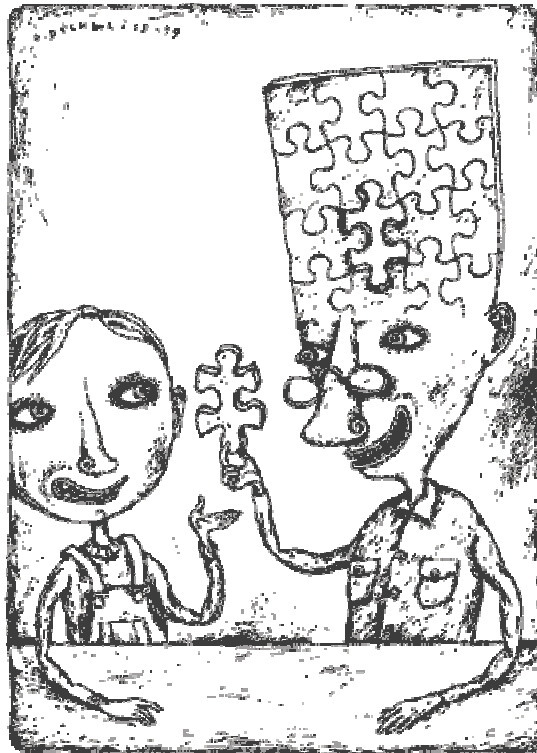


Meningsskabelse blandt medarbejdere i skolens forandringsproces



En komparativ analyse i et prøveår på Gilbjergskolen

af Mette Grønvaldt 29.07.70

Mastermodul
Master i offentlig ledelse/MPG
Vejleder: Henrik Larsen

antal anslag: 111.392
excl. litteraturliste og bilag

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
1. Indledning og undren	2
2. Fra skolesammenlægning til prøveår	2
2.1 Skolesammenlægningen	3
2.2 Den udvidede skoledag og skole/FO samarbejdet	4
3. Problemformulering	6
3.1 Fra problemformulering til hypoteser	6
3.2 Afræsning på medarbejdere, sag og tid.....	8
4 Hvad undersøges og hvordan?	9
4.1 Metode	9
5 Forandringsprocesser og meningsskabelse	13
5.1 Forandring gennem planlægning og styring	13
5.2 Forandring gennem afsmitning og sporafhængighed	19
5.3 Forandring gennem meningsskabelse	21
6 Medarbejdernes meningsskabelse	24
6.1 Hvilke styringsparadigmer er til stede?	24
6.2 Medarbejdernes forståelse af kontekst.....	27
6.3 Erfaringer med ledelse	32
6.4 Effekt og resultater.....	36
6.5 Motivationsstrukturer.....	41
7 Medarbejdernes meningsskabelse	45
7.1 Hvordan skabes der mening?	45
7.2 Hvorfor påvirker meningsskabelsen proces og resultat?	48
7.3 Metodologiske overvejelser	48
8 Meningsskabelsens betydning for mit lederskab	49
8.1 Hvilke mulige ledelsesgreb findes?	49
8.2 Hvordan har MPG bidraget til min ledelsesudvikling?	50
9 English résumé	51
10 Litteratur	53
11 Bilagsfortegnelse	55

1. Indledning og undren

Jeg er skoleleder på Gilbjergskolen, der ligger i Gribskov Kommune. Gilbjergskolen er en relativ stor folkeskole med knapt 1000 børn fordelt på 0. – 9. klassetrin. Skolen blev dannet i august 2012 ved en sammenlægning af Blistrup og Gilleleje Skoler. Før sammenlægningen var jeg skoleleder på Gilleleje Skole; et job jeg tiltrådte i november 2008.

Både i min rolle som mor til tre børn i folkeskolen og som leder har jeg undret mig over, hvorfor folkeskolen er så svær at forandre på nogle punkter. Ved den seneste store revision af folkeskoleloven i 1993 blev begreber som selvstyrende team og undervisningsdifferentiering indført. Her 20 år senere kan det være svært at få øje på teamenes selvstyre og selvledelse og ligeså med undervisningsdifferentiering. Mange lektioner forløber stadig over samme læst: lærerstyret oplæg på ca. 20 minutter og dernæst arbejder børnene individuelt eller på anden vis med relativt samme type og mængde af opgaver indenfor emnet. Når jeg spørger lærerne, så tænker alle, at differentiering giver mening for børnene. Så hvorfor gør de det ikke bare? Noget må stå i vejen for at folde denne praksis mere ud.

Aktuelt er Gilbjergskolen midt i en række store og gennemgribende forandringsprocesser. Først skolesammenlægningen og nu en udvidet skole og FO dag med kravet om øget tværfagligt samarbejde mellem lærere og pædagoger. En forandring der leder hen imod folkeskolereformen fra august 2014. I modsætning til 1993 er der efter min mening her mulighed for et paradigmeskift i læring og samarbejde, der ikke må slå fejl. Jeg er derfor optaget af hvilke meningskonstruktioner, der stiller sig i vejen eller fremmer sådanne forandringsprocesser – og hvorfor det sker. Denne masterafhandling vil forsøge at afdække og forklare nogle af de faktorer i medarbejdernes meningskabelse, der fremmer eller hæmmer forandringsprocesserne på Gilbjergskolen.

2. Fra skolesammenlægning til prøveår

Sammenlægningen af Blistrup og Gilleleje Skoler til Gilbjergskolen bliver politisk besluttet i juni 2011 som en del af en større ændring af Gribskavs skolestruktur. Kort efter den formelle sammenlægning tager Børneudvalget i oktober 2012 et stort skridt i retning af den ventede folkeskolereform. De beslutter at tilføre skolerne lærertimer, der øger det

ugentlige lektionstal til minimum 30 lektioner for alle klassetrin fra august 2013. Beslutningen giver skolen mulighed for at få et års forspring i forhold til den ventede folkeskolereform.

Vi har altså en unik mulighed for at bruge skoleåret 13/14 til at afprøve forskellige organiseringer, samarbejder og metoder, der vil lede os i retning af reformens indhold og mål. I afhandlingen her kaldes det et *prøveår*. Da prøveåret starter kort efter skolernes sammenlægning, vil der muligvis kunne identificeres elementer og forståelser, der peger tilbage mod sammenlægningen. Jeg vil derfor nedenfor gøre kort rede for sammenlægningsprocessen og perioden frem til oktober 2012.

2.1 Skolesammenlægningen

Forud for sammenlægningen af Blistrup og Gilleleje var gået ca. 1½ år med politisk og offentlig debat om skolestrukturen. Baggrunden for overvejelserne om skolestrukturen skal findes i det faldende børnetal. Gribskov Kommune kunne se frem til en demografisk udvikling med et stigende antal ældre og faldende antal skolesøgende børn. En udvikling som mange andre kommuner også var ramt af. Samtidigt har kommunen den udfordring, at mere end 25 % af en ungdomsårgang ikke har en kompetencegivende uddannelse, når de fylder 25 år. Kommunens skolevæsen var derfor i 2010 udfordret på såvel kvantitet som kvalitet og resultater.

Disse kommunalpolitiske temaer blev drøftet samtidigt med, at der på landsplan også var en intensiveret opmærksomhed på folkeskolen og dens resultater¹. De landdækkende anbefalinger blev sammenholdt med de lokale udfordringer og mundede først ud i en pædagogisk delrapport og siden en økonomisk for udviklingen af de kommunale folkeskoler².

De to delrapporter udgjorde den primære del af fundamentet under den politiske drøftelse og senere beslutning. Samtlige politiske partier meldte hurtigt ud, at der ikke skulle lukkes skoler. I juni 2011 vedtages den nye skolestruktur af først Børneudvalget og siden Byrådet,

¹ Se f.eks. Rejseholdets anbefalinger

http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/~/_media/SkolensRejsehold/Rapporter/RapportA_enkeltsider.ashx.

² Læs f.eks. delrapport 1

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257258002FD751&iD=EE67DF6026C60C75C12577F200360E93>

hvori Blistrup og Gilleleje Skoler sammenlægges. I slutningen af juni udpeges de fremtidige ledere på de sammenlagte skoler af skolechefen. Jeg udpeges som leder af den sammenlagte skole. Den tidligere skoleleder i Blistrup forbliver i Blistrup – men som afdelingsleder fra august 2012. Fra august 2011 og et år frem er jeg leder af sammenlægningsprocessen mellem Blistrup og Gilleleje Skoler, mens jeg samtidigt er skoleleder i Gilleleje.

Den første tid går med at drøfte de pædagogiske udviklingstemaer, som politikerne har identificeret i den pædagogiske delrapport. Drøftelserne foregår bl.a. på en fælles pædagogisk lørdag i november for samtlige medarbejdere på de to skoler. Formålet med dagens drøftelser er at få medarbejderne inddraget i den nye skoles udviklingsstrategi, der skal ligge klar i maj/juni 2012. Udviklingsstrategien³ er færdig og forelægges Børneudvalget i juni 2012 sammen med skolens resultatkontrakt for 2012 - 2014. Begge dele er naturligt inspireret af den pædagogiske delstrategi, og ledelsens forventninger til den kommende folkeskolereform. De sidste skoledage af juni rykker alle Blistrups udskolings elever sammen med de fremtidige udskolingslærere til den nu fælles udskoling i Gilleleje. Den 1. august 2012 er Gilbjergskolen en formel realitet, og skoleåret 12/13 starter to uger efter.

2.2 Den udvidede skoledag og skole/FO⁴ samarbejdet.

Samtidigt med vedtagelsen af budgettet for 2013 beslutter Byrådet, at skoledagen for alle børn i Gribskovs folkeskole skal være på mindst 30 lektioner om ugen fra skoleåret 13/14. De politiske målsætninger med den udvidede skoledag er at prioritere læring og/gennem bevægelse samt bedre faglige resultater.

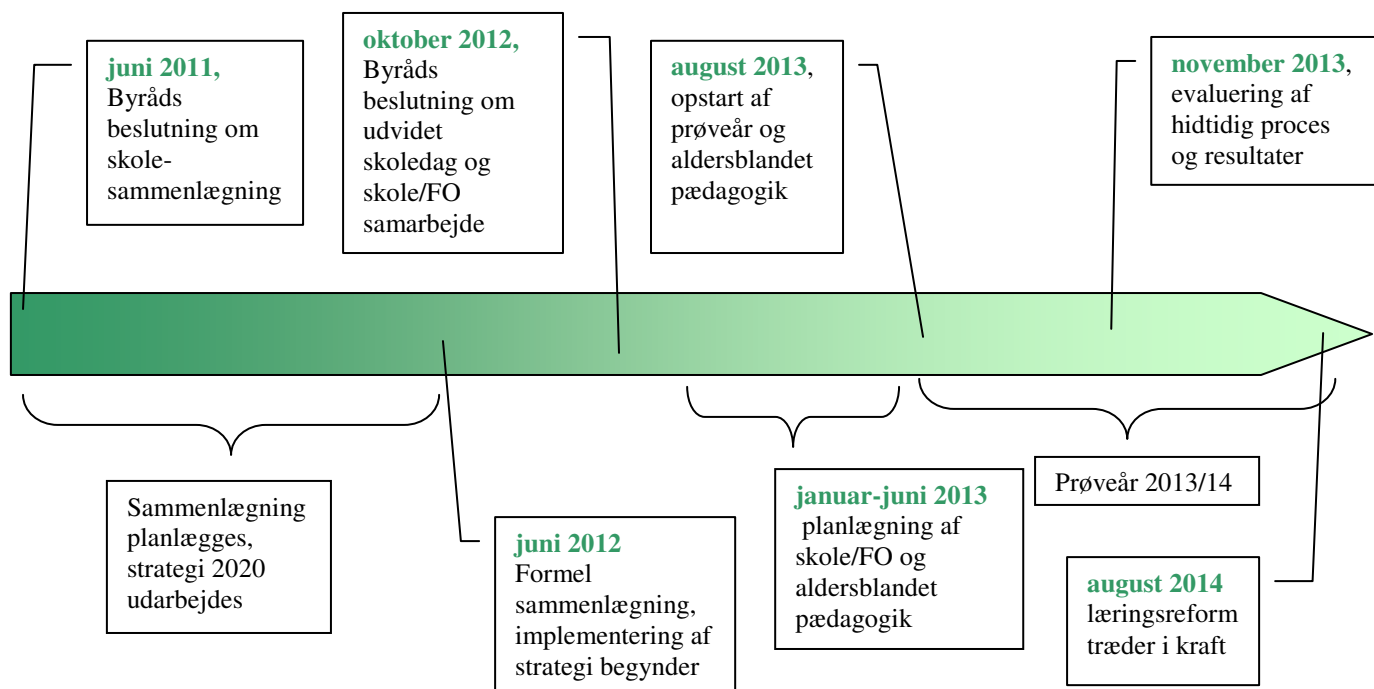
Den længere skoledag har som direkte konsekvens, at FO'ens åbningstid reduceres tilsvarende. Byrådet vedtager, at fastholde ressourcen på området og i FO. Pædagogernes frigjorte timer skal i stedet bruges sammen med lærerne i undervisningen. Det betyder, at der i Gilbjergskolens yngste klasser kan deltage pædagoger i omtrent en tredjedel af undervisningstiden, hvilket er mere end en firdobling. I perioden fra november 2012 og frem til juni 2013 arbejder vi ledelsesmæssigt og sammen med medarbejderne og

³

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257AD1002638D9&iD=EE2FC91D22EDE11CC1257AEF004BE779>

⁴ FO står for fritidsordning. Andre steder kaldes samme for SFO (skole-fritidsordning)

skolebestyrelsen på udviklingen og planlægningen af det kommende skoleår med det udvidede skoledag og lærer-pædagog samarbejdet⁵.



Figur 1 Tidslinje over forløbet fra politisk beslutning af sammenlægning til dato

Allerede ved udarbejdelsen af udviklingsstrategien besluttede vi os for at arbejde i retning af en aldersblandet indskoling. Derfor fastlægger vi en struktur omkring 0. – 2. klassetrin, der fremmer udviklingen af en aldersblandet pædagogik og hverdag. Strukturen skaber også tid og plads til de tværfaglige teammøder for lærere og pædagoger på ugentlig basis.

Aldersblandet pædagogik/undervisning

I en aldersblandet pædagogik og undervisning er børnene ikke som hidtil opdelt efter deres alder og klassetrin. I stedet arbejder og undervises børnene på hold, der spænder over flere årgange og klassetrin. I indskolingen dannes der hold med børn fra 0. til 2. klassetrin (6-8 årige), og lærere og pædagoger arbejder sammen om tilrettelæggelsen af differentierede læringsaktiviteter i den aldersblandede gruppe.

Den største forskel består i, at børnenes forskellighed tvinger de professionelle til en klar differentiering i fht. mål, indhold og metode. Børnenes forskellighed bliver forudsætningen for fællesskabet i stedet for tabu som i dag, hvor såvel børn, medarbejdere som forældre forventer, at alle 1. klasse elever skal lære det samme.

Faktaboks: aldersblandet pædagogik

⁵ Se dagsordener m.m. fra pædagogisk råd februar/marts 2013 – bilagene 1-11

For mellemtrinnet, det vil sige 3. – 6. klassetrin, beslutter vi efter ønsker fra medarbejderne, at lade teamene selv pege på meningsfulde modeller. Indskolingens nye struktur og teamsamarbejde starter op i mindre skala samtidigt med det nye skoleår 13/14. Mellemtrinnet er endnu ikke kommet i gang. De kæmper bl.a. med at skabe tid og plads til de nødvendige tværfaglige teammøder.

3. Problemformulering

Med udgangspunkt i min indledende undren vil jeg i denne masterafhandling undersøge en gruppe medarbejders meningsskabelse omkring forandringen og afprøvningerne i dette prøveår 13/14. Problemformuleringen lyder derfor som følger:

Hvordan konstruerer medarbejderne i indskolingerne og mellemtrinnene mening med den ændrede pædagogiske tilgang på Gilbjergskolen? Hvordan og hvorfor får disse konstruktioner betydning for udviklingsprocessen og dens resultat i prøveåret 13/14?

Hvorfor og hvordan influerer disse konstruktioner på mine ledelsesmæssige muligheder for at skabe de krævede og nødvendige forandringer frem mod folkeskolereformens egentlige implementering i august 2014?

3.1 Fra problemformulering til hypoteser

For at kunne besvare min opstillede problemformulering, skal jeg først undersøge, hvordan medarbejderne konstruerer mening med den igangværende forandring. Jeg kan se, at skolens aldersblandede skole/FO team ikke er nået lige langt i forandringsprocessen. De foreløbige resultater og effekter i forhold til børnene er derfor også forskellige. Jeg leder altså efter årsager og faktorer, der påvirker forandringsprocessens forløb og resultater.

I min ledelsespraksis lægger jeg mærke til, at der er forskel på medarbejdernes meningsskabelse. Sådanne forskelle kan hidrøre fra mange forskellige faktorer. Min indledende overvejelse går på, om forandringen primært er af organisatorisk og strukturel karakter eller mere handler om en kulturel forandring af professionerne og skolen? Begge

perspektiver er relevante og skal have plads i analysen. Jeg vil derfor opstille nogle hypoteser, der giver mig mulighed for at undersøge begge disse perspektiver.

En væsentlig forandring er formuleringen af en fælles kerneopgave for lærere og pædagoger efter læringsreformens implementering. Vores udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger i en aldersblandet organisering og pædagogik får sammen med læringsreformen betydning for professionernes forståelse af deres opgave, roller og ansvar. Samtidigt kan dette perspektiv måske også identificeres i medarbejdernes forståelse af forandringens udspring. Dette kan jeg også finde belæg for i litteraturen, i det Weick⁶ redegør for syv parametre, der har betydning for meningskabelse i organisationer. Imidlertid kunne andre faktorer også have betydning for forandringsprocessen, hvis man anlægger et mere rationelt blik på forandringen. Både John Kotter⁷ og H.J. Leavitt⁸ finder begrundelser i mere håndgribelige elementer. Det kan være fraværet af en brændende platform og en ledende alliance. Eller at vores organisering og struktur ikke understøtter forandringen. De strukturelle forandringer har forskelligt udtryk på hhv. Blistrup og Parkvej, mellem lærere og pædagoger og mellem indskoling og mellemtrin. Jeg vil i mine undersøgelser også lede efter forskelle, der kan begrundes i de rationelle teorier.

Som et sidste teoretisk blik vil jeg anvende institutionel teori. Den institutionelle teori inspirerer mig til at overveje, hvilke afsmitninger medarbejderne oplever. I min ledelsespraksis bliver jeg ofte inspireret af andres normer og værdier. Det samme gør sig gældende for medarbejderne. Det vil derfor være forventeligt at se en afsmitning fra denne proces på medarbejdernes meningskabelse.

Ovenstående betragtninger fører mig frem til to overordnede hypoteser, som jeg vil begrunde yderligere i min indledende analyse. Den første hypotese har beskrivende karakter, mens den anden er mere forklarende og analyserende.

Hypotese 1

Der er forskel i meningskabelsen på mellem indskoling og mellemtrin, mellem lærere og pædagoger og mellem Blistrup og Parkvej.

⁶ Weick (2005)

⁷ Kotter (1995)

⁸ Leavitt (1993)

Hypotese 2

Forskellene i meningsgskabelse udspringer af forskellig oplevelse og fortolkninger af

- forandringens udspring og kontekst
- prøveårets forberedelse og betydning
- ledelse
- tidligere praksis og erfaringer
- forståelse af faglighed
- teamenes sammensætning
- afsmitning fra andre organisationer og professioner

3.2 Afgræsning på medarbejdere, sag og tid

I denne analyse og afhandling vil jeg alene se på den forandring, som skole/FO samarbejdet og den aldersblandede pædagogik bringer med sig. Denne proces involverer alle lærere og pædagoger, der arbejder med 0. – 6. klassetrin på Parkvej og i Blistrup. De igangværende forandringer påvirker også de fleste børn og forældre på skolen. I denne afhandling vil jeg ikke inddrage data eller empiri fra disse to ellers vigtige aktører; det vil være for omfattende.

Jeg er særlig optaget af, om der er forskelle og ligheder i medarbejdernes meningsgskabende konstruktioner. Konkret vil jeg i afhandlingen identificere otte grupper af medarbejdere.

	Blistrup	Parkvej
Indskoling	lærere Pædagoger	lærere pædagoger
Mellemtrin	lærere Pædagoger	lærere pædagoger

Tabel 1 Gruppering af medarbejderne

Denne opdeling giver mig mulighed for at gruppere medarbejderne på tværs i hht. arbejdssted, profession og børnenes aldersgruppe i min undersøgelse og analyse.

I denne afhandling vil jeg forsøge at afgrænse dataindsamling og efterfølgende analyse til det øgede samarbejde mellem skole og FO. Konkret udmøntes skole/FO samarbejdet i udviklingen af aldersblandede læringsaktiviteter i skoledagen. Jeg har valgt denne

forandring, fordi jeg mener, at det er den største forandring. Selve udvidelsen af skoledagen ville i sig selv ikke være en stor forandring. Det er endvidere min forventning, at sammenlægningen på nuværende tidspunkt ikke fylder meget i det daglige pædagogiske arbejde. Når jeg samtidigt afgrænser mine undersøgelser til 0. – 6. klassetrin, så vil store dele af den pædagogiske hverdag ikke være forandret som følge af selve sammenlægningen.

I min analyse og indsamling af data vil jeg alene se på tidsperioden fra udviklingsstrategiens færdiggørelse og præsentation og frem til dags dato. Når jeg alene ser på dette tidsrum, skyldes det ønsket om alene at se på processen omkring det øgede skole/FO samarbejde og den aldersblandede læring. Tidsperioden, som jeg vil analysere, strækker sig dermed fra omkring juni 2012 til oktober/november 2013⁹. Strategien er relevant, fordi vi der formulerede nogle mål om forbedret samarbejde mellem lærere og pædagoger.

4 Hvad undersøges og hvordan?

For at kunne analysere og vurdere gyldigheden af mine hypoteser, er det nødvendigt at indsamle viden om medarbejdernes oplevelser af forandringen. Denne viden vil jeg holde op mod dels mit øvrige empiriske grundlag og dels forskellige forandringsteorier. Dokumentationen af forberedelsen og tilrettelæggelse af prøveåret vil jeg finde i skriftlige oplæg til samt referater fra møder på skolen i skoleåret 12/13¹⁰. Ved opstarten af den aldersblandede pædagogik med dette skoleårs begyndelse aftalte vi, at vi i løbet af efteråret ville reflektere over opstartens forløb og resultater. Det er denne foreløbige evaluering og refleksion, jeg gør til genstand for min analyse.

4.1 Metode

For at skabe mig tilstrækkelig viden om medarbejdernes oplevelser og fortolkninger skal jeg sikre mig dels en tilstrækkelig mængde kvantitativ data og dels data af tilstrækkelig kvalitet. Som det fremgår af mine indledende betragtninger¹¹, er jeg inspireret af den socialkonstruktivistiske tilgang. I dette perspektiv skabes meningen og dermed de konkrete handlinger og resultater gennem fortolkninger af og i kontekst. Da forandringen sker med

⁹ Se også figur 1, hvor den samlede tidsperiode er skitseret

¹⁰ Se bilagene 1- 11 for skriftlig dokumentation af processen

¹¹ Se bilag 13 med skematisk oversigt over processen fra undren over teori til genstandsfelt.

henblik på en forbedret læring og forbedrede resultater, er det naturligt for mig at anvende en mere hermeneutisk tilgang til undersøgelsen¹².

For at sikre bredden gennemfører jeg en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i indskolingerne og mellemtrinnene. Dette vil næppe være tilstrækkeligt til at afdække samtlige forståelser hos medarbejdere. Supplerende vil jeg derfor gennemføre en række kvalitative interviews med forskellige team og medarbejdere i indskolingerne og mellemtrinnene.

4.1.1 Den komparative metode

Som jeg indledningsvist nævnte, bemærker jeg forskelle i diskurser blandt skolens medarbejdergrupper. Med anvendelse af den komparative metode får jeg mulighed for at identificere mulige forskelle og ligheder mellem medarbejdergrupper, hvor f.eks. strukturen er den samme. Det kan eksempelvis være at sammenligne udsagn fra lærere i indskolingen men på tværs af de to afdelinger. Her holdes ”indskolingen” konstant, mens ”afdelingen” varierer. Derved får jeg også mulighed for at identificere både de steder, hvor jeg vil forvente at se forskelle hhv. ligheder og de mindre sandsynlige forskelle og ligheder. Det er særligt sådanne udsagn, jeg vil fremhæve i teksten og bruge som udgangspunkt for min analyse¹³. Hvor jeg identificerer forskelle, giver den komparative metode mig anledning til og mulighed for at gå på jagt efter forklaringer på disse forskelle ud fra de variable faktorer. Min undersøgelse og analyse samtidigt skal give mig anledning til refleksion over fremtidige ledelsesgreb. Den komparative metode vil give mig en differentieret og nuanceret viden om medarbejdernes forskellige forudsætninger og konstruktioner. En viden, som jeg kan gøre aktiv brug af i min fremtidige ledelse af Gilbjergskolen.

4.1.2 Spørgeskema undersøgelse

Den kvantitative undersøgelse skal synliggøre og afdække nogle af de sammenhænge, som jeg har opstillet i mine hypoteser. Skemaet skal derfor også give mulighed for at kunne rubricere svarene i forhold til eksempelvis medarbejdernes aktuelle position og rolle, så der er mulighed for at sammenligne svarene. Undersøgelsen skal være tilstrækkelig bred til at

¹² Watt-Boolsen, 2008

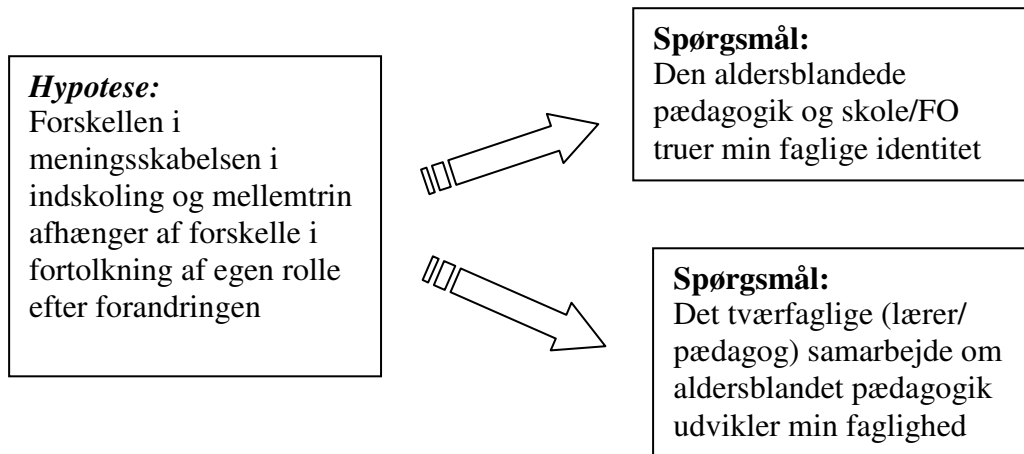
¹³ Af bilag 17 kan samtlige svarværdier ses

data kan sorteres i fht. mine variable. Derfor beder jeg alle medarbejdere i skolens indskolinger og mellemtrin om at besvare spørgeskemaet. Medarbejderne fordeler sig således:

	Blistrup	Parkvej
Indskolingslærere/modtagne svar	8/4	13/5
Indskoling FO pædagoger /modtagne svar	5/1	9/4
Mellemtrins lærere/modtagne svar	7/6	10/7
Mellemtrin FO pædagoger/modtagne svar	4/2	7/3
Muligt antal/modtaget antal besvarelser	24/13	39/19

Tabel 2 Muligt og modtagne antal besvarelse i kvantitativ undersøgelse

Den kvantitative undersøgelse kan hjælpe mig til besvarelse af mit indledende spørgsmål i problemformuleringen: ”hvordan konstruerer medarbejderne mening?” Spørgsmålene i skemaet skal derfor være en operationalisering af mine hypoteser. Figur 2 viser et eksempel på operationalisering af en af mine hypoteser.



Figur 2: operationaliseringen af hypotese til spørgsmål

Der er en række ulemper eller blinde pletter i en sådan undersøgelse, som jeg skal være opmærksom på i konstruktion af spørgsmålene og i bearbejdning af svarene. For at sikre så ærlige og valide svar som muligt, er besvarelserne anonyme.

Konkret i forhold til netop min undersøgelse er der særligt to punkter, som kan blive afgørende for validiteten af svarene.

1. I spørgsmålene kobler jeg den aldersblandede pædagogik til det udvidede skole/FO samarbejde. Det er ikke givet, at medarbejderne oplever disse to forandringer som koblede.
2. I mine hypoteser formoder jeg, at der er forskel på indskoling og mellemtrin i fortolkningen af især lærerrollen. Gennem de senere år er der sket nogle interne rokader. Dette forhold kan have betydning for lærernes følelse af tilhørsforhold og dermed muligvis også deres rolle og faglighed.

Medarbejdernes svar i spørgeskemaet bearbejdes ved at tildele hvert svar en værdi mellem 1 og 6. Værdien 1 indikerer mindst enighed med udsagnet, og værdien 6 indikerer størst enighed med udsagnet. For hver medarbejdergruppe har jeg dernæst beregnet et vægtet gennemsnit af svarenes værdier¹⁴.

4.1.3 Kvalitative interviews

De kvalitative interviews skal give mulighed for dybere udforskning af meningsskabelsen hos den enkelte og i teamet. Denne del af dataindsamlingen skal sammen med analysen bruges til at besvare det andet spørgsmål fra problemformuleringen.

Forud for mine interviews har jeg overvejet, hvem der skal interviewes. Da jeg i disse interview går på opdagelse i de sociale meningskonstruktioner, vil jeg primært interviewe skole/FO team. Hvis jeg som udgangspunkt adskiller lærere og pædagoger, vil de ikke have mulighed for at reflektere over deres kollegas udsagn i løbet af interviewet. Omvendt skal jeg i mine interviews være opmærksom på, at teamets sammensætning ikke i sig selv skaber ligeværd.

	Blistrup Antal team	Blistrup Antal interviews	Parkvej Antal team	Parkvej Antal interviews
Indskoling	2	2	3	2
mellemtrin	2	1 (lærer)	2	1 (FO)

Tabel 3 Oversigt over antal team og interviews i hhv. indskoling og mellemtrin

¹⁴ Se bilag 17 med regneark hvori svarværdierne beregnes

Sådanne interview er desuden vanskelige at systematisere. Derfor skal min interviewguide give mulighed for at samle op på og udfolde forskellige temaer, som spørgeskemaundersøgelsen slår an. Guiden vil være den samme for indskoling som mellemtrin. Samtlige interview vil blive optaget, for at gøre det muligt at lede efter fællestræk og forskelle mellem indskoling og mellemtrin.

4.1.3 Dokumentation af min personlige ledelsesudvikling.

Det er ligeledes en del af denne masterafhandling at reflektere over min personlige ledelsesudvikling undervejs i master forløbet. Min problemformulering rummer i sig selv en analyse af mit ledelsesrum fremadrettet. Jeg derfor vil benytte mig af medarbejdernes udsagn fra undersøgelsen til at besvare problemformuleringens anden halvdel.

For at beskrive min udvikling som leder i master forløbet vil jeg genbesøge de refleksioner jeg har nedfældet undervejs. Endvidere vil jeg genbesøge de interview jeg selv og min studiegruppe gennemførte i forbindelse med LFG (Ledelses fagligt grundmodul) og PUF (personligt udviklingsforløb)¹⁵. Disse genbesøg vil jeg kvalificere ved at interviewe et par af de tidligere interviewede¹⁶. Jeg vil sluttelig bruge min læring her fra til at reflektere over den videre ledelse af prøveåret frem mod folkeskolereformen.

5 Forandringsprocesser og meningsskabelse

Der er flere forskellige måder at anskue forandringer og deres resultater på. Jeg vil i de kommende afsnit redegøre for tre forskellige måder at anskue forandringsprocesser og meningsskabelse. De tre perspektiver har hver deres styrker og svagheder. Til sammen giver de mig mulighed for at belyse og forklare, hvordan medarbejderne på Gilbjergskolen skaber mening med den igangværende forandringsproces. De samme tre perspektiver vil jeg bruge til at analysere og begrunde, hvordan og hvorfor denne meningsskabelse påvirker processen og resultaterne.

5.1 Forandring gennem planlægning og styring

Det første perspektiv, jeg vil belyse skole/FO samarbejdet og den aldersblandede pædagogik med, er rationelt. Flere forskere har beskrevet forandringsprocesser som tilnærmelsesvist lineære processer, hvor alt vil lykkes, hvis man "blot" husker at

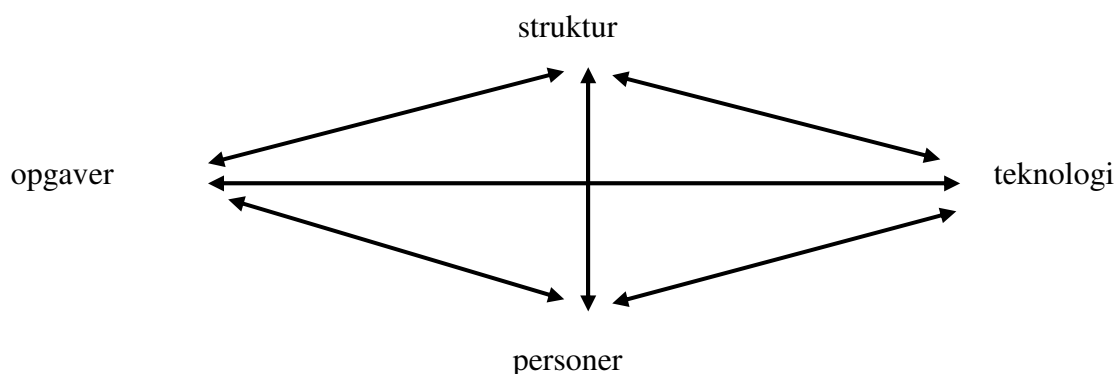
¹⁵ Se bilag 19 og 20 for tidligere gennemførte interviews

¹⁶ Hør bilag 26 og 27 for de to nye interviews

medtænke nogle væsentlige faktorer. Dermed ansues forandringen som en planlagt forandring, der i store træk kan tilrettelægges. I dette afsnit vil jeg primært lade mig inspirere af dels Leavitt¹⁷ og dels Kotter¹⁸, der på hver deres måde ser forandringen som planlagt og rationel funderet.

5.1.1 Forandring gennem struktur eller personer

Ifølge Leavitt kan en forandringsproces som eksempelvis det udvidede skole-FO samarbejde ses i relation til fire forskellige variable. De fire variable: teknologi, struktur, opgaver og personer, påvirker hinanden gensidigt. Ifølge Leavitt skal forandringen ses som en behandling af en ”syg” organisation. For at ”diagnosticere” organisationen fastfryses billedet af organisationen for en stund. Frysningen gør det muligt at kortlægge de fire variable og deres sammenhænge. Når man identificeret, hvorfra problemet udspringer, kan forandringen planlægges med udgangspunkt i en enkelt af disse variable. Processen vil altid være en top-down proces. Derfor forstås det som planlagt ændring. På grund af deres indbyrdes afhængighed vil ændringen af en variabel medføre forandringer af de tre øvrige. Denne indbyrdes afhængighed kan beskrives og demonstreres ved hjælp af diamant modellen (figur 3).



Figur 3 Leavitts diamant model over fire variable i en forandringsproces

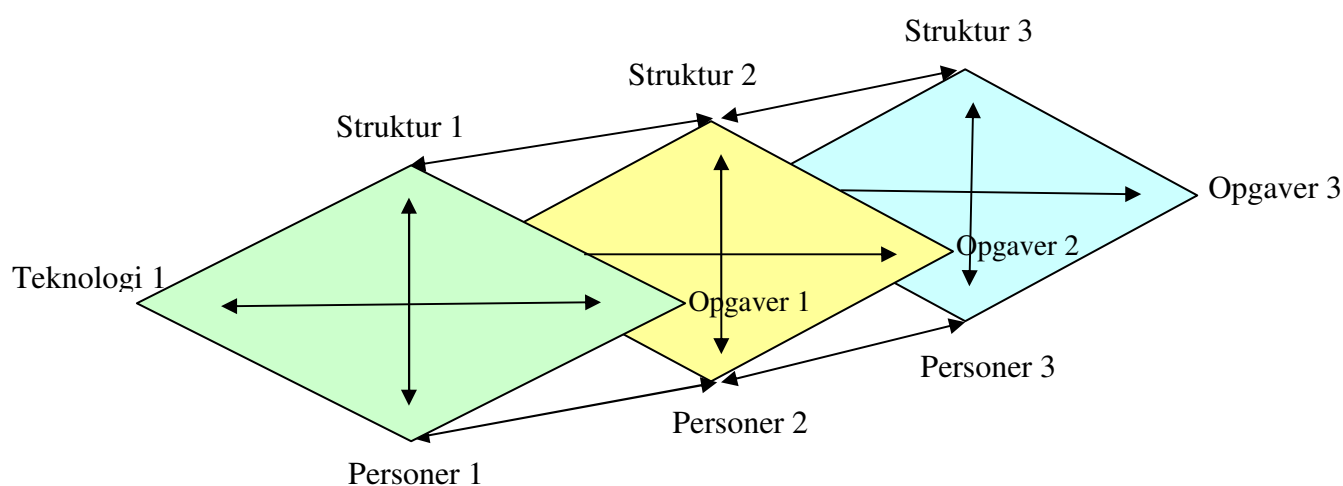
Leavitts forandringsmodel kan derved ses som mere kontinuerlig forandring, i det de variables gensidige påvirkning principielt kan fortsætte uendeligt. Leavitts diamant model

¹⁷ Leavitt (1993)

¹⁸ Kotter (1995)

og forståelse af forandring skal ses i sammenhæng med den store bølge af new public management¹⁹, der slog ind over såvel den private sektor som den offentlige sektor i 1990'erne. Ændringer i en af de fire variable havde derfor typisk til hensigt at forbedre organisationens performance uden at øge ressourceforbruget.

Leavitts model kan anvendes både til at beskrive og kortlægge en organisation og som analyseapparat. Jeg vil bruge den i begge sammenhænge. Imidlertid rummer Leavitts model nogle udfordringer. Modellen tager ikke i tilstrækkelig grad højde for, at der ofte er flere sideløbende forandringsprocesser i gang. Processer, der ikke har samme udgangspunkt, men måske nok kan have samme målsætning. Der kan altså være andre sæt af de fire variable, der influerer på de fire variable tilknyttet forandringen. Dermed kunne modellen videreudvikles til en tre dimensional model.



Figur 4 Egen udbygning af Leavitts model til tre eller flere dimensioner.

5.1.2 Forandring som en otte trins plan

Et andet eksempel på en rationel tilgang til og forståelse af forandring kommer fra J. P. Kotter²⁰. Kotter mener, at der er en entydig sammenhæng mellem fejlslagne forandringsprocesser og ledelsens performance på otte definerede forskellige trin i processen. Hans rationale er enkelt: hvis der ikke er handlet i overensstemmelse med

¹⁹ Se f.eks. Hood (1991)

²⁰ Kotter (1995)

hvert af de otte trin, så vil forandringen ikke lykkes som ønsket. En sådan tilgang giver kun mening, hvis forandringerne i sig selv opfattes og forstås som planlagte.

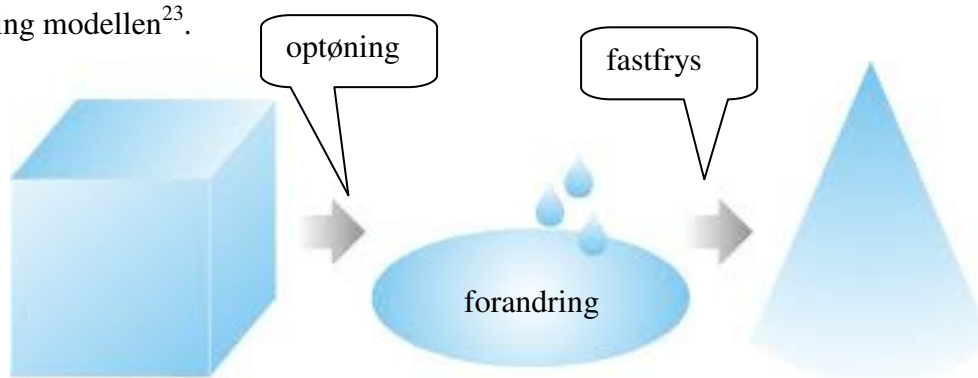
I Kotters perspektiv kan forandringen deles ind i faser og trin, der hver for sig kan tilrettelægges og gennemføres. Med Kotters otte trins plan²¹ får man som leder mulighed for at zoome ind og se på et ("lineært") udsnit af forandringsprocessen.

Kotters otte trin til forandring

1. Skab en følelse af nødvendighed – en brændende platform
2. Dan en ledende koalition
3. Form en vision og en strategi for at nå den
4. Kommunikér visionen
5. Fjern modstand mod forandringen
6. Skab synlige resultater indenfor kort tid
7. Konsolidér effekter og fasthold forandringsprocessen
8. Institutionaliser ændringerne

Figur 5 Kotters otte trins plan- frit oversat efter Kotter (1995)

I modsætning til Leavitt er Kotter inspireret af bl.a. Lewin²², der formulerede, at man for at skifte fra en tilstand til en anden (forandre) først må optø den aktuelle tilstand. Først efter optøning kan modstanden mod forandring beskues og bearbejdes, hvorved tilstandene kan ændres og efterfølgende fryses i den nye form. Modellen kaldes ofte isterning modellen²³.



Figur 6 Isterning modellen inspireret af Lewin

²¹ Se figur 5

²² Lewin (1947)

²³ Se figur 6

I Kotters model kan de fire første trin tolkes som optøningsfasen hos Lewin, hvor forandringen muliggøres. Trin 5 – 7 udgør selve forandringen, og trin 8 er fastfrysningen efter ændringen. I alle faser af forandringsprocessen refererer Kotter til en kognitiv forståelse af og anknytning til ændringen. Medarbejderne skal af ledelsen overbevises gennem ord, handling og oplevet succes.

Undtaget kunne være det sidste trin, der samtidigt rummer de største udfordringer. Pakket ind i en simpel instruks: ”institutionaliser ændringerne”, gemmer der sig hele transformationen af kulturen. Kotter pointerer særligt to faktorer²⁴, der er vigtige for at forankre ændringen i organisationen. Den første er at demonstrere de positive effekter og resultater for medarbejderne, som ændringen har medført. Selv i denne kulturelle ramme forbliver han i det rationelle og kognitive felt, hvor medarbejderne skal se og erfare sammenhængen mellem forandringen og resultaterne. Som den anden faktor fremhæver han betydningen af at mellemlidernes dedikation og efterlevelse af visionen. For mellemlidernes er ofte den kommende generation af topledere, og hvis forandringen skal være permanent, skal generationsskiftet i ledelsen medtænkes i strategien.

De væsentligste kritikpunkter mod Kotters otte trins plan er, at forandringen ses som reaktion på et udefra kommende pres. Det kan f.eks. være konkurrence på markedet eller finanskrisen. Derfor indledes en forandringsproces, der går oppe fra og ned gennem organisationen jf. de otte trin. En anden svaghed er, at Kotter kun bruger sin model til at dokumentere mislykkede forandringer. Han analyserer baglæns fra slutresultatet til en eller flere af de otte trin. En tilstrækkelig solid model skal også kunne eftervises ved en fremadrettet analyse. Altså at forandringer ALTID lykkes, hvis du blot følger Kotters otte trin. Det ”forsøg” er ikke muligt at gennemføre; der vil være alt for meget bias. Bias som for eksempel medarbejdernes forskellige fortolkning og forståelse af forandringen og den brændende platform.

I en nyere udgivelse²⁵ har J. P. Kotter endvidere selv erkendt, at en af modellens svagheder er, at den ligesom Leavitts ikke tager højde for, at der ofte kan være flere forandringsprocesser i gang. Dette forhold komplicerer taktikken, i det de forskellige trin og faser i forandringen kan ses at påvirke hinanden. En mulig justering kan være at øge antallet af dimensioner som ovenfor i Leavitts diamantmodel.

²⁴ Kotter (1995), s. 67

²⁵ Kotter (2010)

5.1.3 Prøveåret set i et rationelt perspektiv

I forhold til Gilbjergskolens igangværende forandring kan den med Leavitts øjne ses som en ændring i såvel opgaver som personer. I Leavitts beskrivelse indeholder en ændring i struktur en mere formel ændring f.eks. i ledelsesansvar. Derfor må det udvidede skole-FO samarbejde og den aldersblandede pædagogik, ses som en personorienteret ændring. Ifølge Leavitt og før ham Lewin²⁶ kan adfærd ændres gennem en kognitiv proces, hvor medarbejderen gradvist overbevises gennem rationelle argumenter eller i grelle tilfælde manipulation.

Når jeg ser på prøveåret gennem Leavitts briller, vil jeg forvente at se forskelle på indskoling og mellemtrin samt på lærere og pædagoger. Forskellene vil bunde i medarbejdernes forskellige opfattelser af deres nuværende opgaver og forventede fremtidige opgaver. Samtidigt vil det med Leavitts øjne have betydning, at teamene omkring skole/FO samarbejdet og den aldersblandede pædagogik ikke er ens på hhv. mellemtrin og indskoling. Andelen af lærere er størst i begge tilfælde, men der er flere pædagoger i indskolingens team end på mellemtrinnet. Hvis medarbejderne ikke opfatter skole/FO samarbejdet og senere læringsreformen som noget, der ændrer deres opgaver, så vil der næppe være adfærdsændringer at spore. Konkret vil jeg forvente, at der blandt pædagogerne er færre ændringer at spore, da de gennem flere år har bevæget sig længere og længere ind i undervisningskonteksten. Set i relation til indskoling og mellemtrin vil jeg forvente, at indskoling er nået længere i deres samarbejde. Det skyldes især forskellen i samarbejdsstruktur, hvor indskoling har fået pålagt en konstrueret struktur, der muliggør samarbejds møder. Omvendt har mellemtrinnet fået frie hænder til selv at skabe strukturen om deres samarbejde. En opgave der har været svær for dem at løse. Netop denne forskel er et godt eksempel på, hvordan ændringer i opgaverne skaber et behov for en tilpasset struktur, der understøtter disse ændringer. Yderligere vil jeg antage, at mængden af forandringer omkring hhv. indskoling/mellemtrin og lærere/pædagoger også skaber målbare og synlige forskelle i resultaterne.

Jeg vil forvente at identificere en række af de samme forskelle i medarbejdergrupperne, når jeg betragter prøveåret med Kotters briller. Leavitt beskriver den nye teamsammensætning og organisering af indskoling, som en struktur og teknologi, der understøtter adfærdsændringen. Kotter kalder det at fjerne modstand mod forandring.

²⁶ Lewin (1947)

Også her vil de to forskellige metoder til ledelse af udviklingsprocessen i hhv. indskoling og mellemtrin få betydning for udkommet. Både Leavitt og Kotter vil mene, at forandringen i indskolingen bør være nået længst, da flere forhindringer var banet af vejen. Modsat burde den brændende platform være tydelig for både indskoling og mellemtrin, da den kommende læringsreform vil berøre alle dele af skolen. Kotter vil derfor ikke antage, at der er forskel i medarbejdernes forståelse af baggrunden for forandringen. Ifølge Kotter er læringsreformen i sig selv et kognitivt og tilstrækkeligt argument – en tydelig brændende platform, som er lige klar for alle.

5.2 Forandring gennem afsmitning og sporafhængighed

Ofte ses der indenfor samme branche eller sektor forandringsprocesser, der ligner hinanden meget. Det skyldes flere ting, men blandt andet at der også indenfor ledelse – og organisationsteori opstår modefænomener og trends. Afsmitningen fører til en stigende homogenitet indenfor en branche eller sektor. Der kan ofte skelnes mellem trends, der primært udspringer internt i organisationer eller kommer udefra. Afsmitningen har derfor ofte forskellig karakter i de to tilfælde.

Di Maggio & Powell²⁷ deler afsmittende og isomorfiske processer op i tre typer²⁸:

- tvangsmæssige
- efterlignende
- værdimæssige

De tvangsmæssige isomorfiske forandringer er som regel foranlediget af udefra kommende påvirkninger af formel karakter. Det kan være en politisk beslutning eller krav til organisationen, der tvinger organisationen til at forandre sig på en bestemt vis. Den institutionelle isomorfi er af samme årsag ureflekteret og er alene et svar på omverdenens krav. Denne type forandringer kan være ganske radikale og gennemgribende, og de vil derfor ofte have karakter af planlagte forandringer.

Efterlignende forandringer og tilpasninger er som de tvangsmæssige også ureflekterede. Men hvor den tvangsmæssige forandring udgør et svar på krav til organisationen, kan de efterlignende forandringer og tilpasninger være mere ubevidste. I sådanne tilfælde ligger der ofte usikkerhed i organisationen til grund for tilpasningerne. Andre gange kopieres succesfulde virksomheder og organisationers metode over i en anden organisation med

²⁷ Di Maggio & Powell (1983)

²⁸ Egen oversættelse af Di Maggio & Powell (1983)

forventningen eller i det mindste ønsket om, at man dér kan skabe samme succes. I mange tilfælde lykkes det delvist; i andre tilfælde har man fejl- eller undervurderet betydningen af f.eks. kulturen i organisationen eller omverdenen.

Den sidste type af isomorfske forandringer foranlediges af tilpasninger i forhold til gældende og forestillede normer og værdier. Det kan være normer og værdier, der er gældende i det omkringliggende samfund. Det kan dog også være normer tilknyttet individet eller en profession, der smitter af på det institutionelle niveau. Afsmitning af normer for en profession sker typisk, når professionen, der knyttet til en specifik, formel kvalifikation eller uddannelse, bruges i forskellige organisationer. Denne type isomorfske forandringer er af mere socialkonstruktivistisk karakter, for der er tale om fortolkning og indplacering af normer og værdier i en organisatorisk kontekst.

Di Maggio og Powell mener, at isomorfske processer afhænger af en række faktorer, der alle fremmer forskellige former for isomorfi:

- organisationers gensidig afhængighed af hinanden
- organisationens afhængighed af centrale ressourcer
- graden af usikkerhed i organisationen
- (u)tydeligheden af organisationens mål
- organisationens afhængighed af en enkelt profession
- de professionelle deltagelse i netværk ud af organisationen

I nyere institutionel teori beskæftiger forskerne sig med såvel mulige modstande mod og forudsætninger for forandring, der findes internt i organisationen²⁹. Det er disse modstande og forudsætninger, der bliver afgørende for, om forandringen sker. Og i givet fald om der så er tale om en radikal forandring eller en mere kontinuerlig og emergerende forandring. Her knyttes der også an til bl.a. medarbejdernes fortolkning af normer og værdier for professionen.

5.2.2 Prøveåret set i et institutionelt perspektiv

Når prøveåret betragtes med øje for institutionel teori, så vil det også kaste forskellige betragtninger af sig. Det kan være svært at isolere forandringen og mulige afsmitninger til en af de tre typer isomorfier. Selvom vi ledelsesmæssigt er inspireret af andre skolars

²⁹ Greenwood & Hinings (1996)

organisering af aldersblandet pædagogik, så har vi ikke organiseret os efter en bestemt model. Det er klart, at nogle medarbejdere vil opfatte den nye organisering som en tvangsmæssig isomorfi, mens andre vil se den som mere normativ. Hvis medarbejderne opfatter forandringen som bundet i nogle normer og værdier for skolen, så er der en større mulighed for at de i Weicks perspektiv skaber mening med forandringen. Særligt hvis de selv kan se deres egen identitet og profession afspejlet og genkendt i normerne.

I mine undersøgelser vil jeg forvente, at indskolingens medarbejdere i større grad trækker på viden om og erfaring med aldersblandet pædagogik end mellemtrinnet. Det skyldes flere ting. Dels bestod referencegruppen, der bidrog til skolens udviklingsstrategi, kun af medarbejdere fra indskoling. Dels er der ikke mange eksempler på aldersblandet undervisning på mellemtrinnet at tage ved lære af. Mellemtrinnets medarbejdere har kun få egne erfaringer at trække på.

5.3 Forandring gennem meningskabelse

Hvor både Leavitt, Kotter og til dels også en del af den institutionelle teori betragter forandringer som planlagte og rationelle, så opfatter Karl Weick³⁰ forandringer som mere emergerende og kontinuerlige. Samtidigt mener Weick, at forandring ikke kan ske alene ved at appellere til medarbejdernes rationelle, kognitive evner. Forandring er også en sproglig, kulturel og relationel proces, hvor det enkelte individ oversætter, tolker og lærer og dermed forandrer sig (og organisationen) gennem kontinuerlig afprøvning, variation og tilpasning. Det handler for medarbejderen om, at skabe mening med forandringen. Hvis medarbejderne ikke oplever forandringen som meningsfuld, så vil de i store træk fortsætte deres hidtidige praksis.

Weick formulerer i flere af sine publikationer, hvordan meningskabelsen hos medarbejderne afhænger af syv forskellige faktorer eller delprocesser. De syv dimensioner af meningskabelsen navngiver han SIR COPE³¹ (social, identity, retrospect, cues, ongoing, plausible, enactment). Oversat til dansk kan de benævnes:

- Socialt
- Identitet
- Retrospektivt
- Tegn/ledetråde

³⁰ Bl.a. Weick (1995) m.fl.

³¹ Egen oversættelse nedenfor

- Kontinuerlig/vedvarende
- Sandsynligt/muligt
- Efterlev/udlev

Sociale processer og relationer spiller altid en rolle i meningsskabelse. Weick³² hævder, at denne faktor er et afgørende element i meningsskabelse hos mennesker: at meningsskabelse aldrig kan være en isoleret proces i det enkelte individ. Både i vores samtaler og handlinger spejler vi os i andre f.eks. kolleger. Disse spejlinger og refleksioner er med til at skabe mening med tingene.

Forståelsen og fortolkning af sin identitet er en anden væsentlig faktor i meningsskabelsen hos mennesker. Det kan både være ens professionelle identitet og sociale, kollegiale identitet. Og jo flere forskellige forståelser af sin identitet man kan knytte an til, des mere mening kan man skabe i situationer. Det er vores forståelse af egen identitet i bl.a. organisationen, der afgør vores handlinger og adfærd. Samtidigt skaber vores adfærd og handlinger et billede af os ud ad til, som vores omverden reagerer på. Derfor vil der være en vedvarende feed back fortolkningsproces mellem omverdenens oplevelse af os og vores egen opfattelse. Det er lederens opgave at sikre medarbejderne flere identifikationsmuligheder, så de ikke låses fast i en enkel projektion.

Meningsskabelse er desuden en tilbageskuende proces, hvori vi betragter en kæde af begivenheder og erfaringer ude fra. Det er, når vi træder ud af strømmen af hændelser ser på dem og sammenligner dem med hinanden, at vi former mening. Der er tale om en refleksiv og dermed retrospektiv proces. Processen afhænger af, hvordan vi ser tilbage, og i hvilket øjeblik vi gør det. Derfor kan refleksionen også generere flere mulige forståelser og meninger. Refleksionen bliver derved til en feed forward proces, der fremmer meningsskabelsen. Lederens opgave vil være at fremhæve de konstruktive erfaringer, som medarbejderne dermed kan knytte an til.

Det er også i sådanne retrospektive processer, at vi leder efter tegn på genkendelighed eller ledetråde. Når vi bevidst eller ubevidst har opstillet en hypotese for os selv, leder vi uvægerligt efter tegn, der bekræfter vores antagelser. Derfor kan vi være tilbøjelige til at overse tegn på det modsatte, fordi vi ønsker at skabe mening for os selv. Ledetrådene, som vi ser, er derfor helt afhængige af konteksten og vores grundlæggende forståelse af

³² Weick: "Leadership When Events Don't Play By The Rules"

situationen og forandringen. I en forandringsproces er det vigtigt at skabe lommer af genkendelighed for medarbejderne, så alt ikke opleves fremmedgørende.

Samtidigt er meningskabelse en kontinuerlig og vedvarende proces, hvori vi næsten iterativt ser tegn, fortolker, handler, erfarer og ser tegn, fortolker og handler videre. Der kan ikke defineres en start og en afslutning på meningskabelsen, fordi vi hele tiden oplever, erfarer og fortolker.

Som med ledetrådene er vi ligeledes tilbøjelige til at skabe mening ved at lede efter den mest sandsynlige forklaring eller baggrund. Det er naturligt at lede efter en ”årsag-virkning” sammenhæng for at skabe mening. Man kan sige, at vi gribe til de lette forklaringer i vores iver efter og trang til at finde mening. I en forandringsproces kan det være nyttigt, at lade medarbejderne knytte mening an til den første og mest sandsynlige forklaring. Det giver ro. Når der er faldet ro på, vil det så være muligt at få dem til at reflektere over deres valg af forklaring, så de måske kan finde frem til en mere præcis forklaring og dermed også skabe endnu mere mening.

Som den sidste parameter nævner Weick handling. Vi lærer og erfarer ikke ved at vide men ved at gøre og ved at reflektere over vores handlinger. Samtidigt er vi med vores adfærd og handlinger medskabere af vores egen virkelighed. Som leder kan man fremhæve og legitimere bestemte handlinger eller adfærd, der fremmer de ønskede mål. Ved at fremhæve en særlig adfærd gør man det muligt for medarbejderne at knytte en særlig mening an til netop denne adfærd. Det kan være med til at fremme forandringens forankring i organisationen.

5.3.2 Prøveåret i et systemisk perspektiv.

Set gennem Weicks briller så vil udviklingen af skole/FO samarbejdet og den aldersblandede pædagogik lykkes, hvis medarbejderne kan skabe mening med forandringen. Jeg vil forvente at se forskelle mellem læreres og pædagogers oplevelse af forandringen, i det lærerne vil have sværere ved at knytte an til tidligere erfaringer. Melletrinnets lærere vil især have svært ved at finde ledetråde og tegn, da de kun har få tidligere erfaringer at knytte an til. Samtidigt er det i Weicks perspektiv afgørende, at medarbejderne får skabt en fælles dialog om aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet. Det er i samtalerne, fortællingerne om bl.a. faglig identitet formes og genspejles, som kollegerne så kan relatere sig til og skabe mening med.

I tabel 4 ses en kort opsummering af genstandsfelter i de tre teoretiske tilgange, og hvad jeg som følge af disse vil lede efter i min analyse.

6 Medarbejdernes meningskabelse

6.1 Hvilke styringsparadigmer er til stede?

Torben Beck Jørgensen³³ identificerer i forbindelse med magtudredningen fire grundlæggende statsmodeller og styrings – og ledelsesparadigmer for den offentlige sektor. De hviler på hvert sit værdimæssige grundlag og fundament. Jeg vil kort gøre rede for, hvordan den igangværende forandringsproces på Gilbjergskolen ser ud i disse forskellige paradigmer³⁴.

De to statsmodeller, der er tydeligst i skolens virksomhed, er den hierarkiske og den autonome stat. I en politisk ledet virksomhed som en skole vil man altid kunne identificere elementer og normer fra den hierarkiske statsmodel. Som skoleleder står der f.eks. eksplicit i min ansættelsesaftale, at jeg er kommunalbestyrelsens repræsentant på skolen. Min loyalitet skal derfor ligge opad i systemet mere end hos medarbejderne eller børnene. Det er dermed en udtalt forventning og et krav, at jeg loyalt gennemfører beslutninger, der er truffet på et højere niveau. Det være sig i Folketinget eller Byrådet. Når jeg anskuer forandringen i denne kontekst, så handler forandringen om et nyt regelsæt, som der skal implementeres senest den 1. august. Forandringen pålægges skolen og medarbejderne oppefra; først ved den kommunale beslutning om udvidelse af skoledagen og senere ved Folketingets vedtagelse af folkeskolereformen. Der er altså tale om en planlagt forandring mere end en emergerende og kontinuerlig forandring. Implementering af det nye regelsæt vil i denne statsmodel ske ved at orientere og informere medarbejderne om de nye vilkår for opgaveløsningen ud fra forståelsen af, at de som embedsmænd loyalt udfører opgaven i henhold til lovens ord og intentioner.

Udfordringen i den hierarkiske statsmodel er imidlertid, at reglerne aldrig er og kan være helt entydige. Der er altid plads til fortolkninger hos den enkelte medarbejder. Derfor fører lovændringer ikke altid praksisændringer med sig. Det skyldes bl.a., at skolen og ledelsesopgaven også er påvirkede af den autonome stat, hvor det fagprofessionelle etos er bærende for opgaveløsningen.

³³ Jørgensen (2007)

³⁴ Se bilag 14 for skematisk oversigt over statsmodellernes repræsentation på Gilbjergskolen

	Forandring sker gennem	Hypoteser	Hvad/hvem skal analyseres?
Rationelt (Kotter/Leavitt)	Planlægning struktur Mål og planer og tid Ledende alliance best practise	<ul style="list-style-type: none"> Forskellen i ledelsesudmeldt mål, plan og struktur har betydning for hvor langt mellemtrin/indskoling er i forandringen Manglende ”brændende platform” (og tilknytning til strategien) har betydning for trinnes udvikling Forskellig deltagelse i strategiarbejdet (referencegruppen) påvirker udkommet Forskellene i de strukturelle forandringer (mange i indskoling, få på mellemtrin) påvirker trinnes forandningsprocesser 	<p>Ledelsens proces styring mål og rammesætning Organiseringen og struktur – f.eks. teamsammensætningen En ledende alliance Forandringens udspring kommunikation</p>
Socialkonstruktivismen Weick	Fortolkninger oversættelse meningsskabelse fortællinger	<ul style="list-style-type: none"> Forskellen i den ledelsesmæssige fortolkningsramme har betydning for trinnes udvikling af organisering, samarbejde og dialog Mulighederne for at knytte an til tidligere erfaringer og fortolkninger påvirker udviklingsprocessen Aktørernes (forskellige) fortolkninger af deres faglige identitet påvirker processen (group thinking) 	<p>Foreløbige resultater i form, indhold Dialogen på teammøder Tidligere erfaringer og meningen med disse Forståelse af faglig identitet nu og fremover Motivationsstrukturer og faktorer</p>
Institutionel teori Di Maggio	Isomorfi Afsmitning modebølger Garbage can	<ul style="list-style-type: none"> Forskellen på indskoling/mellemtrin hidrører bl.a. fra afsmitning fra andre skoler (flere kendte erfaringer i indskoling end mellemtrin) Forskelle i medarbejdernes indre logik (logic of appropriateness) (stiafhængighed) påvirker 	<p>Forandringens udspring Erfaringer med aldersblandet pædagogik Fortolkning af professionsnormer nu og fremtidige</p>

Table 4: skematisk oversigt over teorier, hypoteser og genstandsfelter

Derfor vil skolens medarbejdere holde det nye regelsæt op imod deres egne erfaringer og viden som undervisere og pædagoger. Forandringsprocessen er særlig interessant og udfordrende i dette perspektiv, fordi der identificeres ny form for lærerfaglighed, der ikke alene baserer sig på undervisning men på læring og tværfagligt samarbejde omkring læringsituationer. På den vis kan forandringen godt anskues som mere fortløbende og emergerende kulturforandring, da den nye lærerrolle næppe skifter over en nat fra den 31. juli til den 1. august 2014. Det gør endvidere forandringen ekstra kompleks, at det ikke lykkedes Regeringen og Danmarks Lærerforening (DLF) at blive enige forud for reformens vedtagelse. Skoleledernes faglige organisation demonstrerer også i deres udmeldinger, at de taler ind i den autonome statsmodel. De kom hurtigt på banen med det udsagn, at mange af de nuværende skoleledere næppe var i stand til at lede folkeskolen i forandringsprocessen og den fremtidige kontekst. Langt de fleste skoleledere er selv læreruddannede; faktisk findes der mindre end en håndfuld skoleledere i Danmark, der ikke er seminarieuddannede. Skolelederforeningen mener altså, at den fremtidige ledelse kalder på andet end lærerfaglighed.

Måske tænker skolelederforeningen på, at baggrunden for reformen skal findes i den mere responsive statsmodel, der mere tager udgangspunkt i borgernes behov? I hvert fald er et af motiverne til reformen, at alt for mange børn og unge ikke gennemfører tilstrækkelig videre uddannelse til at skabe sig et solidt og varigt livsgrundlag. Her bliver borgerens behov næsten synonymt med statens behov, fordi målsætningen om bedre uddannelse både fremmer borgeren og staten. Konkret følger der med forandringen også krav om mere og bedre differentierede læringsaktiviteter, der tager udgangspunkt i det enkelte barns forudsætninger. Man kan sige, at den responsive stat med reformen tilpasser sig helt ned på individ niveau for at styrke skolernes og samfundets konkurrence evne.

Den sidste statsmodel, som Torben Beck Jørgensen identificerer, er den forhandlende statsmodel. Når jeg anskuer forandringen i dette perspektiv, så finder jeg ikke mange indikatorer der peger i denne retning. Ganske vist er der skabt relativ stor politisk konsensus både nationalt omkring størstedelen af folkeskolereformen og kommunalt omkring den udvidede skoledag. Men i ingen af tilfældene har man inddraget andre interessenter som de faglige organisationer, forældre, elevorganisationer m.fl. Omvendt er reformen heller ikke revolutionerende, og der er derfor håb om etablering af en rimelig

grad af konsensus omkring denne. Største udfordring i forhold skabelsen af konsensus er regeringsindgrebet i forbindelse med KLS lærer lock out i april 2013. Med det lovindgreb i konflikten blev det virkelig sat trumf på den hierarkiske stat, der ellers ikke dominerer hverdagen i den danske folkeskole.

6.2 Medarbejdernes forståelse af kontekst

6.2.1 Indskoling - mellemtrin

Selv om Torben Beck Jørgensens styringsparadigmer er til stede på Gilbjergskolen, vil jeg alligevel forvente, at der er forskel i de dominerende paradigmer blandt f.eks. indskolingens medarbejdere og mellemtrinnet. Det ligger implicit i værdisættet omkring skolens yngste elever, at de faglige relationer træder i baggrunden til fordel for relationer baseret på omsorg og tryk. Selvom der er faglige mål knyttet til skolens undervisning helt fra 0. klasse, så er den dominerende diskurs om børnene og praksis mere social og følelsesorienteret end fagdidaktisk. Samtidigt er forældrene tættere i dialog med skolen om barnets behov og udvikling end senere i skoleforløbet. Det får betydning for medarbejdernes fokus og praksis, da de dagligt må tage udgangspunkt i det enkelte barns følelsesmæssige "dagform". Selv om der også er fokus på faglighed i indskoling, forstærkes denne diskurs i takt med klassetrinnene. De faglige forventninger og krav bliver mere eksplicite både i forhold til eleverne og forældrene. Dette forstærkes formentlig af, at antallet af fag udvides. Det øgede faglige fokus kommer også til udtryk i et øget antal lærere. Diskursen bliver mere singulært faglig i og med, at de individuelle fag definerer praksis og et muligt samarbejde om læring.

Når jeg analyserer min kvantitative undersøgelser, får jeg faktisk mest afkræftet flere af mine hypoteser. Der er forskel på indskolingens samlede svar og mellemtrinnet (se tabel 6 for udvalgte sammentalte svar). Begge medarbejdergrupper ser forandringen af folkeskolen som nødvendig. Udsagnet scorer generelt højt på en skala fra 1 til 6, hvor 6 er højeste værdi og et udtryk for størst tilslutning til udsagnet. Værdierne for hver medarbejdergruppe er beregnet som et vægtet gennemsnit³⁵ af medarbejdernes svar indenfor gruppen. Det ser altså ud til, at det for begge medarbejdergrupper er lykkedes at skabe en brændende platform.

³⁵ Se bilag nr. 17 og 18 for sammentælling af data

	I ³⁶ N=14	M N=17	L N=22	Pæ N=9	Pa N=19	B N=12
Udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet ligger i forlængelse af vores hidtidige praksis og erfaringer	3,32	3,89	3,42	4,22	3,82	3,39
Udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet peger frem mod folkeskolereformen fra august 2014	3,82	4,90	4,22	5,00	4,28	4,72
Udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet handler om at tilpasse skolen til vores omgivelser, børn m.m.	3,23	3,83	2,89	5,26	4,12	2,72
Udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet handler om at få mere for de samme penge	4,19	3,28	3,75	3,44	3,97	3,17
Udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet hidrører bl.a. fra afsmitning fra erfaringer fra andre skoler og/eller kommuner	3,05	4,11	3,53	4,00	3,56	3,83
Forandringen af folkeskolen og Gilbjergskolen er nødvendig	4,94	4,78	4,51	5,67	5,07	4,50

Tabel 5 Uddrag af sammentælling for alle grupperinger

Men hvor min antagelse var, at indskolingen i højere grad vil se forandringen som en tilpasning til aktuelle behov i samfundet, så viser data det modsatte. Her ligger indskolingens samlede svar nemlig lavere en mellemtrinnet. Det tyder på, at der er andre faktorer end forståelsen af forandringens udspring og målsætning, der har betydning for meningsskabelsen. Disse faktorer skal findes i Weicks mere normative og systemiske felt, i det sprog, kultur og sågar personlige værdier også har betydning og derved påvirker fortolkningen.

Det er tydeligt, at indskolingen ser forandringen som et led i at dygtiggøre vores børn. Dette svar kan godt ses som tegn på en responsive tilgang, hvor det handler om at maksimere udbyttet og udnytte ressourcerne optimalt. I så fald er det et enkeltstående eksempel på dette, i det data i øvrigt ikke dokumenterer en mere responsiv forståelse af skolens rolle hos indskolingen end på mellemtrinnet. Det er snarere omvendt. Det er bemærkelsesværdigt at mellemtrinnet tilsyneladende forbinder forandringen mere med tidligere erfaringer og afsmitning fra andre skoler end indskolingen. Dette resultat står også i modsætning til mine antagelser, hvor jeg har forventet større isomorfi både efterlignende og normativt blandt indskolingens medarbejdere. En mulig forklaring kan

³⁶ I= indskoling, M= mellemtrin, L= lærere, Pæ= pædagoger, Pa= Parkvej, B= Blistrup.

findes i indskolingens aktuelle medarbejdersammensætning. Der er på begge afdelinger et antal nyuddannede og mere uerfarne lærere i indskoling. Disse nye kolleger har dels ikke medvirket til udarbejdelsen af strategien for indskoling, og dels har de ingen eller meget lidt viden om andre skolers erfaringer med aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejde.

I mine interviews kan jeg dog se tegn på, at nogle medarbejdere i indskoling ser forandringen som en forlængelse af deres hidtidige praksis. Dette udsagn er især tydeligt hos pædagoger og pædagogmedhjælpere i indskoling. Flere giver udtryk for, at det udvidede skole/FO samarbejde især er en kvantitativ udvidelse af deres medvirken i skoledagen. F.eks. siger en pædagogmedhjælper fra indskoling på Parkvej, da hun bliver bedt om at nævne de største forandringer³⁷:

”Jeg gør nøjagtigt, som jeg altid har gjort.”

6.2.2 Lærere – pædagoger

Selv om det to professioner er nået langt i anerkendelsen af og respekten for hinandens fagligheder, vil der stadig være forskelle i de to faggruppers meningsskabelse og fortolkning. Alene det faktum, at fritidsordningens praksis og mål ikke er beskrevet i en lovbekendtgørelse, gør en forskel. Jeg forventer, at finde tegn på såvel den hierarkiske som den autonome stat blandt lærerne, når jeg sammenligner dem under et med pædagogerne fra FO. Med den kommende folkeskolelov bliver pædagogernes praksis mere målstyret end i dag, men samtidigt er der fra statens og kommunens side sendt et kraftigt signal om, at deres faglighed skal medtænkes i skolens hverdag og praksis. Man kan sige, at lærerne har haft monopol på læring i en skolekontekst gennem flere årtier. Med byrådets beslutning om et øget skole/FO samarbejde og fokus på leg og bevægelse i læringen, kommer pædagogernes faglighed og praksis mere i fokus. Jeg vil forvente, at flere pædagoger end lærere ser forandringen som en forlængelse af hidtidige praksis. Det skyldes, at der på denne vis fra politisk hold tales ind i pædagogernes faglighed og en mere responsiv tilgang til opgaveløsningen. Dette indtryk bekræftes af en pædagog fra mellemtrinnet³⁸:

³⁷ Bilag 21 interview pædagoger mellemtrin

³⁸ Bilag 21 interview pædagoger mellemtrin

”....jeg tror, at fordelene ved at gøre det på denne her måde; at lave aldersblandet undervisning, det er at vi kommer hele vejen rundt om det barn, som vi har snakket om i årevis. Nu skal vi se barnet fra alle sider.”

I forlængelse af det hidtidige kommunale arbejde med begyndende implementering af folkeskolereformen er det politisk og administrativt besluttet, at vi i Gribskov implementerer en læringsreform frem for en skolereform. Denne formulering fremmer en læringsdiskurs, der i sig selv er en mere relationel diskurs, frem for en fagdiskurs.

Som det fremgår af tabellen, får jeg her bekræftet flere af mine hypoteser om forskelle i forståelsen og dermed i meningsskabelsen hos lærere og pædagoger. Pædagogerne svarer tydeligt mere i retning af den responsive statsmodel, hvor vi skaber en skole, der er bedre ”in tune” med moderne børn og læringsbehov. Samtidigt er der også hos pædagogerne tydeligere tegn på afsmitning eller genkendelse fra andre eller egne erfaringer. Samme indtryk giver mine kvalitative interviews. En FO pædagog fra indskoling på Parkvej siger f.eks. i interview³⁹:

”.....netop det der med, at vi ser stadig børnene i en anden kontekst⁴⁰, end I som lærere gør. Det gør også at vi kan spille ind med nogle andre sider. Vi ser nogle gange nogle andre ressourcer end dem, I ser. Det kan jo også være med til netop i den der planlægning omkring de børn vi, som vi ved også har det svært...”

6.2.3 Blistrup-Parkvej

De forskelle, som jeg forventer at kunne spore, mellem Blistrup og Parkvej, kan måske nok i et vist omfang spores tilbage til ledelse. Ved skolesammenlægningen forblev den hidtidige skoleleder i Blistrup som afdelingsleder. Det blev hurtigt tydeligt i lederteamets dialog, at der var synlig og mærkbar kulturforskel mellem tidligere Gilleleje Skole og Blistrup Skole (i denne sammenhæng Parkvej og Blistrup afdelingerne). Samarbejdet mellem skole og FO i Blistrup var ikke udviklet og etableret i samme udstrækning som på Parkvej I Blistrup lå FO'en fortsat adskilt i sine egne bygninger frem til sommeren 2012, hvor den i lighed med Parkvej rykkede ind på skolens matrikel. Erfaringerne fra Parkvej er, at netop den fysiske nærhed mellem skole og FO, lærere og pædagoger, også fremmer samarbejdet om børnenes trivsel, udvikling og læring. Samtidigt var der blandt lærerne i

³⁹ Bilag 25 interview aldersblandet indskolingsteam D, Parkvej

⁴⁰ Dvs. FO

Blistrup en stærk fortælling, om deres evne til at ”holde Gribskovs værdier stangen” (min formulering). For lærerne i Blistrup repræsenterede Blistrup FO Gribskovs værdier og børnesyn; et værdisæt de modsatte sig. Som leder af sammenlægningen og senere hele Gilbjergskolen har jeg erfaret, at den autonome diskurs er meget tydeligere blandt lærerne i Blistrup end på Parkvej – uanset om jeg ser på indskolingens eller mellemtrinnets medarbejdere. Eksempelvis husker jeg en udtalelse fra en ældre lærer i Blistrup, der på et lærermøde, hvor FO’s indflytning på skolen bl.a. blev drøftet, spurgte ”om vi var på vej til at blive en fritidsskole?” Sådanne forskelle grundet i kultur og dominerende diskurser vil jeg forvente at se spor af i mine data.

Som det ses af tabel 6 er der markante forskelle i diskurserne på hhv. Parkvej og i Blistrup. Det er dog ikke et helt entydigt billede, der tegner sig. På grund af lederskiftet i foråret 2013 vil min forventning til sammenhængen med udviklingsstrategien tippe til Parkvejs ”fordel”. Faktisk forholder det sig omvendt, i det Blistrups medarbejdere demonstrerer en tydeligere sammenhæng til strategien og reformen end Parkvej gør. Omvendt ses det tydeligt, at Blistrups medarbejdere ikke ser forandringen som en tilpasning til moderne børn og fremtidige kompetencebehov. Jeg tænker, at det skyldes den meget stærke fagdiskurs, der hersker i Blistrup. Denne diskurs er bl.a. repræsenteret ved en række ældre og meget erfarne lærere, der er stærke fortalere for tillæring af færdigheder frem for kompetencer. I mine videre undersøgelser vil jeg derfor forvente at se flere tegn på denne mere autonome forståelse af forandringen. Det ses også af resultaterne, at Blistrups medarbejdere i mindre udstrækning end Parkvejs knytter an til egne tidligere erfaringer. I det omfang forandringen skyldes afsmitning, så tænker Blistrup at det er udefrakommende påvirkninger mere end egne erfaringer. Her kan det meget vel tænkes, at en del medarbejdere opfatter Parkvej og tidligere Gilleleje Skole som en ”anden” skole.

6.2.4 Opsummering af medarbejdernes forståelse af kontekst

Undersøgelsen af medarbejdernes forståelse af kontekst efterlader et broget billede. Der er umiddelbart en stor enighed om, at forandringen af folkeskolen og Gilbjergskolen er nødvendig. Den brændende platform er klart til stede og accepteret. Når det er sagt, så fremstår det uklart hos de fleste medarbejdere, hvorfor det er netop denne forandring, vi vælger. Der ses en generel høj kobling til skolens udviklingsstrategi og den kommende

folkeskolereform. Det skyldes formentlig, at jeg indledte de tre pædagogiske råds møder i vinteren/foråret 2013⁴¹ med at trække tråde tilbage til vores målsætninger og udviklingsstrategi. Alle medarbejderne, der var til stede, hørte det samme. Den brændende platform og målet med forandringen blev altså kommunikeret fælles og tydeligt ved denne lejlighed. Ifølge J. Kotter⁴² er netop dette fremmede for forandringens forløb og resultat.

I modsætning til det forventede ses koblingen tydeligere blandt medarbejdere i Blistrup end på Parkvej. Det kan skyldes, at jeg som skoleleder trådte til som afdelingsleder i april 2013, da den tidligere skoleleder pludseligt valgte at gå på pension. For medarbejderne i Blistrup rykkede den øverste og strategiske ledelse tættere på, hvor den blev mere fjern for Parkvejs medarbejdere. Hvis denne hypotese er korrekt, bør det også få afsmitning på svarene omkring oplevet ledelse, når jeg sammenligner Blistrup og Parkvej.

6.3 Erfaringer med ledelse

6.3.1 Indskoling - mellemtrin

En række af forskellene i forståelse af forandringens udspring vil også være tydelige, når jeg spørger til medarbejdernes oplevede ledelse af processen og rammesætningen. Udviklingen af en aldersblandet pædagogik blev allerede italesat og beskrevet ved udarbejdelsen af Gilbjergskolens udviklingsstrategi⁴³. En række nøglemedarbejdere fra netop indskoling deltog i dette arbejde. Mellemtrinnets medarbejdere var dybere involveret i bl.a. inklusion men også i visioner om øget differentiering gennem fleksible holddannelser på mellemtrinnet. Disse forskelle i udgangspunkt kom også til udtryk i forberedelsen og rammesætningen af samt dialogen om det øgede skole-FO samarbejde. Jeg vil derfor forvente, at se store forskelle i medarbejdernes oplevede ledelse i hhv. indskoling og mellemtrin.

Tabel 6 rummer som de forrige flere overraskelser, der peger i andre retninger end forventet. Ud fra et rationelt perspektiv burde indskolingens medarbejdere føle sig bedre forberedt og klædt på til det udvidede skole/FO samarbejde og aldersblandet pædagogik.

⁴¹ Se bilagene 1 - 11. Møderne havde til formål at udvikle og planlægge skole/FO samarbejdet og den aldersblandede pædagogik

⁴² Kotter (1995)

⁴³ Se Gilbjergskolens udviklingsstrategi 2020

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257AD1002638D9&iD=EE2FC91D22EDE11CC1257AEF004BE779>

Både Kotter og Leavitt ville mene, at den klare mål - og rammesætning i strukturen vil fremme forandringen. For i vinter og forår 2013 holdt vi en række møder for lærere og pædagoger på Parkvej og i Blistrup med det sigte at udvikle en fælles praksis om børnene⁴⁴. Ledelsesmæssigt prioriterede vi flere FO og lærer ressourcer til indskolingen. Dette skulle lede hen til en senere helt aldersintegreret indskoling med lærere og pædagoger som ligeværdige aktører. Mødernes aktiviteter var - bortset fra det første møde - organiseret således, at dialogen og arbejdet foregik i grupper, der afspejlede ledelsens forventede organisering og fagfordeling for 13/14. Ved det første møde gav mange kolleger udtryk for, at de havde behov for at vide præcist hvem de skulle arbejde sammen med for at kunne udvikle den fælles praksis.

	I N=14	M N=17	L N=22	Pæ N=9	Pa N=19	B N=12
Ledelsen har været tydelig om målet med udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet	3,81	3,78	3,43	4,67	3,66	4,00
Ledelsen har skabt en god ramme til organisering og samarbejde om de aldersblandede forløb og skole/FO samarbejdet.	2,04	3,00	2,48	2,89	2,5	2,75
Ledelsen har tilrettelagt en klar proces til forberedelsen af den aldersblandede pædagogik og skole/FO samarbejdet	2,46	3,06	2,45	3,67	2,68	3,00
Vores nuværende organisering i indskoling og mellemtrin understøtter udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet	3,00	3,56	3,27	3,44	3,53	3,00
Teamets sammensætning/fordeling af lærere og FO kolleger understøtter udviklingen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet	3,15	3,89	3,36	4,11	4,00	2,92
Teamets sammensætning fjerner fokus fra undervisning i folkeskolens fag	3,23	2,67	3,41	1,67	2,05	4,25

Tabel 6 Uddrag af sammentælling for alle grupperinger

Det er min oplevelse at dette udsagn var tydeligere hos lærerne end pædagogerne. Derfor imødekom vi deres behov ved til det efterfølgende møde at have nærmet os de forventede teamsammensætninger⁴⁵, selvom dette er forbundet med stor usikkerhed. Ifølge Weick burde dette gavne meningsskabelsen betragteligt, da dialogen og samtalerne med kolleger bidrager til forståelse og fortolkning af sin fremtidige faglige identitet.

Min kvantitative undersøgelse kan på ingen måder bekræfte mine hypoteser om forskellene mellem indskoling og mellemtrin, når jeg på forandringen med et rationelt blik. Organiseringen og strukturen i indskolingen blev designet og skabt af lederteamet i

⁴⁴ Se bilag 7 og 8.

⁴⁵ Se bilag 4 og 6

forsommeren, og indskoling blev pålagt denne model. Ifølge Leavitt og Kotter burde indskolingens medarbejdere dermed generelt være længere fremme i deres forandringsproces og refleksioner. For den faste struktur appellerer til den kognitive forståelse og erkendelse. Det er imidlertid tydeligt, at dette ikke er tilfældet, når jeg sammenligner indskoling og mellemtrin. Dette indikerer netop, at der skal andre refleksioner og processer i gang for at skabe mening med forandringen.

Hvis jeg se skæver til mine gennemførte interviews, så bliver billedet mere nuanceret. Betydningen af de fælles mødeflader for lærere og pædagoger i indskoling fremhæves. En pædagog fra indskoling på Parkvej udtaler i interview⁴⁶:

”Jeg synes det er fedt, vi har den her time en gang om ugen. Men hvis vi skal gøre det endnu bedre kræver det også, at vi har mere fælles forberedelse. Fordi det er i det her fælles refleksionsrum, at vi kan planlægge, hvordan er det vi gør det.”

Direkte adspurgte udtaler flere medarbejderne i indskoling, at de næppe ville være nået så langt uden en klar og ledelsesdefineret struktur. En børnehaveklasseleder i indskoling på Parkvej siger f.eks.⁴⁷:

”Det har givet os et rum til at skabe en mødeflade. Hvor det måske havde været sværere at få gjort, hvis det var os selv der skulle gå ind og sige ”den og den onsdag kl. 18 til 20 sætter vi os sammen””

6.3.2 Lærer-pædagoger

Ledelse handler jo ikke alene om at styre og rammesætte kvantitativt. Ledelse er også dialog og organisering af dialogen. Jeg vil tro, at det ikke er på denne dimension der er størst forskel på oplevet ledelse. Hvor der er forskel, tænker jeg, at de bunder i teamenes sammensætning.

I ledelsen har vi ved etableringen af de nye aldersblandede skole/FO team naturligvis taget udgangspunkt i skolens aktuelle medarbejdersammensætning. Man kan stille det hypotetiske spørgsmål, om det er muligt at skabe en ligeværdig og afbalanceret dialog i et sådant team, når det fra fødslen er og fortsat vil være lærer ”tungt”. I et typisk team vil der være omtrent dobbelt så mange lærere som FO pædagoger eller medhjælpere til stede. Måske er det utopisk at forestille sig, at diskursen kan forandre sig med et stort flertal af

⁴⁶ Bilag 25 interview af indskolingsteam D, Parkvej

⁴⁷ Bilag 25 interview af indskolingsteam D, Parkvej

lærere til stede. Samtidigt vil det have stor betydning for dialogen og samarbejdet, om FO'ens medarbejdere er pædagoger eller medhjælpere, for de har to meget forskellige professions syn og vil byde ind med forskellige ting i et teamsamarbejde.

6.3.3 Blistrup-Parkvej

Udover forskelle mellem indskoling og mellemtrin er det i sammenligningen mellem Parkvej og Blistrup jeg vil forvente at finde flest forskelle. Baggrunden for dette er, at Blistrup afdelingen sagde farvel til afdelingslederen og tidligere skoleleder i april 2013 – omtrent midt i forberedelserne. I perioden fra april til august fungerede jeg som både afdelingsleder i Blistrup og som skoleleder. Min indledende forventning i relation til denne parameter er, at Parkvej vil have oplevet ledelse tættere på, i det deres afdelingsleder fortsat var på adressen. Omvendt havde den tidligere afdelingsleder i Blistrup svært ved at beskrive og formidle visionerne for skolen. Og det var netop meget nødvendigt, da de nye tiltag var en større værdimæssig og kulturel forandring for Blistrups medarbejdere end Parkvejs (som tidligere beskrevet og argumenteret). Diskursen blandt såvel medarbejdere som tidligere ledelse var meget fagdidaktisk og autonom, og medarbejderne reagerede som sagt på den ændrede diskurs. Når nærmeste leder så også har svært ved at formidle visionerne, øges utrygheden, og det bliver sværere for medarbejderne at danne billeder af forandringen.

6.3.4 Opsummering af medarbejdernes oplevede ledelse

Når jeg samlet set vurderer medarbejdernes erfaringer med ledelse, så er det klart for alle grupper af medarbejdere, at de er fælles udfordrede på en række punkter. Kotter og Leavitt ville mene, at vi som ledelse ikke er lykkedes tilstrækkeligt med at skabe en struktur, der understøtter forandringen. Weick ville være mere optaget af, om medarbejderne har haft tilstrækkelig tid og lejlighed til at identificere de nødvendige ledetråde, der kan fremme forandringen. I modsætning til mine forventninger har Blistrups medarbejdere bedre erfaringer med ledelse end Parkvej. Det kan skyldes, at min daglige ledelse af afdelingen efter tidligere leders ophør har skabt bedre mulighed for dialog og samtale om forandringen. Det står også klart, at det rationelle perspektiv ikke er tilstrækkeligt til at forklare medarbejdernes svarmønster. Set ud fra et rationelt synspunkt så burde indskolingen tilkendegive større enighed med udsagnene end mellemtrinnet, da

indskolingen netop fik en klar struktur at organisere skole/FO samarbejdet ud fra. Man kan af svarene se, at dette ikke er tilfældet. Årsagerne må altså findes i det systemiske felt som tidligere nævnt.

Omvendt så har strukturen også betydning for meningskabelsen, i det de fleste lærere f.eks. ikke oplever team sammensætningen som understøttende for den aldersblandede pædagogik. Det kan skyldes skævheden i lærer-pædagog forholdet, men det kan også være personafhængigt. Der er nemlig stor forskel på, hvilken faglighed og hvilke kompetencer medarbejderne byder ind i samarbejdet med. Det fremgår også af flere interviews. Særligt interview af team 2 i Blistrup⁴⁸ dokumenterer, at teamets faglighed klart tipper over på lærersiden. En lærer siger f.eks.:

”Så samtænkningen også med fagene er vigtig. Pædagogerne har forskellige kompetencer, så det også bedst at bruge dem i de fag, hvor de så kan bruge de kompetencer mere fagligt og ikke kun socialt”.

6.4 Effekt og resultater

6.4.1 Indskoling - mellemtrin

Når det kommer til oplevet effekt og resultater, så er det min klare forventning, at der vil være markante forskelle mellem indskoling og mellemtrin. Alene af den grund at mellemtrinnet nærmest ikke er kommet i gang. Derfor forventer jeg også, at mellemtrinnets medarbejdere vil tilkendegive, at de endnu ikke har fået skabt en ramme til faglig og tværfaglig dialog. Samtidigt vil der muligvis også være meningsforskelle på resultaterne, da de to trin er domineret af forskellige diskurser⁴⁹. Hvis min antagelse af de to forskellige dominerende diskurser holder, så vil mellemtrinnets medarbejdere lede mere efter faglige resultater end de sociale og relationelle effekter, som indskolingen typisk vil være opmærksomme på. De to diskurser fremmer også to meget forskellige tilgange til læring og undervisning. Den mere autonome diskurs vil med sit meget faglige fokus måske være mere optaget af at finde fejl, hvor indskolingen er mere ressourceorienteret.

Ifølge både Weick og Kotter er det af stor betydning for meningskabelsen og dermed forandringens forløb, at medarbejderne oplever, at forandringen som effektiv. Kotter lægger særlig vægt på muligheden for nogle hurtige og mærkbare resultater, der kan virke

⁴⁸ Hør bilag 23 interview team 2 Blistrup indskoling

⁴⁹ Bilag 14 med TBJ overblik

som brændstof for den videre forandring. I Weicks perspektiv har de små resultater betydning for udviklingen og fortolkningen af medarbejdernes profession.

	I N=14	M N=17	L N=22	Pæ N=9	Pa N=19	B N=12
Teamet har fået skabt en effektiv ramme om det tværfaglige samarbejde og dialog	4,23	3,00	3,77	2,89	3,89	2,92
Vi har en ligeværdig tværfaglig dialog om læring i teamet	3,40	4,17	4,1	3,22	3,75	4,00
Vi har allerede fået meget ud af afprøvningen af aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet.	3,31	3,14	2,98	3,78	3,05	3,47
Børnenes trives i de aldersblandede læringsaktiviteter	3,23	3,83	3,32	4,22	4,05	2,83
Børnenes læring ser ud til at blive ekstra styrket ved aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejde	2,69	3,67	2,73	4,56	3,58	2,75

Tabel 7 Uddrag af sammentælling for alle grupperinger

I min undersøgelse har jeg både spurgt til procesresultater og til effekt resultater (se tabel 7). Der ses i resultaterne en markant forskel på svarene for indskoling og mellemtrin, når der spørges til rammen for dialog. Indskolingen giver udtryk for en større enighed end mellemtrinnet. Forskellen udspringer som antaget af forskellen i den ledelsesmæssige organisering af hhv. indskoling og mellemtrin. Mellemtrinnet blev – efter egne ønsker – overladt til selv at finde en meningsfuld struktur og organisering. Af resultaterne at dømme er det ikke lykkedes i samme omfang for mellemtrinnet som for indskolingen. Samme resultat og fortolkning bekræftes af de gennemførte interviews. Af interview med FO pædagogerne på mellemtrinnet er det klart, at intentionerne og ambitionerne var til stede i mellemtrinnets forberedelse af skole/FO samarbejde og aldersblandet pædagogik. F.eks. siger en pædagog⁵⁰:

”Vi sad 3. 4. klasses årgang på et megamøde, og alle var villige. Der var ikke nogen der ikke var villige; alle ville. Og vi skulle lægge det der mødebånd, og så faldt bomben. Fordi så viste det sig, at det kunne ikke lade sig gøre, fordi A⁵¹ læste alle engelsktimerne. Så faldt hele projektet på gulvet.”

⁵⁰ Bilag 21 interview mellemtrin pædagoger Parkvej

⁵¹ A er lærer på mellemtrinnet

Af citatet er det tydeligt, at det var svært at skabe en organisering trods de gode intentioner. Det er også tydeligt, at pædagogerne på mellemtrinnet nu ser frem til at der med hjælp fra ledelsen bliver lavet en samarbejdsmodel⁵². En pædagog udtaler f.eks.:

”Vi har arbejdet sammen, men det har været på den anden banehalvdel. Nu skal vi ind begge steder; alle sammen ses begge steder. Og det tror jeg gør en kæmpe forskel.”

Det er imidlertid også klart, at struktur alene ikke skaber mening. For trods en etableret struktur og organisering af samarbejdet i indskolingen, så vurderer de dialogen mellem lærere og pædagoger som mindre ligeværdig end mellemtrinnet. Der kan ligge såvel en strukturel forklaring som en mere normativ forklaring til grund for dette. Hvis man kobler dette svar med spørgsmålet, om hvorvidt skolens organisering understøtter skole/FO samarbejdet og aldersblandet pædagogik, så kan der ses en sammenhæng mellem svarene. For hvad indebærer en ligeværdig dialog? Indebærer det at hver faggruppe har lige mange stemmer at tale med – hvilket er en strukturel udfordring? Eller har det større betydning hvor tydeligt og højt de forskellige faglige stemmer taler – hvilket er en normativ og systemisk udfordring? Af interviewene fremstår udfordringen som normativ i en fagprofessionel kontekst mere end strukturel. F.eks. siger en lærer⁵³:

”....pædagogerne har ét fokus, og jeg har et andet. Så længe de ikke er samstemt, så har vi forskellige opfattelser af virkeligheden, tænker jeg.”

Og videre senere i samme interview:

”Der er noget, der skal rulle i gang først, før vi får det i spil. Så det ikke bare er mig, der står og styrer det hele. For sådan er det, for jeg er der hele tiden. Jeg kommer og går ikke; jeg er der hele tiden og skal have det til at køre”.

Netop dette udsagn udtrykker et stærkt narrativ om læreren, som den ensomme styrmand, til trods for at ingen lærer objektivt set kan være alene om ledelsen og undervisningen af klassen. Udsagn af denne type vil også være at finde i sammenligningen mellem lærere og pædagoger, hvorfor jeg vil forvente at se lignende resultater dér.

6.4.2 Lærere - pædagoger

I den forandringsproces, som Gilbjergskolen er midt i, er det afgørende, at skolens professionelle medarbejdere kan se sig selv og deres profession udlevet i en ny kontekst.

⁵² Bilag 29 – ny samarbejdsmodel skole/FO

⁵³ Bilag 23 interview af team 2 indskoling Blistrup

De vil have behov for ledetråde i form af effekter og resultater både i forhold til børnene og det kollegiale. Weick siger, at det netop er i samtalerne og refleksionerne sådanne ledetråde og kollegiale spejlinger og bekræftelser træder frem. Der er tale om en kontinuerlig proces, og derfor skal der være mulighed for hyppige refleksioner og dialoger om faglighed.

Når man sammenligner resultaterne for lærere og pædagoger, træder der nogle interessante forskelle frem. Overordnet set oplever lærerne, at dialogen er mere ligeværdig og effektiv end pædagogerne tænker. En mulig fortolkning er, at teamene har og altid vil have en klar overvægt af lærere. De flertallige lærerstemmer vil uden tvivl opleves som effektivt set fra et lærerperspektiv og mindre effektivt set fra et pædagogperspektiv. Denne hypotese kan delvist bekræftes af resultaterne.

Men af interviewene fremgår det, at forskellen som tidligere er af mere socialkonstruktivistisk karakter. I flere interview træder det frem, at den faglige dialog foregår mest på undervisningens banehalvdel – altså lærernes hjemmebane. For eksempel udtaler en lærer i Blistrups indskoling sig således⁵⁴:

”Så længe I⁵⁵ er i afklaringsfasen, så bliver jeg nødt til at køre det store hjul, ind til I kommer og siger – nu er vi klar. Det gamle hjul - det kører lidt.”

Det er derfor bemærkelsesværdigt, at pædagogerne ser flere positive tegn ved børnenes læring, end lærerne gør. Det kan tyde på, at lærerfagligheden eller fortolkningen af lærerens rolle også udfordres i samarbejdet end pædagogfagligheden. Dette udsagn bekræftes af en lærer fra Blistrups indskoling, der siger⁵⁶:

”...for jeg tror også, at lærerne har en tendens til at have været meget selvkørende.....og nu skal de ind og dele deres arbejde med andre.”

Det er helt i tråd med Weicks overvejelser. Kulturen og dermed fortolkningen af professionernes roller og opgaver skal forandres. Det sker ikke udelukkende gennem etablering af struktur. Der skal sådanne kontinuerlige kollegiale spejlbilleder og ledetråde til.

⁵⁴ Bilag 25 interview af team D indskoling Parkvej

⁵⁵ FO kollegerne

⁵⁶ Bilag 25 interview af indskoling team 2, Blistrup

6.4.3 Blistrup-Parkvej

Som jeg tidligere har været inde på, har jeg som leder lagt mærke til nogle tilsyneladende forskelle i kulturen på Parkvej og i Blistrup. Der er i Blistrup endnu ikke etableret et tydeligt fælles sprog og tilhørende samarbejdskultur mellem skole og FO om børnene. Det skyldes bl.a., at fritidsordningen i Blistrup ind til august 2012 lå i bygninger adskilt fra skolen. På Parkvej har skole og FO delt lokaler og personalerum siden august 2009. Leavitt ville sige, at teknologien, som de fysiske rammer er en del af, har betydning for kulturen og adfærden. Det er bestemt også en af de mulige årsager til de forskelle, der ses mellem Parkvej og Blistrup. Men omvendt ville Weick henlede opmærksomheden på, at medarbejderne på Parkvej socialt har et andet udgangspunkt for skole/FO samarbejdet. De vil derfor have lettere ved at finde ledetråde og minde hinanden om fælles erfaringer fra tidligere.

Denne hypotese ses delvist bekræftet, når svarene fra Parkvej og Blistrup sammenlignes. Generelt synes Blistrups medarbejdere mere skeptiske, når jeg beder dem vurdere forandringens betydning for børnene. Den forskel kan skyldes, at jeg oplever Blistrups medarbejdere mere udfordret på den systemiske og narrative tilgang end Parkvejs. De har gennem mange år opbygget en dialogkultur og et sprog, der beskriver bekymringer mere end ressourcer.

Samme indtryk får jeg også i et vist omfang gennem interviewene. Men i interviewene udtrykkes der bekymring omkring enkelte børn for både Parkvej og Blistrups vedkommende. For eksempel siger en børnehaveklasseleder fra Parkvej således:

”Det jeg kan se, der sker (i det aldersblandede). Det er, at de børn vi skal inkludere har vi rigtig svært ved at få med.”

Mens flere pædagoger fra Parkvej har bemærket, at den aldersblandede pædagogik udfordrer nogle andre børn end den sædvanlige klassestruktur. En af dem udtaler sig således:

”Vi har faktisk også nogen, som har vist sig at have det rigtig svært i et almindeligt klasserum, som i virkeligheden er rigtig gode.....for nogle af dem er det faktisk lige modsat. At de virkelig blomstrer op og får noget fra hånden.”

6.4.4 Opsummering effekt og resultater

Når jeg samlet set vurderer medarbejdernes vurdering af de foreløbige resultater og effekter, så lægger jeg mærke til, at de fleste grupper af medarbejdere er på vej – både i deres samarbejde og med børnene. Det etablerede samarbejde og refleksionsrum for indskoling ses ikke som mere fremmede for meningsskabelsen hos medarbejderne end andre faktorer. En af årsagerne kan være, at det er svært for medarbejderne at vurdere børnenes fremskridt og trivsel, når de ikke kender dem alle. I den nuværende aldersblandede struktur vil flere af medarbejdere indledningsvist være ansvarlig for aktiviteter med børn, som de ikke kender særlig godt. Jeg tænker, at denne faktor reduceres med tiden, i det medarbejderne gradvist lærer børnene at kende. Faktisk ændrede Blistrups indskoling helt taktik i deres aldersblandede aktiviteter undervejs. De startede med at lave værksteder, som samtlige børn cirkulerede gennem på et modul (90 minutter). Efter et par uger ændrede de aktivitetsstrukturen, så børnene arbejdede i et værksted nogle uger ad gangen. Denne selvinitierede forandring og udvikling af konceptet er et godt eksempel på den nærmest cykliske fortolkningsproces, som Weick beskriver som et element i forandringsprocessen. Ved interviewenes gennemførelse var denne struktur relativ ny, og effekterne havde derfor ikke vist sig tydeligt endnu.

6.5 Motivationsstrukturer

6.5.1 Indskoling - mellemtrin

Mening er en væsentlig del af en persons motivationsstrukturer. Hvis man ikke oplever sit arbejde som meningsfuldt og udfordrende på passende vis, kan man blive demotiveret.

I sammenligningen mellem indskoling og mellemtrin ville jeg indledningsvist have forventet, at indskolingens medarbejdere var mere motiverede end mellemtrinnet.

	I N=14	M N=17	L N=22	Pæ N=9	Pa N=19	B N=12
Den aldersblandede pædagogik og skole/FO truer min faglige identitet	3,18	1,44	2,21	3,42	3,15	2,33
Udviklingen af en aldersblandet pædagogik og skole/FO samarbejdet oplever jeg som meningsfuldt	3,87	4,44	3,92	4,89	4,26	4,11
Jeg har gode erfaringer med tværfagligt (lærer/pædagog) samarbejde om børns læring	3,28	4,94	4,09	4,63	4,46	3,92
Jeg har gode erfaringer med aldersblandet læring og pædagogik	2,87	3,78	3,08	4,17	3,83	2,72
Det tværfaglige (lærer/pædagog) samarbejde om aldersblandet pædagogik udvikler min faglighed	3,15	4,14	3,21	5,00	4,11	3,13
Det tværfaglige (lærer/pædagog) samarbejde om aldersblandet pædagogik motiverer mig	3,23	4,34	3,42	5,00	4,11	3,52
De kollegiale relationer er min største motivationsfaktor	3,92	4,83	4,36	4,67	3,89	5,33

Tabel 8 Uddrag af sammentælling for alle grupperinger

Primært af den grund at de er kommet længere i processen og dermed, som Weick siger, burde kunne begynde at se tegn og ledetråde på forbedringer. Men på netop dette punkt synes indskolingen udfordret. Måske skal forklaringen findes via Leavitt eller Kotter, der begge fremhæve betydningen af en understøttende struktur. Indskolingens team har dels en række mindre erfarne lærere tilknyttet og samtidigt er en stor del af FO medarbejderne ikke pædagoger men medhjælpere. Dette forhold får betydning for forståelsen og fortolkningen af egen og andres faglighed. I mellemtrinnets team er stort set alle FO medarbejderne uddannede pædagoger, og det gør en forskel både i et rationelt perspektiv og en systemisk. For Kotter ville med sit rationelle blik sige, at medarbejdernes formelle kvalifikationer og kompetencer er med til at reducere modstand. Weick ville nå til samme resultat men ved at fremhæve medarbejdernes fortolkning af deres faglige og fælles faglige identitet.

6.5.2 Lærere - pædagoger

I sammenligningen af pædagoger og lærere vil jeg forvente at se store forskelle, hvor pædagogerne typisk vil være mere motiverede. Denne forventning skyldes primært, at den kollegiale sparring og refleksion er dybt indlejret og organiseret i pædagog fagligheden. Samtidigt er selve fritidsordningen i sig selv organiseret aldersblandet med to børnegrupper; 0. – 2. klassetrin og 3. – 5. klassetrin. De vil derfor som udgangspunkt føle sig på hjemmebane i en aldersblandet faglighed, antager jeg. Antagelsen kan underbygges af alle de tre teoretiske vinkler, i det Leavitt ville fremhæve den genkendelige struktur for FO pædagogerne. Weick ville fremhæve det sociale aspekt og endelig vil institutionel teori pointere den normative isomorfi. En pædagog på Parkvejs mellemtrin bekræfter det således⁵⁷:

” Vi er jo vant til at arbejde aldersblandet her om eftermiddagen i FO'en jo, så det ligger jo ikke fjernet fra os. Derfor tror jeg måske at, det er kun noget jeg tror, at det er nemmere for pædagoger, at arbejde aldersblandet, fordi de gør det i hverdagen og har gjort det i årevis.”

⁵⁷ Bilag 21 interview pædagoger mellemtrin, Parkvej

Denne hypotese bekræftes også af data. I tabel 9 er værdierne fremkommet ved at beregne et vægtet gennemsnit af medarbejdergruppernes svar på en skala fra 1 til 6, hvor 6 indikere stor enighed med udsagnet. Af tabellen ses det, at pædagogerne føler sig på hjemmebane og passende udfordret. Dette fremmer motivationen. Og bemærkelsesværdigt nok føler de sig ikke truede på deres faglighed, selv om en længere skoledag vil medføre en reduktion af børnenes tid i fritidsordningen. Til det bemærker samme pædagog som ovenfor:

”Det frydede mig at høre, at du sagde, at der også fremover vil være pædagoger i teamene.”

Den slags udmeldinger fra ledelsen er utvivlsomt med til at øge trygheden hos medarbejderne i en omskiftelig situation.

Hvorfor føler lærerne sig mindre motiverede? Udover nogle af de tidligere nævnte faktorer så kan der være en enkelt men meget væsentlig faktor, der generelt hæmmer lærernes motivation og meningsskabelse p.t. Ved forårets overenskomstforhandlinger blev størsteparten af lærerne lock out’et af kommunerne. Når lærerne i dag sætter ord på deres oplevelse, så er der mange, der føler sig mistænkeliggjort og nedgjort. Når det er sagt, så er lærernes overordnede svar mere positive end det modsatte.

6.5.3 Blistrup-Parkvej

Når jeg sammenligner Blistrup og Parkvej, forventer jeg at se nogle af de samme forskelle, der udspringer af de to forskellige kulturer på afdelingerne. Jeg vil forvente, at kollegerne i Blistrup er rettet mere mod de kollegiale relationer end børnerelationer. Det kan ifølge Leavitt skyldes, at Blistrup som den lille afdeling og tidligere lille skole har opbygget meget nære kollegiale relationer. På Parkvej har teamsammensætningen varieret og er blevet lavet om år for år. Medarbejderne på Parkvej er derfor mere vant til at arbejde sammen med mange forskellige kolleger. Den større bevægelighed internt på Parkvej har både fordele og ulemper. En pædagogmedhjælper udtaler således om ulemperne⁵⁸:

”En af udfordringer er også, at de lærere, vi skal arbejde sammen med som NN sagde – nogle af dem er nye. Andre har været her i et år men gennemgangen er så hurtig, så når man endelig får et samarbejde etableret – så skal de videre.”

⁵⁸ Bilag 21 interview pædagoger mellemtrin, Parkvej

Omvendt reflekterer en anden pædagog over, at netop udskiftningen af samarbejdspartnere fremmer refleksionen over egen praksis.

Jeg vil endvidere forvente, at Blistrups medarbejdere føler sig lidt mere på glatis end medarbejderne på Parkvej, af den simple grund at kollegerne på Parkvej har et forspring strukturelt, socialt og tværfagligt. Denne hypotese kan både Leavitt og Weick bekræfte. Leavitt vil argumentere ud fra struktur og teknologi og fremhæve det fysiske lokale fællesskab som en afgørende faktor. Weick vil fremhæve muligheden for kontinuerlig samtale og dialog om praksis som betydningsfuld. Begge teorier er forklarings stærke i denne henseende.

Og ganske rigtigt kan jeg observere forskelle af den art. Der er en markant forskel på de kollegiale relationer som grundlæggende motivationsfaktor. En forskel, som jeg ikke bemærker i mine gennemførte interviews. For i samtlige interview konkluderes det, at det netop er når børnene trives og oplever succes motivationen vokser. Dog er der et enkelt udsagn blandt to lærere i Blistrup⁵⁹, der hidtil har arbejdet tæt sammen om en klasse og nu er adskilt i de to indskolings team, hvor det er tydeligt, at de er i sorg over adskillelsen. Den ene lærer siger⁶⁰:

"Jeg følte mig da meget såret over at blive skåret over at jeg blev skåret over med min makker og i mit samarbejde med mine unger i min gruppe."

6.5.4 Opsummering af motivationsstrukturer

Det er ganske svært at danne sig et ensartet billede af medarbejdernes motivationsstrukturer. Generelt er alle grupperne højt motiverede, og de synes ikke skræmt af forestillingen om reformens ændrede tilgang til læring og undervisning. Det kan hænge sammen med, at de endnu ikke har overvejet, hvilken betydning reformen får for netop deres opgaveløsning. En gennemlytning af interviewene bekræfter dette indtryk i nogle sammenhænge men ikke i alle.

Det er f.eks. ikke mærkbart i hverken undersøgelse eller interview, at der er potentiel risiko for nedlæggelse af fritidsordningen ved overgangen til reformen. Overordnet kan man se, at pædagogerne er godt på vej til at redefinere deres pædagogfaglighed i en mere

⁵⁹ Bilag 22 og 23

⁶⁰ Bilag 23 interview indskoling, Blistrup

formel læringskontekst frem for fritidspædagogikkens uformelle lærings kontekst. De faglige dialoger og refleksioner er, som Weick hævder, fremmede for denne proces.

Afgørende for medarbejdernes motivation er, at de udfordres passende og med mellemrum oplever succeser derved. Der tegner sig et broget billede af, i hvilket omfang medarbejderne oplever den aldersblandede pædagogik som en succes og dermed som meningsfuld. De ledetråde, som de forskellige grupperinger leder efter, er forskellige; derfor oplever de effekten og resultaterne forskelligt.

7 Medarbejdernes meningsskabelse

I denne afhandling har jeg forsøgt to ting. Dels at afdække, hvordan medarbejderne aktuelt konstruerer mening med skole/FO samarbejde og aldersblandet pædagogik, som Gilbjergskolen er midt i. Dels at analysere hvordan og hvorfor, disse konstruktioner får betydning for processen og resultaterne. I det efterfølgende vil jeg samle op på mine resultater, analyser og refleksioner, inden jeg tager fat om mulige ledelsesgreb.

7.1 Hvordan skabes der mening?

Det fremgår af såvel min spørgeskemaundersøgelse som efterfølgende interviews, at medarbejderne skaber mening på et utal af måder. Meningsskabelsen er vanskelig at forklare ud fra et enkelt teoretisk perspektiv. Det er mere virkningsfuldt at bruge elementer fra alle tre perspektiver (rationelt, socialkonstruktivistisk, isomorft) til at forklare det observerede.

Der er ingen tvivl om, at størstedelen af medarbejderne i såvel indskoling som mellemtrin finder folkeskolens forandring nødvendig. Men her hører enigheden også op. De har meget forskellige opfattelser af, hvilken konkret forandring der er nødvendig og hvorfor. Trods forøg på ledelsesmæssigt at etablere en brændende platform og tydeliggøre målet med forandringen, så opfatter medarbejderne det meget forskelligt. Det kan der være flere forklaringer på. Et kommunikativt dilemma i at skabe en brændende platform for Gilbjergskolen er, at det næppe kan ske uden at nedgøre medarbejdernes hidtidige praksis. Hvis platformen virkelig skal brænde, må det betyde, at intet eller meget lidt i vores samarbejde og praksis har virket hidtil. Og sådan forholder det sig ikke, for skolen har f.eks. ikke landets dårligste resultater. Medarbejderne lytter til fortællingen om nødvendigheden af forandring, men de filtrerer, oversætter og fortolker den gennem deres

individuelle og kollektive selvforståelse. Derfor bryder Kotters 8 trins plan delvist sammen allerede dér.

Det fremgår også af min undersøgelse, at strukturen og teamenes organisering har betydning for meningsskabelsen. Dog ikke altid på den forventede måde. Når strukturen og organiseringen anskues på organisatorisk niveau, så understøtter den skole/FO samarbejdet og en aldersblandet pædagogik. Dette gælder særligt for indskolingen, hvor alle team er lodrette (0. – 2. klasse) og består af både lærere og pædagoger. I tilgift har indskolingen fået foræret en struktur, der skaber mulighed for faglig refleksion ugentligt. Modsat har mellemtrinnet været overladt mere til sig selv, hvilket kunne have den modsatte effekt. Det viser sig, at det forholder sig lige modsat. Jeg oplever medarbejderne som meget optagede af skolens struktur og organisering. Men interessen bunder i behovet for at vide præcist, hvem de skal arbejde sammen med. Samtidigt reflekterer flere over, hvilke ”omkostninger” strukturen har for både børnene og dem selv. Det er svært at vurdere, om hensynet til børnene er et pseudoargument, når flere kolleger samtidigt udtrykker sorg over adskillelsen fra en kollega. Det er derfor ikke selve strukturen, der skaber mening. Det er nærmere det eller dem, der er ”inde i” strukturen, der får betydning og skaber mening. Strukturen er altså mere en social konstruktion end en organisatorisk. Derved bryder en del af Leavitts argumentation sammen.

Det samme ses, når vi som ledelse forsøger at lave en udviklingsplan for forandringen. Så møder vi modstand. Det oplevede vi i vinterens og forårets møderække for lærere og pædagoger. Modstanden var særlig stor fra lærerhold, i det lærerne gennem deres tillidsrepræsentanter stillede spørgsmålstegn ved mødernes formål, indhold og særligt deres tidslige placering⁶¹. Den ene af skolens tre tillidsrepræsentanter har så sent som for to uger siden i en mail til ledelsen gentaget spørgsmålene. Det skete i forbindelse med, at vi fra ledelsens side valgte at ændre et lærermøde og dermed tidspunktet til et fælles pædagogisk møde med FO kollegerne. Kotters Og Leavitts perspektiver møder altså solid modstand fra en af de fremherskende kulturer på skolen. Det som forsker Martin Bayer kalder ”det brune hjørne på lærerværelset”⁶².

Umiddelbart er det i selve undersøgelsen svært at identificere isomorfier, der påvirker medarbejdernes meningsskabelse. ”Det brune hjørne” er et godt eksempel på en

⁶¹ Møderne lå kl. 17 – 20, da FO medarbejderne ellers ikke kunne deltage

⁶² ”Frygten for det brune hjørne”- artikel i Information den 10. august 2013

dominerende normativ og isomorf diskurs af den type, som Di Maggio & Powell beskriver. Diskursen fremmer ikke men påvirker dog forandringsprocessen enormt. Denne diskurs er blevet ekstra tydelig efter forårets lock out og efterfølgende lovindgreb. Forandringen af lærernes arbejdstid, der træder i kraft samtidigt med reformen i august 2014, skygger i et vist omfang for den pædagogiske forandring. Det skyldes muligvis, at medarbejderne - særligt lærerne – kobler reformens forandringer sammen med lock out og lovindgreb. Med lovindgrebet bliver lærernes arbejdstid underlagt de samme aftaler og rammer som alle øvrige offentlige ansatte. Denne statslige isomorfiske forandring betyder, at det er sværere for medarbejderne at skabe mening med skolens pædagogiske forandring. Meningsskabelsen er måske for dem knyttet an til de nye regler for deres arbejdstids og tilstedeværelse. Det kan i hvert fald forklare mange af forskellene på lærernes og pædagogerne svar. Pædagogerne har netop ikke oplevet den hierarkiske stat gribe ind i deres arbejdsvilkår på denne vis. Desværre har jeg ikke i mine undersøgelser givet mig selv mulighed for at få besvaret dette spørgsmål.

Normer og kulturer spiller altså ind på meningsskabelsen, hvilket netop Weick også ville pointere. Det er også tydeligt i både undersøgelse og interviews. De forskellige svar og udsagn kan hænge sammen med, at skole/FO samarbejdet og den aldersblandede pædagogik opleves som forskellige forandringer afhængigt af perspektivet. For pædagogerne er det en indtræden i en didaktisk kontekst. For lærerne er det et opgør med enhedsskolen: en lærer – en klasse – et fag – en lektion. En forandring der synes større for kolleger i Blistrup, hvor teamsamarbejde er en ny samarbejdsform. Det er tydeligt, at de etablerede mødeflader til teamets refleksion efter nogle indledende vanskeligheder giver mening. Flere team påpeger, at der netop er sket en positiv forandring i teamets måde at reflektere og samarbejde på. Dette stemmer overens med flere af Weicks hypoteser, om at mening skabes gennem identitet og refleksion i et socialt samspil. Der er flere eksempler på, at teamene via deres refleksioner har justeret deres samarbejde og organisering af de aldersblandede aktiviteter. Det viser, at ikke kun de kollegiale relationer men også relationen til børnene fremmer meningsskabelsen. Samtidigt bekræfter det, at den retrospektive refleksion bliver første skridt i feed forward proces, som også Weick beskriver. En feed forward proces, der udvikler skolen og vores praksis samt giver mening for medarbejderne.

7.2 Hvorfor påvirker meningskabelsen proces og resultat?

Der er flere forhold ved medarbejdernes meningskabelse, der påvirker prøveårets forløb og resultater. En af de mere afgørende er, at vi som ledelse ikke har ”adgang til” de dialoger, hvor der skabes mening. Dermed kan vi ikke i alle processer påvirke, hvad og hvordan der skabes mening. Et eksempel er lærernes fortolkning af lovindgrebet i forbindelse med lock out’en. Usikkerheden omkring de nye arbejdsvilkår udfordrer den tværfaglige dialog og refleksion i teamene. Der bliver f.eks. skabt usikkerhed om pædagogernes rolle, og man oplever i glimt reminiscenser af den tidligere fagpolitiske kamp mellem de to professioner. Det har samtidigt betydning, at en væsentlig del af meningskabelsen fortsat sker adskilt for hver af professionerne i hhv. lærermøder og FO personalemøder. Professionernes identitet, roller og opgaver bliver altså genforhandlet i flere forskellige og adskilte sociale sammenhænge. Det var bl.a. tydeligt i mine to adskilte interviews af hhv. lærere og pædagoger på mellemtrinnet. Denne adskillelse hæmmer skole/FO teamenes udvikling af den fælles kerneopgave og det fælles sprog. Når den fælles kerneopgave ikke er tydelig, bliver målene med de aldersblandede læringsaktiviteter også utydelige. Uklare mål medfører ofte uklar rolle og opgavefordeling. Dette skaber signalforvirring hos børnene, hvorved resultater og effekter i udebliver eller bliver mindre tydelige for de professionelle.

7.3 Metodologiske overvejelser

For at spørgeskemaundersøgelsen skal have en vis validitet, så skal der være en tilpas høj svarprocent. Omtrent halvdelen har svaret samlet set. Når jeg dykker ned i grupperingerne, bliver det tydeligt, at medarbejdernes gruppering i de modtagne svar ikke afspejler den egentlige fordeling⁶³. Generelt er Parkvejs lærere underrepræsenterede i datamaterialet. Det gør sig særligt gældende for indskolingen, og det får betydning for det samlede indtryk. Den bekymringskultur og sprogbrug, jeg oplever i Blistrup, slår mere igennem med denne svarfordeling. Derved bliver den samlede oplevede effekt ringere, end den måske reelt er. Grundlæggende er jeg tilfreds med min operationalisering af problemformuleringen, hypoteser og teori ind i spørgeskemaet. Der kan også her være enkelte fejlkilder, der knytter sig til forståelsen af spørgsmålene⁶⁴.

⁶³ Se tabel 2 med mulige og modtagne antal svar

⁶⁴ Mistanken knytter sig især til de første spørgsmål, hvor jeg kobler udviklingen af aldersblandet pædagogik med skole/FO samarbejdet.

Det viste sig endvidere ganske svært at få teamene til at afse tid til mine interviews. Det påvirker sammenligningsgrundlaget betragteligt. Det positive ved denne udfordring er imidlertid, at teamene fandt det nødvendigt at prioritere deres tid sammen til netop den fælles opgaveløsning. De team, der tilbød sig og gennemførte interview med mig, har alle meldt positivt tilbage, at den form for ledelse giver stor mening for dem.

8 Meningsskabens betydning for mit lederskab

8.1 Hvilke mulige ledelsesgreb findes?

I forlængelse af min undersøgelse bliver jeg - inspireret af Weick - optaget af at fremme meningsskabelsen så tæt på opgaveløsningen som muligt; altså i skole/FO teamene frem for indenfor hver af professionerne. Formålet vil være at skabe et fælles sprog og dermed en fælles kultur omkring børnene. Det kan ske gennem dialog, hvor medarbejdernes identitet genforhandles i den nye sociale og faglige konstruktion. En dialog der vil give mig yderligere indsigt i og forståelse af kulturerne på skolen. Det åbner samtidigt op for ledelse i og tæt på vores nye, fælles praksis frem for efter en meget stiafhængig kultur. Det kan samtidigt reducere betydningen af den normative isomorfi, der hæmmer forandringen. I stedet fremmes isomorfi på tværs af faggrænserne. En strukturel udfordring ved dette er, at teamene fortsat vil have en overvægt af lærere. For at fremme afsmitning af de normer og værdier, jeg ønsker skal kendetegne Gilbjergskolen, er der især tre ledelsesgreb, som kan være brugbare.

Jeg kan gribe udfordringen an strukturelt à la Leavitt og rokere rundt med lærere og pædagoger i teamene, så de hæmmende diskurser nedtones og de fremmende styrkes. Eksempelvis er det ene af Blistrups indskolingsteam besat med nogle fagligt stærke lærere med en dominerende undervisnings diskurs. Overfor disse stærke og vellykkede lærere står to fagligt og personligt utydelige FO medarbejdere, der ikke formår alene at italesætte læring frem for undervisning. Lærerne i dette team vil have brug for at blive udfordret på deres selvforståelse af f.eks. nogle stærke pædagoger eller lærere med et lidt anderledes syn på læring. Problemet med medarbejder rokader er, at vi sjældent bruger dette greb. Og der er ingen tvivl om, at det vil skabe nogle gevaldige dønninger. Det oplevede vi, da omtrent en tredjedel af Blistrups lærere rykkede med eleverne til den fælles udskoling ved sammenlægningen. Medarbejderne i Blistrup beskriver sig fortsat som værende i sorg. Hvis dette greb skal tages i brug, vil det være vigtigt at få skabt netop

mening med beslutningen. Til det formål kan jeg med fordel gribe fat i medarbejdernes egne udsagn fra denne afhandling.

Et andet ledelsesgreb vil være at skabe en øget afhængighed mellem de to professioner. Gensidig afhængighed fremmer isomorfi. Dette er allerede godt i gang i langt de fleste team. Der er med dette en risiko for, at de ikke bliver de ønskede normer, der smitter af. Jeg er f.eks. blevet overrasket over, at to nyuddannede lærere i Blistrup, der er oprindeligt er uddannet og har arbejdet som pædagoger, slet ikke definerer sig som pædagoger længere. De udtaler begge, at de jo nu er lærere. Og at dømme efter deres udsagn så trækker de ikke eller kun i begrænset omfang på deres faglighed og erfaring som pædagoger.

Som et sidste ledelsesgreb og et greb, der kunne benyttes samtidigt med en eller begge ovenstående, kunne det være relevant at genopfriske Gilbjergskolens mission, vision og målsætninger fra udviklingsstrategien. For hvordan går det egentlig med den fælles fortælling, som vi forsøgte at skabe for snart to år siden? En revitalisering af vores fælles fortælling vil benytte sig af perspektiver fra såvel den rationelle som den socialkonstruktivistiske ledelsesteori. Særligt hvis jeg som leder går tæt på og næsten intervenserer i teamenes refleksion. Fortællingen vil danne en tydelig ramme og platform, og med den narrative tilgang er det samtidigt muligt for medarbejderne at knytte an til den fælles fortælling.

8.2 Hvordan har MPG bidraget til min ledelsesudvikling?

Deltagelsen på MPG har på flere måder udviklet og hjulpet mig i ledelsen af først sammenlægningen og siden udviklingen af Gilbjergskolens pædagogiske profil frem mod reformen.

Ved min start på MPG var jeg nok en mere intuitivt handlende leder. Jeg er stadig en utålmodig person og leder, der er glad for at tænke i strukturer. Men uddannelsen og min erfaring har lært mig, at det er nødvendigt at reflektere over hvilke strukturer, der giver bedst mening for børnene og medarbejdere. Vi kan ikke undvære struktur, men vi skal udvikle den mest meningsfulde.

Dernæst hæfter jeg mig ved, at det er lykkedes mig at skabe et værdimæssigt sammentømret lederteam. Dette er sket trods flere udskiftninger i teamet. Det skyldes primært, at vi reflekterer meget sammen og på et højt niveau. Det er særlig virkningsfuldt,

når jeg som øverste leder formår at forblive på det strategiske niveau og ikke fortaber mig for meget i detaljer. Lederteamets medlemmer peger selv på dette forhold som betydningsfuldt, og som en egenskab jeg har udviklet i forløbet.

Det er helt afgørende for meningsskabelsen med skolens udvikling, at lederteamet har én fælles stemme. En samlet stemme der i hver eneste samtale og dialog med medarbejderne fortæller samme fortælling om Gilbjergskolens visioner og mål. En fortælling, som deltagelsen på MPG har hjulpet mig med at skabe sammen med mine medledere og skolens medarbejdere.

9 English résumé

This master thesis sets out to explore sensemaking on a Danish public, primary school during an important and radical transformation. The school, Gilbjergskolen, is currently reorganizing and developing new common learning practises⁶⁵ in vertical⁶⁶ teams with multiple professions (teachers and pedagogues). The exploration and analysis in this thesis is based on the hypotheses that on comparison sensemaking will differ from one group of employees to another. And the differences will depend on a number of variables for example: origin of the transformation, management, professional norms and culture, team structure and isomorphic influences.

I use three different theoretical perspectives to describe and analyze my findings. Firstly I take a rational approach to transformations provided by H.J. Leavitt and J.P. Kotter. As my second perspective I take K.E. Weicks more systemic view on changes and sensemaking in to account. Finally I examine whether the transformations shows any signs of isomorphic pressure as suggested by Di Maggio & Powell. I expect to identify indicators from all of the three theories upon analyzing my data with regards to the different variables.

From data it is evident, that differences do exist between the different professions, sections and teams as expected. A typical example is a noticeable difference in perception and interpretation of the present results and impact with regards to the children. The difference is most significant on comparing teachers and pedagogues but also on comparing two parallel and structural similar sections of the school, that have just

⁶⁵ Contrary to teaching practises

⁶⁶ I.e. children at the ages 6 – 8 years and 9 – 12 years of age.

recently merged. Findings like these suggest, that the differences primarily emerge from social constructions like norm and culture in the different groups, professions and teams rather than rational reasons such as objective, plan, structure and deployment. Thus not said that rational and cognitive factors don't contribute to sensemaking; they do partially. A good example of this is the fact, that a huge majority of all employees find it sensible and necessary to transform the school. So the objective is clear, if the objective in itself is to transform. But when asking why the transformation is necessary, the answers vary a lot. In a similar fashion both teachers and pedagogues are concerned with establishing a structure, which supports and endorses the transformation and development of a common learning practise. But they do not agree on which structure does in fact serve that purpose. This leads me to conclude, that the differences in sensemaking primarily arise from differences in norms and culture as mentioned. Currently these norms are still being confirmed and verified in the dialogues within each of the two professions instead of being renegotiated and reinterpreted in the team dialogues between teachers and pedagogues. This finding confirms that several of Weicks seven features of sensemaking are present on Gilbjergskolen, and that these features influence the transformation process and early results.

As headmaster of Gilbjergskolen I find it crucial for the progress of the transformation that we succeed in developing a true common language and practise with one common objective: to increase the children's learning and capacity. This inspires me to find further ways to establish and develop dialogues and reflections on learning and thus also sensemaking as close to the learning practise and children as possible. We need to help the professionals to identify the small steps and positive results, which will take them and their practise to the next level. To do so we might need to repeat, revitalise and highlight our mutual objective and narrative for Gilbjergskolen so that they drown some of the dominant norms and culture that currently inhibit part of our transformation.

10 Litteratur

Boolsen, M.W. (2008). Spørgeskemaundersøgelser – fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene. Hans Reitzels Forlag.

Borum, Finn. (1995) Strategier for organisationsændring. Handelshøjskolens Forlag.

Danske Skoleelever (2010) Alles fremtid – et fælles ansvar. Et oplæg fra eleverne til kommunalpolitikere.

<http://217.195.176.152.ip.activewebs.dk/politik/kommunalpolitiskoplæg>

Di Maggio, P.J. & W.W. Powell (1983) The ironcase revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological review*, Vol. 48, April, pp. 147 – 160.

Gilbjergskolen (2012). Gilbjergskolens Resultatkontrakt 2012 - 2014.

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257AD1002638D9&iD=DF27668E38A8112FC1257AEF004C2D77>

Gilbjergskolen (2012). Gilbjergskolens Udviklingsstrategi 2020.

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257AD1002638D9&iD=EE2FC91D22EDE11CC1257AEF004BE779>

Greenwood, R. & C.R. Hinings (1996). Understanding radical organizational change: Bringing together the old and new institutionalism. *Academy of Management Review*, Vol. 21, No. 4, pp. 1022-1054

Gribskov Kommune (2011). Delrapport 1. Fælles strategi for skoleudvikling 2011 – 2015 – pædagogisk udvikling.

<http://www.gribskov.dk/gribskov/web.nsf/Vindue?ReadForm&db=C1257258002FD751&iD=EE67DF6026C60C75C12577F200360E93>

Gribskov Kommune (2011) Delrapport 2. Fælles strategi for skoleudvikling 2011 – 2015 – baggrund, fakta, økonomi og struktur.

<http://www.gribskov.dk/gribskov/ProfilePublic.nsf/35e5df75d22084e0c1256e3700524c65/743cf924c2416f60c1257823003b581d?OpenDocument>

Hood, C. (1991). A public manager for all seasons. *Public Administration*, Vol. 69, No.1, pp. 3-19.

Jørgensen, Torben Beck, (red.) (2007). På sporet af en offentlig identitet – værdier i stat, amter og kommuner. Aarhus Universitetsforlag.

- King, Gary, R.H Keohane & S. Verba** (1994). *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*. New Jersey: Princeton University Press.
- Kommunernes Landsforening** (2010). Nysyn på folkeskolen. Kommuneforlaget A/S. <http://kl.dk/Folkeskolen/Nysyn-pa-folkeskolen-id71663/>
- Klausen, Kurt K.** (2011) *Strategisk Ledelse. De mange arenaer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kotter, John P.** (1995). Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, March-April, pp. 59 – 67.
- Kotter, John P.** (2010). Haster. Fornemmelse for forandring. Gyldendal Business, kap. 3
- Leavitt, H.J.** (1993). Organisationsændring – strukturelle, teknologiske og personorienterede metoder, i J. Strandgaard Pedersen (red.) *Artikler til organisationsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, pp. 7-24.
- Lewin, K.** (1947) Frontiers in group dynamics. *Human relations*, Vol. 1, No. 5, pp. 26 - 41
- Skolens rejsehold** (2010). Fremtidens folkeskole – en af verdens bedste. Anbefalinger fra skolens rejsehold. Skolestyrelsen. http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/~/_media/SkolensRejsehold/Rapporter/RapportA_enkeltsider.ashx.
- Thorup, Mette-Line & L. Lavrsen** (2013) Frygten for det brune hjørne. *Information*, 10. august 2013
- Weick, K.E.** (ukendt år). Leadership When Events Don't Play By The Rules. *Artikel publiceret på hjemmesiden for Michigan Ross School of Business*. (<http://www.bus.umich.edu/FacultyResearch/Research/TryingTimes/Rules.htm>)
- Weick, Karl E.** (1995). Sensemaking in organizations. *Foundations for Organizational Science*.
- Weick, K.E. & E. Quinn** (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, Vol. 50, No. 1, pp. 361-386
- Weick, K.E. , K.M. Sutcliffe & D. Obstfeld** (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, July-August, Vol. 16, No. 4, pp. 409-421.
- Weick, K.E. & K.M. Sutcliffe** (2007). *Managing the unexpected. Resilient performance in an age of uncertainty*. John Wiley & Sons.

11 Bilagsfortegnelse

Bilag 1	Dagsorden til pædagogisk råd den 19. februar 2013
Bilag 2	Ledelsesoplæg til skole/FO samarbejde 19. februar 2013
Bilag 3	Medarbejder refleksioner ved pædagogisk råd 19. februar 2013
Bilag 4	Ledelses refleksioner på lederteammøde 22. februar 2013
Bilag 5	Medarbejder notat om Blistrups indskoling marts 2013
Bilag 6	Ledelses refleksioner på lederteammøde 15. marts 2013
Bilag 7	Ledelses oplæg til mulige skole/FO scenarier
Bilag 8	Skoleleders rammesætning af pædagogisk råd 19. marts 2013
Bilag 9	Dagsorden pædagogisk råd den 19. marts 2013
Bilag 10	Indskolingens arbejde pædagogisk råd 19. marts 2013
Bilag 11	Mellemtrinnets arbejde pædagogisk råd 19. marts 2013
Bilag 12	Forslag fra koordinator til Blistrup indskolings organisering
Bilag 13	Metodisk oversigt: fra ledelsesproblem til genstandsfelt
Bilag 14	De fire statsmodellens (TBJ) repræsentation på Gilbjergskolen
Bilag 15	Udsendt spørgeskema til medarbejderne i survey
Bilag 16	Spørgeguide til teaminterviews
Bilag 17	Dataindsamling og beregninger
Bilag 18	Sammentælling svardata
Bilag 19	Feed back fra skolechef november 2011
Bilag 20	Feed back fra FO leder november 2011
Bilag 21	Interview pædagoger mellemtrin Parkvej
Bilag 22	Interview aldersblandet team 1 indskoling Blistrup
Bilag 23	Interview aldersblandet team 2 indskoling Blistrup
Bilag 24	Interview lærere mellemtrin Blistrup
Bilag 25	Interview aldersblandet team D indskoling Parkvej
Bilag 26	Interview FO leder november 2013
Bilag 27	Interview skolechef november 2013
Bilag 28	Personlig udviklingsplan marts 2012
Bilag 29	Ny skole/FO samarbejdsmodel for mellemtrinnet