

SOCIALT ARBEJDE
PÅ
GYMNASIALE UDDANNELSER
ET CASESTUDIE AF NETWERK

STUDERENDE :

MARIA AMALIE ELLEKROG NIELSEN (20180952)

MARIE GARDE KJÆR (20181412)

VEJLEDER :

MORTEN FREDERIKSEN

ANSLAG :

191.554

SPECIALEAFHANDLING
AALBORG UNIVERSITET, KØBENHAVN
INSTITUT FOR SOCIOLOGI OG SOCIALT ARBEJDE

Abstract

The purpose of the thesis is to examine how social work is implemented in an educational context as well as understanding the underlying rationales related to this. The social program *Netverk* is throughout the thesis used as a case study focusing on in which way some Danish gymnasiums are implementing a top-down systematic practise in the handling of loneliness among students. This case study explores in which way the relevant leaders and teachers are making sense of preventing and abating loneliness as a social problem based on their understanding of the role of a teacher. It is considered a 'most-likely'-case as there is a high likelihood of being able to identify the conflicts that might arise in the selected gymnasiums using *Netverk* when professional competency within education meets professional competency within social work.

Netverk is implemented in an educational context where the gymnasiums are contending each other and where the goal of maintaining students has become a crucial competitive parameter. The thesis asks the question whether the reason for implementing *Netverk* is primarily based on scientific knowledge on the programs' supporting role towards a more qualified initiative against loneliness or if the purpose is just as much to obtain legitimacy within the organisational field.

Based on interviews with the leaders and teachers that have been part of the implementation of *Netverk* we have discovered that there are various understandings of the role of a teacher and that these variations have an impact on the way the teachers are making sense of doing social work.

When the teachers try to make sense of doing social work their focus is influenced by different institutional logics, however, the thesis highlights the personal and emotional logic as essential for the sensemaking. The role as a teacher as well as the responsibility for the social work related to this is to a great extent linked to the teachers' personality and their personal ethical considerations. The thesis concludes that a dichotomy between who can be and who not can be responsible for the social work must be challenged.

Keywords: Social work, The role of a teacher, Welfare development, Sensemaking, Institutional theory.

Indholdsfortegnelse

INLEDEDE AFSNIT.....	4
PROBLEMFELT	4
PROBLEMFORMLERING	5
FORSKNINGSOVERSIGT.....	6
NETWERK: TRIVSELSPROGRAM TIL GYMNASIALE UDDANNELSER	9
TRIVSEL I GYMNASIESKOLEN - LOVMÆSSIGT OPHÆNG OG FORMÅL.....	11
VIDENSKABSTEORETISKE OG METODISKE OVERVEJELSER.....	15
SYMBOLSK INTERAKTIONISME.....	15
CASESTUDIE	16
ADGANG TIL FELTET	17
SPECIALETS INFORMANTER	18
METODISKE TILGANGE	20
FRA EMPIRI TIL ANALYSE	23
TEORETISK AFSÆT.....	26
KARL WEICKS TEORI OM MENINGSSKABELSE	26
(NY)INSTITUTIONEL TEORI	29
INSTITUTIONER SOM RAMMEN FOR MENINGSSKABELSE.....	32
ANALYSE.....	34
ANALYSENS OPBYGNING	34
ANALYSEDEL 1	35
1.1 ROLLEN SOM GYMNASIELÆRER I ARBEJDET MED SOCIAL TRIVSEL.....	35
1.1.1 Ledelsesforståelser af lærernes kerneopgaver.....	35
1.1.2 Meningsskabelse i læreridentiteten.....	37

1.2 LÆRERES OG LEDERES PROBLEMFØRSTÅELSE AF ENSOMHED BLANDT GYMNASIEELEVNER	47
1.2.1 “Men er det ensomhed?” - et diffust problemfelt.....	47
1.2.2 Hvorfor, hvorfor ikke - ensomhed?	50
ANALYSEDEL 2.....	55
2.1 NETWERK I PRAKSIS	55
2.1.1 Netverk i det resultatorienterede gymnasium.....	56
2.1.2 Netverk i praksis - støtte til den ensomme elev?.....	59
2.1.3 Netverk som forandringskabende?.....	68
DISKUSSION	74
KONKLUSION.....	77
LITTERATURLISTE	80

Indledende afsnit

Problemfelt

Vi ønsker i dette afsnit at præsentere specialets aktualitet og relevans ved at fremhæve hvilke samfundsmæssige bevægelser og tendenser, der har haft betydning for det komplekse og modsætningsfyldte praksisfelt, som specialet undersøger.

At være gymnasielærer: Et diffust og flertydigt praksisfelt

Siden 1990'erne har gymnasiale uddannelser i Danmark været under forandring. Gymnasierne er i stigende grad blevet mere resultat-, evaluerings- og konkurrenceorienterede, hvilket er en konsekvens af en lang række reformer på det gymnasiale område (Raae 2017: 655-658). Gymnasielærere har i kraft af disse ændringer fået nye administrative opgaver tilføjet til deres opgaveportefølje. Samtidig er der sket en ændring i forventningerne til gymnasielærernes ansvarsområde, hvor de ikke længere kun ses som ansvarlige for elevernes indlæring. Ændringer i den gymnasiale sektor skal ses i kontekst af en bredere udvikling i velfærdsarbejdet, hvor relationsarbejde har fået nye vilkår, og hvor de professionelle i højere grad forventes at inddrage deres person, og fungere som sparringspartnere for borgerne (Järvinen & Mik-Meyer 2012: 21). Lærerne bliver i tråd med disse nye vilkår i stigende grad målt på mere "bløde" personlige kompetencer i forhold til lærer-elev relationer, hvor de i højere grad forventes at inddrage deres personlighed som en del af lærerrollen (Bjerg & Knudsen 2012: 94). Dette kan ses som en intensivering af lærerrollen, hvor det relationelle arbejde i forhold til eleverne giver lærerne et uafgrænset handlerum (Ibid.: 95-96). Lærerne står altså i et spændingsfelt, hvor de både skal sikre målbare faglige resultater, og samtidig forholde sig til forventninger om, at de skal tage et ansvar i forhold til elevernes individuelle ressourcer, følelsesliv og sociale problemer. De sidstnævnte aspekter bevæger sig ind i det socialfaglige felt, hvor læreren gennem relationelt arbejde og indlevelse i elevernes situation, har en rolle i at understøtte elevernes sociale og psykiske trivsel.

Ensomhed som socialt problem i en gymnasial kontekst

Det sociale arbejdes indpas i en formelt set faglig uddannelseskontekst har været udgangspunktet for specialets tilblivelse. Vores valg af forskningsspørgsmål, har taget afsæt i en undren omkring, hvilken rolle gymnasielærere har i at skulle udføre socialt arbejde.

Vi ønsker derfor at undersøge, hvad der sker når det sociale arbejde bliver integreret som en del af den lærerfaglige praksis, hvorfor vi har valgt at foretage et kvalitativt casestudie af gymnasier som har implementeret trivselsprogrammet Netwerk. Programmet er udarbejdet af den frivillige sociale organisation Ventilen, og har til formål at forebygge og afhjælpe ensomhed blandt elever på gymnasiale uddannelser. Det er et skræddersyet tilbud til de gymnasiale uddannelser, hvor lærere får en central rolle i at forebygge og afhjælpe ensomhed gennem både kollektive lektioner og fællesskabende øvelser, men også med fokus på den enkelte ensomme elev. Ifølge forskning kan lærere gennem deres relation til eleverne udfylde en særlig funktion i at forebygge og afhjælpe ensomhed, da ensomhed kan være en usynlig problematik, og da mange ensomme unge ikke selv opsøger hjælp (Lasgaard & Kristensen 2009: 9). Forsker i ungdomsensomhed Mathias Lasgaard understreger derfor, at initiativer på institutionsniveau, der fokuserer på at opsøge og hjælpe ensomme unge, er afgørende for at sikre, at de får den rette støtte (Ibid.). Lasgaard peger på, at gymnasielærere har en væsentlig funktion i at lytte, være opmærksom på og reagere i forhold til de elever, der udviser det han kalder “den stille mistrivsel”.

Vi ønsker derfor med dette speciale at undersøge, hvordan gymnasielærere ud fra deres forståelse af lærerrollen, skaber mening omkring implementeringen af et tiltag som Netwerk med socialfaglige mål om at forebygge og afhjælpe ensomhed. Hvordan lærerne implementerer det sociale arbejde i deres eksisterende praksis, og hvad der her kommer på spil mellem lærerfaglighed og socialfaglighed, bliver derfor centrale spørgsmål. Vores problemformulering lyder derfor således:

Problemformulering

Hvordan skaber ledere og lærere på gymnasiale uddannelser mening omkring lærerens rolle i at forebygge og afhjælpe ensomhed på de gymnasier, der har implementeret trivselstiltaget Netwerk?

Underspørgsmål

1. Hvordan skaber lederne og lærerne mening omkring lærernes rolle i forhold til at udføre socialt arbejde, og hvordan influerer meningsskabelsen lærernes forståelse og tilgang til ensomhed som et socialt problem i en gymnasial kontekst?
2. Hvordan får flertydige målsætninger betydning for implementeringen og brugen af Netwerk, og hvordan spiller lærernes rolle- og problemforståelser ind på Netwerk-indsatsen?

Forskningsoversigt

Hensigten med forskningsoversigten er at præsentere noget af den skelsættende og aktuelle teoretisk- og empirisk funderet forskning, der er rammesættende for specialets forskningsspørgsmål. Vi har valgt at opdele vores forskningsfelt i følgende to dele: *Forandring af lærerrollen* og *Ungdoms-ensomhed*.

Forandring af lærerrollen

Udvikling i velfærdsarbejdet

Der er de seneste 20-30 år sket en udvikling på velfærdsområdet, hvor det velfærdsprofessionelle arbejde har været under forandring. Indtoget af New Public Managements styringsrationale i velfærdsorganisationerne har ført til et arbejdsfelt styret af økonomi, kontraktprægede relationer og cost-benefit analyser (Rose 1999, Järvinen & Mik-Meyer 2012). Samtidig er der sket en udvikling i velfærdsarbejdet mod et øget fokus på at forebygge og afhjælpe problematisk risikoadfærd. Det sociale arbejde er derfor langt mere til stede i velfærdsarbejdet, da arbejdet har bevæget sig fra at være fokuseret mod særligt udsatte grupper i bestemte institutioner til at være til stede i alle velfærdsstatens institutioner (Järvinen & Mik-Meyer 2012). Der har forskningsmæssigt været stort fokus på at klarlægge disse udviklingstendenser, for at kunne tydeliggøre nogle af de udfordringer det medfører, når velfærdsprofessionelle skal orientere sig mod nye idealer (Ibid.) Udviklingen i det senmoderne samfund af dette arbejdsfelt er en analytisk genstand i både internationalt og dansk forskning, der undersøger udviklingen for blandt andre socialrådgivere, lærere og sundhedsplejersker (Ziehe 2004, Rose 1999, Järvinen & Mik-Meyer 2012, Bøje 2017, Raae 2004, Beck 2004, Hjort 2007).

Det er en dominerende opfattelse på tværs af forskningen, at velfærdsarbejdet er rykket ind i institutioner, hvor der før i højere grad har været et fokus på borgere som klienter, der passivt har skulle modtage f.eks. en særlig behandling eller en bestemt viden. Der bliver peget på, at det i de professionelles praksis ikke længere er nok blot at være faglig dygtig, men at der politisk, ledelsesmæssigt og blandt borgerne er kommet forventninger om, at de professionelle skal involvere sig personligt, og skal fungere som borgernes sparringspartnere. De professionelle skal operere ud fra idealet om relationsarbejde, men gør det i et praksisfelt, hvor der også er idealer om kontrol, regelstyring og målemetoder. (Rose 1999, Järvinen & Mik-Meyer 2012) Det gør de professionelles arbejde mere omfattende og mere diffust (Järvinen & Mik-Meyer 2012).

En gymnasielærers praksisfelt

Gymnasielæreres praksis er et forskningsfelt, der er udsprunget af et fokus på forandring af forskellige professioners velfærdsarbejde. Forskeren Jakob Ditlev Bøje (Bøje 2017) åbner i artiklen *Profession og pædagogik* op for diskussionen om, hvorvidt det at være gymnasielærer er en profession og i så fald hvilke “professionsbestræbelser” de skal arbejde ud fra. Dette spørgsmål bevidner om, at gymnasielærers arbejdsområder kan tilgås forskelligt.

I dansk kontekst har blandt andre forskerne Peter Henrik Raae, Steen Beck og Katrin Hjort forsket i en moderniseringsdiskurs siden begyndelsen af 90’erne på uddannelsesområdet og i lærer-elev relationerne. Et øget fokus på det sociale arbejde som en del af lærerrollen er kommet i takt med moderniseringsdiskursen, der har bragt ord som *helhed*, *tværfaglighed* og *kompetencer* med sig. Forskning peger på, at der fra politisk og uddannelsesledelsens side er kommet et større fokus på lærernes relationer til og personlige kompetencer i forhold til eleverne, og her bliver den lærer, der blot ønsker at være faglærer uden sociale forpligtelser, udfordret (Beck 2004).

Et forskningsmæssigt fokus på den udfordrede professionsforståelse (Beck 2004) og lærer-elev relationen (Raae 2004) bliver suppleret af følgeforskning af reformer på uddannelsesområdet. Særligt følgeforskning af reformen i 2005 (Zeuner et al 2008) og reformen i 2017 (Rambøll 2017) har sat fokus på en forandring i lærerrollen i forhold til håndtering af elevernes trivsel. En rapport fra Danmarks Evalueringsinstituts fra 2019 *Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser* fremhæver med henvisning til reformen fra 2017, hvordan der er kommet et øget politisk fokus på elevernes trivsel. Rapporten konkluderer blandt andet ud fra interviews med både ledere, lærere og elever, at lærere

har en afgørende funktion og betydning som ressourceperson i forhold til elevernes trivsel (EVA 2019).

Sammenfattende peger vi på, at der forskningsmæssigt anvises nye idealer for gymnasielæreres arbejde, hvor arbejdet har forandret sig mod et fokus på en social dimension. Specialet ønsker at udfordre og supplere eksisterende forskning i undersøgelsen af, hvordan gymnasielærere forstår og forholder sig til denne forandring – særligt i forhold til mistrivselsproblematikker der kræver et mere opsøgende arbejde.

Ungdomsensomhed

Ensomhed som indsatsområde

Det sociale arbejde har, som ovenstående afsnit beskriver, bevæget sig ind i flere dele af velfærdsinstitutionerne. Det kan også ses ved et socialt problem som ensomhed, der har fået et stigende fokus som et samfundsmæssigt problem. Det stigende fokus kalder på handlinger, men i forskningen er der ikke klare svar på, hvad der virker i forhold til at forebygge og afhjælpe problemet. Ensomhed er en kompleks problemstilling og står som problem ofte ikke alene, men eksisterer i samspil med andre psykosociale problematikker som angst, depression og lavt selvværd (Lasgaard & Kristensen 2009). En nyere undersøgelse udarbejdet for Mary Fonden i 2015 viser, at der er ca. 210.000 ensomme danskere, hvor forekomsten af ensomhed er størst blandt unge i alderen 16-29 år (Lasgaard & Friis 2015). Ensomhed som et problem blandt unge fremgår ligeledes af en landsdækkende undersøgelse foretaget på gymnasiale uddannelser i 2007, hvor 6 % ud af de 1009 deltagende førstegangselever svarede, at de tit eller altid føler sig ensomme (Lasgaard & Kristensen 2009). Fokusset på ensomhed som et stigende problem, der forsøges at måles, taler ind i en overordnet patologiseringstendens i nutidens vestlige samfund, hvor der på det sociale område i højere grad bliver diagnosticeret nye problemgrupper i den almene befolkning (Järvinen & Mik-Meyer 2012). Ensomhed kan ses som et eksempel på et socialt problem, der på grund af det øgede risiko-blik i velfærdsstaten, bliver velfærdsstatens opgave at forebygge og afhjælpe (Ibid.). Selvom der er en stigende fokus på ensomhed som indsatsområde, er der meget lidt litteratur om interventionsprogrammer, og i kontrollerede studier er det meget få indsatser der har kunnet dokumentere en effekt med at forebygge og afhjælpe ensomhed (Masi et al 2011). Der er derfor behov for undersøgelser, som tager udgangspunkt i eksisterende interventionsindsatser på skoler, for at undersøge hvilke muligheder og barrierer der er i arbejdet med at forebygge og afhjælpe ensomhed i en uddannelsesmæssig kontekst.

Ensomme unge som diskrete problembærere

Studier viser, at der er sammenhæng mellem ensomhed og følelsen af manglende social støtte (Mahon et al 2006), og derfor er det relevant at undersøge lærerne som social støtte for de ensomme elever. Vigtigheden af den sociale støtte skal ses i sammenhæng med resultater der peger på, at ensomme unge har dysfunktionelle strategier, fordi de generelt har tendens til at have lave forventninger om social succes og undgåelsesadfærd i forhold til sociale situationer (Lasgaard 2010). Unges lave forventninger til social succes kan forstås i relation til resultater fra forskningsprojektet *Når det er svært at være ung i DK* fra 2008-2011, som peger på at forestillingen om det perfekte ungdomsliv forårsager, at unge holder deres problemer for dem selv. Forskerne fremhæver karakteristika for det senmoderne samfund som individualisering og præstationskultur som medskabende og forstærkende i forhold til unges mistrivsel (Sørensen et al 2014). Dette fremhæves også af ungdomspsykolog Ida Koch, som peger på at de unge forventes at have ansvaret for deres eget "livsprojekt", hvorfor mange unge føler sig alene og skammer sig, hvis de ikke præsterer og lykkes med "det sociale projekt" (Koch 2010). Dette fører til, at nutidens unge ofte vender problemerne indad (Ibid.), hvor især ensomme unge kategoriseres ved at have en internaliserende adfærd (Lasgaard 2010). Ensomme unge bliver gennemgående set som diskrete problembærere, hvilket også er grunden til at flere ungdoms- og ensomhedsforskere understreger vigtigheden i at lærere, undervisere og pædagoger bliver bedre til at få øje på og opsøge disse unge (Koch 2010, Lasgaard 2012).

Netverk: Trivselsprogram til gymnasiale uddannelser

Vi ønsker i dette afsnit at beskrive trivselsprogrammet Netverk. Afsnittet vil beskrive programmets opbygning, målsætninger og metoder, der danner rammen for den praksis, der bliver implementeret på gymnasier.

Netverk som program

Netverk er et trivselsprogram, som den frivillige sociale organisation Ventilen står bag. Ventilen udbyder en række af tilbud, der alle har til formål at forebygge og afhjælpe ensomhed blandt unge (Ventilen.dk(a)). Ventilen startede som et socialt projekt i København og åbnede i 1993 deres første mødested for unge ensomme. I 1999 blev Ventilen en landsdækkende organisation, Ventilen Danmark, med ønsket om at udbrede det sociale arbejde til andre byer (Ventilen.dk(b)). I dag er Ventilen landsdækkende med 23 tilbud i 20 byer.

Netwerk som er et af Ventilens tilrettelagte tilbud startede i 2012 som et samarbejde med Mary Fonden, men er siden 2017 overgået til kun at styres af Ventilen. Baggrunden for Netwerk bliver på deres hjemmeside knyttet til samme målsætning som i Ventilens andre tilbud; nemlig at forebygge og afhjælpe ensomhed ved at sætte fokus på trivsel (Ventilen.dk(c)). Netwerk er et tilbud, der henvender sig til ungdomsuddannelser og gymnasielæreres arbejde med ensomme elever. Tilbuddet indeholder et heldagsseminar for lærerne, lærervejledninger, lektionsforløb med undervisningsmateriale, opfølgende seminar, inspiration til fællesskabende aktiviteter og mulig sparring med projektlederen hos Netwerk (Projektnetwerk.dk(a)). Lærernes brug af Netwerk i arbejdet med deres elever består af fire elementer:

- Et lektionsforløb (forebyggelsesindsats): *“Et tilrettelagt undervisningsforløb inkl. en lektionsplan og undervisningsmateriale. Forløbet arbejder med at skabe og sikre god klassekultur og et stærkt fællesskab. Lektionerne retter sig mod hele klassens trivsel fremfor udelukkende at støtte enkelte elever”* (Projektnetwerk.dk(a))
- Makerskaber (forebyggelsesindsats): *“Makerskaber giver eleverne en tryk base, som kan være en hjælp i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Makerskaber dannes i klassen på forhånd, så alle elever fra første skoledag bliver knyttet til en af deres klassekammerater.”* (Projektnetwerk.dk(a)).
- Fællesskabende aktiviteter (forebyggelsesindsats): *“Fællesskabende aktiviteter er øvelser, der styrker fællesskabsfølelsen og giver en gensidig anerkendelse blandt eleverne. Øvelserne giver eleverne mulighed for at lære hinanden at kende, og de minder eleverne om, at fællesskabet må løftes i samlet flok.”* (Projektnetwerk.dk(a)).
- Støtte til elever, der føler sig ensomme (afhjælpsindsats): *“Som lærer bliver du klædt på til at spotte elever, der mistrives. Du får samtidig nogle konkrete redskaber, som du kan bruge til at støtte elever, du er bekymret for.”* (Projektnetwerk.dk(a)).

Forebyggelsesindsatsen centrerer sig omkring elevernes studiestart, og består konkret af syv skema-lagte lektioner, løbende fællesskabende aktiviteter, en skriftlig refleksionsøvelse og to

opfølgingslektioner. I de syv lektioner bliver der lagt op til, at lærerne blandt andet præsenterer forløbet, taler om fællesskabende aktiviteter, tegn på ensomhed og hvor eleverne kan opsøge hjælp (Lasgaard et al 2015: 9) Afhjælpningsindsatsen løber, modsat forebyggelsesindsatsen, over hele studietiden, og udgøres af lærernes vedvarende opmærksomhed og støtte i forhold til elever, der mistrives og føler sig ensomme (Ibid.: 15).

Lærernes brug af Netwerk er gennem forebyggelses- og afhjælpningsindsatsen både tænkt som et konkret redskab til at arbejde med social trivsel på gruppeniveau gennem fællesskabsøvelser og makkerpar, men er også tiltænkt som redskab til at lærerne kan støtte den enkelte ensomme elev. Her kan Netwerk hjælpe lærerne til at blive opmærksomme på tegn på ensomhed, og hjælpe med at udvikle et sprog i kommunikationen med eleverne (Ibid.).

Netwerk er udviklet i samarbejde med ensomhedsforsker Mathias Lasgaard, hvor Lasgaard særligt i opstartsfasen har været med til at kvalitetssikre og evaluere metoder og undervisningsforløb (Ibid.). Derfor er Netwerk også løbende blevet rettet til for at sørge for, at programmet bedst muligt understøtter arbejdet i at forebygge og afhjælpe ensomhed.

Det faglige output er i promoveringen af Netwerk i højsædet. Netwerks slogan er "Fællesskab er noget, vi gør for fagligheden" (Projektnetwerk.dk(b)), og den sociale trivsels indvirkning på den faglige trivsel bliver uddybet i forhold til, at den sociale trivsel påvirker elevens koncentration, udvikling og evne til at modtage undervisning, hvilket kan resultere i fravær eller frafald (Ibid.). Dermed forsøger Ventilen med Netwerk at tale ind i en uddannelsesmæssige kontekst, men hvor ensomhed stadigvæk fremhæves som en væsentlig social problematik, som uddannelserne bør forholde sig til - og her fremhæves Netwerks fire elementer som en samlet ramme for arbejdet med elevtrivsel (Ibid.).

Trivsel i gymnasieskolen - lovmæssigt ophæng og formål

Vi ønsker med dette afsnit at beskrive gymnasiale uddannelsers lovmæssige baggrund med udgangspunkt i uddannelsernes primære formål, og yderligere i forhold til et socialt ansvar. Yderligere vil vi i afsnittet nævne nogle af de reformer, der har haft betydning for udviklingen mod et mere skærpet fokus på elevernes trivsel.

Gymnasiale uddannelser

Gymnasiale uddannelser er uddannelses tilbud til elever, der har afsluttet folkeskolen. De gymnasiale uddannelser udgøres af henholdsvis HHX, STX, HTX og HF. De fire uddannelser repræsenterer hver deres fagområder, men har alle til formål at forberede elever til videregående uddannelser (Uvm.dk(a)).

I Danmark var der, ifølge tal fra Danmarks Statistik, i alt 57.835 elever, der påbegyndte en gymnasial uddannelse i 2018, og i alt 149.338 studieaktive (Dst.dk). I 2015 blev der af Center for Data og Analyse opgjort en liste over alle gymnasiale uddannelsesinstitutioner (Uvm.dk(b)), inklusiv erhvervsuddannelser, hvor de erhvervsrettede fag kan kombineres med studierettet undervisning på gymnasialt niveau, Eux (Denstoredanske.dk(a)). Det blev opgjort, at der i alt var 308 gymnasiale institutioner fordelt i hele landet med hvert deres fagområde og profil. Disse gymnasiale uddannelser har alle fælles lovmæssigt grundlag og fælles formålsparagraf.

Det lovgivningsmæssige grundlag

Gymnasiale uddannelser er knyttet op til flere uddannelses- og institutionslove, som alle understøtter formålsparagraffen i § 1 i Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser:

“Formålet med uddannelserne omfattet af denne lov er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.”
(Retsinformation.dk)

Uddannelserne skal, som anført i loven, have til formål at sigte frem mod et videre uddannelsesforløb for eleverne gennem elevernes tillæring af viden og kompetencer, og samtidig være en institution, der fremmer elevernes almindelse. Hvad der menes med almindelse er blevet diskuteret i mere end 200 år (Larsen et al 2017: 21). Vi vil ikke uddybe diskussion om dannelsesbegrebet, men ønsker blot at nævne, at grænserne for hvad der forstås i det, at eleverne skal tilegne sig almindelse, er dynamiske. Hvorfor dannelsesbegrebet har været under forandring kan begrundes i, at denne udvikling taler ind i en større moderniseringsdiskurs.

Ifølge forskeren Peter Raae (2004) har uddannelsesinstitutionerne siden 90'erne været underlagt en moderniseringsdiskurs præget af styringsstrategien New Public Management, hvor markedsøkonomiske rationaler er blevet styrende (Raae 2017: 655-658). Resultatorientering, kvalitetsstyring og performativitet har været dominerende rationaler i de reformer, som har haft ambitioner om at gøre de gymnasiale uddannelser mere konkurrencedygtige og effektive (Ibid.). Resultatbaseret styring har således været udtalt i måden at "gøre gymnasium på" de seneste tyve år, som har betydning for, hvilke opgaver der prioriteres, hvordan de løses, og hvilke kompetencer der bliver efterspurgt.

Med moderniseringsdiskursen er der kommet et øget fokus på mestring af forskellige kompetencer, hvor aktører i gymnasiale uddannelser skal tilpasse sig den kompleksitet der er i forventninger til effektivitet, selvstændighed og fleksibilitet (Ibid.: 656-664). Samme kompetenceudvikling har været afgørende for udviklingen af pædagogikum, som er en 1-årig efteruddannelse gymnasielærere tager efter endt lang videregående uddannelse. Pædagogikum var allerede i starten af 1900-tallet (Denstoredanske.dk(b)) en del af gymnasielæreres uddannelsesmæssige baggrund, men senere reformer har rykket ved indholdet og forventningerne til lærernes kompetenceudvikling i forhold til samarbejde og refleksion (Senger 2004: 71). Lærernes kompetencer bliver altså ikke kun målt på deres faglige viden, men også på andre mere "bløde" personlige kompetencer (Beck 2004: 10).

I Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser § 59 fremgår det, at institutionernes ledere har et pædagogisk ansvar for at fastholde elever i uddannelse og sikre et sundt læringsmiljø. Der skal udarbejdes lokale retningslinjer for arbejdet med trivsel, og her kalder det lovgivningsmæssige grundlag ikke blot på læreres faglige viden og didaktiske kunnen, men også på pædagogiske kompetencer (Retsinformations.dk).

Dannelsesbegrebet - men også et begreb som trivsel - lægger i de lovgivningsmæssige rammer op til forskellige forståelser og praksisser, hvilket de sidste 20 års reformer på gymnasieområdet også bærer præg af, hvor forståelsen af netop disse har været under forandring.

Skelsættende reformer

I tilblivelseshistorien har alle reformer og udviklinger inden for ungdomsuddannelsesområdet videreført samme målsætning om, at elever skal opnå en almindelig uddannelse og skal opnå faglig viden og kompetencer (Haue et al 2017: 64). Reformerne har siden starten af det 21. århundrede medført

mange omfattende fagligt indholdsmæssige ændringer, men vi ønsker i dette afsnit at beskæftige os med forandringer i forhold til lærernes sociale arbejde.

Uddannelsesreform i 2005

Reformen i 2005, afløser af reformen i 1988, var en slags dobbeltreform, da de gymnasiale institutioner både oplevede ændringer i forhold til studieforløbenes opbygning og indhold, og samtidig oplevede forandringer gennem Strukturreformen. Strukturreformen medførte blandt andet, at gymnasiale uddannelser blev etableret som selvejende institutioner med egen bestyrelse og økonomi under Undervisningsministeriet (Nielsen 2017: 45-46).

Opbygning af studieforløb med nye moduler på tværs af fagområder samt etableringen som selvejende institutioner med nye styreformer, medførte didaktiske og organisatoriske forandringer. Ifølge forsker Katrin Hjort var en central målsætning med reformen i 2005 en "professionalisering af gymnasiets lærere" (Hjort 2007: 95). Hjort peger på målsætningen om, at forandre lærerrollen fra et fokus på at formidle eget fag til et fokus på også at tage ansvar for elevernes samlede læring og kompetenceudvikling (Ibid.). Lærernes autoritet udfordres i tabet af traditionelle praksisser og i etableringen af nye videnskaber gennem pædagogiske og didaktiske tiltag (Ibid. 149), og her bliver reformen fra 2005 skelsættende i forhold til at udfordre og forandre lærernes praksis.

Uddannelsesreform i 2017

Reformen i 2017 er på flere måder kommet som en konsekvens af reformen fra 2005, hvor der med reformen i 2017 i højere grad blev rettet en opmærksomhed mod effektivitet og målbare præstationsmål. Reformen fra 2017 adskiller sig fra reformen i 2005 ved at fokusere på "her og nu" præstationer i forhold til elevernes kompetencer. Der er med reformen kommet høje krav til både lærere og elever i forhold til længere arbejdstid, der kræves mere omskiftelighed i det relationelle på grund af en tidlig klasseopsplitning, og orienteringen er blevet mere resultatstyret med høje krav i forhold til karakterer - både for lærerens arbejde og for eleven (Raae 2017: 658-659).

Samtidig med at lærerne efter reformen i 2017 i højere grad har skullet være omstillings- og evalueringsparate, har et fokus på trivsel ligeledes ændret lærernes praksis. I reformen fra 2017 er ét ud af tre retningsgivende nationale mål at styrke elevernes faglige og psykiske trivsel (Regeringen 2016). Der er indført en ny obligatorisk trivselsmåling, som taler ind i evalueringspraksissen, men

elevernes trivsel forventes ikke blot at noteres, men også at håndteres. Reformen får derfor sat elevernes trivsel på dagsordenen, men uden at sætte retningslinjer for, hvordan denne opgave skal varetages.

Videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser

Symbolisk interaktionisme

Dette afsnit vil indeholde vores videnskabsteoretiske overvejelser, hvor vi ønsker at redegøre for, hvordan vores afsæt i symbolisk interaktionisme hænger sammen med vores valg af forskningsspørgsmål, metode og forskningsdesign. Symbolisk interaktionisme er som videnskabsteoretisk retning med til at sætte rammerne for, hvordan vi tilgår den indsamlede data, hvordan vi forholder os til vores position som interviewere, og hvilken viden vi søger at få indblik i. Vores forskningsspørgsmål sætter fokus på meningsskabelses- og forhandlingsprocesser, og derfor ønsker vi her at belyse, hvordan denne tilgang til viden indskrives sig i symbolisk interaktionisme.

Symbolisk interaktionisme tager udgangspunkt i tre præmisser, som Herbert Blumer opstillede i 1969: i) Mennesker forholder sig til ting på basis af den mening tingene har for dem, ii) Mening genskabes konstant gennem menneskelige interaktioner og iii) Mening på det individuelle niveau filtreres gennem en fortolkningsproces (Järvinen 2017: 30). Grundtankerne i den symbolske interaktionisme er, at mennesker skaber mening i en kontinuerlig og social interaktionsproces ud fra, hvordan de løbende fortolker andre menneskers handlinger (Ibid.). Dermed forstås individets selv ikke som en fast kerne, men noget der i en kontinuerlig proces skabes gennem interaktioner. Denne ontologi er udgangspunktet for vores verdensanskuelse (Jørgensen & Olesen 2018: 237), hvor individet er med til at konstruere deres sociale virkelighed. Ud fra denne forståelse af menneskers væren som præget af sociale og intersubjektive processer, er vores epistemologiske forståelse (Ibid.), at viden er kontekstuel og relationel, hvor der ikke findes en objektiv sandhed, som er mulig at afdekke.

Disse overvejelser omkring hvordan viden produceres, har også betydning for, hvordan vi forstår vores egen position som forskere. Når vi forstår, at viden produceres gennem sociale og intersubjektive processer, betyder det også, at den viden, vi har fået gennem vores interviews, er præget af den sociale interaktion mellem os som forskere, og informanterne som repræsentanter for deres rolle som enten lærer eller leder. De svar informanterne giver, må derfor også forstås i relation til, hvilke gængse forestillinger og forventninger der er til disse roller (Järvinen 2012: 30-32).

Det er ud fra en interaktionistisk-konstruktivistisk tilgang ikke muligt at forstå, hvordan lærerne og lederne skaber mening uden for konteksten. I analysen er vi derfor optagede af, hvordan de interviewede lærere og ledere skaber mening omkring rollen som lærer i den organisatoriske kontekst, og hvad implementeringen af et udefrakommende koncept som Netwerk har af betydning for deres rolleforståelse. Vores ambition er ikke at "afdække" vores interviewpersoners livsverden, men at undersøge deres meningskabelse, som har betydning for, hvordan den sociale verden bliver skabt (Ibid.: 16).

Casestudie

I dette afsnit vil vi redegøre for valget af casestudie som vores forskningsdesign.

Casestudie som forskningsdesign

Casestudiet har som forskningsdesign sin styrke i "(...) at kunne håndtere komplekse sammenhænge ud fra ganske få analyseenheder" (Frederiksen 2018: 100). Med det forstår vi, at casestudiet er et godt valg, hvis forskningsspørgsmålet kræver en dybdegående forståelse af kontekstuel viden og erfaring for at blive besvaret. Dette er tilfældet i vores speciale, da vi er interesserede i kontekstuel viden om lærere og lederes oplevelse af gymnasielæreres ansvar og handlemuligheder i forhold til at forebygge og afhjælpe ensomhed. Dette undersøger vi gennem Netwerk som vores case.

En 'most likely'- case: Når gymnasielærere også skal være socialarbejdere

Der er voksende politisk og forskningsmæssig opmærksomhed på, hvordan de elever, som mistriives, kan understøttes og hjælpes i en formel uddannelsessammenhæng. Der er dog ikke klare rammer eller retningslinjer for, hvilken rolle gymnasielærerne skal have i det sociale arbejdes felt.

Vores casevalg tager afsæt i vores undren og nysgerrighed omkring dette tvetydige og uklare felt for det sociale arbejde. Spørgsmål som “Ønsker gymnasielærere egentlig at arbejde med det sociale arbejde?” og “Oplever gymnasielærere selv, at de har et socialt ansvar?” har ført os til at undersøge, hvordan gymnasielærerne skaber mening i en praksis med udefrakommende forventninger om socialfaglighed.

Vi har derfor udvalgt Netwerk som en ‘most-likely’- case (Frederiksen 2018: 101), fordi det netop på disse gymnasier, er mest sandsynligt, at vi kan få øje på de konflikter der kan opstå, når lærerfaglighed og socialfaglighed mødes på de gymnasier som anvender Netwerk. Det er mest sandsynligt her, fordi der på de gymnasier, der anvender Netwerk, forsøges at arbejde med social trivsel, herunder ensomhedsproblematikken, på en systematisk og planlagt måde. Gennem programmet bliver gymnasielærerne pålagt et ansvarsområde, som ikke kun handler om faglig viden og didaktik, men som også omhandler social- og psykisk mistrivsel blandt eleverne. Ved at interviewe lærere og ledere på gymnasier, der bruger Netwerk, kan vi derfor få indsigt i, hvilke meningsskabelser omkring rollen som gymnasielærer der igangsættes, når det sociale arbejde implementeres i den gymnasiale kontekst. Vi forventer derfor, at hvis gymnasielærerne oplever konflikter og dilemmaer ved at skulle udøve socialt arbejde, så vil det komme tydeligst til udtryk på disse gymnasier på grund af den systematiske implementering af det sociale arbejde.

Adgang til feltet

For at få adgang til de gymnasier, der bruger Netwerk, benyttede vi os af Netwerks hjemmeside, hvor alle skoler der bruger Netwerk, er oplystet (Projektnetwork.dk(c)). Der er oplystet 48 erhvervs- og gymnasieskoler fra alle landets fem regioner.

Kontakt til ungdomsuddannelser

Vi valgte at tage kontakt til i alt 22 ungdomsuddannelser i Region Hovedstaden, Region Sjælland og Region Syd. Vi er interesserede i at få indblik i forskellige ungdomsuddannelsers praksisser uafhængig af lokation, men valgte af ressource- og tidsmæssige årsager ikke at tage kontakt til ungdomsuddannelser i Region Midt og Region Nordjylland. Ud af de 22 ungdomsuddannelser fra de tre regioner fik vi svar fra 12, hvoraf fem ønskede og havde tid til at deltage. Vi tog kontakt til skoleledelsen ved at sende en mail, hvor vi kort beskrev specialets fokusområde, og hvor vi bad om et separat møde med en ledelsesrepræsentant og separate møder med to-tre lærere.

Ledelsesrepræsentanter som gatekeepere

De pågældende ledelsesrepræsentanter blev gatekeepere til feltet ved at videreformidle kontakten til de lærere, de mente havde tid og lyst til at deltage i et interview. Ledelsen som gatekeeper gjorde adgangen til feltet let tilgængeligt, da ledelsen hurtigt kunne videreformidle kontakt og kender til lærernes skemaer. Det er dog vigtigt også at være opmærksom på nogle af de begrænsninger, der kan være knyttet til, at ledelsen fungerer som gatekeeper (Mølholt 2017: 62-63). For det første kan de adspurgte lærere føle sig tvunget til at deltage i interviewet, da kontakten er videreformidlet af deres leder. For det andet kan det være en risiko, at lærerne for at være tro mod den ledelse, der har formidlet kontakten, ikke udtaler sig kritisk i det omfang, der stemmer overens med deres egentlige oplevelser. For det tredje kan ledelsens selektionskriterier resultere i, at vi primært får indsigt i de lærerpraksisser der harmonerer med ønsket om at implementere Netwerk og et fokus på social trivsel i højere grad end de lærerpraksisser, der finder det unødvendigt, udfordrende etc.

Specialets informanter

Specialets kvalitative empiri består af interviews med i alt 16 informanter fra fem uddannelsesinstitutioner: Interviews med 5 ledelsesrepræsentanter, 10 lærere og 1 studievejleder. Da flere af skolerne har offentliggjort personalet på deres hjemmeside - har vi af etiske årsager - valgt at anonymisere både navne på skoler og informanter for at hindre, at informanterne ville blive stillet til regnskab for deres udtalelser af kollegaer og ledelse. Derudover har vi tildelt alle 16 informanter pseudonymer for at gøre specialet mere læsevenligt. For at gøre det så overskueligt som muligt er navnene desuden indikatorer på, hvilke skoler informanterne er fra. Informanter fra Skole A starter med bogstavet A og så fremdeles.

Skoler

De fem udvalgte uddannelsesinstitutioner er henholdsvis en HF, HTX eller HHX befindende i Region Syd eller Region Hovedstaden. Der er ingen STX-gymnasier som en del af empirien, da ingen af de STX-gymnasier vi kontaktede svarede tilbage på vores henvendelse. Dette kan hænge sammen med, at der overordnet ikke er så mange STX-gymnasier, som anvender Netwerk i forhold til de tekniske og handelsorienterede gymnasier. Hvorfor STX-gymnasier er underrepræsenterede er svært at svare på, men vi vil gerne pege på nogle mulige forklaringer. STX-gymnasier har over en bred kam et større optag af elever, og har derfor også et stort antal lærere ansat

(Uddannelsesstatistik.dk). Det kan på grund af antallet af lærere være en stor opgave at skulle introducere og implementere en ny praksis og struktur. En anden del af forklaringen kan være, at det er en anden type lærere som underviser på STX, hvor der er større tradition for at undervise i humaniora og samfundsfag end på de teknisk- og markedsorienterede gymnasier. Som vi fremhæver i specialalets analyse, er der knyttet bestemte forestillinger til forskellige typer læreres kompetencer og ansvar i forhold til det sociale arbejde. Det kan muligvis spille ind i forhold til, om gymnasierne oplever, at der er et behov for et program som Netwerk.

Ledelse

Vi har valgt at lave enkeltpersonsinterviews med en repræsentant fra ledelsen på de fem uddannelsesinstitutioner. Interviewene skal give et indblik i, hvilke overvejelser der ligger bag købet og implementeringen af Netwerk, og yderligere hvordan ledelsen - som styrende enhed - forstår og formidler lærerrollen samt lærernes ansvar for at afhjælpe og forebygge ensomhed.

Lærere

Størstedelen af vores empiriindsamling består af interviews med gymnasielærere. Formålet med at interviewe lærerne har været at få indsigt i deres oplevelser af arbejdet med at skulle forholde sig til ensomhed som problematik og at implementere Netwerk. Samtidig kan interviewene give et indblik, i hvordan lærerne forstår deres eget ansvar i forhold til at indgå som aktør i løsningen, og hvordan de forstår deres muligheder for at påtage sig denne rolle. Interviewene med lærerne består af et enkelt fokusgruppeinterview med tre lærere og derudover otte enkeltmandsinterviews. To af lærerne var udover at være lærere også studievejledere, og en enkelt af dem vi interviewede var ikke længere lærer men kun studievejleder. Informanten, der kun er studievejleder deltog i fokusgruppeinterviewet, hvor hans perspektiver som studievejleder fungerede godt i samspil med de to læreres fortællinger.

Tabel 1.1 over de fem skoler herunder de interviewede ledere og lærere, som fremgår under deres pseudonymer:

Skoler	A: HTX i Region Hovedstaden	B: HTX i Region Hovedstaden	C: HHX i Region Syd	D: HTX i Region Syd	E: HF i Region Syd
Ledere	Anita: Har været rektor i 5 år	Bjørn: Konstitueret leder. Har været en del af ledelsen i 4 år.	Carl: Har været uddannelseschef i 8 år	Ditte: Har været uddannelsesleder i 3 år	Enna: Har været afdelingsleder i 19 år. Er samtidig også klasselærer.
Lærere	Anker Anna Asger (kun studievejleder)	Bodil Birgit	Casper (også studievejleder) Cindy	Dan Dorte (også studievejleder)	Eva Emil

Metodiske tilgange

Dette afsnit vil redegøre for vores metodiske tilgang til at indsamle data samt vores etiske overvejelser omkring de forskellige indsamlingsmetoder.

Fokusgruppeinterview

Vi havde oprindeligt ikke planlagt at skulle foretage fokusgruppeinterviews, men da lærerne på Skole A kun havde mulighed for at mødes samlet til et fokusgruppeinterview, valgte vi at sige ja til muligheden. Fokusgruppeinterviews er gode til at få viden om gruppens fortolkninger, interaktioner og normer, hvorfor gennemførelsen og faciliteringen af et fokusgruppeinterview må gribes anderledes end ved individuelle interviews (Halkier 2020: 169). Vi valgte derfor at foretage fokusgruppeinterviewet som det første interview, hvor vi med en eksplorativ tilgang kunne få indsigt i, hvilke forskellige positioner og holdninger lærerne indtog, samt hvilke emner der gav anledning til diskussioner i mellem deltagerne. Vi stillede derfor få åbne spørgsmål, der gav anledning til, at de forskellige interviewpersoner kunne byde ind med forskellige holdninger og synspunkter. For at få uddybet informanternes udtalelser stillede vi opfølgende spørgsmål, hvor vi spurgte ind til, om de var

enige i de andre interviewpersoners udsagn. På den måde prøvede vi at skabe dialog og samtale mellem deltagerne, og dermed udnytte de potentialer, der ligger i et fokusgruppeinterview. Fokusgruppeinterviewet fungerede som springbræt til de efterfølgende separate interviews, hvor vi kunne trække på vores viden fra fokusgruppeinterviewet til at kvalificere vores opfølgende spørgsmål.

Kvalitative semistrukturerede interviews

Størstedelen af vores empiri består af kvalitative semistrukturerede interviews. Vi valgte denne metodiske tilgang, fordi vi ønsker at få indsigt i lederes og læreres oplevede livsverden (Tanggaard & Brinkmann 2020: 35). De individuelle interviews har i højere grad end et fokusgruppeinterview mulighed for at åbne op for lærernes mere subjektive oplevelser og eventuelle kritiske holdninger til eksempelvis praksis, kollegaer og ledelse. Det kvalitative interview giver os som interviewere en unik indsigt i informanternes oplevelser og perspektiver, men på samme tid er det vigtigt ud fra vores videnskabsteoretiske ståsted at være bevidst om, at viden fra et interview skabes i et samspil mellem informant og interviewer (Ibid.).

Under gennemførelsen af interviewene fulgte vi en semistruktureret interviewguide, hvor vi på forhånd havde planlagt en struktur for samtalen, hvor vi på en sammenhængende og naturlig måde ville få stillet informanterne de spørgsmål, der er relevante for at besvare vores forskningsspørgsmål. Vi havde struktureret vores interviewguide i nogle overordnede temaer med en gruppe af spørgsmål, som drejede sig omkring den samme tematik. Et eksempel var et antal spørgsmål, der centrerede sig om informanternes umiddelbare opfattelse af ensomhed som problematik, og spørgsmål der centrerede sig om deres oplevelser med at skulle implementere Netwerk. Ved et semistruktureret interview er det dog ikke kun de i forvejen planlagte spørgsmål, der er styrende for samtalen, da det er lige så vigtigt at være nærværende i interaktionen med informanten. Det er derfor vigtigt at forfølge de fortællinger, som informanterne selv er optagede af at fortælle (Tanggaard & Brinkmann 2020: 43). Vi fulgte derfor ikke vores interviewguide slavisk, men sprang rundt i spørgsmålene, hvis det gav bedre mening og stillede opklarende spørgsmål ud fra informanternes fortællinger.

Vi gjorde os desuden flere overvejelser omkring, hvad vi som interviewere kunne gøre for at skabe de bedst mulige betingelser for en god samtale. For det første havde vi struktureret rækkefølgen af vores interviewspørgsmål sådan, at der i starten var nogle introducerende og "ufarlige" spørgsmål,

så informanterne kunne finde sig tilrette og slappe af i situationen. For det andet brugte vi meget tid på at formulere spørgsmålene i hverdagsprog, hvor vi spurgte ind til konkrete oplevelser, så det var så let som muligt at svare med udgangspunkt i deres praksis. For det tredje var vi ved alle interviewene begge to deltagende, som gjorde at den ene kunne fokusere på at have en flydende samtale med informanterne med udgangspunkt i, hvad informanterne fandt vigtigt, mens den anden kunne fokusere på de planlagte spørgsmål.

Interviewenes lokation

Vi valgte af praktiske og tidsmæssige årsager at afholde interviewene med lærere og ledere på de respektive gymnasier. I forhold til informanternes muligheder for at svare frit, kan lokationen have haft en indflydelse på de svar, vi har fået. Selvom interviewene foregik i lukkede lokaler, og selvom vi tydeliggjorde, at vi anonymiserede informanterne i vores opgave, kan der være en risiko for, at de meget kritiske kommentarer til kollegaer eller ledelse ikke vil blive ytret på deres arbejdsplads. Samtidig kan indsamlingen af data på skolerne have medført, at nogle ledere og lærere nemmere har kunne hidkalde de oplevelser, de har med deres arbejde i selv samme rum.

På grund af COVID19-pandemien nåede vi kun at foretage interviews på Skole A, B og C og ikke på Skole D og E, som vi oprindeligt havde planlagt. Interviewene med informanterne fra skole D og E blev derfor foretaget over telefonen. Vi fik gennem vores gatekeeper på Skole D og E formidlet kontaktoplysningerne på alle lærerne, som vi oprindeligt skulle have interviewet på skolen. Vi tog derefter kontakt til alle lærerne gennem mail, hvorefter vi aftalte tidspunktet for telefoninterviewene. Vi ville gerne have foretaget interviews med video for at kunne aflæse mimik og skabe en tættere relation, men på grund af tekniske udfordringer lod dette ikke sig gøre.

Hvorvidt telefoninterviewet er et godt alternativ til et fysisk interview handler i høj grad om, hvilket emne der undersøges (Sturges & Hanharan 2004: 116). Telefoninterviewet ville have svært ved at stå alene i eksempelvis etnografiske undersøgelser, hvor miljøet og konteksten i samspil med informanterne studeres (Ibid.). Da vores forskningsspørgsmål ikke lægger op til en sådan type undersøgelse, har telefoninterviewene overordnet fungeret godt som supplement til ansigt-til-ansigt interviewene. Vi var bekymrede for, hvordan samtalen ville flyde, og om der ville komme for mange misforståelser, når hverken vi eller interviewpersonerne ikke havde mulighed for at aflæse hinandens kropssprog og ansigtsudtryk. Selve samtaleformen fungerede fint bortset fra, at der nogle

gange var to personer, som startede en sætning på samme tid, hvilket kunne skabe lidt forvirring og stoppe flowet i samtalen. På trods af, at samtalen flød fint, er vi bevidste om, at der kan være nogle nuancer, vi ikke har fået adgang til. Det kan være på grund af tekniske udfordringer, fordi vi har misforstået hinanden, eller fordi interviewpersonen måske har følt sig distanceret fra interviewet på grund af manglende fysisk tilstedeværelse. Til den positive side har vi ud fra interviewpersonernes udtalelser observeret, at telefoninterviewene åbnede op for, at interviewpersonerne turde udtale sig mere kritisk i forhold til deres arbejdsplads, kolleger og ledelse. Det kan derfor have været en fordel, at vi fik mulighed for at interviewe informanterne fra Skole D og E i deres hjemlige omgivelser, da de derfor ikke har skulle bekymre sig om muligheden for at andre overhørte deres kritiske kommentarer.

Fra empiri til analyse

Dette afsnit vil beskrive de konkrete fremgangsmåder med at bearbejde empirien samt vores analysestrategiske valg, som skal tydeliggøre, hvordan vi har grebet vores empiriske materiale an med henblik på at svare på vores forskningsspørgsmål.

Bearbejdning af data

Transskriberingen er den første analytiske proces (Kvale & Brinkmann 2009: 202). Det er en tidskrævende proces uden standardregler, hvorfor det er vigtigt at overveje, hvor høj en detaljegrad der er nødvendig i forhold til undersøgelsens forskningsgenstand (Tanggaard & Brinkmann 2020: 52). Vi lavede derfor nogle retningslinjer for, hvordan vi ville transskribere interviewene for at sikre metodisk reliabilitet og et ensartet datasæt (Kvale & Brinkmann 2009: 206). Da transskriberingerne skal anvendes til at få indsigt i interviewpersonernes oplevelser og meningsverden, er det vigtigste at interviewpersonernes beretninger står tydeligt frem. Vi har derfor i nogle tilfælde valgt at omforme interviewene til skriftsprog. Vi har valgt at rette sproglige fejl og halve sætninger, som ikke havde en indholdsmæssig betydning. Desuden har vi undladt at registrere ord som “øh” for at skabe en sammenhængende og forståelig skriftstil. Vi registrerede dog, hvis interviewpersonens reaktioner havde forståelsesmæssig betydning. Eksempelvis registrerede vi grin, hvis et toneleje understregede en pointe, eller hvis personen holdt en lang tænkepause.

Analyselstrategiske overvejelser

Den analysestrategiske plan der lægges i et projekt, skal omhandle, hvilke konkrete fremgangsmåder der er anvendt, og hvilken rolle teori og empiri har spillet for analysearbejdet. Formålet med vores analyse har været at generere ny empirisk viden med udgangspunkt i vores case, hvor teorien har fungeret som en ressource for at understøtte de konklusioner, vi drager. Vi har derfor en induktiv tilgang, hvor teori og begreber operationaliseres i forhold til analyserammen (Olesen 2018: 147-150). Olesen fremhæver, at selvom der er en grundlæggende sondring mellem teori på den ene side og empiri på den anden side, så er teori og empiri flettet sammen i analysearbejdet (Ibid.: 150).

Denne vekselvirkning mellem teori og empiri, har også været kendetegnende for vores analytiske proces, hvor vi både har været deskriptive i forhold til, hvilke mønstre vi kunne se i empirien, og teorifortolkende ud fra teori og begreber, som hjalp os til at forstå, hvad der var på spil i empirien. Med formålet om at generere ny empirisk viden har vores analysestrategiske valg knyttet sig til ønsket om at forstå, hvordan aktørernes skaber mening og handler i samspil med gymnasiet som organisation. Med udgangspunkt i vores empiriske materiale har vi derfor ønsket at lave en dybdegående analyse, hvor de slutninger vi kan drage ud fra analysen vil være forstående (Olesen 2018: 159) med udgangspunkt i vores informanters udsagn.

Meningskondensering

Før vi foretog interviewene læste vi os ind på feltet, men vi havde ikke begreber som fungerede som klare pejlemærker for strukturering af vores interviewguide. Vores interviewguide udarbejdede vi med udgangspunkt i de overordnede tematikker, som vi ud fra eksisterende teori og empiri fandt relevante at undersøge, men også ud fra vores egen undren eller nysgerrighed omkring, hvordan lederne og lærerne forholdt sig til Netwerk og mere generelt det sociale område. For at skabe et overblik over vores interviewmateriale valgte vi at kode vores datamateriale ud fra Kvale & Brinkmanns (2009) udlægning af meningskondensering. Meningskondensering er en proces, hvor de transskriberede interviews bliver reduceret til meningsenheder. Vi vil kort skitsere processen:

Vi startede med en horisontal og vertikal læsning af vores interviews for at fornemme helheden. Herefter gennemgik vi, hvilke forskellige meningsenheder der var til stede i empirien. Dem inddelte vi i de hovedtematikker, som indkapslede, hvad meningsenhederne centred sig omkring. Vi identificerede følgende hovedtemaer:

Styrende logikker for meningsskabelse omkring lærernes ansvar

- Faglig/formel
- Personlig/emotionel
- Organisationslogik

Forskellige forståelser af ansvarsområder

- Ansvar i forhold til at forebygge
- Ansvar i forhold til at være opsøgende
- Ansvar i forhold til at være afhjælpende
- Ansvarsfraskrivelse

Ensomhed som udefineret problemstilling

- Problemforståelse
- Årsager og risikofaktorer
- Praksis/tilgang
- Udfordringer ved at løse ensomhedsproblematik som lærer
- Muligheder for at løse ensomhedsproblematik som lærer

Forskellige forståelser og tilgange til Netværk

- Hjælper i forhold til ensomhedsproblematik
- Hjælper i forhold til generel trivsel
- Hjælper ikke/negativ effekt

Behov for flere ressourcer for at løse ensomhedsproblematik

- Uddannelse og opkvalificering
- Ledelse/retningslinjer

Strukturelle udfordringer, der forhindrer at løse ensomhedsproblematik

Efter at vi havde kodet alle interviewene ud fra vores tematikker, kunne vi begynde at se både gentagne og divergerende mønstre. Vi anvendte kodningsprogrammet Nvivo til at samle og skabe overblik over de forskellige tematikker og interviewpersoner. Ved at systematisere vores

interviewpersoner efter om de var lærere, ledere og hvilken skole de var en del af, kunne vi lettere skabe os et overblik over mønstre og sammenhænge. Vi var både optagede af, hvilke tematikker der udmærkede sig ved de enkelte interviewpersoner, om der var nogle forståelser der knyttede sig til særligt til den enkelte skole, og ikke mindst om vi kunne identificere nogle mønstre på tværs af empirien. Desuden var vi opmærksomme på, om der var nogle tematikker, som var mere fremtrædende hos henholdsvis lærere og ledere.

Teoretisk afsæt

Karl Weicks teori om meningskabelse

I dette afsnit vil vi introducere Karl Weicks teori om meningskabelse. Vi ønsker at præsentere Weicks definition af meningskabelse, særlige karakteristika, og hvordan meningskabelsesprocesser må forstås i en organisatorisk kontekst. Denne præsentation er relevant, da meningskabelsesprocesser og deres betydning for praksis i specialet fungerer som teoretisk afsæt i specialets analyse.

Weick om løst koblede systemer

Weicks teori om meningskabelse indskrives sig i procesbaseret organisationsteori, da han arbejder med nogle af procesperspektivets principper (Hernes 2014: 279-288). I procesteorien ligger der en kritik af antagelser om, at alle organisationer har stabile ydre grænser, at der sjældent sker forandringer, og at der i organisationerne er en fælles virkelighedsopfattelse (Ibid.: 281). Procesteori sætter derimod fokus på, at nogle organisationer er løst koblede systemer med flydende grænser, hvor forandring er en kontinuerlig og uundgåelig proces.

Weick beskæftiger sig med organisationer som løst koblede systemer og peger på, at eksempelvis uddannelsesinstitutioner er organiseret på en sådan måde (Hammer & Høpner 2014: 43). Weick beskriver, hvordan organisationer er løst koblede hvor:

“(...) action is underspecified, inadequately rationalized, and monitored only when deviations are extreme. (...) The net result is that there is considerable autonomous

action that unfolds independent of formal system requirements and in response to a variety of signals.” (Weick 1995: 134).

Uddannelsesinstitutioner som løst koblede systemer må ud fra Weick bestå af uafhængige handlinger i forskellige systemer/afdelinger inden for en formel struktur, hvor en eventuel monitorering kun sker, hvis systemerne har større afvigelser fra den formelle struktur. Ligeledes må uddannelsesinstitutioner opfattes som løst koblede til hinanden på tværs af organisationer (Hammer & Høpner 2014: 75).

Vi tilgår gymnasiale uddannelser på et organisatorisk niveau som løst koblede systemer på tværs i et organisatorisk felt (jf. *(Ny)institutionel teori*) og mellem hver enkelt organisations afdelinger og medlemmer. Weicks beskrivelse af løst koblede systemer bruger vi til at forstå, hvordan læreres praksis som løst koblede er til forhandling og fortolkning inden for gymnasiets formelle struktur – det giver plads til forskellige rolleforståelser og handlerum. Løst koblede systemer er i konstant forandring, men som Sverri Hammer og James Høpner peger på, mener Weick, at der stadig er muligt at skabe bevidste forandringer (Hammer & Høpner 2014: 48). Forsøg på at skabe forandringer i løst koblede systemer er et vigtigt element i specialets tilgang til Netværk. Vi forstår Netværk som et forandringstiltag i gymnasiale uddannelser, og sætter i analysen fokus på, hvilke forudsætninger en sådan forandring kræver med udgangspunkt i, at aktørerne skal finde forandringen meningsfuld.

Meningsskabelse

I Weicks behandling af organisationer som løst koblede systemer, og i aktørernes handlinger i disse, bliver meningsskabelse et centralt element. Weick har ikke en kort og afgrænset definition af meningsskabelse, men en ofte anvendt beskrivelse af meningsskabelse er: “(...) virkeligheden er en kontinuerlig realisering, som opstår af vores anstrengelser for at skabe orden og konstruere retrospektiv mening af det, vi oplever. Vi forsøger at gøre vores oplevelser rationelle for os selv og andre – vi forsøger at skabe mening” (Hammer & Høpner 2014, Weick 1995). Meningsskabelse er ifølge Weick et forsøg på at skabe orden og gøre oplevelser rationelle, og særligt i løst koblede systemer, hvor der er plads til divergerende og flertydige måder at skabe mening og handle på er meningsskabelse en måde at skabe orden i det “puzzle” (Weick 1995: 70, 134). Meningsskabelse er ifølge Weick særligt drevet af tro og handlinger. Vi mennesker tror på, at verden hænger sammen på en given måde, og da Weick mener at “(...) believing is seeing” (Weick 1995: 133), skaber vi

mening ud fra, hvad vi tror i forvejen. Ligeledes er meningskabelse drevet af handlinger, hvilket er en overbevisning vi uddyber, når vi gennemgår nogle af de karakteristika, som Weick knytter til meningskabelsesprocessen.

Weick (1995) opstiller i alt syv karakteristika, som er kendetegnende for meningskabelsesprocesser. Vi har valgt at tage udgangspunkt i Hammer & Høpners oversættelse:

1. Meningskabelse tager udgangspunkt i identitet
 2. Meningskabelse sker retrospektivt
 3. "Enactment" (at skabe i handling) er centralt i meningskabelse
 4. Meningskabelse er en social proces
 5. Meningskabelse er en kontinuerlig proces
 6. Meningskabelse er fokuseret på og udgår fra ledetråde
 7. Meningskabelse er drevet af plausibilitet – ikke af akkuratesse
- (Hammer & Høpner 2014: 57)

I vores analyse berører vi flere af karakteristikaene, men her ønsker vi at uddybe karakteristika 1, 3 og 4. En forståelse af meningskabelse ud fra de tre karakteristika er bærende i vores analyse.

Mening tager udgangspunkt i identitet

Meningskabelse tager afsæt i det enkelte individ der forsøger at skabe mening. Ifølge Weick har individet ikke en på forhånd fast identitet; identiteten – eller identiteterne – skabes i en kontinuerlig proces i interaktion med omgivelserne (Weick 1995: 20). I konstruktionen af identitet i en organisatorisk kontekst er individets personlige selvforståelse koblet til individets organisationsidentitet, hvorfor individet forsøger at skabe mening i daglige rutiner og arbejdsopgaver (Ibid.). Derfor kan forandringer i organisationen opfattes som en trussel ikke kun mod organisationen, men også for organisationens medlemmers selvforståelse (Ibid.: 21). Sammenhængen mellem identitetskonstruktion og forandringer i organisationen er et relevant analytisk fokuspunkt i forhold til, hvordan lærerne skaber mening omkring deres ansvar og rolle som lærere. Det er interessant at se på, hvordan lærerne skaber mening i forhold til Netwerk som en implementeret del i deres praksis, og hvordan Netwerks fokus på lærerens rolle i forhold til de ensomme elever spiller sammen med lærernes identitets- og rolleforståelse.

“Enactment” (at skabe i handling) er centralt i meningsskabelse

Enactment bruges til at beskrive, hvordan individet i en vekselvirkning mellem handling og erkendelse skaber mening. Individet handler ud fra, hvordan det fortolker sin omverden, og er derfor medskabende til forandring. Vekselvirkning opstår i, at forandringen derefter bliver udgangspunkt for nye fortolkninger og handlinger (Weick 1995: 30-31). Handlinger, som både igangsætter og påvirkes af fortolkninger, bliver årsag til den mening, vi skaber, og den orden vi søger i omgivelsernes flertydighed (Ibid.: 32). Vi finder det interessant at analysere, hvilke meningsskabelser og handlinger der affødes hos gymnasielærerne, når de opererer fra forventninger om, at de skal have fokus på elevernes ensomhed, og når de skal implementere Netwerk.

Meningsskabelse er en social proces

Meningsskabelse er ifølge Weick en social proces. Det er den, da meningsskabelse i en organisation skabes i hverdagsinteraktioner og gennem udvikling af fælles sprog og meninger ud fra, hvad der er socialt acceptabelt (Weick 1995: 39). Weick tager udgangspunkt i symbolsk interaktionisme, og understreger, at mening ikke kun skabes ud fra fysisk interaktion med andre mennesker, men i lige så høj grad ud fra den *symbolske* interaktionisme. Det er derfor en grundlæggende forståelse, at individet konstant fortolker, hvad der er socialt acceptabelt, hvilket danner udgangspunktet for meningsskabelsen (Ibid.). I specialet tilgår vi meningsskabelse som en social proces i analysen af, hvordan lærerne skaber mening i praksis ud fra en spejling og fortolkning af, hvad de oplever der forventes af dem som lærere.

(Ny)institutionel teori

For at forstå hvilke rationaler der har betydning for gymnasielederes og -læreres tilgang til socialt arbejde og implementeringen af Netwerk som udefrakommende koncept i organisationen, har vi valgt at inddrage et institutionelt perspektiv. Institutionel teori har som teoriretning bevæget sig fra et rationelt perspektiv på organisationernes formelle struktur som designet til målopfyldelse, til at introducere socialkonstruktivismen, og et blik på ikke-rationelle dimensioner med symbolske og legitimerende handlinger i et organisatorisk felt (Pedersen 2014: 234-236). Den seneste bevægelse beskrives som (ny)institutionel teori, og det er denne retning vores speciale tager afsæt i.

(Ny)institutionel teori er en teoriretning, der omhandler “selvfølgelighedernes landskab”, som er alt det vi tager for givet og oplever som selvfølgeligt og naturligt. Disse forhold betragter vi ud fra et institutionelt perspektiv som socialt skabte institutioner (Ibid.: 234). Disse socialt skabte

institutioner er relevante at rette blikket imod, fordi de ud fra et institutionelt perspektiv er styrende for, hvordan vi interagerer og organiserer os i organisationer (Ibid.).

Institutionelle logikker

Vi anvender en sociologisk forståelse af institutionsbegrebet, hvor vi ud fra William Richard Scott forstår institutioner som en social orden der består af kognitive, regulative og kulturelt-kognitive strukturer, der er med til at skabe mening og stabilitet til den sociale adfærd (Pedersen 2014: 238). De regulative strukturer består af regler og lovgivning, de normative strukturer består af faglige standarder og sociale normer for acceptable arbejdsgange, procedurer og rutiner, mens de kulturelt-kognitive strukturer skal forstås som en forståelsesramme, hvor igennem aktørerne socialiseres og skaber mening ud fra institutionelle logikker (Ibid.). Institutionelle logikker repræsenterer de rationaler som skaber rammen for hvordan aktører forstår verden, herunder hvad de oplever som korrekt og legalt, hvad der er vigtigt og rigtigt og hvilke handlinger, der er legitime for at opnå bestemte mål.

I vores speciale har vi fokus på, hvilke institutionelle logikker ledelsesrepræsentanter og lærere trækker på i deres meningsskabelse omkring lærerrollen. Vi har fundet inspiration i Gitte S. Harrits' (2016), artikel *Being Professional and Being Human*, der bidrager til en nuanceret forståelse af, hvorfor professionelle handler, som de gør. Harrits anvender (ny)institutionel teori til at beskrive, hvordan professionelle i praksis kombinerer flere logikker for at skabe mening i deres praksis. Ifølge Harrits, kombinerer professionelle en logik orienteret mod faglig formel viden med en personlig og emotionelt orienteret logik. I specialet har vi ligeledes fokus på, hvordan informanterne orienterer sig ud fra disse to logikker. Vi forstår en *faglig/formel logik* som de professionelle og faglige standarder, som ledere og lærere orienterer sig efter, når de skaber mening omkring, hvilke opgaver de finder vigtige, relevante og som de er ansvarlige over for at løse. Vi forstår en *personlig/emotionel logik* som de forestillinger og antagelser, som de orienterer sig efter omkring det relationelle arbejde, hvor personlige erfaringer, etiske overvejelser, følelser og værdier bliver afgørende for, hvordan lederne og lærerne skaber mening omkring lærerrollen. Vi har ud fra vores empiri også identificeret en tredje logik, som har indflydelse på, hvordan informanterne skaber mening. Vi har valgt at betegne det som en *organisatorisk logik*, som informanterne trækker på, når de orienterer sig efter de mål, som er styrende for gymnasiet i deres forståelse af lærerrollen. Her er mål- og

effektorienterede rationaler centrale, hvor fokus på frafald, fravær og karakterer er afgørende for, hvordan de skaber mening omkring læreres handlemuligheder.

Organisationer, legitimitet og organisatorisk felt

I (ny)institutionel teori betragtes organisationer som åbne systemer, der er præget af ressourceafhængighed, hvor legitimitet udpeges som den vigtigste ressource i det moderne samfund (Pedersen 2014: 236). Legitimitet referer til, hvorvidt en organisation er tidssvarende, troværdig og attraktiv (Ibid.). Hvad der afgør, om en organisation betragtes som legitim, er afhængigt af det organisatoriske felt. En ofte anvendt definition af det organisatoriske felt er formuleret af Paul Dimaggio og Walter Powell:

“By organizational field, we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar services or products” (Dimaggio & Powell 1983: 148)

Det organisatoriske felt indbefatter alle de organisatoriske aktører, som tilsammen bidrager til feltets produkter og serviceydelser. Hvis man skal forstå det, som sker i organisationen, er man ud fra et (ny)institutionelt perspektiv nødt til at forstå det i kontekst af det organisatoriske felt. Det organisatoriske felt er en analytisk afgrænsning, som fortæller noget om, hvilke udefrakommende pres og forventninger der har indflydelse på organisationens adfærd. I specialet forstår vi gymnasierne som løst koblede systemer (jf. *Meningsskabelse*), som efter Strukturreformen i 2005 har fungeret som selvejende institutioner med egen bestyrelse og økonomi under Undervisningsministeriet (jf. *Trivsel i gymnasieskolen - lovmæssigt ophæng og formål*). Gymnasierne er derfor mere markeds- og konkurrenceorienterede både internt mellem gymnasierne, men er i højere grad også åbne overfor nye forbindelser og partnerskaber på tværs af sektorer (Nielsen 2017: 47). Derfor forstår vi det organisatoriske felt som bredere end blot den gymnasiale sektor, hvor forventninger fra disse nye forbindelser også er noget gymnasierne må forholde sig til.

Institutionel ensliggørelse i et myteperspektiv

Ifølge (ny)institutionel teori kan en analytisk afgrænsning af det organisatoriske felt give indblik i, hvilke socialt skabte forestillinger der præger en organisering for at fremtræde legitim.

Organisationsforskere John Meyer og Brian Rowan er optagede af, hvorfor organisationer tilegner sig nogle specielle administrative strukturer og teknologier, som i højere grad tjener symbolske og legitimitetsskabende hensyn snarere end, at de er fremmede for organisationens mål. Her er deres hovedpointe, at organisationers adfærd er styret af at skulle fremstå legitime. Meyer og Rowan beskriver, at der sker en institutionel isomorfi (ensliggørelse), hvor organisationerne implementerer styringsteknologier ud fra en myte om, at de er rationelle og effektive: ”Institutionalized products, services, techniques, policies, and programs function as powerful myths, and many organizations adopt them ceremonially.” (Meyer & Rowan 1977: 340). Ifølge Meyer og Rowan eksisterer der nogle udbredte forestillinger i moderne vestlige samfund om, at bureaukratiske strukturer er de mest rationelle og effektive (Ibid.: 342). Derfor implementerer organisationer produkter, metoder, praksisser og styringsteknologier for at kunne fremstå legitime for omverdenen. Meyer og Rowan pointerer, at denne isomorfe spredning efterleves og reproduceres ud fra en “myte”. Det er en myte, fordi implementeringen af strukturerne ikke nødvendigvis kommer til at virke effektivt, da organisationerne ikke nødvendigvis vælger organiseringsformen, på grund af at det er den bedste løsning, men ud fra ønsket om at fremstå legitime. Meyer og Rowan argumenterer derefter for, at organisationerne efterlever myterne ved at implementere styringsteknologierne ceremonielt. Det vil sige, at der er en forskel mellem det organisationen siger den gør, og hvad der rent faktisk sker i hverdagen. Implementeringen bliver i højere grad symbolsk, end den understøtter at nå de ønskede effekter eller mål. Meyer og Rowan kalder dette *dekobling* (Meyer & Rowan 1977: 356).

I vores analyse af hvordan gymnasielærerne anvender Netwerk i praksis, er Meyer og Rowans pointer et relevant perspektiv for at forstå, hvorfor et oppefra implementeret koncept som Netwerk ikke nødvendigvis har de effekter som programmet var tiltænkt.

Institutioner som rammen for meningskabelse

Vi ønsker i dette afsnit at tydeliggøre, hvordan specialets afsæt i Karl Weicks’ teori om meningskabelse og (ny)institutionel teori komplementerer hinanden.

Både Weicks teori om meningskabelse og (ny)institutionel teori har et socialt konstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted, hvorigennem der sættes fokus på forandringsprocesser og aktørers handlen i en organisatorisk struktur.

Weick beskæftiger sig med aktørers meningskabelse i en løst koblet organisatorisk struktur, hvor meningskabelsen sker i både individuelle og sociale processer med udgangspunkt i hvordan den enkelte forstår verden, og dermed også hvordan den enkelte handler. Weick har fokus på individet som medskaber af de omgivelser hvori der skabes mening og handles, mens (ny)institutionel teori i deres tilgang til aktørers handlen har fokus på, hvordan måden vi indretter os og handler i organisationer er influeret af de institutionelle omgivelser. (Ny)institutionel teori har fokus på, hvordan den organisatoriske struktur aktører handler i ikke er "givet", men at den tager form efter hvad der opleves som legitimt i et organisatorisk felt. (Ny)institutionel teori sætter dermed fokus på, hvordan organisationer efterlever institutionelle myter i det organisatoriske felt, som ikke nødvendigvis bliver implementeret som tiltænkt. I samspil med teorien om meningskabelse kan vi analysere, hvorfor lærerne ikke nødvendigvis handler som foreskrevet.

Institutionaliserede logikker og hvilke "selvfølgeligheder" der er indlejret i disse virker ind på den mening der skabes, når aktører gennem en social proces i en organisation fortolker hvad der er socialt accepteret og hvilke handlinger der opleves som meningsfulde. Et analytisk eksempel på vores kombination af teorier, og her hvordan institutionelle logikker virker ind på meningskabelse, er i forhold til gymnasielæreres tilgang til at udføre socialt arbejde. Individets identitetsforståelse er ifølge Weick afgørende for hvilken mening der bliver skabt, hvorfor lærernes identificering med rollen som socialarbejder er afgørende for, om arbejdet opleves som meningsfuldt. Med en kobling til (ny)institutionel teori er det muligt påpege hvilke logikker der får betydning for forståelsen af lærerrollen. Hvis en lærer eksempelvis forstår lærerrollen ud fra en faglig/formel logik, opleves det sociale arbejde ikke nødvendigvis meningsfuldt, da arbejdet ikke er knyttet til faglige standarder.

Analyse

Analysens opbygning

Vi vil i dette afsnit skitsere analysens overordnede opbygning. Analysedel 1 besvarer vores første underspørgsmål, mens Analysedel 2 besvarer vores andet underspørgsmål.

Analysedel 1

Vi vil i Analysedel 1 analysere, hvordan de interviewede gymnasieledere forstår gymnasielæreres kerneopgaver, og hvordan de interviewede gymnasielærere selv skaber mening omkring deres rolle i forhold til det sociale arbejde. Her vil vi illustrere, hvordan lærerne trækker på henholdsvis en faglig/formel, personlig/emotionel og organisationslogik, når de skaber mening omkring deres fagidentitet og rolle i forhold til at skulle håndtere gymnasieelevers mistrivelsesproblematikker. Vi vil yderligere analysere, hvordan lærerne oplever arbejdet med at skulle forebygge og afhjælpe ensomhed som socialt problem, hvor lærernes måde at skabe mening ud fra deres rolleforståelse og fagidentitet spiller ind på deres tilgang til ensomhed som problem i en gymnasial kontekst.

Analysedel 2

Vi vil i Analysedel 2 analysere, hvordan ledernes og lærernes rolle- og problemforståelse i forhold til det sociale arbejde med ensomme unge har betydning for, hvordan lærerne implementerer Netwerk i deres praksis. Vi vil med afsæt i (ny)institutionel teori analysere, hvordan gymnasiers implementering af Netwerk influeres af, at gymnasiet som institution indgår i et organisatorisk felt med forestillinger om, hvad der er legitimt. Med afsæt i dette ønsker vi at undersøge, hvordan lærerne tilgår Netwerk i praksis sat over for Netwerks formelle struktur og målsætninger. Vi vil afslutningsvis tage afsæt i Netwerk som en mulig udefrakommende forandringsnøgle implementeret i en topdown proces. Her vil vi analysere, hvordan overordnede uforeneligheder mellem Netwerk og lærerens rolleforståelse, og hvordan herskende forestillinger om, hvilke lærere der kan udføre det sociale arbejde, får betydning for, hvilken forandring Netwerk kan skabe i lærernes måde at tilgå det sociale arbejde med håndtering af ensomme elever.

Analysedel 1

1.1 Rollen som gymnasielærer i arbejdet med social trivsel

Dette afsnit **1.1** vil fungere som indledende analysedel, hvor vi ønsker at undersøge, hvordan de interviewede ledere og lærere forstår og italesætter lærernes kerneopgaver, og hvordan lærerne skaber mening i rollen som gymnasielærer i forhold til elevernes sociale trivsel. Hvordan forståelsen af rollen som lærer kan få betydning for håndteringen af ensomme elever, vil være analysegenstand i analysedel **1.2**.

1.1.1 Ledelsesforståelser af lærernes kerneopgaver

Vi finder det analytisk relevant at undersøge, hvordan ledelsesrepræsentanterne forstår lærernes kerneopgaver. Det gør vi, da de som ledere med deres autoritet og udlægning af kerneopgaverne er med til at sætte dagsordenen for lærernes arbejde, og her er med til at præcisere det felt, lærerne skal navigere i.

I det indledende afsnit *Trivsel i gymnasieskolen - lovmæssigt ophæng og formål* præsenterer vi gymnasiale uddannelsers lovmæssige ophæng. Kort fortalt kræver lovgivningen, at gymnasierne har fokus på *om* eleverne trives, og *hvordan* elevernes trivsel skal understøttes. Der er altså i gymnasiale uddannelser en dimension, der kalder på pædagogiske tiltag, men mindre tydeligt og fastlagt er det, hvad det kræver af lærernes praksis. Det er institutionens leders opgave at træffe konkrete lokale afgørelser, og derfor bliver ansvaret for at definere de pædagogiske retningslinjer op til den enkelte institution, jf. Lov om de gymnasiale uddannelser § 59 (Retsinformations.dk).

De lovgivningsmæssige rammer giver mulighed for forskellige fortolkninger, hvilket kommer til syne i de adspurgte lederes forståelse og italesættelse af lærernes kerneopgaver.

Vores interviews med de fem ledelsesrepræsentanter sætter fokus på, hvordan de forstår lærernes kerneopgaver, og her er der en tydelig forskel i, hvordan et fokus på elevernes sociale trivsel italesættes som en del af lærernes portefølje. Nedenstående citater er valgt for at tydeliggøre de kontraster, vi finder i ledelsesrepræsentanternes udlægning af lærernes kerneopgaver:

“Det er at formidle et fagligt stof. Det er ikke trivslen. Det er at formidle et fagligt stof. Og det, vi så ved er, at elever, der ikke trives, de lærer heller ikke særlig godt. Og derfor har vi også fokus på trivsel. Så vores opgave, det er at lære eleven noget. (...) det [at løfte den sociale opgave] forventer vi ikke nødvendigvis. Vi ville gerne, men vi må jo se på, hvilke lærere vi har. Det er ikke alle der... Nogle skal forholde sig til det faglige og ikke så meget andet.” (Leder Ditte, (9) l. 85-95)

“Jeg har sagt det hundrede gange (griner) til lærerne: jeres faglighed er ikke jeres fag. Jeres faglighed er, at I er lærere. I er formidlere og I er pædagoger. Og hvis der er noget en universitetsuddannet fysiker ikke har lyst til at identificere sig med, så er det at være pædagog. Men det er vores hovedopgave.” (Leder Bjørn, (3) l. 116-119)

I disse citater har begge ledere fokus på at social trivsel bør være et opmærksomhedspunkt. Kontrasterne i deres udtalelser findes i deres forskellige forståelser af, om det er en skal-opgave, eller en supplerende opgave, der kan anvendes til at understøtte elevernes faglighed.

For Ditte kan trivsel ikke kategoriseres som en kerneopgave. Det er ikke en opgave alle lærere kan forventes at skulle løfte i deres praksis, blot fordi de har uddannet sig som gymnasielærere. Det at skulle håndtere social trivsel bliver derimod knyttet sammen med lærernes personlige kompetencer. Det fremgår af sætningen “(...) men vi må se hvilke lærere vi har”, hvor Ditte indikerer, at det kommer an på den enkelte lærers kompetencer, hvorvidt social trivsel bør og kan være en del af deres fokusområde. Denne henvisning til lærernes kompetencer som afgørende for deres ansvarsområder er gennemgående i empirien, hvilket vi vil uddybe og analysere yderligere i afsnittet *Fagfaglig eller medmenneskelig?*

Modsat Ditte er Bjørn af den overbevisning, at det sociale arbejde er en hovedopgave for alle lærere, og sidestiller det sociale arbejde med det didaktiske og faglige arbejde. Bjørn giver udtryk for, at han gentagne gange har italesat vigtigheden af lærernes sociale ansvar, og antyder heri også, at en afgrænsning af gymnasielæreres kerneopgaver leder til spørgsmål og gentagne diskussioner. Ligesom med Dittes forståelse af lærernes individuelle evner som bestemmende for det sociale ansvar, giver Bjørns italesættelse af lærerens tvivl også indsigt i, at kerneopgaverne kan være op til

fortolkning. Gymnasielærernes uddannelsesmæssige baggrund klarlægger og tydeliggør altså ikke, hvad der forventes af lærerne i forhold til et socialt ansvar.

Dette kontrastfyldte felt i forståelsen af kerneopgaver går igen på tværs af interviewene med alle fem ledelsesrepræsentanter. Det vidner om, at vi må forstå gymnasiet som et løst koblet system, hvor forskellige praksisser og forståelser får lov til at florere uden at det truer organisationens helhed. Karl Weick forstår undervisningsinstitutioner som løst koblede systemer, hvor der er "løse koblinger" mellem en formel struktur og de faktiske praksisser. Det betyder, at delsystemer – her forstået som leder- og lærerfunktionen – ikke er underlagt kontrol og meget fastlagte praksisser, men selvstændigt kan tilpasse sig løbende forandringer (jf. teori afsnit *Weick om løst koblede systemer*). I og med at gymnasiet opfattes som et løst koblet system med tilhørende plads til selvstændighed og innovation, vil vi løbende i specialet argumentere for, at netop denne selvstændighed og innovation kan få negative konsekvenser for håndteringen af elevernes sociale trivsel.

Opsummering

Vi har i dette afsnit vist, hvordan der blandt ledere på gymnasiale uddannelser er forskellige opfattelser af, om et socialt ansvar er en del af lærernes kerneopgaver. Hertil peger vi på, at lovgivningen og gymnasielæreres uddannelsesmæssige baggrund ikke er med til at klarlægge, hvad der forventes af lærerne i forhold til at tage et socialt ansvar, eller klarlægge hvordan ledelsen bør håndtere og denne opgave. Hvilken rolle og hvilket ansvar hver enkelt lærer har, er altså op til debat og fortolkning, hvilket kan gøre det svært for lærerne at navigere i arbejdet med elevernes mistrivsel.

1.1.2 Meningsskabelse i læreridentiteten

I dette analyseafsnit ønsker vi at forstå, hvordan de adspurgte gymnasielærere skaber mening i lærerrollen. Vi ønsker først at undersøge, hvordan lærerne forstår sig selv og deres rolle i forhold til at arbejde med elevernes sociale trivsel. Herefter fremhæver vi, hvordan lærernes personlige kompetencer bliver brugt som målestok i forhold til hvem, der skal og kan påføre sig dette arbejde.

Vi sætter i analysen fokus på forholdet mellem forskellige ledelsesforståelser af lærernes kerneopgaver, som fremvist i ovenstående analyseafsnit, og hvordan lærerne skaber mening i, hvem de er og kan være som lærere i en flertydig praksis.

“Hvem er jeg, og hvad skal jeg som lærer?”

Vi ønsker i dette afsnit at belyse, hvordan lærernes identitetsforståelser hænger sammen med og får betydning for, hvordan lærerne forstår og håndterer arbejdsrelaterede opgaver.

Gennem en læsning af empirien fandt vi, at der blandt lærerne hersker forskellige forståelser af, hvad de skal og hvem de er som lærere i relation til arbejdet med elevernes sociale trivsel. For at forstå sammenhængen mellem hvordan lærerne identificerer sig med lærerrollen og hvilken betydning det får for deres handlinger vælger vi i dette afsnit at tage afsæt i Karl Weicks beskrivelse af individets flere identiteter, og hvordan de kontinuerligt hænger sammen med individets omgivelser og hvordan individet handler i disse. Hvordan individet opfatter sig selv, får nemlig betydning for, hvad individet er optaget af i omverdenen, og omvendt viser forståelsen af omverdenen også, hvordan individet forstår sig selv (Weick 1995: 20).

Vi redegør i teoriafsnittet om institutionelle logikker for, at vi med inspiration fra Harrits peger på en formel/faglig, en personlig/emotionel og en organisationslogik som dominerende i forhold til, hvordan den professionelle lærer skaber mening i, hvilken type lærer, han eller hun gerne vil være i givne situationer og hvordan der derfra handles i praksis. Vi vil følgende analysere, hvordan de adspurgte lærere skaber mening omkring rollen som lærer i forhold til elevernes sociale trivsel ud fra deres orientering mod og kombination af disse tre logikker.

Orientering mod en formel/faglig logik

En måde at skabe mening i lærerrollen er ud fra en formel/faglig logik. Lærerrollen og kerneopgaverne knyttes primært til den faglige viden fra universitetsuddannelsen, og derudover til det didaktiske arbejde i at formidle denne viden. I empirien finder vi i særlig grad denne orientering i interviewet med Bodil. Bodil er fysiklærer, og det er gennem det faglige, at hun skaber mening i lærerrollen:

“Jeg mener stadigvæk, at jeg som faglærer skal tage den faglige plads. Så prøver jeg at gøre, at eleven trives i undervisningssituation. Fordi hvis den person, som er ensom siger: "Jeg vil gerne komme til den her time, fordi jeg får ros her. Jeg får anerkendelse. Empati. Succes". Så håber jeg på, at jeg kan bygge videre på det.” (Lærer Bodil, (4) l. 225-230)

“Jeg kan ikke tage eleven med hjem, og sige ”Nu bor du hjemme hos mig, og så tager jeg mig af dine problemer”. Det er ikke min rolle. Jeg kan sige: ”Jeg kan gøre, at du trives her fagligt, og vi sætter fokus på din faglighed. Og hvis der er et eller andet videregående problem, så har vi en studievejleder, som kan tage sig af dig”. Fordi de er mere uddannede end jeg er.” (Lærer Bodil, (4) l. 141-146)

Bodil italesætter her, at hun indtager den “faglige plads”. Denne måde at indtage en position i en given kontekst kan ses i lyset af Weick, der mener at vi har flere identiteter alt efter, hvordan vi opfatter os selv i en given kontekst og interaktion (Weick 1995: 20). Dette kan understøtte, hvordan Bodil ønsker at indtage en “plads” som faglærer i en kontekst, hvor hun skal forholde sig til at udføre socialt arbejde. Bodil forstår det relationelle arbejde med elevernes trivsel som en del af det faglige, idet hun knytter arbejdet til selve undervisningssituationen og elevernes faglige læring. Bodil trækker her på en logik ud fra en formel/faglig viden, hvor faget også i det relationelle arbejde er udgangspunktet for hendes identitet som lærer.

Hos Bodil er denne menings-skabelse drevet af et internt aspekt gennem hendes egne overbevisninger. Menings-skabelsen er for andre drevet af noget eksternt, når de forstår sig selv som udelukkende faglærer. Det ses i informantens fortællinger om, at en fagligt orienteret praksis, trods frustrationer, ikke kan være anderledes. Et eksempel på dette er, når Emil fortæller om sine oplevelser med at skulle have fokus på den enkelte elevs mistrivsel:

“(…) det har også noget at gøre med de tider vi lever i i forhold til besparelser og de opgaver som vi får pålagt som lærere. Selvom det lyder meget hårdt, så har vi meget mindre tid end vi havde før. Og mindre overskud til at hjælpe den enkelte, fordi vi drukner i alle mulige andre administrative opgaver, som vi ikke har haft før. (...) Min kerneopgave som lærer er stadigvæk at levere undervisning. Hvis vi tager forberedelse med, så er det det hele min tid som lærer går med. (...) det er meget at pålægge en lærer at skulle varetage en enkelt elev i en klasse, som føler sig ensom. Og vi vil meget gerne tit undgå det hvis vi kan, fordi det er en kæmpe byrde. Og det ville jeg ønske at jeg kunne, men det er svært tit og ofte.” (Lærer Emil, (13) l. 109-141)

Emil legitimerer sin primære faglige orientering som resultatet af en presset arbejds hverdag. Emil ønsker som lærer at kunne have blik for den enkelte elev, der mistrives, men oplever ikke at have

tiden og ressourcerne til det. Gennemgående i interviewet bliver det tydeligt, at selvom Emil ikke opfatter det som en kerneopgave, og ej heller som en nem opgave, så føler han alligevel et personligt ansvar i det relationelle arbejde. Han bruger ord som "utilstrækkelig" i hans håndtering af elever, der mistrives, som antyder at han også orienterer sig efter en personlig/emotionel logik, hvor hans værdisæt har betydning for hans forståelse af lærerrollen. Orienteringen mod den personlig/emotionelle logik står dog i skyggen af den formel/faglige, der for Emil bliver dominerende i identitetsforståelsen af at være fagprofessionel.

Orientering mod en organisationslogik

En anden orientering er, når lærerne forstår deres rolle ud fra, eller i særlig høj grad forholder sig til, de mål, som er styrende for gymnasiet. Denne orientering ser vi, når lærerne henviser til målstyrede og effektorienterede rationaler såsom elevernes fravær, elevfracfald og karakterer. Også når vi spørger til elevernes trivsel, kan disse rationaler spille ind. En lærer der særligt forstår sin rolle ud fra en organisationslogik foruden en formel/faglig er Bodil:

"(...) det er meget vigtigt for mig, at vi fastholder vores elever. Det er uanset hvilken baggrund eller problemer de har, at vi fastholder dem og vi hjælper dem med at gennemføre uddannelsen. (...) Fordi hvis en elev mistrives, så vil personen meget ofte søge væk og skifte institution. Og der har vi et fokus på, at vi gerne vil fastholde elever." (Lærer Bodil, (4) l. 171-175)

Bodil fremhæver, at det er vigtigt at fastholde eleverne, og at hjælpe dem, så de ikke mistrives og derfor skifter institution. Her bliver arbejdet med social trivsel knyttet til et organisatorisk mål om at fastholde eleverne. Hvilke konsekvenser en sådan målorientering kan have for udførelsen af det sociale arbejde vil vi uddybe i analyseafsnittet *Netværk i det resultatorienterede gymnasium*.

Andre lærere orienterer sig ikke ud fra en organisationslogik i deres forståelse af, hvorfor de skal arbejde med elevernes sociale trivsel, men forholder sig til den som en væsentlig del af det praksisfelt, de befinder sig i:

"Vi har jo et kæmpe fraværproblem, så det er jo meget motiverende for ledelsen at få det fravær bragt ned. Men der er ingen tvivl om, at ledelsen også er optaget af, at de skal have

så mange igennem så muligt, sådan at de kan få en uddannelse og bedre liv. Så det er ikke kun ren kassetænkning.” (Lærer Eva, (14) l. 520-523)

Eva peger her på den dobbeltorientering, der kan være i forhold til elevernes sociale trivsel: At fokus på og tiltag i forhold til den sociale trivsel både er til for at løse et organisatorisk problem med for højt fravær, men også er til for elevernes skyld, så de kan få en uddannelse og få et bedre liv. Inddragelsen af Evas fortælling viser, hvordan organisationslogikken i lærernes praksis sameksisterer med en personlig/emotionel logik. Her er fokus på elevernes sociale trivsel både ud fra en noget markedsorienteret, og ud fra en personlig/emotionel logik med normative forståelser af, hvordan lærerne kan være med til at sikre at eleverne får ”et godt liv”.

Orientering mod en personlig/emotionel logik

En tredje orientering i rolleforståelsen er mod en personlig/emotionel logik med fokus på det relationelle. Hvor en lærer som Emil, som tidligere nævnt, trækker på en personlig/emotionel logik i præsentationen af en mere utopisk arbejdspraksis, er der andre lærere, hvor logikken er dominerende i forståelsen af egen aktuelle praksis. En lærer som Birgit trækker gennem hele interviewet på en personlig/emotionel logik i hendes meningsgældselse af det at arbejde hun skal udføre.

Birgit er ansvarlig for trivselstiltag på sin skole, og i italesættelsen af vigtigheden af den sociale dimension forsøger hun at forstå rationalerne blandt de lærere, der ikke har det som hende, og samtidig at komme med sin egen overbevisning:

“Så jeg mener helt sikkert, at det er noget vi skal have fokus på – altså hvordan de unge mennesker har det – men det ligger jo ikke i pakken [af at være gymnasielærer]. (...) Jeg tror, at alle kan blive enige om, at det bedst, hvis eleverne har det godt. Og at man gerne vil gøre en forskel. Men det her med at tage det socialpædagogiske på sig, det tror jeg, de mener - ikke alle, men mange - er et andet fag.” (Lærer Birgit, (5) l. 218-237)

“Jeg synes, nu også vores ledelse - heldigvis, for jeg synes det er en vigtig dimension - har prioriteret det her anliggende. Altså det her med at der er en stor sammenhæng mellem det at trives og det at klare sig fagligt. Altså at man har den vinkel med i planlægningen og i arbejdet.” (Lærer Birgit, (5) l. 134-137)

Birgit peger gennem hele interviewet på, at den sociale dimension er vigtig for hende personligt, selvom det ifølge hende ikke er en del af “pakken” af det at være gymnasielærer – hvilket hun mener bliver en legitimering for mange lærere, når de vælger ikke at arbejde med elevernes sociale trivsel. Birgit er meget opmærksom på at italesætte den sociale dimension som vigtig for det faglige arbejde. Hun siger at der er *“stor sammenhæng mellem det at trives og det at klare sig fagligt”*. Vi ønsker ikke at vurdere evidensen bag denne påstand, men forstår det som en måde at skabe mening i, hvorfor det er legitimt at gymnasielærere har fokus på elevernes sociale trivsel. Birgit forholder sig til en eksisterende formel/faglig logik blandt mange kollegaer, men skaber mening i egen praksis gennem en personlig/emotionel logik, når hun påtaler, at det giver hendes lærerpraksis værdi, at ledelsen prioriterer en social dimension.

Weick fremhæver, at individets personlige selvforståelse hænger sammen med individets organisationsidentitet, og at organisatoriske forandringer derfor kan opleves som enten en trussel eller en bekræftelse af individets selvforståelse (Weick 1995: 20). Når vi fokuserer på lærernes identitet i den organisatoriske kontekst anvender vi ikke begrebet organisationsidentitet, men i stedet fagidentitet, da lærerne taler ud fra en position som fagprofessionel. Dette kan eksempelvis ses når Birgit i høj grad identificerer sig med det sociale arbejde i forhold til unges sociale trivsel, hvor det ud fra Weicks teori også kan argumenteres for at være en fagidentitet, der bliver bekræftet når der sker en udvikling hen mod at have et øget fokus på elevernes sociale trivsel. Derimod kan en lærer som Bodil opleve udviklingen som en trussel mod hendes fagidentitet, da hun ikke i ligeså høj grad anser det for muligt at inkorporere det sociale arbejde i hendes praksis. Når identiteten i en organisatorisk kontekst ifølge Weick bliver truet, forsøger individet at tilpasse identitetsforståelsen (Ibid.: 21). I denne sammenhæng kan det betyde, at Bodil forsøger at identificere sin rolle som lærer med det sociale arbejde gennem en forståelse af, at det sociale arbejde giver mening i en faglig kontekst.

Lærernes rolle i forhold til elevernes sociale trivsel bliver opfattet forskelligt ud fra lærernes fagidentitet og egne personlige værdier og holdninger. Dette kan betyde, at den enkelte lærers oplevelser og etiske kompas i forhold til det sociale arbejde får betydning for, hvordan lærerne vælger at arbejde med elevernes personlige og sociale kompetencer.

Personlighedens betydning

Som nævnt ovenstående kan det opfattes som et etisk spørgsmål, der er til forhandling om, hvornår en lærer skal involvere sig i elevernes personlige udvikling. Det bliver derved et spørgsmål om den enkelte lærers personlige værdier og holdninger, og i tolkningen af lærerens adfærd også til et spørgsmål om lærernes personlighed. Når vi i specialet henviser til lærernes personlighed er det med afsæt i Weick. Når individet ifølge Weick stiller spørgsmålet “hvem er jeg?”, taler identitetsspørgsmålet ind i en social kontekst, hvor det enkelte individs adfærd opfattes som betinget af andres adfærd i den pågældende situation (Weick 1995: 39). “Hvem er jeg” er derfor forbundet med “hvem er jeg i den givne kontekst”. Individets personlighed må derfor forstås som konstrueret i en social sammenhæng, men hvor personligheden samtidig må behandles som noget, der opleves og opfattes som “naturgivet” og integreret (Hammer & Høpner 2014: 11).

Opfattelsen af lærernes konstruerede personlighed, som eksempelvis afgørende for deres relation til eleverne, er ifølge Helle Bjerg og Hanne Knudsen ikke noget nyt. Det nye er, at personligheden i højere grad end før fungerer som en væsentlig del af den lærerprofessionelles autoritet. Der er et intensiveret fokus på lærerens personlige engagement i forhold til elevernes selvforhold (Bjerg & Knudsen 2012: 94), og denne proces betyder ifølge forsker Ulla Senger, at læreres forståelse af deres rolle ofte bliver sammensmeltet med deres personlighed (Senger 2004: 90).

At lærernes personlighed spiller en stor rolle for lærernes autoritet og arbejdsområde er et gentagne fund i vores empiri. Nedenstående er et udpluk af fortællinger om, hvordan lærernes personlighed og personlige kompetencer har afgørende betydning for arbejdet med elevernes sociale trivsel:

“Man skal have sin egen personlighed med ind i klasserummet, og hvis det er en personlighed, der er rimelig reserveret, så skal man jo heller ikke forcere det der [det relationelle arbejde].” (Leder Bjørn, (3) l. 566-568)

“Nogen er så bare startet fra et lavere niveau, hvor det nærmest var en by i Rusland for dem at skulle lære eleverne personligt at kende. (...) I bund og grund handler det jo meget om vores personlighed.” (Studievejleder Asger, (1) l. 525-529)

I begge udsagn fremgår det, at lærernes personlighed har stor betydning for, hvordan lærerne forventes at kunne tage et socialt ansvar i forhold til elevernes mistrivelsesproblematikker. Bjørn lægger som leder højere vægt på, at lærerne tager deres personlighed med ind i klasserummet frem for at prøve at gøre og være noget, der ikke føles naturligt for dem. På samme måde peger Asger på, at der er forskellige niveauer for, hvornår lærerne finder det naturligt at *“skulle lære eleverne personligt at kende”*. Han bruger billedsprog for at explicitere, at nogle lærere nærmest befinder sig på niveau 0 i forhold til andre lærere og at niveauet i høj grad afhænger af lærerens personlighed.

De ovenstående citater er ikke enestående, og i alle interviews med både ledere og lærere bliver der talt om en dikotomi mellem dem, der har særlige kompetencer i forhold til at udføre socialt arbejde og dem, der ikke har. Senger taler i forbindelse med en analyse af lærere som professionelle om en hyppig forestilling om et *givet jeg*, hvor individets kompetencer er iboende og bliver determinerende for dets handlerum (Senger 2004: 90). Informanternes fremstilling af en dikotomi mellem dem, der har eller ikke har kompetencer, antyder en positivistisk ontologisk forståelse, hvor der bliver tænkt i givet jeg, og hvor lærernes personlighed og sæt af personlige kompetencer opfattes som noget stabilt og uforanderligt. Denne forestilling om uforanderlighed bliver for nogle informanter en legitimerende fortælling af, at de ikke nødvendigvis kan og skal hjælpe og opsøge elever der mistrives:

“Jeg synes det er lidt svært. Man kan jo ikke forlange det af folk, hvis de ikke har det i sig”
(Lærer Dorte, (11) l. 184-185)

“Så på den måde er der en accept af, at der er nogle af os, der er bedre til det [arbejdet med elevernes sociale trivsel]. (...) Og hvis man ikke er så personlig eller så privat som andre, er det svært” (Lærer Eva, (14) l. 255-259)

“Altså man kan jo ikke lære relationskompetencer” (Leder Bjørn, (3) l. 189)

I disse citater bliver der peget på, at et blik for elevernes mistrivsel ikke kan forlanges af folk, der ikke har det i sig, og at det accepteres, da relationskompetencer ikke er noget lærerne kan lære, hvis de ikke besidder dem i forvejen.

Vi ønsker med udgangspunkt i Weick og hans socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske forankring at udfordre den slutning, hvor individets handlemuligheder bliver udgrænset gennem en forståelse af individet og individets personlighed som bestående af en fast kerne. Weick forstår derimod individet som socialt konstrueret, hvor der ikke er en endegyldig sandhed, der kan refereres til (Hammer & Høpner 2014: 11). Informanternes udlægning af lærernes kompetencer som noget fast man kan besidde eller ej, kan ud fra Weick forstås i lyset af individets forsøg på at skabe mening i en konkret oplevet virkelighed (Ibid.: 13). I dette tilfælde kan det betyde, at ledere og lærere fremhæver personlige kompetencer som fastdefinerede og styrende, da de befinder sig i en praksis, hvor det sociale arbejde er til forhandling. Vi vil hertil argumentere for, at når personligheden forstås som sammensmeltet med læreres professionsforståelse (Senger 2004), og når det forstås som noget uforanderligt, kan det i praksis blive en fastholdende forestilling hvor nogle ledere og lærere oplever det som legitimt ikke at *kunne* tage et ansvar i håndteringen af elevernes sociale trivsel.

Fagfaglig eller medmenneskelig?

Opfattelsen af, at der er nogle lærere der ikke kan og derfor ikke bør varetage elevernes sociale trivsel, fremmer bestemte positioneringer og grupperinger. Der sker en stille accept af, at der findes forskellige lærertyper, men i en tendens til at skelne mellem lærere, der er fagfaglige og lærere, der har flere medmenneskelige kompetencer ligger der også normative forståelser af, hvad der er rigtigt og forkert. For når gymnasielærers rolle i forhold til elevernes sociale trivsel bliver et etisk spørgsmål snarere end et juridisk ud fra en personlig/emotionel logik, kan deres svar og handling ofte resultere i en positionering i forhold til "de andre".

Weick forstår meningsskabelse som en social proces, hvor individet skaber mening i sociale interaktioner ud fra forestillinger om, hvilke meninger andre skaber af samme situation og her, hvad der er socialt accepteret (Weick 1995: 38). Vi forstår det således, at individer i deres meningsskabelsesproces, spejler sig i andre og at de også i spejlingen i andre skaber mening i, hvilke holdninger og handlinger, der er socialt acceptable. Vi vil, ud fra opfattelsen af, at meningsskabelse sker i social interaktion, argumentere for, at når nogle informanter fremstiller den lærertype, der ikke kan og bør arbejde med elevernes sociale trivsel, så tegner de samtidig et billede af, hvilken lærertype, der modsat er den mest ønskværdige og socialt accepterede.

Anna taler om netop denne skelnen mellem typer af lærere i forhold til, hvilke lærere Network har gjort en forskel for:

“Men for os tre, der sidder her, så tror jeg ikke Netwerk på den måde har gjort en forskel. Men jeg kunne måske forestille mig, at det har gjort en forskel for nogen af mine kollegaer, som ikke har det samme blik. Det kunne det godt være, at det har. Du ved, der er nogle mennesker, der er bedre til at spotte det med andre. Der er også nogle, der når de afholder trivselssamtaler, så går der i hvert fald ikke mere end ti minutter. Og for andre kan det tage lang tid. Det har jo noget at gøre med, hvordan man er.” (Lærer Anna, (1) l. 193-198)

Anna fremhæver i dette citat de tre, der er til stede, som nogle der er gode til at spotte elever, der mistrives og som tager sig tid til trivselssamtaler modsat andre, der ikke bruger mere end 10 minutter, og som ikke har samme blik for elevernes sociale trivsel. Samme opdeling kan ses i Evas fremstilling af nogle kollegers tilgang:

“Jeg tænker da, at der nogle gange godt kunne være nogle, der lige kunne prøve at finde mere af den menneskelige side frem, og involvere sig lidt mere, så det ikke blev de samme. Og se lidt mere. Nogle siger "Jamen jeg ser ikke det der. De henvender sig aldrig til mig, når der er problemer”” (Lærer Eva, (14) l. 241-244)

Her fremstiller Eva en opdeling, hvor hun skelner mellem de menneskelige lærere som involverer sig og tager et ansvar, og de lærere som ikke gør, og peger på, at denne differentieret praksis giver udfordringer – særligt for dem, der tager et ansvar. Både Annas og Evas fortælling om deres praksis bliver en fremstilling af dem som bærere af det sociale arbejde. Det at være bærer af det sociale arbejde er noget lærerne ”gør sig til”, og i denne proces ligger der en normativ forståelse af, at det er det rigtige at gøre.

Vi vil, med afsæt i symbolsk interaktionisme som vores videnskabsteoretiske tilgang, argumentere for, at fremstillingen må forstås i den kontekst, hvori den opstår. Herbert Mead, der har haft stor indflydelse på grundtankerne bag symbolsk interaktionisme, fremhæver, at mennesket er socialt, og at handlinger og meninger må forstås med inddragelse af konteksten (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 9). I vores empiriske analyse – i dette konkrete tilfælde af Anna og Evas fortællinger – får det den betydning, at det, de siger, ikke blot må ses i relation til deres sociale position i en organisatorisk kontekst. Deres fortællinger sker ligeledes i en interviewkontekst, hvor vi derfor må forstå det italesatte som et forsøg på at positionere sig attraktivt over for os som mulige kritikere af deres fortællinger.

Når ledere og lærere fremhæver en adfærd som mere korrekt, kan det ud fra Weick derfor forstås som et forsøg på at skabe orden i håndteringen af elevernes sociale trivsel. Det er det, da menings-skabelse ikke er en flydende proces uden repetitive forestillinger, men netop er et forsøg på at stabilisere oplevelser ud fra velkendte mønstre – her i forhold til hvad der er mest socialt accepteret (Weick 1995: 38, 106).

Opsummering

Sammenfattende for afsnit 1.1.2 ønsker vi at fremhæve, hvordan der blandt gymnasielærerne findes divergerende forståelser af, hvilken position de kan og bør indtage i arbejdet med elevernes sociale trivsel. Lærerne orienterer sig i praksis efter forskellige logikker, hvilket får betydning for, hvordan de skaber mening i deres rolle i at håndtere mistrivselsproblematikker. Nogle lærere identificerer sig udelukkende som fagfaglige, hvor det relationelle arbejde kobles til faglig trivsel, mens andre i højere grad identificerer sig med aktivt at beskæftige sig med elevernes sociale trivsel. Vi argumenterer for, at det særligt er en personlig/emotionel logik ud fra personlige værdier og etiske overvejelser, der bliver styrende i forståelsen af, hvilke lærere der kan tage et socialt ansvar.

Vi fremhæver, hvordan der blandt ledere og lærere bliver fremstillet en dikotomi mellem de lærere, der har særlige kompetencer og dem, der ikke har, og hvordan det ud fra en essenstænkning bliver en fastholdende forestilling, der medfører, at nogle lærere fraskriver sig ansvaret for elevernes sociale trivsel.

1.2 Læreres og leders problemforståelse af ensomhed blandt gymnasieelever

Med dette analyseafsnit tager vi afsæt i ovenstående analysedel om lærernes forskellige rolleforståelser for at kunne analysere, hvordan deres forståelse af lærerrollen har betydning for, hvordan de tilgår ensomhed som problem.

1.2.1 “Men er det ensomhed?” - et diffust problemfelt

Vi finder det relevant at belyse, hvordan ledere og lærere forstår deres muligheder for at iagttage ensomhed som problem. Når informanterne bliver spurgt om, hvem de opfatter som ensomme elever, er der generelt en usikkerhed omkring definitionen og afgrænsning af målgruppen:

“Vi har jo altid klasseproblematikker, hvor nogen føler sig udenfor. Dem, der reagerer hurtigt, er nok overvejende pigerne, som hurtigst grupperer sig. Og der er måske en pige eller to, der ikke føler, de passer ind med de andre. Men er det ensomhed? Hvornår er man ensom?” (Lærer Casper, (7) l. 212-215)

“Ja, hvad er ensomhed egentlig? For én ting er, hvad de selv oplever, og det er tit et eller andet med, at de så ikke lige synes, at der er nogle at snakke med i klassen, men så snakker de måske med nogle fra andre klasser. Så det er også lidt, hvordan de selv oplever det. (...) Og nogle gange så oplever de, at de måske bare er introverte.” (Lærer Cindy, (8) l. 65-70)

Både Casper og Cindy stiller det som et åbent spørgsmål, når de giver udtryk for, at den ensomme elev kan være svært at definere og afgrænse. Begge peger på, at det er elevernes subjektive oplevelser af ikke at passe ind i fællesskabet og ikke at kunne tale med andre, der gør, at de føler sig ensomme, og samtidig er det dette subjektive aspekt, der gør det svært at definere og afgrænse. Casper og Cindy forklarer, at dét, at den unge ikke er med i fællesskabet, og dét, at den unge er udelukket fra sociale relationer, ikke er ensbetydende med, at den unge føler sig ensom. Når en elevs situation forveksles med det at være ensom, fremhæves det som værende i forbindelse med bestemte gruppedynamikker, såsom udelukkelse fra klassegrupperinger, og en forveksling af ensomhed med karaktertræk som det at være introvert. Omvendt kan en elev der føler sig ensom ligeledes forveksles med f.eks. at være introvert.

Det er et generelt fund i empirien, at ensomhed som problemfelt både af ledere og lærere opleves som diffust. Informanternes forståelser af ensomhed som noget subjektivt, og som noget, der derfor kan være svært at afgrænse, er i tråd med den forskning, der er på området. Det er en hyppigt brugt definition, at ensomhed er en subjektiv ubehagelig følelse for det enkelte individ, der oplever en diskrepans mellem egne sociale relationer og ønskede (Lasgaard 2012: 22). Lasgaard fremhæver vanskeligheden i som udefrakommende at se og handle på en subjektiv følelse, der i nogle tilfælde ikke engang er italesat (Lasgaard & Kristensen 2009: 58). Udfordringerne i at “se” ensomhed skal her forstås som det, ikke at vide om f.eks. en synlig socialt isoleret elev oplever sig selv som ensom. Yderligere skal det forstås i forhold til de elever, der ikke umiddelbart virker ensomme udadtil, men alligevel føler sig ensomme. Ifølge Lasgaard er der altså ikke tydelige sammenhænge mellem individets subjektive oplevelser og udenforstående iagttagelser (Lasgaard 2012: 39).

Denne til tider manglende sammenhæng gør det svært at vurdere, om en synlig isoleret elev er ensom – og som Casper spørger, når f.eks. en pige ikke er med i klassens pige grupper: “(...) er det ensomhed?”. Læreren Birgit sætter fokus på de elever, der ikke er synlig isoleret og italesætter, hvordan det er svært at spotte elever der har opbygget mestringsstrategier:

“Der er helt sikkert nogle elever der føler sig ensomme. (...) Også elever som, set udefra, har et socialt netværk, men som stadigvæk føler en ensomhed. (...) Derfor kan det være svært for os lærere at spotte ensomhed. Der er sådan nogle meget oplagte tilfælde, men så er der også en række tilfælde, hvor de får opbygget en eller anden form for mestringsstrategi.” (Lærer Birgit, (5) l. 18-23)

Birgit taler om en mestringsstrategi blandt eleverne der gør, at lærerne ikke kan vurdere om de føler sig ensomme. Birgit eksemplificerer ikke, men taler om strategien som knyttet til elevernes adfærd og humør, og taler om, at det er en strategi eleverne benytter i skabelsen af deres rolle som gymnasieelev blandt andre. Her taler Birgit i særlig høj grad ind i en forståelse af ensomhed som en subjektiv følelse, hvor der måske ikke er nogle synlige træk i elevernes adfærd, og hvor eleverne er “stille problembærere” (Lasgaard 2012: 109). Informanternes oplevelser og tolkninger af elevernes synlige eller skjulte adfærd i konkrete situationer forstår vi som det Weick kalder *cues* (Weick 1995), oversat af Hammer og Høpner som *ledetråde*. Ledetråde kan være de oplevelser og resultater, der kommer ud af individets handlinger, og som individet skaber mening ud fra (Hammer & Høpner 2014: 72). Informanterne skaber mening i, at det er svært i en konkret situation at vurdere, om en elev, der udviser en bestemt adfærd, er ensom eller blot introvert, og at det er svært at spotte elever, der ikke umiddelbart virker isolerede og som har opbygget nogle mestringsstrategier. Ledetråde – her oplevelser af eksempelvis at have svært ved at vurdere, om en elev er ensom – bliver betydningsfulde i forhold til en generel meningsskabelse blandt ledere og lærere i, at ensomhed som problemfelt er diffust og udfordrende.

Opsummering

I dette afsnit har vi vist hvordan både ledere og lærere oplever ensomhed som et diffust problemfelt. Elever der ikke tilsyneladende fungerer socialt kan forveksles med det at være ensom, og samtidig kan dét at være ensom f.eks. forveksles med at være introvert. Lasgaard peger på, at der ikke er en tydelig sammenhæng mellem individets følelse af at være ensom og udenforstående iagttagelser, da

ensom er en subjektiv følelse hos den enkelte. Vi argumenterer for, at når lederne og lærerne har svært ved at vurdere hvem der er ensomme, så fungerer disse iagttagelser som ledetråde, hvorudfra der skabes mening i, at ensomhed er et diffust problemfelt. Opfattelsen af ensomhed som et diffust problemfelt går igen på tværs af skoler, jobfunktioner og rolleforståelser. Det er derfor heller ikke entydigt, hvordan problemfeltet skal og kan tilgås, hvilket vi vil uddybe analytisk i nedenstående afsnit.

1.2.2 Hvorfor, hvorfor ikke - ensomhed?

I dette analyseafsnit ønsker vi at forstå, hvordan de adspurgte ledere og lærere skaber mening i forståelsen af og tilgangen til ensomhed som problem blandt andre mistrivselproblematikker. Som tidligere nævnt er der ifølge Lasgaard ikke en tydelig sammenhæng mellem individets oplevelse af ensomhed og den udefra kommende iagttagelse (Lasgaard 2012: 39). Særligt fordi problemet kan virke diffust, og fordi ensomme i nogle tilfælde benytter sig af mestringsstrategier, som også Birgit peger på, er det ud fra Lasgaards optik centralt, at lærere lytter og ser efter det, han kalder den stille mistrivsel. Derfor ønsker vi i dette afsnit at undersøge, hvilke prioriteringer lærerne italesætter som nødvendige i arbejdet med elevernes sociale trivsel, og hvilken betydning, de kan få for forståelsen af ensomhed som problematik.

Ensomhedsproblematikkens oplevede aktualitet

Lederne og lærerne forholder sig i interviewene alle til, hvorfor og i hvilken udstrækning de er enige med måden ensomhed i samfundet italesættes som en problematik. Vi ser i denne debat forskellige forståelser blandt lederne og lærerne af, i hvilket omfang, ensomhed er en problematik, lærerne skal forholde sig til og handle på. I analysedel 1.1 forholder vi os til, hvordan lederne og lærerne mere generelt forstår deres rolle i forhold til det sociale arbejde ud fra orientering mod forskellige logikker. I dette afsnit fokuserer vi udelukkende på lærernes oplevelse af at skulle forholde sig til ensomhed, og her bliver deres handlerum og opgaveforståelser yderligere sat på spidsen.

Vi ser forskellige opfattelser og rationaler blandt lærerne i forhold til at skulle forholde sig til ensomhed. En opfattelse er, at det ikke er lærernes rolle at have fokus på ensomhed. Det kan blandt andet ses blandt de lærere, der udelukkende identificerer sig med at være fagfaglig ud fra en formel/faglig logik. Hvordan lærernes rolleforståelser spiller ind på opfattelsen af ensomhed som en problematik lærerne kan håndtere fremgår af interviewet med Bodil:

“Og hvis jeg taler med eleven om ensomhed, så kan jeg også give Ventilens hjemmeside og sige: "Prøv at undersøg den her. Fordi der er noget at hente". Fordi det er en psykisk lidelse, så er det faktisk at eleven skal handle selv. Jeg kan kun give en henvisning og så sige: "Hvis det er, at du har behov, så ring. Jeg kan ikke ringe for dig".” (Lærer Bodil, (4) l. 526-530)

Bodil opfatter ensomhed som et psykisk problem, eleverne selv skal handle på, og derfor bliver hendes rolle som lærer udelukkende at sende eleverne videre, hvis hun bliver opsøgt. Hun fraskriver sig her et ansvar begrundet i hendes opfattelse af, hvad hun kan og skal som fagfaglig lærer.

Modsat har nogle lærere den opfattelse, at det er vigtigt at lærerne sætter mere aktivt fokus på elevernes ensomhed. De skaber særligt mening i denne praksis ud fra en personlig/emotionel logik, hvor personlige værdier og holdninger får stor betydning for oplevelsen af at skulle håndtere arbejdet med ensomhed. Som nævnt i analyseafsnittet *“Hvem er jeg, og hvad skal jeg som lærer?”* skaber en lærer som Birgit i høj grad mening i det sociale arbejde ud fra egne personlige værdier. Birgit taler i forhold til ensomhedsproblematikken om trivselssamtalerne som en platform, hvor lærerne kan og bør spore sig ind på, om eleverne føler sig ensomme:

“Det kan være sådan nogle spørgsmål som: "Har du en oplevelse af, at du har fået nogle nye venner?", "Hvad kunne du finde på at gøre, når der er spisepause?". Fordi som regel så handler det jo om at komme fra klasse A til klasse B (...), men spisepausen, det er ligesom der, hvor der er tid nok til, at man kan blive hægtet af. Så det kan være sådan nogle spørgsmål, som leder op til en snak uden at vi lægger ord i munden på eleverne.” (Lærer Birgit, (5) l. 89-94)

Birgit giver her udtryk for, at gymnasielærere kan stille spørgsmål, der søger at klarlægge, om eleverne føler sig ensomme og hvordan det i så fald påvirker dem. Hun taler generelt om ensomhed som en problematik, der er vigtig at have fokus på, men påpeger også, at italesættelsen af problematikens omfang og alvorlighed måske ikke *“ringer genklang hos lærerne.”* (Lærer Birgit, (5) l. 850). Birgit påpeger, at gymnasielærerne ikke oplever, at det skærpede forskningsmæssige og politiske fokus på ensomhed blandt gymnasieelever, afspejler virkeligheden. Denne holdning er fremtrædende blandt informanterne, hvor der er en gennemgående opfattelse af, at det er vigtigt at have blik for om eleverne føler sig ensomme, men at fokuset på ensomhed ikke skal prioriteres højest:

“ (...) jeg synes jo heller ikke ensomhed er det største problem (...). Det kan være dem med diagnoser, det kan være dem, der har voldsomme udfordringer i familien, hvor mor og far slås, og hvor det er uønskede børn dybest set. (...) Og som alligevel siger: " jeg vil det her". Og dem synes jeg jo fylder meget mere, og dem bruger jeg meget tid på at tage mig af. Mere end dem, der er ensomme.” (Lærer Anker, (1) l. 320-327)

Anker peger her på andre mistrivelsesproblematikker blandt eleverne, såsom diagnoser og omsorgssvigt i familien som vigtigere at prioritere tid og ressourcer på end ensomhed. Ensomhed, som en problematik lærerne skal håndtere, kan altså både opleves som mindre vigtigt sammenlignet med andre mistrivelsesproblematikker, og kan samtidig opleves som “ude af trit” med virkeligheden. Lærernes oplevelser af at skulle håndtere ensomhedsproblematikken ser vi som forbundet med, hvordan lærerne forstår sig selv som gymnasielærer. Det forstår vi ud fra Weick, der beskriver, hvordan individets handlinger og selvforståelser er centrale for, hvordan individet skaber mening i en organisatorisk kontekst (Weick 1995: 23). Vi vil ud fra Weicks begreb enactment (jf. teori afsnit *Meningsskabelse*) argumentere for, at informanternes udvælgelse af fokusområder ud fra deres rolleforståelser bliver del af den mening der skabes om, at ensomhed ikke bør prioriteres højest. En nedprioritering af ensomhed kan blive en selvopfyldende profeti, da omgivelserne – og en udbredt praksis i at nedprioritere – kan medføre, at lærerne ikke får øje på de ensomme elever, hvilket bekræfter antagelsen om at ensomhed ikke er stort problem.

I forhold til aktivt at håndtere ensomhedsproblematikken skaber lærere oftest mening ud fra en personlig/emotionel logik frem for en formel/faglig. Det får den betydning, at de forskellige mistrivelsesproblematikkers aktualitet og vigtighed vurderes gennem en selektionsproces, der bygger på lærerens personlige etik, ressourcer og værdier. Vi vil ud fra denne påstand argumentere for, at lærernes selektionsproces i en praksis uden klart definerede retningslinjer kan resultere i, at håndteringen af ensomme elever udmønter sig i en manglende social støtte som også Lasgaard fremhæver (Lasgaard & Kristensen 2009: 58), da problemets omfang og aktualitet nødvendigvis ikke opleves som meningsfuldt af lærerne gennem deres handlinger og selvforståelse.

Ensomhed som individualiseret og udtalt problematik

Ensomhed er jf. ovenstående analyse en problemstilling, der gennem lærernes individuelle selektionsproces ofte nedprioriteres ud fra forestillinger om andre og større mistrivelsesproblematikker. I

dette afsnit ønsker vi at sætte fokus på, hvordan lærere ligeledes skaber mening i deres tilgang til ensomhed ud fra fremstillingen af ensomhed som en for individualiseret problematik i en gymnasial kontekst, og en problematik der kan forværres hvis den udpensles.

Det tidligere eksempel med Anker viser, at han opfatter andre mistrivselssproblematikker som mere presserende og aktuelle end ensomhed, men det viser samtidig også, at han i denne selektionsproces stadig forholder sig til den enkelte elevs udfordringer. Dette står i kontrast til interviews med mange af de andre informanter, hvor der i forhold til elevernes sociale trivsel i højere grad er fokus på generel trivsel på klasseniveau end på enkelte individualiserede problemstillinger.

“Jeg kan mærke at hele tiden når du [interviewer] snakker om ensomhed, så har jeg bare noget med at trives. Eleverne skal have det godt. Om det så er fordi de ikke har det godt, fordi de er ensomme, eller fordi et eller andet... Altså fordi det kommer bare i næste række, fordi de skal jo bare have det godt.” (Lærer Anna, (1) l. 289-292)

“Vi vil egentlig hellere arbejde med ensomhed indirekte ved at arbejde med fællesskab. Og sige at det faktisk er et fagligt forpligtende fællesskab det her, og hvis man deltager i det, så er vores tese, at der er mindre sandsynlighed for at blive ensom.” (Leder Carl, (6) l. 177-180)

Udtalelserne fra Anna og Carl er udvalgt som eksempler på gentagne fortællinger på tværs af interviewene om et bevidst fravalg af fokus på den enkelte elev. Anna peger på et primært fokus på elevernes generelle trivsel, og Carl peger på, at et fokus på ensomhed tager afsæt i et fokus på klassefællesskabet. Trivsel bliver i skolesammenhænge ofte forstået ud fra elevernes tilknytning til de faglige og sociale fællesskaber de færdes i (EVA 2019: 22, 28), og derfor får læreren typisk tildelt en betydning for at understøtte fællesskaberne gennem et fokus på klasserumskultur og læringsmiljø (Ibid.: 37). Elevernes faglige trivsel understøttes af mere individualiserede indsatser med fokus på feedback, mens elevernes sociale trivsel i hverdagslige indsatser mere bliver håndteret gennem lærerstyring på gruppeniveau, f.eks. i forhold til gruppedannelsesprocesser (Ibid.: 5-6). Denne institutionaliserede praksis i forhold til arbejdet med elevernes sociale trivsel på gruppeniveau kan resultere i, at der ikke er fokus på ensomhed, da det er en individualiseret problemstilling knyttet til

den enkelte elevs subjektive følelse (Lasgaard 2012: 51). Et fokus på ensomhed er derimod, som Carl fremhæver, mere implicit gennem indsatser på klasseniveau.

Lasgaard peger på vigtigheden af, at ensomhed som problem bliver formidlet (Lasgaard & Kristensen 2009: 58), og på Ventilens hjemmeside bliver det ligeledes fremhævet, at andres italesættelse af problematikken kan blive en stor lettelse for dem, der føler sig ensomme. Ligeledes kan det gøre det lettere for andre omkring den ensomme at blive opmærksomme på at, denne mistrives (Ventilen.dk(d)). Når Lasgaard og Ventilen fremhæver, at det er væsentligt at formidle ensomhedsproblematikken, og når dette også fremhæves i det kursus lærerne er på i forhold til Netwerk (jf. *Netwerk: Trivselsprogram til gymnasiale uddannelser*), kan vi stille os undrende overfor, hvorfor lederne og lærerne i flere tilfælde ikke ønsker at tale eksplicit om ensomhed. Legitimerende forklaringer kan være, at der er andre vigtigere problematikker, og at det er vigtigere at have blik for gruppen frem for den enkelte. En gentagne legitimerende forklaring blandt informanterne er også, at et fokus på ensomhed i nogle tilfælde er forværende, og at det derfor bør forblive udtalt:

“(...) så har jeg så det sidste års tid nedtonet ensomhedssnakken. Jeg har det sådan lidt, at nogle gange så formerer det, vi snakker rigtig meget om sig. Meget forskning viser, at hvis man gør meget opmærksom på skoleskyderier, så stiger risikoen for at man får skoleskyderier.” (Leder Carl, (6) l. 173-176)

“(...) det er måske en enorm grum påstand, jeg ikke kan underbygge, men måske kom man også til at tale det [ensomhedsproblematikken] endnu mere op, så det faktisk blev lidt værre. Vi har snakket om, at vi mere skal snakke om når noget er dejligt og lykkes, og når man trives.” (Lærer Eva, (14) l. 285-288)

Både Carl og Eva fortæller om deres oplevelser af, at det at sætte ord på ensomhedsproblematikken kan forværre elevernes ensomhedsfølelse. Carl henviser til forskning, der peger på, at en øget opmærksomhed på et fænomen øger hyppigheden af fænomenet, og Eva taler ligeledes om, hvordan italesættelse af ensomhed kan forværre tilstanden. Når Carl og Eva skaber denne mening at ensomhedsfølelsen forværres, ønsker vi til gengæld at påpege, hvordan en manglende italesættelse ligeledes kan forværre tilstanden. Weick peger på, at vores handlen bliver en del af vores omgivelser og at omgivelserne virker tilbage på os og vores handlinger (Weick 1995: 31). Derfor kan det at gøre

italesættelsen af ensomhed til noget forværende blive en oplevet sand virkelighed, der bliver handlet ud fra. Vi ønsker at pointere, at bare fordi informanterne siger, at det at beskæftige sig fokuseret med ensomhed og det at italesætte det, kan skabe problemer, er det ikke en endegyldighed sandhed uden konsekvenser. Konsekvensen kan være en distance til arbejdet med ensomme elever, og distance er ifølge Lasgaard i forvejen en hyppig konsekvens i arbejdet med ensomhed (Lasgaard & Kristensen 2009: 58).

Opsummering

Opsummerende for analysedel 1.2.2 ønsker vi at fremhæve, hvordan ensomhed som et specifikt problem lærerne skal prioritere og formidle, skaber forskellige reaktioner hos lærerne afhængigt af deres rolleforståelse. På trods af, at der blandt lærerne er forskellige tilgange til, om ensomhed bør være et fokuspunkt for lærerne, er der bred enighed om, at ensomhed må nedprioriteres frem for andre problematikker. Derudover gives der udtryk for at ensomhed som problematik forskningsmæssigt og politisk bliver talt op, og det fremhæves blandt informanterne, at en direkte formidling af ensomhed i sidste ende kan resultere i en forværring af elevernes sociale trivsel. Vi argumenterer i afsnittet med reference til Weick og Lasgaard for, at lærernes selektionsproces og manglende italesættelse kan resultere i, at lærerne overser og distancerer sig fra arbejdet med ensomme elever. Hvordan flertydige rolleforståelser, og lærernes selektionsprocesser forankret i en personlig/emotionel logik, mere specifikt får betydning for lærernes konkrete praksis i håndteringen af det sociale arbejde gennem Netwerk, fungerer som analysegenstand i nedenstående analysedel.

Analysedel 2

2.1 Netwerk i praksis

Med udgangspunkt i forrige analysedels pointer omkring, hvordan lederne og lærerne har forskelligartede forståelser af gymnasielærerens rolle i forhold til at udføre socialt arbejde med fokus på ensomhed, vil denne analysedel vise, hvordan disse rolle- og problemforståelser får betydning for, hvorledes trivselsprogrammet Netwerk bliver anvendt i praksis.

2.1.1 Netverk i det resultatorienterede gymnasium

Netverk bliver af Ventilen promoveret som et program, der sikrer *“(...) en tryk base, der styrker elevernes faglige og sociale udvikling. Et stærkt socialt sammenhold fra starten er noget af det, der kan holde elever fra at droppe ud af deres ungdomsuddannelse.”* (Projektnetverk.dk(b)). Der bliver altså argumenteret for at etableringen af Netwerks metoder i sidste ende kan være med til at afholde elever fra at droppe ud af uddannelsen. Argumentet om fastholdelsen af eleverne som en væsentlig begrundelse for gymnasiernes implementering af Netverk ses ikke kun på Netwerks hjemmeside, men det ses også tydeligt i interviewene både med ledere og lærere:

“Helt bundlinjeagtigt, så hvis Netwerksindsatsen fastholder 5 elever, som ellers ville droppe ud... Nu tænker jeg kun på bundlinje, og ikke på menneskerne, det kan virke lidt køligt. Men så har det jo betalt sig selv, fordi vi får taxameter. Så hvis vi fastholder dem i uddannelse, så har vi selvfølgelig løst en samfundsopgave, og hjulpet nogle elever og alle de bløde ting, og det er vi jo også glade for, men rent bundlinjemæssigt er det jo... At bekæmpe ensomhed, der er jo penge ind i systemet” (Leder Bjørn, (3) l. 449-454)

“(...) altså selvfølgelig vil vi gerne have, at der ikke er nogen ensomme unge, men det er jo primært et forsøg på at sørge for de ikke falder fra. Fordi vi vil gerne beholde dem som elever. Og den tankegang er der jo også nedenunder det meste af det, vi gør. Så det kommer nogle gange til at styre, hvordan vi gør tingene, og hvornår osv.” (Studievejleder Asger, (1) l. 335-338)

I begge citater fremhæver informanterne organisationens strategiske og økonomiske mål om at fastholde eleverne som en begrundelse for brugen af Netverk. Netverk kommer ud fra denne organisationslogik til at handle om at gøre trivselsarbejdet mere effektivt i ønsket om at mindske frafald. Orienteringen mod effektivitet og resultater kan forstås ud fra Meyer og Rowans analyse af moderne organisationer. Ifølge Meyer og Rowan forsøger organisationer at fremstå legitime ved at implementere strukturer og teknologier, der i samfundet er en “rationaliseret myte” og forestilling om er de mest passende, effektive og rationelle måder at organisere sig på. (Meyer & Rowan 1977: 340). Denne orientering mod resultater og effektivitet skal forstås ud fra de forandringer som er sket i den gymnasiale sektor, som vi fremhæver i *Trivsel i gymnasieskolen - lovmæssigt ophæng og*

formål. Her peger vi på, hvordan styringsrationaler fra New Public Management længe har været dominerende i organiseringen af de gymnasiale uddannelser.

Både Bjørn og Asger udtrykker en bevidsthed i forhold til, at de taler ud fra et “køligt” organisatorisk perspektiv, men at de selvfølgelig også gerne vil hjælpe de ensomme elever. Dette illustrerer, at der ofte er flere logikker på spil samtidig, som her hvor implementeringen af Netwerk også bliver forstået ud fra en personlig/emotionel logik knyttet til medmenneskelige og etiske hensyn. Der kan i relation til dette argumenteres for, at i en kontekst som gymnasiet, kan et koncept som Netwerk kun vedtages og institutionelt muliggøres, hvis det kan legitimeres ud fra argumenter om at brugen vil fremme de organisatoriske mål. Det kan det, da gymnasiale uddannelser er kendetegnet ved en økonomistyring, der har været udfordret af de seneste års besparelser samt lovgivningsmæssige krav og regler.

Ifølge Meyer og Rowan er legitimitet organisationers vigtigste ressource. Behovet for legitimitet kan forklare, hvorfor gymnasier på trods af usikkerhed og tvetydige mål har brug for udadtil at vise, at de agerer rationelt og målrettet. Gymnasier har gennem de sidste tyve år gennemgået en forandring i forhold til forventningerne til, hvilke opgaver gymnasielærere skal løfte, hvoraf den sociale opgave som pointeret i analysedel 1, stadig ikke er klart defineret. Gymnasiers implementering af Netwerk kan ses som en reaktion på en usikkerhed om, hvordan de skal tilgå det sociale felt, hvor brug af Netwerk som et forskningsbaseret koncept kan legitimeres ud fra en rationaliseret myte om, at evidensbaserede tiltag er effektive og gode. Det skyldes at rationel og sikker viden bevist gennem videnskabelige metoder ofte anses som den bedste måde at sikre resultater (Healy 2016: 51), som hænger sammen med den øgede målorientering der er kommet i kraft af New Public Managements indtog i blandt andet uddannelsessektoren (*jf. Trivsel i gymnasieskolen - lovmæssigt ophæng og formål*). Når gymnasier køber Netwerk får de et tilrettelagt og struktureret koncept, som er designet af en velanset social organisation, der på deres hjemmeside legitimerer programmets relevans med positive evalueringstal. Yderligere understøttes programmets berettigelse gennem reference til ensomhedsforsker Mathias Lasgaards input til programmet, der skal fungere som garant for kvalitetssikring (Projektnetwork.dk(d)).

Vi argumenterer for, at der er en myte om evidens som god og effektiv, idet vi tager udgangspunkt i, at arbejdet med sociale problemer i praksis ofte er komplekst og mangefacetteret (Healy 2016: 55). Derfor kan den forskningsbaserede viden ikke altid kobles til praksis og tilbyde

de professionelle en klar eller sikker måde at løse problemet på; hvilket er en pointe vi vil føre videre i analyseafsnittet *2.1.2 Netwerk i praksis - støtte til den enkelte elev?*.

Når 46 gymnasier har valgt at tilkøbe Netwerk kan det forklares ud fra Meyer og Rowans analyse af, hvordan organisationer ensliggøres på baggrund af det tidligere nævnte behov for legitimitet:

“(...) organizations are driven to incorporate the practices and procedures defined by prevailing rationalized concepts of organizational work and institutionalized in society. Organizations that do so increase their legitimacy and their survival prospects, independent of the immediate efficacy of the acquired practices and procedures” (Meyer & Rowan 1977: 340).

Det kan ud fra Meyer og Rowan forstås sådan, at gymnasier ensliggøres for at leve op til de idealer, der anses som korrekt og passende både i det organisatoriske felt, men også i den bredere omverden. Netwerk som et forskningsbaseret koncept kan ses som en opskrift på “best practice”, som spredes i en isoform forandringsproces inden for det organisatoriske felt, som en respons på reformer og lovmæssige krav (jf. *Trivsel i gymnasieskolen - lovmæssigt ophæng og formål*), men også de normative forventninger i samfundet til, at gymnasier har et ansvar både for elevernes faglige og sociale trivsel.

At der er nogle ydre forventninger til gymnasielærere om at være mere end fagfaglige, er særligt præsent i interviewene på Skole A, hvor Anna og Asger beskriver, hvordan Netwerk udadtil bliver brugt til at vise, at de på skolen arbejder struktureret med elevernes sociale trivsel:

“(...) hun [rektor] er jo i gang med at skrive en hel artikel om, hvordan vi bruger Netwerk. Det er meget konkret som skole at sige, at “vi arbejder med det her”. ” (Lærer Anna, (1) l. 820-821)

“Det bliver jo også et selling point. Det har det jo været til vores informationsaftener: “Vi kører Netwerk her”. Fordi det er noget, forældrene også kan lide at høre: “Nå der bliver gjort noget ved det””. (Studievejleder Asger, (1) l. 814-816)

Der er ud fra Anna og Asgers synspunkt en dimension af at have Netwerk, der handler om, at programmet gør det nemt at fortælle omverdenen, at der bliver gjort noget for elevernes sociale og psykiske trivsel. Her bliver vigtigheden af at gymnasiet skal fremstå legitimt tydeligt, hvor lærerne eksempelvis til introaftener kan "fremvise" et koncept med metoder udviklet af Ventilen som svar på nogle af forældrenes forventninger til gymnasiet. Denne fremstilling af Netwerk som en god og effektiv metode står i kontrast til følgende udtalelse fra rektoren på Skole A, der ikke er synderligt imponeret over effekten af Netwerk: "(...) hvis I spørger, om jeg synes at Netwerk er godt, så tænker jeg: "Altså det er udmærket, men det er ikke det, der batter". " (Leder Anita, (2) l. 608-610). Der kan her sættes spørgsmålstejn ved, om brugen af Netwerk i en vis grad bliver symbolsk, når rektoren ikke oplever den store effekt af programmet, men samtidig bruger Netwerk til at markedsføre skolens arbejde med ensomhed og trivsel generelt. Dette kan forstås ud fra Meyer og Rowans argument om, at moderne organisationer implementerer strukturer og teknologier ud fra ønsket om at fremstå legitime, hvor implementeringen i højere grad bliver ceremoniel, end den understøtter opnåelsen af de ønskede mål (Meyer & Rowan 1977: 341). Hvorvidt implementeringen af Netwerk i praksis tager form af en ceremoniel karakter i forhold til det programmets overordnede mål om at forebygge og afhjælpe ensomhed, vil blive analyseret i nedenstående analyseafsnit.

Opsummering

Vi har i dette afsnit argumenteret for, at der på grund af usikkerhed og flertydige mål i forhold til, hvordan gymnasierne skal tilgå de sociale opgaver, sker en ensliggørelse, hvor Netwerk som en opskrift på "best practice" implementeres. Vi har argumenteret for, at Netwerk giver gymnasierne en rationel og legitim forklaring på deres tilgang til elevernes sociale trivsel ud fra en rationaliseret myte om evidens som en garant for kvalitet, effektivitet og resultater. Vi argumenterer for, at implementering af Netwerk derfor ikke nødvendigvis bygger på viden om, hvorvidt programmet understøtter en mere kvalificeret ensomhedsindsats, men i lige så høj grad kan tilskrives gymnasiernes behov for at fremstå legitime.

2.1.2 Netwerk i praksis - støtte til den ensomme elev?

Netwerk består, som beskrevet i det indledende afsnit *Netwerk: Trivselsprogram til gymnasiale uddannelser* af fire elementer: Et lektionsforløb i klassen, fællesskabende aktiviteter, makkerskaber og støtte til elever, der føler sig ensomme. De tre første elementer er forebyggende og foregår på klasseniveau, mens det sidste element er afhjælpende og kræver, at lærere har fokus på den enkelte elev.

Dette afsnit vil analysere, hvordan lærernes og ledernes forståelse af lærerrollen får betydning for, hvordan Netwerk anvendes på forskelligartede og utilsigtede måder sammenlignet med Netwerks formelle struktur og målsætninger.

Fokus på det kollektive

Netwerk har et mål om at forebygge og afhjælpe ensomhed ved at danne rummelige fællesskaber og klæde lærerne på til at støtte de elever, der føler sig ensomme (Projektnetwerk.dk(b)). Ud fra vores interviews med gymnasielærerne vil vi pege på, at lærernes forståelse og brug af Netwerk i høj grad knytter sig til at skabe trivsel på klasseniveau mere end at støtte den enkelte ensomme elev. Det er en praksis, der generelt gør sig gældende i forhold til lærernes problemforståelse af ensomhed, som nævnt i analyseafsnittet *Ensomhed som individualiseret og uudtalt problematik*. De tre nedenstående citater viser, at lærerne på tværs af skolerne bruger Netwerk som et program, der først og fremmest har at gøre med klassetrivsel på et kollektivt niveau:

“Der [i trivselssamtaler] støder jeg også på ensomhedsproblemet ind i mellem. Men jeg synes ikke, at det er det vigtigste for mig i Netwerk. Der er det mere at alle bliver integreret med hinanden, så man ikke bliver stigmatiseret. (...) Og der synes jeg Netwerk, for mig i hvert fald, har fungeret rigtig godt til at få skabt en kultur, hvor alle kan arbejde sammen og alle bliver inddraget - også i fælles sociale arrangementer.” (Lærer Anker, (1) l. 39-47)

“Vi opfatter slet ikke Netwerk som rettet på den individuelle lærers vejledning af den enkelte elev. Det kan godt være, at jeg tager fejl, fordi jeg er ikke ekspert i Netwerk. Vi bruger det i plenum” (Lærer Casper, (7) l. 264-266)

“Det [Netwerk] er mere noget fællesskabende. Det i hvert fald sådan, jeg har brugt det meget. De der fællesskabende aktiviteter. Og som klasselærer har jeg brugt det en gang imellem til at huske at tage en klassens time og spørge: "Hey laver I egentlig noget uden for skolen?"” (Lærer Dorte, (11) l. 314-317)

Som det fremgår af ovenstående citater, synes ensomhedsaspektet med fokus på den enkelte elev ikke til at være en del af kernen af, hvordan Netwerk anvendes. Brugen af Netwerk forstår vi som forbundet med lærernes selvforståelse, da denne får indflydelse på tilgangen til

ensomhedsproblematikken. Denne analysepointe tager udgangspunkt i Weicks teori om meningskabelse, hvor individets selvforståelse ikke kan adskilles fra individets organisationsidentitet, hvilket får betydning for, hvordan der skabes mening i daglige rutiner og opgaver (Weick 1995: 21).

Lærernes fokus på trivsel på klasseniveau bliver i interviewene også koblet til et tidsmæssigt aspekt. Lærerne er tilfredse med at bruge elementerne på klasseniveau i deres praksis hvor lektionsplaner, øvelser samt konkrete tiltag som makkerskaber og faste pladser bliver fremhævet positivt. Der bliver i gymnasielærernes beskrivelse af disse elementer lagt vægt på, at de er gode, fordi de ikke er tidskrævende at implementere:

“Som I kan høre bruger vi jo makkerskab og makkerskabsgrupper stadigvæk. Det fortsætter vi med. Netwerk har nogle praktiske rystesammen øvelser, sådan nogle små korte øvelser - dem bruger vi også. Dem er langt de fleste lærere meget tilfredse med, for de er ret gode og sjove og kan gøres hurtigt.” (Lærer Casper, (7) l. 138-141)

“(…) Det er netop fordi, at man ret hurtigt kan sætte sig ind i det. Jeg synes ikke det koster så meget forberedelsestid. Og når du først har kørt det, og har været på kurset, og har kørt det en gang, så er det bare lige at huske hvad det er, og så er de ret fine de der lektionsbeskrivelser med overblik og print.” (Lærer Anna, (1) l. 560-563)

Ovenstående citater viser, at det tidsmæssige aspekt spiller en væsentlig rolle i forhold til, hvilke elementer der bliver implementeret i lærernes praksis. Lærerne fremhæver Netwerk som implementerbar, fordi der er tydelige manualer og beskrivelser, som derfor ikke kræver så meget af den enkelte lærers tid – både forberedelsestid og tid i klassen. Lærerne orienterer sig i ovenstående citater efter en organisationslogik, hvor effektivitet og resultatorientering er dominerende, som også er fremhævet i forrige analyseafsnit *Netwerk i det resultatorienterede gymnasium*. Denne resultatorienterede organisationslogik kommer til udtryk i fortællingen om, at det er en væsentlig kvalitet, hvis trivselsarbejdet kan foregå hurtigt og “på formel”.

Det er elementerne på klasseniveau, lærerne fremhæver som en fast del af deres praksis, da de har mulighed for at indarbejde en vis rutinisering i forhold til dem. Dette kan forstås i relation til forskning, som viser, at hvis ledere og fagprofessionelle fokuserer for ensidigt på et mål formuleret inden for systemer med resultatorienteret styring, kan det resultere i, at de fagprofessionelle kommer til at orientere sig for meget efter et præstationsmål, hvor “tjeklisteadfærd” og “tunnelsyn”

forringer kvaliteten af indsatsen for borgerne (Møller 2018: 90-93). Ud fra interviewene med lærerne, vil vi argumentere for, at der er tegn på, at gymnasiets fokus på målstyring, blandt andet mod lave frafaldsprocenter og høje karaktergennemsnit, også påvirker gymnasielærernes måde at arbejde med Netwerk. Aktiviteterne på klasseniveau med klare opgavebeskrivelser er dem, der mest effektivt kan implementeres, hvilket ender med at blive et argument i sig selv for implementeringen. Netwerks fjerde element om at opsøge og støtte de ensomme elever kan ikke skemalægges og rutineres på samme måde som klasseaktiviteterne. Det kan forklare, hvorfor denne del ikke bliver fremhævet som en fast del af Netwerk i interviewene med lærerne.

Når Netwerk-indsatsen i overvejende grad kun opererer på et forebyggende klasseniveau og ikke fungerer afhjælpende i forhold til den enkelte elev, så er der en risiko for, at de ensomme elever ikke får den rette støtte. Dette peger en effektevaluering af Netwerk foretaget i 2014 også på, hvor deltagelsen i Netwerk ikke havde ført til en mere opsøgende adfærd fra lærerne, og heller ikke i forhold til de elever, der var mest ensomme ved studiestart (Lasgaard et al 2015: 41). Omkring hver tredje ensomme elev i både test- og kontrolgruppen var blevet kontaktet af en lærer (Ibid.: 40). Det er altså ikke kun i vores empiri, at der er tegn på at den opsøgende og afhjælpende del af Netwerk ikke lykkes med at blive integreret i lærernes praksis.

Når lærerne i højere grad opererer med Netwerk på klasseniveau frem for på individniveau, hænger det sammen med deres rolle og problemforståelse som analyseret i afsnittet *Ensomheds som individualiseret og udtalt problematik*. Her fremgår det, at lærerne i deres problemforståelse af ensomhed i højere grad fremhæver et fokus på mistrivsel på klasseniveau. Tilgangen på klasseniveau er samtidig præget af organisationens resultatorienterede styringsform, hvor klasseaktiviteterne kan implementeres uden for store tidsmæssige omkostninger og med mulighed for en vis rutinisering. Der kan argumenteres for, at når gymnasielærerne i høj grad anvender Netwerk på klasseniveau og med fokus på trivsel frem for på individniveau i forhold til den ensomme elev, så forholder gymnasielærerne sig ikke til det samlede problem, som Netwerk ønsker at løse.

Som illustreret i ovenstående analyse er der ikke en kobling mellem Netwerks formelle program og måden, det bruges i den daglige praksis, hvor det styrende for implementeringen er, hvad der fungerer i en rutineret praksis. Der kan ud fra Meyer og Rowan argumenteres for, at der er en dekopling mellem Netwerks overordnede strukturer, der er tiltænkt at understøtte formålet om både at

forebygge og afhjælpe ensomhed, og gymnasielærernes fortolkning og brug af programmet. Der kan derfor argumenteres for, at Netwerk i nogen grad implementeres ceremonielt uden at have den store effekt på lærernes praksis, fordi Netwerk bliver tilpasset sådan, at det passer ind i lærernes allerede eksisterende praksis, hvorfor det afhjælpende element med fokus på den enkelte elev ikke bliver integreret.

Implementering af Netwerk i en eksisterende struktur: Manglende sammenhæng og uklare rammer for lærerrollen

Et andet organisatorisk aspekt, som har indflydelse på implementeringen af Netwerks element omkring støtte til de ensomme elever, er den allerede etablerede praksis på gymnasierne, hvor ansvaret for håndtering af elevernes sociale og emotionelle problemer er placeret hos studievejlederne:

“Så når vi hører noget fra en elev, så siger vi: ”Det der, det er jeg glad for at du lige siger til mig, kan vi ikke lige finde din studievejleder”. Og der er selvfølgelig forskel på, hvor langt man går ind i det der, alt efter hvilken relation man har til eleven, og hvem man er som menneske.” (Leder Carl, (6) l. 69-72)

“Det er noget af det vi har prøvet at beskrive i vores trivselspolitik, at der er de der instanser. Når en meget arrangeret klasselærer kan sige: “Jeg føler mig helt alene”, så kan jeg simpelthen ikke forstå det. Vi har så mange [instanser]; vi har årgangsledere, vi har studievejledere. Hvordan kan du sige at du føler dig alene? Men samtidig må jeg anerkende, at hvis det var følelse, så må jeg beskrive... Men det er studievejlederen.” (Leder Anita, (2) l. 442-446)

Vi har udvalgt ovenstående citater for at eksemplificere, at der på gymnasierne er en fast etableret struktur, hvor lærerne skal sende eleverne videre til studievejlederen, hvis der er en elev, der mistroves. Det er altså en struktur, som skal fratage lærerne ansvaret for løsningen af elevernes sociale og emotionelle problemer, som i stedet lægges på studievejlederens bord. Som det fremgår af citatet med Anita, er det dog ikke alle lærere som føler, at denne struktur er klar nok, på trods af, at hun selv oplever, at hun som leder har gjort meget for at tydeliggøre skolens forskellige hjælpeinstanser. Som Carl fortæller, så afhænger det af den enkelte lærers personlighed, hvor meget læreren går ind i

den enkelte elevs sag, og netop denne forståelse, kan også være en del af svaret på, hvorfor nogle lærere kan *“føle sig alene”*, som Anita beskriver det.

Vægtningen af det personlige oplever læreren Dorte som problematisk, fordi der opstår stor forskel på, hvor meget lærerne observerer og handler i forhold til elevernes mistrivsel:

“Så det bliver meget hurtigt sendt videre til studievejlederen, og det er faktisk godt, for der er også nogle som ikke gør det. Som ikke laver observationerne, og ikke sender videre. Men det synes jeg nu, de fleste gør (...) Men der er kæmpe forskel, og det er vel generelt et problem” (Lærer Dorte, (11) l. 100-104).

I citatet giver Dorte udtryk for, at selvom hun tror, at de fleste observerer og sender videre, så er det et problem, fordi der er *“kæmpe forskel”* på hvor meget de forskellige lærere gør. Denne store forskel oplever læreren Emil også. Han forklarer, hvordan lærerens personlighed influerer på lærernes ansvarsfølelse i forhold til det sociale aspekt, og dermed også på, hvornår de sender eleverne videre til en studievejleder:

“For eksempel hvis man har en elev, der skriver til én og siger: "Jeg kunne simpelthen ikke lave min opgave i dag, fordi at jeg har siddet derhjemme og grædt, fordi jeg er så ensom". Så kan det være at nogle er skide dygtige til at sige: "Nu kommer du lige herind, og så tager vi en snak om det. Så finder vi ud af, hvad vi kan gøre". Og en anden lærer vil sige: "Det er jeg godt nok ked af. Jeg er biologilærer - det kan jeg ikke håndtere. Du må snakke med studievejlederen, og ellers så vil jeg faktisk gerne have, at du laver dine ting, fordi det ved jeg, at du kan". Så det kommer helt an på lærerens udgangspunkt og hvor meget læreren bruger af sig selv i sin undervisning.” (Lærer Emil, (13) l. 449-456)

Emil forklarer, at der vil være stor forskel på, hvordan to lærere reagerer på en elev, som giver udtryk for at vedkommende er ensom. Han skitserer, hvordan lærere, der inddrager sin egen person, vil tage en snak med eleven, mens lærere med fokus på det faglige, vil sende eleven direkte videre til en studievejleder. Denne tænkning er et udtryk for en udbredt forestilling om, at individet har et ”givet jeg”, hvor der med henvisning til lærernes personlighed sondres mellem lærere der naturligt tager del i elevernes problemstilling, og lærere der ikke gør, som også analyseret i analyseafsnittet *Fagfaglig eller medmenneskelig?*. Der er ikke tvivl om, hvilken type lærer Emil ønsker at være. Det

kommer til udtryk i ovenstående citat, hvor han beskriver lærere, der formår at tage et socialt ansvar som *“skide dygtige”*. Emil vil gerne imødekomme og støtte eleverne, men oplever ikke, det er muligt i de organisatoriske rammer: *“Så det, vi mangler er tid. Tid til at fordybe os i det, tid til at snakke om det, tid til at finde nogle retningslinjer for det. Fordi det nemmeste lige nu er bare at sende det videre”* (Lærer Emil, (13) l. 590-592). Ud fra Emils citat forstår vi, at den eneste klare retningslinje i forhold til de ensomme elever er at sende videre til studievejlederen, hvilket derfor bliver lærerens umiddelbare handlemulighed.

Det er ifølge Weick vigtigt for individet at opretholde et positivt og sammenhængende selvbillede, hvorfor det også er vigtigt for individet at opleve sit arbejde som meningsfuldt og i overensstemmelse med ens identitet (Weick 1995: 22). Emil har som beskrevet i afsnittet *“Hvem er jeg, og hvad skal jeg som lærer?”* en faglig orientering på trods af, han føler et ansvar for det sociale område, hvor han ud fra de eksterne organisatoriske betingelser legitimerer, hvorfor han ikke kan tage det ansvar, han ønsker. Emils orientering efter manglende organisatoriske retningslinjer, kan derfor forstås som en måde at skabe mening på for Emil, således at den oplevede disharmoni mellem den lærer, han ønsker at være og den lærer, det er muligt at være, ikke bliver en del af Emils selvbillede, men bliver knyttet til de organisatoriske rammer. Det kan tolkes som om Emil mangler pædagogisk ledelse, der tydeliggør lærernes rolle i forhold til det sociale område, da retningslinjerne med at sende videre til studievejlederne, ikke er fyldestgørende for den lærer Emil ønsker at være.

På de gymnasier vi har med i vores undersøgelse, er der en eller to studievejledere til håndtering af flere hundrede elever på nær Skole C, som har fire studievejledere. Vi læner os op ad studievejleder Asgers beskrivelse (Studievejleder Asger, (1) l. 468-470), når vi argumenterer for, at det kan være svært for studievejlederne at komme tæt på eleverne i de forskellige klasser og opdage eller opsøge elever med mistrivelsesproblematikker. Her er især de ensomme elever i en udsat position, da ensomhed er et tabuiseret emne og fordi unge ensomme selv har svært ved at opsøge hjælpen (Lasgaard & Kristensen 2009: 58). Dette forhold behandler vi også i afsnittet *Ensomhed som individualiseret og uudtalt problematik*, hvor vi problematiserer at nogle af lærerne ikke opsøger elever, fordi de er bekymrede for at gøre noget værre. Det er derfor Lasgaard understreger vigtigheden i, at lærere blandt andre har viden og kompetencer til at spotte og støtte de ensomme unge. Det er dette aspekt Netwerks fjerde element har fokus på, hvor programmet ønsker at kvalificere alle lærerne til at få viden og værktøjer til at spotte og støtte de ensomme elever.

I flere af interviewene fortæller lærerne, at det ikke har været muligt at bruge elementerne fra Netwerk i forhold til den enkelte elev i praksis på gymnasiet, hvilket både besværliggør arbejdet med Netwerk og praksissen med at sende eleverne videre til en studievejleder. Læreren Dan beskriver eksempelvis, hvordan samtalerne med eleverne er svære, fordi de elementer han har lært ved blandt andet Networkkurser ikke har sat sig fast, da han bruger dem for lidt:

“Men min uddannelse ligger mange år tilbage, og jeg er jo ikke uddannet til de her rigtig svære samtaler, det er jeg ikke. Så har vi været på kursus i forhold til Netwerk, og jeg har også været på andre kurser i løbet af årene, men når man ikke sådan bruger det og når det ikke er en del af ens baggrund, så er det altså svært.” (Lærer Dan, (10) l. 144-148)

Dan påpeger, at samtalerne er svære, fordi han ikke har uddannelse inden for det socialpædagogiske og fordi den viden og de værktøjer han har fået gennem Netwerk ikke er blevet overført til praksis. Emil har en lignende oplevelse af, at det han lærte på Netwerk-workshop i forhold til snakken med den enkelte elev, ikke er noget, der får en plads i hverdagen:

“Jeg har været på Netwerk kursus før, og det var nogle rigtig gode workshops de lavede: Hvordan man tager den her snak med eleverne. Men igen: Det drukner i hverdagen, når man kommer tilbage. Vi bruger jo de her klasseværktøjer, de har. I den enkelte situation: Det er godt nok svært, at finde tid til.” (Lærer Emil, (13) l. 569-572)

Emil beskriver, hvordan det kun er de værktøjer, der kan bruges på hele klassen, der er blevet implementeret i praksis på gymnasiet, mens værktøjerne til at snakke med den enkelte elev drukner, da der ifølge Emil ikke er tid nok.

Der kan sættes spørgsmålstegn ved, om Netwerkstrukturen og den faste struktur på gymnasierne, der fordrer at lærerne hurtigt sender eleverne videre til studievejlederen, i samspil kan komme til at virke kontraproduktive. Netwerk ønsker at klæde lærerne på til at spotte og støtte den enkelte elev, men lærerne oplever, at det er svært at få implementeret viden og værktøjer, fordi rammerne ikke fordrer, at de bliver en del af den faste praksis. Som pointeret i analyseafsnit *Men er det ensomhed?* - *et diffust problemfelt* kan lærerne eksempelvis have svært ved at vurdere om bestemte adfærdstegn handler om ensomhed eller om eleven bare er introvert, hvilket understreger vigtigheden

i, at lærerne har kompetencer til at indgå i dialogbaseret opsøgende arbejde, og derigennem få øje på, om der er tegn på ensomhed. Dette kan virke paradoksalt, for hvis lærerne ikke har mulighed for at træne disse kompetencer, så vil de ikke få øje på de ensomme elever, og de kan dermed ikke sende dem videre til studievejlederen. At gymnasielærerne kan have svært ved at navigere ud fra de forskellige retningslinjer og logikker, kan skyldes, at de ikke oplever sammenhæng mellem Netwerks værktøjer, og den allerede etablerede arbejdsgang, hvor lærerne forventes at sende direkte videre til studievejlederen. Det kan ses som et eksempel på, at forskningsbaseret viden ikke nødvendigvis kan kobles til praksis og give klare eller sikre svar på, hvordan de professionelle skal agere. Det kan være svært at indføre og koble Netwerk på den konkrete praksis, fordi der ikke er de nødvendige rammer og ressourcer, hvorfor det ud fra Meyer og Rowan kan argumenteres for, at Netwerk i nogle tilfælde kun etableres ceremonielt.

Vi vil ud fra ovenstående analyse argumentere for, at der er tre forhold, der i samspil har en indflydelse på, hvordan Netwerk implementeres i praksis: i) Lærerne har fokus på klassetrivsel frem for ensomhed. De lærere, som ikke oplever det som deres opgave at forholde sig til ensomme unge i deres praksis implementerer Netwerk, så det omhandler trivsel på klasseniveau frem for ensomhed. ii) Forventningerne til lærernes rolle i forhold til det sociale område er ikke tydelige. Det bliver derfor op til den enkelte lærers personlige forståelse af deres rolle som lærer, om de har fokus på den enkelte ensomme elev. Her i forhold til om de spotter, opsøger og har individuelle samtaler med blik for de tegn, som er det, Netwerk blandt andet ønsker at klæde lærerne på til. iii) Lærerne har ikke tid til den enkelte elev. Det tidsmæssige aspekt spiller en stor rolle på lærernes prioritering af arbejdsopgaver. Hvor de kollektive klasseaktiviteter er fast implementeret i lærernes praksis, fordi de er hurtige at gennemføre, lette at sætte i system og gentage år efter år, så er der ikke tydelige rammer for det opsøgende og støttende arbejde i forhold til de ensomme elever. Derfor bliver det den enkelte lærers prioritering, der afgør, om der bliver afsat tid til sidstnævnte.

Opsummering

Vi vil argumentere for, at der er et modsætningsforhold mellem det sociale arbejde som Netwerk lægger op til, og det som rent faktisk udføres. Det kan ud fra Meyer og Rowan forstås sådan at arbejdet med Netwerk i forhold til at forebygge og afhjælpe ensomhed i nogle tilfælde får en ceremoniel karakter, fordi programmet ikke bliver anvendt med øje for de ensomme elever. I stedet fortolkes og omformes dele af programmet, fordi lærerne ikke har fokus på ensomhed, som et problem på

individniveau, men primært er orienteret mod social trivsel på klasseniveau. Vi har argumenteret for, at der er integreret en fast praksis på gymnasierne i forhold til de fællesskabende klasseaktiviteter, da de kan sættes i system samtidig med, at de harmonerer med lærernes forståelse af deres rolle i forhold til at have fokus på trivsel på klasseniveau. Hvor der er klare forventninger og rammer for de kollektive aktiviteter, er det langt mere personbåret og tilfældigt, om Netwerks element om støtte til de ensomme elever er en del af lærernes praksis. Der er ikke enslydende forventninger eller tydelige rammer på gymnasierne i forhold til det sociale arbejde, hvilket i forhold til de ensomme unge betyder, at det opsøgende og relationelle arbejde ikke er fast integreret i lærernes praksis. Det udføres episodisk afhængigt af den enkelte lærer og de tidsmæssige rammer.

2.1.3 Netverk som forandringskabende?

Dette afsnit vil omhandle Netverk som udefrakommende forandringsnøgle i den gymnasiale kontekst, hvor lærerne skal kvalificeres til en ny indsats for at forebygge og afhjælpe ensomhed blandt eleverne. Med afsæt i, hvordan lærerne skaber mening i implementering af Netverk, vil afsnittet centrere sig om, hvordan uklare og flertydige forventninger og overordnede uforeneligheder mellem Netverk og lærernes rolleforståelse har betydning for, hvilken forandring i lærernes praksis Netverk har skabt i forhold til udførelsen af socialt arbejde.

Forandring i en løst koblet organisation

Vi har ud fra Meyer og Rowan argumenteret for, at gymnasierne har implementeret dele af Netwerks koncept ceremonielt uden nødvendigvis at ændre eller tilpasse de eksisterende arbejdsgange. At der i nogle tilfælde sker en dekobling mellem Netwerks formelle struktur og formål, og hvordan det bruges i praksis, skal forstås i relation til gymnasiet som et løst koblet system. I Meyer og Rowans analyse af moderne organisationer argumenterer de med henvisning til blandt andre Weick for, at organisationers formelle strukturer er løst koblet til den daglige praksis. Regler bliver derfor ofte brudt og beslutninger bliver ofte ikke implementeret på den tiltænkte måde (Meyer & Rowan 1977: 343) Der er derfor ikke nødvendigvis sammenhæng mellem formelle procedurer og det som udøves i praksis.

Et eksempel på at der ikke er sammenhæng mellem den formelle Netverk struktur og hvordan strukturen forankrer sig i virkeligheden, er fremtrædende i nedenstående citat, hvor læreren Eva forklarer, at hun oprindeligt ikke ønskede at stille op til interview. Eva fortæller, at rektoren ifølge

hende og nogle af de andre lærere på Skole E, har et misvisende billede af hvor stor indflydelse Netwerk har på lærernes praksis:

“Men vi har jo ikke arbejdet med det der Netwerk, mere det at give dem faste pladser. Det har vi jo ikke arbejdet med i flere år. Det var også derfor at vi var lidt kede af at deltage i den her...altså vi har gjort lidt modstand mod at deltage i den her undersøgelse. (...) For Enna (rektoren) formidlede kontakten, og jeg tror, at hun mere har et glansbillede af, hvor meget det fylder, hvor vi faktisk har forsøgt at "Ah så meget fylder det jo ikke"” (Lærer Eva, (14) l. 636-641)

Eva fortæller, at hun ikke oplever at de på gymnasiet har arbejdet med Netwerk i flere år udover at give eleverne faste pladser. Dette står ifølge Eva i kontrast til rektoren Ennas overbevisning, som Eva beskriver som et *“glansbillede”* i forhold til hvor meget Netwerk reelt set bliver brugt. Vi forstår Evas udtalelse som udtryk for, at der ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem gymnasiernes ønske om at skabe af forandring med Netwerk og hvordan programmet bliver implementeret og fortolket.

Når vi beskæftiger os med lærernes menings-skabelse i forhold Netwerks forandringspotentiale, er det ud fra en forståelse af, at menings-skabelse er omdrejningspunktet for forandring i en løst koblet organisation:

“(...) Organizations depicted as open systems should be most concerned with sensemaking. This expectation derives from the fact that their greater openness to input from the environment means they have more diverse information to deal with from the fact that their looser system structure means that the entity doing the sensemaking is itself something of a puzzle.” (Weick 1995: 70)

Weick argumenterer for, at løst koblede systemer har en åbenhed overfor det organisatoriske felt, hvilket medfører mange til tider tvetydige informationer. Derfor er der særlig grund til at koncentrere sig om menings-skabelse i løst koblede systemer, for at forstå diversiteten og kompleksiteten i organisationen. Ud fra et forandringsperspektiv må løst koblede organisationer derfor interessere sig for, hvordan organisationens medlemmer skaber mening i aktiviteter og praksisser, for at kunne påvirke organisationen i en ønsket retning.

For at forstå hvorfor Network ikke nødvendigvis skaber den tilsigtede forandring, vil vi i de følgende afsnit tage afsæt i, hvilke udfordringer og muligheder, der er væsentlige for at skabe forandring i gymnasiale uddannelser som løst koblet systemer.

Forandring oppefra: Flertydighed og usikkerhed

Hvis et udefrakommende initiativ som Network skal skabe forandringer i den etablerede praksis, kræver det, at de personer, der skal medvirke til forandring, har en forventning om, og en oplevelse af, at forandringen er meningsfuld for deres praksis (Weick 1995: 147).

Som tidligere pointeret, peger vores analyse på, at Networks afhjælpende del med fokus på den enkelte ensomme elev ikke bliver fast implementeret, fordi udførelsen af det sociale arbejde på gymnasierne er op til den enkelte lærers etiske kompas og personlige kompetencer. Derfor bliver det personbåret og tilfældigt om og hvordan ensomme elever bliver støttet. Der er derfor modsætningsfulde forventninger til lærerrollen: På den ene side forventes lærerne at være med til at forebygge mistrivelsesproblematikker, og dermed er det sociale og personlige aspekt af elevernes liv noget, de skal forholde sig til. På samme tid er der ikke klare retningslinjer for eller ressourcer til, hvordan lærerne kan være med til at afhjælpe problematikkerne. Lærerne kan derfor hurtigt komme til at føle sig utilstrækkelige, fordi det ikke er tydeligt, hvor deres ansvarsområde stopper:

“Men det der med at løfte de særlige opgaver, hvor det går hen og bliver ret komplekst. Både det med hvordan man åbner op for den der dialog, kan være rigtigt svært, og det kan være enormt grænseoverskridende for en selv. Der er en masse taleværktøjer, der er en masse måder at gå til det på. Hvordan sender man dem [eleverne] videre i systemet? Hvor når “fyrrer” man sig selv og følger dem [eleverne] et andet sted hen?” (Lærer Birgit, (6) l. 241-246)

“Jeg vil gerne tale med eleverne, og jeg vil også gerne italesætte mine overvejelser omkring elevens sociale adfærd og sociale placering i klasserummet, og jeg vil gerne gøre en hel masse for at bryde nogle af de barrierer, der er - men det er svært for os. Den der samtale er rigtig rigtig svær.” (Lærer Dan, (10) l. 121-124)

Lærerne Birgit og Dan beskriver her, hvordan de oplever det dialogbaserede relationsarbejde som svært. De er usikre på, hvordan de som lærere på bedst mulig måde tilgår og snakker med eleverne,

og hvor langt deres ansvar rækker. Det sociale arbejde kan for lærerne opleves som et uafgrænset rum, hvor de føler sig usikre på, hvilke forventninger der er til lærerrollen. Rammesætningen af hvorfor lærerne gennem en ny praksis som Netwerk, skal arbejde med elevernes sociale trivsel, må derfor anses som afgørende for, om lærerne køber ind på forandringen som meningsfuld, og dermed implementerer det i deres praksis.

Der er flere eksempler i vores empiri på at lærerne har haft svært ved at finde sammenhæng og mening i at skulle implementere Netwerk i deres praksis. Et eksempel på at lærerne ikke oplever den forandring som Netwerk har medført som meningsfuld, kommer især til udtryk i interviewene på Skole C. Her udtrykker lærerne, at de ikke oplever forandringen i at have et øget fokus på ensomhed som problem meningsfuldt:

“(...) det der med at der kommer et tvungent koncept, der siger at nu skal vi snakke rigtig meget om ensomhed, der stejlede nogle af lærerne. ” (Leder Carl, (6) l. 86-88)

“Jeg tror de fleste lærere reagerer ved, at eleverne begynder at vende øjne femte gang de nævner det [ensomhed]. "Igen skal vi høre om det der"” (Lærer Casper, (7) l. 202-203)

“Jeg synes også, at det kan blive næsten lidt for lavpraktisk nogle gange. Det bliver sådan lidt for mekanisk. Og jeg gjorde det [arbejdede med Netwerk] lige i starten, for det fik vi at vide at vi skulle og fik de der powerpoint og sådan noget, og så begyndte jeg ret hurtigt at korte ned i det (...)”. (Lærer Cindy, (8) l. 534-537)

I alle tre citater ser vi det som et underliggende aspekt, at lærerne har oplevet at programmet er blevet implementeret topdown, hvorfor lærerne ikke har oplevet den igangsatte praksis mod at skulle have fokus på ensomhed som meningsfuld. I citatet fra interviewet med Cindy fortæller hun, at hun i starten af brugen af Netwerk fulgte programmet, men at hun langsomt begyndte at ændre i det. I forlængelse af ovenstående citat fortæller Cindy, at Netwerk *“fyldte for meget”*, hvilket vi forstår som fokuset på ensomhed, da det er et argument som går igen blandt interviewpersonerne, hvilket også er fremhævet i afsnittet *Ensomhedsproblematikkens oplevede aktualitet*. Det kan ud fra interviewene på Skole C tyde på, at der er en kollektiv forståelse af, at ensomhed ikke er et stort problem, og dermed ikke noget gymnasielærerne oplever de skal bruge tid på gennem Netwerk. Der er

ingen tvivl om, at lærerne har en særlig indsigt og viden om det felt, de bevæger sig i, men der er en risiko for, at når lærerne oplever at et oppefra implementeret program dikterer en bestemt tilgang eller fokus, kan det forstærke en professionel selvforståelse af at "vi ved bedst". Noget tyder på, at fordi Netwerk er blevet implementeret i en topdown proces, har nogle af lærerne modstand mod, at de skal have et særligt fokus på de ensomme. Netwerk kan derfor ende med at have en forstærkende effekt i forhold til at lærerne har modstand mod at beskæftige sig med ensomhedsproblematikken. Ud fra Weicks begreb enactment, er individet selv medskabende af deres omgivelser. Det skal forstås på den måde, at mennesker ser verden ud fra deres forestillinger og erfaringer, og de medskaber derfor den virkelighed, de handler ud fra (Weick 1995: 30-33). Netwerk kan risikere at igangsætte den modsatte meningsgskabelse end ønsket, hvor lærerne i højere grad er fokuserede på, at ensomhed ikke er et problem blandt eleverne, som derfor kan blive en selvopfyldende profeti, hvor det er den virkelighed som de ender med at se og handle ud fra.

Ovenstående analyse er skarpt vinklet, og vi er bevidste om, at det optegnede scenarie ikke vil optræde på skolerne i så entydig forstand, fordi vi netop forstår gymnasiet som en åben og løst koblet organisation, hvor mennesker agerer og skaber mening ud fra egne erfaringer og forestillinger. Vi ønsker at fremhæve pointen, at hvis Netwerk skal skabe en forandring i lærernes praksis i forhold til de ensomme unge, så er et væsentligt element at rammesætte og forsøge at skabe nogle fælles forventninger til forandringen som meningsfuld. Hvis lærerne ikke har en forståelse af Netwerks fokus som meningsfuld, omskriver og tilrettelægger de programmet, så praksissen er i overensstemmelse med deres forståelse af, hvad de skal som lærere. Netop dette aspekt vil være omdrejningspunkt i næste afsnit, hvor vi vil lægge et analytisk blik på Netwerks forandringsmuligheder ud fra, hvordan lærerne skaber mening i de forskellige elementer i programmet.

Overordnede uforeneligheder: Modsætningsforhold der udfordrer forandring

Gennem vores analyse af, hvordan lærernes meningsgskabelse får betydning for brugen af Netwerk, kan vi se nogle overordnede uforeneligheder mellem Netwerks og informanternes grundlæggende forståelse af lærerens relation til eleverne.

I vores analyse har vi identificeret, hvordan de kollektive elementer fra Netwerk er blevet implementeret i lærernes praksis, mens det individorienterede element kun anvendes episodisk af lærere, der ud fra en essenstænkning besidder de rette personlige kompetencer. En institutionalisering af de

væsentlige individorienterede elementer i det sociale arbejde, er svært i den gymnasiale kontekst, fordi lærerne skaber mening omkring deres rolle i forhold til klassetrivsel snarere end den enkelte elevs sociale og emotionelle trivsel. Vi vil argumentere for, at det er svært at institutionalisere de individorienterede elementer fra Netwerk, fordi programmet resonerer med en logik omkring, hvordan socialt arbejde udføres i forhold til det enkelte individ. De står i modsætning til lærernes orientering mod logikker knyttet til at de som ansatte på en undervisningsinstitution, skal have fokus på de kollektive processer. For at Netwerk kan lykkes med at skabe en forandring, hvor alle lærere spotter, opsøger og er støttende i forhold til de ensomme elever, kræver det derfor en ændring i den kollektive forestilling om, at det relationelle og individorienterede sociale arbejde er noget alle lærere kan og skal udføre. Forestillingen om, at individet har en stabil kerne, umuliggør grundlæggende den forandring Netwerk ønsker at skabe ved at kvalificere alle lærerne til det sociale arbejde.

Ud fra Weick er meningskabelse i høj grad drevet af tro, fordi mennesker skaber mening i virkeligheden ud fra hvad de allerede har en overbevisning om er sandt (Weick 1995: 145-147). Dette hænger sammen med begrebet enactment hvorved denne forestilling om virkeligheden igen vil blive bekræftet, da det er den omverden, personen ser. Når der er en udbredt forestilling om at nogle typer lærere, ofte beskrevet som kvinder, der har humanistiske og samfundsfaglige fag, er dem, som bedst kan udføre det sociale arbejde, så kan det ud fra Weick blive en selvopfyldende profeti, der får ledere og lærere til at tænke at det naturligvis er disse lærere, som skal have ansvaret. Der kan argumenteres for, at den differentierede lærergruppe har et uudnyttet potentiale og at de lærere, der normalt ikke inddrages i forhold til elevernes sociale trivsel, kan have en anderledes tilgang eller forståelse, som kan være med til at skabe nye refleksioner omkring det sociale arbejde. Som vi har pointeret er det ikke nok at etablere nye procedurer og arbejdsgange oppefra for at skabe forandring i et løst koblet system som gymnasiet – det kræver forandring indefra med afsæt i drøftelser af hvordan det sociale arbejde kan integreres meningsfuldt i alle læreres praksis.

Opsummering

Dette afsnit har med udgangspunkt i gymnasiet som et løst koblet system argumenteret for, at gymnasieleledelsen bør interessere sig mere for gymnasielærernes meningskabelse for at kunne påvirke organisationen i en ønsket retning. Afsnittet problematiserer, at der ikke er skabt en fælles forståelse af, hvorfor implementeringen af Netwerk er meningsfuldt for lærernes praksis. Implementeringen af Netwerk i en topdown proces har derfor ikke nødvendigvis de tilsigtede effekter, fordi lærerne

omskriver og tilrettelægger programmet sådan at der er sammenhæng mellem deres forståelse af lærerrollen og den praksis, de udfører. Her har vi fremhævet, at der grundlæggende er nogle uforeneligheder mellem Netwerks fokus på socialt arbejde i forhold til den enkelte elev, og lærernes orientering mod kollektive processer, som udfordrer en institutionalisering af det individorienterede sociale arbejde. Vi har argumenteret for, at hvis der på gymnasierne skal ske en forandring i forhold til det sociale arbejde, kræver det andre tiltag end nye procedurer og arbejdsgange. For at Netwerk kan skabe en forandring gennem kvalificering af alle lærere til det sociale arbejde med ensomme unge, forudsætter det, at forestillingen om, at det relationelle og individorienterede sociale arbejde som noget kun nogle lærere kan udføre, udfordres. Vi har derfor fremhævet, at en potentiel forandringsmulighed er at udnytte den differentierede lærergruppe. De lærere som normalt ikke indtænkes kan være med til sætte spørgsmålstejn ved selvfølgelige antagelser og forestillinger, og åbne op for nye måder at tænke og handle på i forhold til det sociale felt.

Diskussion

Specialets præmis

Vi ønsker i vores diskussion at sætte fokus på den præmis, som vi i valget og besvarelsen af specialets forskningsspørgsmål implicit kommer til at abonnere på; nemlig at gymnasielærere har et socialt ansvar for at forebygge og afhjælpe mistrivselssproblematikker, herunder ensomhed. Vi fremhæver i specialets analyse, at der blandt ledere og lærere kan være divergerende opfattelser af, hvordan og med hvilke målsætninger det sociale arbejde skal udføres. I spørgsmålet om hvorvidt gymnasielærere bør tage et socialt ansvar, har vi qua vores socialfaglige uddannelse et fokus på at skabe muligheder for udsatte grupper i samfundet, som farver vores holdning til om lærere har et socialt ansvar for at støtte de ensomme unge. Ligeledes har vi med udgangspunkt i ensomhedsforskningen peget på, at gymnasielærere bør være formidlere af problematikken og bør kunne opdage og afhjælpe mistrivsel og ensomhed blandt eleverne (Lasgaard & Kristensen 2009: 58-59). Men en oplagt diskussion er, om det overhovedet er noget vi kan tillade os at forvente og stille krav til, og i så fald under hvilke forudsætninger?

Der er gennem reformer og ledelsesstyring kommet eksterne og interne forventninger til lærernes rolle i forhold til elevernes trivsel, og lærernes i forvejen pressede hverdag har derfor fået tilføjet en ekstra dimension. Forventninger til lærerne kan opleves som forstærkede i takt med køb og

implementering af Netwerk, hvor de bliver tvunget til at forholde sig til deres funktion i forhold til elevernes sociale trivsel. Ligeledes kan lærerne ud fra et symbolsk interaktionistisk perspektiv føle et pres fra omgivelserne ud fra, hvad der anses som at være en “respektabel professionel lærer”, hvilket også kan have haft betydning for deres selvfremsstilling i interviewsituationen – her spiller vores socialfaglige uddannelse igen ind, hvilket kan have påvirket lærernes svar (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 30).

Gymnasielærere kan altså opleve et eksternt og internt pres i forhold til ikke blot at forstå sig selv som undervisere og formidlere. Præmissen om at deres arbejde også skal omhandle at forebygge og afhjælpe mistrivselsproblematikker er dog ikke eksplicit lovgivnings- og uddannelsesmæssigt underbygget. Det lovgivningsmæssige grundlag for uddannelse af gymnasielærere og for læringsmål i gymnasiale uddannelser klarlægger og definerer ikke rammerne for, hvordan det sociale arbejde skal integreres i organisationen (jf. *Trivsel i gymnasieskolen - lovmæssigt ophæng og formål*). Gymnasielærere kan her have den oplevelse, at der bliver tilføjet sociale og relationelle opgaver til deres opgaveportefølje for at gymnasiet kan leve op til eksterne interessenters forventninger (Beck 2004: 16). Disse eksterne forventningers betydning for implementeringen af det sociale arbejde, har vi ligeledes fremhævet i analysedelen *Netwerk i det resultatorienterede gymnasium*. Beck fremhæver, at det er en typisk lærerholdning, at forskellige parter har forventninger til de sociale og relationelle opgaver “uden at medreflektere (over, red.) de åbenbare begrænsninger i det pædagogiske råderum” (Beck 2004: 16). Gymnasielærere kan derfor have den forventning, at hvis de skal påtage sig et socialt ansvar, må de til gengæld også kunne forvente, at de sociale og relationelle opgaver kan tilføjes indenfor deres råderum. Derudover at der vil være fokus på at implementere det uddannelsesmæssigt og pædagogisk velunderbygget.

Afgørende forudsætninger for at præmissen godtages

Vi fremhæver i specialets analyse, at for at lærerne godtager præmissen om at tage et socialt ansvar, er det afgørende at de finder arbejdet meningsfuldt – det har vi ud fra Karl Weick argumenteret for, hænger sammen med, om de oplever det sociale arbejde som foreneligt med deres fagidentitet (Weick 1995). Det kræver, at alle lærere på tværs af skoler og fagområder i højere grad identificerer lærerrollen med det sociale arbejde, og at der arbejdes på at skabe nogle fælles ophæng og forventninger.

En væsentlig analysepointe i specialet er, at arbejdet med det sociale arbejde gennem Netwerk i høj grad udgøres af opgaver af rutinemæssig karakter. Den sociale indsats har derfor et fravær af refleksive og faglige drøftelser af, hvordan lærerne kan understøtte de ensomme elever. Der kan måske nok ses en refleksivitet i lærernes tilgang til arbejdet med mistrivsel på gruppeniveau, men arbejdet med den enkelte elev afværges. Derfor kan der argumenteres for, at præmissen for at lærerne også skal fokusere på den enkeltes elevs sociale trivsel, kalder på fælles faglige drøftelser af lærernes rolle som professionelle i forhold til det individorienterede sociale arbejde. Behovet ser vi som særligt presserende ud fra analysen af, at lærerrollen ofte sammensmeltes med den enkeltes personlighed, hvilket bliver en styrende forestilling, der fører til en sporadisk og uens tilgang til håndteringen af det sociale arbejde. En styrkelse af den faglige kvalitet gennem faglig sparring, hvor forståelser af og tilgange til sociale problemer bliver diskuteret, vil derfor kunne bidrage til at sikre kvaliteten og udførelsen af det sociale arbejde (Guldager & Skytte 2017: 545). Fælles faglige drøftelser kan være med til at skabe faglige refleksioner omkring de dilemmaer og komplekse problemstillinger, som lærerne skal forholde sig til, og ikke mindst, hvilke opfattelser af være lærerprofessionel, der danner baggrunden for deres handlen. Det vil også kunne synliggøre eventuelle uenigheder og differentierede tilgange, som vil skabe et grundlag for at udforske et muligt fælles fundament og fælles perspektiver på, hvilke kompetencer, der er nødvendige for at lærerne føler sig rustede til at håndtere kompleksiteten og de dilemmaer, de møder i det sociale arbejde.

Lærernes relationelle kompetencer bliver gennemgående italesat som noget, der er fastlagt og som nærmest urokkelige, hvilket bliver en forklaring på, hvorfor nogle lærere ønsker og kan tillade sig at afværge præmissen om, at de alle skal udføre socialt arbejde. Med udgangspunkt i vores socialkonstruktivistiske tilgang forstår vi ikke lærernes sociale kompetencer som knyttet til en fast personlig kerne, men tror derimod på, at det sociale arbejde kan få en plads i lærernes praksis, hvis lærernes kompetenceudvikling understøttes. Derfor ønsker vi at pege på en ændring af læringsmålene i pædagogikum som en væsentlig forandringsnøgle for at kunne opkvalificere lærerne i forhold til også at blive klædt på til at håndtere den enkelte elevs mistrivsel. En opkvalificering kan bestå i, at lærerne i pædagogikum får værktøjer til gennem faglige vurderinger at kunne skelne mellem typer af problematikker og eventuelt skadelige adfærdsmønstre. Her er det også essentielt, at den enkelte lærer føler sig rustet til og tryk i at tage fat i problematikken og at indgå i dialog med eleven om, hvorvidt det er en problematik eleven har brug for hjælp til at løse. Sættes der i pædagogikum fokus på

den sociale dimension gennem disse værktøjer kan det medføre, at lærerne i højere grad identificerer sig med et socialt ansvar, og føler sig trygge i at udføre det sociale arbejde.

Vi vil derfor advokere for, at når de gymnasiale uddannelser blandt andet gennem Netwerk har tydeliggjort, at de har forventninger til at lærerne tager et socialt ansvar, må der også skabes klare rammer for, at lærerne klædes ordentligt på til at lave faglige vurderinger og støtte elever, der ikke trives.

Konklusion

Der har de sidste 20-30 år været en udvikling på velfærdsområdet, hvor det sociale arbejde i stigende grad har bevæget sig ind i alle velfærdsstatens institutioner. Dette speciale har med afsæt i denne udvikling undersøgt det sociale arbejdes indtog i gymnasierne, hvor der er en voksende opmærksomhed i forhold til, hvordan gymnasielærere kan og skal understøtte elevernes sociale trivsel, men hvor der samtidig ikke er klare rammer eller retningslinjer for hvordan.

For at undersøge mødet mellem socialfaglighed og lærerfaglighed har specialet gennem et casestudie undersøgt trivselsprogrammet Netwerk, hvilket er et program målrettet gymnasiale uddannelser med det overordnede formål at forebygge og afhjælpe ensomhed blandt unge. Med afsæt i Netwerk som case lyder problemformuleringen derfor således: *Hvordan skaber ledere og lærere på gymnasiale uddannelser mening omkring lærerens rolle i at forebygge og afhjælpe ensomhed på de gymnasier, der har implementeret trivselstiltaget Netwerk?* Vi vil i det følgende præsentere specialets samlede konklusion ud fra specialets to analysedele.

Ved at anvende Netwerk som case, kan vi gennem vores kvalitative interviews med ledere og lærere på gymnasierne sige noget om, hvad der sker i spændingsfeltet mellem lærerfaglighed og socialfaglighed i en gymnasial kontekst. Analysen har vist, at når lærere pålægges socialfaglige opgaver, så omskriver og tilpasser de det sociale arbejde, så det passer ind med deres eksisterende praksis og hvordan de skaber mening ud fra deres fagidentitet. At der ikke er overensstemmelse mellem Networks overordnede struktur og målsætninger for det sociale arbejde, og hvordan lærerne i praksis agerer ud fra disse, skal forstås i relation til den organisatoriske kontekst. Vi har argumenteret for, at gymnasierne på grund af det fortolkende aspekt i forhold til, hvordan de skal tilgå sociale

opgaver, tilkøber Netwerk som en forskningsbaseret “best practice”-model. Vi argumenterer for, at implementeringen af Netwerk kan forstås ud fra en rationaliseret myte om, at viden bevist gennem videnskabelige metoder anses som den bedste måde at sikre resultater på. Sociale problemer er dog ofte komplekse, hvorfor forskningsbaseret viden ikke altid kan kobles direkte på praksis, og tilbyde de professionelle en sikker måde at løse problemet på.

Implementeringen af Netwerk kan i tråd med den rationaliserede myte ses som drevet af legitimitetsskabende hensyn, hvilket kan overskygge erkendelsen af, at den faktiske brug af Netwerk påkræver et refleksivt arbejde for at kvalificere ensomhedsindsats på gymnasierne. En implementering drevet af et legitimitetsskabende hensyn kan være en del af forklaringen på, hvorfor vi i analysen kommer frem til, at det sociale arbejde i praksis kan ende med at blive udført på flertydige og utilsigtede måder.

At det socialfaglige i nogen grad bliver implementeret på flertydige og utilsigtede måder har vi forstået ud fra, hvordan ledere og lærere skaber mening omkring lærernes rolle i forhold til det sociale arbejde. Analysen peger på, at der er flertydige og divergerende forståelser af, hvilket ansvar en gymnasielærer har i forhold til elevernes sociale trivsel. Analysen viser, at et ansvar for det sociale arbejde ofte bliver forstået ud fra en personlig/emotionel logik, hvor lærernes personlige værdier og etiske overvejelser bliver styrende for, om og hvordan de skaber mening i de socialfaglige opgaver. Specialet peger på, at der derfor er en risiko for, at det kun er de lærere, som oplever det relationelle arbejde som meningsfuldt ud fra personlige selektionskriterier, der implementerer Netwerks afhjælpende individorienterede element i forhold til at opsøge og støtte de ensomme elever. Det er i stedet de kollektive forebyggende elementer fra Netwerk som får en fast praksis hos lærerne. Disse mere skemalagte og rutinerede elementer kan størstedelen af lærerne bedre skabe mening omkring ud fra deres problem- og rolleforståelse, da de ikke anser ensomhed som et stort nok problem til at de kan afsætte tid i en presset hverdag til at være opsøgende i forhold til den enkelte ensomme elev. Analysen problematiserer, at det sociale arbejde tilgås ud fra personlige værdier og holdninger, hvor lærerens rolle ofte bliver forstået som sammensmeltet med deres personlighed. Lærernes personlighed bliver ud fra en essenstænkning forstået som bestående af en fast kerne med iboende personlige kompetencer. Det får den betydning, at der skelnes mellem hvilke lærere, der kan udføre det sociale arbejde ud fra om de besidder “de rette” relationelle kompetencer. Denne tænkning argumenterer vi for bliver en fastholdende forestilling, der udgrænser lærernes forandrings- og handlemuligheder i forhold til de sociale og relationelle opgaver.

Afsluttende vil vi ud fra vores casestudie pege på, at når socialfaglige opgaver bliver pålagt gymnasielærere, så er der nogle uforeneligheder, der gør særligt det individbaserede sociale arbejde svært at skabe mening i for lærerne. Mange af lærerne skaber ikke mening i det socialfaglige arbejde ud fra deres fagidentitet, som i vores case peger i retningen af at væsentlige dele i praksissen med at forebygge og afhjælpe ensomhed bliver episodisk og personbåren.

Litteraturliste

Bøger, forskningsartikler & evalueringsrapporter

- Beck, S. (2004). *Kapitel 1: Moderniseringsdiskurs og lærerbevidsthed*. I: Borgnakke, K. & Damberg, E. red.: Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium. Odense: Syddansk Universitet.
- Bjerg, H. & Knudsen, H. (2012). *Når personkendskab bliver professionskundskab: Aktuelle udviklinger i lærerrollen*. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. red.: At skabe en professionel. 1. udgave. 2. oplag. Hans Reizels Forlag.
- Bøje, J. D (2017). *Profession og pædagogik*. I: Dolin, J. et al. red.: Gymnasiepædagogik. 3. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W.W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields (s. 147-160). *American Sociological Review*.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2019). Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser. Rosendahls
- Flyvbjerg, B. (2020). *Kapitel 25: Fem misforståelser om casestudiet*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. red.: Kvalitative metoder - En grundbog. 3. udgave. 1. oplag. Hans Reitzel Forlag.
- Frederiksen, M. (2018). *Kapitel 3: Design*. I: Olesen, S.P. & Monrad, M. red.: Forskningsmetode i socialt arbejde. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Guldager, J. & Skytte, M. (2017). *Kapitel 19: Aktuelle fællestræk og udfordringer for socialt arbejde*. I: Guldager, J. & Skytte, M. red.: Socialt arbejde - teorier og perspektiver. 2. udgave. 1. oplag. Akademisk Forlag.
- Halkier, Bente (2020). *Kapitel 6: Fokusgrupper*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. red.: Kvalitative metoder - En grundbog. 3. udgave. 1. oplag. Hans Reitzel Forlag.
- Hammer, S. & Høpner, J. (2014). Meningsskabelse, organisering og ledelse- en introduktion til Weicks univers. 1. udgave. Samfundslitteratur.
- Harrits, G. S. (2016). Being Professional and Being Human. Professional's Sensemaking in the

- Context of Close and Frequent Interaktions with Citizens. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Haue, H. (2017). *Gymnasiets transformation*. I: Dolin, J. et al. red.: Gymnasiepædagogik. 3. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Healy, K. (2016). *Kapitel 2: En dynamisk praksismodel*. I: Socialt arbejde i teori og kontekst. 2. udgave. 1. oplag. Akademisk Forlag.
- Hernes, T. (2014). *Kapitel 13: Proces, emergens og meningskabelse*. I: Vikkelsø, S. & Kjær, P.: Klassisk og moderne organisationsteori. 1. udgave. 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Hjort, K. (2007). *Kapitel 4. Evaluering og videnskabelse - om nye styreformer og professionalisering af lærerne*. I: Bøje, J. D. et al. Gymnasiereform 2005 - Professionalisering af ledelse, lærere og elever? Odense: Syddansk Universitet.
- Järvinen, M. (2005). *Kapitel 2: Interview i en interaktionistisk begrebsramme*. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N.: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. 1. udgave. 4. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. (2017). *Symbolisk interaktionisme som analysestrategi*. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. red.: Kvalitativ analyse og syv traditioner. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2012). *Kapitel 1: Indledning: At skabe en professionel*. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. red: At skabe en professionel. 1. udgave. 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, S. & Olesen, S. P. (2018). *Kapitel 8: Formidling*. I: Olesen, S. P & Monrad, M. red.: Forskningsmetode i socialt arbejde. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Koch, Ida (2010). Unge og ungdomsproblemer/mistrivsel. I: Nielsen, J. C. et al red.: Den svære ungdom: 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel. (s. 19-35) 1. udgave. Hans Reitzel.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Kapitel 10: Transskription af interview*. I: Interview – Introduktion til et håndværk. 2. udgave. 6. oplag. Hans Retizels Forlag.
- Larsen, A. et al (2017). *De gymnasiale uddannelser*. I: Dolin, J. et al. red.: Gymnasiepædagogik. 3. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Lasgaard et al (2015). *Netwerk - evaluering af udviklingsprojekt*. Odense: Syddansk Universitet.

- Lasgaard, M. (2007). *Et ungdomsliv på egen hånd: Introduktion til forskning i ensomhed blandt unge*. I: A. Wiborg. Der er bare ikke rigtig nogen...: En antologi om unge og ensomhed (s. 40–58). Grenå, Danmark: Grefta.
- Lasgaard, M. (2010). *Unge og ensomhed*. I: Nielsen, J. C. et al.: Den svære ungdom: 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel (s. 35-49). 1. udgave. Hans Reitzel.
- Lasgaard, M. (2012). *Ensomhed blandt andre - En psykologisk undersøgelse af ensomhed hos unge i Danmark* (s. 23, 39-51, 109) 2. udgave. 2. oplag. Ventilen Danmark.
- Lasgaard, M. & Friis, K. (2015). *Ensomhed i befolkningen – Forekomst og metodiske overvejelser. Hvordan har du det?*, 3, (s. 1-28). CFK, Folkesundhed og Kvalitetsudvikling.
- Lasgaard, M. & Kristensen, N. (2009). *Ensom i gymnasieskolen - En landsdækkende undersøgelse af ensomhed hos unge på almen- og erhversgymnasiale uddannelser*. (s. 51-59). Ventilen Danmark.
- Mahon, N. et al (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence (s. 308-315). *Nursing Research*.
- Masi, C. et al (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness (s. 219-266). *Personality and Social Psychology Review*.
- Meyer, J.W & Rowan, B. (1977). *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. The University of Chicago Press.
- Mølholt, A. (2017). *Kapitel 3: Metode I: Når man har været anbragt*. En sociologisk undersøgelse af fortællinger om fortid, nutid og fremtid hos unge, der har været anbragt uden for hjemmet. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Møller, M. Ø. (2018). *Styring, professionel dømmekraft og faldgruber for fagprofessionel værdiskabelse*. Tidsskrift for professionsstudier 26.
- Nielsen, A. W. (2017): *Fra nationalt afgrænset til et globalt indlejret uddannelsessystem*. I: Andreasen, K. E. & Duch, H. red.: Forandringer i ungdomsuddannelserne. 1. udgave. 1. oplag. Aalborg Universitetsforlag 2017.
- Olesen, S.P (2018). *Kapitel 5: Analysestrategi*. I: Olesen, S. P & Monrad, M. red.: *Forskningsmetode i socialt arbejde*. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, J. S. (2014). *Kapitel 11: Institutionel teori*. I: Vikkelsø, S. & Kjær, P.: *Klassisk og*

- moderne organisationsteori. 1. udgave. 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Rambøll (2017). *Gymnasireformen - Følgeforskningsprogram 1. delrapport*. EVA, Rambøll.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self* (s. 1-15). London: Free Association Books.
- Raae, P. H. (2004). *Kapitel 2: Udvikling af undervisningen - en refleks af ændrede lærer-elevrelationer*. I: Borgnakke, K. & Damberg, E. red.: *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium*. Odense: Syddansk Universitet.
- Raae, P. H. (2017). *Gymnasiet mellem institution og organisation*. I: Dolin, J. et al. red.: *Gymnasiepædagogik*. 3. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Senger, U. (2004). *Kapitel 3: Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring*. I: Borgnakke, K. & Damberg, E. red.: *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium*. Odense: Syddansk Universitet.
- Sturges, J. E. & Hanharan, K.J. (2004): *Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: a research note*. London: SAGE Publications
- Sørensen, N. et al (2014). "*Jeg er ikke typen, der har nære venner*": *Resultater fra forskningsprojektet "Når det er svært at være ung i DK"*. I: Pedersen, K. L. red.: *Ensom men ikke alene: En antologi om unge og ensomhed* (s. 184-196). 1. udgave. Ventilen.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). *Kapitel 1: Interviewet: samtalen som forskningsmetode*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. red.: *Kvalitative metoder - En grundbog*. 3. udgave. 1. oplag. Hans Reitzel Forlag.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE Publications.
- Zeuner, L. et al (2008). *Lærerroller - stabilitet og forandring. Tredje delrapport fra forskningsprojekt om nye lærerroller efter 2005-reformen*. I: *Gymnasiepædagogik*. Odense: Syddansk Universitet.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur* (s. 27-37). udgave. Politisk revy.

Internetkilder

Denstoredanske.dk (a): Gymnasiale uddannelser. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

https://denstoredanske.lex.dk/gymnasiale_uddannelser

Denstoredanske.dk (b): Pædagogikum. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://denstoredanske.lex.dk/p%C3%A6dagogikum>

Dst.dk: Gymnasiale uddannelser. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-viden/fuldtidsuddannelser/gymnasiale-uddannelser>

Projektnetværk.dk (a): Om Netværk. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://projektnetwerk.dk/om-netwerk/>

Projektnetværk.dk (b): Velkommen. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://projektnetwerk.dk/>

Projektnetværk.dk (c): Om Netværk. Skoler der bruger Netværk. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://projektnetwerk.dk/om-netwerk/skoler-der-bruger-netwerk/>

Projektnetværk.dk (d): Om Netværk. Bag Netværk. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://projektnetwerk.dk/om-netwerk/bag-netwerk/>

Regeringen (2016). Fra elev til studerende. Klædt på til videre uddannelse. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://www.ft.dk/samling/20151/almdel/buu/bilag/153/1617479.pdf>

Retsinformation.dk: Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/611>

Uddannelsesstatistik.dk: Overblik over gymnasiale institutioner. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1693.aspx?fbclid=IwAR10MHoK4A_4Ncg93ObmnVWk6gEDy9tLzw0fkCZ2-0dVJFcULeIN2HFejZU

Uvm.dk (a): Gymnasiale uddannelser. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser>

Uvm.dk (b): Personale og institutioner. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://www.uvm.dk/statistik/gymnasiale-uddannelser/personale-og-institutioner/antal-institutioner>

Ventilen.dk (a): Om Ventilen. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://ventilen.dk/om-ventilen/>

Ventilen.dk (b): Historie. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://ventilen.dk/historie/>

Ventilen.dk (c): Om ensomhed #projekt netverk. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://ventilen.dk/om-ensomhed/#projekt-netverk>

Ventilen.dk (d): Ensomhed - gode redskaber. *Lokaliseret 26. maj 2020.*

<https://ventilen.dk/ensomhed-gode-redskaber/>