

Fra individuel læring og simpel problemløsning til professionel læring i lærerkollektivet

Authors: ¹Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder & ²Dorte Greve Engsig

Affiliation: ¹AAU, Institut for Kultur og Læring; ²Randers Social-og Sundhedsskole

Contact corresponding author: Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder; abro@learning.aau.dk

Sammendrag

Denne artikel undersøger underviseres erfaring med *pædagogisk ledelse* i form af undervisningsobservationer og feedback. Undersøgelsens fund diskuteres i en teoretisk ramme af *organisatorisk læring* og *Capacity Building* for skoleudvikling.

Artiklens data er produceret igennem et flerårigt aktionsforskningsprojekt. Projektet udspringer af organisationens ønske om at styrke skolens pædagogiske ledelse ved at forene forskning og udvikling. Projektet består af to aktionsfaser. I første fase undersøges undervisningsobservationer og feedback i et individuelt design. I anden fase integreres og undersøges undervisningsobservationer og feedback i et kollektivt design. Forskningsdesignet placerer dialogen som en central kilde til dataindsamling, udvikling og analyse. Artiklens forfattere (forsker og medforsker) har arbejdet tæt sammen om at analysere og udvikle aktionsdesign. I artiklen undersøges: *Hvorvidt, og hvordan, undervisningsobservationer og ledelsesfeedback kan bidrage til Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling?*

Artiklen argumenterer for, at ledelsesobservationer og feedback til den individuelle underviser kan bidrage til individuel *single loop læring* i form af akut problemløsning i vanskelige undervisningssituationer. Ledelsesobservationer og feedback i et kollektivt design kan

©2020 Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder & Dorte Greve Engsig. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Rohwedder, A.-B. N. & Engsig, D. G. (2020). *Fra individuel læring og simpel problemløsning til professionel læring i lærerkollektivet*. *Forskning og Forandring*, 3(1), 89–111. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2153>

derimod stilladsere professionel læring og skabe afsæt for *double loop læring* og mulighed for organisatorisk Capacity Building.

Nøgleord

Pædagogisk ledelse, Capacity Building, organisatorisk læring

Abstract

Moving from individual learning towards professional learning within collaboration

This article examines teachers' experiences with their leaders engaging in classroom observations and feedback. The findings of the article are discussed in relation to a theoretical frame of organizational learning and Capacity Building for school development.

The data in the article was obtained in a multi-year action research project. The starting point of the project was an ambition by the organization to strengthen the pedagogical leadership at the school by combining research and development. The project consists of two action phases. The first phase examines classroom observations and feedback in an individual design. The second phase examines classroom observations and feedback within collaboration of teachers. The design of the research places dialogue as a central source of data, development, and analysis. The authors of the article (researcher and co-researcher) have worked closely together in analyzing and developing the action design. The article examines: *Whether, and how, observations and leadership feedback can contribute to Capacity Building as an organizational competence for school development?* The article argues that managers' observations and feedback to individual teachers may contribute to individual "single loop learning" in the sense that it results in immediate problem solving of difficult classroom situations. Observations and feedback within teachers' collaboration on the other hand may enable professional learning and create the opportunity for "double loop learning" and organizational Capacity Building.

Keywords

Pedagogical leadership, Capacity Building, Organizational learning

Introduktion

Denne artikel bygger på et flerårigt aktionsforskningsprojekt gennemført på Randers Social- og Sundhedsskole. Artiklen skriver pædagogisk ledelse ind i en teoretisk kontekst af Capacity Building og organisatorisk læring.

Pædagogisk ledelse fremstår i dag som et forskningsmæssigt og politisk ideal for dansk skoleudvikling. Antagelsen er, at en afgørende vej til skoleudvikling, der fremmer elevernes læring og trivsel, går gennem pædagogisk ledelse (Ågård & Keller, 2019). Skoleudvikling kendes dog som en vanskelig størrelse, hvor organisationerne alt for ofte ikke opnår en vedvarende og ønsket effekt (Burner, 2018). Der efterspørges derfor undersøgelser, som rækker ud over lederens direkte indflydelse på undervisningskvaliteten og i højere grad indfanger et organisatorisk læringsperspektiv (Robinson & Gray, 2019). Nærværende projekt udspringer således af et lokalt organisatorisk ønske om at styrke skolens pædagogiske ledelse i forhold til at fremme Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling.

I artiklen gøres pædagogisk ledelse i form af undervisningsobservationer og ledelsesfeedback til genstandsfelt for en lokalempirisk undersøgelse. Artiklens forskningsspørgsmål lyder: *Hvorvidt, og hvordan, kan undervisningsobservationer og ledelsesfeedback bidrage til Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling?*

Undersøgelsen er baseret på data produceret gennem dialogmøder med undervisere fra Randers Social- og Sundhedsskole. Artiklen undersøger og sammenstiller undervisernes oplevelser og erfaringer med undervisningsobservationer og ledelsesfeedback i henholdsvis et individuelt design og et kollektivt design. Projektets fund peger på, at ledelsesobservationer og feedback til den individuelle underviser kan bidrage til individuel single loop læring. Ledelsesobservationer og feedback i et kollektivt design synes derimod at stilladsere professionel læring, double loop læring og mulighed for organisatorisk Capacity Building.

Problemstilling og teoretisk baggrund

Hensigten med det følgende afsnit er at begrunde artiklens problemstilling og redegøre for den teoretiske baggrund og de sammenhænge, som gør sig gældende, når pædagogisk ledelse studeres i en teoretisk kontekst af Capacity Building (Kools & Stoll, 2016; Stoll, 1999; Stringer, 2013) og organisatorisk læring (Argyris & Schön, 1993; Argyris, 2012).

Pædagogisk ledelse

Det danske begreb pædagogisk ledelse udspringer af *the effective school research* (Hall, 2016). Internationale forskere har, på tværs af ledelsestraditioner, fundet evidens for, at særlige former for skoleledelse har positiv indflydelse på elevernes læring (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Særligt forskning i og om ledelsesformen *instructional leadership* har leveret indhold til den danske fag- og policyforståelse af pædagogisk ledelse (Moos, 2016).

Der findes en lang række variationer af koncepter og evidensforskning indenfor *instructional leadership*, men i følge Robinson & Gray fremstår de generelle temaer som *"Monitoring and providing feedback on teaching and learning, and promoting the importance of professional development"* (Robinson & Gray, 2019, s. 174). Helt konkret anses observationer i klasseværelset og feedback som effektive aktiviteter i forhold til undervisningsudvikling (Hattie & Timperley, 2007; Robinson, 2015; Timperley, 2018).

Det har dog vist sig vanskeligt at udforske de relevante variable, der udgør linket mellem pædagogisk ledelse og effekten på elevernes læring (Robinson & Gray, 2019). Faktisk ved vi kun ganske lidt om de mekanismer, der er afgørende for skolelederes effekt på elevernes læring og trivsel (Rigby, 2015). Vi ser forskning, hvor effekten af *instructional leadership* måles på frekvensen af undervisningsobservationer, eller hvor der argumenteres med afsæt i lederes selv vurderinger (Di Liberto, Schivardi & Sulis, 2014). Robinson & Gray peger derfor på, at man fremfor at undersøge, om og hvor mange observationer lederen foretager, bør foretage undersøgelser af kvaliteten af den lokale pædagogiske ledelsespraksis. Der efterspørges undersøgelser, som

rækker ud over lederens direkte indflydelse på undervisningskvaliteten og indfanger de brede organisatoriske kompetencer (Robinson & Gray, 2019).

Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling

Parallelt med at pædagogisk ledelse gør sit indtog i danske uddannelsesorganisationer, indsættes Capacity Building som svar på offentlige organisationers udviklingsbehov (Krogstrup, 2017). Behovet for Capacity Building i den offentlige sektor udspringer af et øget forandringspres og en stigende kompleksitet i opgaveløsningen. Capacity Building for skoleudvikling har således det dobbelte formål at fremme elevernes læring og udvikle organisatorisk kapacitet til at håndtere fremtidige forandringer. Som Hopkins formulerer det: *”Educational change that aims to enhance student learning outcomes as well as strengthening the schools capacity for managing change”* (Hopkins, 2001, s. 13).

Stoll (2009) beskriver Capacity Building i skolen som et fælles mindset og et kollektivt mål om at styrke elevernes læring: *”Internal capacity is a power – a habit of “mind” focused on engaging in and sustaining the learning of people at all levels of the educational system, for the collective purpose of enhancing student learning in its broadest sense”* (Stoll, 2009, s. 115).

I Capacity Building for skoleudvikling er man altså optaget af at udvikle undervisning, der har positiv effekt på elevernes læring. Stringer (2013) peger på stilladseret *professionel læring* som et centralt og afgørende bidrag. Professionel læring i skolen handler om at *”Fokusere på eleverne, erhverve de fornødne kundskaber og færdigheder, at engagere sig i systematiske undersøgelser af effektiviteten af praksis, at være eksplicit om de underliggende teorier om professionalisme og at engagere alle i læringsystemet”* (Timperley, 2018, s. 21).

Professionel læring har således det dobbelte mål at bidrage til umiddelbare løsninger og forbedringer af undervisningen og samtidig opbygge lærernes kompetence til systematisk og kritisk at forbedre egen praksis. Vi anser derfor professionel læring som en afgørende analytisk og praktisk trædesten for Capacity Building.

Med professionel læring som trædesten for Capacity Building læner begrebet sig op ad organisatorisk læring. Såvel Capacity Building som organisatorisk læring er båret af præmissen om, at kapacitet i organisationer opbygges gennem refleksive processer (Brix, 2019; Laursen & Thomassen, 2017).

Med referencer til henholdsvis single og double loop læring ser vi centrale begreber fra organisatorisk læring flette sig ind i forståelsen af Capacity Building for skoleudvikling (Argyris, 2012; Mitchell & Sackney, 2011; Stringer, 2013). Teoretisk set forklares single loop som den læring, der finder sted, når problemer håndteres ved umiddelbare ændringer af handling. Double loop læring finder sted, når et problem håndteres ved først at undersøge og forandre de grundlæggende antagelser, der er styrende for vores handlinger (Argyris, 2012).

Mitchell & Sackney (2011) argumenterer for, at Capacity Building er resultatet af både single og double loop læringsprocesser. Stringer (2013) fremhæver dog særligt double loop læring som en forudsætning for kapacitetsopbygning i skolen: *”Double*

loop learning builds up sufficient personal and interpersonal capacities to sustain a mutually accountable community of learners where shared norms and values focus on student learning, reflective dialogue, deprivatization and collaboration” (Stringer, 2013, s. 3).

Desværre kender vi skoleudvikling som en vanskelig størrelse, hvor organisationerne ofte ikke at opnår en vedvarende og ønsket effekt (Burner, 2018). Empiriske storskalastudier peger på, at skoleudvikling vil kunne gennemføres med større succes, hvis indsatsen ”rækker ud over klasseværelset” (Hayward, 2010) og netop involverer dobbelt loop læring og forandringer i de grundlæggende antagelser, der er styrende for vores handlinger (Fullan, 2007). Vi er derfor nysgerrige på at undersøge *Hvorvidt, og hvordan pædagogisk ledelse i form af undervisningsobservationer og ledelsesfeedback kan bidrage til Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling?*

Metode

Artiklen bygger som nævnt på data fra et flerårigt aktionsforskningsprojekt gennemført på Randers Social- og Sundhedsskole. I de følgende afsnit redegøres kort for det organisatoriske afsæt, aktionsforskning som metodologi og metoden til dataindsamling og analyse.

Organisatorisk afsæt

I erhvervsskolesammenhænge dukker begrebet pædagogisk ledelse for alvor op i forbindelse med erhvervsskolereformen i 2014. I reformens aftaletekst fremhæves en stærk pædagogisk ledelse således som afgørende for at styrke erhvervsuddannelsernes kvalitet.¹

I forlængelse af reforminitiativet formulerede Randers Social- og Sundhedsskole pædagogisk ledelse som strategisk indsatsområde, hvor der skal ”*Arbejdes systematisk med observationsbaseret feedback, der bidrager til at opbygge organisationens læringskapacitet*” (Internt strategidokument, 2016-2018). Med ønsket om at forene forskning og lokal udvikling tager skolen initiativ til et ph.d.-projekt². Aktionsforskningsprojektet indsættes dermed som en lokal udviklingsstrategisk indsats (Duus, Husted, Kildedal, Laursen & Tofteng, 2012).

Aktionsforskning som metodologi

Aktionsforskning defineres typisk som en proces, der omfatter undersøgelse, planlægning af aktioner, handling og evaluering (Lewin, 1946). Forskningens vidensproduktion er således noget, der opstår i og af handling. Aktionsforskning er endvidere kendetegnet ved, at forskeren forsker i feltet sammen med feltets aktører, i stedet for at forske på eller om feltet (Bradbury, 2015). Det er, med andre ord, kollaborationen

1 <http://www.altinget.dk/misc/140224%20Aftaletekst.pdf>

2 Ph.d.-projektet gennemføres i samarbejde med Aalborg Universitet, Institut for kultur og læring. Data indgår også i ph.d.-projektets selvstændige vidensproduktion. Der er dog tale om forskellige analytiske synsvinkler på samme datamateriale.

mellem forsker og medforsker, der er fundamentet for udvikling af ny viden og nye lokale handlinger. Aktionsforskningsfeltet har flere traditioner med hver sit foretrukne paradigme, teorivalg og metodik (Greenwood & Levin, 2006). Uden her at skulle afklare projektets paradigmatisk rødder i aktionsforskningens stamtræ yderligere vil vi nævne, at vi finder særlig inspiration i den skandinaviske dialogtradition.

I dialogisk aktionsforskning fremhæves de lokale organisatoriske processer, dialogen og samarbejdet mellem aktørerne. Grundlæggende anses mennesket som et handlende og relationelt væsen, der gennem dialogen med andre kan skabe nye erkendelser og se nye handlingsmuligheder (Alrø & Hansen, 2017). Vi har derfor gjort den dialogiske proces til omdrejningspunkt for projektets forsknings- og udviklingsproces.

Samarbejdet og rollefordelingen mellem forsker og medforsker

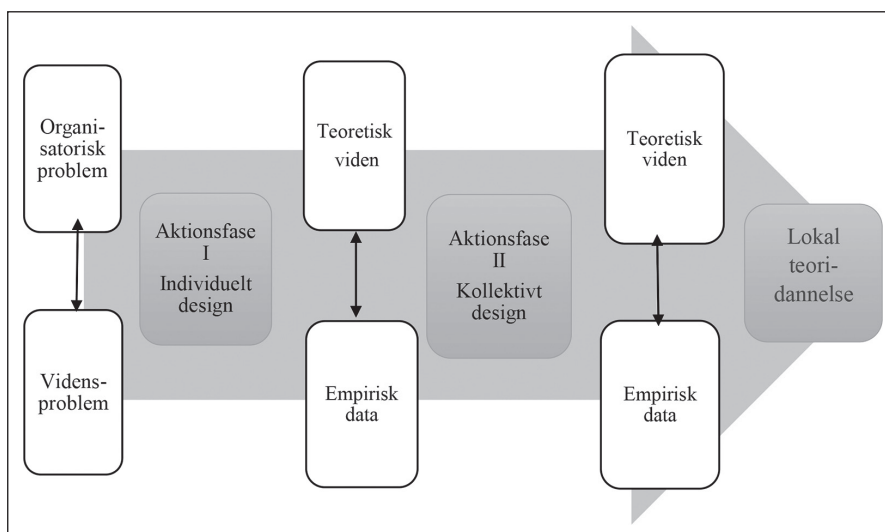
Artiklen afspejler forsker og praktikers (medforskere) reflektive samarbejde om lokal teoridannelse og udvikling af organisatorisk praksis (Borgnakke & Kaa Sunesen, 2019; Nielsen, 2009). Vi kan bedst beskrive samarbejdet mellem forsker og medforsker som en *analytisk dialog*. Forskers primære bidrag er teoretisk og metodisk viden, hvor medforsker bidrager med relevante erfaringer og problemstillinger. Samarbejdet mellem forsker og medforsker har gjort analysen og udviklingen af de to aktionsdesign nærværende og relevant for den lokale organisation. Det er med andre ord den analytiske dialog mellem forsker og medforsker, der har gjort, at projektets erkendelsesproces har genereret ny viden og nye organisatoriske handlinger.

Projektets erkendelses- og udviklingsproces

Aktionsforskningens erkendelsesproces er på ingen måde en forudbestemt og lineær proces. Processen visualiseres derfor ofte med cirkulære modeller, hvor forholdet mellem refleksion, aktion, intervention og vidensproduktion præsenteres som cykliske forløb (Ivanova, 2014). Problemet med de cirkulære modeller er, at det kan være vanskeligt at gøre processen transparent for andre. Vi har derfor valgt at synliggøre og sandsynliggøre projektets videnskabelige erkendelsesproces i en mere lineær form, til trods for at vi i praksis har arbejdet langt mere cirkulært.

Figur 1 illustrerer projektets afsæt i en fælles formulering af problemet. Her forenes den lokale organisations behov for udvikling med videnskabens interesse i at producere ny viden. Projektet består herefter af to aktionsfaser med hvert sit aktionsdesign (de to aktionsdesign beskrives i det følgende afsnit). Figurens dobbeltrettede pile mellem teoretisk viden og empirisk data kan beskrives som en "dialog" mellem empirisk data (aktionserfaringer) og teoretiske begreber.

I figuren ender projektet med en slags *lokal teoridannelse* forstået som den fælles faglige erkendelse, der kan bruges til at begrunde fremtidige lokale organisatoriske valg (Borgnakke & Kaa Sunesen, 2019). Det er et eksempel på den lokale teoridannelse, vi søger at fremstille i nærværende artikel. Erkendelsesprocessen ender dog ikke her, men fortsættes, eller begynder forfra om man vil, i en ny erkendelsesproces.



Figur 1: Projektets erkendelses- og udviklingsproces (egen tilvirkning).

Aktionsdesign

Som illustreret består projektet af to aktionsfaser. Første fase blev gennemført med alle skolens undervisere over en periode på ca. et år. Anden fase strakte sig over ca. halvandet år og blev gennemført med en mindre gruppe af skolens undervisere.

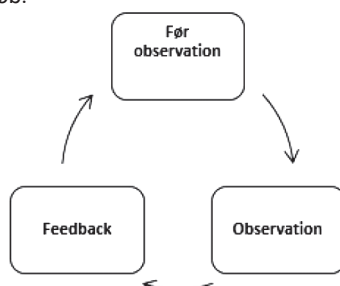
Under første fase deltog underviserne i aktioner, hvor undervisningsobservationer og ledelsesfeedback foregik i et individuelt design. Det individuelle aktionsdesign for observationer og ledelsesfeedback bestod af tre faser. Processen forklares kort i nedenstående boks.

A: Før-observation: Samtale mellem leder og underviser. I "før-samtalen" afklares fokus for observationen, formålet, forventninger og rollefordeling, og der aftales tidspunkt for observation og feedback.

B: Observation: Under observationen foretager leder analoge notater i et fælles aftalt observationsmateriale. Observationsmateriale skal sikre, at det fælles aftalte fokus fastholdes og støtte observator i at adskille observation fra egne fortolkninger.

C: Feedback: I umiddelbar forlængelse af observationen gennemføres en feedbacksamtale. Samtalen foregår som en fælles analyse af leders observation. Hvad kan observationen fortælle om sammenhængen mellem elevernes læring og den konkrete undervisning?

Efter samtalen modtager underviser leders observationsnotater, og der træffes aftaler om fokus for fremtidige observationsforløb.



Boks 1: Individuelt aktionsdesign for undervisningsobservationer og ledelsesfeedback.

Efter analyse og evaluering af første aktionsfase udvikler og forandrer forsker og medforsker i fællesskab aktionsdesignet. I anden aktionsfase integreres undervisningsobservationer i et kollektivt design. Det kollektive aktionsdesign for observationer og ledelsesfeedback består af fem faser. Processen forklares kort i nedenstående boks.

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.

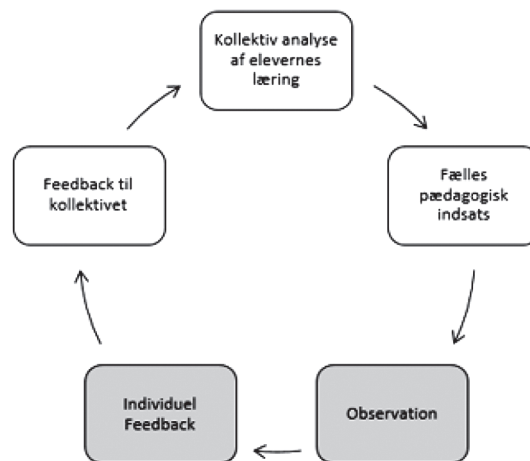
Indsatsområderne udgør derefter fokuspunktet for leders observation af undervisning.

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 aftalt observationsmateriale. Observationsmaterialet skal sikre, at det fælles aftalte fokus fastholdes og støtte observator i at adskille observationer fra egne fortolkninger.

D: Individuel feedback: I umiddelbar forlængelse af observationen gennemføres en feedback-samtale. Samtalen foregår som en fælles analyse af leders observation. Hvad kan observationen fortælle om sammenhængen mellem elevernes læring og den konkrete undervisning? Den individuelle feedbacksamtale 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 undervisernes 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 første gruppemøde.



Boks II: Kollektivt aktionsdesign for undervisningsobservationer og ledelsesfeedback.

Dialogen som centralt metodisk greb

Dialogen fremstår som et centralt metodisk greb i projektet. Vi skelner i det følgende mellem dialogmøder som kilde til dataindsamling og den analytiske dialog som greb om artiklens analysestrategi.

Dataindsamling gennem dialoger

Artiklens data er produceret gennem strukturerede dialogmøder. Dialogmøderne er inspireret af dialogkonferencen som en særlig metode indenfor dialogisk aktionsforskning (Frimann og Bager, 2014). Forsker har iscenesat dialogerne med det sigte at bringe undervisernes stemmer, virkelighedsopfattelser og erfaringer i spil.

Hvert dialogmøde starter med en "billedrunde". På bordet ligger en række billeder med forskellige motiver (se foto 1). Hver deltager vælger et billede, som for hende symboliserer, hvad hun tænker om, mærker eller oplever i forbindelse med undervisningsobservationer og ledelsesfeedback. Dialogen er således åben, og aktørernes stemmer er styrende for indholdet. Under dialogen er det forskers rolle at sikre en ligeværdig dialog, hvor alle får taletid, opfordre aktørerne til at gå i dialog med hinanden og spørge uddybende til de temaer, der dukker op. Dialogmøderne er transskriberede og indeholder stemmer fra 49 undervisere (U1-49).



Foto 1: Eksempler på billeder valgt af underviserne som afsæt for dialog.

Dataanalyse

Artiklens fund er resultatet af forsker og medforskere analytiske dialog. Helt konkret har vi i fællesskab lyttet til optagelserne og læst transskriberingerne igennem flere gange. Vores analytiske spørgsmål til data var helt åbne: Hvad taler underviserne om? Hvad optager dem? Vi foretog det, man med afsæt i *grounded theory* vil kalde for åben kodning af data (Corbin & Strauss, 2008). Kategoriseringen af data udmøntede sig i de overordnede temaer, der fremstilles i de følgende afsnit.

Resultater

Som tidligere beskrevet er artiklens opdrag at undersøge: Hvorvidt og hvordan undervisningsobservationer og ledelsesfeedback kan bidrage til Capacity Building som

organisatorisk kompetence for skoleudvikling. Som nævnt i introduktionen vil vi undersøge og sammenstille, hvad underviserne taler om, når de deler erfaringer med undervisningsobservationer og ledelsesfeedback i henholdsvis et individuelt og et kollektivt design.

Empirisk fund, første aktionsfase

Som tidligere beskrevet gennemføres aktionerne i første fase som observationer og ledelsesfeedback i et individuelt design. Med afsæt i første fases dataanalyse kan vi kategorisere det, underviserne taler om, i syv overordnede temaer:

- Simple problemløsning
- Undervisning som privat profession
- Tillid og respekt i relationen mellem leder og underviser
- Strukturel magt
- Feedback som vurdering
- Transparens og troværdighed
- En ekstra arbejdsopgave

I de følgende afsnit uddybes de syv temaers empiriske indhold.

Simple problemløsning

”Hvis jeg skal kunne bruge observationerne til noget – så skal den feedback, jeg får, være direkte anvendelig og handlingsanvisende” (U16).

Ovenstående citat repræsenterer den generelle holdning blandt underviserne, at undervisningsobservationer og feedback kan og skal bidrage til at løse konkrete problemer i undervisningen. Særligt fremhæves behovet for at få specifikke redskaber til at håndtere vanskelige elever: *”Jeg kunne godt tænke mig at få noget feed-forward på, hvordan jeg tackler den her målgruppe. Jeg har brug for noget mere i forhold til den her situation, jeg står i” (U5).*

Når underviserne efterspørger konkrete handlingsanvisninger, afspejler det en praksis, hvor underviserne oplever at stå i vanskelige situationer uden tilstrækkeligt beredskab til at håndtere situationen. Samtidig kan dialogen afspejle en simple problemløsningstænkning (Krogstrup, 2016). Simple eller tekniske problemer i uddannelse er kendetegnet ved, at de er relativt lette at identificere og kan løses ved hjælp af nye informationer og færdigheder (Le Fevre, Timperley, Twyford & Ell, 2019). Der kan, med andre ord, defineres et klart og afgrænset undervisningsproblem og dermed leveres handlingsanvisninger, som med stor sandsynlighed kan løse problemet for den enkelte underviser i den konkrete situation. Generelt set er det den enkelte undervisers egen professionsudøvelse, der er i spil under første aktionsfase.

Undervisning som privat profession

Når vi med afsæt i undervisernes dialog tematiserer ”undervisning som privat profession”, baserer vi det på, at underviserne taler om den enkelte undervisers læringssyn

og frihed til at vælge didaktiske metoder som et væsentligt forhold, der må værnes om. Der tales om ”mig” og ”min” undervisning, og privatiseringen af undervisningsrummet synes at gælde både i forhold til kolleger og lederen.

I forholdet til kolleger efterlyser nogle undervisere en slags fortrolighedsaftale, der skal sikre, at dét, lederen observerer i undervisningen, forbliver en sag mellem lederen og den enkelte underviser. Andre undervisere erkender privatiseringen og efterspørger en større åbenhed om det, der foregår i undervisningen. ”Når man lukker døren ind til klasserummet, så er der i princippet ikke nogen, der ved, hvad der foregår. Og hvis nu de andre tror, jeg er pissegod, så kræver det faktisk noget at sige, det er jeg faktisk ikke, fordi der er noget, der ikke fungerer for mig” (U16).

I forholdet til lederen fremstår et behov for at beskytte den selvopfattede lærerprofessionalisme. Nogle undervisere oplever, at egen underviserfaglighed underkendes, når en leder med mindre pædagogisk erfaring indsættes som observatør og feedbackgiver: ”Ved min leder mere end mig om undervisning og didaktik, og hvad er så grundlaget for, at hun skal kunne 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 professionalitet og integritet som undervisere bliver udfordret, opstår der en følelse af sårbarhed (Kelchtermans, 2005). Relationen i pædagogisk ledelse må derfor understøtte, at vi tør gøre os sårbare over for hinanden, som Timberley er inde på: ”These relation-ships support risk taking and reduce feelings of vulnerability” (Timperley et al., 2020, s. 60).

Tillid og respekt i relationen mellem leder og underviser

På dialogmøderne fremstår undervisningsobservationer og ledelsesfeedback som et relationelt fænomen, og i forlængelse af ovenstående afsnit er det særligt tillid og respekt, der tales frem som specifikke kvaliteter. Ifølge Bryk og Schneider (2002) opbygger skoleledere tillid gennem fire former for adfærd: Respekt over for andre, anerkendelse af andre, kompetent lederskab og personlig integritet (Bryk & Schneider, 2002). Alle fire adfærdsformer efterspørges af underviserne og fremhæves som afgørende for opbygningen af tillid til den leder, der gennemfører observationerne.

Når vi udstiller vores praksis, sker der nærmest uvægerligt det, at vi gør os sårbare for andre, og situationen er dermed forbundet med en vis grad af *risk taking* (Twyford, Le Fevre & Timperley, 2017). ”Der er da en vis trussel i at blive overvåget. Jeg bliver ikke bange, men jeg tænker heller ikke, at det var hyggeligt” (U21). Andre undervisere fortæller om følelsen af stor nervøsitet forud for observationer ”Jeg var meget nervøs. Jeg sov ikke natten inden, min leder skulle med mig” (U26).

Underviserne forklarer disse følelser med, at det er en formel leder, der observerer: ”Det er også noget med, hvad det er for en relation, man har til sin leder – at man kan blive nervøs. Kigger de på, om jeg duer til det her – eller kigger de på, hvad jeg kan blive bedre til?” (U16).

I det hele taget fylder leder-medarbejder-relationen og den deri indlejrede magt en stor del i undervisernes dialoger.

Strukturel magt

De fleste undervisere taler om, at magten har en negativ indflydelse på deres oplevelse med observationer og ledelsesfeedback som afsæt for læring: *"Der er et dilemma i at blive observeret af den leder, der også er ens driftsleder"* (U13). Der er her tale om den strukturelle magt, som tildeler bestemte positioner i organisationen magt over andre (Fogsgaard og Olesen, 2017). Magten i feedbacksituationen kan derfor skabe rolle- og interessekonflikter mellem leder og underviser om, hvem der bestemmer hvad, og hvilke interesser der skal tilgodeses. I denne sammenhæng er underviserne særligt bekymrede for, hvorvidt de observationer, lederen gør, vil få betydning for deres arbejdsmæssige forhold: *"Hun har mandat til at træffe beslutninger, som har indflydelse på min hverdag"* (U10).

Det synes vigtigt for underviserne, at lederen ikke forsøger at tilsløre magten, men formår at reflektere over og eksplicite magtens betydning i situationen. Her skal fremhæves, at anden forskning indikerer, at mange skoleudviklingsinitiativer mislykkes, fordi man ikke forholder sig aktivt og reflektivt til *the power issues* (Stoll, 1999).

Feedbackgivers formelle position som leder influerer muligvis også underviserens opfattelse af feedback som en vurdering: *"Når det er en leder, må det være en bedømmelsessituation"* (U3).

Feedback som vurdering

I forbindelse med første aktionsdesign taler underviserne om feedback som vurderings- og bedømmelseskommunikation. Underviserne diskuterer blandt andet, hvorvidt observationer er objektive data, der kan give lederen et "sandt" billede af, hvordan man fungerer som underviser.

Nogle undervisere ser observationer og ledelsesfeedback som en kærkommen mulighed for at blive vurderet, set og rost for deres arbejde. Andre undervisere oplever det i højere grad som kontrol og som en måling af, om de gør deres arbejdet godt nok.

Observationer og ledelsesfeedback tales således ind i et summativt evalueringsparadigme (Krogstrup, 2016). Summativ evaluering kaldes også bedømmelsesorienteret evaluering. Det er derfor vigtigt for underviserne at præstere godt, når lederen kommer for at observere undervisningen. *"Den skal jo sidde lige i skabet"*, som underviser U17 udtrykker det. Underviserens feedbackforståelse ligger således i forlængelse af en voksende tradition for at bruge observationsmetoder til at evaluere kvaliteten af den enkelte undervisers undervisning (Mashburn, Meyer, Allen & Pianta, 2014).

Når underviserne taler om feedback som vurdering, afslører det samtidig en usikkerhed om formålet med leders observationer og feedback: *"Vi har et behov for, at det bliver tydeligere, hvad der skal ske, og hvad det skal bruges til. Det skal være gennemtænkt, at der er et mål og et formål"* (U15).

Transparent og troværdig proces

"Der skal være et synligt formål – ellers kan det blive fordækt – min leder skal spille med åbne kort, så jeg ikke bliver usikker på, hvad hun tænker eller bruger det til" (U14).

Ovenstående citat afslører, at der mellem underviserne sås tvivl om, hvad der er det egentlige formål med at indføre undervisningsobservationer og ledelsesfeedback.

Underviserne taler samstemmende om, at en transparent og troværdig proces er afgørende for deres engagement i situationen. Transparens handler om, at formål, rammer, tidspunkter og procedurer skal være synlige: *"Jeg har brug for, at det bliver struktureret, og at der er klar proces"* (U38).

Troværdighed er ifølge underviserne en pendant til transparens, hvilket betyder, at en klar rammesætning og en procedure ikke må gøre situationen teknisk og ikke-autentisk. En underviser fortæller: *"Det virkede lidt, som om det bare var noget, der skulle vinges af i kalenderen"* (U3). Underviserne vurderer troværdigheden på kontinuiteten og på, hvorvidt rammerne og proceduren bliver overholdt. Én underviser fortæller, at hun efter flere dage stadig ikke har fået feedback på observationen, og en anden har oplevet en leder *"overtage undervisningen"*, uden det var aftalt. En underviser formulerer det sådan: *"Hvis leder underkender nogle af de aftalte faser – så bliver det måske til noget andet, end det der var intentionen"* (U8).

En ekstra arbejdsopgave

Når underviserne i første aktionsperiode taler om ledernes undervisningsobservationer og feedback, problematiseres tid og arbejdsvilkår. En overvejende del af underviserne oplever det som en ekstra arbejdsopgave, der kommer oveni en masse andre organisatoriske tiltag. *"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), siger én, mens en anden udtrykker det således: *"Jeg synes saft-suseme, det er vigtigt at få feedback, men hvornår skal vi have det – for vi skal jo heller ikke opsamle timer til afspadsering"* (U31). En tredje siger: *"Er det overhovedet realistisk i forhold til den hverdag, vi har? Har vi overhovedet tid til at gå ud og forandre vores undervisning?"* (U12).

Opsamling, første aktionsfase

Til trods for at de empiriske temaer er beskrevet enkeltvis, fletter de sig ind i hinanden og skulle gerne fremstå som en samlet erfaringsdannelse. I første aktionsfase fremstår pædagogisk ledelse som et relationelt fænomen baseret på tillid og troværdighed. Empirien indikerer, at observationer og feedback i et individuelt design kan bidrage til individuel læring og akut problemløsning i klasserummet. Designet synes dog samtidig at producere en række utilsigtede følger i form af øget arbejdspress, privatisering af undervisningsrummet, simpel problemløsningstænkning og feedback som summativ evalueringskommunikation.

Empirisk fund, anden aktionsfase

Aktionerne i anden fase gennemføres som observationer og ledelsesfeedback i et kollektivt design (se boks II). Med afsæt i anden fases dataanalyse kan vi kategorisere det, underviserne taler om, i otte overordnede temaer:

- Elevernes læring
- Undervisning som kollektiv bedrift
- Tillid og respekt i den kollegiale relation
- Empowerment
- Feedback for læring
- Fælles kompleks problemløsning
- Transparens og troværdighed
- Trivsel og arbejdsglæde.

Elevernes læring

I anden aktionsfase bemærker vi, at underviserne på eget initiativ taler om, at designet” har effekt på elevernes læring. Et tema, der står i kontrast til dialogerne fra første aktionsperiode, hvor kun enkelte undervisere inddrager elevernes læring som argument. Underviserne, der har deltaget i det kollektive aktionsdesign, er optaget af at drøfte elevernes læring, og de er overbeviste om, at elevernes læring påvirkes positivt: *“Jeg fornemmer, at det er SÅ forandret inde i vores undervisning. Det kommer meget tæt på praksis, og forskellen kommer hurtigt ud. Det gør, at det hurtigt kommer til at løfte noget for eleverne”* (U35).

Underviserne oplever altså en direkte effekt på undervisningen og dermed på elevernes læring. Underviserne taler også om, at det fælles blik på eleverne gør det muligt for den enkelte underviser at blive skarpere på at se flere elever – fordi man *“låner en kollegas blik”* (U47). En kollega supplerer: *”Min tilgang til undervisningen kan godt lægge en dæmper på nogle elever, som trives i din undervisning. Det betyder jo ikke, at jeg skal blive som dig, men det, at jeg får øje på det, er vigtigt”* (U35).

Under dialogen skaber underviserne fælles konsensus om, at god og effektiv undervisning er en kollektiv bedrift. Et empirisk tema, der uddybes i det følgende afsnit.

Undervisning som kollektiv bedrift

Underviserne udpeger særligt tre gevinster ved det kollektive element. For det første oplever underviserne, at det kollektive design reducerer følelsen af ensomhed: *“Jeg var ikke bevidst om det før, men nu har jeg en følelse af, at jeg ikke er så ensom i klasserummet”* (U35). For det andet har metoden bidraget til at opbygge et fælles sprog om undervisning og læring, der styrker den enkelte undervisers professionsopfattelse: *“Jeg er jo ikke opdraget i en verden, hvor man taler didaktik og pædagogik, så det er ikke begreber, der hører til i min fagfaglighed. Så jeg synes, at det her har givet mig ord for og har åbnet nogle af de her guldmønter, så vi har fået et fælles sprog og et fælles fokus”* (U49).

For det tredje oplever underviserne, at et fælles pædagogisk fokus skærper en didaktisk omhyggelighed: *“Jeg kan mærke, at jeg får skærpet min opmærksomhed på min egen præstation. Det gør, at jeg holder mig selv i skindet”* (U49).

Undervisernes erfaringer med det kollektive design genkendes fra forskning i professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen, 2013; DuFour, Dufour, Eaker & Many,

2016). Undervisere, der påtager sig et fælles og forpligtende ansvar, kan for alvor gøre en forskel for elevernes læring og trivsel. Et sådant samarbejde kræver et fælles pædagogisk sprog og en fælles forståelse af læreropgaven, og endelig kræver det, at underviserne ser samarbejdet som en mulighed for at opbygge professionalisme indefra (Ågård & Keller, 2019). En af underviserne fortæller: *“Vi har meget forskellig undervisningsbaggrund. Nogle er nye, og nogle er meget erfarne, og alligevel kan vi have det her fælles rum, og alligevel kan vi lære noget. Det gør det til en kæmpe styrke”* (U47).

Tillid og respekt i den kollegiale relation

Når undervisning betragtes som en kollektiv bedrift, befordrer og udvikler det samtidig en styrket tillid til og respekt for ens kolleger. I anden aktionsperiode taler underviserne om tillid og gensidig respekt som noget, der er til stede, noget, der opleves, og som noget, der vokser frem i relationen til både kolleger og leder. Underviserne fremhæver, at læring kræver, at man tør dele sin utilstrækkelighed (og sine styrker) med andre, hvorved et tillidsfuldt fællesskab bliver en stærk platform for individuel udvikling: *“Men min begejstring er også meget afhængig af mine kolleger. Jeg turde åbne mig og gå meget uforbeholdt 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).

Undervisernes beskrivelser genfindes i begrebet *social kapital*. Social kapital beskrives som en organisatorisk ressource forbundet med oplevelsen af tillid (Hargreaves & Fullan, 2016). Mængden af social kapital i en gruppe påvirker medlemmernes adgang til viden og indflydelse. Det fremmer en særlig modstandskraft, når man ved, at der er mennesker omkring én, som man kan opsøge for at få råd og støtte: *“Det højner vores fælles forståelse af, hvordan vi kan klare nogle ting, og vi gør det i fællesskab”* (U44).

Vi tolker undervisernes udtalelser som en oplevelse af *empowerment*, forstået som en øget oplevelse af at have indflydelse og selvstændig handlekraft.

Empowerment

Når underviserne taler sammen om det kollektive observations- og feedbackdesign, bekræfter de hinanden i at føle sig styrket eller *empowered* som undervisere: *“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).

Underviserne forklarer *empowerment*-følelsen med et styrket fagligt fællesskab. Når man i fællesskab sætter ét fokus, som alle bidrager til, kan oplevelsen af kompleksitet og magtesløshed i en travl undervisningshverdag reduceres: *“Det er, som om at det ene fokus, det opsluger alle de andre problemstillinger eller den kompleksitet, der er, fordi når vi evner at fange det vigtige, så får det en masse andet til at falde til ro”* (U47).

Læring kan ifølge Moos (2016) opleves som en kompleksitetsregulerende mekanisme, hvis den fortolkende medarbejder oplever at kunne udvide sit handlingsrum gennem nærværende læringsprocesser.

Feedback for læring

I anden aktionsfase vægtes, ligesom i første fase, den individuelle læring som et væsentligt udbytte af undervisningsobservationer og ledelsesfeedback.

I det kollektive design taler underviserne om feedback som en kilde til egen læring og udvikling af undervisningen. Undervisernes erfaring er, at feedbacksamtalerne lukker op for kritisk refleksion over egen og andres praksis: ”Det blev i virkeligheden det, at vi selv blev i stand til at blive kritiske på vores egen praksis” (U40). Det er således gennem refleksion, underviserne finder nye handlemåder til forbedring af undervisningen: ”Det er sådan lidt cirkulært for mig. Det lærer mig at stille mig de refleksive spørgsmål, så jeg kommer frem til nogle nye handlingsanvisninger” (U47).

Feedback tales således ind i en formativ diskurs, hvor målet med feedback er forbedring gennem læring og udvikling (Krogstrup, 2016). Undervisernes erfaring er, at data fra lederens observationer anvendes som information til en fælles udforskning af sammenhængen mellem undervisningen og elevernes læring: ”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). En anden underviser siger: ”Det får mig til at åbne op for spørgsmål til min egen tilgang til undervisningen, og det er lige som om, at det lukker min lidt lukkede hjerne op. Og at det så i fællesskabet er blevet til en handlingsanvisning” (U35).

Vi har fremhævet sidste del af ovenstående citat, fordi det på eksemplarisk vis indfanger ”fælles kompleks problemløsning” som næste empiriske tema.

Fælles kompleks problemløsning

Underviserne taler om fælles problemløsning som et væsentligt udbytte af det kollektive design. Der tales om, hvordan de forskellige perspektiver på undervisning opleves som en kilde til inspiration og udvikling: ”Det har været givende, at vi har arbejdet sammen om det bagefter og snakket om hinandens oplevelser, og det, vi har fået øje på – men det er det, der giver det der ekstra perspektiv” (U47).

Problemløsning i uddannelse er ikke en individuel og simpel proces. Den foregår derimod i fællesskab, hvor de involverede parter kan bidrage med deres forskellige ideer og perspektiver og sammen skabe løsninger (Leithwood et al., 2008).

Underviserne anerkender således undervisning som en praksis med kompleks problemløsning. Komplekse problemer er kendetegnet ved at være under konstant forandring, de er sociale og ikke tekniske (Krogstrup, 2016). Fordi man som ene-underviser, helt naturligt, er begrænset af den tankegang, man brugte til at planlægge sin undervisning med, må løsninger på komplekse problemer findes i samarbejdet. Komplekse problemer kan føles ubehagelige at identificere og kan derfor let blive afvist eller benægtet (Le Fevre et al., 2019). Det er derfor kun med kollegers hjælp, at man for alvor kan se det, man gør, og finde nye løsninger (Robinson, 2015). Det er som en af underviserne forklarer:

Det er grænseoverskridende i starten, fordi man jo åbner op for noget, men når man får øje på de ting, som ens leder har spottet, som er ens egne blinde

vinkler, så bliver det en ekstra dimension – og især når man så bagefter er i samspil med de andre. Så er der lige pludselig nogle brikker, der går sammen som i et puslespil” (U49).

Transparent og troværdig proces

Ligesom underviserne under første aktionsperiode talte om transparens og troværdighed, gør det samme sig gældende under anden aktionsperiode. Gennemsigtighed i formål, struktur og ligeværdighed i roller fremhæves endnu en gang som væsentlige. Underviserne oplever strukturen i det kollektive design som overskuelig og overkommelig, hvilket fremstår som afgørende for, at underviserne motiveres i og af processen: *“En time er overskuelig” og “Det kræver struktur, ellers lykkes det ikke” (U48).*

Underviserne anerkender, at det kræver ledelse at skabe rammer for et lærende samarbejde. Samtidig understreger de vigtigheden af, at ledelsen skal foregå på en måde, der skaber et bedømmelsesfrit rum og en ligeværdig samtale. Processens troværdighed afhænger af, hvorvidt leder formår at håndtere sin rolle, stille refleksive spørgsmål, fordele ordet og lade undervisernes egne perspektiver være de styrende i processen: *“Det er rigtig vigtigt, at den, der skal lede det, er kompetent i at stille de gode spørgsmål. Gøre det bedømmelsesfrit og sikre, at alle perspektiver bliver belyst, så alle går derfra og ikke føler sig devalueret” (U47).*

Trivsel og arbejdsglæde

Under anden aktionsfase taler underviserne om, at de i forbindelse med afprøvningen af det kollektive design oplever en øget trivsel og arbejdsglæde. Underviserne forklarer det ved, at det kollektive design opleves meningsfuldt, fordi det giver et stærkere fællesskab og bidrager til læring og udvikling. Som to af underviserne udtrykker det: *”Det har givet mig en større arbejdsglæde i forhold til mine kolleger” (U49), og ”Det føles ikke som noget mere, vi skal. I virkeligheden så giver det bare noget andet lethed. Så det er med til både at øge arbejdsglæde og læring” (U35).*

Fra forskning i professionel kapital ved vi, at skoler med høj professionel kapital er kendetegnet ved høj kvalitet i undervisningen, lavere frafald blandt eleverne og øget trivsel blandt underviserne (Hargreaves & Fullan, 2016; Kristensen, 2015). Det ser ud til, at undervisernes oplevede arbejdsglæde og øgede trivsel hænger sammen med et øget niveau af professionel kapital.

“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).

Opsamling, anden aktionsfase

Til trods for at anden aktionsfases empiriske temaer er beskrevet enkeltvis, fletter de sig også her ind i hinanden som en samlet erfaringsdannelse. Empirien peger på, at observationer og feedback i kollektivt design synes at producere et fælles blik på elevernes læring. Underviserne fortæller om et design, der fremmer et socialt og fagligt

fællesskab, som synes at *empower* den enkelte underviser til at håndtere undervisningens komplekse problemløsning.

Sammenstilling og diskussion af empiriske temaer

Artiklen har indtil nu undersøgt to forskellige aktionsdesign af observationer og ledelsesfeedback. Et individuelt design i første aktionsfase og et kollektivt design i anden aktionsfase. Nedenstående oversigt (boks III) sammenstiller de empiriske temaer fra de to faser.

Observationer og feedback i et individuelt design	Observationer og feedback i et kollektivt design
	Elevernes læring i centrum
Akut og simpel problemløsning	Fælles kompleks problemløsning
Undervisning som privat profession	Undervisning som en kollektiv bedrift
Tillid og respekt i relationen mellem leder og underviser	Tillid og respekt i den kollegiale relation
Magt	
	Empowerment
Feedback for vurdering	Feedback for læring
Transparent og troværdig proces	Transparens og troværdig proces
En ekstra arbejdsopgave	Trivsel og arbejdsglæde

Boks III: Sammenstilling af empiriske temaer (egen tilvirkning).

Når vi sammenstiller temaerne fra første aktionsfase med anden aktionsfase, får vi øje på en række betydningsfulde forskelle i det, underviserne taler om. I det følgende vil vi diskutere de empiriske temaer, vi finder særligt afgørende for, hvorvidt og hvordan observationer og ledelsesfeedback kan bidrage til Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling.

Elevernes læring i centrum for kollektiv og kompleks problemløsning

Det helt afgørende parameter for, hvorvidt observationer og ledelsesfeedback kan bidrage til Capacity Building er, at elevernes læring er i centrum for undervisernes og organisationens læring. Ikke som et biprodukt, men som formålet med professionel læring (Timperley, 2011). I sammenstillingen kan man se, at tematiseringen 'elevernes læring' er fraværende i første aktionsfases dialoger, hvorimod det kollektive design i langt højere grad synes at anspore til en fælles drøftelse af effekten på elevernes læring.

Vores empiri peger på, at observationer og ledelsesfeedback i et individuelt design primært bidrager til individuel læring og simple problemløsningsstrategier. Simpel

problemløsning stimulerer ikke umiddelbart processer, hvor man forholder sig kritisk undersøgende til egen praksis og de handlingsteorier, der ligger bag denne praksis (Peeters & Robinson, 2015). Med organisatoriske læringsbegreber vil man derfor kunne betragte processen i det individuelle design som single loop læring. Double loop læring er derimod mere relevant til komplekse problemer og skal sikre organisationens fortsatte tilpasning til omgivelsernes krav (Le Fevre et al., 2019; Peeters & Robinson, 2015). I den optik synes observationer og feedback i et kollektivt design i højere grad at stimulere double loop læring.

Centrale teorier inden for organisatorisk læring drager en analytisk skillelinje mellem individ og organisation, hvorved organisationen kan få form af en skal omkring en samling individuelle læringssubjekter (Brandt og Elkjær, 2011, s. 73). Vi finder det også vanskeligt at tale om organisatorisk læring uden at anerkende den individuelle medarbejders læring. Vi anser dog organisatorisk læring og Capacity Building for skoleudvikling som noget langt mere flersidigt og komplekst end summen af, hvad den enkelte underviser kan og ved. Vores empiriske fund både understøtter og udfordrer skillelinjen mellem individuel og organisatorisk læring. Det teoretiske spørgsmål er, om organisationer lærer, når individer lærer? Vores lokalempiriske svar er, at det kommer an på, om den individuelle læring holdes privat eller gøres til genstand for en refleksiv dialog med andre af organisationens medlemmer (Boateng, 2011). De lokale erfaringer tyder på, at det først er, når undervisere gør deres læringsproces åben for kollektivet, at der kan være tale om organisatorisk læring. Professionel læring i kollektivet sættes dermed ind som linket mellem individuel og organisatorisk læring og i denne sammenhæng Capacity Building (Brix, 2017; Weick, 2012).

I forlængelse af ovenstående er det ikke overraskende, at det i første aktionsperiode er undervisernes individuelle læring, der sættes i forgrunden. Mere overraskende er det for os at erfare, hvordan designet synes at anspore til en øget privatisering af praksis.

En af de grundlæggende antagelser i Capacity Building for skoleudvikling er, at arbejdet med at undervise alle elever, så de får succes, er en kollektiv bestræbelse (Robinson, 2015). Denne teoretiske antagelse bekræftes lokalempirisk. I anden aktionsfase taler underviserne om at indgå i et forpligtende og professionelt lærende fællesskab. Et professionelt lærende fællesskab er kendetegnet ved et højt niveau af relationel tillid (Albrechtsen, 2013; Bryk & Schneider, 2002). Uanset om observationer og feedback foregår i et individuelt eller kollektivt design, kræver Capacity Building, at man kan håndtere og udvikle tillidsfulde menneskelige relationer på alle niveauer i organisationen (Davy & Ågård, 2017). I det kollektive design flyttes tillidsdimensionen fra et vertikalt til et horisontalt niveau. Det er altså den kollegiale tillid, der vægtes og ses som fundament for læring og empowerment: ”*Feeling safe within team boundaries builds confidence to traverse outside it to take risk and increase self-efficacy*” (Stringer, 2013, s. 49).

Oplevelsen af empowerment anses som en væsentlig menneskelig ressource for Capacity Building (Krogstrup, 2017). I modsætning til det individuelle design får styrkeperspektivet en fremtrædende stemme i det kollektive design. I et empowerment

perspektiv menes Capacity Building processer at føre til personlig udvikling, positiv selvforståelse samt evnen til af egen kraft at reflektere, evaluere og sætte sig nye mål (Krogstrup, 2017). Således fortæller underviserne, at de i anden aktionsfase har oplevet sig selv som mere komfortable og kompetente til at undersøge effekten af egen undervisning.

Konklusion

Projektets lokale teoridannelse indikerer, at lederes observation af undervisning og feedback i et individuelt design kan have svære betingelser som afsæt for Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling. Vi kan se, at designet i det individuelle aktionsforløb synes at producere en række mekanismer og antagelser, der kan spænde ben for, at pædagogisk ledelse i form af observationer og ledelsesfeedback fremmer elevernes læring. Observationer af den enkelte lærers undervisning synes ikke at være tilstrækkeligt til at stilladsere professionel læring. Vi må i stedet involvere hele kollektivet af undervisere, som Fullan er inde på: *“Instead we need a model that is still intense in its focus on instruction, but that also involves and motivates all teachers”* (Fullan, 2014, s. 46).

Projektets resultater peger på, at et kollektivt design for observationer og feedback har potentiale til at stilladsere professionel læring og Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling. Vi begrundet det med, at det kollektive design i højere grad synes at producere en række virkningsfulde og kapacitetsopbyggende mekanismer, der får indsatsen til at række ud over klasseværelset.

Implikationer og afsluttende bemærkninger

Artiklens introduktion lover et lokalempirisk studie af pædagogisk ledelse for Capacity Building som organisatorisk kompetence for skoleudvikling. I undersøgelsen gøres undervisningsobservationer og ledelsesfeedback til genstandsfelt. Det er vigtigt for os at understrege, at pædagogisk ledelse er meget andet og meget mere end dét. Frem for alt er pædagogisk ledelse (ligesom undervisning) en praksis af kompleks problemløsning, der kræver kritisk refleksion og adaptiv ekspertise (Timperley, 2011). Kompetent pædagogisk ledelse handler derfor om lederes vilje og evne til at engagere sig i kritiske double loop undersøgelser af egen praksis (Peeters & Robinson, 2015). Vi foreslår, at pædagogiske ledere indgår i analytiske dialoger og kritisk undersøger, hvorvidt og hvordan den aktuelle pædagogiske ledelsespraksis bidrager til at opnå de ønskede resultater.

Med projektets fund synes antagelser om, at der skulle være en umiddelbar kausalitet mellem lederes observation af undervisning og feedback til den enkelte lærer, og skolens kapacitet til at løfte elevernes læring at svigte (DuFour & Marzano, 2009). Det er de kapacitetsopbyggende mekanismer i formen, indholdet og kvaliteten af pædagogisk ledelse, der afgør, om man opnår den ønskede indflydelse på elevernes læring (Leithwood et al., 2008).

Om forfatterne

Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder er ph.d.-stipendiat på Aalborg Universitet, Institut for kultur og læring. I sin ph.d.-afhandling forsker hun i meningsskabens betydning for implementering af pædagogisk ledelse. Rohwedder har 15 års erfaring som underviser, pædagogisk konsulent og leder i erhvervsskolesektoren.

Dorte Greve Engsig er uddannelseschef på Randers Social- og Sundhedsskole. Hun har tidligere arbejdet som underviser og leder på en anden Social- og Sundhedsskole i Danmark. Engsig er uddannet lærer og er optaget af læring blandt elever i et organisatorisk perspektiv. Hun har tre års erfaring med pædagogisk ledelse i praksis.

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Alrø, H. & Hansen, F. T. (2017). *Dialogisk aktionsforskning: I et praksisnært perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Argyris, C. & Schön, D. (1993). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring- single og double-loop. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 437–442). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Boateng, R. (2011). Do organizations learn when employees learn: The link between individual and organizational learning. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(6), 6–9.
- Borgnakke, K. & Kaa Sunesen, M. S. (2019). *Aktionsforskning: Indefra og udefra*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bradbury, H. (2015). *The SAGE handbook of action research*. Los Angeles: SAGE Reference.
- Brandt, U. & Elkjær, B. (2011). Organisatorisk læring i organisatorisk forandring. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 2, 73–79.
- Brix, J. (2017). Exploring knowledge creation processes as a source of organizational learning: A longitudinal case study of a public innovation project. *Scandinavian Journal of Management*, 33(2), 113–127.
- Brix, J. (2019). Innovation capacity building: An approach to maintaining balance between exploration and exploitation in organizational learning. *The Learning Organization*, 26(1), 12–26.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning & Forandring*, 1(1), 122–134.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Davy, G. S. & Ågård, D. (2017). Relationskapacitet som forudsætning for Capacity Building. I H. K. Krogstrup (Red.), *Samskabelse og Capacity Building* (s. 125–149). København: Hans Reitzels Forlag.

- Di Liberto, A., Schivardi, F. & Sulis, G. (2014). Managerial practices and students' performance. *IDEAS Working Paper Series from RePEc*.
- DuFour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2009). High-leverage for principal leadership. *Educational Leadership*, 66(5), 62–68.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (2012). *Aktionsforskning: En grundbog*. København: Samfundslitteratur.
- Fogsgaard, M. & Olesen, M. R. (2017). Magtreflekteret feedback. Fra leder til medarbejder og tilbage igen. I A. Trillingsgaard (Red.), *Feedback gentænkt – professionel feedback der skiller sig ud* (s. 147–164). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Frimann, S. & Bager, A. (2014). Dialogkonferencer. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning en grundbog* (1. udg., s. 193–204). København: Samfundslitteratur.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys to maximizing impact* (1st edition). Indianapolis: John Wiley and Sons.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2006). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hall, L. (2016). *Ledelse og læringsudbytte: Tre skoleledelsesformer*. Viborg: Samfundslitteratur; I samarbejde med Professionshøjskolen UCC.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Professionel kapital*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hayward, L. (2010). Moving beyond the classroom. I J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart & M. Montgomery (Red.), *Developing Teacher Assessment* (s. 85–99). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Ivankova, N. V. (2014). *Mixed methods applications in action research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris, France: OECD Publishing.
- Kristensen, T. S. (2015). *Professionel kapital på gymnasier, erhvervsskoler og VUC: En håndbog*. Uddannelsesforbundet.
- Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, H. K. (Red.). (2017). *Samskabelse og Capacity Building i den offentlig sektor*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, E. & Thomassen, A. O. (2017). Capacity Building, Organisatorisk læring og den lærende organisation. I H. K. Krogstrup (Red.), *Samskabelse og Capacity Building i den offentlige sektor* (75–105). København: Hans Reitzels Forlag.
- Le Fevre, D., Timperley, H., Twyford, K. & Ell, F. (2019). *Leading powerful professional learning: Responding to complexity with adaptive expertise*. Victoria: Corwin.

- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Mashburn, A. J., Meyer, J. P., Allen, J. P. & Pianta, R. C. (2014). The effect of observation length and presentation order on the reliability and validity of an observational measure of teaching quality. *Educational and Psychological Measurement*, 74(3), 400–422.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Abingdon Oxon: Taylor & Francis Group.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (2009). Aktionsforskningens videnskabsteori. I K. Nielsen, L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- 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.
- Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374–392.
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: 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.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 115–127.
- Stringer, P. (2013). *Capacity building for school improvement: Revisited*. Rotterdam: Sense.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. New York: McGraw-Hill.
- Timperley, H. S. (2018). *Styrken ved professionel læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Timperley, H., Ell, F., Le Fevre, D. & Twyford, K. (2020). *Leading professional learning: Practical strategies for impact in schools*. Victoria: ACER Press.
- 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.
- Weick, K. E. (2012). *Making sense of the organization, volume 2: The impermanent organization*. Wiltshire: John Wiley & Sons.
- Ågård, D. & Keller, S. (2019). *Pædagogisk ledelse i teori og praksis: Inspiration til ledere i ungdomsuddannelserne*. Frederikshavn: Dafolo.