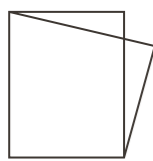


# Folkeskolens første møde med folkeskole-reformen

– et stormfuldt møde. En translationsteoretisk analyse af en skoles oversættelsespraksis af folkeskolereformen



Steen Juul Hansen,  
docent, ph.d., Center for  
Virkningsfuld Praksis,  
VIA University College

En ny folkeskolereform blev vedtaget i 2013 og trådte i kraft i august 2014. Spørgsmålet er, hvordan reformens tekst oversættes og omsættes til pædagogisk praksis på en ganske almindelig folkeskole. Den teoretiske ramme for analysen er translationsteori. Studiet er et casestudie, og empirien for analysen er dokumenter, observationer, interview og optagelser fra møder afholdt på en skole i løbet af efteråret 2014. Resultaterne af analysen viser, at reformen rammer ledelse og lærere på skolen med stor kraft og udfordrer dem på deres faglighed og professionalitet.

## Indledning

En ny folkeskolereform blev vedtaget i Folketinget i 2013 og trådte i kraft i august 2014. En målsætning med reformen er, at alle elever skal blive så dygtige, de kan (Undervisningsministeriet 2014). Herudover er målsætningerne, at folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund for de faglige resultater, og at tilliden til og trivlsen i folkeskolen skal styrkes bl.a. gennem respekt for professionel viden og praksis (Aftale 2013). Folkeskolereformen indebærer bl.a. (Undervisningsministeriet 2014) en længere skoledag, lektiehjælp og faglig fordybelse, motion og bevægelse samt "Den åbne skole". Det er kendetegnende for reformen, at den ikke indeholder en præcis beskrivelse af, hvordan målsætningerne skal realiseres. Folkeskole-

De mange og hyppige ændringer af folkeskoleloven afspejler, at folkeskolen helt åbenlyst har storpolitisk interesse.



reformen er åben for fortolkning. Inden for de sidste 25 år har folkeskolen været udsat for større reformer i 1993, 2006 og så i 2013. Siden 1993 er der desuden foretaget en lang række større og mindre lovændringer med konsekvenser for folkeskoleområdet (Appel & de Coninck-Smith 2015). Fra 2000 til 2010 er der således gennemført 34 ændringer i lovgivningen (Grøn m.fl. 2014). De mange og hyppige ændringer af folkeskoleloven afspejler, at folkeskolen helt åbenlyst har storpolitisk interesse. Folkeskolereformen er blevet kaldt den største reform af folkeskolens undervisning siden 1958 (Winter 2019).

I foråret 2013 forhandlede Danmarks Lærereforening (DLF) og Kommunernes Landsforening (KL) ny overenskomst. De

blev ikke enige, og forhandlingerne endte i konflikt, hvor kommunerne lockoutede lærerne. Efter tre en halv uges lockout greb regeringen ind i konflikten med lov 409, der ændrer procedurerne for, hvordan lærernes arbejdstid skal aftales. Hvor arbejdstiden før konflikten skulle aftales med DLF, skal den fremover aftales med den enkelte skoleleder på den enkelte skole. Efter den nye lov er det skolelederen, der skal bestemme, hvor meget tid den enkelte lærer skal bruge på undervisning og forberedelse (Appel & de Coninck-Smith 2015). Man kan sige, at konflikten handlede om ledelsesretten i folkeskolen. DLF var stærkt imod den nye lov. Den nye lov om arbejdstidsregler trådte i kraft samtidig med folkeskolereformen. Lærerne var her mere optaget af de nye arbejdstidsregler end af folke-

skolereformen (ibid.). Forholdet mellem KL og DLF er først blevet normaliseret med indgåelse af en ny arbejdstidsaftale i efteråret 2020. Den nuværende folkeskolelov fastsætter de styringsmæssige rammer for folkeskolen. Det er kommunerne i samarbejde med skolerne, der har ansvaret for at drive skolerne og udmønte undervisningen. Styringskæden på skoleområdet er lang og kompleks og giver rum for lokale tilpasninger (Grøn m.fl. 2014).

Man kan have forskellige opfattelser af, hvordan reformer skal implementeres. Hvordan omsættes folkeskolereformen til professionel praksis på en almindelig folkeskole præget af dagligdagens travlhed og efterdønningerne af en arbejdsmarkedskonflikt? Følger imple-

menteringsprocessen hierarkidoktrinen, hvor reformen implementeres i overensstemmelse med reformens intentioner, eller er implementeringsprocessen præget af pragmatisme, hvor lærerne er aktive medspillere i implementeringsprocessen (Røvik m.fl. 2015)?

Denne artikel belyser implementeringen af folkeskolereformen ud fra et pragmatisk perspektiv og har fokus på de oversættelsesprocesser, folkeskolereformen bliver udsat for, når den skal omsættes til daglig praksis på en skole. I det følgende præsenteres først den teoretiske ramme for analysen, analysens empiriske grundlag og den anvendte metode. Herefter præsenteres, sammenfattes og diskuteres resultaterne af analysen.

### Den teoretiske ramme

Pædagogisk arbejde på en folkeskole og implementering af en folkeskolereform kan karakteriseres som et komplekst problem. Folkeskoleområdet er ikke præget af eksakt viden om, hvad der virker, men af socialt konstruerede forestillinger om, hvad der er rigtigt og forkert (Meyer & Rowan 1991). Derfor er den neoinstitutionelle organisationsteori en velegnet teoretisk ramme for en translationsteoretisk analyse af folkeskolereformens møde med folkeskolen. Den neoinstitutionelle organisationsteori tilbyder forklaringer på, hvordan organisationer håndterer eksternt pres. Den neoinstitutionelle organisationsteori er ikke nogen ensartet teoridannelse, men rummer flere forskellige retninger. Det er den sociologiske institutionalisme, der er relevant som ramme i denne sammenhæng. Her skal organisatorisk adfærd ikke forstås rationelt, men snarere som en adfærd dikteret af ønsket om at opnå legitimitet i den organisatoriske adfærd

og mening i det daglige arbejde (Meyer & Rowan 1991).

Røvik (2007) kalder de socialt skabte forestillinger om legitim organisatorisk adfærd for institutionaliserede organisationsopskrifter. Han beskæftiger sig med, hvordan institutionaliserede organisationsopskrifter på den "rigtige og moderne" organisation ser ud, hvordan opskrifterne spredes mellem organisationer, og med hvordan organisationerne optager og håndterer opskrifterne. Der er tale om centrale problemstillinger inden for den sociologiske institutionalisme (Meyer & Rowan 1991). En institutionaliseret organisationsopskrift kan defineres som "en legitim opskrift på, hvordan man bør udforme udsnit eller elementer af en organisation" (Røvik 2004, s. 13). Kendte og veletablerede organisationsopskrifter er eksempelvis Synlig læring og Ny Nordisk Skole (Røvik 2015). Folkeskolereformen kan betragtes som en sådan organisationsopskrift. Organisationsopskrifter er sproglige repræsentationer på en bestemt organisatorisk praksis, der opnår stor popularitet og spredes i samfundet. Det er ofte staten, professionerne eller det private erhvervsliv, der formulerer organisationsopskrifterne (Meyer & Rowan 1991), og her er statens rolle som producent og formidler af organisationsopskrifter blevet mere markant siden årtusindskiftet (Røvik 2007). Organisationsopskrifter kan være meget præcise og entydige forskrifter for, hvordan dele af den formelle organisationsstruktur og den organisatoriske praksis skal se ud. Kendetegnet for populære organisationsopskrifter er, at de er løst formulerede og åbne for fortolkning. Det betyder, at der er vide muligheder for at tilpasse opskriften til den organisation, som lader sig påvirke

af den. Det er i forbindelse med implementering af organisationsopskrifter, at translationsteorien er relevant (Røvik 2007). Teorien tilbyder forklaringer på, hvordan organisationsopskrifter omformes fra abstrakte opskrifter til konkret organisatorisk praksis i den enkelte organisation. I det translationsteoretiske perspektiv opfatter man de professionelle i organisationen som aktive medspillere i implementeringsprocessen (ibid.). De professionelle sætter deres viden og erfaringer i spil, mens de tilpasser og omformer organisationsopskrifter og reformer til deres organisatoriske kontekst (Coburn 2004). Denne teoretiske optik på implementeringen af folkeskolereformen giver mulighed for at få et indblik i, hvordan lærerne i en folkeskole tager reformen til sig og tilpasser den til deres egen organisatoriske kontekst.

Når folkeskolereformen rejser ind i folkeskolen, skal den tilpasses en kompleks organisatorisk kontekst med givne formelle organisatoriske og fysiske rammer (Røvik 2007). Røvik definerer oversættelse som "the more and less deliberate transformation of practices and/or ideas that happens when various actors try to transfer and implement them" (Røvik 2011, s. 642). Som hovedregel kræver omfattende og komplicerede opskrifter et betydeligt og kompetent oversættelsesarbejde (Røvik 2007). Ofte omformes organisationsopskriften helt tilfældigt, fordi organisationen ikke kan oversætte opskriften "korrekt", eller fordi opskriften er så upræcist formuleret, at det ikke er muligt at lave en meningsfuld oversættelse. Andre gange implementeres opskriften efter hensigten.

Kravene til oversættelsen afhænger også af kompleksiteten af den organisatoriske

## Folkeskolereformen kan karakteriseres som en kompleks og løst formuleret opskrift, og den skal oversættes til en kompleks organisatorisk kontekst.



kontekst, som opskriften skal implementeres i. Organisationens formelle strukturer, kultur, fysiske rammer og interesser hos de ansatte spiller en rolle for oversættelsesarbejdet. Hvis både organisation og opskrift er kompleks, stiller det store krav til oversætterens kundskaber og evne til at vurdere, hvad der giver mening i organisationen. Folkeskolereformen kan karakteriseres som en kompleks og løst formuleret opskrift, og den skal oversættes til en kompleks organisatorisk kontekst (Kjer m.fl. 2015). Derfor stiller implementeringen af folkeskolereformen store krav til oversætteren eller oversætterne alt afhængig af, hvor mange oversættere der er aktive i oversættelsesprocessen. Oversætteren har afgørende betydning for, om opskriften kopieres, modificeres, forvandles eller forkastes. Ofte foretages oversættelser ukoordineret af flere aktører, der ikke ved nok om, hvor opskriften kommer fra, og hvordan opskriften meningsfuldt

kan bruges i den modtagende organisation. Det gør sig især gældende på skoleområdet (Røvik 2007).

Endelig giver implementering af nye opskrifter ofte anledning til modstand og konflikter, fordi nye opskrifter udfordrer etablerede værdier, rutiner og interesser. Når opskrifterne ikke er kompatible med den eksisterende praksis i organisationen, er de alt andet lige ressourcekrævende at implementere (Coburn 2004). En intern oversætter skal derfor kunne håndtere modstand fra de ansatte i organisationen. Modstand vil ofte komme til syne som inkompatibilitetsargumenter. Den nye opskrift kan stride mod den etablerede praksis, mod de professionelle selvopfattelse, mod væsentlige værdier i organisationen eller opfattes som ressourcekrævende. Disse forhold kan være effektfulde og forhindre, at en opskrift omsættes til praksis (Røvik 2007).

Folkeskolen er domineret af lærerprofessionen. Professionsfællesskabet er både et fagfællesskab og et værdifællesskab, der binder medlemmer af professionen sammen. De professionelle udvikler faggruppenormer, som medvirker til at ensrette deres adfærd. Lærerprofessionen kan karakteriseres som en profession med en høj professionaliseringsgrad (Beer & Skou 2007). I forbindelse med implementering af reformer i folkeskolen taler Røvik m.fl. om professionsdoktrinen (Røvik m.fl. 2015). Ifølge denne tanke måde skal implementeringsprocesser i folkeskolen være drevet nedefra med lærerne som centrale aktører. Begrundelsen er, at det er lærerne, der ved mest om folkeskolen og ved, hvad der virker i praksisfeltet (ibid.). Professionssynsvinklen er et godt teoretisk supplement til translationsteorien, fordi vinklen placerer lærerne og deres faglige fællesskaber som centrale aktører i implementeringsprocessen.

# Folkeskolereformen har ikke været efterspurgt af lærerne eller deres interesseorganisation DLF. Folkeskolereformen er ikke en løsning på problemer, som folkeskolerne selv oplever at have.



Med udgangspunkt i translationsteorien er følgende begreber valgt som grundlag for analysen:

- Oversættelsesmåde
- Organisatorisk kontekst
- Oversættere og oversættelsespraksis
- Inkompabilitetsargumentet

Disse fire begreber er centrale i en analyse af en skoles oversættelse af reformen til organisatorisk praksis. Oversættelsesmåde dækker over, hvorvidt oversættelsen er helt tilfældig, om den følger en af fire fastsatte oversættelsesregler – kopiering, addering, subtraktion og forvandling, eller om den på anden måde er struktureret. Organisatorisk kontekst dækker over de præcise organisatoriske karakteristika ved den oversættende organisation – formel struktur, kultur, fysiske rammer, kompleksitet. Har den oversættende organisation en struktur og kultur, der understøtter en

fælles oversættelse og meningsskabelse. Oversættere og oversættelsespraksis dækker over, hvem der er oversætterne i organisationen, oversættelsesklima, og hvordan man rent praktisk griber oversættelsen an i organisationen. Inkompabilitetsargumentet dækker over, hvordan modstand kommer til syne i organisationen som begrundelser for, at reformen er vanskelig at implementere (Røvik 2007).

Folkeskolereformen har ikke været efterspurgt af lærerne eller deres interesseorganisation DLF. Folkeskolereformen er ikke en løsning på problemer, som folkeskolerne selv oplever at have. Det synes snarere, som om folkeskolereformen er løsningen på problemer, som eksterne parter – ministerier, eksperter m.m. – mener, folkeskolen har. I det følgende bliver det analyseret, hvordan en folkeskole, dens ledere og specielt lærerne

arbejder intenst med at oversætte folkeskolereformen til en meningsfuld praksis i efteråret 2014.

## Empiri og metode

Empirien til denne analyse er indsamlet i efteråret 2014. Projektet tager sigte på at beskrive, hvordan ledelse og lærere på en skole omsætter folkeskolereformen til ny undervisningspraksis. Projektet er et casestudie af en typisk mellemstor dansk byskole med en ledelse, ca. 50 lærere og pædagoger og ca. 700 elever. Casestudiet giver mulighed for at følge en skole tæt og gå i dybden med analysen, mens det til gengæld sætter nogle begrænsninger på, hvor generaliserbare resultaterne er.

Det empiriske fokus i projektet er de formelle fora på skolen. Det er f.eks. pædagogisk råd, afdelingsmøder, teammøder osv. Disse møder er interessante,

fordi de er centrale for skolens måde at omsætte reformens krav til praksis.

I efteråret 2014 er der fulgt 10 møder i forskellige formelle fora på forskellige organisatoriske niveauer på skolen. Fra møderne foreligger dagsordener, notater med observationer og optagelser. Møderne spænder fra møder i skolens overordnede udviklingsforum til møder i forskellige teams. De 10 møder er udvalgt, så de dækker et repræsentativt udsnit af de forskellige mødefora på skolen. Herudover er et møde i skoleledelsen blevet fulgt. Det er notater, dokumenter og transskriptioner fra disse møder, der udgør størstedelen af datagrundlaget for analysen. Empirien er analyseret med konventionel indholdsanalyse (Hsieh & Shannon 2005). Formålet med analysen er at opnå viden om skolens oversættelsespraksis, mens den er midt i oversættelsesarbejdet.

I det følgende afsnit præsenteres resultaterne af analysen.

## Sammenfatning og kategorisering af analyseresultater

Analysen og kategoriseringen af det empiriske materiale er foretaget efter: 1) Oversættelsesmåde, 2) Organisatorisk kontekst, 3) Oversættere og oversættelsespraksis og 4) Inkompabilitetsargumentet. Dette afsnit er disponeret herefter og indeholder desuden en sammenfatning af analyseresultaterne.

## Oversættelsesmåde

I dette afsnit karakteriseres den oversættelsesmåde, som lærerne og ledelsen på skolen praktiserer. Er den helt tilfældig, følger den én af de fire fastsatte oversættelsesregler – kopiering, addering, subtraktion og forvandling,

eller er den på anden måde struktureret? Lærerne giver udtryk for, at de har et stort behov for en oversættelse af alle elementerne i reformen. De har behov for at vide, hvad der er indholdet i reformen, og hvordan og hvornår man på skolen vil forholde sig til dens enkelte elementer. Eksempelvis diskuterer lærerne på et møde, hvordan man skal forstå målstyret undervisning. Den pædagogiske leder kommer ikke med nogle svar, men henviser til nogle bøger, lærerne selv kan læse, og til EMU'en – Danmarks Læringsportal. Frem for planlægning og faglige prioriteringer forventer en lærer: *"Jeg forudser en masse snak, tårer, råben og skrigen ad hinanden, på den gode måde, hvor vi forsøger at snakke os frem til det. Det er det med at sige, så laver vi planer, og så har vi noget at bruge. Det lyder nemt, men det indeholder for mig ufatteligt meget, derfor er det svært at nå det"*. Lærerne mangler tid til at planlægge, og en lærer føler, at de er blevet kastet ud på dybt vand, og så har man bare sagt: *"Svøm, for helvede"*. Læreren giver udtryk for, at det kan blive svært at blive enige om, hvordan arbejdet med reformen skal gribes an, og at reformens krav ikke svarer til, hvad lærerne er vant til. Lærerne har behov for hjælp, men føler ikke de får hjælp fra ledelsen. En lærer er frustreret over det ustrukturerede arbejde med årsplanerne for danskfaget, og at de ikke får gjort noget færdigt: *"Jeg har sådan betegnet mig som en hel masse mapper, som jeg har åbne til nogle ting, jeg har gang i. Så når jeg kigger på dem så nå ja; enten så er det forbi det der, jeg har haft gang i. Ellers har jeg ikke nået at slutte det af. For det er simpelthen sådan, det ser ud; du når at starte noget op, tænke nogle tanker om det. Hov, nu skal jeg lede efter noget*

*andet, eller nu har jeg ikke mere tid, og nu skal jeg noget andet"*. På mange af møderne har man ikke klare dagsordener med angivelse af, hvad der er vigtigt, og hvad der skal besluttes. På flere møder træffes der ikke beslutninger, og man snakker snarere "rundt om" problemerne. Eksempelvis giver ledelsen på et møde udtryk for, at der er blevet truffet mange beslutninger på mødet. Hvortil en lærer svarer, at man har udskudt problemer til kommende møder. Lærerne har ikke en oplevelse af, at der træffes beslutninger om de forhold, lærerne finder problematiske i forbindelse med implementeringen af reformen.

Lærerne har behov for at få opdelt reformens krav i mindre delopgaver, der kan løses og gøres færdige. Lærerne har et klart behov for at få løst nogle specifikke opgaver i forbindelse med reformen. Opgaverne skal prioriteres, og det skal være muligt at gøre opgaverne færdige. Reformens krav skal billedligt talt gøres spiselige ved at blive skåret til i mundrette bidder, der kan tygges, som en lærer udtrykker det. Den manglende prioritering af opgaver giver gode vilkår for, at lærerne fastholder deres praksis fra før reformen, fordi den gamle praksis er den nemmeste at gribe til i en presset dagligdag.

Ledelsen giver udtryk for, at arbejdet med reformen ikke måtte være *"Cubaagtigt"*. Denne metafor er et udtryk for, at oversættelsesarbejdet med reformen ikke må blive for topstyret og firkantet efter ledelsens mening. Ledelsen tøver med at lave for meget om på den organisatoriske praksis. Som et medlem af ledelsen formulerer det: *"Fordi det giver mere mening at tage lidt af det gamle med ind i det nye ... Det kan ikke*

nytte noget at tage tæppet væk under det hele. Vi bliver nødt til at holde fast i noget, som også var godt". På den ene side erkender ledelsen, at oversættelsesarbejdet kræver en klar og tydelig oversættelsespraksis. På den anden side tøver de med at etablere denne praksis. Ledersynsvinklen på arbejdet med at oversætte og implementere folkeskolereformen harmonerer godt med lærernes synsvinkel. Ledelsen accepterer, at oversættelsesarbejdet i nogen grad er styret af den etablerede praksis på skolen mere end af folkeskolereformens krav om ændringer i skolens praksis.

Der er meget, der tyder på, at der på skolen ikke er nogen systematisk oversættelse af reformens krav, og som imødekommer lærernes behov for mening. Det er der flere grunde til. En grund er, at det er de daglige praktiske problemer, der får opmærksomhed og beslutningsmæssig forrang. Eksempelvis har de problemer med at få skemalægningsystemet til at fungere. En anden grund er, at skolens oversættelsespraksis er præget af, at ansvaret for oversættelsen individualiseres og bliver den enkelte læreres ansvar. En tredje grund er, at lærerne er frustrerede og har en tendens til at argumentere følelsesmæssigt frem for fagligt i forbindelse med diskussionerne af reformen. Endelig viger ledelsen tilbage for at styre oversættelsesarbejdet for håndfast.

#### Organisatorisk kontekst

I dette afsnit karakteriseres den organisatoriske kontekst for skolens oversættelsespraksis. Organisatorisk kontekst dækker over de præcise organisatoriske karakteristika ved den modtagende organisation. Dvs. skolens formelle struktur, kultur, fysiske rammer, kompleksitet

o. lign. På skolen omtaler lærere og ledelse den nye organisationsstruktur med de forskellige mødefora som en tragt, hvorigennem reformen skal omformes til professionel praksis i klasselokalerne på skolen. Strategier skal "ned fra skyen" og omsættes til praksis, som det bliver formuleret af flere aktører på skolen. Mødedeltagerne på det strategiske niveau er efter den ny organisationsplan centrale oversættere af reformen fra det strategiske niveau til det operationelle. Men der kommer ikke nogen autoriserede oversættelser "ned fra skyen".

Lærerne forstår ikke og er ikke fortrolige med den nye organisationsplan med de nye mødefora og med de nye roller for nogle af lærerne. Der er uklarhed om fordelingen af beslutningskompetence mellem de forskellige mødefora i den nye organisationsplan. Det er en kompleks plan, og den består af 17 forskellige mødefora. Det viser sig meget svært at koordinere aktiviteter og beslutninger på tværs af disse mødefora. Den nye organisationsplan har i sin opbygning en klar hierarkisk form. Organisationsplanen lægger op til en form for topstyring, hvor skoleledelsen og de strategiske mødefora sætter rammerne for de operationelle niveauer. Den topstyring, som den nye organisationsplan lægger op til, realiseres imidlertid ikke. Lærerne giver udtryk for, at topstyring er i modsætning til traditionen og kulturen på skolen og markerer et paradigmeskift. Skolen har traditionelt haft en meget decentral struktur med tre afdelinger, der har fungeret uafhængigt af hinanden og meget selvstændigt. De tre afdelinger er også fysisk adskilt. Skolen har en lang tradition for en udpræget grad af selvstyre. Lærerne giver udtryk for, at de ikke ønsker topstyring. Lærernes udtalelser

tyder på, at der er en stærk norm for, at lærerne er kolleger med hinanden, og at de ikke er hinandens ledere. Lærerne er vant til at passe sig selv og selv bestemme deres professionelle praksis. På den anden side er lærerne frustrerede og oplever et stærkt behov for overblik, styring og prioritering. En lærer udtaler: "Jeg vil gerne se sådan et overblik. Det tror jeg rigtig mange vil. Og så de steps, der kommer. Folk skal have nogle steps – jeg skal have nogle steps. Jeg skal vide, hvornår skal det ske, og hvornår skal jeg forvente at vide noget mere om det eller ...". En anden lærer siger: "Det er simpelthen mange ting, der kommer ud i luften nu her. Og sådan som vi plejer at arbejde, så er der masser af både i søen, og det ser ud til, at der kommer mange flere. Hvor fanden sejler de henad, alle dem der? Og hvordan når vi de mål, vi skal nå?" Der er også et behov for, at der sker en koordinering af aktiviteterne i de tre afdelinger på skolen. Skolen har ikke en tradition for at handle koordineret. Dette er et dilemma for både ledelse og lærere.

Skoleledelsen havde ikke på forhånd planlagt, hvordan folkeskolereformen skulle implementeres, og det havde skoleforvaltningen i kommunen heller ikke. Ledelsen på skolen er bevidste om, at ledelse og styring af udviklingsprocessen er vigtig, hvilket fremgår af følgende udtalelse fra et medlem af ledelsen på skolen: "Men der er jo otte koordinatører, og når vi ikke har linje på det, vi lægger ud og vælger følgeskab på, så tager de selv ledelsen, og så skaber de deres eget på kryds og tværs, og så sker der også det, hvis vi ikke passer på med det og er med som ledere i det, så vil de gøre det, de plejer at gøre, for det kan de finde ud af, og så griber de ind og laver det om

## Analysen viser, at oversættelsen af reformen sker tilfældigt og individualiseret, uden at den følger bestemte oversættelsesregler. Oversættelsen er ikke styret af ledelsen.



og siger – vi gør det, som vi gjorde sidste år". Udtalelsen antyder, at ledelsen ikke helt har styr på udviklingskoordinatørerne, og at udviklingskoordinatørerne ikke er fortrolige med deres roller.

Med til den organisatoriske kontekst hører, at skolen har skiftet ud i ledelsen, og ud over implementeringen af reformen skal de implementere en ny organisationsplan og deltage i fælleskommunale udviklingsprojekter. Og ledelsen siger: "Vi har valgt at sætte det hele i søen på én gang".

#### Oversættere og oversættelsespraksis

I dette afsnit karakteriseres oversætterne og skolens oversættelsespraksis. Hvem er oversætterne i organisationen, hvordan er oversættelsesklimaet, og hvordan griber man rent praktisk oversættelsen an?

Lærerne udtrykker et klart behov for en oversættelse af folkeskolereformen, så

den giver mening i den organisatoriske praksis, den skal fungere i. En lærer udtrykker det på følgende måde: "Det er enormt frustrerende at sidde og have det heroppe, men ikke nå at få det ned, hvor vi står i det i praksis". "Og lige nu vælter det bare ind med beskedes ... For eksempel det der understøttende undervisning, der er slet ikke noget overblik altså". "Hvordan fanden får vi det ned på konkret niveau? ... Og hvad er det så, man kan gøre ude i klassen?"

Skolen har en veletableret og traditionsbunden måde at få en dagligdag til at fungere på. Og lærerne griber til denne praksis, siger de selv, hvis de ikke udfordres og hjælpes til at etablere en ny praksis. De bliver ikke inviteret ind i strukturerede og meningsfulde oversættelsesprocesser. Lærerne møder derfor reformens krav om udvikling med den gamle etablerede undervisningspraksis. En lærer formulerer det på denne måde: "Hvis man vil have det anderledes, skal

man i hvert fald gøre et eller andet, fordi ellers tror jeg, at lige nu så griber man til plejer, fordi det er det, man kan."

Udviklingskoordinatørerne har en central placering i oversættelsesarbejdet. Udviklingskoordinatørerne skal være koordinerende bindeled mellem de taktiske mødefora og skolens ledelse og skolens øvrige mødefora (Håndbog 2014). De er imidlertid ikke klar over deres nye rolle i organisationen og har behov for rolleafklaring. En lærer udtaler i den sammenhæng: "... og det er sådan lidt træls at have sådan en eller anden rolle, som alle ved, man har, men man ved ikke, hvad man skal stille op med den. Så det synes jeg faktisk har været lidt træls". Udviklingskoordinatørerne bliver først sent i forløbet orienteret om, hvad deres rolle er. Da de orienteres om deres rolle og opgaver, viser det sig, at de er skeptiske. De vil ikke umiddelbart tage et ansvar i oversættelsesarbejdet – et ansvar, som de mener er ledelsens. En

lærer siger om udviklingskoordinatorrollen: *"Jeg bliver den der lille lus mellem to negle, hvor der skal implementeres nogle ting ude i afdelingerne"*. Lærerne vil ikke påtage sig en formel lederrolle i forhold til deres kolleger.

Som den formelle organisationsplan er beskrevet, skal organisationen fungere topstyret og koordineret, hvilket den ikke gør i praksis. Lærerne er ikke fortlige med de roller og det ansvar, den nye organisationsplan indebærer. Det betyder, at lærerne ikke får tilbudt oversættelser oppefra, og at koordineringen mellem forskellige mødefora og mellem individuelle oversættelser ikke fungerer. Ansvar for oversættelsen af reformen individualiseres og bliver den enkelte lærers ansvar. Der optræder ikke nogen centralt placeret oversætter, der kan forbinde reformens krav med skolens organisatoriske praksis.

#### Inkompatibilitetsargumentet

I dette afsnit karakteriseres inkompatibilitetsargumentet i forbindelse med skolens oversættelsesarbejde. Inkompatibilitetsargumentet fokuserer på, hvordan modstand kommer til syne i organisationen som begrundelser for, at reformen ikke kan eller ikke skal implementeres.

Lærerne giver udtryk for, at de er frustrerede og pressede på deres faglighed. De skal nå at forberede sig, og de skal have deres dagligdag med eleverne til at fungere. Det er det vigtigste. En lærer udtaler: *"Jamen vi føler os presset på vores forberedelsestid. Men jeg er også presset på min faglighed. Jeg er presset på min profession. Det er jo her, jeg allerhårdest bliver angrebet. Det er jo at sige, jamen så skal jeg bare blive*

*stangmaster"*. På skolen har man haft en diskussion om, hvordan man kunne mindske behovet for forberedelsestid. En af løsningerne er, at lærerne skal udvikle standardundervisningsforløb og standardundervisningsmateriale. Det er i den sammenhæng, at lærerne snakker om, at undervisning bliver gjort til en *"stangvare"*, og deres lærerpersonlighed bliver reduceret til en *"stangmaster"*. Altså en person, der omdeler standardvarer. Lærerne giver udtryk for, at de har svært ved at få deres professionelle lærerrolle og deres børnesyn til at passe med en rolle som stangmaster og med de krav, som reformen stiller dem over for. De føler sig presset på deres faglighed og deres profession. Lærerne er bundet af deres "gamle" praksis, og det tager tid *"at vride en lærerhjerne rundt og gøre tingene på en anden måde"*, som en lærer udtrykker det. Der var også mange gode ting ved den "gamle" måde at gøre tingene på, og der er ikke nogen grund til at give slip på det.

Som det fremgår af ovenstående er der flere inkompatibilitetsargumenter i spil blandt skolens lærere. Modstand mod forandringer kommer ofte til udtryk som inkompatibilitetsargumenter. Reformen bryder med en gammel veletableret praksis, hvor lærerne bestemte, hvad der foregik i klasselokalet. Reformen er også i strid med lærernes børnesyn, hvor relationen mellem børnene og deres lærer er central. Og reformen strider mod lærernes opfattelse af egen faglighed og deres professionelle selvforståelse. Endelig strider reformens krav mod deres tidligere undervisningspraksis. I lærernes optik er der mange gode argumenter for, at det er vanskeligt at omsætte folkeskolereform til ny praksis på skolen.

#### Sammenfatning af analyseresultater

Erfaringerne fra det første halve år med folkeskolereformen viser, at arbejdet med at få hverdagen med børnene til at fungere har været overvældende, og det presser lærerne på deres faglighed og professionalitet. Forandringspresset har været opfattet af lærere og ledelse på skolen som *"en tsunami"*, som skolen var et offer for. *"Det hele skulle sættes i gang, og det er rigtig vigtigt. Og jo før, jo bedre"*, som en lærer formulerer oplevelsen. Skolen – ledelse og lærere – har tilsyneladende ikke været i stand til at betragte forandringspresset som et vilkår og som et afsæt for handling. Forandringerne har snarere været noget, man skulle søge ly for. En vigtig ledelsesmæssig opgave er at få lærerne til at opfatte sig selv som aktører og som en del af et professionelt fællesskab (Støen & Midthassel 2015). Omgivelsernes krav og folkeskolereformen er et vilkår, som skole og lærere skal handle under. Det kræver rammesætning og faglighed. Det kræver etablering og ledelse af en systematisk oversættelsespraksis (Nielsen & Jensen 2019).

Analysen viser, at oversættelsen af reformen sker tilfældigt og individualiseret, uden at den følger bestemte oversættelsesregler. Oversættelsen er ikke styret af ledelsen. Oversættelsesarbejdet er mere præget af, hvad Coburn (2004) kalder "mikrooversættelser", hvor det er lærerne som enkeltpersoner, der er "gatekeepere" for, hvordan en reform omsættes til praksis i klasserummet. Lærerne medierer reformens krav gennem den linse, som deres eksisterende praksis er. Lærerne kan bevare deres frihedsgrader ved at gribe til den eksisterende praksis i deres oversættelse af reformens krav.

## Det er ikke lykkedes for ledelsen på skolen at få etableret en systematisk oversættelsespraksis i den første hektiske tid med folkeskolereformen, der kan sikre en meningsfuld oversættelse af reformen.



Den organisatoriske kontekst er præget af en decentral organisationsstruktur med tre meget selvstændige og fysisk adskilte skoleafdelinger, der ikke er integreret. Indførelsen af den nye formelle organisationsplan er præget af usikkerhed og uklarhed, og den har ikke været underlagt en eksplicit systematisk implementeringsproces. Skoleledelsen har valgt at sætte det hele i søen på en gang og er tilbageholdende med at styre. Den nye organisationsplan fungerer sideløbende med elementer fra den gamle organisationsplan. Der er ikke tradition for central styring på skolen, og der er en stærk norm for, at lærerne er kolleger med hinanden og styrer sig selv. Skolen er præget af en manglende sammenhæng mellem formel struktur og bærende normer og værdier i organisationen. Kulturen på skolen er forankret i de tre forskellige afdelinger.

Skolens oversættelsespraksis af reformens krav er ikke tydeligt rammesat af skoleledelsen. Der er uklarhed om roller

og ansvar i organisationen. Specielt udviklingskoordinatorerne er usikre på deres rolle og ansvar. Det betyder, at lærerne ikke har brugbare oversættelser til rådighed, og at det er den enkelte lærers ansvar at oversætte reformen. Oversættelsesarbejdet er ikke nogen fælles opgave. Lærerne betragter den nye reform som en opgave, de har fået pålagt. Der optræder ikke nogen koordinerende oversætter, der kan forbinde reformens krav med skolens organisatoriske praksis. Lærernes frustrationer over den nye reform og det tidspres, de arbejder under, forstærker deres tendens til at gribe efter etablerede rutiner, når de skal oversætte reformen til ny undervisningspraksis.

Endelig viser analysen, at der i lærernes optik er mange gode kompatibilitetsargumenter for, at det er vanskeligt at omsætte folkeskolereformen. Lærerne har ikke efterspurgt reformen. Den bryder med en gammel veletableret og vel-fungerende praksis, og den er også i strid

med lærernes børnesyn, deres faglighed og deres professionelle selvforståelse. Lærerne vil ikke være "stangmastery", der formidler standardvarer.

Resultaterne af analysen kan sammenfattes i følgende punkter:

- oversættelsen af reformen sker tilfældigt og individualiseret, uden at den følger nogle bestemte oversættelsesregler
- den nye organisationsplan fungerer ikke efter hensigten, og den harmonerer ikke med kulturen på skolen
- oversættelsesarbejdet af reformens krav er ikke koordineret og tydeligt rammesat
- lærerne har mange gode argumenter for, at det er vanskeligt at oversætte folkeskolereformen til ny praksis i klasselokalet.

Det er ikke lykkedes for ledelsen på skolen at få etableret en systematisk oversættelsespraksis i den første

hektiske tid med folkeskolereformen, der kan sikre en meningsfuld oversættelse af reformen. Det kan der være mange grunde til. I det følgende diskuteres resultaterne af denne caseanalyse i forhold til generelle erfaringer med implementering af reformer på skoleområdet, i forhold til lærernes professionalitet og i forhold til ledelse af implementeringsprocessen.

### Diskussion

Analysen antyder, at skolen i casen har haft problemer med at indføre reformen på skolen. Problemer, som skolen deler med mange andre folkeskoler (Kjer m.fl. 2015). Implementeringen af folkeskolereformen er en stor opgave for både ledere og lærere, fordi den bryder meget med skolernes traditionelle måder at undervise og lede på, og fordi den kom skidt fra start (ibid.). Nogle af problemerne med implementeringen af reformen vedrører interne forhold på den enkelte skole, som denne analyse viser, andre vedrører folkeskoleområdet mere generelt. I det følgende diskuteres resultaterne fra denne caseanalyse i et mere generelt professions- og ledelsesperspektiv.

Der er flere forhold ved folkeskoleområdet, der peger på, at implementering af reformer er vanskelige. Et forhold er, at forandringer tager tid. Det tager tid at implementere reformer, og det tager lang tid, 5-15 år, at implementere store reformer (Nielsen & Jensen 2020). Og folkeskolereformen fra 2013 er en stor og omfattende reform, der stiller krav om omfattende ændringer i lærernes undervisning (Winter 2019). Et andet forhold er den måde, folkeskoleområdet er organiseret på med lange styringskæder. Lange styringskæder besværliggør

implementeringsarbejdet, og jo længere de er, jo løsere bliver implementeringen af reformer (Grøn m.fl. 2014). Et tredje forhold er, at professionelle som f.eks. folkeskolelærere er svære at inddrage i forandringsprocesser. Det viser sig, at jo mere professionaliseret en faggruppe er, jo sværere har den ved at implementere reformer (Beer & Skou 2007), og folkeskolelærerne er en professionaliseret faggruppe. Folkeskolelærer er en profession med en lang historie og mange traditioner (Appel & de Coninck-Smith 2015). Et fjerde forhold handler om meningen med forandringerne. Her viser det sig, at reformer er lettere at implementere, hvis de professionelle kan se det meningsfulde i dem og opfatter dem som legitime (Meyer & Rowan 1991). Endelig skal nævnes, at folkeskole-reformen blev gennemført i forlængelse af en konflikt om lærernes arbejdstid, der endte med et lovindgreb. Lærernes forhåndsindstilling til reformen er således ikke positiv, og det påvirker selvsagt implementeringsprocessen negativt (Winter 2019).

Analysen viser, at lærerne er blevet stødt på deres professionelle selvforståelse af reformen og af de nye arbejdstidsregler. De opfatter ikke sig selv som "stangmastery", der leverer standardprodukter til eleverne. Winter (2019) anfører, at lærerne er ramt på deres faglige selv-værd af reformen. Det påvirker deres evne til at implementere den. Lærerne har heller ikke kunnet se meningen med reformen. De har ikke efterspurgt den, og de har ikke haft indflydelse på dens indhold. Politikerne har skabt svære forhold for implementeringen af reformen ved ikke at invitere lærerne og deres organisation – Danmarks Lærerforening – med i forarbejdet. Politikerne har set bort fra

professionsdoktrinen, som indebærer, at implementeringsprocesser i folkeskolen skal være drevet nedefra med lærerne som centrale aktører (Røvik m.fl. 2015). Man kan derfor tvivle på folkeskolelærernes støtte til reformen. Reformen og de nye arbejdstidsregler har skabt svære ledelsesvilkår på mange folkeskoler (Kjer & Winter 2016).

Erfaringerne fra dette projekt viser, at lærerne har svært ved at forlige sig med topstyring, hvor ledelsen bestemmer, hvordan de skal agere i klasselokalet. De vil gerne selv bestemme, hvordan de skal undervise. Det gælder folkeskolelærerne, og det gælder andre professionelle. På den anden side efterspørger lærerne i casen i udstrakt grad ledelse og styring. De efterspørger mening, konkret viden, og de vil gerne have overblik og nogle steps at inddele implementeringsprocessen i, nogle trædesten. Lærernes behov for mening kan ikke undre. Det er en forudsætning for at arbejde målrettet med eksempelvis implementeringen af en reform, at den professionelle kan se meningen med den (Hansen & Høybye-Mortensen 2019). Erfaringerne fra implementeringen af folkeskolereformen viser generelt, at implementeringen af reformen styrkes, hvis skolelederne planlægger, hvordan de enkelte elementer i reformen skal implementeres. Lærerne vil ikke stå alene med opgaven og efterlyser klare retningslinjer (Nielsen & Jensen 2019). På den anden side vil lærerne have frihed til at definere reformelementernes indhold, og hvordan disse skal komme til syne i klasselokalet. Det er på den baggrund lærernes reaktioner i denne case skal forstås. De efterlyser rammer og mening, og når de har det, skal de nok selv oversætte reformen til egen praksis i klasselokalet.

En generel erfaring fra implementeringen af folkeskolereformen er, at en del skoleledere har renonceret lidt på ledelsen for at håndtere lærernes modstand mod reformen som følge af konflikten om de nye arbejdstidsregler i 2013 (Kjer & Winter 2016). Skoleledelsen i denne case viger også uden om alt for håndfast styring af implementeringsprocessen for ikke at skabe mere frustration, og måske også fordi de ikke har vidst, hvad de skulle gøre andet end at søge ly for "tsunamien".

Ledelsens rolle og opgave i forandringsprocesser – som implementeringen af en folkeskolereform er – er i sagens natur central, og ledelse kan på dette felt

forvaltes på mange måder. For at gennemføre de grundlæggende ændringer i organisationen, som implementeringen af reformen indebærer, er det afgørende, at man på skolen udvikler en kollektiv orientering med fokus på samarbejde og fælles læring (Støen & Midthassel 2015). Det er ledelsens opgave at skabe denne kollektive orientering, hvilket kræver en ledelse, der holder fokus og sætter dagsordenen for ændringsprocesserne på skolen. Ledelsen skal praktisere, hvad man kan kalde for forandringsledelse (Kjer m.fl. 2015), hvor den etablerer en fælles erkendelse af, at forandring er nødvendig, skaber en fælles vision for reformen og fremlægger handleplaner for implementeringen. Det er tilsyne-

ladende ikke lykkedes for ledelsen på skolen i denne case her i starten af implementeringsprocessen.

Der findes flere studier, der viser, at reformarbejde skuffer, ikke mindst på skoleområdet (ibid.), fordi skolerne er svære at reformere, og det er svært at ændre lærernes praksis i klasselokalet. Lærerne er professionelle og er optaget af lærergerningen. Det gør forandringsprocesser vanskelige, hvis ikke forandringerne er meningsfulde. Lærerne har ikke oplevet folkeskolereformen som meningsfuld. Det er i det perspektiv, man skal forstå resultaterne af denne analyse af en folkeskoles første stormfulde møde med folkeskolereformen.

## REFERENCER

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. Juni 2013.

Appel, C. & de Coninck-Smith, N. (red.) (2015). *Dansk Skolehistorie 5. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus Universitetsforlag.

Bakkeskolen (2014). *Håndbog for Bakkeskolen*. Upubliceret skrift.

Beer, F. & Skou, M.H. (2007). *Loyalt frontlinjepersonel?* Aarhus Universitet, Institut for Statskundskab.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden* (2. udg.). Akademisk Forlag.

Coburn, C.E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (3), 211-244.

Grøn, C.H., Rømer, S. & Kristjansen, S.T. (2014). Offentlig ledelse. Konflikten om lærernes arbejdstid, foråret 2013. I: M. Boss, C.H. Grøn, S.T. Kristjansen & S. Rømer (red.), *Den offentlige sektor. Cases fra maskinrummet* (s. 165-181). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, S.J. & Høybye-Mortensen, M. (2019). *Ledelse og styring af professionelle i den offentlige sektor*. Hans Reitzels Forlag.

Hsieh, H. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.

Kjer, M.G., Baviskar, S. & Winter, S. (2015). *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

Kjer, M.G. & Winter, S. (2016). *Skoleledelse i reformens andet år. En kortlægning*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1991). Institutionalised Organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony. I: W.W. Powell & P.J. DiMaggio (red.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (s. 41-62). University of Chicago Press.

Nielsen, C.N. & Jensen, V.M. (2020). *Folkeskolereformen slår langsomt igennem*. VIVE. <https://www.vive.dk/media/3456/evaluering-af-skolereform-hovedresultater.pdf>.

Røvik, K.A. (2004). *Moderne organisasjoner*. Fagbokforlaget.

Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundredets organisasjon*. Universitetsforlaget.

Røvik, K.A. (2011). From Fashion to Virus: An Alternative Theory of Organizations' Handling of Management Ideas, *Organizations Studies*, 32 (5), 631-653.

Røvik, K.A. (2015). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-50). Cappelen Dam Akademisk.

Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Lund, T. (2015). Hvor har de det fra, og hvad gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversætter og iverksetter av reformideer. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87-120). Cappelen Dam Akademisk.

Støen J. & Midthassel, U.V. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I: P. Roland & E. Westergård (red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 72-85). Universitetsforlaget.

Undervisningsministeriet (2014). *Den nye folkeskole – en kort guide til reformen*. <https://skolereformgreve2014.wordpress.com/2014/06/23/den-nye-folkeskole-en-kort-guide-til-reformen/>.

Winter, S. (2019). *Samspelet mellem reformer af folkeskolen og arbejdstid, lærernes faglige selvværd og undervisningens karakter* (s. 166-171). I: Lærerkommissionens Forskerpublikation. [https://pure.au.dk/portal/files/174195592/bilag\\_8\\_laererkommissionens\\_forskerpublikation.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/174195592/bilag_8_laererkommissionens_forskerpublikation.pdf).