

Kurskod: SKOM12  
Termin: Vårterminen 2015  
Handledare: Charlotte Simonsson  
Examinator: ?

# **Meningsgivande ledelse i folkeskolen – et casestudie af folkeskolereformen**

**DITTE PI J. B. CHRISTENSEN**

---

Lunds universitet  
Institutionen för strategisk kommunikation  
Examensarbete för masterexamen



# Abstract

---

**Title: Sensegiving Leadership in the Danish Public School – a Case Study of the Reform of the Danish Public School**

This thesis examines how employees and middle managers make sense during an extensive change process. The examined case is the reform of the Danish public school, which recently entered into force. Based on qualitative interviews with schoolteachers and school principals the present thesis studies the experience as well as sensemaking process of the principals and the teachers during the implementation of the public school reform. Focus is on how they experience the communication and the leader's role during the implementation of the reform. The thesis contributes with knowledge about how employees experience leaders' actions and utterances contra the leaders own experience of them. The analysis shows that school principals to a large extent fail to take on this crucial task and function as a sensegiver in the implementation of the reform. This indicates to root in is a lack of knowledge as well as understanding of sensemaking, and, furthermore, a lack of clout, which is due to their difficult position as middle managers in a public institution.

*Keywords:* Sensemaking, sensegiver, changeprocesses, change management, change communication, resistance to change, middle managers, leadership, communication

# Sammenfatning

---

## **Titel: Meningsgivende ledelse i folkeskolen – et casestudie af folkeskolereformen**

Dette speciale undersøger hvordan medarbejdere og mellemledere skaber mening i en omfattende forandringsproces. Casen er den nyligt ikrafttrådte folkeskolereform i Danmark. Via kvalitative interviews med skolelærere og skoleledere, undersøges lederes og læreres oplevelser og meningsdannelse under implementeringen af folkeskolereformen. Fokus ligger på deres oplevelser af kommunikation og lederens rolle i implementeringen af reformen. Specialet bidrager med viden om, hvordan lederes handlinger og udsagn opleves af medarbejderne kontra, hvordan lederne selv oplever dem. Analysen viser, hvordan skolelederne ikke formår at indtage denne vigtige funktion som meningsgivere i implementeringen af reformen. Dette tyder på både at skyldes en manglende viden om- og forståelse for meningsskabelse, men også en manglende gennemslagskraft, som skyldes deres svære position som mellemleder i et offentligt regi.

*Nøgleord:* Meningsskabelse, meningsgiver, forandringsprocesser, forandringsledelse, forandringskommunikation, modstand mod forandringer, mellemleder, ledelse, kommunikation

**Antal tegn inkl. mellemrum: 119.589**

# Indhold

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Abstract .....</b>                                      | <b>1</b>  |
| <b>Sammenfatning .....</b>                                 | <b>2</b>  |
| <b>1 Indledning .....</b>                                  | <b>5</b>  |
| 1.1 Problemfelt.....                                       | 5         |
| 1.2 Casebeskrivelse.....                                   | 7         |
| 1.3 Formål & forskningsspørgsmål .....                     | 9         |
| 1.4 Afgrænsning.....                                       | 10        |
| <b>2 Teoretisk ramme.....</b>                              | <b>11</b> |
| 2.1 Ledelse & kommunikation.....                           | 11        |
| 2.1.1 Den meningsskabende leder.....                       | 13        |
| 2.2 Kommunikation og ledelse i forandringer .....          | 15        |
| 2.2.1 Meningsskabende ledelse i forandringsprocesser ..... | 16        |
| 2.2.2 Mellemlederens vigtige og komplekse rolle .....      | 18        |
| 2.2.3 Modstand mod forandringer.....                       | 19        |
| 2.3 Opsummering.....                                       | 19        |
| <b>3 Metode .....</b>                                      | <b>21</b> |
| 3.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt.....                  | 21        |
| 3.2 Forskningsdesign .....                                 | 22        |
| 3.3 Valg af metode - interview .....                       | 23        |
| 3.3.1 Interviewets fremgangsmåde.....                      | 23        |
| 3.3.2 Udvalgelse af interviewpersoner .....                | 25        |
| 3.4 Analysestrategi.....                                   | 26        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.5 Etiske og moralske aspekter og overvejelser .....                            | 27        |
| <b>4 Analyse.....</b>  | <b>29</b> |
| 4.1 Forudsætninger og oplevede ændringer .....                                   | 29        |
| 4.1.1 Skoleledernes udgangspunkt for- og tilgang til reformimplementeringen..... | 29        |
| 4.1.2 Oplevede ændringer .....   | 32        |
| 4.2 Den oplevede forandringsimplementering .....                                 | 36        |
| 4.2.1 Rolleidentifikation.....   | 37        |
| 4.2.2 Prioritering af opgaver .....  | 40        |
| 4.2.3 Lederens kommunikation .....   | 45        |
| 4.3 Følelsesmæssig påvirkning og modstand .....                                  | 49        |
| 4.3.1 Usikkerhed .....   | 50        |
| 4.3.2 Frustration .....  | 51        |
| 4.3.3 Modstand? .....  | 54        |
| 4.4 Opsummering.....   | 55        |
| <b>5 Diskussion &amp; afrunding .....</b>  | <b>56</b> |
| 5.1 Diskussion: Skolelederens komplekse rolle .....                              | 56        |
| 5.1.1 To ledelsesstile – to tilgange til forandringsimplementering .....         | 57        |
| 5.2 Afrunding.....   | 58        |
| <b>6 Referencer .....</b>  | <b>59</b> |
| 6.1 Online referencer .....  | 63        |
| <b>Bilag: Interviewguides.....</b>   | <b>65</b> |
| Skoleledere.....   | 65        |
| Skolelærere .....  | 68        |
| Skolechef .....  | 71        |
| Psykisk arbejdsmiljøkonsulent i Danmarks Lærerforening.....                      | 74        |

# 1 Indledning

---

Jeg vil i dette kapitel redegøre for det problemfelt, nærværende speciale vil undersøge: Kommunikation og ledelse i forandringer ud fra et meningskabende perspektiv. Problemfeltet vil lede frem til en beskrivelse af den case, som er omdrejningspunkt for specialet, og et eksempel på ledelse og kommunikation i en gennemgribende forandring i en offentlig institution. Herefter vil jeg kort klargøre formålet med specialet som munder ud i de spørgsmål, jeg søger svar på.

## 1.1 Problemfelt

Vi lever i en omskiftelig verden, hvor forandringer præger vores hverdag. Inden for private og offentlige virksomheder har dette især en stor betydning for deres virke, og det kræver stor omstillingsparathed for individer at fungere i samspil med både organisationen og dens omverden. Den danske folkeskole undergår i øjeblikket store forandringer efter en omfattende folkeskolereform<sup>1</sup> trådte i kraft august 2014. Lærernes arbejdstid blev ved en samtidig lovændring ændret og normaliseret, og der blev fuld tilstedeværelse på skolen. Både før og efter dens ikrafttrædelse var reformen udsat for stærk kritik fra mange sider, som bl.a. lød på, at dele af den ikke var evidensbaseret, samt at der manglede information og vejledning til hvordan den i praksis skulle udføres. Det samme gjaldt arbejdstidsaftalen, som blev kritiseret for i den grad at forringe lærernes arbejdsforhold og lige frem blive skyld i forringelser i undervisningen, da der ikke længere var tid nok til forberedelse af denne. Landets kommuner oplever både en stigning i lærernes sygdomsfravær og en generelt lærerflugt fra folkeskolerne (Hansen, 2015), og kritikken af folkeskolereformen og dens implementering fortsætter her, hvor år 2 netop er skudt i gang.

Forandringskommunikation og forandringsledelse, anses begge for vitale komponenter i en succesfuld forandringsproces (Johansson & Heide, 2008; Aggerholm

---

<sup>1</sup> Herefter *også* refereret til som reformen

& Salomonsen, 2013; Fairhurst & Connaughton, 2014). Lederen skal gennem dialog med medarbejderne sørge for at vise vejen gennem de usikre tider, som forandringer naturligt medfølger (Balogun, 2006; Maitlis & Sonnenschein, 2010). Inden for de senere år er det blevet bemærket, at *mellemlideren* indtager en vigtig rolle i dette henseende (fx Balogun & Johnson, 2004). Selve forandringen, og strategien for implementeringen af den, formuleres og initieres af øverste ledelse, og det er dermed op til mellemlideren at tolke og videreformidle topledelsens tanker og få medarbejdernes forståelse af accept af disse (Maitlis & Sonnenschein, 2010; Balogun & Johnson, 2005). En mellemliders kommunikations- og ledelsesevner bliver derfor helt centrale for øverste ledelse at have for øje, når de planlægger en forestående forandring. Det er mellemlideren der, i tæt samarbejde med øverste ledelse, skal lede organisationen og dens medarbejdere igennem forandringen.

I folkeskolen indtager skolelederen positionen som mellemlider, hvorfor denne kommer til at stå som frontfigur og ansvarlig for implementeringen og forankringen af denne omfattende forandringsproces. Inden for ledelsesforskningen har et kritikpunkt dog længe været, at der findes et for tungtvejende fokus på lederens karakteristika og personlighed, som sidestilles med gode evner til at lede andre (Uhl-Bien & Pillai, 2007; Jackson & Parry, 2011). Medarbejderne, i dette tilfælde skolelærerne, bør i deres øjne ikke ses som passive modtagere, men som aktive gruppemedlemmer, der er med til at skabe og forme ledelse (Smircich & Morgan, 1982; Uhl-Bien & Pillai, 2007; Kelley, 2008). En sådan tilgang synes også at være givtig i forandringsimplementeringer. Medarbejderne modtager, forstår og accepterer ikke bare uden videre information omkring en forestående forandring, men ud fra deres egen individuelle kontekst (fx Balogun & Johnson, 2005).

Efterspørgslen på mere forskning inden for lederens og især mellemliderens forståelse for meningsgørelse har været stor (fx Balogun & Johnson, 2004), og det samme gælder mellem øverste ledelse og mellemlider (Balogun, 2006). Det menes, at lederen via handlinger og ytringer kan agere *meningsgivende* og dermed trigge noget hos medarbejderne, som skaber en mening. Det vil sige; forsøge at lede medarbejdere i en ønsket retning og til samme opfattelse som oprindeligt påtænkt fra øverste ledelses side. Ofte er analyser i sådanne studier baseret på lederes *egne* udsagn om, hvilke af deres handlinger eller ytringer, de selv oplever, har fungeret som 'meningstriggere' for medarbejderne (Balogun, 2006). Det kunne derfor være interessant at undersøge, hvordan

eller om handlinger og udsagn fra lederens side i virkeligheden også trigger noget meningsskabende hos medarbejderne, ved at spørge til medarbejdernes oplevelser af lederen og dennes kommunikation under en forandringsproces. Jeg vil i det følgende beskrive den case, som specialet tager udgangspunkt i, samt dennes kontekst.

## 1.2 Casebeskrivelse

*”Danmark har en god folkeskole, men den skal udvikles, så den bliver endnu bedre”* (Aftaletekst, 2013) Sådan lyder indledningen til den aftaletekst, som danner grundlag for folkeskolereformen, der trådte i kraft 1. august 2014. Reformen blev til, fordi de danske skoleelever, sammenlignet med andre OECD lande, stadig ligger middelmådigt i fag som matematik, dansk og naturfag. Samtidig, hedder det sig, udvikler vi ikke de fagligt svage eller de fagligt stærke elevers potentiale. For mange går ud af skolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder og flere bliver henvist til specialundervisning. Endvidere er undervisningstimetallet faldende, svarende til at hver elev mister ca. én måneds undervisning om året. Den daværende danske regering<sup>2</sup> med støttepartier<sup>3</sup> ønskede at forbedre det faglige niveau ved fortsat at udnytte de styrker, den har, men samtidig gøre noget ved de udfordringer, den står over for. Løsningen blev en omfattende reform af folkeskolen.

Der er sat tre nationale mål for at sikre folkeskolens udvikling i en ønsket retning som er operationaliseret i følgende målbare resultatmål:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
3. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis

For at opfylde disse tre mål blev aftalepartnerne enige om en reform af folkeskolen baseret på tre overordnede indsatsområder, som gensidigt understøtter hinanden, og som kan bidrage til at forbedre elevernes faglige niveau:

---

<sup>2</sup> Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti

<sup>3</sup> Venstre og Dansk Folkeparti



- En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring
- Et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere
- Få klare mål og regelforenklinger

Bag disse tre indsatsområder gemmer der sig en lang række elementer, som kommuner (med skolechefen som øverste ansvarlig for skoleforvaltningen), skoleledere og skolelærere skal lære at kende, tilegne sig færdigheder i og ikke mindst forståelse for samt indføre og eksekvere i deres undervisning og dagligdag. Det hedder sig endvidere i aftaleteksten, at der *”inden for rammerne af de tre indsatsområder gennemføres en bred vifte af initiativer”*. De vigtigste elementer i disse initiativer er: inklusion af specialklassebørn, mere IT i undervisningen; understøttende undervisning; mindst 45 min bevægelse i undervisningen om dagen; mulighed for lektiehjælp; en længere (og mere varieret) skoledag, og en ’åben skole’, der benytter sit nærmiljøs muligheder, eksempelvis museer eller besøg på større virksomheder. Videre står der: *”De regelændringer, som initiativerne medfører, gennemføres ved ændringer i den eksisterende folkeskolelov og afledte konsekvensændringer i anden lovgivning”*<sup>4</sup>.

Netop denne sidste bemærkning henviser til det faktum at reformen blev gennemført på baggrund af en ændring i lærernes arbejdstidsaftale, den såkaldte lov 409<sup>5</sup>. Lærerne arbejdede førhen således, at forberedelsestiden knyttede sig til antallet af undervisningslektioner, og de havde en fleksibel arbejdsuge, der eksempelvis tillod dem at forberede sig, hvornår og hvor de ville. Eftersom eleverne fik en længere skoledag ville det selvfølgelig også kræve lærere tilstede (Thejsen, 2014). Det øgede undervisningstimeantal og tilstedeværelsen på arbejdspladsen betød, at lærernes fleksible arbejdstider og –forhold også forsvandt. Nu må de kun forberede sig inden for deres daglige, fastsatte arbejdstid, og dermed ikke eksempelvis i weekenden. Kritikken lyder blandt andet på, at disse vilkår ikke egner sig til undervisnings- og vidensarbejde (Thejsen, 2014), og det bliver af nogle betragtet som en tilbagevenden til industriarbejdstiden. Reformens og lov 409s ikrafttrædelse betød derfor i mange læreres øjne arbejdsvilkår, de ikke ønskede og forringelser i børnenes undervisning frem for det kvalitetsløft, som politikerne tilsigtede (Brix, 2014).

---

<sup>4</sup> Min understregning

<sup>5</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=146561>

Skarp kritik var nærmest fra start rettet mod politikerne, og de negative røster lød, ud over forringelserne af lærernes arbejdsvilkår og -forhold, blandt andet på at reformen ikke var evidensbaseret (Mainz, 2013), til trods for daværende undervisningsministers forsikring herom (Christiansen, 2013). Foråret 2013 brød forhandlingerne om lærernes arbejdstid mellem Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening sammen, hvilket resulterede i en næsten måned lang lockout af lærerne.

Skolelederne på landets skoler står med en af de største udfordringer i folkeskolen til dags dato. Nemlig, at implementere en af mange lærer så forhadte reform, grundet de i deres øjne manglende ressourcer, at de i løbet af første år har valgt at sige deres lærerjob op (Sparre & Andreasen, 2015). Og mange af dem, der har valgt at blive – lærere såvel som ledere – kæmper stadig med at finde sig til rette i alt det nye, som en så stor forandring medfører.

### **1.3 Formål & forskningsspørgsmål**

Der ligger, i min optik, en interessant problemstilling i de udfordringer som folkeskolen står i pt. Skolelærernes flugt fra deres fag og folkeskolen er stadig en realitet, og det er op til landets skoleledere at få skabt nogle rammer som lærerne, trods de fastsatte vilkår, ønsker at arbejde under. Som beskrevet ovenfor, har interessen for lederes og mellemlederes meningskabelse været stor, men fokus har her været på hvordan, lederne *selv* mener deres udsagn og handlinger trigger en meningskabende proces hos medarbejderne. Dette speciale vil derfor undersøge lederens *og* medarbejdernes oplevelser og meningskabelse i en forandringsproces og dermed bidrage med viden om, hvordan lederes handlinger og udsagn opleves af medarbejderne, kontra hvordan lederne selv oplever det.

Specialets formål er dermed at undersøge, hvordan skolelærere og skoleledere oplever implementeringen af reformen med fokus på, hvordan de oplever kommunikation og ledelse af processen. Med afsæt i udsagn om oplevede situationer, vil jeg ud fra et meningskabende perspektiv vise, hvordan lærerne og lederne skaber mening med reformen, samt hvilken betydning det har for implementeringen. Med udgangspunkt i dette lyder mine forskningsspørgsmål som følgende:

- Hvordan oplever lærere og ledere de ændringer, reformen medfører?

- Med fokus på kommunikation og lederen, hvordan skaber lederne hhv. lærerne så mening af de oplevelser, de har i implementeringen af reformen?
- Hvilken følelsesmæssig påvirkning finder sted i den meningskabende proces og hvilken betydning har den?

Specialets analyse vil således kunne vise et sjældent indblik i en igangværende forandringsproces, og vil bidrage med forståelse af den alvorlige situation, som den danske folkeskole befinder sig i i øjeblikket.

## 1.4 Afgrænsning

Selvom min case er en reform og dermed en forandring i en offentlig instans, vælger jeg ikke at fokusere på ledelsesteorier specifikt inden for offentlig ledelse. Public Administration og New Public Management teorier ville give en helt anden vinkel på specialet, end den jeg ønsker at tillægge. Det politiske aspekt ville følgelig fylde for meget og mit fokus på meningskabelse hos medarbejderne samt lederens vigtige rolle og dennes kommunikation ville falde i baggrunden.

Ligeledes vil jeg fremhæve, at jeg beskæftiger mig med ledelse i forståelsen 'lederskab' og ikke 'chefskab'. På dansk er det ikke en naturlig distinktion at gøre, som det fx er tilfældet på engelsk<sup>6</sup> (Yukl, 1989; Jackson & Parry, 2011), hvorfor begrebet "ledelse" udelukkende vil blive anvendt i dette speciale.

---

<sup>6</sup> Leadership vs. management

## 2 Teoretisk ramme

---

Dette kapitel vil danne rammen for den teoretiske tilgang i specialet og beskriver overordnet tidligere forskning inden for kommunikation og ledelse samt i relation til forandringer. Jeg anvender et meningsskabende perspektiv, hvorfor dette også vil blive beskrevet i forbindelse med både kommunikation, ledelse og forandringer.

### 2.1 Ledelse & kommunikation

Fænomenet ledelse og ”opskriften” på, hvad der karakteriserer en god og effektiv leder, har længe været under luppen hos forskere inden for området og efterspurgt blandt praktikere (Smircich & Morgan, 1982; Simonsson, 2002; Parry & Bryman, 2006). Indtil begyndelsen af 1980’erne havde ledelsesforskningen overvejende fokus på lederen som en person, der fra naturens hånd besidder nogle karakteregenskaber og/eller formår at agere på en bestemt måde i bestemte situationer (Simonsson, 2002; Parry & Bryman, 2006). Målet var at finde sammenhænge mellem en leders attributter og dennes formåen til at skabe effektive organisationer (Simonsson, 2002, s. 36). Dette fokus på lederen og dennes karakteristika og handlinger er også blevet kaldt ”the romance of leadership” (fx Uhl-Bien & Pillai, 2007), som skeptisk henviser til det noget utopiske syn på en leder og dennes medfødte evner.

I 80’erne begyndte kritiske røster at fremhæve, at denne forståelse af ledelse tillagde lederens karakteristika alt for stor vægt og fremhævede, at ledere slet ikke kan eksistere uden gruppen, som han/hun står i spidsen for (fx Kelley 1988; Stech, 2008;). Der ligger nemlig i selve begrebet ledelse<sup>7</sup>, at der eksisterer en etableret gruppe, hvoraf en (eller flere) af den ene eller den anden årsag indtager en ledende funktion (Alvesson, 2013). Den resterende gruppe kaldes om end lidt negativt klingende, *følgere* (Jackson & Parry, 2011; Kelley, 2008). Fokusset på følgerne frem for lederen har siden været et fremvoksende perspektiv inden for ledelse, og der findes her forskellige syn og

---

<sup>7</sup> I betydningen lederskab

kategoriseringer af følgernes betydning for ledelse, som jeg ikke vil komme nærmere ind på her (se fx Kelley, 1988; Shamir, Pillai, Bligh, & Uhl-Bien, 2007). Det interessante at fremhæve her, er imidlertid anerkendelsen af lederens afhængighed af sine følgere, i arbejdssammenhænge: medarbejderne. Hvis ikke medarbejderne genkender en leders adfærd som lederskab, så er det ikke lederskab, (Jackson & Parry, 2011). En leder bør altså være synlig og tydelig i sin ledelsesstil for at medarbejderne anerkender ham/hende som en leder, accepterer og efterkommer hans/hendes ”ordrer” og følger den retning, han/hun ønsker organisationen skal gå. For at lykkes med dette er kommunikation helt centralt.

Kommunikation har længe været negligeret på ledelsesgangene, men har igennem senere år vundet større og større indpas (Fairhurst & Connaughton, 2014) og bliver i dag anset for at være vital for organisationer succesfuldt kan nå deres mål (Aggerholm, 2013; Heide, Johansson, & Simonsson, 2012; Lewis, 2011). Førhen var den gængse forståelse af kommunikation, at information fra topledelsen blev formuleret og via et medie, spredt ned igennem organisationen. (Aggerholm, 2013; Heide, Johansson, & Simonsson, 2012; Simonsson, 2002; Johansson & Heide, 2008). Dette kaldes også for transmissionsynet (Falkheimer & Heide, 2014; Carey, 2009), og stammer tilbage fra dengang, hvor fokus lå på at få viden, beskeder og information kommunikeret, hvortil kommunikationsmidler og kanaler var altafgørende. Følgelig blev kommunikation anset som en ukompliceret proces (Axley, 1984) ligestillet med spredning af information som dets eneste formål, hvilket har hængt og tilstedehed hænger ved mange steder (Carey, 2009). Men som Quirke (1995) så sigende beskriver det: *”People are not blank sheets of paper on which management can inscribe their thinking, nor are they passive recipients of messages which attach themselves uniformly to the brain”* (s. 30). Til trods for stor bevidsthed om, at denne tilgang ikke gavner brugen af kommunikation, praktiseres den i høj grad stadig (Falkheimer & Heide, 2014; Carey, 2009). Transformationssynet er det alternative syn på kommunikation, og fokus ligger her på dialog. Carey (2009, s. 15) refererer til dette som *”the ritual view”* og skriver, at denne kommunikationsforståelse er forbundet med *”at dele”, ”deltagelse”, ”sammenslutning”, ”fællesskab” og ”en besiddelse af fælles tro/tillid”*. Samtidig skriver han meget sigende: *”A ritual view of communication is directed not toward the extension of messages in space but toward the maintenance of society in time; not the act of imparting information but the representation of shared beliefs”* (Carey, 2009, s. 15). Denne tilgang til kommunikation medfører dermed en helt

anden forståelse for, hvor vigtig kommunikation, udøvet på denne måde, er i organisationer. Anser man kommunikation for blot at være formidling eller spredning af information, overser man altså den gensidige afhængighed, der eksisterer individer og organisation imellem. Dialog betyder også samtale, og i dét ligger der, at man taler sammen og ikke mindst lytter til, hvad den anden siger, for på denne måde at udveksle erfaring, oplevelser og overbevisninger. Aggerholm (2013) skriver for eksempel at, *”intern kommunikation har et meget stort ledelsesmæssigt og organisatorisk potentiale, hvis den prioriteres på lige fod med den eksterne kommunikation, anvendes strategisk til at understøtte organisationens samlede virke og sammenhængskraft, og har fokus på interaktion, dialog og meningsskabelse fremfor blot overførelse af information”* (s. 54). Og netop lederens fokus på at skabe mening for medarbejderne, er centralt i dette speciale og vil blive uddybet i det følgende afsnit.

### **2.1.1 Den meningsskabende leder**

I 1982 skrev Smircich & Morgan om lederen som en ”manager of meaning”, hvor lederen ses som den, der viser retningen samt søger at lede medarbejderne mod samme (og fra lederens side) ønskede forståelse og mening (Parry & Bryman, 2006; Smircich & Morgan, 1982). De peger på, at selvom individer i samme organisation i større eller mindre grad har et tilhørsforhold til deres organisation, der gør, at de tillægger sig det dominerende meningsmønster inden for denne, vil de altid have tendens til at søge mod egne meningsmønstre (Smircich & Morgan, 1982, s. 260). Og det er denne gnidning, der opstår mellem de strukturerede organisationers krav og individets naturlige tilbøjelighed til at skabe mening ud fra deres egen kontekst, der gør lederen som ”manager of meaning” relevant.

Organisationsteoretikeren Karl E. Weick (bl.a. 1995) søger at forklare selve den meningsskabende proces, samt hvilke faktorer der indgår, når individer skaber mening. For at meningsskabelse finder sted, mener Weick (1995), at det kræver tre elementer; en ledetråd<sup>8</sup>, en ramme og en sammenhæng herimellem: *”A cue in a frame is what makes sense, not the cue alone or the frame alone. Said differently, the substance of sensemaking starts with three elements: a frame, a cue, and a connection”* (s. 110). Starbuck & Milliken (1988) påpeger, at fordi meningsskabelse er så flygtig, bør selve

---

<sup>8</sup> Jeg vælger at benytte samme oversættelse af ’cue’ som Hammer & Høpner, 2014.

'bemærkelsesfasen' også nævnes, da det er ud fra denne, at ledetrådene udvindes. *"Sensemaking focuses on subtleties and interdependencies, whereas noticing picks up major events and gross trends. Noticing determines whether people even consider responding to environmental events. If events are noticed, people make sense of them; and if events are not noticed, they are not available for sensemaking"* (s. 60). Det kan altså være svært at specificere, *hvad* der gør, at noget bliver bemærket mens andet ikke gør. Men en forståelse for at ikke alt nødvendigvis opfanges, eller omvendt; noget opfanges, som ikke var intenderet, er vigtig at have in mente. Når noget er blevet bemærket finder selve meningskabelsen sted. Hernes & Maitlis (2010) forklarer det således: *"[...] meaning is located in the process itself; it is made in an ongoing present in which past experience is projected upon possible futures"* (s. 27). Og Weick selv, i en artikel skrevet i samarbejde med Sutcliffe, & Obstfeld, (2005) fremhæver, at *"the emerging picture is one of sensemaking as a process that is ongoing, instrumental, subtle, swift, social, and easily taken for granted"* (s. 409). Meningen ligger altså i selve processen og bunder i tidligere oplevelser, som dermed danner en ny mening. Meningskabelsesprocessen er endvidere en proces, der er let at overse, hvilket kan være med til at gøre det endnu sværere for en leder at forholde sig til den på en måde, der integrerer den i deres daglige arbejde som leder.

Meningskabelse handler altså om at forbinde ledetråde og rammer for at kunne skabe en forståelse af, hvad der foregår (Maitlis & Sonnenschein, 2010). En ledetråd er således dét, som vi, alt afhængig af vores ramme, lægger mærke til. Og rammen er den kontekst, indenfor hvilken vi lever, arbejder og fungerer. Denne ramme kan derfor være den samme arbejdsmæssigt, men forskelligt privat. Så selvom det, vi oplever, er det samme, eksempelvis en hændelse på arbejdet, er det ikke sikkert, vi tillægger denne hændelse samme mening. (Hammer & Høpner, 2014). Weick (1995) mener, at vi er omgivet af et konstant flow af hændelser og ledetråde, og at vi ikke kan opfange og fortolke alle. Hvad det er, der gør, at vi lige bemærker én ledetråd frem for en andet, afhænger derfor af konteksten – både vores egen og organisationskonteksten. Og det er i mødet mellem ledetråd og kontekst, at den meningskabende proces finder sted. Jeg vil beskrive kontekst og betydningen heraf i afsnit 2.2.1 Meningskabende ledelse i forandringsprocesser.

## 2.2 Kommunikation og ledelse i forandringer

Forandring kan beskrives som en ændring i normale forhold, der forstyrrer de indøvede og genkendelige handlingsmønstre i organisationer, på en måde som tvinger, grupper, individer eller andre sociale enheder at genskabe deres omgivelser (Maitlis & Sonnenschein, 2010, s. 558). Tilbage i 1940'erne beskrev Kurt Lewin (1951), hvordan forandringer i organisationer skal ses som en proces, der optør en nuværende situation, flytter den, for herefter at fryse den igen. I dette ligger implicit også forståelsen af organisationer som stabile, kun lejlighedsvis ”forstyrret” af forandringer (Bartunek, Balogun, & Do, 2011). Tanken har sit udspring i industrialiseringens syn på organisationen som en maskine, hvor medarbejderne blev set som ”ressourcer”, der kan håndteres på samme måde som eksempelvis økonomiske og fysiske ressourcer (Morgan, 2006). Denne organisationsform, som gerne præges af bureaukrati, topstyring og koordinering, har været – og er det stadig inden for nogle erhvervsområder og kulturer – altdominerende (Pjetursson, 2005). Dette danner endvidere baggrunden for en såkaldt ”programmatisk” forståelse af forandringsledelse, hvor lederens opgave er, fra toppen og ned, at planlægge og styre hhv. opgaver og medarbejdere, håndtere eventuelle modstanderes kritiske røster og ellers holde øje med at alt går som planlagt (Sørensen, 2013). Forandringsprocesser i dette perspektiv har gerne et start- og sluttidspunkt og anses altså for at kunne planlægges strategisk og, hvis udført som modeller og teorier foreskriver, følgelig kunne implementeres og forankres succesfuldt.

I 80'erne opstod begrebet ’emergente forandringer’, hvor forandringer ses som organisationslæring og kontinuerlige forbedringer (Harvey & Broyles, 2010; Balogun, 2006). Altså omtrent samme tid, som der kom et øget fokus på gruppemedlemmernes betydning for en leders udøvelse af ledelse. Denne tilgang ser mere organisationen som en levende organisme, hvor medarbejderne har egne holdninger samt forskellige oplevelser af situationer og opgaver, hvor det forventes, at medarbejderne kan motivere sig selv og træffe beslutninger inden for deres arbejdsfelt (Pjetursson, 2005). På sin vis er der stadigvæk en vis top-down forståelse, med lederen i en vigtig position som forandringsagent. Det centrale her er dog, at selvom forandringer initieres oppefra, skabes og forankres de nedefra i organisationen (Sørensen, 2013; Maitlis & Sonnenschein, 2010). Man går altså fra en programmatisk lederskab til et transformativt lederskab (Sørensen, 2013) – helt i tråd med paradigmeskiftet til transformativ kommunikation.



Eller sagt på en anden måde; fra en makro- til en mikroorganisatorisk tilgang til det strategiske i forandringsprocesser.

### ***2.2.1 Meningsskabende ledelse i forandringsprocesser***

En del af paradigmeskiftet til emergente forandringer indebærer også, at det meningsskabende perspektiv vinder større indpas i forskning af forandringsprocesser og ledelse heraf (Smircich & Morgan, 1982; Bartunek, 1984; Gioia & Chittipeddi, 1991; Balogun & Johnson, 2005; Rouleau & Balogun, 2011; Brown, Colville, & Pye, 2015). Som nævnt ses forandringer som løbende, og der tillægges et større fokus på *individerne* involveret i forandringsprocessen, samt deres forståelsesmæssige processer (Bartunek, Balogun, & Do, 2011; Lewis, 2006). Her er fokus på, hvordan individerne i en organisation, der gennemgår en forandring, skaber mening med det nye, som ændringer medfører.

Som skrevet i afsnit 2.1.1 Den meningsskabende leder, handler den meningsskabende proces om, at individer opfanger bestemte ledetråde, som bunder i deres egen kontekst. Balogun & Johnson (2005) forklarer den meningsskabende proces et individ gennemgår, når forandringer opstår: *"When individuals face change [...] existing cognitions are likely to surface as individuals experience surprise. Their expectations differ from their experience. They start to act in a more conscious sensemaking mode as generic subjectivity breaks down to make sense of what is going on around them"* (s. 1575-1576). Og det er netop dette overraskelsesmoment, eller ledetråd, der sætter en meningsskabende proces i gang. Der opstår en form for uoverensstemmelse i et individs nuværende kontekst, ofte også refereret til som 'schemata' (Balogun & Johnson, 2005; Balogun, 2006; Bartunek, Balogun, & Do, 2011; Bartunek, 1984). Baloguns (2006) brug af begrebet schemata er interessant i denne sammenhæng, da hun fremhæver *lederes* handlinger som potentielt udslagsgivende i forandringsprocesser. Hun mener, at ledes synlige deltagelse, handlinger samt valg af aktiviteter fungerer som udslagsgivende 'triggere', der udløser positive/negative overvejelser, snak i krogene og erfaringsudveksling hos medarbejderne, som i sidste ende er med til at skabe et nyt schemata. Det vil sige, gå fra én "sådan-gør-vi-her" følelse hos medarbejderne til en ny. Disse triggere kan således også være ubevidste, udførte handlinger i den forstand, at en handling, der var tilsigtet venlig fra ledelsens side, af medarbejderne kan opfattes med

mistro og som en uærlig handling (Balogun, 2006). Som Balogun & Johnson, (2005) skriver: *"The content of new information is mediated for recipients by their existing knowledge creating scope for both intended and unintended meanings"* (s. 1574). Det er altså relevant, i videst mulige omfang, at kende og forstå medarbejdernes schemata, således at lederen kan lede medarbejderne i en ønsket retning, hvorfor lederens rolle bliver helt afgørende.

Forandringer handler i bund og grund om at gå fra noget sikkert til noget usikkert. Fra noget der giver mening til noget, der kræver, at de involverede tillægger det nye en mening (Aggerholm & Salomonsen, 2013). Forståelse og flair for kommunikation er derfor central i forandringsprocesser (Lewis, 2006), hvorfor en leders kendskab til meningsskabelse ligeledes er helt essentiel. Det er lederen, der skal gå foran og vise vejen og italesætte med konkrete termer og handlinger, hvilken retning organisationen skal gå (Gioia & Chittipeddi, 1991). *"... leadership involves a process of defining reality in ways that are sensible to the led"* (Smircich & Morgan, 1982, s. 259). Lederens job som 'meningsleder' bliver derfor først og fremmest at sikre, at medarbejderne er klar over, *hvad* forandringen går ud på og ikke mindst, *hvorfor* denne forandring kommer. (Gioia & Chittipeddi, 1991). Han/hun kan altså søge at *påvirke* medarbejderne i en ønsket retning dog med den forudsætning, at det skal give mening for dem, som bliver ledt. Man kan derfor aldrig have *kontrol* over medarbejdernes meningsskabelse (Sørensen, 2013; Aggerholm & Salomonsen, 2013). Balogun (2006) fremhæver her en vigtig pointe, når hun skriver, at man definitivt bør gå væk fra tanken om, at mening decideret kan *kontrolleres* af lederen og opfordrer ledere til at anskue deres rolle i forandringer på ny: *"[...] Change is more about "aligning interpretations" where this is a two-way process of sharing and negotiating interpretations through many different communication genre. The meaning of the top-down initiatives emerges bottom-up. This has practical implications for the way change leaders conceive of their role and the way they communicate"* (s. 43). Netop tanken om at lederen skal forsøge at justere eller tilpasse medarbejdernes oplevelser, giver en bedre forståelse for, at meningsskabelse handler om dialog, inddragelse af medarbejderne i forhandlingsprocessen og udvisning af empati. Dermed kommer der også et naturligt fokus på og accept af, at selvom forandringer *initieres* af ledelsen, er det medarbejderne, der reelt set står for implementeringen og forankringen af dem i organisationen (Balogun, 2006; Chreim, 2002). Og derfor bliver lederens vigtigste opgave i dette paradigme at kommunikere til medarbejderne om

forandringsprocessen på en måde, der er meningsgivende for medarbejderne. De skal ikke blot vide men også forstå, hvorfor og hvornår ændringerne sker, og de skal føle sig hørte undervejs i processen (Quirke, 1995).

### **2.2.2 Mellemliderens vigtige og komplekse rolle**

Et interessant aspekt af 'meningslederens' rolle i forandringsprocesser er *mellemliderens* rolle, som ofte bliver overskygget af fokus på øverste ledelses betydning i forandringer (Balogun & Johnson, 2004). Mellemlideren besidder en svær og kompleks position, hvor vedkommende skal være i stand til at lede både vertikalt og horisontalt – især inden for det offentlige, hvor der er mange interessenter tilknyttet en organisation (Hansen, 2014). Mellemliderens stilling er ofte associeret med én, som effektiviserer de eksisterende ressourcer samt videreformidler øverste ledelses ordrer til medarbejderne (Balogun, 2003). Men senest er det blevet fremhævet, at mellemlideren spiller en vigtig rolle i at få forandringer til at lykkes (Balogun & Johnson, 2005; Balogun, 2003). Det er denne der fører øverste ledelses strategiske ændringer ud i livet – men på en måde, der er meningsgivende for dem selv (Balogun, 2006). Det vil sige, øverste ledelses initiering af en opgave angiver vigtige detaljer omkring forandringen, hvorefter mellemlideren bliver overladt til selv at tillægge disse detaljer mening (Maitlis & Sonnenschein, 2010). Mellemliderens meningsskabende evner er derfor essentielle for at få forandringer til at ske blandt medarbejderne (Rouleau & Balogun, 2011).

Gioia & Chittipeddi (1991) bemærker desuden en forskel på meningsskabende og meningsgivende (s. 442 ff). Denne forskel udmærker sig i, at førstnævnte har at gøre med skabelse og genskabelse af mening, hvorimod sidstnævnte er den proces, hvor man forsøger at påvirke andres meningsskabelse. Det meningsgivende perspektiv bliver derfor også interessant, når man ser på en leders – øverste såvel som mellem – rolle i forandringsprocesser. Begge skal, på hver deres niveau, fungere som meningsgiver. De skal have fokus på dialog samt have forståelse for medarbejdernes forskellige oplevelser og tolkninger i en forandringsproces. Og via udsagn, handlinger og aktiviteter skal de facilitere en meningsskabelse hos medarbejderne, der ligger så tæt på den øverste ledelses tilsigtede mening med forandringen. Formår de ikke at skabe mening og lede vejen for medarbejderne, vil disse have svært ved forstå, hvad forandringen går ud på, og hvorfor

de skal implementere den, og modstand mod forandringen vil være en sandsynlig følge heraf.

### **2.2.3 Modstand mod forandringer**

Modstand mod forandringer kan være både adfærdsmæssigt, følelsesmæssigt og kognitiv, og den seneste forskning viser en stadig uenighed om, hvorvidt modstand udelukkende er negativ (Erwin & Garman, 2010; Bartunek, Balogun, & Do, 2011; Risak & Larsen, 2007). Den adfærdsmæssige modstand kan eksempelvis vise sig ved, at en medarbejder kun lige udfører sit arbejde med mindst mulig indsats eller bevidst begår ”fejl”. Den følelsesmæssige og kognitive modstand, som i sin natur er mere subtil, vil være fokus i dette speciale. Den kognitive dimension handler om, hvordan individer oplever, tænker og tolker forandringer, mens den følelsesmæssige inkluderer både positive og negative følelser såsom angst, vrede, frygt, frustration, glæde og optimisme (Erwin & Garman, 2010, s. 43). Quirke (1995) påpeger, at: *”while there are a host of ways in which people react to changes, both good and bad, there are some common responses and underlying reasons why initiative for change become bogged down”* (s. 77-78). Han nævner bl.a. en manglende forståelse for behovet for forandringen; en manglende eller forskellig mening med konteksten eller miljøet samt en overbevisning om at forandringen “krænker” organisationens kerneværdier. Sidstnævnte læner sig op ad (Maitlis & Sonnenschein, 2010) pointe om, at forandringer påvirker den fælles identitet en organisation, hvilket kan skabe ’sammenbrud’ i den fælles mening, der er omkring denne organisationsidentitet, der kan medføre en form for modstand.

## **2.3 Opsummering**

Sammenfatter man alle disse tanker, viser der sig et billede af, at individer oplever og agerer ud fra individuelle kontekster. De opfanger kun nogle ’ledetråde’ ud fra et konstant flow af ledetråde, og hvad der afgør, *hvad* der bemærkes, afhænger altså af deres individuelle kontekster. I forandringssituationer, hvor stabilitet og normalitet trues af forandringer, medfører det ustabilitet og usikkerhed, som især gør sig gældende for medarbejderne. Hvis ikke ændringerne passer ind i deres kontekst, vil de forsøge at få det til at give mening og passe ind. Lederens rolle og dennes forståelse og flair for kommunikation er her afgørende. Med udsagn og handlinger kan han/hun trigge en

meningsskabende proces hos medarbejderne, og dermed forsøge at lede dem i den ønskede retning. Mellemlederen, som er ham/hende, der skal videreformidle forandringsstrategien fra øverste ledelse og videre til medarbejderne, indtager følgelig en afgørende rolle i forandringsprocesser. Det er derfor også vigtigt, at denne forstår at agere meningsgivende, samt er bevidst om, udsagn og handlinger, både kan trigge positiv så vel som negativ mening hos medarbejderne.

## 3 Metode

---

Jeg vil i dette afsnit beskrive mit videnskabsteoretiske udgangspunkt og forskningsdesign, som har betydning for specialets udformning. Endvidere vil jeg uddybe metoden til indsamlingen af min kvalitative empiri samt tankerne omkring valg af metode, interviewpersoner og etiske aspekter i forbindelse hermed.

### 3.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Eftersom jeg søger at opnå viden om skolelæreres og skolelederes meningsgæbelse i en forandringsproces, søger jeg også at opnå en forståelse for sociale fænomener, og hvordan disse fungerer og interagerer i organisationer, hvorfor mit videnskabsteoretiske udgangspunkt følgerigt bliver socialkonstruktivistisk. *“The social world must be interpreted from the perspective of the people being studied, rather than as though those subjects were incapable of their own reflections on the social world”* (Bryman, 2012, s. 399). At påstå at verdens ”sande jeg” kan afsløres gennem observationer, sådan som positivismens naturvidenskabelige tilgang foreskriver (Burr, 2003; Alvesson & Skjödberg, 2009), vil være svær at forene med tilgangen til dette speciale. Jeg undersøger, hvordan personer oplever og forstår en yderst kompleks omverden, så at påstå, der findes en objektiv sandhed ville tydeligvis også modstride tanken om, at meningsgæbelse sker på baggrund af individets egen tolkning af verden. ”Sandheden” afhænger så at sige af, *hvem* der anskuer verdenen. (Burr, 2003), og der er derfor mange ”sandheder” og forståelser af samme sag. Virkeligheden er ikke noget, der bare eksisterer, hvorfor netop interessen for, hvordan denne så skabes, er det essentielle i socialkonstruktivisme (Alvesson & Skjödberg, 2009). Burr (2003) beskriver en socialkonstruktivist i sin mest ekstreme form som *“All objects of our consciousness, every “thing” we think of or talk about, including our identities, ourselves, is constructed through language, manufactured out of discourses”* (s. 105). Med et social konstruktivistisk udgangspunkt bliver viden om mit emne derfor lettilgængelig og i mine øjne validt opnået gennem samtaler, ord og beskrivelser af oplevelser.

Weick (1995) og hans meningsskabende perspektiv læner sig meget op ad socialkonstruktivismen især på to punkter. Han er bl.a. særligt optaget af, at fremhæve handlingens betydning, samt hvordan handlinger er med til at skabe mening gennem sproget. (Hammer & Høpner 2014). Som supplement til socialkonstruktivismen vil mit udgangspunkt også have afsæt i fænomenologien, som fokuserer på en forståelse af aktørernes egne perspektiver og beskrivelser af sociale fænomener i deres omverden. Det er altså udelukkende aktørernes *oplevelser* af verden, der er i fokus (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 30). Et fænomenologisk afsæt bliver således relevant i forhold til interviewets kvalitative tilgang, da det kan bidrage til at afklare på hvilken måde, man kan forstå de meninger, som de interviewede tillægger oplevelser i deres livsverden. Socialkonstruktivismen og fænomenologien spiller derfor godt sammen, da der ikke findes en absolut virkelighed, men kun dén, som interviewpersonerne italesætter.

### 3.2 Forskningsdesign

Oprindeligt anså jeg mit speciale som et casestudie, med folkeskolen<sup>9</sup> som case. Det gik dog op for mig, at det var svært at få passet ind i kriteriet om, at casestudier beskæftiger sig med det specifikke tilfældes kompleksitet og dennes oprindelse (Bryman, 2012). Men eftersom jeg undersøger fire forskellige skoler i to forskellige kommuner, er det svært at tale om ét specifikt tilfælde.

Casestudiets svage definition gør dog, at det – i mine øjne – kan anvendes på mange måder. Følgende karakteristika må siges at være uigendrivelige: I et casestudie søger man at opnå viden om et eller flere (dog fåtal) cases (Heide & Simonsson, 2014, s. 217). Yin (2009) skriver, at netop ”the unit of analysis” er relateret til denne helt fundamentale udfordring, der ligger i at definere, hvad casen egentlig er og påpeger, at denne skal relatere sig til forskningsspørgsmålene (s. 29). Overordnet set undersøger jeg fænomenet forandringskommunikation og forandringsledelse, med udgangspunkt i læreres og lederes oplevelser af implementeringen af folkeskolereformen. Jeg anser derfor selve reformen som min case, da det er dette specifikke tilfældes kompleksitet, jeg undersøger. Ligesom fænomenologien komplimenterer det socialkonstruktivistiske godt, gælder det også her, da det tillader mig at undersøge, hvordan et individ eller en gruppe af individer oplever

---

<sup>9</sup> De i alt 4 skoler, som jeg har med

et specifikt fænomen – i relation til en bestemt case – ud fra deres eget perspektiv (Kalaian, 2008, s. 730).

### 3.3 Valg af metode - interview

Mit fokus på meningsskabelse i forandringsprocesser, ud fra en socialkonstruktivistisk og fænomenologisk forståelse, gør at jeg interesserer mig for, *hvordan* individer oplever og tolker den sociale verden, de befinder sig i, samt hvordan de skaber mening af det oplevede. Komplexiteten af dette fokus gør det kvalitative forskningsinterview til en oplagt metode til dette studie, da det giver mulighed for at opnå en relevant og brugbar viden om noget ellers ikke let tilgængeligt (Flyvbjerg, 2006). Kvale (1997) skriver endvidere at *”forskningsinterviewet er en særlig form for menneskelig interaktion, hvor der udvikles viden gennem dialog”* (s. 130). Det kvalitative interview giver mig som interviewer gennem en ”styret dialog” således mulighed for at få indsigt i de enkelte individers måde at anskue verdenen på (Platen & Young, 2014) og dermed også, hvordan de søger at skabe mening i bestemte situationer (Cresswell, 2007). Brinkmann & Kvale (2015) pointerer ligeledes i deres senere version af deres populære værk; *InterView*<sup>10</sup>, at de studerede fænomener kun kan blive forstået ud fra deres *kontekst* (s. 103), hvilket er helt i tråd med det meningsskabende perspektiv.

Jeg har, ud over interviews, opnået viden omkring casen og problematikken heromkring ud fra en omfattende granskning af avisartikler og andre medier. Derudover deltog jeg i januar i en konference om ”Morgendagens ledelse af folkeskolen”. Den blev afholdt af Undervisningsministeriet, og sigtede på at skabe fokus på reformen som en læringsreform og havde indlæg fra skoleledere, der havde positive erfaringer med at få de forskellige initiativer implementeret.

#### 3.3.1 Interviewets fremgangsmåde

Til alle interviews havde jeg lavet en ret udførlig interviewguide, ud fra hvilken jeg søgte at guide samtalen ind på bestemte emner (Bryman, 2012). Som interviewer fremstod jeg gerne vekslende mellem forskellige positioner, (jf. Brinkmann & Kvale, 2015, s. 109).

---

<sup>10</sup> Jeg har valgt at citere både (Brinkmann & Kvale, 2015) og (Kvale, 1997), da jeg, som Svend Brinkmann også selv fremhæver i 2015 udgavens indledning, finder der er store forskelle på de i alt tre udgivelser.



Jeg tilgik alle interviews meget åbent, og lod de interviewede styre samtalen derhen, hvor deres svar førte dem, for, i videst muligt omfang, at få deres uforbeholdne mening. Og samtidig fulgte jeg op med nye spørgsmål til emner, de selv bragte op. Det skete da heller ikke sjældent, at de lod sig rive med og fortalte på denne måde om ting, som optager dem. Således kom interviewsene i nogle tilfælde et stykke væk fra emnet. Samtidig endte det dog også gerne med, at de kom med eksempler på situationer eller oplevelser, de havde haft, hvilket ofte var et udtryk for noget, der enten havde givet mening for dem, eller havde virket uforståeligt for dem. Disse fortællinger blev derfor tydelige eksempler på, hvad der triggede noget meningskabende i dem. Andre gange svarede interviewpersonen mere kortfattet på spørgsmålet, og interviewguiden blev i disse tilfældet fulgt mere stringent. Når de interviewede havde "talt sig varme", blev det ofte lettere at komme ind på livet af dem, og uanset titel af lærer, leder eller chef, fandt jeg det naturligt at blive en smule mere deltagende i samtalen. Jeg fik udelukkende positiv respons på dette, da de interviewede mere eller mindre ubevidst selv blev mere engagerede, og oftest sluttede interviewsne med uformel snak og yderligere interesse for både mig og mit speciale.

Når jeg skriver, at jeg fandt det naturligt at blive en smule mere deltagende, var det i interviewsituationerne med ledere og chef også med en del overvejelser og overvindelse bag. Oftest gjorde de i begyndelsen af interviewet gerne opmærksom på, de kun havde ganske kort tid, og mellem linjerne var det tydeligt, at jeg var heldig overhovedet at have fået et interview (jf. Platen & Young, 2014). Det var derfor gerne med nogen tøven og usikkerhed at disse interviews blev skudt i gang. Jeg var dog rigtig godt indsat i stoffet; både folkeskolereformen og lov 409 kender jeg efterhånden ret godt, og jeg vidste hvilke mere eller mindre 'betændte' emner, som ligger leder hhv. lærer på sinde. Og selvom magtforholdet mellem en leder og mig stadig var tydeligt, vandt jeg også deres tillid ved at vise forhåndsviden, så de ikke følte de spildte tid på at forklare ting, jeg kunne have læst mig til (jf. Platen & Young, 2014, s. 32).

Alle interviews foregik på de respektive skoler enten i møderum eller på ledernes kontor. Spørgsmålene og samtalens retning afhang i høj grad også af deres titel. Skolelærerne var i nogle tilfælde også tillidsrepræsentant eller teamkoordinator, hvilket nogle gange prægede deres svar. I alt havde jeg fire forskellige interviewguides alt efter deres stilling, men alle var inddelt i samme emner: 1) deres opfattelse af kommunikation omkring reformen og dens implementering; 2) deres oplevelser og følelser i forbindelse

med reformen og dens implementering; og 3) deres fortolkning og forståelse af de ændringer, som reformen medførte<sup>11</sup>.

### ***3.3.2 Udvælgelse af interviewpersoner***

Oprindeligt var min tanke, at jeg med udgangspunkt i tre skoler ville interviewe tre skoleledere og fire skolelærere fra hver af disse skoler. Efter *mange* afslag, ubesvarede mailhenvendelser og opfølgninger, måtte jeg dog sande, at jeg ikke uden videre kunne komme til at tale med dem jeg gerne ville, hvorfor jeg var yderst afhængig private bekendtskaber. Via disse, samt de interviewedes egne bekendtskaber (jf. ”snowball sampling”, Bryman, 2012, s. 424), fik jeg mulighed for at interviewe ledere og lærere fra samme skoler i to tilfælde, samt to ledere og enkelte lærere fra andre skoler – dog inden for samme kommuner. Herudover interviewede jeg en konsulent fra Danmarks Lærereforening, der rådgiver både lærere og ledere i psykisk arbejdsmiljø. Qua sin stilling taler han dagligt med både lærere og ledere og har oplevet et stigende antal henvendelser fra især lærere men også ledere, der oplever et øget psykisk pres på arbejdspladsen efter folkeskolereformens ikrafttrædelse.

Helt uventet fik jeg desuden mulighed for at interviewe skolechefen fra kommune X. Desværre hørte jeg først lige op til aflevering af specialet tilbage fra skolechefen i kommune Y, som jeg derfor ikke kunne nå at interviewe. Dette havde ellers givet mig mulighed for at undersøge den treenighed, der ligger i samspillet mellem skolelærere, skoleledere og skolechefer, hvilket også ville have udformet analysen markant anderledes. Eftersom jeg således ”kun” har tilgang til én skolechef, distancerer jeg ikke mellem skolechef og skoleledere i analysen, men refererer til samtlige som ledere.

Min manglende tilgang til relevante interviewpersoner, gør desuden at jeg ikke i alle tilfælde får mulighed for at se på lederen over for medarbejderne. Jeg mener dog stadig, min empiri giver en interessant indsigt i lærernes og ledernes meningsskabende proces, i en forandringsproces, som stadig er i gang. Dette giver mig et unikt ’her-og-nu-billede’ af oplevelser af reformen og dens implementering, som uden tvivl ville være interessant at følge op på om et par år. Og som Weick (1995) argumenterer: ”*Sensemaking, as a focus of inquiry, is only as significant and useful as are its most recent*”

---

<sup>11</sup> Se interviewguides i bilag

*exemplars. The way those exemplars are framed, discussed, and investigated is what sensemaking is about and can contribute” (s. 64-65).*

Det samlede antal interviewede ser således sådan ud:

| <b>Kommune X</b>            | <b>Kommune Y</b> |
|-----------------------------|------------------|
| 1 skolechef                 | 2 skoleledere    |
| 2 skoleledere <sup>12</sup> | 4 skolelærere    |
| 4 skolelærere               |                  |

### **Ekstra**

1 konsulent fra Rådgivning om psykisk arbejdsmiljø i Danmarks Lærerforening

Eftersom jeg har lovet mine interviewpersoner anonymitet, figurerer samtlige navne som aliaser. I alt interviewede jeg 14 personer i perioden 27. april til 10. juni 2015. Det korteste interview varede knap 30 min., mens det længste varede 90 min. Jeg havde efterspurgt interview på en varighed af ca. en time. De fleste blev dog gerne omkring de 40 min., da en lektion varer 45 min., og det typisk var i mellemtimer – det vil sige lærernes forberedelsestid – som de kunne afse tid til et interview. Samtlige interviews blev optaget og sidenhen transskriberet.

## **3.4 Analysestrategi**

Med afsæt i den teoretiske ramme tilgår jeg analysen med et fokus på mellemlederen og dennes vigtige rolle i forandringsprocesser. Mit empiriske materiale indeholder både skolelærere og skolelederens oplevelser af implementeringen af folkeskolereformen. Det er en forandringsproces, der stadig er i gang, hvilket giver mig et unikt indblik i de udfordringer, forståelser og oplevelser de interviewede har. Deres fortællinger giver en god indsigt i det ledelsesmæssige og kommunikative arbejde med reformen og dermed også et billede af de aktiviteter, handlinger og udsagn, der ligger til grund for meningsgælbelse i forandringsprocessen. Mine interviews er, som nævnt, inddelt i emner, der spurgte ind til ovenstående. Efterhånden som jeg fik flere og flere interviews, samt ved senere gennemlæsning af de transskriberede interviews, identificerede jeg forskellige

---

<sup>12</sup> Heraf en med titel af pædagogisk leder, da skolelederrollen er delt op i intern og ekstern

temaer i mit materiale (jf. Brinkmann & Kvale, 2015), hvoraf de mest fremtrædende danner udgangspunkt for inddelingen af min analyse samt de nedslagspunkter, jeg laver.

Analysen er opdelt i tre dele, hvor første del vil være af en mere deskriptiv karakter. Her beskriver jeg først kommunernes forudsætninger og udgangspunkt for implementeringen af reformen. Herefter viser jeg, hvordan lærerne og lederens opfattelser af, hvad kernen i reformen egentlig er, er forskellig. Dette resulterer i, at de har vidt forskellige billeder af hvilken opgave, de står overfor, hvilket kommer til at have stor indvirkning på deres oplevelser af kommunikationen og ledelsen i forandringsprocessen.

Anden del af analysen går i dybden med disse oplevelser af kommunikationen og ledelsen under implementeringen. Ved at fortolke deres oplevelser ud fra en meningsskabende ramme, kan jeg fremanalysere situationer, hvor handlinger og udsagn ligger til grund for meningskabelse, samt hvordan denne ser ud. Som nævnt i teorien anser jeg mellemlederen, det vil sige skolelederen, for at indtage en vigtig rolle som både forandringsagent og meningsgiver. Jeg laver derfor tre nedslagspunkter; rolleidentifikation, opgaveprioritering og lederens kommunikation, da analysen viste at disse spillede en stor rolle i de interviewedes oplevelser.

I tredje og sidste del analysen fremhæves, de følelser, som den hidtidige analyse viser er fremtrædende hos lærerne og lederne og dermed også påvirker situationen.

### **3.5 Etiske og moralske aspekter og overvejelser**

Etiske problemer opstår, når man eksempelvis qua interviews forsker i private individers liv, for herefter mere eller mindre at offentliggøre det (Brinkmann & Kvale, 2015). Wallace (2010) fremhæver, at individer som deltager i forskningsprojekter er i risiko for at miste deres anonymitet, og at denne risiko er endnu højere i observationer og interviews. Eftersom jeg interviewer både lærere og ledere inden for samme kommune og skoler, var jeg fra start klar over, at dette kunne betyde især, at lærere ikke havde lyst til at deltage eller i hvert fald ikke ville ytre sig frit (kritisk) af frygt for, hvordan ledelsen ville opfatte sådanne udsagn. Jeg lovede derfor alle deltagere anonymitet og forsikrede dels, at lederen ikke ville vide at nogle af deres ansatte lærere havde deltaget i et interview. Og dels at det transskriberede interview ikke ville blive tilgængeligt for andre personer end i forbindelse med opponeringen på specialet.

En anden overvejelse, der lå mig på sinde, var dilemmaet om tid. Jeg interviewede fx ledere, som oftest er presset på tid, og derfor kun kan afsætte relativt kort tid (Platen & Young, 2014). Men det egentlige dilemma i dette tilfælde var nærmere den tid, jeg tog fra lærerne. De havde kun tid til interviews i deres, nu meget sparsomme forberedelsestid, hvorfor jeg altid var ydmyg og sørgede for at udtrykke min taknemmelighed for deres deltagelse.

# 4 Analyse

---

Analysen er som nævnt opdelt i tre dele. 1) Kommunernes og skolernes udgangspunkt for implementering af reformen, og deres individuelle oplevelser af reformen som en forandring. 2) Skolelærernes og skoleledernes oplevede forandringsimplementering, med fokus på lederen og kommunikation. 3) De følelsesmæssige påvirkninger reformen har medført.

## 4.1 Forudsætninger og oplevede ændringer

I denne første del beskriver jeg kommunernes og skolernes individuelle udgangspunkter og dermed skoleledernes forudsætninger for implementeringen af folkeskolereformen. Desuden vil jeg fremhæve forskellen på, hvordan de interviewede oplever reformen.

### 4.1.1 Skoleledernes udgangspunkt for- og tilgang til reformimplementeringen

Ud over de nye vilkår, som reformen og lov 409 sætter, har skolerne også haft forskellige forudsætninger for at komme godt fra start. Deres kommunale skolestruktur samt ikke mindst ledelsesmæssige udgangspunkt og tilgang har været ret forskellige.

#### **Kommune Y**

Skole B i kommune Y er eksempelvis udeskole<sup>13</sup>. Dette gjorde, at den allerede inden reformens ikrafttrædelse var bekendt med fx at inddrage faciliteter i skolens nærmiljø, hvilket er det reformens initiativ om 'åben skole' foreskriver.

*I forhold til reformen betyder det, at vi har været på landingsbanen og været inde i de der strukturer. Dét, der er svært nu på mange af skolerne, er ofte de der lavpraktiske ting, mens vi allerede har sat det i system. Vi har buskort til*

---

<sup>13</sup> Dvs. arbejder målrette med at bruge skolens omkringliggende tilbud, for at få praktisk kendskab med noget af det lærte fra undervisningen.

*tur, og vi har et helt system for, hvordan folk kommer af sted uden, at der skal vikardækkes osv. og det er selvfølgelig en fordel.*

Bente, skoleleder på skole B, kommune Y

Som Bente selv påpeger, har de allerede haft mange lavpraktiske ting på plads. Ting, der er tidskrævende, og som derfor er noget mange skoler i øjeblikket kæmper med at få tid og overskud til, samtidig med de andre initiativer også skal fungere. B skolen har en garvet leder, der har været i faget i mange år, og som heller ikke er ny på skolen. Desuden giver hun i interviewet tydeligt udtryk for, at hun også selv har *ønsket* at være på forkant med reformen, for at skabe de bedst mulige rammer for sine lærere.

A skolen i kommune Y har ikke på samme måde været på forkant med reformen. Tværtimod fik de en ny skoleleder lige før reformens ikrafttrædelse, og for ham var det derfor lige på og hårdt med reformarbejdet. Før den nye leders tiltrædelse havde der været nedsat mindre arbejdsgrupper, der havde undersøgt reformens forskellige initiativer eller ”paradigmeskift”, som skoleleder Søren også kalder dem.

*Det vi har gjort helt konkret, da jeg kom til. Vi har taget en beslutning. ”Hvad kan vi, hvad kan vi nå at arbejde fornuftigt med, hvad giver mest mening”.*

*Det, som vi har haft fokus på, det har været teamsamarbejdet, og hvordan man ligesom får synlig læring, altså hvordan gør man elevernes læring det gennemgående tema i forhold til teamsamarbejdet. Så man får talt læring mere end alt muligt andet, når man arbejder sammen i teamet.*

Søren, skoleleder på A skolen, kommune Y

A skolens forudsætninger for at komme godt fra start, har altså ikke været så gode som B skolens. Men de har fået en skoleleder, som har et drive og som giver udtryk for at ville jobbet, hvilket også lærerne udtrykker. Han forsøger at prioritere, hvor fokus skal ligge, og har, som de andre ledere, elevernes læring for øje, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i afsnit 4.1.2 Oplevede ændringer.

## **Kommune X**

I kommune X kom blev det i foråret 2012 kommunalt besluttet fra 1. august samme år at indføre en ny skolestruktur og et kvalitetsløft af deres folkeskoler. Denne lokale reform medførte blandt andet sammenlægning af skoler, så de gik fra 13 mindre til 5 store skoler

dog stadig fordelt på forskellige matrikler. Der blev indført tvungen lektiecafe, som typisk var en del af skoledagen, hvilket især hjalp de mindre ressourcestærke børn med at få lavet deres lektier. Børn, der tidligere havde gået i specialklasser, blev hentet hjem til kommunen og placeret i almindelige klasser, også kaldet inklusion. Inklusion var og er et meget omdiskuteret emne (Aisinger, 2015), men ikke desto mindre også en del af skolereformen. Skolelærer Karina fortæller her, hvordan de oplevede en fordel, da reformen trådte i kraft:

*Altså, der er slet ikke nogen tvivl om, at fordi vi startede med fuld inklusion i 2012, så var vi helt anderledes omstillingsparate. Man tog meget bedre imod de forandringsprocesser, der nu kom ved skolereformen, fordi man havde været i gang med så massive ændringer i forhold til tænkning idet vi overgik til fuld inklusion. Så det klart, man er nødt til at tænke anderledes, når man har mange forskellige typer børn. Så allerede dér var man nødsaget til at tænke i understøttende undervisning. Vi kaldte det måske ikke understøttende undervisning, vi kaldte det andre ting.*

Karina, skolelærer på D skolen, Kommune X

Den nye skolestruktur i 2012 indebar desuden også, at skolerne blev ”profilskoler”, hvilket betyder at alle skoler tilbyder elever i udskoling en profil eller ’linje’, som det også bliver kaldt, inden for eksempelvis innovation eller erhverv. Som der vil komme eksempler på senere i analysen, er der meget delte meninger om profilskoler og udførelsen af det i praksis – især efter skolereformens ikrafttrædelse, der sætter nogle helt andre rammer for lærernes udførelse af deres arbejde.

For begge kommuner gælder, at der findes ikke nogen entydig forklaring på, hvorvidt der ligger en decideret strategi til grund for ledernes handlinger op til og efter reformens ikrafttrædelse. Kun skoleleder Anna på D skolen i kommune X fortæller, at de i samarbejde med kommunikationskonsulenter fra kommunen lagde en kommunikationsstrategi for hvordan de skulle kommunikere med forældre, elever og lærere. Lærerne giver udtryk for at være lidt usikre på, hvorvidt lederne har haft en decideret strategi, og kan i hvert fald ikke entydigt sige, at der har været det. Mit empiriske materiale bærer endvidere præg af ledere, der opfatter forandringer som en ensrettet proces, hvor en organisation optøes, ændringer implementeres for derefter at fryde den igen (jf Lewin, 1951). Dette ses eksempelvis når skolechefen i kommune X fortæller, at



de har afsat tre år til at implementere folkeskolereformen, hvorved han giver udtryk for en ”programmatisk” forståelse af forandringsledelse (Sørensen, 2013). Jeg vil i diskussionen uddybe, hvorfor jeg mener en sådan tilgang til forandringer kan være problematisk i denne forandringssituation.

#### **4.1.2 Oplevede ændringer**

Ved gennemgang af mit empiriske materiale blev det hurtigt tydeligt, at der fandtes forskellige grundlæggende opfattelser af reformens egentlig betydning blandt lærerne og lederne. Balogun (2006) hævder at: *”unanticipated outcomes arise from the way individuals ”make sense” of change interventions”* (s. 40). Med dette som afsæt, giver det god mening at forsøge at forstå både lederes og læreres oplevelser af, hvad reformen egentlig betyder for dem – det vil sige, hvordan de oplever dens egentlige ændring. Reformen betyder, som skrevet i casebeskrivelsen, nye indsatsområder, som udmønter sig i en række elementer, såsom; åben skole; mere bevægelse; understøttende undervisning mm. Men vigtigst af alt, at der er fokus på elevernes læring samt kvaliteten af elevernes undervisning, som skal øges. Det er dog ikke disse initiativer, der italesættes af lærerne og lederne, som værende den, for dem, reelle ændring. Der er altså en forskel i de, fra regeringens side ønskede ændringer, og til de reelt oplevede (eller bemærkede) ændringer hos lederne og lærerne. Jeg vil derfor her nævne to fremtrædende syn på, hvilken forandring reformen reelt medfører.

##### **1) Læringsorienteret undervisning - lederne**

Folkeskolereformen foreskriver, at undervisningstimeantallet skal øges, og som kausal virkning heraf, også kvaliteten i undervisningen (Aftaletekst, 2013). Samtidig skal fokus skifte fra at ligge på undervisningens indhold til nu at ligge på elevens læringsudbytte. Det vil sige, det er målet, der skal styre undervisningen og ikke omvendt, hvilket er en meget større forandring, end der er lagt op til fra regeringens og forvaltningens side. Skolelederen på B skolen ligger ikke skjul på, at hun var og er meget positivt stemt over for reformen, men at hun ikke forstår politikernes fokus:

*Altså, jeg er sådan set ret stor tilhænger af den reform, men jeg synes der bliver talt lidt sjovt om den. Jeg synes der bliver talt rigtig meget om det der ’hejs’, der er ude omkring den, ikk. Med bevægelse og åben skole osv. Men i*

*virkeligheden er det her jo en læringsreform. Og det vil sige, det er et spørgsmål om, hvordan vores elever bliver undervist. Det er i virkeligheden dét, vi taler om i stedet for at tale om alt det andet.*

Bente, skoleleder på B skolen, Kommune Y

Lærerne har indtil nu været meget selvstyrende, både når det gjaldt forberedelse af undervisningen, undervisningsmetode og, i en vis udstrækning, indholdet. Derfor fremhæver lederne, at det især er denne overgangsfase, der er svær for lærerne. Henrik beskriver, hvorfor han tror, det er svært for lærerne at vænne sig til:

*[...] der er i hvert fald en kultur her på stedet, som tidligere har gjort tingene selv og været meget selvstyrende. Og der er nogle ting og nogle elementer, der både har med reformen at gøre, men også omkring de her læringsmål, og det at gøre det synligt for elever, hvad vi egentlig går og laver.<sup>14</sup> Det tænker jeg, er en kæmpe mundfuld, som er svært for dem, for mine lærere at stå med det alene. Så vi har brug for teamkulturen til at løfte den opgave sammen.*

Henrik, pædagogisk leder på C skolen, kommune X

Han anerkender altså, at der ligger en stor udfordring i det skifte og peger på teamsamarbejdet som løsning. En lignende anerkendelse af udfordringens størrelse, ser vi faktisk også hos de andre skoleledere samt skolechefen i kommune X. På A skolen i kommune Y, så vi fx lederen udtale, at han havde prioriteret at få teamsamarbejdet til at fungere netop for at skabe et fokus på læring i teamsne. Formålet med teamsamarbejde på årgange og i klasserne er en bedre udnyttelse af hinandens ressourcer og faglige evner samt at optimere lærernes sparsomme forberedelsestid. Derfor kommer det også gerne til at lyde som *løsningen* på lærernes frustrationer over ikke have nok tid til at forberede god undervisning for eleverne.

Det interessante er, at fokusskiftet i undervisningsudformningen til at være læringsorienteret ikke på samme måde gør sig gældende hos lærerne. Hos dem er den altoverskyggende ændring deres arbejdstid og deres arbejdsforhold, som påvirker deres forberedelse og dermed, i deres optik, kvaliteten af undervisningen og den enkelte elevs trivsel – hvilket jo paradoksalt nok er to af grundelementerne i folkeskolereformen.

---

<sup>14</sup> Eleverne skal selv være med til at sætte de læringsmål de skal opnå på et skoleår

## 2) Arbejdstid og fleksibilitet

Som nævnt i casebeskrivelsen er lov 409 ikke en del af reformen, men den trådte i kraft samtidig. Ændringen af lærernes arbejdstid var en forudsætning for at reformen overhovedet kunne gennemføres, og den gav endvidere kommunerne ledelsesretten over lærerne. Dette var altså ikke en overenskomstbaseret lovgivning, hvor alle parter havde indflydelse, men derimod en beslutning gennemtruffet af Kommunernes Landsforening og regeringen uden om Danmarks Lærerforening. Lærernes udgangspunkt og forforståelse af reformens implementering var derfor fra begyndelsen negativt påvirket, og det er svært for dem ikke at sidestille lov 409 med reformen.

Hvor lederne ser det øgede teamsamarbejde som en mulighed, ser lærerne det ikke udelukkende positivt. Eksempelvis fortæller Nadia om teamsamarbejdet, som noget de har været nødsaget til mere end en konstruktiv løsning, som der er lagt op til fra ledelsens side:

*[...] vi lagde meget energi på det her med at skulle være fælles om fagene og samarbejde. Fordi vi var helt klar over, at når forberedelsesmængden styrtdykkede på den måde den gjorde, så var vi simpelthen nødt til at genbruge hinandens forberedelsestid. Så det har vi haft meget fokus på. Med det resultat at vi faktisk ikke har haft et eneste klasseteammøde<sup>15</sup> [...] Og det er noget af det, vi snakker rigtig meget om.*

Nadia, skolelærer på C skolen, kommune X

Nadia tegner altså et billede af, at teamsamarbejdet ikke *udelukkende* er en fordel. Og netop pointen med, at de, grundet de mange forskellige teammøder, har mistet fokus på en yderst væsentlig del af skolelærernes arbejde; nemlig eleven, vidner om en uoverensstemmelse mellem lærernes og ledernes oplevelser, der kan være af alvorlig karakter.

I det store hele vil lærerne faktisk gerne folkeskolereformen. Dét, der fra start har været deres store forbehold og den største ændring for dem, bundet i arbejdstidsaftalen og tilstedeværelsespligten, som i deres øjne gør det umuligt at levere kvalitetsundervisning. Dette lægger et øget pres på lærerne, som nu forventes at levere en undervisning af højere kvalitet på mindre tid. Dette medfører, at de enten bliver nødt til

---

<sup>15</sup> Klasseteammøde er der hvor lærerne diskuterer den enkelte elev og dennes trivsel

at forberede sig uden for arbejdstiden, hvilket de ikke længere må. Eller også må de møde uforberedt op til undervisningen. Lige meget hvad de vælger, står de i en ubehagelig situation, der er frustrerende og unfair:

*[...] og det var dér [i klasseteamet] fleksibiliteten var før, fordi så kunne man gå ind og ligesom dække hinandens timer. Og nu er det jo så, at man bliver nødt til at bruge nogle af sine forberedelsestimer på at gå ind og dække for hinanden. Og det er jo ikke fleksibelt, for så skal du jo bare sidde og forberede dig om aftenen. Og det har vi jo lovet vores fagforening, at det er der ikke nogle, der gør (griner) [...] Ah, men. Det er jo et dilemma, altså. Vil du møde uforberedt op i morgen til to naturtekniktimer, eller vil du lige bruge et kvarter om aftenen på Ipaden til lige at booke nogle computere og gå ind teknikfaget.dk og lige lave nogle forløb og gøre det klart. Det er sgu hårdt. Det er rigtigt hårdt.*

Peter, skolelærer på A skolen, kommune Y

Skolelederen ser det ikke på samme måde og beskylder lærerne for at lade deres faglige stolthed ”stå i vejen” i denne overgangsperiode fra én måde at undervise på til en ny:

*Så det er det der med, at skulle nå frem til, at der simpelthen er nogle ting, man bliver nødt til at gøre på en anden måde for at kunne lykkes. Ikke nødvendigvis en bedre måde, altså ikke fordi at produktet bliver bedre af at man gør det på en anden måde. For jeg tror, der er flere af dem, der har gjort noget rigtig, rigtig godt. Og de går på en eller anden måde på kompromis med deres kvalitet. I hvert fald i forhold til kreativiteten i det, de laver. Men derfor kan eleverne jo godt få et godt udbytte, selvom det ikke er helt så kreativt, som de gerne ville være.*

Søren, skoleleder på A skolen, kommune Y

Søren giver i interviewet udtryk for godt kan forstå deres frustration over den mindre forberedelsestid – han er selv tidligere lærer. Samtidig negligerer han, som i dette citat, dog denne frustration og hæver sig over lærerne ved at give udtryk for, det *bare* er et spørgsmål om, at lærerne nu skal gøre tingene på en anden måde.

Den pressede faglige stolthed er dog ikke et udtryk for personlig forfængelighed, men skal nærmere ses som et udtryk for lærernes engagement i deres job og ikke mindst

i deres elever. Sofie fortæller, hvordan hun har overvejet, om hun stadig ville være lærer, efter reformen var en realitet, og for hende har arbejdstidsaftalen gjort familieliv og arbejdsliv betydeligt sværere. Men hun fremhæver også et, i min optik, rigtigt vigtigt aspekt, der synes at gå tabt i de normaliserede arbejdstider<sup>16</sup>; nemlig børnene:

*Fordi nogle gange står man bare med nogle sager, man ikke kan lægge [...] Jeg havde en dreng, der var ved at blive udvist fra Danmark. Og ham lægger jeg jo ikke, når jeg går, altså. [...] Så det er klart, der er nogle ting, som der fylder. At man får hjulpet dem bedst muligt [...] Og så er der børn, der er i mistrivsel. Dem kan man heller ikke bare lægge, så et eller andet sted tror jeg, det bliver lidt misforstået, det her behov, der nogle gange er. Som at man bare kan arbejde fra 8-16. Jeg tror, man glemmer lidt barnet nogle gange, og det synes jeg er synd [...] læring, læring, læring. Det kræver bare lige et eller andet før de kan være i den læring. Det, synes jeg, måske er blevet glemt undervejs.*

Sofie, skolelærer på A skolen, kommune Y

Sofies pointe om at lærerjobbet ikke bare er et arbejdet, du pakker sammen fra og går hjem, når du har fri, er meget tankevækkende. Jeg mener også, den er helt central for at forstå den kontekst, som lærerne oplever implementeringsprocessen ud fra.

De forskellige oplevelser af reformens betydning viser, at de har haft forskellige billeder af reformen, hvilket kommer til at præge den måde, ledere og lærere oplever implementeringsprocessen på.

## **4.2 Den oplevede forandringsimplementering**

I dette afsnit vil jeg fremanalysere, hvordan lærere og ledere skaber mening i den igangværende forandringsproces. Fokus vil være på, hvordan selve implementeringsprocessen er blevet oplevet og vil tage udgangspunkt i den oplevede ledelse og kommunikation, der har været i- og omkring processen.

---

<sup>16</sup> At arbejdstiden som udgangspunkt hedder 7.45-15.45

#### 4.2.1 Rolleidentifikation

Skolelederne indtager, som nævnt en vigtig rolle som mellemlider, og skal kunne lede både horisontalt og vertikalt (Hansen, 2014, s. 198), det vil sige i spændet mellem medarbejdere, øverste ledelse, forældre/elever og andre spillere i den politiske arena. Howell & Méndez (2008) påpeger at: *"individuals' role orientation refer to how they conceptualize their duties and responsibilities in their organizational positions. This role orientation is influenced by communication and expectations from others and by the individual's self-expectations"* (s. 26). Det samme gælder individers forståelse af andres roller eller identitet, som de tillægger, bevidst eller ubevidst, en, i deres øjne, forventelig og passende opførelse (Alvesson & Sveningsson, 2014).

C skolen er en stor skole fordelt på flere matrikler, hvorfor der findes både afdelingsledere, skoleleder og en pædagogisk leder og souschef. Henrik, som har titel af pædagogisk leder, erkender, at hans nye rolle stadig er uklar og fortæller:

*Så man kan sige, mine opgaver er i det store hele at være den anden side af det spillekort, man kan kalde 'lederen'. Altså at, Jens, der er skoleleder, har meget den eksterne del og jeg har meget den interne del. Men det er slet, slet ikke defineret skarpt endnu. [...] Der er nogle: "Nå, men er det så dig, der leder pædagogerne, fordi du er pædagogisk leder"? Altså, det er stadigvæk sådan, at den daglige ledelse af hver enkelt afdeling, den har afdelingslederen. Men jeg har stadigvæk store aktier i udskolingen, fordi den nye skoleleder ikke har prøvet fagfordeling før og ikke har prøvet, skemaplanlægning osv., osv.*

Henrik, pædagogisk leder, C skolen, kommune X

Som det fremgår af citatet, nævner han selv, at de fortsat ikke er helt skarpe på, hvordan rollerne, og dermed opgaver og ansvar, er fordelt. Denne tvivl omkring organiseringen har skabt en del forvirring og usikkerhed blandt lærerne, der selv har måttet skabe en forståelse af, hvad lederne og deres roller indebærer:

*[...] Det tog faktisk et stykke tid for os, tror jeg. Fordi Jens har jo en rolle som øverste skoleleder, og er det jo for alle fire matrikler. Og vi er vant til at sætte en bestemt rolle på en "skoleleder", som ikke er den rolle, han har. Han er nærmest koncerndirektør, tror jeg. Altså, han er lederens leder. Og det tog*

*faktisk et stykke tid at forstå det. At, man kan ikke forvente, at han er ude, fordi det er noget andet han skal. Så, det der egentlig er afdelingslederen, er dét, jeg normalt forbandt med en skoleleder.*

Nadia, skolelærer på C skolen, kommune X

Som Nadia antyder, bliver forestillingerne om ledernes roller og opgaver i dette tilfælde ikke mødt til fulde. Diskrepansen, som opstår hos den interviewede, identificerer jeg som dét, Weick (1995) kalder et 'cue' eller en ledetråd. Som nævnt i teoriafsnittet, er en ledetråd noget, et individ, inden for rammen af deres egen kontekst, bider mærke i. Her har en lærer haft en ikke urimelig forforståelse af, hvad en skoleleder gør, og hvem det er. Når denne ikke lever op til dette, giver det ikke mening, og man begynder selv ud fra ens egen kontekst at få det til at give mening – og udfylde dette 'videnstomrum', som Nadia selv kalder det. Lederne har ikke tidligt nok været opmærksomme på, hvilken stor betydning, det rent faktisk kan have for medarbejderne at kende lederens ansvarsområder og beføjelser. Smircich & Morgan (1982) skriver meget rammende at: *"Leaders symbolize the organized situation in which they lead. Their actions and utterances project and shape imaginary in the minds of the led, which is influential in one way or another in shaping actions within the setting as a whole"* (s. 269). I eksemplet her er det tydeligt, at den manglende kommunikation og afklaring omkring opgavefordeling og ansvarsområder har haft en negativ betydning for lærerne og deres fremadrettede arbejde. De har haft en klar forestilling om, hvad en skoleleders rolle indebærer, og når dette ikke opfyldes, skaber det usikkerhed til ledelsen og forandringsprocessen.

Et andet aspekt af rolleidentifikation er lederens rolle som forandringsagent og dermed den drivende kraft i forandringsprocesser. Skoleleder Bente ser sådan på det:

*Al god ledelse er; du skal gå foran, du skal foran, du skal gå foran. Når du står med en meget stor omstillingsproces, så skal du være der; til stede, til stede, til stede og synlig, synlig, synlig. Og du skal vise det! [...] De skal kunne se, at dét her, det går Bente også op i. For ellers så er det lige meget. Og det går så stærkt med at få vendt det til det ene eller få vendt det til det andet. Og det lyder enormt banalt, men det er et helt essentielt ledelsesværktøj at gå ud og vise, hvad det er, der er vigtigt. Når jeg viser, det er undervisning og læringsmålene, der er vigtige, og det er dét, jeg kommer og observerer, så er det dét, lærerne gør.*

Bentes udtalelse viser tydeligt, at hun er klar over sin vigtige rolle som leder. Som Aggerholm & Salomonsen (2013) forklarer det, så er det lederen, der skal muliggøre en ”(gen)etablering af tillid, men også (gen)skabelse af mening for den enkelte medarbejder i forhold til dennes rolle, funktion og identifikation med den forandrede organisatoriske virkelighed” (s. 94). Bente ved, at det er af stor betydning, hvorvidt lærerne rent faktisk kan følge hende og føler opbakning. Helt i tråd med Weicks (1995) tanker søger hun at influere, hvad medarbejderne bemærker, ved at prioritere, det vil sige forsøge at udvælge, hvilke ’ledetråde’ lærerne skal koncentrere sig om. Her altså undervisning og læringsmål (Starbuck & Milliken, 1988; Weick, 1995). På denne måde viser hun også forståelse for sin rolle som meningsgiver, samt at hun med sine handlinger og udsagn kan trigge noget positivt og engagerende hos sine medarbejdere (Smircich & Morgan, 1982; Gioia & Chittipeddi, 1991; Balogun & Johnson, 2004; Balogun & Johnson, 2005; Balogun, 2006; Maitlis & Lawrence, 2007; Maitlis & Sonenschein, 2010).

Denne tydelige rolle som meningsgiver og den drivende forandringsagent, går ikke lige så tydeligt igen hos de andre ledere, og man kan godt blive usikker på, om de er sig rollen bevidst. På A skolen fortæller Peter om, hvordan der har været tendens til en ’brokkekultur’ på lærerværelset, som han selv kalder det. Dette har deres tillidsrepræsentant italesat og påpeget de muligheder, der er i reformen:

*Det er noget der blevet italesat oppe på møderne. Vi har noget der hedder ”Faglig klub” med lærerforeningen<sup>17</sup>, hvor at tillidsmanden faktisk har nævnt det. Og det er jo meget fedt ligesom at gå forrest og sige, at der er stadig muligheder i det her.*

Peter, skolelærer på A skolen, kommune Y

I kraft af tillidsrepræsentantens position som fortrolig kollega med tilknytning til fagforeningen, lyder det til at A skolens tillidsrepræsentant kommer til at fungere som en slag uformel leder, som rent faktisk er med til at påvirke situationen i en positiv retning og måske endda med til at flytte negative overbevisninger. Lewis (2011) skriver, at uformel interaktion mellem organisationens medarbejdere kan have en positiv virkning, og fremhæver at ”*These interactions have the potential to shape attitudes, willing*

---

<sup>17</sup> Danmarks Lærerforening



*participation, efforts to oppose change, and ultimately, the outcomes of change*” (s. 54). Peter nævner selv, at han af denne grund er stoppet op og har genovervejet om han vil fortsætte med lærerjobbet eller ej og indset, at han i så fald *selv* måtte træffe nogle konstruktive valg, samt at det handler om en holdningsændring. Det er i naturens sag langt fra altid, at lederne er klar over hvem, der indtager en rolle som uformel leder, men lederne bør ifølge Balogun (2006, s. 45) anerkende, at de uformelle ledere har denne indvirkning på medarbejdernes meningsskabende proces, og så vidt muligt forsøge at deltage i den for dermed at kunne være med til at forme den.

#### **4.2.2 Prioritering af opgaver**

En stor udfordring for skolelederne har bestemt ligget i opgaveprioriteringen, det vil sige præcisere og udvælge, hvilke dele af reformen er vigtige at få på plads nu, og hvilke der må vente. Det er ikke alle lederne, der udviser denne forståelse. Carsten, som er psykisk arbejdsmiljøkonsulent i Danmarks Lærerforening, pointerer, at nogle ledere er klart bedre til at prioritere opgaver end andre, og det er også dét billede, der tegner sig i interviewsene. Nogle er for overambitiøse, og andre overvejer ikke at prioritere i de opgaver reformen stiller:

*Jamen, de er jo ambitiøse og tror at tingene, der kommer ovenfra, er prioriteret. Og så kan de løbe lige så stærkt de kan, men på et tidspunkt kan de ikke løbe stærkt nok.*

Carsten, psykisk arbejdsmiljøkonsulent i Danmarks Lærerforening

Carsten fortæller, at dette især ses hos nye ledere. Det er ikke svært at forestille sig, at man som ny skoleleder gerne vil vise, at man magter at indføre en lovbestemt ændring, og derfor ikke overvejer, at det er i orden at indføre ændringerne trinvis. Mine interviews har både eksempler på ledere, der forstår vigtigheden i prioritering af opgaver og ledere, som ikke i samme grad gør – eller i hvert fald ikke formår at prioritere meningsfuldt for lærerne. Og som Carsten påpeger, er det gerne dér, hvor ledelsen er ny, der er problemer med prioriteringen af opgaver.

På A skolen i kommune Y er skolelederen, Søren, som nævnt ny, og han fortæller her, at de et halvt års tid inde i skoleåret valgte at indføre to nye systemer<sup>18</sup>, som er værktøjer, der skal hjælpe lærerne med at få den nye hverdag til at løbe bedre rundt:

*Vi har forsøgt at indføre nogle nye værktøjer, som man skal arbejde med. Nogle ting, som bliver lovpligtige i løbet af et års tid alligevel. Altså både noget omkring noget elevplansværktøj og et dynamisk planlægningsværktøj, som er IT-baseret. Og det fylder meget! For nogle er det svært. [...] det kan føles som en voldsom opgave på nogle. Det er tydeligt, at de vil gerne bruge tid på at diskutere, om det nu også er rimeligt i stedet for bare at gå i gang. Så bruger man også tid på det. Så vi må kigge på og forklare det flere gange og hvorfor det er, vi skal gøre det. Og det kan være svært for nogle at se meningen.*

Søren, skoleleder på A skolen, kommune Y

De IT-baserede værktøjer er altså endnu ikke et krav. Alligevel vælger ledelsen at skyde disse to nye projekter i gang allerede inden for første år med reformen. Søren mener at have forklaret flere gange for lærerne, hvorfor de skal gøre anvende værktøjerne allerede nu, men der er stadig nogle, der har svært ved at se meningen med det, hvilket tydeligvis frustrerer ham. Det er svært ikke at undgå at få en fornemmelse af kommunikationen her ikke er dialogbaseret, men nærmere præget af opfattelse af informationsspredning. Lederen har svært ved at forstå, hvorfor nogle af lærerne stadig vil bruge tid på at diskutere, *hvorfor* de skal gøre det, og spilder i hans øjne tid på det. Dette ser jeg som klart et eksempel på, at noget er blevet bemærket af lærerne (jf Starbuck & Milliken, 1988; Weick 1995), som ikke oprindeligt var tiltænkt bemærket. Som det sås i afsnit 4.1.2 Oplevede ændringer, arbejder lærerne ud fra en kontekst, hvor de i forvejen føler sig pressede på tid, og står tydeligvis med en undren over, hvorfor nye ting skal implementeres, når de i forvejen kæmper med, de initiativer som reformen, for mindre end et år siden, pålagde dem at indføre. Skolelærer Sofie påpeger eksempelvis at: *"når man så er presset på tiden, så bliver sådan nogle ting næsten håbløse"*. Og for skolelærer Sarah giver det heller ikke mening at bruge systemerne og fastslår at: *"[...] det er*

---

<sup>18</sup> Det ene hedder 'Vokal' elevplaner, som lærerne skal nå at lære at bruge inden årets sidste skolehjem samtale. Det andet hedder Education, hvor man kan dele undervisningsforløb til fx dansk med andre dansklærere. Her skal de lægge mindst tre undervisningsforløb inden sommerferien.

*irriterende, at der bliver trukket noget ned over hovedet på én, som man skal bruge, hvor jeg synes, at det, vi gjorde før, var meget bedre". Der er både en opgivende følelse og frustration at spore hos de to lærere, som tydeligvis ikke er enige i ledelsens prioritering, og har svært ved at skabe mening af denne beslutning.*

Disse to bekymringer er ikke umiddelbart at spore i lederens bevidsthed, og hans tilgang til arbejdsopgaverne og opgavepresset, lader derfor ikke til at være noget han anser for værende lige så slemt som lærerne:

*[...] det bliver lovkrav omkring 2017, så vi prøver jo bare egentlig at være på forkant med tingene og gribe det, så man ikke bliver kørt over ende, når det kommer. Og så håber vi jo også, at det kan være med til at løse virkeligheden for dem nu. Og så tvinger det dem jo også til at arbejde på en anden måde end de plejer, men som på den lange bane gerne skulle gøre, at de føler, de kan nå deres ting på en måde, som de føler er tilfredsstillende.*

Søren, skoleleder på A skolen, kommune Y

De to citater fra Søren giver et billede af en leder, der i dette tilfælde i hvert fald, ikke er sin rolle som meningsgiver bevidst. Han giver udtryk for, at han forsøger at hjælpe lærerne ved at være på forkant med noget, der alligevel bliver lovkrav næste skoleår, hvorfor de lige så godt allerede nu kan prøve kræfter med det. At lærerne bliver ved med at ville diskutere rimeligheden i dette tiltag, er for ham uforståeligt. Sammen med Sofie og Sarahs udsagn vidner dette om en leder, der ikke har formået at forklare sine medarbejder *hvad* denne forandring går ud på og *hvorfor* den kommer (jf. Gioia & Chittipeddi, 1991; Smircich & Morgan, 1982).

Maitlis & Lawrence (2007) finder i deres studie, at ledere kun bliver trigget til at engagere sig som meningsgiver under bestemte betingelser, hvoraf den ene betingelse er lederens egen opfattelse af en situation som usikker (s. 70). Ifølge dem, indtræder en leder altså kun i en rolle som meningsgiver, hvis noget i lederens egne øjne er uklart eller usikkert. I Sørens tilfælde lader der ikke til at være noget, der er uklart for ham. Tværtimod, giver det god mening for Søren, hvilket altså kan være årsag til han ikke træder i karakter som meningsgiver. Endvidere bliver skolelederens manglende forståelse for sin rolle som meningsgiver problematisk, da han således ikke har medarbejdernes accept og forståelse af tiltaget (jf. Gioia & Chittipeddi, 1991). Dermed underkender han

også at, selvom forandringer initieres af ledelsen, skabes forandringerne nedefra (jf. Maitlis & Sonnenschein, 2010; Balogun, 2006; Chreim, 2002).

I kommune X har de haft lignende problemer med prioriteringen af opgaverne. Ændringen af skolestrukturen i 2012 betød som nævnt en indføring af skolerne som linjeskoler eller profilskoler, hvilket betyder at 20 % af undervisningen skal være inden for elevens valgte linje. Kommunen har tydeligt meldt ud, at linjefagene skal køre videre, selvom folkeskolereformens initiativer stiller mange nye krav og forventninger til lærernes daglige og faglige organisering. Nadia fortæller, hvordan hun har svært ved at forene den nye, pressede hverdag, som reformen har medført, med linjefagene:

*Ja, og det er måske det felt, der er mest betændt lige nu, vil jeg tro. For de [kommunen] er også blevet trætte af at høre på os brokke os over det. ”Kom nu for helvede ind i kampen” kan jeg se der står i panden på dem, selvom der kommer nogle andre ord ud (rømmer sig). Men det er faktisk rigtig, rigtig svært. Vi har noget, der hedder erhvervslinje, fx. Og der står i dansk fx, at du skal undervise i ’det moderne gennembrud’ – nu med erhvervslinje. Jeg ved ikke om du selv lige kan knække den, altså.*

Nadia, skolelærer på C skolen, Kommune X

Samtidig udtaler skolechefen dog, at linjeskoler og reform fint supplerer hinanden:

*Ganske super, synes jeg, fordi noget af dét, der ligger i linjeskolen, det er jo det at lave en mere varieret skole. Det ligger helt klart inde i folkeskolereformen, og en mere varieret skoledag er tænkt som, at nu har jeg gået første, anden, tredje fjerde, femte. Og så kommer man i puberteten, så ville det da være rart, at der skete noget nyt. Så det er egentlig den tankegang, der er lagt ind. [...] Den grundlæggende tanke er, at vi via linjerne kan lave en mere varieret skoledag – den passer lige ind i reformen.*

Troels, skolechef, Kommune X

De to udsagn modsiger tydeligvis hinanden, og man kan undre sig over, hvor filmen knækker. Lærerne på C skolen fortæller desuden, hvordan de har ytret deres frustrationer over for forvaltningen over at skulle bevare linjeskolerne, når de har svært ved at få reformens foreskrevne initiativer til at fungere på skolen. De har endda haft inviteret skolechefen ud på skolen for at han bedre kunne få en idé om, hvordan det ser ud i praksis.

Han accepterede og var forbi én gang, men har ikke været der siden, selvom han har været inviteret. Andrea fortæller her, hvor hun ser problemet ligger:

*Det er ikke blevet kommunikeret ordentligt ud, hvorfor vi skal have de linjeskoler, så vi prøver igen fordi, det siger de, vi skal gøre, men det er ikke fordi, vi kan se et mål med det nu. Og det kan være rigtig svært også, når du prioriterer dine opgaver som lærer: Det jeg selv kan se et mål med lige nu, og det som, jeg synes, fører nogle steder hen. Eller det jeg skal gøre, fordi det skal gøres.*

Andrea, skolelærer på C skolen, kommune X

Andrea nævner her noget meget centralt, nemlig, at man som menneske har meget svært ved at blive motiveret og gøre noget, som man ikke selv kan se meningen med. Kommunens ønske om at vedholde dette tiltag, som er tilbage fra deres ændring af skolestrukturen, uden at forklare hvorfor, de skal fortsætte, virker ejendommelig. Og sammen med Nadias følgende udsagn kommer de til at fremstå meget lidt lydhøre over for lærerne. Nadia beskriver her meget tankevækkende, hvorfor hun tror, det er sådan:

*[...] hvis man sidder på forvaltningsniveau, så er det klart, så er man også meget optaget af at have nogle spændende udviklingsprojekter, at profilere kommunen som en interessant skolekommune. Og kan måske godt falde lidt i den grøft med, at det, der nu ser skide godt ud her, ikke fungerer i praksis. Sådan lidt: "Kom nu! Og er det ikke også de der lærere, der altid sidder sådan her" (lægger armene over kort og læner sig tilbage). Altså, det er ikke fordi jeg ikke kan se den vinkel, men der... Åha, det er bare et rigtig skrivebordsprojekt, som har trukket tænder ud.*

Nadia, skolelærer på C skolen, kommune X

Det er et interessant og lidt urovækkende udsagn, hun kommer med. Det er dog ikke svært at forestille sig, hvordan akademikere og politikere på forvaltningen eller på Christiansborg sidder og tænker store tanker om nye udviklingsprojekter. Projekter, der på papiret ser godt ud, men måske ikke altid fungerer i praksis. Og her er det ikke svært at forestille sig, at man hellere vil kæmpe for sin beslutning end at medgive, den ikke fungerer. Weick (2011) argumenterer for at beslutninger ofte medfører den udfordring, at vi føler os forpligtede til dem. Beslutninger kan synes hensigtsmæssige når de træffes,

men efterhånden som situationen udvikler sig, kan de blive en dårlig løsning, hvorfor man har behov for at kunne revurdere. Han fremhæver i stedet meningsskabelse som et alternativ, og citerer en tidligere brandchef, som i denne formulering meget præcist fanger en af de udfordringer, der er ved beslutninger: *"If I make a decision it is a possession, I take pride in it, I tend to defend it and not to listen to those who question it. If I make sense, then this is more dynamic and I listen and I can change it. A decision is something you polish. Sensemaking is a direction for the next period"* (Gleason, som citeret i Weick, 2011, s. 22). Som brandchefen så præcist beskriver det, kan en beslutning blive en form for besættelse, som berører ens stolthed, hvorfor man føler behov for at forsvare den. Hvis han derimod søger at skabe mening, så indebærer det, at han lytter og er mere åben over for ændringer. Dette syn på beslutninger versus meningsskabelse, synes meget slående på situationen beskrevet af lærerne. Øverste ledelse vælger, trods indberetninger fra lærerne om, at deres idéer ikke fungerer i praksis, at fortsætte med at køre de to reformer sideløbende, i stedet for at gå i dialog med lærerne og lytte til deres frustrationer. I tredje og sidste del af analysen vil jeg se på, hvordan netop denne manglende dialog og lydhørhed, også skaber frustrationer og andre følelser, som tilsammen danner et svagt fundament for det videre implementeringsforløb.

#### **4.2.3 Lederens kommunikation**

Der findes flere eksempler end ovenstående på at dialog ikke altid er måden lederen tilgår kommunikation. Som fx når lederen på A skolen, insisterer på at fortsætte med implementeringen af nye IT-værktøjer, selvom dette ikke er en del af reformen. Eller som når skolechefen, Troels, i Kommune X, udtaler: *[...] og når man kommunikerer, så skal man kommunikere af mange kanaler og på mange tidspunkter og gentage*. Disse eksempler bærer stærkt præg af, at kommunikation mere anses som en ensrettet proces, hvor information blot spredes fra toppen, og ned og der mangler en tydelig forståelse for vigtigheden i – især i forandringstider – at etablere dialog med medarbejderne og være lydhøre over for deres henvendelser (Carey, 2009; Quirke, 1995; Balogun, 2006; Maitlis & Sonnenschein, 2010).

Der findes dog også eksempler på at skolelederne rent faktisk er bevidste om, at kommunikation handler om at møde medarbejderne, tale med dem og lytte til, hvad de

siger. Samtlige af lederne giver faktisk (mere eller mindre tydeligt) udtryk for gerne at ville være ude blandt lærerne, men at det til tider kan være svært rent praktisk:

*Og der kan jeg godt mærke, at jeg synes, at jeg lægger meget i selen for at være tydelig og for at være opsøgende og snakke med folk osv. Men jeg kan jo ikke nå ud i afkrogene, så hvad er det for nogle andre medier eller kommunikative redskaber, jeg har, til at nå ud i alle afkroge? Og der har jeg brug for, kan man sige, agenter, i organisationen, der kan tale med.*

Henrik, pædagogisk leder på C skolen

Henrik giver tydeligt udtryk for at være medvidende om vigtigheden i at skabe dialog med medarbejderne og være opsøgende. Helt i tråd med Careys (2009) beskrivelse af kommunikation, fornemmer man, at han forstår, at det bør tilstræbes at tale med medarbejderne ansigt til ansigt, hvilket både Larkin & Larkin (1994) samt Lewis (2006) også fremhæver som essentiel. Men Henrik spørger også, retorisk, hvordan han skal nå ud i alle hjørner af skolen? Det er en stor skole fordelt på flere matrikler. Det er svært at være en synlig leder, der er åben for dialog og lydhør over for sine medarbejdere, når man ikke kan være fysisk tilstede på alle skolerne. Derfor lyder det fornuftigt at finde ud af alternative måder at skabe denne åbne og synlige ledelse.

På A skolen har de eksempelvis udviklet rollen som teamkoordinator<sup>19</sup>, til nu at også være et slags mellemlid mellem ledelsen og det øvrige team, der videregiver beskeder fra ledelsen samt tager beskeder med fra teamet til ledelsen.

*Så mødes vi så med ledelsen, til møder hver 2.-3. uge, hvor vi så, for det første får inputs fra dem om, hvordan de ser skolen udvikle sig, og hvad de ser af ting, de gerne vil have, at vi skal arbejde med. Og så er det jo så vores opgave at gå ud og sælge, hvis man kan sige det sådan. Og det synes jeg har været meget fint, for det bliver jo så en diskussion, vi også har, i det forum med ledelsen, ik. Hvor der også bliver lagt op til, at vi skal komme med vores input og meninger om det, ik.*

---

<sup>19</sup> Koordinator for årgangsteamsne, fx alle 1. klasser

Gunnar er selv glad for denne rolle som bindeled, men nævner også at han klar over den mistillid, det kan skabe mellem ham og hans kolleger i teamet. Arbejdsmiljøkonsulent Carsten advarer om det samme:

*Ja, men det er en farlig rolle lige i øjeblikket, fordi teamkoordinator er gået fra at være en opgave, der handler om at skulle koordinere nogle ting, til at være én, der begynder at ligne sådan en lidt med nogle ledelseskompetencer: "Det her skal vi nå, du bliver nødt til at tage den opgave". Og den position, hvor du så er lærer over for din kollega, så bliver du jo set på med andre øjne. Så det er voldsomt farligt.*

Carsten, psykisk arbejdsmiljøkonsulent i Danmarks Lærerforening

På trods af Gunnar godt er klar over "faren" ved sin rolle, giver han dog et eksempel på, hvordan han rent faktisk anvender sin position til at få det øgede teamsamarbejdet, som jo ikke udelukkende bliver anset for værende et positiv tiltag, til netop noget positivt:

*[...] jeg tænkte meget i at få noget positivt ud af det, det var nemlig at finde et eller andet konkret, vi kunne gå i gang med at lave [...] jeg satte sådan et gangprojekt i gang, hvor jeg sagde, om vi ikke skulle arbejde for at gøre gangen til også et læringsrum [...] vi har lavet en "krea-dag", hvor vi har pyntet gangen op med blomster, sådan så vi har fået et fællesskab om den der gang. Og det har været rigtig godt. Det arbejde, der har ligget dér med at finde på de her ting. Det har været godt for teamet, for jeg må også indrømme, at det her med at holde møder, hvor vi bare sidder og snakker, det er også fint nok, det skal der jo til. Men også være sammen og lave nogle ting, fx nu skulle vi lave skabeloner. Jeg ved godt nu er vi helt nede på det lavpraktiske, men det var rigtig fint at sidde og have noget kreativt også at lave sammen. Fordi man fik snakket på kryds og tværs om mange ting.*

Gunnar, skolelærer på A skolen, Kommune Y

Citatet her antyder, at han faktisk formår at navigere i spændet mellem lærerne og ledelsen, ved at fokusere på at få skabt et fællesskab med sine medkolleger. Lykkes det ham på denne måde at vinde sine kollegers tillid, vil det måske være en måde ledere kunne



nå ud til lærerne på, hvis ikke de har mulighed for at mødes og tale med dem. Et sådan tiltags succes, afhænger i mine øjne også af, at teamkoordinatoren er sin rolle meget bevidst og forstår, at også han/hun fungerer som en meningsgiver.

Lederens kommunikation – eller mangel på samme – har, været en afgørende faktor igennem hele implementeringsprocessen, og har også været mere eller mindre eksplicit udtalt i de ovenstående to afsnit i anden del af analysen. Dette sidste afsnit i analysens anden del specifikt om lederens kommunikation viser, at lederne rent faktisk gerne *vil* gå i dialog med deres medarbejdere og møde dem i forandringsprocessen. Desværre danner der sig overodnet et billede af, at dette ikke sker i alle tilfælde. Ser man bort fra de tilfælde hvor dialog ikke er praktisk muligt, er det meningsskabende perspektiv et godt redskab for lederne til at forstå at selvom lærerne oplever den samme situation kan de alle forstå den på vidt forskellige måder. Det er vigtigt at forstå denne kontekst, eller schemata, som de hver især anskuer verdenen fra og som i forandringstider bliver udsat for indtryk, der kan trigge positive eller negative konnotationer og dermed enten give mening eller ej. Som vi så i første del af analysen oplever lærerne og lederne reformens egentlige ændring forskelligt. Lederne har enkelte gange givet udtryk for, de godt kan forstå deres reaktioner og forbehold over for reformen. Men de skyder det hen med, at det er et prøveår og et spørgsmål om tilvænning. Det bliver derfor tydeligt, at der ikke fra ledernes side findes en forståelse for, at lærernes kontekst er en helt anden end deres egen, hvorfor lederens handlinger, fx tiltag ud over reformen, ikke giver mening for lærerne.

Afslutningsvis vil jeg bruge Charles sigende kommentar om hans syn på, hvor forskellen ligger:

*[...] jeg synes faktisk, de [lederne] informerede ganske udmærket. Jeg tror bare ikke folk sådan rigtigt var klar til at høre det, fordi de havde noget andet i hovedet. Der var så mange omvæltninger også [...] Det var faktisk først, da vi rigtig stod i det, at man sådan blev opmærksom på, at "hold da op, nu er dét sådan her i stedet for" [...] Jeg tror nok, hvis jeg skal være helt ærlig, så når jeg tænker på, da vi sad dér, så var det sådan nogle helt fuldstændigt banale ting, som folk de tænkte mest over. Altså sådan noget med; "kan man så aldrig få lov til at gå hjem kl. 14, hvis ikke man har mere [undervisning]?" Altså, det var sådan nogle, fordi vi måske slet ikke var vant til den der tankegang om, at vi lige pludselig skulle være fysisk tilstede inden for et vist*

*tidsrum. Det fyldte rigtig meget, og det kan man jo sige, er det mindste af det hele. Men det var det, der fyldte.*

Charles, skolelærer på C skolen, kommune X

Lederne har altså gjort det fint nok, men de har ikke haft forståelse for hvor lærerne har været rent mentalt lige fra begyndelsen. Man kan derfor tænke, at lederne faktisk har tabt lærerne allerede fra begyndelsen og forsøger at lede dem og kommunikere med dem på et helt andet plan, end hvor de er.

I sidste del af analysen vil jeg vise, hvordan oplevelser og tolkninger, som beskrevet i de to første dele af analysen, kommer til udtryk i stærke følelser.

### **4.3 Følelsesmæssig påvirkning og modstand**

Som nævnt findes der både adfærdsmæssige og følelsesmæssige tegn på modstand. I mine interviews oplevede jeg ingen beretninger om deciderede adfærdsmæssig modstand, men derimod mange beskrivelser af oplevelser, hvortil der knytter sig stærke følelser. Her var især to fremtrædende; usikkerhed og frustration, hvilke vil blive fremhævet i denne sidste del af analysen.

Ifølge Yukl (2013, s. 90) findes der forskellige stadier i reaktionsmønstret på forandringer: benægtelse, vrede, sorg og tilvænning. Dette har også været tilfældet ved folkeskolereformen. Benægtelse og vrede fandt i stor udstrækning sted, da Kommunernes Landsforening nægtede lærerne at møde på arbejde under lockouten i foråret 2013, samt ved reformens ikrafttrædelse – og på nogle skoler er den måske endda stadig at spore. Sorg er stadigvæk til stede på nogle skoler, mens tilvænning overordnet set karakteriserer det stadie, som skolerne er i pt, og som i høj grad har været synlig igennem denne analyse. Tilsammen giver disse beskrevne oplevelser et billede af, hvilke følelser der influerer implementeringsprocessen. Når jeg anvender ordet influerer, bunder det i, at det kan være svært at adskille hvornår det er følelser, der trigger en mening hos individer, og hvornår det er en 'dannet mening', som trigger bestemte følelser. Jeg har derfor valgt ikke at gøre dette skel og bestemme, hvad der kom først, og vil derimod blot pege på, hvilket følelser som er tilstede i denne proces.

### 4.3.1 Usikkerhed

Den hidtidige analyse viser, at ledernes rolle som forandringsagent og meningsgiver ikke har været tydelig i alle tilfælde. I afsnittet om roller så vi eksempelvis, hvordan en leders utydelige rolle skaber grobund for tvivl og usikkerhed hos medarbejderne, hvis forventninger til en skoleleders rolle ikke bliver mødt. Ligeledes så vi, hvordan ledernes manglende prioritering i de mange ændringer, som reformens initiativer indebærer, medførte en uforståenhed hos medarbejderne, som ikke kunne se meningen med, hvorfor eksempelvis initiativer, ud over reformen, skulle implementeres nu. Denne uforståenhed skaber ligeledes en usikkerhed, da lærerne ikke ved, hvor de skal ligge fokus og kræfter i forhold til at få reformen implementeret i deres dagligdag. Usikkerhed er altså en følelse der går igen i flere individuelle oplevelser i implementeringsprocessen. Og usikkerhed er bestemt ikke usædvanlig i forandringssituationer. Lewis (2011) definerer usikkerhed i forbindelse med forandringer som *"[...] a lack of information or confusion related to many available possible interpretations of events or objects"* (s. 56). Og Weick (1995) fremhæver, at usikkerhed ikke skyldes de mange fortolkningsmuligheder men nærmere, hvordan disse mange muligheder kan fortolkes (s. 91). Havde lederne været opmærksomme på den meningsskabende proces, der finder sted, kunne de have udvalgt hvilke ledetråde, som der skulle fokuseres på, samt været bevidste om, hvor stor usikkerhed det kan skabe, at lærerne ikke ved, hvad de kan forvente af deres leder. I en så sårbar situation, som de står i nu, ville det have bidraget positivt til udviklingen i stedet for at forværre situationen.

Et interessant aspekt at have med, er dog ikke kun, at der er usikkerhed hos lærerne i denne proces, men især også den usikkerhed, som er at spore hos lederne. Dette kan give en antydning om, hvorfor det er sværere på nogle skoler end på andre at håndtere implementeringsarbejdet. Pædagogisk leder, Henrik, fortæller, hvordan den nye måde at lave undervisning på i høj grad også påvirker hans måde at lede på. Han har været vant til sammen med sin pendant, skolelederen Jens, at arbejde ud fra en fast ramme og struktur, men oplever nu, at han behøver en større involvering fra lærernes side:

*[...] Og, det er i hvert fald noget af det, som vi hele tiden prøver at tale om, at gå fra en rammestyring, til at gå på at lede på kvaliteten og sammen finde ud af, hvad er god kvalitet. For vi har ikke defineret endnu, hvad god inklusion er, eller hvad synlig læring er, eller hvad er læringsmål, osv. Men det er vi*

*simpelthen nødt til at undersøge, fordi der er ikke nogle i den danske folkeskole i dag, der har et fuldstændig klart billede af, hvad det egentlig er.*

Henrik, pædagogisk leder på C skolen

Det er altså også en usikker tid for lederne, og det kan også for dem være grænseoverskridende at skulle begynde at arbejde og ikke mindst lede på en ny måde. Problemet forstærkes dog yderligere, da en usikker leder ikke formår at fungere som vejviser og meningsgiver. Sofie har oplevet det således:

*Jeg synes, man har været meget selvkørende i hvilke ting, man har skullet finde på, og jeg synes, at det har været meget tidskrævende at sætte noget i gang, så jeg tror ikke, jeg synes, den [kommunikationen] har været fyldestgørende nok. Men de [lederne] har jo selvfølgelig også været i tvivl om, hvad det her understøttende undervisning fx helt præcist skulle være.*

Sofie, skolelærer på A skolen, Kommune Y

*[...] det er rigtig svært for os som lærere nede på gulvet at få styr på det, når vi kan mærke at vores ledelse ikke har haft fuldstændig styr på, hvordan det skal foregå, og Undervisningsministeriet heller ikke har.*

Andrea, skolelærer på C skolen, kommune X

Den manglende kommunikation samt lederne usikkerhed på, hvordan reformens initiativer i praksis skal udføres, er altså medvirkende til en endnu større usikkerhed hos lærerne. Når man lægger dette oven i lærernes oplevelse af reformen, som en ændring der umuliggør dem at have tid til at gøre deres arbejde godt, begynder en følelse af frustration forståeligt nok også at spire.

#### **4.3.2 Frustration**

Lærernes frustrationer var tydelige i samtlige lærerinterviews, men også hos lederne, der alle havde en baggrund som lærer, godt kunne forstå lærerne. Ved at forsøge at skabe dialog og åbenhed over for lærerne, forsøger lederne også at imødekomme disse frustrationer. Desværre lykkes det ikke at skabe denne åbenhed og dialog. Den usikkerhed som lederne ikke formår at eliminere begynder at skabe fortvivlelse og frustrationer hos lærerne. De føler, at kernen i deres arbejde bliver negligeret og deres faglige stolthed,

som var tydelig hos alle interviewede lærere, bliver i den grad såret. Karina beskriver det således:

*[...] generelt har folk været mega positivt stemt over for arbejdsopgaven. Men følt sig enormt frustreret over ikke at have tid til at løse arbejdsopgaven optimalt. Og ikke kunne gøre alle de fede ting, der kunne ligge i at lægge endnu mere fleksible skemaer og tænke endnu mere fleksibelt i hele dagen, fordi der ikke har været den samarbejdstid. Jeg tænker slet ikke at lærerne har tænkt, at det vil vi ikke overhovedet eller har været kede af det overhovedet. Men frustrationsfeltet ligger i ikke at have tid til at løse den opgave, der ligger i det.*

Karina, skolelærer på D skolen kommune X

Ligesom Karinas udsagn, vidner mine andre interviews ligeledes om en faggruppe, der går meget op i deres fag samt udførelsen af deres arbejde. Som første del af analysen viste, oplever lærerne den egentlige ændring i deres arbejdstider og –forhold. Dette bunder især i en følelse af, at de efter reformens ikrafttrædelse ikke længere har den fornødne tid til at forberede deres undervisning og tale om eventuelle elevproblematikker samt elevernes generelle trivsel. Det får dem til at føle sig utilstrækkelige, og giver dem en konstant dårlig samvittighed over for børnene, som de synes bliver taget som ”gidsler” i denne forandringsproces.

*[...] Og den tid synes jeg overhovedet ikke jeg har i år. Jeg må sidde og læse teksterne sammen med eleverne og sådan nogle ting. Det er simpelthen så utilfredsstillende.*

Sofie, skolelærer på A skolen, kommune Y

Det er denne utilfredsstillende følelse, der frustrerer lærerne og som forstærkes af ledernes manglende udtrykte forståelse herfor.

Lærernes faglige stolthed er i sig selv en positiv ting og udtrykker lærernes engagement i deres arbejde. I denne sammenhæng kommer den dog til at fremstå negativ, da ledernes udsagn mere får det til at lyde som en stopklods i implementeringsprocessen, fx når skoleleder Søren udtaler:

*Hvis man skal kategorisere dem, så er det dem, man kalder dem for primadonnaerne, altså som jo er en positiv udlægning af medarbejderne, som er meget pligtopfyldende og går op i deres arbejde og vil gerne gøre tingene rigtig, rigtig godt. Og det, de har oplevet er, at de har rigtig svært ved at leve op til deres egne krav med det, de skal nu i forhold til den måde, arbejdstiden er skruet sammen på. [...] Så er det det der med, at skulle nå frem til at, der simpelthen er nogle ting, man bliver nødt til at gøre på en anden måde for at kunne lykkes. Ikke nødvendigvis en bedre måde, altså ikke fordi at produktet bliver bedre af, at man gør det på en anden måde.*

Søren, skoleleder på A skolen, kommune Y

Sørens betegnelse af de pligtopfyldende lærere som ”primadonnaerne”, får en negativ klang, trods hans forsikring om, at det er en positiv udlægning af medarbejderne. For Søren, og de andre ledere, handler det om, at lærerne vænner sig til en ny måde at undervise på, nemlig med fokus på elevernes læringsmål. For lærerne handler det dog om, at de ikke længere har tid til at give eleverne kvalitetsundervisning. De går op i deres fag og i deres elever, som de føler et ansvar over for. Og det er derfor reformen går fundamentalt imod kernen i lærernes arbejde og den identitet, de føler er knyttet til deres job som lærer. Maitlis & Sonnenschein (2010) fremhæver her en vigtig pointe. Forandringer påvirker nemlig også den fælles identitet, en organisation har og skaber dermed et ’sammenbrud’ i den fælles holdning eller mening, der er omkring denne organisationsidentitet. De skriver: *”[...] individuals undergoing change are often emotionally tied to their current organizational identity and therefore reluctant to abandon it”* (s. 560). Jeg mener, at man kan sidestille lærernes faglige stolthed med skolens organisationsidentitet. Og når den faglige stolthed bliver presset, fordi lærerne føler, de bliver pålagt en, i deres øjne urimelig, opgave, har de pludseligt intet meningsfuldt tilhørsforhold til deres arbejde længere. Maitlis & Sonnenschein (2010) skriver endvidere at: *“it is during this process of identity transformation that powerful existential problems arise that can lead to change resistance* (s. 563). Lærernes følelsesmæssigt stærke tilknytning til deres organisationsidentitet og altså den faglige stolthed, der ligger heri, kan derfor influere, hvorvidt de i vil nærme sig reformen eller modsige den.

I det sidste afsnit vil jeg se nærmere på, hvordan lærernes stærke tilknytning til deres identitet samt de oplevede følelser kommer til udtryk gennem, hvad der kan tolkes som modstand mod forandringen.

### **4.3.3 Modstand?**

Som skrevet i teoriafsnittet påpeger Quirke (1995), at selvom der er både gode og mindre gode måder for individer at reagere på forandringer på, er der gerne nogle underliggende grunde til, hvorfor en forandring tages vel imod eller ej. Dette synes også at være tilfældet her. En summering af analysen, giver ikke et billede af decideret modstand fra lærernes side. Så når jeg sætter spørgsmålstegn efter modstand i overskriften har det at gøre med min overbevisning om, at en ”modstand”, måske nærmere, modvillighed hos lærerne ikke er tilsigtet, men derimod en uundgåelig følge af implementeringsprocessen, reformens politiske udformning samt de vilkår, lov 409 sætter. Et sted hvor modvillighed bliver synlig er eksempelvis i sygdomsfraværet:

*Så kan man sige, at et andet sted, hvor frustrationerne eller reformen har slået igennem, det er jo på sygdommen, ik. Altså, vi har jo haft en rigtig stor stigning i langtidsfravær.*

Charles, skolelærer på C skolen, kommune X

En stigning i sygdomsfraværet gør sig faktisk gældende på landsplan (Winther, 2015), og jeg tolker dette som en klar indikation på en læreridentitet, der i den grad bliver udfordret og groft sagt kapitulerer. Lederne mangler forståelse for, at lærerne tolker reformen fra en helt anden kontekst end de selv gør. Quirke (1995) fremhæver, at alle forandringer skaber en form for modvillighed, og at der kan være en uheldig tendens blandt ledere til at konfrontere eller ligefrem bekæmpe denne fremfor at forstå de underliggende bevæggrunde. Dette synes også at være tilfældet her. Handlinger, som her kan tolkes som modstand, er, i min optik, et spørgsmål om en faggruppe, som ikke bliver hørt i et anliggende, der vedrører en stor del af deres identitet. Samtidig bliver vigtige aspekter som kommunikation og ledelse ikke efterstræbt i tilstrækkelig grad, hvilket yderligere påvirker implementeringen negativt.

Jeg vil afslutningsvist citere skolelærer Peter, som kommer med en helt enkelt og jordnær forklaring på, hvorfor nogle lærere, så at sige, går ned med flaget:

*[...] Jeg ved, at det ikke er modstand fra de lærere, der har været så uheldige at blive ramt. Det er mere en hverdag der knækker, tror jeg. De lærere, der er på skolen, har jo børn eller får børn. Så de har også en hverdag, der bliver lavet om på. Før har de været vant til at kunne aflevere og så måske også kunne hente lidt før. Til gengæld har manden måske så overtaget eller konen, når de kom hjem og så har de kunnet forberede sig om aftenen [...] Det er jo ikke noget man bare lige kan lave om på en sommer. Bare laver hele hverdagen eller familielivet om.*

Peter, skolelærer på A skolen, Kommune Y

#### **4.4 Opsummering**

Analysen viser at lærere og ledere har vidt forskellige opfattelser af, hvad folkeskolereformen indebærer. Lederne fremhæver at dette er en læringsreform og at fokus skal ligge på elevernes læringsmål. For lærerne er deres nye arbejdstider og arbejdsforhold derimod den største ændring og står for dem som en klar hindring i en egentlig implementering og forankring af reformen, da disse to forhold, i deres øjne, umuliggør deres arbejde. Den videre analyse giver et billede af, at denne opfattelse bunder i en stærk læreridentitet, som med implementeringen af reformen bliver truet. Truet, fordi reformen sammen med lov 409, sætter nogle rammer, der gør, at lærerne ikke længere føler, de kan give eleverne god og velforberedt undervisning. Men i høj grad også truet af ledernes til tider manglende kommunikation, manglende tydelige lederrolle samt urimelige prioritering i de mange opgaver, reformens initiativer medfører. Selvom lederne giver udtryk for at ville nå ud til medarbejderne og være lydhør og åben for dialog er vilkårene, tiden og beføjelserne der ikke altid, hvilket også vidner om den kompleksitet, som skolelederne skal lede implementeringen under.



## 5 Diskussion & afrunding

---

Med formålet at undersøge, hvordan skolelærere og skoleledere oplever og skaber mening med folkeskolereformen og dens implementering, giver dette speciale et unikt indblik i en igangværende og kompleks forandringsproces i den danske folkeskole. Jeg vil i dette sidste kapitel diskutere analysens resultater i et samlet afsnit, der summerer essensen af specialet, nemlig; skolelederens komplekse rolle. Slutteligt vil jeg afrunde specialet med mit syn på, hvordan det meningsskabende perspektiv kan imødekomme nogle af de udfordringer, skolelederne oplever i deres rolle som mellemlider.

### 5.1 Diskussion: Skolelederens komplekse rolle

*”Der er en voldsom trængsel i køen ved håndvasken i disse dage”* (Andreasen, 2015). Sådan indledes et kritisk debatindlæg, der beskylder landets skolepolitikere, med undervisningsministeren i spidsen, for at have travlt med at fralægges sig ansvaret for den (negative) retning, folkeskolerne i øjeblikket synes at være på vej imod. År to er kun lige skudt i gang og mudderkastningen er allerede godt i gang: Den nyligt tiltrådte undervisningsminister mener, at de lange skoledage, som er en af reformens initiativer, er skolernes eget ansvar (Mainz, 2015). Og skolebestyrelserne råber højt om at få lærerne til at stoppe deres brok (Mainz & Lyngberg, 2015). Situationen er anspændt og giver et godt, men skræmmende billede af de udfordringer, lærerne såvel som lederne på landet skoler står med pt.

Nærværende speciale giver et interessant indblik i situationen – set fra både ledernes og lærernes side. Det meningsskabende perspektiv giver os mulighed for at få en forståelse for, hvordan de oplevelser, de hver især har, har påvirket implementeringsprocessen. Allertydeligst står billedet af, at ledernes og lærernes forskellige opfattelser af reformen har skabt uro allerede fra start. Lederne er ikke bevidste om den kontekst, som lærerne skaber mening ud fra, ikke er den samme, de selv skaber mening ud fra. Derfor overser lederne, at lærerne ”sidder fast” i deres egen forståelse, da de simpelthen ikke har kunnet nå på en sommer at omstille sig på reformens

mange og omfattende ændringer i deres hverdag. Ledernes tilgang til ledelse og kommunikation bliver derfor afgørende.

### ***5.1.1 To ledelsesstile – to tilgange til forandringsimplementering***

I analysen fremgår det, at skolelederne godt ved, at det er dem, der er fyrtårnet i denne forandringsproces. Samtidigt er der også en usikkerhed at spore, som bunder i en manglende specificering af reformens mange initiativer. Denne opgave er lagt ud til skolelederne, hvilket fra regerings side bliver udlagt som en mulighed for friere tøjler i implementeringen af reformen. Det kan dog diskuteres, om de frie rammer og manglende specificering er en hjælp for lederne, når de skaber usikkerhed i en tid, hvor lærerne har brug for tydelig og meningsfuld ledelse.

De frie rammer giver endvidere anledning til vidt forskellige tilgange til implementeringen af reformen. Den ene type af ledere udtrykker en klar bevidsthed om, hvor vigtig en rolle de indtager i denne proces. De viser lærerne, hvad der er vigtigt i denne tid, ved eksempelvis at præcisere, hvad reformen betyder, udvise støtte, eller ved at deltage observerende i en undervisningslektion og give feedback. Denne synlighed signalerer en åbenhed, der skaber grobund for dialog. En ledelsesstil der altså ligger tæt op ad lederen som meningsgiver samt en 'transformativ' tilgang til kommunikation og ledelse.

Den anden type ledelse, vi ser, giver udtryk for gerne at ville dialog og åbenhed, men ser ikke altid mulighed for det. Samtidig ses der eksempler på en manglende tydelig lederrolle samt misforstået forsøg på at "lette" lærernes nye hverdag ved at fremskynde eller bevare initiativer, som, i lærernes øjne, gør en i forvejen svær hverdag endnu sværere. I denne 'programmatiske' forståelse af ledelse, bliver kommunikationen negligeret til mere at være informationsspredning, og der synes ikke at være tid, overskud eller mulighed for at gå i dialog med lærerne. Hvad værre er, synes der heller ikke at være plads til refleksioner og dermed heller ikke indrømmelser, hvis en beslutning har brug for at blive genovervejet.

De to tilgange er ikke så konsekvent adskilt i analysen, som det kommer til at fremgå her, men der er klare tendenser. Sidstnævnte ledelsesstil er heller ikke decideret 'forkert', med mindre det er den fremhærskende tilgang til ledelse og kommunikation. Skoleledernes position som mellemlider og dermed begrænsede ledelsesbeføjelser kan

dog også medvirke til, at lederne i nogle situationer simpelthen ikke *kan* være lydhøre over for medarbejderne, når de eksempelvis giver udtryk for usikkerhed og frustration. Problemet ligger naturligvis i, når det er lederen selv, der, med sine beslutninger om ekstra initiativer og manglende kommunikation, er med til at påvirke, den i forvejen skrøbelige situation, negativt.

## 5.2 Afrunding

Specialet viser en faggruppe, som i høj grad identificerer sig med deres arbejde som skolelærer og tillægger dette helt bestemte kvaliteter. Lærerne er passionerede omkring deres arbejde, og det ligger dem meget på sinde at lave inspirerende undervisning, samt at deres elever trives. Som situationen er i øjeblikket, oplever lærerne, at der ikke er tid til netop dette. De oplever dog også, at den måde ledelsen håndterer implementeringen af reformen på, ikke altid giver mening for dem. Der er eksempler på ekstra initiativer, som, trods lærernes kritik heraf, fortsættes. I disse tilfælde ses der tydeligt forskellige opfattelser af initiativets karakter. Ledernes synes enten det nye initiativ passer godt sammen med reformen, eller også anses det for at være en hjælp til lærerne, da det alligevel bliver implementeret om et års tid. Her er det åbenlyst, at lederen ikke forstår, at lærerne oplever disse tiltag ud fra en helt anden kontekst end lederne selv, og dermed ikke kan se nogen mening med dem.

Viden om det meningskabende perspektiv i denne forandringsproces mener jeg vil imødekomme nogle af de udfordringer, som skolelederne står over for i implementeringen af folkeskolereformen. Det vil give dem forståelse for, at skolelærerne oplever reformen og dens initiativer anderledes, samt at lederen derfor bør lede og kommunikere ud fra denne forståelse. Ligeledes kan bevidsthed om den betydning, deres handlinger og ytringer har for lærernes meningskabelse, bidrage til at lede dem i den ønskede retning. Meningsgivende ledelse af lærerne vil dog ikke i sig selv mindske kompleksiteten i skoleledernes rolle, men kan bruges som værktøj til at imødekomme nogle af de udfordringer, de står over for i øjeblikket.

## 6 Referencer

---

- Aggerholm, H. K. (2013). Intern kommunikation og dens udfordringer i offentlige organisationer. I H. H. Salomonsen, *Offentlig ledelse og strategisk kommunikation* (s. 53-75). Tilst: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Aggerholm, H. K., & Salomonsen, H. H. (2013). Forandringskommunikation i en offentlig sektor under konstant forandring. I H. H. Salomonsen, *Offentlig ledelse og strategisk kommunikation* (s. 77-97). Tilst: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Alvesson, M. (2013). *Organisation och Ledning. Ett något skeptisk perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alvesson, M., & Skjoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. London: SAGE Publication.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2014). *Förändringsarbete i organisationer*. Stockholm: Liber AB.
- Axley, S. R. (1984). Managerial and Organizational Communication in Terms of the Conduit Metaphor. *Academy of Management Review*, 9(3), s. 428-437.
- Balogun, J. (2003). From blaming the middle to harnessing its potential: Creating Change Intermediaries. *British Journal of Management*, 14, s. 69-83.
- Balogun, J. (2006). Managing Change: Steering a Course between Intended Strategies and Unanticipated Outcomes. *Long Range Planning Journal*(39), s. 29-49.
- Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational Restructuring and Middle Manager Sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47 (4), s. 523-549.
- Balogun, J., & Johnson, G. (2005). From Intended Strategies to Unintended Outcomes: The Impact of Change Recipient Sensemaking. *Organization Studies* 26 (11), s. 1573-1601.
- Bartunek, J. M. (1984). Changing Interpretive Schemes and Organizational Restructuring: The Example of a Religious Order. *Administrative Science Quarterly*, 29, s. 355-372.

- Bartunek, J. M., Balogun, J., & Do, B. (2011). Considering Planned Change Anew: Stretching Large Group Interventions Strategically, Emotionally, and Meaningfully. *The Academy of Management Annals*, 5(1), s. 1-52.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publication, Inc.
- Brown, A. D., Colville, I., & Pye, A. (2015). Making Sense of Sensemaking in Organization Studies. *Organization Studies*, 36 (2), s. 265-277.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Burr, V. (2003). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Carey, J. W. (2009). *Communication as culture, Essays on media and society*. New York City: Routledge.
- Carey, J. W. (2009). *Communication as culture, Essays on media and society*. New York City: Routledge.
- Chreim, S. (2002). Influencing organizational identification during major change: A communication-based perspective. *Human Relations*, 55(9), s. 1117-1137.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & research design: Choosing among five approaches*.
- Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(1), s. 39-56.
- Fairhurst, G. T., & Connaughton, S. L. (2014). Leadership Communication. I L. L. Putnam, & D. K. Mumby, *The SAGE Handbook of Organizational Communication. Advances in Theory, Research, and Methods* (s. 401-424). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Falkheimer, J., & Heide, M. (2014). *Strategisk Kommunikation. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Flyvbjerg, B. (Vol 12, 2. April 2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, s. 219-245.
- Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and Sensegiving in Strategic Change Initiation. *Strategic Management Journal*, 12 (?), s. 433-448.
- Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse. En introduktion til Weicks univers*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.

- Hansen, H. (2014). *Kommunikation skaber din organisation*. Slovenien: Hans Reitzels forlag.
- Harvey, T. R., & Broyles, E. A. (2010). *Resistance to Chance. A Guide to Harnessing Its Positive Power*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Heide, M., & Simonsson, C. (2014). Kvalitet och kunskap i fallstudier. I J. Eksell, & Å. Thelander, *Kvalitativa metoder i strategisk kommunikation* (s. 215-232). Lund: Studentlitteratur AB.
- Heide, M., Johansson, C., & Simonsson, C. (2012). *Kommunikation i organisationer*. Malmö: Liber AB.
- Hernes, T., & Maitlis, S. (2010). Process, sensemaking, and organizing: An Introduction. I T. Hernes, & S. Maitlis, *Process, sensemaking, and organizing* (s. 27-36). Oxford: Scholarship Online.
- Howell, J. P., & Méndez, M. J. (2008). Three Perspectives on Followership. I R. E. Riggio, I. Chaleff, & J. Lipman-Blumen, *The Art of Followership. How Great Followers Create Great Leaders and Organizations* (s. 25-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jackson, B., & Parry, K. (2011). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying leadership*. London: Sage Publications Ltd.
- Johansson, C., & Heide, M. (2008). Om organisationsförändringar. I M. Heide, & C. Johansson, *Kommunikation i förändringsprocesser* (s. 11-22). Malmö: Liber AB.
- Kalaian, S. A. (2008). Research Design. I P. J. Lavrakas, *Encyclopedia of Survey Research Methods* (s. 725-732). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Kelley, R. E. (1988). A Praise of Followers. *Harvard Business Review*, 66 (6), s. 142-148.
- Kelley, R. E. (2008). Rethinking Followership. I R. E. Riggio, I. Chaleff, & J. Lipman-Blumen, *The Art of Followership. How Great Followers Create Great Leaders and Organizations* (s. 5-15). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larkin, T., & Larkin, S. (1994). *Communicating Change. How to win Employee Support for New Business Directions*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.

- Lewis, L. K. (2006). Employee Perspectives on Implementation Communication as Predictors of Perceptions of Success and Resistance. *Western Journal of Communication*, 70(1), s. 23-46.
- Lewis, L. K. (2011). *Organizational Change. Creating Change through Strategic Communication*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Maitlis, S., & Lawrence, T. B. (2007). Triggers and Enablers of Sensegiving in Organizations. *Academy of Management Journal*, 50 (1), s. 57-84.
- Maitlis, S., & Sonnenschein, S. (2010). Sensemaking in Crisis and Change: Inspiration and Insights From Weick (1988). *Journal of Management Studies*, 47(3), s. 551-580.
- Morgan, G. (2006). *Images of Organizations*. London: SAGE Publications.
- Parry, K. W., & Bryman, A. (2006). Leadership in Organizations. I S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord, *The SAGE Handbook of Organization Studies* (s. 446-469). London: SAGE Publications Ltd.
- Pjetursson, L. (2005). *Når ledelse er kommunikation - en medreflekterende bog om lederens kommunikative kompetencer*. Letland: L&R Business.
- Platen, S. v., & Young, P. (2014). Att intervjuva chefer med kommunikationsansvar. I J. Eksell, & Å. Thelander, *Kvalitativa metoder i strategisk kommunikation* (s. 27-42). Lund: Studentlitteratur AB.
- Quirke, B. (1995). *Communicating Change*. Maidenhead: McGRAW-HILL Book Company Europe.
- Risak, M., & Larsen, C. F. (2007). *Når modstand giver mening. Ledelse og organisation som politisk drama*. København: Børsen Forlag.
- Rouleau, L., & Balogun, J. (July 2011). Middle Managers, Strategic Sensemaking, and Discursive Competence. *Journal of Management Studies*, 48 (5), s. 953-983.
- Simonsson, C. (2002). *Den kommunikativa utmaningen*. Lund: Lund University.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The Management of Meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science* 18 (3), s. 257-273.
- Starbuck, W. H., & Milliken, F. J. (1988). Executives' Perceptual Filters: What They Notice and How They Make Sense. I D. Hambrick, *The Executive Effect: Concepts and Methods for Studying Top Managers* (s. 35-65). Jai Press Inc.: Greenwich.

- Sørensen, H. D. (2013). Forandringens lederskab. I P. Helth, *Lederskabelse. Det personlige lederskab* (s. 155-169). Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Thejsten, T. (2014). *Lærernes kampe - kampen for skolen*. København: Gyldendal.
- Uhl-Bien, M., & Pillai, R. (2007). The romance of leadership and the construction of followership. I B. Shamir, R. Pillai, M. C. Bligh, & M. Uhl-Bien, *Followership-Centered Perspectives on Leadership: A Tribute to the Memory of James R. Meindl* (s. 187-209). Greenwich: Information Age Publishing.
- Wallace, P. (2010). Anonymity and Confidentiality. I A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe, *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 22-25). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London : SAGE Publications.
- Weick, K. E. (2011). Organizing for Transient Reliability: The Production of Dynamic Non-Events. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 19(1), s. 21-27.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16 (4), s. 409-421.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Essex: Pearson Education Limited.

## 6.1 Online referencer

- Aftaletekst (2013, 7. juni) [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk), hentet d. 28. juli 2015 fra: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/Jun/130607%20Aftaleteksten.pdf>
- Aisinger, P. (2015, 29. juni). *Regeringsgrundlag: Inklusionen skal til eftersyn*. [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk). Hentet 19. august 2015 fra: <https://www.folkeskolen.dk/566827/regeringsgrundlag-inklusionen-skal-til-eftersyn>
- Andreasen, J. (2015, 12. august). *Nu giver politikerne skolerne og lærerne skylden for reformfiaskoen*. [www.politiken.dk](http://www.politiken.dk). Hentet d. 19. august 2015 fra: [http://politiken.dk/debat/profiler/Jan\\_Andreasen/ECE2790826/nu-giver-politikerne-skolerne-og-laererne-skylden-for-reformfiaskoen/](http://politiken.dk/debat/profiler/Jan_Andreasen/ECE2790826/nu-giver-politikerne-skolerne-og-laererne-skylden-for-reformfiaskoen/)



- Brix, S. (2014, 12. marts). *To ud af tre lærere overvejer at skifte branche.* [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk). Hentet d. 1. juni 2015 fra: <http://www.folkeskolen.dk/541761/to-ud-af-tre-laerere-overvejer-at-skifte-branche->
- Christiansen, E. B. (2013, 18. april). *Førende uddannelsesforsker kritiserer helhedsskolen.* [www.b.dk](http://www.b.dk). Hentet d. 19. august 2015 fra: <http://www.b.dk/nationalt/foerende-uddannelsesforsker-kritiserer-helhedsskolen>
- Hansen, D. B. (2015, 29. januar). *Lærerne flygter fra folkeskolen.* [www.nyhederne.tv2.dk](http://www.nyhederne.tv2.dk). Hentet d. 30. januar 2015 fra: <http://nyhederne.tv2.dk/samfund/2015-01-29-laererne-flygter-fra-folkeskolen>
- Mainz, P. (2013, 9. december). *Hundredevis af millioner kan gå tabt i skolereform.* [www.politiken.dk](http://www.politiken.dk). Hentet d. 19. august 2015 fra: <http://politiken.dk/indland/ECE2155683/hundredvis-af-millioner-kan-gaa-tabt-i-skolereform/>
- Mainz, P. (2015, 11. august). *Ellen Trane Nørby: Lange skoledage er skolernes ansvar.* [www.politiken.dk](http://www.politiken.dk). Hentet d. 20. august 2015 fra <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2788272/ellen-trane-noerby-lange-skoledage-er-skolernes-ansvar/>
- Mainz, P. & Lyngberg, C. (2015, 18. august). *Forældreformand: Stop jeres brok og dommedagsprofetier, lærere.* [www.politiken.dk](http://www.politiken.dk). Hentet d. 20. august 2015 fra: <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2798711/foraeldreformand-stop-jeres-brok-og-dommedagsprofetier-laerere/>
- Sparre, S. & Andreasen, K. B. (2015, 29. januar). *Kort: Så mange lærere har forladt folkeskolen.* [www.nyhederne.tv2.dk](http://www.nyhederne.tv2.dk). Hentet d. 30. januar 2015 fra: <http://nyhederne.tv2.dk/samfund/2015-01-29-kort-saa-mange-laerere-har-forladt-folkeskolen>
- Winther, M. B. (2015, 1. juni). *Danmarkskort: Lærernes sygefravær steget markant i 77 kommuner.* [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk). Hentet d. 1. juni 2015 fra: <https://www.folkeskolen.dk/564793/danmarkskort-laerernes-sygefravaer-steget-markant-i-77-kommuner>

# Bilag: Interviewguides

---

## Skoleledere

*Interviewet indledes og afsluttes med en kort briefing/debriefing om interviewet: formål, optages, anonymt, nogle spørgsmål mm.*

- **Indledende spørgsmål**
- (Navn eller måske bare køn?)
- Alder:
- (Navn på Skole):
- Antal år som skoleledere:
- Antal år på skolen:
- Uddannelse (færdiguddannet hvornår?)

*”Jeg vil starte med at spørge lidt ind til arbejdet med reformen og den kommunikation der har været på skolen i forbindelse hermed - både før og efter dens ikrafttrædelse”*

- Hvilke konkrete ændringer medførte reformen her på skolen? Hvor mange nye ting var på agendaen?
- Hvordan har I kommunikeret/informeret omkring disse ændringer til lærerne? Fx på møder, workshops mm.
- Hvordan greb I (*ledelsen*) det an da reformen var en realitet? (*Lagde I fx en strategi for kommunikationen omkring implementeringen? Hvordan ser den ud (hvor lå fokus)? (Hvem var med til at lægge strategien?)*)
- Hvor lå fokus henne fra jeres side? Hvad ville I gerne signalere/hvordan ville I gerne fremstå over for lærerne?
- Kommunikerede I (*ledelsen*) omkring denne ”strategi” til lærerne (*både før og efter dens ikrafttrædelse*)? fx på møder, workshops... (*Lærerne ser*

*kommunikationen som et problem, i og med de blev fysisk større blev nødvendigheden for kommunikation også større, men den har ikke været der.)*

- Hvad har du haft af kommunikation med *din* chef og/eller andre skoleledere? Hvordan har I kommunikeret opad/internt omkring reformen?

***”Nu vil jeg spørge lidt ind til dine oplevelser (følelser) i forbindelse med reformen og dens implementering”***

- Hvordan oplevede du stemningen på skolen ved Folkeskolereformen vedtagelse hhv. ikrafttrædelse? (*positivt/negativt, håbefuldt/mistroisk mm...*)
- Synes du ændringerne/tiltagene, som er blevet sat i værk, er blevet godt implementeret? Fungerer de i jeres dagligdag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Føler du, at lærerne har haft indflydelse (eller mulighed for indflydelse) på forandringsarbejdet?
- Føler du, at du selv har haft indflydelse på selve forandringsarbejdet? (*Eller har det hele været bundet til reformens udformning/kommunen og forvaltningens beslutninger*)?
- Føler du, at du har fået støtte i dit arbejde? Føler du at du har været klædt på til opgaven (implementeringen)? (*Føler du har haft en tydelig opgave/klare forudsætninger som ”forandringsagent” i forandringsarbejdet? (hvis ikke er det svært at gå ud selv at være engageret)*).
- Har du selv opsøgt støtte? Fx ringet til DK lærerforening, benyttet dig af Undervisningsministeriets forskellige tilbud eller materialer? (*Fx konferencen om morgendagens skoleledelse, dokumenter fx om de 7 ledelsesfelter og andet der ligger på ministeriets hjemmeside*)
- Har reformen haft nogle konsekvenser for din måde at lede på? På hvilken måde i så fald?
- Har reformen haft nogle konsekvenser for lærernes måde at være lærer på? (*Skal de indtage en ny lærerrolle over for eleverne*). Og hvilken betydning har det?
- Hvilket billede synes du medierne har tegnet af folkeskolereformen? Og tror du I/du er blevet påvirket det?
- Hvordan synes du, at dit engagement har været i forbindelse med reformimplementeringen og kommunikationen heromkring? (*det kan have været*

*svært med al den negative medieomtale at opretholde et positivt sind og tilgang til reformen hos medarbejderne)*

***”Jeg vil nu spørge lidt mere ind til hvordan du har tolket/forstået de ændringer reformen har medført samt din egen og dine læreres rolle i implementeringen”***

- Hvordan oplever du lærernes engagement i forhold til reformen? (Dengang/nu – hvis forskel) (Positivt/negativt/modstand/opbakning).
- Hvad har din rolle været i denne (*forandrings*)proces? (hvilken type person er de?)
- Hvordan har du tolket denne forandring. Hvad er det for en slags forandring? (*formanden for skolelederforeningen, Claus Hjortdal, har fx beskrevet det som en kulturforandring og det har Antorini også*)
- Hvilket billede har du forsøgt at formidle til dine medarbejdere? Hvad er det for et budskab, du har forsøgt at formidle. Føler du, det er lykkedes?
- Har du oplevet, at der har været opstået rygter på skolen, fx modberetninger, manglende engagement eller ligefrem modstand, som går mod dét skolen forsøger at arbejde hen imod?
- Hvordan har du/ledelsen taklet eventuel modstand (*gerne eksempel på modstand samt takling*).

***Afslutning og eventuelt***

- Har I oplevet nogle ændringer i sygefraværet?
- Noget du selv vil tilføje, som jeg ikke har spurgt til?

## Skolelærere

*Interviewet indledes med en kort briefing om interviewet: formål, optages, anonymt, nogle spørgsmål mm.*

### Indledende spørgsmål

- (Navn eller måske bare køn?):
- Alder:
- Navn på Skole:
- Antal år som skolelærer:
- Antal år på skolen:
- (Færdiguddannet hvornår):

*”Jeg vil starte med at spørge lidt ind til de ændringer reformen medførte, arbejdet med reformen og den kommunikation der har været i forbindelse hermed - både før og efter dens ikrafttrædelse”*

- Hvilke ændringer medførte reformen for jeres vedkommende?
- Hvordan synes du, generelt ledelsen har håndteret implementeringen af reformen?
- Hvordan oplevede du kommunikationen fra lederens side omkring reformen og de ændringer den medførte? (*både før og efter dens ikrafttrædelse*)? (fx God/dårlig, mangelfuld, tydelig, meningsfuld)
- Føler du, at I er blevet forklaret/sat ind i strategien (hvis der har været en) bag ændringernes implementering? (*Hvordan er den blevet kommunikeret? På møder, workshops mm.*)
- Synes du generelt kommunikationen har været tydelig og meningsfuld? (*føler du, at I har fået svar på de spørgsmål, I har haft. Hvilke typer spørgsmål føler du ikke du har fået svar på?*)
- Har I på disse møder også afklaret, hvordan forskellige problematikker kan udredes. Hvad gør man fx hvis der opstår akut behov for lærerhjælp? (fx barn er ved at blive udvist af Danmark). Har I vidst hvem I skulle/kunne gå til? Og har I følt det reelt har været muligt.

- ***”Nu vil jeg spørge lidt ind til dine oplevelser (følelser) i forbindelse med reformen og dens implementering”***
- Hvordan oplevede du stemningen på skolen ved Folkeskolereformen vedtagelse hhv. ikrafttrædelse? (*positivt/negativt, håbefuldt/mistroisk mm...*)
- Kan du nævne nogle eksempler (tilfælde eller situationer), hvor ændringerne har gjort en positiv og/eller negativ forskel i jeres dagligdag (fx for enten for lærere eller elever?)
- Synes du ændringerne/tiltagene, som er blevet sat i værk, er blevet godt implementeret? Fungerer de i jeres dagligdag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Føler du, I lærere har haft indflydelse (eller mulighed for indflydelse) på hele det her forandringsarbejde? (*Bliver der lyttet til jer? Og føler du, at I blevet hørt og støttet af ledelsen?*)
- Har du selv opsøgt støtte? Fx ringet til Danmarks lærerforening, benyttet dig af Undervisningsministeriets forskellige tilbud eller materialer? (*dokumenter fx om de 7 ledelsesfelter og andet materiale der ligger på ministeriets hjemmeside*)
- Har forandringen haft nogle konsekvenser for din leders måde at lede på? (*Synes du din leder har ændret sin måde at lede på?*) På hvilken måde i så fald?
- Har reformen haft nogle konsekvenser for jer læreres måde at være lærer på? (*Skal I indtage en ny lærerrolle (fx læringsleder) over for eleverne*). Og hvilken betydning har det?
- Hvilket billede, synes du medierne har tegnet af folkeskolereformen? Og tror du I/du er blevet påvirket det?
- Hvordan synes du, dit engagement i forbindelse med reformens implementering (og dens kommen i det hele taget) har været? (*positiv/negativ..*)

***”Jeg vil nu spørge lidt mere ind til hvordan du har tolket/forstået de ændringer reformen har medført samt din egen og din leders rolle i implementeringen”***

- Hvordan har du oplevet din egen skoleleders engagement? Positiv/negativ. Har han troet på reformen? (*har de oplevet ham som en forandringsagent*)
- Har du indtaget en bestemt rolle i forandringsprocessen? Fx afventende, aktiv... (hvilken type person er de?)

- Føler du din lærerrolle har ændret sig pga. reformen. (Altså den rolle du har over for dine elever. Nogle har beskrevet den som læringsleder
- Hvilken rolle synes du, din leder har haft – og hvor fremtrædende har den været? Har du mærket nogle ændringer i din leders ledelsesstil? (*Positiv/negativ, aktiv/passiv...*)
- Kan du nævne ting, fx aktiviteter, møder mm hvorpå din leder har ageret positivt/negativt mm.
- Hvordan har du tolket hele denne forandring som reformen har medbragt? Hvad er det for en slags forandring? Og hvilken betydning har den haft for jeres skole? (*Den har fx været omtalt som en kulturforandring af Folkeskolen*)
- Har du indtryk af, at din leder har haft et bestemt billede han/hun har forsøgt at videreformidle? I så fald, hvad er det for et budskab? Og føler du det er lykkedes?
- Har du oplevet, at der har været opstået rygter på skolen (fx modberetninger, manglende engagement eller ligefrem modstand), som går mod dét skolen forsøger at arbejde hen imod?
- Hvordan har det været taklet?
- Hvordan synes du, ledelsen har taklet eventuelle rygter, modstand, negativitet mm.?

***Afslutning og eventuelt:***

- Har I oplevet nogle ændringer i sygefraværet?
- Hvad synes du om programmet Education? Et program til at lave forskellige forløb i fx dansk (eventyr), som bliver lovpligtigt efter sommerferien.
- Noget du selv vil tilføje, som jeg ikke har spurgt til?

## Skolechef

*Interviewet indledes med en kort briefing om interviewet: formål, optages, anonymt, nogle spørgsmål mm.*

- Hvad er din uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige baggrund?
- Hvor længe har du siddet i stillingen her?
- I hvilken "tilstand" var stillingen du tiltrådte? (*Allerede tilbage i november 2011 vedtager kommunalbestyrelsen at udsende forslag til ændret skolestruktur til offentlig udtalelse, og han tiltræder først i februar 2012*)
- Hvad består dine primære arbejdsopgaver af?

***"Jeg vil starte med at spørge lidt ind til jeres arbejde med implementeringen af reformen og den kommunikation der har været på været i forbindelse hermed - både før og efter dens ikrafttrædelse"***

- Hvad betød skolereformen for jer her i kommunen? Dels da den blev vedtaget og dels da den trådte i kraft i august sidste år? (*Her tænker jeg også på at nogle af tingene havde I for så vidt allerede prøvet kræfter med ved indførelsen af den nye skolestruktur tilbage i 2012.*)
- Hvornår begyndte I at indtænke skolereformen i jeres ændringen af skolestrukturen?
- Hvor mange nye tiltag var på agendaen reformens ikrafttrædelse august 2014? (*Her tænker jeg også på at nogle af tingene havde I for så vidt allerede prøvet kræfter med ved indførelsen af den nye skolestruktur tilbage i 2012.*)
- Hvordan kommunikerede I med skolerne (skolelederne) omkring reformen (og jeres strategi for implementeringen)?
- Sikrede I en bestemt fremgangsmåde for skolelederne i deres kommunikation med lærerne omkring reformen og hvilken betydning den ville få? (*Taler I med skolelederne om, hvordan de skal videreformidle beslutninger til lærerne?*)
- Hvordan kommunikerer I/du med skolerne? (*Hvor ofte har I kontakt/møde med skolerne (skolelederne)*) (*Har I haft fokus på kommunikationen med skolerne?*)



- (Lærerne ser kommunikationen som et problem, i og med de blev større blev nødvendigheden for kommunikation også større, men den har ikke været der ifl lærerne.
- Hvor lå fokus henne fra jeres side? Hvad ville I gerne signalere/hvordan ville I gerne fremstå over for lærerne?
- I har en kommunikationsrådgiver der kan komme ud og fungere som sparringspartner. Er det noget alle skoler har benyttet sig af? Nogle mere end andre?

***”Nu vil jeg spørge lidt ind til dine oplevelser (følelser) i forbindelse med reformen og dens implementering”***

- Synes du ændringerne/tiltagene, som er blevet sat i værk, er blevet godt implementeret? Fungerer de i jeres dagligdag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Føler du, at lærerne har haft indflydelse (eller mulighed for indflydelse) på forandringsarbejdet? Også tilbage i 2011/2012 hvor I indførte ny skolestruktur.
- Føler du at du har været klædt på til opgaven (implementeringsarbejdet)? *(Føler du har haft en tydelig opgave/klare forudsætninger som ”forandringsagent” i forandringsarbejdet? (hvis ikke er det svært at gå ud selv at være engageret)).*
- Hvordan oplevede du stemningen på skolerne ved Folkeskolereformen vedtagelse hhv. ikrafttrædelse? *(positivt/negativt, håbefuld/mistroisk mm...)*
- *Har I kunnet lyttet og tage til efterretning de synspunkter som kom fra ledere (lærere?)*
- Hvordan synes du, at dit engagement har været i forbindelse med reformimplementeringen og kommunikationen heromkring? *(det kan have været svært med al den negative medieomtale at opretholde et positivt sind og tilgang til reformen hos medarbejderne)*

***”Jeg vil nu spørge lidt mere ind til hvordan du har tolket/forstået de ændringer reformen har medført samt din egen og dine læreres rolle i implementeringen”***

- Hvordan oplever du ledernes og lærernes engagement i forhold til reformen? (Dengang/nu – hvis forskel) (Positivt/negativt/modstand/opbakning).

- Hvad har din rolle været i denne (*forandrings*)proces? (hvilken type person er de?)
- Hvordan har du tolket denne forandring. Hvad er det for en slags forandring? (*formanden for skolelederforeningen, Claus Hjortdal, har fx beskrevet det som en kulturforandring og det har Antorini også*)
- Hvilket billede har du forsøgt at formidle til dine ledere? Hvad er det for et budskab du har forsøgt at formidle. Føler du, det er lykkedes?
- Har du oplevet, at der har været forståelse for den måde implementeringsarbejdet har været udført? (Har I oplevet fx modberetninger, manglende engagement eller ligefrem modstand, som går mod dét I som kommune forsøger at arbejde hen imod?)
- Hvordan har du/I taklet eventuel modstand (*gerne eksempel på modstand samt takling*).

#### **Afslutning og eventuelt**

- Hvad er næste skridt for jer? (Hvordan kommer I bedst muligt videre?)
- Hvordan sikrer I de bedst mulige arbejdsvilkår for lærere såvel som ledere?
- Hvad tror du har/har haft betydning for hvor mange udfordringer der har været på /i hvilken retning de enkelte skoler er gået
- Har du noget du gerne vil tilføje?

## Psykisk arbejdsmiljøkonsulent i Danmarks Lærerforening

*Interviewet indledes med en kort briefing om interviewet: formål, optages, anonymt, nogle spørgsmål mm.*

### Personinformation

- Navn
- Alder
- Stilling
- Tidligere jobs
- Uddannelse

### Generelt

- Kan du beskrive, hvad dit job går ud på?
- Hvor længe har du haft denne funktion? (*Blev den oprettet i forbindelse med reformen?*)
- Kunne du mærke en ændring i antallet af henvendelser i forbindelse med folkeskolereformens ikrafttrædelse?
- Hvem er det typisk, der ringer til dig?
- På hvilken måde forsøger du at vejlede dem?
- Er det noget, du føler, de bruger?
- Er der nogle der vender tilbage?
- Den information du får her om frustrationer og problemer, videregiver du den til nogle? Opad i systemet fx
- Hvordan vil du beskrive denne type af forandring?

### Lærerne

- Hvilken type spørgsmål eller problemer ringer de med? Hvad er de frustrerede over?
- Har du en fornemmelse af om folk selv har opsøgt dig eller måske er blevet ”henvist” af fx en TR?
- Er det din opfattelse, at lærerne har forstået, hvad det her handler om? (reformen)
- Hvilken information har de fået ude på skolerne?

- Er det præget af medindflydelse og inddragelse
- Hvad føler de ikke de får svar på, føler de sig involveret?
- Henviser du til andre/andet for yderligere hjælp? (Fx det materiale, der ligger på Undervisningsministeriets hjemmeside).

### **Lederne**

- Hvilken type spørgsmål eller problemer ringer de med? Er de frustrerede eller er det også nogle som bare gerne vil have inspiration?
- Har lederne oplevet en form for modstand eller negativitet på skolerne? Hvordan takles denne?
- Har du nogen idé om hvordan lederne opfatter dem selv og deres rolle i denne forandringsproces?
- Er det din opfattelse at lederne/ledelsen har haft lavet en decideret strategi ift. implementeringen? Og har de kommunikeret omkring denne? (hvordan)
- Har de (forsøgt) at være bevidste om deres måde at kommunikere på? Har de forsøgt at formidle et bestemt billede af situationen

### **Afslutningen og eventuelt**

- Har du selv noget at tilføje?
- Må jeg kontakte dig med opfølgende spørgsmål?