

Holdninger til og parathed overfor
regeringens folkeskolereformudspil
blandt lærere på Vester Mariendal Skole

Lærke Hoven Pedersen
Cand.merc. i Organisation og Strategi
Speciale, 10. semester
Aalborg Universitet

Titelblad

Navn: Lærke Hoven Pedersen

Uddannelse: Cand.merc. i Organisation og Strategi

Semester: 10. semester

Uddannelsessted: Aalborg Universitet

Vejleder: Charlotte Øland Madsen

Afleveret: 6. juni 2013

Projekt: Speciale

Normalsider: 84,4

Titel:

*Holdninger til og parathed overfor regeringens folkeskolereformudspil
blandt lærere på Vester Mariendal Skole*

Lærke Hoven Pedersen

Forord

Dette speciale er udarbejdet i foråret 2013 af Lærke Hoven Pedersen, som den afsluttende kandidatafhandling på uddannelsen cand. merc. i Organisation og Strategi fra Aalborg Universitet. Specialet har fokus på folkeskolelærerne på Vester Mariendal Skole og omhandler deres parathed overfor de forandringer, regeringens reformudspil kan medføre og henvender sig til ledelsen på Vester Mariendal Skole.

Den empiri, der lægger til grund for dette speciale, er blevet skabt i samarbejde med otte lærere fra Vester Mariendal Skole i Aalborg SV. Derfor vil jeg gerne takke disse lærere for den åbenhed og hjælpsomhed, de har vist overfor mig i deres ellers pressede situation under lockout'en. Uden deres hjælp ville mit speciale ikke have været muligt at udarbejde.

Endvidere vil jeg gerne takke min vejleder Charlotte Ø. Madsen. Hun har været en uvurderlig hjælp med gode råd og vejledning, gennem den proces det har været at udarbejde specialet.

Executive Summary

This thesis has been created from a problem regarding the wish the government has shown to improve the Danish primary school. As a proposal to improving the primary school the government has presented a reform initiative. Since this initiative can cause an implementation of several changes to the primary school, it is interesting to investigate the attitudes of the Danish primary school teachers towards it. From this problem a problem statement has been formulated:

What attitudes do the primary school teachers of Vester Mariendal Skole express, in terms of challenges and possibilities, towards the government's initiative to a reform of the primary school?

The purpose of the thesis is thus to investigate and create an understanding of the attitudes the teachers of Vester Mariendal Skole express in relation to the government's reform initiative, while also achieving an understanding of the reasons for these attitudes.

Regarding scientific theory, the thesis works from the social constructivistic perspective with inspiration from Berger and Luckmann. To answer the problem statement, Armenakis, Harris and Mossholder's theory on the creation of readiness for organizational change is used, along with Eisenberg and Goodall's theory on organizational communication and Gill's theory on resistance to organizational changes. The first of these theories will aid in the understanding of the readiness existing among the teachers of Vester Mariendal Skole towards the government's reform initiative and the impending changes this initiative can cause. Eisenberg and Goodall's theory will aid in understanding the emotional factors that affect the teachers' attitudes towards the government's reform initiative.

The thesis investigation is made based on empirical data collected through interviews with eight primary school teachers employed at Vester Mariendal Skole in Aalborg. This is done to work with the problem in a concrete context and to understand the situation these teachers undergo and the attitudes these teachers have constructed.

In the thesis the teachers' attitudes are presented in terms of the possibilities and challenges they see in the government's reform initiative. The teachers' attitudes are additionally investigated in relation to the academically enhancing approaches they themselves have implemented at Vester Mariendal Skole and in relation to the emotional aspects affecting individuals and their interpretations. Finally the teachers' attitudes, together with the exercised communication and involvement are aspects affecting the teachers' readiness to the government's reform initiative. Therefore the teachers' readiness is assessed in relation to their attitudes along with the exercised communication and involvement.

From the analysis an understanding has been obtained of the teachers' reality in relation to the government's reform initiative, through which it has become possible to interpret that the teachers has some degree of readiness towards the changes that can occur as consequences of the government's reform initiative, as they see some possibilities in the initiative presented, while at the same time the

teachers' at Vester Mariendal Skole already have activities in the teaching implemented to enhance the pupils' motivation. However the analysis has shown that the communication and involvement associated with the creation of the government's reform initiative have not been satisfying to the teachers. This was despite that the school principal of Vester Mariendal Skole on a daily basis and when possible is good at fostering dialogue with the teachers and involving them in decision making processes and creation of ideas.

A perspective ultimately presents the ideas and suggestions the teachers have expressed through the conducted interviews. These can lead to reflections on the approaches, these primary school teachers think, can help develop the Danish primary school in a positive manner.

Indholdsfortegnelse

INTRODUKTION	9
1. Indledning.....	9
2. Beskrivelse af Vester Mariendal Skole.....	10
3. Problemstilling.....	11
4. Problemformulering	12
5. Videnskabsteori.....	13
5.1. Paradigme	13
5.2. Ontologi.....	14
5.3. Epistemologi	16
5.4. Menneskesyn	17
6. Metode.....	18
6.1. Specialets opbygning	18
6.2. Skabelse af empiri.....	19
TEORI.....	22
7. Skabelse af parathed overfor organisatoriske forandringer.....	22
7.1. Definition af begrebet <i>Parathed</i>	23
7.2. Kontekstuelle faktorer	24
7.3. Beskeden	25
7.4. Vurdering af parathed.....	26
7.5. Forandringsagentens egenskaber	27
7.6. Interpersonelle og sociale dynamikker	27
7.7. Indflydelsesstrategier.....	28
7.7.1. Ledelse af ekstern information.....	29
7.7.2. Aktiv deltagelse	29
7.7.3. Overtalende kommunikation	30
8. Organisatorisk kommunikation	32

8.1. Kommunikationstilgang	32
8.2. Dialog	33
8.2.1. Dialog som ligelig transaktion	35
8.2.2. Dialog som empatisk samtale.....	35
8.2.3. Dialog som ægte møde	36
9. Modstand mod organisatoriske forandringer	38
ANALYSE	41
10. Vester Mariendal Skoles kontekstuelle faktorer	41
11. Beskeden omkring regeringens reformudspil	44
12. Parathedsvurdering af lærerne på Vester Mariendal Skole	46
12.1. Fagligt fremmende tiltag, der eksisterer på Vester Mariendal Skole.....	46
12.1.1. Holdninger til regeringens reformudspil på baggrund af egne tiltag	47
12.2. Muligheder ved regeringens reformudspil	48
12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil.....	50
13. Det følelsesmæssige aspekt.....	56
13.1. Forandringsagentens egenskaber.....	56
13.2. Lærernes følelsesmæssige påvirkninger.....	57
13.3. Lærernes indbyrdes forhold	58
14. Involvering af lærerne på Vester Mariendal Skole.....	60
14.1. Involvering i det daglige	60
14.2. Involvering i forbindelse med regeringens reformudspil	61
14.3. Lærernes holdninger til involvering.....	62
15. Kommunikation på Vester Mariendal Skole	64
15.1. Den generelle kommunikation mellem skoleleder og lærere	64
15.2. Kommunikation omkring regeringens reformudspil	65
15.2.1. Skolelederens kommunikation omkring regeringens reformudspil.....	66
15.2.2. Den generelle kommunikation omkring regeringens reformudspil	67

15.3. Lærernes holdninger til kommunikation omkring regeringens	69
reformudspil.....	69
AFSLUTNING.....	71
16. Konklusion	71
17. Perspektivering.....	73
Litteraturliste	75

INTRODUKTION

1. Indledning

Specialet tager udgangspunkt i den forandringsproces, de danske folkeskolelærere står overfor som konsekvens af det reformudspil, den danske regering har præsenteret. Dette emne er valgt som resultat af en indgået aftale med konsulentvirksomheden eXmplar Learning, da de, via fokusgrupper, ønskede en redegørelse for de muligheder og udfordringer, de danske folkeskolelærere ser i regeringens reformudspil. Denne undersøgelse skulle således anvendes forud for en konference til at skabe grundlaget for arbejdet under konferencen. Da konsulentvirksomheden blev bremsede af kommunernes lock-out af folkeskolelærerne, brød jeg med virksomheden og fandt selv interesserede folkeskolelærere til at understøtte undersøgelsen, der nu var mulig at forme 100 %, som jeg ønskede.

Det oprindelige samarbejde med eXmplar Learning er således årsagen til, at projektet omhandler regeringens reformudspil til trods for, at der endnu ikke er truffet beslutninger omkring reformen. Hvis reformudspillet skal implementeres i den danske folkeskole, vil det kræve store forandringer i omstruktureringen af den danske folkeskole og derfor også kræve, at de danske folkeskolelærere bliver parate til at arbejde hen mod disse forandringer. Derfor vil dette speciale tage udgangspunkt i en folkeskole, Vester Mariendal Skole og et udsnit af dennes lærere, for herigennem at undersøge, hvor parate de på nuværende tidspunkt er overfor reformudspillet og de forandringer, reformudspillet vil kunne medføre. Formålet er her at opnå en forståelse for disse læreres hverdagsvirkelighed, altså hvordan de oplever og fortolker regeringens reformudspil, og hvilke konsekvenser det vil få for dem selv og eleverne.

Det teoretiske grundlag for denne problemstilling findes i Armenakis, Harris og Mossholders teori omkring parathed overfor organisatoriske forandringer, Eisenberg og Goodalls teori omkring organisatorisk kommunikation samt Gills teori omkring modstand mod organisatoriske forandringer. Det empiriske grundlag for problemstillingen skabes gennem interviews med otte folkeskolelærere fra Vester Mariendal Skole i Aalborg SV.

2. Beskrivelse af Vester Mariendal Skole

Vester Mariendal Skole er en af Aalborg Kommunes 50 kommunale folkeskoler og er dermed en offentlig institution (Aalborg Kommune: Skoler). Skolen ligger i Aalborgs sydvestlige område med gåafstand til et stort grønt område. Skolen blev opført i 1968 og har dermed været folkeskole i 45 år. Skolen huser cirka 500 elever, der er fordelt på 31 klasser på klassetrinene fra 0. til 9. klasse. Skolen har heriblandt også specialklasser for elever med bevægelseshandicap og indlæringsvanskeligheder. Skolen har 115 ansatte, hvoraf 51 personer er folkeskolelærere, 25 personer er pædagoger. Derudover er der ansat tosprogede medarbejdere, støttemedhjælpere, ergo- og fysioterapeuter, teknisk- og administrativt personale, en håndværker samt rengøringspersonale (Vester Mariendal Skole: Om skolen). Skolelederen er leder for en teamledelse bestående af skoleleder, viceskoleleder, afdelingsleder for specialklasser samt DUS-fællesleder (Vester Mariendal Skole: Skolebeskrivelse).

Som organisation, arbejder de ansatte på Vester Mariendal Skole ud fra et værdigrundlag, der indebærer følgende værdier: Ansvarlighed, fællesskab, respekt, tryghed og nærvær. Disse værdier er både fundamentet for samarbejdet mellem kollegaer, mellem ansatte og elever samt mellem ansatte og forældre (Vester Mariendal skole: Profil og undervisning). Ud fra disse værdier er skolens mål at skabe grundlag for et miljø, hvor eleverne har mulighed for at blive udfordret både fagligt, socialt, kulturelt og personligt. Skolen har dermed både fokus på elevernes faglighed, men også på den enkelte elevs trivsel (Vester Mariendal Skole: Skolens profil og målsætning).

3. Problemstilling

I dette kapitel vil det blive forklaret, hvilken problemstilling der arbejdes med igennem specialet. Efter problemstillingen er klarlagt, kan denne danne grundlag for den problemformulering, der ønskes at skabe en forståelse for i specialet.

Set i lyset af de begivenheder der finder sted på nuværende tidspunkt omkring den danske folkeskole, mener jeg, at der opstår en interessant problemstilling, der er værd at arbejde med.

I december 2012 fremlagde den danske regering et udspil til en skolereform med fokus på at ændre opbygningen af folkeskolen, således der implementeres en helhedsskole. Dette lægger op til en længere skoledag, hvor eleverne i folkeskolen både skal have flere faglige timer og flere aktivitetstimer. Den mulighed, regeringen ser for at kunne finansiere dette, er gennem en ændring i folkeskolelærernes arbejdstidsregler, og dermed har regeringen lagt op til, at der ønskes en implementering af nogle væsentlige forandringer i fundamentet for den danske folkeskole (Folkeskolen.dk: Regeringens skolereform er offentliggjort). Det er således ikke blot eleverne i folkeskolen, der bliver påvirket, men også lærerne står overfor forandringer, der vil betyde, at deres dagligdag ændres. Med regeringens reformudspil er der fulgt en forvirring hos folkeskolelærerne, fordi reformen skal skabe rammerne for skolerne fremtidige arbejde, hvori den enkelte skole selv skal planlægge, hvordan de vil opbygge deres hverdag. Dermed skal skolerne selv præcisere, hvilke konsekvenser reformen får for den enkelte skole og dennes elever og lærere. Dette medfører således en usikkerhed blandt lærerne omkring fremtidsudsigterne, hvilket er med til at skabe uro forud for implementeringen af de tiltag i reformen, der bliver vedtaget. Da denne uro eksisterer blandt lærerne, er det interessant at undersøge, hvor stor en påvirkning denne uro har på lærernes holdninger til reformen.

Når store forandringer skal implementeres, er der i alle organisationer risiko for, at dette kan skabe visse komplikationer. En af de udfordringer, det kan give, er blandt andet, at medarbejderne ikke viser et engagement i forandringsprocessen og måske endda modarbejder implementeringen af de forestående forandringer. Fordi denne risiko eksisterer, kan det være interessant at undersøge, hvilke udfordringer skolelærerne ser i reformudspillet, hvilke muligheder de ser, og hvad de mener, kan skabe parathed hos medarbejderne overfor at engagere sig i implementeringen af de givne forandringer.

Når mennesker står overfor forandringer, der vil have en direkte indflydelse på deres arbejde, må det, som nævnt ovenfor, også have en betydning for implementeringen af forandringer, hvilke holdninger der haves til de givne forandringer. Derfor er det interessant at undersøge, hvilken rolle kommunikationen mellem den enkelte skoleleder og dennes skolelæreransatte kan have for de ansattes indstilling til de forandringer, de står overfor. Det er her interessant at se, om måden, hvorpå der kommunikeres, kan have en betydning for, hvordan beskeden bliver modtaget hos de ansatte.

I undersøgelsen af denne problemstilling vil fokus være på de folkeskolelærere, der er tilknyttet Vester Mariendal Skole i Aalborg, og det er således i samarbejde med disse, den empiri skabes, der skal danne grundlag for udarbejdelsen af specialet.

4. Problemformulering

Ud fra den netop præsenterede problemstilling, der vil blive arbejdet ud fra i specialet, kan der nu udvindes en problemformulering, som vil være specialets fokus, og det der ønskes en forståelse af.

Da problemstillingen omhandler de forandringer, der vil finde sted som konsekvens af regeringens udspil til en ny folkeskolereform, og den uro der eksisterer blandt folkeskolelærerne, vil problemformuleringen for specialet lyde som følger:

Hvilke holdninger udtrykker folkeskolelærerne på Vester Mariendal Skole, i form af udfordringer og muligheder, overfor regeringens udspil til en folkeskolereform?

Gennem en besvarelse af denne problemformulering, er det således formålet med specialet at opnå en forståelse for de holdninger, der haves blandt de interviewede folkeskolelærere på Vester Mariendal Skole, således der skabes en bevidsthed omkring disse holdninger både blandt lærerne og skolens ledelse.

Med vished om specialet problemformulering, vil der herefter blive forklaret, hvilke fundamentale overbevisninger specialet vil blive bygget på. Derfor vil næste kapitel omhandle den videnskabsteoretiske tilgang, som ligger til grund for specialet.

5. Videnskabsteori

I dette kapitel vil den videnskabsteoretiske baggrund for specialet blive præsenteret. Der vil her blive forklaret, hvilket videnskabsteoretisk ståsted jeg har, og dette vil efterfølgende have indflydelse på, hvordan specialet bliver opbygget, hvilket teori der anvendes, hvordan der indsamles empiri, og hvordan dette vil blive anvendt. Yderligere vil det videnskabsteoretiske ståsted spille en rolle for problemformuleringen, og hvad specialet har til formål at opnå.

5.1. Paradigme

For at fastslå hvor man er placeret videnskabsteoretisk, er det muligt at skelne mellem to paradigmer. Dette er muligt ved at anvende teoretikerne Woodrow Clark II og Michael Fast, da de drøfter begge paradigmer i forhold til hinanden. De to paradigmer bliver af Clark og Fast kaldt *Det Funktionalistiske Paradigme* og *Livsverdensparadigmet*. De to paradigmer adskiller sig fra hinanden på flere områder.

Det Funktionalistiske Paradigme arbejder ud fra, at verden er objektiv og dermed uafhængig af mennesket. Når paradigmet har denne tilgang til forholdet mellem verden og mennesket, vil forskere, med en overbevisning som stemmer overens med dette paradigme, arbejde med det formål at klarlægge kausale sammenhænge. Dette er formålet, fordi disse forskere mener, at det er muligt at adskille mennesket, fra de processer der finder sted. Med dette menes, at en hændelse vil kunne forudses, netop fordi de kausale sammenhænge er til stede. Undersøgelser med baggrund i Det Funktionalistiske Paradigme har således til formål at beskrive, forklare og forudsige hændelser (Clark & Fast 2008: 56). Når det her antages, at verden er objektiv, og at der forefinder kausale sammenhænge mellem hændelser, mener forskere med denne overbevisning, at det er muligt at klarlægge, hvad der skal gøres for at nå frem til et bestemt resultat. Set i forhold til en virksomhed kan et eksempel være, at man gennem erhvervelse af en ny produktionsmaskine kan øge produktiviteten – altså at A fører til B.

Som modpol til dette findes Livsverdensparadigmet. Når en forsker arbejder med baggrund i Livsverdensparadigmet, er det med en overbevisning om, at verden er subjektiv. Med denne overbevisning følger den tanke, at verden er skabt af mennesker, og at det enkelte menneske derfor har en betydning for, hvordan verden ser ud og dermed også har en indflydelse på, hvilket resultat der opnås i en undersøgelse (Clark & Fast 2008: 58). Hvis dette ses i forhold til Det Funktionalistiske Paradigme, vil det således med en subjektivistisk overbevisning ikke være muligt at forudse resultatet af konkrete handlinger. I Livsverdensparadigmet er formålet med undersøgelser derfor i stedet at beskrive og forstå den hverdagsvirkelighed, som hvert enkelt individ lever i (Clark & Fast 2008: 58). Undersøgelser lavet med udgangspunkt i Livsverdensparadigmet har dermed til formål at klarlægge de enkelte individers holdninger, til de fænomener der forskes i. Det essentielle er her at få et indblik i individets forståelse og holdninger, for at opnå en bedre forståelse af, hvilken rolle individet spiller i forhold til det givne fænomen.

Ud fra disse beskrivelser af Det Funktionalistiske Paradigme og Livsverdensparadigmet er det således muligt at afgøre, hvilket paradigme der for mig vil give en forståelse af virkeligheden. Efter min overbevisning er Livsverdensparadigmet det paradigme, der skildrer forholdet mellem verden og menne-

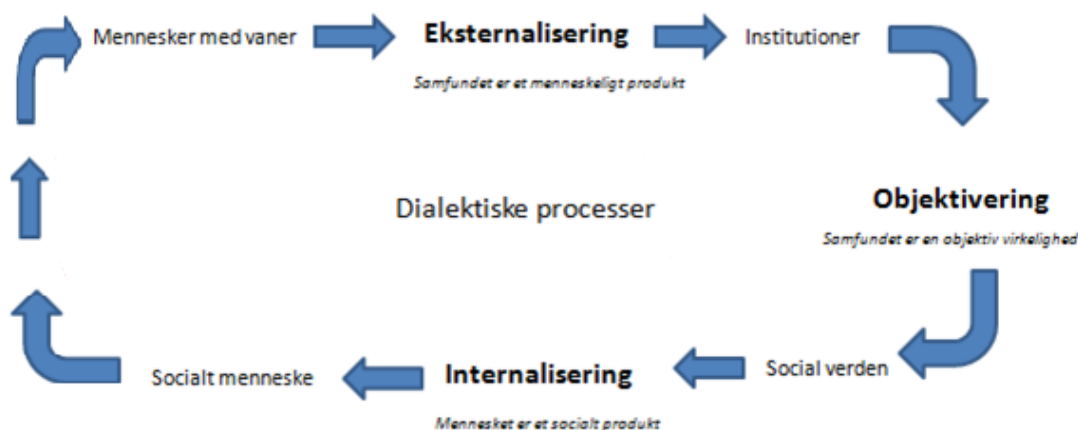
sket på en retvisende måde. Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at klarlægge det paradigme, der vil danne grundlag for specialet, da der findes et utal af grene indenfor Livsverdensparadigmet, som i nogle tilfælde kan afvige væsentligt fra hinanden. Med dette in mente vælger jeg at arbejde ud fra Socialkonstruktivismen. Den socialkonstruktivistiske tilgang vil herefter blive forklaret i relation til den problemstilling, der vil blive arbejdet med i specialet. Dermed vil det blive forklaret, hvilken ontologisk og epistemologisk overbevisning jeg har, samt hvilket menneskesyn jeg har.

5.2. Ontologi

I dette afsnit vil det med baggrund i Livsverdensparadigmet og Socialkonstruktivismen blive forklaret, hvordan jeg mener, verden bliver skabt, og hvilken rolle individer spiller i denne skabelse.

Som det allerede er nævnt i forrige afsnit, er verden skabt af mennesker. Derfor er verden subjektiv, men den er også intersubjektiv, da verden ikke alene skabes af ét individ, og fordi verden ikke kun eksisterer for ét individ. Verden skabes i stedet i et samspil mellem flere individer, der sammen indgår i verdenen og dermed har verdenen tilfælles (Clark & Fast 2008: 43). En god metode til at opnå en forståelse af processen, hvori verden skabes, er gennem det, Berger og Luckmann kalder for *den dialektiske proces*. Denne proces består af tre faser, *eksternalisering*, *objektivering* og *internalisering*, der vil forløbe, hvori verden skabes, og forholdet mellem verden og mennesket tydeligt fremstår. Disse tre faser kan ikke siges at indtræffe tidsmæssigt kronologisk, som en enkeltstående proces. I stedet vil processen opstå i flere omgange på samme tid, eksempelvis hver gang nye individer indtræder i en organisation (Berger & Luckmann 2004: 169). Processen er illustreret i Figur 5.2.1.:

Figur 5.2.1. Den dialektiske proces



Egen tilblivelse med inspiration fra Berger & Luckmann, 2004 og Wenneberg, 2000: 90

Processen starter hos de enkelte individer. Alle disse individer skaber vaner, som gør hverdagen enklere og skaber rum til at bruge energi på de særlige situationer, som ikke er underkastet vaner (Berger & Luckmann 2004: 91-92). Når individer samles, som de eksempelvis gør på en arbejdsplads, bliver hvert individ opmærksom på andres vaner og tilskriver hinanden roller. Her vil individerne begynde at tage visse af disse vaner og roller til sig. Når det sker, at individer på denne måde begynder at inter-

agere og tilskrive sig de vaner og roller, som andre har, er der tale om en eksternalisering, og det er på denne måde institutioner bliver skabt (Berger & Luckmann 2004: 94-95). I denne proces bliver individuelle handlinger således til fælles handlinger, og institutionaliseringen skabes netop, når individer får fælles vaner og dermed agerer ens i nogle situationer. Her bliver de individuelle vaner til fælles rutiner.

Næste led i den dialektiske proces er, når der i de nyudviklede institutioner skabes en objektivisering. Dette sker, når nye aktører indtræder i institutionen, og de eksisterende rutiner overleveres til disse. Den hverdagsvirkelighed, der netop er blevet skabt, fordi visse individer har opstartet en interaktion og heri overtaget dele af hinandens vaner og roller, vil af disse nye aktører fremstå som objektiv i den forstand, at de opfatter de skabte rutiner som værende uomtvistelige, og en virkelighed, der eksisterer uafhængigt af de nye aktører i institutionen. I realiteten er der ikke tale om en objektiv verden på samme måde som forskere i Det Funktionalistiske Paradigme forstår "en objektiv verden". Da virkeligheden netop er skabt af individer og stadig kan påvirkes af disse individer, og for den sags skyld også af andre individer, vil den alene *fremstå* objektivt, fordi virkeligheden eksisterede, allerede inden nye aktører blev en del af institutionen. Dog vil det med tiden blive mere og mere vanskeligt at påvirke rutinerne, og der skabes en følelse af at "sådan gør man bare", hvilket også er med til at skabe en følelse af, at verdenen er objektiv (Berger & Luckmann 2004: 96-97, 99). Når virkeligheden gennem objektiveringen fremstår objektiv, er der blevet skabt en social verden, som individer kan interagere i og ud fra. I en social verden vil rutiner netop blive overleveret til nye generationer, og individer vil tilpasse deres handlinger til de andre individer, der indgår i virkeligheden og til de værdier, der viser sig i de rutiner, der findes i institutionen (Berger & Luckmann 2004: 97).

Når dette sker, er den sidste fase af den dialektiske proces iværksat. Det er den, fordi de eksisterende vaner, roller og rutiner, der bliver overført til nye aktører i institutionen, får en betydning og giver mening for de nye aktører. Når denne overførsel finder sted, bliver de nye aktører i stand til at agere i forhold til andre, og den sociale verden bliver her meningsfuld for den enkelte, der dermed opnår en forståelse for de processer og forhold, der findes i netop denne institution. At individet får skabt en mening med verdenen er dermed afgørende for, at individet er et socialt menneske, der er i stand til at interagere med andre i en fælles verden, have en forståelse for andre menneskers subjektivitet og agere i forhold til andres handlinger (Berger & Luckmann 2004: 169-170).

Ud fra denne proces er det blevet forklaret, hvilken væsentlig rolle mennesket spiller i skabelsen af verden. Det, der ses, er, at verden bliver skabt af mennesket og dermed er et subjektivt produkt af, de aktører der indgår i verdenen. Samtidig ses det også, at verden eller dele af den vil fremstå objektiv for nye aktører, og at disse aktører vil blive påvirket af verdenen og dermed være et socialt produkt af den verden, der er menneskeskabt. Dette viser et paradoks i og med, at verden er skabt af mennesker, som skabes af verden. Begge er således afhængige af hinanden i deres egen skabelse. I relation til specialet betyder det, at interviewpersonerne, der indgår i specialet, er med til at skabe en forståelse for deres hverdagsvirkelighed. Samtidig betyder det også, at interviewpersonerne, når de reflekterer over fænomener i deres hverdagsvirkelighed, bliver bevidste om forhold i deres hverdagsvirkelighed der ikke før var opmærksomme på. Det kan have en indflydelse på deres holdninger til det givne fænomen.

Interviewpersonens holdninger kan dermed udvikle sig i processen, hvor de skaber forståelse for deres hverdagsvirkelighed. Udarbejdelsen af empiri er derfor både med til at skabe en forståelse for interviewpersonernes hverdagsvirkelighed men også med til at udvikle interviewpersonernes holdninger, ligesom det endelige speciale kan skabe refleksioner, som udvikler interviewpersonernes holdninger.

Med denne gennemgang af skabelsen af verden er det blevet klart, at individer der indgår i en verden spiller en væsentlig rolle for dennes skabelse. Derfor er det nu også interessant at klarlægge, hvordan jeg mener, at disse individer skaber viden.

5.3. Epistemologi

Dette afsnit vil have til formål at forklare, hvordan jeg mener, individer skaber viden, og dermed hvad grundlaget er for den viden, der findes i hverdagslivet virkelighed.

Ligesom verden er subjektiv, er også viden subjektiv. Med dette menes, at den viden hvert individ har, er fortolket af individet, og at individet ikke er i stand til at forholde sig objektivt, til den information der opnås (Clark & Fast 2008: 58). Et individ vil således til enhver tid, forholde sig til den information han får og fortolke denne. Den fortolkning, det enkelte individ vil foretage, vil altid være et resultat af en social proces. Dette er tilfældet, da videnskabelse sker gennem den sociale interaktion, der finder sted mellem individer. Individer skaber dermed til enhver tid viden i samspil med andre. (Clark & Fast 2008: 41; Berger & Luckmann 2004: 170). Blot fordi et individs viden skabes i samspil med andre, er det ikke ensbetydende med, at individet ikke har egne individuelle fortolkninger af den opnåede viden. Viden skabes også via en intern proces, men fortolkningsgrundlaget, som individet fortolker ud fra, vil til stadighed være påvirket, af den viden individet har opnået gennem interaktion med andre mennesker. Det har den betydning, at det ikke er muligt at skabe fuldt ud individuel viden, som kun det ene individ har skabt (Clark & Fast 2008: 103).

Når interaktion spiller en så væsentlig rolle i skabelsen af viden, betyder det også, at sproget kan ses som et væsentligt værktøj til både at skabe viden, men også til at sprede den viden individet har (Berger & Luckmann 2004: 75). Dette er tilfældet, da det vil være sproget, der anvendes, når individer interagerer, og da det er gennem sproget, det bliver muligt for et individ at forklare holdninger og overbevisninger samt videregive informationer og erfaringer. Derfor vil sproget også spille en væsentlig rolle for, hvordan andre modtager det, et individ ønsker at formidle.

Det fremgår altså i dette afsnit, at viden er subjektiv og skabes gennem interaktion mellem individer. Således vil den skabte viden aldrig kunne være objektiv og dermed blive set som én sandhed, da hvert individ har sin egen fortolkning af den opnåede viden og dermed skaber sin egen sandhed.

Ud fra den viden der er opnået gennem forklaring af mit ontologiske og epistemologiske syn, er det klart, at mennesket spiller en væsentlig rolle, og derfor er det interessant yderligere at klarlægge mit syn på mennesket og dets handlinger.

5.4. Menneskesyn

For bedre at kunne forstå hvorfor mennesker reagerer, som de gør i givne situationer, vil mit menneskesyn blive forklaret i dette afsnit, hvilket også vil påvirke mine forslag til håndteringen af medarbejdernes reaktioner på forandringer.

Når et menneske skal blive en del af en verden, skal dette menneske igennem en socialisering. Det er netop det, der sker i den del af den dialektiske proces, der benævnes internalisering (Berger & Luckmann 2004: 170). Denne socialisering kan opdeles i to former for socialisering. Den første kalder Berger og Luckmann for *primær socialisering*. Denne type socialisering finder sted, allerede når et menneske fødes. Det er den socialisering, der foregår, når et barn skal tilpasses det samfund, det indgår i og dermed for første gang skal lære verden, andre mennesker og deres incitamenter at kende (Berger & Luckmann 2004: 170-171). I modsætning til den primære socialisering findes *den sekundære socialisering*. Den finder sted, når et menneske på ethvert tidspunkt i sit liv skal indgå i et nyt samfund. Her er individet således allerede et socialiseret menneske, men skal blive en del af et nyt samfund, som det ikke tidligere har indgået i (Berger & Luckmann 2004: 171). Når disse socialiseringer skal finde sted, vil det nyttilkomne menneske danne sine forståelser i relation til dem, Berger og Luckmann kalder *betydningsfulde andre*. Disse betydningsfulde andre vil være de personer, som individet relaterer sig til og stoler på. I socialiseringsprocessen vil de betydningsfulde andre være med til at definere den verden, som af individet vil fremstå objektiv, jf. afsnit 5.2. Ontologi (Berger & Luckmann 2004: 171). De betydningsfulde andre vil derfor have indflydelse til at påvirke individet, i den retning de ønsker. I forløbet, hvor de betydningsfulde andre er med til at socialisere individet, vil individet påtage sig de betydningsfulde andres roller og holdninger, men stadig internalisere dem til at blive individets egne fortolkninger af rollerne og holdningerne (Berger & Luckmann 2004: 172). Når individet påtager sig de betydningsfulde andres roller og holdninger og fortolker disse, startes en proces hvor individet tilpasser sig samfundet, og i denne proces optræder begrebet, som George H. Mead benævner *den generaliserende anden*. Her vil individet se på sig selv, som han forventer, andre ser ham og dermed påtage sig roller og holdninger, som han tror, andre forventer, han har. Dette viser, at et individ i socialiseringsprocessen gør et stort arbejde i forsøget på at tilpasse sig et nyt samfund. Det er også herigennem, individet finder ud af, hvordan det skal interagere med andre individer i samfundet og her individet tilpasser sine egne handlinger til andres (Clark & Fast 2008: 152).

Dette afsnit har vist, at mennesket er tilpasningsdygtigt, når det skal indtræde i nye samfund, og at individet påtager sig roller og holdninger fra de betydningsfulde andre, der har ansvaret for at socialisere de nye aktører i samfundet. Samtidig ser vi dog også, at individet selv tolker de roller og holdninger, det overtager, men at han også agerer ud fra de forventninger, han tror, andre individer i samfundet har til ham. Det betyder, at det i specialet er væsentligt at inddrage det perspektiv, at individer påvirker hinanden, og at kollektivet har en indflydelse på, hvordan det enkelte individ agerer i givne situationer.

Efter denne videnskabsteoretiske tilgang er det nu muligt at uddybe den metodiske fremgangsmåde for specialet, og det er, hvad næste kapitel vil omhandle.

6. Metode

I indværende kapitel vil to områder blive uddybet. Som det første vil det blive forklaret, hvordan specialet opbygges, og hvorfor det bliver gjort på den pågældende måde. Herefter følger et afsnit, hvori det klarlægges, hvilken metode der vil blive anvendt til at indsamle den empiri, som skal lægge til grund for specialets undersøgelse.

6.1. Specialets opbygning

Som det indledende element i specialet er problemstillingen, der lægger til grund for specialet, blevet præsenteret. Det er den for straks at give læseren et billede af det felt, der vil blive arbejdet indenfor. Herefter præsenteres problemformuleringen, således det som noget af det første bliver klart, hvad formålet er med specialet, og hvad der vil blive undersøgt igennem specialet. Efter dette indledende og væsentlige kapitel er den videnskabsteoretiske baggrund for specialet blevet præsenteret, således læseren inden den teoretiske gennemgang har en forståelse for det menneskesyn samt det ontologiske og epistemologiske syn, der lægger som fundament for specialet. Dette er væsentligt at præsentere, da den videnskabsteoretiske tilgang er afgørende for både formålet med specialet, valget af teori der arbejdes med, tilgangen til at indsamle empiri og for de resultater der er mulighed for at opnå gennem specialets undersøgelse. Indværende kapitel er placeret efter kapitlet omhandlende specialets videnskabsteoretiske baggrund. Dette er tilfældet, fordi de metodiske beslutninger også bliver truffet ud fra den videnskabsteoretiske tilgang, der danner fundament for hele specialet, samtidig med at de metodiske beslutninger spiller en væsentlig rolle, for de resultater der bliver skabt i undersøgelsen. Især de metodiske beslutninger, der er truffet i forhold til indsamlingen af empiri, spiller en væsentlig rolle.

Efter disse indledende kapitler, vil den anvendte teori blive præsenteret. I dette kapitel vil Armenakis, Harris og Mossholders teori være i fokus. Denne teori omhandler skabelse af parathed blandt medlemmer i en organisation overfor organisatoriske forandringer. Det er denne teori, der vil være omdrejningspunktet, imens den vil blive suppleret af Eisenberg og Goodalls teori omkring organisatoriske kommunikation samt Gills teori omkring modstand mod organisatoriske forandringer. Teorien vil blive forklaret her, da det giver læseren en forståelse for nogle af de metoder, der teoretisk menes kan have en indflydelse på, at ansatte i en organisation bliver parate til at tage organisatoriske forandringer til sig. Ved at have den teoretiske viden præsenteret inden analysen, bliver det i analysen muligt at drage paralleller mellem de indsamlede empiriske data og den teoretiske viden. Når den teoretiske viden er præsenteret før analysen, står det endvidere klart, hvilke områder der vil blive bearbejdet i analysen, og det står dermed klart, hvad fokus for analysen vil være, inden denne udarbejdes. Efter en gennemgang af den teoretiske viden, vil analysen således blive præsenteret. Som før nævnt, vil analysen drage paralleller mellem de empiriske data og den teoretiske viden. Det bliver således her muligt at sammenholde de informationer, der er opnået gennem indsamlingen af empiri, med de metoder der rent teoretisk er blevet præsenteret. Det giver mulighed for at overveje, hvorledes de oplevede udfordringer i processen kan håndteres, og overveje hvorledes de teoretiske metoder kan finde en praktisk funktion, og hvorvidt de har en reel mulighed for at afhjælpe de nuværende udfordringer i forbindelse med de forandringer, der skal finde sted som følge af en ny folkeskolereform.

Når teori og analyse er gennemarbejdet, vil specialet blive afsluttet med to kapitler. Først et kapitel der præsenterer en opsummering af de overvejelser, skolelederen på Vester Mariendal Skole kan have i forhold til skabelse af parathed overfor forandringer blandt de ansatte. Dette kapitel har til formål at gøre det overskueligt for skolelederen at se, hvilke muligheder der kan være for at skabe parathed hos de ansatte på Vester Mariendal Skole. Som det sidste vil en konklusion afslutte specialet ved at skabe en forståelse for den problemformulering, der blev præsenteret som noget af det første i specialet.

Efter denne gennemgang af specialets opbygning vil det nu blive forklaret, hvilken metode det er valgt at anvende til at skabe den empiri, der skal lægge til grund for dette speciales analyse.

6.2. Skabelse af empiri

Specialet er i høj grad skabt på baggrund af empiri, der vil blive indsamlet. Jeg mener, at det for en organisation vil give det bedste billede af udfordringer og muligheder i en given situation, hvis denne situation bliver undersøgt på en sådan måde, at der opnås en forståelse for hverdagslivets virkelighed blandt et udsnit af de implicerede individer. Derfor spiller empirien, og hvordan denne er blevet skabt, en altafgørende rolle for mine muligheder for at lave en parathedsvurdering, for specialet som helhed og for de refleksionspunkter, der i sidste ende bliver overleveret til skolelederen. Det er muligt blot at tage nogle af de ansatte på Vester Mariendal Skole som interviewpersoner, da formålet med en sådan kvalitativ undersøgelsesmetode ikke er at skabe repræsentativitet (Jakobsen 2011: 13). Formålet er her i stedet at skabe en forståelse for de enkelte individers hverdagsvirkelighed og anvende denne til yderligere at skabe en forståelse for den konkrete situation, der bliver undersøgt.

Metoden, der er valgt til at indsamle den empiri, der bliver arbejdet med i specialets undersøgelse, er interviews af enkeltpersoner. Der bliver interviewet otte personer, og alle interviewpersoner er folkeskolelærere. Disse vil blive omtalt uden navn. Det er udelukkende folkeskolelærere fra Vester Mariendal Skole, der bliver interviewet. Dette er valgt, fordi det er de ansattes hverdagsvirkelighed, jeg mener, er væsentlig at undersøge for at kunne reflektere over, hvordan disse kan motiveres til at arbejde for forandringer. Samtidig er der udelukkende valgt folkeskolelærere fra én skole, da jeg ikke mener, det er muligt at skabe et generelt resultat, som vil kunne anvendes på samtlige folkeskole, jf. senere i afsnittet. Derfor mener, jeg det er bedre at arbejde med den kontekst, der viser sig hos én skole, Vester Mariendal Skole, for derved at være i stand til at skabe en forståelse for de problemstillinger der viser sig. Opnår skolelederen en forståelse for de nuværende problemstillinger, kan denne arbejde videre herudfra.

Da formålet med den empirisk undersøgelse er at skabe forståelse for de enkelte individers hverdagsvirkelighed, er interviews en egnet metode til at opnå dette (Kvale & Brinkmann 2009: 48). I overensstemmelse med dette, er den type interviews der vælges at arbejde med *kvalitative forskningsinterviews*. Denne type er valgt, fordi formålet her er at forstå og fortolke individers holdninger til givne temaer, der relaterer sig til individernes livsverden. Yderligere er denne interviewmetode valgt, fordi den er semistruktureret, hvilket har den betydning, at der interviewes ud fra temaer snarere end faste spørgsmål. Der er dermed en afvejning af, at det ikke må være fuldt ud struktureret med faste spørgs-

mål, men at det heller ikke må være ustruktureret uden nogle former for rammer (Kvale & Brinkmann 2009: 46). Med denne metode bliver det muligt at opfange flere aspekter af individernes opfattelser og holdninger, fordi de har mulighed for at tale, om det der falder dem ind. Når denne mulighed eksisterer, skaber det et potentiale for, at jeg som forsker opnår informationer, jeg ellers ikke ville opnå, fordi det er muligt, at interviewpersonerne vil tænke på fænomener, der ikke har faldet mig ind, fordi jeg ikke naturligt indgår i deres hverdagsvirkelighed.

I processen med at skabe og anvende empiri i forbindelse med specialet, vil der blive arbejdet med inspiration fra Kvale og Brinkmanns syv faser (2009). Årsagen til at det er med inspiration fra Kvale og Brinkmann, skyldes at de udtaler, at det er: "*en systematisk planlægning af en interviewundersøgelse*" (Kvale & Brinkmann 2009: 119). Det vil være en funktionalistisk tilgang at arbejde med disse syv faser med en forventning om, at en slavisk gennemgang af disse vil føre til den bedst mulige empiri. Dog mener jeg stadig, at en forberedelse af interviewprocessen vil have en positiv indflydelse, på de empiriske data der opnås (Kvale & Brinkmann 2009: 119). Derfor vil jeg arbejde ud fra de faser, jeg finder anvendelige i netop denne kontekst. Havde der været tale om en anden kontekst, er det muligt, at andre dele af de syv faser havde vist sig mere relevante at arbejde med.

En stor del af forarbejdet forud for planlægningen af interviewene har været at fastslå, hvad formålet med specialet er. En refleksion over dette har fundet sted som det første i arbejdsprocessen, hvor en problemstilling og problemformulering er blevet udarbejdet. Dermed har den første fase, *Tematisering*, fundet sted allerede tidligt i processen (Kvale & Brinkmann 2009: 122).

Næste fase, *Design*, har spillet en væsentlig rolle for udførelsen af interviewene. Da der er tale om et semistruktureret forskningsinterview, er interviewene designet således, at de tager udgangspunkt i fem temaer. Disse temaer er: Reformen, motivation, modstand mod forandring, involvering og kommunikation. Under disse fem temaer er der efterfølgende udarbejdet spørgsmål, som hjælper til at sikre, at interviewpersonerne fortæller om de områder, jeg er interesseret i, hvis der optræder interviewpersoner for, hvem det ikke er naturligt at tale om holdninger og opfattelser. Her kan spørgsmålene således fungere som en rettesnor, så interviewpersonerne ikke får en følelse af, at de ikke ved, hvad de skal sige.

I relation til Kvale og Brinkmanns fjerde fase, *Transskription*, vil jeg i stedet for dette, uddrage de vigtige dele af interviewene samt vedlægge interviewene på en CD-ROM, se Bilag 1. Læseren kan således i interviewene høre sammenhængen, hvorfra citater, der anvendes i specialet, er taget. Når de essentielle dele af interviewene er uddraget, vil disse blive kategoriseret under de emner, der vil blive arbejdet ud fra i specialets analyse, og efterfølgende vil dataene blive fortolket, således de kan anvendes i skabelsen af en forståelse for den hverdagsvirkelighed, interviewpersonerne fra Vester Mariendal Skole indgår i. Det er valgt at vedlægge interviewene på CD-ROM for at skabe den nødvendige gennemsigtighed for læseren, hvilket kobler denne fase til fase seks hos Kvale og Brinkmann, *Verifikation*. For Kvale og Brinkmann handler verifikation om validitet, reliabilitet og generaliserbarhed (Kvale & Brinkmann 2009: 122). Når der tales om validitet, reliabilitet og generaliserbarhed, er det væsentligt at skelne

mellem de videnskabsteoretiske paradigmer; Det Funktionalistiske Paradigme og Livsverdensparadigmet, jf. afsnit 5.1. Paradigme. Med en videnskabsteoretisk tilgang, der placerer sig indenfor Livsverdensparadigmet, handler validitet om at være i stand til at sikre, at de fortolkninger, der finder sted i specialet, ikke bliver uafhængige af interviewpersonerne og altså bliver til fejlfortolkninger. En metode til at undgå dette findes i at anvende mange citater i specialet for at vise den direkte udtalelse fra interviewpersonerne. Her spiller de vedlagte interviews en væsentlig rolle, da de, som før nævnt, giver mulighed for at forstå konteksten, hvori en udtalelse kommer fra. Det er med til at skabe den ønskede gennemsigtighed for læseren, og derfor vil det være med til at skabe validitet (Jakobsen 2011: 12). Når det kommer til reliabilitet og generaliserbarhed, er det to "kvalitetskrav" som Det Funktionalistiske Paradigme har opstillet, men som ikke bliver set som kvalitetskrav indenfor Livsverdensparadigmet. Da reliabilitet omhandler muligheden for at opnå de samme resultater på et hvilket som helst tidspunkt, i enhver kontekst, af enhver forsker, er det ikke et krav, der ønskes opnået af forskere, der arbejder indenfor Livsverdensparadigmet. Dette gælder, da formålet med undersøgelser indenfor dette paradigmet er at skabe forståelse for det enkelte individs hverdagsvirkelighed, jf. afsnit 5.1. Paradigme. Når det er formålet, er det hverken ønskeligt eller muligt ifølge forskere indenfor Livsverdensparadigmet at skabe reliabilitet i en undersøgelse. På samme måde er generaliserbarhed ikke et krav, for at en kvalitativ undersøgelse er pålidelig. Da en kvalitativ undersøgelse fokuserer på en konkret situation og individers holdninger til netop denne situation, vil en kvalitativ undersøgelse til enhver tid udelukkende kunne anvendes i *den* ene kontekst. Ønskes det at benytte den givne undersøgelse i en anden kontekst, skal det som minimum tilpasses den nye kontekst, hvilket måske kan skabe visse ligheder, men der kan ikke gives garantier for dette. Med vished om dette, må det vigtigste derfor være, at skabe validitet via gennemsigtighed i specialet, hvilket kan opnås gennem hyppigt brug af citater.

Efter en gennemgang af specialets opbygning og årsagen til denne samt en beskrivelse af den valgte metode til at skabe empiri, er de indledende kapitler nu udarbejdet, og det leder videre til, at det teoretiske kapitel kan blive introduceret.

TEORI

Indeværende kapitel vil skabe en teoretisk forståelse for de områder, det er valgt at arbejde med i spe-
cialet. Kapitlet vil således indeholde afsnit omhandlende skabelse af parathed hos ansatte overfor or-
ganisatoriske forandringer, samt organisatorisk kommunikation og modstand som faktorer, der kan
tænkes at påvirke ansattes parathed overfor forandringer.

7. Skabelse af parathed overfor organisatoriske forandringer

Den teoretiske baggrund for skabelse af parathed overfor organisatoriske forandringer er væsentlig, fordi en tilstedeværelse af parathed kan medvirke til at muliggøre en implementering af nye tiltag, ligesom et fravær af parathed kan medføre store udfordringer, når forandringer ønskes implementeret i en organisation. Til at belyse dette arbejdsområde, er det valgt at anvende teoretikerne Achilles A. Armenakis, Stanley G. Harris og Kevin W. Mossholder, som har udarbejdet artiklen: "Creating Readiness for Organizational Change". Visse aspekter af denne artikel er ikke opbygget efter socialkonstruktivistiske overbevisninger. Artiklen arbejder med fokus på en model, der ifølge forfatterne kan skabe parathed blandt ansatte, se Model 7.1.1. side 24. At tage et verdensbillede og placere det i en model som denne vil til enhver tid vise et forsimplet billede af verden, som ikke er i stand til at vise de mange nuancer og afvigelser, der er i forhold til en simpel model. Der er imidlertid en forståelse for, at verden ikke er mulig at forsimple på denne måde, men modellen er dog stadig et godt værktøj til at skabe et billede af den situation, de interviewede folkeskolelærere står i. Til trods for, at teorien er fokuseret omkring et forsimplet billede af verden via en model, findes den stadig anvendelig, da den indeholder elementer som spiller en væsentlig rolle indenfor den socialkonstruktivistiske tilgang. Det er eksempelvis elementer så som *aktiv deltagelse*, *forandringsagentens egenskaber* samt *interpersonelle og sociale dynamikker* (Berger & Luckmann 2004: 169-170; Clark & Fast 2008: 41). Modellen vil således, i dette speciale, blive anvendt som inspiration til, hvilke områder der kan tænkes at have en positiv effekt på den nuværende situation, skolelærerne fra Vester Mariendal Skole står i. Modellen bliver dermed ikke set som en procedure, der skal følges stringent. Hvert element vil blive præsenteret i dette kapitel og diskuteret i analysen, i relation til Vester Mariendal Skole, hvor formålet med modellen er, at en leder kan vælge at arbejde med de elementer, hun finder relevante i den konkrete kontekst. Dette bliver også i artiklen nævnt, som måden hvorpå modellen er tiltænkt, frem for som en model der kræver en anvendelse af alle elementer for at have en positiv effekt (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 692). Forfatterne fortæller hertil, at: *"Sometimes organizational changes are urgently needed and require rapid implementation [...] Thus, a change agent may only utilize a persuasive communication strategy. In other situations, needed changes may not be so urgent [...] Such a program may involve persuasive communication as well as active participation and the management of external information"* (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 692). Her præsenterer de netop muligheden for, at en forandringsagent kan vælge at inddrage de indflydelsesstrategier, hun finder anvendelige i den givne kontekst. Det giver et billede af en mere subjektivistisk tilgang til arbejdet med modellen og har dermed den betyd-

ning, at til trods for der er tale om én overordnet model, er det stadig muligt at lave et utal af kombinationer, således modellen er mulig at tilpasse netop den konkrete situation, en organisation står i.

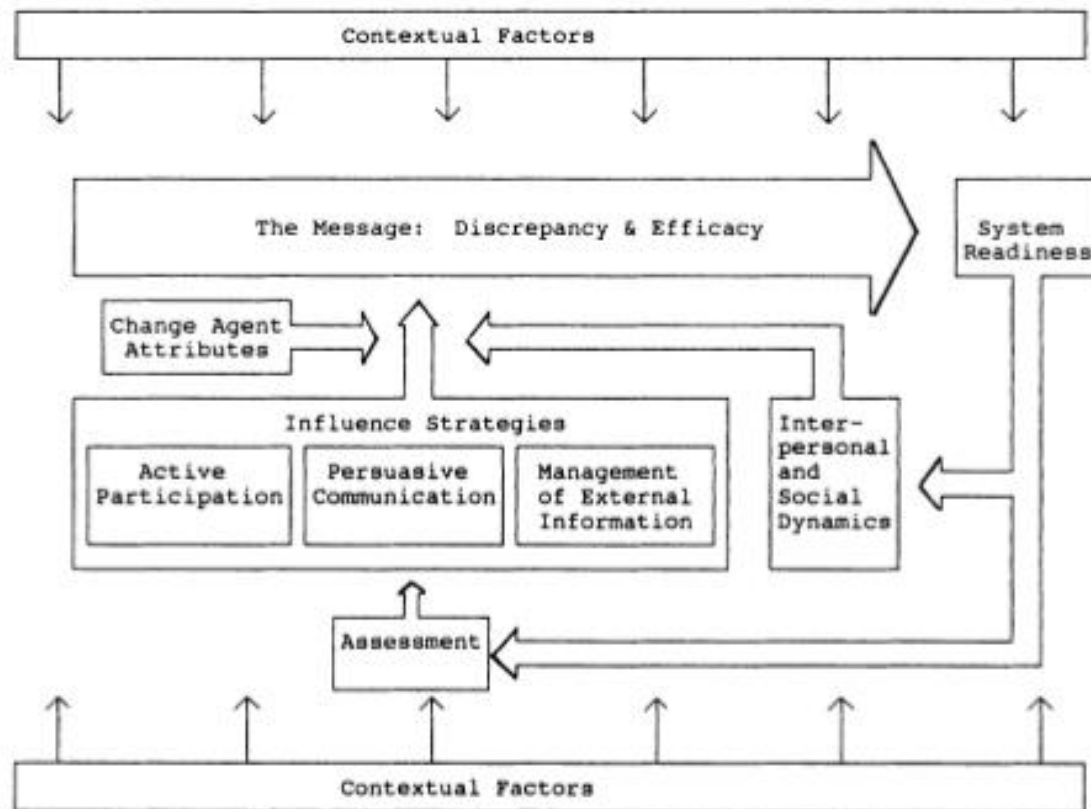
Igennem denne artikel er det muligt at skabe en forståelse for, hvilke faktorer, der kan spille en rolle i skabelsen af parathed overfor forandringer blandt ansatte. I gennem artiklen opleves flere steder, hvor teoretikerne besidder en socialkonstruktivist tankegang. Blandt andet fortæller teoretikerne, at: "[...] *the creation of readiness for organizational change must extend beyond individual cognitions since it involves social phenomena as well [...] Any individual's readiness may also be shaped by the readiness of others*" (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 683). Med denne udtalelse ses det, at forfatterne videnskabssteoretisk anerkender verden som værende intersubjektiv, hvor interaktion mellem individer spiller en væsentlig rolle for, hvordan det enkelte individ reagerer på forandringer (Berger & Luckmann 2004: 170; Clark & Fast 2008: 43). Når de udtrykker holdningen, at individer påvirker hinandens parathed overfor forandringer, kan dette sættes i relation til begrebet *betydningsfulde andre*, som er præsenteret tidligere i specialet via Berger og Luckmann, jf. afsnit 5.4. Menneskesyn.

Som nævnt ovenfor har Armenakis, Harris og Mossholder igennem den anvendte artikel arbejdet med, hvordan det, ifølge dem, er muligt at skabe parathed overfor forandringer i en organisation. For at opnå en tilstrækkelig forståelse af, hvad det indebærer, kræver det en definition af, hvordan begrebet *parathed* fortolkes.

7.1. Definition af begrebet *Parathed*

Når der tales om parathed blandt ansatte i en organisation, er det en subjektiv vurdering. Det omhandler det enkelte individs villighed til omstilling, når nye tiltag skal implementeres, og selvom det enkelte individs parathed påvirkes af egne holdninger, bliver paratheden også påvirket af andre holdninger. Individets parathed er dermed også afhængigt af den kollektive parathed (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 683; Berger & Luckmann 2004: 170). Om det enkelte individ føler sig parat eller ej til forandringer vil have en indflydelse på, hvorvidt der vil opstå modstand mod forandring eller ej. Modstand mod forandring og parathed er således to fænomener, der er indbyrdes afhængige. Er der skabt parathed hos de ansatte, vil denne parathed komme til udtryk på flere måder. Det vil den gøre både gennem de ansattes overbevisninger om, hvad der er rigtigt og forkert, samt gennem de holdninger der kommer til udtryk, og de intentioner de ansatte har, når de handler i en given situation (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 681). Ifølge artiklens forfattere er det muligt at påvirke paratheden hos de ansatte i en organisation, og dermed er parathed et dynamisk begreb, der altid kan ændre sig og udvikle sig alt afhængig af, hvordan individerne i en organisation forholder sig til de konkrete hændelser, de oplever i deres hverdagsvirkelighed. Dertil siger forfatterne, at: "*the creation of readiness for change involves changing individual cognitions*", og dette bliver ifølge dem muligt, ved at arbejde med den model de præsenterer i artiklen, som præsenterer de faktorer, de mener spiller en væsentlig rolle, når der skal skabes parathed overfor organisatoriske forandringer (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 683). Nedenfor ses den model, der arbejdes med i artiklen og som vil være fundamentet for den teoretiske bearbejdning af, hvordan der kan skabes parathed i en organisation:

Model 7.1.1. Creating readiness for change



Kilde: Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 684

I korte træk viser modellen, at kontekstuelle faktorer påvirker en organisation, hvilket bevirker, at der må gives besked til organisationens medlemmer, om de konsekvenser det har for organisationen med det formål at skabe parathed overfor de forestående forandringer. Når processen med at skabe parathed opstartes, er det væsentligt at vurdere, hvilken grad af parathed der allerede eksisterer, for at vide hvilke tiltag der kan gøres, samtidig med at denne vurdering af parathed kontinuerligt kan vurderes, hvor langt i processen de ansatte er kommet. Når processen er opstartet, og der ønskes at skabe parathed hos medarbejderne overfor forestående forandringer, er der tre indflydelsesstrategier, der kan vælges at arbejde med for at skabe denne parathed, men det er ikke alene disse tre strategier, der er med til at påvirke paratheden blandt de ansatte i organisationen. Der er yderligere to faktorer der har indflydelse herpå. Den ene er forandringsagentens egenskaber, imens den anden er de interpersonelle og sociale dynamikker.

Efter at have set modellen, vil den i det efterfølgende blive forklaret for at opnå en forståelse for elementernes påvirkning af hinanden i processen, hvor parathed skabes.

7.2. Kontekstuelle faktorer

Det første element i modellen, der vil blive arbejdet med, er de kontekstuelle faktorer. Det er tilfældet, da årsagen til at skulle gennemgå en proces, der skaber parathed overfor forandringer, er, at der fore-

kommer ændringer i den kontekst, en organisation indgår i. Det er således den eksterne kontekst, der påvirker den situation, en organisation står i eller vil komme til at stå i. De eksterne kontekstuelle faktorer, der påvirker en organisation, er hovedsagligt sociale, økonomiske, politiske og konkurrencemæssige forhold. Disse forhold vil således være væsentlige for en leder at være opmærksom på (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 685).

7.3. Beskeden

Når de eksterne kontekstuelle faktorer ændrer sig, må en forandringsagent¹ give besked til de ansatte i organisationen om, hvordan forholdene ser ud. Denne besked har til formål at fortælle, at der vil forekomme forandringer i organisationen. Beskeden spiller således en stor rolle i den indledende proces mod skabelsen af parathed blandt medarbejderne (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 684; Gill 2003: 308). Dette er tilfældet, fordi beskeden gør de ansatte opmærksomme på, at konteksten som organisationen indgår i, står overfor forandringer, der som følge deraf vil påvirke organisationen. Når beskeden er det, der sætter gang i skabelsen af parathed, må den indeholde to elementer for at muliggøre de ansattes parathed, nemlig det forfatterne benævner *uoverensstemmelse* og *efficacy*² (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 684). Den besked, der gives til de ansatte, skal således indeholde information om, at der er uoverensstemmelser mellem den nuværende tilstand, og den tilstand organisationens ledere ønsker at nå til. Når denne uoverensstemmelse formidles, kan det være med til at skabe accept blandt de ansatte, hvis denne uoverensstemmelse kan ses i forhold til de eksterne kontekstuelle faktorer, som ændrer sig, og hvis beskeden indeholder en beskrivelse af, hvordan disse kontekstuelle ændringer vil påvirke organisationen. På denne måde kan det være lettere for ledelsen at retfærdiggøre et reelt behov for forandringer i organisationen (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 684). En anden metode til at skabe bevidsthed omkring uoverensstemmelser mellem den nuværende tilstand og den ønskede tilstand er ved at skabe *intellektuel smerte*. Denne metode kan supplere den foregående, da denne metode lader de ansatte selv erkende, at der er et behov for forandringer, fordi de observerer forhold, der kræver forandringer og derigennem bliver utilfredse med den nuværende situation. Når medarbejderne selv er utilfredse med den nuværende tilstand, kan dette anvendes af ledelsen til at retfærdiggøre forandringer, som følge af eksterne kontekstuelle forandringer (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 684).

Når uoverensstemmelser i en organisations tilstand bliver præsenteret for de ansatte, kan dette risikere at resultere i det, forfatterne kalder *kontraproduktiv energi*, hvor de ansattes kan reagere negativt på oplysningerne, benægte tilstanden og modsætte sig forandringerne. Ifølge forfatterne bliver det muligt at reducere denne risiko ved at skabe en tro blandt medarbejderne på, at de har evnerne til at håndtere de uoverensstemmelser, der eksisterer og nå til den ønskede tilstand. Det er dette, der benævnes *efficacy*. *Efficacy* er vigtigt at skabe, fordi individer har en tendens til ikke at engagere sig i ak-

¹ En beskrivelse af en forandringsagent vil blive præsenteret i afsnit 7.5. Forandringsagentens egenskaber.

² Det engelske begreb *efficacy* er valgt at anvende frem for en dansk oversættelse. Det er valgt, da den danske oversættelse af *efficacy* er effekt. Denne oversættelse, mener jeg ikke, er fyldestgørende i forhold til, hvad formålet med begrebet er. Udover effekt rummer *efficacy* også medarbejdernes selvfølelse i forhold til evner. Dette vil blive beskrevet yderligere i brødteksten.

tiviteter, de finder vanskelige at håndtere (Gill 2003: 309). Hvis det er muligt at skabe *efficacy* hos de ansatte, vil det påvirke individernes tankemønstre, handlinger og følelser overfor forandringerne, hvilket kan medvirke til, at de ansatte får en følelse af at være i stand til at kunne håndtere de forestående forandringer (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 685-686).

7.4. Vurdering af parathed

En faktor der, ligesom de kontekstuelle faktorer, er væsentlig at vurdere inden skabelsen af parathed igangsættes, er den eksisterende parathed blandt de ansatte. En sådan vurdering af paratheden er anvendelig, når en forandringsagent skal vurdere, hvilke(n) indflydelsesstrategi(er) der skal arbejdes med i processen med at skabe parathed i organisationen (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 690). Der er flere metoder til at vurdere den eksisterende parathed i en organisation. Det kan eksempelvis være via forskningsundersøgelser så som spørgeskemaer, interviews og observationer, men det kan også være gennem en identificering af organisationens meningsdannere, der gør det muligt at undersøge deres holdninger til forestående forandringer, jf. afsnit 6.2. Skabelse af empiri. Grunden til, at dette kan være effektivt, er, at disse meningsdannere er indflydelsesrige personer i organisationen, og de kan dermed tænkes at have en indflydelse på de holdninger og følelser, andre ansatte i organisationen har overfor de fremtidige forandringer. En anden metode kan være at opfange de rygter, der eksisterer i organisationen i forhold til de kommende forandringer for derigennem at kunne tolke på disse og skabe en forståelse for, hvilken parathed der allerede eksisterer (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 690-691).

Denne vurdering af den eksisterende parathed er ikke en engangsundersøgelse, men også en undersøgelse der løbende i processen kan medvirke til at vurdere, hvorvidt de anvendte indflydelsesstrategier har den ønskede effekt, eller om der skal tilføjes andre strategier til processen for at få skabt parathed overfor de forestående forandringer i organisationen. Undersøgelsen kan også give et billede af, hvorvidt den besked, der er blevet givet om uoverensstemmelser, og som skal skabe *efficacy*, skal tilpasses, for at skabe en større accept og åbenhed overfor kommende forandringer. Set i dette lys, vil de ressourcer, der er til rådighed, have indflydelse på, hvordan vurderingsundersøgelsen bliver foretaget, og ressourcemængden kan dermed have en betydning for kvaliteten af den udførte vurdering af parathed, der skal lægge til grund for hele parathedsskabelsesprocessen. Derfor er det væsentligt for ledere at vurdere, hvor mange ressourcer de er villige til at anvende på at skabe den ønskede parathed i organisationen (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 691).

7.5. Forandringsagentens egenskaber

Som tidligere nævnt, er der andre faktorer end indflydelsesstrategierne, der påvirker skabelsen af parathed blandt ansatte. Den ene faktor er en forandringsagents egenskaber. En forandringsagent er den person, der er katalysator for hele parathedsskabelsesprocessen. Det er denne person, der er med til at formulere og videregive den besked, de ansatte skal have vedrørende uoverensstemmelser og *efficacy*, ligesom det er denne person, der står i spidsen, når indflydelsesstrategierne skal implementeres. Det er således denne person, der står i spidsen for processen med at skabe parathed, og derfor spiller denne persons egenskaber også en rolle, for den parathed der skabes gennem processen blandt medlemmerne af en organisation. Har en forandringsagent således et positivt omdømme, høj troværdighed, fremstår oprigtig og har en høj ekspertise, vil denne person have større mulighed for at have en positiv indflydelse, på den parathed der udvikles blandt medlemmerne i den givne organisation. På samme måde kan den modsatte effekt også vise sig, hvis forandringsagenten ikke besidder disse egenskaber men i stedet skaber mistillid til de ansatte. Dette kan ligeledes relateres til begrebet *sensegiver* (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 690; Weick, Sutcliffe & Obstfeld 2005: 416).

7.6. Interpersonelle og sociale dynamikker

Den anden faktor, der også kan påvirke skabelsen af parathed, er de interpersonelle og sociale dynamikker. Når paratheden i organisationen skal skabes, er der derfor to aspekter af parathed, som begge er væsentlige for en forandringsagent at være opmærksom på. Da individer er sociale og indgår i den intersubjektive verden, en organisation er, jf. afsnit 5.2. Ontologi, handler parathed ikke blot om individuel parathed men også om kollektiv parathed, og disse to aspekter af parathed er indbyrdes afhængige af hinanden (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 686; Clark & Fast 2008: 43). Når der ønskes at skabe parathed i en organisation, er der således tale om den kollektive parathed, fordi det ønskes, at alle organisationens medlemmer, på tværs af afdelinger, er parate til at håndtere foreståede forandringer. Som før nævnt, er den kollektive parathed afhængig af den individuelle parathed. Det er den, fordi individer, der indgår i en intersubjektiv verden, er med til at påvirke den parathed, der opleves blandt de ansatte. Samtidig er den individuelle parathed som sagt også afhængig af den kollektive parathed. Det er den, fordi individer vil lade sig påvirke af andre individer i den sociale verden (Berger & Luckmann 2004: 94-95, 170; Clark & Fast 2008: 41). Derfor vil den enkeltes parathed blive påvirket af andre, fordi individet vil skele til andres holdninger til givne situationer og derudfra tilpasse sin ageren og holdning, jf. afsnit 5.2. Ontologi. Når en forandringsagent således videregiver en besked om uoverensstemmelser til medlemmerne i en organisation, vil beskedens betydning for skabelse af parathed blive påvirket af, den social fortolkning af beskeden og dens indholds fakticitet (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 686).

Da individer alle er forskellige, vil det også vise sig i en proces, hvor der ønskes at skabe parathed i en organisation. Selvom individer bliver påvirket af andre, vil den enkelte stadig have egne holdninger, fortolkninger og erfaringer, jf. afsnit 5.3. Epistemologi, som gør, at det ikke kan forventes, at alle individer i en organisation reagerer ens, på den besked en forandringsagent ønsker at formidle (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 687; Clark & Fast 2008: 58).

De kollektive dynamikker, der kan have betydning for skabelsen af parathed, er eksempelvis de subfællesskaber et individ indgår i inden for en organisation. Det kan således være fælles holdninger, der er skabt eksempelvis i en afdeling, på et hierarkisk niveau eller indenfor en bestemt branche. Disse kollektive holdninger kan risikere at fungere som begrænsninger, for den parathed der ønskes skabt, hvilket kan medføre, at paratheden, der skabes i organisationen, ikke er afbalanceret på tværs af organisationens subfællesskaber og at visse medarbejdere således kan være mindre parate end andre. (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 687; Berger & Luckmann 2004, 178; Clark & Fast 2008, 121).

Som nævnt i afsnit 7.4. Vurdering af parathed, kan de betydningsfulde andre, eller meningsdannerne, nævnes som en vigtig faktor til at påvirke paratheden (Berger og Luckmann 2004: 171). Dette gælder også, når der ses på de sociale dynamikkens indflydelse på individets grad af parathed. Indflydelse fra disse personer kan være magtfuld og have stor påvirkning på, hvor parate en organisations ansatte føler sig. Derfor kan det igen være en fordel for en forandringsagent at identificere disse, men for i dette tilfælde at inddrage de betydningsfulde andre i processen mod at skabe parathed. En metode til at øge paratheden i en organisation kan dermed være at indlede processen med at skabe parathed blandt de betydningsfulde andre, der er blevet identificeret (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 687).

Det er igennem dette afsnit blevet tydeliggjort, hvorfor både de interpersonelle og de sociale dynamikker er faktorer, der er vigtige at være opmærksom på i en organisation, når der ønskes at skabe parathed. Med bevidsthed omkring dette samt betydningen af forandringsagentens egenskaber, vil de tre indflydelsesstrategier fra modellen blive præsenteret.

7.7. Indflydelsesstrategier

Når de eksterne kontekstuelle faktorer er analyseret, beskeden om uoverensstemmelser er formidlet, graden af parathed er vurderet og indflydelsen fra forandringsagentens egenskaber samt de interpersonelle og sociale dynamikker er overvejet, er det således blevet tid til, at forandringsagenten skal vurdere de tre indflydelsesstrategier, der omtales i modellen, og hvilke af disse, der ønskes at arbejde med. De tre strategier er som følger:

- ❖ Ledelse af ekstern information
- ❖ Aktiv deltagelse
- ❖ Overtalende kommunikation

Disse indflydelsesstrategier er værktøjer, som en forandringsagent kan anvende i en proces, hvor det ønskes at skabe parathed blandt medlemmer i en organisation. I de følgende afsnit vil disse tre strategier blive uddybet, således der skabes en bedre forståelse for de enkelte strategier og deres særegne egenskaber i forhold til skabelse af parathed.

7.7.1. Ledelse af ekstern information

Denne indflydelsesstrategi kan anvendes til at bakke op, om den besked forandringsagenten har formidlet omkring uoverensstemmelser mellem organisationens nuværende tilstand og den ønskede tilstand. Det kan strategien gøre, ved at der anvendes eksterne informationer til at skabe troværdighed overfor den formidlede besked. Dermed anvendes de eksterne informationer som et værktøj, når der ønskes at skabe accept blandt de ansatte overfor forandringsagentens besked (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 689). Disse eksterne informationer kan vise sig anvendelige, netop fordi de ikke kommer fra organisationen selv, men derimod fra eksterne kilder. Når det er tilfældet, er det ikke muligt for ansatte at mistænke informationerne for at være organisationens egne tolkninger, af den situation de står i. Særlig anvendelig er ekstern information, hvis flere eksterne kilder giver samme information, da det er med til at skabe en stadig større troværdighed, når flere kilder kan berette om de samme erfaringer. Kommer informationen samtidig fra kilder som tv, radio og aviser, findes der en vis grad af objektivitet i informationerne, som særligt kan skabe troværdighed og derigennem være med til at overbevise medlemmer i en organisation om, at forestående forandringer er nødvendige (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 689). Det kan dog imidlertid være vanskeligt for en forandringsagent at styre disse eksterne informationer, da det ikke hverken er muligt eller bør være muligt at styre, hvilke informationer eksterne kilder så som tv, radio og aviser formidler, da dette netop vil påvirke den objektivitet der, som før nævnt, spiller en rolle for skabelsen af troværdighed og den efterfølgende opbakning til forandringer. Der findes imidlertid metoder til at have en vis indflydelse på de eksterne informationer, medlemmer i en organisation får. En metode er, at en organisation selv giver oplysninger til de eksterne kilder, omkring de udfordringer organisationen står overfor. Dette sikrer imidlertid ikke, at de eksterne kilder videreformidler dette i de eksterne medier. Samtidig er det tænkeligt, at det kan give udfordringer for organisationen at offentliggøre udfordringer, de står overfor, da det er tænkeligt, at det vil påvirke organisationens eksterne interessenter og deres tillid til organisationen. En anden metode til at styre de eksterne informationer er at gøre de informationer, der kan skabe parathed overfor forandringer nemmere tilgængelige for de ansatte i en organisation, eksempelvis ved at placere kopier af artikler på organisationens intranet (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 689).

7.7.2. Aktiv deltagelse

Den anden strategi, en forandringsagent med fordel kan anvende, omhandler aktiv deltagelse hos medlemmerne af en organisation. Ved at have en *direkte involvering* kan ledelsen lade ansatte lære om organisationens nuværende tilstand i forhold til den ønskede ved at inddrage dem i udviklingsprocessen. Her bliver de ansatte selv opmærksomme, på de uoverensstemmelser der er, og hvis de ansatte selv har opdaget uoverensstemmelser, vil de stole mere på information om disse uoverensstemmelser, end hvis det blot er videreformidlet i en besked fra en forandringsagent (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 689; Gill 2003: 308). En metode til at skabe en aktiv deltagelse blandt en organisations medlemmer kan eksempelvis være at integrere de ansatte i strategiplanlægningen. Skabelse af parathed overfor forandringer kan også ske gennem *erfaringsbaserede læringsøvelser*, hvor de ansatte sammen skaber erfaringer med den nuværende situation ved at lave øvelser i organisationen og igen-

nem disse blive bekendte med eksisterende udfordringer, jf. Berger og Luckmanns samt Clark og Fasts forklaring i afsnit 5.3. Epistemologi af, at individer sammen skaber forståelser (Berger & Luckmann 2004: 170; Clark & fast 2008: 41). Også *andenhåndslæring* kan være med til at skabe parathed overfor forandringer, da ansatte her lærer gennem andre i organisationen. Med denne metode observerer de ansatte andre personer, der har taget forandringen til sig, og hvordan denne forandring påvirker deres arbejde. Når det er muligt at observere andre, der har taget forandringen til sig, kan det være med til at skabe en selvtillid hos de ansatte. Det kan det, fordi de ansatte får skabt et billede af og en forståelse for, hvilke betydninger en forandring har, og fordi de ansatte har set, at det er lykkedes andre at arbejde med denne forandring. En sidste metode, der kan anvendes, er *beherskelse gennem handling*. Med dette menes, at de ansatte bliver i stand til at beherske forandringer ved at opdele forandringen i mindre inkrementelle forandringer og have flere små succesoplevelser, der er med til at øge de ansattes *efficacy* og dermed troen på at kunne leve op til arbejdet, der ligger i forandringerne (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 690; Gill 2003: 309).

7.7.3. Overtalende kommunikation

Den sidste indflydelsesstrategi er overtalende kommunikation. Denne strategi er mere eksplicit end aktiv deltagelse. Det er tilfældet, fordi denne strategi netop indebærer en eksplicit forklaring, af de uoverensstemmelser der eksisterer, frem for den implicitte information der skabes, når de ansatte selv erfarer, hvilke uoverensstemmelser der findes via aktiv deltagelse. Når der arbejdes med overtalende kommunikation, omhandler det både oral og skriftlig kommunikation, altså både taler til de ansatte og dokumenter de ansatte får præsenteret (Berger & Luckmann 2004: 75). Når der er tale om både oral og skriftlig kommunikation, er der også forskel på, hvor rig en metode er på informationer og på muligheden for feedback. Dette vil have en indflydelse på, hvor nemt ansatte tager informationen til sig, om de kan forholde sig til den og om de får skabt en forståelse for, hvorfor en forandring er nødvendig. Den metode, der er mest rig, er den personlige, hvor der er mulighed for at opnå flere informationer, og hvor de ansatte har mulighed for at give øjeblikkelig feedback. Dette giver mulighed for at tilpasse informationen, til de mennesker den bliver fortalt til, således det er muligt at reducere mængden af misforståelser. Kan misforståelser reduceres, giver det en større mulighed for at skabe en forståelse for, hvorfor en forandring må finde sted, og paratheden overfor denne kan håbes at være påvirket positivt (Gill 2003: 308). I modsætning hertil, ses den skriftlige kommunikation som svagere, fordi denne metode ikke giver mulighed for flere informationer, der kan tilpasses de ansattes reaktioner, og fordi de ansatte ikke har mulighed for at give en øjeblikkelig feedback (Armenakis, Harris & Mossholder 1993: 688). Ved denne strategi, viser teorien sig som mere funktionalistisk, end socialkonstruktivismen er, i den forstand, at forfatterne taler om "overtalende kommunikation". Med et socialkonstruktivistisk syn på mennesket, er det tvivlsomt, hvorvidt det er muligt at overtale andre mennesker til at få en bestemt holdning (Clark & Fast 2008: 58). At anvende en strategi som overtalende kommunikation lægger op til, at det er muligt for en leder at overtale sine ansatte til at gøre noget ud fra kommunikation. Jeg mener ikke, at kommunikation alene vil være i stand til at påvirke individers tankemønstre, holdninger og handlinger. Kommunikation, og måden hvorpå der vælges at kommunikere, kan stadig spille en væsentlig rolle for, hvorvidt ansatte føler sig parate til forandringer, men der er også andre

faktorer der spiller en rolle. Dette vil blive uddybet yderligere i kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer.

Teorien har redegjort for begrebet parathed, og hvorfor dette er vigtigt at skabe blandt medlemmer i en organisation, når det ønskes at implementere nye forandringer. I den proces det er at skabe parathed, har teorien yderligere tydeliggjort, at der er flere faktorer, der påvirker de ansattes parathed, og at der er flere alternative strategier, en forandringsagent kan vælge at arbejde ud fra, når denne parathed vil forsøges skabt.

Når folkeskolelærerne igennem specialet skal forholde sig til den folkeskolereform, regeringen foreslår, mener jeg, at kommunikationen mellem regering, skoleleder og skolelærere omkring reformen spiller en væsentlig rolle for skolelærernes parathed, overfor de forandringer reformen vil medføre. Derfor vil det efterfølgende afsnit i dette kapitel omhandle kommunikation set ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv, og hvordan det kan anvendes som et værktøj til at skabe parathed blandt de ansatte i en organisation.

8. Organisatorisk kommunikation

I dette afsnit vil den teoretiske baggrund for organisatorisk kommunikation blive præsenteret. Til at gøre det, vil der blive arbejdet med Eisenberg og Goodalls tilgang til kommunikation. Afsnittet vil indledningsvist præsentere de elementer af kommunikation, jeg finder vigtige i en organisation for at skabe parathed overfor forandringer. Efter denne præsentation vil et afsnit præsentere begrebet dialog som metode til at øge paratheden blandt ansatte i en organisation.

Videnskabsteoretisk er det muligt at placere Eisenberg og Goodall under den socialkonstruktivistiske tilgang. Eisenberg og Goodall mener, ligesom Berger og Luckmann, at et individ både er privat og socialt (Eisenberg & Goodall 2001: 29). De mener altså, at individet interagerer med andre og indgår i relationer med disse, samtidig med at individet også besidder en privat del. Dette stemmer overens med, at individers holdninger til og fortolkninger af et fænomen bliver påvirket af andre individer, der indgår i den samme intersubjektive verden, men at et individ også har sin egen subjektive fortolkning og holdning til fænomenet, som aldrig vil være 100 % identisk med et andet individs, jf. afsnit 5.3. Epistemologi. Yderligere anvender Eisenberg og Goodall en del af Meads arbejde omkring selvet og den tilgang, at selvet består af både en privat og social del (Eisenberg & Goodall 2001: 29). Også det komplekse forhold mellem individet og verden, forholder forfatterne sig til og referer i denne sammenhæng til Berger og Luckmann og kompleksiteten i, at individer skaber samfundet som skaber individerne, og de begrænsninger individerne oplever (Eisenberg & Goodall 2001: 27).

8.1. Kommunikationstilgang

Når det skal beslutes, hvilken tilgang det ønskes at have til den organisatoriske kommunikation, præsenterer Eisenberg og Goodall forskellige tilgange, hvorudfra en udvælgelse må ske af de elementer, som det enkelte individ finder anvendelige i den givne kontekst til at skabe dialog i en organisation (Eisenberg & Goodall 2001: 29). Ud fra specialets socialkonstruktivistiske tilgang, indeholder to af disse kommunikationstilgange elementer, der menes, kan skabe dialog i en organisation.

Det perspektiv, der benævnes *kommunikation som en transaktionel proces*, har flere gode tilgange til kommunikation i en organisation. Indenfor dette perspektiv, menes det, at det ikke er muligt at skelne mellem afsender og modtager af kommunikation, da alle individer hele tiden besidder begge roller overfor forskellige personer. Dette er tilfældet, fordi kommunikation her er en fælles proces mellem individerne, og begge parter påvirker hinanden. Det gør de, fordi der er plads til feedback, således der konstant er et samspil mellem parterne, hvilket også gør, at parterne i processen skiftes til at være afsender og modtager. Forfatterne finder denne feedback meget vigtig, da den giver mulighed for at forstå, hvilken fortolkning et individ har af den givne besked. Med en bevidsthed omkring fortolkningen, er det muligt at udrede misforståelser og øge sandsynligheden for, at en besked bliver modtaget og fortolket efter hensigten. Risikoen for misforståelser må en leder være opmærksom på, da det er naturligt, at dette vil ske, netop fordi individer er subjektive og selv fortolker de beskeder, der formidles, frem for den funktionalistiske overbevisning, at en besked kun kan tolkes på én måde (Eisenberg & Goodall 2001: 22-23; Berger & Luckmann 2004: 169-170). I dette perspektiv findes en overbevisning

om, at denne kommunikation og et kontinuerligt fokus på kommunikation mellem leder og ansatte gør det muligt at skabe en fælles forståelse for et fænomen. Imidlertid er det ikke muligt at sikre, at der er skabt en fælles forståelse, når hvert individ altid vil have en subjektiv fortolkning af et fænomen (Clark & Fast 2008: 58). Samtidig kan et individ af flere grunde samtykke om en forståelse i det åbne forum, imens hendes personlige forståelse er en anden. Det kan eksempelvis skyldes en frygt for at miste sit job eller at blive udstødt af det subfællesskab, man er en del af (Eisenberg & Goodall 2001: 23-24).

Et andet perspektiv, der også indeholder gode tilgange til organisatorisk kommunikation, er det, der kaldes *kommunikation som en balance mellem kreativitet og begrænsninger*. I dette perspektiv findes en erkendelse af, at et individ, og den verden individet indgår i, er indbyrdes afhængige af hinanden, hvor individet skaber det samfund, hun indgår i og dermed selv er med til at skabe de begrænsninger, individet oplever, jf. også Berger og Luckmanns dialektiske proces (Eisenberg & Goodall 2001: 27; Berger & Luckmann 2004: 169). Det betyder, at det sociale liv, individer lever, er en balance mellem kreativitet og begrænsninger, eller mellem at skabe forandringer og ville forblive i samme tilstand. Til at finde en passende balance mellem disse, er kommunikation et anvendeligt værktøj, da kommunikation gør det muligt at udrede den ubalance, der er mellem kreativitet og begrænsninger. Begrænsninger skal forstås som de strukturer, vaner og kulturer, der findes i et samfund, imens kreativitet skal tolkes som idéer til nye tiltag og forbedringer, altså forandringer. Begrænsningerne er påvirket de implicerede individer, fordi den organisatoriske opbygning, de vaner der eksisterer og den kultur der findes er med til at skabe individernes holdninger og åbenhed overfor kreativitet (Berger & Luckmann 2004: 169-170). Derfor kan kommunikation anvendes i arbejdet med at bearbejde, de begrænsninger der findes og åbne mere op for kreativiteten (Eisenberg & Goodall 2001: 28). Her kan de to præsenterede perspektiver kobles sammen, da en kommunikation, der åbner op for feedback, netop kan muliggøre skabelsen af en balance mellem kreativitet og begrænsninger, fordi de ansatte kan udtrykke holdninger og bekymringer som kan blive bearbejdet via denne kommunikationsform og derigennem skabe mulighed for åbenhed overfor kreativitet.

Haves den holdning, at kommunikation i en organisation opnår en høj kvalitet gennem en fælles proces, hvori begge parter er afsender og modtager, således det er muligt at give feedback og forholde sig til denne, vil kommunikationsmetoden, der kaldes dialog, være en anvendelig metode til at skabe den ønskede parathed blandt ansatte overfor forandringer i en organisation. Derfor vil næste afsnit omhandle en teoretisk beskrivelse af kommunikationsmetoden dialog.

8.2. Dialog

For indledningsvist at få en forståelse for dialogbegrebet vil Meads beskrivelse af selvet i relation til andre individer og den givne kontekst blive præsenteret.

Alle individer har et selv, som bliver konstrueret af forskellige faktorer. Selvet er individets egen fortolkning af, hvem hun er. Dette selv bliver påvirket både af individets forhold til andre, og af de reaktioner der opstår som konsekvens af individets handlinger og udtalelser (Berger & Luckmann 2004: 97). Selvet kan opdeles i to dele; Jeg'et og Mig'et. Jeg'et er den private del af selvet, som individet selv ska-

ber. Denne del af selvet er impulsiv og kreativ. Som opponent til denne findes Mig'et, der tager hensyn til andre individers reaktioner og er udsat for de sociale begrænsninger, der eksisterer (Mead 1934: 175). For Mig'et eksisterer altså et ønske om at passe ind i de sociale normer og regler, og selvet vil således kun eksistere i et samspil med andre individer (Eisenberg & Goodall 2001: 29, 33; Berger & Luckmann 2004: 94-95). Et individ vil således have behov for at finde en balance, mellem det hun egentlig ønsker at gøre, og det hun mener at kunne tillade sig at gøre (Eisenberg & Goodall 2001: 31).

På samme måde gælder det, at et individs konstruktion af den anden part i en dialog bliver påvirket af individets selv, og de begrænsninger individet har i forhold til kultur og forudantagelser om den anden part på baggrund af eksempelvis hierarkisk status i organisationen. Denne konstruktion af den anden part spiller en stor rolle for, hvorvidt et individ er i stand til at indgå i en dialog, og hvordan individet vil håndtere denne dialog. Netop evnen til at indgå i en dialog kræver også, at ansatte i en organisation ikke bliver set som en anden part, ledelsen har mulighed for at styre og kontrollere. Ved en dialog er det nødvendigt at se de ansatte som deltagere i den organisatoriske dialog, hvor det er accepteret at have flere fortolkninger af samme fænomen, som ikke kan kontrolleres (Eisenberg & Goodall 2001: 33).

I relation til god kommunikation er det væsentlig at være opmærksom på, at den kontekst individerne befinder sig i har en indflydelse på de fortolkninger, de har af et fænomen. Det kan eksempelvis være de fysiske rammer for dialogen, de eksisterende begrænsninger, kendskab til tidligere oplevelser i relation til fænomenet eller forholdet mellem parterne, jf. afsnit 7.5. Forandringsagentens egenskaber (Eisenberg & Goodall 2001: 33). Der er ikke tale om, at der udelukkende eksisterer én kontekst. Verden består af flere kontekster, hvilket betyder, at individer agerer forskelligt alt efter, hvilken kontekst de indgår i. Dette kan eksempelvis være mand og hustru, der har samme arbejdsplads. Her vil de agere anderledes overfor hinanden, end de vil gøre privat. Det betyder også, at de fortolkninger, et individ har, kan variere alt efter, hvilken kontekst fænomenet bliver set i relation til. En udfordring, dette kan give, er, hvis forskellige kontekster foreskriver modstridende fortolkninger og dermed opfordrer til, at individet handler forskelligt (Eisenberg & Goodall 2001: 35-36).

Efter denne forklaring af de faktorer der påvirker en dialog, præsenteres tre definitioner af, hvad dialog kan være. Disse tre definitioner viser tre niveauer af dialog, der indebærer forskellige grader af samarbejde mellem parterne og respekt for den anden part, og de bygger ovenpå hinanden i forhold til de kvaliteter, hver definition indebærer (Eisenberg & Goodall 2001: 37-38). I praksis kan konteksten afgøre, hvilken grad af dialog der er mulighed for at anvende, og derfor kan det være nødvendigt at bruge en dialogtype med lavere grad af samarbejde og respekt parterne imellem, eksempelvis på grund af tidspres (Eisenberg & Goodall 2001: 42). Teoretikerne er dermed bevidste omkring muligheden for, at praksis ikke til enhver tid kan leve op til det, der ønskes teoretisk. Med dette in mente vil de tre grader af dialog her blive præsenteret.

8.2.1. Dialog som ligelig transaktion

Denne udgave af dialog er den af de tre, der indeholder den mindste grad af samarbejde og respekt mellem parterne. Ved dette perspektiv på dialog får alle deltagere mulighed for at oplyse om deres holdninger og fortolkninger af et fænomen. Alle i organisationen har dermed ret til at udtrykke holdninger og deltage i organisationens dialoger, men samtidig opleves det sjældent i en organisation, at alles holdninger og fortolkninger vægtes lige og har samme indflydelse på de beslutninger, der skal træffes. Dette perspektiv på dialog åbner således op for en bevidsthed omkring det, at ledelse og medarbejdere bør indgå i en dialog. Dog kræver dette perspektiv ikke yderligere foranstaltninger i relation til dialog som kommunikationsform. Dette perspektiv opfylder således blot det minimumskrav, der er for, at det er muligt at tale om, at det er en dialog, der finder sted (Eisenberg & Goodall 2001: 38-39).

Når dialogen ikke eksisterer på et højere niveau, end at de ansatte har mulighed for at ytre deres holdninger men stadig ikke får indflydelse, er det ikke sikkert, at dette vil være tilstrækkeligt for at skabe et engagement og en parathed overfor forandringer blandt de ansatte i en organisation. Derfor kan det være nyttigt at vurdere næste perspektiv på dialog.

8.2.2. Dialog som empatisk samtale

Vælger en ledelse at anvende dialog på niveauet højere end perspektivet *dialog som ligelig transaktion*, vil det både indbefatte de kvaliteter, der blev præsenteret i dette perspektiv og flere kvaliteter. Ved denne type dialog vil parterne, der indgår i dialogen, være i stand til at sætte sig i modpartens sted og forstå de holdninger og fortolkninger, modparten præsenterer. Med denne evne vedkender det enkelte individ, at der ikke findes ét perspektiv på et fænomen og på verden, der er "det sande", men at alle fortolkninger har samme værdi (Clark & Fast 2008: 58). Her er fokus ikke på det enkelte individ og de enkelte fortolkninger, men i stedet på den proces parterne sammen gennemlever for at opnå en fælles fortolkning af et fænomen. Ved at have evnen til at fatte empati for andre er det muligt at fremme en organisation. Dette er tilfældet, fordi det bliver muligt at forstå hinanden på tværs af afdelinger og hierarkiske niveauer. Den udfordring, der imidlertid stadig kan eksistere ved dialog i dette perspektiv, er, at de individer, der har magt til at træffe beslutninger, ikke nødvendigvis træffer en beslutning på baggrund af andres perspektiver og holdninger. Disse individer er bevidste om, at andre fortolkninger findes og vedkender sig, at disse fortolkninger er lige så sande som deres egne, men det indebærer ikke, at de andres fortolkninger i sidste ende vil have en indflydelse for de beslutninger, der bliver truffet i en organisation (Eisenberg & Goodall 2001: 39). I stedet kan et individ være tilbøjeligt til at se den anden part som et objekt, hun har mulighed for at påvirke gennem dialog frem for en samarbejdspartner, og dermed bliver dialogen set som et værktøj til at nå egne mål (Eisenberg & Goodall 2001: 40). En udfordring, der kan opstå i en organisation, der forholder sig til dialog som en empatisk samtale, er, hvis der eksisterer individer i organisationen, der mener, at de selv har den rigtige fortolkning af et fænomen og dermed ikke er åbne overfor andres fortolkninger. Sådanne individer kan bremse den dialogiske proces, og jo højere magt eller hierarkisk status et sådan individ har, jo større udfordringer kan det skabe for en organisation, der står overfor forandringer. Det er her blevet klart, at der findes

mangler ved *dialog som empatisk møde*. Disse mangler gør det interessant at præsentere den sidste tilgang til dialog.

8.2.3. Dialog som ægte møde

I tilgangen *dialog som ægte møde* findes de samme kvaliteter som i både *dialog som ligelig transaktion* og *dialog som empatisk samtale*, men denne tilgang indeholder stadig flere kvaliteter. Disse kvaliteter er med til at gøre *dialog som ægte møde* til teoretisk at være den mest foretrukne, når en ledelse vælger at se en organisation som dialoger. I en dialog som et ægte møde, har parterne respekt for hinanden og hinandens holdninger og fortolkninger til trods for, at de er forskellige (Clark & Fast 2008: 58). Her anerkender begge individer hinanden som ligeværdige fortolkere, hvor ingen nedrangerer den anden til et objekt (Eisenberg & Goodall 2001: 40). Tværtimod bliver mødet forstået som en dialogisk proces, hvor begge parter er ligeværdige og har samme ansvar for dialogen og for at skabe fremskridt. Individer der deltager i dialogen må have den holdning, at man lærer noget og bliver klogere af dialogen. En dialog skaber netop en mulighed for at lære af ikke bare egne erfaringer men også af andres erfaringer (Eisenberg & Goodall 2001: 41). Denne tilgang til at indgå i dialog kan medvirke til, at individer er åbne overfor hinandens holdninger, fortolkninger og idéer, hvilket kan vise sig fordelagtigt i en forandringsproces, da der både præsenteres flere perspektiver og idéer, der kan arbejdes med i processen samtidig med, at der er åbenhed overfor de bekymringer, der til enhver tid vil vise sig, når forandringer vil påvirke de ansattes hverdagsvirkelighed.

Dette perspektiv indebærer således en større grad af både samarbejde og respekt blandt parterne i en dialog, men denne form for dialog er svær at skabe i en organisation, da den kræver en stor åbenhed og forståelse parterne imellem. De fleste organisationer anerkender, at dialog er vigtigt, men klarer sig ofte med enten *dialog som ligelig transaktion* eller i bedste fald *dialog som empatisk samtale*. Selvom dette er tilfældet må *dialog som ægte møde* stadig være den ønskelige tilstand at opnå ved en dialog, fordi det netop vil skabe en dynamisk og fleksibel organisation (Eisenberg & Goodall 2001: 41).

Det er dog afslutningsvist vigtigt at pointere, at der både er fordele og ulemper ved at implementere dialog som kommunikationsmetode i en organisation. Som en ulempe kan nævnes, at det er ressourcetrævendende at anvende dialog. Det er det, fordi det er meget tidskrævende, og fordi det kræver, at mange mennesker i organisationen skal løsrives fra det daglige arbejde for at indgå i dialoger på tværs af organisationen. Derfor er det til enhver tid nødvendigt at vurdere det enkelte problem og dens kontekst, for at vurdere hvilken grad af dialog der skal anvendes. I nogle tilfælde er det tilstrækkeligt, at en leder træffer en beslutning, imens det i andre tilfælde kan have så stor indflydelse på de ansatte, at det må være en fordel at involvere dem i processen og dermed anvende dialog som ægte møde. Endnu en ulempe kan være, at de ansatte vil forvente at få indflydelse på de endelige beslutninger hvis de netop indgår i en dialog med lederne. En ledelse kan risikere at øge de ansattes forventninger til at have indflydelse, hvis de involverer dem i en dialog uden indledningsvist at klarlægge, hvilken betydning denne indflydelse vil få for de endelige beslutninger (Eisenberg & Goodall 2001: 42). Disse ulemper må imidlertid ses i forhold til fordelene, der vil være ved at skabe dialoger i en organisation. En af de fordele,

der allerede er nævnt, er, at en organisation vil blive mere dynamisk og fleksibel, fordi flere individer spiller en rolle i skabelsen af forståelser, i relation til de hændelser en organisation står overfor og dermed kan være med til at påvirke den retning, en organisation går i. Endnu en tidligere nævnt fordel er, at de individer, der indgår i dialoger, besidder empatiske evner og er åbne overfor at lære af andre individer. Dette kan øge kreativiteten og forhåbentlig gøre en forandringsproces mere glidende, fordi individerne er åbne overfor hinandens fortolkninger på tværs af afdelinger og hierarki. En fordel, der ikke tidligere er nævnt, er, at dialoger kan være med til at øge medarbejdertilfredsheden og engagementet, fordi de føler, at de bliver lyttet til og inddraget i beslutningsprocesser. En reaktion på dette kan yderligere være, at medarbejderomsætningen mindskes (Eisenberg & Goodall 2001: 41-42).

Med dette afsluttes afsnittet omhandlende organisatorisk kommunikation. Det er som tidligere nævnt imidlertid ikke muligt alene at skabe parathed blandt ansatte i en organisation gennem kommunikation og dialog. Der er andre mindre håndgribelige faktorer, der også har indflydelse på de ansattes parathed overfor organisatoriske forandringer og for også at inddrage disse vil næste afsnit omhandle en teoretisk præsentation af visse af disse faktorer.

9. Modstand mod organisatoriske forandringer

Det er gennem forrige afsnit blevet klart, at kommunikation spiller en væsentlig rolle for ansattes parathed og åbenhed overfor forandringer. Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at have en god kommunikation for at sikre, at ansatte føler sig parate til forestående forandringer. En tilgang til at klarlægge nogle af de faktorer, der har indflydelse på ansattes parathed, er, at se på de årsager, der kan bevirke, at de ansatte har modstand mod de organisatoriske forandringer, der skal implementeres. Ved at klarlægge disse, er det muligt at skabe en bevidsthed omkring nogle af de implicite faktorer, der kan skabe udfordringer. Til at gøre dette, anvendes en artikel af Roger Gill, der præsenterer nogle af de årsager, der kan være til, at ansatte i en organisation har en modstand mod forandringer. I denne artikel fortæller Gill, at: *"Perhaps the most powerful forces of resistance to change [...] are emotional"* (Gill 2003: 308). Videnskabsteoretisk vedkender han således, at individer har subjektive fortolkninger af fænomener og handler ud fra disse fortolkninger (Clark & Fast 2008: 58). De følelsesmæssige faktorer kan således siges at spille en væsentlig rolle for, hvordan ansatte forholder sig til forestående forandringer.

De følelsesmæssige årsager, der bliver præsenteret i artiklen, giver et godt billede af, hvilke faktorer der kan påvirke ansattes parathed overfor forandringer. Disse faktorer vil her blive uddybet i gennem den tidligere anvendte teori i specialet. De følelsesmæssige faktorer, der vil blive uddybet, er følgende:

- ❖ Modvilje mod pålagte forandringer
- ❖ Modvilje mod overraskelser
- ❖ Forstyrrede praksisser, vaner og forhold: at skulle flytte sig fra "det kendte" og sikre til det ukendte og usikre.
- ❖ Mangel på selvtilid og tillid til andre: frygt for det ukendte og for utilstrækkelighed og fiasko og de negative konsekvenser.
- ❖ Modvilje hos ledelsen mod at håndtere vanskelige problemer
- ❖ Egeninteresse og skift i magt og indflydelse, for eksempel ved ændret rollefordeling.
- ❖ Manglende respekt eller tillid til den eller de person(er) der skal fremme forandringen og skepsis som resultat af fiasko ved tidligere forandringsinitiativer.

Flere af de præsenterede følelsesmæssige faktorer kan sættes i relation til den model, der er skabt af Armenakis, Harris og Mossholder, som blev præsenteret i kapitel 7. Skabelse af parathed overfor organisatoriske forandringer. *Modvilje mod pålagte forandringer* kan således koble til indflydelsesstrategien *aktiv deltagelse*, jf. afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse. Vælges det at arbejde ud fra denne indflydelsesstrategi, er det netop for at mindske den modstand, der kan opstå blandt ansatte, fordi de føler sig tvunget til en forandring frem for selv at have oplevet et problem og været med til at finde en løsning herpå. *Modvilje mod overraskelser* kan ses i relation til Berger og Luckmanns forklaring af, at mennesker skaber vaner i deres hverdagsvirkelighed, fordi dette er med til at forsimple hverdagen og reducere den mængde af ressourcer, en hændelse kræver, jf. afsnit 5.2. Ontologi (Berger & Luckmann 2004: 91-92). Disse vaner ligger dybt lagret i individet, og når disse vaner bliver udfordret, fordi individet oplever

uventede hændelser og dermed bliver overrasket, vil det gøre individet usikkert og nervøst overfor det ukendte. Dette leder over til de to næste faktorer, som netop er *Forstyrrende praksisser, vaner og forhold: at skulle flytte sig fra "det kendte" og sikre til det ukendte og usikre samt Mangel på selvtilid og tillid til andre: frygt for det ukendte og for utilstrækkelighed og fiasko og de negative konsekvenser*. Disse faktorer knytter sig meget til den netop nævnte faktor *Modvilje mod overraskelser*. Når disse overraskende hændelser finder sted, og et individ udsættes for situationer, hun ikke er bekendt med, vil individet tvivle på sine egne evner og overveje den risiko, der er for at fejle i sit arbejde og dermed ikke føle sig tilstrækkelig. Dette kan også give en frygt for, hvilke personlige konsekvenser en forandring kan have, fordi individet netop har en frygt for ikke at have tilstrækkelige evner til at udføre det nye arbejde. Dette kan relateres til den besked en forandringsagent skal give, der netop skal være med til at skabe *efficacy* blandt de ansatte, således deres selvtilid øges, og der kan skabes et overskud til at overvinde de fremtidige forandringer, jf. afsnit 7.3. Beskeden. Den næste faktor, der nævnes, er *Modvilje hos ledelsen mod at håndtere vanskelige problemer*. Denne faktor kan spille en meget væsentlig rolle, da ledere, der modsætter sig en forandring, kan agere betydningsfulde andre for deres ansatte og dermed påvirke disse til ligeså at modsætte sig forandringerne, jf. afsnit 5.4. Menneskesyn (Berger & Luckmann 2004: 171). Det vil således være vanskeligt at skabe parathed blandt ansatte i en organisation, hvis disse ansatte oplever, at deres leder er åbenlyst imod de forestående forandringer. Den næstsidste faktor, der præsenteres, er *Egeninteresse og skift i magt og indflydelse, for eksempel ved ændret rollefordeling*. Hermed menes, at et individ lader sin parathed påvirke af, hvorvidt der er en risiko for, at hun mister eller opnår magt som konsekvens af nye forandringer. Mister et individ magt, vil det have en tendens til at se sig selv som stillet i en dårligere situation end tidligere, imens mere magt kan øge paratheden overfor forandringer. Dog er det meget individuelt, hvordan individer reagerer på det at have magt og indflydelse. Noget der igen kan spille ind er vaner, der kan medvirke til, at et individ foretrækker at forblive i samme rolle med samme magtfordeling som tidligere (Berger & Luckmann 2004: 91-92). Den sidste faktor, der præsenteres, er *Manglende respekt eller tillid til den eller de person(er) der skal fremme forandringen og skepsis som resultat af fiasko ved tidligere forandringsinitiativer*. Denne faktor kan relateres til den Armenakis, Harris og Mossholder kalder *forandringsagentens egenskaber*. Individer kan, som tidligere forklaret i afsnit 7.5. Forandringsagentens egenskaber, enten få skabt større parathed eller mindre parathed overfor organisatoriske forandringer alt efter, hvilke egenskaber individerne ser hos forandringsagenten. Dermed vil en forandringsagents omdømme spille en rolle for, hvilken tillid der bliver tildelt agenten, samt hvilken troværdighed hun har, og hvor stor en interessen de ansatte har i at lytte til hende. Da individer skaber kognitive kort for at forsimple verden, vil individer ligeledes lade sig påvirke af tidligere hændelser, der har fællestræk med den hændelse, de står overfor nu, selvom disse ikke til fulde vil kunne sammenlignes (Weick 1995: 49-51). Er en lignende forandring således tidligere blevet vellykket implementeret, kan det have en positiv effekt på paratheden, imens det modsatte tilfælde kan have en negativ indflydelse på paratheden.

Med denne præsentation af de følelsesmæssige faktorer, der kan påvirke ansattes parathed, står det klart, at parathed ikke alene kan skabes gennem kommunikation. Da der er tale om følelser hos de enkelte individer, er det i denne kontekst meget vigtigt at være bevidst omkring, hvor individbaseret

indviders reaktioner på forestående forandringer er (Clark & Fast 2008: 58). Det er derfor ikke muligt at fastslå, at alle individer oplever alle faktorer, der her er præsenteret. Nogle individer vil opleve nogle faktorer, imens andre oplever andre faktorer, hvilket medfører en høj grad af kompleksitet til hele problemstillingen.

Med dette afsnit afsluttes den teoretiske baggrund, for de emner der vil blive belyst i specialets analyse. Dette kapitel har således givet en forståelse for, hvordan virkeligheden kan anskues, når en ledelse ønsker at skabe parathed blandt ansatte i en organisation. Det næste kapitel, analysen, vil herefter præsentere de empiriske data, der kan være med til at skabe en forståelse, for den kontekst lærerne på Vester Mariendal Skole står i, og hvad der kan være med til at påvirke deres parathed overfor de forandringer den nye skolereform vil medføre.

ANALYSE

Efter at have afsluttet den teoretiske gennemgang af specialets fokusområder, vil der nu blive udarbejdet en analyse og diskussion af disse fokusområder i relation til de interviewede folkeskolelærere fra Vester Mariendal Skole. Det vil i denne sektion blive analyseret, hvor parate de interviewede lærere er overfor de forestående forandringer, hvilken rolle kommunikation har spillet i processen, og hvilken rolle det følelsesmæssige aspekt spiller i forhold til lærernes parathed overfor de forestående forandringer. De forskellige faktorer bliver diskuteret løbende i analysen, når hver faktor bliver analyseret.

10. Vester Mariendal Skoles kontekstuelle faktorer

Indledningsvist er det væsentlig at fastslå, hvilke kontekstuelle faktorer der har haft en indflydelse på, at den danske regering vælger at lave et udspil om en ny folkeskolereform. Dette er vigtigt, fordi disse faktorer har været katalysatorer for de forandringer, folkeskolelærerne på blandt andet Vester Mariendal Skole vil komme til at stå overfor i den nærmeste fremtid.

Armenakis, Harris og Mossholder præsenterede fire kontekstuelle faktorer, der kan påvirke til, at en organisation bliver nødt til at forandre sig, jf. afsnit 7.2. Kontekstuelle faktorer. Da Vester Mariendal Skole er en offentlig institution, jf. kapitel 2. Beskrivelse af Vester Mariendal Skole, giver dette nogle begrænsninger i og med, at der er mange kontekstuelle faktorer, der har en indflydelse både på, hvordan folkeskolelærerne og -lederne skal arbejde, men også på hvilke muligheder en skoleleder har for at skabe parathed blandt sine ansatte. For først at fokusere på de kontekstuelle faktorer, der påvirker folkeskolen, og som er årsag til, at der er blevet lavet et reformudspil, kan det nævnes, at alle fire faktorer, der er nævnt i teorien, har haft betydning for, at der er kommet et reformudspil og for nogle af de forslag, dette udspil indebærer. Den faktor, der er naturlig at vælge først, er den politiske. Dette er tilfældet, da det netop er regeringen, der har lavet et politisk udspil til en reform af den danske folkeskole. Det er dermed en politisk beslutning, der gør det nødvendigt, at Vester Mariendal Skole og alle offentlige folkeskoler ændres.

Endvidere påvirker også konkurrencemæssige faktorer, da den danske regering i arbejdet forud for reformen har sammenlignet de danske folkeskoleelever med folkeskoleelever fra blandt andet Finland og Canada, fordi disse skoleelever rangeres højt rent fagligt (Interviewperson 2,1: 19.07). Det er ikke sikkert, at formålet med reformen er fagligt at blive nummer et i verden, men der er stadig blevet skuet, til de lande der ligger højere på ranglisten, og landene har været besøgt for at få gode råd. Samtidig er det tænkeligt, at regeringen vil se det som fordelagtigt at kunne vise den danske befolkning og resten af verden, at deres implementerede reform medfører elever, der får bedre faglige resultater i folkeskolen.

Regeringens mål om at skabe bedre resultater blandt folkeskoleelever kan også relateres til de sociale faktorer. Det kan det, fordi det også er tænkeligt, at regeringen føler et socialt ansvar for at forbedre de faglige evner hos skoleeleverne. Dette vil både gavne det enkelte individ igennem livet og samfundet,

fordi folkeskoleeleverne kan få mulighed for at tage videregående uddannelser og derigennem skabe et godt fundament for samfundet og arbejdsmarkedet.

Endeligt har de økonomiske faktorer en indflydelse på de forandringer, der vil komme som følge af reformen. Det har de, fordi den økonomiske krise, der stadig eksisterer, påvirker de muligheder, regeringen har for at skabe forandringer i den danske folkeskole. Et eksempel er, at den arbejdstidsaftale, som folkeskolelærerne har haft i mange år, indgår som et af de elementer, der må udeblive for at skabe ressourcer til nogle af de nye tiltag, reformen skal indebære (Interviewperson 5: 06.04). I relation til de økonomiske faktorer, nævner flere interviewpersoner, at de er indforståede med, at også de må ofre sig, lige som alle andre gør det på grund af den økonomiske krise (Interviewperson 2,3: 00.15; Interviewperson 6: 23.03). Denne bevidsthed om, at alle må bidrage til at forbedre de økonomiske forhold, kan være med til at skabe mere forståelse for nogle af de forandringer, der vil komme. Dette vil blive yderligere beskrevet i næste kapitel.

Når der ses på den kontekst, lærerne indgår i, i relation til regeringens reformudspil, er det væsentligt at pointere, at store dele af reformudspillet stadig er diffuse, og at der stadig ikke er truffet en beslutning om, hvordan de danske folkeskoler skal reformeres. Udspillet indeholder således ikke nødvendigvis de endelige tiltag, der skal implementeres i folkeskolerne. Derfor bliver analysen udarbejdet med et fokus på den uro, denne usikkerhed skaber hos de enkelte lærere, fordi de ikke har et reelt kendskab til, hvad der faktisk skal ske, så længe reformen ikke er endeligt besluttet, frem for et fokus på det reformudspil regeringen har fremvist. Dette valgt er truffet, fordi det netop ikke er sikkert, at den endelige reform vil blive, som det nuværende udspil lægger op til, og det er heller ikke det væsentlige i denne forbindelse. Det væsentlige er i stedet at vurdere den nuværende situation hos lærerne; hvordan de forholder sig til, at der vil komme en reform, og hvordan de forholder sig til de tiltag i reformudspillet, de har kendskab til. Der ligger imidlertid dele fast, som vil påvirke lærernes arbejde fremover, efter regeringen har fået flertal i folketinget for deres lovforslag, der stoppede kommunernes lockout af lærerne (DR Politik: Regeringsindgreb er vedtaget med bredt flertal). Selvom disse tiltag er relateret til overenskomstforhandlinger og ikke alene til reformudspillet, vil disse være have indflydelse på lærernes arbejde og på tilblivelsen af den foreslåede reform. Af områder, der vil blive diskuteret i analysen, har regeringen i denne lov fastslået, at lærernes arbejdstidsregler skal ændres fra 1. august 2014, at den enkelte skoleleder skal lede samt fordele lærernes arbejdstid, og at lærerne skal efteruddannes (DR Politik: Overblik – Det betyder regeringens indgreb for lærerne).

Den førnævnte uro, der skabes hos lærerne, fordi folkeskolereformen endnu ikke er afklaret, vil have helt tydelig betydning for, hvordan lærerne forholder sig til reformen, og uroen vil ligeledes være med til at påvirke den parathed, den enkelte lærer oplever overfor reformens forandringer. Uroen vil påvirke holdninger og parathed, fordi der fra starten af processen med reformens tilblivelse og implementering har været forvirring og fortvivlelse blandt lærerne, fordi de ikke har kunnet få klare svar på, hvilke konsekvenser den forestående reform vil få for dem, hvilket gør dem usikre, fordi reformen forbliver ukendt for dem, jf. kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer. Denne forvirring skyldes blandt andet, at regeringen lægger op til, at den enkelte folkeskole selv skal tilrettelægge man-

ge af de områder, reformen behandler, og at reformen dermed blot skal skabe rammerne for folkeskolerne. Så selvom formålet med reformen øjensynligt er at skabe selvbestemmelse og indflydelse blandt folkeskolelærerne, har reformudspillet skabt forvirring og uro blandt lærerne. Denne uro vil i analysen komme til udtryk i flere af de udtalelser, der er givet af de interviewede lærere.

11. Beskeden omkring regeringens reformudspil

Når den danske regering har givet besked omkring reformen, og hvilke forandringer den vil indebære, har det ikke været tydeligt for de folkeskolelærere, der er blevet interviewet, at det har været en nødvendighed at skulle ændre folkeskolen. En af de interviewede fortæller, at børne- og undervisningsminister Christine Antorini (herefter Antorini) har givet flere forskellige forklaringer på, hvorfor denne reform må finde sted og siger hertil, at: *"Hvis nu hun [Antorini] havde sagt: 'vi ved jo godt, hvordan landets økonomi er. Vi er alle sammen nødt til at give et bidrag til, at det hele fungerer', så tror jeg, vi havde set lidt anderledes på det"* (Interviewperson 6: 23.03). Denne lærer efterspørger således også det, der i teorien bliver nævnt som værende vigtigt, nemlig at nødvendigheden af forandringen bliver tydeliggjort, således de implicerede personer kan se, hvorfor de er nødt til at forandre organisationen, jf. afsnit 7.3. Beskeden. Denne lærer giver således et udtryk for, at der rent kommunikativt er en brist, fordi det ikke er lykket regeringen at videreformidle til folkeskolelærerne, hvorfor det er nødvendigt at reformere folkeskolen. Det kommunikative emne vil blive uddybet senere i analysen. En anden lærer støtter op om den holdning, at Antorini ikke har formået at kommunikere ordentligt omkring reformudspillet, hvor der er plads til feedback, som kan minimere misforståelser, jf. afsnit 8.1. Kommunikati-onstilgang. Læreren udtaler, at de argumenter Antorini har givet for, hvorfor reformen skal implementeres, har været forkerte. Hun siger hertil, at sagligt korrekte argumenter kan gøre, at lærerne vil se det som en selvfølge, at folkeskolerne skal ændres (Interviewperson 2,3: 00.03). Begge udtalelser kan give anledning til overvejelser. Jeg tror, det er muligt, at lærerne i realiteten stadig ville mod-sætte sig reformen, fordi den kræver ændringer af mange af lærernes vaner, jf. afsnit 5.2. Ontologi. Dog fortæller en lærer om en situation, der understøtter lærernes udtalelser. En lærer fortæller om en hændelse, hvor de oplevede det, der teoretisk blev præsenteret som en intellektuel smerte, jf. afsnit 7.3. Beskeden. Tidligere viste en undersøgelse, at de danske elever læste dårligere end i andre lande, Danmark sammenligner sig med. Interviewpersonen fortalt hertil, at: *"De danske lærere blev meget chokeret over det [...] Det var vi ikke selv tilfredse med [...] Vi gjorde en kæmpe stor indsats på, at vi vil gøre det her bedre [...] Vi fik virkelig fokus på det her"* (Interviewperson 4: 05.56). Det viser, at skolelærerne netop har handlet, ud fra de oplysninger de har fået. Ganske vist havde de ikke selv lavet under-søgelsen, men de blev selv bekendte med den og blev ikke tvunget af en ledelse eller regering til at handle for at forbedre tilstanden. En årsag til denne reaktion kan eksempelvis være, at det at være folkeskolelærer er en livsstil, og at de er en stolt arbejdsgruppe, der vil have, at det arbejde, de udfører, er af høj kvalitet, hvilket ville kunne afspejles i elevernes faglige kompetencer (Interviewperson 2,1: 07.23, 13.15).

I relation til den besked der skal formidles, blev der teoretisk fortalt om vigtigheden af at skabe *effica-cy* blandt de ansatte, jf. afsnit 7.3. Beskeden. Igennem de udførte interviews har der ikke været vist tegn på, at der er blevet arbejdet med at skabe *efficacy* hos skolelærerne på Vester Mariendal Skole. Det er umiddelbart vanskeligt at fastslå, hvorvidt det skyldes, at der ikke er arbejdet med at skabe *effi-cacy*, eller om lærerne ikke tager deres evner i betragtning når de forholder sig til reformudspillet. Ud fra lærernes mange bekymringer omkring reformudspillets indhold, kan det dog tyde på, at deres *effi-cacy* er lav, fordi de oplever mange tiltag, de ser som udfordrende. Disse tiltag vil blive uddybet i afsnit

12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil. Dette lægger igen op til, at der kommunikativt er et hul, hvor skolelederen ikke har formået at skabe en høj *efficacy* hos de ansatte i relation til reformudspillet. Hvis lederen formår at skabe denne *efficacy* blandt skolelærerne, kan det have en indflydelse på den parathed, lærerne har overfor regeringens forslag til forandring.

12. Parathedsvurdering af lærerne på Vester Mariendal Skole

I den teoretiske præsentation af skabelse af parathed blandt en organisations ansatte nævnes en parathedsvurdering, der må foretages forud for at vurdere, hvor parate de ansatte er til at implementere forandringer. Ved en udarbejdelse af dette afsnit bliver det muligt at opnå en forståelse for de interviewedes parathed overfor regeringens forslag til forandringer. Det er muligt, da afsnittet indeholder en analyse af, hvilke tiltag Vester Mariendal Skole har implementeret, og hvilken betydning dette har for deres holdning til reformen, hvilke muligheder der ses ved reformen, samt hvilke udfordringer de ser, og hvilke bekymringer de har i forhold til reformen. Teoretisk nævnes det, at en måde, hvorpå det er muligt at vurdere paratheden, er gennem identifikation af organisationens meningsdannere, således deres holdninger kommer til kende, jf. afsnit 7.4. Vurdering af parathed. I denne undersøgelse har det ikke været muligt at fastslå, hvilke lærere der er meningsdannere, men da der er tale om en begrænset medarbejderstab, hvori der eksisterer et godt sammenhold med respekt for hinandens holdninger, kan interviewpersonernes holdninger anvendes som indikation for den parathed, der eksisterer på Vester Mariendal Skole (Interviewperson 3: 36.37; Interviewperson 6: 13.31).

12.1. Fagligt fremmende tiltag, der eksisterer på Vester Mariendal Skole

En del, der er med til at fortælle, hvor parate skolelærerne på Vester Mariendal Skole er overfor forandring som konsekvens af reformen, er, hvilke tiltag der allerede er implementeret på deres skole, og hvilke holdninger dette giver til reformen.

I et af interviewene fortæller en lærer, at der er sket store ændringer i den danske folkeskole, fra dengang hun var elev og til nu, hvor hun er lærer, i relation til hvor meget fysisk aktivitet der er i timerne (Interviewperson 2,1: 05.48). En anden lærer fortæller endvidere, at hun er bevidst om, at eleverne mister koncentrationen, hvis de udelukkende skal sidde stille og lytte i undervisningen. Derfor bruger hun de virkemidler, hun har mulighed for. Er det en time med mindre aktivitet, bruger hun humor meget, men hun bruger også lokalmiljøet til at lære eleverne, om de fag de har. Det er eksempelvis at besøge historiske monumenter i historietimerne for netop at lave noget aktivt med børnene (Interviewperson 4: 12.40, 13.37).

Interviewpersonerne kan fortælle om flere tiltag, de har gjort for at aktivere eleverne. Eksempelvis arbejder eleverne i de små klasser meget på skolens gange, de lærer tabelsange i matematik, laver hinkediktater i dansk, sidder på bolde og bruger store blyanter, alt sammen for at gøre undervisningen til noget specielt og sjovt (Interviewperson 2,1: 04.50). To andre lærere fortæller, at der hænger QR-koder³ på skolens gange, som de store eleverne skal finde, således de er en integreret del af undervisningen, og lærerne har en opfattelse af, at det hjælper til, at eleverne ikke synes, det er kedeligt at være i skole (Interviewperson 3: 06.20; Interviewperson 4: 11.47). I relation til disse aktiviteter, har lærer-

³ En QR-kode svarer til en streghkode, som kan scannes af mobiltelefoner og iPads. QR-koder kan eksempelvis åbne for et spil eller give svar på spørgsmål, som læreren har stillet i undervisningen.

ne været på kursus i læringsstile og "de mange intelligenser"⁴, hvilket netop også viser en åbenhed overfor alternativ undervisning end den traditionelle uden aktiviteter (Interviewperson 2,1: 10.20).

Et sidste tiltag, som flere af de interviewede lærere fortæller om, er lektiecafé. Det har Vester Mariendal Skole tilbudt deres elever i nogle få år. Det finder sted, når eleverne har fået fri fra undervisningen og er således frivilligt. Det har vist sig at være en stor succes, og der er mange elever, der møder op; både svage elever, tosprogede elever og elever der egentlig ikke har et behov for lektiehjælp. En udfordring, der kan være ved lektiehjælpen, er, at det på nuværende tidspunkt ikke er muligt at pålægge børnene at deltage i lektiecaféen, fordi det ligger udenfor undervisningstiden (Interviewperson 1: 05.40; Interviewperson 3: 00.45; Interviewperson 4: 02.18; Interviewperson 6: 08.41). Med dette in mente, kan det overvejes, om konceptet om en helhedsskole giver mulighed for at gøre op med dette dilemma.

12.1.1. Holdninger til regeringens reformudspil på baggrund af egne tiltag

Som vist i forrige afsnit og fortalt af lærerne, er lærerne på Vester Mariendal Skole allerede nu gode til at inddrage aktiviteter i undervisningen, så eleverne synes det er sjovt at gå i skole (Interviewperson 2,1: 09.54). Hertil udtrykker en lærer frustrationer i forhold til reformoplægget, netop på baggrund af de tiltag lærerne selv har gjort på Vester Mariendal Skole og den manglende kendskab til dette hos regeringen. Hun ved, at Antorini har besøgt skoler, der har været gode til at integrere aktiviteter i undervisningen. Det var Antorini meget begejstret for, og det er det, der ligger til grund for, at reformen nu indbefatter, at alle lærere skal lave nye, spændende aktiviteter i undervisningen. Frustrationen viser sig her hos den interviewede lærer, fordi de netop allerede laver mange aktiviteter med børnene, og fordi det ikke virker til, at regeringen er klar over, at det allerede nu forgår på mange folkeskoler (Interviewperson 7: 12.40). Hun siger i denne forbindelse: *"Hvorfor er det, at det skal pustes op som noget rigtig fint og flot og nyt, for [...] vi gør det meget"* (Interviewperson 7: 14.00). Det tyder på, at disse lærer savner anerkendelse i forhold til det stykke arbejde, de allerede har gjort, og som kan få dele af reformen til at virke formålsløs. I relation til anerkendelse, må det være skolelederens rolle at rose og vise anerkendelse, således hun gør opmærksom på, at hun er bevidst omkring de mange tiltag, lærerne har implementeret. Her må lederen også bygge bro mellem regerings tiltag, og det lærerne allerede gør, således lærerne ser deres implementerede tiltag som en fordel i relation til at skulle implementere reformen, fordi de allerede har kendskab til og implementeret nogle af reformens tiltag. Endvidere kan det tænkes, at regeringen burde forbedre kommunikationen, således der gives et klart billede af, hvor mange skoler de har besøgt for at tydeliggøre, at de er bekendte med, at der allerede er en del skoler, der er gode til at inkorporere aktiviteter i undervisningen. Samtidig skabes den tanke, at regeringen skulle give en klarere udmelding om, hvad fordelene vil være ved at implementere reformens forskellige tiltag, fordi det netop kan virke formålsløst for lærerne på Vester Mariendal Skole, når de allerede nu inddrager aktiviteter i høj grad. Alt dette omhandler regeringens kommunikation i

⁴ Eleverne kan testes for at finde ud af hvilken af "de mange intelligenser" de passer bedst under, for derved individuelt at tilpasse undervisningen til de forskellige typer af intelligenser eleverne tilhører.

relation til reformen og vil blive uddybet yderligere i afsnit 15.2. Kommunikation omkring regeringens reformudspil.

12.2. Muligheder ved regeringens reformudspil

Under interviewene har lærerne præsenteret flere dele af reformen, som de synes har et potentiale i arbejdet hen mod at forbedre den danske folkeskole og de danske folkeskoleelevers evner. En del af lærerne nævner de faste arbejdstidsrammer som en kvalitet ved reformen. En lærer fortæller, at hun synes, det er fint, hvis lærerne ved de har en arbejdsdag fra 8-16, og en anden understøtter dette og kan se fordele ved, at det er mere tydeligt, hvornår lærerne skal arbejde. Dog mener den ene lærer, at der vil være en del af lærerne, for hvem det ikke er muligt at afgrænse deres arbejdstid til 8-16, fordi de har andre arbejdsmetoder, der gør, at de arbejder bedre hjemme end på skolen (Interviewperson 2,1: 00.15; Interviewperson 6: 03.50). Selvom der her opleves lærere som ser fordele ved en fast arbejdstid fra 8-16, opfatter andre lærere disse arbejdstidsregler som værende negative. Dette vil blive uddybet yderligere i afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil. En anden lærer fortæller ligeledes, at hun ser det som noget positivt at have en arbejdsdag fra 8-16, fordi hun i forvejen forbedrer sig på skolen og i forvejen arbejder til kl. 16 (Interviewperson 3: 23.04). For hende vil det således ikke ændre meget i forhold til hendes vaner, og det er formentlig derfor, hun ser dette som et positivt tiltag ved reformen, hvorimod det for andre lærere vil skabe store ændringer, jf. afsnit 5.2 Ontologi. I modsætning til denne lærer, vil de lærere, der forbereder sig til undervisningen hjemme, opleve store udfordringer ved det, fordi de skal ændre deres vaner. Som Interviewperson 6 fortæller, mener hun, at der altid vil være nogle lærere, der ikke kan arbejde fra 8-16. Årsagen til denne holdning kan være, at det er folks vaner, der skal ændres, hvilken Berger og Luckmann også omtaler i afsnit 5.2. Ontologi. Det kan umiddelbart være svært at se for sig, at det kan lade sig gøre, men selvom det kan virke vanskeligt at ændre vaner, der har eksisteret i mange år, kan dette lykkes, hvis der arbejdes med det, og der bliver givet tid til, at de ansatte kan vænne sig til de nye vaner. Dog kan man forestille sig, at det vil være en krævende proces fyldt med modstridende ansatte. I relation til forberedelsestiden fortæller en af lærerne yderligere, at hun mener det er muligt at inkorporere denne i arbejdstiden fra 8-16 og tilføjer, at: *"Det synes jeg kunne være dejligt, fordi så vil man nok føle, at man får fri, når man tager hjem"* (Interviewperson 6: 04.50). Samtidig udtrykker hun dog også, at hun syntes friheden med selv at beslutte, hvornår man ville forberede sig, var god at have, da hun selv havde små børn. Dette afspejler det dilemma, flere af lærerne udtrykker i mange sammenhænge, nemlig at de både kan se fordele og ulemper ved de enkelte tiltag, de har kendskab til. På den ene side er det positivt, at de ikke er fuldt ud afvisende overfor regeringens forslag, samtidig med at de udviser en modvilje grundet ændringer i lærernes personlige vaner, jf. Berger og Luckmann i afsnit 5.2. Ontologi. Dette afspejler igen et kommunikativt hul fordi lærerne mangler at høre de gode argumenter for at reformen skal implementeres, jf. afsnit 7.3. Beskeden.

Et andet aspekt af forberedelsestiden er, at mængden af dette skal være afhængig af de enkelte fag og den enkelte lærers anciennitet. Delen med lærernes anciennitet vil blive uddybet i afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil. En af de interviewede lærere mener til gengæld, at det er en god idé, at forberedelsestiden bliver tilpasset til de enkelte fag (Interviewperson 2,1: 15.40). Dette

hentyder til, at der er en forskel i, hvor meget forberedelse de forskellige fag kræver, hvilket også bliver understøttet af flere af de interviewede lærere (Interviewperson 2,1: 11.01; Interviewperson 5: 06.13; Interviewperson 6: 00.31). Hvis forberedelsestiden bliver tilpasset til de enkelte fag, vil dette, ligesom ved individuel vurdering af behovet for forberedelsestid, skabe en indbyrdes kamp imellem folkeskolelærerne på Vester Mariendal Skole. Det kan skabe negative gnidninger kollegaer imellem, som vil blive bearbejdet yderligere i forbindelse med diskussionen omkring forberedelsestiden i forhold til lærernes anciennitet i afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil. En anden lærer ser det som noget positivt, hvis der skal være mere samarbejde mellem lærere og pædagoger, hvis det netop kan give en mulighed for, at lærerne har den forberedelsestid der skal til forud for undervisningen (Interviewperson 8: 03.04). Selvom nogle af lærerne her udtrykker positive holdninger i forhold til tiltagene omkring forberedelsestiden, har andre af de interviewede lærere den helt modsatte holdning til tiltagene, der ændrer på forberedelsestiden. Disse holdninger vil blive præsenteret i afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil.

Mange af lærerne nævner, at det vil være positivt, at eleverne får flere timer. En af lærerne tror godt, det kan lade sig gøre, at både de små og de store børn kan være i skole længere, og dette støttes af flere af hendes kollegaer (Interviewperson 2,1: 00.48; Interviewperson 4: 02.18; Interviewperson 6: 03.04). I relation til dette, siger hun, at: *"Det ligner heller ikke noget, at 4., 5., 6. klasse går hjem klokken 12 [nogle dage]. De kunne godt have timer fra 8-13.30 hele ugen"* (Interviewperson 2,1: 04.00) Hun pointerer blot, at det er essentielt, at der bliver taget hensyn til dette i planlægningen af, hvordan de enkelte dage ser ud, således eleverne ikke skal være meget fokuseret i alle timerne. Hertil siger hun, at det kan mærkes på elevernes fokus, når klokken bliver 13.30, hvis alle timer har været intensive (Interviewperson 2,1: 04.28). To lærer nævner også flere timer til eleverne som noget positivt, fordi det kan give en bedre mulighed for at nå og gennemgå pensum for afgangsklasserne, så eleverne har en god mulighed for at lære det ordentligt (Interviewperson 3: 07.19; Interviewperson 8: 06.06). Dette kan netop give mulighed for, at de svageste elever klarer sig bedre, fordi de har mere tid til at lære pensum (Interviewperson 3: 26.26).

Et andet tiltag, lærerne ser som positivt, har været præsenteret tidligere. Lærerne synes, at det er et godt tiltag, hvis der bliver tid til at lave lektiehjælp for eleverne i løbet af dagen, således det ikke er et tilvalg, men i stedet noget eleverne skal deltage i (Interviewperson 4: 02.18). Ved at gøre dette, har lærerne mulighed for at hjælpe de elever, hvis forældre ikke har de nødvendige ressourcer til at hjælpe dem hjemme, og lærerne kan kun tilbyde det nu i begrænset omfang, fordi de ikke har flere timer til rådighed (Interviewperson 3: 03.34, 23.19). Samtidig kan der være forældre, som synes det er dejligt at vide, at deres børn har lavet deres lektier, inden de kommer hjem (Interviewperson 4: 07.44). I relation til lektiehjælp er det interessant at se, hvordan lærerne bakker op om dette tiltag, og synes det er en rigtig god idé. Det er tænkeligt, at dette skyldes det kendskab, de allerede har til lektiehjælpen, og hvilken indflydelse det har på elevernes arbejde. Ses dette i relation til den præsenterede teori, understøtter det netop, at lærerne har været åbne overfor de tiltag, de selv har udviklet, og derfor har det været nemmere at overbevise lærerne om, at den del af reformen er en god idé, jf. afsnit 7.7.2. Aktiv

deltagelse. Samtidig har deres erfaringer vist dem, at det fungerer, og det er dermed ikke noget nyt og usikkert, de skal forholde sig til, men i stedet noget velkendt, jf. kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer.

Et sidste tiltag, der bliver trukket frem som værende positivt af en af lærerne, er, hvis læreruddannelsen bliver udvidet til at vare 5 år. Hun mener, at dette kan have en positiv effekt, på den holdning der haves til folkeskolelærerne i samfundet, samtidig med at det vil blive muligt at stille større krav til lærerne, når de skal undervise eleverne. Hun mener, det vil være positivt, hvis respekten overfor lærerne bliver forbedret (Interviewperson 5: 11.42). Det kan tænkes, at hun har denne holdning, fordi samfundets syn på lærerne og deres arbejde smitter af på eleverne og deres respekt overfor lærerne. Hvis først eleverne og deres forældre ikke har respekt for lærerne og deres arbejde, så vil det til enhver tid være vanskeligt for lærerne at skabe engagerede elever, der yder det, lærerne forventer af dem.

12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil

Dette afsnit vil klarlægge de udfordringer, der er blevet givet udtryk for i relation til reformen, gennem de udførte interviews med Vester Mariendal Skoles ansatte. Igennem interviewene er det blevet tydeligt, at lærerne har rigtig mange bekymringer og ser mange udfordringer ved regeringens reformudspil, og derfor kommer dette afsnit til at fylde en stor del i forhold til den parathedsvurdering, der vil blive lavet.

Nogle af de udfordringer, der er blevet præsenteret, kan relateres til kommunikationen omkring regeringens reformudspil – et dybdegående kapitel, om den oplevede kommunikation hos lærerne, vil være at finde i afsnit 15.2. Kommunikation omkring regeringens reformudspil. Som den første udfordring, viser en lærer usikkerhed omkring, hvad regeringen ønsker at opnå med folkeskolen. Som eksempel fortæller hun, at der er forskel på, om målet er at blive nummer et i verden, eller at have elever der er glade for at gå i skole. Hertil tilføjer hun, at de finske elever ligger øverst på ranglisten, men at de ikke er glade for at gå i skole (Interviewperson 4: 17.42). Det viser, at visionen for den danske folkeskole, for nogle lærere, står uklar, og dette kan være med til at vanskeliggøre skabelsen af parathed, fordi lærerne ikke er sikre på, hvad de arbejder hen imod. Endnu en udfordring, der skyldes manglende kommunikation, er, at to af lærerne udtrykker tvivl om, hvorvidt de tiltag, der foreslås, er de bedste for elevernes resultater, og om det overhovedet bliver til noget, hvilket kan skyldes en manglende mulighed for feedback jf. afsnit 8.1. Kommunikationstilgang. En af lærerne siger hertil, at de erfaringer, regeringen har med helhedsskoler, ikke viser bedre resultater end ved almindelige folkeskoler, og at det ikke er bevist, at flere timer vil give en bedre læring (Interviewperson 2,1: 02.37). Imens udtrykker en anden lærer, at hun ikke helt tror på, at de tiltag, regeringen foreslår, vil blive gennemført (Interviewperson 5: 15.06). Disse udtalelser viser en tvivl hos begge lærere. Hos den første ligger tvivlen i, hvorfor en helhedsskole bliver set som den bedste løsning, når den ikke har vist bedre resultater end en almindelig folkeskole. Det tyder på, at regeringen ikke har lavet en tydelig kobling mellem de observationer, de har gjort, og de beslutninger de har truffet, samtidig med at de ikke tydeligt har fået kommunikeret, hvorfor de mener, en helhedsskole er den bedste løsning. Havde regeringen været

tydeligere er det muligt, at disse to lærere ikke havde vist den skepsis de gør på nuværende tidspunkt, fordi det havde været med til at skabe en forståelse hos dem for, hvorfor disse tiltag er valgt, hvis ændringernes nødvendighed var blevet forklaret jf. kapitel 11. Beskeden omkring regeringens reformudspil samt afsnit 15.2.2. Den generelle kommunikation omkring regeringens reformudspil. Afslutningsvist har en lærer udtrykt frustration over ikke at vide, hvilken betydning det vil få for lærernes arbejde, hvis reformudspillet bliver en realitet. Hun mener ikke, lærerne har fået præsenteret en konkret beskrivelse af reformens betydning for dem (Interviewperson 1: 00.03). Igen vil disse frustrationer kunne mindskes, hvis kommunikationen mellem regeringen og lærerne var bedre. Ved tydeligt at klarlægge, hvordan reformudspillet vil påvirke lærernes arbejdsdag, kan det tænkes, at lærernes frustrationer bliver reduceret, fordi de kan se den indflydelse, det vil have på deres arbejde. Ser lærerne dog disse ændringer som negative, vil det blot være med til at skabe nye frustrationer, som må forsøges reduceret. Alt dette hentyder til, at kommunikationen omkring regeringens reformudspil ikke har været fyldestgørende. Dette emne vil blive uddybet nærmere i afsnit 15.2. Kommunikation omkring regeringens reformudspil.

Et tiltag, som fem ud af de otte interviewede lærere omtaler som bekymrende, er helhedsskolen. Det er forskellige bekymringer de har, men alle ser udfordringer i forhold til at skulle ændre folkeskolen til en helhedsskole. Tre af lærerne udtrykker bekymringer omkring det, at eleverne skal være i skole i flere timer end på nuværende tidspunkt. Det bliver både set som et problem, fordi elevernes motivation mindskes, jo senere på dagen de modtager undervisning, men også fordi det skaber dilemmaer i forhold til de fritidsaktiviteter, eleverne normalt deltager i (Interviewperson 5: 00.38; Interviewperson 8: 00.03). Som en del af helhedsskolen er det meningen, at lokalmiljøet skal inddrages mere i elevernes skoledag, således idrætsforeningerne bliver en del af skoledagen. Der findes dog flere udfordringer ved det. Det er for det første svært at forestille sig, at alle fritidsaktiviteter kan inddrages og bliver eksempelvis volleyball ikke inddraget, vil de elever, der normalt går til denne sport, muligvis få vanskeligt ved at deltage i dette for eftertiden. Som en af lærerne udtrykker det, kan det være, det kun bliver de store børn, der kan komme til andre fritidsaktiviteter, end dem skolen kan tilbyde, fordi de er nødt til at deltage om aftenen. Samtidig vil det også betyde, at eleverne ikke tilbringer mange timer af et døgn med resten af deres familie. Interviewpersonen fortæller i denne forbindelse også, at: *"Jeg kom faktisk til at snakke med en i går, der har gået på en heldagsskole, og [...] hendes barndom var blevet fuldstændig stjålet af skolen"* (Interviewperson 3: 02.31). Denne lærer har således lyttet til de erfaringer, en anden person har med helhedsskolen, fortolket på dette og taget dele af denne holdning til sig, jf. afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde. En anden lærer har selv erfaret, hvilken betydning det kan have, at elevernes skoledag skal indrettes som regeringen foreslår, med en kombination af almindelig undervisning og aktivitetstimer, idet hendes datter prøvede noget lignende i en periode. Fordi pædagogerne på den pågældende skole ikke havde forberedt sig ordentligt til disse aktivitetstimer, blev der ikke arrangeret spændende aktiviteter for eleverne, og det endte i stedet med, at hendes datter var meget træt, når hun kom hjem, og at skolen droppede forsøget (Interviewperson 8: 01.27). Denne lærer har således oplevet andenhåndslæring, jf. afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse, dog ikke fra andre på Vester Mariendal Skole, men hun har set, hvordan det fungerede på datterens skole. Hvor teorien blot fortal-

te, at andenhåndslæring vil påvirke ansattes parathed positivt, ses her et eksempel på, at det har haft en negativ påvirkning på denne ansattes parathed, fordi hun har erfaret, at det ikke fungerede, samt hvilken effekt det havde på hendes datter. Dette viser endvidere, ligesom i citatet ovenfor, hvor vanskeligt det er for en organisation at styre de informationer, ansatte får fra eksterne kilder, og som kommer til at spille en rolle for deres parathed overfor de forestående forandringer, jf. afsnit 7.7.1. Ledelse af ekstern information.

Andre lærere udtrykker sig som bekymrede forældre og mener, at en helhedsskole vil betyde, at børnene mister meget af den tid, de eller kan bruge på deres venner og nævner det også som et problem, at børnene mister muligheden for andre fritidsaktiviteter og tid med deres familier, ligesom Interviewperson 3 nævnte (Interviewperson 4: 07.44; Interviewperson 5: 00.03). Her har lærerne således givet udtryk for, at de ikke kun som lærere ser et problem med helhedsskolen, men at de som forældre også mener, at det går ud over deres børn. Lærerne fortolker således ud fra flere af de kontekster, de indgår i, jf. afsnit 8.2. Dialog. En anden lærer ser en udfordring i helhedsskolen i forhold til fritidsaktiviteter, fordi flere elever ønsker at træne i andre foreninger end den lokale, eksempelvis på grund af særlige talenter. Dette vil de få mere vanskeligt ved, hvis deres skoledag forlænges så meget, at de ikke kan nå til træningen. Samtidig fortæller denne lærer også om det dilemma, at nogle lærere samtidig fungerer som trænere i de lokale idrætsforeninger, og dette vil heller ikke kunne lade sig gøre, hvis hun skal være på arbejde til kl. 16 alle dage (Interviewperson 7: 01.21). Derfor vil nogle af de trænere, der findes også være nødsaget til at stoppe, hvilket både er ærgerligt for lokalmiljøet men også for den enkelte lærer, der ikke mere får tid til at dyrke sin interesse i idrætsforeningen. En anden udfordring ved helhedsskolen er, at en del af lærerne ikke mener, at en helhedsskole nødvendigvis vil være med til at sikre, at de svageste elever bliver bedre eller til at skabe mere aktivitet i timerne (Interviewperson 4: 08.44; Interviewperson 7: 14.21). En bekymring er yderligere, at selvom det skulle lykkes at forbedre de svageste elevers evner, så vil de elever, der ikke har problemer i skolen, blive "taget som gidsler", fordi de ikke vil få noget ud af, at folkeskolen er blevet en helhedsskole. Dette mener en lærer, der siger, at: *"Den dygtige folkeskoleelev vil ikke få et bedre udbytte af sin folkeskole i forhold til en hel-dagsskole frem for en almindelig folkeskole"* (Interviewperson 3: 04.09, 26.26). Dette gør det værd at overveje, hvorvidt det er den bedste løsning at reformere folkeskolen til at blive en helhedsskole, hvis det i realiteten blot er de svageste elever, der får et udbytte, af den store ændring det vil være. Dette støtter en lærer op om, idet hun fortæller, at hvis formålet med helhedsskolen er at forbedre de svageste elevers evner, så burde regeringen i stedet bruge ressourcer på denne gruppe af elever frem for at ændre hele folkeskoleopbygningen (Interviewperson 5: 01.54). Denne idé giver mulighed for at anvende ressourcerne på en mere effektiv måde. Dette emne vil blive diskuteret yderligere i kapitel 17. Perspektivering.

Et andet tiltag, flere lærere ser udfordringer ved, er de aktivitetstimer, regeringen ønsker at indføre. En lærer betvivler idéen med udtalelsen: *"[...] er det bestemt, at 'i den her time der skal vi være aktive', og hvis det ikke lige passer ind, i det vi er nået til at lære; det er vi bare nødt til at finde os i, fordi vi skal være aktive"* (interviewperson 3: 08.10). Hun tilføjer hertil, at hun frygter, det kan have konsekvenser for undervisningens kvalitet, fordi det kan resultere i, at de aktiviteter, der laves, ikke har relevans for

undervisningen, hvis det ikke er muligt at tilpasse tidspunktet for aktivitetstimer i forhold til undervisningsplanen (Interviewperson 3: 08.26). Denne bekymring bliver delt med en anden lærer, der fortæller, at effekten af aktivitetstimerne afhænger af, hvordan disse bliver organiseret (Interviewperson 8: 01.07).

Endnu en udfordring, der eksisterer, er de begrænsninger skolens fysiske rammer skaber, jf. afsnit 8.2. Dialog. Der er eksempelvis ikke plads på skolen til at udnytte sløjdløkalerne i aktivitetstimerne, fordi disse allerede er fuldt booket til den almindelige undervisning (Interviewperson 4: 10.15). Dette lægger således igen op til det, Interviewperson 8 nævnte ovenfor, nemlig at det kræver organisatoriske ændringer, hvis det skal blive muligt at virkeliggøre reformudspillet tilmag.

Et område der skaber mange bekymringer er forberedelsestiden. Selvom der i afsnit 12.2. Muligheder ved regeringens reformudspil, blev præsenteret lærere, som ser muligheder i forbindelse med forberedelsestiden, oplever mange af lærerne også, at der skabes udfordringer i relation til forberedelsestiden. Det viser sig endvidere, at der ikke er en tydelig deling mellem lærere, der udelukkende ser muligheder i forhold til forberedelsestiden, og lærere der udelukkende ser udfordringer. Flere lærere udtrykker således både muligheder og udfordringer. Dette viser den kompleksitet, der eksisterer, fordi lærerne ser både fordele og ulemper ved nogle af tiltagene i reformudspillet. Dette kan skyldes en manglende kommunikation, hvor der via dialog tydeliggøres, hvilken betydning de enkelte tiltag har, hvad de indebærer, og hvilken påvirkning det vil have på lærernes fremtidige arbejde, således det, lærerne skal forholde sig til, bliver mere konkret, jf. en kommunikativ tilgang, der giver plads til feedback i afsnit 8.1. Kommunikationstilgang.

De største bekymringer omkring forberedelsestiden er, hvor meget tid lærerne får til at forberede sig, og om dette skal foregå på skolen fra 8-16. En lærer udtrykker, at lærerne ikke har problemer med at skulle arbejde mere, men at de er nødt til at have, den forberedelsestid det kræver for at lave en ordentlig undervisning (Interviewperson 2,1: 07.23). I relation hertil, oplever en lærer en udfordring i at have tid til at forberede undervisningen, hvis lærernes arbejdsdag skal forløbe fra 8-16, og der heri bliver tilføjet flere timer i form af aktivitetstimer, hvilket også udtrykkes af flere lærere (Interviewperson 3: 01.14; Interviewperson 6: 06.05; Interviewperson 8: 03.35). Hendes opfattelse er derfor, at forberedelsestiden bliver nødt til at foregå udenfor arbejdstiden, hvor lærerne ikke vil få betaling for det, for at det bliver muligt at nå at forberede sig (Interviewperson 3: 01.20). Hvis mange lærere deler den opfattelse, at den enkelte lærer skal forberede sig udenfor arbejdstiden, tror jeg det vil have en negativ indflydelse på lærernes parathed, fordi det vil blive set som en stor ulempe for lærerne. Dette viser netop, hvorfor en dialog mellem regering, skoleledere og skolelærere er meget vigtig i denne proces, så det kan blive muligt at mindske de misforståelser, der til enhver tid vil eksistere, fordi individer fortolker beskeder subjektivt, jf. Berger og Luckmann afsnit 5.3. Epistemologi samt afsnit 8.1. Kommunikationstilgang. Hvis forberedelsen skal foregå på skolen mellem 8-16, giver det som ovenfor nævnt også nogle udfordringer. En lærer fortæller, at: *"Nogle gange så har man måske ikke lige så meget forberedelse den dag, og [...] hvis man skal være på skolen så er det jo bare spildtid, hvor man kunne have udnyttet [timerne] de dage hvor der er de store portioner [...] Det bliver lidt kunstigt"* (Interviewperson 1:

10.05). Hvis en arbejdsdag fra 8-16 vil resultere i, at nogle af lærernes arbejdstimer går til spilde, er det klart, at det ikke får den ønskede effekt. Til gengæld skal der findes en metode til, at lærerne kan udnytte de timer, de har til rådighed, således de får den nødvendige forberedelsestid til undervisningen. Flere lærere udtrykker, at de ser udfordringer ved at skulle forberede sig på skolen, og at de hellere vil gøre det hjemme, imens andre lærere allerede forbereder sig på skolen, og ikke ser det som en udfordring, jf. Berger og Luckmanns beskrivelse af individers vaner i afsnit 5.2. Ontologi (Interviewperson 1: 09.34; Interviewperson 8: 04.19). En af disse lærere ser i stedet en udfordring i, at de fysiske rammer vil skabe begrænsninger for lærerne, ligesom Interviewperson 4 udtrykte tidligere i afsnittet. Interviewperson 7 ser en udfordring, fordi adgangen til computere og printere vil mindskes, hvis alle lærere skal forberede sig på skolen fra 8-16, når de ikke har undervisning, jf. de begrænsninger individer skaber for dem selv, som nævnes i afsnit 8.1. Kommunikationstilgang (Interviewperson 7: 01.47). Ved forberedelsestiden bekymrer det også, hvis mængden af forberedelsestid skal afhænge af den enkelte lærers anciennitet og det enkelte fags behov for forberedelse. Flere af lærerne udtrykker, at der er forskel på, hvor meget forberedelse de enkelte fag kræver, men samtidig fortæller en lærer, at hun og de andre lærere både har "de tunge" og "de lette" fag rent forberedelsesmæssigt, så derfor kan den overskydende forberedelsestid fra "de lette" fag anvendes til forberedelsen af "de tunge" fag (Interviewperson 2,1: 11.01, Interviewperson 4: 26.04; Interviewperson 6: 00.31). En lærer udtrykker hertil, at hun kan frygte, at det bliver vanskeligt at fordele "de lette" fag ved fagfordelingen, hvis det resulterer i, at lærerne får færre forberedelsestimer end ved at tage "de tunge" fag (Interviewperson 5: 06.13). Lærerne fortæller også om deres bekymringer i forhold til, hvis forberedelsestiden skal afhænge af den enkelte lærers anciennitet. En lærer udtrykker en manglende forståelse for, at hun skal have færre forberedelsestimer end de lærere, der er yngre end hende, fordi hun mener, at de ældre lærere har sværere ved at forstå de nye værktøjer, der kan bruges i undervisningen (Interviewperson 4: 24.09). En lærer kan her tilføje, at mange af de ældre lærer stadig viser interesse for at forny deres undervisning, og hvis de ønsker dette, må de også have den forberedelsestid, der er nødvendig for at sikre dette. Får de ikke den nødvendige forberedelsestid, frygter denne lærer, at de i stedet for at forny sig vil anvende det samme materiale som tidligere år (Interviewperson 3: 09.03, 10.02). Samtidig mener denne lærer, og flere af de andre lærere, at det kan skabe gnidninger kollegaerne imellem, hvis de får forskellige antal forberedelsestimer, hvilket leder over til lærernes bekymringer i forbindelse med, at skolelederen skal lede og fordele lærernes arbejdstimer (Interviewperson 4: 24.09). Hertil fortæller en lærer, at: *"Du [...] skal pludselig ud og kæmpe for dig selv på en helt anden måde, som vi kun kender fra det private arbejdsmarked, [...] og så bliver det lige pludselig en kamp om, hvem der er bedst til at sælge sig selv [...]. Så er jeg ikke sikker på, der bliver sådan en god stemning alle vegne[på skolen], som der er nu"* (Interviewperson 3: 19.44). Her viser en anden lærer også sine bekymringer, fordi hun frygter, at resultatet, af at lederen skal fordele arbejdstimerne, bliver, at de lærere, der "råber højest", får det største antal af forberedelsestimer, hvilket ikke er ensbetydende med, at de fleste timer gives til de lærere, der har det største behov (Interviewperson 5: 04.04).

Et yderligere forslag, hvor lærerne ser udfordringer, er i forhold til deres tid til at holde møder. Dette udtaler to lærere sig om. Den ene fortæller, at flere undervisningstimer vil betyde mindre tid til at mø-

des lærerne imellem eksempelvis i teamsamarbejde (Interviewperson 1: 09.02). Hertil kan den anden lærer tilføje, at lærerne og pædagogerne har et samarbejde, som kræver, at de har tid til at mødes for at planlægge, de fælles timer de har. Hvis en helhedsskole kommer til at betyde, at lærerne og pædagogerne skal supplere hinanden fra 8-16, frygter denne lærer, at det først bliver muligt at mødes efter kl. 16, hvor det egentlig er meningen, lærerne skal have fri. Dette kan ligeledes tænkes at være konsekvensen for lærernes indbyrdes møder (Interviewperson 7: 03.46). Dette viser endnu engang en brist i kommunikationen mellem regeringen og lærernes, der ellers vil kunne skabe klarhed om, hvordan regeringen har til hensigt at skabe tid til alle skolelærernes arbejdsopgaver, samtidig med at det kan minimere de misforståelser, der er opstået, jf. afsnit 8.1. Kommunikationstilgang.

Som afslutning på en analyse og diskussion af de tiltag, Vester Mariendal Skole har implementeret forud for reformudspillet, de muligheder lærerne ser ved reformudspillet, samt de udfordringer de ser, og bekymringer de har i relation til reformudspillet, er det blevet muligt at opnå en bedre forståelse for, hvor parate disse lærere føler sig, overfor de forandringer en gennemførelse af reformudspillet vil medvirke til. Vi har set, at lærerne både forholder sig positivt og negativt til reformudspillet. En tendens, der har vist sig, er, at lærerne har været positive overfor de tiltag, de allerede nu har kendskab til via deres arbejde, men at de samtidig har fået negative syn på de tiltag, deres bekendte har haft dårlige erfaringer med. Lærerne har dermed lyttet meget til både egne og andre erfaringer, jf. afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde. Samtidig har de allerede implementerede tiltag også ført til frustrationer, fordi lærerne ikke har følt, at regeringen har kendskab til, at de allerede på nuværende tidspunkt har inkorporeret mange aktiviteter i undervisningen, jf. afsnit 12.1.1. Holdninger til regeringens reformudspil på baggrund af egne tiltag. Den åbenhed, lærerne har vist overfor tiltagene, de har personlige erfaringer med, viser, at de besidder en vis grad af parathed, men samtidig er de også meget skeptiske over for mange tiltag i reformudspillet. Dog kan lærerne ved flere af tiltagene se både fordele og ulemper, hvilket kan tolkes som en vis grad af parathed overfor reformudspillet.

13. Det følelsesmæssige aspekt

Efter denne parathedsvurdering, vil det blive analyseret, hvordan de følelsesmæssige aspekter er med til at påvirke lærernes parathed og holdninger til regeringens reformudspil. Derfor vil dette kapitel omhandle lærerne forhold og holdning til forandringsagenten, de følelsesmæssige påvirkninger lærerne har givet udtryk for, samt hvilket indbyrdes forhold lærerne har på Vester Mariendal Skole.

13.1. Forandringsagentens egenskaber

Dette afsnit vil omhandle en analyse og diskussion af, hvem der på nuværende tidspunkt fremstår som forandringsagent, og hvordan dennes egenskaber påvirker folkeskolelærernes holdninger til reformudspillet og dermed også deres parathed overfor de forandringer, reformudspillet kan komme til at medføre. Derudover vil det også blive diskuteret, hvorvidt rollen som forandringsagent bør tilskrives denne person, og hvem det eventuelt kan tænkes at skulle være i stedet for.

I den igangværende proces fra regeringens reformudspil til en gennemført implementering af forandringerne, optræder en person på nuværende tidspunkt som forandringsagent. Flere af folkeskolelærerne refererer til Børne- og Undervisningsminister Christine Antorini, når de fortæller, hvem informationerne omkring reformudspillet kommer fra. Antorini omtales i relation til hendes udtalelser omkring ønsket om at skabe aktivitetstimer og gøre det sjovere for eleverne at være i skole. En af lærerne viser her en frustration overfor Antorini, fordi hun ikke mener, Antorini er bevidst omkring, hvor mange skoler der allerede nu har ændret undervisningsmetoder, fra den traditionelle undervisning hvor eleverne sidder stille og lytter, til en undervisning der involverer eleverne og giver dem mulighed for at være aktive. Dette har fået læreren til at føle, hun ikke kan stole på Antorinis argumenter for, hvorfor reformudspillet bør implementeres (Interviewperson 2,1: 24.24; Interviewperson 2,2: 00.24). Her ses en tydelig utilfredshed med forandringsagenten, fordi der ikke har været en dialog hvor lærerne kan give feedback og fortælle om deres tiltag. Dette er med til at skabe en større modvilje overfor de tiltag, hun og regeringen foreslår, jf. afsnit 7.5. Forandringsagentens egenskaber, afsnit 8.2. Dialog samt kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer. Et eksempel på den negative holdning, der er blevet skabt til Antorini, kommer blandt andet til udtryk i en af lærerens udtalelser: *"Det er lige som om, hun er blevet udstyret med nogle sætninger fra nogle embedsmænd, og det er lige præcis de sætninger, hun fyrer af gang på gang, og hun fyrer dem bare af, selvom det egentlig ikke er svaret, på det spørgsmål der bliver stillet, [...] altså, hun virker ikke ordentligt forberedt. Det kan irritere mig helt vildt"* (Interviewperson 2,3: 00.50). Denne udtalelse viser, hvilke problemer det kan skabe, at lærerne har fået et dårligt indtryk af forandringsagenten. For denne lærer virker Antorini ikke ægte, men tværtimod som om hun blot fortæller, præcis hvad andre har fortalt hende, hun skal sige. Samtidig fortæller læreren, at den måde Antorini håndterer folks spørgsmål, irriterer hende. Når dette sker, er det muligt, at denne lærer senere vil opfatte Antorinis udtalelser negativt, fordi det er den holdning, hun har fået til hende i dette forløb med reformudspillet. Dermed vil den holdning, læreren har fået til Antorini, være med til at påvirke opfattelsen af senere udtalelser fra Antorini.

Med en vurdering af, at det på nuværende tidspunkt er Antorini, der fungerer som forandringsagent, bør det overvejes, hvorvidt målet er, at det er hende, der fortsat skal have denne rolle. Det kan tænkes, at rollen som forandringsagenten i stedet bør tilhøre de enkelte skoleledere, fordi det skaber en mulighed for at bygge bro mellem regeringens udspil og folkeskolelærernes hverdagsliv. Hvis den enkelte skoleleder fungerer som forandringsagent, bliver det nemmere at skabe en forbindelse mellem de forslag, der skal implementeres, og den måde hvorpå lærerne er vant til at arbejde. På denne måde kan det tænkes, at forandringerne forekommer lettere at håndtere, jf. begrebet *efficacy* i afsnit 7.3. Beskeden. Endvidere bliver det lettere at skabe en dialog mellem lærerne og forandringsagenten, hvis denne indgår i det daglige arbejde. Dette kan medføre en bedre kommunikation og en større parathed og opbakning til forandringerne. I denne forbindelse, fortæller en lærer dog om en udfordring. Hun fortæller, at lærerne ikke har tiltro til, at lederne og Kommunernes Landsforening vil det samme som lærerne, og at der i processen med reformudspillet og konflikten, der indebærer lockout af lærerne, er blevet skabt en mistillid, der har medført, at der er blevet skabt en distance mellem lærerne og lederne (Interviewperson 5: 10.21). Hvis denne distance findes, vil det give udfordringer i forhold til, hvis skolelederne skal være forandringsagenter, fordi lærerne ikke med sikkerhed stoler på, at lederen arbejder for at skabe de bedst mulige forhold for lærerne. Dette er et problem, fordi det må have stor betydning for lærernes åbenhed og parathed, hvorvidt de stoler på, at forandringsagenten vil lærernes det bedste.

13.2. Lærernes følelsesmæssige påvirkninger

Både i forrige afsnit og tidligere i analysen har det fremgået, at lærernes følelser har en indflydelse på, hvordan de forholder sig til regeringens reformudspil. Derfor vil dette afsnit uddybe, hvordan lærernes følelser har været med til at påvirke deres parathed overfor reformudspillet og de forandringer, dette kan medføre.

Den altoverskyggende følelse, lærerne giver udtryk for, er frustration. Flere gange i analysen har lærerne givet udtryk for, at de ikke ved, hvilken indflydelse reformudspillet vil få på deres daglige arbejde, og Interviewperson 1 mener, at netop dette har været den største årsag til frustrationer (Interviewperson 1: 06.20). Denne frustration kan skyldes de udsigter, lærerne har til at skulle ændre deres vaner og arbejde på en måde, der endnu er ukendt for dem, jf. kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer. Samtidig kan frustrationerne, som før nævnt, også skyldes, at der har været et kommunikativt hul mellem regeringen og skolelærerne, der gør, at lærerne ikke føler, de har tilstrækkelige informationer til at kunne forholde sig bedre til reformudspillets tiltag. Frustrationerne har endvidere skyldtes Antorinis måde, hvorpå hun har formidlet regeringens ønsker til folkeskolereformen, jf. forrige afsnit.

En anden følelse, der har vist sig, er modvilje overfor reformudspillet som følge af, at lærerne har fået den følelse, at tiltagene bliver "trukket ned over hovederne på dem" (Interviewperson 1: 02.56). Hertil udtaler en lærer, i forbindelse med konceptet helhedsskole på alle folkeskolerne, at: "*Det med, at man får proppet noget ned over hovedet [...] Tanken om det, bryder jeg mig ikke om*" (Interviewperson 5: 02.33). Den skepsis, lærerne udtrykker overfor eksempelvis helhedsskolen, viser, hvilken påvirkning

det kan få, at lærerne bliver pålagt forandringer frem for selv at deltage aktivt i opdagelsen af problemerne og udformningen af forandringstiltagene, jf. kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer samt begrebet intellektuel smerte i afsnit 7.3. Beskeden. Den positive påvirkning af lærerne parathed, der kan opstå gennem indflydelse og aktiv deltagelse, vil blive uddybet yderligere i afsnit 14.3. Lærernes holdninger til involvering.

En lærer fortæller, at det at være lærer bliver en livsstil (Interviewperson 2,1: 13.15). Jeg tror ikke, det er meget anderledes end andre individers holdninger til deres job, fordi individet altid vil "gøre det til en livsstil", da der ønskes at skabe faste rammer og vaner i et forsøg på at forsimple hverdagen, jf. Berger og Luckmann i afsnit 5.2. Ontologi. Igennem analysen er det blevet vist, hvor meget denne livsstil eller skabelse af vaner har påvirket lærernes holdninger til reformudspillet og parathed overfor de forestående forandringer. Dette ses eksempelvis i afsnit 12.2. Muligheder ved regeringens reformudspil, hvor en lærer mener, det vil være fint, hvis en konsekvens af reformen bliver, at lærerne skal være på skolen fra 8-16, fordi hun allerede er på skolen der, imens andre lærere i afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil udtrykker bekymringer ved at skulle være på skolen fra 8-16 frem for selv at kunne administrere deres arbejdstid, fordi de normalt forbereder sig hjemme.

Det er imidlertid ikke blot de interpersonelle følelser, der spiller en rolle for lærernes parathed, men også de socialt skabte følelser påvirker paratheden, jf. afsnit 7.6. Interpersonelle og sociale dynamikker. Derfor vil næste afsnit omhandle lærernes indbydes forhold, og hvilken påvirkning disse forhold har haft på lærernes holdninger og parathed.

13.3. Lærernes indbyrdes forhold

Dette afsnit har til formål at analysere, hvilket forhold lærerne på Vester Mariendal Skole har til hinanden, og hvilken indflydelse disse forhold kan have haft på den enkelte lærers holdning og parathed overfor reformudspillet, og de forandringer det kan medføre. Dette område er væsentligt at forholde sig til, da lærernes holdninger og parathed til enhver tid vil blive påvirket af de sociale holdninger og den sociale parathed, jf. Mead i afsnit 8.2. Dialog, Berger og Luckmann i afsnit 5.2. Ontologi samt Armenakis, Harris og Mossholder i afsnit 7.6. Interpersonelle og sociale dynamikker.

Som en af lærerne udtaler, så har lærerne på Vester Mariendal Skole: *"Et fantastisk sammenhold"* (Interviewperson 6: 13.31). Hertil uddyber hun og fortæller, at den lockout de på daværende tidspunkt var udsat for, har været med til at gøre sammenholdet endnu stærkere (Interviewperson 6: 23.34). I relation hertil, fortæller Interviewperson 2, at: *"Vi bekræfter jo ikke hinanden. Det er jo ikke sådan at tysklæreren er mere end engelsklæreren. Det er fællesskab og det er det vi gerne vil bygge vores værdier på"* (Interviewperson 2,1: 14.28). Det gode sammenhold bliver endvidere nævnt hos endnu en lærer, der yderligere fortæller, at hun mener, lærerne frit kan udtrykke deres holdninger overfor deres kollegaer uden at blive set dårligt på (Interviewperson 7: 09.15). Dette bekræfter en anden lærer, der også mener, at det netop er vigtigt, at lærerne kan udtrykke deres holdninger overfor hinanden, også selv om lærerne ikke deler disse holdninger (Interviewperson 3: 36.37). Dette fællesskab og respekten for hinandens holdninger kommer også til udtryk i lærernes daglige samarbejde. En lærer fortæller hertil,

at de låner materiale af hinanden, hvis de mener, kollegaerne har lavet noget, der fungerer godt, og dermed er de åbne overfor andres idéer, samtidig med at lærerne er villige til at udlåne deres materiale til hinanden, hvilket en anden lærer også fortæller (Interviewperson 3: 10.18; Interviewperson 6: 15.52). Det er ikke muligt at vurdere, om denne åbenhed for vidensdeling er lige stor blandt alle lærerne på Vester Mariendal Skole, men der eksisterer under alle omstændigheder en åbenhed overfor hinandens idéer blandt visse af lærerne.

Lærerne giver således udtryk for et tæt sammenhold, hvor de frit kan ytre deres holdninger og gerne vil vidensdele omkring deres undervisningsmateriale. I relation til reformudspillet fortæller en lærer, at hun ikke selv i betydelig grad har diskuteret reformudspillet med sine kollegaer (Interviewperson 2,1: 16.03). Det kan modvise den åbne kommunikation, der før blev givet udtryk for. Til gengæld mener en lærer, at lærerne generelt taler meget sammen, og at hun tror lærerne får skabt en fælles holdning til reformudspillet, hvilket understøtter Berger og Luckmann, der mener, at individer tager andre holdninger til sig, men skaber en fortolkning af disse jf. afsnit 5.4. Menneskesyn, 8.2. Dialog, samt den enkeltes parathed, der afhænger af den kollektive parathed, jf. afsnit 7.6. Interpersonelle og sociale dynamikker (Interviewperson 8: 18.30). Hertil tilføjer flere lærere, at den overvejende holdning til reformudspillet er negativt, og det, der erfares gennem de otte interviews, er også, at der er rigtig mange kritikpunkter i forhold til reformudspillet, til trods for at de også ser positive områder i udspillet (Interviewperson 1: 06.20; Interviewperson 6: 25.37; Interviewperson 7: 05.11; Interviewperson 8: 13.29). Det tyder dermed på, at den primære holdning til reformudspillet er negativ. Hvis lærerne har delt deres frustrationer, med kollegaer, jf. forrige afsnit, kan det have skabt en refleksion hos de lærere, der er blevet præsenteret for frustrationerne, som derigennem er med til at danne de holdninger, disse lærere får til reformudspillet. Hvis den gennemgående holdning til reformudspillet er negativ, kan det give en del udfordringer for skolelederen og regeringen, når forandringerne skal implementeres, fordi denne negative holdning vil påvirke paratheden overfor forandringerne. Derfor vil det spille en væsentlig rolle, hvordan skolelederen og regeringen vælger at håndtere denne udfordring.

14. Involvering af lærerne på Vester Mariendal Skole

Da aktiv deltagelse og involvering af lærerne vil spille en rolle for deres parathed overfor reformudspillet, og de forandringer dette kan medføre, er det væsentlig at analysere, hvilken grad af involvering der generelt eksisterer på Vester Mariendal Skole. Dette kan sammenlignes med den involvering, der har været i forbindelse med udarbejdelsen af reformudspillet for herigennem at vurdere, om involveringen af lærerne eller en eventuel mangel på samme, har haft en indflydelse på deres parathed overfor reformudspillet og dets tiltag.

14.1. Involvering i det daglige

Når lærerne taler om, hvor meget de bliver involveret generelt i det daglige, fortæller de, at lederen er god til at involvere lærerne, men at der både er tilfælde, hvor de bliver involveret og andre tilfælde, hvor det er forandringer, de ikke har indflydelse på, jf. en vurdering af det enkelte problem, afsnit 8.2. Dialog (Interviewperson 2,1: 16.48; Interviewperson 3: 26.53, 31.44; Interviewperson 4: 28.56). Lærerne viser imidlertid også en forståelse for, at der vil være forandringer, som de ikke kan have indflydelse på (Interviewperson 7: 15.45). Områder, hvor lærerne er blevet involveret, er eksempelvis, når der er blevet sat mål for et år, og når disse mål efterfølgende skal evalueres (Interviewperson 17.47), ved beslutningen om ikke at være med i Ny Nordisk Skole (Interviewperson 1: 01.54), ved beslutningen om at deltage i kurser omkring "de mange intelligenser" (Interviewperson 2,1: 16.48) samt ved den fagfordeling, der finder sted inden et nyt skoleår starter (Interviewperson 3: 31.44). Et eksempel på en beslutning, hvor lærerne ikke har haft indflydelse, er ved implementeringen af teamsamarbejde, hvor lærerne skal samarbejde omkring de klasser, de har tilfælles. Til trods for, at denne forandring alene er kommet fra ledelsen, har lærerne efter en tilvænningsperiode accepteret dette, og kan nu se fordele ved det og se, at det er et godt tiltag. Dette til trods for, at lærerne indledningsvist var skeptiske overfor teamsamarbejdet (Interviewperson 6: 14.07). Det bevidner om, at det, i hvert fald i nogle tilfælde, er muligt at ændre på de holdninger, lærerne har skabt til et tiltag, også til trods for, at dette tiltag er en beslutning, der træffes uden lærernes indflydelse. Dette kan tænkes muligt, netop fordi teamsamarbejdet, gennem denne tilvænningsperiode, ændrer sig fra at være noget nyt og ukendt til at blive kendt for lærerne, og dermed fjernes den frygt, de har haft overfor det, jf. kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer. Det er imidlertid ikke ensbetydende med, at alle lærernes holdninger imod reformudspillets tiltag kan vendes til en positiv holdning. Til enhver tid må det dog ses som en fordel, at lærerne deltager aktivt, jf. afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse. Er det således ikke muligt at få indflydelse på beslutningen, kan holdningerne tænkes ændret ved at lade lærerne få deres egne erfaringer med de enkelte tiltag for derigennem at kunne skabe holdninger til tiltagene. I tillæg hertil, fortæller en lærer, at hvis lærerne kan se, hvad andre kollegaer laver, og at det giver gode resultater, så er de mere åbne overfor at tage disse tiltag til sig, jf. andenhåndslæring i afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse (Interviewperson 4: 19.49). Lærerne viser således en åbenhed overfor at fortolke ud fra andres erfaringer. Hvis det, via denne erfaringsskabelse, viser sig, at tiltaget giver gode resultater for skolens elever, kan dette øge lærernes forståelse for, hvorfor tiltagene i første omgang skulle implementeres, og dermed skabes en større parathed og åbenhed overfor det givne tiltag.

Selvom skolelederen ikke kan involvere lærerne i alle beslutninger, der skal træffes, fortæller en af lærerne, at skolelederen er bevidst om, at det bliver nemmere at implementere forandringer, der er blevet skabt af lærerne selv, således lærerne selv har fået idéerne, og selv har vist en lyst til at skabe forandringer, jf. direkte involvering i afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse (Interviewperson 2,1: 17.31). Dette understøtter endnu en lærer ved at udtale, at lærerne helt klart føler sig mere parate overfor forandringer, hvis de selv har fået idéerne til dem, og at skolelederen er bekendt med dette (Interviewperson 4: 06.54, 19.07).

Efter klarlægningen af, hvor meget lærerne på Vester Mariendal Skole generelt bliver involveret, når der skal træffes beslutninger og implementeres forandringer, er det interessant at analysere, hvordan lærerne er blevet involveret i forbindelse med reformudspillet for at vurdere, hvilken indflydelse dette har haft på paratheden overfor reformudspillet og de eventuelle fremtidige forandringer.

14.2. Involvering i forbindelse med regeringens reformudspil

I relation til skabelsen af regeringens reformudspil, er den klare holdning blandt lærerne, at de ikke er blevet inddraget i denne proces. En lærer fortæller, at de tanker og idéer, der kommer til udtryk i udspillet, ikke er skabt af lærere, men at det tværtimod ser ud til, at reformudspillet er skabt af mennesker, der ikke har kendskab til folkeskolen og dennes strukturering, hvilket blandt andet kommer til udtryk i udspillet omkring aktivitetstimer, jf. afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil (Interviewperson 4: 00.31, 05.12). En anden lærer fortæller, at: *"Det er lige som om, at her får vi påduttet udefra, hvad vi skal, i stedet for, at vi selv er med til at bidrage [...]"* (Interviewperson 6: 10.30). En af lærerne fortæller hertil, at det har frustreret hende meget, at lærerne ikke har deltaget i skabelsen af reformudspillet (Interviewperson 8: 14.50). Denne følelse er forståelse, fordi flere lærere udtrykker, at det netop er lærerne, der har de mange erfaringer med, hvilke tiltag der kan påvirke elevernes resultater positivt, og derfor føler lærerne, at de burde deltage i udformningen af reformudspillet, jf. åbenhed overfor at lære af andres erfaringer i afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde (Interviewperson 3: 26.12; Interviewperson 4: 04.33; Interviewperson 5: 08.22). Hvis lærerne på nuværende tidspunkt har den følelse, at de har idéer til, hvad der kan forbedre folkeskolen, men ikke har en mulighed for at udtrykke disse i relation til udarbejdelsen af reformudspillet, må det danne grundlag for netop frustration hos disse lærere.

Den manglende deltagelse har formentlig medvirket til, at lærerne er blevet bevidste omkring deres holdninger om, at de burde være inddraget i processen med at skabe reformudspillet. En lærer fortæller, at hun havde foretrukket, at hver skole fik mulighed for at bidrage med de tiltag, de selv har haft erfaringer med, og som har givet positive resultater hos eleverne. En lærer foreslår hertil, at regeringen netop lytter til skolernes forlag, og derigennem finder et kompromis mellem de idéer lærerne har, og de idéer regeringen har, jf. at parternes ses som ligeværdige med gensidig respekt overfor hinandens holdninger i afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde (Interviewperson 3: 25.15). Hertil tilføjer en lærer, at folkeskolelærerne er nødt til at være med i skabelsen af reformen for at muliggøre en implementering, hvor lærerne er åbne og parate til dette, jf. at direkte involvering er med til at skabe parathed, afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse (Interviewperson 4: 00.31; Interviewperson 6: 11.34). I relation til

implementeringsfasen fortæller to lærere, at de håber på en implementeringsfase, der inddrager lærerne (Interviewperson 1: 02.56; Interviewperson 8: 12.44). Dette hentyder til, at lærerne er stærkt utilfredse med den manglende involvering af dem i skabelsen af reformudspillet, men at nogle lærere dog stadig håber på at blive inddraget, når reformens implementeringsfase opstartes.

Det tyder således på, at lærerne på Vester Mariendal Skole ikke har været involveret i skabelsen af reformudspillet og heller ikke har følelsen af, at andre lærere har haft indflydelse. Dette til trods for, at skolelederen generelt er god til at inddrage lærerne i de interne beslutninger, der skal træffes på Vester Mariendal Skole. Da lederen i andre kontekster er god til at gøre brug af involvering af lærerne, kan årsagen til den manglende involvering tilsyneladende ikke finde hos skolelederen, men må i stedet findes i de kontekstuelle faktorer, nemlig de beslutninger regeringen har truffet, jf. afsnit 10. Vester Mariendal Skoles kontekstuelle faktorer. De begrænsninger, regeringen således har skabt for skoleleders mulighed for at involvere lærerne, kan dermed risikere at påvirke forholdet mellem skolelederen og lærerne, og dermed skabe udfordringer, hvis lederen skal være forandringsagent, når reformens tiltag skal implementeres, jf. at lærernes parathed påvirkes af deres holdninger til forandringsagenten, afsnit 13.1. Forandringsagentens egenskaber.

I analysen af både den generelle involvering af lærerne og involveringen i relation til reformudspillet, er lærernes holdninger til involvering til en vis grad blevet bearbejdet. Det er dog interessant at undersøge disse holdninger yderligere, fordi disse har en indflydelse på lærernes parathed overfor reformudspillet forestående forandringer.

14.3. Lærernes holdninger til involvering

En stor del af lærerne forklarer deres meninger om vigtigheden af involvering i de gennemførte interviews. De lærere, der udtrykker sig omkring involvering, er alle af den holdning, at involvering spiller en stor rolle for deres holdninger overfor reformudspillet, og de forandringer der vil komme som følge heraf.

Flere af lærerne mener, at de bør være en del af den proces der er i gang med reformen, fra start til slut (Interviewperson 6: 12.34; Interviewperson 8: 12.44). Dette, mener de, er vigtigt, fordi denne involvering vil være med til at skabe et ejerskab overfor de tiltag der besluttet, jf. afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse samt modvilje mod pålagte forandringer i kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer. I det ene interview, hvor der tales om den måde, hvorpå processen har været, altså uden involvering, udtaler læreren, at: *"Det er bedre at have en proces, hvor man er en del af [det] og føler et ansvar, overfor det der bliver vedtaget [...] Ejerskab er en vigtig ting, og det er det også for lærerne – meget vigtig"* (Interviewperson 1: 03.26). Når et sådan ejerskab etableres, er det også med til at motivere lærerne til at arbejde for forandringerne, fordi de på denne måde føler sig ansvarlige, overfor de beslutninger der er truffet og derfor også vil være med til at argumentere for forandringerne, da de selv har opdaget, at der eksisterer et behov for forandringerne, jf. afsnit 7.7.2. Aktiv deltagelse (Interviewperson 1: 03.26; Interviewperson 2,3: 29.19; Interviewperson 4: 14.38). Samtidig vil engagementet stige, fordi lærerne kan genkende dele af reformen, som de områder, hvor de har haft indflydelse. Dette vil endvidere være

med til at give lærerne en følelse af, at de er blevet lyttet til og har haft mulighed for at dele deres erfaringer med den instans, der skal træffe de endelige beslutninger, jf. afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde (Interviewperson 2,3: 02.10; Interviewperson 5: 14.36; Interviewperson 8: 12.44). Netop det at blive lyttet til fremgår som værende vigtigt for mange af lærerne, og de mener da også, at det er nødvendigt for at kunne sikre, at lærerne bakker op om reformen og øge paratheden overfor forandringerne, således lærerne ikke føler, de bliver tvunget til at gennemføre forandringerne, jf. kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer samt afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde (Interviewperson 2,3: 29,09, 31.44; Interviewperson 5: 13.48; Interviewperson 6: 26.56; Interviewperson 8: 08.47).

Dette afsnit tydeliggør, at de interviewede lærere ser involvering som et meget vigtigt aspekt af udviklingen af folkeskolereformen og skabelsen af parathed overfor de forestående forandringer. Med dette afsluttes kapitlet omhandlende involvering af lærerne i relation til regeringens reformudspil. For at skabe en fyldestgørende analyse, af den situation lærerne oplever i relation til reformudspillet, må der nu forelægges en analyse af den kommunikation, der finder sted på Vester Mariendal Skole.

15. Kommunikation på Vester Mariendal Skole

Dette kapitel vil omhandle den kommunikation, der til daglig finder sted på Vester Mariendal Skole mellem skolelederen og lærerne, og den kommunikation der har fundet sted i forbindelse med regeringens reformudspil. Når disse områder er analyseret, vil et afsnit omhandlende lærernes ønsker til kommunikationen omkring reformen afslutte kapitlet.

15.1. Den generelle kommunikation mellem skoleleder og lærere

Dette afsnit har til formål at analysere den kommunikation, der finder sted mellem Vester Mariendal Skoles leder og lærere, for at vurdere, hvorvidt skolelederen er bevidst omkring sin kommunikation med lærerne.

En af lærerne kan fortælle, at deres leder bruger ressourcer på at videreformidle, nye tiltag der skal implementeres på skolen (Interviewperson 3: 17.49). Blandt andet anvender hun i høj grad deres intranet til at formidle informationer, hvilket kan ske næsten dagligt med flere typer af informationer med forskellig grad af vigtighed. Eksempelvis anvender hun intranettet til at fortælle, hvad hun foretager sig de dage, hvor hun ikke befinder sig på skolen (Interviewperson 3: 37.01; Interviewperson 7: 16.17). Interviewperson 3 fortæller yderligere, at deres leder eksempelvis er god til at formidle skolens vision, hvorfor denne vision er valgt, og hvilken betydning den har for lærerne, på en måde som gør lærerne i stand til at se formålet og idéen med visionen. Samtidig viser lederen en åbenhed for at uddybe og forklare yderligere, hvis den enkelte lærer endnu ikke har opnået en forståelse for, at det pågældende tiltag er fordelagtigt, hvad end det omhandler visionen eller et andet tiltag (Interviewperson 3: 20.45). Dette giver udtryk for, at der er en åben dialog mellem skolelederen og lærerne og antyder, at der anvendes en rig kommunikationsform, fordi der gives mulighed for feedback, når lederen har informeret lærerne om nye tiltag, jf. afsnit 7.7.3. Overtalende kommunikation. Endvidere er det muligt at vurdere, at der er tale om en dialog mellem leder og lærere, fordi der er åbenhed overfor denne feedback og ønsket om at udrede misforståelser, jf. afsnit 8.1. Kommunikationstilgang.

Lederen er endvidere bevidst om at tydeliggøre overfor lærerne, hvilke typer af forandringer der skal implementeres, hvorvidt det er forandringer, der er besluttet enten af ledelsen eller deres ledere, eller om det er forandringer, der kan diskuteres mellem leder og lærere (Interviewperson 2,1: 16.48; Interviewperson 2,1: 18.46; Interviewperson 3: 27.34). I tillæg hertil, fortæller en af lærerne, at: *"Der er da også nogle ting, vi bestemmer [...] selv på skolen, og det kan da diskuteres [mellem skoleleder og lærere]"* (Interviewperson 3: 28.09), og hun tilføjer hertil, at lederen er god til at lytte, hvilket hun også er nødt til at være, for at være en god leder, som de ansatte bakker op om (Interviewperson 3: 27.34). Dette viser en forventning fra denne lærer om, at lederen lytter til dem. Som nævnt i den teoretiske del af specialet, kan det tænkes, at dette skyldes, at lærerne og lederen i det daglige indgår i dialog, jf. en forventning om involvering, afsnit 8.2. Dialog. Hvis lærerne får forventninger om at få indflydelse, kan det skabe udfordringer i de situationer, hvor der ikke er mulighed for at inddrage lærerne jf. at hvert problem må vurderes i forhold til, hvorvidt lærerne skal involveres, afsnit 8.2. Dialog. Derfor er det vigtigt, at lederen er i stand til at tydeliggøre overfor lærerne, hvornår de kan inddrages, hvornår der ikke er

mulighed for det og hvorfor. Dette har lærerne allerede givet udtryk for, at deres leder er god til, jf. afsnit 14.1. Involvering i det daglige.

Flere af lærerne kan yderligere tilføje, at de ikke har problemer med at diskutere med deres leder, hvis de er frustrerede over nye tiltag (Interviewperson 1: 06.41; Interviewperson 2,1: 18.03; Interviewperson 8: 13.48). Når lærerne ikke oplever problemer med at tiltale lederen omkring frustrationer og uenigheder, kan det skyldes den kommunikative tilgang, lederen har til sine ansatte. Det er her muligt at tolke lederen som værende interesseret i at indgå i *dialog som ægte møde* med sine ansatte, og altså den teoretisk ønskelige dialogtype, jf. afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde. Dette tolkes ud fra lærernes udtalelser om, at de kan diskutere tiltag med lederen, hvis det er tiltag, skolens ansatte selv skal træffe en beslutning om, samt ud fra en lærers tidligere udtalelse om, at lærerne havde indflydelse på beslutningen om ikke at blive en del af Ny Nordisk Skole, jf. afsnit 14.1. Involvering i det daglige. Dette åbner op for en diskussion om, hvorvidt det er muligt at anvende *dialog som ægte møde* i en organisation, når der er tale om den virkelige verden frem for en teoretisk forestilling. Jeg mener, denne leder viser, at det til en vis grad er muligt at anvende *dialog som ægte møde*, men at lederen, som teorien også omtaler, må vurdere den enkelte hændelse for at beslutte, hvilken grad af dialog der kan anvendes, jf. afsnit 8.2. Dialog. Eksempelvis bliver dialog som kommunikationsværktøj ikke anvendt i forbindelse med regeringens reformudspil på samme måde, som lederen ellers kommunikerer. Dette vil blive uddybet i næste afsnit. En anden interessant diskussion er her, hvorvidt der er ressourcer til at anvende *dialog som ægte møde* og dialog generelt, fordi det vil være tidsmæssigt krævende til enhver tid at skulle løsrive lærerne fra deres arbejde for at indgå i en dialog. Dette vil på et tidspunkt skabe naturlige begrænsninger, fordi der er grænser for, hvor meget af lærernes tid, man kan anvende til dialog, hvis de skal have tilstrækkelig tid til undervisningen, og det der relaterer sig hertil, jf. kapitel 8. Organisatorisk kommunikation. Til trods for dette, må det fastslås, at det afhænger af prioritering af ressourcer, i hvor høj grad dialog kan anvendes. Ser en leder dialog som værende vigtig, vil denne leder også være tilbøjelig til at benytte flere ressourcer på det end en leder med modsatte holdning. Ud fra lærernes udtalelser tyder det således på, som før nævnt, at deres leder er villig til at bruge de fornødne ressourcer på at indgå i dialog med lærerne, i de situationer hvor det vurderes muligt. Dog må der tages højde for de begrænsninger, der sættes for lederen, i og med der er tale om en offentlig institution og regeringen træffer beslutninger som lederen blot må acceptere og arbejde ud fra, jf. kapitel 10. Vester Mariendal Skoles kontekstuelle faktorer.

15.2. Kommunikation omkring regeringens reformudspil

Dette afsnit vil analysere to aspekter af kommunikationen, der har været i forbindelse med regeringens reformudspil. Afsnittet vil analysere, hvilken kommunikation der har været mellem skolelederen og lærerne omkring reformudspillet, samt hvilken kommunikation der generelt har været omkring reformudspillet fra eksempelvis regeringen selv og medierne.

15.2.1. Skolelederens kommunikation omkring regeringens reformudspil

En af de lærere, der er blevet interviewet, har meget tydeligt forklaret den situation, de og lederen står i, i relation til kommunikation omkring regeringens reformudspil. Denne udtalelse fortæller i det store hele, hvor dilemmaet ligger. Læreren fortæller, at: *"Vores skoleleder kunne sagtens lige lave en [...] hurtig meddelelse [om reformen] eller sende noget ud til os, men igen, vores skoleleder skulle få det et eller andet sted fra, [...] men det får de bare heller ikke, så når vi spørger: 'har du hørt noget?', [er svaret]; 'det ved jeg ikke noget om' [...] [Lederen] kan kun forklare det, [hun] har hørt i medierne, som vi andre også har hørt. Så det er gennem nyhederne, vi får vores ting at vide. Det, synes jeg også, er lidt dårligt"* (Interviewperson 3: 18.04). Som denne lærer fortalte i forrige afsnit, er deres skoleleder god til at kommunikere ofte til lærerne, eksempelvis via intranettet. Derfor fortæller hun i citatet, at lederen sagtens kunne lave en meddelelse omkring reformudspillet, hvis hun havde information omkring den. En anden lærer tilføjer hertil, at en god kommunikation mellem skolelederen og lærerne er vigtig i processen med at skabe den nye folkeskolereform, og to andre lærere mener også, at det er en god idé, hvis lederen kommunikerer omkring reformudspillet, men begge fortæller også, at læreren endnu ikke har gjort dette. Den ene tilføjer hertil, at det ikke har været muligt at diskutere reformen med lederen, netop fordi udspillet til stadighed er ukonkret (Interviewperson 1: 01.28, 06.57; Interviewperson 6: 22.18; Interviewperson 8: 15.10). Den anden lærer viser imidlertid ikke en bevidsthed omkring den udfordring, at skolelederen ikke selv har fået informationer omkring reformudspillet. Dette kan tyde på et kommunikativt hul mellem skolelederen og nogle af lærerne. Det kan her tænkes, at disse læreres holdninger til skolelederen kan forbedres, hvis lederen får formidlet til disse lærere, at hun, ligesom dem, heller ikke har fået informationer omkring reformudspillet, og at dette netop er grunden til, at hun ikke formelt har udtalt sig omkring reformudspillet, jf. en udredelse af misforståelser i afsnit 8.1. Kommunikationstilgang. Selvom hun ikke formelt har diskuteret reformudspillet med lærerne, kan to af disse fortælle, at lederen har givet udtryk for, at hun er imod forslagene omkring en helhedsskole og en ændring i forberedelsestiden. I tillæg hertil, fortæller den ene af lærerne, at lederen efterfølgende har givet udtryk for, at hun har ændret holdning til disse tiltag. Dette holdningsskift er sket, efter Kommunernes Landsforening har fastslået, at de ønsker at gennemføre disse tiltag. Denne lærer har mistet en del af den tillid, hun havde til skolelederen som konsekvens af dette (Interviewperson 2,1: 19.07; Interviewperson 6: 21.46). Denne mistede tillid vil under ingen omstændigheder få en positiv indflydelse på lærerens forhold til lederen, og har andre lærere oplevet det samme, vil denne mistillid hurtigt kunne spredes til andre på skolen, netop fordi individers holdninger bliver påvirket af andres holdninger, jf. Berger og Luckmann i afsnit 5.3. Epistemologi, betydningsfulde andre i afsnit 5.4. Menneskesyn samt Meads Mig-begreb i afsnit 8.2. Dialog. Det store problem i denne hændelse er, at skolelederen på et tidspunkt har givet udtryk for modstand mod dele af reformudspillet. For det første, skaber det en risiko for, at lærerne vil se det som mere acceptabelt at modsætte sig reformudspillet, fordi lederen fungerer som en af de betydningsfulde andre og en meningsdanner, jf. afsnit 5.4. Menneskesyn samt afsnit 7.4. Vurdering af parathed. Hvis skolelederen er uenig med nogle af de tiltag, der indgår i reformudspillet, må hun til enhver tid udelukke at give udtryk for dette, fordi det, for det andet, vil sætte lederen i et dilemma, når hun er nødt til at afgøre, hvor hendes støtte må være; hos hen-

des ansatte eller hendes ledere. Det er det dilemma, hun er havnet i, og som har haft en negativ påvirkning af lærerens tillid til hende.

Skolelederen har således ikke formelt kommunikeret omkring reformudspillet. Det tyder imidlertid på, at det ikke skyldes lederens mangel på villighed til at kommunikere, fordi analysen i forrige afsnit gav udtryk for, at lederen i andre henseender er god til at kommunikere med lærerne og endda til tider formår at anvende *dialog som ægte møde*. Til gengæld ser det ud til, at lederens manglende kommunikation skyldes manglende informationer omkring regeringens reformudspil, da en lærer tidligere i afsnittet fortalte, at lederen giver udtryk for kun at have de informationer, der er blevet givet via medierne, og som lærerne dermed også selv har fået. Derfor er det nu interessant at analysere, hvordan der generelt er blevet kommunikeret omkring regeringens reformudspil for at få en forståelse for, hvilke kommunikative muligheder skolelederen på Vester Mariendal Skole har haft.

15.2.2. Den generelle kommunikation omkring regeringens reformudspil

Når lærerne skal udtrykke, hvilken kommunikation der generelt har været omkring regeringens reformudspil, fortæller syv af de otte interviewede lærere, at de ikke mener, de har fået tilstrækkelige informationer (Interviewperson 1: 00.46; Interviewperson 3: 16.48; Interviewperson 6: 19.58). Hertil fortæller den ene lærer, at: *"Der er ikke rigtig nogen der ved, hvad der egentlig skal foregå, og hvad der egentlig er tanken [med reformen]"* (Interviewperson 3: 16.53). Dette bevidner allerede om, at der er et stort kommunikativt hul mellem regeringen og folkeskolelærerne, når syv ud af otte lærer nævner, at de mangler informationer omkring reformudspillet. Som fortalt tidligere i specialet, har manglende kommunikation været årsag til frustrationer hos flere af lærerne, jf. afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil. Denne manglende kommunikation medfører yderligere en uvished, der vil medføre, at reformen fortsat vil fremstå som noget nyt og ukendt, der kan være med til at skabe modstand mod forandringer bland lærerne, jf. frygt for det ukendte, kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer. Når lærerne samtidig har en følelse af ikke at blive involveret i processen, som også kan forårsage modstand, er det tænkeligt, at denne modstand vil forøges, fordi de oplever flere områder, der skaber frustrationer, jf. frygt for det ukendte og modvilje mod pålagte forandringer, kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer samt lærernes følelse af ikke at blive involveret, afsnit 14.2. Involvering i forbindelse med regeringens reformudspil. Omkring den manglende kommunikation, fortæller flere lærere, at de endnu ikke er blevet informeret om, hverken de positive eller negative konsekvenser ved reformen, som vil få en betydning for dem (Interviewperson 2,1: 13.34; Interviewperson 7: 08.30). En af lærerne fortæller, at de gradvist har fået fortalt mere og mere omkring de enkelte tiltag frem for at få oplyst konsekvenserne straks. Hun mener, dette har gjort det vanskeligere at håndtere de forslag, der er kommet, fordi de flere gange har ændret sig (Interviewperson 3: 15.24). Her ses således igen et eksempel på, at reformen bliver ved med at fremstå som noget nyt og usikkert, lærerne har svært ved at forholde sig til, og som kan medføre en modstand, jf. frygt for det ukendte, kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer. To af lærerne fortæller omkring informationer om reformen, at de føler, de selv har været nødt til at undersøge, hvad reformudspillet står for og indeholder frem for at få det forklaret af regeringen eller forandringsagenter (Interviewperson 5: 15.06;

Interviewperson 6: 22.41). I tillæg hertil, fortæller en anden lærer, at der ikke har eksisteret nogen form for dialog omkring reformudspillet og fortolkningen af denne (Interviewperson 1: 00.33). Til trods for, at så mange af lærerne mener, de mangler at få informationer, er flere af disse klar over, at det delvis skyldes, at reformudspillet lægger op til en høj grad af selvbestemmelse på de enkelte skoler. De ved, at reformen dermed blot skal skabe rammerne for folkeskolerne, hvilket også er årsag til, at dele af reformudspillet endnu er diffust (Interviewperson 1: 01.11; Interviewperson 2,1: 20.37; Interviewperson 7: 10.46; Interviewperson 8: 15.10).

Der findes dog enkelte aktører, som lærerne mener, har været gode til at informere omkring reformen, med de få informationer de har haft. Som en tredjepart har medierne haft en stor betydning, når lærerne har ønsket at få information omkring reformudspillets indhold og konsekvenserne heraf. Mere interne aktører, der har været gode til at videregive informationer, er henholdsvis skolens tillidsrepræsentanter og Danmarks Lærerforening (Interviewperson 1: 00.52; Interviewperson 2,1: 20.37; Interviewperson 3: 18.32). Hertil uddyber en anden lærer og fortæller, at lærerne har haft mulighed for at tilmelde sig nyhedsmails på Danmarks Lærerforenings hjemmeside, således de får besked, når foreningen har flere informationer omkring reformen, og at det er på denne måde, hun har fået mest information (Interviewperson 6: 20.42). Den rolle, Danmarks Lærerforening spiller, bliver også uddybet af tre andre lærere. To af disse fortæller, at lærerne har mulighed for at skrive til Danmarks Lærerforening, hvis de har forslag og idéer, men også hvis de har spørgsmål eller ønsker at udtrykke deres holdninger. Dette kan de gøre i forhold til reformen men også generelt (Interviewperson 2,1: 20.37; Interviewperson 3: 29.57). Yderligere har Danmarks Lærerforening afholdt møder omkring reformudspillet, som har givet lærerne mulighed for at få forklaret udspillet nærmere og deltage i diskussioner omkring dette (Interviewperson 7: 11.26).

Igennem denne analyse er det blevet tydeligt, at lærerne mener, kommunikationen mellem regeringen og folkeskolelærerne ikke har været til stede. De mener ikke at have fået andre oplysninger end dem, de er blevet præsenteret for igennem medierne, og dette må hentyde til et stort kommunikativt hul. Hvis regeringen ønsker, at lærernes skal samarbejde med dem om at skabe en bedre folkeskole, må regeringen bruge flere ressourcer på at vise, at det faktisk er et samarbejde, de ønsker, og ikke blot en diktering til lærerne om, hvordan de skal gøre for at forbedre elevernes evner, jf. at lærerne ikke kan styres og kontrolleres af lederen, samt at parterne skal være åbne overfor hinandens forslag, afsnit 8.2. Dialog. Dette må de vise ved at indgå i en reel dialog med lærerne, således der opstår en gensidig respekt for parternes forskellige perspektiver, og en åbenhed overfor de erfaringer lærerne har omkring deres arbejdsområde, jf. afsnit 8.2.3. Dialog som ægte møde. Lærerne præsenterer to eksempler, hvor regeringen har fortalt om baggrunden for reformudspillet, men hvor lærerne stadig står uforstående, fordi de ikke har haft mulighed for at give feedback og derigennem udtrykke deres holdninger. En lærer hørte regeringen fortælle, at de har lyttet til lærerne flere gange. Samtidig udtrykker denne lærer, at hun ikke ved, hvilke lærere de har haft kontakt med, og i hvilken kontekst dette har været (Interviewperson 8: 16.07). En anden lærer fortæller, at hun er bekendt med, at regeringen har lavet en undersøgelse, hvor de sammenlignede 10 helhedsskoler med 10 almindelige folkeskoler, og at denne

undersøgelse viste positive resultater for begge typer skole. Når begge skoler udviste positive resultater, er hun uforstående overfor, hvorfor regeringen netop har valgt at arbejde videre med konceptet om en helhedsskole, frem for en folkeskole som vi kender den i dag (Interviewperson 2,1: 20.16). Begge disse eksempler viser netop, hvordan den manglende kommunikation mellem regeringen og lærerne er med til at skabe frustration og undren hos lærerne. Hvis lærerne og regeringen havde indgået i dialog omkring reformudspillet, havde lærerne haft mulighed for at udtrykke disse frustrationer, og regeringen vil have mulighed for at udrede de eventuelle misforståelser og derigennem give mulighed for at forbedre forholdet imellem regeringen og lærerne, jf. muligheden for feedback og håndtering af misforståelser, afsnit 8.1. Kommunikationstilgang samt lærernes udtalelse om frustrationer, afsnit 13.2. Lærernes følelsesmæssige påvirkninger.

Med denne analyse er det blevet klart, at der kommunikativt har været et hul mellem regeringen og folkeskolernes ansatte. Derfor er det tænkeligt, at den manglende kommunikation omkring reformen, lærerne mener, der har været fra skolelederne, i realiteten skyldes, de begrænsninger regeringen har skabt, mere end det skyldes skolelederens manglende ønske om at kommunikere, jf. kommunikation som balance mellem kreativitet og begrænsninger i afsnit 8.1. Kommunikationstilgang. Her er det dermed tænkeligt, at regeringens begrænsninger spiller en rolle for det forhold, der i processen er blevet skabt mellem skolelederen og lærerne, jf. lærernes holdninger til forandringsagenten, afsnit 13.1. Forandringsagentens egenskaber.

Efter denne analyse af den faktiske kommunikation i processen omkring regeringens reformudspil, vil der nu blive undersøgt, hvordan lærerne ønsker, kommunikationen omkring reformen skal foregå.

15.3. Lærernes holdninger til kommunikation omkring regeringens reformudspil

Når lærerne overvejer, hvordan de mener, kommunikationen omkring reformen bør være, fortæller en af disse, at det vil motivere lærerne, hvis de kan finde ud af, hvad reformen helt nøjagtigt indebærer, hvilke konsekvenser den får for lærerne, og hvordan de skal organisere deres arbejde, jf. frygt for det ukendte, kapitel 9. Modstand mod organisatoriske forandringer (Interviewperson 7: 10.19). Hertil tilføjer en anden lærer, at: *"[reformudspillet] er meget diffust, så hvis [regeringen] vil have, vi skal forholde os til det, [...]] så er det med at komme i dialog omkring: 'hvad er det man vil'"* Interviewperson 1: 00.32). Hvor den første lærer blot giver udtryk for et ønske om en kommunikation, der er med til at konkretisere folkeskolereformen, mener den anden lærer, at det er nødvendigt for regeringen at skabe en dialog med lærerne for bedre at kunne sikre, at lærerne er parate til de forandringer, reformen vil medføre. Samtidig mener denne lærer, sammen med en anden lærer, at det er vigtigt at have en dialog omkring, hvorvidt det er nødvendigt at reformere til en helhedsskole, eller om disse ressourcer i stedet burde blive anvendt på en anden måde (Interviewperson 1: 05.19; Interviewperson 5: 01.01). Årsagen til, at hun fortæller dette, kan være, at der, som tidligere nævnt, er elever på skolen, der har udfordringer med at lave deres lektier, men at langt de fleste elever ikke vil få en positiv effekt af, at folkeskolen ændres til en helhedsskole, jf. afsnit 12.2. Muligheder ved regeringens reformudspil samt

afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil. Dette emne vil blive diskuteret yderligere i kapitel 17. Perspektivering.

En af lærerne udtrykker, at hun mener regeringen skal formidle klare rammer for reformen, så lærerne ved, hvad de skal forholde sig til, når de skal igangsætte implementeringen af reformens forandringer (Interviewperson 7: 18.13). Hvis dette skal blive muligt, må regeringen intensivere kommunikationen i forhold til, hvordan den er på nuværende tidspunkt. På denne måde kan det blive muligt at mindske den usikkerhed, lærerne har vist på grund af det endnu diffuse reformudspil, jf. afsnit 12.3. Udfordringer ved regeringens reformudspil. Samtidig mener denne lærer også, at kommunikation mellem skolelederen og lærerne er vigtig, og at det er meget vigtigt, at kommunikationen er åben, således lærerne er bekendte med de fremtidige ændringer, kravene de skal leve op til, hvornår de forskellige tiltag skal implementeres og andre vigtige elementer af reformen (Interviewperson 7: 16.52). I relation hertil fortæller en anden lærer, at kommunikation er meget vigtigt i processen omkring folkeskole-reformen, og at det er vigtigt at få fortalt om reformen på den rigtige måde, således lærernes holdninger til reformen bliver positive (Interviewperson 2,1: 18.46).

I dette afsnit er det blevet klarlagt, hvordan lærerne ønsker, der bliver kommunikeret i forløbet med at udvikle og implementere en reform af folkeskolen. Lærerne mener, at det er vigtigt, at regeringen og lærerne indgår i dialog, og at regeringen skal bruge kommunikative ressourcer på at tydeliggøre, hvad formålet er med reformen, og hvilken betydning den får for lærerne. Yderligere mener lærerne, at en god og åben kommunikation mellem skolelederen og lærerne er vigtig for at skabe en god proces.

Der er igennem denne analyse blevet skabt en forståelse for den kontekst, folkeskolelærerne på Vester Mariendal Skole indgår i, og hvilke holdninger lærerne har til regeringens reformudspil. Som en afslutning på analysen og hele specialet vil konklusionen nu blive præsenteret.

AFSLUTNING

16. Konklusion

Dette kapitel vil, som en afslutning på specialets undersøgelse, forklare de forståelser, der er blevet skabt gennem analysen, af de holdninger der er blevet udtrykt af lærerne på Vester Mariendal Skole. Gennem den udarbejdede analyse, er der skabt en sådan forståelse, at det er muligt at svare på den problemformulering, der blev præsenteret indledningsvist i specialet:

Hvilke holdninger udtrykker folkeskolelærerne på Vester Mariendal Skole, i form af udfordringer og muligheder, overfor regeringens udspil til en folkeskolereform?

Analysen har vist, at de kontekstuelle faktorer har spillet en væsentlig rolle for den situation, skolelærerne på Vester Mariendal Skole står i, da regeringens ønske om en folkeskolereform og den økonomiske krise betyder, at lærerne må forberede sig på at skulle gennemgå flere forandringer som konsekvens heraf. Den besked, der er blevet givet omkring regeringens reformudspil, har set ud fra de lærere interviewede læreres synspunkt, ikke tydeligt vist, at en folkeskolereform er nødvendig, hvilket er med til at skabe udfordringer i forhold til lærernes holdninger til reformudspillet.

Lærerne på Vester Mariendal skole har fremlagt flere tiltag fra regeringens reformudspil, som de ser enten muligheder eller udfordringer ved. Ved flere af tiltagene, ses der både muligheder og udfordringer, hvilket er med til at tydeliggøre den kompleksitet, der eksisterer i problemstillingen, samtidig med at det viser den diversitet, der er i lærernes holdninger, fordi de er subjektive individer med egne fortolkninger af reformudspillet. De tiltag, der både ses udfordringer og muligheder ved, er henholdsvis en fast arbejdstid, at elevernes timeantal øges samt ændringer i forberedelsestiden. Mulighederne ser lærerne i, at de kender deres arbejdstid, og ved hvornår de har fri, hvis forberedelsestiden indgår i arbejdsdagen fra 8-16, at eleverne kan få flere undervisningstimer, der eksempelvis sikrer en bedre gennemgang af pensum for afgangsklasserne, og at forberedelsestiden kan tilpasses de enkelte fag, fordi de ikke kræver samme mængde forberedelsestid.

De udfordringer, lærerne ser til disse tiltag, er, at flere undervisningstimer kan mindske elevernes motivation samt deres mulighed for fritidsaktiviteter udenfor skolen og tid med venner og familie. Yderligere ser de en udfordring i, hvorvidt det reelt er muligt at inddrage forberedelsestiden i en arbejdsdag fra 8-16, og om det vil medføre spildtid de dage, hvor lærerne har mindre forberedelse. Hertil ses en udfordring i, at skolelederen skal fordele lærernes arbejdstimer, samtidig med at forberedelsestiden skal tilpasses fag og anciennitet, fordi det kan skabe gnidninger kollegaerne imellem, når hver lærer skal kæmpe for sin egen arbejdstid. Hertil er en udfordring, at lærere med høj anciennitet stadig ønsker at forny sig, men vil få færre timer end lærere med lavere anciennitet, og at lærere har både forberedelsesmæssigt "tunge" og "lette" fag, så forberedelsestimerne fra de "lette" fag kan anvendes til de "tunge" fag.

Flere muligheder, lærerne ser ved regeringens reformudspil, er, hvis et øget samarbejde mellem lærere og pædagoger kan skabe flere undervisningstimer til eleverne, og hvis der bliver indført en lektiehjælp som en fast del af skoledagen. Endnu en mulighed ved reformudspillet ser lærerne i at forlænge læreruddannelsen til fem år.

Andre udfordringer lærerne til gengæld ser, er den manglende kommunikation mellem regeringen, skoleleder og skolelærere og at helhedsskolen formentlig kun vil have effekt for de svageste elever. Herudover ses også en udfordring i at inddrage lokalmiljøet, fordi ikke alle fritidsaktiviteter kan repræsenteres, og foreningsfriheden forsvinder, samt en udfordring i at aktivitetstimerne afholdelse er fastsat frem for, at lærerne kan tilpasse dem til undervisningsplanen. Endvidere ses udfordringer i de begrænsninger, skolens fysiske rammer skaber, samt ved den mindskelse i tid til møder der vil være, hvis lærernes arbejdstid er begrænset til 8-16, imens undervisningstimerne øges.

Ud fra lærernes holdninger til, hvilke muligheder og udfordringer der er med regeringens reformudspil, er det muligt at få en forståelse for den eksisterende parathed blandt lærernes på Vester Mariendal Skole. Lærerne besidder en grad af parathed, men udviser også stor skepsis overfor reformudspillet. I et forsøg på at øge denne parathed kan det vælges at øge fokuset på henholdsvis kommunikation og involvering, som begge har vist sig begrænsede i processen omkring udarbejdelsen af regeringens reformudspil.

17. Perspektivering

Da det oprindelige formål med dette speciale var at skabe materiale til at danne grundlag for en konference, hvor blandt andet skoleledere og skolelærere sammen skulle skabe idéer til at forbedre folkeskole på baggrund af regeringens reformudspil, kan en perspektivering være med til let at berøre dette område. Dette kapitel har til formål at klarlægge de muligheder, lærerne ser for at skabe en bedre folkeskole gennem en folkeskolereform. Kapitlet vil således præsentere de idéer og forslag, lærerne har til en forbedring af det reformudspil, regeringen har præsenteret.

En lærer fortæller indledningsvist, at reformudspillet vil blive forbedret ved tydeligt at klarlægge, hvad udspillet indebærer og har af konsekvenser, jf. også afsnit 15.2.2. Den generelle kommunikation omkring regeringens reformudspil samt afsnit 15.3. Lærernes holdninger til kommunikation omkring regeringens reformudspil (Interviewperson 1: 01.11). En lærer foreslår, at eleverne får flere undervisningstimer, end de har nu, men hun mener samtidig, at disse timer skal øges gradvist, således de øges på hvert klassetrin, fordi der er stor forskel på eleverne og deres koncentrationsniveau, alt efter hvilket klassetrin de befinder sig på (Interviewperson 2,1: 03.41). Denne lærer foreslår endvidere, i relation til lærernes forberedelsestid, at den tid, de har til rådighed, bliver tilpasset antallet af elever, der er i de enkelte klasser (Interviewperson 2,1: 15.40). For at kunne øge lærernes timeantal, der anvendes direkte til elevernes undervisning eller forberedelsen heraf, kræver det, at der frigives timer et andet sted. En lærer har her et forslag til, hvordan det kan lade sig gøre. Hun foreslår, at skolen ansætter studerende eller ufaglærte til at kopiere det materiale, lærerne skal bruge i undervisningen samt til at tage gangvagterne i frikvartererne. Denne lærer fortæller, at det vil frigive tre timer om ugen hos hende, der kan anvendes til undervisning i stedet for (Interviewperson 8: 10.37).

Interviewperson 2 fortæller, at der er mange elever i folkeskolen, der har behov for en høj grad af struktur. Dette nævner en anden lærer også. De fortæller, at disse elever har det rigtig svært eksempelvis i fordybelsesuger, og at klasser med flere af disse elever i ikke laver aktiviteter, fordi disse elever ikke kan håndtere det (Interviewperson 2,1: 01.42; Interviewperson 7: 13.16). Hvis konceptet om en helhedsskole bliver vedtaget, er det derfor meget vigtigt at skabe en god struktur, således den afvekslende hverdag ikke kommer til at gå ud over disse "struktur-børn" (Interviewperson 2,1: 01.22).

Et andet forslag, der gives, er, at undervisningen planlægges, således der i løbet af dagen er flere skift mellem den almindelige undervisning og aktivitetstimer. En lærer foreslår hertil, at der er almindelig undervisning fra eleverne møder og frem til kl. 9.00. Fra 9.00-9.30 er der så en aktivitetstime efterfulgt af et frikvarter. Disse blokke skal således gentages, indtil skoledagen slutter (Interviewperson 2,1: 22.45). Denne blanding af faglighed og aktiviteter, mener hun, vil øge koncentrationen, fordi eleverne hele tiden oplever, at der sker noget nyt, men for at det fungerer ordentligt, er det vigtigt, at der er en ordentlig planlægning af, hvad disse aktivitetstimer skal indebære (Interviewperson 2,1: 23.41). I relation til aktivitetstimerne foreslår en anden lærer, at lærerne selv får ansvaret for at administrere disse. Hun foreslår således, at lærerne kender antallet af aktivitetstimer, hvorudfra lærerne selv beslutter, hvornår i løbet af skoleåret disse timer skal placeres, således det er muligt at tilpasse aktivitetstimerne

til undervisningsplanen (Interviewperson 3: 12.45). I tillæg hertil, foreslår en anden lærer, at antallet af fællestimer øges. Hvis alle klasser på et klassetrin eksempelvis har matematik samtidig, har lærerne mulighed for at blande eleverne på tværs af klasserne, således de kan opdeles efter de områder, hvor eleverne vil få størst udbytte af undervisningen (Interviewperson 2,1: 06.10). Det kan eksempelvis være brøkgregning, for de elever der har svært ved det, imens andre arbejder med geometri, centicubes eller andet de har mere vanskelig ved (Interviewperson 3: 05.33). Denne opdeling af eleverne efter kvalifikationer ser en anden lærer også som en god idé til anvendelse af aktivitetstimerne (Interviewperson 8: 18.19).

Det sidste forslag til en forbedring af reformudspillet bliver foreslået af tre lærere. De mener, at der er en bedre metode til at få mest muligt ud af de ressourcer, der er til rådighed, i arbejdet med at forbedre elevernes evner, end at implementere en helhedsskole for alle folkeskoleelever. En lærer udtrykker, at: *"Vi skal have løftet de skoler der halter. Dem der er i toppen, lad være med at røre dem, [...] men vi skal have dem i bunden med. Men man må kunne gøre det på en smartere måde"* (Interviewperson 2,3: 01.54). Hun siger yderligere, at der ved et fællesskab, altid vil være nogen, der er udenfor, og det ser man også i folkeskolen i forhold til evner, men her må ressourcerne anvendes til at håndtere de elever, der har det svært frem for at fokusere på alle elever (Interviewperson 2,1: 02.25). Interviewperson 5 og 8 udtaler i relation hertil, at en helhedsskole kan være en god idé for nogle skoler, men at den bør være et tilbud, som forældrene kan vælge, hvis de ønsker det for deres børn (Interviewperson 5: 01.01, 02.21; Interviewperson 8: 16.56). Derfor foreslår den ene lærer også, at ressourcerne i stedet anvendes til at yde en støtte ved de konkrete tiltag, der allerede er vished om giver en positiv effekt, som eksempelvis lektiecaféer og tolærerordninger, samtidig med, at der anvendes ressourcer til at støtte de familier, der har begrænsede ressourcer til at hjælpe deres børn med lektier og andre begrænsninger børnene oplever (Interviewperson 5: 02.53, 03.45). Interviewperson 5 ser det således både som en mulighed, at hele skoler bliver helhedsskoler, hvis de bliver et tilbud til forældrene, men hun ser også en mulighed i at kanalisere ressourcerne, således de anvendes alene til at styrke de svageste elevers evner. Det vigtige her er at vurdere, hvilket fokus det ønskes at have; er det på alle elever i hele landet, er det på de svageste skoler, eller er det på de svageste elever.

Med denne afslutning på specialet, vil en konklusion nu samle op på de forståelser, der er blevet skabt igennem udarbejdelsen af analysen og derigennem svare på den problemformulering, der blev præsenteret i starten af specialet.

Litteraturliste

Bøger

- Berger & Luckmann 2004: Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas (2004). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. Akademisk Forlag, København, DK.
- Clark & Fast 2008: Clark, Woodrow W. II and Fast, Michael (2004). *Qualitative Economics*. Coxmoor Publishing Company, Oxford, UK.
- Eisenberg & Goodall 2001: Eisenberg, Eric M. and Goodall, H. L. Jr. (2001), third edition. *Organizational Communication: Balancing Creativity and Constraint*. Bedford/St. Martin's, Boston, Massachusetts.
- Jakobsen 2011: Jakobsen, Mette Reinhardt (2011). *Fokusgrupper for begyndere – En praktisk håndbog*. Frydenlund, Frederiksberg C, DK.
- Kvale & Brinkmann 2009: Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009), 2. udgave, 1. oplag. *Interview – Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, København K, DK.
- Mead 1934: Mead, George H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- Weick 1995: Weick, Karl E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE Publication.
- Wenneberg 2000: Wenneberg, Søren Barlebo (2000). *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. Samfundslitteratur, Frederiksberg C, DK.

Artikler

- Armenakis, Harris & Mossholder 1993: Armenakis, Achilles A.; Harris, Stanley G. and Mossholder, Kevin W. (1993). *Creating Readiness for Organizational Change*. Human Relations,, Vol. 46, No. 6. SAGE Publications.
- Gill 2003: Gill, Roger (2003). *Change management – or change leadership?* Journal of Change Management, Vol. 3, 4, 307-318. Henry Stewart Publications.
- Weick, Sutcliffe & Obstfeld 2005: Weick, Karl E.; Sutcliffe Kathleen M. and Obstfeld, David (2005). *Organizing and the Process of Sensemaking*. Organization Science, Vol. 16, No. 4, 409-421. INFORMS.

Internet

- Aalborg Kommune: Skoler. Hentet 2/6-13 via www.aalborgkommune.dk:
<http://www.aalborgkommune.dk/Borger/Skole-og-uddannelse/Skole/vaelge-skole/Sider/Folkeskoler.aspx>
- DR Politik: Overblik – Det betyder regeringens indgreb for lærerne. Hentet 29/5-13, via www.dr.dk:
<http://www.dr.dk/Nyheder/Politik/2013/04/25/110118.htm>
- DR Politik: Regeringsindgreb er vedtaget med bredt flertal. Hentet 29/5-13, via www.dr.dk:
<http://www.dr.dk/Nyheder/Politik/2013/04/26/140314.htm>
- Folkeskolen.dk: Regeringens skolereform er offentliggjort. Hentet 29/3-13, via www.folkeskolen.dk:
<http://www.folkeskolen.dk/519780/regeringens-skolereform-er-offentliggjort>
- Vester Mariendal Skole: Om skolen. Hentet 29/5-13, via www.vmarieskole.dk:
<http://www.vmarieskole.dk/Infoweb/Designskabelon9/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=>
- Vester Mariendal Skole: Profil og undervisning. Hentet 2/6-13, via www.vmarieskole.dk:
<http://www.vmarieskole.dk/Infoweb/Designskabelon9/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=>
- Vester Mariendal Skole: Skolebeskrivelse. Hentet 2/6-13, via www.vmarieskole.dk:
<http://www.vmarieskole.dk/Infoweb/Indhold/Skoleplaner/Skoleplan%202009/Skolebeskrivelse.htm>
- Vester Mariendal Skole: Skolens profil og målsætning. Hentet 2/6-13, via www.vmarieskole.dk:
<http://www.vmarieskole.dk/Infoweb/Indhold/Skoleplaner/Skoleplan%202009/Skolens%20profil%20og%20m%C3%A5ls%C3%A6tning.htm>

Bilag

- Bilag 1: CD-ROM med interviews