

AT BRÆNDE SAMMEN

- ET IMITATIONSSTUDIE AF PASSION I LÆRERERHVERVET

En bacheloropgave udarbejdet af:

Sofie Gehlert Goth

Katrine Sandholt Nielsen

Mette Vedstesen Lange Andersen

Sociologi og Kulturanalyse 6. semester

Det Samfundsvidenskabelige Fakultet

Syddansk Universitet Esbjerg

Vejleder: Pia Heike Johansen

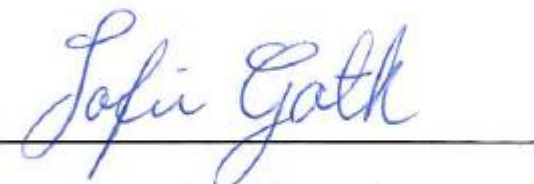
Anslag: 164.556

Dato for aflevering: 23.5.2014

"Det erklæres hermed på tro og love at undertegnede egenhændigt og selvstændigt har udformet denne rapport. Alle citater i teksten er mærkeret som sådanne og rapporten, eller væsentlige dele af den, har ikke tidligere været fremlagt i anden bedømmelsessammenhæng."



Katrine Sandholt Nielsen



Sofie Gehlert Goth



Mette Vedstesen Lange Andersen

Abstract

This paper addresses school teachers' passion towards work. The issue is especially relevant at this point in time due to the approaching implementation of the regulation of teachers' working hours and the reform of the school system which commences at the beginning of August 2014. Through the lenses of Gabriel Tarde's work, this paper examines what teachers' passion consists of in praxis and how it is affected by change. From a conceptualisation of the term, passion can be understood as what employees desire about their job, and this is how school teachers' passion is captured in this paper. The issue is examined on the basis of an empirical case study of a Danish 'folkeskole', corresponding to a primary and lower secondary school, using Tarde's key concepts of imitation and monads. Mixed methods are applied and entail the use of both surveys, participant observation, semistructured interviews and photoethnographic interviews. With inspiration from Grounded Theory, data is analysed into imitated monads consisting of connected desires and beliefs.

The analysis reveals that for school teachers, passion consists of six imitated monads linked together in a cluster of monads, where the support or challenge of one affects the possibility of imitating the others. By using the idea of Foucault's subjectification, Tarde is given a more structural dimension. The paper suggests that the cluster of monads can be seen as a specific subject position '*the passionate teacher*', which school teachers enter into when imitating these monads.

The central finding is that only one of the passion-monads is directly challenged by the regulation of teachers' working hours, but due to the interlinking of the monads, the imitation of the other monads is affected as well. This leads to an overall sense of insecurity whereby the whole subject position of the teachers is called into question and they find it difficult to identify with the job. Therefore, the overall passion of the teachers is affected by the confrontation of *one* passion-monad.

The results of the analysis are evolved into a managerial tool by setting forth a number of recommendations, which have the potential to ease the forthcoming implementation of the reform. This managerial tool is distinct from other tools on the topic, as it does not focus on the individual as the point of departure for securing and enhancing passion but places focus on passion as something shared and collective in an organisation through imitation. For school teachers, passion has proven important to maintain, as it is linked to positive emotions or identity for the person imitating the passion-monads.

However, in a discussion of the results, attention is called to the possible negative effects of passion and the embedded understandings of the term due to the prevailing discourse, which values certain

understandings of passion. The case of teachers in particular calls for reflection on how certain life forms are linked with passion and lays the ground for further research on the specific connection between life forms and passion. The ideas of Tarde have proven to be especially suitable for an examination of passion, and the framework applied in this paper can be used to explore passion in other settings as well.

Indholdsfortegnelse

1	Indledning.....	1
1.1	Læsevejledning.....	3
2	Litteraturstudie	5
2.1	Passion i lærerhvervet	5
2.2	Perspektiver på passion	7
3	Teori	13
3.1	Tardes samfundssyn.....	13
3.2	Teoretikernes videnskabsteoretiske ståsted	13
3.3	Tardes hovedbegreber	15
3.4	Subjektpositioner	17
4	Metode.....	19
4.1	Videnskabsteoretisk ståsted: metodiske overvejelser.....	20
4.2	Casebeskrivelse	20
4.3	Dataindsamling.....	21
4.4	Databehandling og etiske overvejelser	23
4.5	Analysestrategi.....	24
5	Analyse	28
5.1	Analysens første del: kortlægning af monader	28
5.1.1	Socialmonaden	28
5.1.2	Samarbejdsmonaden	32
5.1.3	Fællesskabsmonaden	35
5.1.4	Samhørighedsmonaden	36
5.1.5	Autonomimonaden	41
5.1.6	Faglighedsmonaden	45
5.1.7	Afslutning på analysens første del	47
5.2	Analysens anden del.....	48
5.2.1	Monader, der yder modstand mod lærernes passion	49

5.2.2	Monader, der understøtter lærernes passion	53
5.2.3	Subjektpositionen 'den passionerede lærer'	55
5.3	Opsamling på analysens første og anden del.....	57
6	Diskussion.....	58
6.1	Passionsmonader som et ledelsesredskab.....	58
6.2	Et affektivt perspektiv på imitation.....	60
6.3	Passion som samfundstrend	60
6.4	Passion og livsformer	62
7	Konklusion og perspektivering.....	64
8	Litteraturliste.....	67

Bilagsoversigt

Bilag 1: Skriv til lærerne

Bilag 2: Spørgeskema

Bilag 3: Svaroversigt

Bilag 4: Udsagn fra spørgeskemaet der arbejdes videre med

Bilag 5: Spørgeguide

Bilag 6: Interview med R1

Bilag 7: Interview med R2

Bilag 8: Interview med R3

Bilag 9: Interview med R4

Bilag 10: Interview med R5

Bilag 11: Interview med R6

Bilag 12: Interview med R7

Bilag 13: Første observation

Bilag 14: Anden observation

Bilag 15: Tredje observation

1 Indledning

Arbejdslivets udvikling væk fra det klassiske industriarbejde har medført ændrede arbejdsvilkår og krav til medarbejderne; der tales om en tendens mod grænseløshed i arbejdet (Hvid et. al., 2012: 3). Kravene til medarbejdere er i dag præget af karakteristika som blandt andre selvstændighed, engagement, fleksibilitet og omstillingsparathed, og personligheden ses således som værende central. Medarbejderen forventes at handle i overensstemmelse med organisationen samt at være i stand til at håndtere nyere ledelsesformer (Teknologirådet, 2005: 7, 22f). Ledelseslitteraturen fokuserer på medarbejderen som et vigtigt aktiv for organisationen samt på vigtigheden af passion for organisationens virke, idet passionerede og engagerede medarbejdere anses for at kunne yde en øget arbejdsindsats (Andersen & Born, 2008: 325; Johansen, 2010: 8). De grænseløse arbejdsvilkår er hos mange organisationer tilmed i fokus som værdiskabende elementer, og der efterspørges engagerede, passionerede og initiativrige medarbejdere, da disse skaber værdi (Hvid et. al., 2012: 3; Teknologirådet, 2005: 23).

Men passion ses ikke kun som fordelagtigt fra organisationens side. Arbejde er for mange en del af identiteten, hvor vi identificerer os med vores job og organisation, samtidig med, at det er i dette felt, at selvudvikling finder sted (Vallerand & Houliort, 2003: 176, Teknologirådet, 2005: 26, Bovbjerg, 2003: 55f). Arbejdets definerende effekt hænger ofte sammen med passion; at elske sit arbejde og være passioneret omkring det. Derfor søger vi et arbejde, som vi kan være passionerede omkring, og som kan bidrage til at definere os som mennesker. Endvidere sammenkædes passion med trivsel for både den enkelte medarbejder og for organisationen som helhed (Johansen, 2010: 5, 8; Vallerand & Houliort, 2003: 176).

Men passion i arbejdet samt arbejdets betydning for identiteten er ikke nyt. Det er ikke nyt, at man er noget i kraft af sit arbejde, eller at man søger et arbejde, som man brænder for. Derimod er italesættelsen af passion i forhold til ledelse og dets anvendelse som styringsteknologi for at skabe medarbejdere, der ofrer sig selv for organisationen, en forholdsvis ny tendens, der kan observeres i ledelseslitteraturens fokus på værdiskabelse gennem passionerede medarbejdere (Johansen, 2010: 5).

Italesættelsen af relationen mellem medarbejder og organisation sker derfor ofte gennem karakteristika som passion og kærlighed, og medarbejderen tilskyndes at foregribe organisationens behov som tegn på kærlighed til organisationen (Andersen & Born, 2008: 325f). Passion kan i lyset af dette ses som et grundlæggende krav til medarbejderen - også i den offentlige sektor, hvor der ligeledes lægges vægt på medarbejdernes engagement i ledelsesmæssigt øjemed ved anvendelsen af ledelsesteknikker til at påvirke passionen (Vergo, 2006: 79f, Andersen, 2001: 8ff).

Velfærdsjobbene i den offentlige sektor har dog de seneste år oplevet et fald i prestige og anerkendelse med skolelærerne som den gruppe, der har oplevet størst nedgang (Madsen, 2006). På baggrund af lovændringer har folkeskolen været udsat for en række forandringer gennem de sidste to årtier. Lærerne oplever stigende krav til dem; krav, som de ikke føler, bliver ledsaget af tilsvarende øgede ressourcer (Knudsen et. al., 2009: 141f). Seneste skud på stammen er den skolereform, folkeskolen står overfor at skulle implementere i august 2014 samt de ændrede arbejdstidsregler, der fulgte i kølvandet på overenskomstforhandlingerne i foråret 2013. Overenskomstforhandlingerne resulterede i, at Kommunernes Landsforening lockoutede lærerne. Stridens omdrejningspunkt var lærernes arbejdstid, som KL ønskede at effektivisere (Kommunernes Landsforening, 2012). KL ønskede at indføre fuld tilstedeværelsespligt for lærerne samt give skolelederne beføjelser til at bestemme forholdet mellem den enkelte lærers arbejdstid og forberedelsestid og således gøre op med reglen om, at en undervisningstime automatisk udløser forberedelsestid. Lærerne modsatte sig dette og udtrykte bekymring over, at KLs foreslåede ændringer i arbejdstiden ville medføre forringet kvalitet i undervisningen (Sørensen, 2013). Lockouten varede indtil 25. april 2013, hvor regeringen greb ind i konflikten, og Folketinget vedtog Lov 409, der afskaffede lærernes arbejdstidsaftale og tilgodeså KLs ønsker (Højholt, 2013). Hele forløbet blev af lærerne betegnet som en "*massakre på lærerstanden*", og der var beskyldninger om aftalt spil mellem KL og regeringen, da folkeskolereformens bestemmelse om mere undervisning krævede et opgør med lærernes arbejdstid for at få dem til at undervise mere (Hogstad, 2013). Regeringen fremlagde de nye arbejdstidsregler som et modstykke til det grænseløse arbejde (Jakobsen, 2013). Folkeskolereformen forpligter skolerne at tilbyde en længere og mere varieret undervisningsdag for eleverne samt, at lærerne efteruddannes, og der lægges vægt på at skabe et tættere samarbejde mellem lærere, pædagoger og andre medarbejdere (Høyrup, 2013). Formålet er blandt andet, at eleverne skal kunne det samme i 8. klasse, som de før kunne i 9. klasse og derigennem skabe en bedre folkeskole, der klarer sig bedre i internationale tests. Herved ses et produktivitetsformål i reformen (Københavns kommune, 2013).

Lærerne står derfor over for en række forandringer i deres arbejdsbetingelser med afskaffelsen af arbejdstidsreglerne og implementeringen af den nye folkeskolereform, og der opleves en stigning i antallet af lærere, der undersøger muligheden for enten at finde nyt arbejde eller gå på pension (Petersen, 2013). Dette foranlediger en undren om, hvordan passion samspiller med forandringer. At passionerede lærere har en positiv indvirkning på eleverne er bredt anerkendt; eleverne lærer mere, når de undervises af en passioneret lærer (Carbonneau et al., 2008: 977).

På baggrund af ovenstående står det klart, at passion er et alment træk ved arbejdet, og at dette også gælder lærerhvervet. Denne opgave tager derfor udgangspunkt i, at lærere er passionerede omkring deres arbejde. Folkeskolereformen medfører forandringer i lærernes arbejdsbetingelser, og spørgsmålet er, om lærerne kan opretholde passionen i et arbejde præget af forandring. Dette leder frem til følgende forskningsspørgsmål:

Hvad konstituerer passion hos lærere, og hvorvidt påvirkes denne af forandring?

Dette belyses med udgangspunkt i et casestudie af en folkeskole i Esbjerg kommune. Arbejdstidsregler og reform er nu en realitet, og på trods af lærernes reaktion står skolerne over for implementeringen heraf. For at kunne komme ud af dette på bedste vis og med lærere, der har lyst til lærerarbejdet, søger dette projekt at gå bag om lærernes passion og splitte denne op i mindre dele for først at kortlægge lærernes passion i praksis og dernæst at identificere, om passionen påvirkes af ændringerne, og hvori denne påvirkning eventuelt består.

1.1 Læsevejledning

Opgaven er struktureret som følger:

Opgaven starter med et *litteraturstudie*, hvor centrale temaer inden for lærerhvervet behandles, hvori forskellige teoretiske vinkler på passion også præsenteres. Formålet er at positionere denne opgave i forhold til eksisterende litteratur på området. *Teoriafsnittet* har til formål at redegøre for Gabriel Tardes begreber, som anvendes i denne opgave, samt Foucaults subjektiveringsteori. Her indgår opgavens ene videnskabsteoretiske afsnit, der fremsætter den teoretiske vinkel. Det andet videnskabsteoretiske afsnit findes i *metodeafsnittet* og fremsætter de metodiske overvejelser, der ligger til grund for opgaven. Den teoretiske og metodiske adskilning af videnskabsteorien er gjort for at lette læsningen, idet Tardes teori ikke let lader sig forklare uden at indbringe hans videnskabsteoretiske ståsted. Metodeafsnittet bidrager til at uddybe konteksten for opgaven, dataindsamlingsprocessen, behandlingen af data, og operationaliserer Tardes begreber i en analysestrategi. Analysestrategien har til formål at vise vejen fra Tardes teori til opgavens behandling af empirien.

Den efterfølgende *analyse* er todelt. Første del indeholder en kortlægning af lærernes passion i praksis. Anden del undersøger, hvorledes passionen påvirkes gennem understøttelse eller udfordring af ændringerne i lærerhvervet, og bringer samtidig subjektpositioner i spil. Analysen afsluttes med en kort opsummering, inden resultaterne præsenteres i *diskussionsafsnittet*. Efter resultaterne er præsenteret, diskuteres anvendelsespotentialer heraf som et ledelsesredskab. Resultaterne diskuteres

efterfølgende op mod litteraturen fra litteraturstudiet og antager dermed karakter af en teoretisk diskussion for at vise opgavens bidrag. Slutteligt vil *konklusionen* besvare den empiriske problemstilling. Her sammenfattes konkrete anbefalinger til skoler, og de empiriske og teoretiske aspekter af opgaven *perspektiveres* til videre undersøgelse.

2 Litteraturstudie

Følgende afsnit starter med en historisk gennemgang af temaer, der opfattes som vigtige for lærernes passion, samt en sammenkædning med livsformsbegrebet. Dernæst følger forskellige perspektiver på passion for at skabe en åben og bred ramme for positioneringen af indeværende opgave i forhold til andre behandlinger af passion.

2.1 Passion i lærerhvervet

Folkeskolelærernes fagblad 'Folkeskolen' giver et indblik i, hvad der gennem de sidste 30 år har været italesat som vigtigt for lærerhvervet. Passion omtales grundlæggende som vigtigt for lærerne: *"den enkelte elevs læring afhænger i sidste ende af den enkelte lærers entusiasme og vilje - det enkelte hjerte"* (Jørgensen, 2014: 3). Handlefrihed er et centralt tema i lærerhvervet, og man betvivler den omfattende planlægning i folkeskoleregi: *"Ikke alt kan planlægges. Tænk, hvad der ville gå tabt af levende, engageret undervisning, hvis lærerne var bundet for stramt af på forhånd fastsatte mål og gik fra test til test med skyklapper på"* (Formsgaard, 2005). For stram og omfattende styring af lærerne mindsker muligheden for at levere undervisning af kvalitet, som er vigtigt for lærerne (Rønne, 1995: 20).

Faglighed er et vigtigt aspekt i lærerhvervet. Ideelt skal fag vælges ud fra lyst, da det giver gode studerende men også gode lærere. Man skal brænde for de fag, man underviser i, da det resulterer i den bedste undervisning for eleverne (Hvid, 2000a, Hvid 2000b). Fagligheden er ikke det eneste, der driver værket. Et øget fokus fra politikerne i 2010 på de faglige kompetencer og på at opnå en top-fem placering i diverse fag i Pisa-undersøgelsen blev ikke modtaget positivt af lærerne, og formanden for Danmarks Lærerforening, Anders Bondo Christensen, mente *"(...) at det kræver andet og mere end et primitivt faglighedsbegreb, der kan måles i en Pisa-test, for at fastholde og udvikle det danske velfærdssamfund"* (Thejsen & Olsen, 2010). Det skabte debat, om fokuset på fag-fagligheden ville gå ud over den demokratiske dannelse, som førhen er blevet vægtet højt i den danske folkeskole (Broe, 2010). Debatten var også på dagsordenen i 1980 og i 1995 (Jensen, 1980: 3, Petersen, 1995: 8). Den kommende skolereform vægter ligeledes måling af den faglige kompetence højt. I fagbladet udtrykkes skepsis mod at anvende tests som måleinstrument for kvalitet. Konflikten, henvisende til forløbet i forbindelse med overenskomstforhandlingerne 2013, og skolereformen har medført, at lærerne har taget deres professionsideal, udarbejdet af Danmarks Lærerforening, op til debat, da de ikke mener, at det øgede fokus på testresultater tager højde for vigtigheden af elevernes menneskelige og sociale udvikling, som

er en vigtig del af professionsidealet (Christensen, 2014a, 2014b). Lærernes engagement er således også centreret omkring den mere personlige demokratiske dannelse.

Den respekt, der tidligere har været for lærerfaget, er grundet negativ omtale af lærere i samfundet og medierne, dalet gennem de sidste årtier (Grinder-Hansen, 2013: 343, Aisinger, 2014: 34f). Manglende tillid fra samfundets side til tjenestemænd blev set som årsagen til, at lærere i 1980 i stigende omfang søgte førtidspension (Folkeskolen, 1980b: 4). I kølvandet på konflikten og de nye arbejdstidsregler ses ligeledes en stigende interesse for tidlig pensionering (Holsting, 2014). Samtidig må lærerne ifølge fagbladet og Grinder-Hansen løsrive sig fra en lønarbejdertilgang til lærerhvervet for at kunne navigere i de udfordringer, som erhvervet møder i dag (Raahauge, 2014: 39, Grinder-Hansen, 2013: 347).

Ønsket og kampen om frigørelse fra lønarbejdertanken og rollen som lønarbejder indikerer, at der i lærerhvervet foregår en debat om hvilken livsform, faget skal associeres med. Højrup (1984) beskriver lønarbejderlivsformen som en tilgang til arbejdet, hvor arbejde ses som et middel til at muliggøre og meningsgive fritiden (209f). Der eksisterer her en kontrast mellem arbejde og fritid, og i fritiden realiseres det meningsfulde liv (Holm & Jæger, 2008: 34f). Arbejdet bunder derimod i en ydre tilskyndelse og ses mere som en pligt (Højrup, 1984: 209). Højrup opstiller også den karrierebundne livsform, der særligt adskiller sig fra lønmodtageren i skellet mellem arbejde og fritid. Her eksisterer ikke et skarpt skel mellem arbejde og fritid, idet fritiden ofte anvendes til at forbedre arbejdsindsatsen. Arbejdet ses som produktivt og meningsfuldt, og man kan realisere sig selv her (Holm & Jæger, 2008: 32, 35).

Livsformerne viser sammenhænge mellem beskæftigelse, tilgang til arbejdet samt livsstil og kulturel praksis, som udspringer af den kapitalistiske produktionsmåde. Her spiller særligt ejerskab af produktionsmidlerne og organisering af arbejdet ind, og der er dermed forskel på hvor i produktionsstrukturen, bærerne af de forskellige livsformer befinder sig. Derfor må det også forventes, at grundlaget for de forskellige livsformer vil ændre sig i takt med forandringer i og inden for produktionsstrukturen (Holm & Jæger, 2008: 34, 36). Holm og Jæger (2008) har undersøgt udbredelsen og udviklingstendenserne af livsformerne fra 1981 frem til 2005, og finder, at der i denne periode er sket et fald i lønarbejderorienteringen og en stigning i orienteringen mod den karrierebundne livsform, samt en i mindre grad tilsvarende stigning i karriereorientering *inden for* de beskæftigelsespositioner, der traditionelt kædes sammen lønarbejderlivsformen (43ff). Livsformerne skal dog forstås som idealtyper, hvorfor man kan være bærer af forskellige livsformer samtidigt, og variationer inden for den enkelte

livsform kan forekomme i kontrasten mellem arbejde og fritid (Holm & Jæger, 2008: 32; Højrup, 1984: 211).

Beskrivelsen af livsformerne indikerer, at passion i arbejdet kun kan findes i den karrierebundne livsform, da arbejdet her værdsættes som en indre og mere lystbetonet tilskyndelse i kraft af selvrealiseringen samt værdisætningen af at have et interessant job. I lønarbejderlivsformen ses arbejdet, som nævnt, som en ydre tilskyndelse, og dermed ikke som en indre passioneret aktivitet. Passionen kan derimod findes i fritidsaktiviteterne. Men set i lyset af udviklingen af orienteringerne mod de to livsformer, kan man stille spørgsmålstegn ved, om beskæftigelsespositioner, der traditionelt er forbundet med lønarbejderlivsformen, bevæger sig mere mod aspekter ved den karrierebundne livsform og dermed passion. Med baggrund i udviklingen af arbejdsvilkår mod det grænseløse bliver grænserne mellem livsformerne måske mere uklare, og nye livsformer kan opstå (Holm & Jæger, 2008: 48).

2.2 Perspektiver på passion

Som vist i indledningen (1.0) anses passion for at være et vigtigt element i arbejdslivet. Men passion er et mangesidet begreb, og der eksisterer forskellige bud på, hvad passion er, alt efter hvilken forskningsgren der tages udgangspunkt i. Her fokuseres på passion som et tema inden for ledelsesstudier og sociologi.

Vallerand (2012) fremsætter et psykologisk perspektiv på passion: "*En stærk tilbøjelighed mod en selvdefinerende aktivitet (objekt), som man kan lide (eller endda elsker), finder vigtigt og meningsfuldt, og i hvilken man investerer tid og energi*" (47). Passion indebærer her et specielt forhold til en elsket aktivitet. Flowbegrebet sammenkæder aktiviteten med en særlig tilstand; en mental individuel oplevet tilstand, der beskrives som en *optimal experience*. Begrebet er udviklet af Mihaly Csikszentmihalyi og danner grundlag for flowteorien, som opstod ud fra ønsket om at forstå indre motivation (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002: 89f; Andersen, 2011). Flowtilstanden er karakteriseret af engagement, dyb koncentration og høj involvering; man opsluges og er engageret i en bestemt aktivitet, ens fulde opmærksomhed er tildelt nuet, og tidsfornemmelsen forsvinder. Tanker, følelser, ønsker og handlinger opleves som værende i harmoni, og man agerer i fuld kapacitet (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002: 90, 92; Andersen, 2011). Når man er i flow, er aktiviteten værdifuld i sig selv, og oplevelsen er således indre motiverende, hvor man oplever at vokse som person (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002: 92, 96).

En vigtig betingelse for at kunne være i flow består i afstemningen af færdigheder og udfordringer. For store udfordringer i forhold til færdigheder kan lede til bekymring og stress, mens mangel på udfordringer vil føre til kedsomhed – i begge tilfælde nås flowtilstanden ikke (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002: 89f). Oplevelsen af at være i flow formes både af den enkelte person og omgivelserne, idet det netop er samspillet mellem færdigheder og udfordringer, som en aktivitet i omgivelserne byder én, der kan resultere i en optimal oplevelse. Færdigheder og udfordringer er dog subjektivt oplevede. Der fokuseres altså på det dynamiske samspil mellem individ og omgivelser og ikke på individet som løsrevet fra en kontekst (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002: 90f).

I Nakamura og Csikszentmihalyis (2005) undersøgelse af universitetslæreres engagement i deres profession, kommer flowtilstanden i spil. Her understreges betydningen af engagerede lærere for samfundet som helhed, men samtidig fremføres det, at arbejde i mindre grad end tidligere opleves som et kald, hvilket kan resultere i manglende motivation og engagement. Engagement kan ses som fordybelse og intens involvering i arbejdet, og en vigtig betingelse herfor er, ligesom ved flow, når lærerens færdigheder udnyttes i mødet med klare, ikke for overvældende, udfordringer (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005: 61f).

Gennem undersøgelsen fremhæves vigtigheden af, at lærerne oplever en afstemning mellem de udfordringer, de møder i arbejdet, og deres evne til at handle herpå, idet engagement afhænger af den grad, læreren finder glæde i udfordringerne i lærerarbejdets vigtigste domæner. Samtidig er det vigtigt for lærernes engagement, at der er en overensstemmelse mellem de mødte udfordringer og den enkelte lærers værdier. Når dette er opfyldt, og de forskellige domæner i arbejdet bidrager til meningskabelse og glæde, altså når læreren engageres, vil betingelserne være skabt for, at læreren kan befinde sig i en tilstand af flow (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2005: 62, 64f). Flowtilstanden sættes lig med en tilstand, hvor medarbejdernes fulde kapacitet udnyttes, hvilket fremhæver produktivitetstanken bag flowbegrebet. Man ønsker at fremme mulighederne for, at medarbejderne kan være i flow for at opnå de karakteristika, som denne tilstand medfører i form af blandt andet engagement, involvering og koncentration.

Csikszentmihalyi anser derved passion som en mental tilstand, man kan opnå, når visse betingelser er opfyldt. Dette syn på passion går igen i ledelseslitteraturen, hvor passion grundlæggende ses som produktivt. Passion har her en fremtrædende rolle, da det forbindes med indre motivation og værdiskabelse (Hahn & Stadil, 2008: 33). Hahn & Stadil (2008) forstår passion som det, du brænder for, og det, der fremkalder positive følelser hos dig (15f). Alle besidder passion, og da det er tæt knyttet til

identitet, udspringer det fra en selv (Hahn & Stadil, 2008: 54). Passion i arbejdslivet defineres som: "(...) en aktivitet, som giver dig en særlig god og nærende energi. At være passioneret svarer til, at du gør det, du brænder for, og brænder for det, du gør" (Hahn & Stadil, 2008: 18). Fraværet af passion betyder, at risikoen for at brænde ud øges, fordi gnisten, der får dig til at elske det, du laver, er væk. Samtidig kan passion også blive en besættelse, hvis man tilsidesætter alt andet til fordel for passionen, og dette kan have indflydelse på muligheden for at udvikle sig (Hahn & Stadil, 2008: 19). Passionen kan påvirkes og aktivt fremmes ved at optimere en række komponenter (Hahn & Stadil, 2008: 13). Professionelt passionerede mennesker har en særlig energi omkring sig, som indvirker på andre mennesker, hvorved værdi skabes (Hahn & Stadil, 2008: 46). Denne værdiskabelse er gået op for virksomhederne, og ledelseseksperten, Gary Hamel, regner passion som en af de vigtigste faktorer for virksomheder, da han mener, at passion smitter og "*forvandler et enkelt menneskes korstog til en massebevægelse*" (Hahn & Stadil, 2008: 26).

Passion anses her som noget, man aktivt kan gå ind og ændre og optimere ved at få individet til at arbejde med sig selv. Det tager karakter af et ledelsesmæssigt redskab, hvor man kan frembringe den passion, der anses for at være iboende i individet. Fokus for disse perspektiver er på individet, og passion ses som iboende i individet; det er noget, individet besidder.

Linstead & Brewis (2007) kritiserer ledelseslitteraturens nytteorienterede fokus på passion, hvor passion kan, hvis reguleret, bidrage til organisationens bundlinje (359f). Det nytteorienterede fokus er baseret på en diskurs, der konceptualiserer begær som mangel på noget (Linstead & Brewis, 2007: 361). Forfatterne anvender termen begær til at omfatte passion, og de er herved uadskillelige. Begge termer står i relation til noget andet, men hvor begær ses som mere generelt, ses passion som fokuseret og specifikt, og det sammenkædes med noget følelsesmæssigt. Sammenkoblingen mellem passion og begær viser, at det, man er passioneret omkring, også er det, man begærer. Heri ses relationen til noget andet dog uden at lade sig indleje i den diskursive betydning af begæret som en mangel på noget (Linstead & Brewis, 2007: 352f). Til forskel fra ledelseslitteraturens grundlæggende positive syn på passion fremstilles passionens potentielle farlige sider via begrebets oprindelige betydning som relateret til noget passivt; noget, der påføres bæreren, og som vedkommende ikke har kontrol over. I stedet for at se passion som udelukkende positivt, er det nærmere en "*intense, driving, or overmastering feeling or conviction*", hvad enten denne står i forhold til noget positivt eller negativt (Linstead & Brewis, 2007: 352). Den diskursive konceptualisering af begær, og dermed passion, som mangel på noget, er det, der ifølge forfatterne ligger til grund for de motivationsteorier, der anvendes i ledelsesmæssig

sammenhæng. Denne diskurs skjuler de negative sider af passion, idet passion gøres til noget positivt, da teorierne omhandler at opnå denne mangel; ofte en mangel knyttet til det enkelte individ og dennes identitet såsom forbedring af selvet, selvtilfredsstillelse og selvudvikling (Linstead & Brewis, 2007: 355f). Passion ses i denne diskursive konceptualisering som noget iboende i individet.

I forlængelse af ovenstående fremsættes også mere relationelle perspektiver, hvor passion heller ikke ses som noget latent i individet, der skal vækkes til live men som noget, der opstår henholdsvis som kommunikation mellem individer og organisationer og som overførsel af affekt mellem individer. Ifølge Andersen og Born (2008) er passion en ny måde at italesætte organisationen og dens forhold til medarbejderne på, således at man kan tale om en passionificering af kommunikationen (326). Passion udgør fra dette synspunkt en særlig form for kommunikation om medarbejderforholdet i organisationen. Fra 1987 udvikles en medarbejdersemantik, der betjener sig af kærlighedssystemet og opererer ud fra den binære kode elsker/elsker ikke (Andersen & Born, 2001: 141; Andersen & Born, 2008: 334). Kommunikationen bliver yderst personlig og risikabel, da kommunikationshandlingen ikke kan adskilles fra de deltagendes identitet og anerkendelse. Organisationen etableres her som den signifikante anden; en partner, der er genstand for følelser (Andersen & Born, 2001: 142f). Som konsekvens forventes det, at en medarbejder påtager sig organisationens behov og dennes syn på verden som tegn på kærlighed til organisationen. Organisationen skal medtænkes i alle opgaver og livssituationer, og selvstændige initiativer får symbolsk betydning som udtryk for passion og engagement. Forventningerne mellem leder og medarbejder præges af, at de giver til hinanden. Lederen kan give medarbejderen mulighed for at give og dermed vise sin kærlighed til organisationen. Hvis passionen fra medarbejderens side mangler, stilles der spørgsmålstejn ved, om man kan fortsætte som medarbejder i en organisation (Andersen & Born, 2001: 147-150). Der foreligger således i dag et krav til medarbejdere om at være passionerede, og kun kærlighedsmediet kan facilitere en kommunikation af en sådan karakter, at medarbejderne "(...) binder egen omverdensforståelse sammen med en foregribelse af organisationens verdensbillede" (Andersen & Born, 2001: 162).

Passion er ifølge ovenstående perspektiv en måde at kommunikere om sin kærlighed til organisationen og arbejdet på, men passion kan også behandles som en affekt, hvorved det sociale aspekt af passion ekspliciteres. Ifølge Brennan (2004) er affekt det, vi *føler*, hvorimod følelser er det, vi *føler med* (23). Følelser er fortolkninger af sanseinformation via sprog, hvorved de bliver "*sensations that have found a match in words*" (Brennan, 2004: 19). Affekt er ikke kommunikerbar på samme vis, da det opererer før og uden for bevidstheden (Shouse, 2005). Da passion er det, medarbejderne føler, og ikke det, de føler

med, kan passion således ses som affekt (Johansen, 2010: 14). Brennan (2004) argumenterer for, at affekt overføres mellem individer; en persons affekt kan indtræde i en anden, hvorved miljøet internaliseres i individet (3, 1). Man kan således ikke skelne klart mellem individet og miljøet. Det er et kulturelt produkt af vestlig tankegang, at individer er emotionelt autonome og klart afgrænsede fra miljøet, hvilket fører til reducerede forklaringer, da sociale, psykologiske og biologiske faktorer adskilles (Brennan, 2004: 1f). Processen, hvor affekt overføres mellem individer, sker via sanserne og er oprindeligt social, idet affekt ikke opstår i det enkelte individ men kommer fra interaktion med miljøet og andre mennesker; de følelser, vi individuelt har, er udtryk for en affekt, der ikke er vores personlig (Brennan, 2004: 3, 19). Passion som affekt kan således overføres mellem individer på en arbejdsplads og er ikke en individualiseret emotion (Johansen, 2010: 16). Denne transmission genererer fysiske effekter ved at ændre biokemien og neurologien hos subjektet og har også en energisk dimension tilknyttet, da den kan virke både udtømmende og forstærkende på individets energi. Er vi sammen med mennesker, vi kan lide, får vi mere energi. Individer kan også bære hinandens affektive byrder, hvilket har en udtømmende effekt på energien (Brennan, 2004: 1, 6). Hvis passion som affekt overføres mellem individer, kan det således virke fremmende for energien, men samtidig kan negative affekter, som potentielt modvirker passionen, overføres (Brennan, 2004: 9). Affekten kommer, på trods af overførslen, også individuelt til udtryk ved, at tankerne, der akkompagnerer affekten er mere personlige: *"The point is that, even if I am picking up on your affect, the linguistic and visual content, meaning the thoughts I attach to that affect, remain my own"* (Brennan, 2004: 7). En medarbejdergruppe kan således samlet set være passioneret, men de tanker og årsager, man individuelt tillægger affekten, kan variere.

Brennan lægger sig i samme spor som denne opgaves teoretiker Gabriel Tarde ved at ophæve dikotomien mellem individ og samfund. Men hvor Brennan fokuserer på overførsel af affekt, har Tarde fokus på imitation. Denne opgave tilbyder dermed en mikrosociologisk imitationsanalyse som perspektivet på passion. Opgaven adskiller sig fra ledelseslitteraturen ved ikke at se passion som noget, individer *besidder*, men nærmere som noget, individer *besiddes* af. Fra Linstead & Brewis (2007) låner vi betydningen af passion og begær som værende i relation til andetheden, hvorfor lærernes passion kan ses som det, de begærer ved arbejdet. Ud fra Tarde konceptualiseres begær som et begær efter noget, men begæret er ikke nødvendigvis udtryk for en mangel. Tardes konceptualisering af begær, og hvad dette indebærer i teori og praksis i indfangelsen af passion, vil blive specificeret i henholdsvis afsnit 3.0 og 4.4. Karakteristikkerne for passion i lærerhvervet er gennemgået ud fra et historisk perspektiv og

gennem det sociologiske livsformsbegreb for at skabe en forståelse for, hvad der påvirker lærernes passion i en bredere kontekst.

3 Teori

Teoriafsnittet indledes med en introduktion til Tardes samfundssyn. Dernæst følger Tardes videnskabsteoretiske ståsted, hvor også Foucault inddrages, da han anvendes som supplerende teori. Efterfølgende udspecificeres Tardes hovedbegreber og til sidst en redegørelse for Foucaults subjektpositioner.

3.1 Tardes samfundssyn

Franskfødte Gabriel Tarde (1843-1904) var i 1890'erne en etableret sociolog (Clark, 2010: 3ff). Selvom Tarde nød bred anerkendelse i sin samtid, er det bemærket af flere, at han for eftertiden er ladt i glemsel. En årsag hertil kan lokaliseres til striden mellem Tarde og Durkheim (Held, 2003: 26; Latour, 2004: 33f). Ét stridighedspunkt mellem Durkheim og Tarde omhandlede udgangspunktet for at studere samfundet. Hvor Durkheim søgte at forklare mikrofænomener ud fra samfundets overindividuelle strukturer, var udgangspunktet for Tarde de enkelte mikrofænomener, idet det store kun kan forklares med henvisning til de små fænomener (Latour, 2004: 40). Makro er blot et epifænomen af mikro, hvorfor sociologen skal engagere sig i det enkelte fænomen (Czarniawska, 2004: 129). Til forskel fra det meste af mikrosociologien, der har det autonome individ som sit primære studieobjekt, er individet hos Tarde ikke en afgrænset enhed adskilt fra samfundet, og individer besidder ikke a priori nogen identitet. De er blot beholdere for det sociale liv og flader, hvorpå det sociale liv kan udtrykke sig (Barry & Thrift, 2007: 513). Men hvad udgør da samfundet? *"Samfundet er imitation, og imitation er en form for søvngænger"*, hvor det, der imiteres er tro og begær indkapslet i monader (Tarde, 2004: 24). Samfundet kan ikke eksistere uden imitation, idet de fællestræk, der eksisterer på baggrund heraf, er hvad der binder samfundet sammen. Man fødes ikke ens, men man søger at blive det gennem imitation: *"the whole external universe is composed of souls distinct from my own but fundamentally similar"* (Tarde, 2012: 15; Tarde, 2004: 13, 15, 17). Man vil være disponeret for imitation af nogle monader frem for andre ud fra præferencer baseret på tidligere imitationer (Tarde, 2004: 21). Endvidere har man tendens til at imitere den idé, som en respekteret person besiddes af (Tarde, 2004: 24).

3.2 Teoretikernes videnskabsteoretiske ståsted

Tardes samfundssyn er adopteret som udgangspunkt for denne opgave i sin helhed, og hans særlige videnskabsteoretiske ståsted har en række implikationer. Tarde adskiller sig fra den funktionalistiske skole, som Durkheim er del af, ved at hævde, at i stedet for at se samfundet som en ting eller organisme,

er enhver ting et samfund: *“But this implies first of all that everything is a society, that every phenomenon is a social fact”* (Tarde, 2012: 28; Jacobsen, 2010: 356). Tarde er svær at placere inden for de traditionelle videnskabsteoretiske retninger, hvilket hænger sammen med hans særlige epistemologi og ontologi (Brighenti, 2010: 294f). Individet har hos Tarde ingen iboende identitet men konstrueres socialt gennem imitation af monader (Tarde, 2012: 52). Dog skal man ikke lade sig friste af at placere ham inden for socialkonstruktivismen, idet monader eksisterer før det sociale som ontologiske størrelser, da de er hvad, universet er gjort af (Latour, 2004: 35). Monadernes tro og begær kan ikke ændres eller meningsudfyldes forskelligt (Johansen, 2010: 19). Tardes ontologi flytter fokus fra individers angivelige iboende essens til egenskaber ved monader, som kan besætte individer, hvorfor Tarde er fortalende for besiddelsesfilosofi: *“I would prefer to say: I desire, I believe, therefore I have”* (Tarde, 2012: 52). Individer er således en beholder for diverse monaders egenskaber, og der hvor imitative relationer udspiller sig (Tarde, 2012: 52; Karsenti, 2012: 49). Som følge af Tardes ontologiske standpunkt er omdrejningspunktet ikke selve individet, men studiet af monader, der imiteres, fordi disse konstituerer det sociale. Epistemologisk implicerer Tardes teori, at vi først kan erkende monaderne, når de imiteres, eftersom det først er her, de synliggøres (Tarde, 1903: 146; Latour, 2004: 35). Det sociale er således i fokus for denne undersøgelse af passion, da imitation er en grundlæggende social proces, der indebærer udøvelsen af mental indflydelse mellem minimum to personer (Tarde, 1899: 39). Imitation af monaderne er det, der skaber subjektet hos Tarde, hvorfor genstandsfeltet for sociologien er at beskrive monadernes egenskaber. Udgangspunktet for studier af samfundet er derfor ifølge Tarde monaderne som de sande agenter og imitationen af disse (Latour, 2004: 43f). Dette udgangspunkt er efterfølgende taget op af den franske sociolog Bruno Latour, der præsenterer Tarde som faderen til aktørnetværksteori (Latour, 2004: 34). Besvarelsen af opgavens empiriske forskningsspørgsmål tager udgangspunkt i Tardes imitationssociologi, hvorfor opgavens videnskabsteoretiske ståsted er baseret på ovenstående ontologi og epistemologi, som også har betydning for det metodiske (Se 4.1).

Foucault er anvendt som teoretisk supplement til Tarde i denne opgave. Foucault lægger sig inden for det poststrukturalistiske paradigme, hvor mening står centralt. Meningen findes ikke hos subjekter men er *“skruet sammen i systemer mellem os”* (Wæver, 2010: 202, 208). Dette indebærer, at der ikke findes et punkt, hvorfra forskeren kan erkende verden objektivt, idet vores forståelser af fænomener er diskursivt frembragte og gives mening gennem sproget. Således er selv et begreb som ‘menneske’ opstået som følge af diskurser forstået som mønstre af mening i sproglige udsagn (Wæver, 2010: 201, 209f). Foucault og Tarde er dermed forenelige i synet på, at individer ikke eksisterer i sig selv. Hos Tarde

besiddes individet som nævnt af monader, mens subjektet hos Foucault skabes diskursivt gennem sproget (Wæver, 2010: 213). Det er diskursen, der fremsætter meningsfulde subjektpositioner for individet og skaber subjekter (Hall, 2001: 80). En subjektposition kan siges at indebære særlige monader, som individet ledes mod at imitere.

3.3 Tardes hovedbegreber

Ifølge Tarde består samfundet af imitation og kan ikke eksistere uden (Tarde, 2004: 17). Imitation finder sted mellem bevidstheder: *'The relation between brains is the locus of imitation'* (Karsenti, 2012: 58). Det sociale menneske beskrives som søvngænger og den imitative tilstand som søvngængereri (Tarde, 2004: 18, 22). Individet er ikke autonome, og vores idéer er hverken spontane eller personlige; alle idéer stammer fra en suggestion, som individet ikke nødvendigvis er bevidst omkring (Tarde, 2004: 18). Imitation kan således både foregå ubevidst og bevidst, og der er ikke nogen klar skelnen mellem disse (Johansen, 2013: 83).

Det imiterede er tro og begær, og det binder individer sammen (Karsenti, 2012: 57, 59). Hvor et begær beskrives som: *"The strength of subjective tendency, or mental eagerness"*, beskrives troen som: *"The strength of intellectual grasp, or mental adhesion and constraint"* (Tarde, 1899: 21). Individets adfærd guides af et underliggende begær, selvom vi end ikke måtte være bevidste omkring dette. Et begær tager en tro som sit objekt og kan dermed kun defineres i relationen til denne (Karsenti, 2012: 59; Tarde, 1903: 159). Begæret vil derfor altid søge at opfylde den tro, som den er koblet til (Johansen, 2010: 17). Der findes tilmed overordnede begær som kan siges at karakterisere en særlig tidsperiode (Tarde, 2004: 13). Et begær spredes og rodfæstes gennem imitation, som Tarde beskriver som mental smitte: *"And the diffusion of each desire, its extension or taking root, is caused by imitation, the mental contagion from man to man"* (Tarde, 2007: 639). Tro og begær skal forstås som kraftpåvirkninger; begær er handlingen, en dynamisk kraft, der forsøger at opfylde den statiske tro, den er koblet til (Tarde, 2012: 19). De er psykologiske kvantiteter, som konstituerer følelser hos et individ men som samtidig går forud for den specifikke følelse. Det er dermed tro og begær, der kan kvantificeres og ikke følelsen, idet en følelse ikke kan tages væk fra individet. Tro og begær er samtidig det, der giver en specifik handling mening, idet en handling er en udlevelse af den idé, som troen og begæret besidder i bevidstheden (Karsenti, 2012: 57ff; Tarde, 1903: 145f; Tarde, 2004: 17).

Tarde anvender begrebet *monade* til at beskrive denne sammenkobling mellem tro og begær. En monade er besat af tro og begær og eksisterer i sig selv. Monader eksisterer forud for imitation men

bliver først gjort specifikke og synlige gennem imitation (Tarde, 1903: 146; Latour, 2004: 35, 43). Monaden, indeholdende tro og begær, eksisterer altså som en fast størrelse, der ikke gennemgår forandringer, når den imiteres, og troen og begæret kan ikke adskilles fra hinanden (Tarde, 1899: 21). I senere værker anvender Tarde begrebet *invention* til at beskrive sammenkoblingen mellem et imiteret tro og begær, som vi har sagt, at en monade også består af (Tarde, 1903: 145). Begrebet *invention* refererer netop til, at troen og begæret er blevet imiteret, idet "*an invention that is not imitated is in effect socially (...) inexistent*" (Tarde, 2007: 638). I denne opgave vil begrebet monade blive anvendt til at beskrive denne sammenkobling frem for begrebet *invention*, som det også er set i andre analyser (Johansen, 2013: 83; Johansen, 2010: 11f). Der sættes dermed lighedstegn mellem de to begreber i læsningen af Tardes teori.

Idet samfundet består af imitation, og det, der imiteres er tro og begær sammensat i monader, eksisterer der altså utallige monader, der alle kæmper for at blive spredt. Uden imitation kan monaderne ikke udrette noget, hvorfor imitation er nødvendig for, at monadens idé kan blive spredt (Latour, 2004: 35; Tarde, 2004: 16). Individuer vil derfor hele tiden møde monader, som vil søge at blive imiteret. Nogen gange kan idéen bag disse monader harmonere med hinanden, som det kommer til udtryk i Tardes (2004) beskrivelse af en social type: "*(...) et bestemt antal ønsker og idéer, som er blevet skabt gennem tusinder af nyskabelser og opdagelser, der er akkumuleret gennem tiden. (...) Disse idéer og trosformer harmonerer mere eller mindre med hinanden og er således logisk relateret eller modsiger i det mindste ikke hinanden helt generelt*" (13). En social type kan således forstås som en strøm eller *klynge* af monader, der på trods af mindre disharmonier er tilpasset hinanden og harmonerer i forhold til at nå deres fælles mål. Denne sociale type imiteres af ethvert medlem i en social gruppe, og den fælles imitation er netop bindemidlet via skabelsen af fællestræk (Tarde, 2004: 13f). Imitationen foregår ved, at strømme af monader, her forstået som en klynge af understøttende monader, spreder sig. Klyngens spredning møder modstand, når den møder en monade, der udfordrer idéen bag klyngens andre monader (Held, 2003: 33).

Der findes dermed forskellige måder, hvorpå monader kan interagere med hinanden - både når de eksisterer i klynger og separat. De kan understøtte og bekræfte hinanden og derved have mulighed for at smelte sammen og øge deres samlede kraft i en ny og kompleks monade, eller de kan være del af en samlet klynge, der besidder en fælles idé. De kan stå i et antagonistisk forhold, hvor den ene "*implicerer en negation af det, den anden hævder*", og de vil yde modstand mod hinanden indtil en vil herske på bekostning af den anden (Tarde, 2004:14). Denne opposition kan manifestere sig som "*en diskussion, en*

krig, en klassekamp eller blot som en tøyen, der opstår i et individ”, og en tøyen opstår, fordi individet oplever konfliktende begær (Held, 2003: 33; Borch, 2005: 93). Monaderne kan også eksistere side om side uden hverken at bekræfte hinanden eller være uforenelige og derved fortsætte med at sameksistere (Tarde, 1903: 25; Tarde, 2004: 14). Disse tre processer er cirkulært relaterede til hinanden, idet monader via deres imitation har tendens til at møde modstandsmonader, hvilket åbner for skabelsen af nye monader, som søger at spredes (Clark, 2010: 22).

3.4 Subjektpositioner

Borch (2005) argumenterer for at supplere Tardes sociologi med et strukturelt perspektiv, der viser forholdet mellem struktur og imitation, da Tardes eget perspektiv herpå ikke længere fremstår overbevisende eller fyldestgørende (82, 92). Borch (2005) anvender Lefebvres til at vise, hvordan struktur betinger og regulerer imitation (92). I denne opgave vil Foucaults (1982) teori omhandlerende subjektivering som den magtform, der skaber subjekter, blive anvendt til at give et strukturelt perspektiv på imitation (777). Nærmere bestemt kan det vise, hvordan handling påvirker de subjektpositioner, som lærerne kan indtræde i og dermed hvad, der imiteres.

Subjektivering er den form for magt, der *“(…) categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law or truth on him which he must recognize and which others have to recognize in him”* (Foucault, 1982: 781). Det vedrører således en kategorisering af individet, der foregår qua de to betydninger af ordet subjekt. Den ene betydning vedrører andres kategoriseringer af individet, som underkaster denne andre gennem kontrol og afhængighed, mens den anden betydning dækker individets selvkategorisering, hvor igennem individet binder sig til sin egen identitet gennem bevidsthed og selverkendelse (Foucault, 1982: 781). Denne kategorisering hænger sammen med hans studier af magtrelationer, hvori man strukturerer et felt af mulige handlinger, hvorfor magtudøvelsen indebærer at handle på andres handlinger. Man opererer derfor altid inden for et mere eller mindre åbent felt af handlingsmuligheder, hvor magten består i at guide individet til at indtræde i bestemte subjektpositioner, som fremsættes i magtrelationen (Foucault, 1982: 789; www.filosoffen.dk). Men magt udøves altid kun over frie individer, og individet har altid mulighed for at indtræde i andre mulige subjektpositioner. Det kategoriserede subjekt er derfor ikke passiv i magtrelationen (Foucault, 1982: 790). I sammenhæng med ovenstående fremstår diskurs som et vigtigt begreb hos Foucault, og

diskursen kan ses som producent af subjektpositioner. Subjekter er dermed personificeringer af diskursen, idet de tilslutter sig diskursens særlige former for viden og tilhørende regler og konventioner (Hall, 2001: 78ff). Den mest fremherskende magtkamp i nutidens samfund er kampen mod subjektivering; det, der presser os ned i nogle subjektivitetsformer, hvilket skyldes statens rolle i samfundet. Magtudøvelsen udgår ikke alene fra staten men refererer tilbage til den (Foucault, 1982: 781f, 793).

Ovenstående kan supplere en imitationsanalyse, idet Tarde som nævnt ikke har uddybet, hvorledes magt kan spille en rolle i imitationsprocessen. Foucaults subjektivering kan bidrage til at uddybe magten, der er iboende i imitationen, og hvori et individ ledes mod og indtager en given subjektposition. Når individet indtræder i subjektpositionen, bliver det et subjekt. Hos både Foucault og Tarde kan et relationelt fokus ses. Hos Foucault (1982) kommer det til udtryk ved, at magten kan studeres i relationer og også udøves heri (786). Hos Tarde kan fokuset ses ved, at imitation er en relationel process, hvori bevidstheder imiterer hinanden. Imitation finder sted mellem bevidstheder: *'The relation between brains is the locus of imitation'* (Karsenti, 2012: 58).

En redegørelse for anvendelsen af Tardes teori i forhold til identifikationen og imitationen af monader kan findes i analysestrategien (4.5). Foucault vil i den forbindelse blive anvendt til at undersøge den subjektposition, der karakteriserer den passionerede lærer, og dermed samler de monader, der udgør passion. Derudover tilbyder Foucaults teori et brugbart perspektiv i forhold til interaktionen mellem monader ved at medtage, om og hvordan disse påvirker den subjektposition, som udgør passion.

4 Metode

Denne opgave benytter sig af metodetriangulering, hvor kvantitative og kvalitative metoder anvendes simultant til at indsamle data (Bryman, 2004). Metodetrianguleringen har ført til fremkomsten af multiple datatyper, og formålet er at lade disse datatyper supplere hinanden med hver deres kvaliteter og mindske de begrænsninger, der er ved hver type (Andersen, 2010: 164f). Således kan kvantitative data vise et fænomens udbredelse, mens kvalitative data kan bidrage med detaljerede beskrivelser af et fænomen (Salomonsen, 1995: 19; Sandolowski, 2004). Årsagen til valget af metoder beror også på opgavens teoretiker, Tarde, der anså sociologen for at være et monitoreringsapparat til at opfange imitationens bevægelser, og han var fortaler for, at sociologien skulle være en eksperimentel og observationel men også statistisk videnskab (Barry, 2012: 188, 177). I denne opgave er der således både indsamlet data ved hjælp af spørgeskemaer, observationer, semistrukturerede interviews og fotoetnografi. Spørgeskemaer udgør dataindsamlingens fase et og danner grundlaget for dataindsamlingens fase to, der udgøres af observationer, interviews og fotoetnografi.

Spørgeskema er anvendt med det formål at få et indblik i lærernes holdninger til en række udsagn, der er udledt af en gennemlæsning af lærernes fagblad 'Folkeskolen' over en 30-årig periode. Anvendelsen af spørgeskema er i tråd med Tarde, der mener, at statistik kan opspore tro og begær, der imiteres, hvorfor spørgeskemaerne anvendes til at blive opmærksom på imitationer af potentielle begær (Barry, 2012: 178, 180f).

Observationer er anvendt for at opnå kendskab til og forståelse for praksisfeltet indefra, da vi som ikke uddannede lærere ikke har haft adgang til det studerede felt som medlemmer. En ulempe ved ikke at være en del af det observerede felt er, at det ikke er muligt at bruge sig selv som informant og derfor ikke kan bidrage med egne erfaringer i oplevelsen af passion. Det kan dog være en fordel, at vi som udenforstående sætter spørgsmålstegn ved det, der af medlemmerne af feltet opfattes som selvfølgeligheder (Kristiansen & Krogstrup 2005: 10). Dette især, når imitation betragtes som søvngænger, hvor det antager karakter som en selvfølgelighed, kan det være en fordel ikke at være en del af det felt, hvor imitationen af særlige monader er stærkest.

De kvalitative interviews har til formål at uddybe spørgeskemaets udsagn og samtidig skabe mulighed for at blive bevidste omkring andre potentielle tro og begær, som ikke kom til udtryk i spørgeskemaet. Fotoetnografi er anvendt som supplerende data til interviews (Bilag 8-11), for at italesætte passion, da det er et emne, der kan være svært at sætte ord på (Hahn & Stadil, 2008, 17). Dette vidner om, at sproget ikke altid er det bedste medium til at udtrykke sig i, da både ord og billeder kan skabe mening

(Warren, 2002: 229, 238). Da det er respondenterne, der har taget billederne, bliver det dem, der strukturerer begyndelsen af interviewet og deres oplevelse af passion, der bringes i fokus (Warren, 2002: 232).

Valget af teoretiker fører til, at Tarde giver analysen en særlig retning, som gennemgås i afsnit 4.5. Der er dermed en tæt kobling mellem teori og måden at indsamle empiri på i denne opgave, hvilket styrker validiteten (Andersen, 2010: 83).

4.1 Videnskabsteoretisk ståsted: metodiske overvejelser

Ifølge Tarde rummer det små nøglen til forståelsen af det store, hvorfor sociologen skal beskæftige sig med en særlig setting (Barry, 2012: 186). Som konsekvens af det teoretiske ståsted, tager denne opgave udgangspunkt i et casestudie og trækker derfor på den intellektuelle dyd phronesis. Phronesis forstået som praktisk viden er karakteriseret ved kontekstafhængighed, etik og praktisk værdirationalitet og står dermed i kontrast til kontekstafhængig og umiddelbar generaliserbar viden, som det ses inden for naturvidenskaberne (Flyvbjerg, 2010: 55ff, 61). I tråd med Flyvbjergs (2009) argumentation står samfundsvidenskaben stærkest, når den tager udgangspunkt i det partikulære og praktiske og anerkender 'eksemplets magt' (73). Cases skaber konkret, praktisk og kontekstafhængig viden, som er virkelighedsnært, og som ikke sigter efter at skabe almengyldige sandheder (Flyvbjerg, 2009: 104f). Ofte indebærer casestudiet en læringsproces for forskeren, der resulterer i en mere avanceret forståelse (Flyvbjerg, 2009: 86, 102). Validiteten øges ved anvendelse af en case, idet resultaterne er gyldige og relevante grundet den virkelighedsnære metode (Andersen, 2010: 83). Selvom casestudier ikke er universelt generaliserbare, er der mulighed for at udlede indsigter, der kan bidrage til vidensudviklingen ved at skabe forståelse for: "*i hvilken grad visse fænomener er til stede i en given gruppe, eller hvordan de varierer fra case til case*" (Flyvbjerg, 2009: 105). Når passion i denne opgave studeres i en given kontekst er det dermed ikke hensigten at fremsætte almengyldige sandheder men at bidrage med indsigt, som kan skabe forståelse og generaliseres inden for det specifikke felt, lærerfaget, samt være genstand for efterprøvning og skabe grobund for videre undersøgelser i andre kontekster.

4.2 Casebeskrivelse

Man står i et tættere samfundsmæssigt forhold til de individer, man ligner beskæftigelsesmæssigt og opdragelsesmæssigt, og alle professioner er eksempler herpå (Tarde, 2004: 12). Denne opgave tager

derfor udgangspunkt i lærerprofessionen som case, da der som gennemgået både forefindes teoretisk og metodisk argumentation herfor.

Lærerprofessionen befinder sig på nuværende tidspunkt i en brydningstid efter konflikten vedrørende overenskomstforhandlingerne og den efterfølgende lockout i foråret 2013 og med den forestående implementering af folkeskolereformen, som træder i kraft august 2014. Den kontekst, lærerne til dagligt må navigere i, er som følge af disse to begivenheder i forandring. Det er dog stadig uvist, hvordan effekten af reformen bliver på en lang række parametre, herunder passionen, da lærerne ikke mener, de kan arbejde kvalificeret under de nye omstændigheder (Petersen, 2013).

Geografisk er skolen, som udgør det konkrete casestudie for denne opgave, placeret i Esbjerg kommune og hører under Esbjerg Lærereforening. Foreningen har fået 30-40 % flere henvendelser vedrørende pension sammenlignet med sidste år (Petersen, 2013). Skolen blev bygget i 1971, huser 583 elever fra 0.-9. klasse og er trinopdelt i indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen. Tilknyttet er en SFO og en lektiehjælpscafe. Der er i alt 78 ansatte; 41 lærere samt andre faggrupper såsom pædagoger, skolebibliotekarer, tale/høre-konsulenter, skoletandplejere, sundhedsplejerske, pedel og skolens ledelse. De ansatte er opdelt i teams - både efter fag, klasse og årgang. Ledelsen udgøres af skoleinspektøren, som blev ansat i 2012, viceinspektøren og en sekretær. Derudover er en skolebestyrelse med til at præge hverdagen på skolen og varetage forskellige opgaver eksempelvis afstemning af forventninger mellem skolens forskellige faggrupper og forældrene. Skolebestyrelsen består af en formand, en medarbejderrepræsentant, SFO-lederen, viceskoleinspektøren samt forældrerepræsentanter.

4.3 Dataindsamling

Passion er indfanget gennem spørgeskema, observationer, interviews og fotoetnografi, og dataindsamlingen er som nævnt foregået i to faser. Inden dataindsamlingen fandt sted, blev en kort beskrivelse af projektet udsendt til samtlige lærere på skolen for at gøre opmærksom på vores tilstedeværelse samt for at øge svarprocenten på spørgeskemaet gennem kendskab til projektet (Bilag 1).

Første fase bestod i en gennemlæsning af lærernes fagblad 'Folkeskolen' fra 1980 til i dag for at få afdækket centrale og gennemgående temaer (Se 2.1). Herudfra blev et spørgeskema udarbejdet (Bilag 2). Der blev foretaget en forprøve af spørgeskemaet, hvor det blev besvaret og gennemgået kritisk af en lærer, der ikke var en del af den studerede casekontekst for at sikre, at udsagnene ville give mening i praksisfeltet (Boolsen, 2008: 54). Spørgeskemaet blev sendt elektronisk til alle lærere på skolen, med en

svarfrist på en uge. 17 ud af 44 lærere besvarede det. Spørgeskemaet var opbygget som en Likert-skala, hvor svarkategorierne balancerer mellem lige mange positive og negative svarkategorier med et nul-punkt i midten, som indikerer neutralitet. Inden spørgeskemaet gør brug af Likert-skalaen, blev respondenterne bedt om at besvare en række baggrundsoplysninger såsom alder, køn samt tid i erhvervet. Likert-skalaen er anvendelig, når man ønsker at afdække holdninger, og respondenterne blev bedt om at angive deres enighed i en række udsagn på en skala fra 1-5. For at gøre det let for respondenterne at navigere i spørgeskemaet, var svarmulighederne fra 1-5 på forhånd værdisat; 1 betegner meget uenig og 5 meget enig (Bilag 2). Skalaen på 1-5 mindsker sandsynligheden for tilfældige svar (Boolsen, 2008: 232, da.surveymonkey.com). Spørgsmålene blev udformet som entydige og skarpe udsagn for at undgå vage svar samt for at fremkalde en respons fra respondenterne og sikre høj validitet (Faarup & Hansen, 2010: 86). Afslutningsvis kunne respondenterne skrive uddybende kommentarer samt oplyse email-adresse, hvis de ønskede at medvirke i et interview.

Dataindsamlingens anden fase beror på spørgeskemaundersøgelsens fremkomne data. Observationer blev foretaget over tre besøg på skolen, hvor vi forsøgte at falde naturligt ind i lærernes dagligdag. Observationerne fandt hovedsageligt sted på lærerværelset, hvor vi også deltog i det faste fredagsmøde. For at få en fornemmelse af den setting, der omgiver lærernes dagligdag, bevægede vi os rundt på skolens indendørs og udendørs arealer. Vi har i forbindelse med observationerne været bevidste om vores roller i felten og ikke lagt skjul på, at vi er studerende, og hvad undersøgelsens formål har været. For at opfange autentiske situationer og ikke forstyrre den daglige gang har vi haft en tilbageholdende tilgang (O'Reilly, 2009: 9, 150). Under observationerne har der været mulighed for at indgå naturligt i uformelle samtaler med lærerne. Dette har givet en god indgangsvinkel til at spørge til emner, vi gerne ville have uddybet (Wadel, 1991: 47, O'Reilly, 2009: 127ff).

Der blev på baggrund af observationer og spørgeskemadata udarbejdet en spørgeguide til de semistrukturerede interviews, hvormed metoderne understøtter hinanden (Bilag 5). Udvælgelsen af interviewpersoner foregik således, at vi ved en misforståelse fik tildelt tre lærere af skoleinspektøren. Gennem et indledende møde vurderede vi, at de var i besiddelse af betragtninger, der kunne belyse forskningsspørgsmålet. Samtidig blev det lettere at rekruttere flere respondenter. Vi kontaktede selv yderligere tre lærere på lærerværelset på baggrund af observationerne. Én havde gennem spørgeskemaet bekræftet, at vi måtte kontakte vedkommende. Der blev også foretaget et interview med skoleinspektøren for at få hans blik på passion i relation til lærerne. Udvælgelsesprocessen har båret præg af en teoretisk udvælgelse, som løbende blev mere strategisk for at skabe variation i forhold til

variabler som respondenternes køn, alder og års beskæftigelse som lærer. Udvalgelsesmetoden er brugbar, når man ønsker at fange kompleksiteten i studiet af et kontekstafhængigt felt (Guvå & Hylander, 2003: 38f). Interviewene blev foretaget som semistrukturerede interviews ud fra en spørgeguide med en oversigt over relevante emner samt en række forslag til konkrete spørgsmål (Bilag 5; Kvale & Brinkmann, 2009: 151). Dette åbner for opfølgningen af nye spor på tro og begær.

I forbindelse med fotoetnografi bad vi fire af de seks respondenter, der indgik i de kvalitative interviews, om at tage billeder af, hvad de godt kan lide ved deres arbejde. Dette var R3, R4, R5 og R6 (Bilag 8-11). Det var vigtigt at klagøre, at der i sådan en opgave ikke eksisterer hverken rigtigt eller forkert, da flere respondenter udtrykte, at de var usikre på, om billedernes motiver var gode nok. Billederne indgik i starten af interviewene, hvor der blev spurgt ind til, hvad de enkelte billeder forestiller, hvorfor det pågældende billedes motiv er vigtigt, samt hvilket billede, respondenterne mener, er det vigtigste. Efterfølgende har respondenterne sendt billederne til os via mobil eller e-mail.

4.4 Databehandling og etiske overvejelser

Data fra dataindsamlingens første fase, spørgeskemaundersøgelsen, blev behandlet først for at kunne danne grundlag for anden fase. Behandlingen fandt sted umiddelbart efter sidste frist for besvarelse af spørgeskemaerne. Der blev udarbejdet en oversigt over svarene, som viser den procentvise fordeling af tilkendegivelsen af enighed i forhold til spørgeskemaets udsagn ved hjælp af Google Docs funktionen 'vis oversigt over svar' (Bilag 3). Udsagnene er udtryk for potentielle begær i forhold til passion i lærerarbejdet, fordi de er udledt fra fagbladet 'Folkeskolen', og i spørgeskemaet undersøges, hvorvidt de imiteres hos respondenterne. Svarene 'enig' og 'meget enig' behandles som indikation på imitation af et udsagns indhold. For eksempel tolkes tilkendegivelserne 'enig' og 'meget enig' ved udsagnet '*Det faglige og sociale fællesskab blandt lærere gør det lettere at imødekomme udfordringer i arbejdet*' som indikation på imitation af dette begær. I samme eksempel fordeler respondenternes svar sig udelukkende inden for de to svarkategorier, og det udledes derfor, at vigtigheden af et fagligt og socialt fællesskab for passion imiteres hos respondenterne. Når 80-100 % af respondenterne samlet set har svaret 'enig' eller 'meget enig', tolker vi en imitation af det pågældende begær, og der arbejdes videre med disse i dataindsamlingens anden fase, hvor de inkorporeres i spørgeguiden. Bilag 4 viser en opgørelse over hvilke udsagn, potentielle begær, der arbejdes videre med.

Gennem observationer kan vores deltagelse i felten have påvirket de aktiviteter og situationer, der er opstået og dermed også de fremkomne data (Wadel, 1991: 75ff). Den udsendte beskrivelse af projektet

indeholder kun en minimal del af det teoretiske udgangspunkt for, at lærerne ikke skulle føle sig som studerede objekter. For at sikre validiteten og få en så detaljeret fremstilling af observationerne som muligt blev der efter hvert besøg foretaget en omgående nedskrivning af feltnoter (O'Reilly, 2009: 70; Spradley, 1980: 70). Dette blev gjort individuelt for at få så nuancerede beskrivelser som muligt (Wadel, 1991: 76). Samtidig kan vi have haft forskelligt fokus under observationerne, idet data påvirkes af den enkelte observatørs interaktion med praksisfeltet, og allerede ved nedskrivning af feltnoter finder der en tolkning sted (Guvå & Hylander, 2003: 39).

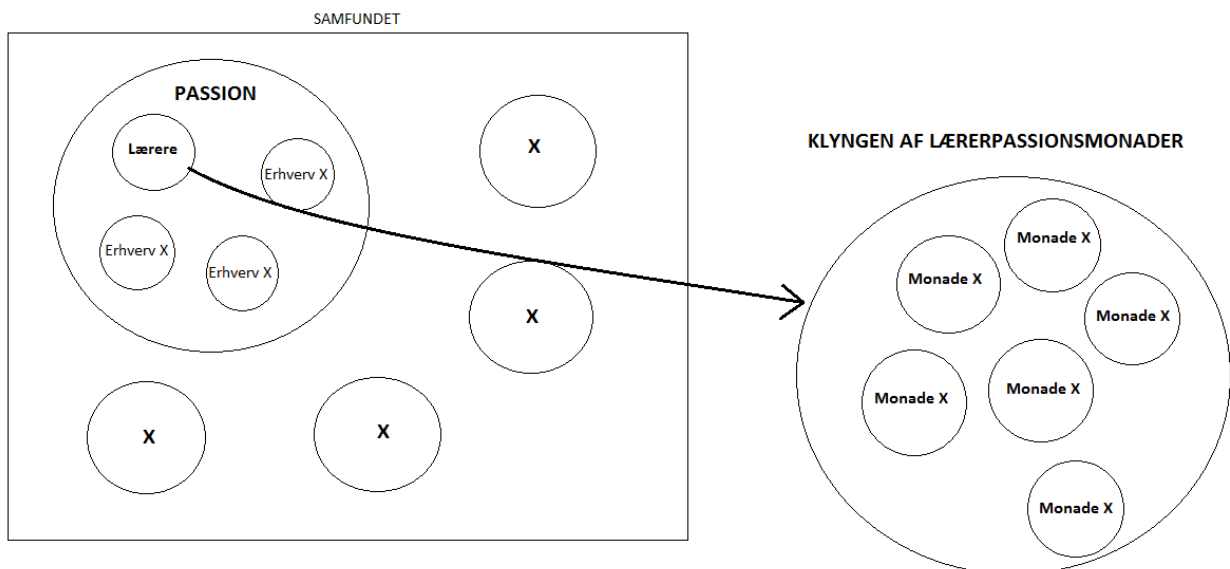
De semistrukturerede interviews blev optaget på mobiltelefon og umiddelbart efter transskriberet, så interviewene egnede sig til videre analyse (Bilag 6-12; Kvale, 2009: 199). Inden interviewet blev det gjort klart for respondenterne, at de var anonyme. Respondenter, der deltog i fotoetnografi, blev på forhånd varslet om, at billederne skulle anvendes i et projekt og ansigter på billederne er sløret for at opretholde anonymitet. For at beskytte respondenternes fortrolighed, benævnes de ikke ved navn men kaldes i stedet R1, R2 og så videre. Når en respondent under en interviewsituation har henvist til en anden medarbejder på skolen, er navnet ligeledes blevet ændret til X for at beskytte anonymiteten (Kvale, 2009: 91). Sikring af respondenternes fortrolighed er vigtigt i dette projekt, da der i samtlige interviews inddrages personlige holdninger omkring det konfliktforløb, som lærerne har gennemgået, og disse kan have konsekvenser for forholdet til kollegaer og ledelse (Kvale, 2009: 89). Spørgeskemaundersøgelsen er udført anonymt, men der kan forekomme personligt identificerende data. For at sikre at disse samt let genkendelige data under interviews såsom køn, fag og antal års beskæftigelse på skolen ikke identificerer deltagerne, vedlægges hverken transskribering af interviews eller opgørelse af spørgeskema i den udgave af opgaven, som skolen vil modtage. Af anonymitetsårsager er der heller ikke referencer i casebeskrivelsen, da man herigennem ville kunne identificere den pågældende skole (Kvale, 2009: 91). Da vi ønskede at foretage observationer på lærerværelset, var det en etisk nødvendighed at indhente accept fra skoleinspektøren. Gennem hele forløbet har vi været åbne omkring undersøgelsens forløb over for alle involverede parter (O'Reilly, 2009: 9).

4.5 Analysestrategi

Ud fra Tardes teori iagttages verden gennem imitationer, hvorigennem man kan få øje på monaderne og den faste sammensætning af tro og begær, som disse besiddes af (Latour, 2004: 35). Idet fokus er på passion, har analysen på basis af de empiriske data et særligt blik for udarbejdelsen af monader, der understøtter og konstituerer passion hos lærerne. Passion betragtes i denne opgave som en social type

eller nærmere bestemt en klynge af monader. Klyngen består af passionsmonader, som imiteres. Idet passion ikke bestemmes som én monade indebærende én tro og ét begær, vil det således ikke være passion i sig selv, der begæres, men en følelse, idé eller handling, der leder til, at man er passioneret - og dette kommer til udtryk i begæret i de monader, der indgår i klyngen (Tarde, 2007: 632f). Som sammenkoblingen af termerne passion og begær i litteraturstudiet viste, kan lærernes passion forstås som det, de begærer ved arbejdet.

I denne opgave konstitueres lærerne som social gruppe gennem deres fælles imitation af særlige passionsmonader (Tarde, 2004: 13f). Den eksakte konstellation af monader er dog forskellig alt efter hvilken social gruppe, man tager udgangspunkt i, og klyngen af passionsmonader kan se forskellig ud i forskellige grupper. En identifikation af hvilke monader, der indgår i lærernes specifikke klynge af passionsmonader, er derfor nødvendig. Passionsmonader er dermed de monader, der imiteres af lærere og konstituerer lærerpassion. Det analytiske fokus er således placeret i højre side af nedenstående figur, hvor vi tager den særlige klynge af passionsmonader for lærerne ud og kun har fokus herpå i analysen. Derfor specificeres sammenhængen til passion ikke løbende i analysen, da denne er givet på forhånd i identifikationen af monaderne.



Indfangningen af lærernes passionsmonader sker ved at fremanalysere de enkelte monaders tro og begær ud fra deres kommunikative udtryk, både skriftligt og mundtligt, samt gennem observationer af lærernes daglige praksis, hvorved det identificeres, hvad medarbejderne begærer ved arbejdet. Imitation kræver et medie, og kommunikation udgør mediet til at opfange imitationen (Borch, 2005: 85). Tro og

begær vil derfor være det analytiske udgangspunkt, og data fra både dataindsamlingens første og anden fase anvendes i denne proces. Formålet er ikke at adskille monaderne i separate tro og begær, men gennem empirien at identificere imitationen af fastlåste tro og begær, som udgør klyngen af passionsmonader.

Konkret indfanges et begær ved, at lærerne enten skriftligt, mundtligt eller via deres handlinger kommunikerer, at noget ved arbejdet er ønskværdigt. Begæret kan have forskellige udtryksmåder, der eksemplificeres i forskellige handlinger eller kommunikativt udtrykte ønsker, men disse dækker over samme begær. Til begæret må der være knyttet en tro, som kommer til udtryk ved en overbevisning om, hvad man opnår ved at begære netop dette. Troen er ofte forbundet med en følelse, tilstand eller identitet, som man kommer tættere på via begæret og er derfor ikke synligt i handlingerne men kan afkodes som logikken bag begæret. En monade behandles først i analysen, når samme sammensætning af tro og begær italesættes af flere eller observeres flere gange, da dette er udtryk for imitation. Fordi emnet er passion, må begæret være for noget i forbindelse med arbejdet og arbejdspladsen. Der er således foretaget en kvantificering af tro og begær, hvilket stemmer overens med Tardes formaning om at starte i det små og mest komplekse og derfra kvantificere det imiterede (Karsenti, 2012: 60).

Der identificeres også monader, der kan interagere med passionsmonaderne, idet forskningsspørgsmålet lægger op til, at passionsmonaderne kan påvirkes under forandring. Modstand identificeres som monader, der yder modstand mod imitationen af lærernes passionsmonader, idet deres idéer er inkompatible, og de *"implicerer en negation af det, den anden hævder"* (Tarde, 2004: 14). Modstanden synliggøres, når der gennem lærernes italesættelser og vores observationer, fremhæves forhold, som udfordrer eller fratager læreren lysten til arbejdet. Understøttende monader identificeres som noget, der understøtter lærernes imitation af passionsmonaderne ved at hævde den samme bagvedliggende idé (Tarde, 2004: 14). At passion for lærere kan betragtes som en specifik konfiguration af monader, indebærer en indbyrdes afhængighed mellem disse. Således vil det påvirke imitationen af de andre passionsmonader i klyngen, hvis én monade påvirkes.

I praksis anvendes en grounded inspireret tilgang til bearbejdning og analyse af data, der, uden at følge de eksakte retningslinjer for grounded theory, inkorporerer elementer herfra (Boolsen, 2010: 207). Dette muliggør en systematisk analyse af data samt en klar beskrivelse af fremgangsmåden, hvorpå monader identificeres, og sikrer dermed empirisk forankring (Guvå & Hylander, 2003: 37). Der finder ikke ny begrebsudvikling sted, men Tardes begreber anvendes til at indfange en unik forståelse og forklaring af læreres passion (Guvå & Hylander, 2003: 45f).

Et vigtigt element i en grounded tilgang er kodning, hvor der skabes orden i de empiriske data, og monader kan fremsættes gennem en induktiv tilgang, hvor data klassificeres i sammensatte tro og begær (Boolsen, 2010: 212). I tråd med grounded theory arbejdes der samtidig deduktivt i den forstand, at der i datamaterialet søges efter gentagelser i begær med en specifik tro tilknyttet. Kodningsprocessen tager dermed karakter af analytisk induktion men omfatter ikke en løbende indsamling af nye data. Kodningen er allerede fra processens begyndelse fokuseret omkring mætningen af de på forhånd fastlagte kategorier, tro og begær, og ved at have dette teoretiske udgangspunkt, adskiller vi os fra grounded theory, idet kategoriernes form er fastlagt men ikke deres indhold (Boolsen, 2010: 207f; Guvå & Hylander, 2003: 41-44). Data kodes derfor ud fra deres kvalitative betydningsindhold i forhold til passion og reduceres til indikatorer af tro og begær, der udmunder i passionsmonader (Guvå & Hylander, 2003: 52). Kodningen fremsætter sammenhænge i datamaterialet og viser, hvornår noget kommunikerer af flere og dermed imiteres. Parallelt hermed efterprøves ordningen af data i forskellige sammensatte tro og begær i en sammenligning mellem interviews, observationer og spørgeskema. Komparationen sikrer en mætning af kategorier ved, at de kodede data indikerer samme tro og begær (Guvå & Hylander, 2003: 44f). Dataanalysen har fundet sted som en vekselvirkning, hvor det er muligt at gå frem og tilbage og foretage for eksempel kodning og komparation simultant (Guvå & Hylander, 2003: 48f).

I analysens konceptualisering fremkom den sammenhæng, der sammenbinder tro og begær i monader (Guvå & Hylander, 2003: 47). Dette er den specifikke konstellation af passionsmonader, der imiteres af lærere og udgør lærerpassion. Denne udgøres af 6 monader; *socialmonaden*, *samarbejdsmonaden*, *fællesskabsmonaden*, *samhørighedsmonaden*, *autonomimonaden* og *faglighedsmonaden*. En gennemgang af passionsmonaderne og den indbyrdes sammenhæng præsenteres i analysen (5.0). Identifikationen af monader muliggøres af kvantificeringen af imiteret tro og begær gennem en grounded tilgang og går således bag om begrebet passion i stedet for blot at beskrive dette. Tardes teoretiske udgangspunkt, hvor "det små rummer nøglen til forståelse af det store" har altså vist sig anvendeligt i samspil med en grounded empiriforankrende analysetilgang (Latour, 2004: 35).

5 Analyse

Forestående analyse vil være todelt, idet forskningsspørgsmålet først kræver en kortlægning af de monader, der indgår i klyngen af lærerpassionsmonader og dernæst en indkredsning af, hvorvidt disse understøttes eller udfordres gennem den kommende implementering af arbejdstidsregler og reform. I første del kortlægges passionsmonadernes tro og begær for at vise eksistensen af monaden, som beskrevet i 4.4. For at kortlægge passionsmonaderne er en identifikation af imiterede tro og begær nødvendig, og en analytisk adskillelse er derfor hensigtsmæssig, selvom adskillelse af monaderne ikke er analysens formål. Analysen vil fokusere på de seks monader, der er centrale for lærernes passion. Disse monader navngives efter begæret og er som følger: *socialmonaden*, *samarbejdsmonaden*, *fællesskabsmonaden*, *samhørighedsmonaden*, *autonomimonaden* og *faglighedsmonaden*. Monadens tro og begær nævnes indledningsvist, hvorefter en udspecificering af begæret følger, da dette er det umiddelbart identificerbare. Efterfølgende fremanalyseres troen som den logik, der knytter sig til begæret.

5.1 Analysens første del: kortlægning af monader

5.1.1 Socialmonaden

I besvarelsen af spørgeskemaet fremkom det, at 100 % af respondenterne er enige eller meget enige i udsagnet: *det faglige og sociale fællesskab blandt lærere gør det lettere at imødekomme udfordringer i arbejdet*. Dette indikerer, at det for respondenterne er vigtigt at have et fællesskab på arbejdspladsen, som man kan være en del af, hvilket understøttes i interviews og observationer. Her kommunikerer vigtigheden af et fællesskab som både et socialt og et fagligt fællesskab, og de analyseres derfor ud fra Tardes terminologi i to separate monader med en fast sammenkobling af tro og begær.

Vigtigheden af det sociale kommunikerer som et begær efter at være en del af noget socialt på arbejdspladsen ud fra en tro på sammenhold. Disse sammenkobles i socialmonaden. Begæret efter det sociale kommer til udtryk ved, at tre ud af de fire respondenter, der medvirkede til fotoetnografi, har valgt at tage billeder af kollegaer (Bilag 8, 9, 11).



(Bilag 11)

Vigtigheden af det sociale udtrykkes i ovenstående billede, der viser en social situation på lærerværelset. Billedet er taget af R6, og i hendes forklaring af valget for at tage dette, udtrykkes begæret efter det sociale: *"Vi har det meget sjovt sammen herude. Øhh, når jeg sådan skal forklare for mine venner, hvorfor jeg godt kan lide at arbejde herude, så plejer jeg at sige, altså mindst én gang om dagen ligger jeg flad af grin"* og *"Og det er bare sådan øhh, rigtig vigtigt, når man går på arbejde, at man har det sjovt sammen"* (Bilag 11). At have det sjovt sammen med sine kollegaer er dermed en af de måder, hvorpå begæret for det sociale opsøges.

Det fremgår af både interviews og observationer, at det sociale opsøges i frikvartererne, og her udgør lærerværelset rammen for den sociale interaktion. Det er på lærerværelset, at man møder sine kollegaer og søger at indgå i en social situation med dem: *"Men der er sådan en speciel bordende, hvor man tit samles, og vi kalder det bordenden, det er jo så der, hvor.. så frikvartererne, hvor man snakker med andre"*

kollegaer og sådan noget, det betyder også meget for mig” (Bilag 8). Denne bordende har R3 taget et billede af:



(Bilag 8)

Man begærer altså at være social med kollegaer i frikvartererne på lærerværelset og at have kollegaer at snakke med i hverdagen, spiller en vigtig rolle: *“det er vel bare at have kollegaer, man kan snakke med i hverdagen også (...) det er faktisk meget sjældent, at det er skolearbejde, vi snakker om”* (Bilag 8).

Begæret sættes på spidsen af R4, der fremhæver kollegaerne som det, der bærer jobbet frem for jobbet indhold: *“(...) så synes jeg såmænd næsten ikke, at det er arbejdet, der bærer det, det er mere det.. altså, det er jo ikke så meget, det man laver, det er mere det.. dem, der er der, der bærer jobbet, synes jeg også.. altså jeg synes, det er en stor del af det”* (Bilag 9). Begæret for det sociale knytter sig til at have det godt med sine kollegaer, hvilket også ses ved, at R4 har taget fire billeder af enkelte kollegaer, som gennem hele interviewet omtales som nogle, hun godt kan lide (Bilag 9). Dette fremhæves også af R6: *“at man har det godt sammen med kollegaerne”* (Bilag 11). Citaterne viser, at det sociale indebærer

samværet med kollegaer, og det er derfor ikke bare vigtigt at have det sjovt, når man går på arbejde, det er vigtigt at have det sjovt *sammen*, som derved bliver en delt oplevelse.

Socialmonadens begær efter det sociale imiteres særligt i frikvartererne på lærerværelset, hvilket understøttes af observationer, hvor lærerne placerer sig på lærerværelset ud fra, hvor der allerede sidder nogle. Under observationerne havde vi placeret os ved et bord inden frikvarterets begyndelse. Vi oplevede, at lærerne undgik at sætte sig ved siden af os, og i stedet placerede sig hos kollegaerne; dette på trods af, at vi placerede os ved forskellige borde (Bilag 14-15). Hvis vi placerede os ved siden af nogen, var opmærksomheden fortsat rettet mod kollegaerne, og det var her interaktionen fandt sted. Begæret fremhæves gennem respondenternes handlinger ved, at de aktivt opsøger at være social med kollegaer. Socialmonadens begær er således imiteret på arbejdspladsen i lærernes placering, hvorved de opsøger det sociale samvær med kollegaer direkte.

Ovenstående viser, hvordan lærerne imiterer et begær efter at være social med kollegaer, der kommer til udtryk gennem respondenternes handlinger og deres fremhævelse af, hvad der er vigtigt for dem samt, hvad de opsøger for at være social. Begæret knytter sig til en overbevisning om, at man bliver en del af noget ved at være social. Som R6 fremhæver, skal man interagere med kollegaer hver eneste dag i mange år, og derfor er det vigtigt, at det sociale fungerer: *“kollegaer dem skal man arbejde sammen med i rigtig, rigtig mange år, og det er dem, man møder hver eneste dag”* (Bilag 11), og R2: *“Jamen, jeg synes, her på stedet har vi jo et godt fællesskab (...)”* (Bilag 7). Logikken bag begæret for det sociale knytter sig til en tro på, at man kan blive en del af noget længerevarende; et sammenhold. Troen på et sammenhold mellem kollegaerne gennem begæret efter det sociale kommer til udtryk hos R3 i beskrivelsen af føromtalt billede af ‘bordenden’: *“Jamen, altså, nu har vi lidt et søgt billede her, men det var så tilfældigvis alle mændene.. vi er jo ganske få mænd på stedet, så vi har heldigvis et forholdsvis godt sammenhold.. det betyder rimelig meget”* (Bilag 8). Her fremhæves betydningen af sammenholdet i et mindre fællesskab blandt skolens forholdsvis få ansatte mandlige lærere. Troen på sammenholdet kan dermed både relatere sig til mindre fællesskaber samt til lærerne som en større gruppe. (Bilag 7-8). Begæret for det sociale er altså koblet til en tro på sammenholdet, idet sammenhold opnås gennem at være social. Begæret indebærer, at man kan sammen med kollegaerne, som set i R4s billeder af enkelte kollegaer, hun kan lide, samt i følgende udtalelse omkring at blive placeret sammen: *“(...) hvis jeg bliver sat sammen med nogle, hvor det bare er smadder hyggeligt, så kunne jeg bare sidde der i dagevis, ikke også. Men jeg kunne også komme til at sidde nogle steder, hvor jeg bare tænkte: “Oh my god, man”, ikke også”* (Bilag 9). R4 opsøger det sociale med kollegaer, hun kan lide. Man begærer altså det sociale med

kollegaer, man kan lide, som udtrykkes gennem, at man har det sjovt sammen og kan sammen, og det opfylder troen på sammenhold.

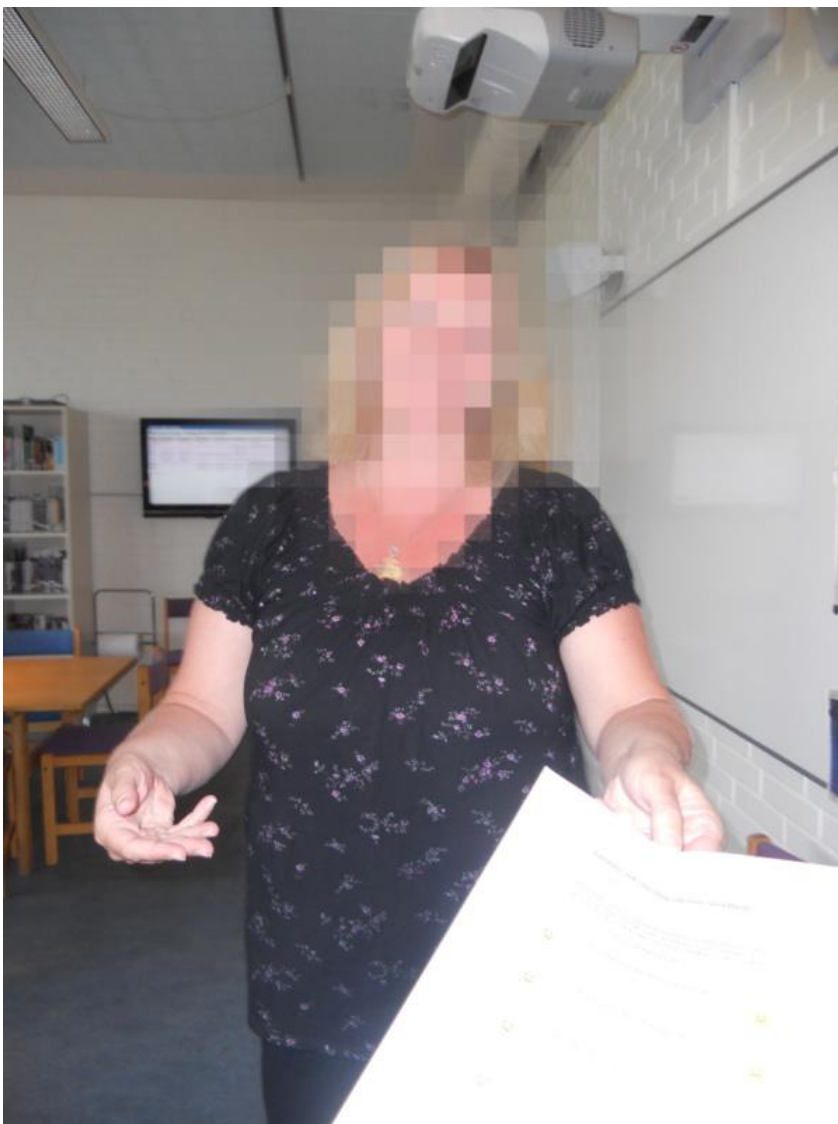
Imitationen af socialmonaden eksemplificeres i førnævnte observation af lærernes placering på lærerværelset. Vi er ikke kollegaer og dermed ikke omdrejningspunktet for socialmonadens begær, og det er ikke gennem os, troen på sammenhold kan opfyldes. Handlingen, placeringen nær kollegaer, får mening gennem troen på sammenhold, da idéen bag monaden herigennem udleveres. Observationen illustrerer lærernes handlen for at opfylde troen i praksis og indikerer, at socialmonaden via lærernes imitation af denne leder deres handlinger samt, at imitationen af det sociale foregår som en form for quasi-søvnægengeri, idet det ikke nødvendigvis er et bevidst valg, at de undgår at sætte sig hos os (Karsenti, 2012: 59; Tarde, 2004: 18, 22). Lærerne besiddes af monadens mening, når de imiterer denne (Tarde, 1899: 21). Således guider begæret efter det sociale deres handlinger mod at opsøge det sociale, hvor der er mulighed for dette, ud fra troen på sammenhold.

Koblingen mellem tro og begær blev tydeligt under observationer, hvor lærerne kommunikerede på en særlig fælles måde om udfordringer i arbejdet. Begæret kom til udtryk gennem fælles omtale af udfordringer, særligt anvendelsen af nationale tests og de nye arbejdstidsregler, med sarkasme og ironi ud fra troen på, at dette skaber et sammenhold mellem lærerne. Kommunikationen af disse udfordringer har en samlende effekt, der vidner om måden, hvorpå lærerne bindes sammen i et sammenhold, hvor de står sammen om at italesætte udfordringerne på denne måde (Bilag 14). Troen kommer her til udtryk ved, at man må stå sammen i forhold til de udfordringer, der måtte være.

Analysen af socialmonaden viser, at begæret efter det sociale er imiteret og dermed noget, der driver lærerne i deres arbejde. Derfor er det vigtigt at skabe rammerne for, at det sociale kan blomstre på arbejdspladsen for at opfylde troen på et sammenhold, der kan hjælpe på håndteringen af udfordringer.

5.1.2 Samarbejdsmonaden

Sideløbende med socialmonadens begær for det sociale fremkom et andet begær relateret til en anden tro. Dette begær udtrykkes som begæret efter samarbejde, der kobles til en tro på, at det løfter en som lærer, og de udgør samarbejdsmonaden. Begæret ses hos R6, der har taget et billede af en kollega, der giver hende et stykke papir og fremhæver, at de er gode til at hjælpe hinanden og dele idéer og undervisningsmateriale: *“Og så har jeg taget et billede af en kollega, som giver mig noget, og det er også fordi, vi er rigtig gode til herude at hjælpe hinanden”* (Bilag 11).



I forklaringen på, hvorfor billedet fremhæves som noget godt ved arbejdet, kommer begæret for samarbejde til udtryk, idet det ikke kun begæres at få noget men også at give noget. Herved kommer *samarbejdet* i fokus. Begæret efter samarbejde fremkom under en uformel samtale på lærerværelset, hvor en omtaler, at der i et mindre fag i en periode skete en masse, men at der nu kun er én lærer tilknyttet dette fag. Det er ikke fordi, at læreren ikke er god, men man har brug for flere at *brænde sammen med* inden for et fag (Bilag 14). At være fælles om det faglige begæres altså.

I interviewene henleder flere respondenter opmærksomheden på samarbejdet med kollegaer om det daglige arbejde. Det udtrykkes både som at indgå i teams og interessefællesskaber med henblik på undervisningen men også samarbejde om at tackle svære situationer med elever. Lærerne er organiserede i forskellige teams, og begæret for fagligt samarbejde kommer især til udtryk i tilfælde,

hvor respondenterne ikke er del af et tilfredsstillende team eller slet ikke er med i et. Begæret efter fagligt samarbejde fremhæves altså også i de tilfælde, hvor der ikke er et samarbejde. Dette kommer til udtryk hos to lærere i mindre fag, der begge begærer et fagligt samarbejde, hvor man kan få nye inputs og ny inspiration: *"(...) vi er jo ganske få biologilærere og geografilærere, så det er jo lidt de samme ting, vi sådan snakker om, når vi så snakker om noget, tænker jeg"* (Bilag 8, 14). Begæret knytter sig til et delt engagement i det faglige samarbejde: *"(...) ej altså der hvor det bliver rigtig sjovt, det er jo når man møder nogle der har samme sådan interesse og og bringer nye ting (...)"* (Bilag 6). I begæret ligger også, at samarbejdet ikke skal være baseret på midlertidig kollegialitet, hvilket fremhæves af R3 om samarbejdet med en vikar: *"Jamen, det påvirker jo på den måde, at man så bliver erstattet med en vikar, som ikke er samme sparringspartner (...) og det påvirker jo også mig, at jeg ikke har nogen.. og så står med to klasser alene og en vikar, altså det giver ikke det samme at arbejde sammen med en vikar"* (Bilag 8). Begæret synliggøres yderligere gennem respondenternes handlinger, som observeret på lærerværelset, hvor samarbejdet aktivt opsøges, som når to lærere på lærerværelset diskuterede samfundsfagsundervisningen med hinanden og delte undervisningsmateriale samt, at andre diskuterede et problem med en elev (Bilag 14).

Respondenterne begærer samarbejdet, fordi dette kobles med en tro; at man løftes som lærer. Begæret er således knyttet til en overbevisning om, at man ved at samarbejde opnår en effekt, der ikke ville være mulig uden samarbejde: *"(...) det tror jeg så også er kvaliteten ved samarbejde at når man er.. man kan jo ikke tænke det hele selv"* (Bilag 6). Der er altså en tro på en opløftende effekt, der går ud over det, som den enkelte lærer alene kan opnå. Man kan drage nytte af hinanden: *"(...) Og også det faglige, der kan man.. der kan vi jo bruge hinanden (...)"* (Bilag 11). Som lærer er man del af en større sammenhæng, hvor faglige udfordringer ikke nødvendigvis skal løses på egen hånd men i stedet bliver et fælles anliggende, man samarbejder om (Bilag 7). At samarbejde omkring udfordringer skaber bedre løsninger, udtrykker troen: *"Så har man ligesom et helt team i ryggen, som siger "jamen det er den oplevelse, vi også har""* (Bilag 11).

Ovenstående eksempel knytter sig til de svære situationer med eleverne. Om betydningen af at indgå i et team, svarer R4, at: *"(...) man kan jo spørge hinanden til råds jo, ikke også. Altså man kan også få nogle idéer fra hinanden, så det gør det selvfølgelig"* (Bilag 9). Citatet fremhæver begæret for samarbejde ud fra troen på, at man herigennem kan opnå noget, man ikke ville kunne opnå på egen hånd, og at samarbejdet dermed løfter en. Begærets tilknytning til et delt engagement i et fagligt samarbejde kobles med troen på den opløftende effekt: *"Jamen øhh, altså selvfølgelig der hvor man selv*

er meget engageret, så får man selvfølgelig rigtig meget tilbage af sit team" (Bilag 7). At indgå i et samarbejde, hvor engagementet og interessen herfor er delt, opfylder troen på den opløftende effekt, som når R3 ikke får det samme ud af et samarbejde med en vikar (Bilag 8). Troen på den opløftende effekt blev også italesat under en uformel samtale under en observation, hvor begæret for at indgå i teams blev kommunikeret ud fra, at teammøderne sætter gang i kreativiteten, og at man efter et teammøde følte sig opløftet (Bilag 14).

Begæret for et fagligt samarbejde ud fra troen på, at dette løfter en, kommunikeres i samarbejdsmonaden som idéen om, at man gennem samarbejde opnår nogle effekter, der gør, at man løftes. Der kan identificeres en sammenhæng mellem denne monade og socialmonaden.

Sammenhængen kommer til udtryk i citatet fra R6 vedrørende samarbejde om svære situationer: *"Så har man ligesom et helt team i ryggen, som siger "jamen det er den oplevelse, vi også har". Så der, der synes jeg, det føles vigtigst, at man sådan står sammen om øh, hvis der er nogle problemer eller.."* (Bilag 11).

Her får socialmonadens tro på sammenhold et mål; at kunne tackle de svære situationer. Dette viser, at troen på sammenholdet kan tjene at styrke imitationen af samarbejdsmonaden. Sammenkoblingen mellem tro og begær i de to monader forbliver den samme, men de påvirker hinanden.

Analysen af samarbejdsmonaden har vist, at det er vigtigt, at der i lærernes arbejdstid indlægges mulighed for at indgå i forskellige former for fagligt samarbejde, idet de herigennem opnår effekter koblet til en positiv tilstand af, at man løftes. Samtidig har det vist, at antallet af lærere, der samarbejder, har en betydning for imitationen af samarbejdsmonaden. Således er det vigtigt, at man i de tilfælde, hvor der kun er få om at samarbejde enten etablerer et samarbejde på tværs af skoler eller opprioriterer kurser på disse områder.

5.1.3 Fællesskabsmonaden

Som ovenstående viser, besiddes socialmonaden af begæret for det sociale ud fra troen på sammenhold, og samarbejdsmonaden besiddes af begæret for et fagligt samarbejde ud fra troen på, at dette løfter en. De to monader har dermed hver sin tro og begær, men som det fremgår, indebærer de begge en idé om, at det er vigtigt at være *sammen*, hvad enten dette er socialt eller fagligt, fordi det forbindes med en række effekter. Dette driver lærerne i deres arbejde. De to monader hverken fornægter hinanden eller er blot forenelige men understøtter hinanden i en fælles idé. Eftersom de hævder samme idé, giver det mening at sammenkoble dem i en ny og mere kompleks monade, hvor den samlede kraft i tro og begær øges (Tarde, 1903: 25). De sammenkobles i fællesskabsmonaden med

begæret efter fællesskab ud fra troen på trivsel og indebærer idéen om, at man gennem et socialt eller fagligt fællesskab opnår en tilstand af at trives i sit arbejde. Socialmonaden og samarbejdsmonaden samarbejder om et fælles formål; at sprede idéen om, at det at være del af et fællesskab, skaber trivsel.

Begæret for fællesskabet er allerede klargjort i den separate analyse af de to monader, mens troen på trivsel fremanalyses ud fra begge monaders relation til en tilstand af trivsel. Socialmonaden har en indvirkning på, at man trives med sine kollegaer ud fra, at man har det godt sammen med kollegaer, at man kan have det sjovt sammen, og at man er tryk ved hinanden i fællesskabet: *"(...) jeg ville ikke kunne holde ud at være her, hvis der ikke var nogle, som jeg følte mig tryk ved og kunne have det sjovt med. Så det betyder en meget meget stor del af det"* (Bilag 9). I samarbejdsmonaden ses indvirkningen på trivslen i følelsen af at blive løftet både personligt og fagligt. Fagligt fører det til en idé om, at man bedre kan udføre sit arbejde med sparring fra andre og det, at man ikke står alene med noget, bidrager til, at man trives i sit arbejde (Bilag 7, 8, 11). Personligt får man gavn af fælles engagement og delt interesse, fordi man ser det som *"en fornøjelse at være sammen med nogle der er.. sådan i samme interessefelt"* (Bilag 6). Dette viser, at troen på trivsel guider lærernes handlinger, når de opsøger fællesskabet socialt som fagligt.

Ved at vise sammenkoblingen mellem socialmonaden og samarbejdsmonaden klargøres det, at ved at styrke en af disse opnås en effekt på trivslen men samtidig, at både de sociale og faglige aspekter af fællesskabet har en betydning, hvorfor den ene ikke kan forsømmes på bekostning af den anden, hvis trivslen skal styrkes. Koblingen mellem de to skaber yderligere en indbyrdes relation mellem de to monader, idet styrkelsen af den ene, vil styrke den anden og dermed styrke trivslen.

Fællesskabsmonaden indgår i klyngen af passionsmonader, som imiteres af lærerne, men analysen af de to separate monader, socialmonaden og samarbejdsmonaden, bidrager til en forståelse af, hvordan troen på trivsel opfyldes, samt hvorfor denne tro er vigtig for læreres passion.

5.1.4 Samhørighedsmonaden

I spørgeskemaundersøgelsen fremkom kvalitet i undervisningen og elevernes sociale og faglige udvikling som potentielle begær, idet der var en stærk imitation heraf. Udsagnet *"Høj kvalitet i undervisningen er vigtig for læreres forståelse af deres profession"* erklærede 100 % af respondenterne sig 'enig' eller 'meget enig' i. Udsagnene omhandlende udvikling *"Jeg vokser personligt, når jeg oplever, at eleverne udvikler sine sociale, demokratiske og personlige kompetencer"* og *"Jeg vokser personligt, når*

jeg ser, at eleverne udvikler sig fagligt” erklærede henholdsvis 100 % og 94 % af respondenterne sig ‘enig’ eller ‘meget enig’ i. Der blev under interviewene fulgt op på imitationen af disse potentielle begær, men det viste sig, at der ligger et begær til grund for imitationen af udsagnene omkring kvalitet og udvikling, nemlig et begær efter samhørighed, der knytter sig til en tro på den succesfulde lærer. Disse sammenkobles i samhørighedsmonaden.

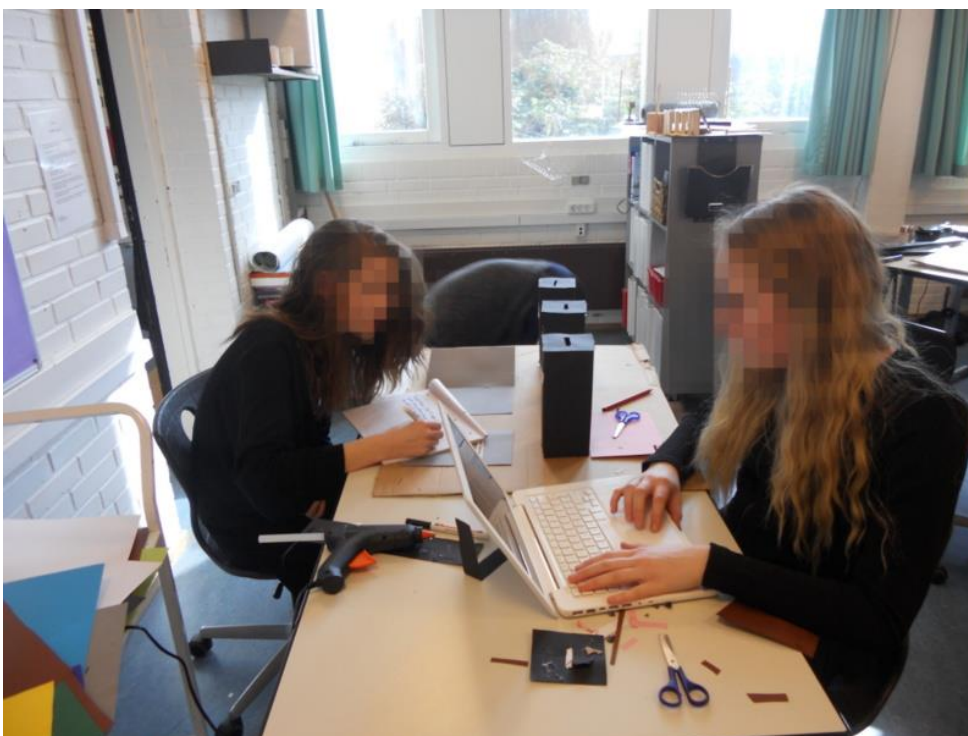
Qua arbejdets karakter vil der altid være en relation mellem lærer og elev men lærernes begær er efter en særlig relation, der tager karakter af samhørighed. Begæret efter samhørighed må således ikke forveksles med socialmonadens tro på sammenhold, da samhørigheden er relateret til forholdet mellem lærer og elev, mens sammenholdet relaterer sig til forholdet mellem kollegaerne. Begæret efter samhørighed kommer til udtryk, når R6 forklarer, hvorfor hun befinder sig bedst i overbygningen: *“Jeg synes man, at jeg har en god kemi med eleverne i den aldersgruppe og øhh, ja, vi, jeg bruger rigtig meget humor, når jeg underviser, og det øhmm... Den fanger de hurtigt deroppe”* [egen fremhævning] (Bilag 11). Undervisningssituationen er altså en relation mellem elever og lærer, som det kommer til udtryk hos R4: *“når man har en god relation med en klasse eller en gruppe eller et eller andet (...)”* (Bilag 9), og begæret efter samhørighed knytter sig til denne relation.

R5 har valgt at tage fire billeder, der alle viser elever. Han fremhæver, at nedenstående billede viser elevernes engagement, fordi de selv arbejder videre med noget, han har forberedt: *“(...) når jeg synes det er godt, det er når det fungerer, så de selv kan arbejde med de ting vi har forberedt og er engageret i det (...)”* (Bilag 10).



(Bilag 10)

Ligeledes har R6 taget et billede af eleverne:



(Bilag 11)

Billedet har hun taget, fordi: *"Ej, men øhh, selvfølgelig når eleverne synes om det, man sådan byder dem, eller er med på ideen eller legen, eller hvad man nu kommer med til dem, så så er det jo fedt at lave ens arbejde når.. Når det bliver taget godt imod. Og når de er engagerede i det, man, man laver (...)"* (Bilag 11). Samhørigheden kommunikerer dermed som den særlige relation, hvor lærer og elever deler engagementet og arbejder mod et fælles mål: *"(...) så vil jeg hellere bruge det der med, om jeg fanger dem, altså om de synes, det er interessant, om jeg kan se, at du får noget ud af det (...)"* (R4). Hvad respondenterne her lægger i den særlige relation af samhørighed er knyttet til, at eleverne tager godt imod undervisningen, er med på idéen, og at de fanges (Bilag 9-11). Lærernes handlinger udtrykker ligeledes begæret, idet de betoner vigtigheden af at forberede spændende undervisning, der kan fange eleverne.

Til begæret for samhørighed knytter sig en tro på den succesfulde lærer, der kommer til udtryk som en indre følelse af succes hos læreren. R6 fremhæver sammenkoblingen mellem begæret efter samhørighed og troen på succes i citatet, hvor hun beskriver, hvordan det giver en følelse af succes at lykkes: *"(...) Noget kan også lykkes i én klasse, og så gør man det med en anden klasse, fordi man tænker "årh det var så godt, det jeg gjorde med den anden klasse", så går man ind og gør det samme i en anden klasse, og så fungerer det slet ikke. Det kan være rigtig forskelligt, men men øh, men det betyder rigtig meget, at man har de der succesoplevelser indimellem"* (Bilag 11). Samhørigheden begæres altså, fordi det opfylder troen på succes. Troen kommer til udtryk hos R5, hvor succes beskrives som, at noget rykker: *"men der hvor det både er kan man sige, både jeg og eleverne øh gider det og får noget ud af det, det synes jeg, det er de steder det rykker noget"* (Bilag 10). Denne indre følelse af succes er relateret til læreren som person men er tilknyttet arbejdet og kommer til udtryk i respondenternes fremhævelser af, at noget lykkes, at man nytter, og at det giver mening: *"Jamen fordi så føler man, man nytter noget, eller sådan. Så føler man, man har rykket ved noget, eller at man, at det giver mening, det man står og laver"* (Bilag 11), og det opfyldes altså gennem samhørigheden, hvorfor denne særlige relation mellem lærer og elever er genstand for lærernes begær. Troen på succes giver dermed begæret efter samhørighed mening. At troen knytter sig til en følelse for medarbejderne ses ved, at succes næsten kan være løn nok i sig selv: *"Men når det så gør [lykkes], så er det jo, ja det, det er snart bedre end løn altså"* (Bilag 7).

Koblingen mellem begæret efter samhørighed og troen på succes kom til udtryk under en uformel samtale med en lærer, hvor hun fremhævede, at samhørigheden fremkalder en følelse af succes hos hende, idet hun ser elevernes udvikling som et udtryk for hendes egen succes; når eleverne udvikler sig, er hun lykkedes (Bilag 14). Kvalitet og udvikling knytter sig dermed til troen på succes, eftersom

elevernes udvikling samt kvalitet af lærerne kommunikerer som en følelse af succes (Bilag 7). Arbejdet har således tilknytning til en følelse af personlig succes, og troen på den succesfulde lærer indebærer at gøre en ekstra indsats: *“At det øh er noget som de har lyst til at lave og de kan se, hvad kan man sige værdi af og også vil arbejde med, altså så giver det ligesom en ekstra øh glød til at sige jamen så vil jeg gerne, gøre lidt ekstra (...)”* (Bilag 10). R1 og R3 beskriver også, hvordan en følelse af succes kommer til udtryk: *“Og det var en super oplevelse.. og det.. det gør faktisk.. det kan jeg sådan set leve på.. sådan en oplevelse (...) Det styrker en.. fordi man tænker nå der er sgu alligevel noget der lykkes eller hvert fald noget der er godt (...). Og man får lyst til mere ikke..”* (Bilag 6), og: *“(...) det er svært at sige, hvad det gør ved mig, men det får en til at vokse lidt sådan.. for der er jo rigeligt med små nedture hele tiden, så er det vigtigt, når man så kan se, at eleverne, de forstår det, man gerne vil have dem til og sådan”* (Bilag 8). En respondent fandt det ligeledes vigtigt at henlede opmærksomheden på succes i en kommentar i spørgeskemaet: *“Når klassen på den måde syder af energi, læring og samarbejde, så er det, at jeg optager en mental film, som bliver afspillet på dage, hvor regeringen og/eller KL gør det ekstra svært for mig at komme afsted på arbejde”* (Bilag 3).

Begæret for samhørighed i relationen mellem elever og lærer sammenkobles således med troen på den succesfulde lærer i samhørighedsmonaden og kommunikerer idéen om, at læreren gennem samhørighed med eleverne opnår en følelse af succes. Dette er en vigtig drivkraft for lærerne i deres arbejde. Vigtigheden af denne monade ses i imitationen af begæret, og i italesættelsen af, hvorfor samhørighed begæres; deres homogene forståelse af succes som noget, der bidrager med en personlig effekt.

Der kan identificeres en forbindelse mellem samhørighedsmonaden og samarbejdsmonaden, idet samhørighedsmonaden kobler sig til begæret efter fagligt samarbejde. Lærerne hjælper hinanden til at skabe rammerne for, at troen på den succesfulde lærer kan opfyldes gennem samhørighed, ved at udveksle erfaringer om, hvad der har virket i undervisningssituationer, som da to lærere under observationerne udvekslede undervisningsmateriale, der havde fungeret i undervisningen (Bilag 14). Det faglige samarbejde er altså med til at skabe rammerne for samhørighed, idet man får mulighed for at sparre med hinanden og få inspiration, og dermed skabe fundamentet for en undervisning, som eleverne modtager godt: *“De grunde, der får mig til at tage på arbejde, er, at jeg har nogle fantastiske kollegaer, som jeg kan forberede spændende undervisning sammen med (...) Det, der giver mig arbejdsglæde og grund til at komme igen i morgen, er som regel, når eleverne tager godt imod et undervisningsforløb,*

som jeg har haft mulighed for at forberede grundigt” (Bilag 3). Ovenstående viser den indbyrdes relation mellem de to monader, og at imitationen af den ene styrker imitationen af den anden.

Adskillelsen af samhørighedsmonaden i tro og begær har vist, at det er vigtigt for lærernes passion, at de får en følelse af succes, da dette kan være med til at fastholde arbejdsglæden på trods af større eller mindre udfordringer i arbejdet. Samhørighedsmonaden indgår dermed i klyngen af passionsmonader. Troen på succes opfyldes gennem samhørigheden med eleverne, og som R6 har påpeget, kan noget fungere på forskellige måder i forskellige klasser, hvorfor det er svært at forberede sig til succes (Bilag 11). Det er derfor svært at pege på konkrete faktorer, der kan styrke denne monade, men lærerne selv betoner vigtigheden af forberedelse.

5.1.5 Autonomimonaden

Udsagnet *“Selvbestemmelse og frihed er en forudsætning for, at jeg kan være passioneret omkring min profession”* blev i spørgeskemaet imiteret af 94 % af respondenterne. Det blev derfor behandlet som et potentielt begær under observationer og interviews. Respondenterne fremhævede alle autonomi som noget, de begærer ved deres arbejde, hvilket understøtter imitationen af spørgeskemaets udsagn. Denne monade besiddes af et begær efter autonomi koblet til troen på en følelse af anerkendelse og navngives autonomimonaden.



Begæret efter autonomi kommer til udtryk i ovenstående billede af viceskoleinspektøren med et skilt med teksten "JA!", som R6 har valgt at tage et billede af ud fra, hvad hun godt kan lide ved hendes arbejdsplads og dermed begærer. R6 forklarer, at hun har taget dette billede: *"fordi, jeg synes, det er rigtig vigtigt, at man har et godt samarbejde med ledelsen (...) Og at øhh, man føler, at når man kommer med nogen problemer eller nogen idéer, at der så tit bliver sagt ja. Øhh, jeg kan ikke mindes, jeg har fået et nej øhh.. De er altid med på idéen, når man kommer med et eller andet tosset"* (Bilag 11). R6 fortsætter: *"Så siger de altid ja, og det øh, det er rigtig fedt"*, hvilket viser værdisætningen af autonomi i forhold til at kunne gøre noget på egen hånd og have medbestemmelse (Bilag 11). Autonomi udtrykkes her som noget, der gives fra ledelsen til læreren, hvilket ses ved, at lærerne opsøger autonomi ved aktivt at opsøge indflydelse (Bilag 11). R6 italesætter selv billedet af viceskoleinspektøren som et symbol på autonomi, hvilket udtrykker begæret: *"At der bliver lyttet til vores idéer og dermed også, at vi får medbestemmelse på, hvad der foregår og også, at når der er et eller andet, der skal tages beslutninger om, så bliver vi spurgt til råds"* (Bilag 11).

Begæret for autonomi ses også ved, at lærerne opsøger muligheden for at gøre noget, der ligger uden for undervisningens faste rammer: *"Hvis vi for eksempel skulle ind og se retten i Esbjerg, at man, at man godt kan få lov til at tage en klasse med i toget. Sådan få tiden og mulighederne for det"* (Bilag 7, 11).

Samtidig opsøger de muligheden for selv at tilrettelægge, hvornår forberedelsen til undervisningen finder sted: *"Ja, det har en meget meget stor betydning, fordi.. nu er jeg ikke den type, der forbereder mig med det samme om eftermiddagen, når jeg kommer hjem. Jeg har brug for at hente børn og være sammen med dem og så, når der er tid og ro på, så sætte mig ned og forberede mig"* (Bilag 8).

Ovenstående viser, at hvad lærerne lægger i begæret for autonomi, er knyttet til at kunne gøre noget på egen hånd og selv at kunne tilrettelægge undervisningens indhold og forberedelsestiden. Autonomien begæres i forhold til at opnå de rammemål, der opstilles: *"Men hvordan vi kommer derhen, det det har jeg det rigtig fint med, at det er sådan noget som - jeg er selvfølgelig under ansvar i forhold til ledelsen - har rimelig meget indflydelse på"* (Bilag 7).

I de hidtidige eksempler fremstilles autonomi som noget, der opsøges gennem ledelse og kollegaer, men også det omkringliggende samfund er genstand for lærernes begær efter autonomi. Dette kommer til udtryk hos R3, hvor begæret efter autonomi opsøges i forhold til skolereformen: *"Det, at der ikke er nogle, der overhovedet har spurgt nogle lærere eller noget, hvordan sådan en hel reform af folkeskolen den skal blive"* (Bilag 8). Udtalelsen viser, at lærerne begærer autonomi i det konkrete eksempel med inddragelse i bestemmelserne i skolereformen.

Når det begæres at have autonomi, skyldes det, at der til dette begær kobler sig en tro på anerkendelse. Koblingen mellem tro og begær kommer til udtryk i følgende: *"Så øh frihed betyder meget og og også altså at man har opbakning fra for eksempel ledelsen og ens kollegaer og sådan (...) Ved at man kan godt gøre nogle ting, uden der kommer nogle og kigger en over skulderen"* (Bilag 10). Som R5 udtrykker, opfylder autonomien troen på anerkendelse i forhold til at have opbakning fra ledelsen og kollegaerne. Man begærer autonomien til at kunne gøre noget på egen hånd, da det er et udtryk for anerkendelse. Troen relaterer sig til lærerfaget som helhed og til læreren som person (Bilag 7, 9). I begge tilfælde har troen ikke kun betydning for lærernes arbejdsliv men også personligt, hvorfor anerkendelse relaterer sig til følelsen af at blive anerkendt: *"(...) det er mere vigtigt for mig, at man som person bliver anerkendt"* (Bilag 9). At troen udtrykkes som en følelse af at være anerkendt støttes op af udsagnet *"Det er en stor tilfredsstillelse, når jeg modtager anerkendelse for mit arbejde"*, der i spørgeskemaet blev imiteret af 86 % af respondenterne og i følgende citat af R5: *"Det kan også bare være, man føler at der*

er, det behøver ikke være at man sådan decideret får det at vide, men bare at man føler at der er anerkendelse for det man laver ikke, det synes jeg er fint” (Bilag 10).

Sammenkoblingen mellem tro og begær viser, at anerkendelse også har betydning for at få hverdagen til at fungere ved selv at kunne tilrettelægge forberedelsestiden, som varierer fra at være centreret omkring at have noget andet ved siden af arbejdet for at have arbejdsglæde til muligheden for at foretage sig noget arbejdsrelateret, når man ikke befinder sig på skolen (Bilag 6, 8, 9). Dette skyldes netop, at autonomien hertil foranlediger en følelse af at være anerkendt. I begge tilfælde kan hverdagen indrettes, så den fungerer. Troen på anerkendelse driver dermed lærerne til at opsøge autonomi i deres arbejde i begge tilfælde, hvorfor monaden imiteres af samtlige respondenter.

Troen på anerkendelse har en direkte relation til lærernes passion, og er dermed et aspekt af lærernes drivkraft, hvilket ses i R4s italesættelse af, hvad der er det vigtigste for, at hun kan være passioneret: *“Ja, tillid og anerkendelse, det er det vigtigste”* (Bilag 9). Relationen kom også til udtryk i interviewene ved, at manglen på autonomi og dermed manglende anerkendelse har en indvirkning på arbejdsglæden i forhold til muligheden for selv at tilrettelægge undervisningens indhold: *“altså den der metodefrihed, som vi har snakket meget om, om man har, den er vigtig for mig, fordi dels også hvad jeg selv har lyst til, men også når man skal når man skal lave noget med eleverne og og måske undervisningsdifferentierer, såå øh er det vigtigt, at man har sin frihed til at gøre hvad man har lyst til, altså føler jamen skal der være nogle ting man skal undervise i, men jo mere bundet det er jo mindre lyst får man til det synes jeg”* (Bilag 10).

Der kan tilmed identificeres en relation mellem autonomimonaden og samhørighedsmonaden. Begæret efter autonomi knytter sig som sagt til muligheden for frihed i tilrettelæggelsen af undervisningens indhold i forhold til at kunne anvende de metoder, som lærerne har erfaret virker og fanger eleverne. Begæret opfylder dermed en anerkendelse af lærerne i deres arbejde i forhold til, at lærerne ud fra deres førstehåndsperspektiv bedst ved, hvordan undervisningens indhold skal tilrettelægges for at skabe de bedste muligheder for at opnå samhørighed. R5 omtaler, at kravene ovenfra kan gøre det svært at engagere eleverne, fordi der ikke er den samme forståelse for niveauet på de forskellige årgange: *“Og det synes jeg er en stor udfordring fordi, jeg ved når jeg har biologi for eksempel, så sidder der en.. ja måske halvdelen, som jeg er rigtig meget i tvivl om, om de overhovedet forstår noget af det, fordi noget af det er altså på et rigtig højt niveau, og lige meget hvor meget jeg lægger hovedet i blød, så er det stadig meget komplekst at forstå”* (Bilag 10). Imitationen af autonomimonaden understøtter herved imitationen af samhørighedsmonaden. Dette skyldes, at troen på anerkendelse af eksempelvis lærerens

autonomi til at tilrettelægge undervisningens indhold understøtter samhørighedsmonadens begær for at opnå personlig succes. Sammenhængen underbygger autonomimonadens placering i klyngen af passionsmonader og viser, at den er indbyrdes forbundet med de andre passionsmonader.

Ovenstående har fremhævet, at autonomi er vigtig for læreres passion, da det opfylder følelsen af at blive anerkendt. Dette indebærer, at ledelsen giver autonomi til lærerne og inddrager dem i beslutningsprocesser, så de føler, de anerkendes i deres arbejde. Samtidig indebærer det lærernes mulighed for selv at kunne tilrettelægge undervisningens indhold og arbejdsdagen.

5.1.6 Faglighedsmonaden

Faglighedsmonaden omhandler lærernes faglige forankring. Troen er, at følelsen af at være forbundet til sig selv i sit arbejde skaber et begær efter fag, der har en sammenhæng med ens interesse og uddannelse. I spørgeskemaet blev udsagnet *“Lærere brænder mest for deres egne fagområder”* imiteret med 69 %, hvorfor det ikke blev betragtet som et potentielt begær. I interviewene fremkom dog et begær efter *fag*, der har en sammenhæng med interesse og uddannelse, der knytter sig til en tro på forbundethed.

Lærerne begærer at undervise i de fag, de har en interesse for, og som de er uddannet i. Når lærerne kommunikerer, at de vil undervise i særlige fag, udtrykker det, hvordan begæret imiteres: *“At det er noget, man interesserer sig for og.. (...) Ja, så altså, jo det [at man underviser i de fag, man gerne vil] betyder rigtig, rigtig meget, og det, jeg synes, det betyder meget, nu ved jeg ikke, om det er fordi, jeg er ny, men det betyder meget, at det er noget, jeg er uddannet til det, jeg underviser i”* (Bilag 11).

Omdrejningspunktet for begæret er altså de fag, man er uddannet inden for, idet der ofte ligger en interesse bag valget af særlige fagområder: *“Altså når man har valgt dem på seminarier og fået det som linjeuddannelse, så er det som regel, fordi det er noget, man brænder for”* (Bilag 7), og der sættes således lighedstegn mellem interesse og fagområde. Begæret eksemplificeres hos R1: *“Øh billedkunst det er det.. det er lig med min fritidsinteresse, det er lig med det jeg bruger tid på, det er lig med det jeg bruger penge på”* (Bilag 6). Begæret kommer her til udtryk i R1s handlinger, hvor han investerer tid og penge i sin faglige interesse. Når respondenterne betoner vigtigheden af at engagere sig inden for sit fagområde, udtrykkes begæret, idet engagementet relaterer sig til interesse: *“Så det er måske det der egentlig holder.. mig i gang i faget, det er alt det der med at man kan få lov til at fordybe sig og (...) Og dvæle..”* (Bilag 6).

Der opstår en forbindelse mellem personligheden og arbejdet, og til begæret knytter sig en tro på forbundethed. Ved at undervise i fag, man er uddannet til og har interesse for, opnår man en følelse af at være forbundet med sit arbejde, hvilket kommer til udtryk hos R2: *“Altså på den anden skole, jeg var, der fik jeg påduttet, at jeg skulle undervise i natur og teknik, og **det er bare slet ikke mig**. Og det kunne man også godt mærke altså”* [egen fremhævning] (Bilag 7). Når man ikke underviser i de fag, man gerne vil, afkobles personligheden fra arbejdet, hvilket fremhæver troen på forbundethed. Citatet: *“Men jeg bliver nok også nødt til at sige billedkunst, fordi det er det faglige dér der optager mig (...). Hvis jeg blev sat til samfundsfag eller kristendomskundskab, så så tror jeg nok jeg havde en helt anden oplevelse af det”* (Bilag 6) fremhæver, at troen på forbundethed ikke opfyldes, hvis man sættes til at undervise i andre fag. Troen på, at personligheden og arbejdet kan blive forbundet, tydeliggøres også, når lærerne forklarer, at der går en faglig interesse forud for at uddanne sig til lærer: *“Men men jeg er også oprindeligt blevet lærer fordi at at jeg nok var meget fagligt optaget af nogle ting, og mine linjefag var jo så billedkunst og matematik”* (Bilag 6, 10). Bag interessen for særlige fag ligger noget personligt, en slags selvfortælling, som kommer til syne, når R6 beskriver, hvordan hun oprindeligt gerne ville være præst, men i stedet uddannede sig til lærer og nu underviser i kristendom: *“(…) jamen fra starten ville jeg egentlig gerne have været præst. Men jeg synes at øhh.. Jeg havde ikke så meget lyst til at forlade byen. Jeg synes, det var svært at komme fra byen, hvor mine forældre og min familie og sådan noget var. Og så blev det egentlig meget afgørende, at jeg skulle finde noget, der lå tæt på, en uddannelse, der lå tæt på. Og så kunne jeg jo stadigvæk, altså nu underviser jeg jo i kristendom og er uddannet til det”* (Bilag 11). Selvfortællingen kommer også til udtryk hos R5, der fortæller om interessen for geografi: *“(…) jeg har jo altid gået meget op i mine fag, på den måde.. for eksempel geografi har jeg jo haft stort set fra jeg gik i 3. Klasse og så altid (...) Og har altid syntes det var helt vildt spændende (...)”* (Bilag 10). Troen på forbundethed opfyldes gennem den faglige forankring: *“(…) jeg tror der er, det gælder mig, men jeg tror også det gælder mange kollegaer, at de på en eller anden måde er forankret i noget fagligt, enten oprindeligt eller noget der er kommet til sådan i tidens løb”* (Bilag 6). Der knyttes en kompetence til uddannelsen inden for et fag, som er vigtig for at opnå forbundethed, da man kommer tættere på sig selv, hvis man har den fornødne kompetence (Bilag 11). Der opnås hermed en forbindelse mellem personligheden og arbejdet, som driver lærerne i arbejdet, hvilket fremhæves af R2, der ikke har lyst til at undervise i fag, hun ikke er interesseret i, fordi: *“Der er slet ikke den der passion, ej kom, vi skal prøve det her, vi skal.. Det er der ikke”* (Bilag 7).

Faglighedsmonaden indgår i klyngen af passionsmonader og kan ses i relation til de andre monader heri. Der er en sammenhæng mellem faglighedsmonaden og autonomimonaden, idet der må være en grad af autonomi for at kunne imitere faglighedsmonaden. Lærerne må have en vis grad af indflydelse på, hvilke fag, de underviser i, for at få en følelse af forbundethed. Derudover kan der identificeres en sammenhæng til samhørighedsmonaden, da faglighedsmonaden påvirker imitationen heraf ved, at lærerens interesse kan smitte af på eleverne: *“Altså jeg, jeg er forfærdelig til matematik, og og det skal jeg bare ikke altså. Det skal jeg bare ikke. Det vil dræbe alt også for børnene. Hvis ikke man selv brænder og har passionen - både for faget men også for formidlingen af det fag - hvis ikke helt man forstår det, hvis man har bare fået det påduttet, så er der en risiko for, at det kan gå galt i hvert fald”* (Bilag 7). Dette indikerer, at lærerens faglige interesse er nødvendig for at kunne skabe succesoplevelser gennem samhørigheden med eleverne, fordi man via sit eget engagement kan engagere eleverne: *“(…) i hvert fald, så har jeg indtryk af, at hvis man kommer op og siger: ‘nu skal vi i gang med det her, det er et helt vildt spændende emne’, så på den måde viser engagement, så får du også eleverne mere med, end hvis du bare stiller dig op og lirer noget af uden en.. uden passion, så synes jeg, at det er svært”* (Bilag 8).

Analysen af faglighedsmonaden har vist, at det er vigtigt for lærerne at opleve en indre forbundethed mellem personlighed og arbejde, og at dette kan opnås ved at undervise i de fag, de har en interesse for og er uddannet til at undervise i. Det er derfor nødvendigt for lærernes passion, at der tages hensyn til deres faglige ønsker, når skemaet skal gå op. Det er vigtigt at værne om lærernes faglige interesse for at skabe rum til fordybelse for at opnå den forbundethed, hvori man ser en sammenhæng mellem personligheden og arbejdet.

5.1.7 Afslutning på analysens første del

Kortlægningen af monaderne er resulteret i seks monader, som alle understøtter passion. *Fællesskabsmonaden* kobler begæret efter fællesskab med troen på trivsel ud fra sammenlægningen af de to understøttende monader *socialmonaden* med begæret efter at være social med kollegaer og troen på et sammenhold samt *samarbejdsmonaden* med begæret efter fagligt samarbejde ud fra troen på, at dette løfter en. *Samhørighedsmonaden* kobler begæret efter samhørighed med troen på den succesfulde lærer, mens *autonomimonaden* kobler begæret efter autonomi med troen på anerkendelse. Slutteligt kobles begæret efter fag, der har en sammenhæng med interesse og uddannelse, med troen på forbundethed i *faglighedsmonaden*. Monaderne udgør klyngen af passionsmonader der, når de imiteres af lærerne, leder til passion og udgør lærernes passion i praksis. Monaderne styrker dermed alle

passionen. Som vist i gennemgangen af de enkelte monader, understøtter monaderne hinandens imitation på forskellig vis, og som resultat af deres forbundethed øges deres samlede kraft. Forbundetheden medfører, at imitationen af én monade øger presset for at imitere de andre passionsmonader. Gennem imitation spredes passionsmonaderne derfor både enkeltvis og sammen som den specifikke konfiguration af læreres passion.

5.2 Analysens anden del

Som nævnt står lærerhvervet over for implementeringen af nye arbejdstidsregler samt folkeskolereformen. Lærerne gennemstrømmes af forskellige imitative stråler fra mange monader og introduceres konstant for nye tro og begær. I følgende afsnit kortlægges en række forhold, der har indvirkning på passionen i forhold til de passionsmonader, der blev identificeret i analysens første del. Med Tardes terminologi er de nye arbejdstidsregler og reformens indhold et udtryk for monader, der interagerer med passionsmonaderne. I denne opgave er det ikke muligt konkret at kortlægge de enkelte monaders tro og begær, men en vurdering af idéen bag forskellige klynger af monader vil foretages for at bedømme, om den givne monadeklynge yder modstand eller understøtter imitationen af passionsmonaderne. Følgende afsnit vil starte med dette. Monaderne vil blive identificeret ud fra empirien og altså lærernes italesættelse af, hvad der udfordrer og understøtter deres passion. Modstandsmonader identificeres, når opmærksomheden henledes på en idé, der står i antagonistisk forhold til én eller flere af passionsmonaderne. Identifikationen af disse foretages med henblik på at klargøre, hvori modstanden ligger i forhold til at fastholde medarbejdernes passion under implementeringen. De understøttende monadeklynger identificeres ud fra, om idéen i den givne monade understøtter én eller flere af passionsmonaderne, og at monaderne derved hævder det samme. I forlængelse heraf foretages en karakteristik af subjektpositionen 'den passionerede lærer' og dennes sammenhæng med passionsmonaderne. Subjektpositionen er den position, lærerne indtræder i, når de imiterer klyngen af passionsmonader og derigennem binder og bliver bundet til en særlig sandhed om lærerprofessionen, der påvirker deres selvbillede.

5.2.1 Monader, der yder modstand mod lærernes passion

Lærernes nye arbejdstidsregler blev under interviewene genstand for en negativ italesættelse af samtlige respondenter, for eksempel R1: *"(...) derfor synes jeg det er en.. en voldsom stramhed vi bliver udsat for at man nu definerer forberedelses.. eller arbejdstiden indenfor nogle meget bestemte rammer"* (Bilag 6). Dette henledte opmærksomheden på, at der i disse regler findes udfordringer i forhold til arbejdet. Tidligere blev en forberedelsesnorm fastsat for hver undervisningstime, men de nye bestemmelser omkring lærernes arbejdstid indebærer, at skolelederne får ret til at bestemme den enkelte lærers arbejdstid og forberedelsestid ud fra rammer fastsat af kommunen (Damløv, 2013a). Der er mulighed for lokal forhandling i den enkelte kommune, men KL fraråder dette kraftigt (www.kl.dk). Lærerne får et fast møde- og sluttidspunkt, således at de ikke længere selv kan tilrettelægge, hvornår de vil forberede undervisningen. Arbejdstiden defineres inden for rammerne heraf (Danmarks Lærerforening, 2013: 3f). Derudover indføres fuld tilstedeværelsespligt for lærerne, så de skal være til stede på skolen 37 timer om ugen, hvor der tidligere kun var pligt til at være til stede på skolen i undervisningstiden. Lærernes arbejdsopgaver indebærende undervisning, forberedelse, teammøder, forældrehenvendelser med mere skal dermed finde sted på skolen. Bestemmelserne indebærer også en lønstigning til lærerne på 3-400 kr. om måneden før skat (Damløv, 2013a; Danmarks Lærerforening, 2013: 3f).

Set gennem Tardes optik, indeholder arbejdstidsreglerne flere monader, der understøtter hinanden, som vi, uden at kunne definere troen og begæret af, kan indkredse i forhold til den bagvedliggende idé. Ovenstående beskrivelse viser, at der bag bestemmelserne eksisterer en idé om, at man gennem en fast definition af lærernes arbejdstid og forberedelsestid kan effektivisere denne og skabe en bedre folkeskole (Kommunernes Landsforening, 2012: 1f). Set i forlængelse af litteraturstudiets gennemgang af livsformerne knytter en sådan fast tidlig og rumlig adskillelse af arbejde og fritid og fuld tilstedeværelsespligt sig til lønarbejderlivsformen, og i disse arbejdstidsmonader ligger derfor en idé om læreren som lønarbejder.

Følgende citat viser, hvordan lærerne kæder bestemmelserne omkring arbejdstiden sammen med skolereformen: *"Men den den anden halvdel det er jo den lov 409, som regulerer vores arbejdstid (...). Og jeg vil da nok sige, altså blandt de to ting, jeg ved godt de hænger jo sammen, fordi man har fået en reform med primært.. med mere undervisning (...) der skal hvert fald være mere undervisning, men det er jo finansieret ved at man har kørt lærerne over og bedt dem om at.. eller sat dem til at undervise mere"* (Bilag 6). Citatet henleder tilmed opmærksomheden på, at der i arbejdstidsbestemmelserne kan udledes

en modstand mod autonomimonaden. R1 specificerer denne modstand i beskrivelsen af, hvordan idéen om læreren som lønarbejder for ham at se ikke er en forbedring af lærerhvervet: *“Så den voldsomste ting det er jo at man får en lovændring der regulerer vores arbejdstid, sådan at vi skal undervise mere og skal.. og har fuld tilstedeværelsespligt og skal registrere.. altså for mig der er det et tilbageskridt til en lønmodtagerkultur”* (Bilag 6), og fortsætter: *“Det er.. er for mig at se ikke lærerarbejdets natur eller karakter”* (Bilag 6). Arbejdstidsreglerne ses som en reducere af læreren til lønarbejder, hvilket lægger pres på R1s imitation af autonomimonaden: *“(..) der er et element af interesse og engagement som rækker dybere end den rene lønarbejder (...) nu er det jo et lidt belastet ord ”kald”, men jeg synes det hører med i beskrivelsen af vores profession, det er at vi har noget på hjertet (...) det er også den måde vi kan.. vi kan øhh få eller opdyrke, jeg vil ikke sige bevare status.. altså det vil det være.. det er jo den måde man kan løfte sin profession på”* (Bilag 6). R1s forståelse af sin profession imødekommes ikke af de nye arbejdstidsregler grundet fratagelsen af autonomien til selv at kunne tilrettelægge, og han føler derfor ikke, at lærerfaget opnår en overordnet anerkendelse. Arbejdstidsmonaderne udsender modsatrettede stråler mod imitationen af autonomimonaden, hvilket sætter imitationen af de andre monader under pres eller fører til, at imitationen af passionsmonaderne helt stopper. Dette kommer til udtryk, når R1 fremhæver, at man med de nye arbejdstidsregler blot vil udføre sit arbejde men uden samme engagement og interesse, og at det vil påvirke passionen (Bilag 6). Selvom R1 ikke har opsagt arbejdet eller har intentioner herom, påvirker udfordringen af autonomimonaden imitationen af de andre passionsmonader så meget, at imitationen stopper: *“(..) jeg tror man kommer til at føle at man bliver så reguleret og måske endda kontrolleret at man tænker ”nej så er det også ligemeget.. så skal jeg nok få gjort.. så skal jeg nok lave mit arbejde” Men i gåseøjne heller ikke mere end det”,* hvilket medfører følgende resultat: *“Men et element af at det bliver at passionen bliver udfordret og bliver forringet tror jeg”* (Bilag). Dette viser, at R1s passion forsvinder i praksis, og at der er en sammenhæng mellem udfordringen af autonomimonaden i forhold til at blive udsat for kontrol af tilstedeværelse på skolen og arbejdslysten.

R4 udtrykker ligeledes bekymring om idéen om læreren som lønarbejder, da dette ses som en afskærmning af lærerne fra det øvrige samfund, hvor man får mere fleksibilitet i arbejdet. Dette foranlediger, at R4 ikke føler den samme anerkendelse, og at det vil gå ud over arbejdsindsatsen: *“Jamen, når man sådan kigger på resten af befolkningen, så er det den vej, folk de arbejder imod med arbejdspladser, ikke også. Og vi arbejder den anden vej lige pludseligt, du ved godt, og det tror jeg, det tror jeg, det går rigtig mange på, for så bliver det nærmest sådan noget stemple ind og stemple ud kultur,*

ikke også, og så tror jeg, at så yder man heller ikke et sekund mere, end når klokken runder tre eller hvornår, man har fri, så smider man alt, hvad man har i hænderne” (Bilag 9). Den manglende anerkendelse ligger altså i lærernes opfattelse af, at der i arbejdstidsmonadernes faste definition af lærernes arbejdstid indgår en kontrol af lærernes arbejde; en kontrol, der ikke er at finde i andre erhverv.

Modstanden mod autonomimonaden specificeres også af R3: *(...) jamen det er hele den der mistillid, der har været til skolelærerne om at øh og som er endt med, at vi skal planlægge ude på skolen, og vi skal være her så og så mange timer for, at folk de synes, det bliver en god skole (...). Det, at der ikke er nogle, der overhovedet har spurgt nogle lærere eller noget, hvordan sådan en hel reform af folkeskolen den skal blive. At køre en erhvervsgruppe over på den måde, det synes jeg er direkte dræbende for motivationen”* (Bilag 8). R3s imitation af autonomimonaden stopper som følge af modstanden ved fremhævelsen af, at lærerne ved indførelsen af de nye arbejdstidsregler og med reformen ikke er blevet inddraget og dermed ikke har fået den anerkendelse, som begæret for autonomi søger at opfylde. For R3 er det manglen på lærernes inddragelse og dermed autonomi, der resulterer i, at lærerfaget ikke anerkendes: *“(...) der synes jeg jo i den grad, at konflikten viste, at der ingen anerkendelse var fra for eksempel undervisningsministeren og sådan nogle ting”* (Bilag 8). Dette viser de konfliktende idéer bag arbejdstidsmonaderne og autonomimonaden.

Når imitationen af autonomimonaden stopper, øges presset for at stoppe imitationen af de øvrige passionsmonader. Således indvirker udfordringen af autonomimonaden hos R3 på imitationen af faglighedsmonaden: *“Det har vel først og fremmest betydning for, at hvis jeg skal forberede direkte efter, at jeg har undervist i fem, seks, syv timer, at det vil gå ud over det mentale og lysten til at dykke ned i noget nyt, man skal sætte sig ind i”* (Bilag 8). Udfordringen af autonomimonaden via den fastdefinerede forberedelsestid, som R3 ikke selv kan råde over, indvirker på faglighedsmonaden ved at mindske lysten til fordybelse, og dermed udfordres imitationen af denne monade også. Presset på passionsmonaderne kan i sidste ende medføre, at imitationen af disse monader helt stopper, hvilket fører til, at R3 mister passionen for sit arbejde: *“Jamen, det gør konkret det, at jeg ikke har lyst til at være lærer mere”* og dermed leder efter andet arbejde (Bilag 8).

Også R3s imitation af samhørighedsmonaden påvirkes af arbejdstidsmonaderne modstand mod autonomimonaden. R3 fremhæver begæret efter autonomi i forhold til forberedelsestiden, og når de nye arbejdstidsregler definerer denne for ham, har det følgende effekt: *“Og det tror jeg, bliver en dræber til næste skoleår, når man skal undervise så og så mange timer, og så skal man så forberede lige med det*

samme, når man er træt i hovedet og sådan noget.. det synes jeg, er noget bøvl" (Bilag 8). At dette påvirker imitationen af samhørighedsmonaden, skyldes at den fastdefinerede forberedelsestid vil gå ud over undervisningen: *"Og det er det, jeg er bange for, på den måde tror jeg, at det påvirker kvaliteten"* (Bilag 8), og dermed muligheden for, at eleverne kan interesseres, engageres og fanges, som knytter sig til begæret for samhørighed. Imitationen af begæret for samhørighed sættes under pres, når læreren skal forberede umiddelbart efter undervisningen. Når imitationen af faglighedsmonaden udfordres ved manglende tid til fordybelse, som eksemplificeret ovenfor, forstærkes presset på imitationen af samhørighedsmonaden yderligere.

Også andre respondenter fremhæver, at de gennem arbejdstidsmonaderne udsættes for modsatrettede imitative stråler i forhold til deres imitation af samhørighedsmonaden. R2 udtrykker bekymring for, om hun skal gå på kompromis med den leverede undervisning: *"Men hvis jeg skal være her så mange timer, bliver man så fanget af at sige, nå men så er det også, så er det det, de kan få, og det ville jeg synes, ville være smadderærgeligt for børnene. Og også for mig selv men også for eleverne"* (Bilag 7). Ændringerne er ligeledes genstand for bekymring hos R6: *"Så jeg kan godt grue lidt for, hvordan det skal hænge sammen med for eksempel to undervisningstimer mere, og så man stadig skal øh nå den samme forberedelsesmængde"* (Bilag 11). Ikke selv at kunne tilrettelægge hvornår og hvor meget, man forbereder sig, påvirker imitationen af samhørighedsmonaden, idet læreren ikke mener at være rustet til undervisningssituationen og derfor ikke på samme måde kan facilitere samhørigheden med eleverne.

Når der her identificeres en modstand mod lærernes imitation af passionsmonaderne, skyldes det deres konfrontation med modsatrettede imitative stråler udsendt af arbejdstidsmonaderne. Læreren er dermed kontaktfladen for mødet mellem disse modsatrettede stråler, som er resulteret i, at imitationen af passionsmonaderne udfordres eller helt stopper, hvormed lærerens passion i praksis forsvinder. I de hidtidige eksempler er autonomimonaden den eneste passionsmonade, der udfordres direkte af arbejdstidsmonaderne, og som kommer til udtryk i en ekstern konflikt. Grundet sammenklyngningen øges presset også for at stoppe imitationen af de andre monader. Dette kommer ikke nødvendigvis til udtryk som en ekstern konflikt men som en slags tøven i læreren omkring imitationen af de øvrige monader (Held, 2003: 33). Denne tøven resulterer i en generel usikkerhed; en usikkerhed, som også kan identificeres i forhold til socialmonaden: *"Alle vores møder, hvor det bliver, hvor vi på en eller anden måde snakker om det her reform, så, jeg synes, det bliver sådan rigtig negativ stemning og øh.. Som jeg aldrig har oplevet herude før"* (Bilag 11). Usikkerheden kommer til udtryk i en ændret stemning blandt lærerne, som modarbejder imitationen af socialmonaden og dermed imitationen af fællesskabsmonaden

ved at påvirke sammenholdet og i sidste ende trivselen (Bilag 9, 11). Hos R6 fremhæves det i beskrivelsen af forholdet mellem lærere og ledelse: *“Altså det bliver sådan meget lærerne mod lederne agtigt, fordi det sådan er dem, som skal implementere det øh..”* (Bilag 11). Her sættes R6s imitation af socialmonaden under pres som følge af, at sammenholdet udfordres af den dårlige stemning. Ligeledes bemærker R3 en ændret tone: *“Det, jeg så også kan mærke, det er, at tonen blandt lærerne er.. synes jeg, er blevet hårdere efter lockouten, fordi, jeg ved ikke, om det skyldes frustration eller, hvad det gør”* (Bilag 8). R3 udspecificerer denne: *“Jamen, sådan, at der er flere, der skælder ud over ting og altså sådan nogle ting, end der var før, hvor man før i tiden måske var mere overbærende over for det”* (Bilag 8). Tonen og stemningen blandt lærerne har altså ændret sig som følge af konflikten: *“(…) Men jeg synes mere, at det er den stemning, der er kommet efter den lockout, den har ikke været rar, eller den er ikke rar (…). Det er folk, der er pressede, og måske en bidden, altså du ved godt, ingen ved hvad, der skal ske, og du ved godt, når truget er tomt, så bides hestene, ikke også..”* (Bilag 9).

Ovenstående viser, hvorledes modstanden mod autonomimonaden påvirker imitationen af de øvrige passionsmonader. Dette understreges af R3, der udelukkende lægger vægt på de nye arbejdstidsregler, når han beskriver modstanden mod autonomimonaden, hvorefter han påpeger, at han ikke kan finde andre udfordringer i erhvervet: *“Øh.. det kan jeg ikke lige komme på, hvad det skulle være (…). Altså så er det jo bare, som det hele tiden har været, jo. For jeg har egentlig været glad for at være lærer altid, og hvis man så forestiller sig, at konflikten ikke var der, så havde det jo kørt videre, som det hele tiden har været”* (Bilag 8). Her bliver det tydeligt, hvordan presset på autonomimonaden resulterer i et øget pres på imitationen af de øvrige passionsmonader. Hvis imitationen af passionsmonaderne helt stopper, indikerer det, at modstandsmonaderne har vundet kampen mod passionsmonaderne, og lærerne har som resultatet mistet passionen for arbejdet.

5.2.2 Monader, der understøtter lærernes passion

I empirien blev det tilmed klart, at der er indhold i folkeskolereformen, der understøtter passionsmonaderne på trods af, at dette ikke tildes opmærksomhed af respondenterne. Der kan dermed identificeres understøttende monader, der øger presset for, at passionsmonaderne imiteres og bidrager til lærernes passion i praksis.

I analysen af faglighedsmonaden fremkom begæret efter fag med en sammenhæng til interesse og uddannelse, som kobles til troen på at være forbundet til sig selv i arbejdet. Imitationen af denne monade understøttes af reformens bestemmelse om, at alle lærere senest i 2020 skal have

undervisningskompetence svarende til linjefag i de fag, de underviser i, samt bestemmelsen om, at lærere skal efteruddannes (Scheel, 2013). Bestemmelserne kaldes kompetencemonaderne og indebærer en idé om at forbedre den faglige kvalitet i undervisningen ved at give lærerne et kompetenceløft: *“For at sikre, at der er tilstrækkeligt med lærere med en faglig fordybelse i faget, er det nødvendigt, at skolerne begynder at opkvalificere til undervisningskompetence eller tilsvarende faglig kompetence i folkeskolens fag (...)”* (www.uvm.dk). Citatet: *“(...) det kan også være, man har et fag, som man ikke er helt vild med at undervise i. Nogen gange skal, skal det også lige gå op i sidste ende, jeg har for eksempel på et tidspunkt undervist i idræt, det var jeg ikke særlig glad for”* (Bilag 11) viser, hvordan lærerne kan komme ud for at skulle undervise i fag, der hverken har en sammenhæng med deres interesse eller uddannelse, og som derfor ikke begæres. Dette kan udfordre imitationen af faglighedsmonaden og dermed følelsen af at være forbundet til sig selv i arbejdet. Kompetencemonaderne understøtter derimod imitationen af faglighedsmonaden i kraft af, at man skal være uddannet i de fag, man underviser i, og dermed være rustet til det. Da lærerne italesætter uddannelse og interesse som noget, man har for de samme fag, understøtter det begæret i monaden (Bilag 7). De to monader understøtter hinanden, idet de hævder det samme: at man skal have kompetence og interesse for det, man underviser i. Denne monade understøtter lærernes passion ved at øge presset for imitationen af faglighedsmonaden.

Et andet centralt punkt i reformen er en længere skoledag, hvor eleverne skal modtage mere undervisning og lærerne undervise mere. Dette indebærer flere undervisningstimer i dansk og matematik fra 4. til 9. klasse, en aktivitetstime om dagen, at engelskundervisningen starter fra 1. klasse samt, at eleverne fra 5. klasse skal have undervisning i tysk eller fransk (Scheel, 2013). Disse bestemmelser indebærer en bagvedliggende idé om, at eleverne bliver dygtigere, hvis de modtager mere undervisning, hvorfor de benævnes undervisningsmonaderne. Undervisningsmonaderne understøtter lærernes imitation af samhørighedsmonaden. I samhørighedsmonaden begæres samhørighed i relationen til eleverne, da læreren herigennem kan opnå personlig succes. Monaden understøttes af undervisningsmonaderne, som netop betoner, at lærerne skal undervise mere, og derved skabes flere situationer, hvori lærerne kan opleve succes. På trods af, at lærerne betoner forberedelse som vigtigt i forhold til begæret for samhørighed, fremgår det, at det ikke er det *tidslige* omfang af forberedelsestiden, men nærmere *hvornår* denne placeres, samt lærerens egen indflydelse herpå, der spiller en rolle. Hvis lærerens imitation af samhørighedsmonaden møder modstand fra undervisningsmonaderne, skyldes det altså et øget pres fra udfordringen af autonomimonaden. Hvis

dette ikke forekommer understøtter undervisningsmonaderne imitationen af samhørighedsmonaden og dermed muligheden for lærerens personlige succes.

5.2.3 **Subjektpositionen 'den passionerede lærer'**

Afsnittet har til formål at vise, hvordan Foucault bidrager til et mere strukturelt perspektiv på imitationsprocessen. Subjektpositionen kan ses som en særlig konfiguration af monader, der understøtter hinanden, og som individer imiterer. Monaderne i klyngen af passionsmonader udgør således subjektpositionen 'den passionerede lærer', og når lærerne imiterer de identificerede passionsmonader, indtræder de i subjektpositionen. Gennem imitationen af passionsmonaderne sker derfor en subjektiveringsproces, hvor lærerne binder sig til en sandhed om deres profession. Imitationen er dermed den måde, hvorpå lærerne positionerer sig i forhold til det omkringliggende samfund.

Ud fra kortlægningen af passionsmonaderne kan subjektpositionen 'den passionerede lærer' beskrives. Den passionerede lærer betoner vigtigheden af fællesskabet på arbejdspladsen og søger at skabe sin personlige succes i relationen med eleverne. Den passionerede lærer har en dybere interesse for nogle fag og føler herigennem en sammenhæng mellem person og arbejde. Slutteligt lægger den passionerede lærer afgørende vægt på autonomi som et udtryk for anerkendelse. Det er disse sandheder om lærernes passion, som lærerne opbygger deres selvforståelse omkring og derigennem positionerer sig i forhold til resten af samfundet.

Hos Foucault fremsættes subjektpositioner af diskurser, og en subjektposition kan dermed ses som en personificering af den diskurs, den er fremsat af (Hall, 2001: 78ff). I litteraturstudiets gennemgang af lærernes fagblad 'Folkeskolen' fremkom en række centrale temaer ud fra italesættelsen af, hvad der har drevet lærerne i deres arbejde gennem flere årtier. Dette kan i Foucaults optik ses som en diskurs omkring læreres passion, der eksisterer inden for lærerprofessionen selv. På trods af, at dataindsamlingen ikke var styret af disse temaer, viste empirien en sammenhæng mellem fagbladets diskurs og lærernes egen italesættelse. Der eksisterer dermed en diskurs omkring passion inden for lærerprofessionen, som er gennemgående imiteret inden for en længere periode på 30 år, hvorfra subjektpositionen 'den passionerede lærer' giver mening. Når man indtræder i en subjektposition, giver nogle handlinger mere mening end andre (www.filosoffen.dk). Sammenholdes dette med Tardes imitationsperspektiv vil der, når lærerne indtræder i subjektpositionen 'den passionerede lærer', være større sandsynlighed for, at deres handlinger udtrykker særlige begær frem for andre, og dermed øges presset for at imitere særlige monader. Samtidig vil der være andre monader, som vil konflikte med de

monader, lærerne imiterer, og derfor udfordrer lærernes selv kategorisering ved at lede lærerne mod at indtræde i andre subjektpositioner, der er resultatet af en anden diskurs.

Når lærernes imitation af autonomimonaden udfordres særligt som følge af konflikten, resulterer det i, at lærernes selv fremsatte subjektposition i sin helhed, og dermed lærernes selvbillede, udfordres. De nye arbejdstidsregler er udtryk for en anden diskurs omkring lærernes arbejde end den, der findes inden for lærerprofessionen, hvorfor der herigennem fremsættes en anden subjektposition, som lærerne ledes mod at indtræde i. Denne diskurs italesættes af lærerne som en, hvor lærernes autonomi indskrænkes i forhold til tilrettelæggelse og at blive inddraget. Diskursen fremsætter en anden mulig subjektposition for lærerne, men er ifølge lærerne baseret på et forkert billede af deres erhverv, der af R3 beskrives som: *“det er jo den med, at lærerne har syv ugers ferie om året og har tidligt fri.. det er i bund og grund det”* (Bilag 8) og også af R4: *“Altså, fordi, det var det, det var det, der blev hamlet op dengang, det var, at lærerne, de lavede ingenting, og lærerne kunne ingenting og altså, du ved godt”* (Bilag 9). Når lærerne oplever, at der eksisterer et forkert billede af deres profession, resulterer det i manglende anerkendelse, idet arbejdet og organiseringen heraf ikke anses som værende ‘rigtigt’ og dermed anerkendt i det omkringliggende samfund: *“Jamen fordi at vi følte os jo så forkerte, altså, og blive sat udenfor døren og miste en månedsløn (...)”* (Bilag 7, 8). Her fremhæves også den manglende inddragelse af lærerne, der ses som et udtryk for manglende anerkendelse; at de ikke blev anerkendt som værdige at inddrage i processen med nye arbejdstidsregler og reform: *“Det, at der ikke er nogle, der overhovedet har spurgt nogle lærere eller noget, hvordan sådan en hel reform af folkeskolen den skal blive”* (Bilag 8).

Flere respondenter nævner, at medierne udelukkende taler negativt om deres erhverv, og R6 føler, at hun er nødt til at forklare og retfærdiggøre hendes arbejde, fordi arbejdstiden og -byrden ikke er tydelig, hvilket viser en manglende anerkendelse og forståelse for lærernes organisering af arbejdet (Bilag 7, 8, 9, 11). De oplever, at diskursen i det omkringliggende samfund, forsøger at tvinge dem ned i en anden subjektposition, som ikke stemmer overens med deres selvbillede, hvilket udtrykkes af R1: *“(...) en voldsom stramhed vi bliver udsat for at man nu definerer forberedelses.. eller arbejdstiden indenfor nogle meget bestemte rammer (...). Det er.. er for mig at se ikke lærerarbejdets natur eller karakter, det er det ikke”* (Bilag 6). Lærerne ledes altså mod en subjektposition, der for dem er afledt af et forkert billede af lærernes arbejde, og hvis de indtræder i denne, tilslutter de sig dette billede og binder den mening og forståelse heri til sig selv som subjekt. Lærerne modkæmper altså den subjektivering, der foregår i det omkringliggende samfund, og som bygger på manglende anerkendelse.

Ovenstående viser, at når lærernes imitation af én af passionsmonaderne udfordres, her autonomimonaden, påvirker det hele lærernes selvforståelse, da det udfordrer lærernes positionering af sig selv i en særlig subjektposition. Når lærerne har haft en så voldsom reaktion på udfordringen af én del af deres passion, skyldes det dermed, at hele subjektpositionen påvirkes. Udfordringen af denne ene del spreder sig som usikkerhed til de andre dele og påvirker selvforståelsen i subjektpositionen og har derfor indvirkning på lærernes passion som helhed. Konflikten kan således betragtes som en kamp om subjektivering af lærerne og hvilke monader, de skal imitere. I subjektpositionen ses passionen altså som bestående af en helhed, udfyldt af de delelementer, som monaderne udgør. Subjektpositionen giver lærerne form. Ved at bringe Foucault ind illustreres det, hvordan passionen som helhed udfordres, når et delelement heri møder modstand. Diskursen kan i forhold til dette betragtes som det strukturelle, der påvirker imitationen af særlige monader, hvorfor Foucault kan bidrage til at sætte mere struktur på Tardes perspektiv.

5.3 Opsamling på analysens første og anden del

Lærernes passion i praksis er indkredset til at bestå af *socialmonaden* og *samarbejdsmonaden* i den komplekse *fællesskabsmonade*, *samhørighedsmonaden*, *autonomimonaden* og *faglighedsmonaden*. Monaderne påvirker hinandens imitation, da de understøtter hinanden og er forbundne i klyngen af passionsmonader. Således udfordrer arbejdstidsmonaderne imitationen af autonomimonaden, der forstyrrer imitationen af de andre passionsmonader ved at sprede sig som usikkerhed i imitationen af faglighedsmonaden, samhørighedsmonaden og socialmonaden. Dette medfører, at nogle læreres passion i praksis er forsvundet. Imitationen af autonomimonaden udfordres på to måder; manglen på inddragelse i forhold til arbejdstidsreglerne og reformen samt den indskrænkning autonomien mødes med i arbejdstidsmonaderne i forhold til tilrettelæggelse af forberedelsestiden. Begge måder er udtryk for manglende anerkendelse af lærerne. Sideløbende med udfordringen af autonomimonaden kan der også identificeres monader, der understøtter imitationen af passionsmonaderne. Ved at bringe Foucault i spil er det påvist, at den særlige konstellation af passionsmonader kan samles i en subjektposition, hvorigennem lærerne positionerer sig selv. Udfordres blot én monade i subjektpositionen, udfordres denne i sin helhed, og udfordringen bliver en kamp om subjektivering af lærerne.

6 Diskussion

Nedenstående afsnit vil diskutere analysens resultater for at sammensætte et ledelsesredskab, der kan anvendes til at styrke passionen i organisationer i mødet med forandring. Dernæst vil afsnittet indeholde en teoretisk diskussion af opgavens analyseramme, samt hvad der kan supplere et imitationsperspektiv på passion. Slutteligt vil passion som en samfundstrend blive diskuteret mod litteraturstudiets temaer, hvor analyseresultater også vil blive inddraget.

6.1 Passionsmonader som et ledelsesredskab

Gennem identifikationen af læreres passion i praksis i seks monader bliver det muligt at se passion som forskellige delelementer, der tilsammen styrker helheden. Det bliver også muligt at se, hvordan passionens delelementer understøttes og udfordres i praksis, når den konfronteres med forandringer, og hvori påvirkningen konkret består. Via denne analyse er der dermed skabt et ledelsesmæssigt redskab, der åbner for muligheden for at styrke de enkelte dele med henblik på at opnå en effekt på helheden.

Hvilke muligheder skaber denne analyse så i henhold til den forestående implementering af skolereformen i et ledelsesperspektiv? Analysen har klargjort, at der foreligger to mulige veje at gå for at styrke læreres passion. Man kan søge at styrke imitationen af den monade, der er genstand for udfordringen, her autonomimonaden. I praksis medfører dette, at lærerne inddrages så meget som muligt i den kommende implementering, eller at der indføres flekstid på arbejdspladsen, hvilket dog kræver en lokal aftale med kommunen (www.kl.dk). Herved styrkes lærernes imitation af autonomimonaden i forhold til tilrettelæggelsen af forberedelsestiden, hvilket italesættes som havende en stor effekt på både de andre dele og lærernes samlede passion i arbejdet. Herigennem kan det forhindres, at udfordring på én del af lærernes passion går ind og påvirker passionen samlet, og dermed kan så kraftige reaktioner som set efter konflikten undgås. Styrkelsen af denne monades imitation kan vise sig at være det vigtigste, idet autonomimonaden netop er kilden til, at hele passionen udfordres. Er det ikke muligt at følge denne anbefaling, kan man søge at styrke de andre passionsmonader. Der er en række måder, hvorpå dette kan ske. Overordnet kan fællesskabet styrkes for, at lærerne trives på arbejdspladsen. Dette kan gøres i styrkelsen af imitationen af socialmonaden ved at skabe rum til det sociale heriblandt arrangere sociale arrangementer, traditioner og teambuilding for at skabe sammenhold. For at styrke samarbejdsmonadens imitation kan man skabe plads til teamsamarbejde eller opprioritere kurser og samarbejde med andre skoler i de fag, hvor der er få undervisere, så alle får mulighed for at dele deres faglige interesse. Det er dog vigtigt at prioritere de samarbejdstyper, som

lærerne oplever at få mest ud af, så de ikke skal indgå i for mange forskellige teams.

Samhørighedsmonaden er kompliceret at styrke, men det er vigtigt at tildele lærerne en vis grad af indflydelse på, hvornår forberedelsestiden finder sted, så denne opleves som effektiv, hvilket for eksempel kan ske gennem muligheden for flekstid, hvis ikke fuldt så delvist, så læreren oplever at være i stand til at forberede sig så godt som muligt. Slutteligt kan faglighedsmonadens imitation styrkes ved at tage hensyn til lærernes ønsker om hvilke fag, de vil undervise i. Reformens fokus på efteruddannelse og kompetenceudvikling understøtter imitationen af denne monade ved at sikre, at alle lærere skal have undervisningskompetence i de fag, de underviser i.

En Tarde-analyse af passion kan således bidrage til at analysere passion i praksis og gøre det muligt at sætte ind på specifikke områder med konkrete tiltag for at fastholde og styrke passionen. Dette er vigtigt set fra et ledelsesperspektiv, hvor passion grundlæggende ses som værdiskabende for organisationen. Et sådan perspektiv kan genfindes i reformen, hvor man gennem arbejdstidsreglerne ønskede at effektivisere lærernes arbejdstid. Men set i forhold til flowteorien, har reformen ødelagt grundlaget for sin egen værdiskabelse allerede inden implementeringen, idet betingelserne for at komme i flow for lærerne ikke er opfyldt. Dette ses ved den manglende overensstemmelse mellem *oplevede* udfordringer og kompetence samt manglende værdioverensstemmelse (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002: 89f).

Tilmed kan en sådan analyse være et redskab for forandringsledere, idet man netop kan have fokus på, hvilke dele af passion en given forandring udfordrer eller understøtter og derigennem lette eller muliggøre implementering af forandringsinitiativer. Når det kommer til passion, rummer forståelsen af det små derfor også nøglen til at forstå det store, hvorfor et mikrosociologisk perspektiv på passion kan anvendes i en ledelsessammenhæng. Gennem Tarde bliver det muligt at betragte passion som noget relationelt og kollektivt; som noget, man er fælles om på arbejdspladsen. Hvor ledelseslitteraturen ser passion som iboende i individet og tæt knyttet til identitet og derfor fokuserer på at gå gennem individet for at styrke passionen, tilbyder Tarde at gå en anden vej og fokusere på at styrke passion gennem det kollektive; den fælles imitationspraksis af særlige passionsmonader på en arbejdsplads (Hahn & Stadil, 2008: 54). Frem for at fokusere på det enkelte individ kan man ved at undersøge, hvad der begæres ved arbejdet, styrke passionen kollektivt ved at fremme eller mindske visse organisatoriske forhold. Herved adskiller ovenstående ledelsesredskab sig fra de redskaber, ledelseslitteraturen typisk anvender som set i litteraturstudiet.

6.2 Et affektivt perspektiv på imitation

I forhold til *hvordan* passion spredes blandt medarbejdere, kan Brennan supplere et imitationsperspektiv ved at bringe kroppens sanser i spil, idet Tarde ikke medtager dette aspekt i forklaringen af imitation. Således kan et perspektiv på passion som affekt belyse, hvordan imitationsprocessen i første omgang kan indledes som følge af affektive påvirkninger, fordi det, der spredes, er affekt. Brennan kan således forklare, hvordan oplevelsen af relationen mellem lærer og elever påvirkes af de affektive strømninger, og at samhørigheden i denne relation kan virke fremmede for lærerens energi. Elevernes manglende engagement i undervisningen mærkes af lærerne, som får svært ved at være engagerede, hvilket forankres kropsligt som en træls fornemmelse (Bilag 9). Den dårlige stemning blandt medarbejderne efter konflikten kan ses som noget, der spredes som følge af affektiv smitte, idet beskrivelsen heraf indikerer, at der er noget mere sanseligt på spil end imitation som blot en relation mellem bevidstheder (Karsenti, 2012: 58). En suggestion, hvis karakter Tarde ikke uddyber nærmere, men som han åbner op for kan indbefatte andet end tanker (Tarde, 2004: 18). Flere respondenter beskriver en dårlig stemning på skolen som følge af modstanden mod autonomimonaden, som de ikke kan sætte ord på men italesætter som stemninger og fornemmelser. Dette indikerer, at der finder en affektiv påvirkning sted, eftersom affekt ikke på samme vis er kommunikerbar som følelser (Bilag 8, 9). Ved at bringe Brennan i spil kan imitation ses som værende affektiv; affekt spredes altså gennem imitation. Når den dårlige stemning spredes, sker det dermed gennem lærernes imitationen af noget affektivt, hvorfor de kommer til at bære hinandens affektive byrder. Brennan kan yderligere supplere Tarde med henblik på en refleksion over, hvordan imitationen i første omgang indledes, idet overførslen af affekt har et biologisk aspekt (Brennan, 2004: 1, 6). Imitationen kan måske netop finde sted som følge af sanselige impulser. Når imitation hos Tarde omtales som søvngænger, kan det skyldes, at vi i vores imitation ikke er bevidste om de sanselige impulser, der henleder vores opmærksomhed mod imitationen af et bestemt tro og begær.

6.3 Passion som samfundstrend

Hvis vi er ureflekterede i vores imitation, imiterer vi da også noget, der ikke er godt for os? Vi begærer ud fra en tro men *gør* det fordi, andre *gør* det, hvorfor imitationen ikke nødvendigvis er noget positivt for os. Ledelseslitteraturen med sit fokus på flow og optimering af passion har et overvejende positivt syn herpå, da det sammenkædes med produktivitet. I beskrivelsen af de imiterede passionsmonader indgår

et udfoldelsespotentiale, hvor læreren fordybes, oplever en høj involvering i nuet og får lyst til at yde mere. En beskrivelse af en tilstand, der minder om flow, og som både er værdifuld for individet og organisationen (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002: 90, 93). Kan en sådan tilstand også have mindre gavnlige effekter for individet? Passionen har som nævnt i litteraturstudiet en mere besættende og destruktiv side. Denne side kan være særlig vigtig at medtage, hvis passionen sidestilles med noget, der påføres en, og som ikke kan kontrolleres (Linstead & Brewis, 2007: 352f). Altså hvis vi ureflekteret imiterer passionsmonaderne. Hvis passion påføres individet gennem den søvngængeragtige imitation, er grobunden lagt for, at passion kan blive en besættelse. Tardes betragtning, om at vi i sidste ende imiterer for at blive ens, in mente, kan passion blive en fælles besættelse, hvis den imiteres blindt (Tarde, 2004: 12). Dette medfører, at man kan sætte spørgsmålstejn ved, om noget begæres ud fra en mangel, som er en ofte anvendt konceptualisering af begær (Linstead & Brewis, 2007: 361). Ifølge Tarde begæres noget ud fra en tro, og denne sammenkobling er, hvad vi imiterer fra andre. Begæret er dermed ikke noget personligt men noget, der overtages fra andre i ønsket om at blive ens (Tarde, 2004: 12). Som indledningen viste, vil organisationer gerne have passionerede medarbejdere, og medarbejdere ønsker et arbejde, de kan være passionerede omkring. Men måske er passionen ikke et eksistentielt begær ud fra en mangel på noget, men nærmere en samfundsmæssig diskurs, der ud fra Foucault strukturerer handling (Linstead & Brewis, 2007: 360f). Sammenholdt med Tarde bliver det en diskurs, der omfatter særlige imitationspraksisser, men som er afledt af imitationen af disse særlige monader. Hvis en sådan passionsdiskurs accepteres, er det derfor en idé, der i første omgang er opstået i én hjerne, hvorefter idéen er spredt gennem imitation og til slut forankret i en diskurs (Tarde, 2004: 14).

Passion er dog ikke en ny trend. Det nye er den ændring i semantikken fra 1987, som Andersen & Born (2001) identificerer, hvor kærlighed til organisationen kommunikerer gennem passion (141). Passion omtales derfor i dag som et krav til medarbejderen men kommunikerer som noget positivt, idet kærlighed er kommunikationsrammen (Andersen & Born, 2001: 162). Hvis passion i arbejdet ikke er nyt, hvorfor er der så kommet så stort et fokus herpå? Sammenholdt med indledningens beskrivelse af de mere grænseløse arbejdsvilkår kan passion ses som en måde at magte det grænseløse arbejde. De grænseløse arbejdsvilkår indebærer, at personligheden sættes i fokus, og passion kan netop gøre det muligt at engagere sin personlighed i arbejdet (Teknologirådet, 2005: 23). Hvis man placerer sig selv inden for kærlighedskoden i relationen mellem medarbejder og organisation, kan det være lettere at bringe sig selv ind i arbejdet og yde det mere, som de grænseløse vilkår kræver. Man lader sig opsluge i relationen til organisationen uden at forholde sig til det som noget negativt, fordi kærlighed

karakteriserer kommunikationen. Kommunikationen kom til syne i indeværende opgave ved faglighedsmonadens tro på en forbundethed mellem arbejde og personlighed gennem kærlighed til det faglige felt. Herved bliver det eneste rigtige forhold til sit arbejde et passioneret forhold, hvorfor passionen tages for givet. I denne opgave italesættes autonomi som noget, der gives fra ledelsen til lærerne, og det giver dermed læreren mulighed for at yde noget; at vise sin kærlighed til organisationen. Når autonomimonaden udfordres, påvirker det muligheden for kommunikation inden for kærlighedens koder, idet autonomien fratages, og lærerne dermed ikke er i stand til at kommunikere kærlighed til organisationen ved at gøre noget ekstra i forbindelse med forberedelsen og undervisningen. Hvis man ikke kan kommunikere sin kærlighed til arbejdet længere, betvivles det, om man fortsat kan arbejde i organisationen, fordi man har mistet passionen og dermed meningen (Andersen & Born, 2001: 147-150). Når passionen bliver et krav og tages for givet, bliver det svært at vide, om man reelt har et passioneret forhold til sit arbejde, eller om man blot er så indlejret i diskursen, at det er det eneste rigtige. Når kommunikationen samtidig indebærer, at man som medarbejder overtager organisationens syn på verden uden refleksion over kommunikationens konsekvenser, kan passionen blive destruktiv (Andersen & Born, 2001: 147f). Flexibiliteten i de grænseløse arbejdsvilkår og medarbejdersemantikens forventning om, at medarbejderne medtænker organisationen i alle livssituationer, henleder opmærksomheden på en sammenkædning med den karriereorienterede livsform (Teknologirådet, 2005: 23).

6.4 Passion og livsformer

Hvad der er særligt ved passionsdiskursen hos lærerne er værdisætningen af de to gennemgåede livsformer, hvilket kom til syne i respondenternes refleksioner over egen livsform og sammenhængen med passion. De interviewede respondenter deler sig i to lejre: tre med en lønarbejdertilgang og tre med en karriereorienteret tilgang. Dette ses i vægtningen af arbejde og fritid, hvor de lønarbejderorienterede prioriterer at have noget udover arbejdet (Bilag 8, 9, 11). Men diskursens sammenkobling af den karriereorienterede tilgang og passion er ikke noget, respondenterne reflekterer over. Således vil to af respondenterne med en lønarbejderlivsform ikke associeres med dette og mener, at lærerfaget skal bevæge sig væk fra at blive set som lønarbejde, da de ikke ser, at man kan være passioneret i en sådan organisering af arbejdet (Bilag 8, 9). Ligeledes mener R6 ikke, at hun er passioneret til trods for hendes imitation af samtlige passionsmonader, fordi hun lægger vægt på at adskille arbejde og fritid. Hun

tilslutter sig dog ikke diskursen fuldt ud, idet hun reflekterer over de personlige konsekvenser af at lade sig opsluge af sit arbejde (Bilag 11).

Den karriereorienterede livsform betoner vigtigheden af et interessant arbejde, men er det ikke et generelt træk ligegyldigt tilgangen til arbejdet? I passionsdiskursens sammenkædning med den karriereorienterede livsform ligger en vis grad af autonomi, idet karriereorienteringen ikke indebærer en fast defineret arbejdstid på samme måde, som lønarbejderlivsformen gør. Dette tydeliggør, hvorfor det netop er autonomimonaden, der er genstand for kraftig modstand, da lærerne ikke oplever, at de kan være passionerede uden denne autonomi, og at fratagelsen er en reducere af lærerfagets betydning. Men eksemplet med R6s imitation af alle passionsmonaderne viser, at også den passionerede lønarbejder findes. Man kan derved godt være passioneret, selvom man praktiserer en adskillelse mellem arbejde og fritid og prioriterer at have noget andet i fritiden, hvilket Tardes imitationsperspektiv har belyst ved at gå bag om lærernes passion. Man kan således stille spørgsmålstejn ved, om en *bestemt* livsform egentlig spiller så stor en rolle for passion, eller om det nærmere er diskursen, der vægter én frem for en anden som følge af det grænseløse arbejde. Det vigtige er måske at finde det forhold mellem arbejde og fritid, der muliggør kreativ passion hos den enkelte.

Indeværende opgave viser, at lærerne tilslutter sig passionsdiskursen, hvorfor der i de fleste tilfælde ikke reflekteres over imitationen heraf. Men passion er altså ikke per se hverken negativ eller positiv. Den kan have gavnlige effekter på mange områder, hvorfor den kan være vigtig at styrke - især i tider med forandring. For lærerne er passion vigtigt i undervisningssituationen for at engagere eleverne og sikre deres læring, i forhold til at have lyst til at forberede spændende undervisning samt at opleve en mening med arbejdet. Men hvis der er indlejret nogle særlige forståelser af passion, som vist i optegningen af konturerne til passionsdiskursen, er det nødvendigt at reflektere over, i hvor høj grad man tilslutter sig denne diskurs, så passionen ikke bliver en besættelse. I lærernes tilfælde er det særligt vigtigt at reflektere over fagbladets betoning af, at lærere skal bevæge sig væk fra lønarbejdet. En ureflekteret tilslutning til denne diskurs kan føre til udbrændthed, hvis man som lærer befinder sig bedre med en skarpere adskillelse mellem arbejde og fritid med plads til noget andet - hvor man vel at mærke stadig kan være passioneret i sit arbejde. Stress kan være en konsekvens af passion, men i lærernes tilfælde italesættes arbejdsforandringerne nærmere som noget, der kan foranledige stress i forhold til, at der ikke opleves at være tid til og mulighed for at være passioneret. En refleksion over passionens mange sider kan således sikre en balancegang mellem destruktiv og kreativ passion.

7 Konklusion og perspektivering

I indeværende opgave er passion i lærerhvervet undersøgt ud fra en undren omkring passionens rolle i forhold til lærernes reaktioner på de nye arbejdsbetingelser som følge af konflikten i foråret 2013 og skolereformen 2014. Passion ses i opgaven som en social type, der karakteriserer hele samfundet (Tarde, 2004: 13f). For lærerne kommer passion til udtryk som det, de begærer ved deres arbejde og kan ses i imitationen af en særlig klynge af monader, der konstituerer denne gruppes passion. Disse monader er: *socialmonaden*, *samarbejdsmonaden*, *fællesskabsmonaden*, *samhørighedsmonaden*, *faglighedsmonaden* og *autonomimonaden*. Monaderne står i et indbyrdes afhængighedsforhold, hvor de understøtter hinanden, og alle bidrager til at skabe lærernes passion i praksis. Dette indebærer, at presset for imitationen af passionsmonaderne øges, når én imiteres.

Lærernes reaktioner på konflikten og reformen foranlediger en undren over, om passionen påvirkes heraf, hvorfor det også er undersøgt, hvordan lærernes passion i praksis påvirkes af forandringer i lærerhvervet. De identificerede *arbejdstidsmonader* yder modstand mod lærernes imitation af autonomimonaden, hvilket efterfølgende spreder sig som usikkerhed til hele klyngen. Grundet forbundetheden mellem monaderne øges presset for at stoppe imitationen af en monade, hvis imitationen af en anden monade i klyngen stopper. Samtidig er der identificeret monader i reformens indhold, der understøtter lærernes passion, *kompetencemonaderne* og *undervisningsmonaderne*, omend disse ikke tildeles meget opmærksomhed af lærerne selv. Modstanden mod imitationen af autonomimonaden er dermed det centrale, når lærernes passion påvirkes under forandring, da denne udfordrer lærernes subjektposition i sin helhed og fører til, at lærerne ikke kan se sig selv i arbejdet længere. Sammenkædningen af reformen og konflikten fører til, at modstanden, der bunder i konfliktens bestemmelser omkring lærernes arbejdstidsregler, kommer til at blive modstand mod reformen. At det er konflikten, der udgør kilden til udfordring af lærernes passion, støttes op af, at der i reformens indhold kan findes monader, der understøtter lærernes imitation af passionsmonaderne. Det kan derfor konkluderes, at lærernes passion i praksis påvirkes af forandringer i lærerhvervet, og at passionen herigennem møder udfordring og derfor svækkes. På baggrund af dette er et ledelsesredskab skabt ved, at det bliver muligt at gå ind og styrke delelementerne af passion enkeltvis for at styrke den samlede passion.

I denne case kan passionen styrkes gennem følgende anbefalinger:

- Inddrage lærerne så meget som muligt i beslutningsprocesser, store som små
- Tildele lærerne flekstid i forhold til forberedelse af undervisning (kræver lokal aftale mellem kommunen og den lokale afdeling af lærerforeningen)
- Prioritere fællesskabet for at skabe trivsel:
 - Skabe rum til det sociale gennem arrangementer, traditioner, teambuilding.
 - Plads til fagligt samarbejde gennem teams og interessefællesskaber samt opprioritering af kurser og samarbejde med andre skoler
- Tildele lærerne en vis grad af indflydelse på, hvor og hvornår forberedelsestiden finder sted
- Tildele lærerne en vis grad af indflydelse på undervisningens indhold inden for de overordnede rammemål
- Tage hensyn til lærernes ønsker om hvilke fag, de vil undervise i

De to øverste anbefalinger er de vigtigste i forhold til implementeringen af reformen og de nye arbejdsbetingelser, da disse styrker lærernes autonomi. Lader dette sig ikke gøre, er det vigtigt at følge de øvrige anbefalinger for at styrke de andre delelementer af lærernes passion.

På trods af, at passion kan have potentielt negative konsekvenser som følge af indlejrede forståelser heri, er passion et vigtigt aspekt af, hvad der driver lærerne i deres daglige arbejde, hvorfor en sådan analyse er nødvendig. Passion kædes sammen med positive følelser eller har en forbindelse til den enkeltes identitet, hvilket kommer til udtryk i de enkelte monaders tro. Passionen kan også komme organisationen til gode, da medarbejderne får lyst til at yde mere. Tarde har vist sig anvendelig i forhold til indfangelsen og udfoldelsen af passion, og en sådan analyse er særlig vigtig at foretage, når organisationer gennemgår forandringer. I denne opgave har fokus været på lærernes passion under forandring, men resultaterne kan være generaliserbare til andre folkeskoler, der gennemgår samme forandringer, idet fokus har været på lærerarbejdets karakter og ikke de fysiske rammer eller den specifikke skole. Andre skoler vil derfor ligeledes kunne anvende denne opgaves anbefalinger til styrkelse af passionen. En uddybning af de fysiske rammers betydning kunne dog udbygge anbefalingernes potentiale som ledelsesredskab, da lederen herigennem kan få flere konkrete værktøjer at arbejde med for at fremme passionen. Som Johansen (2010), der har anvendt Tarde til at undersøge passion i en NGO, også bemærker, er analyserammen anvendelig i andre settings, hvor andre faggruppers passion kan indfanges gennem en imitationsanalyse. Her er det nødvendigt at fremanalysere de enkelte monader,

der konstituerer passionen for den specifikke gruppe (71f). Samtidig har denne opgaves resultater bidraget til et perspektiv på forholdet mellem passion og livsformer, som kunne gøres til genstand for videre undersøgelse; også inden for andre settings for at se, om der foreligger samme forhold her.

8 Litteraturliste

Bøger

Andersen, Ib (2010): *Den skinbarlige virkelighed - om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur, 4. udgave, 3. oplag

Andersen, Niels Å. og Born, Asmund W. (2001): *Kærlighed og omstilling - Italesættelsen af den offentlige ansatte*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Andersen, Niels Å. og Born, Asmund W. (2001): *Kærlighed og omstilling - Italesættelsen af den offentlige ansatte*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Boolsen, Merete W. (2010): "Grounded Theory", i: Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, s. 207-237

Boolsen, Merete Watt (2008): *Spørgeskemaundersøgelser - fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag

Brennan, Teresa (2004): *The transmission of affect*. Cornell University Press

Clark, Terry N. (2010): *Gabriel Tarde on communication & social influence*. The University of Chicago Press, paperback edition

Flyvbjerg, Bent (2009): *Samfundsvidenskab som virker. Hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*, Akademisk Forlag

Flyvbjerg, Bent (2010): *Making Social Science Matter*. Cambridge University Press, 1. udgave, 12. oplag

Faarup, Poul K. og Hansen, Kenneth (2010): *Markedsanalyse i teori og praksis*. Academica, 1. udgave, 2. oplag

Grinder-Hansen, Keld (2013): *Den gode, den onde og den engagerede - 1000 år med den danske lærer*. Muusmann forlag, 1. udgave, 1. oplag

Guvå, Gunilla og Hylander, Ingrid (2003): *Grounded theory - et teorigenererende forskningsperspektiv*, Hans Reitzels Forlag

Hahn, Jane og Stadil, Christian (2008): *Professional passion - om det meningsgivende arbejdsliv*.

Gyldendal Business, 1. udgave, 1. oplag

Jacobsen, Michael H. (2010): "Metodologiske perspektiver", i: Jacobsen, Michael H.; Lipert-Rasmussen, Kasper og Nedergaard Peter (red.): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*, 1. udgave,

2. oplag, Hans Reitzels Forlag

Karsenti, Bruno (2012): "Imitation: Returning to the Tarde-Durkheim debate", i: Candea, Matei (red.):

The Social after Gabriel Tarde: Debates and assessments. Routledge, s. 44-61

Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2005): *Deltagende Observation – Introduktion Til En*

Samfundsvidenskabelig Metode. Hans Reitzel, 1. udgave

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *InterView - Introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels

Forlag, 2. udgave, 3. oplag

Nakamura, Jeanne og Csikszentmihalyi, Mihaly (2002): "The Concept of Flow", i: Snyder, Charles R. og

Lopez, Shane J. (red.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, s. 89-105

O'Reilly, Karen (2009): *Key Concepts in Ethnography*, SAGE Publications

Salomonsen, Per (1995): *Grundlæggende metoder i sociologi*. Akademisk Forlag, 3. udgave, 2. oplag

Spradley, James P. (1980): *Participant Observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Tarde, Gabriel (1899): *Social Laws: An Outline of Sociology*. The MacMillan Company. Tilgængelig fra:

<https://archive.org/details/sociallawsanout02tardgoog>. Besøgt: 15.4.14

Tarde, Gabriel (1903): *The Laws of Imitation*. Henry Holt and Company

Tarde, Gabriel (2012): *Monadology and Sociology*. Lorenc, Theo (red.), re.press. [Online]. Tilgængelig fra:

http://re-press.org/book-files/9780980819724-Monadology_and_Sociology.pdf. Besøgt: 14.3.14

Vallerand, Robert J. og Houliort, Nathalie (2003): "Passion at work – Toward a new conceptualization", i:

Gilliland, Stephen W.; Steiner, Dirk D. og Skarlicki, Danil P. (red.): *Emerging perspectives on values in organizations*. Information Age Publishing, s. 175-204

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK a/s Flekkefjord, 2. udgave, 6. oplag

Wæver, Ole (2010): "Strukturalisme og poststrukturalisme", i: Jacobsen, Michael Hviid; Lipert-Rasmussen, Kasper og Nedergaard Peter (red.): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*, 1. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag

Tidsskriftartikler og publikationer

Aisinger, Pernille (2014): Da læreren mistede sin status. *Folkeskolen*, nr. 1

Andersen, Niels Å. og Born, Asmund W. (2008): The employee in the sign of love. *Culture and Organization*. vol. 14, nr. 4, s. 325-343

Barry, Andrew og Thrift, Nigel (2007): Gabriel Tarde: imitation, invention and economy. *Economy and Society*, vol. 36, nr. 4, s. 509-525

Borch, Christian (2005): Urban Imitations: Tarde's Sociology Revisited. *Theory, Culture & Society*, vol. 22 nr. 3, s. 81-100

Bovbjerg, Kirsten M. (2003): Selvets disciplinering – en ny pagt i arbejdslivet, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, årgang 5, nr. 3

Brighenti, Andrea M. (2010): Tarde, Cannetti, and Deleuze on crowds and packs. *Journal of classical sociology*, vol. 10, nr. 4, s. 291-314

Carbonneau, Noémie; Vallerand, Robert J.; Fernet, Claude og Guay, Frédéric (2008): The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, nr. 4, s. 977–987

Czarniawska, Barbara (2004): Gabriel Tarde and Big City Management, *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, vol. 5, nr. 2

Folkeskolen (1980a): Arbejdsmiljøloven vil være af vidtrækkende betydning for undervisere,
Folkeskolen nr. 3.

Folkeskolen (1980b): Politikerne kan ikke leve med at tilliden hos de offentligt ansatte undermineres,
Folkeskolen, nr. 1/2

Foucault, Michel (1982): The Subject and Power. *Critical Inquiry*, vol. 8, nr. 4, s. 777-795

Hall, Stuart (2001): "Foucault: Power, Knowledge and Discourse", i: Wetherell, Margaret; Taylor, Stephanie & Yates, Simon J.: *Discourse Theory and Practice - a reader*, Sage Publications Ltd.

Held, Lars (2003): Ordet for samfund er gentagelse. *Dansk sociologi*, vol. 14, nr. 4

Holm, Anders og Jæger, Mads M. (2008): Livsformer i Danmark: Udbredelse og udviklingstendenser 1981-2005. *Dansk Sociologi*, vol. 19 nr. 1, s. 31-53

Hvid, Helge; Kamp, Annette; Lund, Henrik og Holt, Helle (2012): *Tidsmiljøet i grænseløst arbejde*. Center for Arbejdsmiljø og Arbejdsliv, Roskilde Universitet i samarbejde med Det Nationale Center for Forskning i Velfærd. Tilgængelig fra <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/14495/1/Slutrapport.tiga.pdf>. Besøgt: 19.2.14

Jensen, Jørgen C. (1980): Ved indgangen til firserne. *Folkeskolen*, nr. ½

Johansen, Pia Heike (2013): Contemporary rural imitation - A Tardian analysis of five danish parishes. *Social and Cultural Geography*, vol. 14, nr. 1, s. 80-102

Johansen, Sarah Kristine (2010): *Organisationens hjerte – en imitationsanalyse af medarbejders passion i praksis*. Tilgængelig fra <http://studenttheses.cbs.dk/cbsweb/handle/10417/1473>. Besøgt: 19.2.14

Jørgensen, Hanne B. (2014): Det muliges kunst. *Folkeskolen*, nr. 1

Knudsen, Herman; Busck, Ole og Lind, Jens (2009): Medarbejderdeltagelsens betydning for arbejdsmiljøets kvalitet - rapport fra Medea-projektet, *Skriftserien*, Nr. 9, 2009. Institut for

Samfundsudvikling og planlægning, Aalborg Universitet. Tilgængelig fra:

http://vbn.aau.dk/files/18753861/MEDEA-Samlet-rapport-d-04-11_1_.pdf. Besøgt: 18.02.14

Latour, Bruno (2004): Gabriel Tarde og det sociale endeligt. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, vol. 5 nr. 2, s. 33-47

Linstead, S. & Brewis, J. (2007): Passion, Knowledge and Motivation: Ontologies of Desire. *Organization*, vol. 14, nr. 3, s. 351–371

Nakamura, Jeanne og Csikszentmihalyi, Mihaly (2005): Engagement in a Profession: The Case of Undergraduate Teaching, *Daedalus*, vol. 134, no. 3, s. 60-67

Petersen, Bo B. (1995): Folkeskole eller produktionsskole. *Folkeskolen*, nr. ½

Raahauge, Jens (2014): Get a life - a teachers life. *Folkeskolen*, nr. 1

Rønne, Bo (1995): Flå det itu - Eller.... *Folkeskolen*, nr. 1

Tarde, Gabriel (2004): Hvad er et samfund?. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, vol. 5 nr. 2, s. 9-27

Tarde, Gabriel (2007): Economic Psychology. *Economy and Society*, vol. 36, nr. 4, s. 614-643

Teknologirådet (2005): *Balancen mellem arbejdsliv og andet liv*. Tilgængelig fra:

<http://www.tekno.dk/subpage.php3?page=udgivelser/download.php3&toppic=udgivelser>. Besøgt: 19.2.14

Vallerand, Robert J. (2012): From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology*, vol. 53, nr. 2, s. 42-52

Vergo, Louise H. (2006): Medarbejdere under omstilling - HRM i den offentlige sektor. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, årgang 8, nr. 4

Warren, Samantha (2002): Show me how it feels to work here: Using photography to research organizational aesthetics. *Ephemera - critical dialogues on Organization*, vol. 2, nr. 3

Webartikler

Andersen, Frans Ø. (2011): *Flow*. [Online]. Tilgængelig fra: www.blivklog.dk/Teori/Livsglaede-lykke-og-trivsel/Flow.aspx. Besøgt: 10.4.14

Broe, Maria (2010): *Hold fingrene fra folkeskolen*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.folkeskolen.dk/61175/hold-fingrene-fra-folkeskolen> Besøgt 4.5.14

Bryman, Andrew (2004): *Triangulation*. [Online] Tilgængelig fra <http://dx.doi.org/10.4135/9781412950589.n1031>. Besøgt: 3.5.14

Christensen, Esben (2014a): *Professionsidealet i en ny virkelighed*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.folkeskolen.dk/539403/professionsidealet-i-en-ny-virkelighed> Besøgt 4.5.14

Christensen, Esben (2014b): »Det er ikke et enten-eller, men et både-og«. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.folkeskolen.dk/539405/det-er-ikke-et-enten-eller-men-et-baade-og>. Besøgt 4.5.14

Damløv, Louise (2013a): *GRAFIK: Få overblik over lærernes arbejdstid - før og efter indgrebet*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2013/04/26/134012.htm>. Besøgt: 20.4.14

Damløv, Louise (2013b): *Husker du? Fra KLs første krav til indgrebet*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2013/04/26/201213.htm>. Besøgt: 20.04 2014

Danmarks Lærerforening (2013): *Lov 409 - udvalgte regler*. [Online]. Tilgængelig fra: http://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf. Besøgt: 18.5.14

Hogstad, Carsten (2013): *En lykkelig skolereform begynder med lærerne*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://jyllands-posten.dk/opinion/breve/ECE6297190/en-lykkelig-skolereform-begynder-med-laererne/>. Besøgt: 20.4.14

Holsting, Klaus (2014): *Reform og ny arbejdstid kan fremskynde pensionen*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://folkeskolen.dk/539499/reform-og-ny-arbejdstid-kan-fremskynde-pensionen>. Besøgt 3.5.14

Hvid, Mikkel (2000a): *Lysten driver valget*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://folkeskolen.dk/6691/lysten-driver-valget>. Besøgt 3.5.14

Hvid, Mikkel (2000b): *Linjefag passer ikke til behovene*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://folkeskolen.dk/12649/linjefag-passer-ikke-til-behovene>. Besøgt 3.5.14

Højholt, Lars (2013): *Regeringen stopper konflikten*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.information.dk/journal/456344>. Besøgt: 20.4.14

Højrup, Thomas (1984): Begrebet livsform - En formspecificerende analysemetode anvendt på nutidige vesteuropæiske samfund. *Fortid og Nutid*. [Online]. Tilgængelig fra: <https://tidsskrift.dk/index.php/fortidognutid/issue/view/2011> Besøgt: 12.4.14

Høyrup, Morten (2013): *Her er indholdet i den nye folkeskoleaftale*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.b.dk/politiko/her-er-indholdet-i-den-nye-folkeskoleaftale>. Besøgt: 20.4.14

Jakobsen, Jesper (2013): *Fakta: Her er detaljerne i indgrebet i lærerkonflikten*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://jyllands-posten.dk/indland/ECE5373931/fakta-her-er-detaljerner-i-indgrebet-i-laererkonflikten/>. Besøgt: 23.2.14

Kommunernes Landsforening (2012): *Barrierer og fakta vedr. lærernes arbejdstid*. [Online]. Tilgængelig fra: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_58323/scope_0/ImageVaultHandler.aspx. Besøgt: 18.5.14

Københavns kommune (2013): *Folkeskolereform - formål, faser og principper*, Notat, [Online]: <http://www.blg.kk.dk/Infoweb/indhold/Aktiviteter/FSR%20-%20form%C3%A5l%20faser%20og%20principper.pdf>. Besøgt: 18.5.14

Madsen, Nyrup T. (2006): *Velfærdsjob taber prestige*. [Online]. Tilgængelig fra: http://www.ugebreveta4.dk/velfaerdsjob-taber-prestige_17450.aspx. Besøgt: 20.02.14

Petersen, Niels Brandt (2013): *Skoleændringer får lærere til at kvitte jobbet*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://www.b.dk/nationalt/skoleaendringer-faar-laerere-til-at-kvitte-jobbet>. Besøgt: 20.4.14

Sandelowski, Margarete. (2004): *Qualitative research*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412950589.n783>. Besøgt 3.5.14

Scheel, Agnete Finneman (2013): *Folkeskolereformen er på plads*. [Online]. Tilgængelig fra:
<http://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/folkeskolereformen-er-paa-plads>. Besøgt 16.5.14

Shouse, Eric (2005): *Feeling, emotion, affect*. [Online]. Tilgængelig fra: <http://journal.media-culture.org.au/0512/03-shouse.php>. Besøgt: 18.5.14

Sørensen, Laura Marie (2013): *OVERBLIK: Det handler lærerkonflikten om*. [Online]:
<http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2013/02/27/214109.htm>. Besøgt: 20.4.14

Thejsten, Thorkild & Olsen, John Villy (2010): *Løkkes drøm om skolen*. [Online]. Tilgængelig fra:
<http://www.folkeskolen.dk/60749/loekkes-droem-om-skolen>. Besøgt 4.5.14

Webreferencer

<http://www.kl.dk/Folkeskolen/Lokale-aftaler-er-ikke-intentionen-id131552/?n=1>, [Online].

Besøgt:18.5.2014

http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/131127_pejlemaerker.ashx#page=12. [Online]. Besøgt: 18.5.14

<https://da.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>. [Online]. Besøgt: 20.4 2014

www.filosoffen.dk/filosoffen_skriver/boger/mellem-ting-foucaults-filosofi/ [Online]. Besøgt: 31.3.14