.

Idealtyperne kan betragtes som en slags protyper af den lokale implementering af ”observationer og feedback” (Sahlin & Wedlin, 2012). Idealtyperne er teoretiske konstruktioner og findes derfor ikke i deres rene form på Randers Social-og Sundhedsskole (Krogstrup & Kristiansen, 2015).

Hver af de fire idealtyper er karakteriseret ved særligt fremtrædende kendetegn. **Rådgivning** er således karakteriseret ved simpel problemløsning og faglig autonomi. **Fejlretning** er karakteriseret ved faglig heteronomi og simpel problemløsning.

**Monitorering** er baseret på faglig heteronomi og kompleks problemløsning, og endelig er **Udforskning** karakteriseret ved faglig autonomi og kompleks problemløsning.

Det skal understreges, at typologien ikke er normativ i sit forehavende. Det analytiske mål er alene at genere et teoriapparat, der kan indfange de konceptualiseringer af ”observationer og feedback”, der fremtræder på Randers Social- og Sundhedsskole.

Konceptualiseringen af ”observationer og feedback” har konsekvenser for, hvilket niveau af organisatorisk læring der kan stimuleres. Idet idealtyperne **Fejlretning** og **Rådgivning** er karakteriseret ved simpel problemløsning, vil der sandsynligvis være tale om single loop læringsprocesser. Hvorimod det vil være mere sandsynligt at **Udforskning** og **Monitorering** vil bidrage til dobbelt loop læring og professionelle læringsprocesser.

De idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” kan som teoriapparat bruges til *at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”*. Fordi vi nu kender de konceptualiseringer af ”observationer og feedback, der kan identificeres på Randers Social- og Sundhedsskole.

Teorien kan endvidere bruges af Randers Social- og Sundhedsskole til at vurdere hvilke(n) konceptualiseringer af ”observationer og feedback”, der på et givet tidspunkt synes at være den mest fremtrædende. Det vil dermed være muligt at evaluere om den aktuelt dominerende konceptualisering er i overensstemmelse med den organisatoriske intention.

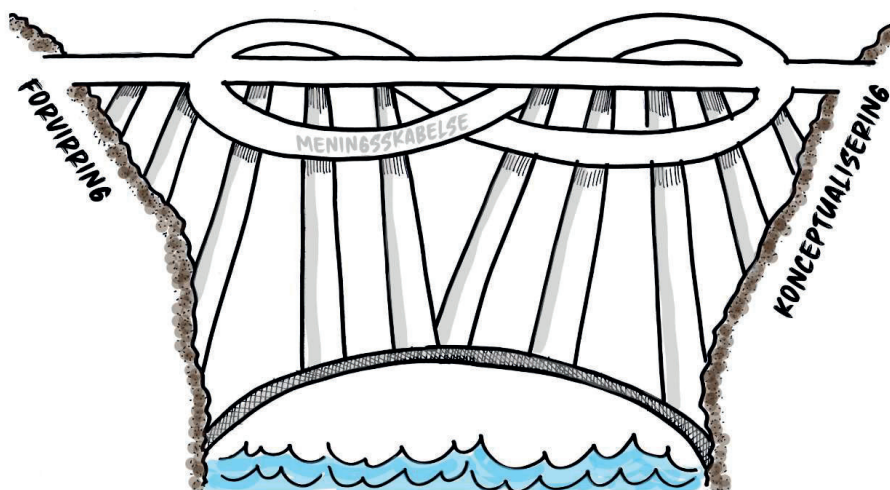
Spørgsmålet er nu hvordan konceptualiseringen af ”observationer og feedback” formes som enten **Rådgivning**, **Fejlretning**, **Monitorering** eller **Udforskning**. Formålet med det følgende kapitel er derfor at undersøge afhandlingens andet forskningsspørgsmål: *Hvilke meningsskabende mekanismer bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback på Randers Social- og Sundhedsskole?*



# KAPITEL 9. TRANSLATIONSPROCESS ENS MENINGSSKABENDE MEKANISMER

Formålet med nærværende kapitel er at undersøge, hvilke meningsskabende mekanismer der bidrager til at forme de lokale konceptualiseringer af ”observationer og feedback”, som blev fremanalyseret i kapitel 8.

Teoriudviklingen i nærværende kapitel er baseret på ”broen” som metafor for den intraorganisatoriske translationsproces. Det vil sige, at broen er metafor for den meningsskabende forbindelse mellem: På den ene side undervises og lederes forvirring over opskriften ”observation og feedback” og på den anden side konceptualiseringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole.



Figur VII: Brobygning mellem forvirring og konceptualisering. Egen tilvirkning.

## 9.1. BRO-METAFOREN

I de følgende afsnit begrundes 1: Relevansen i at anvende en metafor som analytisk ramme til at generere teori (Cloutier & Langley, 2020). 2: Relevansen i at anvende *broen* eller *brobygning* som metafor for organisatorisk meningsskabelse (den intraorganisatorisk translationsproces).

### 9.1.1. BRO-METAFOREN SOM ANALYTISK RAMME

Ifølge Cloutier og Langley kan metaforer være et nyttigt redskab til at opbygge teori med afsæt i procesdata (Cloutier & Langley, 2020). Et konkret eksempel herpå er Røvik's anvendelse af *virus* som metafor for hvordan organisationsopskrifter spredtes (Røvik, 2011). Hvormed begreber som immunitet og mutationer kan bidrage til at forklare, hvorfor nogle opskrifter aldrig rigtig vinder frem og andre spredes hurtigt (Cloutier & Langley, 2020; Røvik, 2011).

Metaforer vurderes endvidere som særligt nyttige til at indfange drivers for en proces (Cloutier & Langley, 2020; Langley, 1999), hvilket i denne sammenhæng henfører til de meningsskabende mekanismer, der bidrager til at forme konceptualiseringerne af "observationer og feedback". Fordi metaforer er abstrakte størrelser, kan de både indfange den proces, man ønsker at undersøge, altså organisatorisk meningsskabelse, og samtidig bevare den ontologiske midlertidighed, der netop kendetegner procesdata (Cloutier & Langley, 2020).

Ideen om at anvende en bro og brobygning som metaforisk analysegreb opstod første gang under projektets *groundwork* (jvf afsnit 6.1.1.) I forbindelse med et af ph.d. projektets første dialogmøder tegner en af underviserne nedenstående tegning. Underviseren fortæller samtidig: "*Det er som, hvis man byggede en bro sammen, og så havde en ide om, at det her er noget, vi gør sammen, og at det er noget, vi bygger sammen, og at jeg har tillid til, at der ikke er en hemmelig lem, hvor man kan falde ned, hvis man siger noget forkert*" (U21).



Foto V: "Det er som hvis man byggede en bro sammen". Eget foto.

Min tanke er her, at underviseren tegner broen som en metafor, der illustrerer implementeringen af "observationer og feedback" som en proces, hvor leder og underviser må skabe mening sammen.

### 9.1.2. BROEN SOM METAFOR FOR MENINGSSKABELSE

Hverken underviseren eller jeg er alene om at se broen som en nyttig metafor for meningsskabelse. Brenda Dervin anvender ligeledes broen som metaforisk greb om meningsskabelse (Dervin, 1998; Dervin & Foreman-Wernet, 2003). I Dervins optik forbinder broen "the time space moment", hvor aktørerne skaber mening, mens de bevæger sig mellem "the before, during and after" (Reinhard & Dervin, 2012, s. 32). På samme vis kan man sige, at der vil være et moment af tid fra undervisere og ledere bliver forvirret over forandringen til, at der er skabt tilstrækkelig mening (Weick et al., 2005) til, at "observationer og feedback kan konceptualisere sig.

Der er ontologisk set ikke tale om, at meningsskabelsens bro bygges én gang og dermed etablerer en fast forbindelse mellem forvirring og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Der er derimod tale om en vedvarende og dynamisk proces, hvor ledere og undervisere hele tiden vil være midt i bro-byggende processer af skabelse og genskabelse af mening (Weick, 1995). Eller med reference til afhandlingens teoretiske definition af meningsskabelse: Bygge bro gennem cyklusser af fortolkning og handling (Maitlis & Christianson, 2014, s. 67).

### 9.1.3. BROENS TRANSLATIONSSTRUKTURER

Den meningsskabende bro bygges og bæres af en række bropiller (figur VII). Disse bropiller udgør afhandlingens analytiske greb til at få hold om de meningsskabende mekanismer, der bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Mit argument er, at fordi broen illustrerer den intraorganisatoriske translationsproces, kan bropillerne begribes som **translationsstrukturer**.

Som tidligere beskrevet stammer begrebet translation fra skandinavisk ny-institutionalisme og forklares i denne afhandling som organisatorisk meningsskabelse: *”Sensemaking and translation occur when actors seek to grasp a new organizational element and try to implement it in their organizational context”* (Boxenbaum & Pedersen, 2009, s. 188) (egen fremhævning).

Ligesom begrebet ”translation” har rødder i skandinavisk ny-institutionalisme kendes begrebet ”strukturer” også inden for samme tradition. Faktisk anvendes ”strukturer” som begreb til at forklare meningsskabelsens byggesten.”[...] *structures are the building blocks of sensemaking[...]* institutions enter the process with them, in the form of institutionalized roles, templates for actions, scripts, schemas, logics, and so on” (Weber & Glynn, 2006, s. 1644) (egen fremhævning).

Det er således relevant at anvende **translationsstrukturer** til at begribe og operationalisere de meningsskabende mekanismer, der bidrager til at konceptualisere ”observationer og feedback”.



I afhandlingens kapital 4 afsnit 1 fremstilles afhandlingens teoretiske definition af organisatorisk meningsskabelse. Organisatorisk meningsskabelse beskrives som *den proces, der opstår når vores forventninger brydes og som involverer en sammenkædning af tegn, og hvor man sammen med andre skaber mening gennem cyklusser af fortolkning og handling*.

Meningsskabelsens bro bygges således ved at undervisere og ledere skaber mening gennem *cyklusser af fortolkning og handling*, denne proces foregår konkret med afsæt i aktioner af ”observationer og feedback” (jvf. kapitel 6). Når broen bygges, sammenkæder skolens undervisere og ledere *tegn* i translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer. Det er således denne sammenkædning af tegn, der skaber mening og dermed konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Argumentet er altså, at når meningsskabelsens bro bygges, sker det gennem en sammenkædning af tegn fra translationsstrukturerne. Disse tegn bruger undervisere og ledere som en slags byggesten eller brikker, der kan passe sammen, og som i det store billede skaber mening. “*Sensemaking is about the enlargement of small cues. It is a search for context within which small details fit together and make sense*” (Weick et al., 2005, s. 133).

Det skal her pointeres, at tegn som danner afsæt for meningsskabelse i organisationer, kan være bevidst eller strategisk placeret, men lige så ofte virker de bag om det intentionelle. Det er således kun det, som undervisere og ledere lægger mærker til, som indgår i meningsskabelsen. Alt det der ikke bemærkes får ikke umiddelbart betydning for meningsskabelsen (Starbuck, 1988), eller hvordan broen bygges.

Med afsæt i broen som metafor undersøger kapitel 9 således afhandlingens andet forskningsspørgsmål: ***Hvilke meningsskabende mekanismer bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole?***

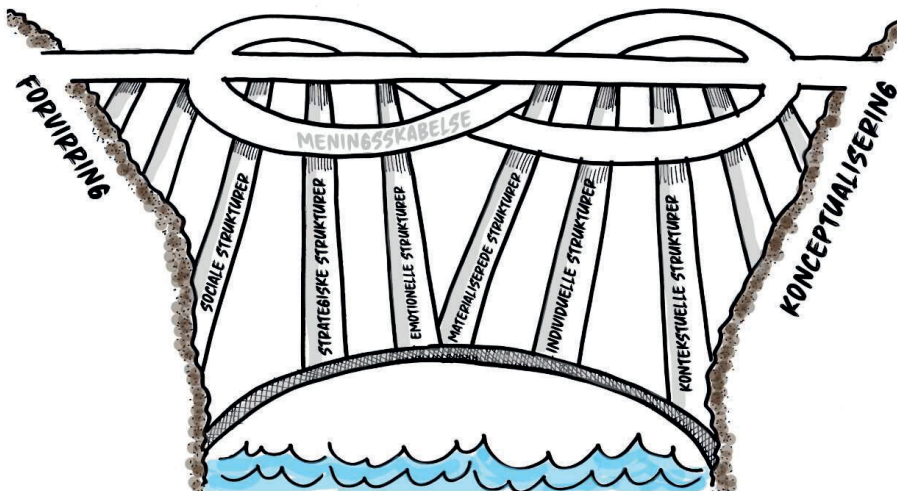
I de følgende afsnit fremstilles og begrundes konstruktionen af seks intraorganisatoriske translationsstrukturer som tilsammen synes at rumme de

meningsskabende mekanismer, der bidrager til at forme konceptualiseringen af "observation og feedback" som enten **Rådgivning**, **Fejlretning**, **Monitorering** eller **Udforskning** (jvf. kapitel 8).

Der er tale om følgende intraorganisatoriske translationsstrukturer:

- Individuelle strukturer
- Sociale strukturer
- Kontekstuelle strukturer
- Emotionelle strukturer
- Materialiserede strukturer
- Strategiske strukturer

Som ovenfor beskrevet illustreres translationsstrukturerne som bropiller i meningsskabelsen bro (Figur VIII).



Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.

Det skal her fremhæves, at de intraorganisatoriske translationsstrukturer ontologisk set ikke er determinerende for meningsskabelsen, men derimod former og formes af meningsskabelse. Det betyder, at undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole er medproducenter af de translationsstrukturer, som de skaber mening i (Weick, 1995). Undervisere og ledere er altså med til at bygge meningsskabelsens bro samtidig med, at de konceptualiserer ”observationer og feedback”.

Formålet med de følgende afsnit er at begrunde, hvordan jeg har arbejdet analytisk med at danne de seks translationsstrukturer. Der er her ikke tale om idealtyper og dermed gensidigt udelukkende teoretiske konstruktioner. De intraorganisatoriske translationsstrukturer er derimod empiriske kategorier, der er dannet gennem analysens kodningsproces (jvf. afsnit 7.3.2). Translationsstrukturerne er derfor gensidigt interagerende og indholdet vil være overlappende.

Min intention er at fremstille analysen, så det er transparent for læseren, hvorvidt der er tale om empiriske fund (jvf. analysens kodeblik afsnit 7.3.2) eller kendt teori (jvf. analysens teoretiske blik afsnit 7.3.3). I nogle tilfælde vil teori om meningsskabelse bekræfte empiriske data, i andre tilfælde bidrager empiriske data til at nuancere og bygge ovenpå eksisterende teori om organisatorisk meningsskabelse.

De følgende afsnit er disponeret således, at der fremstilles en analytiske argumentation for dannelsen af hver af de **seks translationsstrukturer**. Ved at gengive empiriske data i form af citater i deres oprindelige form er analysefremstillingen gjort så autentisk som muligt (Dahler-Larsen, 2008). Analysen diskuterer endvidere mulige sammenhænge mellem translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback” som enten: **Rådgivning, Fejlretning, Monitorering og Udforskning**.

## 9.2. INDIVIDUELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Ifølge Evans betragtes meningsskabelse generelt som en individuel og kognitiv bearbejdning af informationer: *“Sensemaking is generally understood to be the cognitive act of taking in information, framing it, and using it to determine actions*

*and behaviors in a way that manages meaning for individuals*” (Evans, 2007, s. 161). Ovenstående citat bekræfter indledningsvis de **individuelle translationsstrukturers** gyldighed. Meningsskabelse er i følge Weick påvirket af individets erfaringsbaserede for-forståelser (Murphy, 2015; Weick, 1995). Det betyder altså, at nogle af de meningsskabende mekanismer, der bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”, kan findes i underviseres og lederes individuelle forståelser og kognitive mønstre.

Det individuelle perspektiv på meningsskabelsen bekræftes af Spillane, der specifikt forsker i meningsskabelsens betydning for implementering af skoleudviklingstiltag (Spillane, 1999; Spillane et al., 2002). Spillanes pointe er, at de individuelle aktører i skolen kan betragtes som en slags implementeringsagenter, hvis *”prior knowledge, beliefs and experience influence the construction of new understandings*” (Spillane et al., 2002, s. 388).

De empiriske tegn på at meningsskabelse er en individuel proces, finder jeg primært i de mange *jeg*-formuleringer i data. Der tales om, at *”det er vigtig for mig”*, *”jeg oplever”* eller *”for mig betyder det”*. Et andet empiriske argument er, at de enkelte undervisere og ledere synes at lægge mærke til forskellige tegn i situationen. Det er altså ikke de samme ting eller forhold som underviserne oplever som betydningsfulde for at skabe mening med *”observationer og feedback”*.

Empirien peger på, at tidligere erfaringer med lignende situationer påvirker den måde, hvorpå den enkelte underviser eller leder skaber mening med *”observationer og feedback”*. Et konkret eksempel herpå er følgende citat: *”Det sidder i mig i endnu, at min tidligere inspektør kom snigende uanmeldt”* (U8). Underviserens tidligere (og tilsyneladende ubehagelige) erfaring med lederens besøg i undervisningen præger altså den måde, hvorpå hun aktuelt skaber mening med *”observationer og feedback”*.

Jeg har endvidere fundet flere empiriske eksempler på, at undervisers og leders teoretiske forståelser og antagelser om *”feedback”* som begreb påvirker meningsskabelsen. Som et eksempel fortæller denne underviser: *”Jeg har lært, at det*

*er ikke foreneligt med lederrollen at gå ind og være kontrollant på den måde” (U15).* En anden underviser forklarer endvidere: *”Feedback er jo noget, en der ved mere, giver til en, der ved mindre” (U17).*

Drago-Serveson og Blum-Stefano har specifikt undersøgt individets meningsskabelse i forbindelse med ledelsesfeedback i uddannelsesorganisationer (Drago-Severson, Blum-Destefano, et al., 2013; Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016). Deres tese er, at vi som mennesker aktivt konstruerer mening ud fra en række identificerbare *meaning making patterns* eller *ways of knowing* (Kegan, 1980; Mccauley et al., 2006, s. 636). Drago-Serveson og Blum-Stefanos pointe er, at vores forskellige kognitive modeller har betydning for, hvordan vi skaber mening med feedback, både som giver af feedback og som modtager af feedback. Mit argument er, at Drago-Serveson og Blum-Stefanos teoretiske bidrag i form af *Fire kognitive modeller for individuel meningsskabelse* kan forklare nogle af de individuelle præferencer for ”observationer og feedback”, der ses på Randers Social- og Sundhedsskole. Med afsæt i følgende fire kognitive modeller for individets meningsskabelse: Instrumentel, Socialiserende, Selv-autoriserende og Selvtransformerende ”*ways of knowing*” (Drago-Severson, Blum-DeStefano, et al., 2013; Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016), fremstilles en specifik analyse af empirisk data.

### **9.2.1. MENINGSSKABELSE I EN INSTRUMENTEL ”WAY OF KNOWING”**

Når undervisere og ledere skaber mening med ”observationer og feedback” i en instrumentel ”*way of knowing*” (Kegan, 1980; Mccauley et al., 2006), vil de være orienteret mod at få hjælp til at gøre tingene rigtigt. Eller at kunne anviser den anden den rigtige måde at gøre tingene på. De vil derfor sætte pris på, at ”observationer og feedback” foregår i en forudbestemt og klar struktur, og at samtalen indeholder gode råd og specifikke handlingsanvisninger (Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016). Det er, som en af underviserne forklarer: *”For mig er det bare helt vildt vigtig med strukturen” (U39).* En anden underviser tilføjer: *”Jeg vil altså gerne have at vide, at jeg skal prøve at gøre sådan og sådan. Altså få nogle svar”(U49).*

Der vil således være en øget sandsynlighed for, at undervisere og ledere der er præget af en instrumentel *"way of knowing"*, vil søge at oversætte og konceptualisere "observationer og feedback" som **Rådgivning** eller **Fejlretning**. Fordi både rådgivning og fejlretning er karakteriseret ved simpel problemløsning. Måske er det også derfor, at leder i det følgende citat frustreres over, at hun ikke oplever at kunne give underviseren de gode råd som "observationer og feedback" konceptualiseret som rådgivning foreskriver, *"De [underviserne] er så dygtige, så hvad kan jeg tilbyde dem?"* (L5).

### 9.2.2. MENINGSSKABELSE I EN SOCIALISERENDE "WAY OF KNOWING"

Når undervisere og ledere skaber mening med "observationer og feedback" i en socialiserende *"way of knowing"*, vil de være orienteret mod det relationelle indhold i "observationer og feedback". Undervisere og ledere vil derfor lede efter tegn på andres sociale accept og billigelse. I en feedback situation vil man føle sig ansvarlig for den andens følelser og på samme måde tillægge den anden et ansvar for ens egne følelsesmæssige oplevelser (Drago-Severson, Blum-DeStefano, et al., 2013). Ovenstående kan således forklare, at undervisere og ledere lægger mærke til tegn i situationen, der fortæller noget, om det følelsesmæssige klima som "observationer og feedback" foregår i. Der lægges mærke til om "observationer og feedback" foregår i en positiv, anerkendende, tryk og tillidsfuld atmosfære. Det er, som underviseren her forklarer: *"Det er altså tilliden og trygheden i relationen mellem underviser og leder, der er det vigtigste"* (U16). Eller denne leder som forklarer: *"Jeg gør virkelig, hvad jeg kan for at skabe en god stemning omkring det"* (L1). Samme leder fortæller mig, at de undervisere hun har udpeget som de første til at blive observeret, er de undervisere hun har en forventning om vil være åbne og positive, og dem hun i forvejen har en rigtig god relation til (data fra forskerlog, ikke dateret af etiske hensyn). Jeg vil senere i kapitlet argumentere for, at det følelsesmæssige klima i sig selv fremstår som en betydelig translationsstruktur, hvilket afspejler translationsstrukturerne interagerende og overlappende indhold.

Behovet for at få ros og anerkendelse genfindes i de empiriske temaer, der kan henføres til faglig **autonomi** som særligt karaktertræk i konceptualiseringen af ”observationer og feedback” (jvf. afsnit 8.1.1.2.). Der kan derfor være en sammenhæng mellem en socialiserende ”way of knowing” og en foretrukken konceptualisering af ”observationer og feedback” som enten **Rådgivning** eller **Udforskning**. Fordi både rådgivning og udforskning er karakteriseret ved faglig autonomi.

### 9.2.3. MENINGSSKABELSE I EN SELV-AUTORISERENDE ”WAY OF KNOWING”

Når undervisere og ledere skaber mening med ”observationer og feedback” i en selv-autoriserende way of knowing, vil de være orienteret mod at få egne værdier og overbevisninger om undervisning og læring bekræftet. Det er derfor vigtigt for den enkelte at agere kompetent og få mulighed for at vise sit fulde potentiale (Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016). Undervisere og ledere, der skaber mening i en selv-autoriserende ”way of knowing”, vil derfor lede efter tegn, der kan oversætte ”observationer og feedback” til et rum, hvor der er mulighed for at fremstå kompetent, og hvor egne normer og værdier for god undervisning kan bekræftes.

Ovenstående kan forklare, hvorfor nogle undervisere finder det afgørende at ”*levere en eksemplarisk undervisning*” (U17), når der skal observeres. Eller hvorfor ”observationer og feedback” fremkalder et behov for at værne om egne faglige værdier: ”*Hvis det skal være en didaktisk drøftelse, så er det vigtigt, at den, der observerer, kender den teori, jeg er optaget af, så vi kan drøfte det*” (U8). Teorien om den selv- autoriserende ”way of knowing” kan muligvis også forklare, hvorfor undervisere på den ene side leder efter tegn på, at ”observationer og feedback” kan bidrage til udvikling, men samtidig ønsker at fastholde deres egen ”*bench of judgement*” (Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016, s. 46). Med andre ord betyder det, at underviserne gerne vil lære noget af ”observationer og feedback”, men samtidig vil de selv bestemme, hvorvidt de kan og vil bruge den feedback de får. Det er, som denne underviser forklarer ”*Det her kan bruges til at lave mere kvalitet, og jeg håber da, at jeg bliver en bedre underviser af det, men jeg er også spændt på, om jeg kan*

*bruge det til noget*” (U43). Eller en anden underviser der siger: *”jeg kan virkelig lære noget af det, men hvis det skal gøre en forskel, skal det give mening for mig*” (U6).

Undervisere og ledere, der skaber mening i en selv-autoriserende *way of knowing*, vil således foretrække en konceptualisering af ”observationer og feedback”, hvor det er muligt at fremstå kompetent og bevare egen *”bench of judgement”*. Meningsskabelse i en selv-autoriserende *way of knowing* kan derfor knyttes til en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved høj grad af faglig autonomi. Det er derfor plausibelt at antage, at der er en sammenhæng mellem en selv-autoriserende *way of knowing* og en konceptualisering af ”observationer og feedback” som **Rådgivning** eller **Udforskning**.

#### 9.2.4. MENINGSSKABELSE I EN SELV-TRANSFORMERENDE ”WAY OF KNOWING”

Når undervisere og ledere skaber mening med ”observation og feedback” i en selv-transformerende *”way of knowing”*, er de orienteret mod læring der kræver, at man forholder sig kritisk til egne handlingsteorier og værdisystemer (Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016). Det betyder, at undervisere og ledere med en *selv-transformerende way of knowing* vil lede efter tegn, der kan oversætte ”observationer og feedback” til en læringssituation, hvor multiple perspektiver og forståelser kan bringes i spil. Denne underviser forklarer: *”Vi gør jo det [undervisning] på meget forskellige måder, og det kan være til stor inspiration. Og ja man sætter sig selv på spil, men det er jo en del af det*” (U44). Der kan således være en sammenhæng mellem en selv-transformerende *way of knowing* og konceptualiseringen af ”observationer og feedback” som **Monitorering** eller **Udforskning**. Dette forklares ved at begge idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” er karakteriseret ved **kompleks problemløsning**, der netop kræver at egne handlingsteorier udforskes.

#### 9.2.5. OPSAMLING INDIVIDUELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Med afsæt i ovenstående peger såvel ph.d. projektets empiri samt eksisterende teori om meningsskabelse på, at meningsskabelse kan betragtes som en individuel og



kognitiv proces. Med reference til bro-metaforen udgør de **individuelle translationsstrukturer** således en af bropillerne i den intraorganisatoriske translationsproces.

Ovenstående peger på, at nogle af de mekanismer der påvirker undervisere og lederes meningsskabelse findes i de **individuelle translationsstrukturer**. Det betyder med andre ord, at underviseres og lederes eksisterende overbevisninger, tidligere erfaringer med lignende situationer og kognitive strukturer bidrager til at forme den intraorganisatoriske oversættelse og dermed konceptualisering af ”observationer og feedback” som enten **Rådgivning, Fejlretning, Monitorering** eller **Udforskning**. Argumentet er samtidig, at der kan identificeres forskellige niveauer af *ways of knowing* eller kognitive mønstre, som har betydning for hvordan ”observationer og feedback” konceptualiseres.

På dette tidlige tidspunkt kan det synes fristende at fastholde et individuelt analyseniveau og komme yderligere bag om betydningen af de individuelle aktørers erfaringer, viden og eksisterende overbevisninger. Men det synes ikke nyttigt, hverken empirisk eller teoretisk, at nøjes med at anskue meningsskabelse som et resultat af individets kognitive proces. *”The word sensemaking tempts people to think in terms of an individual level of analyses, which includes a blind spot we need to catch early on”* (Weick, 1995, s. 38).

Den organisatorisk meningsskabelse på Randers Social- og Sundhedsskole fremtræder også som ”noget”, der påvirkes af sociale processer. Det er som Weick påpeger; I *sensemaking* er den menneskelige kognition og sociale funktion afgørende elementer af hinanden (Weick, 1995).

Jeg vil derfor lade følgende citat af Spillane komponere overgangen til det næste afsnit, og til den analytiske argumentation for at tegn til meningsskabelse udledes af **sociale translationsstrukturer**: *”Although individual cognition [...] are important, sensemaking is not a solo-affair”* (Spillane et al., 2002, s. 404).

### 9.3. SOCIALE TRANSLATIONSSTRUKTURER

I afhandlingens kapitel 4 defineres meningsskabelse som en proces, hvor man *sammen med andre* skaber mening gennem cyklusser af fortolkning og handling. Det definatoriske afsæt for organisatorisk meningsskabelse er således, at meningsskabelse er en social proces. Gyldigheden af de **sociale translationsstrukturer** er derfor som udgangspunktet begrundet i afhandlingens teoretiske definition af organisatorisk meningsskabelse. Meningsskabelse opstår altså i en **social sammenhæng** og påvirkes af sociale faktorer (Weick et al., 2005). Her er begrebet *enactment* centralt, fordi den måde undervisere og ledere agerer på i det sociale samspil er med til at skabe og autorisere ”meningen” med ”observationer og feedback” (Hammer & Høpner, 2014; Weick et al., 2005; Weick, 1995).

Formålet med dette afsnit er derfor, at fremstille den empiriske argumentation for de **sociale translationsstrukturer** som kategori, og diskutere mulige sammenhænge mellem indholdet i de sociale translationsstrukturer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole.

Overordnet set indeholder meningsskabelsens sociale translationsstrukturer de sociale sammenhænge, hvor undervisere og ledere forhandler og genforhandler mening. Særligt tre sociale sammenhænge fremtræder empirisk som betydelige for den måde ”observationer og feedback” konceptualiseres på.

Det drejer sig om ”enactment - samspillet mellem leder og underviser”, ”enactment i samspillet med eleverne” og ”den kollegiale meningsforhandling”. Enactment betyder at underviseres, lederes og elevers ageren og tale er med til at autorisere bestemte konceptualiseringer (Weick, 1995).

#### 9.3.1. ENACTMENT I SAMSPILLET MELLEM LEDER OG UNDERVISER

Det synes umiddelbart, at dét som leder siger og gør påvirker den måde, hvorpå underviser skaber mening med observationer og feedback. Og tilsvarende, at dét som

underviser siger og gør, påvirker den måde, underviser skaber mening med ”observationer og feedback”.

Underviserne agerer meget forskelligt i forbindelse med implementeringen af ”observationer og feedback”. Nogle undervisere skælder ud og forarges højlydt over at skulle underlægges *kontrol*. En af lederne fortæller om en situation, hvor en underviser var blevet synligt vred i forbindelse med en snak om ”observationer og feedback”. Ifølge leder råber underviser: *”det er da et udtryk for mistillid”* og senere *”... og hvad hvis jeg gider hører på dig”*, underviser forlader herefter rummet (data forskerlog, ikke dateret af etiske hensyn). Andre undervisere reagerer på implementeringen af ”observationer og feedback” ved at blive nervøse og usikre, og der tales om præstationsangst. Undervisernes *enactment* bidrager til at autorisere ”observationer og feedback” som en kontrolforanstaltning. *Kontrol* genkendes i konceptualiseringen af ”observationer og feedback” som et empirisk udtryk for oplevelsen af faglig **heteronomi**. Hvorfor undervisernes enactment sandsynligvis bidrager til en konceptualisering af ”observationer og feedback” som **Fejlretning** eller **Monitorering**.

Der er også undervisere, der reagerer positivt, og er aktivt opsøgende på at indgå i ”observationer og feedback”. Nogle fordi de oplever at få hjælp til at håndtere problemer i undervisningen, andre fordi det er et *”privilegie at der er nogen der vil investere tid i mig og min udvikling”* (U9). Her må det antages, at undviseres enactment i det sociale samspil er med til at konceptualisere ”observationer og feedback” karakteriseret ved faglig autonomi som ved **Rådgivning** eller **Udforskning**.

Tilsvarende fortæller underviserne, at den måde leder agerer på, påvirker den måde de forstår ”observationer og feedback” på. Som et eksempel fortæller en af underviserne: *”Det var dejligt, at min leder var meget afslappet og ikke så højtidelig omkring det”* (U15).

Ovenstående empiriske eksempel illustrerer at meningsskabelse er betinget af andres umiddelbare adfærd i den situation der skabes mening i. Empirien peger dog på, at de ledere og undervisere, der aldrig rigtig kommer i gang med ”observationer og feedback”, eller måske kun har en enkelt erfaring, taler meget om, hvordan de tror eller forestiller sig, at ”den anden” forstår ”observationer og feedback”. Dette kan forklares ved, at der skabes mening sammen med andre, uanset om dette ”sammen med andre” er en symbolsk forestilling eller en fysisk tilstedeværelse af andre (Murphy, 2015; Weick, 1995). *”Conduct is contingent on the conduct of others, whether those others are imagined or physically present”* (Weick, 1995, s. 39).

”Enactment i samspillet mellem ledere og undervisere” udgør således en af de sociale translationsstrukturers meningsskabende mekanismer. Det er derudover empirisk fremtrædende, at den måde hvorpå eleverne agerer under leders observationer i undervisningen, også bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

### 9.3.2. ENACTMENT I SAMSPILLET MED ELEVERNE

Det overraskede mig umiddelbart i hvor høj grad samspillet med eleverne synes at påvirke både underviseres og lederes meningsskabelse. En af lederne beretter således fra en observationsseance: *”Eleverne havde været meget på mærkerne over observationen. De ville ligesom beskytte underviseren og fortalte igen og igen, hvor sød og dygtig en underviser hun er. De smilede og var glade, som om de ville sikre en god stemning”* (notat forsker-logbog).

Tilsvarende fortæller undervisere også om elever, der opfører sig eksemplarisk og bliver siddende roligt i klassen til sidste minut. Underviserne lægger altså mærker til, at eleverne generelt reagerer på leders observationer, som om underviser er til en slags eksamen: *”Eleverne spurgte mig bagefter, om jeg havde bestået”* (U9).

For nogle undervisere er elevernes enactment med til at autorisere en oversættelse af ”observationer og feedback” som udtryk for *kontrol*. Andre undervisere søger at påvirke elevernes forståelse ved at forklare eleverne, hvad de mener, er det egentlige

formål (eller meningen) med ”observationer og feedback”: *”Min oplevelse er, at hvis eleverne får en meget simpel forklaring på, hvorfor der er en med i klassen. Så slapper de helt af. Men der er selvfølgelig vigtigt, at man siger: hun er her ikke for at holde øje med jer, eller at kontrollerer mig, men for at udvikle mig”* (U19).

Ovenstående sandsynliggør, at den intraorganisatoriske oversættelse af ”observationer og feedback” påvirkes af den måde eleverne agerer på, når leder observerer undervisningen. Fordi eleverne typisk agerer, som om leder vil kontrollere og vurdere underviserens præstation, vil elevernes enactment sandsynligvis bidrage til at konceptualisere ”observationer og feedback” som **Fejlretning** eller **Monitorering**. Fordi både fejlretning og monitorering er karakteriseret ved faglig heteronomi.

### 9.3.3. KOLLEGIAL MENINGSFORHANDLING

Empirien peger også på, at den kollegiale meningsforhandling i høj grad bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Der foregår hele tiden forhandling og genforhandling af mening mellem kollegerne på Randers Social – og Sundhedsskole. Underviserne taler sammen om deres erfaringer og deler i de uformelle rum deres erfaringer og uforbeholdne holdninger og synspunkter til ”observationer og feedback”. En af skolens ledere fortæller mig, at hun tilfældigvis overhørte en samtale mellem to undervisere, der talte om ”observationer og feedback” som at komme en tur på *”skafottet”* (data forsker–logbog. Ikke dateret af etiske hensyn). En anden leder fortæller, at det samlede team var *”helt oppe at køre”* over brugen af observationsskemaer. Underviserne var enige om, at observationsskemaerne var nedladende og fratog underviserne deres faglige dømmekraft (data forsker–logbog. Ikke dateret af etiske hensyn). Jeg vender senere i kapitlet tilbage til observationsskemaernes betydning som meningsskabende mekanismer. Her er fokus alene på den kollegiale meningsforhandling som meningsskabende mekanisme.

Der foregår også mere positivt ladet meningsforhandlinger mellem underviserne. Som et konkret eksempel herpå fortæller en ny underviser på et dialogmøde: ”*Jeg har altså prøvet det i mit tidligere job og haft det rigtig godt med det [...], fordi det lige præcis giver noget læring som jeg har tænkt meget på siden*” (U40).

Den kollegiale forhandling af mening bekræftes af Coburn der konkluderer, at det kollegiale samspil mellem undervisere har stor betydning for, hvordan undervisere optager nye politiske initiativer: ”[...] *sensemaking happens in social interaction, highlighting the way that teacher’s interaction with their colleagues influences how they interpret, adapt, and enact policy messages [...]*” (Coburn, 2005, s. 500). Spillane supplerer ved at fremhæve den kollegiale kontekst som konstituerende for, hvordan undervisere skaber mening (Spillane et al., 2002).

Indholdet af den kollegiale meningsskabelse bidrager altså på forskellig vis til at konceptualisere ”observationer og feedback”. Empirisk kan jeg endvidere spore en tendens til, at de undervisere der ”hænger” sammen i sociale relationer (også uden for arbejdstid) taler om ”observationer og feedback” på samme måde. Der er også en overvejende tendens til, at der tales om ”observationer og feedback” som *faglig kontrol*, hvilket sandsynligvis vil bidrage til en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved faglig heteronomi (**Fejlretning** eller **Monitorering**).

Til forskel fra underviserens kollegiale meningsforhandling har jeg ikke fundet klare empiriske tegn på, at skolens ledere bruger hinanden til at skabe mening. Til trods for, at lederne flere gang har deltaget i fælles faglige udviklingsdialoger omhandlende ”observationer og feedback”, synes de enkelte ledere i høj grad at værne om deres egne overbevisninger og værdier knyttet til ”observationer og feedback”. Jeg ser også store variationer i de forskellige ledes forståelse af selve ideen med ”observationer og feedback”. Hvilket kunne tyde på, at de lokale ledere er mere individuelle i deres meningsskabelse, eller at lederne i højere grad bruger samspillet med underviserne, frem for deres lederkolleger, til at skabe mening med ”observationer og feedback”.

### 9.3.4. OPSAMLING SOCIALE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Jeg har nu argumenteret for, at nogle af de mekanismer der påvirker undervisere og lederes meningsskabelse findes i de **sociale- translationsstrukturer**. Den måde ledere, undervisere og elever agerer og interagerer bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Et centralt teoretisk begreb i denne sammenhæng er *enactment* (Weick, 1995), hvilket betyder, at underviseres, lederes og elevers ageren og tale er med til at autorisere bestemte konceptualiseringer.

De sociale translationsstrukturer består her af følgende:

- Enactment i samspillet mellem leder og underviser
- Enactment i samspillet med eleverne
- Kollegial meningsforhandling

Empirisk set kan oversættelsen af ”observationer og feedback” på Randers Social og Sundhedsskole dog ikke udelukkende forklares som et resultat af undervisere og lederes **individuelle translationsstrukturer** eller som et resultat af mekanismerne i de **sociale translationsstrukturer**. Meningsskabelsen fremtræder også empirisk som ”noget”, der påvirkes af situationens nærmeste kontekst. Formålet med det følgende afsnit er derfor at fremstille en analytisk argumentation for de **kontekstuelle translationsstrukturers** gyldighed.

## 9.4. KONTEKSTUELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Meningsskabelsens **kontekstuelle translationsstrukturer** kan beskrives som den lokale organisatoriske sammenhæng, hvori ”observationer og feedback” søges implementeret. De kontekstuelle translationsstrukturer er dannet af empirisk data, der siger noget om forhold i organisationens kulturtræk og strukturer, der fremtræder som betydelige for den intraorganisatoriske oversættelse af ”observationer og feedback”.

Det skal her understreges, at det ikke afhandlingens opdrag at foretage en slags temperaturmåling eller vurdere værdien af skolens kultur og strukturelle forhold.

Intentionen med nærværende afsnit er alene at sandsynliggøre, at indholdet i de kontekstuelle translationsstrukturer påvirker den måde hvorpå ”observationer og feedback” konceptualiseres. En underviser på Randers Social- og Sundhedsskole forklarer det således: *”Der skal jo arbejdes med den kultur der er, for at det her [observationer og feedback] kan få sit rum”* (U33).

Det er ikke opdraget her at redegøre teoretisk for organisationskultur som begreb. Alligevel kan en kort teoretisk forklaring af, hvad der kan forstås som organisationskultur bidrage til at rammesætte det empirisk indhold af de kontekstuelle translationsstrukturer. Organisationskultur beskrives som en socialt skabt naturlig indstilling til de ting, der foregår omkring os, og som derfor er med til at styre vores organisatoriske handlinger (Høpner, 2016). Det er organisationens institutionaliserede normer, væremåder, værdier og traditioner, der skaber kulturen og ubevidst påvirker den måde, vi tænker om det, der sker omkring os (Schein, 2017; Timperley et al., 2020). Der vil derfor i de kontekstuelle translationsstrukturer være afsmitninger af de sociale translationsstrukturer og omvendt. Hvorfor det endnu engang skal præciseres, at translationsstrukturerne ikke er gensidigt udelukkende, men derimod gensidigt overlappende og interagerende.

#### **9.4.1. NORMER OG VÆRDIER MELLEML DRIFT OG UDVIKLING**

Det er som ovenfor beskrevet organisationens institutionaliserede normer og værdier, der skaber kulturen i en organisation. I denne sammenhæng er det særligt de organisatoriske normer og værdier, der kommer til udtryk i balancen mellem drift og udvikling, der ser ud til at påvirke konceptualiseringen af ”observationer og feedback”: *”Vi er historisk i en organisation, der er præget af drift – og sådan lidt oppefra og ned drift”* (U11). Både undervisere og ledere giver udtryk for, at Randers Social- og Sundhedsskole er en travl organisation, hvor der sættes pris på, at der er styr på driften. Det betyder, at driftsopgaver typisk får forrang i ledernes dagligdag. Dette forhold afspejles i mine logbogsnotater, hvor jeg ofte har noteret lignende: *”Vi drøfter igen ledernes oplevelse af, at det er svært at finde tid til observationer”* (Notat forskerlog ikke dateret af etiske hensyn). Samtidig er Randers Social- og



Sundhedsskole en organisation med gang i mange forskellige projekter og udviklingstiltag: *"Det [”observationer og feedback”] er jo bare en af alle de andre mange ting vi skal. Det drukner jo i alle mulige andre projekter, og så kræver det en kultur hvor man følger tingene til ende"* (U33). Min antagelse er her, at kulturelle normer og værdier der tilskynder til drift og handlekraft, vil bidrage til en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved simpel problemløsning (**Rådgivning** eller **Fejlretning**). Hvorimod kulturelle værdier og normer, der tilskynder til læring og eksperimentel udvikling vil bidrage til en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved kompleks problemløsning (Le Fevre et al., 2019).

#### 9.4.2. GRADEN AF PRIVATISERING

Både undervisere og ledere karakteriserer den aktuelle undervisningspraksis på Randers Social-og Sundhedsskole som en mere eller mindre privat sag, og noget som mest af alt foregår for lukkede døre. *"Når man lukker døren ind til klasserummet, så er der i princippet ikke nogen, der ved hvad der foregår - og hvis de andre nu tror, at jeg er pisse god, så kræver det faktisk noget at åbne døren"* (U16).

Tendensen til at privatisere undervisningspraksis kan forklares ved, at uddannelsessektoren kan have tendens til at reproducere særlige forståelser (Britzman, 1986). Her peger Britzman eksplicit på, at der eksisterer en nedarvet traditionen for, at man betragter undervisning som en slags privat praksis. *"Education has traditionally been a profession of individuals working in privacy and isolation"* (Katz et al., 2009, s. 105).

Implementeringen af ”observationer og feedback” kan derfor ses som et brud på en mangeårig indlejret *"silent contract"* mellem undervisere og ledere. Klasseværelserne er lærerens private arena, og her bør skoleledere ikke komme (Moos, 2003). Der kan således være en sammenhæng mellem en høj grad af privatisering og en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret af høj grad af faglig **autonomi** f.eks. **Rådgivning**.

Ovenstående eksemplificerer, hvordan den større kontekst af danske uddannelsestraditioner sætter sig igennem i den lokale meningsskabelse *“Making sense and creating meaning is a process here-and-now, but this here-and-now process must be understood in a larger picture, within a cultural and historical context”* (Irgens, 2014). Jeg anerkender således også den større konteksts betydning for, hvordan “observationer og feedback” oversættes internt i organisationen. Afhandlingen giver dog ikke plads til at forholde sig yderligere hertil.

#### 9.4.3. STRUKTURELLE FORHOLD

Organisationens strukturelle forhold kan forklares som regler og organiseringer, der rammesætter arbejdsprocesserne på Randers Social- og Sundhedsskole (Bakka & Fivelsdal, 2010). Her synes to forhold empirisk fremtrædende, den typiske opgave- og ansvarsfordeling og en længere tidsmæssig periode med nedskæringer og afskedigelser blandt både ledere og undervisere.

Traditionelt set har skolens uddannelsesledere fungeret som skema læggere med ansvar for skemalægning, lokaler, vikarer m.m. Ansvar for den pædagogiske udvikling har været knyttet til skolens pædagogiske konsulent. *“Jeg tænker meget på konteksten, det her foregår i. Fordi rigtig mange af vores teamledere har været brugt på driftsledelse og så en kort overgang strategiledelse”* (U11). Den typiske opgave- og ansvarsfordeling i organisationen aktualiserer en organisatoriske forvirring over implementeringen af “observationer og feedback”. Som en underviser bemærker: *“De har vel søgt lederstillingen, fordi de gerne vil være leder, og så får de pludselig en ny opgave”* (U3), og hun fortsætter *“Hvorfor er det lederen og ikke vores pædagogiske konsulent, der skal gøre det [observationer og feedback]?”* (U3). Organisationsstrukturen lægger altså ikke umiddelbart op til, at leder og underviser drøfter pædagogiske spørgsmål sammen: *“Jeg kunne godt tænke mig, at der var dialog om didaktik. Men det synes jeg ikke rigtigt at vi har. Derfor kommer det til at virke så isoleret, at hun skulle med i undervisningen, fordi der ligesom ikke er noget derudover. Så derfor kan jeg ikke se, hvad lederen skal derinde”* (U7).

Et andet organisationsstrukturelt forhold der aktuelt synes at påvirke oversættelse af ”observationer og feedback”, er de omfattende organisationsændringer, der er sket under ph.d. projektets første aktionsperiode. Skolen har blandt andet været igennem en længere periode med nedskæringer og afskedigelser. Denne særlige kontekst har uvilkårligt påvirket den organisatoriske meningsskabelse og dermed konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. *”Det gav en særlig sårbarhed, fordi jeg blev observeret lige inden fyringsrunden”* (U14) og en anden spørger *”Skulle hun lige tjekke mig ud, i forhold til fremtid eller ikke fremtid her på stedet?”* (U3). Da de strukturelle forhold ser ud til at fremme oplevelsen af kontrol, er der sandsynligvis en sammenhæng mellem konceptualiseringen af ”observationer og feedback” karakteriseret ved faglig **heteronomi (Fejlretning)** og en organisatorisk kontekst præget af nedskæringer og afskedigelser.

#### 9.4.4. OPSAMLING KONTEKSTUELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Jeg har nu argumenteret for, at nogle af de mekanismer, der påvirker underviseres og lederes meningsskabelse findes i de **kontekstuelle translationsstrukturer**. Man kan sige, at ledere og undervisere på Randers Social og Sundhedsskole lægger mærke til tegn i de **kontekstuelle translationsstrukturer**, der kan bidrage til bygge bro mellem forvirring og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

De mekanismer, der særligt fremtræder som betydelige for den intraorganisatoriske oversættelse af ”observationer og feedback”, er:

- Organisationskulturelle forhold:
  - Normer og værdier mellem drift og udvikling
  - Graden af privatisering
- Organisationsstrukturelle forhold:
  - Den typiske opgave og ansvarsfordeling
  - Periode med nedskæringer og afskedigelser

Teoretisk set kan de kontekstuelle translationsstrukturers betydning for meningsskabelsen bekræftes af Spillane et al.: *“At a micro level, the immediate*

*environment, considered in terms of the organizational arrangements of the workplace, contributes to defining the ways in which people make sense of new experiences and situations*” (Spillane et al., 2002). Spillane et al. peger netop på, at mekanismer i den organisatoriske kontekst bidrager til at definere den måde der skabes mening med nye erfaringer.

Empirisk set synes der dog at være flere former for meningsskabende mekanismer, der påvirker konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Den meningsskabende proces fremtræder også empirisk som ”noget”, der påvirkes af de følelser, der opstår hos ledere og undervisere i forbindelse med ”observationer og feedback”. Formålet med det følgende afsnit er derfor at sandsynliggøre gyldigheden af de **emotionelle translationsstrukturer**. Afsnittet vil endvidere pege på mulige sammenhænge mellem indholdet af de emotionelle translationsstrukturer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

## 9.5. EMOTIONELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Implementeringen af ”observationer og feedback” på Randers Social og Sundhedsskole viser sig empirisk som en følelsesladet sag. I første aktionsperiode er det særligt følelser som utryghed, irritation og angst, der kommer til udtryk. Der tales generelt om oplevelsen af sårbarhed og begreber som magt og tillid dukker op igen og igen. Data, der siger noget om følelser i spil og oplevelser knyttet til fænomener som tillid og magt, kan henføres til den empiriske kategorisering af **emotionelle translationsstrukturer**.

### 9.5.1. SÅRBARHED SOM MENINGSSKABENDE MEKANISME

*”Having ones practice observed and analyzed is high stakes and it is important to understand that personal anxiety are likely to arise [...]”* (Timperley, 2011, s. 56). Jeg har valgt at indlede nærværende afsnit med ovenstående citat, fordi mange af skolens undervisere oplever, at ”observationer og feedback” aktiverer en oplevelse af sårbarhed, usikkerhed og utryghed. *”Jeg var meget nervøs. Jeg sov slet ikke natten inden, min leder skulle med mig”* (U26). En anden underviser forklarer: *”Det føles*

*altså vildt grænseoverskridende at have sin leder med*” (U35). Følelsen af sårbarhed forklares af Hargreaves med, at man som underviser placerer sin *”confidence and perceived competence on the line”* (Hargreaves, 1998, s. 324). Man risikerer at få kritik, når man lader sin praksis observere. Fordi oplevelsen af feedback som kritik kan henføres til **faglig heteronomi**, kan oplevelsen af sårbarhed som den beskrives ovenfor hænge sammen med en konceptualisering af *”observationer og feedback”* karakteriseret ved faglig heteronomi (**Fejlretning** eller **Monitorering**).

Følelsen af sårbarhed som betydelig meningsskabende mekanisme bekræftes af nyere New Zealandsk uddannelsesforskning. Hvor Twyford et al. har fundet en sammenhæng mellem underviseres oplevelse af sårbarhed, og den måde hvorpå de skaber mening med skoleudviklende tiltag. *“Teachers initially appeared to make sense[...] through their personal existing-uncertainty lens* (Twyford et al., 2017, s. 91). Man kan altså beskrive sårbarhed som et slags filter, der er med til at farve konceptualiseringen af *”observationer og feedback”*.

I sit tidlige forfatterskab kritiseres Weick for ikke at medtænke følelser som en af meningsskabelsens karakteristika. Når følelser dukker op relateres de i stedet til meningsskabelsens kognitive processer (Murphy, 2015; Weick, 1995). I 2005 inviterer Weick dog til at diskutere meningsskabelsens emotionelle karakter. Sammen med Obstfeld og Sutcliffe peger han på, at positive følelser synes at facilitere processens mål. Hvorimod negative emotioner kan spænde ben for fælles meningsskabelse (Weick et al., 2005). Denne teoretiske betragtning bekræftes af Holt og Cornelissen, der har fundet belæg for, at følelsen af frygt hænger sammen med oplevelsen af ikke at kunne finde mening *“We feel the mood of fear when we fail to find a pragmatic fit between our sense of possibility and the possibilities offered by the world”* (Holt & Cornelissen, 2013, s. 10).

Det synes således plausibelt, at der er sammenhæng mellem negative følelser og konceptualisering af *”observationen og feedback”* som **Fejlretning**, fordi fejlretning er knyttet til oplevelsen af *kontrol*, der opleves som en trussel mod den faglige autonomi. Det er dog (også) her vigtigt at erindre, at meningsskabelse er en dialektisk

proces. Der er altså ikke tale om, at negative følelser fører til en konceptualisering af ”observationer og feedback” som f.eks. fejlretning. Der er lige såvel tale om, at en konceptualisering af ”observationer og feedback” som fejlretning kan skabe negative følelser blandt underviserne.

### 9.5.2. MAGT OG MENINGSSKABELSE

Når undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole skaber mening med ”observationer og feedback”, synes oplevelsen af magt at spille afgørende ind. Der tales om magt på forskellig vis. Nogle adresserer fænomenet direkte, mens andre mere indirekte taler om magt.

Nogle undervisere nøjes med at konstatere at ”observationer og feedback” *”er en magtfordrejet situation”* (U15). Andre påpeger, at der er et *”dilemma i at blive observeret af den leder, der også er ens driftsleder”* (U3). Andre igen problematiserer direkte magtens betydning: *”Der er jo den magt til stede, at det er min leder, der udpeger, hvem der skal gå i en fyringsrunde”* (U20). Og endelig er der nogle undervisere, der oplever magten som konstruktiv, fordi *”magtfordelingen kan være med til at optimere udbyttet af det [observationer og feedback]”* (U9).

Det synes særligt at være håndteringen af den formelle magt, der påvirker underviseres og lederes meningsskabelse. Det ser ud til, at jo mindre den formelle magt kommer til udtryk i situationen, jo større er sandsynligheden for at konceptualiseringen af ”observationer og feedback” er karakteriseret ved faglig **autonomi (Rådgivning eller Udforskning)**. Hvis den formelle magt derimod er fremtrædende vil konceptualisering sandsynligvis være karakteriseres ved faglig **heteronomi**.

I følge Murphy er en af Weicks blinde vinkler netop, at han ikke inddrager magtperspektivet i sin teori om meningsskabelse (Murphy, 2015). Hvorfor magt som meningsskabende mekanisme kan ses som et bidrag til eksisterende teori om meningsskabelsens karaktertræk.

Måske fordi den formelle magt og følelser af sårbarhed og usikkerhed er fremtrædende, taler både undervisere og ledere om *tillid* som en slags modvægt, der synes at kunne skabe ro om - og fremme - en fælles meningsskabelse.

### 9.5.3. TILLID I MENINGSSKABELSEN

Når jeg lader den gule tusch bevæge sig hen over de mange sider med transskriptioner af empirisk data, støder jeg igen og igen på begrebet tillid. *”Det er et spørgsmål om fire ting: fortsat tillid, tillid til at vi har en fælles mission, tillid til at vi vil hinanden det bedste, tillid til udvikling”* (U25).

Både undervisere og ledere taler om tillid, som om alle ved præcis, hvad der er tale om. Min udfordring har derfor været at få hold om det empiriske indhold af tillid. Jeg har derfor flere gange bedt både ledere og undervisere om at sætte flere ord på, uddybe og forklare mig, hvad de mener med tillid. På baggrund af deres forklaringer synes det muligt at indfange to typer af tillid; **Faglig tillid** og **Relationel tillid**. De to typer af tillid kan således betragtes som meningsskabende mekanismer der påvirker konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

#### 9.5.3.1 Faglig tillid

Faglig tillid handler både om tillid til leders undervisningsfaglige kompetencer og tillid til leders kompetencer til at facilitere en ligeværdig og refleksiv dialog.

For nogle undervisere og nogle ledere handler faglig tillid om, hvorvidt leder besidder de pædagogiske og didaktiske kompetencer, der i deres øjne forventes for at kunne arbejde med ”observationer og feedback”. Der er altså tale om, at leder positioneres som den faglige ekspert, der i situationen vil kunne bidrage med konkrete handlingsanvisninger. Når leder positioneres som faglig ekspert, vil faglig tillid sandsynligvis bidrage til en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved **simpel problemløsning**. Både **Fejlretning** og **Rådgivning** er som idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” karakteriseret ved simpel problemløsning.

For andre undervisere handler faglig tillid mere om lederens faglige integritet og troværdighed. Underviserne lægger derfor mærke til om feedbacksamtalen afvikles som aftalt og i umiddelbar forlængelse af observationen, eller om leder *”glemmer at give feedback”* (U3). Underviserne lægger mærke til om leder agerer kompetent: *”jeg mister tilliden, fordi det blev sådan lidt hovsa og så kunne hun ikke holde sin mund undervejs i observationen [...] jeg tænker faktisk, at der var nogle kompetencer, som ikke var helt skarpe”* (U3). Det synes derfor at være tillidsvækkende, når leder er eksplicit og reflektiv om sin egen rolle og egne kompetencer, og når leder holder sig til den aftalte proces.

For andre undervisere og ledere handler faglig tillid om, hvorvidt leder er kompetent til at facilitere en ligeværdig og reflektiv dialog. Fordi det i deres optik er netop dét, der forventes, for at kunne arbejde med *”observationer og feedback”*. *”Hvis man får en interessant samtale med ens leder, så er det jo berigende. Men hvis man får en fragmenteret og afkortet tilbagemelding, så kan det jo næsten underkende intentionen [med ”observationer og feedback”]”* (U8). En anden underviser forklarer på samme vis: *”Jeg havde forventet, at da vi skulle snakke bagefter, at vi kunne diskutere noget pædagogisk. Men jeg fik bare at vide, at jeg gjorde det rigtige med hænderne og stod det rigtige sted”* (U36). Det forventes altså her, at lederen formår at indgå i en reflektiv dialog. Der tales ikke om umiddelbare svar og konkrete handlingsanvisninger. Der tales i stedet om tid og rum til en reflektiv dialog. Derfor vil faglig **tillid** knyttet til leders kompetencer til at facilitere en ligeværdig og reflektiv dialog, sandsynligvis bidrage til en konceptualisering af *”observationer og feedback”* karakteriseret ved **kompleks problemløsning**. Både **Monitorering** og **Udforskning** er som idealtypiske konceptualiseringer af *”observationer og feedback”* karakteriseret ved kompleks problemløsning.

### 9.5.3.2 Relationel tillid

Tillid forklares også empirisk som en slags relationel tillid: *”Har jeg tillid til dig, betyder det ikke så meget, at du er min leder for jeg ved, at du vil mig”* (U10). Citatet illustrerer det empiriske indhold og kernen i relationel tillid som meningsskabende



mekanisme. Relationel tillid handler om at anerkende hinandens betydning og værdi som menneske.

En tillidsfuld relation mellem leder og underviser synes at skabe en positiv forventning til ”observationer og feedback”, hvorimod en negativ relation synes at skabe negative forventninger. *”Jeg har det stramt med min leder og føler ikke, at jeg kan gå til hende og diskutere hvad som helst, men hun må da gerne gå med i klassen – så kan hun da sidde derovre”* (U7). Underviseren oplever altså ikke, at leder i det daglige anerkender og respekterer hende, hvilket får betydning for, hvordan hun som underviser engagerer sig i og skaber mening med ”observationer og feedback”. En anden underviser forklarer det således: *”Jeg føler ikke, at jeg kender min leder, og det gør nok forskellen på, hvordan jeg oplevede det [observationer og feedback]”* (U2).

En tillidsfuld relation ser således ud til at påvirke undervisernes oplevelse af ”observationer og feedback”, fordi følelsen af usikkerhed og sårbarhed i situationen minimeres (Davy & Ågård, 2017). Hvorimod negative relationer og oplevet inkompetence synes at underminere tilliden (Bryk & Schneider, 2002; Robinson, 2015). Den relationelle tillid (eller mangel på samme) synes altså på forskellig vis at bidrage til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Det kan således opsummeres, at oplevelsen af faglig og/eller relationel tillid påvirker meningsskabelsen og dermed konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Omvendt bidrager konceptualiseringen, altså den måde hvorpå ”observationer og feedback” opleves på, også til at opbygge både faglig og relationel tillid mellem undervisere og ledere.

At tillid er betydende for den organisatoriske meningsskabelse, genfindes hos Weick (2012). Weick argumenterer for, at uanset hvilken organisatorisk forandring der er tale om, så bidrager tillid til, at folk kan opbygge stabile gengivelser af det, de står overfor (Weick, 2012, s. 236). Betydningen af tillid som mekanisme for meningsskabelse genfindes endvidere i en række internationale undersøgelser af, hvordan ”pædagogisk ledelse” udvikles og implementeres (Carraway, 2012; Coburn,

2005; Louis et al., 2009; Timperley, 2011). *”Trust will affect the way in which people make sense of any effort to change leadership patterns”* (Louis et al., 2009, s. 161).

I forlængelse af ovenstående argumenterer Fulgsang og Jagd også for, at oplevelsen af tillid bidrager til at skabe mening i organisationer: *”We therefore argue that the institutional impact on trust is highly intertwined with sensemaking processes”* (Fuglsang & Jagd, 2015, s. 25). Fuglsang og Jagd betragter således meningsskabelse som en proces, der både producerer og reproducerer institutionelle egenskaber af tillid.

Uanset hvilken konceptualisering af ”observationer og feedback” der træder frem på Randers Social- og Sundhedsskole, synes positive følelser og gensidig tillid ikke alene at skabe ro om den fælles meningsskabelse. Høj grad af tillid fremstår også som et organisatorisk fundament og en forudsætning for overhovedet at kunne arbejde med ”observationer og feedback”. *”Tilliden er jo olien i maskinrummet, fordi alle ved, at det er sagt og gjort i en god sags tjeneste”* (U30).

#### 9.5.4. OPSAMLING EMOTIONELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Jeg har nu argumenteret for, at nogle af de mekanismer der påvirker underviseres og lederes meningsskabelse findes i de **emotionelle translationsstrukturer**. Oversat til bro-metaforen betyder det, at de **emotionelle translationsstrukturer** bidrager til at bygge bro mellem forvirring og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Særligt fremtrædende er oplevelser af:

- Oplevet sårbarhed, nervøsitet og usikkerhed.
- Håndteringen af magt.
- Faglig tillid til:
  - leders undervisningsfaglige kompetencer
  - leders kompetencer til at facilitere en ligeværdig og reflektiv dialog
- Relationel tillid

I det følgende afsnit flyttes blikket fra emotioner til de materielle og fysiske elementer, der også synes at bidrage til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole.

## 9.6. MATERIALISEREDE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Formålet med det følgende afsnit er at sandsynliggøre gyldigheden af de **materialiserede translationsstrukturer** og pege på mulige sammenhænge mellem indholdet af de materialiserede translationsstrukturer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Meningsskabets materialiserede translationsstrukturer er en empirisk kategori af de forhold, som undervisere og ledere de-facto kan sanse. Det handler om data, der siger noget om tekstmaterialer, den fysiske tid og anvendelsen af det fysiske rum. Man kan sige, at der er tale om de på overfladen synlige stilladser af ”observationer og feedback”.

Særligt fremtrædende er skolens forskellige udgaver af observationsskemaer. Nogle undervisere beskriver observationsskemaerne som en støtte til leder i at adskille observationer fra egne tolkning; ”Skemaerne hjælper jo dig [henvendt til leder] til ikke at have for mange synsninger” (U15). Eller der tales om observationsskemaerne som en hjælp til at fastholde et særligt observationsblik: ”Skemaerne hjælper til at sætte fokus på noget af det, vi skal her på skolen - altså den pædagogiske strategi” (U27.) I nedenstående boks ses et eksempel på et lokalt observationsskema, der støtter ledere i at adskille observationer og tolkning.

Skema til observationsnotater

Fælles aftalt fokus:

Dato:                      Underviser:                      Hold:

Tid	Observation	Egen fortolkning / reaktion	Temaer til refleksion

*Boks II: Lokalt observationsskema med fokus på at adskille observationer og tolkninger.*

Andre observationsskemaer synes at ”provokere” nogle af underviserne. Særligt nedenstående observationsskema får særlig opmærksomhed. Skemaet anvendes til at notere observationer af undervisernes nonverbale sprog. En gruppe af undervisere fra samme uddannelsesområde beskriver samstemmende skemaet som fagligt uværdigt, kategoriserende og nedladende. ”Nej tak, de der skemaer er simpelthen nedværdigende, det vil jeg simpelthen ikke stå mål med. De virkede simpelthen stigmatiserende eller irriterende” (U25).

**Bilag 1: Observationsskema til fokus krop og stemme**

Observation foretaget af:		Underviser:
Dato:	Fag / Emne:	Hold:

**Hvordan kommunikere du?**

Type	Afkryds og kommentar
<u>Standupperen</u> : Taler hurtigt og med få og korte pauser	
<u>Drøvtryggeren</u> : Tal langsomt og med lange pauser	
<u>Duracelmanden</u> : Drøner rundt i lokalet og taler hurtigt	
<u>Slapsvansen</u> : Taber hænderne ned langs siden ved pauser	
<u>Patienten</u> : Tager sig til maven ved alle pauser	
<u>Malkepigen</u> : Knytter hænderne hver gang, der er pause	

Reference: [metoder motivationspædagogik](#)*Boks III: Lokalt observationsskema med fokus på krop og stemme<sup>10</sup>*

Observationsskemaer er således ikke uskyldige eller neutrale artefakter. Tværtimod fremstår observationsskemaer som betydelige meningsskabende mekanismer. Empirisk set ser det ud til, at jo mere lukkede skemaerne er udformet f.eks. med afkrydsninger af særlige didaktiske metoder (*jvf. objektive normer for god undervisning*), jo mere oplever underviserne ”observationer og feedback” som *kontrol*. Der er dermed en øget sandsynlighed for, at konceptualisering af ”observationer og feedback” vil være karakteriseret ved **faglig heteronomi** (**Fejlretning** eller **Monitorering**).

<sup>10</sup> Skemaet er udarbejdet med afsæt i materiale fra undervisningsministeriets Taskforce for Fastholdelse og er baseret på typologier for nonverbal lærerkommunikation, <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce/Paedagogiske-vaerktoejer/Motivationspaedagogik>

Ud over observationsskemaernes konkrete udformning synes også tidspunktet og særligt længden af observationen at bidrage til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”: *”Tidspunktet for observationen er vigtigt. Der skal være sat tid af i skemaet til det, og tidspunktet skal være kendt på forhånd, og det er noget, der skal være afsat tid til”* (U39). En empirisk forklaring er, at det opleves tryghedsskabende at kende tidspunktet for observationen i god tid. En anden fremtrædende forklaring er, at man som underviser gerne vil have mulighed for at forberede sig godt, *”når man nu skal vurderes”* (U13).

Ovenstående afspejler en antagelse om, at observationer skal kunne udsige noget ”sandt” om undervisningens kvalitet. Flere undervisere forholder sig derfor kritisk til, hvorvidt korte observationer egentlig er gyldige *”Der er forskel på, om min leder er med 20 min eller en hel dag [...] det ville give et mere reelt billede hvis du var med en hel dag”* (U43). Flere af underviserne foreslår derfor, at observationerne følges op af spørgeskemaer og interview med eleverne.

Enkelte undervisere foreslår i stedet, at leder kommer uanmeldt og på tilfældige tidspunkter på dagen, fordi de mener, at det vil give de bedste forudsætninger for at lære noget af ”observationer og feedback”. Der tales altså her om *undervisning som en uforudsigelig og fejlbarlig praksis*. Min antagelse er derfor at korte og mere tilfældige observationer må formodes at bidrage til en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved kompleks problemløsning (**Monitorering og Udforskning**).

Empirien peger endvidere på, at leders (observatørens) fysiske placering i undervisningsrummet kan bidrage til at forme meningsskabelsen. I dette empiriske eksempel forklarer en underviser, at det opleves som *kontrol*, hvis leder placerer sig helt oppe foran i klasse. *”Jeg vil helst have, at observatøren placerer sig tæt ved døren oppe ved tavlen – fordi jeg bliver distraheret og mister fokus, hvis du [henvendt til leder] sidder blandt eleverne, og jeg kan se dig. Jeg kommer til at tænke vurdering, og jeg vil så komme til at overgøre noget, som jeg ikke plejer at gøre”* (U44).

En af lederne fortæller mig, at hun er stoppet med at holde feedbacksamtalerne bag en lukket dør på hendes kontor. Fordi underviserne oplever det som en ”*tjenestelig samtale*” (*notat forskerlog ikke dateret af etiske hensyn*). Det fysiske sted eller rum for feedbacksamtalen kan altså også påvirke konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Gyldigheden af meningsskabelsens **materialiserede translationsstrukturer** kan bekræftes teoretisk: ”*The enacted world of tangible entities and technical artefacts, around which stability of meaning revolves*” (Hernes, 2007, s. 118). Hernes begreb ”*tangible entities*” kan sammenstilles med det, som Weick, Sutcliffe og Obstfeld (2005) betegner som meningsskabelsens ’*labels*’. Mit argument er altså, at man kan betragte de materialiserede translationsstrukturer, som en slags materialiseret mening af den intraorganisatorisk oversættelse af ”observation og feedback”.

Det skal her endnu engang pointeres, at meningsskabelse er en dialektisk proces. De materialiserede translationsstrukturer skal derfor både betragtes som et resultat af den meningsskabelse, der er foregået, og som mekanismer der bidrager til at forme meningsskabelsen.

### 9.6.1. OPSAMLING MATERIALISEREDE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Jeg har nu argumenteret for, at undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole skaber mening med ”observationer og feedback” ved at udlede tegn i de materialiserede translationsstrukturer. Observationsskemaer, tidspunktet og længden af observationer kan således betragtes som meningsskabende mekanismer, der bidrager til konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

De meningsskabende mekanismer der træder frem er

- Udformningen af observationsskemaer
- Længden af og tidspunktet for observationer
- Anvendelse af det fysiske rum (placering af observatør/ sted til feedback)

Der synes dog empirisk set at være tegn til endnu en betydelig translationsstruktur. Formålet med det følgende afsnit er derfor at sandsynliggøre gyldigheden af de **strategiske translationsstrukturer**. Formålet er endvidere at pege på mulige sammenhængen mellem indholdet af de strategiske translationsstrukturer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

## 9.7. STRATEGISKE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Strategi skal i denne sammenhæng forstås som ledernes mere eller mindre bevidste plan for, hvordan de kommer i gang med ”observationer og feedback”. Det skal indledningsvis præciseres, at formålet med nærværende afsnit ikke er at vurdere kvaliteten af leders strategiske implementeringstilgang eller finde en norm for den bedste tilgang. Intentionen er alene at begrunde de meningsskabende mekanismer, der kan kategoriseres som strategiske translationsstrukturer, og betydningen af hvordan leders strategiske tilgang påvirker konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Empirisk set dannes de strategiske translationsstrukturer af graden af commitment, systematik, struktur, kontinuitet og transparens.

Skolens ledere griber implementeringsprocessen an på meget forskellig vis. Nogle arbejder meget systematisk og metodisk med implementeringen, hvor andre går mere ad hoc til værks. Nogle ledere taler om, at en forudsætning for at komme i gang er at opbygge tillidsfulde relationer, og endelig vælger nogle ledere at lade frivillighedsprincippet råde, og opfordrer underviserne til selv at melde sig til at blive observeret.

Der ses således lige så mange forskellige strategiske tilgange til at komme i gang med ”observationer og feedback”, som der ses ledere på Randers Social- og Sundhedsskole. Nogle ledere udviser stort commitment og engagerer sig sideløbende i udviklingen af design og analyser. Hvor andre de-kobler sig og aldrig rigtigt kommer i gang med ”observationer og feedback”. En af lederne forklarer *”For mit vedkommende er det, at vi har reserveret tid i kalenderen til pædagogisk ledelse blevet*



*en tidsmæssig buffer til at nå andre ting*” (Notat forskerlog ikke dateret her af etiske hensyn).

I en teoretisk optik fremstår commitment netop som en driver eller særlig mekanisme for meningsskabelse. Commitment binder adfærd, forklaringer, social retfærdiggørelse og forventninger sammen i et loop, som enten stabiliserer eller forstærker efterfølgende handlingsmønstre (Murphy, 2015; Weick, 1995). Det betyder, at graden af commitment eller i hvor høj grad lederne engagerer sig i og forpligter sig på implementeringen af ”observationer og feedback”, får betydning for hvordan konceptualiseringen retfærdiggøres i organisationen.

For nogle ledere lykkedes det at integrere kontinuerlige ”observationer og feedback” som en del af ledelsesarbejdet. For andre bliver ”observationer og feedback” mest af alt en engangsforestilling. Uanset formen synes ledernes strategiske tilgang til implementeringen af ”observationer og feedback” ikke alene at bidrage til undervisernes meningsskabelse. Ledernes strategiske tilgang synes samtidig at være et billede på ledernes egen meningsskabelse.

En af lederne fortæller mig, at hun har udarbejdet et særligt regneark med det formål at holde styr på, hvem hun har observeret på - hvad og hvornår.

[illegible]

*Foto VI: Regneark over implementering af "observationer og feedback". Eget foto.*

Jeg har ikke data på, om der er sammenfald mellem denne leders meget systematiske implementeringsstrategi og nogle underviseres oplevelse af, at "observationer og feedback" er noget, der skal vinges af på lederens opgaveliste. *"Er det [undervisningsobservationer og feedback] bare noget, der skal krydses af i kalenderen, så lederen kan sige, at nu har vi gjort det?"* (U3).

Graden af systematik, transparens og forudsigelighed i lederens strategiske tilgang synes også at påvirke underviserens meningsskabelse. Nogle undervisere foretrækker ”[.] at lederen dukker op indimellem og ser, uden at vi ved noget om det” (U6). Underviserens argument er (som vi også så det i foregående afsnit), at det stimulerer mere til læring, hvis man som underviser er uforberedt på leders observationer. De fleste undervisere synes dog at foretrække tydelig rammesætning og struktur, og der efterspørges skematiske oversigter, der kan skabe forudsigelighed.

*”Jeg har brug for, at det bliver struktureret. Der skal være en klar proces, hvor der er faste rammer omkring det. Der skal være en samtale før observationen og så feedback efter. Det skal ikke være sådan noget hovsa. Men struktureret og planlagt og så skal det være noget, der sker jævnligt, det skal ikke bare ske en gang” (U38).*

Det er også i denne sammenhæng, at kontinuitet tales frem som en meningsskabende mekanisme. *”Det [observationer og feedback] skal foregå løbende” (U26)* eller *”Der skal være en kontinuerlighed, så jeg kan følge min udvikling” (U18)*. Graden af kontinuitet påvirker således konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Mit argument er, at enkeltstående situationer med ”observationer og feedback” typisk vil blive opfattet som *kontrol*. Denne underviser beskriver enkeltstående tilfælde af ”observationer og feedback” som en summativ evaluering. *”Hvis det [observationer og feedback] ikke gentager sig, bliver det jo bare som en summativ evaluering” (U8)*. Der tales altså om en bagudrettet vurdering af undervisningens kvalitet, hvormed mangel på kontinuitet knyttes sammen med en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved **simpel problemløsning**. Høj grad af kontinuitet afspejler derimod en erkendelse af, at problemer i undervisningen ikke kan ”kvik fixes”, men kræver en længere eksperimenterende og reflektiv proces. Komplex problemløsning er idealtypisk karaktertræk ved **Udforskning** og **Monitorering**.

Strategiske planer har i følge Weick primært det formål at få os til at handle, fordi handling skaber mening (Weick, 2001). Hemmeligheden ved strategi er i Weicks optik at skabe en slags selvopfyldende profeti gennem optimisme og handling (Weick, 2001). Det betyder, i denne sammenhæng, at ledernes strategi og ikke mindst grad af commitment i forhold til ”observationer og feedback”, vil påvirke meningsskabelsen og samtidig bekræfte det meningsfulde i at arbejde med ”observationer og feedback”: *”Det er, når man oplever det som en meningsfuld opgave som leder, at man tænker, det er fedt det her” (L7)*.

Empirisk set er det fremtrædende, at de ledere, der dedikerer sig til at arbejde med ”observationer og feedback” (selvom de måske fra starten ikke forstår det fulde indhold), opnår en dybere forståelse og øget commitment (Murphy, 2015; Weick,

2001). Hvorimod de ledere der de-kobler sig opgaven aldrig helt finder en plausibel mening med observationer og feedback. *"Det er altså ikke meningen, jeg stiller spørgsmål ved. Men der, hvor meningen ryger, er de mange andre dagsordener"* (L9).

### 9.7.1. OPSAMLING STRATEGISKE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Jeg har nu argumenteret for, at ledernes mere eller mindre bevidste tilgang til at komme i gang med "observationer og feedback" virker som meningsskabende mekanismer. Oversat til bro-metaforen betyder det, at de strategiske translationsstrukturer er med til at bygge bro mellem forvirring og konceptualiseringen af "observationer og feedback". De strategiske translationsstrukturers meningsskabende mekanismer fremstår som:

- Graden af commitment
- Systematik og forudsigelighed
- Transparens
- Kontinuitet

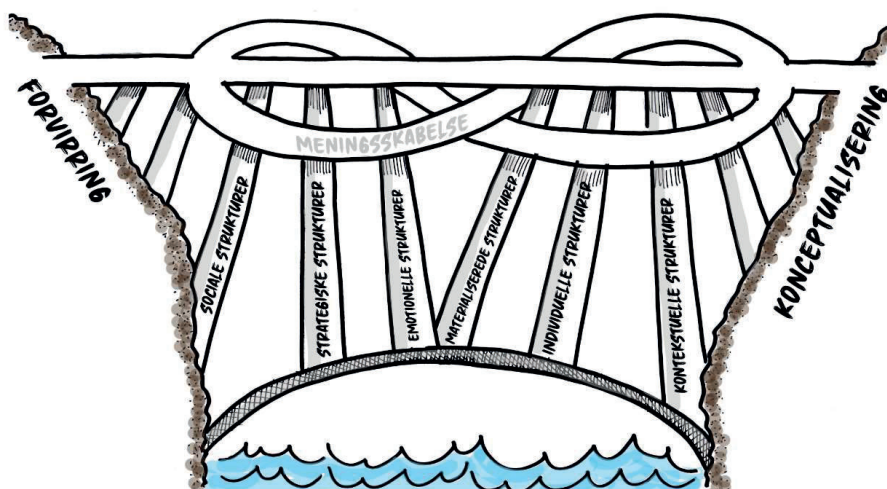
Med afsæt i ovenstående afsnit er formålet med det følgende afsnit at redegøre for den samlede konklusion på afhandlingens andet forskningsspørgsmål.

## 9.8. MENINGSSKABELSENS TRANSLATIONSSTRUKTURER OG MENINGSSKABENDE MEKANISMER

Det er som bekendt afhandlingens videnskabelige mål at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske oversættelsesproces og de konceptualiseringer af "observationer og feedback" der fremtræder på Randers Social- og Sundhedsskole. I nærværende kapitel undersøges empirisk; **Hvilke meningsskabende mekanismer bidrager til at forme konceptualiseringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole?**

Analysen er baseret på **broen og brobygning** som metafor for organisatorisk meningsskabelse. Broen udgør således en analytisk ramme til at begribe og

operationalisere de meningsskabende mekanismer, der synes at bidrage til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.



Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.

Som det ses af Figur VIII bygges og bæres meningsskabelsens bro af en række translationsstrukturer. Hver af de seks translationsstrukturer indeholder en række meningsskabende mekanismer, der synes at påvirke konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Nedenstående tabel fremstiller et samlet overblik over translationsstrukturenes meningsskabende mekanismer.

Translationsstrukturer	Meningsskabende mekanismer
<b>Individuelle translationsstrukturer</b>	Individets tidligere erfaringer med lignende situationer Individets viden og eksisterende overbevisninger Individets kognitive modeller: - Instrumentel <i>way of knowing</i> - Socialiserende <i>way of knowing</i> - Selvautoriserende <i>way of knowing</i> - Selvtransformerende <i>way of knowing</i>
<b>Sociale translationsstrukturer</b>	Enactment i samspillet mellem leder og underviser Enactment i samspillet med eleverne Undervisernes kollegiale meningsforhandling
<b>Kontekstuelle translationsstrukturer</b>	Kulturelle forhold: - Normer og værdier mellem driften og udvikling - Graden af privatisering Strukturelle forhold: - Den typiske opgave- og ansvarsfordeling - Periode med nedskæringer og afskedigelser
<b>Emotionelle strukturer</b>	Oplevet sårbarhed, nervøsitet og usikkerhed Håndteringen af magt Faglig tillid til: - Leders undervisningsfaglige kompetencer - Leders kompetencer til at facilitere en ligeværdig og refleksiv dialog Relationel tillid
<b>Materialiserede strukturer</b>	Udformningen af observationsskemaer Længden af og tidspunktet for observationer Anvendelse af det fysiske rum (placering af observatør/ sted til feedback)
<b>Strategiske translationsstrukturer</b>	Graden af commitment Systematik og forudsigelighed Transparens Kontinuitet

*Tabel IV: Translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer. Egen tilvirkning.*

Translationsstrukturerne er empiriske kategorier, der er gensidigt interagerende og overlappende. Det betyder, at translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer fungerer i et komplekst, dynamisk og situeret netværk, der tilsammen bidrager til

konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Translationsstrukturerne er ikke determinerende for konceptualiseringen af ”observationer og feedback”, men formes dialektisk af den måde, hvorpå ”observationer og feedback” konceptualiseres.

I det følgende kapitel konkluderes på afhandlingens forskningsspørgsmål og implikationerne for Randers Social- og Sundhedsskole diskuteres.





# KAPITEL 10. KONKLUSION FØRSTE AKTIONSPERIODE

Konklusionen på første aktionsperiode forholder sig til afhandlingens videnskabelige mål om at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer der formes, når organisationsopskriften ”observationer og feedback” oversættes lokalt.

Formålet med nærværende kapitel er at konkludere på afhandlingens analytiske fund baseret på data fra projektets første aktionsperiode og diskutere de forskningsmæssige og organisatoriske implikationer.

## 10.1. KONCEPTUALISERINGER AF ”OBSERVATIONER OG FEEDBACK” PÅ RANDERS SOCIAL- OG SUNDHEDSSKOLE

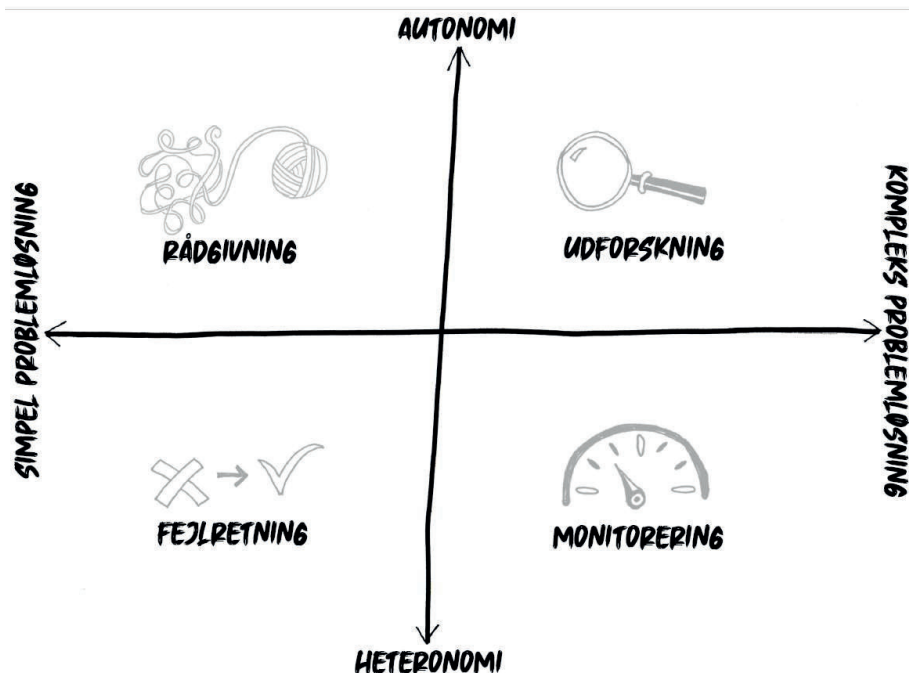
I første aktionsperiode gennemføres organisatoriske aktioner med ”observationer og feedback” i et individuelt design. Det betyder, at ”observationer og feedback” er rettet mod den individuelle underviser i en 1:1 samarbejde med leder. Aktionerne med ”observationer og feedback” er designet i tre faser. A: Samtale mellem leder og underviser forud for observationen. B: Leders observationen af undervisningen og C: Efterfølgende feedback samtale (se Boks I, afsnit 6.1.2). Data i første aktionsperiode er produceret gennem dialogmøder mellem underviserne og udviklingsdialoger mellem mig, som forsker, og skolens uddannelsesledere (jvf. afhandlingens dataomfang Tabel I, afsnit 6.4).

I kapitel 8 undersøges: *Hvilke konceptualiseringer af ”observationer og feedback” kan identificeres på Randers Social – og Sundhedsskole.* Analysen identificerer fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”: **Rådgivning, Fejlretning, Monitorering og Udforskning.** De fire idealtypernes særlige karaktertræk opsummeres i nedenstående tabel:

Idealtype	Rådgivning	Fejlretning	Monitorering	Udforskning
<b>Karaktertræk</b>	<p><b>Faglig autonomi</b> Faglighed styres og vurderes af subjektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Simpel problemløsning.</b> Løsninger er kendte og kræver ikke nærmere undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier.</p>	<p><b>Faglig heteronomi</b> Faglighed styres og vurderes af objektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Simpel problemløsning</b> Løsninger er kendte og kræver ikke nærmere undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier.</p>	<p><b>Faglig heteronomi</b> Faglighed styres og vurderes af objektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Kompleks problemløsning</b> Løsninger kræver nye erkendelser, indsigt og evaluering af handlingsteorier gennem en eksperimenterende praksis</p>	<p><b>Faglig autonomi</b> Faglighed styres og vurderes af subjektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Kompleks problemløsning.</b> Løsninger kræver nye erkendelser, indsigt og evaluering af handlingsteorier gennem en eksperimenterende praksis.</p>

*Tabel III: Idealtypernes karaktertræk. Egen tilvirkning.*

De idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” er teoretiske konstruktioner og gensidigt udelukkende. Det betyder, at de ikke findes i deres rene form på Randers Social- og Sundhedsskole. Idealtyperne bidrager som teoriapparat til at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. De fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” fremstår af nedenstående Figur.

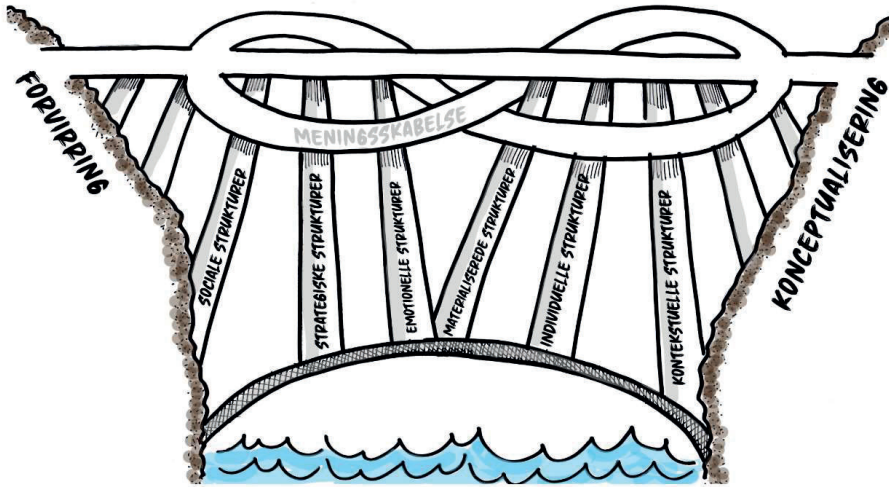


Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback". Egen tilvirkning.

For at kunne analysere sammenhængen mellem de idealtypiske konceptualiseringer og den intraorganisatoriske translationsproces forudsættes viden om, *hvilke meningsskabende mekanismer der bidrager til at forme konceptualiseringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole?* Konklusionen herpå fremstilles i det følgende afsnit.

## 10.2. INTRA- ORGANISATORISKE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Den intraorganisatoriske translationsproces begribes i kapitel 9 med afsæt i meningsskabelsens bro som metafor. Meningsskabelsens bro er konstrueret af seks såkaldte translationsstrukturer, der er illustreret som bropiller i Figur VIII.



Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.

Hver af de seks translationsstrukturer indeholder en række meningsskabende mekanismer (jvf. Tabel III).

Translationsstrukturer	Meningsskabende mekanismer
<b>Individuelle translationsstrukturer</b>	Individets tidligere erfaringer med lignende situationer Individets viden og eksisterende overbevisninger Individets kognitive modeller: - Instrumentel <i>way of knowing</i> - Socialiserende <i>way of knowing</i> - Selvautoriserende <i>way of knowing</i> - Selvtransformerende <i>way of knowing</i>
<b>Sociale translationsstrukturer</b>	Enactment i samspillet mellem leder og underviser Enactment i samspillet med eleverne Underviserne kollegiale meningsforhandling
<b>Kontekstuelle translationsstrukturer</b>	Kulturelle forhold -Normer og værdier mellem driften og udvikling -Graden af privatisering Strukturelle forhold -Den typiske opgave og ansvarsfordeling -Periode med nedskæringer og afskedigelser
<b>Emotionelle strukturer</b>	Oplevet sårbarhed Håndteringen af magt Faglig tillid til: - Leders undervisningsfaglige kompetencer - Leders kompetencer til at facilitere en ligeværdig og refleksiv dialog Relationel tillid
<b>Materialiserede strukturer</b>	Udformningen af observationsskemaer Længden af og tidspunktet for observationer Anvendelse af det fysiske rum (placering af observatør/ sted til feedback)
<b>Strategiske translationsstrukturer</b>	Graden af commitment Graden af kontinuitet Systematik og forudsigelighed Transparens

Tabel IV: Translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer. Egen tilvirkning.

Translationsstrukturene er ikke idealtyper men empiriske kategorier, der er gensidig interagerende og overlappende. Det betyder, at translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer empirisk set fungerer i et komplekst, dynamisk og situeret netværk, der tilsammen bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Hvad kan der så på nuværende tidspunkt i afhandlingen udsiges om sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer, der formes når organisationsopskriften ”observationer og feedback” oversættes lokalt?

For det første er mit argument, at sammenhængen skal findes i translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer. Fordi de på forskellige vis synes at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”

For det andet er mit argument, at sammenhængen er både dialektisk og dynamisk. Fordi der er tale om en gensidig påvirkning translationsstrukturene indbyrdes, og fordi translationsstrukturene ikke er determinerende for konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Konceptualiseringen (altså den måde hvorpå ”observationer og feedback” fremtræder i praksis) former lige så vel translationsstrukturernes indhold. Skolens undervisere og ledere er altså hele tiden i gang med meningsskabende processer, der former og formes af konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Det betyder, at konceptualiseringen af ”observationer og feedback” ikke er en statisk form. Konceptualiseringen må i stedet betragtes som den intraorganisatoriske oversættelse, der på et givent tidspunkt synes at være den mest plausible (Weick, 1995) - givet de meningsskabende mekanismer, der lægges særligt mærke til i organisationen.

Meningsskabelsens bro fremstår således som en genfortolkning af eksisterende viden om organisatorisk meningsskabelse. Fordi broens translationsstrukturer giver indsigt i, hvor vi skal rette blikket hen, når vi ønsker at undersøge sammenhængen mellem

den intraorganisatoriske translationsproces og konceptualiseringen af organisationsopskriften ”observationer og feedback”.

Det skal pointeres, at der ikke kan udledes en direkte eller lineær sammenhæng mellem de meningsskabende mekanismer i de seks translationsstrukturer og konceptualiseringer af ”observationer og feedback” som enten **Rådgivning, Fejlretning, Monitorering** eller **Udforskning**. Ikke desto mindre synes der dog at fremstå en række plausible sammenhænge mellem karakteren og vægtningen af indholdet i translationsstrukturerne og bestemte karaktertræk i de idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”.

### 10.3. IMPLIKATIONER FOR RANDERS SOCIAL- OG SUNDHEDSSKOLE

Spørgsmålet er nu, hvilke implikationer afhandlingens vidensproduktion har for Randers Social- og Sundhedsskole. Spørgsmålet er centralt fordi det, som tidligere beskrevet, er et afgørende parameter, at ph.d. projektets aktionsforskning skaber viden, der kan bidrage til organisatorisk udvikling og forandring (Reason & Bradbury, 2008).

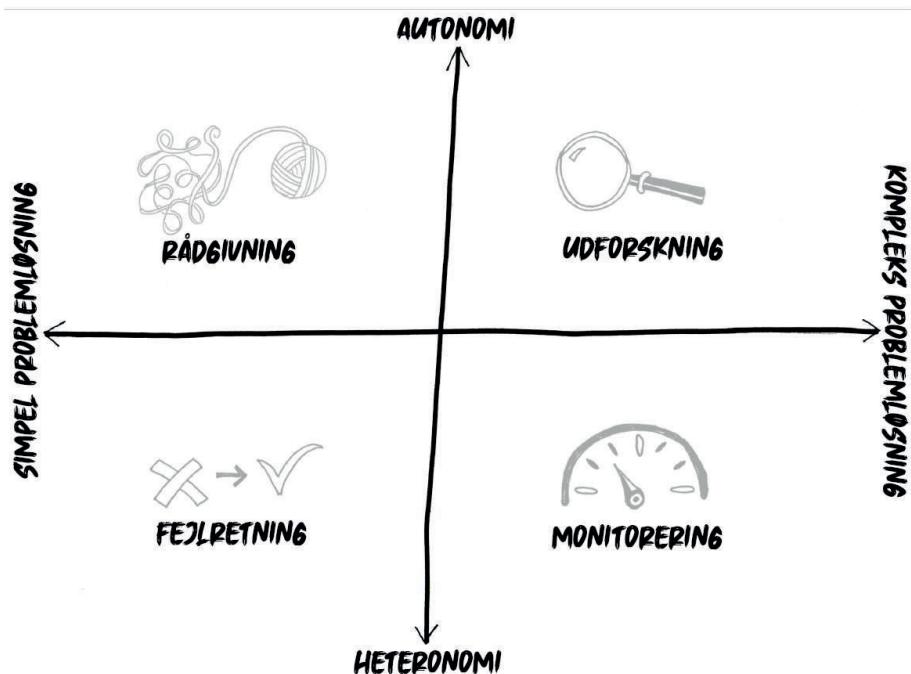
Det er her afgørende at sondre mellem organisatorisk forandring og organisatorisk forbedring. I almen tale sidestilles forandring typisk med fremskridt. Men organisatoriske forandringer medfører ikke nødvendigvis en bedre eller mere fordelagtig tilstand (Robinson, 2019). Organisatoriske forbedringer efterlader derimod organisationen i en bedre eller mere ønsket tilstand end før (Robinson, 2019). Indtil videre har ph.d. projektet bidraget med forandringer i form af nye organisatoriske handlinger i form af ”observationer og feedback”. Men er der også tale om forbedringer?

De idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” kan som teoriapparat bruges af Randers Social- og Sundhedsskole til at vurdere, hvilke(n) konceptualiseringer af ”observationer og feedback” der på et givet tidspunkt synes at

være den dominerende. Hvormed det vil være muligt at evaluere om den dominerende konceptualisering er i overensstemmelse med det organisatoriske ønske.

Netop her aktualiseres insideraktionsforskningens anden person forskningspraksis, hvor forsker og ph.d projektets lokale aktører laver kollaborative undersøgelser af aktionsforskningens genstandsfelt, og tager fælles ansvar for design og gennemførelse af projektet: *“Through second-persons practice we engage in inquiry with others and work to create a community of inquiry. This involves not only the actual process of collaboration, but also the design and management of shared responsibility for the design and execution of the project that enhances co-inquiry”* (Coghlan & Shani, 2008, s. 3).

I ph.d. projektets anden person forskningspraksis inddrages nedenstående model således som teoriapparat til at undersøge hvilken idealtypisk konceptualisering af ”observationer og feedback”, der synes at være den mest fremtrædende på Randers Social- og sundhedsskole.





*Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback". Egen tilvirkning.*

Når data fra dialogmøderne i første aktionsfase sammenholdes med de idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback", fremstår de dominerende konceptualiseringer af "observationer og feedback" som **Rådgivning og Fejlretning** (argumentationen herfor udfoldes i kapitel 11).

Da både **Rådgivning** og **Fejlretning** er karakteriseret ved **simpel problemløsning**, skaber konceptualiseringer ikke umiddelbart rum for professionelle læringsprocesser. Randers Social- og Sundhedsskole synes derfor at være på vej til at implementere "observationer og feedback" i en anden form end den oprindeligt ønskede.

Det organisatoriske formål med ph.d. projektets anden aktionsperiode er derfor at forsøge at påvirke den intraorganisatoriske translationsproces til en konceptualisering af "observationer og feedback", som i højere grad opfylder Randers Social- og Sundhedsskoles strategiske målsætning.

#### 10.4. FORSKNINGSMÆSSIGE IMPLIKATIONER

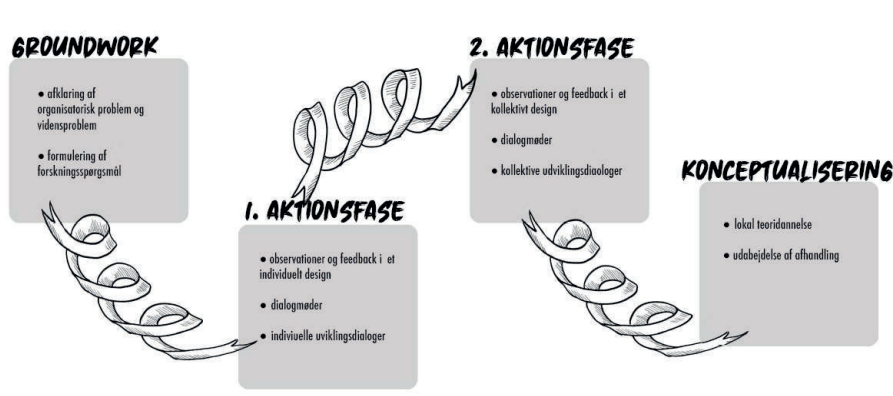
Med afsæt i ovenstående er det forskningsmæssige formål med ph.d. projektets anden aktionsperiode at eksperimentere med, hvorvidt det ved at påvirke translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer er muligt at ændre den dominerende konceptualisering af "observationer og feedback". Man kan således sige, at formålet med anden aktionsfase er at teste den generede viden om *sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer, der formes når organisationsopskriften "observationer og feedback" oversættes lokalt*. Dette undersøges empirisk ved at ændre det organisatoriske aktionsdesign for "observationer og feedback" på en måde, der påvirker translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer.



## DEL IV: VALIDERERENDE ANALYSE, KONKLUSION OG AFHANDLINGENS IMPLIKATIONER

Formålet med af afhandlingens Del IV er at validere og konkludere på afhandlingens empiriske undersøgelse og forholde de analytisk fund til afhandlingens formål.

I kapitel 11 begrundes Ph.d. projektets udvikling fra første til anden aktionsfase, og de metodiske forskelle mellem de to perioder beskrives. Der redegøres endvidere for de konkrete analyser, der gør, at vi (skolens ledere og jeg) beslutter at ændre aktionsdesign for ”observationer og feedback”.



Figur III: Projektets erkendelses- og udviklingsproces. Egen tilvirkning.

Med afsæt i data fra Ph.d. projektets anden aktionsfase analyserer kapitel 12 sammenhængen mellem karakteren af de meningsskabende mekanismer (den intraorganisatoriske translationsproces) og den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” i anden aktionsfase. Kapitel 12 fremstår således som en validerende analyse af afhandlingens teoridannelse.

Kapitel 13 fremstiller afhandlingens samlede konklusion, og afhandlingen afrundes i kapitel 14 med overvejelser om afhandlingens videnskabelige bidrag og implikationer for skoler, der ønsker at implementere ”observationer og feedback”.



# KAPITEL 11. PH.D. PROJEKTETS ANDEN AKTIONSPERIODE

Formålet med kapitel 11 er at begrunde Ph.d. projektets udvikling fra første til anden aktionsfase og beskrive metodiske forskelle mellem første og anden aktionsperiode. Som beskrevet i kapitel 10 er det organisatoriske formål med anden aktionsperiode at påvirke den intraorganisatoriske translationsproces til at opnå en konceptualisering af ”observationer og feedback”, som i højere grad opfylder Randers Social- og Sundhedsskoles strategiske målsætning.

Det forskningsmæssige formål med anden aktionsperiode er at teste translationsstrukturernes gyldighed. Dette gøres ved at undersøge, hvorvidt det er muligt at ændre den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” gennem en bevidst påvirkning af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer.

Det vanskelige ved fremstillingen af nærværende kapitel er at undgå at fremstillingen ender i tautologiske ræsonnementer og lineære kausaliteter mellem translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. For det første, fordi der hverken empirisk eller metodisk er belæg for, at der er en kausal sammenhæng. For det andet må meningsskabelsens dialektiske og dynamiske egenskaber fastholdes under læsningen. Det betyder, at ledere og undervisere hele tiden vil være midt i bro-byggende processer af skabelse og genskabelse af mening. Der er dermed også tale om mere *flygtige* konceptualiseringer af ”observationer og feedback” (Weick, 1995).

## 11.1. ET RESULTAT AF PROJEKTETS ANDEN PERSON FORSKNINGSPRAKSIS

I dette afsnit forklares Ph.d. projektets udvikling fra første til anden aktionsfase. Som beskrevet i afsnit 10.3 skal Ph.d. projektets udvikling ses som et resultat af insideraktionsforskningens anden person forskningspraksis. Man kan sige at ledernes:

*"thinking and decision-making contributes to generating ideas, designing and managing the project, and drawing conclusions from the experience [...] (Reason & Torbert, 2001, s. 20).*

Gennem en fælles analyse bliver vi (skolens ledere og jeg som forsker) opmærksomme på, at Randers Social- og Sundhedsskole ser ud til at være på vej til at oversætte "observationer og feedback" i en anden form end den oprindeligt ønskede. Vi beslutter derfor at ændre aktionsdesign. Intentionen hermed er at påvirke den intraorganisatoriske translationsproces og opnå en anden konceptualisering af "observationer og feedback", som i højere grad opfylder Randers Social- og Sundhedsskoles ønske om at implementere "observationer og feedback" som et rum for professionelle læringsprocesser. Helt konkret handler det om at ændre konceptualiseringen af "observationer og feedback" til i højere grad at være karakteriseret ved **kompleks problemløsning**.

På dette tidspunkt i ph.d. projektets forløb anvendes den (i første aktionsfase) generede teori som analytisk ramme til at undersøge følgende: Hvordan er sammenhængene mellem vægtningen og karakteren af de meningsskabende mekanismer og første aktionsfases dominerende konceptualiseringer af "observationer og feedback" som **Rådgivning og Fejlretning**? Forventningen er, at det vil være muligt at pege på hvilke meningsskabende mekanismer, det sandsynligvis vil være nyttigt at påvirke for at opnå en konceptualisering af "observationer og feedback", der i højere grad svarer til organisationens intention med at implementere "observation og feedback".

## **11.2. TRANSLATIONSSTRUKTURERNES MENINGSSKABENDE MEKANISMER OG FØRSTE AKTIONSFASES DOMINERENDE KONCEPTUALISERING AF "OBSERVATIONER OG FEEDBACK"**

Formålet med de følgende afsnit er at redegøre for analysen af sammenhængen mellem karakteren af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer og

første aktionsfases dominerende konceptualiseringer af ”observation og feedback” som **Rådgivning** og **Fejlretning**. Som følge af analysen begrundes de organisatoriske og forskningsmæssige intentioner, der ligger bag udformningen af anden aktionsfases design (det konkrete aktionsdesign præsenteres i afsnit 11.4).

I de følgende afsnit angives med kursivering de analytiske temaer, der har bidraget til teoridannelsen i afhandlingens kapitel 8 og 9. Når der anvendes ”vi” som pronomen, skal det læses som en afspejling af analysens forankring i aktionsforskningens anden person forskningspraksis.

### 11.2.1. MEKANISMER I DE KONTEKSTUELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Når vi analyserer sammenhængen mellem karakteren af de meningsskabende mekanismer og den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” som fejlretning eller rådgivning, træder især *perioden med nedskæringer* og reduktioner i ansættelser frem. Denne særlige kontekst synes at bidrage til at skabe en øget oplevelse af *kontrol* (empirisk tegn på faglig **heteronomi**) af undervisningens kvalitet - altså hvorvidt undervisningen lever op til *objektive idealer for god undervisningspraksis* (empirisk tegn på **simpel problemløsning**). Det tyder derfor på, at perioden med organisatoriske nedskæringer bidrager til konceptualisering af ”observationer og feedback” som **Fejlretning**. Nedskæringer og andre ydre bestemte faktorer er som sådan vanskelige at påvirke, men må tages i betragtning og behandles med transparent kommunikation.

En anden fremtrædende mekanisme er graden af *privatisering af undervisningen*. I første aktionsperiode synes ”observationer og feedback” (ganske utilsigtet) ligefrem at forstærke eller bekræfte en høj grad af privatisering omkring undervisningsopgaven. Der er dog ikke tale om, at underviserne nødvendigvis foretrækker en høj grad af privatisering. Tværtimod efterspørger flere undervisere et organisatoriske rum, hvor de i fællesskab kan drøfte og reflektere over pædagogiske og didaktiske spørgsmål. Følgende citater er konkrete empiriske eksempler herpå:

*”Vi mangler et reflekterende team, hvor vi har mod til at arbejde med refleksion mellem os som praktikere. Idealet mellem os kunne jo være, at vi blev klogere på, hvordan forskellige undervisningsstrategier kan foregå” (U11).*

*”Jeg var engang i et team, hvor vi var gode til at sige, når der var noget, der ikke fungerede, og vi sparrede helt vildt med hinanden. Der var den der tillid til hinanden, at de tror nok ikke, jeg er dum, fordi jeg ikke kan få det til at fungere. Det kunne være interessant at få den kultur frem. For hold kæft det lærte vi meget af. At turde stille sin faglige stolthed på spil” (U16).*

Ved at gøre ”observationer og feedback” til et fælles anliggende er den organisatoriske intention med anden aktionsperiodes aktionsdesign at de-privatisere praksis. Frem for at gennemføre ”observationer og feedback” i et 1:1 samarbejde mellem den enkelte underviser og dennes egen leder, beslutter vi at eksperimentere med eksemplariske og fællesgjorte ”observationer” som afsæt for kollegiale drøftelser (det kollektive design for ”observationer og feedback forklares i afsnit 11.4). Det forskningsmæssige formål er følgelig at iagttage, hvad der sker, når vi på denne måde forsøger at påvirke de kontekstuelle translationsstrukturer.

### **11.2.2. MEKANISMER I DE SOCIALE TRANSLATIONSSTRUKTURER**

Når vi analyserer sammenhængen mellem de sociale translationsstrukturers meningsskabende mekanismer og første aktionsfases dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback, er det særligt karakteren af undervisernes *kollegiale meningsskabelse*, der træder frem.

I første aktionsperiode ser det ud til, at underviserne i overvejende grad bekræfter hinanden i, at ”observationer og feedback” handler om *faglig kontrol og kritik* af praksis. Empiriske temaer der kan henføres til oplevelsen af faglig heteronomi. Når der tales i mere positive vendinger om ”observationer og feedback”, tales der primært om at få hjælp til at løse akutte problemer og *feedback som handlingsanvisninger*, og der tales om undervisning på en måde, der afslører en stræben efter en *forudsigelig og fejlfri praksis*. Karakteren af den kollegiale meningsforhandling ser altså ud til at



bidrage til en konceptualisering af ”observationer og feedback”, der er karakteriseret ved simpel problemløsning (**Fejlretning** eller **Rådgivning**).

Intentionen med Ph.d. projektets aktionsdesign i anden aktionsperiode er derfor at påvirke den kollegial meningsforhandling. Målet med anden aktionsfases design er derfor at skabe mulighed for, at underviserne får nogle konkrete fælles erfaringer at skabe mening med. Designet for ”observationer og feedback” skal således mere eksplicit initiere til samarbejde, fælles refleksion og en konceptualisering af ”observationer og feedback”, der i højere grad er karakteriseret ved kompleks problemløsning. Vi beslutter derfor at indsætte et refleksivt kollektiv som ramme om ”observationer og feedback” (hvordan dette foregår forklares i afsnit 11.4). Det forskningsmæssige formål er følgelig at iagttage, hvad der sker, når vi på denne måde forsøger at påvirke den kollegiale meningsforhandling, og om det er muligt at ændre den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback”.

### 11.2.3. MEKANISMER I DE EMOTIONELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Når vi analyserer sammenhængen mellem vægtningen og karakteren af de emotionelle translationsstrukturers meningsskabende mekanismer og de dominerende konceptualiseringer af ”observationer og feedback” som fejlretning og rådgivning, synes særligt karakteren af tillid at træde frem. Underviserne leder primært efter tegn på *relationel tillid* mellem leder og underviser, og vægter den *faglige tillid til leders undervisningsfaglige kompetence*. Dette forklarer underviserne med, at det ses som en forudsætning for, at leder kan *anvise nye handlinger* eller *kontrollere* undervisningens faglige kvalitet. Der synes derfor at være en plausibel sammenhæng mellem karakteren af tillid og den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved **simpel problemløsning (Rådgivning eller Fejlretning)**.

I første aktionsfase oplever de fleste undervisere ”observationer og feedback” som både grænseoverskridende og ubehagelig, hvilket aktiverer følelser som sårbarhed og utryghed, og hos nogle undervisere ses følelsesmæssige reaktioner, der kan minde om

angst. Sådanne emotioner kan hænge sammen med, at de dominerende konceptualiseringer af ”observationer og feedback” i 1. aktionsfase er **Fejlretning**. Det er dog her vigtigt at fremhæve meningsskabens dialektik. Det er altså ikke nødvendigvis sådan, at undervisernes oplevelse af utryghed og angst opstår, fordi ”observationer og feedback” konceptualiseres som **Fejlretning**. ”Observationer og feedback” konceptualiseres lige så vel som **Fejlretning**, fordi underviserne føler det sårbart og grænseoverskridende at lade sin praksis observere.

I lyset af ovenstående er intentionen med anden aktionsfase derfor at påvirke karakteren af de emotionelle translationsstrukturers meningsskabende mekanismer. Hensigten er at påvirke konceptualiseringen af ”observationer og feedback” ved at vække undervisernes faglige tillid til leders evne til *at facilitere en ligeværdig og refleksiv dialog*. Vi søger derfor at udvikle et aktionsdesign, der aktivt positionerer leder, som den der stiller undersøgende spørgsmål frem for at komme med svar. Forventningen er, at øget tillid til leders evne til *at facilitere en ligeværdig og refleksiv dialog*, vil ændre konceptualiseringen af ”observationer og feedback” til i højere grad at være karakteriseret ved **kompleks problemløsning**. Intentionen er samtidig at reducere følelsen af sårbarhed og utryghed ved at arbejde med eksemplariske undervisningsobservationer. Det er altså ikke underviserens ”private” praksis, der observeres, men en eksemplarisk undervisning som alle kan lære af.

Det forskningsmæssige formål er følgelig at iagttage, hvad der sker, når karakteren af faglig tillid søges påvirket, og om det er muligt at ændre den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback”.

#### 11.2.4. MEKANISMER I DE STRATEGISKE TRANSLATIONSSTRUKTURER

De strategiske translationsstrukturer handler som bekendt om leders mere eller mindre bevidste strategiske tilgang til at komme i gang med ”observationer og feedback”. I første aktionsfase er det typisk, at ”observationer og feedback” foregår som enkeltstående tilfælde. Det vil sige at leder observerer én undervisers undervisning én gang. Denne mangel på kontinuitet synes at føre til, at underviserne oplever

”observationer og feedback” som *faglig kontrol*. Samtidig synes der at være en sammenhæng mellem enkeltstående og sporadiske ”observationer og feedback” og en simpel problemløsningsforståelse. Antagelsen bag simpel problemløsning er, at der findes umiddelbare løsninger på de problemer, der måtte opstå i undervisningen, og at det derfor kun er nødvendigt med en enkeltstående indsats. Den manglende kontinuitet med ”observationer og feedback” og første aktionsfases bidrager på den måde til konceptualisering af ”observationer og feedback” som **Rådgivning** eller **Fejlretning**.

Intentionen med anden aktionsfases design er derfor at påvirke de strategiske translationsstrukturers ved at øge kontinuiteten i arbejdet med ”observationer og feedback”. Forventningerne er, at en øget kontinuitet vil bidrage til at forme en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved **kompleks problemløsning**.

I første aktionsperiode ses endvidere store forskelle i graden af ledernes engagement og commitment til ideen om pædagogisk ledelse og ”observationer og feedback”. Som en konsekvens heraf gennemføres ph.d. projektets anden aktionsfase udelukkende på skolens afdeling i Grenå. Begrundelsen herfor er, at leder her udviser særlig interesse og aktiv deltagelse i udarbejdelsen af anden aktionsfases design for ”observationer og feedback”. Forventningen er derfor, at leders commitment vil kunne bidrage til at retfærdiggøre implementeringen af ”observationer og feedback” i en form, der i højere grad kan skabe rum for professionelle læringsprocesser.

### 11.2.5. MEKANISMER I DE MATERIALISEREDE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Meningsskabelsens materialiserede translationsstrukturer udgør en slags fysiske labels for konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Det betyder blandt andet, at undervisere og ledere skaber mening med ”observationer og feedback” ud fra den måde, skolens observationsskemaer er udformet. Og omvendt kan observationsskemaernes udformning ses som et materialiseret udtryk for den aktuelle konceptualisering af ”observationer og feedback”.

I første aktionsperiode lægger underviserne særligt mærke til, at observationsskemaernes udformning, bekræfter deres oplevelse af ”observationer og feedback” som *faglig kontrol*, og at nogle skemaer afspejler en række *objektive idealer for god undervisning*. *Faglig kontrol* og *objektive idealer for god undervisning* er begge empiriske temaer, der kan henføres til en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved faglig **heteronomi**. Når der samtidig primært tales om undervisning som en *forudsigelig og fejlfri praksis*, hvor *feedback handler om at anvise nye handlinger*, fremstår der en plausibel sammenhæng mellem observationsskemaernes snævre udformning (med afkrydsninger af særlige didaktiske metoder) og konceptualiseringen af ”observationer og feedback” karakteriseret ved **simpel problemløsning (Fejlretning eller Rådgivning)**.

Intentionen med anden aktionsfases design er derfor at påvirke de materialiserede translationsstrukturer ved at anvende et mere åbent observationsskema. Forventningerne er, at et mere åbent observationsskema vil bidrage til at forme en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved **kompleks problemløsning**. Det forskningsmæssige formål er følgelig at iagttage, om det er muligt at ændre den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” ved at påvirke de materialiserede translationsstrukturer.

#### 11.2.6. MEKANISMER I DE INDIVIDUELLE TRANSLATIONSSTRUKTURER

Når vi analyserer sammenhængen mellem de individuelle translationsstrukturer og den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” som enten rådgivning eller fejlretning, får vi særligt øje på at karakteren af både underviseres og ledes *”fast thinking”* (Kahneman, 2012). Både underviseres og ledes hurtige og umiddelbare måde at forstå ”observationer og feedback” afspejler overvejende en traditionel top-down forståelse af ”observationer og feedback” (Drago-Severson, Blum-DeStefano, et al., 2013). Det vil sige, at feedback anses som *noget*, en mere vidende giver til en mindre vidende. Denne måde at forstå feedback på kan hænge sammen med, at den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback”

(i første aktionsfase) er karakteriseret ved **simpel problemløsning (Fejlretning eller Rådgivning)**.

Intentionen er derfor både at imødekomme, og forsøge at påvirke, både underviseres og lederes individuelle translationsstrukturer. Udgangspunktet er, at vores individuelle ”*way of knowing*” ikke er fikserede kognitive mønstre. Det er derimod muligt at udvikle vores ”*way of knowing*” og dermed forandre vores måde at skabe mening med ”observationer og feedback” på (Drago-Severson, Blum-Destefano, et al., 2013; Mccauley et al., 2006). Intentionen med anden aktionsfase er derfor at skabe mulighed for andre erfaringer med ”observationer og feedback”. Forventningen er, at erfaringer med ”observationer og feedback”, der ekspliciterer reflektive processer, vil bidrage til at udvikle både underviseres og lederes kognitive strukturer i retning af en mere selvtransformerende ”*way of knowing*”.

#### **11.2.7. PÅVIRKNING AF TRANSLATIONSSTRUKTURERNES MENINGSSKABENDE MEKANISMER TIL EN ANDEN KONCEPTUALISERING AF ”OBSERVATIONER OG FEEDBACK”**

Ovenstående afsnit undersøger karakteren og vægtningen af de meningsskabende mekanismer, der i første aktionsperiode særligt synes at bidrage til den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” som **Rådgivning** eller **Fejlretning**. Med analysen får vi øje på, hvilke meningsskabende mekanismer det sandsynligvis vil være nyttigt at påvirke for at opnå en anden konceptualisering af ”observationer og feedback”.

Det organisatoriske formål er at påvirke translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer til en konceptualisering af ”observationer og feedback”, der er karakteriseret ved kompleks problemløsning (**Monitorering** eller **Udforskning**). Argumentet herfor er, at monitorering og udforskning i højere grad vil opfylde Randers Social- og Sundhedsskoles intention om at implementere ”observationer og feedback” som rum for professionelle læringsprocesser.

Intentioner med at ændre Ph.d. projektets aktionsdesign er samlet set:

- at påvirke de kontekstuelle translationsstrukturer ved at gøre ”observationer og feedback” til et fælles anliggende, der kan bidrage til at de-privatisere praksis.
- at påvirke de sociale translationsstrukturer, således at den kollegiale meningsforhandling tager afsæt i underviserens fælles erfaringer med ”observationer og feedback”.
- at påvirke de emotionelle translationsstrukturer ved at vække underviserens faglige tillid til leders evne til at facilitere en ligeværdig og reflektiv dialog. Samt at reducere følelsen af sårbarhed ved at gøre ”observationerne” eksemplariske for en fælles praksis.
- at påvirke de strategiske translationsstrukturer ved at skabe øget kontinuitet.
- at påvirke de materialiserede translationsstrukturer ved at anvende et åbent observationsskema.
- at imødekomme underviserens og lederens individuelle translationsstrukturer ved at skabe øget bevidsthed om de individuelle ”*way of knowing*” og gennem nye erfaringer udvikle både underviserens og lederens kognitive mønstre i retning af en mere selvtransformerende ”*way of knowing*”.

Det forskningsmæssige formål med anden aktionsfase er at validere afhandlingens teoridannelse ved at iagttage, om det er muligt at ændre den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” gennem en påvirkning af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer.

Det skal her fremhæves, at translationsstrukturerne er gensidigt interagerende. Det betyder, at translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer fungerer i et komplekst, dynamisk og situeret netværk, der tilsammen bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”. Der er altså ikke tale om at udlede kausale sammenhænge mellem bestemte meningsskabende mekanismer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Forud for afhandlingens validerende analyse redegøres i det følgende afsnit for udformningen af anden aktionsfases design og dataproduktion.

### 11.3. ANDEN AKTIONSPERIODES AKTIONSDSIGN

Med afsæt i de ovenfor beskrevne intentioner med at ændre i ph.d. projektets aktionsdesign udvikledes i 2. aktionsfase et **kollektivt design** for ”observationer og feedback”.

Det kollektive aktionsdesign består af 5 faser (se Boks IV) **A:** Lærerne analyserer i fællesskab elevernes læringsbehov. **B:** Lærerne udvælger med afsæt i analysen en fælles pædagogisk indsats. **C:** Leder gennemfører en eller flere undervisningsobservationer, med fokus på kollektivets fælles indsatsområde. **D:** Der afvikles feedbacksamtale mellem leder og den underviser, hvis undervisning er observeret. Som afslutning på denne samtale aftaler leder og underviser hvilke pointer fra samtalen, der skal bringes videre til kollektivet af lærere. **E:** Det samme lærerkollektiv mødes igen til fælles drøftelse og evaluering af, hvilken virkning den fælles pædagogiske indsats ser ud til at have på elevernes læring.

Det kollektive aktionsdesign, som det er beskrevet for ledere og undervisere på Randers Social- og Sundhedsskole, ses i nedenstående Boks IV (Rohwedder & Engsig, 2020).

**A: Kollektiv analyse af elevernes læring:** Afvikles som gruppemøder med leder og 3-5 undervisere, der indgår i et meningsfuldt arbejdsfællesskab (fælles hold, fag, undervisningsopgave eller elevgruppe).

Leder faciliterer en fælles analyse af elevernes læringsbehov. Med afsæt i analysen aftales 1-2 fælles pædagogiske indsatsområder, som gruppen vurderer i højere grad engagerer eleverne i læring.

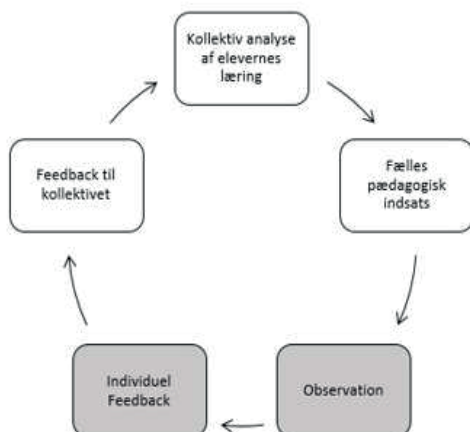
Indsatsområderne udgør derefter fokuspunktet for leders observation af undervisning.

**B: Fælles pædagogisk indsats:** Alle undervisere er, i den kommende periode, fælles forpligtede på at arbejde med det eller de fælles aftalte indsatsområder.

**C: Observation:** Under observationen foretager leder analoge notater i et fælles kendt observationsmateriale. Observationsmaterialet skal sikre at det fælles aftalte fokus fastholdes og støtte observatør i at adskille observationer fra egne fortolkninger.

**D: Individuel feedback:** I umiddelbar forlængelse af observationen afvikles en feedbacksamtale. Samtalen foregår som fælles analyse af leders observation. Hvad kan observationen fortælle om sammenhængen mellem elevernes læring og den konkrete undervisning? Den individuelle feedback-samtale afsluttes med aftaler om, hvordan underviserens læring fra observationen og feedbacksamtalen bringes ind i det kollektive rum. Efter samtalen modtager underviser leders observationsnotater.

**E: Feedback til kollektivet:** Afvikles ca. 1 måned efter første "gruppemøde". Formålet er at samle op på underviserens erfaringer med det fælles pædagogiske indsatsområde. Informationer og læring fra observationer inddrages i en ny analyseproces. Hvad kan observationerne fortælle om effekten på elevernes læring? Herefter forløber processen som ved først gruppemøde.



*Boks IV: Kollektivt design "observationer og feedback". Randers Social-og Sundhedsskole.*



## 11.4. ANDEN AKTIONSFASES DATAPRODUKTION

I anden aktionsfase gennemføres aktioner med ”observationer og feedback” udelukkende på skolens afdeling i Grenå. Perioden strækker sig over ca. 1½ år, og involverer 10 forskellige undervisere og én leder. Lige som første aktionsfase består anden aktionsfase af tre forskellige typer af forskningsaktiviteter: Organisatoriske aktioner af leders ”observationer og feedback” (denne gang i et kollektivt design), dialogmøder og udviklingsdialoger. Data i anden aktionsfase er således produceret gennem to dialogmøder mellem seks undervisere (jvf. Tabel I afsnit 6.4). Derudover afholdes udviklingsdialoger med hele gruppen af uddannelsesledere ca. en gang om måneden. Formålet med udviklingsdialogerne i anden aktionsfase er fælles refleksioner over erfaringerne med ”observationer og feedback” fra skolens afdeling i Grenå.



## KAPITEL 12. VALIDERENDE ANALYSE

Formålet med nærværende kapitel er at validere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces (karakteren og vægtningen af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer) og konceptualiseringen af "observationer og feedback" som enten **Rådgivning, Fejlretning, Monitorering eller Udforskning**. Dette gøres ved at undersøge, om det er muligt at ændre konceptualiseringen af "observationer og feedback" gennem en bevidst påvirkning af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer (jvf. kapitel 11). Kapitel 12 udgør på den måde en validerende analyse af afhandlingens teoridannelse.

Med det formål, at sandsynliggøre hvilke(n) konceptualisering af "observationer og feedback" der er den dominerende i anden aktionsfase, undersøges først hvilke idealtypiske karaktertræk, der kendetegner konceptualiseringen i anden aktionsfase. Dernæst undersøges, hvorvidt de meningsskabende mekanismer vi bevidst søgte at påvirke ved at ændre aktionsdesign, er empirisk fremtrædende for konceptualiseringen af "observationer og feedback" i anden aktionsperiode. Fordi translationsstrukturerne fungerer i et dynamisk og komplekst netværk, vil den følgende analyse være begrænset af, at det ikke er muligt at adskille og udskille den præcise betydning af de enkeltstående meningsskabende mekanismer, som vi bevidst har søgt at påvirke. Der kan være andre af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer der - uden for forskers blik - også bidrager til at forme konceptualiseringen af "observationer og feedback" i anden aktionsperiode.

### 12.1. KONCEPTUALISERING AF "OBSERVATIONER OG FEEDBACK" I ANDEN AKTIONSPERIODE

Forudsætningen for at undersøge hvorvidt det er muligt at ændre på konceptualiseringen af "observationer og feedback" er at kende den dominerende konceptualisering af "observationer og feedback" i anden aktionsfase. Formålet med nærværende afsnit er derfor at undersøge hvilke idealtypiske karaktertræk, der træder frem i konceptualisering af "observationer og feedback" i anden aktionsperiode.

Karaktertrækkene for de fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback” opsummeres i nedenstående tabel.

Idealtype	Rådgivning	Fejlretning	Monitorering	Udforskning
<b>Karaktertræk</b>	<p><b>Faglig autonomi</b> Faglighed styres og vurderes af subjektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Simpel problemløsning</b> Løsninger er kendte, og kræver ikke nærmere undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier.</p>	<p><b>Faglig heteronomi</b> Faglighed styres og vurderes af objektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Simpel problemløsning</b> Løsninger er kendte, og kræver ikke nærmere undersøgelse af de bagvedliggende handlingsteorier.</p>	<p><b>Faglig heteronomi</b> Faglighed styres og vurderes af objektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Kompleks problemløsning</b> Løsninger kræver nye erkendelser, indsigter og evaluering af handlingsteorier gennem en eksperimenterende praksis</p>	<p><b>Faglig autonomi</b> Faglighed styres og vurderes på subjektive idealer for god undervisning.</p> <p><b>Kompleks problemløsning</b> Løsninger kræver nye erkendelser, indsigter og evaluering af handlingsteorier gennem en eksperimenterende praksis</p>

*Tabel III: Idealtypernes karaktertræk. Egen tilvirkning.*

De følgende afsnit er disponeret med afsæt i karaktertrækkenes to dimensioner: Faglig styring mellem heteronomi og autonomi og problemforståelsen karakteriseret ved simpel og kompleks problemløsning. I analysen argumenteres med karaktertrækkenes empiriske temaer (jvf. nedenstående tabel II). Disse vil blive kursiveret i teksten.

Karaktertræk	Empiriske temaer
<b>Faglig heteronomi</b>  (fire felt tabellens lodrette akse)	Der tales om faglig kontrol  Der tales om objektive idealer for god undervisning  Der tales om ”observationer og feedback” som kritik
<b>Faglig autonomi</b>  (fire felt tabellens lodrette akse)	Der tales om faglig frihed  Der tales om subjektive idealer for god undervisning  Der tales om ”observationer og feedback” som ros og anerkendelse
<b>Simpel problemløsning</b>  (fire felt tabellens vandrette akse)	Der tales om en forudsigelig og fejlfri praksis  Der tales om ”observationer og feedback” som svar og handlingsanvisninger  Der tales om velkendte og klare standarder for problemløsning
<b>Kompleks problemløsning</b>  (fire felt tabellens vandrette akse)	Der tales om undervisning som en uforudsigelig og fejlbarlig praksis  Der tales om ”observationer og feedback” som spørgsmål der giver anledning til refleksion  Der tales om at nye erkendelser fører til nye handlinger

Tabel II: Overblik over karaktertrækkenes empiriske temaer. Egen tilvirkning.

Det følgende afsnit undersøger hvilken form for faglig styring, der karakteriserer konceptualiseringen af ”observationer og feedback” i anden aktionsperiode.

### 12.1.1. ØGET FAGLIG AUTONOMI

Konceptualiseringen af ”observationer og feedback” i anden aktionsperiode ser ud til at være karakteriseret ved øget faglig autonomi. Der er altså tale om, at det i højere grad er underviserens *subjektive idealer for god undervisning*, der er fagligt styrende. En af underviserne fortæller, at det kollektive design for ”observationer og feedback” bidrager til at skabe en ”fælles retning” for arbejdet med elevernes læring: *”Jeg har oplevet det forunderligt, for det rykker faktisk noget i klassen, at vi alle sammen har*

*øje på samme fokus, uden at vi skal være ens. Vi har bare et fælles fokus. Alle gør på det sin måde. Vi har forskellige indgangsvinkler farvet af vores personlighed og vores måde at være underviser på (U40).* En anden underviser supplerer: *"Vi er forskellige, og det er vi stadig, men didaktisk der er vi enige" (U47).* Senere i dialogen følger en tredje underviser op: *"Vi er reelt med til at udstikke vores egen vej pædagogisk. Vi får ikke noget trukket ned over hovedet af en eller anden pædagogisk leder. Det er fair nok, det har de jo ret til, men det at vi sammen får lov til definere vejen" (U35).* Samme underviser peger på, at det netop er kollektivet, der bidrager til at styrke undervisernes oplevelse af faglig autonomi og en oplevelse af empowerment: *"I spiller mig bedre igennem det her, og det kan jeg simpelthen mærke inde i klassen. Jeg kan mærke, at jeg får skærpet min egen præstation. Det gør, at jeg holder mig selv i skindet" (U35).*

I forlængelse af ovenstående citat fortæller underviserne samstemmende at arbejdet med "observationer og feedback", i anden aktionsperiode, har styrket troen på egne faglige evner og ressourcer. *"Altså det giver mod på noget andet. Jeg føler, at jeg bliver bygget op som underviser. Så det giver mig en trædesten at stå på til at kunne deltage i andre ting også" (U48).* Det ser ud til, at "observationer og feedback" i anden aktionsfase opbygger øget handlekraft, og underviserne beskriver det som et øget fagligt overskud og kompetencer til at håndtere både organisatoriske og undervisningsrelaterede udfordringer. *"Nu mærker jeg, at jeg får nogle kompetencer ud af det, og vi bliver bedre, og det giver mig mere mod på at gøre noget på et lidt højere niveau. Og så kan jeg også godt sluge mere af de andre ledelsesmæssige projekter" (U40).*

Med afsæt i ovenstående synes den dominerende konceptualisering af "observationer og feedback" i anden aktionsfase altså at være karakteriseret ved oplevelsen af faglig autonomi. Spørgsmålet er nu hvilken type af problemforståelse, der karakteriserer konceptualiseringen af "observationer og feedback" i anden aktionsperiode?

### 12.1.2. KOMPLEKS PROBLEMFORSTÅELSE

Som afsnittets overskrift indikerer, er den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” i anden aktionsfase karakteriseret ved kompleks problemløsning. Underviserne taler samstemmende om, at ”observationer og feedback” *giver anledning til refleksion*: ”*Det blev i virkeligheden sådan, at vi selv blev i stand til at blive kritiske på vores egen praksis*” (U40). En anden underviser forklarer det på denne måde: ”*Det [”observation og feedback”] får mig til at åbne op for spørgsmål til min egen tilgang til undervisningen. Det er lige som om, at det lukker min lidt lukkede hjerne op.*” (U35).

Underviserne taler altså om, at ”observationer og feedback”, i anden aktionsfases kollektive design, kan skabe rum for *nye erkendelser og nye handlinger* gennem kritisk refleksion. Antagelsen bag det kritiske aspekt er, at man i refleksionen undersøger og evaluerer egne handlingsteorier (Peeters & Robinson, 2015) - hvilket netop er kendetegnende for kompleks problemløsning.

Forudsætningen for ovenstående er, at undervisning betragtes som *en uforudsigelig og fejlbarlig praksis*, og at man som undervisere tør dele sin fejlbarlighed med hinanden. En af underviserne forklarer det sådan: ”*Men min begejstring er også meget afhængig af mine kolleger. Jeg tør åbne mig og gå meget uforbeholdent ind i det, fordi jeg har tillid til mine kolleger. Jeg ved, at jeg bliver rummet med alle mine styrker, mangler og fuck-ups*” (U35).

I anden aktionsperiode efterspørger underviserne ikke i samme omfang at få konkrete handlingsanvisninger eller redskaber til problemløsninger. Underviserne går gerne en ”omvej” over refleksionen for at eksperimentere med nye pædagogiske løsninger. En underviser fortæller: ”*Hun [leder] kommer ikke ind og siger, at det skal du gøre sådan og sådan, men hun får mig hen, hvor jeg tænker selv.*” (U40). Der tales altså om at ”observationer og feedback” har form *som spørgsmål, der giver anledning til refleksion*.

Med ovenstående sandsynliggøres at den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” i anden aktionsperiode er karakteriseret ved **kompleks problemløsning**.

### 12.1.3. UDFORSKNING

I ovenstående afsnit undersøges hvilke idealtypiske karaktertræk, der træder særligt frem i konceptualiseringen af ”observationer og feedback” i anden aktionsfase. Analysen af data fra anden aktionsfase peger på, at implementering af ”observationer og feedback” er karakteriseret ved **kompleks problemløsning** og **faglig autonomi**. På den baggrund fremstår den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” i anden aktionsperiode som **Udforskning**.

Det ser altså ud til, at det er muligt at ændre konceptualiseringen af ”observationer og feedback” på Randers Social- og Sundhedsskole. Konceptualiseringen af ”observationer og feedback” i anden aktionsperiode er (i modsætning til første aktionsfase) karakteriseret ved kompleks problemløsning. Den intraorganisatoriske oversættelse i anden aktionsfase synes derfor i højere grad at leve op til Randers Social- og Sundhedsskoles strategiske intention med at implementere ”observationer og feedback”.

## 12.2. MENINGSSKABENDE MEKANISMER I ANDEN AKTIONSPERIODE

Formålet med nærværende afsnit er at undersøge, hvorvidt de meningsskabende mekanismer, vi bevidst søgte at påvirke ved at ændre aktionsdesign, er empirisk fremtrædende. Eller med andre ord; om der er sammenhæng mellem karakteren af disse meningsskabende mekanismer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback” som **Udforskning**.

Afsnittene i det følgende er disponeret i overskrifter, der refererer til de meningsskabende mekanismer, som vi bevidst søgte at påvirke ved at ændre aktionsdesign (jvf. afsnit 11.2.7).



### 12.2.1. DE-PRIVATISERING AF PRAKSIS

En af intentionerne med at ændre aktionsdesign i anden aktionsfase er at gøre ”observationer og feedback” til et fælles anliggende, der kan bidrage til at de-privatisere praksis. Vi søger altså at påvirke de kontekstuelle translationsstrukturer gennem et kollektivt aktionsdesign.

Data fra anden aktionsfase peger på, at det kollektive design for ”observationer og feedback” faktisk bidrager til at de-privatisere praksis. De-privatiseringen ses som en større åbenhed for at dele sin praksis: *”Vi har talt om, at vi gerne ville have åbnet dørene mere til hinandens praksis”* (U40). Underviserne taler på forskellig vis om undervisning som en slags kollektiv bedrift (Rohwedder & Engsig, 2020). *”Man har den her teamfølelse, og man ved, man har ressourcer hele vejen rundt om bordet”* (U35). En positiv konsekvens heraf er, at underviserne ikke længere føler sig alene eller ensomme i undervisningen: *”Jeg var ikke bevidst om det før, men nu har jeg en følelse af, at jeg ikke er så ensom i klasserummet”* (U35).

Underviserne forklarer de-privatiseringen af undervisningen som et resultat af anden aktionsfases fællesgjorte erfaringer og refleksioner over ”observationer og feedback”. *”Det har været givende, at vi har arbejdet sammen om det bagefter og snakket om hinandens oplevelser, og det, vi har fået øje på, det er det, der giver det der ekstra perspektiv”* (U47).

Underviserne fortæller endvidere, at arbejdet med ”observationer og feedback” smitter af på deres måde at være kollega på. Underviserne forklarer, at de oplever en større gensidig respekt og åbenhed over for hinandens forskelligheder: *”Jeg synes, vi er blevet mere inkluderende, fordi vi faktisk er blevet klogere på hinandens perspektiver. Nåh... det er ikke kun min tilgang, der dur”* (U48). En kollega supplerer: *”Jeg klapper lige kaje, fordi nu har [X] et andet perspektiv, som jeg faktisk skal lytte på, og ikke bare sige sådan er det”* (U47).

De-privatiseringen af undervisningen synes at bidrage til en slags kollektiv empowerment: *”Det højner vores fælles forståelse af, hvordan vi kan klare nogle ting,*

*at vi gør det i fællesskab, og vi gør det sammen med vores leder, fordi vi lærer, af det hun ser” (U47). Underviserne forklarer endvidere, at selv om de til daglig er alene i undervisningsrummet, oplever de at være sammen med kollegerne om undervisningsopgaven. ”Jeg føler en styrke i, at I har min ryg, og jeg har jeres ryg, og at jeg bliver styrket på den måde, løfter alt andet lige min undervisning (U35).*

Ovenstående synes således at validere sammenhængen mellem en *de-privatisering* af undervisningen og en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved **kompleks problemløsning**. Argumentet er her, at man som privat eller enepraktiserende underviser kan have svært ved forholde sig kritisk til egne handlingsteorier. Nye erkendelser, nye handlinger og nye løsninger opstår lettere i kollektivet, fordi flere perspektiver (handlingsteorier) kan komme i spil (Robinson, 2015; Timperley, 2011).

## 12.2.2. DEN KOLLEGIALE MENINGSFORHANDLING

Intentionen med at ændre aktionsdesign i anden aktionsfase er også at påvirke **de sociale translationsstrukturer**, således at den kollegiale meningsforhandling er baseret på konkrete, fælles erfaringer med ”observationer og feedback”.

Data fra anden aktionsperiode vidner om, at indholdet i den kollegiale meningsforhandling har fået en anden og noget mere positiv lyd. Det organiserede samspil mellem kollegerne synes at bidrage til at legitimere det meningsfulde i at arbejde med ”observationer og feedback”: *”Der er mange andre ting, jeg har været med til på skolen, som godt kunne have givet mening, men det nåede det aldrig til for mig, men det her det giver mening, fordi det er rodfæstet lige ned i min hverdag (U35).*

Undervisernes oplevelse af mening kan hænge sammen med, at det kollektive design for ”observationer og feedback” opfylder undervisernes ønske om i højere grad at få rum til fælles pædagogiske drøftelser. *”Det er i samspillet med jer, at det har givet mening for mig” (U48). En anden underviser forklarer det således: ”Det [observationer og feedback i et kollektiv design] har virkelig øget arbejdsglæden og læringen. Og så er det virkelig noget, jeg kan mærke, at jeg har savnet. At det faktisk*

*konkret giver mening lige nu og her. Og noget som vi i forvejen efterspørger altså mere samarbejde og kollaboration. Så jeg kan mærke, at jeg virkelig har savnet det, og det giver virkelig mening”(U48).*

Teoretisk set kan man sige, at det kollektive design for ”observationer og feedback” bidrager til at opbygge et kollegialt netværk, hvor fælles erfaringer skaber fælles forståelser og fælles meningsskabelse (Weick, 2015) *”a network of intersubjectively shared meanings that are sustained through the development and use of common language and everyday social interaction”* (Weick, 1995, s. 38).

I anden aktionsperiode søger underviserne aktivt at påvirke den organisatoriske meningsskabelse. Underviserne føler sig ansvarlige for, at deres kolleger i den øvrige organisation får samme oplevelse med ”observationer og feedback”, og fortæller gerne om deres erfaringer: *”Vi vil jo gerne, at det her faktisk bliver en fast del af det at være underviser på den her skole”* (U35). Der er teoretisk set tale om en slags kollegial *sensegiving* (Maitlis & Lawrence, 2007). Maitlis og Lawrence forklarer organisationsmedlemmers motivation for at engagere sig i *sensegiving* på denne måde: *“We found that sometimes self-interest motivated stakeholders to engage in sensegiving, but also that sometimes feelings of responsibility or organizational stewardship motivated it”* (Maitlis & Lawrence, 2007, s. 77).

Ovenstående synes således at validere sammenhængen mellem karakteren af den kollegiale meningsforhandling og konceptualisering af ”observationer og feedback”. Argumentet er her, at konkrete fælles erfaringer skaber afsæt for fælles meningsskabelse, der, alt afhængig af indholdet, bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

### 12.3. STYRKET TILLID OG REDUCERING AF SÅRBARHED

Intentionen med aktionsdesignet i anden aktionsperiode er også at påvirke **de emotionelle translationsstrukturers** meningsskabende mekanismer. Hensigten er at

vække undervisernes faglige tillid til leders evne til at facilitere en ligeværdig og refleksiv dialog og reducere undervisernes følelse af sårbarhed.

Det ser ud til, at det i anden aktionsperiode er lykkedes at positionere leder, som den der stiller undersøgende og refleksive spørgsmål frem for at komme med svar. En af underviserne forklarer ”*Det er altså rigtig vigtigt, at den der skal lede det, også er kompetent i også at stille de gode spørgsmål*” (U48). En kollega supplerer: ”*Hun kommer ikke ind, og siger, at det skal du gøre sådan og sådan, men hun får mig hen, hvor jeg tænker selv. Så det bliver mit eget valg, hvad jeg vil gøre*” (U40). Der ses således tegn på, at undervisernes tillid til leders evne til at facilitere en ligeværdig og refleksiv dialog er vækket.

I anden aktionsperiode lægger underviserne særligt mærke til, at den relationelle tillid til kollegerne er vokset. Intentionen med det kollektive design er, at underviserne skal dele læringspointer fra deres feedbacksamtaler med hinanden, hvorefter kollektivet drøfter betydningen for fremtidige pædagogiske indsatser. Underviserne fremhæver her, at det er tilliden til hinanden, der gør det muligt at etablere et ”*error friendly*” rum (Katz et al., 2009), hvor man tør *dele undervisningens fejlbarlighed* med hinanden. Høj grad af kollegial tillid ser altså ud til at bidrage til, at ”observationer og feedback” i anden aktionsfase er karakteriseret ved kompleks problemløsning.

Leders ”observationer og feedback” opleves fortsat som grænseoverskridende, og aktiverer oplevelser af sårbarhed og utryghed blandt underviserne. ”*Det er grænseoverskridende i starten, og man føler sig som om, man er til eksamen. Men netop når man får øje på de ting, som hun[leder] har set, og som jo er ens blinde vinkler. Og især når man, i samspil med jer andre, får set på det på forskellige måder, så er der nogle brikker, der falder på plads*” (U48). De negative følelser fylder dog langt mindre i dialogerne under anden aktionsfase. Dette kan forklares med, at det kollegiale fællesskab og karakteren af tillid gør det nemmere for den enkelte underviser at håndtere egen sårbarhed.

Ovenstående citat indikerer endvidere, at også observationernes eksemplariske form bidrager til at reducere følelsen af sårbarhed, hvilket bekræftes af følgende citat: *”Det er et tillidsfuldt og positivt udgangspunkt, og det er jo netop ikke for min person, at det her foregår”* (U47).

Ovenstående synes således at validere sammenhængen mellem faglig tillid til leders evne til at etablere en ligeværdig og reflektiv dialog og en konceptualisering af ”observationer og feedback” karakteriseret ved kompleks problemløsning. Samtidig peger analysen på, at det kollektive design både kræver og opbygger den relationelle tillid mellem kolleger, der er nødvendig for at man tør dele sin fejlbarlighed med hinanden.

## 12.4. KONTINUITET OG COMMITMENT

Intentionen med at ændre aktionsdesign i anden aktionsperiode er også at påvirke indholdet af **de strategiske translationsstrukturer**. Hensigten er at skabe øget kontinuitet i arbejdet med ”observationer og feedback”, således at der stimuleres til komplekse problemløsningsstrategier.

I anden aktionsperiode lægger underviserne mærke til, at kontinuiteten af ”observationer og feedback” er øget. *”Vi udvælger nogle få ting, og det er det, vi holder fast i i en periode, så evaluerer vi på det, og det åbner op for nogle ny spørgsmål. Det er meget effektivt”* (U40). Når det i anden aktionsfase lykkedes at øge kontinuiteten og fastholde indsatsen med ”observationer og feedback” over tid, kan det hænge sammen med leders engagement og commitment. Leder påtager sig et forpligtende ejerskab, og bidrager med sin ageren til at bekræfte meningen med ”observationer og feedback” som et rum for kompleks problemløsning. Det er som Weick forklarer: *“The basic idea is that people try hardest to build meaning around those actions to which their commitment is strongest”* (Weick, 1995, s. 156).

Anden aktionsperiode synes endvidere at bekræfte, at transparens, struktur og systematik bidrager til at skabe mening. Det gælder her særligt for gennemsigtigheden i forhold til formålet og rammerne for ”observationer og feedback”. Som en af

underviserne forklarer: *"Det er jo igen det med ledelse og styring, der er vi jo ikke ulig vores elever. Hvis vi bliver sat i en klar ramme, så bliver vi enormt fokuserede, og den følelse er fed, fordi vi lykkedes med at gøre det sammen"* (U35).

Opsamlende synes ovenstående således at validere sammenhængen mellem øget kontinuitet og konceptualisering af "observationer og feedback" i anden aktionsfase som **Udforskning**. Samtidig synes leders commitment at bidrage til at bekræfte meningen med "observationer og feedback" som et rum for kompleks problemløsning.

## 12.5. ÅBNE OBSERVATIONSSKEMAER

Intentionen med at ændre aktionsdesign i anden aktionsfase er også at påvirke indholdet af **de materialiserede translationsstrukturer**. Dette sker ved at anvende et mere åbent observationsskema, som vi forventer vil reducere undervisernes oplevelse af *kontrol*.

Der er umiddelbart ingen data fra anden aktionsperiode, der siger noget om hvad underviserne lægger mærke til ved observationsskemaerne. Faktisk synes de slet ikke at lægge mærke til, hvordan observationsskemaerne ser ud. Dette kan være et tegn på, at skemaerne blot bekræfter den mening eller konceptualisering af "observationer og feedback", der formes.

Derimod synes underviserne at lægge mærke til tidspunktet for observationen. At observationerne foregår på mere tilfældige tidspunkter. En underviser forklarer: *"De gange hun [leder] har været med. Har været meget forskellige gange. Den ene gang var klasseundervisning, og den anden gang var noget gruppearbejde. Så man kan sige, at jeg ikke har planlagt efter, at hun skulle med. Ellers bliver det jo ikke rigtigt. Det skal være jo være autentisk"*. Underviseren taler altså om, at den undervisning der udsættes for "observation" er *uforudsigelig og fejlbarlig*. Det ser således ud til, at mere tilfældigt planlagte "observationer og feedback" kan bidrage til en konceptualisering af "observationer og feedback", der er karakteriseret ved **kompleks problemløsning**.

## 12.6. INDIVIDUELLE "WAYS OF KNOWING"

Intentionen med anden aktionsfases aktionsdesign er at imødekomme og udvikle både undervisere og leders **individuelle translationsstrukturer**. Hensigten er, først og fremmest, at skabe øget bevidsthed om, hvordan egne forståelser af feedback eller "way of knowing" former den måde "observationer og feedback" konceptualiseres på. Forventningen er derefter, at nye erfaringer med "observationer og feedback" fører til nye måder at tænke på - og tænke om "observationer og feedback".

Det er vanskeligt at udlede data, der direkte kan udsige noget om underviseres og lederes kognitive mønstre. Flere undervisere indleder deres beskrivelser og fortællinger om "observationer og feedback" med "*jeg troede*", hvilket vidner om, at der er opstået nye erkendelser og nye måder at tænke på. Empiriske eksempler herpå: "*Jeg troede egentligt, at jeg havde nok i det, jeg havde*" (U35) eller "*Jeg troede dengang, at det var mig der blev overvåget*" (U49).

I anden aktionsfase taler underviserne om, at "observationer og feedback" skaber læring og forandring, og at undervisningens kompleksitet kræver, at man hele tiden lærer, og udvikler sig "*Jeg har noget erfaring, men jeg bliver jo aldrig færdig*" (U48). En kollega supplerer: "*Det er også, fordi vi er ydmyge omkring vores roller, og vil rigtig gerne lære noget mere*" (40). Ovenstående afspejler en åbenhed over for læring og nye måder at tænke på, der kan være tegn på udvikling i retning af en selv-transformerende "way of knowing". Den selv-transformerende "way of knowing" er kendetegnet ved, at man som underviser, og leder, er i stand til at forholde sig kritisk til egne handlingsteorier og værdisystemer (Drago-Severson & Blum-Stefano, 2016).

Det ser altså ud til, at undervisernes nye erfaringer med "observationer og feedback" bidrager til, at ændre den måde de tænker om "observationer og feedback" på. Der ses endvidere tegn på, at multiple perspektiver værdsættes som afsæt for læring. "*Det betyder jo ikke, at jeg skal blive som dig, men det, at jeg får øje på det, er vigtigt*" (U 35).

Opsamlende synes ovenstående således at validere sammenhængen mellem karakteren af undervisernes kognitive modeller og ”*way of knowing*” og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

## 12.7. KONKLUSION VALIDERENDE ANALYSE

Det forskningsmæssige formål med ph.d. projektets anden aktionsfase er overordnet set at validere *sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces, og de konceptualiseringer der formes, når organisationsopskriften ”observationer og feedback” oversættes lokalt.*

Det organisatorisk formål med anden aktionsfase er at påvirke translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer. Påvirkningen skal understøtte, at den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” i højere grad opfylder Randers Social- og Sundhedsskoles strategiske målsætning om at implementere ”observationer og feedback” som et rum for professionelle læringsprocesser. I anden aktionsfase eksperimenteres således med ”observationer og feedback” i et kollektivt design.

Analysen i kapitel 12 peger på, at den dominerende konceptualisering af ”observationer og feedback” i anden aktionsperiode (i modsætning til første aktionsperiode) er karakteriseret ved **kompleks problemløsning**. Det ser altså ud til, at det er muligt at påvirke translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer, og dermed ændre konceptualiseringen af ”observationer og feedback”, til en form, der i højere grad lever op til den organisatoriske intention. Analysen synes således at validere sammenhængen mellem translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer og konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

Det skal her pointeres at afhandlingens ærinde ikke er at finde normen for den bedste eller mest rigtige konceptualisering af ”observationer og feedback”. Der vil givetvis være andre situationer, hvor en konceptualisering af ”observationer og feedback”, som er karakteriseret ved simpel problemløsning, vil være i tråd med organisationens behov. Mit argument er alene, at det er muligt at påvirke translationsstrukturernes



meningsskabende mekanismer og dermed forme den intraorganisatoriske oversættelse af ”observationer og feedback”, så konceptualiseringen med større sandsynlighed svarer til den organisatoriske intention.



# KAPITEL 13. AFHANDLINGENS KONKLUSION

Denne afhandling undersøger implementeringen af organisationsopskriften pædagogisk ledelse i form af ”observation og feedback”. Pædagogisk ledelse betragtes i afhandlingen som en moderne organisationsopskrift på god skoleledelse. Opskriften henter sit indhold fra en bred vifte af væsens forskellige traditioner inden for international skoleledelsesforskning. Fælles for studierne er dog argumentationen for, at særlige tilgange eller former for skoleledelse virker fremmende på elevernes læring. Danske oversættelser af pædagogisk ledelse synes primært at basere sig på resultater fra forskning i *instructional leadership*, hvor særligt ”observationer og feedback” anvises som en effektiv måde at fremme kvaliteten af undervisning i skoler. Informeret af de lovende forskningsresultater er det Randers Social- og Sundhedsskoles strategiske mål at implementere ”observationer og feedback” som rum for professionelle læringsprocesser.

Inden for skandinavisk ny-institutionalisme begribes implementering af organisationsopskrifter som en translationsproces. Det betyder at generelle organisationsopskrifter må kontekstualiseres, oversættes og konceptualiseres til organisatoriske handlinger i den lokale organisation.

Afhandlingens videnskabelige formål er følgende *at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces, og de konceptualiseringer der formes, når organisationsopskriften ”observationer og feedback” oversættes lokalt.*

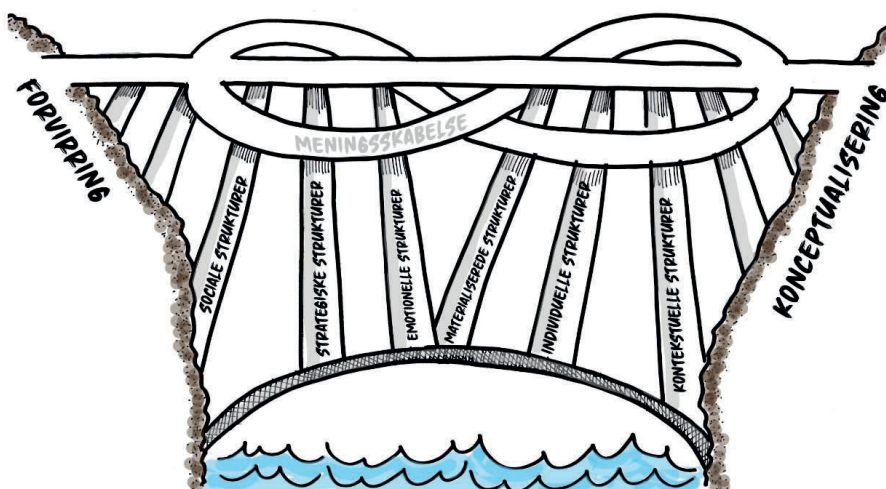
Afhandlingens nøglebegreb til at forstå og undersøge den intraorganisatoriske translationsproces er organisatorisk meningsskabelse. Med reference til K. E Weick opstår organisatorisk meningsskabelse, når medlemmerne i en organisation oplever noget overraskende og forvirrende. Formålet med organisatorisk meningsskabelse beskrives derfor som en bevægelse mellem forvirring til konceptualisering af opskriften i praksis. Implementeringen af ”observationer og feedback” på Randers

Social- og Sundhedsskole afhænger således af, hvordan skolens undervisere og ledere skaber mening, og dermed konceptualiserer opskriften.

Det undersøges derfor empirisk:

- *Hvilke konceptualiseringer af "observationer og feedback" kan identificeres på Randers Social – og Sundhedsskole?*
- *Hvilke meningsskabende mekanismer bidrager til at forme konceptualiseringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole?*

Afhandlingens teoriudvikling er baseret på broen som metafor for den intraorganisatoriske translationsproces. Det vil sige, at broen udgør en metafor for den meningsskabende forbindelse mellem: På den ene side undervisere og lederes forvirring over opskriftens indtog på skolen og på den anden side konceptualiseringen af "observationer og feedback".



Figur VIII: Translationsprocessens meningsskabende bro. Egen tilvirkning.

Afhandlingen konkluderer, at meningsskabelsen bro bygges af seks intraorganisatoriske translationsstrukturer, der tilsammen rummer de meningsskabende mekanismer, der bidrager til at forme konceptualiseringen af ”observation og feedback”. Der er tale om:

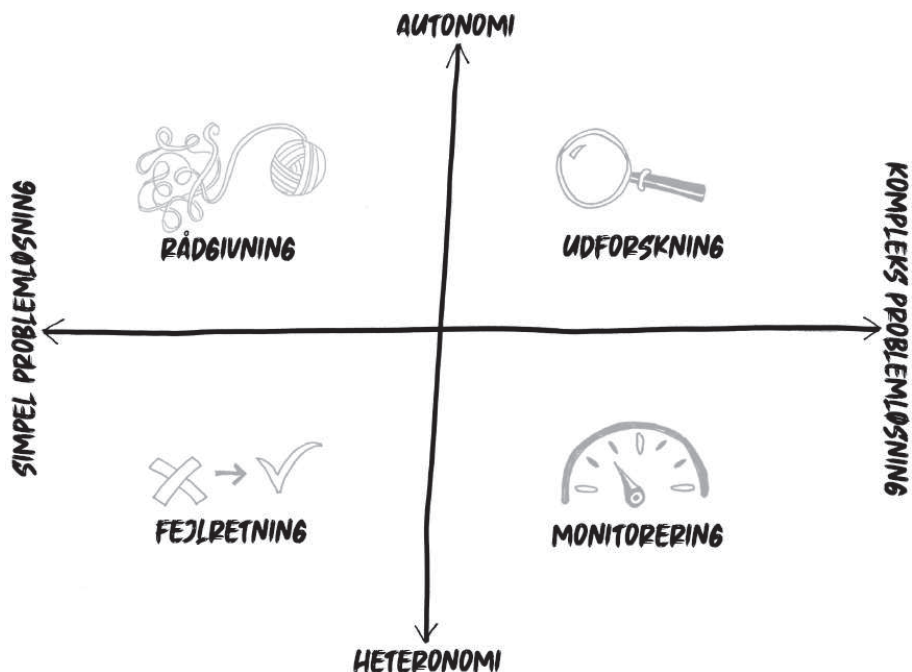
- Individuelle translationsstrukturer
- Sociale translationsstrukturer
- Kontekstuelle translationsstrukturer
- Emotionelle translationsstrukturer
- Materialiserede translationsstrukturer
- Strategiske translationsstrukturer

Translationsstrukturerne er empiriske kategorier, der er gensidigt interagerende og overlappende. Det betyder, at translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer empirisk set fungerer i et komplekst, dynamisk og situeret netværk, der tilsammen former konceptualiseringen af ”observationer og feedback”.

På spørgsmålet om hvilke konceptualiseringer af ”observationer og feedback” der kan identificeres på Randers Social- og Sundhedsskole, konkluderer afhandlingen, at der kan identificeres fire idealtypiske konceptualiseringer af ”observationer og feedback”:

- Rådgivning
- Fejlretning
- Monitorering
- Udforskning

Idealtyperne er analyse-teoretiske konstruktioner, og findes derfor ikke i deres rene form i virkeligheden. Idealtyperne er således ikke et udtryk for identificerede praksisformer, men skal betragtes som en kondensering af mine empiriske iagttagelser.



Figur VI: Idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback". Egen tilvirkning.

De fire idealtyper defineres af de karaktertræk, der dannes i ovenstående fire felt tabel. **Rådgivning** er således karakteriseret ved simpel problemløsning og faglig autonomi. **Fejlretning** er karakteriseret ved faglig heteronomi og simpel problemløsning. **Monitorering** er karakteriseret ved faglig heteronomi og kompleks problemløsning og endelig er **Udforskning** karakteriseret ved faglig autonomi og kompleks problemløsning.

Idealtyperne repræsenterer en organiseret samling af de elementer, der kan betragtes som centrale for de konceptualiseringer af "observationer og feedback", der kan identificeres på Randers Social- og Sundhedsskole. Konceptualiseringen af "observationer og feedback" er altså langt mere kompleks og modsætningsfuldt i virkeligheden, end ovenstående idealtyper viser.

Med afsæt i ovenstående er det muligt at sammenfatte på afhandlingens videnskabelige formål; *at analysere sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og de konceptualiseringer der formes, når organisationsopskriften "observationer og feedback" oversættes lokalt.*

For det første er mit argument, at sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og konceptualiseringen af "observationer og feedback" som enten rådgivning, fejlretning, monitorering eller udforskning, skal findes i karakteren og vægtningen af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer.

For det andet er mit argument, at sammenhængen mellem den intraorganisatoriske translationsproces og konceptualiseringen af "observationer og feedback" foregår i dynamisk og dialektisk samspil. Det betyder, at translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer ikke kun former konceptualiseringen af "observationer og feedback". Konceptualiseringen (altså den måde hvorpå "observationer og feedback" fremtræder i praksis) former lige så vel translationsstrukturernes indhold.

Implementeringen af "observationer og feedback" konceptualiserer sig ikke i en statisk form. Konceptualiseringen må i stedet betragtes som den intraorganisatoriske oversættelse, der på et givet tidspunkt synes at være den mest plausible, givet karakteren og vægtningen af de meningsskabende mekanismer, der lægges særligt mærke til i organisationen på dette tidspunkt. Afhandlingens validerende analyse sandsynliggør følgelig, at det er muligt at ændre på konceptualiseringen af "observationer og feedback" ved at påvirke translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer.

Afhandlingens organisatoriske formål er at bidrage til implementeringen af "observationer og feedback" i en form, der skaber afsæt for professionelle læringsprocesser. Afhandlingen tilbyder Randers Social- og Sundhedsskole et teoriapparat (fire idealtypiske konceptualiseringer af "observationer og feedback"), der kan bruges til at vurdere hvilke(n) konceptualisering af "observationer og feedback", der på et givet tidspunkt synes at være den mest fremtrædende. Det er dermed muligt

for organisationen, eller mere konkret organisationens ledere, at evaluere om konceptualiseringen er i overensstemmelse med den organisatoriske intention. Derudover tilbyder afhandlingen Randers Social- og Sundhedsskole en teoretisk analyseramme til at forstå og undersøge implementering af ”observationer og feedback” som en proces af organisatorisk meningsskabelse. Bro-metaforen og teorien om de intraorganisatoriske translationsstrukturer kan bruges til at analysere sammenhængen mellem vægtningen og karakteren af de meningsskabende mekanismer og konceptualiseringen ”observationer og feedback”. Det er dermed også muligt at pege på, hvilke meningsskabende mekanismer det sandsynligvis vil være nyttigt for lederne at påvirke. Påvirke for dermed at opnå en konceptualisering af ”observationer og feedback”, der svarer til organisationens intention med at implementere ”observation og feedback”.



## KAPITEL 14. AFHANDLINGENS BIDRAG

*"All good research is for me, for us and for them: it speaks to three audiences, and contributes to each of these areas of knowing"* (Reason & Marshall, 1987, s. 112)

Afhandlingens afsluttende kapitel indledes, som afhandlingens introduktion, med ovenstående citat af Reason & Marshall. Formålet med nærværende kapitel er således at diskutere afhandlingens bidrag *"for me"*, *"for us"* og *"for them"*.

### 14.1. AFHANDLINGENS BIDRAG *"FOR THEM"*

Denne afhandling *"is for them"*, fordi afhandlingens videnskabelige motivation er at producere ny viden, der findes interessant for andre forskere inden for samme felt. Spørgsmålet er dog i første omgang, hvilket felt der er tale om? Afhandlingen skriver sig i min optik ind i to forskellige forskningsfelter. På den ene side bidrager afhandlingens til *the micro turn* (Vossen & van Gestel, 2019) inden for skandinavisk ny-institutionalisme, fordi afhandlingen undersøger den intraorganisatoriske translationsproces, og i den forbindelse genfortolker og aktualiserer eksisterende teori om organisatorisk meningsskabelse. På den anden side bidrager afhandlingen også til forskning i implementering af pædagogiske ledelsestiltag. Afhandlingen adresserer ikke alene det forhold, at *"observationer og feedback"* er en kompleks opskrift. Afhandlingen peger endvidere på, at der inden for samme organisation kan opstå forskellige mere eller mindre intendede konceptualiseringer af samme opskrift. Afhandlingen stopper dog ikke her, men bidrager endvidere med viden om hvilke meningsskabende mekanismer, der ser ud til at forme hvordan *"observationer og feedback"* konceptualiseres. I det følgende afsnit vil ovenstående betragtninger blive yderligere udfoldet.

Det skal dog først pointeres, at afhandlingens bidrag *"for them"* må læses i pragmatismens optik. Pragmatismen er, som tidligere beskrevet, ikke optaget af om

bestemte forståelser af verden repræsenterer en objektiv sandhed (Andreasen et al., 2018). Der er altså ikke tale om, at afhandlingen har fundet almen gyldige lovmæssigheder, der kan forklare den intraorganisatoriske translation af organisationsopskriften ”observationer og feedback”. Det afgørende, for at afgøre afhandlingens bidrag *for them*, er i højere grad, hvorvidt afhandlingens teoridannelse er genkendelig, *giver mening*, kan overføres og anvendes i andre sammenhænge (Herr & Anderson, 2005). Der er med andre ord tale om ”*the transferability*” af afhandlingens teoridannelse (Herr & Anderson, 2005). Graden af *transferability* handler om, hvorvidt afhandlingens teoridannelse kan bruges til at forklare og undersøge lignende problemer i andre lignende kontekster. Jeg vil derfor først og fremmest opfordre til, at afhandlingens teoridannelse søges overført, oversat, afprøvet og eventuelt videreudviklet i andre uddannelsesorganisationer, der ønsker at implementere ”observationer og feedback” eller andre pædagogiske ledelsesinitiativer.

#### 14.1.1. NY VIDEN OM DEN INTRAORGANISATORISKE TRANSLATIONSPROCES

Translationsstudier inden for skandinavisk ny-institutionalisme beskæftiger sig primært med, hvordan makro-ideer oversættes og transformeres, når opskrifterne rejser mellem organisationer. Studierne beskæftiger sig i mindre grad med, hvordan opskriften oversættes og optages internt i den lokale organisation (Mortensen, 2020; Røvik, 2016; Wæraas & Nielsen, 2016). Den intraorganisatoriske translationsproces forklares overordnet set som et resultat af organisatorisk meningsskabelse: ”*Sensemaking and translations occur when actors seek to grasp a new organizational element and try to implement it in their organizational context*” (Boxenbaum & Pedersen, 2009, s. 188). De undersøgelser, jeg har fundet, undersøger ikke yderligere hvordan selve sensemaking processen foregår, og hvordan organisatorisk meningsskabelse påvirker den måde opskriften konceptualiseres på (Boxenbaum & Pedersen, 2009; Moos, 2003; Mortensen, 2020; Teulier & Rouleau, 2013).

Afhandlingen bidrager således til *the micro turn* (Vossen & van Gestel, 2019) inden for skandinavisk ny-institutionalisme, fordi afhandlingen letter låget til den

intraorganisatoriske translationsproces ”black box”. Helt konkret bidrager afhandlingen med et teoriapparat, der operationaliserer seks translationsstrukturer, som kan bruges til at ”*un-packe*” den intraorganisatoriske translationsproces, og få greb om de mekanismer der synes at tilskynde til organisatorisk meningsskabelse.

Jeg formoder, at ”translationsprocessens meningsskabende bro” som analyseteoretisk ramme kan overføres og anvendes til at undersøge implementeringen af ”observationer og feedback” i organisationer der ligner Randers Social- og Sundhedsskole. Det vil sige andre uddannelsesorganisationer karakteriseret ved høj grad af løst koblede systemer (Orton & Weick, 1990; Weick, 1976), hvor organisationsmedlemmerne i høj grad styrer efter selvstændige fortolkninger af den organisatoriske opgaveløsning (Andersen, 2020; Friche, 2010). Min tese er at de translationsstrukturer, jeg har fundet, vil kunne findes i andre lignende organisatoriske kontekster, om end de empirisk set vil kunne fremtræde på forskellig vis.

Afhandlingen efterlader dog spørgsmålet om, hvorvidt teorien kan bruges til at undersøge implementeringen af andre typer af organisationsopskrifter i andre organisatoriske kontekster. Jeg vil derfor opfordre til, at afhandlingens teoridannelse afprøves og eventuelt videreudvikles i andre empiriske kontekster.

#### **14.1.2. BIDRAG TIL STUIDER AF ORGANISATORISK MENINGSSKABELSE**

Et centralt begreb i afhandlingens teoridannelse er organisatorisk meningsskabelse, og hvordan man kan få greb om de mekanismer, der tilskynder processen. Man kan sige, at afhandlingen således aktualiserer og genfortolker Weicks teori ind i en ramme af skandinavisk ny-institutionalisme. Samtidig bidrager, og motiverer, afhandlingen til nye studier af organisatorisk meningsskabelse.

Som beskrevet i afhandlingens kap. 4 udspringer en stor del af forskningen i organisatorisk meningsskabelse fra Weicks teori, der måske bedre kan betragtes som en ideologi eller optik end et egentlig teori-apparat. Med Weicks sensemaking teori får vi øje på, at aktørerne i en organisation handler som de gør, fordi det er i

overensstemmelse med den mening, som de er ved at skabe (Murphy, 2015). Samtidig bliver vi vidende om meningsskabelsens ontologi og særlige karakteristika. Der er dog tale om abstrakte begreber, som kan være vanskelige at omsætte og anvende til empiriske analyser, og det fremgår heller ikke tydeligt, hvor man skal rette blikket hen, eller hvad man mere konkret skal kigge efter, når man undersøger organisatorisk meningsskabelse.

Afhandlingen bidrager med et teoriapparat, der i min optik gør det mere håndgribeligt og operationelt at arbejde analytisk med organisatorisk meningsskabelse. Det betyder, at man, som undersøger af organisatorisk meningsskabelse, bliver hjulpet til at vide hvilke strukturer og hvilke meningsskabende mekanismer, man skal kigge efter. Min antagelse er, at hvis man overfører og bruger translationsstrukturerne til at undersøge organisatorisk meningsskabelse i andre sammenhænge, vil man sandsynligvis se en anden empirisk vægtning og indhold af translationsstrukturernes meningsskabende mekanismer.

Et af de mest almindelige kritikpunkter af Weicks perspektiv på organisatorisk meningsskabelse er det bagud skuende element, fordi det på sin vis afskærer os fra at studere meningsskabelse i et fremadrettet perspektiv. Til trods for at det ikke eksplicit er intentionen med afhandlingen, ses det (retrospektivt), at afhandlingen skriver sig ind i rækken af studier, der beskæftiger sig med organisatorisk *sensegiving*. Altså undersøgelser af hvordan man som leder kan påvirke organisatorisk meningsskabelse i en bestemt retning. Dermed ikke sagt at jeg ønsker at differentiere afhandlingens teoridannelse fra den grundlæggende forståelse af meningsskabelsens karakter. Tværtimod vil jeg insistere på, at meningsskabelse (sensemaking) og sensegiving ikke er dikotomier men fungerer som simultane elementer. Jeg placerer mig dermed i forlængelse af Sandberg og Tsoukas, der argumenterer for at: *“Splitting “sensegiving” from “sensemaking” makes it difficult to see that “givers” and “makers” of sense do not interact but intra-act: [...] a “sensegiver” is also a “sensemaker,” and vice versa; the two cannot be separated,* (Sandberg & Tsoukas, 2015, s. 24). Oversat til afhandlingens genstandsfelt betyder det, at den leder, der forsøger at *“give sense”* med *“observationer og feedback”*, selv har skabt mening ud

fra den mening, der er ”givet” til hende i samspillet med andre. Og den underviser, der skaber mening med ”observationer og feedback”, giver mening til lederen gennem han eller hendes handlinger. I det følgende afsnit forlades de mere filosofiske betragtninger, og blikket vendes mod afhandlingens bidrag til forskning i implementering af pædagogisk ledelse som skoleudviklende indsats.

#### **14.1.3. BIDRAG TIL FORSKNING I IMPLEMENTERING AF PÆDAGOGISK LEDELSE**

Afhandlingen lægger sig i forlængelse af resultaterne fra international skoleledelsesforskning, og anerkender dermed præmissen om, at særlige former for skoleledelse, heriblandt ”observationer og feedback”, kan have positiv effekt på elevernes læring. Samtidig problematiserer afhandlingen, at mange skoleforbedrende tiltag heriblandt ”observationer og feedback” implementeres ud fra antagelsen om, at ”det som virker” kan identificeres, foreskrives og generaliseres (Glatter & Kydd, 2003; Simkins, 2005). Udfordringen er her, at ”observationer og feedback” ofte fremstilles i faglitteraturen som en slags *best-practice* for pædagogisk ledere (Fullan, 2014; Glatter & Kydd, 2003). Der er dermed en betydelig risiko for, at man rundt om på skolerne forføres af opskriftens implicite løfter om effekt, og risikerer at misse kompleksiteten og meningsskabens betydning for, hvordan ”observationer og feedback” konceptualiseres i den lokale kontekst.

Afhandlingen bidrager til forskning i implementering af pædagogisk ledelse, fordi den pointerer og aktualiserer at implementering af ”observationer og feedback” både er en proces og et resultat af organisatorisk meningsskabelse.

Afhandlingen afslører, at ”observationer og feedback” konceptualiseres på forskellig vis afhængig af den intraorganisatoriske translationsproces. Afhandlingen indikerer endvidere, at det ikke er ”ligeegyldigt”, hvordan ”observationer og feedback” konceptualiseres. For det første fordi konceptualiseringen af ”observationer og feedback” ikke nødvendigvis stemmer overens med den organisatoriske intention, og for det andet fordi konceptualiseringen har konsekvenser for hvilket organisatorisk læringsniveau, der stimuleres. Mit pointe er, at en simpel og teknisk

implementeringstilgang til "observationer og feedback" kan være problematisk, fordi den ikke nødvendigvis fører til opskriftens implicite løfter om effekt.

Mit håb er, at afhandlingen kan motivere til mere forskning, der undersøger hvordan pædagogiske ledelsesopskrifter oversættes lokalt, og forholder konceptualiseringen til det organisatoriske formål med implementeringen. Altså undersøgelser af "*the organizational effects of the translated versions, i.e how these versions work in relation to organizational goals*" (Røvik, 2016, s. 292).

## 14.2. AFHANDLINGENS BIDRAG "FOR US"

Denne afhandlings vidensproduktion er "*for us*", fordi "*it enables a community of people to make sense of and act effectively in their world*" (Reason & Marshall, 1987, s. 112). "*The community of people*" er i denne sammenhæng både undervisere og ledere på Randers Social- og Sundhedsskole. Den organisatoriske motivation for ph.d. projektets forskning udspringer som bekendt af Randers Social- og Sundhedsskoles ønske om at udvikle pædagogisk ledelse som skoleforbedrende tiltag og implementere "observationer og feedback" i en form, der skaber rum for professionelle læringsprocesser.

Afhandlingen tilbyder ikke Randers Social- og Sundhedsskole et kvik fix til implementering af *best-practice*. Tværtimod bidrager afhandlingen til, at skolen har fået øje på opskriftens kompleksitet, og at implementering af "observationer og feedback" ikke nødvendigvis konceptualiserer sig, som man havde tænkt strategisk. Afhandlingens teoridannelse kan dog hjælpe skolen og skolens ledere til at forholde sig videns baseret og analytisk til implementeringen af "observationer og feedback". Og på den måde søge at konceptualisere "observationer og feedback" i en form der er i overensstemmelse med de organisatoriske målsætninger.

Ph.d. projektet har endvidere bidraget til at opbygge et organisatorisk sprog til at begribe implementering som organisatorisk meningsskabelse, der kan undersøges og formes gennem translationsstrukturenes meningsskabende mekanismer. Jeg formoder derfor, at den viden, som afhandlingen har produceret, vil kunne overføres

til andre sammenhænge, hvor andre organisationsopskrifter søger indrejse på Randers Social- og Sundhedsskole.

Det er min oplevelse, at Ph.d. projektets forskningstilgang og særlige undersøgelsesdesign har bidraget processuelt og metodisk til Randers Social- og Sundhedsskoles ”community”. Skolens ledere og undervisere har sammen gjort sig nyttige erfaringer med at arbejde eksperimenterende, dialogisk og undersøgende i egen praksis. Man kan sige, at den dialogiske aktionsforskningstilgang har bidraget til at etablere et organisatorisk udviklingsrum, hvor særligt skolens ledere er rykket ud af driften og ind i et rum, hvor de kunne arbejde med organisatorisk udvikling og organisatorisk læring i et meta- perspektiv. Ph.d. projektet har således ikke kun bidraget med teori- og praksisudvikling i relation til det konkrete genstandsfelt (implementering af ”observationer og feedback”). Der er også tegn på, at Ph.d. projektet har bidraget til at opbygge organisationens kapacitet til bredt at (tage sig tid til at) lære af forandringsprocesser.

### **14.3. AFHANDLINGENS BIDRAG ”FOR ME”**

Endelig, og som afrunding på afhandlingen, skal det fremhæves, at ph.d. projektet i høj grad også har været et bidrag ”for me”. En Ph.d. afhandling er en slags ”svendestykke”, der viser, at forfatteren under vejledning har gennemført et selvstændigt forskningsarbejde. Ph.d. projektet, og ikke mindst arbejdet med at formidle min forskning i afhandlingen, er dog for mig i lige så høj grad et personligt svendestykke, der på mange måder har bidraget til at udvikle både mig og min karrierevej.

”Den umulige trekant - at være forsker og konsulent i egen organisation”. Sådan lød titlen på mit første paper som Ph.d. studerende. I teksten reflekterede jeg over det umiddelbart umulige i at være ny forsker, og samtidig skulle fungere som konsulent og fulgdyldigt medlem af den organisation, hvori forskningen skulle foregå. Tematikken har fulgt mig gennem alle årene. I første omgang som oplevelsen af at være fanget og rullet ind i konkurrerende logikker, sproglige betydninger og

rollekonflikter. Til i dag at være integreret i den måde jeg forstår mig selv på som forsker. Der er i min optik ikke tale om konkurrerende arenaer mellem forskning og praksis, men derimod logikker og forståelser der er afhængige af hinanden. Måske derfor synes pragmatismens filosofi at være et ”*perfect forsknings fit*” for mig. Man kan ikke skabe viden om verden uden at være aktør i den verden, man gerne vil blive klogere på, og det giver som sådan heller ikke mening at skabe viden om verden uden også at handle på denne viden (Dewey, 2005).

Ph.d. projektet har været *for me*, fordi projektet har bidraget til, at jeg har fået en anden position på Randers Social- og Sundhedsskole, der gør, at jeg kan få strategisk indflydelse og bidrage til at skabe mening, gennem den viden jeg er med til at producere. Det har dog ikke været uden udfordringer at skulle lære at håndtere rolledualiteten mellem forsker og kollega, herunder det politiske spil og opmærksomheden på tilbudte positioneringer og egen magt i organisationen. Samtidig har ph.d. projektet, i den anden arena, bidraget til at udvikle min position på universitetet og i forskningsverdenen, og derigennem udvidet mit netværk og givet adgang til at formidle min viden og forskning mere bredt.

Vigtigst af alt har Ph.d. projektet dog lært mig at forske og gå videnskabeligt og metodisk til værks. Jeg har lært, at systematik, omhyggelighed og struktur ikke nødvendigvis er modsætninger til kreativ og abstrakt tænkning – snarere tværtimod. Endelig må jeg også indrømme, at ph.d. projektet har lært mig at anerkende styrken i det lange seje træk, og ikke mindst lært mig at lære af min fejlbarlighed.



# REFERENCELISTE

- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* [Ph.D., The Ohio State University].  
<http://search.proquest.com/docview/305321728/abstract/3F49DAB7B032482DPQ/1>
- Allard-Poesi, F. (2005). The Paradox of Sensemaking in Organizational Analysis. *Organization*, 12(2), 169–196. <https://doi.org/10.1177/1350508405051187>
- Alrø, H., & Hansen, F. T. (2017). *Dialogisk aktionsforskning: I et praksisnært perspektiv*. Aalborg Universitetsforlag.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development: Mystery as Method*. SAGE Publications.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2000). Taking the Linguistic Turn in Organizational Research: Challenges, Responses, Consequences. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2), 136–158.  
<https://doi.org/10.1177/0021886300362002>
- Andersen, F. B. (2020). Pædagogisk ledelse er organisatorisk. *Kognition og Pædagogik*, 30(117), 74–82.
- Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Aarup Jensen, A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2018). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.
- Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.

- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring- single og double-loop. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 437–442). Samfundslitteratur.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness* (s. xiv, 224). Jossey-Bass.
- Backman, K., & Kyngäs, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing & Health Sciences*, 1(3), 147–153.  
<https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00019.x>
- Bakka, J. F., & Fivelsdal, E. (2010). *Organisationsteori: Struktur, kultur, processer*. DJØF.
- Baskerville, R., & Pries-Heje, J. (1999). Grounded action research: A method for understanding IT in practice. *Accounting, Management and Information Technologies*, 9(1), 1–23. [https://doi.org/10.1016/S0959-8022\(98\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0959-8022(98)00017-4)
- Bernstein, R. J. (2010). *The Pragmatic Turn*. Polity.
- Bertilsson, T. M. (2004). The Elementary Forms of Pragmatism: On Different Types of Abduction. *European Journal of Social Theory*, 7(3), 371–389.  
<https://doi.org/10.1177/1368431004044199>
- Beyer, P. (2015). *Værdibaseret ledelse: Værdibaseret transformationsledelse*. (4. udgave.). Karnov Group.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378. <https://doi.org/10.1177/0013161X99353003>

- Blase, J., & Blase, J. (2003). *Handbook of Instructional Leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning*. Corwin Press.
- Boolsen, M. W. (2020). Grounded Theory. I S. Brinkmann & L. Tanggård, *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3. udgave., s. 207–237). Hans Reitzel.
- Borgnakke, K., & Kaa Sunesen, M. S. (2019). *Aktionsforskning: Indefra og udefra*. Dafolo.
- Boxenbaum, E., & Pedersen, J. S. (2009). *Scandinavian institutionalism – a case of institutional work* (s. 178–204). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511596605.007>
- Bradbury, H. (2015). *The SAGE handbook of action research* / (Elektronisk udgave.-Third edition., Elektronisk udgave.). SAGE Reference.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725.  
<https://doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Britzman, D. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442–457. <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.mv28227614l44u66>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burks, A. W. (1946). Peirce's Theory of Abduction. *Philosophy of Sciences*, 13(4), 301–306.

- Bøgh Andersen, L. (2017). *Ledelse i offentlige og private organisationer*. Hans Reitzel.
- Carraway, J. (2012). *Principals' Sensemaking of the Implementation of Skillful Observation and Coaching Laboratory* [ProQuest Dissertations Publishing].  
<http://search.proquest.com/docview/1034717960/?pq-origsite=primo>
- Charmaz, K. C. (2012). *The Power and Potential of Grounded Theory*. /paper/The-Power-and-Potential-of-Grounded-Theory-Char-maz/93d28c60474e31cedd4464c5b24ae0af2efbc090
- Cloutier, C., & Langley, A. (2020). What Makes a Process Theoretical Contribution? *Organization Theory*, 1(1), 263178772090247.  
<https://doi.org/10.1177/2631787720902473>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.  
<https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Coghlan, D. (2007). Insider action research: Opportunities and challenges. *Management Research News*, 30(5), 335–343.  
<https://doi.org/10.1108/01409170710746337>
- Coghlan, D. (2019). *Doing Action Research in Your Own Organization*. SAGE.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization* (4th edition). SAGE Publications.

- Coghlan, D., Dromgoole, T., Sorensen, P., & Joynt, P. (2004). Managers as learners and researchers. I *Managers Learning in Action: Management Learning, Research and Education* (s. 183–189). Routledge.
- Coghlan, D., & Shani, A. B. (2015). Developing the Practice of Leading Change Through Insider action Research: A Dynamic Capability Perspective. I H. Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research* (s. 47–54). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921290.n5>
- Coghlan, D., & Shani, A. B. (Rami). (2008). 45 insider action research: The dynamics of developing New capabilities. I P. Reason & H. Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research* (2nd udg., s. 643–655). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Coopey, J., Keegan, O., & Emler, N. (1997). Managers’ Innovations as “Sense-Making”. *British Journal of Management*, 8(4), 301.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8551.00067>
- Czarniawska, B., & Joerges, B. (1996). *Travels of Ideas* (Originally published 1996, Bd. 56, s. 13–48). DE GRUYTER.  
<https://doi.org/10.1515/9783110879735.13>
- Czarniawska-Joerges, B., & Sevón, G. (1996). *Translating organizational change*. Walter de Gruyter.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data* (2. udgave.). Syddansk Universitetsforlag.

- Danielson, C. (2015). *Talk about teaching! Leading professional conversations* (Second Edition). Corwin, a SAGE company.
- Davy, G. S., & Ågård, D. (2017). Relationskapacitet som forudsætning for Capacity Building. I Krogstrup, Hanne Kathrine, *Samskabelse og capacity building* (s. 125–149). Hans Reitzels Forlag.
- Dervin, B. (1998). Sense-making theory and practice: An overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management*, 2(2), 36–46. <https://doi.org/10.1108/13673279810249369>
- Dervin, B. (1999). On studying information seeking methodologically: The implications of connecting metatheory to method. *Information Processing & Management*, 35(6), 727–750. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(99)00023-0)
- Dervin, B., & Foreman-Wernet, L. (2003). *Sense-Making Methodology Reader: Selected Writings of Brenda dervin*. Hampton Press.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* / (1. udgave.). Klim.
- Dick, B. (2003). *AR and Grounded theory*.
- Drago-Severson, E., Blum-DeStefano, J., & Asghar, A. (2013). *Learning for Leadership*. Corwin Press.
- Drago-Severson, E., Blum-Destefano, J., & Asghar, A. (2013). Learning and Leading for Growth: Preparing Leaders to Support Adult Development in Our Schools. *Journal of School Leadership*, 23(6), 932–968. <https://doi.org/10.1177/105268461302300602>

- Drago-Severson, E., & Blum-Stefano, J. (2016). *Tell me so I can hear you—A developmental approach to feedback for educators*. Harvard Education Press.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (2012). *Aktionsforskning: En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Elkjaer, B., & Simpson, B. (2015). Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? *Philosophy and Organization Theory*, 55–84.
- Evans, A. E. (2007). School Leaders and Their Sensemaking About Race and Demographic Change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159–188.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X06294575>
- Friche, N. (2010). *Erhvervsskolels evalueringspraksis- intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Aalborg Universitet.
- Friche, N. (2019). Pædagogiske problemer er komplekse problemer. I D. Ågård & S. Keller, *Pædagogisk ledelse i teori og praksis: Inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne*. Dafolo.
- Frimann, & Bager, B. (2014). Dialogkonferencer. I *Aktionsforskning en grundbog* (1. udg., s. 193–204). Samfundslitteratur.
- Frimann, S., Borup Jensen, J., & Kaa Sunesen, M. S. (2020). *Aktionsforskning—Et læringsperspektiv*. Hans Reitzel.
- Frimann, S., & Hersted, L. (2020). *Lederen som aktionsforsker*. Samfundslitteratur.

- Fuglsang, L., & Jagd, S. (2015). Making sense of institutional trust in organizations: Bridging institutional context and trust. *Organization*, 22(1), 23–39.  
<https://doi.org/10.1177/1350508413496577>
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership* /. Ontario Principals' Council.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys to maximizing impact* (1st edition). John Wiley and Sons.
- Gioia, D. A., & CHITTIPEDDI, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. *Strategic Management Journal* (1986-1998), 12(6), 433.
- Glatter, R., & Kydd, L. (2003). 'Best Practice' in Educational Leadership and Management: Can We Identify It and Learn from It? *Educational Management & Administration*, 31(3), 231–243.  
<https://doi.org/10.1177/0263211X03031003002>
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. SAGE Publications.
- Gustavsen, B., & Engelstad, P. H. (1986). The Design of Conferences and the Evolving Role of Democratic Dialogue in Changing Working Life. *Human Relations*, 39(2), 101–116. <https://doi.org/10.1177/001872678603900201>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. (3. udg.). Samfundslitteratur.



- Hall, L. (2016). *Ledelse og læringsudbytte: Tre skoleledelsesformer*. Samfundslitteratur ; I samarbejde med Professionshøjskolen UCC.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2020). *Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018—Philip Hallinger, 2020*. <https://journals-sagepub-com.zorac.aau.dk/doi/full/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse: En introduktion til Weicks univers*. Samfundslitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315–336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring—For lærere*. Dafolo.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernes, T. (2007). *Understanding Organization as Process: Theory for a Tangled World*. Routledge.
- Herr, K., & Anderson, G. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781452226644>
- Holm, A. B. (2018). *Videnskab i virkeligheden: En grundbog i videnskabsteori*. Samfundslitteratur.
- Holt, R., & Cornelissen, J. (2013). Sensemaking revisited. *Management Learning*, 45(5), 525–539. <https://doi.org/10.1177/1350507613486422>
- Howard, A., & Donaghue, H. (2015). *Teacher evaluation in second language education*. Bloomsbury Publishing.
- Hutchinson, S. (1986). Education and Grounded Theory. *Journal of Thought*, 21(3), 50–68.
- Huxham. (2003). Action research as a methodology for theory development. *Policy & Politics*, 31(2), 239–248. <https://doi.org/10.1332/030557303765371726>
- Høpner, J. (2016). *Modstillinger i organisations- og ledelsesteori*. Hans Reitzel.
- Irgens, E. J. (2014). Art, science and the challenge of management education. *Scandinavian Journal of Management*, 30(1), 86–94.  
<https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.12.003>
- Ivankova, N. V. (2014). *Mixed Methods Applications in Action Research*. SAGE.

- Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow* /. Penguin.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2013). *Intentional Interruption: Breaking Down Learning Barriers to Transform Professional Practice*. CORWIN.
- Katz, S., Earl, L. M., & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Corwin.
- Kegan, R. (1980). Making Meaning: The Constructive-Developmental Approach to Persons and Practice. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(5), 373–380. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1980.tb00416.x>
- Klein, G., Moon, B., & Hoffman, R. R. (2006). Making Sense of Sensemaking 1: Alternative Perspectives. *IEEE Intelligent Systems*, 21(4), 70–73. <https://doi.org/10.1109/MIS.2006.75>
- Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens: Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. Hans Reitzels forlag.
- Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation*. Hans Reitzel.
- Kurtoğlu-Hooton, N. (2016). *Confirmatory feedback in teacher education: An instigator of student teacher learning*. Palgrave Macmillan.
- Kvale, S. (1995). The Social Construction of Validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 19–40. <https://doi.org/10.1177/107780049500100103>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. (2. udg., 2. opl.). Hans Reitzel.

- Lam, S. (2001). Educators' opinions on classroom observation as a practice of staff development and appraisal. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 161–173. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00049-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00049-4)
- Langley, A. (1999). Strategies for Theorizing from Process Data. *The Academy of Management Review*, 24(4), 691–710. <https://doi.org/10.2307/259349>
- Le Fevre, D., Timperley, H., Twyford, K., & Ell, F. (2019). *Leading Powerful Professional Learning: Responding to Complexity with Adaptive Expertise*. Corwin.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. E., & Knapp, M. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. 28(1), 27–42.  
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Sage Journals*, 133–149.
- Levin-Rozalis, M. (2010). *Using Abductive Research Logic*. 6(13), 14.
- Linneberg, M. S., Madsen, M. T., & Nielsen, J. A. (2019). Micro-level translation of corporate sustainability: When strategy meets practice in the Danish hospitality sector. *Journal of Cleaner Production*, 240, 118159-.  
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118159>
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). The Role of Sense-making and Trust in Developing Distributed Leadership. I A. Harris (Red.),

- Distributed Leadership: Different Perspectives* (s. 157–180). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_9)
- Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21–49.  
<https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.15993111>
- Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward. *Academy of Management Annals*, 8(1), 57–125.  
<https://doi.org/10.5465/19416520.2014.873177>
- Maitlis, S., & Lawrence. (2007). Triggers and Enablers of Sensegiving in Organizations. *Academy of Management Journal*, 50(1), 57–84.  
<https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.24160971>
- Marzano, R. J. (2012). The two purposes of teacher evaluation.(differences in teacher evaluation systems). *Educational Leadership*, 70(3), 14–19.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. (2nd. ed.). SAGE.
- Mccauley, C. D., Drath, W. H., Palus, C. J., O'Connor, P. M. G., & Baker, B. A. (2006). The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 634–653.  
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.006>
- Mills, G. E. (2010). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. (4th ed.). Pearson.

- Molander, A., Terum, L. I., Smeby, J.-C., & Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. (2008). *Profesjonsstudier*. [1] [1].
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse: Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. Børsen.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., Paulsen, J. M., Johansson, O., & Risku, M. (2016). Governmentality Through Translation and Sense-Making. I L. Moos, E. Nihlfors, & J. M. Paulsen (Red.), *Nordic Superintendents: Agents in a Broken Chain* (Bd. 2, s. 287–310). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-25106-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25106-6_10)
- Morgan, D. L. (2020). Pragmatism as a Basis for Grounded Theory. *Qualitative Report*, 25(1), 64-.
- Mortensen, N. M. (2020). *The challenges of translating and implementing co-production in care services*. Aalborg University Press.
- Murphy, T. (2015). *Sensemaking—Introduktion til Karl Weick*. Reitzels forlag.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(02), 96–107.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203.
- Peeters, A., & Robinson, V. (2015). A Teacher Educator Learns How to Learn from Mistakes: Single and Double-loop Learning for Facilitators of In-service

- Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 11(3), 213–227.  
<https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1070728>
- Psathas, G. (2005). The Ideal Type in Weber and Schutz. I M. Endress, G. Psathas, & H. Nasu, *Explorations of the Life-World Continuing dialogues with Alfred Schutz* (Bd. 53, s. 143–169). Springer Netherlands.  
[https://doi.org/10.1007/1-4020-3220-X\\_7](https://doi.org/10.1007/1-4020-3220-X_7)
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse*. Dafolo.
- Reason, P. (1994). Three Approaches to Participative Inquiry. I *Handbook of Qualitative Research* (s. 324–399). SAGE.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research* (2nd udg.). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Reason, P., & Marshall, J. (1987). Research as Personal Process. I D. Boud & V. Griffin, *Appreciating Adult Learning: From the Learner's Perspective* (s. 112–126). Kogan Page.
- Reason & Torbert. (2001). The action turn: Toward a transformational social science. *Concepts and Transformation*, 6(1), 1–37.  
<https://doi.org/10.1075/cat.6.1.02rea>
- Reed, J., & Procter, S. (1995). Practitioner research in context. I J. Reed & S. Procter (Red.), *Practitioner Research in Health Care* (s. 3–31). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-6627-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-6627-8_1)
- Reinhard, C. D., & Dervin, B. (2012). Comparing situated sense-making processes in virtual worlds: Application of Dervin's Sense-Making Methodology to

- media reception situations. *Convergence*, 18(1), 27–48.  
<https://doi.org/10.1177/1354856511419914>
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374–392.  
<https://doi.org/10.1108/JEA-04-2014-0051>
- Ringvad, M. (2017). *Observation af undervisning og elevers læring: Håndbog for ledere og vejledere*. Dafolo.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. 6.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. (1. udgave.). Dafolo.
- Robinson, V. (2019). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Skolederforeningen : Dafolo.
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171–187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Robinson, V, Harris, A, & Hopkins, D. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V. M. J. (2009). Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. I A. Harris (Red.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (s. 219–240). Springer Netherlands.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_12)



- Robinson, V. M. J. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Rohwedder, A.-B. N., & Engsig, D. G. (2020). Fra individuell læring og simpel problemløsning til professionel læring i lærerkollektivet. *Forskning og Forandring*, 3(1), 89–111. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2153>
- Røvik. (2019). Instrumental Understanding of Management Ideas. I *The Oxford Handbook of Management Ideas*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198794219.013.24>
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Fagbokforl.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon* /. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2011). From Fashion to Virus: An Alternative Theory of Organizations' Handling of Management Ideas. *Organization Studies*, 32(5), 631–653. <https://doi.org/10.1177/0170840611405426>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290–310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Sahlin, K., & Wedlin, L. (2012). *Circulating Ideas: Imitation, Translation and Editing* (s. 218–242). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849200387.n9>

- SANDBERG, J., & TSOUKAS, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(S1), S6–S32.
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (Elektronisk udgave.- 5th edition.). John Wiley and Sons, Inc.
- Simkins, T. (2005). Leadership in Education: ‘What Works’ or ‘What Makes Sense’? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177/1741143205048168>
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers’ efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers’ zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143–175.  
<https://doi.org/10.1080/002202799183205>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal’s Workday. *Leadership and Policy in Schools: The Leading Edge of Distributed Leadership Research*, 6(1), 103–125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.  
<https://doi.org/10.3102/00346543072003387>

- Starbuck, W. H. (1988). Executives perceptual filters: What they notice and how they make sense. I D. C. Hambrick, *The Executive effect: Concepts and methods for studying top managers* (s. 35–65). JAI Press.
- Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* /. Sage.
- Sunesen, M. S. K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser*. Gyldendal.
- Söderberg, B. (2014). *Træd i karakter som skoleleder: 6 trin mod bedre pædagogisk ledelse på erhvervsskolerne*. EVA.
- Teram, E., Schachter, C. L., & Stalker, C. A. (2005). The Case for Integrating Grounded Theory and Participatory Action Research: Empowering Clients to Inform Professional Practice. *Qualitative Health Research*, 15(8), 1129–1140. <https://doi.org/10.1177/1049732305275882>
- Teulier, R., & Rouleau, L. (2013). Middle Managers' Sensemaking and Interorganizational Change Initiation: Translation Spaces and Editing Practices. *Journal of Change Management*, 13(3), 308–337. <https://doi.org/10.1080/14697017.2013.822674>
- Thomassen, A. O. (2009). *Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning*. <https://vbn.aau.dk/da/publications/fem-dewey-begreber-til-analyse-af-facilitated-work-based-learning>
- Timmermans, S., & Tavory. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill.
- Timperley, H. (2015). *Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback*. AITSL. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional-conversations-literature-review-oct-2015.pdf?sfvrsn=fc2ec3c\\_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional-conversations-literature-review-oct-2015.pdf?sfvrsn=fc2ec3c_0)
- Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D., & Twyford, K. (2020). *Leading Professional Learning: Practical Strategies for Impact in Schools*. ACER Press.
- Torbert, W. R. (1998). *Developing wisdom and courage in organizing and sciencing*. 222–253.
- Torbert, W. R., & Taylor, S. S. (2007). Action Inquiry: Interweaving Multiple Qualities of Attention for Timely Action. I P. Reason & H. Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 239–365). SAGE.
- Twyford, K., Le Fevre, D., & Timperley, H. (2017). The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 86–100. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2016-0028>
- Vossen, E., & van Gestel, N. (2019). Translating macro-ideas into micro-level practices: The role of social interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 35(1), 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2018.12.001>

- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making Sense with Institutions: Context, Thought and Action in Karl Weick's Theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639–1660. <https://doi.org/10.1177/0170840606068343>
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell Publishers.
- Weick, K. E. (2012). *Making Sense of the Organization, Volume 2: The Impermanent Organization*. John Wiley & Sons.
- Weick, K. E. (2015). Managing the Unexpected: Complexity as Distributed Sense-making. I R. R. MacDaniel Jr & D. J. Driebe, *Uncertainty and surprise in complex systems: Questions on working with the unexpected* (s. 51–65). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1002/9781119206453.ch4>
- Weick, Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sense-making. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Whyte, W. F., Greenwood, D. J., & Lazes, P. (1989). Participatory Action Research: Through Practice to Science in Social Research. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 513–551. <https://doi.org/10.1177/0002764289032005003>
- Wæraas, A., & Nielsen, J. A. (2016). Translation Theory ‘Translated’: Three Perspectives on Translation in Organizational Research. *International Journal*

*of Management Reviews*, 18(3), 236–270.

<https://doi.org/10.1111/ijmr.12092>

Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7. ed., global ed). Pearson.

Ågård, D., & Keller, S. (2019). *Pædagogisk ledelse i teori og praksis: Inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne*. Dafolo.



ISSN (online): 2246-123X

ISBN (online): 978-87-7210-969-5

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG