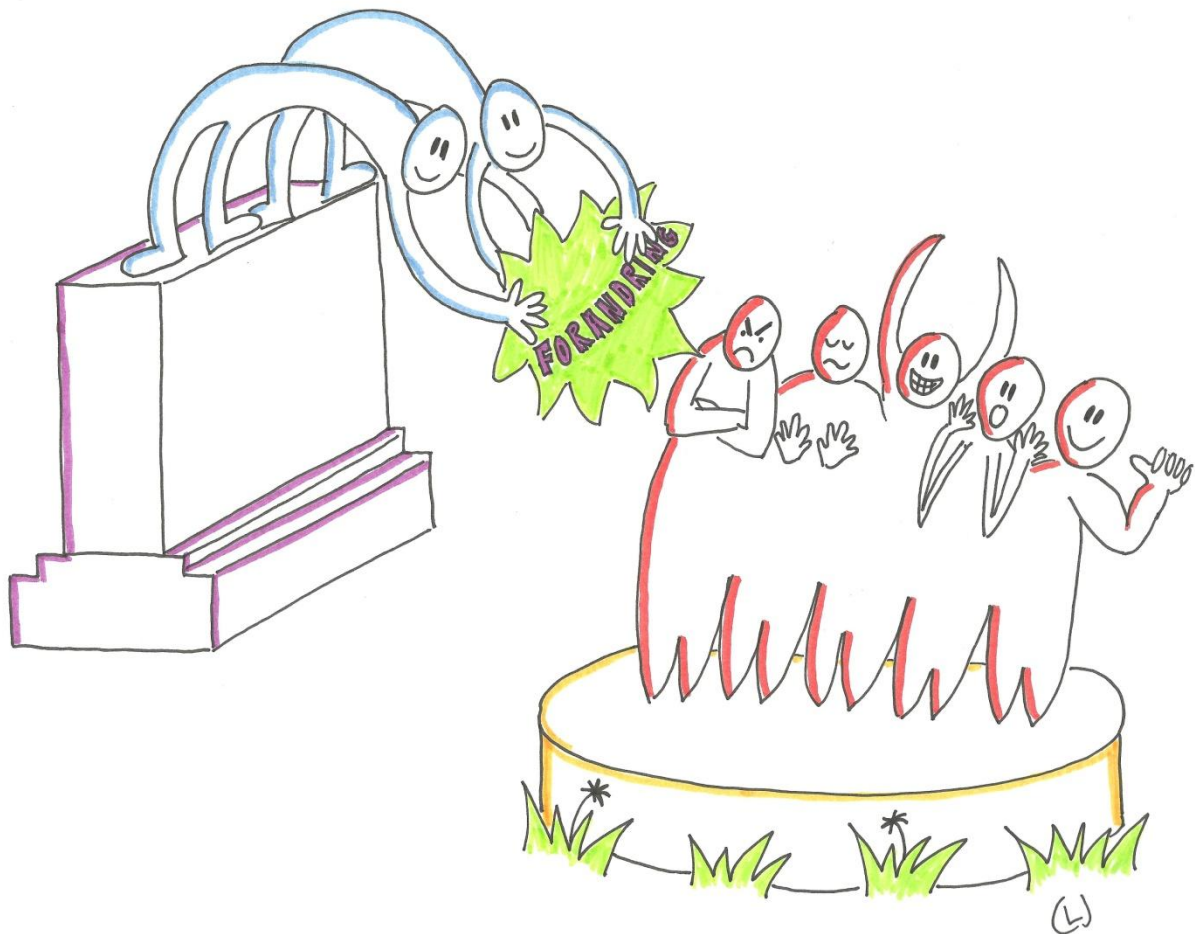


Fora-modellen

En strategisk forandringsprocesmodel, der tager højde for kulturelle faktorer indflydelse på medarbejderes forandringsproces ved implementering af it-platforme i folkeskolen



Speciale
Kandidatuddannelsen i it, læring og organisatorisk omstilling
10. semester

Skrevet af Christine Lund Jakobsen
Studienr. 20157483

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	3
1. Indledning	4
2. Problemformulering.....	5
3. Begrebsafklaringer	5
4. Læsevejledning	7
5. Metodologiske refleksioner.....	9
5.1 Videnskabsteoretisk ståsted	9
5.2 Læringsteoretisk ståsted.....	9
5.3 Teknologiforståelse	10
6. Undersøgelseskontekst.....	11
6.1 Hjørring Kommunes skolevæsens organisation	11
6.2 Brugerportalsinitiativet - MinUddannelse og Aula.....	11
6.3 Brugerportalsinitiativet i Hjørring Kommune.....	12
DEL 1: VIDEN OM FORANDRINGSPROCESSER	
Indledning.....	14
7. Forandringsprocesser i organisationer (Afsnit 1)	15
7. 1 Engeström	15
8. Forandringsprocesser ved implementering af it i organisationer (Afsnit 2).....	19
8.1 Kulturelle faktorerens rolle ved implementering af it.....	19
9. Forandringskultur i skolen (Afsnit 3)	23
10. Implementering af læringsplatforme i de danske folkeskoler (Afsnit 4)	27
11. Sammenfatning af DEL 1	30
11.1 15 fokuspunkter	31
11.2 Fokuspunkter i relation til virksomhedsteorien	32
DEL 2: UNDERSØGELSE AF IT-IMPLEMENTERING I HJØRRING KOMMUNE	
12. Metodiske overvejelser	35
12.1 Kvalitativt undersøgelsesdesign	35
12.2 Spørgeskema	36
12.3 Fokusgruppeinterview.....	40
12.4 Delkonklusion for undersøgelsesmetoder	44
13. Fund.....	45
13.1 Indledning.....	45
13.2 Kommunikation.....	45

13.3 Samarbejde	49
13.4 Rammesætning	57
13.5 Ekstern dialog	66
13.6 Andet	67
13.7 Sammenfatning af undersøgelsesnes fund	68
DEL 3: FORANDRINGSLEDELSESSTRATEGIER OG FORA-MODELLEN	
14. Strategisk ledelse af forandringer	71
14.1 Forandringsledelse	71
14.2 Valg af fremtidig forandringsledelsesstrategi	72
15. Humanistiske ændringsstrategier	74
15.1 Lewins kraftfeltmodel og Kotters otte-trins proces	74
15.2 Weicks meningsskabelse	75
15.3 Brandi og Hildebrandts værktøjer til forandringsledelse	77
15.4 Sammenfatning af fokuspunkter og forandringsledelsesstrategier	80
16. Fora-modellen	83
16.1 Grundtanke i Fora-modellen	84
16.2 Forarbejde	85
16.3 Forandring	85
16.4 Forankring	86
16.5 Opsummering	87
17. Diskussion af Fora-modellens begrænsninger	87
17.1 Er der behov for en ny model?	87
17.2 Personlighed i ledelsesstilen	89
18. Konklusion	90
19. Perspektiver på lærernes modstand mod forandring	92
20. Referencer	94
21. Liste over anvendte figurer	97
22. Bilag	98

Abstract

The purpose of this paper is to develop a change management model for implementing IT platforms among teachers in the Danish ground school system. "Fora-modellen" is developed by examining what kind of cultural factors that influence the change process, that teachers have, when big changes in the public sector are made. E.g. in connection with "Brugerportalsinitiativet" - a national initiative for implementing two LMS systems in Danish schools.

PART 1

Fifteen hypotheses are developed through an investigation of existing theories about 1: change processes in organisations, 2: IT implementation in organisations, 3: change processes among teachers and 4: IT implementation among teachers. The 15 hypotheses are cultural factors that are expected to influence, how successful the IT implementation will be. The hypotheses are divided into four categories: Communication, Cooperation, Framing and External Dialogue.

PART 2

The importance and satisfaction of the fifteen hypotheses are explored through interviews and questionnaires among teachers in Hjørring Kommune, a municipality in the northern part of Denmark, where big economic and structural changes have affected the school system within the last 10 years. All fifteen hypotheses are confirmed to be important, but the satisfaction varies deeply. The teachers experience lack of communication, lack of involvement, a need for clarification of the vision and framing of the teachers' experiments with the IT platform. If these factors are improved it is likely to have a positive impact on the implementation process.

PART 3

The findings of PART 1 and 2 are combined with change management theories for the development of "Fora-modellen" - a change management model, which emphasizes the need for a change team to prioritize initiatives for clear visions, communication, involvement and framing of the change through an incremental process with milestones during three phases of a change process: Pework, Change and Anchorage. If school leaders and public administrations use "Fora-modellen" as a planning tool, the change process of teachers is expected to be more successful, as cultural factors are taken into account.

Although the model is developed for IT implementation among teachers in the Danish ground school, the model is expected to be useful for other types of change processes within the public sector as well. However future research on this matter is necessary, as the model hasn't been tested yet. Finally three themes are discussed: 1. The need for a new model, 2. The leaders' relational competence in connection with the new model, and 3. The reasons for teachers often being accused of being more negative towards change compared to other groups of coworkers.

I. Indledning

Skolen er i evig forandring (Persson & Stavreski 2004). Siden 1960'erne har uddannelsessystemer både nationalt og internationalt været præget af mange reformer og store forandringer. Derfor er interessen for "Educational Change" blevet et globalt fænomen (Berg 2011).

"One reason is that educational change is not just a technical process of managerial efficiency or a cultural one of understanding and involvement. It is a political and paradoxical process as well." (Handy 1994)

En af de forandringer, der i disse år foregår i skolen, er teknologiens indtog. For få år siden foregik lærerarbejdet fortrinsvist med analoge hjælpemidler, som bøger, blyant og papir. Men i dag suppleres de af digitale løsninger, som grundlæggende transformerer lærerens måde at kommunikere, søge viden og danne fællesskaber på (Audon et al. 2010). Skolen er endnu ikke fuldt digitaliseret, men befinder sig i et bredt spekter mellem det analoge og det digitale - afhængig af, hvilken kultur, der er udbredt på den enkelte skole (Gynther & Lerche Christensen 2010).

Med Brugerportalsinitiativet fra 2014 har Regeringen og KL ønsket et øget fokus på digital understøttelse af lærernes daglige arbejde mhp. kommunikation, videndeling, samarbejde, målsætning, læring og trivsel. Aftalen indebærer, at to store it-platforme skal implementeres på alle folkeskoler i Danmark i årene 2016-19.

En så stor forandring kan blive en ordentlig mundfuld, da lærere ofte opfattes som en gruppe individualister, der er modstandere af forandring (Persson & Stavreski 2004). Samtidig viser en lang række undersøgelser, at mange implementeringsprocesser bærer præg af at fokusere på de tekniske faktorer og dermed overse de menneskelige faktorer, som ellers er afgørende, hvis implementeringen af et it-system skal blive en succes. I stedet bør ledelse og forvaltning se implementering af it-systemer som en kompleks størrelse, der indebærer organisatoriske forandringer. (Caccia-Bava et al. 2006; Singh et al. 2007; McNish 2001; Reigle 2001; Damodaran & Olphert 2000).

Som tidligere lærer i folkeskolen, og nu tilknyttet Skoleforvaltningen i Hjørring Kommune samt studerende i it, læring og organisatorisk omstilling, har skribenten bag dette speciale oplevet store forandringsprocesser i folkeskolen fra flere forskellige vinkler. Derfor haves en særlig interesse for at se nærmere på, hvordan it-implementering i skolens lærerkultur kan anskues som en organisatorisk forandringsproces. Denne viden kan derefter bruges til at lave et kvalificeret bud på en procesmodel, der klæder skoleledelse og forvaltning på til at implementere it blandt lærerne i folkeskolen. Derfor ønskes følgende undersøgt:

2. Problemformulering

Hvordan kan en procesmodel designes, så skoleforvaltning og skoleledelse ved implementering af en ny it-plattform i folkeskolen kan tage højde for de kulturelle faktorer, der influerer lærernes forandringsproces?

Denne problemformulering afføder et behov for at afdække flere ting:

1. Hvilken viden eksisterer på nuværende tidspunkt om kulturelle faktoreres indflydelse på læreres forandringsproces, når en ny it-plattform skal implementeres?
2. Hvilke udfordringer oplever lærerne i øjeblikket, når en ny it-plattform skal implementeres?
3. Hvilke eksisterende strategier og modeller for forandring kan benyttes til udvikling af en ny procesmodel til implementering af it?

Disse tre spørgsmål vil hovedsageligt blive besvaret i hvert sit kapitel, som udgøres af specialets DEL 1, DEL 2 og DEL 3 for til sidst at blive samlet ved udarbejdelsen af den nye model i sidste halvdel af DEL 3.

3. Begrebsafklaringer

Her uddybes de væsentligste begreber fra problemformuleringen af to grunde: Dels tydeliggøres den problemstilling, der skal undersøges, og dels tydeliggøres specialets position i det teoretiske felt, og hvilken konsekvens denne tænkning får for specialet.

3.0.1 Kulturelle faktorer

Kultur handler grundlæggende om de normer, værdier og praksisser, som i en gruppe regnes for acceptable. Der findes flere diskurser inden for feltet. I dette speciale vægtes den postkulturelle tilgang til kultur. Denne tilgang er en videreudvikling af den konstruktivistiske tilgang, der ser kultur som kohærente systemer af mening, der konstrueres mellem mennesker og er evigt skiftende. I den postkulturelle tilgang ses kultur som en række praksisser, hvor kontekst, krop og sociale aspekter spiller en rolle for kommunikation (I. Jensen 2015). I modsætning hertil står den funktionalistiske tilgang, som anser kultur for at være forholdsvist statisk og først og fremmest influeret af geografiske forskelle. Dette felt repræsenteres ofte af Geert Hofstede (Hofstede 2011).

Dette speciales udgangspunkt i den postkulturelle tilgang får den konsekvens, at artikler, der vægter undersøgelse af geografiske forskelle, fravælges. I stedet vægtes artikler, der undersøger kontekstuelle og sociale aspekter. Kropslige aspekter som køn, udseende mm. vil ikke blive undersøgt i denne sammenhæng.

3.0.2 Forandringsproces

En virksomhed kan forstås som en blanding af individuelle og kollektive kulturelle og strukturelle vaner og værdier, viden og følelser, æstetik og etik samt kollektiv organisering og ledelse af arbejde, som tilsammen udføres med et bestemt indhold og formål. Forandring af en virksomhed forstås som en forstyrrelse af disse organisatoriske vaner. Derved åbnes en mulighed for en genfortælling af virksomheden med forskellige stemmer. I brydningen mellem de nye fortællinger opstår organisatoriske læringsmuligheder (Elkjær & Brandi 2011).

3.0.3 Implementering af it

It-implementering er relateret til organisatoriske forandringsprocesser, da de processer, der opstår i forbindelse med implementering af et nyt it-system, er tæt forbundne med medarbejdernes forståelse af og handlinger med systemet. Ofte fokuseres kun på den tekniske del af en implementeringsproces, og implementeringen regnes for gennemført, når det tekniske system er kørende (Jensen 1999). I stedet bør en implementeringsproces med it ses som:

"...en proces, hvor systemet og organisationen gensidigt via medarbejdernes forståelse og handlinger, påvirker og forandrer hinanden." (Jensen 1999 s. 30).

For dette speciale betyder det, at it-implementering betragtes som en forandringsproces på linje med andre store forandringsprojekter, der forstyrrer de vaner, tanker og handlemåder, som medarbejderne er vant til at benytte. Den tekniske side som fx elementer vedr. teknologiens design i form af analyser vedr. usability, UXD mm. ligger derfor uden for dette speciales fokus, og bør indtænkes i andre sammenhænge, hvis der ønskes et totalt billede af it-implementeringsprocessen.

3.0.4 It-plattform

En it-plattform ses i denne sammenhæng som et stykke software, der fungerer som digital ramme for en række funktionaliteter, da specialet udspringer af en undersøgelse af Brugerportalinitiativets to platforme: læringsplatformen og samarbejdsplatformen (KL 2014). Når det er sagt, vil ordet it-systemer også blive brugt ofte, idet en del af den anvendte litteratur ikke beskæftiger sig specifikt med it-platforme, men ser på it som et bredere begreb, der dækker over alle former for software, som kræver en implementeringsproces.

Selvom de forskellige systemtyper kan have særlige fokusområder, ønskes der i dette speciale et fokus på generelle, kulturelle mønstre i litteraturen, som har indflydelse på implementeringen, uafhængigt af hvilket it-system det er.

4. Læsevejledning

I dette afsnit skabes et overblik over dette speciales struktur med korte beskrivelser af afsnittenes indhold.

I **afsnit 1** rammesættes problemstillingens relevans ved at opridse den samfundsmæssige kontekst, der former implementeringen af it-platforme i folkeskolen.

Afsnit 2 definerer den præcise ordlyd af specialets problemstilling, som efterfølges af **afsnit 3**, hvor problemstillingens centrale begreber defineres.

Afsnit 4 er denne læsevejledning, som efterfølges af **afsnit 5**, hvori skribentens videnskabsteoretiske, læringsmæssige og teknologiske ståsted beskrives, så læseren kan have dette forhold for øje i den videre læsning.

I **afsnit 6** præsenteres den konkrete kontekst, som er genstand for undersøgelse senere i specialet.

Herefter er specialet opdelt i tre overordnede dele: **DEL 1**, **DEL 2** og **DEL 3**.

DEL 1

I DEL 1 undersøges eksisterende forskning om kulturelle faktoreres indflydelse på forandringsprocesser ud fra fire hovedspørgsmål vedr. forandringsprocesser: I **afsnit 7** undersøges litteratur vedr. forandringsprocesser i organisationer med udgangspunkt i Engeströms virksomhedsteori.

I **afsnit 8** uddybes nogle af Engeströms principper med litteratur, der specifikt forholder sig til forandringsprocesser med it i organisationer.

I **afsnit 9** undersøges det, hvilke kulturelle faktorer der kendetegner forandringsprocesser blandt lærere, mens det i **afsnit 10** indsnævres til at se på data, hvor det er blevet undersøgt, hvad der influerer læreres implementering af it-platforme i folkeskolen, i form af en national undersøgelse og en undersøgelse fra Aalborg Kommune.

Herefter sammenfattes konklusionerne fra afsnit 7-10 til 15 fokuspunkter, der formodes at have indflydelse på læreres forandringsproces ved implementering af it, i **afsnit 11**.

DEL 2

I DEL 2 foretages specialets egentlige undersøgelse, hvor to forskningsspørgsmål undersøges mhp. at undersøge, hvorvidt de 15 identificerede fokuspunkter er vigtige for lærerne i Hjørring Kommune, og i hvor høj grad lærerne på nuværende tidspunkt er tilfredse med niveauet for de 15 fokuspunkter.

DEL 2 indledes i **afsnit 12** med metodiske overvejelser over de interviews og det spørgeskema, som er blevet anvendt til empiriindsamling. I **afsnit 13** beskrives undersøgelsernes fund i forhold til de 15

fokuspunkter, som til sidst opsummeres, og det uddybes, hvilke temaer, der især har været tydelige i undersøgelserne.

DEL 3

I specialets sidste del kobles den viden, der er indhentet i DEL 1 og 2 med viden om forandringsledelse for at kunne udvikle en strategisk procesmodel.

I **afsnit 14** gives et kort overblik over forandringsledelsesfeltet, hvorefter der argumenteres for den humanistiske ændringsstrategis relevans for forandringsprocesser blandt lærere i folkeskolen.

I **afsnit 15** uddybes en række humanistiske ændringsstrategier med udgangspunkt i Lewin, Kotter, Weick samt Hildebrandt/Brandis teorier. Herefter kobles de fire teories værktøjer og principper med de 15 fokuspunkter, som tidligere er blevet identificeret i DEL 1 og 2.

I **afsnit 16** udvikles Fora-modellen - en ny strategisk forandringsprocesmodel - på baggrund af afsnit 15s værktøjer og principper samt den viden, der empirisk er indsamlet.

Herefter fortsættes med en diskussion af behovet for en ny model, samt en refleksion over modellens begrænsning i forhold til ledelsens relationskompetence i **afsnit 17**.

I **afsnit 18** samles hele specialet til den afsluttende konklusion, mens hele projektet afrundes med perspektiver på læreres modstand mod forandringer i **afsnit 19**.

5. Metodologiske refleksioner

5.1 Videnskabsteoretisk ståsted

Dette speciale bygger på et hermeneutisk udgangspunkt, hvor subjektets perspektiv står i centrum for forståelse af virkeligheden. Gennem en fortolkende tilgang tilstræbes forståelse ud fra subjektets sansning af verden (Thisted 2009). Hermeneutikkens udgangspunkt er en åben tilgang til forståelse af konkrete erfaringer (Gergen 2014). Når der fokuseres på subjektets perspektiv på virkeligheden, står det i kontrast til et positivistisk perspektiv, hvor virkeligheden kan observeres objektivt, og empiri kan tilbyde en objektiv gengivelse af virkeligheden (Thisted 2009).

Det hermeneutiske syn afspejler sig i det følgende, da interview benyttes som undersøgelsesmetode med det formål at få de enkelte informanternes subjektive opfattelse belyst. Selvom spørgeskemaundersøgelser traditionelt regnes for at være en kvantitativ undersøgelsesform, der hører til en positivistisk tradition, formuleres spørgsmålene i denne sammenhæng delvist åbne og på en måde, så det tydeligt opfattes som en individuel, subjektiv erfaring. Derved kan det samlede undersøgelsesdesign favnes inden for en hermeneutisk tradition.

Hermeneutikken har også interesse for den historiske og kulturelle kontekst, som individet befinder sig i (Thisted 2009). Derfor vil informanterne blive spurgt om forhold, der relaterer til kontekstuelle forholds indflydelse på implementeringsprocessen.

5.2 Læringsteoretisk ståsted

Både litteraturafsøgning og undersøgelsesdesign vil bære præg af, at denne opgave har et socialkonstruktivistisk læringssyn. Her forstås viden ikke som noget, der passivt kan overføres fra en person til en anden. I stedet konstrueres viden aktivt gennem deltagelse i udveksling og udvikling af viden gennem dialog, samarbejde, forhandlinger og fællesskaber (Bruner 1999). Derfor er konstruktionen af mentale forandringsprocesser et grundlæggende socialt fænomen. De mentale processer medvirker også til at forme og udvikle fællesskaber. Det væsentlige er derfor ikke enten det subjektive eller det sociale, men forbindelsen mellem de to (Dupont 2007).

For denne opgave betyder det, at der tages afsæt i teoretikere, der interesserer sig for forbindelsen mellem subjektet og det sociale. Dertil er Engeströms virksomhedsteori oplagt, og denne tilgang får derfor en gennemgående rolle i hele det litterære arbejde (Engeström 2007). For undersøgelsesdesignet får det socialkonstruktivistiske læringssyn også den konsekvens, at faktorer, der relaterer til samarbejde, dialog og fællesskab, vil stå i centrum.

5.3 Teknologiforståelse

Det interdisciplinære felt Science and Technology Studies (STS) interesserer sig lige som hermeneutikken for den konkrete kontekst. Her drejer det sig om den historiske og lokale kontekst, som teknologien er placeret i. I modsætning til den teknologideterministiske retning, hvor teknologi opfattes som et fast produkt med en iboende, uforanderlig logik, ser man her teknologien som noget, der løbende omdefineres og formes gennem talrige interaktioner med talrige aktører, og kan bruges til forskellige formål alt efter hvilken kontekst, teknologien optræder i (Jensen et al. 2007).

Det får betydning for denne rapport ved, at der i undersøgelsen tages udgangspunkt i en teknologis brug i en konkret kontekst. Endvidere indtænkes en løbende dialog med udviklerne af teknologien som en væsentlig faktor ved implementering af en ny it-plattform.

6. Undersøgelseskontekst

Hjørring Kommunes skoler er fordelt på otte skoledistrikter, der hver består af 1-3 undervisningssteder, så der i alt er 16 steder, hvor børn og unge går i folkeskolen i kommunen. Skolevæsenet har i de seneste år været gennem store forandringer i form af store besparelsesrunder i hhv. 2010 og 2015 med dertilhørende lukning af skoler og overflytning af medarbejdere. Den sidste store besparelsesrunde er sket samtidig med indførslen af en ny skolereform samt arbejdstidslov, som begge har ændret på vilkårene og måden, arbejdet skal udføres på. Disse hyppige og omfattende forandringer formodes at være en del af forklaringen på det, der opleves som øget mistillid til forvaltningen¹.

6.1 Hjørring Kommunes skolevæsens organisation

Hvert skoledistrikt er ledet af en distriktsleder, som har en række skoleledere ansat. Skolelederne indgår på forvaltningen i forskellige teams, som har ansvar for hvert sit udviklingsområde. Fx tages it-relaterede beslutninger fortrinsvis i teamet FLG-it. Organisatorisk spiller skolelederne en meget central rolle, idet skolelederne regnes for at være det bindeled, der skal videreformidle og implementere de strategier, der vedtages på forvaltningen blandt medarbejderne på skolerne.

6.2 Brugerportalsinitiativet - MinUddannelse og Aula

I 2014 indgik regeringen og Kommunernes Landsforening en aftale om et fælleskommunalt brugerportalsinitiativ, der skal sikre, at elever, forældre, pædagogiske medarbejdere og skoleledere får adgang til tidssvarende digitale platforme. Initiativet er todelt, idet alle kommuner skal anskaffe to overordnede digitale løsninger til folkeskolerne: en læringsplatform og en samarbejdsplatform. Kommunerne kan selv vælge, hvilken læringsplatform de ønsker at benytte, mens samarbejdsplatformen bliver en landsdækkende løsning (KL 2014).

Læringsplatformen skal fungere som digital understøttelse af elevens læring, og indeholder elementer som ugeplaner, feedback, elevplaner, årsplaner læringsforløb, testresultater, trivselsmålinger og tydelig målsætning (KL 2014). I april 2017 har 44 af landets 98 kommuner (inkl. Hjørring Kommune) valgt platformen MinUddannelse, som derved er blevet en af de to mest udbredte læringsplatforme i Danmark. Kommunerne skal senest ved starten af skoleåret 2016/17 have påbegyndt implementeringen af læringsplatformen.

Samarbejdsplatformen skal erstatte platformen Skoleintra, som har været udbredt på folkeskolerne siden 2000. Platformens fokus bliver på kommunikation og videndeling mellem de forskellige

¹ Informationer i dette afsnit er hentet via personale på skoler og forvaltning ved mundtlige, indledende samtaler i forbindelse med opstart af specialesamarbejde med Hjørring Kommune.

brugergrupper (KL 2014). Platformen har i 2016 fået navnet Aula. Implementeringen forventes påbegyndt i løbet af skoleåret 2019/20 (Kombit 2017).

6.3 Brugerportalsinitiativet i Hjørring Kommune

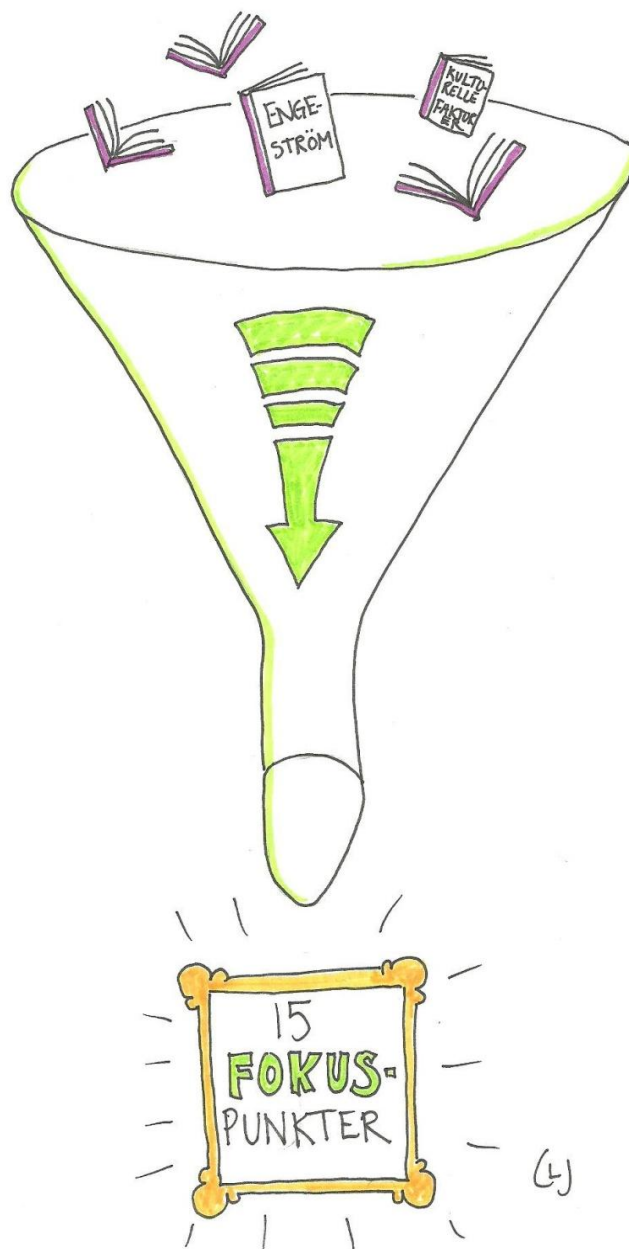
I Hjørring Kommune er valget af læringsplatform også blevet til platformen MinUddannelse. Denne beslutning er taget af en række repræsentanter fra skoleledelserne samt enkelte konsulenter fra forvaltningen. Undervejs har tre skoler haft i alt seks lærere/it-vejledere til at undersøge hver sin læringsplatform og videregive deres erfaringer til skoleledelse og forvaltning, som herefter har taget beslutningen om at vælge MinUddannelse.

Skolerne har haft adgang til it-platformen siden august 2016. Styregruppen for MinUddannelse, som består af en række skoleledere samt to konsulenter fra forvaltningen, har besluttet, at skolerne selv skal udarbejde en implementeringsplan for ibrugtagning af platformen. I marts 2017 har nogle skoler udarbejdet en implementeringsplan samt påbegyndt brug af platformen, mens andre endnu ikke er startet. Skolelederne oplever stor modstand fra lærerne mod at tage platformen i brug.

Det kan derfor være værdifuldt at se nærmere på, hvilke hæmmende faktorer, der influerer implementeringen af læringsplatformen MinUddannelse i Hjørring Kommune. Mere herom i specialets DEL 2.

DEL I

Viden om forandringsprocesser



Indledning

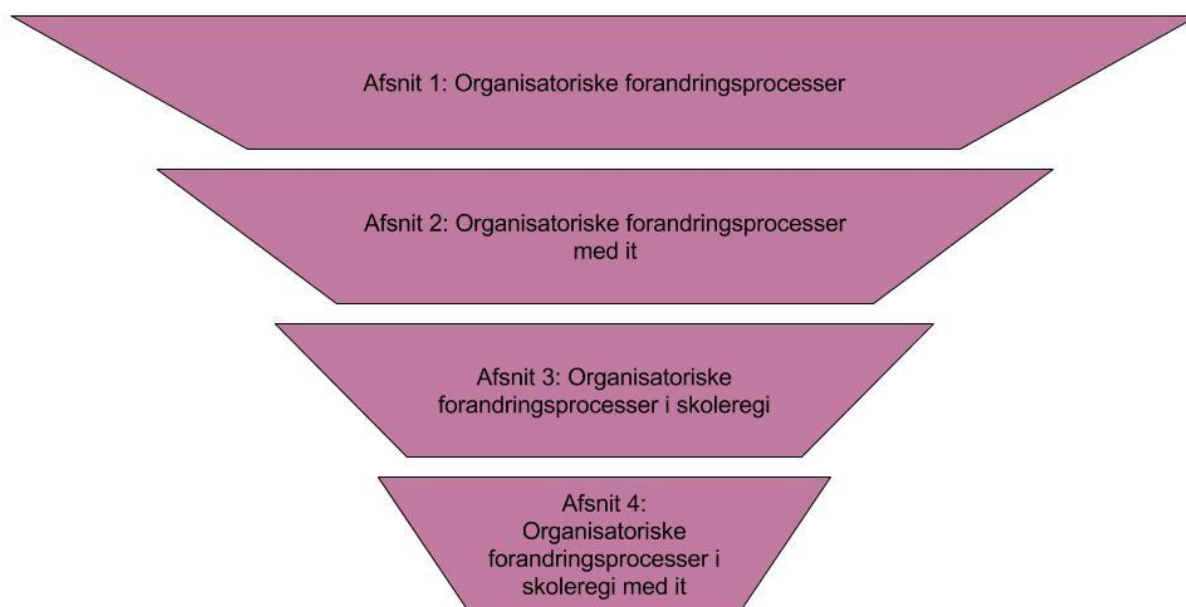
"...change is indeed 'easier said than done'"

(Fink & Stoll 2005)

Før der går i dybden med undersøgelsen af den konkrete case med henblik på udvikling af en ny procesmodel for medarbejderes implementering af it i skolen, vil det være hensigtsmæssigt at se på, hvad der allerede eksisterer af viden på området. For at belyse problemstillingen fra forskellige vinkler, opdeles litteraturudforskningen i fire hovedspørgsmål:

1. Hvad vides om **forandringsprocesser i organisationer** generelt? (afsnit 1)
2. Hvad vides om **forandringsprocesser ved implementering af it i organisationer**? (afsnit 2)
3. Hvad vides om **forandringsprocesser i skoleregi**? (afsnit 3)
4. Og hvad vides om **forandringsprocesser ved implementering af it i skolen**? (afsnit 4)

Gennem besvarelsen af disse fire spørgsmål vil den teoretiske del starte i et generelt felt og løbende snævre sig ind til det konkrete forskningsområde, som specialet omhandler.



Figur 1: Oversigt over den teoretiske indsnævring i specialets DEL 1.

Når de fire spørgsmål er belyst, vil hovedkonklusionerne blive opsummeret og efterfølgende kategoriseret med henblik på at få øje på, hvad den eksisterende forskning kan tilbyde som fokusområder for den videre undersøgelse i DEL 2 samt udarbejdelse af procesmodellen i specialets DEL 3.

7. Forandringsprocesser i organisationer (Afsnit 1)

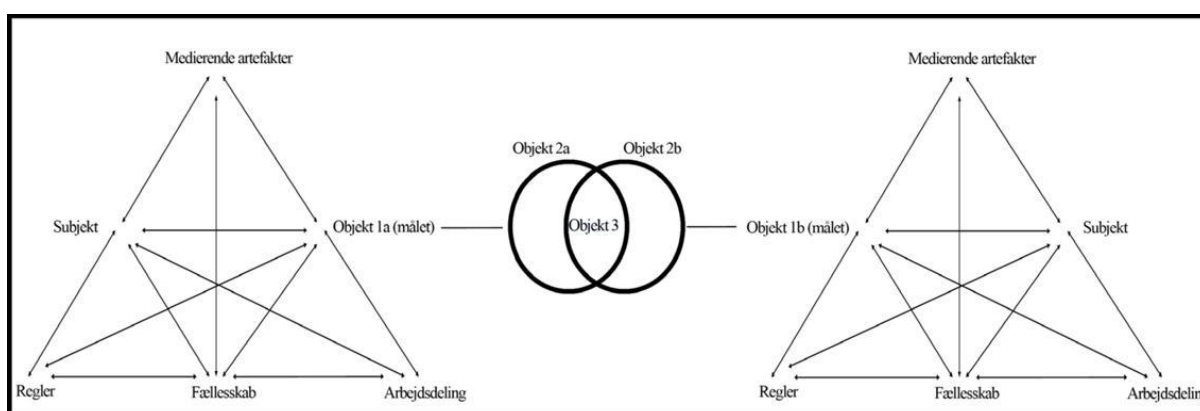
7.1 Engeström

Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring tilbyder et syn på, hvilke elementer der indgår i en forandringsproces, når store organisationer skal omorganiseres. Engeström bygger videre på Vygotsky og Leontjevs tidligere arbejder, hvor individet forstås som afhængigt af den kulturelle sammenhæng, det befinder sig i (Engeström 2007).

I Engeströms tredje generation af virksomhedsteorien interesserer man sig for de komplekse forbindelser, der er mellem det individuelle subjekt og det fællesskab, det indgår i. Man ser derfor på de relationer, der er mellem en række forskellige faktorer, og hvordan de interagerer med hinanden. En gruppe eller et individ arbejder hen mod et mål (objekt). For at nå det mål benyttes medierende artefakter - det kan fx være konkrete værktøjer, som en it-plattform, men det kan også være det sprog eller de tegn, vi benytter for at kommunikere med hinanden. Samarbejdet reguleres af regler, og organisationen rammesætter dette samarbejde via visioner, rammer og regler. Arbejdsdelingen bliver et resultat af relationerne mellem reglerne, målene, organiseringen, deltagerne og de medierende artefakter (Engeström 2007).

En organisation har sit eget unikke virksomhedssystem, og vil i mødet med andre virksomhedssystemer kunne se forskelle fx i mål, regler eller organisering af fællesskab. (En virksomhed skal i denne sammenhæng forstås som en målrettet aktivitet eller handling - og ikke som en organisation eller et firma.)

Det er bl.a. i modsætningerne mellem systemerne, at drivkraften for en kulturforændrende læring kan finde sted, og en tredje fælles forståelse kan føre til ekspansiv læring - altså nye måder at tænke og handle på (Engeström 2007).



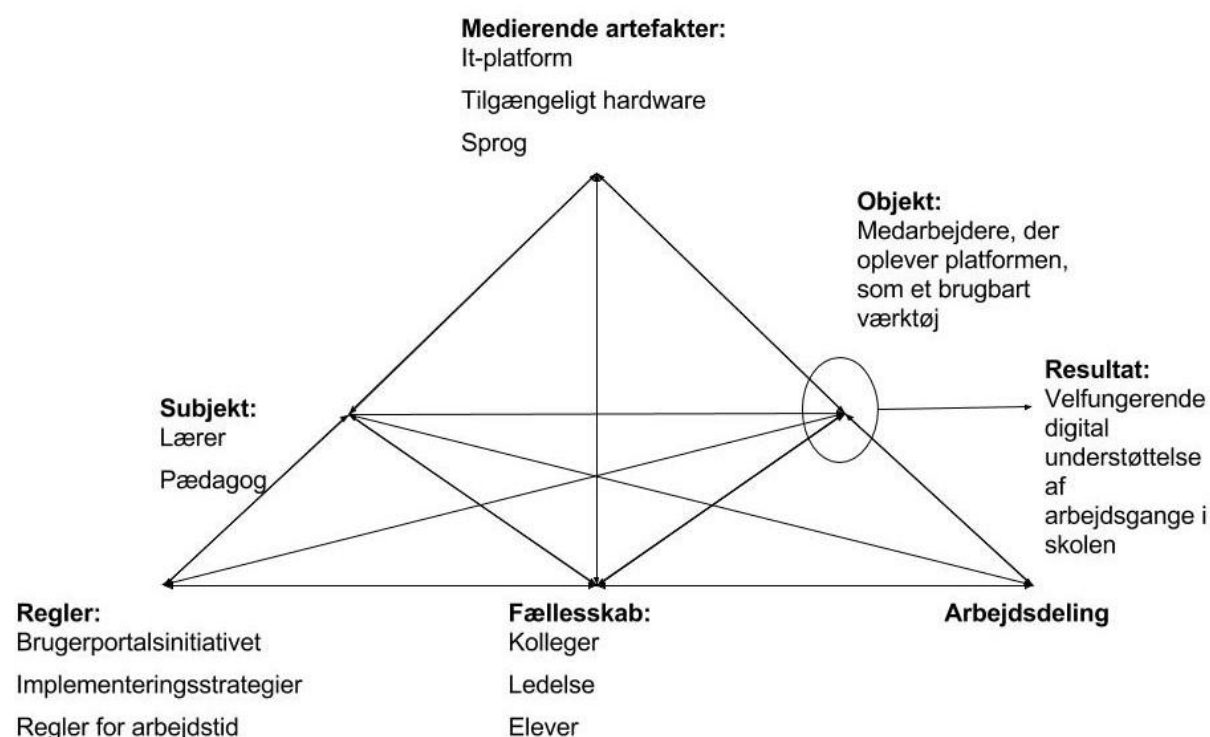
Figur 2: Engeströms 3. generation af virksomhedsteorien (Engeström 2007)

I konteksten for denne opgave kan skolen ses som et virksomhedssystem, der arbejder hen mod et mål om at forbedre mulighederne for læring, kommunikation og videndeling mellem medarbejdere, elever og forældre ved at benytte de to digitale platforme MinUddannelse og Aula - hvoraf den ene er ved at blive implementeret, mens den anden vil blive implementeret senere. De pædagogiske

medarbejdere er i dette tilfælde subjekterne, hvis forandringsproces influeres af de fællesskaber med ledelse, børn, forældre og kollegiale teams, som de indgår i. Processen påvirkes også af de rammer, der er sat, bl.a. visionerne bag Brugerportalsinitiativet, kommunale strategier, den specifikke implementeringsstrategi samt regler for arbejdstid.

Endvidere er det ikke kun selve it-plattformen, der skal ses som medierende artefakt, idet tilgængeligt hardware og i det hele taget den kommunikation, der benyttes om processen, spiller en væsentlig rolle. Derudover påvirkes virksomhedssystemet af samspillet med andre virksomhedssystemer som fx Skoleforvaltningen, andre skoler eller Undervisningsministeriet.

En skoles virksomhedssystem kan i denne sammenhæng illustreres således:



Figur 3: En skoles virksomhedssystem ved implementering af en ny it-plattform

7.1.1 Engeströms fem principper

Engeström opstiller fem principper, som opsummerer virksomhedsteorien:

Første princip

Det ovenfor beskrevne virksomhedssystem skal forstås som **den primære analyseenhed**. Virksomhedssystemet indgår i netværk med andre virksomhedssystemer og reproduceres og realiseres gennem handlinger og operationer. For at kunne forstå individuelle eller kollektive handlinger i systemet, skal de tolkes på baggrund af hele systemet, og det er derfor nødvendigt at analysere de enkelte elementer bag virksomheden (Engeström 2007).

I en skolemæssig sammenhæng betyder det, at der bør analyseres på alle de nævnte faktorer, som udgør skolens virksomhedssystem, når en forandringsproces igangsættes.

Andet princip

Dette princip handler om virksomhedssystemets **flerstemmighed**. Et virksomhedssystem udgør en samling af forskellige synspunkter, traditioner og interesser, der bl.a. skyldes de forskellige positioner, som arbejdsdelingen skaber for deltagerne. De forskellige individuelle og kollektive historiske baggrunde har ligeledes influeret de eksisterende regler, artefakter og konventioner. Denne flerstemmighed er både kilde til problemer og nyskabelser (Engeström 2007).

På en skole kan der fx være stor forskel på holdningen til og erfaringen med brug af it, både fra person til person og fra team til team. Der kan også være forskelle i adgangen til it, som kan influere lysten og muligheden for at bruge it i planlægning og undervisning.

Tredje princip

Det tredje princip handler om **historicitet**. Et virksomhedssystem tager form og transformeres over længerevarende tidsforløb og kan kun forstås i relation til egen historie. Systemets problemer og potentialer skal derfor forstås i forhold til egen historie som lokale fremgangsmåder, organisering, redskaber og forestillinger (Engeström 2007).

Hvis det nye it-system ændrer på de arbejdsmåder, man hidtil har arbejdet på, kan det tage lang tid at tilpasse sig til en ny måde at gøre tingene på. Endvidere kan tidligere erfaringer med andre it-systemer eller forandringstiltag påvirke processen.

Fjerde princip

Engeström fremhæver **modsætningens centrale rolle** som en kilde til forandring og udvikling. Modsætninger ses her som strukturelle spændinger i eller mellem virksomhedssystemer. Når et system optager et nyt element udefra - som her en it-plattform - fører det ofte til en modsætning, hvor gamle måder at gøre tingene på kommer i konflikt med nye. Disse modsætninger kan både føre til uro, men også til fornyelse (Engeström 2007).

Når en forvaltning eller et ministerium vedtager et nyt initiativ, kan det blive opfattet som en forstyrrelse i forhold til, hvordan man hidtil har arbejdet. Da skolen er en del af et politisk system, er det et arbejdsvilkår for det pædagogiske personale, at skolen med jævne mellemrum vil blive pålagt at inkorporere nye tiltag. Det ændrer dog ikke ved, at medarbejderne kan opfatte det nye tiltag som en forstyrrelse af eksisterende rutiner.

Femte princip

Det sidste princip handler om muligheden for **ekspansive transformationer**. Når de ovennævnte modsætninger skærpes, vil nogle medarbejdere betvivle og efterfølgende ændre på etablerede måder at tænke og interagere på. I nogle tilfælde breder dette sig til fælles visioner og et målrettet ønske om

en kollektiv forandring. Når virksomhedens grundlag og indhold omformuleres, så mulighedshorisonten udvides radikalt, er der tale om ekspansive transformationer (Engeström 2007).

Hvis et initiativ lykkes med at skabe en radikal forandring over længere tid, som fx at ændre arbejdsformer ved hjælp af et nyt it-system, er der tale om en ekspansiv transformation. Hvis nogle medarbejdere kan se, at de kan drage fordel af en ny måde at gøre tingene på, forandres den måde, de arbejder på, hvilket kan smitte af på andre medarbejdere, som endeligt kan ende ud i en kollektiv ændring af tænkningen om en aktivitet, og måden hvorpå den benyttes.

7.1.2 Delkonklusion

Engeströms virksomhedsteori giver et centralt bud på et system, der kan benyttes til at analysere konteksten for en forandringsproces. Undersøgelsen i denne rapport vil derfor blive designet, så den tager højde for, at mange faktorer i konteksten spiller en rolle for, hvordan medarbejderne tilpasser det nye it-system til deres eksisterende arbejdsmåder. Implementeringen af en ny platform er en tidskrævende proces, der bør forstås i forhold til egen historie. Ved at tage fat i modsætningens centrale rolle, drives en udvikling frem, som på sigt åbner op for muligheden for en radikal ændring af tænkning og arbejdsgange. Da Engeströms teori vil blive gennemgående i denne opgave, vil der derfor i det følgende afsnit bl.a. blive set nærmere på teoretikere, der uddyber Engeströms principper i forhold til it-implementering.

8. Forandringsprocesser ved implementering af it i organisationer (Afsnit 2)

I det følgende inddrages en række forskere, som beskæftiger sig med kulturelle faktorer, der har indflydelse på it-implementeringsprocessen på en måde, som kan relateres til Engeströms virksomhedsteori.

8.1 Kulturelle faktoreres rolle ved implementering af it

Hvordan reagerer medarbejderne, når der skal implementeres ny teknologi? Rogers (2003) har ved årtusindskiftet undersøgt, hvad der er på spil, når ny teknologi forandrer et socialt system. Han konkluderer, at der er store mangler i tidligere forskning på området. For det første implikeres det ofte, at ny teknologi adapteres hurtigt og uden undtagelse af alle medlemmer i et socialt system.

Han pointerer i stedet, at enhver innovationsproces vil være karakteriseret af en grad af heterofili. Dvs. at individuelle forskelle som overbevisninger, uddannelse, social status o.l. vil influere dybden og hastigheden af den læring, der er en forudsætning for, at den enkelte kan optage det nye system. Han argumenterer derfor for at se bredere på processen, og undersøge faktorer, der relaterer til en organisations kommunikationskanaler og sociale systemer såsom normer, netværk, sammenhold mm. (Rogers 2003).

I det følgende ses derfor på, hvordan der i højere grad kan tages højde for Rogers' heterofili - eller Engeströms flerstemmighed.

8.1.1 Flerstemmighed og great cultures

Jakobsen og Skov (2016) konkluderer, at selvom forskningen er begyndt at interessere sig for de kulturelle, menneskelige faktorer, der influerer en implementeringsproces, ses der en tendens til, at mange undersøgelser af kulturelle faktorer stadig overvejende opfatter en organisation som en homogen kultur, hvor medarbejderne betragtes som en gruppe, der tænker og agerer på samme måde (Skov & Jakobsen 2016). Der findes dog teorier, der interesserer sig for emnet. Det vil der blive set nærmere på i dette afsnit.

Olga Dysthe introducerede begrebet flerstemmighed før Engeström. Hendes tolkning af Bakhtins teori om dialog har mange paralleller til Engeströms teori. Dialog anses for at være en væsentlig forudsætning for, at læring overhovedet kan finde sted. Alle mennesker taler med hver sin stemme, men det er først, når forskellige stemmer konfronterer og udspørger hinanden, at vi finder vores egen personlige stemme og dermed identitet i fællesskabet. Herved udvikler vi også evnen til at ændre mening og se noget på nye måder (Dysthe 2006).

For at læring kan finde sted, fremhæves kommunikationen altså, idet der skal skabes rammer for dialog, hvor der både lyttes og tales om et fælles tredje - som i denne sammenhæng kunne være samtalen om et nyt it-system.

Nicole Matthews' (2008) arbejde kan også relateres til princippet om flerstemmighed, idet hun, i forbindelse med en undersøgelse af implementering af et nyt it-system blandt medarbejderne på et universitet, plæderer for anerkendelse af, at en organisation består af forskellige kulturer. I stedet for at have et unitært syn på en organisations kultur, består en organisation af mange kulturer med hver deres sprog, normer og værdier. Individuelle bekymringer som angst for merarbejde eller besparelser, eller angst for, at et it-system vil ændre kulturen på arbejdspladsen, egne arbejdslivsværdier mm. kan medføre modstand. Der kan også være forskelle mellem medarbejdergrupperne, der kan have forskellige traditioner og erfaringer (Matthews 2008).

Men også kulturelle eller politiske strømninger uden for systemet præger, hvordan et nyt it-system modtages. Alvesson kalder en sådan strømning for "**Great Culture**". Fx kan lærernes fagforenings holdning til et nyt it-system få en afgørende indflydelse på, hvordan lærere modtager det (Alvesson 1993).

Ifølge Matthews bør en implementeringsstrategi derfor tage højde for to ting: Medarbejdernes individuelle bekymringer og opfattelse kan indeholde værdifuld viden, der bør ses som et aktiv, der kan forbedre processen. Herunder kan en dialog med fx medarbejdernes fagforening medvirke til, at en "Great culture" ikke får negativ indflydelse på processen. Modstand bør altid adresseres og ikke ignoreres. Endvidere bør der tages højde for, at en forandringsproces tager lang tid (Matthews 2008).

Matthews peger altså på nogle områder, der bør tages højde for, uden dog at blive helt konkret. Hvordan skal modstand fx adresseres? Og hvor længe er lang tid i en forandringsproces? Disse og andre spørgsmål besvares ikke.

8.1.2 Historicitet og organisatorisk hukommelse

Karen Becker (2010) ser - ligesom Matthews og Engeström - individuelle, kulturelle forskelle som noget, der influerer ens evne til at lære nyt. Samtidig med det har hun også et øje på det, hun kalder "organisatorisk hukommelse", som kan knyttes til Engeströms tredje princip om historicitet. Organisatorisk hukommelse kan fx være en organisations tidligere erfaringer med implementering af it. Negative erfaringer kan blokere for fremtidige udviklingsmuligheder, og bør derfor indgå som en faktor, der skal medtænkes. Hun beskæftiger sig derfor med begrebet **aflæring**, som er en forudsætning for at kunne lære nyt. Aflæring skal forstås som en proces, hvor tidligere læring anerkendes og slippes for at kunne give plads til ny læring, som her forstås som ændringer i en organisations tro, normer, værdier og rutiner. En sådan forandring kræver en signifikant tidsperiode (Becker 2010).

Aflæringsbegrebet har klare relationer til Piagets begreb om akkomodation (som af og til benævnes overskridende læring) (Piaget 1954) og til Batesons læring III, hvor en person eller en gruppe rejser

spørgsmål, der radikalt ændrer de forståelser, der hidtil har defineret en situation (Bateson 1972). Engeström formulerer da også selv sin teori om ekspansive transformationer som en videreudvikling af Batesons læringsteori (Engeström 2007).

Hvis aflæring skal stimuleres, opstiller Becker en række opmærksomhedspunkter: Eventuelle tidligere dårlige erfaringer skal adresseres, succeshistorier skal kommunikeres ud, medarbejderne skal løbende kunne evaluere systemet, og ledelsen bør støtte op om både uformel videndeling og formelle træningsforløb (Becker 2010).

Becker tilbyder ligesom Matthews en række opmærksomhedspunkter, der skal sætte gang i det komplekse begreb "aflæring". Fælles for disse pejlemærker er også, at de peger i en retning, men måden det skal udføres på ikke er helt tydelig.

8.1.3 Centrale modsætninger, ekspansive transformationer og absorberende kapacitet

Caccia-Bava, Guimaraes og Harrington (2006) benytter Cohen og Levinthals begreb om **absorberende kapacitet** til at se på en organisations kompetence til at udvikle sig, lære nyt, problemløse og kapere overført viden (Caccia-Bava et al. 2006). Begrebet relaterer både til Engeströms princip om modsætningens centrale rolle og princippet om ekspansive transformationer. Når et nyt it-system skal implementeres, er succes afhængig af organisationens evne til at møde det udefrakommende element, som systemet udgør.

Absorberende kapacitet er afhængig af forudgående viden om emnet, men skal ikke forstås som den samlede sum af medarbejdernes individuelle, forudgående viden, idet det nærmere drejer sig om en organisations evne til at udnytte og overføre den eksisterende viden. Organisationens kommunikationskanaler får derfor en afgørende rolle for evnen til at distribuere den eksisterende ekspertise. Potentialet for udvikling af absorberende kapacitet er derfor størst i organisationer, der har eller arbejder med at udvikle en kultur for videndeling samt har klare målsætninger (Caccia-Bava et al. 2006).

Her gælder den samme konklusion som ved de foregående: Der peges i en retning, men hvordan man fx udvikler en kultur for videndeling er ikke defineret.

8.1.4 Delkonklusion

Litteraturen indikerer, at kulturelle faktorer spiller en afgørende rolle, når ny teknologi skal implementeres i en organisation. Engeströms principper om flerstemmighed, historicitet, modsætningens centrale rolle og ekspansive transformationer suppleres med begreber som great cultures, aflæring og absorberende kapacitet. Fælles for begreberne er, at de peger på kulturelle faktorer, der spiller ind på en organisations evne til at implementere ny it, men kun kommer med få eller løst definerede anvisninger på, hvordan faktorerne konkret kan tænkes ind i en implementeringsproces.

Derved bidrager forskningen på den ene side med fokuspunkter, der udstikker en retning for en implementeringsproces, men da flere af de nævnte faktorer er forholdsvis ukonkrete og

usammenhængende, understreger de både behovet for en nærmere undersøgelse af, hvordan de kan konkretiseres og behovet for udvikling af en procesmodel, der samler konkrete værktøjer til et hele.

9. Forandringskultur i skolen (Afsnit 3)

I det foregående er centrale teorier om it-implementering og forandringskultur i organisationer generelt blevet præsenteret. Sergiovanni (2005) argumenterer imidlertid for, at uddannelsesinstitutioner ikke bør kategoriseres i en generel organisatorisk diskurs, da de ikke har de samme karakteristika og funktioner, som andre formelle organisationer (Sergiovanni 2005). I det følgende ses der derfor mere specifikt på, hvad der karakteriserer forandringsprocesser i skolen.

9.0.1 *Panta rhei* - eller modstand mod forandring?

De forandringer, der igangsættes i uddannelsessystemet afspejler en politisk handling, der skal løse et samfundsproblem (Berg 2011; Hargreaves 2005). Derved får skolen ofte en rolle, hvor den forventes at løse de frustrationer og skuffelser, som samfundet generelt oplever. En rolle, som kan lægge et pres på de lærere, der forventes at løse opgaven (Andersson et al. 2003), og som i disse år er voksende, idet der i skolen (og i den offentlige sektor generelt) er stigende krav til forandring (Berg 2011).

Persson og Stavreski (2004) påpeger, at skolen ofte fejlagtigt opfattes som en træg kultur, der præges af individualisme og modstand mod forandring. Denne forestilling er især fremherskende blandt myndighedspersoner og forvaltninger på nationalt og kommunalt niveau (Persson & Stavreski 2004).

I stedet beskriver de skolens kultur som "*panta rhei*", et udtryk fra den græske filosof Herakleitos (401) (Plato 2001), som betyder "alting flyder", idet skolen er i konstant forandring og befinder sig i et udefinerbart kaos. Dette kaos er øget i de seneste år, fordi pædagogiske ideer er blevet overskygget af økonomiske behov (Persson & Stavreski 2004). På den baggrund karakteriserer de skolens opgave som svær, idet lærerne forventes at opfylde mange forskellige og til tider modstridende politiske mål.

Både Berg, Persson og Stavreski bygger på undersøgelser i et svensk skolesystem, der på mange måder har været gennem de samme forandringer, som de danske lærere: ændrede arbejdstidsregler, skolereform, frit skolevalg, øget inklusion, flere arbejdsopgaver, mindre kontakt til ledelsen mm. Ændringer, der alle på hver sin måde har influeret den måde, lærerne har skullet udføre deres arbejde på. Disse krydspres har i de sidste årtier forårsaget, at både lærere, ledelse og administration i skoleverdenen har oplevet sværere arbejdsvilkår end tidligere (Berg 2011).

Ifølge Persson og Stavreski møder lærerne tre typer forandringskrav: Forvandling, tilpasning og reform. For det første er skolens opgave i sig selv at forvandle børn til elever (*forvandling*). Derudover møder lærerne krav fra myndigheder og ledelse (*reform*), samt øgede forventninger fra elever og forældre til, hvad læreren skal kunne løse (*tilpasning*). De mange forandringskrav fra både top og bund gør mange lærere usikre på deres rolle i arbejdet. De fleste lærere føler sig først og fremmest kaldet til opgaven om at forvandle børn til elever - altså forandringsprocessen, der relaterer til *forvandling*, og ikke som embedsmænd, der skal effektuere politiske beslutninger - *reform* (Persson & Stavreski 2004). Lærerne modsætter sig altså ikke forandring, men viljen til forandring er afhængig af, hvem der har igangsat forandringen.

Et engelsk studie af implementering af digitale udviklingsplaner for studerende konkluderer ligeledes, at selvom lærerne ofte kan se meningen med et nyt initiativ, udviser de modstand, når initiativet udspringer af en politisk agenda. Endvidere prægtes den holdning man har til et nyt tiltag i høj grad af tidligere erfaringer med implementeringer. Så hvis lærerne har oplevet mindre succesfulde implementeringer, er disse erfaringer medvirkende til at sløve forandringsprocessen for lærerne (Clegg & Bradley 2006). (Jvf. Engeströms princip om historicitet).

Og også Finley (2004) beskriver denne udfordring, da der påpeges, at når nye ideer eller ny teknologi implementeres i skoleverdenen, udfordres denne komplekse proces hyppigt af mangel på viden, modstand mod top-down-beslutninger og svag ledelse (Finley & Hartman 2004).

9.0.2 Manglende prestige

Men hvad skyldes så denne mistillid til lærernes forandringsvillighed? Kan det hænge sammen med en generel mangel på tillid til faget. At være lærer i Danmark anses nemlig ikke længere for at være prestigefyldt. I 2010 lå lærerjobbet kun på en 46. plads for de mest prestigefyldte jobs i landet (Berlingske 2010). Det står i skarp kontrast til fx Finland, hvor lærerjobbet er anerkendt, og kun hver tiende ansøger til læreruddannelsen kommer ind (Weirsøe 2016). Forskellen på de to lande kan muligvis forklares ved lærernes uddannelsesniveau.

I Danmark er læreruddannelsen fire-årig. I takt med at færre har ansøgt om optagelse er adgangskaraktererne dalet, nogle steder helt ned til 02, hvilket kan have den konsekvens, at dygtige studenter fravælger læreruddannelsen (Berlingske 2010; Reimer & Dorf 2014).

I Finland er læreruddannelsen en femårig kandidatuddannelse, der tiltrækker ansøgere fra de 5-10% unge, der har fået højest karakterer til studentereksamen. Selvom hver tredje, der starter på en dansk læreruddannelse stopper igen, kan det lave karakterkrav sende et signal om, at alle kan blive lærere, og derved daler anerkendelsen (Reimer & Dorf 2014). Hvad der i sin tid har startet det faldende ansøgertal til den danske læreruddannelse, siger de nævnte undersøgelser dog intet om.

9.0.3 Forandringshæmmere

Hargreaves (2005) giver også en række bud på, hvorfor forandringsprocesser i skolens flydende dagligdag ofte mislykkes. Han beskriver skolen som et sted, hvor forandring er en rodet proces, fordi omgivelserne er præget af turbulens og kompleksitet. Da skolen konstant arbejder med mange forskellige mål, kan man ikke dedikere sit fokus til et enkelt mål, som der arbejdes med over flere år. Derfor bør man have en større forståelse for, hvor meget der er på spil, når der ønskes forandringer i skolesystemet (Hargreaves 2005).

Hargreaves identificerer på baggrund af en lang række tidligere undersøgelser, en række årsager til, at forandringsprocesser i skolesystemet er svære. Bl.a:

- Grunden til forandringen er ikke klart demonstreret - det er ikke tydeligt, hvem der får en fordel af forandringen og hvordan.
- Forandringen er for bred og ambitiøs, og kræver derfor, at læreren skal forandre sig på for mange fronter.

- Forandringen skal ske for hurtigt, så lærerne ikke kan følge med, eller for langsomt, så lærerne mister interessen.
 - Forandringen mangler ressourcer, så der fx mangler penge til materialer eller tid til lærernes planlægning.
 - Ledelsen er enten for kontrollerende eller for ineffektiv.
 - Forandringen overskygges af parallelle forandringsprocesser, så lærerne har svært ved at fokusere.
 - Nøglepersoner, som kan medvirke til forandringen, er ikke dedikerede til opgaven.
- (Hargreaves 2005)

9.0.4 Tilbageholdne forandringsagenter

Berg fremhæver, ligesom Hargreaves i sit sidste punkt, nøglepersoners - eller her forandringsagenter - rolle som en afgørende grund til, at forandringsprocesser i skoleregioner ofte fejler, idet ovenfra initierede forandringstiltag ofte baseres på en fejlagtig formodning om, hvordan forandring implementeres. Lærere, der udpeges til at have en bærende rolle i forandringen, ønsker sjældent at påtage sig dette ansvar, da de føler sig i konflikt mellem ledelse og kolleger og mellem nye og gamle måder at tænke på. Hun går så vidt, som til at sige, at brug af forandringsagenter *“...er at skabe en kamplads for forandringsprocessen, som ikke er realistisk, strategisk klogt eller etisk forsvarligt.”* (Berg 2011 s. 9).

I et andet svensk studie påviser Granberg (2009), at forandringsagenterne ikke får mulighed for at påvirke forandringsprocessen på skoler, hvor forandringsagenterne får få eller ingen muligheder for formelt at fremlægge deres erfaringer for det resterende personale. Selvom forandringsagenterne indgår i uformelle snakke om forandringen i kaffepauser o.l., har det kun begrænset effekt, da de møder en del modstand mod forandringen blandt kolleger. Derfor vælger mange af dem, som egentlig er udpeget til at gøre en forskel, at blive passive forandringsagenter (Granberg 2009).

9.0.5 Delkonklusion

Skolens kultur bærer i disse år præg af at være i evig forandring. De mange forandringstiltag gør, at lærerne har forskellige holdninger til forandringsprocesser - afhængigt af, hvem der har igangsat dem. Politisk initierede forandringsprocesser møder oftere modstand end andre processer. Denne modstand kan fejlagtigt opfattes som en generel modstand mod forandring, men skal i stedet forklares i mange samtidige forandringsprocesser. Denne misforståelse kan hænge sammen med en generel mistillid til lærerne, idet lærerfaget har meget lav anerkendelse i Danmark, i modsætning til fx Finland. Hargreaves opstiller en række organisatoriske årsager til, at forandring hæmmes vedr. tydelighed, ambitionsniveau, tid, ressourcemangel, ledelse, parallelle processer og nøglepersoner. Sidstnævnte uddybes yderligere af Berg og Granberg, der begge problematiserer nøglepersoners rolle i en forandringsproces.

På denne måde bidrager skoleforskningen med en række problemstillinger, der er særligt aktuelle for lærere. Litteraturen synes dog overvejende at have øje for udfordringerne og mindre fokus på fremadrettede strategier. Således kan dette afsnits litteratur bidrage med fokuspunkter for det

kommende undersøgelsesdesign, samtidig med at det bidrager til at understrege behovet for udvikling af en procesmodel, der kan bruges fremadrettet ved implementering af it blandt lærerne i folkeskolen.

10. Implementering af læringsplatforme i de danske folkeskoler (Afsnit 4)

I dette afsnit ses der specifikt på erfaringer, der hidtil er gjort med implementering af it i forbindelse med Brugerportalsinitiativet. Selvom initiativets to it-platforme skal benyttes til forskellige formål og derfor ikke er direkte sammenlignelige, anses erfaringerne fra implementeringen af læringsplatformen (MinUddannelse) for at være relevante for implementeringen af samarbejdsplatformen (Aula). Begge platforme har til formål at forbedre de pædagogiske medarbejderes muligheder for videndeling og samarbejde med kolleger, ledelse, elever, forældre samt andre eksterne samarbejdspartnere. Derudover er implementeringen af læringsplatformen på nationalt plan det mest aktuelle bud, man kan trække erfaringer fra, når en ny it-plattform skal implementeres i en dansk folkeskole.

10.0.1 Undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har på baggrund af kvalitative interviews med pædagogisk personale, skoleledelser og repræsentanter fra skolebestyrelser fra 11 forskellige skoler fordelt på seks kommuner indsamlet de første erfaringer med implementering af digitale læringsplatforme med henblik på at indsamle viden om, hvad der kendetegner gode implementeringsprocesser (EVA 2016).

Undersøgelsen er mundet ud i ni fokuspunkter fordelt på tre forhold: Valg af læringsplatform, implementering af læringsplatform og anvendelse af læringsplatform:

Valget af læringsplatform

1. Inddrag perspektiver fra medarbejdere i valget
2. Vælg en brugervenlig læringsplatform, der er kompatibel med andre digitale systemer
3. Vær åben og tydelig i kommunikationen, hvis I skifter læringsplatform

Implementering af læringsplatform

4. Hold fokus på, at læringsplatformen skal understøtte arbejdet med elevernes læring
5. Brug stærke og motiverede didaktikere som superbrugere
6. Rammesæt kurser og prioritér ledelsesdeltagelse

Anvendelse af læringsplatform

7. Skab gode teamstrukturer
8. Skab plads til at lege og eksperimentere
9. Afsæt god tid til implementering

Figur 4: EVAs ni fokuspunkter for implementering af læringsplatform (EVA 2016)

Pkt. 1 Inddrag perspektiver fra medarbejdere i valget

Medarbejdernes tillid til valget af platform samt opbakning til arbejdet i platformen, afspejles i graden af brugerinddragelse (EVA 2016). Da det netop er centralt bestemt, hvilken samarbejdsplatform der skal benyttes (AULA), er sandsynligheden for modstand mod platformen høj.

Pkt. 2 Vælg en brugervenlig platform, der er kompatibel med andre digitale systemer

En intuitiv, ikonbaseret brugerflade med minimal tekst er, og platformen bør kunne samarbejde med andre digitale læremidler.

Pkt. 3 Vær åben og tydelig i kommunikationen, hvis I skifter læringsplatform

Der forventes ikke et skift af platform, men under dette punkt konkluderes også, at platforme, der ikke er færdigudviklede, får en blandet modtagelse. Nogle medarbejdere opfatter det som en styrke, at en platform løbende kan tilpasses de behov, der opstår i praksis. Mens andre foretrækker en platform, der ikke ændrer udseende og funktionalitet undervejs (EVA 2016)².

Pkt. 4 Hold fokus på, at læringsplatformen skal understøtte arbejdet med elevernes læring

Pkt. 4 pointerer vigtigheden af en tydelig rammesætning af det strategiske arbejde med visionen med platformen - for læringsplatformen vil det handle om arbejdet med læring, hvilket for Aula kan overføres til at være tydelig om visionen om at have en tidssvarende kommunikativ, digital løsning (EVA 2016).

Pkt. 5 Brug stærke og motiverede didaktikere som superbrugere

Superbrugerne skal støtte personalet i brug af platformen. Undersøgelsen peger på, at implementeringen forløber hurtigere på skoler, hvor superbrugerne er valgt ud fra deres didaktiske kunnen og motivationsniveau, end på de skoler, hvor udvælgelseskriteriet har været teknisk kunnen (EVA 2016).

Pkt. 6 Rammesæt kurser og priorité ledelsesdeltagelse

En grundig formidling om helheden bag Brugerportalsinitiativet bør sikres. Endvidere har det en positiv indvirkning på processen, når ledelsen deltager i kurser i brug af platformen på lige fod med medarbejderne (EVA 2016).

Pkt. 7 Skab gode teamstrukturer

Teamkulturen har en afgørende indflydelse på implementeringsprocessen. Velfungerende teams oplever læringsplatformen som et hjælpende redskab, der letter mulighederne for viden- og arbejdsdeling, mens selvstændigt arbejdende individer i højere grad ser platformen som en tidskrævende byrde (EVA 2016).

² Disse to divergerende opfattelser afspejler måske to forskellige forståelser af teknologi (jvf. forskellen på teknologideterminisme og STS i afsnit 5.3). Denne forskellighed blandt medarbejderne kan der tages hånd om i form af en tydelig dialog om fordele og ulemper ved de løbende forandringer mellem ledelse/forvaltning og medarbejdere (Jakobsen 2016).

Pkt. 8 Skab plads til at lege og eksperimentere

Medarbejderne bør have mulighed for at eksperimentere og prøve sig frem i platformen (EVA 2016).

Pkt. 9 Afsæt god tid til implementering

Forventningerne til brug af platformen bør være realistiske i form af en flerårig tidshorisont (EVA 2016).

10.0.2 Undersøgelse fra Aalborg Kommune

Jakobsen (2016) har via observation og interviews på en skole i Aalborg Kommune undersøgt, hvilke kulturelle faktorer der har influeret de pædagogiske medarbejders implementering af læringsplatformen MinUddannelse. Rapporten er på linje med EVAs undersøgelse i forhold til de nævnte positive og negative faktorer, der influerer implementeringsprocessen (Jakobsen 2016). Derudover observeres der i rapporten yderligere udfordringer, som kan have en negativ indflydelse på implementeringsprocessen. Bl.a: oplevelse af mangel på koordinering af nye indsatsområder samt oplevelse af mangel på forberedelsestid³.

På den baggrund kan følgende anbefalinger til fremtidige implementeringer tilføjes:

- Afpas forventninger til brug af platform, til den forberedelsestid, der er til rådighed.
- Undgå igangsættelse af andre større indsatser samtidig med igangsættelse af implementeringen af den nye platform⁴.

10.0.3 Delkonklusion

I modsætning til de foregående afsnit giver disse to undersøgelser en række konkrete bud på elementer, der bør indtænkes i en implementeringsproces. I overskriftsform kan følgende anbefales:

- Vær forberedt på modstand pga. savn af brugerinddragelse
- Vær forberedt på, at en platform under udvikling kan få en blandet modtagelse
- Lav en tydelig rammesætning af, hvordan visionen med samarbejdsplatformen skal kommunikeres ud
- Vælg superbrugere ud fra motivationsniveau
- Sikr en grundig formidling om helheden bag Brugerportalsinitiativet

³ Denne konklusion er på linje med Hargreaves' sjette faktor om parallelle projekter, der influerer processen (afsnit 9.0.3).

⁴ Jakobsen (2016) pointerer dog, at de to undersøgelser ikke tager højde for den store samfundsdebat, hvor det forskningsmæssige belæg samt dannelsessynet bag læringssynet, som ligger til grund for læringsplatformen, er blevet kritiseret kraftigt (Jakobsen 2016). Et eksempel herpå er von Oettingen (2016), som kritiserer læringsplatformene for at fjerne lærerens fokus fra didaktik til dokumentation, idet han ser læringsplatformen som et system, hvor læreren skal fodre systemet med data i stedet for at fokusere på elevens læringsprocesser (Christensen 2016). Denne debat - eller "great culture" - formodes at have haft indflydelse på implementeringsprocessen på mange skoler (Jakobsen 2016). Sandsynligheden for at denne debat vil præge implementeringen af Aula er dog mindre, da Aula i højere grad er en erstatning af et eksisterende system, som udgør en neutral ramme for kommunikation.

- Lav en plan for, hvordan den gode teamkultur kan understøttes
- Sørg for, at medarbejderne har plads til at lege og eksperimentere med platformen
- Afsæt en flerårig tidshorisont for fuld implementering
- Afpas forventninger
- Koordiner indsatser

II. Sammenfatning af DEL I

I DEL 1 er fire hovedspørgsmål blevet belyst. Her opsummeres kort, hvad konklusionen har været:

Hvad vides om forandringsprocesser i organisationer generelt? (afsnit 1)

Via Engeströms virksomhedsteori er der givet et indblik i, hvordan en forandringsproces kan anskues som et system af interagerende elementer, idet individet er afhængig af den kulturelle sammenhæng, det indgår i. Gennem en analyse af dette system og et øje for flerstemmighed, historicitet og modsætningens centrale rolle åbnes op for muligheden for forandring i form af ekspansive transformationer.

Hvad vides om forandringsprocesser ved implementering af it i organisationer? (afsnit 2)

Også her peges der på, at kulturelle aspekter har afgørende indflydelse på forandringsprocesser i forbindelse med en it-implementering. Individuelle bekymringer, great cultures og organisatorisk hukommelse kan influere processen, og der foreslås en række tiltag, der kan forbedre implementeringen: Modstand og dårlige erfaringer skal adresseres, individuelle bekymringer skal indtænkes, dialog med udenforstående systemer som fagforeninger kan foretages, succes historier skal kommunikeres ud, medarbejderne skal løbende inddrages og kunne evaluere systemet, uformel videndeling og formelle træningsforløb skal muliggøres, kommunikationskanaler skal indtænkes, så en kultur for videndeling kan skabes, klare visioner og målsætninger skal opsættes, og der skal afsættes god tid til processen.

Hvad vides specifikt om forandringsprocesser i skoleregi? (afsnit 3)

Skolens kultur bærer præg af at være i evig, flydende forandring. Lærernes prestige er faldende, og de kan føle sig presset mellem krav til forandring fra både top og bund, og vil ofte føle sig nærmere arbejdet med barnet, end reformer fra forvaltning o.l. Hargreaves peger på en række fejl, der ofte opstår ved forandringsprocesser i skoleverdenen: Grunden til forandring mangler, forandringen er for stor, ressourcer mangler, forandringen forventes at ske for hurtigt, ledelsen er for kontrollerende eller ineffektiv, og parallelle processer forstyrrer fokusområdet. Desuden peges der på, at nøglepersoner ikke føler sig dedikeret til opgaven, da de føler sig presset mellem ledelse og kolleger.

Hvad vides specifikt om forandringsprocesser ved implementering af it i skolen? (afsnit 4)

Via erfaringer med implementering af Brugerportalsinitiativets læringsplatform peges der på en række anbefalinger, der kan bruges ved fremtidige implementeringer af it-platforme blandt personalet i folkeskolen: inddragelse af medarbejderperspektiver, kommunikation om løbende udvikling af

platformen, tydelige visioner, motiverede superbrugere, ledelsesdeltagelse, teamkultur, plads til leg, realistisk tidshorisont, koordinering af samtidige indsatser samt opmærksomhed på tid til forberedelse.

11.1 15 fokuspunkter

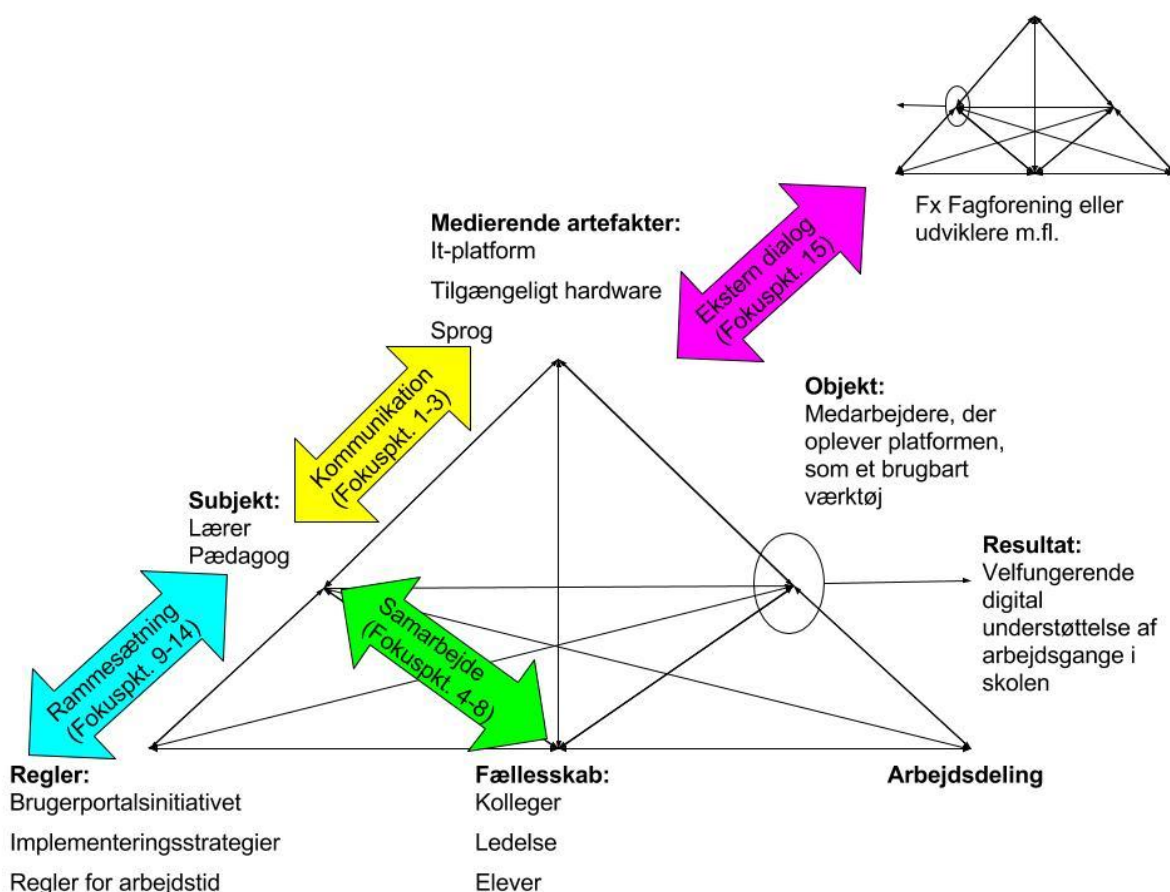
Som det kan ses af de ovenstående svar på de fire spørgsmål giver den eksisterende litteratur en række fragmenterede og til tider løst definerede bud på elementer, der bør medtænkes i en it-implementeringsproces, der ønsker at tage højde for kulturelle faktorer. I det følgende sammenholdes fundene i forhold til Engeströms virksomhedssystem, så litteraturen får funktion af en generel analyse af skolen som et virksomhedssystem. I første omgang samles elementerne i nedenstående skema for at se, hvilke fokuspunkter der træder frem, og i hvilke afsnit i DEL 1, de er blevet nævnt. Sidstnævnte gøres for at højne reliabiliteten af fundene. Fundene kategoriseres i forhold til, hvilke akser i Engeströms trekant de relaterer til i figur 5. Efterfølgende illustreres de visuelt i figur 6.

Nr	Fokuspunkt	Beskrevet i afsnit
	Subjekt og artefakter (Kommunikation)	
1	Kommunikationskanaler	2, 3, 4
2	Adressering af modstand og dårlige erfaringer	1, 2,
3	Kommunikation af succeshistorier	2
	Subjekt og fællesskab (Samarbejde)	
4	Videndeling	1, 2, 3, 4
5	Forandringsagenter	3, 4
6	Medarbejderinddragelse og -evaluering	1, 2, 4
7	Ledelsesdeltagelse	1, 2, 3, 4
8	Teamkultur	1, 2, 3, 4
	Subjekt og regler (Rammesætning)	
9	Tydelig vision og målsætning	2, 3, 4
10	Realistisk ressourceforbrug (forb.tid, materialer mm)	2, 3, 4
11	Uformel eksperimenteren	2, 3, 4
12	Formel træning	2
13	Koordinering af parallelle processer	3, 4
14	Lang tidshorisont	1, 2, 3, 4
	Møde med andre virksomhedssystemer (Ekstern dialog)	
15	Dialog med eksterne parter (fagforeninger/udviklere)	1, 2, 4

Figur 5: 15 kulturelle faktorer, der bør medtænkes ved implementering af en it-plattform i skoleregion.

11.2 Fokuspunkter i relation til virksomhedsteorien

I en generel analyse af, hvilke kulturelle faktorer, der bør medtænkes i skolens virksomhedssystem, placerer den anvendte litteratur sig på tre akser i trekanten og en akse **uden for**, som relaterer til andre virksomhedssystemer. Det giver fire hovedområder, der bør få særligt fokus, og som her navngives: kommunikation, samarbejde, rammesætning og ekstern dialog. I forhold til Engestrøms trekant kan de illustreres således:



Figur 6: Fire hovedkategorier med fokuspunkter placeret i forhold til skolen som virksomhedssystem

Disse fire hovedkategorier med dertilhørende fokuspunkter vil fungere som pejlemærker for den videre undersøgelse af, hvordan en procesmodel kan udvikles til it-implementering i skolereg i Hjørring Kommune. Dette arbejde vil blive beskrevet i specialets DEL 2⁵.

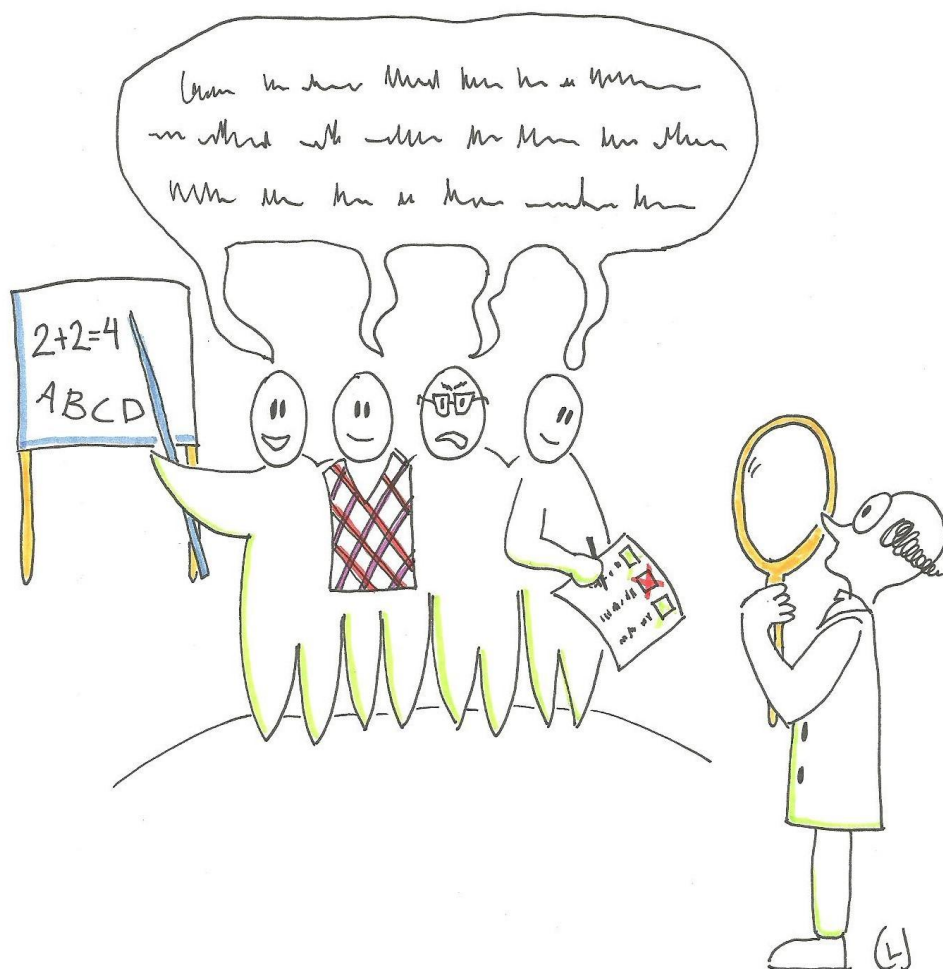
Endvidere er fokuspunkterne udtryk for generelle faktorer, der formodes at influere en skoles forandringsproces ved it-implementering. Det er ikke sikkert, det gør sig gældende i Hjørring Kommunes lokale kontekst. Derfor vil undersøgelsen i næste del se på, hvilke faktorer lærerne i Hjørring ser som afgørende for en succesfuld implementeringsproces.

Da litteraturen her ikke tilbyder et samlet bud på, hvordan en proces kan håndteres i en større sammenhæng, er der behov for at se nærmere på, hvordan de fragmenterede fokuspunkter kan samles i en procesmodel. Derfor vil der i DEL 3 blive set på yderligere litteratur, der tilbyder værktøjer/modeller for at kunne samle elementerne fra DEL 1 i en procesmodel, der kan anvendes ved fremtidig it-implementering blandt det pædagogiske personale i folkeskolen.

⁵ Det bør tages i mente, at hvert af de 15 fokuspunkter i sig selv kunne gøres til genstand for et helt speciale, men da dette speciales ærinde er at skabe en procesmodel, der favner de kulturelle faktorer, der oftest formodes at influere en it-implementeringsproces i skolen, behandles faktorerne ikke dybdegående, og det kan derfor anbefales at finde supplerende litteratur, hvis der ønskes en grundig gennemgang af begreber som fx. videndeling.

DEL 2

Undersøgelse af it-implementering i Hjørring Kommune



12. Metodiske overvejelser

I specialets DEL 1 er 15 kulturelle faktorer identificeret, som tidligere forskning har vist har indflydelse på læreres forandringsproces i forbindelse med implementering af nye it-systemer. Her i DEL 2 vil det blive undersøgt, om det er tilfældet blandt lærerne i Hjørring Kommune. I det følgende beskrives det først, hvordan denne undersøgelse vil blive planlagt, gennemført og bearbejdet. Herefter vil fundene blive analyseret mhp. at kunne bruge erfaringerne i den videre udarbejdelse af en procesmodel til implementering af it blandt lærere i folkeskolen i DEL 3.

Undersøgelsen foretages i Hjørring Kommunes Skolevæsen, da kommunens skoleforvaltning ønsker at blive klogere på, hvordan nye it-systemer bedst implementeres på skolerne. En interessentanalyse er blevet udarbejdet med henblik på at identificere, hvor mange forskellige interessentgrupper, der interagerer med læringsplatformen. Analysen har identificeret 28 forskellige grupper, hvoraf lærerne bliver betragtet som den gruppe, der har mest interaktion med it-plattformen og dermed har størst indflydelse på processen. Andre personalegrupper spiller også en rolle, men da lærergruppen udgør den største og mest aktive gruppe, er det den vigtigste gruppe at blive klog på (Bilag 1).

12.1 Kvalitativt undersøgelsesdesign

Som tidligere nævnt er tilgangen til dette speciale af hermeneutisk karakter, og der vil derfor tilstræbes forståelse af lærernes livsverden gennem en fortolkning af deres udtryk og handlinger. For at få både *bredde* og *dybde* i undersøgelsen, hentes informationer fra to forskellige undersøgelsestyper: spørgeskema og fokusgruppeinterview. Bredden hentes i spørgeskemaet, som sendes ud til alle lærere i Hjørring Kommune for at få et stort antal besvarelser, der skal medvirke til at højne undersøgelsens validitet (Thisted 2009). Spørgeskemaet begrænses af, at der ikke kan stilles uddybende spørgsmål. Denne dybde findes til gengæld i to semistrukturerede fokusgruppeinterview, hvor der er mulighed for at spørge dybere ind til årsagssammenhænge i informanternes besvarelser. Ved denne metodetriangulering er formålet, at de to undersøgelsesmetoder skal udligne hinandens svagheder (Larsen 2010). De kvalitative interview får dermed den funktion, at de kan udvide og nuancere de kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen

Begge undersøgelser skal besvare følgende to overordnede forskningsspørgsmål:

1. Hvad er lærernes opfattelse af **vigtigheden** af de 15 identificerede kulturelle faktorer?
2. Hvor høj er lærernes **tilfredshed** med de 15 kulturelle faktorer på nuværende tidspunkt?

For at undgå at informanterne baserer deres svar til forskningsspørgsmål 2 på vidt forskellige systemer og erfaringer, konkretiseres spørgsmålene til den igangværende implementering af læringsplatformen MinUddannelse. Herved forholder informanterne sig til en aktuell it-plattform, som er gældende for alle lærere i kommunen.

12.2 Spørgeskema

Undersøgellesdesignet for spørgeskemaet baseres på Ann Kristin Larsens tilgang (Larsen 2010). Skemaets spørgsmål kan ses i Bilag 2.

12.2.1 Design og layout

Spørgeskemaet er struktureret, så der startes med lette faktaspørgsmål for at undgå træthedseffekt eller forvirring (Larsen 2010). Herefter følger en række spørgsmål, som relaterer til de 15 fokuspunkter fra DEL 1, inddelt i et afsnit for hver af de fire overordnede kategorier (kommunikation, samarbejde, rammesætning og ekstern dialog). Hvert afsnit afrundes med muligheden for at tilføje yderligere kommentarer til skemaets lukkede spørgsmål.

For at undgå, at fagbegreber skaber misforståelser eller utydelighed benyttes eksempler og uddybende forklaringer til at præcisere meningen med spørgsmålet (Larsen 2010).

For at undgå irritation eller forvirring benyttes endvidere filterspørgsmål⁶.

Alle spørgsmål tilstræbes formuleret så neutralt og præcist som muligt for at højne forståelsen og undgå værdiladninger, der kan påvirke respondenterne⁷ til at afgive bestemte svar (Larsen 2010).

12.2.2 Spørgsmålstyper og -formuleringer

Skemaet er baseret på en kombination af åbne og lukkede spørgsmål, da en sådan kombination af spørgsmålstyper gerne skal opveje hinandens ulemper, idet åbne spørgsmål kræver større motivation fra respondenterne og er sværere at bearbejde, mens lukkede spørgsmål kan påvirke til at give bestemte svar (Larsen 2010).

Selvom spørgeskemaet traditionelt udspringer af en kvantitativ kontekst formuleres spørgsmålene her, så der tages afsæt i den enkeltes subjektive værdier og opfattelser. 34 af de 48 spørgsmål er formuleret som "Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig?". Herefter kan informanterne forholde sig til en række udsagn, som indholdsmæssigt baserer sig på de 15 fokuspunkter fra DEL 1, og tilkendegive, hvorvidt udsagnet for dem er: Slet ikke vigtigt, Ikke vigtigt, Vigtigt, Særdeles vigtigt eller Ved ikke.

⁶ Et eksempel herpå kan være lærere, der ikke kender til deres skoles implementeringsplan, og som derfor ledes uden om spørgsmål, hvor de skal give udtryk for deres tilfredshed med skolens implementeringsplan.

⁷ Brug af ordet respondent relaterer oprindeligt til en positivistisk tilgang, men benyttes alligevel her, da det er gængs sprogbrug i forbindelse med spørgeskemaundersøgelser.

Kommunikation

Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særligt vigtigt	Ved ikke
Min nærmeste leder informerer mig om it-plattformen og fortæller mig, når der er nyt om implementeringen	☐	☐	☐	☐	☐
Min distriktsleder informerer mig om it-plattformen og fortæller mig, når der er nyt om implementeringen	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleforvaltningen informerer mig om it-plattformen og fortæller mig, når der er nyt om implementeringen	☐	☐	☐	☐	☐
Når der er nyt om it-plattformen, kan jeg læse det på SkoleIntra (eller tilsvarende)	☐	☐	☐	☐	☐
Når der er nyt om it-plattformen, kan jeg blive orienteret på facebook eller andre sociale medier	☐	☐	☐	☐	☐

Figur 7: Eksempel på spørgsmål af typen "Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig?"

Den anden type lukkede spørgsmål er skalaspørgsmål, hvor det besvares, hvor tilfreds man er med en specifik del af implementeringen af MinUddannelse. Undervejs viser det sig dog, at nogle skoler endnu ikke er påbegyndt implementeringen, og spørgsmålsteksten må derfor omformuleres.

På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så overordnet med KOMMUNIKATIONEN mellem dig som lærer og skoleledelsen/skoleforvaltningen i forbindelse med implementering af MinUddannelse? (Hvis du arbejder på et skolecenter, der endnu ikke er påbegyndt brug af MinUddannelse, bedes du i stedet tænke på andre it-systemer, som I for nyligt har indført på skolen.) *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Særdeles utilfreds	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Særdeles tilfreds

Figur 8: Eksempel på skalaspørgsmål vedr. tilfredshed med nuværende implementering

Der er tilføjet åbne svarkategorier til de fire kategorier samt til undersøgelsen i det hele taget. Herved åbnes muligheden for at tilføje aspekter til undersøgelsen, som ikke er blevet identificeret i specialets DEL 1.

Har du yderligere kommentarer til KOMMUNIKATIONEN i forbindelse med implementering af MinUddannelse på din skole?

Dit svar

Figur 9: Eksempel på åbent spørgsmål

Herved medvirker de tre spørgsmålstyper til at trække undersøgelsen i en mere kvalitativ retning.

Spørgeskemaet er blevet testet af to lærere, syv skoleledere og en forvaltningsmedarbejder inden afsendelse, hvorefter enkelte spørgsmål er omformuleret.

12.2.3 Efterbehandling

12.2.3.1 Analyse af data

Analysen af spørgeskemaets lukkede spørgsmål vil foregå som en univariat analyse, hvor frekvensfordelingen vil blive fremhævet og efterfølgende sammenlignet med citater fra de to

fokusgruppeinterview. Dette gøres for at skabe en enkel fremstilling for hvert af de 15 fokuspunkter, samt for at demonstrere om resultaterne fra de to undersøgelsesformer understøtter hinanden eller ej.

Spørgeskemaets åbne spørgsmål behandles på lige fod med transskriberingen af de to fokusgruppeinterviews, og benyttes derfor som citater, der løbende inddrages i forhold til de fokuspunkter, de relaterer til.

12.2.4 Vurdering af undersøgelsens kvalitet

Her analyseres kvaliteten af spørgeskemaundersøgelsen ved at se nærmere på generaliserbarhed, validitet, reliabilitet og etik.

12.2.4.1 Generaliserbarhed

Spørgeskemaet besvares af 107 lærere. Med 482 ansatte lærere i Hjørring Kommunes almene skoler giver det en svarprocent på 22,2 %.

En måde hvorpå det kan undersøges, hvorvidt undersøgelsen giver et dækkende billede af virkeligheden, er ved at lave en bortfaldsanalyse (Larsen 2010).

Bortfaldsanalyse

Personer, der ikke besvarer undersøgelsen kaldes bortfald, og kan medvirke til en skævvridning af undersøgelsens resultater, hvis bortfaldet repræsenterer en bestemt del af gruppen (Thisted 2009). Derfor ses her nærmere på, hvem der har besvaret undersøgelsen.

Det eneste parameter det kan vurderes på, er i forhold til, om alle kommunens skolecentre er repræsenteret i undersøgelsen. Der er flest besvarelser fra de to skolecentre i Hjørring By, da besvarelser herfra dækker hhv. 29,9 % og 18,7 % af de indkomne svar. Da disse skolecentre har knap dobbelt så mange elever, som de øvrige skolecentre, formodes resultaterne at være repræsentative, idet de mindre skolecentre tilsvarende står for en besvarelsesprocent, der er cirka halvt så stor. Nemlig mellem 10,3 % og 14 %. Kun et enkelt skolecenter skiller sig ud, idet det er kommunens tredjestørste skolecenter, men kun 6,7 % af besvarelserne kommer herfra. En mulig forklaring herpå kan være, at skolens sekretariat ikke har fået videresendt spørgeskemaet til alle skolens tre geografiske placeringer.

Da der ikke spørges ind til køn og alder, er det ikke muligt at vurdere, om undersøgelsesgruppen er repræsentativ for totalpopulation, altså alle lærere i Hjørring Kommune, ud fra disse parametre. Selvom spørgeskemaet spørger ind til antal års erfaring som lærer, findes der ingen tilgængelige statistikker for Hjørring Kommune, som kan medvirke til at afklare om besvarelserne er repræsentative på dette område. Det kan derfor ikke udelukkes, at andre parametre kan virke skævvridende, men da undersøgelsen ikke har til formål at undersøge faktorer vedr. køn mm. vurderes dette ikke som værende vigtigt for den videre analyse.

12.2.4.2 Validitet

Da spørgsmålene er udarbejdet med udgangspunkt i de 15 fokuspunkter, der er fundet frem til i DEL 1 på baggrund af tidligere forskning, vurderes der at være sammenhæng mellem det målte og undersøgelsens problem, hvilket giver en høj validitet (Larsen 2010).

12.2.4.3 Reliabilitet

Da de to undersøgelser bearbejdes i en metodetriangulering, er det lettere at højne sandsynligheden for, at undersøgelsen er nøjagtig og pålidelig, med andre ord: om reliabiliteten er høj (Larsen 2010). Dertil skal det lægges, at 107 lærere deltager i undersøgelsen. Dette forholdsvis høje antal højner også reliabiliteten, selvom besvarelsesprocenten er lav.

12.2.4.4 Etik

Spørgeskemaet er anonymt, og svarene kan dermed ikke føres tilbage til specifikke personer. Der indsamles ikke personfølsomme data, og deltagerne vælger selv, om de vil deltage. Ved de fleste spørgsmål har man mulighed for at undlade at svare eller vælge svarmuligheden "Ved ikke". Derved presses ingen til at afgive svar, som de ikke ønsker. På denne baggrund vurderes etikken i undersøgelsen at være i orden.

12.3 Fokusgruppeinterview

Undersøgelsesdesignet for interviewguiden til de to fokusgruppeinterview er udarbejdet med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) tilgang til en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann 2009). De opstiller syv faser: Tematisering, Design, Interview, Transskription, Analyse, Verifikation og Rapportering, som i det følgende vil blive uddybet i forhold til dette speciales undersøgelse.

12.3.1 Tematisering

Som tidligere nævnt skal interviewet hjælpe med at besvare følgende to forskningsspørgsmål mhp. at indsamle viden, der kan bruges til udarbejdelse af en procesmodel for implementering af it blandt lærere i folkeskolen:

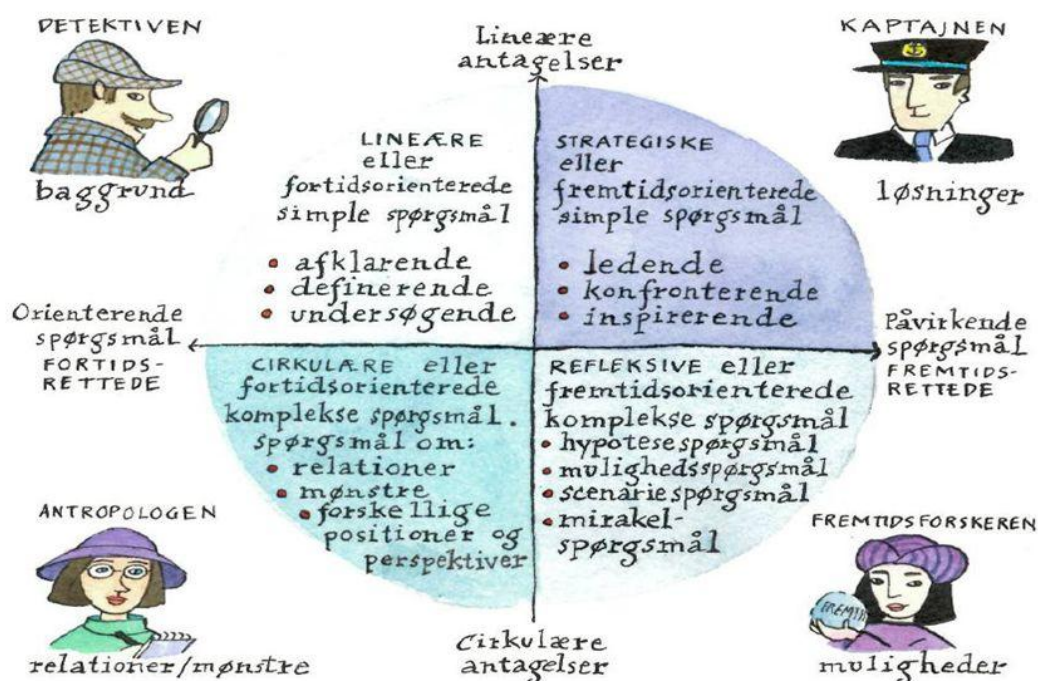
1. Hvad er lærernes opfattelse af vigtigheden af de 15 identificerede kulturelle faktorer?
2. Hvor høj er lærernes tilfredshed med de 15 kulturelle faktorer på nuværende tidspunkt?

12.3.2 Design

For at kunne besvare de to forskningsspørgsmål, udarbejdes en semistruktureret interviewguide (Bilag 3). Guiden indledes med en kort præsentationsrunde, efterfulgt af en række spørgsmål inden for de fire overordnede kategorier (kommunikation, samarbejde, rammesætning og ekstern dialog). Herunder er 1-3 spørgsmål udarbejdet til hvert af de 15 fokuspunkter, og afsluttes med muligheden for at komme med yderligere kommentarer til implementeringsprocessen, som endnu ikke er blevet berørt.

Spørgsmålstyperne er lavet med inspiration fra Karl Tomms (1988) fire spørgsmålstyper: lineære, cirkulære, refleksive og strategiske. De fire typer bevæger sig mellem to akser: fra det simple, faktuelle til det komplekse og kontekstorienterede. Og fra det fortidsrettede til det fremtidsrettede (Tomm 1988). Herved tilstræbes det, at specialets problemstillinger ansues både bagudrettet og fremadrettet, og fokuseringen på kulturelle faktorer i konteksten bibeholdes.

KARL TOMMS Spørgsmåls-typer



Figur 10: Karl Tomms spørgsmålstyper (dansk udgave) (Moltke et al. 2009)

Således indledes guiden med lineære spørgsmål, som skal afklare fakta vedr. ansættelsessted, erfaring mm. Størstedelen af spørgsmålene er cirkulære spørgsmål, der leder efter relationer, mønstre og perspektiver, som udgør konteksten for de 15 fokuspunkter, som fungerer som hypoteser for spørgsmålene. Enkelte spørgsmål er refleksive, idet de spørger ind til, hvilke muligheder lærerne ser for forandring af implementeringsprocessen i fremtiden. Strategiske spørgsmål er ikke relevante i denne sammenhæng, da målet ikke er at påvirke lærerne, men at forstå dem.

De to interviews gennemføres på to forskellige skoler i Hjørring Kommune:

Skole 1: Denne skole er i gang med at implementere MinUddannelse. Tidligere har skolen været testskole for MinUddannelse i et år inden valget af læringsplatform, så fire lærere har arbejdet med systemet i længere tid. Deltagerne i interviewet er:

"Anna" lærer og superbruger, ansat otte år på skolen

"Berit", lærer, ansat 18 år på skolen

"Christian", Lærer, pædagogisk it-vejleder og superbruger, ansat ni år på skolen

"Ditte", lærer og superbruger, tidligere testperson på MinUddannelse, ansat syv år på skolen

Skole 2: Denne skole har endnu ikke påbegyndt implementeringen af MinUddannelse, bortset fra en enkelt introducerende orientering i forbindelse med et lærermøde. Fra denne skole deltager:

"Erik", lærer, ansat 30 år på skolen

"Fie", lærer, nyansat med fire års erfaring

"Gustav", lærer med 16 års erfaring

"Henrik", lærer, ansat på skolen i 11 år

"Jens", lærer og pædagogisk it-vejleder, ansat på skolen i 10 år

Skolernes ledelse er blevet bedt om at samle en gruppe, som skønnes at repræsentere forskellige holdninger til og erfaringer med it-implementering. Dette er gjort for at få så mange forskellige synspunkter afdækket som muligt.

12.3.3 Interview

Inden interviewets start briefes deltagerne om formålet med undersøgelsen, anonymitet og forventet længde af interviewet. I dialogen lægges der vægt på rolig stemmeføring, god øjenkontakt samt aktiv lytning med uddybende og tilstræbt neutrale spørgsmål.

12.3.4 Transskription

De to interviews optages og gemmes som lydfiler. Hele interviewet er transskriberet fra Skole 1. På Skole 2 gentager deltagerne flere gange sig selv, eller afviger fra spørgsmålene. De passager, der ikke skønnes relevante i denne sammenhæng er ikke transskriberet. Udeladte passager er markeret således: (...) i transskriptionerne (Bilag 4 og 5). De interviewede anonymiseres og tildeles fiktive navne.

12.3.5 Analyse

Efter transskriberingen gennemlæses teksterne fra interviews og spørgeskemaer, og betydningsbærende citater tildeles en farvekode, der relaterer til de 15 fokuspunkters fire overordnede kategorier:

- Gul for citater vedr. kommunikation
- Grøn for citater vedr. samarbejde.
- Turkis for citater vedr. rammesætning
- Lilla for citater vedr. ekstern dialog
- Rød for citater vedr. andre forhold

Herefter fordeles alle farvemarkerede citater i et skema indeholdende de 15 fokuspunkter. De røde citater tildeles et selvstændigt punkt for at holde muligheden åben for nye perspektiver, som ikke tidligere har været nævnt som influerende faktorer i implementeringsprocessen.

12.3.6 Verifikation

Kvale opstiller fire faktorer til vurdering af undersøgelsens kvalitet: Validitet, reliabilitet, generaliserbarhed og etik (Kvale & Brinkmann 2009).

12.3.6.1 Validitet

Da interviewguidens spørgsmål er udarbejdet ud fra de fire overordnede kategorier (kommunikation, samarbejde, rammesætning og ekstern dialog) med henblik på de 15 fokuspunkter, som er udarbejdet i DEL 1, skønnes validiteten at være høj. De 15 fokuspunkter fungerer her som hypoteser, hvis gyldighed afprøves i undersøgelsen.

12.3.6.2 Reliabilitet

Da interviewet er struktureret ud fra de 15 fokuspunkter, kan det ikke undgås, at undersøgeren er med til at farve, hvad de interviewede anser for væsentlige kulturelle faktorer i forbindelse med implementering af ny teknologi i folkeskolen. Der tilstræbes en højere reliabilitet ved, at interviewene er semistrukturerede og åbne, da det giver plads til, at informanterne kan give andre svarmuligheder. Endvidere spørges der specifikt ind til, om de adspurgte har bud på andre faktorer, der spiller en rolle for deres forandringsproces. Herved skønnes reliabiliteten at være så høj som den nu kan blive i en interviewsituation, hvor forskerens tolkning af de interviewedes udsagn ikke kan undgå at influere, hvad der stilles skarpt på (Larsen 2010).

12.3.6.3 Generaliserbarhed

Da spørgsmålene er baseret på fokuspunkter, der er hentet i tidligere forskning, medvirker det til at højne generaliserbarheden. Endvidere vil udsagnene fra de ni interviewede i analysen blive sammenlignet med resultaterne fra de 107 respondenter i spørgeskemaundersøgelsen. Herved øges sandsynligheden for, at fundene er repræsentative for hele lærerstaben i Hjørring Kommune, og til dels også for lærere uden for kommunen, omend der kan være afvigelser, da forskellige implementeringstilgange kan have givet andre erfaringer, som lærerne baserer deres svar på.

12.3.6.4 Etik

Brinkmann (2010) opstiller fire faktorer til højnelse af etikken i en undersøgelse: Informeret samtykke, anonymitet, fortrolighed, konsekvenser og egen forskerrolle (Brinkmann & Tanggaard 2010).

Samtykke: Inden interviewets start briefes informanterne om undersøgelsens formål, behandling af data, fortrolighed samt forventet tidsforbrug. Herefter bedes de adspurgte om samtykke til at fortsætte med undersøgelsen.

Anonymitet: Der spørges ikke ind til navn, alder eller geografisk placering, men kun til jobfunktion samt erfaring. Der informeres om, at lydoptagelsen kun vil blive brugt internt og slettet efter brug. I efterbearbejdningen tildeles de interviewede et alias, og alle person- og stednavne ændres til fiktive navne eller blot til et bogstav fx X. Det må dog i nogle tilfælde formodes, at skoleledelsen vil kunne

gætte, hvem der har udtalt hvad, hvis hele specialets transskriberingsafsnit gennemlæses, da nogle erfaringer er detaljeret beskrevet i forhold til arbejdsopgaver og jobfunktioner.

Konsekvenser: Interviewet vurderes ikke at have uhensigtsmæssige konsekvenser på hverken det personlige eller samfundsmæssige plan (mikro- og makroplan jvf. (Brinkmann & Tanggaard 2010)). I stedet er det forhåbningen, at undersøgelsen medvirker til at give positive konsekvenser for de involverede, hvis ledelse og forvaltning vælger at lytte til de ønsker, erfaringer og anbefalinger, som lærerne giver udtryk for i undersøgelsen.

Egen forskerrolle: Det gøres fra interviewets start klart, at målet med undersøgelsen er at inddrage lærerne i, hvordan implementeringsprocesser skal tilrettelægges fremadrettet. Derved vurderes forskerrollen som værende uafhængig og åben. Forskeren har også mulighed for at foretage en kritisk analyse, men da forskeren samtidig er ansat af Skoleforvaltningen i specialeskrivningsperioden kan det påvirke måden, hvorpå undersøgelsens resultater formidles til forvaltning og skoleledelse. Dette ændrer dog ikke på indholdet af analysen i selve specialet, men udelukkende på formidlingsstilen i afrapporteringen.

Baseret på disse fire faktorer vurderes undersøgelsens etik dermed at være i orden.

12.3.7 Rapportering

Dette speciale udgør undersøgelsens primære rapportering, idet resultater og anvendte metoder beskrives grundigt her ud fra videnskabelige kriterier. Derudover formidles resultaterne videre til Hjørring Kommunes styregruppe for MinUddannelse, til Børne- og Undervisningsforvaltningens Kommunikationsteam samt til chefgruppen for Børne- og Undervisningsforvaltningen, med henblik på at lade disse grupper tage stilling til, hvordan fundene skal medtænkes i fremtidige forandringsprocesser.

12.4 Delkonklusion for undersøgelsesmetoder

I det foregående er en spørgeskemaundersøgelse og et fokusgruppeinterview blevet designet mhp. belysning af DEL 1s 15 fokuspunkters relevans for læreres forandringsproces i forbindelse med implementering af en ny it-plattform for lærere i Hjørring Kommune.

Begge undersøgelser tager afsæt i de 15 fokuspunkter, og vil i det følgende blive analyseret inden for disse 15 kategorier via en metodetriangulering. Endvidere er undersøgelserne blevet set på i forhold til generaliserbarhed, validitet, reliabilitet og etik, som for begge undersøgelser vurderes at være i orden. Derfor kan der nu udarbejdes en indholdsanalyse af de to undersøgelser i næste afsnit.

13. Fund

13.1 Indledning

I den følgende analyse tages der fortsat udgangspunkt i DEL 1s 15 fokuspunkter inden for de fire overordnede kategorier: Kommunikation, samarbejde, rammesætning og ekstern dialog. For hvert af de 15 punkter beskrives det, om de adspurgte anser punktet for en væsentlig kulturel faktor i forbindelse med implementering af et nyt it-system blandt lærere i folkeskolen. Derudover beskrives eventuelle problematikker, erfaringer og/eller anbefalinger, som de adspurgte giver udtryk for i forhold til punktet. Efter gennemgangen af de 15 fokuspunkter gennemgås andre temaer, som er blevet nævnt af de adspurgte, men som ikke kan kategoriseres inden for de 15 fokuspunkter. Afsnittet afsluttes med en sammenfatning af konklusionerne, så empirien kan benyttes som en del af grundlaget for den videre udarbejdelse af en procesmodel for implementering af it blandt lærere i folkeskolen. Analysen kombinerer citater fra interviews, kommentarer fra spørgeskemaerne, samt statistik fra spørgeskemaerne.

13.2 Kommunikation

Kategorien Kommunikation omhandler generelle betragtninger om, hvem der kommunikerer hvad, og hvordan det foregår. Endvidere ses der på kommunikation i forbindelse med modstand, og i forbindelse med gode og dårlige erfaringer.

13.2.1 Kommunikationskanaler (Fokuspunkt 1)

Den nærmeste leder regnes af lærerne for den vigtigste kilde til ny information. Således svarer 58,8 % af de adspurgte, at de anser det for særdeles vigtigt, at den nærmeste leder informerer dem om nyt vedr. implementering af it-platforme, mens det kun anses for særdeles vigtigt for hhv. 15,9 % og 23,4 % af de adspurgte i forhold til informationer fra distriktslederen eller forvaltningen. Den samme opfattelse spores blandt de interviewede:

Anna: *"Så kan det også godt være, der kommer noget fra forvaltningen, som man måske skal læse noget grundigt, eller som man måske skal gå mere ind i, end hvad alle måske gør. Så jeg tror de fleste ser det først, når det er direkte fra vores ledelse."*

Berit: *"Det tror jeg også."*

Christian: *"Ja"*

Ditte: *"Ja"*

Anna: *"...det er jo ledelsen, vi tager seriøst-agtigt. Der er det jo. Forvaltningen det skubber vi jo bare lidt væk."*

En respondent i spørgeskemaet skriver dog: *"Fra ledelsens side har kommunikationen været stort set ikke eksisterende."*

Der bør derfor tages højde for, at ledelsens kommunikation - og lærernes tilfredshed dermed - naturligvis vil variere fra skole til skole

Lærerne synes i langt højere grad at have en skepsis, når kommunikationen udspringer fra forvaltningen. Dels fordi man ikke er sikker på, om de beslutninger, der træffes, effektueres, og dels fordi kommunikationen opleves som usammenhængende:

Christian: *"Jeg tror også, der er mange, der er sådan lidt på stikkerne, beskytter sig selv lidt, altså bare fordi det kommer fra forvaltningen, så er det jo ikke sikkert, det er noget man SKAL. Man går ikke ind i en masse ekstra arbejde, hvis ikke det er noget, man skal. Så det er først (...) når ledelsen har sagt: Nu skal vi."*

Anna: *"Man skal også nogle gange nærlæse for at finde ud af, hvad er det de skriver, forvaltningen, og det måske ikke altid er de ting, vi får ud fra dem, som er vedkommende for os, og så sorterer man måske bare lige det fra."*

Berit: *"Altså der bliver kastet nogle bolde i luften, men så er det som om, de sejler hver for sig. Der er ikke noget, der - sådan føler vi det her - altså, det bliver ikke samlet, for så tror jeg det ville være nemmere...det er også som om, at kommunikationen ikke altid er helt god. Altså som om det er modsatrettet på en eller anden måde. Altså at det ikke er en naturlig nedsivning. Men altså der kommer noget fra venstre og højre, og så bliver det lidt noget mismask. Og så har nogen hørt, ja så bliver det lidt som D siger, så bliver det jungletrommer, og Så bliver det svært, synes jeg."*

Ditte: *"Og så gik der et stykke tid, hvor man ikke rigtigt vidste, hvad der egentlig blev bestemt. Og så hørte man dét, og så hørte man dét, og så kom der noget fra forvaltningen, og så tænkte man, det gider jeg slet ikke forholde mig til, før jeg får direkte besked på, hvad det er der sker."*

Berit: *"...ledelsen skal jo agere ud fra det forvaltningen siger, så på en eller anden måde, så skal kommunikationen der jo være bedre, sådan at (...) At vi snakker ikke sammen. Det er som om, der er et hul fra forvaltningen og ned til os, sådan tror jeg vi oplever det. Og det kunne være dejligt, at der følte man, at der er en rød tråd hele vejen igennem."*

Noget tyder på, at informationen ikke altid når frem til lærerne. Ditte bruger et eksempel fra arbejdet med læringsmål i læringsplatformen MinUddannelse:

Ditte: *"Men der er der igen noget omkring det med kommunikationen, omkring det der med, at så kommer det. Altså skal vi egentlig bruge de der læringsmål eller skal vi ikke bruge læringsmål, og folk er i tvivl. Der mangler man nok meget sådan klare retningslinjer for, hvad er det. Det skal I, og det skal I ikke."*

Noget tyder da også på, at kommunikationen ikke altid er tydelig nok, idet flere udtalelser er tegn på fejlagtig information eller forkert dragede konklusioner grundet manglende information:

Et eksempel herpå ses i følgende citat. Selvom forvaltningen ikke har udmeldt en implementeringsplan, men ladet de enkelte skoler selv udarbejde en plan, ses følgende svar:

En respondent i spørgeskemaet: *"den overordnet udmeldte ramme fra forvaltningen har ingen bund i virkeligheden"*. Og et tilsvarende svar:

En respondent i spørgeskemaet: *"Det er beklageligt, at der fra forvaltningens side opereres med en tidsplan for implementering af minuddannelse, der er så kort, at den ikke er realistisk at gennemføre."*

Et andet eksempel ses i forhold til den kommende implementering af Aula, som af nogen fejlagtigt opfattes som en kommunal beslutning, og ikke som et udspring af regeringens Brugerportalsinitiativ:

En respondent i spørgeskemaet: *"Kommunen sætter for meget i gang, uden at noget bliver helt færdigt. Hvorfor skal Skoleintra laves om, har man spurgt nogen om det?"*

De adspurgte sender klare signaler om, at en bedre og tydeligere kommunikation vil have en positiv effekt på en implementeringsproces. Det anbefales derfor at undersøge kommunikationskanalerne nærmere mhp. at identificere eventuelle brist i kommunikationen, og det anbefales at udarbejde en ny og mere grundig kommunikationsstrategi.

13.2.2 Adressering af modstand og dårlige erfaringer (Fokuspunkt 2)

Til gengæld synes tidligere dårlige erfaringer med it-systemer ikke at influere medarbejdernes indstilling i så høj grad, som fx Becker fremfører - i hvert fald ifølge medarbejderne selv:

Lærerne er blevet spurgt, om de mener tidligere dårlige erfaringer med it-systemer spiller en rolle for, hvordan de tager imod et nyt it-system. Dertil svarer:

Gustav: *"Nej. For det er noget nyt, der kommer. For mit vedkommende så er det et nyt system, jeg skal lære at kende. Om det er et bogsystem eller ej. Der er fordele og ulemper ved alle de ting, vi har."*

Berit: *"Jeg tror, når man har været her længe, det kan jeg jo sige, så tror jeg man bliver god til at sige: Der bliver ved med at komme noget nyt, og sådan er det nu engang at være på en arbejdsplads, og det bliver man nødt til at forholde sig til."*

Christian giver Berit ret, men mener dog, at andre kolleger kan være skeptiske pga. tidligere erfaringer: *"Det tror jeg også, men alligevel så er det sådan, at selvfølgelig spiller det ind, hvis der har været noget før....Så kan jeg da godt forstå, at der er nogen, der tænker: Åh, nu skal vi igen sidde dernede og så skal vi undervises alle sammen på en gang. Altså, det tror jeg da, at der er blevet tænkt."*

Til gengæld vægter de adspurgte, at skolens ledelse går i dialog med lærerne, hvis de føler sig utrygge ved eller skeptiske over for en ny it-plattform. 83,2 % af respondenterne regner det for særdeles vigtigt, mens 14 % regner det for vigtigt i spørgeskemaundersøgelsen. Derved formodes det, at en adressering af modstand er en afgørende kulturel faktor for en succesfuld implementering. Om

modstanden så udspringer af tidligere erfaringer eller bekymring for det nye er måske også mindre væsentligt.

13.2.3 Kommunikation af succes historier (Fokuspunkt 3)

Til gengæld synes der ikke at være tvivl om, at succes historier og gode eksempler spiller en rolle for implementeringsprocessen. Eksempler herpå er:

Gustav: *"Så kan man sige: Del nu de gode historier. Del nu de gode erfaringer, og få det implementeret den vej"*

Det samme svar dukker op, når der i spørgeskemaet spørges ind til yderligere kommentarer til kommunikationen i forbindelse med implementering af MinUddannelse:

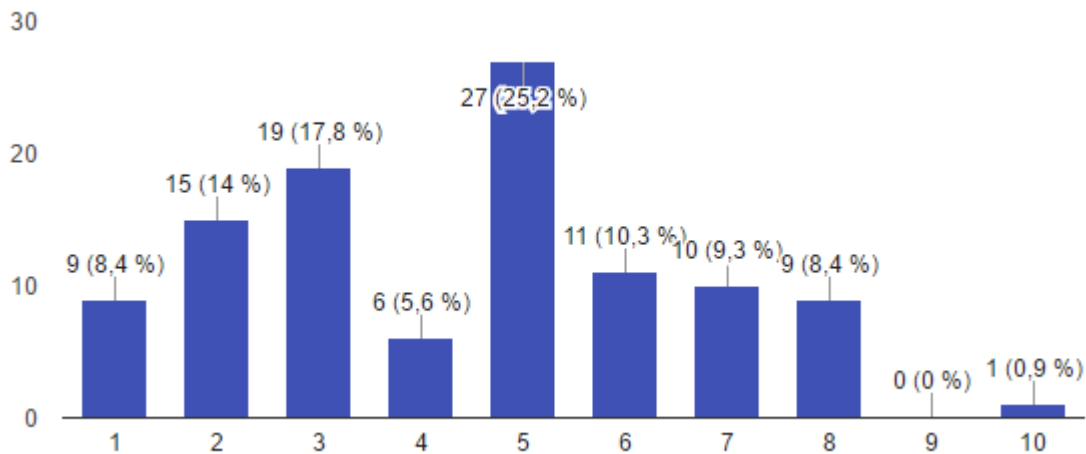
En respondent i spørgeskemaet efterlyser bl.a.: *"Masser af gode eksempler man kan blive inspireret af og bruge som vejledning."*

En kommunikativ indsats på dette område vil derfor også kunne have en gavnlig virkning på implementeringsprocessen.

13.2.4 Delkonklusion vedr. kommunikation

Kommunikative aspekter fylder meget i både interviewenes og spørgeskemaets svar. Både i de spørgsmål, der specifikt omhandler kommunikation, men også i de øvrige besvarelser. I det følgende vil kommunikationen derfor fortsat blive behandlet løbende i forhold til de konkrete fokuspunkter, de omtales ved.

Meget tyder da også på, at kommunikationen, ifølge lærerne, kan optimeres. Som svar på spørgsmålet *"På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så overordnet med KOMMUNIKATIONEN mellem dig som lærer og skoleledelsen/skoleforvaltningen i forbindelse med implementering af MinUddannelse?"* spores en overvægt af respondenter med lav tilfredshed med kommunikationsniveauet, idet 71 % giver fem point eller lavere på skalaen:



Figur 11: Svar til spørgsmålet "På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så overordnet med KOMMUNIKATIONEN mellem dig som lærer og skoleledelsen/skoleforvaltningen i forbindelse med implementering af MinUddannelse?"

Opsummerende om kategorien Kommunikation kan det siges, at lærerne anser skoleledelsen som deres primære kommunikationskanal. Man er mere skeptisk over for kommunikation fra forvaltningen, dels fordi man ikke er sikker på, det effektueres, og dels fordi kommunikationen opfattes rodet, og der er tegn på, at en del information ikke når frem til lærerne. Tilfredsheden med ledelsens kommunikation varierer fra skole til skole. Lærerne ser sig ikke som påvirkede af tidligere dårlige erfaringer, men vægter dialog og kommunikation, både i forhold til skepsis og utryghed og i forhold til succeshistorier.

Meget tyder derfor på, at der bør ses indgående på, hvordan kommunikationskanalerne kan forbedres med henblik på en tydelig og grundig kommunikation om informationer, samt gode og dårlige erfaringer, hvis implementeringsprocessen skal forbedres.

13.3 Samarbejde

I det følgende ses nærmere på de kulturelle aspekter, der vedrører samarbejde - både mellem kolleger, men også med ledelse, nøglepersoner m.fl.

13.3.1 Videndeling (Fokuspunkt 4)

Næsten alle lærere anser videndeling for at spille en stor rolle i deres implementeringsproces. 58,9 % anser det for særdeles vigtigt at kunne tale med andre brugere af it-plattformen, og 39,3 % anser det for vigtigt. Meget tyder da også på, at der allerede er en udbredt kultur for videndeling - både organiseret og uorganiseret:

Gustav: *"I matematik fx der har vi vores koordinerende møder, hvor vi får sat os sammen. Der valgte vi fx at få sat fessoren (= Matematikfessor, et digitalt læremiddel) på, så vi kunne få delt de gode ideer,*

og det gjorde vi både i fase 1, 2 og 3... På sådan et møde finder man også ud af, at der er mange forskellige måder at bruge sådan et program på."

Anna: *"Jeg har da også brugt D, fordi jeg vidste, hun var testperson på den (= læringsplatformen), og så har jeg givet noget videre til nogle af dem, jeg arbejder tæt sammen med og ved, der ikke er trykke ved det."*

Kulturen for videndeling synes derfor allerede at eksistere, men nogle efterlyser en endnu højere grad af videndeling, som man håber de nye it-platformer kan bidrage til, så videndelingen kan frigøre tid til andre opgaver, som man også ønsker at løse i en tidspresst hverdag:

Gustav: *"Men jeg savner at man en gang imellem kan få lov til at opfinde den dybe tallerken. For det er det, der har trigget mig til at være lærer. Og den del, den savner jeg eddermanne. Men det drukner i tid. Men det kunne der måske blive mulighed for, hvis den der bytte-bytte-købmand-mentalitet, den bliver delt ordentligt, så to plus to det bliver fem alle steder."*

Understøttelse af mulighederne for videndeling vil blive belyst nærmere i afsnittet om rammesætning. Det konkluderes dog allerede nu, at videndeling spiller en rolle for implementeringsprocessen, og at kulturen for dette allerede eksisterer.

13.3.2 Forandringsagenter (Fokuspunkt 5)

Lærerne fremhæver, ligesom i EVAs undersøgelse, at engagement hos dem, der skal hjælpe med forandringen, spiller en rolle:

Jens: *"Jeg tror meget, at implementeringens succes afhænger meget af engagementet fra de mennesker, som nu engang har været på kurset. Om de har lidt overskud af timer til at komme ud og være der sammen med de mennesker, som skal bruge det. Jeg tror, hvis man som underviser står og er meget, meget begejstret... Så tror jeg altså også det er nemmere at overbevise lærerne om, at det er altså godt at få i gang."*

Lærerne vil gerne bruge superbrugerne:

Gustav: *"Jeg var på X Skole sidste år, og når E så kom forbi, så kunne man sige, jamen, jeg har lige den problemstilling her. Kan du ikke hjælpe mig med det. Den form for oplæring i programmerne. Den giver, altså hvis man har muligheden for at gå til en, som sidder med det, og kan skubbe en lidt i gang, når man sidder med det, så gør det også, at man får mod på mere, og så finder man også ud af rigtig meget selv."*

Det understøttes i spørgeskemaet, hvor 73,9 % anser det for særdeles vigtigt, og 22,4 % anser det for vigtigt, at superbrugere og it-vejledere står til rådighed for lærere, der har brug for hjælp.

Til gengæld er der intet i undersøgelsen, som tyder på, at de personer, der er udvalgt til at have en rolle som forandringsagent, er tilbageholdende eller har modstand mod at tage opgaven på sig, som

det ellers var tilfældet i hhv. Bergs og Granbergs svenske undersøgelser, som blev nævnt i DEL 1. Tværtimod:

Ditte: *"Når jeg tænker på det der kursus der, så var det meningen, at vi som superbrugere skulle gå rundt og hjælpe, men vi havde ikke rigtigt noget at lave."*

Anna: *"Nej, vi blev heller ikke præsenteret, og det blev heller ikke sagt: Husk nu lige, at vi har fire-fem-seks personer, eller hvor mange vi nu lige er, som I også kan....Så det blev heller ikke lagt frem, som om vi kunne bruges."*

Interviewer: *"Tror I, at I vil blive brugt på sigt?"*

Ditte: *"Altså, det vil jeg da håbe. Jeg vil da håbe, at det er sådan, at dem, der har brugt det, og som er nået langt i det, at vi bliver brugt til sådan at gå rundt og hjælpe dem, der har brug for det."*

I stedet synes brugen af forandringsagenter nærmere at blive hæmmet af, at superbrugerne og it-vejlederne savner en afsat tidsramme, hvor indenfor de kan få plads til at udøve deres rolle med at støtte kollegerne i deres brug af it-platformene:

En respondent i spørgeskemaet: *"Det ville have været særdeles relevant at udpege superbrugere før fag- og tidsfordeling, så lederne på de enkelte skoler ville have haft mulighed for at give superbrugerne tid til at være på kursus og implementere det på skolen og undervise kollegaer."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Der skal frigøres tid til de superbrugere og it vejleder til at lave evt. workshops på skolerne ifm. implementering af "min uddannelse"."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Det er vigtigt, at der central udmeldes ressourcer i form af tid til både superbrugere og lærerne i forbindelse med implementering af nye it-systemer. Dels for at sikre, at der er afsat tid til en lokal implementering, men også at den er ensartet for hele kommunen."*

Superbrugerne og it-vejlederne spiller altså også en positiv rolle i implementeringsprocessen, og er vellidte blandt kollegerne. Graden af succes synes dog afhængig af, at skolens ledelse prioriterer at afsætte tid til forandringsagenternes arbejde.

13.3.3 Medarbejderinddragelse og -evaluering (Fokuspunkt 6)

Medarbejderinddragelse er - sammen med kommunikation - et af de to temaer, der fylder mest i undersøgelserne.

Modstand mod top-down og/eller politiske beslutninger spores⁸:

⁸ Som både Persson og Stavreski, Finley samt Clegg og Bradley dokumenterer i DEL 1, er lærere ofte modstandere af beslutninger, der er besluttet top-down og/eller udspringer af en politisk beslutning.

En respondent i spørgeskemaet: *"Lidt for meget top-down som sædvanligt med noget udefrakommende - som det ligeledes er tilfældet med PLF. Det giver manglende ansvarsfølelse og meningsfravær hos os "på gulvet"."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Jeg mener slet ikke, vi som lærere er blevet spurgt om vores mening mht. MinUddannelse."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Husk: vores kerneopgave er at undervise og undervise professionelt - derfor prioriterer vi undervisningsforberedelse først inden alle kommunens nye tiltag, hvorefter de fleste som regel aldrig bliver implementeret inden der kommer noget nyt."*

Nogle it-vejledere føler, de har større indflydelse end deres kolleger, men tænker, at graden af medindflydelse kunne være endnu højere.

Jens: *"Men omkring at jeg har siddet sammen med X og nogle andre oppe på kommunen. Det har mine kollegaer jo ikke. Der er jo ikke nogen, der har spurgt den store brede undervisningsmasse: Hvad har I af tanker omkring det her? Er det noget, vi godt kunne? Det er sådan en beslutning, der er truffet oppefra...Det er jo et kæmpe område, man er begyndt at berøre, uden at have involveret brugerne."*

Christian: *"Altså man kan jo sagtens have en udvalgt gruppe, som skal sidde, og som der også har været, som skal sidde og kigge nogle forskellige systemer igennem. Hvad kan de og hvad kan de ikke. Men de mennesker der sidder i den gruppe, tænker jeg, de skal da have noget med fra kollegerne. Hvad er det, vi gerne vil have, at det her program skal kunne overhovedet. Hvad er det vi efterlyser? Ingen er blevet spurgt om det... Ikke fordi jeg synes, at MinUddannelse kun er noget lort, det er det ikke. Der er masser af gode ting i det, men jeg synes bare, det er mærkeligt, at man ikke har været inde og spørge de enkelte lærere."*

Mens andre ikke føler sig lyttet til, selvom de har en særlig rolle på skolen:

En respondent i spørgeskemaet: *"Som it-vejleder er det særdeles underligt ikke at have være med ind over."*

Berit: *"...der er mange vejledere, men hvorfor hører man ikke dem?"*

Christian: *"Nej, vi er ikke engang blevet spurgt."*

Ditte: *"Jeg kan også godt blive lidt i tvivl om, hvor meget de egentlig har lyttet på dem, der har været testklasser. Fordi jeg føler ikke. Altså vi har været to klasser her på skolen, og vi har været fire lærere, der har været testpersoner, men jeg er jo ikke blevet interviewet af nogen eller spurgt af nogen fra forvaltningen, inden de har taget beslutningen, om, hvad jeg synes om systemet. Det synes jeg er lidt mærkeligt."*

Generelt efterlyser lærerne at blive lyttet til og draget med ind i de store beslutninger:

En respondent i spørgeskemaet: *"Jeg har overhovedet ingen fornemmelse af hvem, der er på forvaltningen...Jeg kunne tænke mig at I på forvaltningen var meget mere opsøgende og interesserede i hvordan tingene fungerer her hos børnene og os lærere. Vi må jo være omdrejningspunkt for al faglig udvikling."*

Christian: *"Ja. Og så tror jeg, det er vigtigt, at der er mange flere i organisationen, der er med inde over, når man beslutter sådan et system der. At det ikke bare er to-tre klasser, der har været test. På to-tre forskellige skoler, og så, nå, så er det et godt program. Altså fordi, de er fem lærere, der har forsøgt at prøve et program. Det betyder jo ikke, det er det bedste for alle de andre (...) Det er måske et tyndt grundlag i virkeligheden, synes jeg."*

Lærerne vil også gerne løbende have mulighed for at evaluere brugen af systemet. Det tyder dog på, at der ikke er tillid til, at ledelsen automatisk videregiver feedback fra lærerne til forvaltningen. På Skole 1 taler de om forskellige muligheder for at kunne give feedback om it-systemernes brug til forvaltningen:

Anna: *"Jeg tror at den der leder-forvaltningsting, så er den druknet et eller andet sted i kommunikationen... Så var det måske nemmere at have som et fem eller ti minutters punkt på lærermødet."*

Berit: *"Hvor man samler op."*

Anna: *"Ja, hvor man lige samler op."*

Berit: *"Positive og negative erfaringer."*

Anna: *"Og der så er en der, en superbruger eller en it-vejleder eller et eller andet, der står for at samle det op og sende det ind."*

Christian: *"Altså man kunne da også lave et spørgeskema. Det er bare spørgsmålet, hvor mange, der gider svare på det."*

Ditte: *"Ja, det kunne man også."*

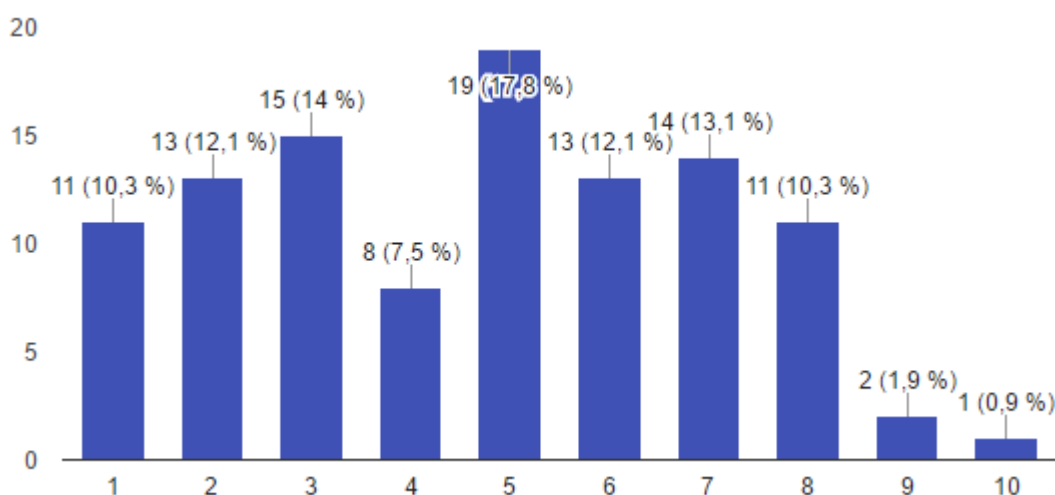
Dette er kun et lille uddrag af de mange udtalelser, der vedrører savn af medinddragelse i beslutningsprocesser. Udtalelserne suppleres af spørgeskemaet, hvor hhv. 39,3 % og 39,3 % anser det for særdeles vigtigt og vigtigt at have medindflydelse på valget, når en ny it-plattform vælges. Mens hhv. 58,9 % og 34,6 % anser det for særdeles vigtigt og vigtigt, at ledelsen lader medarbejderne evaluere et it-system løbende.

Det må formodes, at en del af den skepsis, der opleves i forbindelse med implementeringen af MinUddannelse, i fremtiden vil kunne minimeres ved en højere grad af inddragelse, når et nyt it-system skal implementeres.

13.3.4 Ledelsesdeltagelse (Fokuspunkt 7)

Medarbejdernes tilfredshed med ledelsens deltagelse i implementeringsprocessen og kendskab til it-plattformen varierer fra skole til skole. Nogle er tilfredse, mens andre ønsker en større grad af deltagelse. Det afspejles dels i spørgsmålet *"På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende*

tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og ledelsen ved implementeringen af MinUddannelse?“, hvor svarene spreder sig jævnt på alle skalapunkter fra 1-8, og med enkelte svar i skalapunkt 9-10.



Figur 12: "På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og ledelsen ved implementeringen af MinUddannelse?"

De forskellige oplevelser afspejles endvidere i følgende citater. Nogle er positive:

Berit: *"Jeg synes, det er vigtigt at, og det synes jeg faktisk, de har været herude, at det er vigtigt, at man stikker en finger i jorden og fornemmer. Det er en skal-opgave, men hvor er vi henne som personalegruppe i forhold til det her. Så alle ligesom kommer i gang uden at det bliver et skræmmebillede for nogen, og at alle på en eller anden måde får nogle positive erfaringer med det her. Det synes jeg faktisk, de har været rigtig gode til."*

Anna: *"Realistiske, men på en positiv måde."*

Berit: *"Lige præcis"*

Ditte: *"Altså jeg synes også det er vigtigt, at de så også lytter til, dem der har prøvet det, for de kan jo ikke det system selv. Og det skal de jo også lære lige så vel, som alle mulige andre. Og der synes jeg faktisk, de har været gode til sådan lige at spørge os, der har brugt det. Altså hvad er lige realistisk i forhold til en implementeringsplan. Hvad tænker I altså."*

Mens andre er skeptiske:

Erik: *"Nu er det ikke for at hænge nogen ud, men vi havde lige et møde, og så kunne vores leder ikke komme. Så var der lige en anden en, der kunne tage over og introducere MinUddannelse, sådan half and half, fordi det var ikke helt færdigt. Så sad vi og kiggede på det og tænkte: Hvad fanden kan det der, og hvad er det for noget. Og det kom ikke lige op at køre på skærmen. Der var mange ting, der ikke virkede, fordi vedkommende var også bare lige blevet sat på sådan lige på skrømt. Og så sidder man og tænker: Hvad fanden, hvorfor skal vi sidde og bruge halvanden time på det, når de ikke kan overbevise os om, at det kan noget."*

Jens: *"Men der har vi det så anderledes på Skole X, fordi X han har jo kontor lige ved. Han går også ind og spiser med os på lærerværelset. Han kommer rundt. Så vi har det måske lidt anderledes, og X er rigtig god til at give informationer."*

Nogle savner, at ledelsen bruger systemet selv og kan stå inde for systemet:

En respondent i spørgeskemaet: *"For at der kan være et samarbejde, er det vel nødvendigt at ledere/lærere rent faktisk bruger de IT-systemer som der henvises til."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Ledelsen ser det som en SKAL-opgave. De virker ikke til at interessere sig for/ kende konsekvenserne for brugerne."*

Mens andre efterlyser en større grad af face-to-face-kommunikation:

Erik: *"De sidder og sender beskeder hervedefra op til os. Vi sidder i et rum deroppe. I stedet for, at vi mødes face to face nogle gange."*

Henrik: *"...den gang jeg fik den her besked (peger på mail om udsendt spørgeskema), så læser jeg den ikke, så sorterer jeg den fra. For jeg skal videre i teksten (...) Men er der en, der stiller sig op for at sige: Det her, det skal vi bruge. Så er jeg mere med."*

Det varierer fra skole til skole, hvem der har ansvar for at videreformidle informationer, når nye it-systemer skal tages i brug:

Anna: *"Det er vel vores ledelse her på stedet, der informerer os."*

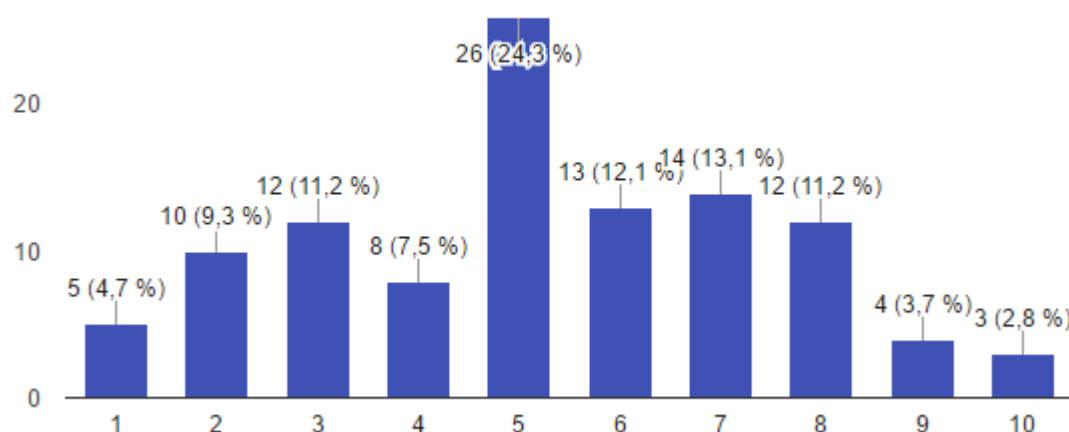
En respondent i spørgeskemaet: *"Det er ikke min skoleleder, men vores it-vejleder samt superbrugerne som formidler tingene videre (vejlederen sættes sikkert i gang af lederen). It-vejlederen er den drivende."*

Samlet set synes lærerne at have varierende erfaringer med ledelsens deltagelse ved implementering af nye it-systemer, hvilket også må være forventeligt, når der er tale om forskellige personer på forskellige skoler. Der kan derfor ikke konkluderes noget fælles for området, men blot opfordres til, at det enkelte ledelsesteam går i dialog med lærerne om, hvordan ledelsens deltagelse kan effektueres samt tydeliggøre, hvem der har ansvaret for at informere om it-systemer - lederen eller it-vejlederen. Herved mindskes risikoen muligvis også for, at informationerne ikke når ud til lærerne (jvf. Fokuspunkt 1).

13.3.5 Teamkultur (Fokuspunkt 8)

Kulturen for teamsamarbejde varierer ligeledes fra skole til skole, og fra team til team. Også her fordeler svarene på spørgsmålet *"På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og dine kolleger ved implementeringen af MinUddannelse?"* sig bredt

på skalaen, med 25 % der vælger 5 lige i midten, og en forholdsvis jævn fordeling på de øvrige skalapunkter, undtagen punkt 9 og 10.



Figur 13: Svar til spørgsmålet "På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og dine kolleger ved implementeringen af MinUddannelse?"

Flere efterlyser en overordnet ramme for teamsamarbejdet:

Anna: *"I min syvende klasse, der har vi så aftalt lige at vente, til alle lærere er enige om, at nu går vi i gang. Men hvornår den aftale bliver lavet, det har vi jo ikke aftalt."*

Berit: *"Jeg synes det kunne være en fordel, hvis man sætter en ramme for, hvordan kommer vi så i gang. Fordi hvis jeg skal gå hen og spørge hele tiden, eller hvis der er en anden, der skal spørge mig, så er det lidt nemmere, hvis vi siger: Fagteam dansk udskoling, nu sætter vi os i fase 3, og nu vil vi faktisk prøve at kigge lidt på, hvordan får vi lavet nogle forløb i forhold til årsplanen næste år."*

Ditte: *"Altså jeg er i to teams, hvor vi har forsøgt at bruge det. Altså det ene det er det team, hvor vi har afprøvet det, og der er vi tre lærere faktisk, som primært har klassen. Hvor den ene slet ikke er kommet i gang med at bruge MinUddannelse, og det gør det så lidt svært dermed, for vi to andre bruger det så til alt...Så der bliver det lidt besværligt. Der er vi faktisk blevet nødsaget til at gå tilbage til den gamle ugeplan på intra, fordi det simpelthen blev for besværligt for forældrene at finde ud af....Så det er helt klart, at man skal have en aftale om, hvornår er det, at vi ligesom går over til det."*

Noget tyder på, at den individuelle tilgang til en it-plattform besværliggør teamsamarbejdet. Selvom 93,5 % anser det for vigtigt eller særdeles vigtigt, at man i teamet hjælper hinanden med at lære it-plattformen at kende, kan det være svært at sætte i gang, så længe alle ikke er begyndt at anvende platformen. Teamsamarbejdet er dermed afhængigt af implementeringsplanen, som vil blive belyst nærmere i de følgende afsnit

13.3.6 Delkonklusion vedr. samarbejde

Sammenfattende kan man sige om kategorien Samarbejde, at der ser ud til at eksistere en kultur for videndeling, som nogle dog ønsker bliver endnu bedre. En måde at videndele på er ved at bruge engagerede superbrugere. Superbrugerne vil gerne bruges til støtte, mens nogle også har ansvaret for at videreformidle information vedr. nye it-systemer. Tidligere undersøgelser, der har konkluderet, at forandringsagenter - som superbrugere er en type af - skulle være tilbageholdende, genkendes ikke.

Et stort tema i undersøgelsen er medarbejdernes savn af inddragelse i beslutningsprocesser og evaluering, hvor en skepsis mod top-down-beslutninger spores. Lærerne savner generelt indflydelse, mens it-vejlederne og superbrugerne har varierende opfattelser af, om de bliver lyttet til eller ej. Både tilfredsheden med ledelsens deltagelse i implementeringsprocessen samt tilfredsheden med den eksisterende teamkultur varierer fra skole til skole.

13.4 Rammesætning

I dette afsnit ses nærmere på de rammer, der omslutter it-implementeringsprocessen. Det drejer sig både om mundtlige og skriftlige aftaler, men også om prioritering af ressourcer og planlægning af selve implementeringen.

13.4.1 Tydelig vision og målsætning (Fokuspunkt 9)

Både vision og målsætning er temaer, der optager de adspurgte lærere i høj grad. I spørgeskemaet er de blandt de højest vægtede områder, idet hele 80,4 % anser det for særdeles vigtigt, at formålet med et nyt it-system er tydeligt, og 80,4 % anser det ligeledes for særdeles vigtigt, at de personlige fordele ved brug af systemet er tydelige. En lidt mindre, men stadig høj, procentdel vægter tydelighed i, hvor ofte og hvor meget et it-system forventes brugt - altså målsætning - i og med, at 73,8 % markerer dette som særdeles vigtigt.

13.4.1.1 Tydelig vision

Blandt de adspurgte i de to interviews er det dog kun it-vejlederne, Christian og Jens, der har en idé om visionen bag indførslen af lærings- og samarbejdsplatformen:

Interviewer: *"Ved I hvorfor, at man har valgt at MinUddannelse og senere Aula skal implementeres på skolerne? Kender I baggrunden?"*

Anna: *"Nej"*

Berit: *"Nej"*

Ditte: *"Nej"*

Christian: *"Ja, det tror jeg godt, jeg gør. Der er jo helt oppe fra ministeriet af, er der jo sat krav om, at vi skal have en uddannelsesplatform. Det skal vi jo have, så det er der, det kommer fra."*

Ditte: *"Jeg har en eller anden ide om, at det er fordi det er smart, at man har en plan, der følger eleven hele vejen op igennem forløbet... Det er bare sådan en ide, men jeg er aldrig rigtig sådan blevet orienteret. Men det der Aula, det er faktisk lidt nyt for mig."*

Gustav: *"Nej"*

Fie: *"Nej"*

Erik: *"Nej"*

Jens: *"Det er mit indtryk, at MinUddannelse det træder ind for at gøre det nemmere for os som lærere, fordi der lægges lidt op til, at de forskellige undervisningsmaterialudbud de faktisk lægger alle de her planer ind, så man forholdsvis nemt kunne koble elever på, og så følge dem. Og man nemt kunne finde andre undervisningsplaner, fordi nu kan vi dele undervisningsplaner... Jeg går ud fra, at det er noget, der skal kunne gøre vores arbejde nemmere og hurtigere, men det er svært at sige, når man ikke aner en fløjtendes fis om, hvordan det ser ud."*

Interviewer: *"Og hvor har du fået det indtryk fra?"*

Jens: *"Jeg tror, vi måske har siddet på it-vejlederkurset og snakket om sådan noget der."*

Ingen af de interviewede har hørt om Brugerportalsinitiativet, undtagen Jens, som er it-vejleder:

Interviewer: *"Så hvis jeg siger ordet Brugerportalsinitiativet, er det så et ord, I har hørt før?"*

Anna: *"Nej"*

Berit: *"Nej"*

Christian: *"Nej"*

Ditte: *"Nej"*

Erik: *"Nej"*

Gustav: *"Nej"*

Henrik: *"Det er et svært lixtal, men jeg har ikke hørt om det før."*

Jens: *"Det er det, der står bag Aula, ik?"*

Interviewer: *"Aula og MinUddannelse."*

Jens: *"Ja, okay, så har jeg hørt det."*

Men rigtig mange ser en vision, som en afgørende forudsætning for overhovedet at begynde at beskæftige sig med en ny it-plattform:

Gustav: *"Jeg har det sådan med det der Docendo for eksempel. Grunden til, jeg ikke har sat mig ind i det, er fordi jeg kan ikke se en rimelig mening med det... Altså, få den nu solgt ordentligt, ikk. Motiver nu folk til at gå i gang med det."*

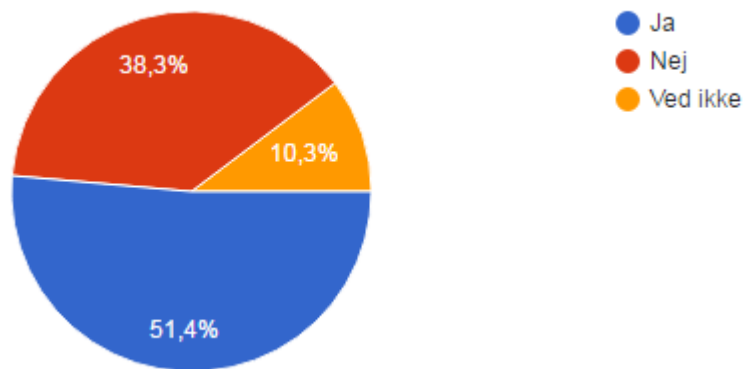
En respondent i spørgeskemaet: *"Jeg mangler, at forvaltningen gør det klart for alle, hvorfor vi har indført brugen af minuddannelse. Der er mange forskellige meninger om, hvad der ligger til grund for det. Mht indføring af AULA, ved vi nærmest ikke noget."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Det er for mig stadig uklart hvilke mål forvaltningen måtte have med platformen, og formålet med den er helt fraværende i kommunikationen - efter min mening."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Det er vigtigt for mig at der er en god begrundelse for hvorfor et nyt system skal implementeres."*

13.4.1.2 Tydelig målsætning

Som nævnt er en tydelig målsætning også særdeles vigtig for de adspurgte lærere. I spørgeskemaet er det dog kun 51,4 % af respondenterne, der svarer ja til at kende skolens plan for implementering af MinUddannelse.



Figur 14: Svar til spørgsmålet "Kender du dit skolecenters plan for implementering af MinUddannelse (dvs. forventninger til, hvor meget, hvornår og hvordan du anvender systemet)?"

I Hjørring Kommune har man valgt, at skolerne selv skal lave en lokal implementeringsplan. Det ser de interviewede ikke som en fordel:

Interviewer: *"I Hjørring Kommune, der har man bestemt, at det enkelte skolecenter selv skal lave en implementeringsplan. Hvad tænker I om det?"*

Anna: *"Duer ikke."*

Interviewer: *"Hvorfor ikke?"*

Anna: *"Det skal være ens. Der bliver for stor ulighed."*

For nogle bunder ønsket om en tydelig og fælleskommunal målsætning også i et ønske om ens retningslinjer for hele kommunen, både for medarbejdernes skyld, men også for at sende et mere professionelt og ensartet signal til forældrene, som også er brugere af it-plattformene:

Anna: *"Vi er jo én kommune. Der burde jo være ens retningslinjer for os alle sammen. Også lidt fordi man også sidder med en dobbeltrolle som forælder, at så bliver man lidt skeptisk over for de andre."*

Christian: *"Det er mystisk, at når man snakker på tværs af forskellige skoler, at nogle steder, der har de ikke engang hørt om det her, og er slet ikke kommet i gang med noget som helst. Og så sidder vi herude og er testpersoner på dit og dat og folk er pressede. Altså jeg kan ikke forstå, at hvorfor er det ikke, at alle er i gang?...Det synes jeg er mærkeligt...man bliver også nødt til som ledelse et eller andet sted at tænke, at på et eller andet tidspunkt så skal det altså ret hurtigt være gennemført det hele, for der sidder altså en forældregruppe også i den anden ende, som sidder og råber højt, og skal have elevplaner to forskellige steder lige pludselig."*

Berit: *"Ja, jeg har sagt fra starten af, da jeg var med den første gang på superbrugerkursus, at det der med i forhold til forældre, det duer ikke, at jeg gør det her, og du gør det her, og så er der en tredje der. Det duer ikke... Vi er nødt til at komme i gang, for ellers så bliver det ikke."*

Anna: *"Ja, så er det samlet."*

Christian: *"Ja, og så bliver det ligesom med Google Drev. Så sidder vi tre år efter, og så er der nogle, der ikke er kommet i gang med det overhovedet."*

Der er dog ikke overensstemmelse mellem de interviewedes svar og respondenternes skriftlige kommentarer på den ene side og respondenternes markeringer i spørgeskemaet på den anden side. I de valgte afkrydsninger her tyder det nemlig - i modsætning til det ovenstående - på, at man *ikke* ønsker en fælles, kommunal implementeringsplan, men ønsker, at det foregår lokalt. Til spørgsmålet *"Vores skole skal sætte rammerne for, hvordan, hvornår og hvor meget et nyt it-system skal bruges"* markerer 59,8 % af respondenterne det som særdeles vigtigt, og 28 % det som vigtigt. Mens kun 8,4 % anser det for særdeles vigtigt og 14 % anser det for vigtigt, at *"Forvaltningen skal sætte rammen for, hvordan, hvornår og hvor meget et nyt it-system skal bruges"*.

Hvorfor svarene er så modstridende, kan man kun gisne om. En mulig forklaring kan findes i forskellige formuleringer af spørgsmålene, idet der i interviewet spørges konkret ind til erfaringen med den nuværende implementering af MinUddannelse, mens der i spørgeskemaet spørges generelt ind til implementering af it-systemer. Hvor de interviewede forholder sig til en konkret situation, de står i nu, risikerer formuleringen i spørgeskemaet at prikke til den generelle skepsis over for forvaltningen, som spores gennem hele undersøgelsen. Dette er dog en formodning, der bør undersøges nærmere, hvis den skal fungere som et validt fund. For indeværende konkluderes det i stedet, at der samlet set er et ønske om en tydelig plan for implementeringsprocessen. Om denne plan ifølge lærerne bør udarbejdes af forvaltningen eller skoleledelsen er i denne undersøgelse uklart.

En tydelig målsætning ses for nogle som en måde at komme i gang med at bruge systemet på:

Ditte: *"Jeg ved fra andre skoler i kommunen, at de har lavet, fordi mine egne børn går på et andet skolecenter. Der har man ligesom sagt, at I skal inden sommer have lavet to forløb på MinUddannelse og have afprøvet det på de to forløb. Det er lidt sådan. At det er ligesom til at forholde sig til altså. I stedet for det der, som du også siger (ser på C). Altså det bliver lidt vagt. Altså hvornår skal man egentlig gå i gang."*

Generelt spores et stort ønske om en tydeligere målsætning. Her ses et udvalg af de kommentarer, der vedrører dette:

Christian: *"Jeg synes også man skal huske på, at når de så har lyttet til os, så skal de også tage beslutningen."*

Ditte: *"Ja"*

Christian: *"Det nytter ikke noget, at det bliver sådan noget, jamen så kan man gå i gang med det, man synes man kan magte."*

Berit: *"Nej"*

Ditte: *"Nej"*

Anna: *"Nej, der skal være nogle klare retningslinjer."*

Christian: *"Så må man bare skære igennem og sige: Vi ved godt, at der er nogle, der får det lidt hårdere end nogle andre, men så må de søge lidt mere hjælp. Hvis det er man skal i gang."*

Gustav: *"At hvis man vælger en strategi, det er selvfølgelig også deres, at de vælger en strategi for, hvordan det her skal implementeres på... Altså der er en grundlæggende planlægning, som de bliver nødt til at tage mere ansvar for."*

En respondent fra spørgeskemaet: *"Implementering af 'Min uddannelse' må blive mere synlig med klar strategi."*

En respondent fra spørgeskemaet: *"Det er afgørende at der er en overordnet plan fra forvaltningen med målsætninger som skal opnås inden for en tidsgrænse. herefter kan den enkelte skole så selv bestemme hvordan man vil implementerer et nyt system, men alle skoler skal igang samtidigt og afslutte samtidigt."*

En respondent fra spørgeskemaet: *"Jeg tænker ikke at jeg har hørt en masse om rammesætning, andet end at jeg skal på et to-dags kursus i maj. Jeg mangler måske lidt information om hvad der helt konkret forventes af mig, i forhold til hvor hurtigt jeg skal have lært det nye system at kende fuldt ud."*

Ud fra disse svar tyder meget på, at der er behov for en tydeliggørelse af visionen og formålet med de nye it-platforme. Endvidere vil en klar plan og målsætning for implementeringsprocessen af den nye it-plattform have en gavnlig effekt.

13.4.2 Realistisk ressourceforbrug (Fokuspunkt 10)

Enkelte nævner mangel på hardware eller software, som digitale læremidler, der kan integreres i læringsplatformen, som en hindring i implementeringsprocessen:

Berit: *"Jeg tror, at det er en kæmpehurdle for rigtig mange. Om vi har økonomi til at købe det der skal til, for at det bliver rigtigt sjovt. Og at vi har noget it-udstyr, så vi kan bruge det."*

Christian: *"Det skal være sådan, at vi har en computer alle sammen, hvis det skal lykkes. Og det kan vi ikke."*

Men mangel på tid nævnes af mange flere som en frustrationsfaktor i forhold til implementeringen. Her er eksempler på nogle af mange kommentarer, der vedrører tid:

En respondent i spørgeskemaet: *"der er ingen tid afsat til at fordybe sig i Min uddannelse - vi skal bruge vores forberedelsestid - det er slet ikke holdbart - vi har travlt nok i forvejen og når aldrig at komme igang med at sætte os ind i det"*

En respondent i spørgeskemaet: *"Det skal give mening i en travl hverdag og det skal være let anvendeligt og ikke noget tidkrævende. Tid er en mangelvare."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Timing'en viser helt fravær af forståelse for lærernes arbejdssituation - arbejdspresset som følge af arbejdstidsreform, inklusionsreform, Hjørring Kommunes skolereform med 28 elever i hver klasse osv, osv, osv."*

Formålet med implementeringen af begge Brugerportalinitiativets it-platformer er bl.a. at lærerne skal kunne arbejde mere effektivt, hvilket vil frigive tid i bl.a. lærernes forberedelse. På nuværende tidspunkt i implementeringsprocessen opfattes systemet dog fortrinsvist som en tidsrøver. Der må derfor formodes at være en sammenhæng mellem den tid, lærerne har til rådighed, og implementeringens succes.

13.4.3 Uformel eksperimenteren (Fokuspunkt II)

Hhv. 67,3 % og 25,3 % regner det for særdeles vigtigt og vigtigt, at have muligheden for selv at kunne eksperimentere, når de skal lære et nyt it-system at kende. Det understøttes af de interviewede:

Anna: *"Hvis man så ikke kommer ud og får det prøvet selv, så glemmer man det jo bare igen. Det skal jo ind i fingrene og i hovedet. Så sådan har jeg det i hvert fald. Jeg skal prøve det ude i virkeligheden."*

Men også her spiller tidsperspektivet ind:

Berit: *"Det der med faktisk at have tid til at sætte sig ned og LEGE med ting. For det kræver det, uanset hvordan vi så vender og drejer det, så kræver det at man sætter sig ned og man leger med ting, og man prøver noget af, og bruger krudt på det, for at få det til at fungere. Det synes jeg godt, det kan være svært at finde tid til."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Det er fint nok at komme på kursus, men i det daglige. Det er en kæmpe stress-faktor, at vi ikke har ordentlig tid til at lære systemet at kende."*

Udover det tidligere nævnte ønske om mere forberedelsestid, ses en rammesætning for afprøvningen af it-plattformen som en måde at få systemet ind under huden på:

Erik: *"Man skulle lave sådan noget self-organized learning. Og det vil sige, at det er det der med, at man sidder i nogle små grupper, så man kunne sidde og arbejde med det. Så det bliver en kombi af det. Det er ikke for så vidt et stort kursus. (...) Men hvis jeg kunne sidde sammen med J, og han kunne sige: Du gør det sådan og sådan og sådan."*

Interviewer: *"Og hvordan tænker du, at man kunne finde den tid?"*

Berit: *"For eksempel, sådan som jeg sagde, med planlagte, hvor man siger, nu er det dansk udskoling, der sidder og leger lidt med det i fællesskab, og finder ud af, hov, hvordan får vi det her forløb lagt ind. For en ting er, at man hører det på et kursus. Noget andet er, når man selv skal sidde og rode*

med det. Og at man måske får fastlagt nogen, og så kan det godt være, at D er nået længere end mig, men så kan det være, at det kan give mig noget, og så kan vi hjælpe hinanden på den måde."

For flere af de adspurgte kan denne rammesætning godt ske inden for den eksisterende forberedelsestid:

Berit: *"...det kan godt være, at man så skal prioritere i et år, at man fastlægger nogle møder, der kun har til formål at arbejde med det her system. Og der ved vi, at der skal vi det... Det kunne godt være, at det skulle være hver anden måned, at man skulle samle noget op. Så skulle man lægge noget ind, og give hinanden nogle opgaver. Og så kan man sige, det er noget, der kommer alle til gavn, fordi det på en eller anden måde er en fælles forberedelse, vi laver."*

Anna: *"Der er jo mange, der alligevel sidder sammen og forbereder på tværs af klassetrin. Så det er også bare den hurdle, at nogen i hvert fald skal over. Altså det er det samme arbejde. Det er bare et andet sted, at det står."*

Gustav: *"Om det så er i fagteamsene, det kunne måske godt give mening, men man kan også sige, at vi sætter tid af til det simpelthen, ligesom vi gør med så meget andet. Men det handler om, at vi får sat os ned, og får set det på tavlen, og sidder med computeren selv, og får prøvet de ideer af, som folk ligesom har afprøvet."*

Henrik: *"Ja, altså et par gange om måneden eller et eller andet i den der stil, så man ikke glemmer det."*

Interviewer: *"Altså organiseret fælles forberedelse?"*

Gustav: *"Ja hvor man har muligheden for at få ting på... Så kan folk også godt forstå, at det er ikke bare nu, du investerer tiden i det. Du investerer måske i de næste mange år."*

Tid til at sætte sig ind i systemet er tydeligvis en faktor, men samtidig tyder noget på, at man inden for den eksisterende tid også kan organisere sig anderledes, så en fastlagt ramme for den uformelle eksperimenteren prioriteres.

13.4.4 Formel træning (Fokuspunkt 12)

De adspurgte er enige om, at et formelt kursus er vigtigt i opstarten af en implementeringsproces. Mange ser dog en sammenhæng med den efterfølgende eksperimenteren, som den afgørende faktor:

Berit: *"Jeg tror, det var supergodt, at vi alle fik en fælles introduktion. Jeg synes, hun var rigtig god, hende der kom ud og lavede det. Også fordi, hun fik det afdramatiseret, og også fik sagt, at det var legalt at starte lige så stille ud og få prøvet nogle ting af. Men jeg tror, der hvor fejlen så er, det er der, hvor så er der egentlig nu."*

Christian: *"Der nytter det ikke noget, at jeg skal have et kursus, og så går der en måned før jeg får et nyt. For hvis ikke jeg bruger det i mellemtiden, så tror jeg på det meste er væk."*

Samtidig ser lærerne udbyttet af kurset som afhængigt af, om der arbejdes med konkrete eksempler fra det daglige arbejde. Et eksempel herpå:

Jens: *"Og så hvis man laver et kursus for medarbejderne i noget helt konkret. Hvis jeg nu skulle lave et kursus, så ville jeg simpelthen tage skoleeksempler på, hvad er det nu, du skal arbejde med i det her tema... Man skal undlade det der helt vildt overfladiske...Det er alfa og omega, ellers kommer det ikke til at køre."*

Formel træning spiller altså en rolle i starten af forløbet, men hvis ikke der efterfølgende eksperimenteres, mister kurset sin værdi. Dette understreger blot behovet for en rammesætning af den uformelle eksperimenteren, som blev konkluderet i forrige afsnit.

13.4.5 Koordinering af parallelle processer (Fokuspunkt 13)

Parallelle processer kan både dreje sig om samtidige implementeringsprocesser af it-systemer, og om andre igangsatte forandringsprocesser i organisationen. I Hjørring Kommune er der i indværende skoleår også igangsat en pædagogisk indsats, Professionelle Læringsfællesskaber (PLF).

For nogle er det et generelt problem:

Henrik: *"Jeg synes generelt altid, der er for mange bolde i luften i folkeskolen. Sådan har det været de sidste mange år, men det er blevet meget værre."*

For nogle er det svært med andre pædagogiske indsatser. 45,8 % svarer ja, når de skal forholde sig til udsagnet "Når jeg skal arbejde med nye pædagogiske indsatser (fx PLF), forvirrer det mig, at jeg også skal lære et nyt it-system at kende.", mens 40,2 % ikke mener, det påvirker deres arbejde, og 14 % ikke kan svare på spørgsmålet. Et eksempel på, at det kan være svært ses her:

Berit: *"Det er stadigvæk en mundfuld for folk, når vi har MinUddannelse, og så kører vi PLF i år, og det skal man også lige forholde sig til, og hvad er det lige, der hører hjemme hvor. Og selvom det er to meget forskellige ting, så er det stadig noget, man skal forholde sig til, og bliver bedt om at forholde sig til, udover daglig drift."*

Samtidigt arbejde i andre it-systemer er en frustration for færre adspurgte end ovenfor beskrevet, men dog stadig for en stor gruppe. 54,2 % har ikke problemer med at navigere i flere, nye it-systemer på en gang, mens 36,4 % har svært ved at overskue et nyt it-system, hvis de samtidig er ved at lære andre it-systemer at kende. En af de sidstnævnte kommenterer således:

Erik: *"Men der hvor svagheden, det er, det er at der er alt for mange platforme. Nu har du nævnt MinUddannelse. Nu har vi Google Drev. Så har vi Intra. Så har vi SkoleKom. Så har vi alle mulige andre platforme, som vi skal forholde os til."*

I runde tal har parallelle processer indflydelse på mellem halvdelen og en tredjedel af de adspurgtes implementeringsproces, ifølge lærerne selv. Her kommer Engeströms flerstemmighed i spil, og der kan derfor med fordel tænkes i en strategi for, hvordan denne frustration kan gøres mindre.

13.4.6 Lang tidshorisont (Fokuspunkt 14)

Hvor lang er en lang tidshorisont? 32,7 % tilkendegiver i spørgeskemaet, at de straks går i gang med at bruge et nyt it-system, når det forventes af dem, mens 29,9 % foretrækker at bruge op til 6 måneder, før de kan bruge systemet fuldt ud. Kun 11,3 % har brug for hhv. 12 eller 18 måneder til at lære it-systemet at kende.

I interviewene overrasker det dog, at der fortrinsvist efterlyses en kortere tidsramme for en implementeringsproces, end det har været tilfældet hidtil:

Ditte: *"Altså jeg tænker med den der to-årige plan, at det føles som om, at man forsøger at hive plasteret af meget meget forsigtigt. Og jeg tænker sådan lidt, jamen, så hiv dog og så: Go. Ud i livet med det...Og så bliver det bare to år, hvor det bliver sådan noget miskmask, fordi så er det ikke alle, der bruger det lidt på samme måde. Og det bliver sådan noget rod og det bliver vi træt af."*

Anna: *"Det er alt, alt for lang tid. Og det giver for meget mulighed for at glemme og for at skubbe foran, og så lige pludselig stå og være megapressede."*

Henrik: *"For mig der er det vigtigt, at vi siger: Nu er det det her, og så har vi fokus på det måske en måned eller to."*

En respondent i spørgeskemaet: *"Jeg har ikke brug for halve og hele år, til at lære nyt at kende. Jeg bliver mere irriteret over, at skulle øve mig på forskellige kurser. Jeg er klar over, at andre har brug for den metode, men jeg vil hellere igang selv, med støtte fra team/super brugere/IT vejledere."*

Baseret på disse svar tyder meget på, at man med en seks måneders implementeringsperiode vil dække behovet hos størstedelen af lærerne. Derfor anbefales det at regne seks måneder for den primære periode, og så kan man samtidigt have en plan for, hvordan man bedst støtter de resterende brugere.

13.4.5 Delkonklusion vedr. rammesætning

For kategorien rammesætning kan det opsummeres, at en tydelig vision og målsætning er afgørende for en succesfuld implementeringsproces. Herunder ønskes en implementeringsplan på ca. 6 mdr, som skal kunne tage højde for, at mellem en tredjedel og halvdelen af de adspurgte forstyrres af parallelle processer, og at en fjerdedel har brug for mere tid end seks måneder.

Om denne implementeringsplan skal udarbejdes på kommunalt niveau eller på den enkelte skole står ikke klart, men det kan konkluderes, at kun halvdelen af lærerne kender deres skoles nuværende implementeringsplan for MinUddannelse, som der overvejende er utilfredshed med.

I forhold til ressourcer spores et stort savn af tid, som bl.a. spiller ind på lærernes mulighed for at eksperimentere uformelt med en ny it-plattform. Det ønskes derfor, at der i et implementeringsforløb startes op med et kursusforløb, der tager afsæt i konkret brug, og som efterfølgende følges op af en rammesætning, hvor teamene får organiseret muligheden for fælles forberedelse eller self-organized learning.

13.5 Ekstern dialog

Ekstern dialog handler både om kommunikation med udviklerne af it-plattformene og om dialog med lærernes fagforening.

13.5.1 Ekstern dialog (Fokuspunkt 15)

Løbende udvikling opfattes som noget helt naturligt⁹:

Berit: *"Jamen, der skal da være opdateringer."*

Anna: *"Lige præcis"*

Berit: *"Og vi bliver da klogere i alle sammenhænge. Det gør man forhåbentlig også i sådan et system. Så selvfølgelig skal der det."*

Jens: *"Jeg har det ikke svært med det. Altså jeg er forholdsvis omstillingsparat på det område."*

Christian: *"Folk er da også vant til opdateringer i dag. Altså, der er da opdateringer til alting. Der er opdatering til telefonen hver anden måned. Det er der ikke nogen, der siger noget til."*

Men det har betydning, at udviklerne af systemet er lydhøre overfor forslag til ændringer. Anna har gode erfaringer med UV-Data, som er udviklerne af læringsplatformen:

Anna: *"Jeg tror også det virker til, at de har sådan rimelige antenner ude, der lytter til, hvis der er noget, der ikke virker, og der er noget, der virker."*

Mens Jens har dårlig erfaring med udviklerne af et andet it-system, som skolen benytter:

Jens: *"Og hun lyttede ikke... Og det svarer i min optik til, at jeg går ned og siger til bilsælgeren: Jeg vil gerne have en blå bil. Og han så ser på mig og siger: Der er da ikke nogen, der kører i blå biler mere. Altså jeg kommer med et helt konkret ønske...Og den negligering hun lavede der, der blev jeg rigtig, rigtig gal, fordi jeg kommer med et rent, konkret indspark til, hvad jeg godt kunne tænke mig se udviklet på det her...Når udviklerne tænker i systemer, og ikke lytter til brugerne. Det er et problem... Hun kunne have sagt: Jeg vil tage det her med til vores udviklingsafdeling og høre, om det er noget vi kan finde en løsning på."*

⁹ I EVAs nationale undersøgelse af erfaringer med læringsplatforme fremgik det, at et it-system, der løbende udvikles og opdateres, modtages blandet af de pædagogiske medarbejdere (EVA 2016).

Til gengæld er der ikke noget, der tyder på, at lærerne er synderligt påvirkede af fagforeningens holdning til et it-system. Kun 11,2 % anser det for særdeles vigtigt og 26,1 % anser det for vigtigt, mens resten enten ikke regner det for vigtigt eller ikke ved, om det har betydning for dem. I kontrast hertil står det ovennævnte, hvor hhv. 75,7 % og 22,4 % af de 107 besvarelser, anser det for vigtigt, at udviklerne lytter og løbende udvikler systemet efter brugernes ønsker.

Der er i denne undersøgelse ikke belæg for at sige, at en dialog med fagforeningen vil have en effekt på implementeringsprocessen for størstedelen af lærerne, men til gengæld vil løbende dialog med udviklerne have en positiv indvirkning.

13.6 Andet

Udover kommentarer til de 15 fokuspunkter, blev andre faktorer også nævnt:
Flere nævner individuelle forudsætninger for at bruge it som en mulig hæmsko:

Ditte: "Jeg tror også det har meget at gøre med, hvor meget, man er vant til at bruge it. For jeg ved da, at for nogen så er det her en kæmpe stor mundfuld at skulle sætte sig ind sådan et system, hvordan det fungerer, fordi de ikke er særligt trygge ved at bruge sådan noget it."

Erik: "Og man glemmer også noget, der er helt væsentligt i det her. Det er, at vi er jo virkelig, virkelig forskellige i niveau. Der er jo nogen, de kan nærmest ikke engang taste. Jamen, det er ikke engang løgn."

Mens andre har bekymringer vedrørende teknologiens rolle i forhold til menneskets rolle:

Erik: "Men jeg savner også, at man forholder sig lidt kritisk til det her medie. Meget mere kritisk end vi gør (...) Altså vi har med mennesker at gøre, men vi er blevet reduceret til en form for administratorer, der skal sidde og så kommunikere med andre via en skærm. Når vores primære formål det er at skabe relationskompetence."

De her nævnte bekymringer kan både ses i lyset af Engeströms tidligere nævnte flerstemmighed (Engeström 2007), samt af Matthews pointering af vigtigheden af at adressere individuelle bekymringer (Matthews 2008). Endvidere vil teamsamarbejdet, videndelingskulturen samt muligheden for at benytte superbrugere kunne udligne nogle af de individuelle, tekniske forskelle, der er på medarbejderne. Det vurderes derfor, at der på grundlag af de her nævnte udtalelser ikke er belæg for at udvide listen med de 15 fokuspunkter.

13.6.1 Delkonklusion vedr. ekstern dialog og andet

Samlet konkluderes for kategorien ekstern dialog og øvrige nævnte faktorer, at lærerne ser løbende udvikling af et it-system som naturligt. Lydhørhed hos udviklerne over for ønsker til forandringer i systemet spiller positivt ind på lærernes implementeringsproces. Til gengæld kan det ikke konkluderes, om fagforeningens holdning til et it-system spiller ind.

De adspurgte nævner individuelle forudsætninger og bekymringer som en mulig hæmsko for en implementeringsproces, men da begge dele i specialets DEL 1 udgør en del af forståelsen af, hvilke kulturelle faktorer, der spiller en rolle for lærernes implementeringsproces med nye it-systemer, vurderes det, at det ikke er nødvendigt med yderligere tilføjelser til de 15 fokuspunkter.

13.7 Sammenfatning af undersøgelseernes fund

I specialets DEL 1 blev 15 fokuspunkter inden for fire kategorier opstillet på baggrund af tidligere forskning vedr. kulturelle faktorer indflydelse på læreres forandringsproces ved implementering af en ny it-plattform. Kategorierne og dertilhørende fokuspunkter var:

Kommunikation

1. Kommunikationskanaler
2. Adressering af modstand og dårlige erfaringer
3. Kommunikation af succeshistorier

Samarbejde

4. Videndeling
5. Forandringsagenter
6. Medarbejderinddragelse og -evaluering
7. Ledelsesdeltagelse
8. Teamkultur

Rammesætning

9. Tydelig vision og målsætning
10. Realistisk ressourceforbrug
11. Uformel eksperimenteren
12. Formel træning
13. Koordinering af parallelle processer
14. Lang tidshorisont

Ekstern dialog

15. Dialog med eksterne parter

Undersøgelsen har givet svar på det første forskningsspørgsmål: 1. Hvad er lærernes opfattelse af **vigtigheden** af de 15 identificerede kulturelle faktorer?:

Størstedelen af de 15 fokuspunkter bekræftes at spille en rolle for lærerne på skolerne i Hjørring Kommune. Undtagelserne er dialog med fagforening, samt adressering af tidligere, dårlige erfaringer, som indgår som en del af fokuspunkt 2 og 15. De øvrige punkter spiller i forskellig grad ind på lærernes implementeringsproces med nye it-systemer. Detaljerne herom kan læses i delkonklusionerne til de fire overordnede kategorier i afsnit 13.2.4, 13.3.6, 13.4.5 og 13.6.1.

Undersøgelsen har også besvaret det andet forskningsspørgsmål: 2. Hvor høj er lærernes **tilfredshed** med de 15 kulturelle faktorer på nuværende tidspunkt?:

I det foregående er tilfredsheden med hvert enkelt punkt blevet uddybet, men ser man mere overordnet på tilbagemeldingerne fra lærerne, synes nogle tværgående temaer at træde tydeligere frem end andre. Det er områder, som der på nuværende tidspunkt kan spores en utilfredshed ved, og som derfor vil kunne give størst positiv effekt for forandringsprocessen, hvis skoleledelse og forvaltning ser nærmere på, hvordan praksis for disse temaer kan ændres.

Det drejer sig i høj grad om **kommunikative aspekter**, hvor det bør sikres, at en tydelig vision og en tydelig målsætning når ud til lærerne. Endvidere må en større grad af **medarbejderinddragelse** via dialog med både forvaltning og skoleledelse formodes at have en positiv effekt på processen.

Desuden kan en **rammesætning af teamets uformelle eksperimenteren** - fx i form af organiseret fælles forberedelse - med det nye it-system medvirke til at afbøde for noget af den frustration, som mange lærere oplever i form af mangel på forberedelsestid.

Undersøgelsen i Hjørring Kommune giver dermed indspark til temaer, der bør medtænkes ved udarbejdelse af en procesmodel. Undersøgelsen siger dog kun meget lidt om, hvordan man strategisk kan arbejde med de kulturelle faktorer. Derfor vil der i næste afsnit, specialets DEL 3, blive set på teoretiske perspektiver vedr. forandringsledelse, før viden fra DEL 1, DEL 2 og DEL 3 kan samles til et bud på en procesmodel for læreres forandringsproces ved implementering af en ny it-plattform.

DEL 3

Forandringsledelsesstrategier og Fora-modellen



14. Strategisk ledelse af forandringer

14.0.1 Indledning

70 % af alle større forandringsprojekter mislykkes i forhold til de succeskriterier, som på forhånd er opsat. I 70 % af tilfældene skyldes det mangel på forandringsledelse. Dvs. manglende evne hos de ansvarlige til at lede forandringen. Således skriver Brandi og Hildebrandt (2010) og refererer til en undersøgelse foretaget af Harvard Business Review¹⁰ (Hildebrandt & Brandi 2010). Implementering af et nyt it-system er, ifølge Hildebrandt, og som det også har været antaget hele vejen gennem denne opgave, en af arketyperne på en stor forandring, som ofte bliver undervurderet med store konsekvenser til følge.

Som det tidligere er blevet nævnt er kravene til forandring blandt lærerne i folkeskolen stigende, og behovet for strategier til ledelse af forandringsprocesser er derfor også i vækst. Indtil nu er der i dette speciale blevet identificeret en række fokuspunkter inden for fire kategorier. Fokuspunkter, der skal ses som faktorer, der har en indflydelse på en forandringsproces, der vedrører implementering af et nyt it-system blandt lærere i folkeskolen. Efterfølgende er de 15 fokuspunkter blevet afprøvet i forhold til en konkret case i Hjørring Kommune, hvor størstedelen af de 15 fokuspunkter også konkluderes at influere lærernes forandringsproces. I undersøgelsen i Hjørring fremhæves temaer som tydelig kommunikation og medarbejderinddragelse som særligt vigtige, hvis implementeringsprocessen ved et nyt it-system skal være succesrig. I det følgende kobles denne viden med teorier om forandringsledelse, der kan give mere konkrete bud på, hvordan der strategisk kan tages højde for de nævnte faktorer. Dette arbejde munder ud i et bud på en procesmodel, der kan bruges i en ledelses- og/eller forvaltningspraksis. DEL 3 afsluttes med en diskussion af behovet for en ny model, samt et blik på modellens begrænsninger.

14.1 Forandringsledelse

Et hastigt forandringsmiljø er blevet et vilkår for alle organisationer i det postmoderne samfund, hvilket øger kravene til lederens evne til at gennemføre et stykke forandringsarbejde, der gør medarbejderne i stand til at mestre fremtidens krav. Tidligere har en del teorier om forandringsledelse baseret sig på en forældet forestilling om en organisation som et forudsigeligt mekanisk system, men denne forestilling er ikke længere anvendelig (Elting 2009).

Borum har identificeret fire forskellige perspektiver på organisationsændringer, som afgør, hvilke strategier for organisationsændringer, der vælges:

Teknisk-rationel ændringsstrategi. Denne tænkning er lineær, og har fokus på produktivitet og effektivitet, som opnås via målsætninger og strategier, der er opsat af ledelsen og evt. eksterne konsulenter. Mennesket opfattes som rationelt, og hovedproblemet vil være at finde løsninger på den

¹⁰ Harvard-kilden er kun nævnt og ikke medtaget som reference i Brandi og Hildebrandts bog, og det er derfor ikke muligt at henvise direkte til den konkrete undersøgelse.

modstand mod forandringer, som forventes at opstå i implementeringsperioden (Borum 2013). Denne tænkning kendes fx fra New Public Management-tilgangen (Elting 2009).

Humanistisk ændringsstrategi. Denne strategi har to tilgange: organisationsudviklingsstrategien og kulturændringsstrategien. I *organisationsudviklingsstrategien* er der fokus på fleksibilitet, motivation og processer. Her lægges vægt på de uformelle strukturers, holdningers og følelsers betydning i en organisation, der opfattes som et åbent, socialt system. Denne tænkning ses bl.a. i Leavitts systemteoretiske Diamant-model (Leavitt 1964), hvis tænkning har mange paralleller til Engeströms aktivitetsteori (Engeström 2007). *Den kulturelle ændringsstrategi* har fokus på, at forandringer skabes via en påvirkning af virksomhedskulturens værdier, artefakter og grundlæggende antagelser. Forandringer af organisationens åbne, sociale systemer sker langsomt gennem inkrementelle processer, hvor medarbejdernes holdninger, værdier, ritualer, adfærd mm. ændres. Det er dog ikke sikkert, at medarbejderne fortolker processerne på samme måde (Borum 2013).

Politisk ændringsstrategi. I dette perspektiv opfattes kontrol og magt som det, der holder organisationen sammen. Forandringer implementeres via forhandling, overtalelse og manipulation. Risikoen for konflikt og modstand mod forandringen er stor, idet medarbejderne ofte ikke vil føle sig forpligtet på forandringen. Denne strategi italesættes sjældent, da den ikke opfattes som legitim, men er næsten altid i større eller mindre udstrækning identificerbar i en organisatorisk forandringsproces (Borum 2013).

Eksplorativ ændringsstrategi. Denne strategi har fokus på læring, involvering, kreativitet og innovation. Her ses organisationen som et dynamisk, løst koblet netværkssystem, der er underlagt tilfældigheder. Alle i organisationen er agenter i forandringen, og ledelsens rolle bliver derfor at facilitere lærings- og udviklingsmuligheder for medarbejdernes kreativitets- og innovationsevne (Borum 2013). Denne tilgang ses bl.a. i Teori U, hvor transformationelle forandringer¹¹ forsøges opnået ved at fokusere på at have et åbent sind, åbent hjerte og åben vilje (Scharmer 2007).

14.2 Valg af fremtidig forandringsledelsesstrategi

Spørgsmålet er så, hvilken af disse strategier, der vil være mest hensigtsmæssig i forbindelse med implementering af nye it-platforme blandt lærerne i folkeskolen. Elting fremhæver, at det er vigtigt at kunne arbejde med forandringer fra flere forskellige perspektiver, da der ellers er stor sandsynlighed for at få et ufuldstændigt syn på organisationens forandringssituation (Elting 2009). Som nævnt kan **den politiske ændringsstrategi** ikke undgås helt. Denne tænkning kolliderer med **den eksplorative ændringsstrategi**, hvor der via fokus på indre fornemmelser og nærvær, mærkes efter, hvilket potentiale man besidder, og heraf udspringer inspirationen til forandringen (Scharmer 2007). En sådan strategi er næsten umulig at igangsætte, når forandringen er dikteret oppefra og ned, og dermed udelukker de to tilgange hinanden. Den teknisk-rationelle ændringsstrategi kunne så være løsningen, men da dens mål- og resultatstyring ofte kritiseres for at avle modstand hos medarbejderne, er

¹¹ Transformationelle forandringer skal, ligesom Engeströms ekspansive transformationer i øvrigt, forstås som grundlæggende ændringer eller nye måder at se tingene på (Engeström 2007).

tænkningen bag paradigmet i strid med dette speciales fokus på de kulturelle faktorer, der kan medvirke til at gøre implementeringsprocessen bedre. (Se fx (Ugebladet Mandag Morgen 2015)).

Tilbage står derfor de to varianter af **den humanistiske ændringsstrategi**, hvilket også giver rigtig god mening, hvis man ser på de fokuspunkter, der i DEL 1 og 2 i dette speciale er blevet identificeret som væsentlige faktorer, der har indflydelse på forandringsprocessen blandt lærere, der skal implementere nye it-platforme i deres daglige arbejde. Endvidere er sammenhængen mellem denne tilgang og DEL 1s teoretiske grundlag tydelig, idet organisationen opfattes som et åbent, socialt system, der præges af holdninger, værdier og antagelser fra organisationens individuelle stemmer¹².

I lyset af **organisationsudviklingsstrategien**, som lægger vægt på uformelle strukturer, holdninger og følelsers betydning, kan man se fokuspunkternes vægtning af formel træning, adressering af modstand og kommunikation af succeshistorier. Og tilsvarende kan man i lyset af **den kulturelle ændringsstrategi**, som vægter inkrementelle processer, der skal ændre medarbejdernes holdninger, ritualer, historier og adfærd, se fokuspunkter som uformel eksperimenteren samt videndelings- og teamkultur. Lærernes ønske om løbende at lave små sessioner, hvor det nye it-system afprøves i teamet, som det blev udtrykt i analysen i DEL 2, kan netop ses som medarbejdernes ønske om inkrementelle processer.

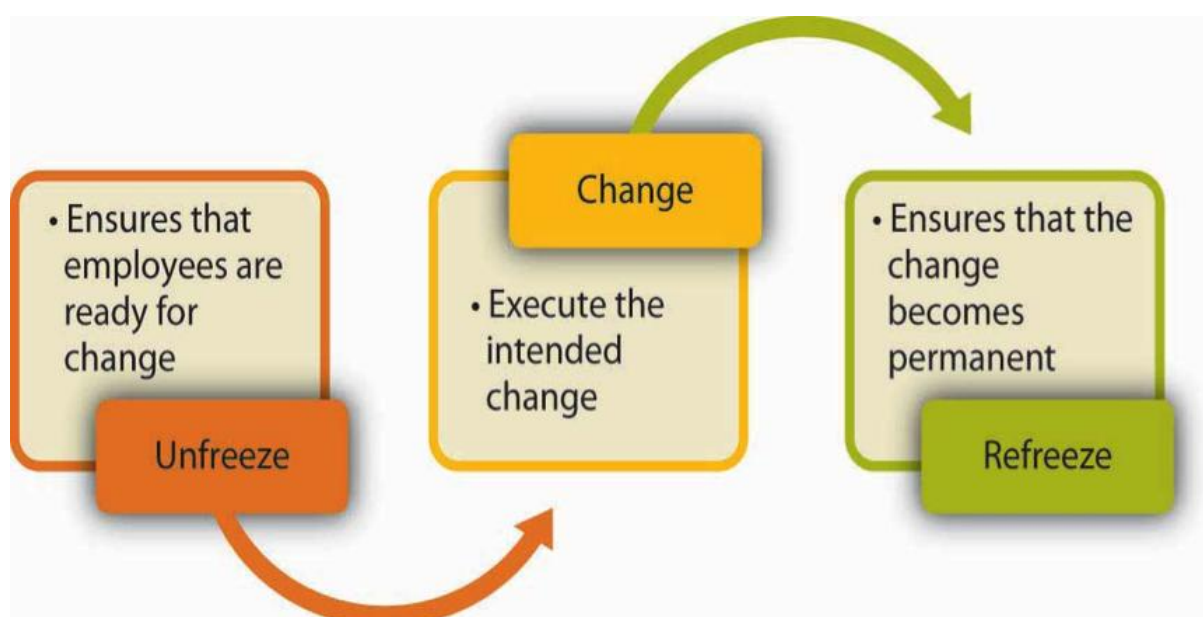
I det følgende ses der derfor nærmere på teorier om forandringsledelse, som tager udgangspunkt i en eller begge af de to tilgange til den humanistiske ændringsstrategi. Formålet hermed er at få et forandringsledelsesteoretisk input til den procesmodel, der skal udvikles senere i DEL 3.

¹² ...som vi tidligere har set hos bl.a. Engeström, Dysthe og Matthews (Engeström 2007; Dysthe 2006; Matthews 2008).

15. Humanistiske ændringsstrategier

15.1 Lewins kraftfeltmodel og Kotters otte-trins proces

Mange teorier om forandring tager stadig deres udspring i Kurt Lewins (1951) Kraftfeltmodel. Her karakteriseres forandringen som bestående af tre faser - kaldet Optøning, Ændring og Fastfrysning (Lewin 1951). I optøningsfasen skal forandringsbehovet erkendes, så der er forståelse for, at den nuværende situation ikke er attraktiv. I ændringsfasen afprøves nye metoder og løsninger, som udvikler ændrede adfærdsmønstre. Og i fastfrysningsfasen, som igangsættes, når de nye løsninger giver de ønskede resultater, skal den nye adfærd låses fast eller forankres i en mere stabil struktur (Lewin 1951).



Figur 15. Lewins Kraftfeltmodel (Mullins 2010)

Kotters (2012) otte-trins proces er et eksempel på en nyere og hyppigt anvendt teori, som bygger videre på Lewins model. Modellens første fire trin er en uddybning af Lewins optøningsfase (Kotter 2012). Trin 5-7 svarer til Lewins ændringsfase, mens trin 8 svarer til fastfrysningsfasen. Fælles for dem begge er, at tænkningen er lineær, idet alle faser bør gennemløbes, og det bør ske i korrekt rækkefølge, for at sikre, at forandringer kan forankres i en organisationskultur (Elting 2009):

1. **Skab en følelse af nødvendighed** - både ledelse og medarbejder skal kunne se behovet for forandring for at ville yde en ekstra indsats.
2. **Opbyg en styrende koalition** - Ved større forandningsprocesser bør et team sammensættes af både ledere og medarbejdere som skal lede forandringen
3. **Fastlæg en vision** - En effektiv vision er afgørende for at motivere medarbejderne, og bør derfor være både tænkelig, ønskelig, realiserbar, fokuseret, fleksibel og smitsom.
4. **Kommunikér visionen** - Ledere bør stå i spidsen og løbende kommunikere om visionen, så flest mulige medarbejdere forstår den.

5. **Fjern stenene på vejen, og opgradér medarbejdernes kompetencer** - Ledelsen skal sørge for, at strukturer eller manglende kompetencer ikke forhindrer forandringen.
6. **Skab også kortsigtede gevinster** - Resultater skal kunne ses indenfor de første 6-18 måneder, og der bør derfor opstilles mål, som kan anerkendes.
7. **Hold fast** - En kulturforandring kan tage mellem 3 og 10 år, før den er forankret, og der bør derfor løbende igangsættes mindre projekter.
8. **Forankr forandringen i organisationskulturen** - For at sikre, at flertallet af medarbejdere holder fast i forandringen, bør ledelsen vise medarbejderne, hvordan de har medvirket til at nå forandringen (Kotter 2012).

Lewin og Kotter kritiseres dog fra flere kanter for deres lineære tilgang. Bl.a. Borum (2003) der anser tilgangen for at være en forenkling af virkeligheden, som giver bedst mening i overskuelige, stabile miljøer, hvilket sjældent er tilfældet i nutidens organisationer (Borum 2013).

15.1.1 Delkonklusion

Selvom Lewin og Kotter kritiseres for deres lineære tilgang, kan metoderne alligevel bruges til at give en opmærksomhed på, at der er forskellige faser i en forandringsproces. Nogle ting skal være i fokus, inden forandringen sættes i gang, mens andre bør indtræde senere for at forankre forandringerne. Dermed ikke sagt, at processens faser i praksis ikke vil overlappe hinanden, men overordnet bør der både være fokus på forberedelse og forankring af selve forandringen.

Endvidere tilbydes forandringslederne i Kotters otte-trinsproces handlemuligheder i forhold til at tage højde for en række af de 15 fokuspunkter, som tidligere er blevet behandlet i DEL 1 og 2. Det gælder for fokuspunkterne: Tydelig vision og målsætning, Medarbejderinddragelse og -evaluering, kommunikationskanaler, formel træning og uformel eksperimenteren samt lang tidshorisont.

15.2 Weicks meningsskabelse

Karl E. Weicks teori om meningsskabelse, som også kan karakteriseres som en kulturel ændringsstrategi, giver et interessant perspektiv på, hvad der er på spil i en organisation, der bliver udsat for en forandring¹³.

Meningsskabelse er den proces, der foregår, når vi oplever en forandring. Da vi hele tiden er i nye situationer, sker meningsskabelsen ubevidst og uafbrudt. Når vi møder noget nyt eller uventet i et ellers kontinuerligt flow, rammes vi af en form for chok eller stresstilstand i det autonome nervesystem. Så for at komme ud af denne tilstand, søger vi efter en mening, der kobler det nye med den erfaring og de forforståelser, vi har. Eller sagt med Weicks begreber: Når vi oplever noget nyt (en ledetråd), sætter vi det op mod en etableret erfaring (en ramme), og det er i forbindelsen mellem disse to - ledetråden og rammen, at meningen skabes.

¹³ Weicks litterære produktion kan være svært tilgængelig, og er nærmere en collage af meninger end en samlet teori. Det har Hammer og Høpner forsøgt at ændre på ved - med Weicks samtykke og samarbejde - at samle Weicks teorier i en dansk fortolkning. Det er denne fortolkning, der i det følgende tages udgangspunkt i (Hammer & Høpner 2014).

Hvert menneske har sit eget sæt af rammer, som udgår fra seks forskellige elementer, nemlig vores egne ideologier, ubevidste antagelser, paradigmer, handleteorier, traditioner og historier. Disse rammelementer giver os en tro på og nogle forestillinger om, hvordan vi ser på det nye. Således vil vi i mødet med det nye typisk få øje på netop det, der bekræfter vores forestillinger, og måske ikke bide mærke i det, der afviger fra vores antagelser (Hammer & Høpner 2014)¹⁴. Meningsskabelse er altså ikke objektivt, men en tolkning af de fragmenter af en situation, som vi vælger at fokusere på (Hammer & Høpner 2014).

Meningsskabelse er både en social og individuel proces, som ikke kan skilles ad, idet vi skeler til, hvilken mening de andre i fællesskabet skaber. Vi søger ikke den præcise, detaljerede mening, men plausible, tilstrækkeligt tilfredsstillende tegn på mening. Særligt to elementer driver meningsskabelsesprocessen: Tro og handlinger. For det første har vi en tro på, eller nogle forestillinger om, hvordan tingene hænger sammen, som vi leder efter bekræftelse på. Vi forsøger at skabe mening ud fra det, vi har til rådighed. Derfor styrer vi ofte mod det, der bekræfter os i de antagelser, vi har i forvejen (Hammer & Høpner 2014).

I forhold til handling taler Weick om kognitiv dissonans: Når vi skal vælge mellem to alternativer, opstår der kognitiv dissonans, da det er ubehageligt at foretage et valg, der måske havde været bedre, hvis vi havde valgt det andet. Derfor beskytter vi os selv, ved ubevidst at forklare os selv, hvorfor det valg, vi har truffet, er det bedre valg. Derved opløses den kognitive dissonans. Vi handler altså først, og forsøger at skabe mening med handlingen bagefter (Hammer & Høpner 2014).

15.2.1 Weicks forandringsledelsesstrategi

Når man som forandringsleder skal arbejde med meningsskabelse som en proces, der skal tages højde for, opstiller Weick en række anbefalinger. Her fremhæves følgende:

- **Talk the walk.** Søg efter det, der giver mening blandt medarbejderne at beskæftige sig med. Vær tilgængelig og nysgerrig og spørg ind til, hvad der optager folk.
- **Enhver leder er forfatter.** Vær opmærksom på, hvilke ord der bruges til at beskrive en handling. Det billede, der skabes af handlingen, kan enten lukke af eller åbne op for nye handlemuligheder.
- **Enhver leder er historiker.** Udvælg genkendelige elementer fra fortiden, som understreger den pointe, man gerne vil have frem og medvirker til at skabe en fortælling om, hvorfor man står i den nuværende situation.
- **Møder giver mening.** Møder er meningsskabende. Ved at diskutere forvirring og mulige flertydigheder, reduceres fortolkningsmulighederne og mening skabes.
- **Der skal opmuntres til fælles erfaringsdannelse.** Vi er for individuelle til at kunne skabe fælles mening, men vi kan skabe fælles erfaringer, der kan kitte organisationskulturen sammen, hvilket giver en kulturlignende effekt. Kultur forstås her ikke, som det vi gør, men det vi har gjort (Hammer & Høpner 2014).

¹⁴ Weicks meningsskabelsesbegreb minder derved om Maturanas begreb om autopoiesis, som ser mennesket som et system af forforståelser, som påvirker den måde, man opfatter og forstår verden på. Derfor kan forskellige personer have forskellige versioner af den samme episode, hvilket i øvrigt også er antagelsen i den kulturelle ændringsstrategi (Yáñez & Maturana 2013; Borum 2013).

Når ledelsens opgave er at facilitere medarbejdernes måde at skabe mening i deres arbejde på, skal mening diskuteres, afprøves og justeres løbende, og kan ikke dikteres eller styres på forhånd. Derfor foreslår Weick, at STICC-modellen kan bruges som inspiration for kommunikationen, når nye forandringstiltag skal iværksættes:

- **Situation.** Her er, hvad jeg tror, vi står overfor (Diagnosticering af plausibel situation)
- **Task.** Her er, hvad jeg tror, vi skal gøre (Foreløbigt handlingsforslag)
- **Intent.** Her er hvorfor, jeg tror, vi skal gøre det (Formål)
- **Concerns.** Her er, hvad vi skal være opmærksomme på, og som, hvis det ændrer sig, betyder, at vi står i en ny situation. (Løbende udvikling)
- **Calibrating.** Hvad tænker I om det (Feedback og evaluering) (Hammer & Høpner 2014 s. 225)

STICC-modellen skaber et fælles billede af situationen, samtidig med, at den anerkender, at den kan udvikle sig dynamisk, og at der er plads til usikkerheder (Hammer & Høpner 2014)¹⁵.

15.2.2 Delkonklusion

Weicks teori om meningsskabelse tilbyder først og fremmest en forståelse af, hvad der er på spil i en forandringsproces. For at medarbejderne skal tage forandringen til sig, skal det give mening. Det understreger blot behovet for at øge den kommunikative indsats med bl.a. en tydelig vision og kommunikation af succeshistorier. Endvidere giver Weicks STICC-model konkrete bud på, hvordan kommunikationen skal gribes an, og giver dermed indspark til fokuspunktet om kommunikationskanaler.

Weicks ledelsesstrategier giver til gengæld forandringslederen et syn på, hvordan der kan arbejdes med fokuspunkterne vedr. medarbejderinddragelse og -evaluering samt teamkultur og uformel eksperimenteren, som hvis den foregår i grupper, kan bruges til fælles erfaringsdannelse, hvilket i øvrigt var et udtalt ønske blandt de adspurgte i DEL 2.

15.3 Brandi og Hildebrandts værktøjer til forandringsledelse

Brandi og Hildebrandt er også fortalere for en forandringsledelsesstil, der læner sig op ad den kulturelle ændringsstrategi. De opstiller tre væsentlige temaer, der bør indtænkes i en strategi for en forandringsproces: Forme, lede og lære. Derudover taler de om at Forstå. Disse fire omdrejningspunkter vil blive uddybet i det følgende.

15.3.1 Forstå

Brandi og Hildebrandt ser, ligesom Weick, hjernens første reaktion på en forandring som en choktilstand. Mennesket er af natur mod forandring. Når mennesket præsenteres for en forandring,

¹⁵ Weick kritiserer i øvrigt også Lewins tilgang for at være for lineær. En forandring skal ikke ses som en enkeltstående episode, hvor man forsøger at genfinde ligevægt, men som en kontinuerlig tilstand, hvor organisationen skal gøres klar til at imødegå de forstyrrelser, der opstår (Hammer & Høpner 2014).

slukkes store dele af hjernens største centre, og den umiddelbare reaktion på forandring, bearbejdes derfor af den såkaldte krybdyrhjerne, som er hjernens bagerste del. Denne del er følelsesstyret, og begrænser sig derfor ofte til en "kæmp eller flygt"-strategi, som sjældent er hensigtsmæssig. Først senere åbnes op for den del af hjernen, der benytter fornuft og rationel tænkning. Modstand mod forandring skal derfor forstås som en del af en naturlig proces, hvor medarbejderen forsøger at forstå forandringen (Hildebrandt & Brandi 2010). Jvf. Weicks meningsskabelse (Hammer & Høpner 2014). Opstår der massiv modstand mod en forandring, skyldes det som regel, at forandringsledelsen er grebet forkert an.

Denne forståelse skal forandringslederen have med sig, og det er derfor afgørende, at lederen forstår medarbejdernes holdning til forandringen. Det sker via en analyse af forandringens succes, dybde, antal, karakter/kompleksitet og betydning. Her er det vigtigt at have øje for, at forandringen får forskellige konsekvenser på de enkelte niveauer i organisationen. En situation, som af ledelsen opleves som uholdbar, vil af medarbejderne ofte blive opfattet som god nok, som den er. Forandringen skal derfor kommunikeres gentagne gange og på forskellige måder, da medarbejderen altid vil optælle plusser og minusser ved både den nuværende tilstand og den fremtidige tilstand (Hildebrandt & Brandi 2010).

Endvidere er valget af forandringsstrategi afgørende for forandringens succes. Hildebrandt og Brandi taler om tre typer strategi: Roll-over, Roll-out og Roll-with. Den sidste strategi er en bottom-up-strategi. I en politisk styret organisation, som folkeskolen jo er, vil der dog oftest være tale om en Top-down-strategi. Som navnet antyder, er Roll-over en strategi, hvor medarbejderne dikteres en forandring, som de ikke har indflydelse på. Denne tilgang giver sjældent langtidsholdbare resultater i organisationen. I stedet giver Roll-out-strategien mere holdbare resultater. Her inddrages medarbejderne i udformningen og udrulningen af forandring. Denne forståelse bør spille ind i forandringslederens valg af strategi (Hildebrandt & Brandi 2010).

15.3.2 Forme

Dette tema handler om selve fundamentet for forandringen. Forståelse handler både om indsigt og kommunikation. Indsigt kan bl.a. opnås ved at analysere forandringens konsekvenser, ved at foretage en **interessentanalyse**, hvor det vurderes, hvem der påvirkes, hvordan de påvirkes, samt ses på, hvilke foranstaltninger, der skal igangsættes for at modvirke u hensigtsmæssige konsekvenser. (Hildebrandt & Brandi 2010).

Endvidere foreslås det at lave en **beskrivelse af forandringens omfang**, så man får overblik over forandringens karakter, dybde og antal, risici mm. Modstand bør altid tages alvorligt, og kan forstås som medarbejdernes engagement i deres arbejde.

En **tydelig vision** er vigtigt. Hovedbudskabet skal kunne kommunikeres på 30 sekunder, og skal tale lige så meget til medarbejdernes hjerte, som til deres hjerne. Visionen skal både illustrere, hvordan situationen er nu, og hvordan den bliver i fremtiden, samt vise, hvad der vil ske, hvis scenariet ikke forandres.

Endvidere bør der udarbejdes en **kommunikationsplan**. Den kan indeholde en oversigt over ofte stillede spørgsmål, og bør kommunikeres ud via forskellige medier og kanaler.

Endelig bør der udvikles en **forandringsstrategi**, der samler alt det ovenfor nævnte. Her fastlægges tidshorisonten også, og processen inddeles - hvis muligt - i faser eller moduler (Hildebrandt & Brandi 2010).

15.3.3 Lede

I en forandringsproces er **aktiv ledelse** en afgørende forudsætning. Ledelsen bør være til stede for spørgsmål, og skal sørge for at informere nøglemedarbejdere i løbet af processen. **Løbende kommunikation** skal sikres. Overkommunikation er næsten umuligt, mens underkommunikation ofte er hovedårsagen til mislykkede forandringsprocesser.

Det er også ledelsens opgave at **styrke teamånden og grupperelationer** ved at øge antallet af lejligheder, hvor teamet kan finde styrke i at være sammen i en sikker periode.

Endvidere bør ledelsen sørge for, at der bliver opsat nogle **milepæle, som kan fejres**, når de opnås, så det bliver tydeligt, at forandringen er i gang og kan ses. En lang tidshorisont uden milepæle kan få medarbejderne til at tvivle på projektet undervejs (Hildebrandt & Brandi 2010).

Løbende opfølgning er også en del af ledelsesarbejdet. Denne opfølgning skal dels give viden om, hvor langt man er nået i processen. Den skal også give anledning til at regulere, hvis projektet ikke leverer det forventede resultat, og endelig skal det bruges til at berolige medarbejderne ved at få tydeliggjort, hvilke succeser, der er opnået (Hildebrandt & Brandi 2010).

Hildebrandt og Brandi opstiller også en række råd, hvor ledelsen bl.a. kan benytte belønninger kvantificerbare målsætninger. Disse medtages ikke her, da de læner sig for kraftigt op af en teknisk-rational ændringsstrategi, som det tidligere i denne opgave er blevet konkluderet, ikke er hensigtsmæssig.

15.3.4 Lære

Dette tema handler om at **evaluere** forandringsprocessens succeser og fejltrin. I evalueringen skal positive og negative faktorer endnu engang frem i lyset, og den planlagte målsætning skal sammenlignes med de faktiske resultater. Endvidere bør der fokuseres på, hvilke erfaringer der kan trækkes fra projektet i forhold til fremtidige forandringsprocesser (Hildebrandt & Brandi 2010).

Hildebrandt og Brandi ser en forandringsproces, som en tidsafgrænset periode, der afsluttes på et tidspunkt, og kommer derfor også med forslag til, hvordan et projekt afsluttes. Da it-implementering er en kontinuerlig proces, hvor der løbende vil dukke nye behov og funktioner op, anses en decideret projektafslutning dog ikke for relevant i dette speciales ramme.

15.3.5 Delkonklusion

Hildebrandt og Brandi tilbyder først og fremmest en række konkrete værktøjer, som kan bruges i en strategi for forandring. Mange af værktøjerne understreger vigtigheden af en tydelig, kontinuerlig kommunikation: fx tydelig vision, kommunikationsplan og løbende kommunikation. Dermed tilbydes nogle måder, hvorpå der kan tages højde for et af de områder, der var størst problemer med i Hjørring Kommune, ifølge undersøgelsen i DEL 2 - nemlig kommunikationsproblemer, som bl.a. sås i forhold til fokuspunkterne vedr. tydelig vision og målsætning, kommunikationskanaler og ledelsesdeltagelse.

Ved at læne sig op ad Hildebrandt og Brandi kan man også tilegne sig en forståelse for, at medarbejderinddragelse i udformningen og udrulningen af forandringen er en essentiel del af en forandringsproces, hvis den skal lykkes, og en roll-out-strategi er derfor at foretrække. Derfor bør der, inden implementeringen igangsættes, laves et stykke analysearbejde, så forandringens dybde og karakter forstås.

Endvidere kan en fastsættelse af milepæle, en styrkelse af teamsamarbejdet samt løbende opfølgning og evaluering bruges som metoder, der har en effekt på fokuspunkterne vedr. lang tidshorisont, teamkultur, videndeling og medarbejderevaluering.

15.4 Sammenfatning af fokuspunkter og forandringsledelsesstrategier

I disse første afsnit i DEL 3 er der blevet set nærmere på strategier for forandringsledelse, som læner sig op ad en humanistisk ændringsstrategi. Til det formål er teorier af Lewin, Kotter, Weick samt Brandi og Hildebrandt blevet benyttet.

Kort opsummeret kan det igen siges, at Lewin viser vigtigheden af at tænke i tre faser, mens Kotter opstiller otte ledelsesstrategier, der skal fremme forandringsprocessen. Weick vægter en forståelse af meningsskabelse blandt medarbejderne, som bl.a. kan opnås via fem ledelsesstrategier, samt en benyttelse af STICC-modellen til kommunikation. Brandi og Hildebrandt opstiller også en række ledelseværktøjer, der skal gøre forandringslederen i stand til at forstå, forme, lede og lære af forandringsprocessen.

Samlet set har de fire teorier sammen med dette speciales undersøgelse givet en række konkrete bud på, hvordan ledelse og forvaltning i en forandringsproces kan tage højde for de 15 fokuspunkter som i DEL 1 og 2 er blevet identificeret som væsentlige kulturelle faktorer i forbindelse med en it-implementeringsproces blandt lærerne i folkeskolen. For at give et overblik over, hvilke fokuspunkter, der er medtænkt, og for at undgå at noget overses, kobles de 15 fokuspunkter med de fire teoretikers hovedpointer i nedenstående skema.

Af de anvendte teorier, er det kun Kotter, der forholder sig tydeligt og konkret til, hvornår i forandringsprocessen, at tiltagene skal igangsættes. Lewin har dog givet en opmærksomhed på, at man med fordel kan inddele forandringsprocessen i tre faser. Derfor opsættes punkterne i overskriftsform i forhold til tre faser. Her kaldes faserne dog ikke optøning, ændring og fastfrysning, da denne tænkning er blevet kritiseret for sit fokus på at skabe en brændende platform, og for at se

en forandring som noget, der afsluttes efter en periode. Da en forandring her ses som noget kontinuerligt, kaldes de tre faser i stedet: Forarbejde, Forandring og Forankring:

Fokuspunkt/Faser	Forarbejde	Forandring	Forankring
Kommunikation			
Kommunikationskanaler	Kommunikationsplan (B/H) STICC-model (W)	Løbende, gentagen, kommunikation via forskellige medier (B/H)	
Adressering af modstand	Dialog mellem ledelse og medarbejder (J)	Dialog mellem ledelse og medarbejder (J)	
Kommunikation af succeshistorier	Se behovet (K)	Se behovet (K)	Forankring (K)
Samarbejde			
Videndeling			
Forandringsagenter	Forandringsteam (K)	Brug af engagerede forandringsagenter (J)	
Medarbejder-inddragelse	Interessentanalyse (B/H) Beskrivelse af omfang (B/H) Roll-with-strategi (B/H) Forandringsteam (K)		
Medarbejderevaluering		Løbende opfølgning (B/H)	Evaluerings ((B/H)
Ledelsesdeltagelse	Aktiv ledelse (B/H) Talk the walk (W) Lederen som forfatter (W) Lederen som historiker (W)	Aktiv ledelse (B/H) Talk the walk (W) Lederen som forfatter (W) Lederen som historiker (W)	Aktiv ledelse (B/H) Lederen som forfatter (W) Lederen som historiker (W)
Teamkultur		Styrkelse af teamånd og grupperelationer (B/H) Fælles erfaringsdannelse (W) Møder (W)	

Fokuspunkt/Faser	Forarbejde	Forandring	Forankring
Rammesætning			
Tydelig vision	Tydelig vision (B/H) Tydelig vision (K) Kommunikation af vision (K)		
Tydelig målsætning	Forandringsstrategi (B/H) Tydelig, fælles implementeringsplan (J)		
Realistisk ressourceforbrug			
Uformel eksperimenteren		Tilbagevendende, fælles forberedelse for teams (J)	
Formel træning		Opgradering af kompetencer (K)	
Koordinering af parallelle processer			
Lang tidshorisont		Milepæle (B/H) Kortsigtede gevinster (K) Lang periode med løbende mindre projekter (K) Seks måneders primær implementering (J)	
Ekstern dialog			
Dialog med udviklere		Løbende tilbagemelding (J)	

Figur 16. Forandringsledelsesstrategier koblet med de 15 fokuspunkter. (Forkortelserne K, W, B/H og J står for hhv. Kotter, Weick, Brandi/Hildebrandt og Jakobsen. Sidstnævnte henviser til dette speciales undersøgelse blandt lærere i Hjørring Kommune).

I ovenstående skema kan det aflæses, at de anvendte forandringsledelsesstrategier tilbyder værktøjer til 12 af de 15 fokuspunkter. Senere vil strategierne blive sat sammen til en egentlig procesmodel, der kan bruges som forandringsledelsesstrategi. Først ses der dog nærmere på de tre fokuspunkter, som der ikke er strategier for:

Videndeling - Strategierne forholder sig ikke specifikt til, hvordan videndeling blandt medarbejderne kan iværksættes, men indirekte er punktet alligevel dækket ind, da det i høj grad handler om, hvilken teamkultur medarbejderne har. Ved at styrke teamånd og grupperelationer samt sætte rammer for fælles erfaringsdannelse, som Brandi/Hildebrandt og Weick foreslår, kan ledelsen medvirke til at danne grobund for en kultur for videndeling. Endvidere kan medarbejdernes forslag om løbende, fælles forberedelse i dette speciales undersøgelse også være en fremmede ramme for videndeling.

Koordinering af parallelle processer - Ca. halvdelen af medarbejderne bliver påvirket, når flere store forandringsprojekter igangsættes samtidigt. Dette er, som Persson og Stavreski tidligere har påpeget, et vilkår i skolen i dag (Persson & Stavreski 2004). Spørgsmålet er derfor ikke, om det kan undgås, men hvordan denne forhindring kan italesættes. Her kan ledelsen først og fremmest "talk the walk", som Weick kalder det, og altså lytte til de bekymringer, der opstår blandt medarbejderne, mens fælles erfaringsdannelse, som Weick også beskæftiger sig med, kan medvirke til at reducere kompleksiteten blandt de medarbejdere, der oplever de parallelle processer som et problem.

Realistisk ressourceforbrug - Den største problematik relaterer til dette punkt. Lærerne i undersøgelsen giver tydeligt udtryk for, at især mangel på tid, er en væsentlig faktor, der hæmmer forandringsprocessen. Den umiddelbare løsning kunne med Kotters ord være at fjerne stenene på vejen, og altså tilføre lærerne mere forberedelsestid. Det kræver dog en politisk vilje til at tilføre skoleområdet flere ressourcer. Hvis den vilje ikke er til stede, kan denne forhindring ikke uden videre løses.

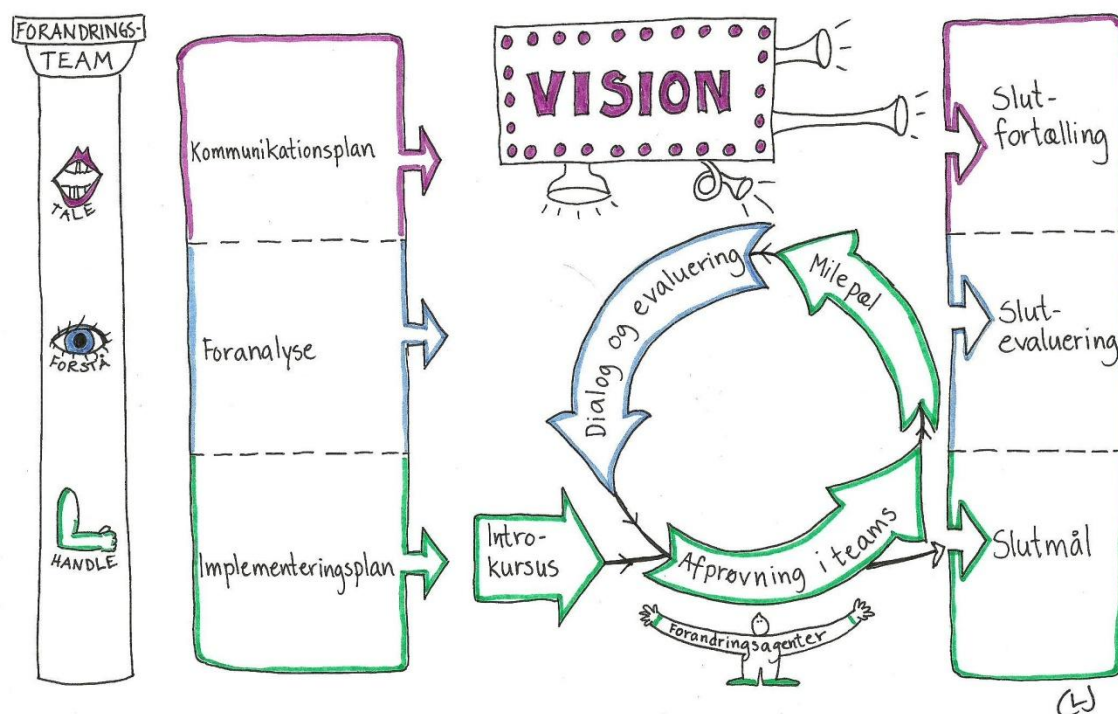
Nogle tiltag kan dog alligevel have en begrænset effekt: Målet med både lærings- og samarbejdsplatformen er at give lærerne mere effektive værktøjer til forberedelsestiden. Man kan derfor håbe på, at lærerne på sigt vil opleve en gevinst for forberedelsestiden, i takt med at de tager de nye it-værktøjer i brug. Som situationen er nu, findes der ikke ledelsesstrategier, der kan kompensere for mangel på tid, og fokuspunktet indgår derfor ikke i det videre arbejde med procesmodellen. Oplevelse af mangel på tid er da også et tema, der gennemsyrrer alle aspekter af arbejdsvilkårene på skoleområdet, og ikke kun i forbindelse med forandringsprocesser. Det ligger uden for dette speciales fokus at gå i dybden med denne problemstilling, hvorfor der i stedet henvises til forskning, der har arbejdet generelt med lærernes arbejdsvilkår.

Samlet set giver skemaet altså et overblik over strategier, der kan bruges til at tage højde for 14 af de 15 fokuspunkter. Derfor ses der nu nærmere på, hvordan disse strategier kan samles i en model.

16. Fora-modellen

I dette afsnit beskrives Fora-modellen. Fora-modellen har jeg udviklet med inspiration fra Lewin, Kotter, Weick og Hildebrandt/Brandis forandringsledelsesteorier (beskrevet i DEL 3) og tager udgangspunkt i de kulturelle faktorer, som er blevet identificeret som vigtige for en lærers forandringsproces i forbindelse med implementering af nye it-systemer (DEL 1 og 2). Modellen ser sådan ud:

FORARBEJDE → FORANDRING → FORANKRING



Figur 17. Fora-modellen

Fora-modellen har fået sit navn af to grunde:

1. Fora-modellen er en strategisk procesmodel, som overordnet består af tre faser, som alle har en bogstavkombination, der starter med bogstaverne FORA.
2. Fora-modellens navn skal symbolisere, at en afgørende tankegang i modellen er, at der skal skabes fora - eller pladser - hvor 1. medarbejderne har mulighed for at handle i praksis, 2. medarbejderne har mulighed for at blive hørt, og 3. forandringsteamet benytter muligheden for at kommunikere tydeligt til medarbejderne via forskellige kanaler - eller fora.

16.1 Grundtanke i Fora-modellen

Udgangspunktet for processen er, at der ved alle forandringer vil være tre primære faser: En fase før selve forandringen igangsættes, en fase, hvor den største forandring finder sted, og en fase, hvor forandringen forankres og afrundes. Disse tre faser kaldes Forarbejde, Forandring og Forankring.

Et forandringsteam udgør grundstøtten i den strategiske planlægning af forandringen. Dette team består af både skoleledelse, konsulenter og medarbejderrepræsentanter, som med hver deres styrker og indsigter kan bidrage til et mangefacetteret blik på forandningsprocessen. Overordnet er det forandringsteamets formål altid at agere på tre planer: Et Tale-plan, hvor man fra et ledelsesperspektiv afstikker en tydelig retning, et Forstå-plan, hvor der lyttes til og gås i dialog om de positive og negative erfaringer, der gøres undervejs i processen. Og et Handle-plan, hvor der skabes rammer for

medarbejdernes handlinger i praksis. Både Handle, Forstå og Tale bør vægtes i hver af de tre faser, hvis implementeringen skal være succesfuld.

16.2 Forarbejde

Den første fase kræver et grundigt stykke arbejde, da det er her rammerne for forandringen skal tænkes igennem.

På **Tale-planet** skal der udarbejdes en kommunikationsplan for processen. Denne plan skal sikre, at medarbejderne kan se behovet for forandringen. Derudover skal det fastlægges, hvem der kommunikerer hvad og hvor ofte med vægt på, at der bør kommunikeres på flere planer via forskellige kanaler. Ved fx at anvende Weicks STICC-model (Hammer & Høpner 2014) til at kommunikere forandringen, kan der skabes en bro mellem Tale- og Forstå-planet, da medarbejderne derved inddrages i formålet med forandringen.

På **Forstå-planet** skal en foranalyse bidrage til at forstå, hvordan medarbejdernes holdning er til forandringen. Dette kan fx gøres via en interessentanalyse. Hovedformålet er at være så godt forberedt som muligt på de individuelle og kollektive udfordringer, som medarbejderne frygter vil opstå i forbindelse med forandringen. Nogle udfordringer vil muligvis kunne undgås ved at indtænke dem i implementeringsplanen, mens andre muligvis kan mindskes via dialog og information om forandringen. Uanset hvordan foranalysen foretages, bør medarbejderne inddrages bredt og grundigt. Dels for at forstå deres side af situationen, og dels for at sikre, at medarbejderne ved, at deres perspektiver medtænkes.

På **Handle-planet** skal medarbejdernes interaktion med forandringen rammesættes, så tid, ressourcer og rammer for teamsamarbejde og afprøvning af systemet tilpasses ambitionsniveauet for forandringen. Dette gøres ved at udvikle en implementeringsplan.

Forandringsteamets grundige forarbejde er forudsætningen for de aktiviteter, der skal finde sted i Forandrings- og Forankringsfasen.

16.3 Forandring

I forandringsfasen inddrages medarbejderne aktivt i forandringen.

Det afspejler sig hovedsageligt på **Handle-planet**. Forandringen igangsættes for medarbejderne via et kursus, som introducerer medarbejderne til grundtankerne bag forandringen, og viser dem, de tiltag, som medarbejderne forventes at inkorporere i den fremtidige praksis. Efter kurset er det afgørende, at der afsættes tid til, at medarbejderne i teams kan afprøve, videndele og tale om forandringen. Fx i form af organiseret, fælles forberedelse. Afprøvningen skal lede hen mod processens første milepæl, som skal definere et delmål eller et skridt på vejen mod den fulde forankring. Afprøvningen

understøttes af engagerede forandringsagenter, som står til rådighed for de medarbejdere, der har behov for det.

Herefter iværksættes en evaluering fx i form af et møde, hvor forandringsteamet har mulighed for at lytte til og være i dialog med medarbejderne om status på forandringen. Dette punkt udgør **Forstå-planet** i forandringsfasen.

På **Tale-planet** fremstår specielt en tydelig vision, som kommunikationsplanens vigtigste funktion. Denne vision skal være tydelig og udgøre grundstenen i fortællingen om, hvad formålet med forandringen er. Både i forhold til, hvilke fordele medarbejderne forventes at kunne høste af forandringen, og i forhold til, hvad organisationen - i dette tilfælde skolen - kan få ud af forandringen. Denne vision bør gentages ofte på forskellige måder, af forskellige personer og via forskellige medier.

Afprøvning i teams, milepæl og dialog og evaluering udgør tilsammen en iterativ proces, hvor punkterne gentages, indtil forandringen har godt fat i størstedelen af medarbejderne. Derfor vil iterationerne efterhånden bevæge sig fra Forandringsfasen til Forankringsfasen.

16.4 Forankring

I den sidste fase bevæger forandringen sig i en retning, hvor den mindre og mindre opfattes som ny, men af medarbejderne inkorporeres som en del af det daglige arbejde. Denne fase kan være lang, alt afhængig af, hvor omfattende forandringen er. Når de fleste medarbejdere giver udtryk for at føle sig fortrolige med forandringen, er det tid til at runde forandringen af. Det betyder ikke, at der ikke fortsat skal være fokus på, hvordan det går med forandringstiltaget. Blandt andet bør der holdes øje med om andre forandringer i organisationen influerer, komplicerer eller overflødiggør den forandring, som er igangsat. Men samtidig er det vigtigt at lave en afslutning på processen.

På **Handle-planet** skal man gerne være nået frem til Slutmålet for forandringen. Det afspejler sig i, at visionen for projektet gerne skal være opfyldt, og at implementeringsplanens endemål er opfyldt. Det drejer sig ikke nødvendigvis om den oprindelige implementeringsplans målsætning, idet den løbende dialog og evaluering kan have ført til ændringer i implementeringsprocessen i løbet af forandringsfasen.

På **Forstå-planet** vil en slutevaluering med medarbejderne øge kvaliteten af medarbejderinddragelsen. Her har forandringsteamet mulighed for at få en samlet vurdering af, hvordan processen er forløbet, mhp. at drage erfaringer til fremtidige forandringsprocesser.

Men samtidig bør det også vægtes, at ledelsen skaber en fortælling om forandringen, hvor det igen tydeliggøres, hvor man har været, hvor man er kommet hen, og hvad udbyttet af forandringen har været. Denne slutfortælling skal medvirke til fortsat at forankre medarbejdernes skabelse af mening vedr. processen, og er derfor det afgørende punkt på **Tale-planet** i Forankringsfasen.

16.5 Opsummering

I det ovenstående er Fora-modellen blevet beskrevet. Fora-modellens vigtigste fokus er at have øje for, at der altid bør arbejdes på tale-, forstå- og handleplanet, når man vil arbejde strategisk med forandringer, uanset om man befinder sig i forarbejde-, forandrings- eller forankringsfasen. Hvert plan tilbyder nogle værktøjer, som skal medvirke til, at en forandringsproces kan tage højde for de 15 fokuspunkter, som tidligere er blevet defineret som afgørende faktorer i forbindelse med læreres implementeringsproces ved nye it-platforme.

I beskrivelsen af modellen er sprogbruget bevidst gjort generaliserbart. Derfor skrives der medarbejdere i stedet for lærere, forandringsproces i stedet for it-implementeringsproces, organisation i stedet for skole osv. Dette gøres for at illustrere, at Fora-modellen kan benyttes i andre sammenhænge end blot i forbindelse med læreres implementering af nye it-systemer. Denne generaliserbarhed begrundes ved, at den anvendte forandringsstrategiteori ikke kun er udviklet til it-implementering, men er udviklet på baggrund af undersøgelser af mange forskellige typer forandringsprojekter. Endvidere indeholder modellen ingen elementer, der specifikt omhandler implementering af it. Det formodes derfor, at modellen med stor sandsynlighed kan anvendes i andre sammenhænge.

17. Diskussion af Fora-modellens begrænsninger

Ved at benytte et meget bredt empirisk grundlag til udvikling af Fora-modellen, er der forsøgt at tage højde for mange forskellige aspekter, der vedrører en forandringsproces. Det ændrer dog ikke på, at en model altid vil være en simplificeret udgave af en kompleks virkelighed, og at en model ikke har mulighed for at tage højde for specifikke, kontekstuelle forhold, der kan influere en forandringsproces. Fora-modellen er endnu ikke blevet afprøvet i praksis. I det følgende diskuteres derfor nogle mulige begrænsninger, som man kunne forestille sig kunne diskuteres i forhold til Fora-modellens anvendelse.

17.1 Er der behov for en ny model?

Udvalget af litteratur vedr. forandringsledelse er omfattende, og kan som tidligere nævnt endda kategoriseres i fire forskellige retninger med tilhørende underkategorier. Det kan derfor betvivles, om der overhovedet er behov for udvikling af en ny model?

Ser man nærmere på forandringsmodeller, er der ved første øjekast et bredt udvalg. Størstedelen af dem har dog til hensigt at analysere forandringen, og giver ikke et bud på, hvordan forandringen skal håndteres. Det gælder fx *TPD-modellen*, som beskriver de faser, en lærer går igennem i forbindelse med implementering af it (Haldane 2009), *The Processual Approach to Change*, der vægter en grundig analyse af kontekstens forskellige elementer (Dawson 1996), *The Choice Management - Change Management Model*, der søger at forstå forandringen ved især at have øje for, de mekanismer, der er på spil inden forandringen igangsættes (Burnes 1997) og McKinseys 7S-model, der opstiller syv

interdependente, såkaldte hårde og bløde faktorer, der bør analyseres i forbindelse med en forandring (Peters 1980). Engeströms virksomhedsteori og Leavitts diamantmodel hører i øvrigt også til i denne kategori (Engeström 2007; Leavitt 1964). Leder man efter konkrete værktøjer til ledelse af forandringen, tilbyder disse modeller derfor ikke det ønskede.

Teorier om forandring opdeles ofte i to overordnede kategorier: de planlagte (*planned*) og de opdukkende (*emergent*) (Bamford & Daniel 2005). Lewins trefasede forandringsmodel og Kotters otte-trins-model, som blev beskrevet i afsnit 15.1, hører til de planlagte tilgange (Kotter 2012; Lewin 1951). Disse tilgange kritiseres for deres lineære opfattelse af forandring, som en række faser, der altid gennemløbes i samme rækkefølge (Bamford & Daniel 2005).

I kontrast hertil står de opdukkende tilgange som Weicks teori om meningsskabelse og Hildebrandt og Brandis teori om forandringsledelse. Begge tilgange er som nævnt karakteriseret ved at beskrive en række opmærksomhedspunkter og værktøjer uden at anbefale en rækkefølge eller sætte dem i et sammenhængende system.

Andre modeller er primært udviklet til virksomheder, hvis formål i sidste ende er at sikre et økonomisk overskud. Det drejer sig fx om den målorienterede Prosci ADKAR-model og BPR- modellen, som bl.a. vægter målbare procesforbedringer og fokus på kunden (Prosci 2017; Ambeck & Beyer 1999). Selvom der helt sikkert er overlappende kulturelle faktorer, er det uacceptabelt at overføre modeller fra den private sektor til den offentlige sektor uden omfattende modifikationer (Mcadam & Mitchell 1998).

Fora-modellen sigter mod at bygge bro mellem de planlagte og de opdukkende tilgange, idet der blødes op for de planlagte tilganges strenge linearitet samtidig med, at der skabes en struktur i de opdukkende tilganges rodede værktøjskasse. Fora-modellens elementer er udviklet på baggrund af empiri fra både den offentlige sektor, og specifikt i forhold til lærere i folkeskolen, og adskiller sig derfor fra de business-orienterede tilgange. Det vurderes derfor, at der er behov for udvikling af en ny model, som konkret kan illustrere nogle forandringsledelsesstrategier, som de ansvarlige kan sætte i spil på forskellige stadier i en forandringsproces, hvis man vil tage højde for de kulturelle faktorer, som influerer forandringsprocessen, som fx kan være tilfældet, når lærere vil implementere nye it-systemer i folkeskolen.

Når det er sagt, bør man naturligvis være påpasselig med at binde sig til en enkelt model. Elting fremhæver, at god forandringsledelse netop fordrer, at forandringen bearbejdes fra flere forskellige perspektiver, og at man derfor ikke bør fastlåse sig på en enkelt model, som højst sandsynligt vil føre til et ufuldstændigt billede af forandringssituationen (Elting 2009). Fora-modellen skal derfor ses som et dynamisk værktøj, der kan fungere som en grundsten i forandringsledelsesstrategien, men bør suppleres med andre perspektiver. Her spiller den personlige ledelsesstil blandt andet en rolle, hvilket der vil blive set nærmere på i det kommende afsnit.

17.2 Personlighed i ledelsesstilen

Fora-modellen er et værktøj, der kan hjælpe med at tilrettelægge en ledelsesstrategi for en større forandringsproces, men uanset hvor detaljeret en model er lavet, kan modellen ikke tage højde for noget helt afgørende: Ledelsens personlige evne til at interagere med medarbejderne. Bamford fremhæver, at et positivt og effektivt lederskab er en af hovednøglerne til at få en organisation til at engagere sig i en forandringsproces (Bamford & Daniel 2005).

Weick forsøger at tage højde for dette på forskellige måder. STICC-modellen skal i virkeligheden foreskrive en personlig stil, hvor lederen tør vise, at han/hun er i tvivl, samtidig med, at der udstikkes en retning. Og med principper som "Talk the walk", "Enhver leder er forfatter" og "Enhver leder er historiker" gives der også et bud på, hvordan ledelsespersonen skal opføre sig (Hammer & Høpner 2014).

Brandi og Hildebrandt opstiller også en række principper for ledelsens ageren, som ikke er blevet beskrevet tidligere i dette speciale. Her er henvisninger til evner som fx at være til stede, at turde indrømme fejl, at håndtere følelser og turde tage fat i spørgsmål og rygter (Hildebrandt & Brandi 2010).

At menneskelige relationer er afgørende for succesfulde forandringer i den offentlige sektor, er Hansen og Schulzes forskning et eksempel på. Deres undersøgelser påpeger, at det relationelle arbejde ofte opfattes som svært at håndtere, og derfor ikke medregnes, når nye projekter skal igangsættes. De påpeger derfor, at der bør arbejdes mere bevidst med udvikling af relationskompetence hos både ledere og medarbejdere, selvom der på nuværende tidspunkt kun findes få eksempler på anerkendte styringsredskaber, der arbejder med dette område (Nielsen & Schulze 2015).

Weick og Brandi/Hildebrandts principper er uden tvivl vigtige for en effektiv ledelse af en forandring, men uanset, hvor detaljeret en kommunikationsplan eller foranalyse, man har igangsat og forsøgt at indtænke ovenstående principper ind i, falder en stor del af forandringens succes tilbage til ledelsens evne til at relatere til sine medarbejdere. Fora-modellen tager derfor kun delvist højde for dette forhold, og forandringens succes er derfor afhængig af forandringsteamets medlemmers individuelle, menneskelige egenskaber, som bør udvikles sideløbende, hvis de ikke allerede eksisterer.

17.2.1 Sammenfatning

Fora-modellen kan dække et behov for en forandringsledelsesmodel, som ikke bare analyserer forandringen, men giver værktøjer til, hvordan forandringen skal ledes, og bygger bro over skellet mellem den planlagte og den opdukkende tilgang til forandring, som hidtil har eksisteret. Fora-modellen er udviklet til at kunne tage højde for de kulturelle faktorer, som influerer en offentligt ansats forandringsproces, som det fx kan opleves i forbindelse med implementering af et nyt it-system i folkeskolen.

Hvis forandringen skal blive en succes, er den dog afhængig af forandringsteamets medlemmers individuelle relationskompetence, hvilket Fora-modellen ikke kan tage højde for.

18. Konklusion

I dette speciale har jeg ønsket at undersøge, **hvordan en procesmodel kan designes, så skoleforvaltning og skoleledelse ved implementering af en ny it-plattform i folkeskolen kan tage højde for de kulturelle faktorer, der influerer lærernes forandringsproces**. For at kunne besvare dette spørgsmål har jeg først set nærmere på forskning vedr. forandringsprocesser:

1. i organisationer
2. ved it-implementering i organisationer
3. blandt lærere
4. ved it-implementering blandt lærere

Derigennem er jeg nået frem til **15 kulturelle faktorer**, der spiller en rolle for lærernes forandringsproces. De 15 faktorer er i dette speciale blevet kaldet "de 15 fokuspunkter". Overordnet har fokuspunkterne fordelt sig indenfor fire kategorier, der vedrører kommunikation, samarbejde, rammesætning og ekstern dialog. Disse fire kategorier er alle placerbare i Engeströms virksomhedsteori, og ser sådan ud:

Kommunikation

1. Kommunikationskanaler
2. Adressering af modstand og dårlige erfaringer
3. Kommunikation af succeshistorier

Samarbejde

4. Videndeling
5. Forandringsagenter
6. Medarbejderinddragelse og -evaluering
7. Ledelsesdeltagelse
8. Teamkultur

Rammesætning

9. Tydelig vision og målsætning
10. Realistisk ressourceforbrug
11. Uformel eksperimenteren
12. Formel træning
13. Koordinering af parallelle processer
14. Lang tidshorisont

Ekstern dialog

15. Dialog med eksterne parter

Efterfølgende er de 15 fokuspunkters gyldighed blevet afprøvet i form af interviews og spørgeskema blandt lærere, som er ansat ved skolevæsnet i Hjørring Kommune. Alle 15 punkter konkluderes at spille en rolle, men tilfredsheden, med den måde ledelse og skoleforvaltning håndterer fokuspunkterne på, er varierende. Det vurderes især, at **en ændret tilgang til brugen af kommunikationskanaler, graden af og kommunikationen om medarbejderinddragelse, hjælp til rammesætning af den uformelle eksperimenteren samt tydeliggørelse af et forandringsprojekts vision vil kunne øge medarbejdernes tilfredshed og dermed forandringens succes.**

Herefter har jeg undersøgt hvilke forandringsledelsesstrategier og værktøjer, der kan anvendes til udviklingen af en ny procesmodel, så skoleforvaltning og skoleledelse kan tage højde for disse faktorer. Med udgangspunkt i en kobling af de 15 fokuspunkter og værktøjer og principper fra Lewin, Kotter, Weick samt Hildebrandt og Brandi blevet brugt til at udvikle en strategisk procesmodel, kaldet Fora-modellen (Lewin 1951; Kotter 2012; Hammer & Høpner 2014; Hildebrandt & Brandi 2010). **Fora-modellen er en præskriptiv procesmodel, der klæder skoleforvaltning og skoleledelse på til at kunne tage højde for de kulturelle faktorer, der influerer læreres forandringsproces, når nye it-platforme skal implementeres.** Fora-modellen inddeler en forandringsproces i tre faser kaldet: Forarbejde, Forandring og Forankring. Et forandringsteam har ansvaret for at igangsætte aktiviteter, så der i hver fase er fokus på, at teamet både taler til, forstår og igangsætter handlinger blandt medarbejderne. En tydelig vision skal gennemsyre kommunikationen, mens selve forandringen ses som en cyklisk, inkrementel proces, hvor medarbejderne løbende afprøver systemet og inddrages i evalueringen af processens delmål.

Fora-modellen har endnu ikke været afprøvet i praksis, og bør derfor anvendes i forbindelse med en eller flere større forandringsprocesser, før dens anvendelighed kan belyses grundigere. Selvom der er argumenteret for behovet for udviklingen af en ny model, kan Fora-modellen ikke tage højde for de menneskelige egenskaber, som forvaltning og ledelse skal besidde for at kunne effektuere en del af Fora-modellens elementer. Et særlig fokus på de ansvarliges relationskompetence er derfor også nødvendigt.

Selvom modellen er udviklet med henblik på implementering af it-platforme blandt lærerne i folkeskolen, spiller selve teknologien en forsvindende lille rolle i de nævnte kulturelle faktorer, der influerer lærerne. Det vurderes derfor, at Fora-modellen også kan afprøves ved forandringsprocesser, der ikke vedrører it-implementering. Endvidere er strategierne bl.a. hentet i teorier, der ikke er specifikke for lærere. Derfor er sandsynligheden også stor for, at Fora-modellen kan anvendes i andre politisk styrede, offentlige organisationstyper.

Det konkluderes derfor, at **en lang række kulturelle faktorer vedr. især kommunikation, samarbejde og rammesætning influerer læreres forandringsproces i forbindelse med implementering af nye it-platforme i folkeskolen. Ved at benytte Fora-modellen får forvaltning og skoleledelse en konkret model, som kan benyttes strategisk til at tage højde for de kulturelle faktorer, der influerer lærerne, når store forandringsprocesser skal igangsættes, fx i forbindelse med implementering af en it-plattform.**

19. Perspektiver på lærernes modstand mod forandring

Indledningsvist blev det beskrevet, at lærere ofte opfattes som en gruppe individualister, der har stor modstand mod forandring (Persson & Stavreski 2004). Selvom der i DEL 1 er set nærmere på kulturelle faktorer, som er specifikke for lærere, er det endnu ikke blevet belyst, hvad denne særlige lærermodstand udspringer af. Derfor afrundes dette speciale nu med forskellige perspektiver, der måske kan medvirke til at opklare, om lærerne bare er sure, eller om der er særlige forhold, som gør, at lærerne er mindre villige til forandring end andre medarbejdergrupper.

Skyldes lærernes modstand en historisk opstået skepsis mod autoriteter? Størstedelen af lærerne hører i dag til på den politiske venstrefløj. Ved sidste folketingsvalg stemte ca. 80 % af lærerne på de venstreorienterede partier (S. Jensen 2015). Dette forhold kan spores tilbage til 1970'erne, hvor mange - især unge - lærere blev inspireret af det antiautoritære samfundsopgør, som 1968s ungdomsoprør igangsatte (Aisinger 2014). Lærernes engagement og identitet undermineres derfor i særlig grad, når den politiske scene domineres af et øget fokus på detailstyring og kontrol, som det i øjeblikket er tilfældet både nationalt og i mange kommuner, hvor den ny-liberale styringstænkning New Public Management præger forvaltningernes samarbejde med skolerne (Moos 2009).

Hvis lærernes grundlæggende værdisæt vægter en antiautoritær tilgang til forandringer, og dermed et ønske om, at forandringer initieres bedst fra bunden, må det formodes at være en del af forklaringen på, at skepsissen over for forvaltningsbeslutninger opfattes som øget. New Public Management-strategier, som er baseret på kontrol og styring, kan derfor opfattes som en rød klud for de lærere, der i virkeligheden helst ser forandringer som noget, der opstår fra bunden. Derfor kan modstanden mod forandring være uafhængig af forandringens indhold, da skepsissen allerede er til stede pga måden, der tænkes styring på.

Skyldes lærernes modstand en følelse af politisk fremmedgørelse? Tummers (2011) ser ikke modstanden mod forandringer som noget, der er særligt for lærerne, men for offentligt ansatte generelt, idet mange medarbejdere føler sig fremmedgjorte i forhold til de politikker, der indføres. Tummers opstiller fem faktorer vedr. magtesløshed og meningsløshed, der influerer villigheden til forandring, hvis medarbejderne opfatter sig ramt af dem: Strategisk, taktisk og operationel magtesløshed, samt samfundsmæssig og klient-meningsløshed (Tummers 2011).

Det er værd at bemærke, at hans undersøgelser peger på, i modsætning til meget af den litteratur, der er anvendt i dette speciale, at mangel på medindflydelse på implementeringsprocessen og indholdet af forandringen (strategisk og taktisk magtesløshed) ikke synes at spille så signifikant en rolle for medarbejdernes villighed til at indgå i en forandringsproces. Til gengæld er operationel magtesløshed, altså savn af frihed til selv at kunne foretage valg i implementeringsprocessen, en grund til, at mange offentligt ansatte modsætter sig forandring. Det samme gælder, hvis medarbejderne ikke kan se, hvordan forandringen skaber værdi for brugerne og samfundet (samfundsmæssig og klient-meningsløshed) (Tummers 2011).

Selvom Brugerportalsinitiativet først og fremmest har til formål at indføre tidssvarende it-platforme i folkeskolen, kobles især læringsplatformen (MinUddannelse) for mange lærere med en opfattelse af, at politikerne ønsker at diktere, at lærerne skal arbejde med læringsmålsstyret undervisning, hvilket mange har svært ved at se meningen med (Jakobsen 2016). Derfor kan en mulig forklaring på læreres modstand mod forandring i forbindelse med implementering af it-systemer hentes i Tummers begreb om politisk fremmedgørelse.

Eller skyldes lærernes modstand et nedbrud i den psykologiske kontrakt? Den psykologiske kontrakt skal forstås som de uskrevne, gensidige forventninger og opfattelser, der eksisterer mellem en medarbejder og en leder. Hvis en leder respekterer medarbejdernes normer, og garanterer jobsikkerhed, rimelig løn mm, kvitterer medarbejderen med en effektiv arbejdsindsats og et lavt niveau af klager (Argyris 1960). Worrall et al (2000) mener, at konsekvensen af reduktioner i jobsikkerhed, loyalitet, moral og motivation er, at offentligt ansatte ikke længere føler, de har en psykologisk kontrakt med deres arbejdsplads, hvilket får en negativ indflydelse på forandringsprocesser, idet medarbejderne udvikler en slags "overlevelsessyndrom" (Worrall et al. 2000). Det hænger godt sammen med Persson og Stavreskis beskrivelse af lærernes arbejdsliv som evigt flydende (som beskrevet i afsnit 9.0.1) hvor det konstateres, at mange lærere føler sig usikre i deres job pga. uvis planlægning, arbejdsgrænser i opløsning, distancerede relationer mm. i et arbejdsliv, der er præget af store reformer og økonomiske besparelser (Persson & Stavreski 2004).

Hvis lærerne oplever, at den psykologiske kontrakt mellem dem og skoleledelsen og/eller forvaltningen er nedbrudt grundet arbejdstidsreform, besparelsesrunder mm, kan det være med til at forklare, hvorfor lærerne ikke har lyst til at lægge en arbejdsindsats i forhold til at inkorporere en stor forandring som et nyt it-system.

Uanset om lærernes modstand skyldes en skepsis, der udspringer af en antiautoritær ideologi, politisk fremmedgørelse eller nedbrud i den psykologiske kontrakt - eller en kombination af disse - er det et forhold, der skal tages højde for, hvis en forandring for alvor skal slå igennem i lærernes praksis. For-modellen er et bud på, hvordan der kan bygges bro ml. forvaltning, skoleledelse og lærere, når store forandringsprocesser, som implementering af et nyt it-system skal igangsættes. Fremtidige afprøvninger vil i højere grad, end det på nuværende tidspunkt er tilfældet, kunne afgøre, om For-modellen også formår at tage højde for den modstand mod forandring, som af nogle opleves som stærkere ved lærerne end ved andre medarbejdergrupper.

20. Referencer

- Aisinger, P., 2014. Da læreren mistede sin status. Available at: <https://www.folkeskolen.dk/538791/da-laereren-mistede-sin-status> [Accessed May 9, 2017].
- Alvesson, M., 1993. *Cultural perspectives on organisations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ambeck, K.D. & Beyer, P., 1999. *Veje til fornyelsen - business process reengineering* 2. oplag., Samfundslitteratur.
- Andersson, G. et al., 2003. Skolkulturer – trøghet, forandring, framgång. In A. Persson, ed. *Skolkulturer*. Lund: Lund Universitet, pp. 11–32.
- Argyris, C., 1960. *Understanding Organizational Behavior*, Homewood: Dorsey Press.
- Audon, L., Levinsen, K. & Sørensen, B.H., 2010. *Skole 2.0*, Århus: Klim.
- Bamford, D. & Daniel, S., 2005. A case study of change management effectiveness within the NHS. *Journal of Change Management*, 5(4), pp.391–406.
- Bateson, G., 1972. *Steps to an ecology of mind* 19. print., New York: Ballantine.
- Becker, K., 2010. Facilitating unlearning during implementation of new technology. *Journal of Organizational Change Management*, 23(3), pp.251–268.
- Berg, P., 2011. *The Reluctant Change Agent - Change, Chance and Choice among Teachers, Educational Change in the City*, Lund Universitet.
- Berlingske, 2010. I Finland er der prestige i at være lærer. Available at: <http://www.b.dk/skolen/i-finland-er-der-prestige-i-vaere-laerer%0A> [Accessed May 9, 2017].
- Borum, F., 2013. *Strategier for organisationsændring* 2. udgave., Kbh.: Handelshøjskolens Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L., 2010. *Kvalitative metoder: En grundbog*, Hans Reitzel.
- Bruner, J.S., 1999. *Uddannelseskulturen* 1. udg., Kbh.: Gyldendal.
- Burnes, B., 1997. Organizational choice and organizational change. *Management Decision*, 35(10), pp.753–759.
- Caccia-Bava, M. do C., Guimaraes, T. & Harrington, S.J., 2006. Hospital organization culture, capacity to innovate and success in technology adoption. *Journal of health organization and management*, 20(2–3), pp.194–217.
- Christensen, E., 2016. Læringsplatformene vil gøre lærerne til bogholdere. *Folkeskolen*. Available at: <http://www.folkeskolen.dk/585312/laeringsplatformene-vil-goere-laererne-til-bogholdere>.
- Clegg, S.U.E. & Bradley, S., 2006. The implementation of progress files in higher education: Reflection as national policy. , pp.465–486.
- Damodaran, L. & Olphert, W., 2000. Barriers and facilitators to the use of knowledge management systems. *Behaviour Information Technology*, 19(6), pp.405–413.
- Dawson, P., 1996. Beyond Conventional Change Models: A Processual Perspective. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 34(2).
- Dupont, S., 2007. Jerome Bruner og socialkonstruktivisme. In *Teorier om Læring: en læringspsykologisk antologi*. Værløse: Billesø & Baltzer, pp. 93–114.
- Dysthe, O., 2006. Bakhtin og pedagogikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6.
- Elkjær, B. & Brandi, U., 2011. Organisatorisk læring i organisatorisk forandring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13(2), pp.73–89.
- Elting, M., 2009. Forandring og ledelsestænkning - fra klassisk forandringsteori til teori U. In M. Elting & S. Hammer, eds. *Ledelse og organisation: forandringer og udfordringer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Engeström, Y., 2007. Ekspansiv læring - på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tankegang. In K. Illeris, ed. *Læringsteorier - seks aktuelle forståelser*.
- EVA, 2016. Implementering af digitale læringsplatforme.
- Fink, D. & Stoll, L., 2005. Educational Change: Easier Said than Done. In A. Hargreaves, ed. *Extending Educational Change*. Dordrecht, Springer.

- Finley, L. & Hartman, D., 2004. Institutional Change and Resistance: Teacher Preparatory Faculty and Technology Integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(3), pp.319–337.
- Gergen, K.J., 2014. Pursuing Excellence in Qualitative Inquiry. , 1(1), pp.49–60.
- Granberg, C., 2009. *Implementing digital individual development planning in teacher education: the challenges of communication in relation to the development of ICT - supported methods development of ICT-supported methods*, Routledge Taylor and Francis Group.
- Gynther, K. & Lerche Christensen, V., 2010. *Didaktik 2.0: læremiddelkultur mellem tradition og innovation* 1. udgave. K. Gynther, ed., Kbh.: Akademisk.
- Haldane, M., 2009. Transformative Personal Development: Helping. , pp.454–463.
- Hammer, S. & Høpner, J., 2014. *Meningsskabelse, organiserende og ledelse: en introduktion til Weicks univers* S. Hammer, ed., Kbh.: Samfundslitteratur.
- Handy, C., 1994. The age of paradox C. Handy & I. Mitroff, eds. *Academy of Management review*.
- Hargreaves, A., 2005. Pushing the Boundaries of Educational Change. In A. Hargreaves, ed. *Extending Educational Change*. Dordrecht, Springer.
- Hildebrandt, S. & Brandt, S., 2010. *Forandringsledelse* 2. rev. ud., Kbh.: L&R Business.
- Hofstede, G., 2011. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), pp.1–26.
- Jakobsen, C.L., 2016. *Digitale forandringsprocesser i folkeskolen - Implementering af en digital læringsplatform i Aalborg Kommune*.
- Jensen, C.B., Lauritsen, P. & Olesen, F., 2007. *Introduktion til STS - Science, technology, society*, København: Hans Reitzel.
- Jensen, I., 2015. Postcultural Communication?: Intercultural communication from a postcultural position. *Icelandic E-Journal of Nordic and mediterranean Studies*, 10(2).
- Jensen, P.K., 1999. IT-implementering og forandringsledelse. *Ledelse og Erhvervsøkonomi*, (1), pp.29–40.
- Jensen, S., 2015. Flytter krydset: Utilfredse lærere straffer regeringen. Available at: <https://www.b.dk/politiko/flytter-krydset-utilfredse-laerere-straffer-regeringen>.
- KL, 2014. Brugerportalsinitiativet.
- Kombit, 2017. Aula. Available at: <http://www.kombit.dk/Aula> [Accessed May 15, 2017].
- Kotter, J.P., 2012. *Leading change* 2. ed., Boston, Mass.: Harvard Business Review Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009. *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* 2. udgave,., Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, A.K., 2010. *En enklere metode* 1. udgave,., Akademisk Forlag.
- Leavitt, H., 1964. Applied Organization Change in Industry. In W. W. Cooper, ed. *New Perspectives in Organizational Research*. New York: Wiley.
- Lewin, K., 1951. *Field theory in social science. Selected theoretical papers*, Chicago: University of Chicago Press.
- Matthews, N., 2008. Conflicting perceptions and complex change: promoting web-supported learning in an arts and social sciences faculty. *Learning, Media & Technology*, 33(1), pp.35–44.
- Mcadam, R. & Mitchell, N., 1998. Development of a business process re-engineering model applicable to the public sector R. Mcadam & N. Mitchell, eds. *Total Quality Management*, 9(4–5), pp.160–163.
- McNish, M., 2001. Guidelines for managing change: A study of their effects on the implementation of new information technology projects in organisations. *Journal of Change Management*, 2(3), p.201.
- Moltke, H., Molly, A. & Janniche, P.M., 2009. *Systemisk coaching: en grundbog* 1. udg. H. Moltke, ed., Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Moos, L., 2009. *Engagement og afmagt - mellem profession & integritet*.
- Mullins, L.J., 2010. *Management & Organisational Behavior* 9th Ed., Harlow: Pearson.
- Nielsen, H. & Schulze, S., 2015. Menneskelige relationer som strategisk styringsredskab. *Stat & Styring*,

- (4), pp.36–39.
- Persson, A. & Stavreski, H., 2004. Allting flyter - lärare mellan förvandling, anpassning och reform. In M. Greiff, ed. *Nära Gränsen?*. Malmö: Daleke Grafiska.
- Peters, T.J., 1980. Structure is not organization. *Business Horizons*, 23(14).
- Piaget, J., 1954. *The construction of reality in the child*. J. Piaget, ed., London: Routledge.
- Plato, 2001. *Cratylus*. B. Jowett, ed., Blacksburg, VA: Virginia Tech.
- Prosci, 2017. The Prosci ADKAR Model - A Goal-Oriented Change Management Model to Guide Individual and Organizational Change. Available at: <https://www.prosci.com/adkar/adkar-model> [Accessed May 11, 2017].
- Reigle, R.F., 2001. Measuring organic and mechanistic cultures. *Engineering Management Journal*, 13(4), pp.3–8.
- Reimer, D. & Dorf, H., 2014. Teacher Recruitment in Context: Differences between Danish and Finnish Beginning Teacher Education Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), pp.659–677.
- Rogers, E., 2003. *Diffusion of Innovation Theory* 5th Ed., Free Press.
- Scharmer, C.O., 2007. *Theory U: leading from the future as it emerges. The Social Technology of Precensing*. C. O. Scharmer, ed., Cambridge, Mass.: SoL, The Society for Organizational Learning.
- Sergiovanni, T.J., 2005. Organisation, Market and Community as Strategies for Change: What Works Best for Deep Changes in Schools. In A. Hargreaves, ed. *Extending Educational Change*. Dordrecht, Springer.
- Singh, R.K. et al., 2007. Modelling of critical success factors for implementation of AMTs. *Journal of Modelling in Management*, 2(3), pp.232–250.
- Skov, M.K. & Jakobsen, C.L., 2016. *Kultur og kompetenceudvikling - Et literature review om kulturelle faktorer indflydelse på medarbejderes kompetenceudvikling ved implementering af nye it-systemer*.
- Thisted, J., 2009. *Forskningsmetode i praksis* 1. Udgave., Gyldendal Akademisk.
- Tomm, K., 1988. Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family Process*, 27(1), pp.1–15.
- Tummers, L., 2011. Explaining the willingness of public professionals to implement new policies: a policy alienation framework. *International Review of Administrative Sciences*, pp.555–581.
- Ugebladet Mandag Morgen, 2015. Motivation er vejen til en innovativ offentlig sektor. Available at: <https://www.mm.dk/motivation-er-vejen-innovativ-offentlig-sektor/> [Accessed March 28, 2017].
- Weirsøe, M., 2016. Finland kan vise vejen for den danske læreruddannelse. Available at: <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/finland-kan-vise-vejen-for-den-danske-laereruddannelse/%0A>.
- Worrall, L., Cooper, C.L. & Campbell-Jamison, F., 2000. The impact of organizational change on the work experiences and perceptions of public sector managers. *Personnel Review*, 29(5), pp.613–636.
- Yáñez, X. & Maturana, H., 2013. Systemic and meta-systemic laws. *Interactions*, XX.3(June), pp.1–7.

21. Liste over anvendte figurer

Figur 1: Oversigt over den teoretiske indsnævring i specialets DEL 1.	Side 14
Figur 2: Engeströms 3. generation af virksomhedsteorien	Side 15
Figur 3: En skoles virksomhedssystem ved implementering af en ny it-plattform	Side 16
Figur 4: EVAs ni fokuspunkter for implementering af læringsplatform	Side 27
Figur 5: 15 kulturelle faktorer, der bør medtænkes ved implementering af en it-plattform i skolereg.	Side 32
Figur 6: Fire hovedkategorier med fokuspunkter placeret i forhold til skolen som virksomhedssystem	Side 33
Figur 7: Eksempel på spørgsmål af typen "Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig?"	Side 37
Figur 8: Eksempel på skalaspørgsmål vedr. tilfredshed med nuværende implementering	Side 38
Figur 9: Eksempel på åbent spørgsmål	Side 38
Figur 10: Karl Tomms spørgsmålstyper (dansk udgave)	Side 41
Figur 11: Svar til spørgsmålet "På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så overordnet med KOMMUNIKATIONEN mellem dig som lærer og skoleledelsen/skoleforvaltningen i forbindelse med implementering af MinUddannelse?"	Side 49
Figur 12: Svar til spørgsmålet "På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og ledelsen ved implementeringen af MinUddannelse?"	Side 54
Figur 13: Svar til spørgsmålet "På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og dine kolleger ved implementeringen af MinUddannelse?"	Side 56
Figur 14: Svar til spørgsmålet "Kender du dit skolecenters plan for implementering af MinUddannelse (dvs. forventninger til, hvor meget, hvornår og hvordan du anvender systemet)?"	Side 59
Figur 15. Lewins Kraftfeltmodel	Side 74
Figur 16. Forandringsledelsesstrategier koblet med de femten fokuspunkter	Side 81-82
Figur 17. Fora-modellen	Side 84

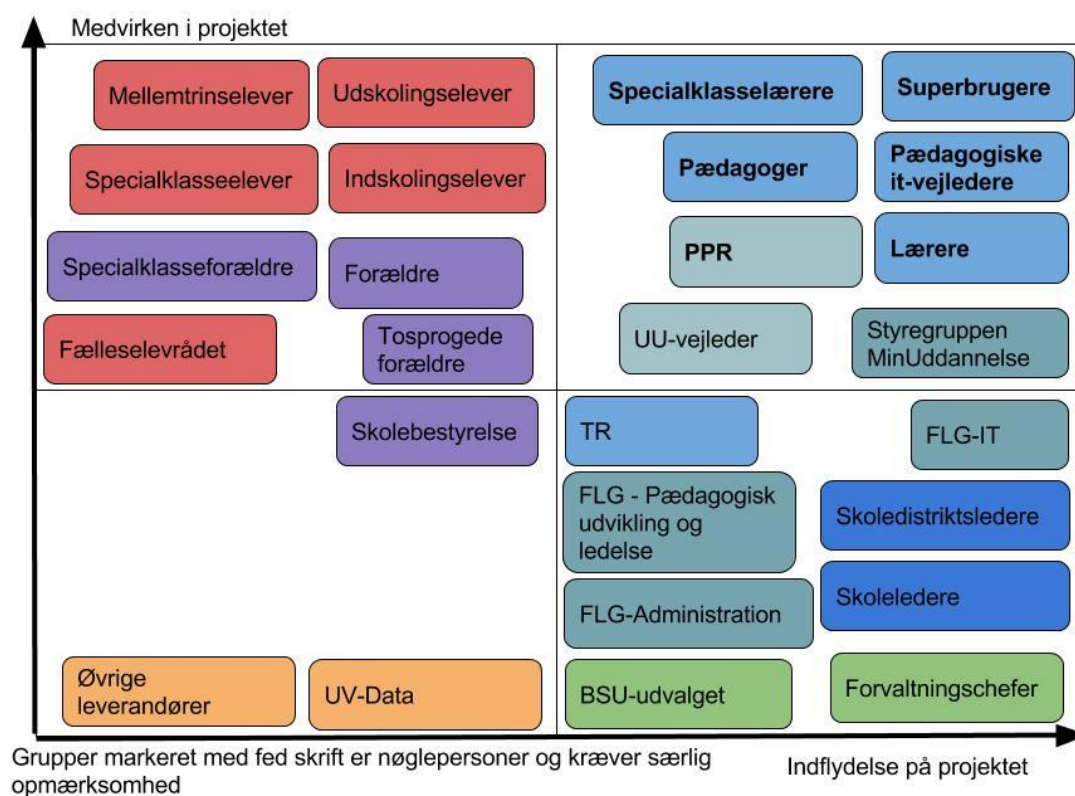
22. Bilag

Bilag 1: Interessentanalyse	s. 99
Bilag 2: Spørgeskema til lærere i Hjørring Kommune vedr. it-implementering	s. 100
Bilag 3: Interviewguide til to fokusgruppeinterview med lærere i Hjørring Kommune vedr. it-implementering	s. 108
Bilag 4: Transskription af fokusgruppeinterview, Skole 1	s. 110
Bilag 5: Transskription af fokusgruppeinterview, Skole 2	s. 119

Bilag I

Interessentanalyse

Interessenter i forhold til Min Uddannelse



Bilag 2

Spørgeskema til lærere i Hjørring Kommune vedr. it-implementering

Undersøgelse af it-implementering i Hjørring Kommune

Til lærere på Hjørring Kommunes skoler,

Der dukker jævnligt nye it-systemer op, som I som medarbejdere skal benytte som værktøjer i jeres daglige arbejde. Alle kommunens skoler er pt. i gang med at implementere læringsplatformen MinUddannelse, og i løbet af de næste par år vil SkoleIntra blive erstattet af den nye samarbejdsplatform Aula. I Hjørring Kommunes Skoleforvaltning vil vi gerne blive klogere på, hvad vi kan gøre for at gøre processen omkring implementering af ny it, så god for jer som mulig. Vi vil derfor bede jer besvare dette spørgeskema.

Spørgsmålene handler dels om, hvad der er VIGTIGT for jer, når nye it-systemer skal implementeres, og dels om, hvor TILFREDSE I er med den nuværende implementering af MinUddannelse. Ved at deltage kan I være med til at påvirke, hvordan it-systemer fremover vil blive implementeret på skolerne.

Besvarelsen er anonym, og tager 3-8 minutter at besvare.

Med venlig hilsen

It-konsulent Mette Thomsen og studiemedarbejder Christine Lund Jakobsen

*Påkrævet

Grundlæggende informationer

1. Hvilket skoledistrikt er du tilknyttet? *

Markér kun ét felt.

- ☐ SkoleCenter Hirtshals
- ☐ Sindal Skole
- ☐ Tårs Skole
- ☐ Vrå Skole
- ☐ Hjørring Nordvestskole
- ☐ Hjørring Sydøstskole
- ☐ Hjørring Ny 10.

2. Hvor mange år har du arbejdet som lærer? *

Markér kun ét felt.

- ☐ 0-5 år
- ☐ 6-10 år
- ☐ 11-20 år
- ☐ 21-30 år
- ☐ 31-40+ år

Kommunikation

3. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Min nærmeste leder informerer mig om it-plattformen og fortæller mig, når der er nyt om implementeringen	☐	☐	☐	☐	☐
Min distriktsleder informerer mig om it-plattformen og fortæller mig, når der er nyt om implementeringen	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleforvaltningen informerer mig om it-plattformen og fortæller mig, når der er nyt om implementeringen	☐	☐	☐	☐	☐
Når der er nyt om it-plattformen, kan jeg læse det på SkoleIntra (eller tilsvarende)	☐	☐	☐	☐	☐
Når der er nyt om it-plattformen, kan jeg blive orienteret på facebook eller andre sociale medier	☐	☐	☐	☐	☐

4. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Skolens ledelse går i dialog med lærerne, hvis lærerne føler sig utrygge ved eller er skeptiske over for en ny it-plattform	☐	☐	☐	☐	☐
Når kolleger på min eller andre skoler har haft gode oplevelser med en ny it-plattform, er der nogen, der sørger for at sprede de gode eksempler	☐	☐	☐	☐	☐

5. På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så overordnet med KOMMUNIKATIONEN mellem dig som lærer og skoleledelsen/skoleforvaltningen i forbindelse med implementering af MinUddannelse? (Hvis du arbejder på et skolecenter, der endnu ikke er påbegyndt brug af MinUddannelse, bedes du i stedet tænke på andre it-systemer, som I for nyligt har indført på skolen.) *

Markér kun ét felt.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Særdeles utilfreds	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Særdeles tilfreds

6. Har du yderligere kommentarer til KOMMUNIKATIONEN i forbindelse med implementering af MinUddannelse på din skole?

Samarbejde

7. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Jeg skal kunne tale med andre, der bruger it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg skal kunne finde inspiration på youtube fra andre, der bruger it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg skal kunne få hjælp fra andre brugere i en facebookgruppe eller på andre sociale medier	☐	☐	☐	☐	☐
Inde i it-plattformen skal jeg kunne se eksempler på, hvordan andre bruger it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐

8. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Superbrugere/it-vejledere kan stå til rådighed for kolleger der har brug for konkret hjælp til brug af en it-plattform	☐	☐	☐	☐	☐
Superbrugere/it-vejledere afholder kurser i brug af den nye it-plattform	☐	☐	☐	☐	☐
Superbrugere/it-vejledere er selv glade for at bruge it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐

9. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Som lærer skal jeg have medindflydelse på valget, når en ny it-plattform skal vælges	☐	☐	☐	☐	☐
Som lærer skal jeg være med til at bestemme, hvordan og hvornår vi bruger et nyt it-system	☐	☐	☐	☐	☐
Ledelsen skal løbende lade lærerne evaluere, hvordan det går med at anvende en ny it-plattform	☐	☐	☐	☐	☐

10. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
I mit team skal vi hjælpe hinanden med at lære it-plattformen at kende	☐	☐	☐	☐	☐
I mit team skal vi være enige om, hvordan vi vil bruge it-plattformen i klasseværelset	☐	☐	☐	☐	☐
I mit team skal vi være enige om, hvordan vi vil bruge it-plattformen, når vi kommunikerer med forældre	☐	☐	☐	☐	☐

11. På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og dine kolleger ved implementeringen af MinUddannelse? (Hvis du arbejder på et skolecenter, der endnu ikke er påbegyndt brug af MinUddannelse, bedes du i stedet tænke på andre it-systemer, som I for nyligt har indført på skolen.) *

Markér kun ét felt.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Særdeles utilfreds	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Særdeles tilfreds

12. På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du så på nuværende tidspunkt med SAMARBEJDET mellem dig og ledelsen ved implementeringen af MinUddannelse? (Hvis du arbejder på et skolecenter, der endnu ikke er påbegyndt brug af MinUddannelse, bedes du i stedet tænke på andre it-systemer, som I for nyligt har indført på skolen.) *

Markér kun ét felt.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Særdeles utilfreds	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Særdeles tilfreds

13. Har du yderligere kommentarer til SAMARBEJDET i forbindelse med implementering af nye it-systemer?

Rammesætning

14. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Det skal være tydeligt for mig, hvad formålet er med et nyt it-system	☐	☐	☐	☐	☐
Det skal være tydeligt for mig, hvilke fordele jeg får ved at arbejde i et nyt it-system	☐	☐	☐	☐	☐
Det skal være tydeligt for mig, hvor ofte og i hvor høj grad jeg forventes at bruge et nyt it-system	☐	☐	☐	☐	☐
Vores skole skal selv sætte rammerne for, hvordan, hvornår og hvor meget et nyt it-system skal bruges	☐	☐	☐	☐	☐
Forvaltningen skal sætte rammen for, hvordan, hvornår og hvor meget et nyt it-system skal bruges	☐	☐	☐	☐	☐

15. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Når jeg skal lære en ny it-platform at kende, skal jeg kunne prøve mig frem, efterhånden som jeg får brug for systemets forskellige funktioner	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg skal lære en ny it-platform at kende, skal der afsættes tid, hvor det er bestemt, at jeg skal øve mig i at bruge systemet.	☐	☐	☐	☐	☐

16. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Jeg har brug for selv at kunne eksperimentere, når jeg skal lære et nyt it-system at kende	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har brug for, at nogen personligt viser mig, hvordan et nyt it-system skal bruges	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har brug for instruktionsvideoer, der viser mig, hvordan et nyt it-system skal bruges	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har brug for lang tid, når jeg skal lære et nyt system at kende	☐	☐	☐	☐	☐

17. Hvilket udsagn passer bedst på dig? *

Markér kun ét felt.

- ☐ Jeg kan godt navigere i flere nye it-systemer på en gang
- ☐ Jeg har svært ved at overskue et nyt it-system, hvis jeg samtidig er ved at lære andre it-systemer at kende.
- ☐ Ved ikke

18. Hvilket udsagn passer bedst på dig? *

Markér kun ét felt.

- ☐ Når jeg skal arbejde med nye pædagogiske indsatser (fx. PLF), forvirrer det mig, at jeg også skal lære et nyt it-system at kende
- ☐ Når jeg skal arbejder med nye pædagogiske indsatser (fx. PLF), påvirker det mig ikke, at jeg også skal arbejde med et nyt it-system.
- ☐ Ved ikke

19. Hvilket udsagn passer bedst på dig? *

Markér kun ét felt.

- ☐ Når jeg skal lære et nyt it-system at kende, går jeg straks i gang med at bruge det.
- ☐ Når jeg skal lære et nyt it-system at kende, bruger jeg op til 6 måneder, før jeg kan bruge systemet fuldt ud.
- ☐ Når jeg skal lære et nyt it-system at kende, bruger jeg op til 12 måneder, før jeg kan bruge systemet fuldt ud.
- ☐ Når jeg skal lære et nyt it-system at kende, bruger jeg op til 18 måneder, før jeg kan bruge systemet fuldt ud.
- ☐ Ved ikke

20. På en skala fra 1-10, hvor tilfreds er du med RAMMERNE (Kurser og tid til at afprøve systemet), som du har for at kunne lære MinUddannelse at kende? (Hvis du arbejder på et skolecenter, der endnu ikke er påbegyndt brug af MinUddannelse, bedes du i stedet tænke på andre it-systemer, som I for nyligt har indført på skolen.)

Markér kun ét felt.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Særdeles utilfreds	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Særdeles tilfreds

21. Kender du dit skolecenters plan for implementering af MinUddannelse (dvs. forventninger til, hvor meget, hvornår og hvordan du anvender systemet)? *

Markér kun ét felt.

- ☐ Ja
- ☐ Nej [Gå til spørgsmål 23.](#)
- ☐ Ved ikke [Gå til spørgsmål 23.](#)

Rammesætning

Samarbejde

7. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Jeg skal kunne tale med andre, der bruger it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg skal kunne finde inspiration på youtube fra andre, der bruger it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg skal kunne få hjælp fra andre brugere i en facebookgruppe eller på andre sociale medier	☐	☐	☐	☐	☐
Inde i it-plattformen skal jeg kunne se eksempler på, hvordan andre bruger it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐

8. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Superbrugere/it-vejledere kan stå til rådighed for kolleger der har brug for konkret hjælp til brug af en it-plattform	☐	☐	☐	☐	☐
Superbrugere/it-vejledere afholder kurser i brug af den nye it-plattform	☐	☐	☐	☐	☐
Superbrugere/it-vejledere er selv glade for at bruge it-plattformen	☐	☐	☐	☐	☐

9. Hvor vigtigt er følgende udsagn for dig? *

Markér kun ét felt pr. række.

	Slet ikke vigtigt	Ikke vigtigt	Vigtigt	Særdeles vigtigt	Ved ikke
Som lærer skal jeg have medindflydelse på valget, når en ny it-plattform skal vælges	☐	☐	☐	☐	☐
Som lærer skal jeg være med til at bestemme, hvordan og hvornår vi bruger et nyt it-system	☐	☐	☐	☐	☐
Ledelsen skal løbende lade lærerne evaluere, hvordan det går med at anvende en ny it-plattform	☐	☐	☐	☐	☐

26. Har du yderligere kommentarer til den nuværende implementering af MinUddannelse?

Leveret af
 Google Forms

Bilag 3

Interviewguide til to fokusgruppeinterview med lærere i Hjørring Kommune vedr. it-implementering

Fokusgruppeinterviews med lærere - 2 stk af 4-5 personer (en it-vejleder, en superbruger, tre lærere - gerne mindst en skeptisk it-bruger)

Indledning

- Informer om formål med interviews - 4 kategorier, 15 hypoteser, anonymitet og behandling af data, samt forventet længde på interview, ikke meningen der skal opnås enighed
- Kort præsentationsrunde:
 - Primær funktion på arbejdspladsen og afdeling
 - Alder og ansat hvor længe?
 - Deltaget i superbruger- og/eller pædagogisk it-vejlederuddannelse?

Kommunikation

- 1. Hvem kommunikerer til jer, når der er nyt vedr. et it-system? Fungerer det? Hvorfor/hvorfor ikke? Har I andre forslag til, hvordan det kan gøres?
- 2-3. Hvilke gode og dårlige erfaringer har I med it-systemer, der tidligere er blevet indført? Spiller det en rolle for, hvordan I har det, når et nyt system skal indføres?

Samarbejde

- 4. Har I tradition for videndeling? Gode eksempler eller forslag til, hvordan det kan gøres?
- 5. Hvem er superbrugere på jeres skole? Fungerer det efter hensigten? Kan noget gøres anderledes?
- 6. Har I forslag til, hvordan vi kan evaluere løbende med medarbejderne? Fx. Møder? Sociale medier? Ledelse videregiver oplysninger?
- 7. Hvilken rolle spiller skolens ledelse, når ny it skal implementeres?
- 8. Hvordan arbejder I med en ny it-platform i jeres teams? Har I gode/dårlige eksempler?

Rammesætning

- 9. Kender I baggrunden for, at Aula og MinUddannelse skal implementeres? Hvem har bestemt det? Har I hørt om Brugerportalsinitiativet? Hvad er formålet?
- 9. I forbindelse med implementeringen af MinUddannelse, har man i Hjørring Kommune valgt at lade det enkelte skolecenter selv udarbejde en implementeringsplan. Hvad er jeres holdning til det?
- 9. I hvor høj grad synes I, at forvaltningen skal styre tidsplanen, når nye it-systemer skal indføres?
- 10. Oplever I, at I har tid til at implementere nye it-systemer som fx MinUddannelse? Har I forslag til, hvordan man - hvis muligt inden for de givne økonomiske rammer - kan tænke anderledes i tilfælde af, at dette er et problem?
- 11/12. Hvad er vigtigst for jer? At have tid til at afprøve et system selv, eller at komme på kursus? Hvor får I det største udbytte?

- 13. Har implementeringen af MinUddannelse været i konflikt med andre indsatser I har på skolen? I så fald, tænker I så, at noget kan organiseres anderledes?
- 14. Hvor lang en tidsperiode, mener I, er realistisk for at lære at bruge et system fuldt ud?

Ekstern dialog

- 15. Hvordan har I det med it-systemer, der får nye opdateringer og ændres?

Afrunding

- Er der andre aspekter i forbindelse med implementering af it, som I mener er afgørende for at det lykkes, som vi endnu ikke har belyst?

Bilag 4

Transskription af fokusgruppeinterview, Skole I

Dato for interview: 7.3.17

Deltagere: Fire lærere

Fiktive navne til de fire interviewede:

A - "Anna", Lærer i mellemtrin og udskoling, skolebibliotekar, deltaget i superbrugerkursus, ansat otte år på skolen

B - "Berit", Lærer i udskoling, ansat 18 år på skolen, deltaget i superbrugerkursus

C - "Christian", Lærer i udskoling og kompetencecenter, pædagogisk it-vejleder, superbruger, ansat ni år på skolen

D - "Ditte", Lærer i indskoling og mellemtrin, deltaget i superbrugerkursus, testperson på MinUddannelse i et år, inden forvaltningen besluttede hvilken læringsplatform, der skulle indkøbes, ansat syv år på skolen

I - Interviewer

KOMMUNIKATION

I - I forhold til kommunikationen, hvem er det så, der fortæller jer eller kommunikerer med jer, når der er nyt i forhold til et nyt it-system - og synes I det fungerer på den måde, som det er nu?

A - Det er vel vores ledelse her på stedet, der informerer os.

C - Eller bør informere os.

A - Eller bør informere os. Så kan det også godt være, der kommer noget fra forvaltningen, som man måske skal læse noget grundigt, eller som man måske skal gå mere ind i, end hvad alle måske gør. Så jeg tror de fleste ser det først, når det er direkte fra vores ledelse.

B - Det tror jeg også.

C - Ja

D - Ja

I - Hvorfor tror I ikke folk læser det, hvis det kommer fra forvaltningen?

B - Så er man ikke sikker på det er helt...

C - Jeg tror også, der er mange, der er sådan lidt på stikkerne, beskytter sig selv lidt, altså bare fordi det kommer fra forvaltningen, så er det jo ikke sikkert, det er noget man SKAL. Man går ikke ind i en masse ekstra arbejde, hvis ikke det er noget, man skal. Så det er først, når det er noget, man skal. Når ledelsen har sagt: Nu skal vi.

I - Er det fordi, man tænker, at det måske bliver lavet om eller fordi man er i tvivl om, det er retningslinjer, eller om det tæller?

C - Både og. Jeg tror altså folk er pressede på tid. Så at gå ind i en ekstra opgave uden at vide, om det er noget, der bliver til noget det her, så tror jeg man er lidt. Så afventer man.

A - Man skal også nogle gange nærlæse for at finde ud af, hvad er det de skriver, forvaltningen, og det måske ikke altid er, de ting, vi får ud fra dem, som er vedkommende for os, og så sorterer man måske bare lige det fra.

D - Jeg synes også, at jungletrommerne de begynder også at lyde et stykke tid før. Og altså for eksempel med MinUddannelse, der gik der jo en periode, hvor der var nogle skoler som afprøvede forskellige læringsplatforme. Og så gik der et stykke tid, hvor man ikke rigtigt vidste, hvad der egentlig blev bestemt. Og så hørte man dét, og så hørte man dét, og så kom der noget fra forvaltningen, og så tænkte man, det gider jeg slet ikke forholde mig til, før jeg får direkte besked på, hvad det er der sker.

5.16

I - Kunne I have nogle ønsker til, hvordan man kunne gøre det anderledes, eller bedre?

A - Med information fra forvaltningen?

I - Nej, med hele kommunikationen omkring, når der kommer et nyt it-system, som skal implementeres?

A - Ja, det siger du jo!

I - Nej men også generelt, altså når der kommer et nyt system.

C - Altså, jeg synes i hvert fald det er underligt. Altså nu sidder jeg jo i den der it-vejledergruppe. Der synes jeg jo, det er mystisk, at når man snakker på tværs af forskellige skoler, at nogle steder, der har de ikke engang hørt om det her, og er slet ikke kommet i gang med noget som helst. Og så sidder vi herude og er testpersoner på dit og dat og folk er pressede.

Altså jeg kan ikke forstå, at hvorfor er det ikke, at alle er i gang? Altså det forstår jeg ikke, at man ikke sætter det i gang så. Hvorfor er det, at der er nogen, der skal gå forrest, og så er der nogle, der er foran, og nogle der ikke engang aner, at det findes. Det synes jeg er mærkeligt.

B - Men det er også som om, at kommunikationen ikke altid er helt god. Altså som om det er modsatrettet på en eller anden måde. Altså at det ikke er en naturlig nedslivning. Men altså der kommer noget fra venstre og højre, og så bliver det lidt noget mismask. Og så har nogen hørt, ja så bliver det lidt som D siger, så bliver det jungletrommer, og så bliver det svært, synes jeg.

A - Ja

C - Ja

D - Ja

B - Så måske kunne man være bedre til at lave en lidt mere ensrettet kommunikation, der passer i forhold til de informationer, der skal ud.

C - Ja. Og så tror jeg, det er vigtigt, at der er mange flere i organisationen, der er med inde over, når man beslutter sådan et system der. At det ikke bare er to-tre klasser, der har været test. På to-tre forskellige skoler, og så, nå, så er det et godt program. Altså fordi, de er fem lærere, der har forsøgt at prøve et program. Det betyder jo ikke, det er det bedste for alle de andre. Og det er det, man har valgt det her ud fra. Hvis vi skal sætte det lidt på spidsen i virkeligheden. Det er måske et tyndt grundlag i virkeligheden, synes jeg.

D - Jeg kan også godt blive lidt i tvivl om, hvor meget de egentlig har lyttet på dem, der har været testklasser. Fordi jeg føler ikke. Altså vi har været to klasser her på skolen, og vi har været fire lærere, der har været testpersoner, men jeg er jo ikke blevet interviewet af nogen eller spurgt af nogen fra forvaltningen, inden de har taget beslutningen, om, hvad jeg synes om systemet. Det synes jeg er lidt mærkeligt.

C - Det er meget mærkeligt, at man ikke har haft fat i flere mennesker.

B - Men det er også det, jeg siger med kommunikationen, at det er som om at der er mange ting. Altså der bliver kastet nogle bolde i luften, men så er det som om, de sejler hver for sig. Der er ikke noget, der, sådan føler vi det her, altså, det bliver ikke samlet, for så tror jeg det ville være nemmere. Fordi du (ser på C) er it-vejleder, der er mange vejledere, men hvorfor hører man ikke dem?

C - Nej, vi er ikke engang blevet spurgt.

B - Nej, det er det, jeg mener. At der mangler et eller andet imellem. Bindende.

7.57

I - Hvor ville det så være naturligt, at det var samlet? Hvem er det, der skal samle det, og give det videre til jer? Er det ledelsen eller forvaltningen eller?

A - Altså jeg tror, det er jo ledelsen, vi tager seriøst-agtigt. Der er det jo. Forvaltningen det skubber vi jo bare lidt væk.

C - Ja

A - Så jeg tror, det er jo fra ledelsen, at vi skal have det vigtige

B - Men man kan jo sige, ledelsen skal jo agere ud fra det forvaltningen siger, så på en eller anden måde, så skal kommunikationen der jo være bedre, sådan at. Det er som om, der er et hul. At vi snakker ikke sammen. Det er som om, der er et hul fra forvaltningen og ned til os, sådan tror jeg vi oplever det. Og det kunne være dejligt, at der følte man, at der er en rød tråd hele vejen igennem.

C - Altså man kan jo sagtens have en udvalgt gruppe, som skal sidde, og som der også har været, som skal sidde og kigge nogle forskellige systemer igennem. Hvad kan de og hvad kan de ikke. Men de mennesker der sidder i den gruppe, tænker jeg, de skal da have noget med fra kollegerne. Hvad er det, vi gerne vil have, at det her program skal kunne overhovedet. Hvad er det vi efterlyser? Ingen er blevet spurgt om det. Man har bare fundet nogle programmer, som eksisterer i forvejen, og så har man fundet det bedste af fire ondt i virkeligheden. Ikke fordi jeg synes, at MinUddannelse kun er noget lort, det er det ikke. Der er masser af gode ting i det, men jeg synes bare, det er mærkeligt, at man ikke har været inde og spørge de enkelte lærere: Jamen, hvad er det egentlig vi efterlyser. Hvad er det, vi gerne vil have det skal kunne. Og jeg ved, der sidder mange derude nu og tænker: Det er fanme da mærkeligt, når vi nu får et nyt system, hvorfor kan vi så ikke kommunikere med forældrene. Det er da mystisk. Og så skal vi have et nyt system igen, som kan det. Det synes jeg er mærkeligt. Så igen kommunikationen. Et eller andet sted der, der er der et led, som ikke fungerer.

9.40

I - Tror I at tidligere dårlige erfaringer med it-systemer, som er blevet indført, det kunne fx være Google eller nogle af de andre, som sådan er kommet, tror I det har en indflydelse på, hvordan I tager imod, når der så kommer et nyt system?

B - Jeg tror, når man har været her længe, det kan jeg jo sige, så tror jeg man bliver god til at sige: Der bliver ved med at komme noget nyt, og sådan er det nu engang at være på en arbejdsplads, og det bliver man nødt til at forholde sig til. Og man ved også, at ting ændrer sig, og at nogen ting bliver, og nogen ting forsvinder igen. Sådan er det også. Men jeg tror, for de der, hvis man er presset i sit arbejde, så tror jeg, at det der med, når der så kommer nyt, og man ved, kan vi nu, og skal vi nu, så er det en stor opgave for de enkelte, at sætte sig ind i. Og også som du siger, så var der Google, og så er der

nogle, som faktisk har brugt rigtig meget energi, og skal vi nu være der alligevel, eller skal vi noget helt andet. Altså det er hårdt for nogen, tror jeg.

D - Jeg tror også det har meget at gøre med, hvor meget, man er vant til at bruge it. For jeg ved da, at for nogen så er det her en kæmpe stor mundfuld at skulle sætte sig ind sådan et system, hvordan det fungerer, fordi de ikke er særligt trygge ved at bruge sådan noget it. Og for mig, som er helt vild med at bruge it i undervisningen, der kan jeg jo godt lide det, og jeg synes, det er spændende at sætte mig ind i sådan noget og prøve noget nyt, og ej, se hvad det kan. Det har en utrolig stor betydning for, hvordan man tager imod det.

A - Jeg tror også, det har noget at gøre med, hvordan man har det som person.

C - Det har det da helt sikkert.

A - Mere end hvad man nødvendigvis har været udsat for før. Altså personlig indstilling.

C - Det tror jeg også, men alligevel så er det sådan, at selvfølgelig spiller det ind, hvis der har været noget før. Nu tænker jeg lige tilbage til da vi fik de her fantastiske interaktive tavler, og vi var igennem tre dage, hvor der stod en lille finke fra et dejligt firma, som skulle undervise os, og ingen af os kan bruge det til noget som helst. Så kan jeg da godt forstå, at der er nogen, der tænker: Åh, nu skal vi igen sidde dernede og så skal vi undervises alle sammen på en gang. Altså, det tror jeg da, at der er blevet tænkt.

A - Ja, det havde jeg glemt, lykkelig glemt alt om. Ha ha.

12.01 SAMARBEJDE

I - Synes I, at I har tradition for videndeling, når der kommer et nyt system? Er I så gode til at bruge hinanden til at lære systemet at kende?

A - Det tror jeg igen har meget med personlig indstilling at gøre.

B - Hvis man er åben for det, så tror jeg bestemt

I - Men jer personligt? Oplever I det så?

B - Ja, jeg synes, at hvis man spørger...

C - Lige præcis

B - ...så er der altid nogen, der vil.

C - Jeg synes der er mange, der er gode til at spørge.

B - Ja

C - Altså nu kan man se, nu får jeg også lov til at mærke det, ikk, i den rolle, jeg har. Men jeg synes da, at det er alle grupper, der spørger. Det er ikke kun dem, der måske har alderen til at være mest interesseret i det. Så er der selvfølgelig også nogen, der ikke spørger, men det er måske naturligt nok.

A - Jeg har da også brugt C, fordi jeg vidste, hun var testperson på den, og så har jeg givet noget videre til nogle af dem, jeg arbejder tæt sammen med og ved, der ikke er trykke ved det.

13.11

I - Bliver I brugt som superbrugere også? Altså dem, der ikke har en it-vejlederruddannelse, men som bare har fået superbrugerkurser?

A - Nej, for jeg tror ikke, der er ret mange, der er i gang med at bruge det, bortset fra, når de sidder til de indkaldte kurser.

B - Nej

C - Nej, vi er ikke så langt endnu.

D - Når jeg tænker på det der kursus der, så var det meningen, at vi som superbrugere skulle gå rundt og hjælpe, men vi havde ikke rigtigt noget at lave.

A - Der var lige et par enkelte vi snakkede med

D - Ja

Havde I ikke noget at lave, fordi det var rimelig nemt at gå til eller...

A - Nej, vi blev heller ikke præsenteret, og det blev heller ikke sagt: Husk nu lige, at vi har fire-fem-seks personer, eller hvor mange vi nu lige er, som I også kan....Så det blev heller ikke lagt frem som om vi kunne bruges.

I - Tror I, at I vil blive brugt på sigt? Eller tænker I, at det var lidt det?

D - Altså, det vil jeg da håbe. Jeg vil da håbe, at det er sådan, at dem, der har brugt det, og som er noget langt i det, at vi bliver brugt til sådan at gå rundt og hjælpe dem, der har brug for det. Og altså, der er ikke sat nogen ramme for, om vi får et eller andet for at være superbrugere eller hjælpe, men jeg gør det da gerne. Men jeg tænker, at der skal lige gøres opmærksom på, hvem vi er.

C - Ja, der skal reklameres for det, for ellers så bliver det X (en anden it-vejleder) eller mig, der bliver spurgt.

A - Ja

D - Ja

B - Jeg tænker også, det kunne være en fordel. Jeg sagde i hvert fald efter vores kursus, at jeg synes det kunne være en fordel, hvis man sætter en ramme for, hvordan kommer vi så i gang. Fordi hvis jeg skal gå hen og spørge hele tiden, eller hvis der er en anden, der skal spørge mig, så er det lidt nemmere, hvis vi siger: Fagteam dansk udskoling, nu sætter vi os i fase 3, og nu vil vi faktisk prøve at kigge lidt på, hvordan får vi lavet nogle forløb i forhold til årsplanen næste år. Altså det er

et sted at starte, og så kan der jo godt være en superbruger, eller noget andet, og så på den måde, tror jeg der skal sættes en ramme for, at folk, eller for at vi er mange, der kommer i gang.

C - Ja, sådan nogle mindre samarbejdsgrupper...

B - Ja, hvor vi kan hjælpe hinanden og også sådan fagligt

C - Det tror jeg også er en god ide.

15.13

I - I forhold til evaluering. Når nu systemet det bliver sat i gang, og det så ligesom kører, så kommer I selvfølgelig til at opleve nogle fordele og nogle ulemper. Har I nogle forslag til, hvordan man kunne evaluere løbende omkring det? Altså hvor I bliver brugt som medarbejdere til at evaluere systemet?

Lang tavshed

I - Det kunne være møder. Det kunne være, at man skrev ind på en facebookside. Det kunne være, at man går til sin leder, som så siger det videre til forvaltningen. Eller hvad ville være logisk for jer?

A - Jeg tror at den der leder-forvaltningsting, så er den druknet et eller andet sted i kommunikationen.

C - Man kunne sagtens lave en facebookside, ligesom vi har til it-gruppen. Men jeg tænker bare den evaluering, hvad kan man egentlig bruge den til? For det jeg tænker er en ulempe, det kan sagtens være, at andre tænker det kan være en fordel.

B - Jo, men der kan godt være nogle ting, hvor man siger

C - Ja, det kan godt være at der er noget, hvor alt stemmer overens, som alle synes er en ulempe.

A - En genvejsfunktion eller et eller andet

C - Men jeg tænker bare, hold da op, så skal man virkelig sidde og holde øje med, hvad der bliver skrevet. Det er svært at holde styr på.

A - Så var det måske nemmere at have som et fem eller ti minutters punkt på lærermødet.

B - Hvor man samler op.

A - Ja, hvor man lige samler op

B - Positive og negative erfaringer

A - Og der så er en der, en superbruger eller en it-vejleder eller et eller andet, der står for at samle det op og sende det ind.

C - Altså man kunne da også lave et spørgeskema. Det er bare spørgsmålet, hvor mange, der gider svare på det.

D - Ja, det kunne man også.

16.54

I - Hvilken rolle synes I, at ledelsen bør have, når der kommer et nyt it-system? Hvad er det vigtigste i deres rolle?

B - Jeg synes, det er vigtigt at, og det synes jeg faktisk, de har været herude, at det er vigtigt, at man stikker en finger i jorden og fornemmer. Det er en skal-opgave, men hvor er vi henne som personalegruppe i forhold til det her. Så alle ligesom kommer i gang uden at det bliver et skræmmebillede for nogen, og at alle på en eller anden måde får nogle positive erfaringer med det her. Det synes jeg faktisk, de har været rigtig gode til.

A - Realistiske, men på en positiv måde

B - Lige præcis

D - Altså jeg synes også det er vigtigt, at de så også lytter til, dem der har prøvet det, for de kan jo ikke det system selv. Og det skal de jo også lære lige så vel, som alle mulige andre. Og der synes jeg faktisk, de har været gode til sådan lige at spørge os, der har brugt det. Altså hvad er lige realistisk i forhold til en implementeringsplan. Hvad tænker I altså. Hvor jeg nok har været sådan lidt over for den vi har her. Hvor jeg egentligt tænker, hvis vi skal, så kan vi lige så godt bare gå i gang. For det der med bare at starte på et eller andet lille niveau. Min erfaring er, man skal lige et godt stykke ind i systemet, før man finder ud af, hvad fordelene ved det er.

C - Det er jeg fuldstændig enig i. Men jeg synes også man skal huske på, at når de så har lyttet til os, så skal de også tage beslutningen.

D - Ja

C - Det nytter ikke noget, at det bliver sådan noget, jamen så kan man gå i gang med det, man synes man kan magte.

B - Nej

D - Nej

A - Nej, der skal være nogle klare retningslinjer

C - Så må man bare skære igennem og sige: Vi ved godt, at der er nogle, der får det lidt hårdere end nogle andre, men så må de søge lidt mere hjælp. Hvis det er man skal i gang.

D - Ja. Jeg ved fra andre skoler i kommunen, at de har lavet, fordi mine egne børn går på et andet skolecenter. Der har man ligesom sagt, at I skal inden sommer have lavet to forløb på MinUddannelse og have afprøvet det på de to forløb. Det er lidt sådan. At det er ligesom til at forholde sig til altså. I stedet for det der, som du også siger (ser på C). Altså det bliver lidt vagt. Altså hvornår skal man egentlig gå i gang. Og det tror jeg så, at for dem, der har svært ved at komme i gang. Det gør bare, at det bliver skubbet endnu længere.

A - Ja, så skubber man det bare.

D - Og så bliver byrden bare endnu større, når det er sådan, at det kommer, måske til næste år, så skal vi virkelig til at i gang.

C - Ja, men man bliver også nødt til som ledelse et eller andet sted at tænke, at på et eller andet tidspunkt så skal det altså ret hurtigt være gennemført det hele, for der sidder altså en forældregruppe også i den anden ende, som sidder og råber højt, og skal have elevplaner to forskellige steder lige pludselig. Og det er umuligt at følge med.

D - Ja

C - Ja, jeg synes, det er kært i hvert fald, når man tænker sig selv som forælder. Jeg synes, det er mærkeligt at følge med i. Det er næsten umuligt.

19.46

I - Har I lavet nogle aftaler i jeres teams om, hvordan I vil bruge MinUddannelse?

C - Altså det har vi ikke i vores team. Jeg er den eneste, ej, vi er to, der bruger det i 7. klasse. Jeg er den eneste, der bruger det i 9., men der blev vi så enige om, at vi gør ikke noget i niende klasse, for de er snart færdige, så der vil vi ikke til at køre det ind. Så der lavede vi den aftale deroppe i niende klasse. Men i syvende, der er vi to. Der er vi så superbrugere begge to. Så jeg tror ikke de andre, de er kommet i gang med det endnu.

I - Tænker I på sigt, at der skal I have en snak om det i teamet, om hvordan vil vi gøre det i den her syvende klasse. Eller tænker I, at det ikke er nødvendigt?

C - Det tænker jeg i hvert fald. Hvis vi på en eller anden måde skal nå derhen, hvor vi kan videndele bare en lille smule, jamen så skal vi jo lave en eller anden form for aftale. Det bliver vi nødt til.

B - Jeg tænker også, at A og jeg er i et ottende klasse-team sammen, og der er vi sådan nogenlunde i gang en del af os. Men det er en god ide at blive enige om måske, hvornår er det så, at vi sådan for alvor siger, nu er det i forhold til forældre og også den vej, det hele kører.

A - Jeg er brudt lidt ud og har simpelthen lavet et forløb der inde på MinUddannelse, hvor der også stadig er den gamle plan inde på intra. Der må de gå ind to steder, for nu skulle det prøves af. Hvor i min syvende klasse, der har vi så aftalt lige at vente til alle lærere er enige om, at nu går vi i gang. Men hvornår den aftale bliver lavet, det har vi jo ikke aftalt.

B - Men det er en god ide at lave en aftale. Så har man også hinanden hele tiden.

C - Ja

A - Ja

D - Altså jeg er i to teams, hvor vi har forsøgt at bruge det. Altså det ene det er det team, hvor vi har afprøvet det, og der er vi tre lærere faktisk, som primært har klassen. Hvor den ene slet ikke er kommet i gang med at bruge MinUddannelse, og det gør det så lidt svært dermed, for vi to andre bruger det så til alt, og også helt ud til elevplanerne og skolehjem-samtalerne og alt det der. Så der bliver det lidt besværligt. Der er vi faktisk blevet nødsaget til at gå tilbage til den gamle ugeplan på intra, fordi det simpelthen blev for besværligt for forældrene at finde ud af. Plus at den ugeplan, som er på MinUddannelse også var meget uoverskuelig at finde ud af at lave noget i. Og den er forhåbentlig blevet lidt bedre, men det er ikke helt så godt. Og i det andet team, der startede vi egentlig meget ud med, at nu skulle vi egentlig bare i gang med det her, og så blev vi nok bremsede lidt af, tror jeg, at jeg var lidt for langt foran i forhold til mine kollegaer, som så gjorde, at så blev det sådan lidt ulige, og blev for stor en byrde at sådan bare lige, nu kaster vi os ud i det. Så det er helt klart, at man skal have en aftale om, hvornår er det, at vi ligesom går over til det, så vi lige ved. Fordi det bliver noget juks med de elevplaner for eksempel.

22.40 RAMMESÆTNING

I - Ved I hvorfor at man har valgt at MinUddannelse og senere Aula skal implementeres på skolerne? Kender I baggrunden?

A - Nej

B - Nej

D - Nej

C - Ja, det tror jeg godt, jeg gør. Der er jo helt oppe fra ministeriet af, er der jo sat krav om, at vi skal have en uddannelsesplatform. Det skal vi jo have, så det er der det kommer fra.

I - Men ved I hvorfor man har bestemt det? Hvad er ideen med, at man har sagt: Nu er det det her, vi gør?

A - Altså med MinUddannelse?

I - Nej, dem begge to faktisk. Men det kan også bare være MinUddannelse.

C - Altså du tænker på, hvorfor det er kommet oppe fra ministeriet af?

I - Ja, hvorfor er det, man har bestemt, at det her, det er en god ide?

D - Jeg har en eller anden ide om, at det er fordi det er smart, at man har en plan, der følger eleven hele vejen op igennem forløbet. Og at den også kan blive sendt videre, at deres uddannelsesplan ligger deri. Det er bare sådan en ide, men jeg er aldrig rigtig sådan blevet orienteret. Men det der Aula, det er faktisk lidt nyt for mig.

C - Man har nok spurgt Niels Egelund

A - Ved vi egentlig, at vi skal have det Aula? Eller ved vi kun det, fordi du sidder og fortæller os det?

I - Altså det er blevet bestemt i 2014, men at det hedder Aula, det er nyt, at der er kommet et navn på. Og så er det blevet forsinket.

A - Jo jo, jeg tror også nok, vi har hørt, at det skal udfases på et tidspunkt. Men ikke at det skulle hedde Aula, og præcis, hvornår det var.

I - At navnet er Aula, det tror jeg, det er her efter jul, det er blevet bestemt.

A - Men jeg tror da godt, der kan være et par stykker, som kommer med et ramaskrig, når de nu hører, at, ja.

I - Så hvis jeg siger ordet Brugerportalsinitiativet, er det så et ord, I har hørt før.

A - Nej

B - Nej

C - Nej

D - Nej

24.30

I - Jamen det her, det har I faktisk været lidt inde på. Altså i Hjørring Kommune, der har man bestemt, at det enkelte skolecenter selv skal lave en implementeringsplan. Hvad tænker I om det?

A - Duer ikke.

I - Hvorfor ikke?

A - Det skal være ens. Der bliver for stor ulighed. Vi er jo én kommune. Der burde jo være ens retningslinjer for os alle sammen. Også lidt fordi man også sidder med en dobbeltrolle som forælder, at så bliver man lidt skeptisk over for de andre.

D - Jeg synes, at man burde fra kommunens side burde have kigget Aalborg over skulderen og set, hvordan. Og så lige have taget nogle erfaringer derfra, og ligesom set, det her, det er realistisk. Der er kommet sådan et udspil. Det bærer bare ikke meget præg af, at man har lyttet til nogen, der har brugt det. Fordi så tænker jeg, at så er det godt nok vagt, hvis man tror, det skal tage to år. Det tænker jeg lidt sådan, at det er urealistisk.

I - Altså fordi det er for lang tid eller for kort tid?

D - Fordi det er for lang tid, hvis folk skal have glæde af det.

C - Jeg er sådan set enig med A. Jeg synes, der skal være en overordnet plan, som kommunen ligesom har. Og den skal være lavet af nogle folk, som ligesom ved, hvad der foregår inde i skolen. Ikke en eller anden, der sidder et eller andet sted, som aldrig har haft en finger nede i jorden i hvad der foregår i folkeskolen.

I - Så det du siger egentlig, det er, at man skal have nogle lærere med?

C - Ja for eksempel. Og så kan man sige, hvis man har nogle overordnede rammer for, at på det og det tidspunkt, så er vi kommet så langt, og så langt, og så langt. Så kan man godt sige, at den enkelte skole, synes jeg, så kan de selv bestemme, hvordan de vil nå det. Men det skal nås der og der og der. Sådan at alle er i gang med det samme og skal være klar.

B - Men kan man ikke sige, at det er fint nok, at man ikke har taget Aalborgmodellen fuldstændig, for man kan jo sige, at vores situation er totalt anderledes, end det er i Aalborg i forhold til it og udstyr.

C - Enig

B - Og også i forhold til at købe Gyldendal og Clio Online og alle de der forskellige ting.

D - Men det jeg mener, det er lidt det der med, at tag nu, ligesom du siger, at tag nu nogen, der har erfaring med at bruge det, og lyt til dem. Hvad tror I, der virker, og hvad virker ikke. Og så få nogen, der har forstand på både MinUddannelse eller læringsplatforme i det hele taget, og så også som ved, altså, hvordan er det at være i folkeskolen. Og få dem til at hjælpes ad med at lave en plan for, hvordan gør vi det her.

C - Men det er også derfor, at der skal være en overordnet plan, fordi vi kan fint sidde her nede og sige: Fint, så vil vi have det og det og det. Men hvis ikke, der er økonomi til det, så kan det være lige godt. Vi skal også vide, hvad er rammerne for det. Så der skal være en overordnet ramme, og der skal man også vide, er det overhovedet muligt at tænke, at vi kan lave en kommuneaftale på en eller anden portal eller hvad ved jeg. Eller er det ikke muligt.

27.30

I - Jamen så har I sådan set svaret på næste spørgsmål, som hedder: I hvor høj grad synes I, at forvaltningen skal styre tidsplanen. Så vi går videre til det næste. Det hænger faktisk også lidt sammen med det, du lige sagde. Synes I, at I har tid til at implementere et nyt system som fx MinUddannelse?

B - Jo, vi har jo ligesom den forberedelsestid, vi har. Men der er hele tiden så mange andre ting. Så det der med faktisk at have tid til at sætte sig ned og LEGE med ting. For det kræver det, uanset hvordan vi så vender og drejer det, så kræver det at man sætter sig ned og man leger med ting, og man prøver noget af, og bruger krudt på det, for at få det til at fungere. Det synes jeg godt, det kan være svært at finde tid til.

I - Og hvordan tænker du, at man kunne finde den tid?

B - For eksempel, sådan som jeg sagde, med planlagte, hvor man siger, nu er det dansk udskoling, der sidder og leger lidt med det i fællesskab, og finder ud af, hov, hvornår får vi det her forløb lagt ind. For en ting er, at man hører det på et kursus. Noget andet er, når man selv skal sidde og rode med det. Og at man måske får fastlagt nogen, og så kan det godt være at D er nået længere end mig, men så kan det være, at det kan give mig noget, og så kan vi hjælpe hinanden på den måde. Jeg tror, det betyder noget, at vi fastlægger det, og at nu er der tid til at lege med det her, arbejde med det.

A - Det er sikkert nok også utopi, men man kunne måske også godt sige, at man kun havde et skoleår til det her. For kurser og sådan noget, det bliver jo også taget fra vores forberedelse. Så man simpelthen gav os den ene undervisningslektion mindre i det skoleår for at sige, at så har I noget ekstra tid. Men det kommer nok ikke til at ske, men når det er så stor en ting, man vil implementere, så skulle man måske også tænke, at vi er pressede nok i forvejen. Hvis man vil have noget godt ud af det.

D - Ja, for det bliver bare lagt oven i alt det andet.

29.29

I - Hvad er vigtigst for jer - og det kan godt være, at det er lidt af begge dele - men er det tid til at afprøve systemet selv, altså at lege med det, eller er det at komme på kursus. Hvor får I det største udbytte?

A - Og sidde selv og afprøve det for mit vedkommende. Altså vi skal have en introduktion til det, men sådan er det med de fleste ting. Hvis man så ikke kommer ud og får det prøvet selv, så glemmer man det jo bare igen. Det skal jo ind i fingrene og i hovedet. Så sådan har jeg det i hvert fald. Jeg skal prøve det ude i virkeligheden.

B - Jeg tror, det var supergodt, at vi alle fik en fælles introduktion. Jeg synes, hun var rigtig god, hende der kom ud og lavede det. Også fordi, hun fik det afdramatiseret, og også fik sagt, at det var legalt at starte lige så stille ud og få prøvet nogle ting af. Men jeg tror, der hvor fejlen så er, det er der, hvor så er der egentlig nu. Der havde det været fint, hvis man havde nogle, det kan godt være, at man så skal prioritere i et år, at man fastlægger nogle møder, der kun har til formål at arbejde med det her system. Og der ved vi, at der skal vi det. For ellers så er det sådan lidt, nu venter vi indtil hen mod sommerferien, og så skal vi lave årsplaner, og HOV, så skal vi i øvrigt også lige i gang med det. Og så er der mange, der har glemt det.

I - Hvor ofte skulle det være så?

B - Jamen, det ved jeg ikke. Jeg tror, det skal være rimelig hyppigt i starten for at man kommer ind i det. Det kunne godt være, at det skulle være hver anden måned, at man skulle samle noget op. Så skulle man lægge noget ind, og give hinanden nogle opgaver. Og så kan man sige, det er noget, der kommer alle til gavn, fordi det på en eller anden måde er en fælles forberedelse, vi laver.

D - Ja

B - Så det giver mening for folk.

C - Ja

D - Jeg synes, jo at vi fik meget ud af, fx. her før sommerferien, at så satte vi os ned og så lavede vi i historie på tredje årgang en årsplan sammen. Altså det var da en utrolig lettelse, og det gik meget hurtigere ved at vi sad to omkring det. Det vil være en rigtig god ide at sætte tid af til, at vi laver nogle ting sammen. Også hvis vi skal have glæde af det, så også det der med, at vi laver nogle årsplaner sammen.

I - Så I tænker egentlig, at det meget gerne må hænge sammen med nogle konkrete opgaver, I alligevel skulle løse?

D - Ja

A - Ja, lige præcis. Der er jo mange, der alligevel sidder sammen og forbereder på tværs af klassetrin. Så det er også bare den hurdle, at nogen i hvert fald skal over. Altså det er det samme arbejde. Det er bare et andet sted, at det står.

32.01

I - Synes I, at implementeringen af MinUddannelse er kommet i konflikt med nogle andre indsatser, som I også har her på skolen? Og er det noget, I oplever som et problem?

Altså det kan både være andre it-systemer, men det kan også være andre nye ting, som er sat i gang.

B - Jamen, jeg tro, det er stadigvæk en mundfuld for folk, når vi har MinUddannelse, og så kører vi PLF i år, og det skal man også lige forholde sig til, og hvad er det lige, der hører hjemme hvor. Og selvom det er to meget forskellige ting, så er det stadig noget, man skal forholde sig til, og bliver bedt om at forholde sig til, udover daglig drift.

C - Ja, men jeg synes også, det er sådan lidt uheldigt, at hele MinUddannelse er baseret på, at vi skal arbejde med læringsmål. Inden det blev rigtig stort i Hjørring Kommune, at nu var det det vi skulle, så kom der allerede den der lille udmelding fra ministeriet om, at det med læringsmål det var måske ikke så vigtigt alligevel. Så tænker jeg jo bare: Nå. Og det er der mange, der har gjort. Hvad så. Og så vælger man så i Hjørring Kommune at fastholde den der ide omkring læringsmål. Så jeg synes da, at der er en konflikt der et eller andet sted. Når nu det er det undervisningsministeriet siger, det er ikke så vigtigt, og så er det alligevel det vi skal.

D - Men der er der igen noget omkring det med kommunikationen, omkring det der med, at så kommer det. Altså skal vi egentlig bruge de der læringsmål eller skal vi ikke bruge læringsmål, og folk er i tvivl. Der mangler man nok meget sådan klare retningslinjer for, hvad er det. Det skal I, og det skal I ikke.

A - Det har de jo prøvet, synes jeg. Men folk de tager det ikke helt for gode varer, selvom der bliver sagt, at det her, det skal vi altså her i Hjørring Kommune. Så er der stadigvæk nogle, der stiller spørgsmålstejn ved det. Skal vi det.

C - Men det er nok, fordi vi ikke har fået at vide, HVORFOR er det så vi skal det, når nu det er sådan, at undervisningsministeriet siger lidt noget andet.

33.54

I - Nu nævnte du (D) selv før, at tidsperioden to år, det var for lang tid. Hvor lang en tidsperiode er realistisk for jer, før I ligesom kan sige, nu føler jeg mig inde i det her system, og jeg kan bruge de funktioner, som jeg har brug for. Hvor lang tid skal man bruge til det for et system af den her størrelse?

C - Jeg synes, det er svært at sige et tidspunkt. Fordi for mig personligt, der er det sådan, at jeg skal bare i gang med det. Der nytter det ikke noget, at jeg skal have et kursus, og så går der en måned før jeg får et nyt. For hvis ikke jeg bruger det i mellemtiden, så tror jeg på det meste er væk. Og jeg er kun der, hvor jeg er nu i MinUddannelse, fordi jeg HAR tiden, og jeg kan sidde og rode med det. I og med, at det skal jeg som superbruger, og har lidt tid til det. Altså med den it-rolle jeg har. Det er derfor, jeg har, ellers havde jeg da også siddet med det og lavet en årsplan, og så var jeg ikke kommet ret meget længere. Så man skal bare i gang, og det skal, jeg tror bare, det er den eneste måde på det.

A - Ja.

C - Og så må man bare et eller andet sted se i øjnene, at det første år eller to, der får man måske en årsplan eller en elevplan, der kommer til at ligne ingenting, og det er bare sådan det er. Det er et nyt system, og der er vi nok også lidt for perfektionistiske, og synes at det skal være flot fra start af. Det vil vi gerne. Men det bliver det bare ikke. Altså min årsplan den har jeg satme rettet til mange gange, hvor jeg synes den lignede, jeg ved ikke hvad. Og så har jeg rettet lidt til og rettet lidt og rettet lidt til, jo bedre jeg blev til det. Altså det tror jeg bare er måden på det i virkeligheden. Altså bare komme i gang, og så må man lige så stille bygge noget op.

D - Altså jeg tænker med den der to-årige plan, at det føles som om, at man forsøger at hive plasteret af meget meget forsigtigt. Og jeg tænker sådan lidt, jamen, så hiv dog og så go ud i livet med det. I stedet for det her sådan meget forsigtigt. Jamen der er, og det er lidt igen det her med, hvem man er, jeg har det på samme måde. Altså, hvis jeg skal lære det, så skal jeg bruge det. Og så er jeg bare nødt til at kaste mig over det, og så må jeg bruge den tid, det lige tager. Hvor at dem, der har svært ved at komme i gang med sådan noget, vil blive ved med at skubbe det foran sig. Og så bliver det bare to år, hvor det bliver sådan noget miskmask, fordi så er det ikke alle, der bruger det lidt på samme måde. Og det bliver sådan noget rod og det bliver vi træt af. Så jeg tænker, vi kan lige så godt sige: Kom så i gang.

A - Jeg tror også, men det er også fordi, jeg ser det ikke, som så meget anderledes end så meget andet, men altså det er et system, og det skal vi i gang med. Og så vil der være nogen af os, der laver nogle forløb, der er vildt detaljerede, og der vil være nogen, der har nogle titler, og så er det det. Men sådan er det sgu da også nu.

C - Ja

D - Ja

A - Hvor vi så end har vores forløb henne nu. Om det er på et stykke papir eller om det er ensrettet, hvor vi har det henne. Der vil jo altid være kæmpe forskel på, hvor detaljeret man er i det. Så jeg synes også, at det er alt, alt for lang tid. Og det giver for meget mulighed for at glemme og for at skubbe foran, og så lige pludselig stå og være megapressede.

C - Jeg tror simpelthen bare man skal i gang. Tvinge folk afsted.

I - Er du enig (ser på B)?

B - Ja, jeg har sagt fra starten af, da jeg var med den første gang på superbrugerkursus, at det der med i forhold til forældre, det duer ikke, at jeg gør det her, og du gør det her, og så er der en tredje der. Det duer ikke. Og så kan det godt være, at der er nogle, der kun laver en årsplan, og der er nogle, der kun kommer i gang med nogle forløb, og nogle de har helt ude i elevplanen. Men det er lige meget, for vi er nødt til at komme i gang, for ellers så bliver det ikke.

A - Ja, så er det samlet.

C - Ja, og så bliver det ligesom med Google Drev. Så sidder vi tre år efter, og så er der nogle, der ikke er kommet i gang med det overhovedet. Afsted. Ud over de åbne sletter. Og så er der nogen, der kommer langt, og nogle der ikke kommer så langt.

37.41

I - Hvordan har I det personligt med, når der så kommer løbende opdateringer i sådan et system? Nogle har det bedst med, at et system ser sådan her ud, og så forandrer det sig ikke. Og andre de synes egentlig, at det er fedt nok, at der kommer nye funktioner efterhånden som der også kommer nogle nye opgaver. Hvordan har I det personligt med de to ting? Hvad har I det bedst med?

B - Jamen, der skal da være opdateringer.

A - Lige præcis

B - Og vi bliver da klogere i alle sammenhænge. Det gør man forhåbentlig også i sådan et system. Så selvfølgelig skal der det.

A - Jeg tror også det virker til, at de har sådan rimelige antenner ude, der lytter til, hvis der er noget, der ikke virker, og der er noget, der virker. Og noget, der skal laves om.

D - Der har de i hvert fald. Vi har da henvendt os omkring det med den ugeplanfunktion, at vi synes, der manglede vi lidt den der, at kunne skrive til dag til dag, i stedet for at man skulle ind og hente noget fra et forløb. Fordi hvis man skal til at ind og hente noget til en ugeplan fra et forløb, som man har planlagt. Det kræver så, at det forløb, det er meget, meget detaljeret.

Og så drukner man i det, tænker jeg, hvis man skal lave det til alle ting. Og der synes jeg, at det er vigtigt, at der kommer nogle nye opdateringer. Og også at de så derfra er villige til at lytte til, hvad er det så, vi har brug for. Altså, hvis sådan et system skal kunne følge med, så skal der også være opdateringer.

C - Selvfølgelig

D - Jeg tænker nogle gange, at når jeg så åbner MinUddannelse, så kan der stå et eller andet, hvor jeg så tænker: Ahhr, jeg orker næsten ikke lige at sætte mig ind i, hvad er det nu for en funktion, der kommet. Men det er sådan lidt. Og der skal der så måske være en, der har den der rolle med at så oversætte. Så det ikke er alle brugere, der skal sætte sig ind i det. Så skal det være en, der har en funktion til det.

C - Folk er da også vant til opdateringer i dag. Altså, der er da opdateringer til alting. Der er opdatering til telefonen hver anden måned. Det er der ikke nogen, der siger noget til. Sådan er det altså.

39.50

I - Nu er jeg ligesom gået omkring alle de ting, som var nogle af mine hypoteser i min opgave. Men er der nogle andre ting, som I tænker, det har vi faktisk slet ikke snakket om endnu, og det synes I faktisk er enormt afgørende for, at det skal lykkes, når man implementerer nyt it?

B - Jeg tror, det er enormt vigtigt i forhold til det med it. Jeg tror, det bekymrer rigtigt mange, at man ikke synes, man er der, hvor vi skal være i forhold til at kunne. Altså i forhold til Gyldendal og Clio og hvad man nu gerne vil have af sådan nogle fag-nogen. Og samtidig også, at hvis jeg skal i gang, så er jeg måske heldig, at jeg kan booke nogle computere, men det kan også godt være, at jeg ikke kan det i den uge, hvis ikke jeg. Altså det ville være dejligt, at man ikke skulle bekymre sig om det. Altså jeg tror, at det er en kæmpehurdle for rigtig mange. Om vi har økonomi til at købe det der skal til, for at det bliver rigtigt sjovt. Og at vi har noget it-udstyr, så vi kan bruge det.

C - Det skal være gennemtænkt. Og det er der, hvor jeg sagde tidligere, at man skal ned og have fat i den enkelte lærer og sige, hvad er det systemet skal kunne. For så er det først der, det giver mening. Det skal være sådan, at vi har en computer allesammen, hvis det skal lykkes. Og det kan vi ikke. Jeg har en lille ting. Jeg synes også, man skal overveje designet simpelthen i platformen. Jeg synes. MinUddannelse er fin, men jeg synes designet er uhyggeligt barnligt altså. En lille bog med spiralryg med sådan noget, der kommer op. Jeg synes ikke, det virker vældigt professionelt, når der kommer sådan en elevplan frem med sådan en spiralryg på.

A - Det har jeg ikke tænkt. Det er jo igen, hvordan man lige...

I - Kunne det have noget at gøre med, at du er i udskolingen?

C - Det ved jeg ikke. Måske. Altså jeg synes bare, det virker sådan lidt tegneserieagtigt.

D - Jeg tænker, at det er meget vigtigt, det der med, at hvis man tager en beslutning om, at man vil have sådan et system, så skal man også have gjort sig de tanker omkring, at det koster altså nogle penge. Og de penge, er vi villige til at sende i røven af det, rent ud sagt. Fordi, det er jo det, der frustrerer rigtig meget. For jeg kan da godt se, hold da op, prøv at tænke, hvis vi bare havde adgang til Gyldendal Uddannelse altså. Hold nu op, alt det vi, arbejde. Og hvis nu vi havde computere, hold nu op, så kunne vi spare alle de her engangsbøger, og alle sådan nogle ting. Så der tænker jeg, at der er der nogle, der mangler at have gjort sig nogle overvejelser om, hvis vi vil det her, så skal vi ville det, i stedet for det bliver sådan noget halvt. Og jeg tror det er lidt det vi har den her følelse af.

A - Jeg tror, det er der mange, der tænker om Hjørring Kommune. At de tager nogle beslutninger uden på nogen måde at tænke en uge eller en måned frem i tiden. Altså, det virker godt det her, og også at det måske er nogen, der ikke er specielt kompetente til at tage beslutningerne

C - Måske kunne man også tage nogle forældre med og nogle fra skolebestyrelsen. Hvis man kigger på de elevplaner, der kommer ud nu. Hold nu kæft mand, de bliver jo altså umulige at læse for en forælder. Altså, det er jo side op og side ned med tegninger og dit og dat på, og alt, hvad man har lavet gennem et år. Altså, hvis man har gemt alt, hvad ens barn har lavet gennem et år. Man kommer jo aldrig nogensinde igennem sådan en elevplan. Den er jo voldsom.

D - Men jeg tænker faktisk også, at det kræver, at når man implementerer noget, så skal man også lave forældrekursus i at gå ind og kigge i det. For det er ikke sådan lige til, som forælder sådan bare lige at forstå.

C - Og overveje, om alt skal med i elevplanen. Den der portefølje, kan den ikke, på en eller anden måde. Jeg synes bare, det bliver godt nok meget, de kan kigge på derinde. Og det gør de jo ikke. Hånden på hjertet, hvor mange af os suser rundt derinde og kigger på alt muligt. Det gør vi jo ikke.

I - Super. Tak skal I have.

Bilag 5

Transskription af fokusgruppeinterview, Skole 2

Fiktive navne til de fem interviewede:

- E - "Erik", udskolingslærer 30 år
- F - "Fie", mellemtrinslærer 4 år
- G - "Gustav", udskolingslærer 16 år
- H - "Henrik", udskolingslærer 11 år
- J - "Jens", lærer 10 år, it-vejleder

I - Interviewer

I - Hvem er det, der kommunikerer til jer, når der er noget nyt vedr. et nyt it-system? Synes I kommunikationen fungerer? Hvorfor/hvorfor ikke? Er der nogle ting, der evt. kunne gøres bedre? Når de store nye it-systemer kommer, hvordan fungerer kommunikationen så?

G - Når man sidder i en situation, hvor man skal bruge dem. Jeg var på X Skole sidste år, og når E så kom forbi, så kunne man sige, jamen, jeg har lige den problemstilling her. Kan du ikke hjælpe mig med det. Den form for oplæring i programmerne. Den giver, altså hvis man har muligheden for at gå til en, som sidder med det, og kan skubbe en lidt i gang, når man sidder med det, så gør det også, at man får mod på mere, og så finder man også ud af rigtig meget selv. (...) For mit vedkommende, der er det alt efter, hvem man er i team med, hvordan man bruger det. Jeg har en yngre kollega, som jeg arbejder rigtig tæt sammen med i forhold til biologi og matematik. Vi bruger det enormt meget. Men i det makkerskab jeg har omkring en syvende klasse, der er det ikke ret meget, vi bruger det. Men med fordel kunne man godt bruge det, hvis man havde en anden form for at gøre det.

I - Når der så er nyt, når der ligesom er nogen, der siger: "Prøv at høre her, nu kommer der faktisk et nyt it-system". Hvem er det så, der fortæller jer det?

F - Det er da X (lederens navn)

G - Det er lidt forskelligt, hvem vi får det at vide af.

J - Jeg får det jo på it-vejledeuddannelsen. Når vi mødes der 3-4 gange om året, så sidder vi jo og snakker om, hvad det er, der rører sig. Og hvis det ikke kommer derfra, så kommer min chef og siger: "Nu skal I bruge Docendo, og det er rigtig, rigtig smart." Og så giver man sig i kast med det, og så skal man, og nu taler jeg som it-vejleder, så skal man hjælpe sine kolleger i gang med at bruge det.

I - Så det er faktisk dit ansvar at formidle videre, hvad der bliver sagt?

J - Ja.

G - Præcis med Docendo. Det er også sådan en. Vi har hørt Docendo det vil komme mange gange, og der er nogen, der synes det er rigtig smart osv. men jeg har ikke stiftet bekendtskab med det endnu. Det hænger sådan og flagrer for mig.

I - Men du mener egentlig, at der er en forventning om, at på et tidspunkt så skal du starte med at bruge det?

G - Ja, så skal jeg sætte mig ind i det, og finde ud af, hvad det er for noget. Jeg kan godt se, at der er nogle fordele i programmet, men jeg kan også godt se, at det giver mig en masse arbejde. Og det er det der problem. Der har jeg behov for, at der er en, der siger til mig: "Kom, nu sætter vi os ned og så prøver vi at se, hvordan det her egentlig skal give mening i forhold til skemaplanlægning, i forhold til de muligheder I kan skabe for jer selv."

E - Nu har jeg jo været med lige siden, der var tavle og kridt og sådan noget og spritduplikatorer og alt muligt. Så hver gang, der er kommet et eller andet nyt tiltag. Første gang vi fik computere osv. Så er der nogle små kurser. Det har der også været omkring SkoleKom. Det har der også været omkring Google Drev. (...) Men det jeg savner, når der kommer noget nyt, det er en diskussion af, hvad kan det her bruges til. Fordi det bliver proppet ned over os, og det er et ganske fint redskab på mange måder. Men hvad er meningen med det, og hvor langt kan vi nå med det, og hvad er grænserne for det. Fordi det vi er reduceret til tit og ofte synes jeg. Det har jeg lige siddet og harceleret over i dag. Det er at vi sidder og gløder ind i en skærm. Altså vi har med mennesker at gøre, men vi er blevet reduceret til en form for administratorer, der skal sidde og så kommunikere med andre via en skærm. Når vores primære formål det er at skabe relationskompetence. Det er et kæmpe problem i forhold til det at anvende it. Og dermed siger jeg ikke, at vi ikke skal bruge it, for det skal vi. Men det er mere diskussionen af, hvad kan det her bruges til. Hvad er relevant for eleverne, og for os, og også i forhold til vores ledelse. De sidder og sender beskeder hernedefra op til os. Vi sidder i et rum deroppe. I stedet for, at vi mødes face to face nogle gange. Det ville være smartere. Det er et klart redskab vi skal bruge, men det er mere: Hvordan gør vi det. Hvor meget skal vi bruge det. Og hvad er grænserne og sådan noget.

I - Efterlyser du også lidt en vision for, hvad er formålet overhovedet?

E - Ja. Og hvornår bliver vi for fremmedgjorte i forhold til det vi laver. Hvem læser det. Hvad bliver brugt af alt det her, vi sidder og laver nogle gange.

G - Jeg kan kun tilslutte mig det, du siger, E. Jeg har det sådan med det der Docendo for eksempel. Grunden til, jeg ikke har sat mig ind i det, er fordi jeg kan ikke se en rimelig mening med det. (...) Derfor er det også, at jeg siger, jeg gider ikke bruge min tid på det lige nu. Jeg venter til nogle andre har været i gang med det. Okay, nu har vi en form for det. Okay, så sætter jeg mig ind i det. Det der med at være pioneren på det, det synes jeg ikke giver mening. (...) Jeg synes vi administrerer rigtig, rigtig meget. Jeg synes vi skal koordinere rigtig meget. Og jeg vil hellere bruge min tid på det, som jeg synes, jeg er mest uddannet til. Det er at være lærer. Det er at komme ud og sætte nogle ordentlige ting i gang med ungerne. Så hvis jeg skal have noget mere af det der, så forventer jeg også, at jeg mangler faktisk tid til at gøre mine andre opgaver også. Så jeg ser det som sådan en tidssluger, der kommer ind.

H - (...) Generelt er der jo også bare nogen, der er gode til it. X for eksempel ved en masse og kan det. Så ham bruger jeg meget, og så spørger man lige ham. Og hvis Y er der, så bruger man selvfølgelig ham, ikk.

10.25

I - Men føler I jer velinformerede? Når I ved, der kommer et nyt system. Det kommer der. Så skal der ske det. Og I forventes at komme i gang med det der. Føler I, at I har den information I skal bruge?

G - Altså der bliver nok skrevet nogle ting ud, og der bliver også meldt nogle ting ud, men altså det bliver sådan en envejsting. Altså det er sådan, nu kommer det og dit og dat. Og så, nå, så kom der en ny ting. Altså jeg synes ikke vi bliver inddraget specielt meget. Altså, der er nogen, der får en ide, og så prøver man det. I stedet for lige at få fundet ud af. Altså, få den nu solgt ordentligt, ikk. Motiver nu folk til at gå i gang med det. Det er sådan, jeg oplever det.

J - Okay, helt konkret kan jeg komme med noget. Det har jo været fremme i medierne, at X Skolecenter vil investere i 600 bærbare til vores mellemskole og vores fase tre, eller fase to og fase tre. Og det er jo noget ledelsen og bestyrelsen har besluttet for eksempel. Jeg støtter 100% op om ideen, det er ikke det. Men der har ikke været lagt op til en pædagogisk diskussion om, hvad er det vi vil med de her maskiner. Er det noget vi egentlig ønsker at bringe ind. Så på den måde, så er der nogen, der sidder og tænker nogle tanker, hvor man ikke altid har inddraget brugerne. Nu har jeg så været involveret lidt alligevel.

I - I forhold til at tage beslutningen?

J - Men omkring at jeg har siddet sammen med Vørs og nogle andre oppe på kommunen. Det har mine kollegaer jo ikke. Der er jo ikke nogen, der har spurgt den store brede undervisningsmasse: Hvad har I af tanker omkring det her? Er det noget, vi godt kunne? Det er sådan en beslutning, der er truffet oppefra. Og det skal de måske også gøre. Og jeg synes måske også, det er rigtig fedt. Det giver nogle gode muligheder, men man har ikke spurgt nogen, hvordan kan vi bruge det her. Og der er mange ting i den ting, med at involvere, tage bærbare ind. Det er undervisningsmidler. Hvad skal vi bruge der. Det er jo et kæmpe område, man er begyndt at berøre, uden at have involveret brugerne.

G - Men også igen i forhold til det køb der. Det er også vigtigt at få meldt ud, at det går ikke fra undervisningsmidlerne. Det er faktisk en særskilt pulje, vi køber det her fra. Så man ikke stikker blå i øjnene på folk. Hvor man siger, okay, nu udhuler vi det her til en kant. Og så skal I bruge de der bærbare, og så skal I bruge de gratis programmer og alt det der. Det har man jo ikke gjort. Så den historie, få nu fortalt den. Og så igen, man kunne have solgt den meget simpelt. Altså vi har en holdning her på X Skole, om at vi ikke kan pålægge eleverne at tage deres eget it med. Altså, vi køber så de har her. Og der, det kan man sige, det er en fundamental holdning, som vi har...Men nu har vi den her. Man kan sige det er besluttet fra centralt sted, at vi gør det. Og så er det den beslutning. Det er den vej, det går. Men debatten om hvorfor. Man kunne have brugt de her midler på en anden måde, den har vi jo ikke været igennem.

J - Det var ikke så meget den jeg tænkte på. Men man har ikke involveret brugerne i tankerne omkring, hvad er det. Hvordan kan vi udvikle det her. Det kommer lidt på baghjul.

E - Men det var jo lidt det, jeg startede med at sige. Hvad skal vi bruge det her til. Fordi, det man kan sige, nu er jeg jo udskolingslærer. Alle prøver i dansk fx og de fleste prøver i andre fag, de er jo digitale, så det er oplagt, vi skal bruge det på en eller anden måde. Men der hvor svagheden, det er, det er at der er alt for mange platforme. Nu har du nævnt MinUddannelse. Nu har vi Google Drev. Så har vi Intra. Så har vi SkoleKom. Så har vi alle mulige andre platforme, som vi skal forholde os til. Og de er gode nok hver for sig, men det er ikke sikkert de spiller sammen i forhold til det samme mål. Så det er klart, vi mangler en diskussion af, hvad vi skal bruge de forskellige platforme til. Men det er uomtvisteligt, at vi skal bruge det. Så den pædagogiske del af det. Og så med hensyn til det der med, om vi bliver klædt godt nok på. Der er jo de der små kurser, men der bliver aldrig fulgt op på, hvordan det så virker i praksis. Så det er en kort intro, og mange gange så er det en skriftlig intro. Og så er det, som H siger: alle nørderne, dem kan man gå hen og spørge, men så taber man også nogle kolleger undervejs. Og det vil sige, så bliver det ikke effektivt nok i forhold til at drive undervisning. Fordi det der også er et uomtvisteligt faktum i forhold til det her, det er, at der er enorm spildtid i forhold til de der computere, og de der it-systemer. Bare en simpel ting, nu oppe i 9. årgang, der har de fået en computer hver, så det reducerer spildtiden, men det koster 5-10 minutter for hver eneste time, når man skal ud at hente en computer og logge sig på og komme i gang. Så gang det op med x antal dage. Det er helt vildt.

G - Det er årsværk!

E - Så det der med at investere i de computere, den er god nok. Så skal vi bare have resten med. Så der er rigtig mange problematikker i det.

H - Og så er der også, E nævnte det der med face to face, altså lederne, der sidder herved og sender besked ud til os. Og som lærer der møder du i løbet af en dag tusind ting, som du skal forholde dig til. Og jeg vil godt være ærlig at sige, at den gang jeg fik den her besked (peger på mail om udsendt spørgeskema), så læser jeg den ikke, så sorterer jeg den fra. For jeg skal videre i teksten. Altså forstår du. Så der er mange ting. Og det er ikke holdbart i min verden....Og kommer der noget omkring Docendo, så læser jeg det heller ikke. Men er der en, der stiller sig op for at sige: Det her, det skal vi bruge. Så er jeg mere med.

J - Men der har vi det så anderledes på Y Skole, fordi X han har jo kontor lige ved. Han går også ind og spiser med os på lærerværelset. Han kommer rundt. Så vi har det måske lidt anderledes, og X er rigtig god til at give informationer.

I - Spiller det en rolle for jer, når der kommer noget nyt, hvordan det er gået med tidligere implementeringer? Fx skal I nu i gang med MinUddannelse. Spiller det en rolle, hvordan det er gået med Google. Er det noget I tænker ind?

G - Nej. For det er noget nyt, der kommer. For mit vedkommende så er det et nyt system, jeg skal lære at kende. Om det er et bogsystem eller ej. Der er fordele og ulemper ved alle de ting, vi har. Det kommer ind på samme holdning som alt muligt andet. Men det, der er vigtigt for mig, det er den præsentation, det får, og om jeg kan se meningen med det, og om det er værd at investere tiden i. Men for os er det desværre blevet sådan, at vi synes vi har for lidt tid til de opgaver, vi har. Så man er jo kold og kynisk med mange ting. Man ved godt, at det her, det kan ikke betale sig at bruge tid på lige nu. Sådan har jeg det i hvert fald...

H - Med hensyn til MinUddannelse, så vil jeg lige høre, hvad kan det så, som de andre programmer ikke kan. Det vil jeg lige overbevises om først. Det kan det sikkert nok, men vi er jo bare ikke blevet introduceret ordentligt til det. Og hvad bliver så sorteret ud, når vi får det ind.

J - Jeg tror meget, at implementeringens succes afhænger meget af engagementet fra de mennesker, som nu engang har været på kurset. Om de har lidt overskud af timer til at komme ud og være der sammen med de mennesker, som skal bruge det. Jeg tror, hvis man som underviser står og er meget, meget begejstret. Jeg var meget begejstret for Google Docs, da vi holdt det kursus oppe i det gamle datalokale. Så tror jeg altså også det er nemmere at overbevise lærerne om, at det er altså godt at få i gang.

I - Så det du siger, det er, at det spiller en rolle, hvem man vælger til at være superbruger og it-vejleder?

J - Ja, og hvor meget tid de egentlig har til at udføre deres arbejde.

G - Hvis vi tager et fagprogram som Matematikfessor. Jeg ved ikke om du kender programmet?

I - Jo

G - Altså, da jeg kom tilbage til folkeskolen efter at have været lærer i et opholdssted, hvor man kan sige, man har tid nok til relationerne, og man kan sige, det er faktisk det, man bygger hele sit arbejde på. Og man så kommer til den verden, som folkeskolen så var blevet til, altså, jeg har været ude i ti år, og kom tilbage igen. Der fik jeg da noget af et chok, for det der med at lave den perfekte undervisning, det kunne man godt glemme. Altså man kunne lave den undervisning, man havde tid til at lave. Så jeg gik i gang med at sige: Okay, hvordan kan jeg optimere den tid, jeg bruger på min undervisning. Det vil sige, det der med at tage opgaver hjem og rette dem, som jeg gjorde før i tiden hver uge, det er no go. Det er alt for meget tid, jeg bruger på det. Hvad kan jeg så gøre? Jo, i it-verdenen, der er der jo sket så meget med selvrettende. Jeg gik på jagt efter programmer, der kunne det. Så jeg gik i gang med fessoren og blev forelsket. Og det engagement, jeg har i det, jamen, der kan jeg da godt mærke, at der er mange, der spørger mig omkring fessoren, fordi de ved, at jeg brænder for det og kan en masse tricks, og kan anvende det program, så det bliver let. Og man får et rigtig godt kendskab til sine elever, så jeg ved også godt, hvor faldgruberne er henne. Men for mit vedkommende, der er det da fedt at kunne give den videre på den måde. Så jeg tror, at ét er at være superbruger. Noget andet er det at få nogle folk, som man kan mærke, at de brænder for det.

J - Ja, så giv dem noget tid til det.

G - Så kan man sige: Del nu de gode historier. Del nu de gode erfaringer, og få det implementeret den vej. Fordi den mængde tid du har til at være it-vejleder. Det kan ikke gøre det, for der er ikke tid nok. Så hvis man laver en strategi med, der hvor det giver mening. Det kan også godt være at man skal give de folk tid til at gøre det der. Og så kan man sige, det vi forventer af jer, det er, at I får fortalt den gode historie. For mit vedkommende der skal det selvfølgelig være en rigtig god læring for ungerne, og hvis du kan finde noget, der sparer din tid. Den er også altid rigtig god at få den solgt på....Og får vi et program, der kan afløse to eller tre, så kan vi da også sælge den der. Men igen det handler om at få folk gjort til eksperter, og så få den viden bragt ud. Men igen, hvis ikke du har it-vejlederen til det, fordi du ikke har så meget tid til det, så kan det godt være, at nogle af de fagfolk, der sidder med det, kunne gøre det.

E - Men jeg savner også, at man forholder sig lidt kritisk til det her medie. Meget mere kritisk end vi gør, fordi det er rigtigt, at jeg er dansklærer, og der er rigtig mange tilsvarende programmer, og det er jo rigtig, rigtig fedt. Men det giver også et eller andet fravær. Af at sortere og at kunne fintænke de forskellige fejl, eleverne måtte have. Man kan hele tiden sige, jeg har ryggen fri. Det kan give noget feedback. De kan få en it-rygsæk, så er der ikke nogen her, der ikke kan gå i skole, så skal det sgu nok lykkes. Så det der med at forholde sig kritisk til det her medie. Hvad er det, det gør. Gør det noget godt(...)

H - Og måske også et økonomisk perspektiv. For der er jo sindssygt mange penge(...) Kunne det måske være smartere at bruge på nogle andre ting?(...)

I - Har I forslag til, hvordan man kunne inddrage medarbejderne mere løbende, også i forhold til at få evalueret brugen af de systemer, man allerede har? Hvordan kunne man lave en større medarbejderinddragelse i forhold til det?

G - Jeg tror medarbejderinddragelsen kunne komme via de fora, hvor man får delt de gode ideer. I stedet for at kalde det en evaluering, så man kan få solgt, hvem er det, der har de gode ideer?(...)

I - Hvad er det for fora?

G - I matematik fx der har vi vores koordinerende møder, hvor vi får sat os sammen. Der valgte vi fx at få sat fessoren på, så vi kunne få delt de gode ideer, og det gjorde vi både i fase 1, 2 og 3.(...)På sådan et møde finder man også ud af, at der er mange forskellige måder at bruge sådan et program på.(...)

I - Så fagteams kunne være et godt sted?

G - De gør det også.

I - Men er der andre?

G - Ja. Hvis det nu ikke er et fagfagligt program, fx Docs. Der kunne man jo også godt få solgt de gode ideer. Altså I jeres team, hvordan arbejder I med det. Hvordan gør I det? Og er det så i forhold til mødestruktur, eller i forhold til noget fagfagligt, eller hvad er det i forhold til. Der skal man så sørge for, når man indkalder til mødet at sige, okay, det her møde, det handler om mødestruktur, eller jju bruger vi det i forhold til, hvordan man bruger det i danskundervisningen, eller om der er andre, der har nogle gode ideer. Om det så er i fagteamsene, det kunne måske godt give mening, men man kan også sige, at vi sætter tid af til det simpelthen, ligesom vi gør med så meget andet. Men det handler om, at vi får sat os ned, og får sat det på tavlen, og sidder med computeren selv, og får prøvet de ideer af, som folk ligesom har afprøvet

E - Vi skal lave en ordentlig skole. Vi skal så tæt på brugerne som overhovedet muligt. Det kan være i fagteams. Det kan også være i årgangsteams. Når man danner (...) årgangsteam, så skal der jo bruges forskellige personer. Og en af de personer, kunne jo godt være en it-person, så når man skulle introducere nogle ting eller implementere nogle ting, så kunne vedkommende ligesom komme ud med det, og så kunne man prøve det af, og så kunne man evaluere i den nære gruppe. Det der sker nu for eksempel. Nu er det ikke for at hænge nogen ud, men vi havde lige et møde, og så kunne vores leder ikke komme. Så var der lige en anden en, der kunne tage over og introducere MinUddannelse., sådan half and half, fordi det var ikke helt færdigt. Så sad vi og kiggede på det og tænkte: Hvad fanden kan det der, og hvad er det for noget. Og det kom ikke lige op at køre på skærmen. Der var mange ting, der ikke virkede, fordi vedkommende var også bare lige blevet sat på sådan lige på skramt. Og så sidder man og tænker: Hvad fanden, hvorfor skal vi sidde og bruge halvanden time på det, når de ikke kan overbevise os om, at det kan noget. Fordi det bliver sådan lidt tilfældigt, kan du følge mig i det. Så det er en dårlig intro. Så tæt på brugerne, og så evaluere

J - Og så hvis man laver et kursus for medarbejderne i noget helt konkret. Hvis jeg nu skulle lave et kursus, så ville jeg simpelthen tage skoleeksempler på, hvad er det nu, du skal arbejde med i det her tema. Hvordan implementerer jeg det i MinUddannelse. Gå helt konkret ned på, så gør vi det, så får vi de resultater ud af det. Man skal undlade det der helt vildt overfladiske. Man skal helt ind på det konkrete eksempel, når man fremviser sådan noget. Det er alfa og omega, ellers kommer det ikke til at køre.

H - Jeg tænker bare igen det der med tid. Det mangler vi alle sammen. Jeg tænker også det der med superbrugere, det kan være rigtig fint. Det savner vi alle sammen, at der kan være nogen, der bliver placeret, som brænder for det. Og jeg tænker også lidt sådan økonomisk, har man ikke også gjort det her, fordi det er billigere at hive en eller to ud, fordi vi allesammen skal afsted på et eller andet. Og der mener jeg, hvis vi VIL det her. Hvis vi VIRKELIG skal have MinUddannelse ind under huden og det der, så synes jeg at man skal betale for det.

J - Så skulle det være en fagdag.

H - Ja, så skulle det være en dag, hvor vi fik lov at komme helt ind.

I - Så det er ikke meningen i jeres skolecenter, at I skal have en hel kursusdag?

J - Jamen, det ved vi ikke noget om.

E - Det kunne være fedt

J - Det ved vi ikke. Vi læser ikke beskederne.

G - Det som J sagde i forhold til, hvor konkret det skal være. Det er der du får ideerne, men det er også fair nok, at der er forskel på, om vi bliver introduceret til noget på en fagdag, eller det er de der møder, der bliver til noget halv fire til sytten, hvor vi er brændt af. Vi har haft undervisning hele dagen. Der kan jeg eddermanne godt forstå, at hvis ikke det er meget konkret det vi har med, så er folk sådan wow, nu skal jeg til at tænke de der kreative tanker.

J - Man kan jo også derfor sige, at MinUddannelse det kunne være rigtig fedt, at der kom en ud fra Gyldendal og sagde: Ved I hvad, sådan her bruger I vores Gyldendals portal for mellemtrinnet sammen med MinUddannelse, og I putter det ind sådan her. Hvor man siger, så tager man en lille gruppe fagpersoner ud, og så får man det helt konkret ind på den måde. Man kan ikke lave den der store, hvor man sidder ovre i aulaen eller kantinen, og så kan man gøre alle de her ting, for det bliver for overfladisk. Man bliver simpelthen nødt til at have en hel brugergruppe, der arbejder med det her. (...)

J - Vi skal have lavet de små grupper.

E - Og man glemmer også noget, der er helt væsentligt i det her. Det er, at vi er jo virkelig, virkelig forskellige i niveau. Der er jo nogen, de kan nærmest ikke engang taste. Jamen, det er ikke engang løgn.(...)

I - Hvad synes I skolens ledelses vigtigste rolle er, når I skal implementere et nyt it-system?

G - At give os muligheden for at det rent faktisk kan ske. Altså at vi har muligheden for at kunne sætte os ind i det. At hvis man vælger en strategi, det er selvfølgelig også deres ansvar, at de vælger en strategi for, hvordan det her skal implementeres på. Så det vil sige, hvis man vælger at gå igennem J og sige: okay, det er it-vejlederne som får denne her, så giv dem muligheden for det. Og hvis det er et møde, hvor vi skal mødes allesammen for at få en konkret opgave, så er det deres opgave at sige: okay, vi får skabt tid til det, og det bliver meldt ud i ordentlig tid, og vi sørger for, at folk ikke er på kursus og dit og dat. Altså der er en grundlæggende planlægning, som de bliver nødt til at tage mere ansvar for. Altså i sammenligning med Docendo og det, hvis vi gør det. Det er to ting, der arbejder i hver sin retning, og det årshjul og de der ting, som vi bliver nødt til at have meget mere styr på, end vi har nu. Altså det er så banke vigtigt, at vi har at den der koordination, den kommer på plads. Og den der, den ligger på ledelsen. Og der mener jeg ikke, at man får, hvis man sætter Docendo fuldstændig i frigear. Man bliver nødt til at lave nogle lidt mere skarpe rammer i den måde, jeg ser det her er sendt ud på.

J - Vi har jo en formodning om, at vi fra næste skoleår skal bruge MinUddannelse meget mere aktivt, og nu er det sådan, at her på skolen skal vi have fag dage de sidste fire dage op mod sommerferien, og det er jo altså for sent i forhold til at sidde og planlægge næste skoleår i forhold til MinUddannelse. Så hvis vi vitterligt skulle bruge MinUddannelse aktivt, så skulle vi faktisk allerede have været på kursus nu, fordi vi begynder så småt med fagfordeling nu. Jeg synes de er meget gode til at lave nogle dage med nogle workshops. Sidste år havde vi nogle workshops med førstehjælp, og i år skal vi åbenbart have noget andet fagligt. Vi skal byde ind med nogle værktøjer og sådan nogle ting (...)

32.38

I - Nu taler du faktisk lidt ind i næste spørgsmål.

J - Undskyld

I - Nej, for det hænger naturligt sammen med det du siger. For i Hjørring Kommune har man jo valgt i forbindelse med MinUddannelse, at hvert skolecenter selv skal lave en implementeringsplan. Hvad tænker I om det?

G - Hvis man havde nogle, der var smartere til at tænke implementering end alle lederne på stedet her. Jeg ved godt, at i forhold til den enkelte skole kan det give mening, at de sidder med den, men det kunne jo godt være, at der var nogen, der skulle diktere den for at folk så rent faktisk bruger tiden på, at det her bliver gjort. For igen de sidder med mange valg, og det er prioriteringer de hele tiden sidder og træffer. Så hvis man ville det her ordentligt, så kunne det måske godt være, at man sådan overordnet sagde: Hør her, det er sådan her vi gør det. Ekspertene kommer ud for at hjælpe jer. I skal bare finde ud af, hvornår I vil have det her, og I skal bare have det inden for den her tidsramme. Og så var det det, der var friheden i det. Det ville da tage en del af deres også. Plus inde fra centralt hold kunne man måske bedre forstå at have midlerne til, at finde de eksperter, der skulle bruges. Fremfor at det skulle prioriteres i de enkelte skolecentre. Og så kunne man måske lave en bedre handel, hvis det var samtlige skoler vedkommende skulle rundt på, end hvis det var hver enkelt, der skulle finde en.

E - Jeg synes det var lidt vigtigt, det J sagde lige før. For det handler meget om timing det her. Hvis vi nu tager den der op til sommerferien, vi sidder der og har næste års skoleplanlægning inde i hovedet. Dvs. så sidder man der og er bare passiv deltager til sådan et kursus, fordi man kan måske ikke rumme det. Men at få timet det i ordentlig tid, fordi det er en vigtig opgave. Få det introduceret, få dem ud at arbejde lidt med det i praksis. Måske her i løbet af foråret, hvis nu det er så vigtigt, at vi skal i gang efter sommerferien. Sådan at vi kan få afklaret nogle af de tvivlsspørgsmål, der er. Og få forsøgt nogle af de der forskellige ting, vi skal lave. Og så få det timet på den måde, fordi det er en vigtig opgave. Så ledelsens opgave må jo være at prioritere, når der kommer en ny platform eller hvad det er. Hvis det her det er virkelig vigtigt, så sætter vi også noget kvalitativt tid af til det. Så vi kan få lov at arbejde med det og få det i hænderne. (...)

34.34

I - Kender I egentlig baggrunden for, hvorfor MinUddannelse skal implementeres, og efterfølgende den nye platform, der hedder Aula, der kommer i 2019?

G - Nej

F - Nej

E - Nej

J - Det er mit indtryk, at MinUddannelse det træder ind for at gøre det nemmere for os som lærere, fordi der lægges lidt op til, at de forskellige undervisningsmaterialer de faktisk lægger alle de her planer ind, så man forholdsvis nemt kunne koble elever på, og så følge dem. Og man nemt kunne finde andre undervisningsplaner, fordi nu kan vi dele undervisningsplaner. Jeg har lavet en for Lego Mindstorm fx, og den kan vi lægge ind, og så kan andre lærere trække på den. Jeg går ud fra, at det er noget, der skal kunne gøre vores arbejde nemmere og hurtigere, men det er svært at sige, når man ikke aner en fløjtenes fis om, hvordan det ser ud. Men det var det indtryk jeg fik.

I - Og hvor har du fået det indtryk fra?

J - Jeg tror, vi måske har siddet på it-vejlederkurset og snakket om sådan noget der.

G - Det indtryk sad jeg også med, da vi havde den der korte, mislykkede introduktion herovre. Altså vi havde faktisk en ret god snak i mit team, om sådan en fagdag, vi har planlagt. Og den skal vi så lægge der ind på, når det hele er samlet. Men det er jo svært at have med MinUddannelse at gøre, når man har en portal, hvor man som jeg kunne se det, ikke rigtig lå

noget på endnu. Altså jeg mener, når først der er lagt noget ind, hvor folk kan komme ind og låne det der til deres undervisning, så giver det mening. Men her i starten, der kan det godt være lidt trængt at få det i gang. Men når det først er oppe at køre, helt sikkert, det bliver godt. Det tror jeg da på.

E - Jeg kan sige, hvad jeg HÅBER på. Jeg håber, det bliver en portal, som jeg altid har drømt om. (...) Vi mangler en plan, der følger eleven fra de starter til de slutter med ALT. ALT der er relevant. Altså det kan være psykologirapporter. Det kan være medicin. Det kan være undervisningsmidler. Det kan være testresultater. Hvis det er det, så er det fedt. Det er sådan en platform, vi mangler, fordi vi hakker eleverne over i tusind stykker, og vi har dem til at ligge på alle mulige platforme, og til sidst så aner vi ikke. Så kører vi dem igennem sådan en kødhakker, og måske kommer der en pølse ud i den anden ende, og måske kommer der noget godt. Vi mangler simpelthen sådan en, det bedste billede det er en lægejournal. Noget, der korresponderer med det.

(...)

I - Lige som en afrunding på det spørgsmål, har I så hørt ordet Brugerportalsinitiativet før?

E - Nej

G - Nej

H - Det er et svært lixtal, men jeg har ikke hørt om det før.

J - Det er det, der står bag Aula, ik?

I - Aula og MinUddannelse

J - Ja, okay, så har jeg hørt det.

39.18

I - Hvad er vigtigst for jer, er det at komme på kurser, eller er det at have tid til at afprøve systemet selv? Eller begge dele?

J - Det er vel en fifty-fifty

H - Jamen, jeg vil da sige, at det er tiden til at sætte sig ned og få lov at arbejde med det. Fordi kurser det er fint nok, men så længe man ikke arbejder med det og får nallerne ned i bolledejen, så kan man ikke huske det.

I - Har du den tid nu?

H - Nu er jeg jo lige kommet. Jeg er ikke helt landet endnu, så det kan jeg ikke helt lige. (...)

G - Vi havde, da it-tavlerne blev sat op, der havde vi også en ude, som viste os nogle af de features, altså i forhold til matematikken igen, altså når du tegner på tavlen (...) Og det var fedt, at få det kursus. Dengang jeg gik fra det kursus, der tænkte jeg: Fedt nok, men jeg har bare ikke haft tid til at implementere det i min undervisning ordentligt. (...) Vi har så meget hardware, der hænger her omkring, men vi får kun brugt et MY af det. Altså det er toppen af isbjerget, resten kommer vi ikke i gang med.

I - Har I forslag til, hvordan man kunne gøre noget, så I havde bedre mulighed for at sidde og prøve det af fx?

E - Man skulle lave sådan noget self-organized learning. Og det vil sige, at det er det der med, at man sidder i nogle små grupper, så man kunne sidde og arbejde med det. Så det bliver en kombi af det. Det er ikke for så vidt et stort kursus. Jeg hader for så vidt at gå på kursus med mindre det er noget, der kan give mig noget. Men hvis jeg kunne sidde sammen med J, og han kunne sige: Du gør det sådan og sådan og sådan.

I - Hvor tit skulle I gøre det?

E - Jamen, det skulle jo være kontinuert. Det er ligesom at tage kørekort. Altså man skal jo ud at prøve det af. Altså man kan jo ikke bare sige: Nu har vi haft det i april. Nu starter vi op i august.

I - Men har du et bud? Over hvor lang en tidsperiode skulle det være og hvor hyppigt skulle det være?

E - Altså taler du om MinUddannelse eller hvad?

I - Ja fx.

H - Jeg skulle da i hvert fald have nogle kurser. Jeg tænker det skulle være ret hyppigt i et halvt år, altså fra jul og frem.

E - Og hvor mange gange?

H - Ja, altså et par gange om måneden eller et eller andet i den der stil, så man ikke glemmer det.

G - Jeg har et konkret ønske, som jeg godt kunne tænke mig. (...) Hvis man har sine fagteams til at lave deres fælles planlægning sammen. (...) Vi laver de konkrete årsplaner, dvs. vi får også prøvet de ting af, som vi så skal have på vores tavler. (...) Altså hvis vi kunne få tid til det. Og hvis vi havde de kapaciteter, som vi kunne trække på, når vi sad og forberedte os. Og sige, jeg har det her problem, kan vi løse det på en måde. (...) Altså i stedet for at skulle gætte det, rent faktisk har nogen, som kender det ordentligt. (...)

I - Altså organiseret fælles forberedelse?

G - Ja hvor man har muligheden for at få ting på. (...) Så kan folk også godt forstå, at det er ikke bare nu du investerer tiden i det. Du investerer måske i de næste mange år.

I - Var der en hånd herovre?

J - Det jeg synes man kan sige opsummerende, det er, at de vejledere, der har været på kursus, de skal have tid til de små fagteams. At komme ud i de små fagteams for at implementere det her. (...)

I - Det her har I måske lidt svært ved at svare på, når nu I ikke er begyndt at implementere MinUddannelse endnu, men synes I implementeringen af MinUddannelse har været i konflikt med andre indsatser I har her på skolen?

H - Jeg synes generelt altid, der er for mange bolde i luften i folkeskolen. Sådan har det været de sidste mange år, men det er blevet meget værre. Altså det der med tiden. Nu er jeg blevet rigtig glad for. Altså nu har vi Gyldendal, ikk. og det bruger jeg rigtig meget. For der er nogle kloge mennesker, der har lavet noget, og så slipper jeg, altså "slipper" jeg at læse på det og bruge tid på det. Fordi jeg mangler tid til den primære opgave. Det er relationer mellem ungerne. Og på den måde, så giver det mig noget tid, men jeg synes generelt, der er ALT for mange bolde i luften.

G - Men jeg savner at man en gang i mellem kan få lov til at opfinde den dybe tallerken. For det er det, der har trigget mig til at være lærer. Og den del, den savner jeg eddermanne. Men det drukner i tid. Men det kunne der måske blive mulighed for, hvis den der bytte-bytte-købmand-mentalitet, den bliver delt ordentligt, så to plus to det bliver fem alle steder.

E - Jeg er sikker på, at det her kommer til at konflikte med flere ting. Altså vi har jo det her Docendo, som er blevet nævnt. Så blev vi introduceret til det der den anden dag. (...) Og så er der Google Drev. Og e-Protokol. Og MinUddannelse. Dvs. der er fire sådan aktuelle platforme, der skal op at køre. Og de kommer ikke op at køre maksimalt eller ordentligt, når det sådan er lidt af hvert. (...)

47.08

I - Hvor lang en tidsperiode mener I er realistisk for at lære et system at kende fuldt ud? ALtså sådan et større system. (...)

H - Det kommer jo an på, hvor meget tid vi får til det.

F - Og hvor meget vi skal bruge det.

H - Der er det vigtigt for mig at kunne sige: Nu får vi et nyt system. Nu går vi all in på det. Men det kan du ikke, hvis du har fire andre systemer, som du også skal have fokus på.

F - Nej.

H - (...) For mig der er det vigtigt, at vi siger: Nu er det det her, og så har vi fokus på det måske en måned eller to.

J - Tror I man ville kunne nå det på tyve møder á halvanden time i løbet af et skoleår?

F - Ja

J - Så skulle folk gerne kunne stå på egne ben i hvert fald og mere til.

I - Hvordan har I det med it-systemer, der bliver opdaterede løbende? Det er der, nogle der har det fint med, og så er der andre, der synes, det er skønnest, at det hele ligner sig selv.

(...)

J - Jeg har det ikke svært med det. Altså jeg er forholdsvis omstillingsparat på det område.

H - Men hvis det bliver opdateret, så er det selvfølgelig træls, når du skal bruge det i undervisningen.

I - Jeg tænker på, når der pludselig er en knap, der sidder et andet sted, og så ser det ikke fuldstændig ud, som det plejer.

J - Ej, det er sgu ligegyldigt. Altså hvis ikke det er hver anden uge, der kommer en ny, så er det fuldstændig lige meget.

H - Altså det er jo ligesom med så meget andet. Der er ikke noget, der er statisk. Så kommer vi jo ikke videre.

48.59

I - Det var ligesom mine spørgsmål. Men er der nogle ting, som I tænker, det her det er faktisk megavigtigt for mig, når der kommer et nyt it-system, som jeg ikke har været inde på.

J - Altså en af de ting for mig, der var, da vi sad hernede med Docendo, det var fx. at hvis man skulle taste noget ind, så fik man samme timetal. Og så siger jeg så til de her folk, der står hernede, at jeg kunne rigtig godt tænke mig at se, hvad det ville betyde i antal lektioner á 45 minutter. Hertil vedkommende bare udtrykker: Jamen, der er da ikke nogen, der opererer med 45 minutters lektioner mere. Hvor jeg følte mit behov blev negligeret for at kunne se, hvor mange 45 minutters lektioner, det drejer sig om. Og hun lyttede ikke. Det var en fra Docendo. Og det svarer i min optik til at jeg går ned og siger til bilsælgeren: Jeg vil gerne have en blå bil. Og han så ser på mig og siger: Der er da ikke nogen, der kører i blå biler mere. Altså jeg kommer med et helt konkret ønske, fordi vi her i skolecenteret med 1000 elever kører 45-minutters lektioner (...) Og den negligerer hun lavede der, der blev jeg rigtig, rigtig gal, fordi jeg kommer med et rent, konkret indspark til, hvad jeg godt kunne tænke mig se udviklet på det her. (...)

I - Så der synes du egentlig ikke udviklerne lyttede til, hvad er det for nogle behov I har?

J - Når udviklerne tænker i systemer, og ikke lytter til brugerne. Det er et problem. (...) Hun kunne have sagt: Jeg vil tage det her med til vores udviklingsafdeling og høre, om det er noget vi kan finde en løsning på.

(...)

E - Jeg synes, det der er allervigtigst for mig, det er at it-systemerne bliver tilpasset elevernes behov og ikke omvendt. Jeg har det sådan lidt på fornemmeren, at det er lidt den anden vej, hvor vi skal passes ind i en maskine, så vi nærmest bliver et redskab for maskinen. (...) Det er det allervigtigste for mig. Det er mennesket frem for maskinen, og jeg synes det går lidt den forkerte vej.

I - Andet?

H - Nej

I - Så siger jeg tak.