

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig afløsningsopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	-------------------------------

Uddannelsens navn	Master i Læreprocesser	
Semester	Vintereksamen 2021-22	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Masterprojekt	
Gruppenummer	Studienummer	
Navn: Tobias Zimling Kristiansen	20200153	
Afleveringsdato	19. december 2021	
Opgavetitel	Folkeskolelæreres oplevelse af organisatoriske forandringsprocesser	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	120.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	119.654 49,9 normalsider	
Obligatoriske bilag vedlagt opgaven, og omfang af disse.		
Sparringspartner	Louise Møller Pedersen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Folkeskolelæreres oplevelse af organisatoriske forandringsprocesser

Tobias Zimling Kristiansen

Aalborg Universitet

Master i Læreprocesser, specialisering i forandringsledelse og arbejdsmiljø

Vejleder:

Louise Møller Pedersen

"Nye ting bliver sat i gang alt for hurtigt uden grundig forberedelse, og der bliver ikke fulgt op på det"

Informanten "Kaj" om forandringsprocesser

"Meget af det, som vi bliver præsenteret for, det er meget på et teoretisk plan, som egentligt bare er mere af det samme. Det er gammel vin på nye flasker"

Informanten "Lea" om kurser og nye projekter

"Man skal være godt tosset for at lede lærere..."

Anonym skoleleder om ledelse

"Man skal jo ikke have forandringer for forandringens skyld, det skal være noget, der gør, at din dagligdag eller elevernes dagligdag bliver bedre"

Informanten "Rune" om forandringer

"En blanding af nysgerrighed og ønske om udvikling og træthed/ligegyldighed ved tanken om nye idéer og tiltag, der ikke implementeres ordenligt"

En læreres reaktion på nye projekter (fra spørgeskema)

Indholdsfortegnelse

0	English summary	6
1	Indledning	9
1.1	<i>Den offentlige sektors udvikling fra Old Public Management til New Public Management</i> 10	
1.2	<i>Problemafgrænsning.....</i>	10
1.3	<i>Projektets problemformulering og undersøgelsesspørgsmål</i>	11
1.4	<i>Læseguide og begrebsdefinition</i>	13
1.4.1	Definition på organisatorisk forandring	14
1.5	<i>Videnskabsteoretisk position.....</i>	14
1.5.1	Kuhns teori om videnskabelige paradigmer.....	15
1.5.2	En konstruktivistisk ontologi	15
1.5.3	En eklektisk epistemologi	16
1.6	<i>Opsummering af de rammesættende afsnit.....</i>	18
2	Teoribidrag om forandringsoplevelse, -reaktion, -ledelse og medarbejderdeltagelse	18
2.1	<i>Forandringsfrekvens.....</i>	19
2.2	<i>Usikkerhed om forudsigelighed.....</i>	20
2.3	<i>Forandringstræthed.....</i>	20
2.4	<i>Forandringsmodstand og forandringsaccept</i>	21
2.4.1	Forandringsmodstand	21
2.4.2	Forandringsaccept	22
2.5	<i>Medarbejderes deltagelsesgrad i forandringsprocesser</i>	23
2.5.1	Definerende begreber for medarbejderdeltagelse	23
2.5.2	Deltagelsens betydning for medarbejderes forandringsreaktion.....	25
2.6	<i>Præsentation af humanistisk og rationel forandringsledelse</i>	26
2.6.1	John P. Kotters plan for en rationel forandringsledelse	26
2.6.2	Karls Weicks humanistiske forandringsledelse.....	27
2.7	<i>Opsummering af teori afsnit</i>	28
3	Metodiske overvejelser.....	30
3.1	<i>Opgavens undersøgelsestilgang</i>	30
3.2	<i>Dataindsamling via spørgeskema og interviews</i>	31
3.2.1	Begreber for deltagere i undersøgelser.....	31
3.2.2	Bias hos respondenter og informanter.....	31
3.2.3	Udvikling af spørgeskemaet.....	33
3.2.4	Spørgeskema	33
3.2.5	Interview.....	34

3.3	<i>Tematisk analyse</i>	36
3.4	<i>Undersøgelsens validitet</i>	37
3.4.1	Intern validitet	37
3.4.2	Ekstern validitet.....	37
3.4.3	Opsamling på validitetsspørgsmålet.....	38
3.5	<i>Opsummering af metodeafsnit</i>	38
4	Analyse af empirisk materiale	39
4.1	<i>Lærernes oplevelse af organisatoriske forandrings karakter og deres reaktion på disse</i> 40	
4.1.1	Lærernes oplevelse af forandringer.....	40
4.1.1.1	Lærernes indstilling til forandringer.....	40
4.1.1.2	Anvendelse af forandringsprocesser.....	43
4.1.1.3	Forandringsprocessernes antal.....	46
4.1.1.4	Lærernes oplevelse af forandringsfrekvensen for organisatoriske forandringer	49
4.1.1.5	Forandringsprocessers tydelighed	50
4.1.1.6	Opsamling på lærernes forandringsoplevelse.....	51
4.1.2	Lærernes psykiske og helbredsmæssige reaktion på forandringsfrekvensen.....	52
4.1.2.1	Forandringsfrekvensens påvirkning af lærernes psyke.....	52
4.1.2.2	Organisatoriske forandringer kan føre til forandringstræthed	54
4.1.2.3	Høj grad af passiv modstand, men lav grad af aktiv modstand mod forandringsprocesser	56
4.1.2.4	Forudsigelighed i arbejdslivet.....	60
4.1.2.5	Opsamling på lærernes forandringsreaktion.....	62
4.1.3	Opsummering af lærernes forandringsoplevelse og -reaktion	63
4.2	<i>Forandringsteoretiske retninger der præger lærernes forandringsoplevelse</i>	64
4.2.1	Lærernes oplevelse af operationaliserede forandringsteorier.....	64
4.2.2	Involvering og medindflydelse på arbejdsopgaver	66
4.2.3	Opsamling på lærernes oplevelse af de anvendte forandringsteoretiske retninger	67
4.3	<i>Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for?</i>	68
4.3.1	Lærernes forandringspræferencer	69
4.3.2	Ejerskab til forandringsprocesser	70
4.3.3	Professionsidentitet og lærerfaglighed	71
4.3.4	Opsamling på lærernes forandringspræferencer	72
4.4	<i>Opsummering af analysens fund</i>	73
5	Diskussion	75
6	Konklusion	77
7	Perspektivering	79
8	Litteratur	81

Figuroversigt

Figur 1: Besvarelser af spørgsmålet: "Nye arbejdsmetoder er en fordel for mig"	41
Figur 2: Besvarelser af spørgsmålet "Forandringer og udvikling på arbejdet er en nødvendighed"	41
Figur 3: "Nye arbejdsmetoder er en fordel for mig" (x-akse); krydset med: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (y-akse)	43
Figur 4: Besvarelser af spørgsmålet: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?"	43
Figur 5: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?" (x-akse); krydset med: "Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014? Du er velkommen til at vælge flere." (y-akse)	44
Figur 6: Besvarelser af spørgsmålet: "Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014? Du er velkommen til at vælge flere."	47
Figur 7: Besvarelser af spørgsmålet: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid"	49
Figur 8: Besvarelser af spørgsmålet "Hvor ofte oplever du forandringsprocesser på arbejdet som afsluttede, før du præsenteres for nye?"	50
Figur 9: "Hvor ofte oplever du forandringsprocesser på arbejdet som afsluttede, før du præsenteres for nye?" (x-akse); krydset med: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (y-akse).	51
Figur 10: Besvarelser af spørgsmålet: "Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forstående nyt pædagogisk koncept?"	53
Figur 11: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (x-akse); krydset med: "Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forstående nyt pædagogisk koncept?" (y-akse)	54
Figur 12: Besvarelse af spørgsmålet "Mange forandringer på arbejdet på kort tid gør mig træt"	55
Figur 13: "Mange forandringer på arbejdet på kort tid gør mig træt" (x-akse); krydset med: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (y-akse)	55
Figur 14: Bevarelse af spørgsmålet "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?"	56
Figur 15: Besvarelse af spørgsmålet; "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?"	58
Figur 16: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid"(x-akse); krydset med: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?" (y-akse)	58
Figur 17: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (x-akse); krydset med: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?" (y-akse)	59
Figur 18: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?" (x-akse); krydset med: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?" (y-akse)	60

Figur 19: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?" (x-akse); krydset med: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?" (y-akse) 60

Figur 20: Besvarelser af spørgsmålet: "Jeg oplever forudsigelighed i forandringerne på arbejdet" 61

Figur 21: "Jeg oplever forudsigelighed i forandringerne på arbejdet" (x-akse); krydset med: "Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forestående nyt pædagogisk koncept?" (y-akse) 61

Figur 22: Besvarelse af spørgsmålet "Hvor ofte involverer din nærmeste leder dig i tilrettelæggelsen af dit arbejde?" 66

Tabeloversigt

Tabel 1: Begrebssæt for medarbejderdeltagelse – egen bearbejdning 25

Bilagsfortegnelse

Bilag A – Spørgeskema.....	I
Bilag B – Frekvensanalyse fra spørgeskemaundersøgelse.....	XI
Bilag C – Interviewguide	XXIII
Bilag D – Interview 1, "Rune"	XXV
Bilag E – Interview 2, "Kaj"	XXXVII
Bilag F – Interview 3, "Lea"	XLV
Bilag G – Orienteringsskrivelse om informeret samtykke og GDPR	LII
Bilag H – kodeliste til interviews.....	LV

0 English summary

Recognizing change as a fundamental factor in public as well as private organizations, this thesis examines teachers' experience and response to organizational changes in primary and lower secondary Danish schools.

The background for this thesis is the Danish public sector's history with New Public Management in the 1980's and onwards and a constant effort to limit the growth of the public sector. Public schools were a part of this development, and in 2013 a major conflict between the municipalities (who own the schools) and the teachers' trade union broke out resulting in a law that altered the teachers' work conditions significantly. In 2014 a new school law came into effect disregarding the major autonomy teachers were accustomed to, and subsequently many development projects were initiated around the country.

Research shows that a high rate of change can lead to reduced employee satisfaction and resistance to change. This research is primarily based on a management perspective and there is a lack of knowledge about the employee perspective on how changes are experienced, how their reaction is and how a new change process can be constructed.

The pivotal research question (RQ) is *How does primary and lower secondary school teachers experience organizational change processes in the workplace, how is their reaction to the change processes, and how can a new change process be constructed?*

Answering this RQ is operationalized by three study questions (SQ):

1. *How do teachers experience the nature of organisational change and how do teachers respond to them?*
2. *What change theories characterize the teachers' experience of change processes?*
3. *What change process preferences do teachers express?*

The SQs and the RQ are researched by a constructivist ontology, meaning I recognize that the teachers' experience with change and feelings exists due to their perception of them. Consequently, I use an eclectic epistemology combining phenomenology and hermeneutics in support of each other.

The period I am studying begins in 2014 and ends in 2020. I examined the SQs by creating empirical material: a survey send out to teachers ($n = 77$), and a semi structured interview with three teachers. This combination of methods supports the reliability of the research since the two kinds of empirical materials are qualitative and quantitative, respectively, and inform in the general (survey) and specifically (interview).

Regarding the first SQ concerning teachers' experience with organizational changes and their reaction, the study finds that the teachers proclaim a will to change, and 74 % experience that the change frequency is high. The survey reports the change frequency to 1,06 organizational changes per year in the designated period stated above. Further the teachers responds that they find changes that do not work being initiated top-down, and changes that do work being initiated bottom-up. The teachers' reaction to the high change frequency corresponds with the literature, by showing change fatigue, change resistance, and uncertainty. This reaction is probably caused by high stress levels due to high change frequency.

The second SQ examines the change theories experienced by the teachers. The teachers' statements can be interpreted in such a way, that unsuccessful change processes fit rational change theory while successful change processes mimics humanistic change theory.

This leads to the third SQ regarding the teachers' wishes for a change process. Answering this question, the teachers are clear, that a bottom-up sensemaking change process with a high degree of employee involvement is desirable.

Answering these SQs the conclusion and answer to the RQs last sentence is, that a new process of change should be based on seven specific principles and not as a linear process as organisations are different.

1. Direct participation of relevant employees, as evidence suggests that direct involvement increases the success rate of change processes.
2. Indirect involvement of union representative and MED committees, as this group has a strong network in the organisation.
3. Show respect for teachers' professionalism and professional identity and show scepticism about conceptual change, as teachers note a lack of respect for professionalism.
4. Be clear about the purpose and content of the change process and use practice-friendly terminology as teachers address the lack of relevance.
5. Introduce few change processes, follow them closely till the end, as teachers experience a very high rate of change and that change has a very short lifespan, and work literature is very clear that predictability is a major factor in employee satisfaction.
6. Prioritize the framework conditions for change processes so that teachers and others involved have the time and space to collaborate and carry out the change.
7. Recognize and motivate teachers to participate in strategic development, listen to their suggestions and justify which are applied and which are not.

1 Indledning

”Bevægelse er ganske enkelt et grundvilkår for organisationer”, skriver Erik Laursen og Nikolaj Stegeager (2011, s. 7) og fastslår herved, at forandringer er en fundamental betingelse for organisationers drift og udvikling.

De vedvarende forandringer medfører blandt andet, at medarbejdere og organisationen selv bliver påvirket af en yderligere arbejdsopgave, organisationsforandringen, end den konkrete driftsopgave. Som jeg senere kommer ind på, er denne yderligere arbejdsopgave uden sikkerhed for, at forandringsprocessen bliver succesfuld. Faktisk anslår Nielsen et al. (2018), at op mod 70 % af forandringsprojekter ikke når deres mål.

I dette projekt undersøger jeg, hvordan organisatoriske forandringer i folkeskolen påvirker lærerne, og hvorledes principperne for en ny forandringsstrategi kan konstrueres. Folkeskolen har særlige vilkår, da det er en politisk styret organisation med stort politisk fokus. Denne opmærksomhed giver sig til udtryk i, at folkeskolen er påvirket af andre organisatoriske agendaer end den faglige drift og udvikling, mere specifikt politiske og ideologiske agendaer.

Siden 2014 har der været en stigning i antallet af udviklingsprojekter i folkeskolerne, blandt andet i form af kurser, efteruddannelser og indsatsområder i forhold til pædagogiske, juridiske og organisatoriske områder (Bjerril & Olesen, 2017b).

Alannah E. Rafferty og Mark A. Griffin (2006) argumenterer for, at medarbejdernes oplevelse af frekvensen af organisatoriske forandringer påvirker deres attitude over for arbejdspladsen, idet hyppige forandringer fremstår som én lang forandring uden begyndelse og ende. Denne erkendelse af betydningen af medarbejderoplevelsen af forandringen er af væsentlig betydning for min undersøgelse, idet jeg ønsker at opnå en bedre forståelse af, hvordan lærere oplever og reagerer på organisatoriske forandringer.

1.1 Den offentlige sektors udvikling fra Old Public Management til New Public Management

Den offentlige sektor har siden 1970'erne været i konstant forandring for at øge effektiviteten og kvaliteten. En proces Jacob Torfing (2013) beskriver som en udvikling fra Old Public Management til New Public Management og til en nutidig New Public Governance-tilgang. Også folkeskolerne, og derved lærernes arbejdsforhold, har været påvirket af disse ændringer. Der har eksempelvis været reformer i årene 1975, 1993, 2009 og 2014 (Jørgensen, 2017), samt løbende justeringer efter politiske ønsker som inklusionsaftalen fra 2012.

1.2 Problemafgrænsning

Overenskomstforhandlingerne i 2013 mellem Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening brød sammen og endte i en længere lockout, som blev afsluttet ved et regeringsindgreb. Samme år blev folkeskolereformen vedtaget med virkning fra skoleåret 2014. Reform og regeringsindgreb markerer et paradigmeskifte i folkeskolens styring, blandt andet fordi arbejdets tilrettelæggelse herefter blev genstand for ledelsens fulde styring, hvor arbejdstiden førhen var regelstyret gennem kollektive aftaler. Endvidere indeholdt folkeskolereformen en række politisk definerede tiltag, i modsætning til tidligere reformer, der gennemførtes i samarbejde med folkeskolens parter. Disse elementer påvirker lærernes samlede arbejdsvilkår, dels via fraværet af inddragelse i forandringsprocesser, dels via væsentlige ændringer i arbejdsmiljømæssige vilkår. Perioden markerer et styringsparadigmeskifte i folkeskolen, og vil derfor også være den primære tidsmæssige markør for begyndelsen for dette projekts undersøgelser. Perioden før 2014 indgår dog sekundært i opgavens empiri via informantbesvarelser i interviewundersøgelsen.

Som afsluttende tidsafgrænsning placerer jeg markøren før marts 2020, da jeg ikke vurderer, at de hyppige og signifikante forandringer under COVID-19 pandemien er kendetegnende for en tendens i lærernes arbejdsforhold.

Folkeskolereform og lovindgreb i 2013 og 2014 samt COVID-19 pandemien udgør altså de tidsmæssige afgrænsninger i undersøgelsen. Da begge begivenheder spiller en rolle i lærernes forandringsforståelse og oplevelse af arbejdspladsens udvikling, er det overvejende sandsynligt, at begge elementer alligevel påvirker lærernes besvarelser, oplevelser og erfaringer med forandringsprocesser, men dette er søgt minimeret.

Efter folkeskolereformen 2014 oplevede de kommunale forvaltninger en øget politisk og offentlig opmærksomhed på kvalitetsudviklingen i skolerne, hvilket førte til en opblomstring i antallet af udviklingsprojekter, hvilket Fagbladet Folkeskolen afdækkede i 2017 (Fagbladet Folkeskolen, 2017). Disse projekter har blandt andet været forbundet med folkeskolereformens mange nye krav (Bjerril & Olesen, 2017a). Frigørelsen af 1 milliard kroner fra Mærsk-fonden til at forbedre folkeskolen har medvirket til et øget projektudbud. Disse forandringer, og deres påvirkning af lærernes oplevelse af organisatoriske forandringer, er opgavens primære fokusområde.

1.3 Projektets problemformulering og undersøgelsesspørgsmål

Som fokusering af opgavens undersøgelsesområde anvender jeg problemformuleringen:

Hvordan oplever folkeskolelærere organisatoriske forandringsprocesser på deres arbejdspladser, hvilken reaktion har de på forandringsprocesserne og hvordan kan en ny forandringsproces konstrueres?

Denne problemformulering operationaliseres i tre undersøgelsesspørgsmål, der bidrager til besvarelsen af problemformuleringen:

1. *Hvordan oplever lærerne karakteren af organisatoriske forandringer, og hvordan reagerer lærerne på disse?*

Spørgsmålet undersøger lærernes oplevelse af organisatoriske forandringer på arbejdspladsen, herunder deres forandringsindstilling og oplevelse af, hvorvidt forandringerne er anvendelige. Et fremtrædende område i besvarelse af dette spørgsmål er lærernes erfaringer med og oplevelser af forandringsfrekvensen, hvor mange forandringsprocesser de har erfaring med, hvor tydeligt den enkelte forandringsproces fremstår, samt hvilken psykisk påvirkning forandringsfrekvensen har på lærerne, som angst, stress og andre helbredsudfald.

2. *Hvilke forandringsteoretiske retninger præger lærernes oplevelse af forandringsprocesser?*

Formålet med dette spørgsmål er at kategorisere de oplevede forandringsprocesser inden for klassiske forandringsteoretiske retninger, repræsenteret ved John P. Kotter og Karl Weick, og i forhold til teorier om medarbejderdeltagelse i forandringsprocesser.

3. *Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for?*

Dette undersøgelsesspørgsmål afdækker informanter og respondents foretrukne forandringstilgang. Besvarelsen giver perspektiver til diskussion og konstruktion af en alternativ forandringsproces.

Datagrundlaget for besvarelsen af problemformuleringen og undersøgelsesspørgsmålene er en spørgeskemaundersøgelse og en interviewundersøgelse. Metodekombination øger undersøgelsens nuancering og dybde i beskrivelsen af lærernes erfaringer og oplevelser.

1.4 Læseguide og begrebsdefinition

Dette afsnit tydeliggør projektets design, samt definerer nøglebegreber. Formålet med afsnittet er at bidrage til læserens overblik og udbytte af læsningen ved at tilbyde en kontekstuel ramme med baggrund og sammenhænge.

Masterprojektet tager udgangspunkt i mine egne observationer i faglige medier, af kolleger og egne oplevelser. Disse observationer har skabt en grundlæggende undren over de oplevede hyppige forandringer i skoleverdenen, og hvordan de påvirker medarbejderne. Jeg har også observeret, at en væsentlig del af forandringsprojekterne er blevet udført, men ikke implementeret i organisationen. Dette er et kendt problem siden ca. 70 % af forandringsprocesser ikke når det forventede resultat af forskellige årsager, internt og eksternt i organisationerne og deres kontekstuelle rammer (cf. Bateh et al., 2013; Burnes, 2015; de Vries & de Vries, 2021; Hammer & Høpner, 2014; Nielsen et al., 2018). Endvidere observerer jeg, at medarbejderne udviser en vis usikkerhed i forhold til de mange forandringer, og nogle udvikler en kynisme over for forandringer, hvor de blot skal overstås.

Min undersøgelse går derfor ud på at forholde mig til forandringernes påvirkning af lærerne, og i bund og grund hvordan forandringsprocessen kan forbedres. Valget af medarbejderperspektivet er samtidig et fravalg af et eksplicit lederperspektiv, men giver viden om medarbejdernes oplevelse af processen.

Masterprojektet begynder med en etablering af undersøgelsens formål og omdrejningspunkt, hvorefter jeg redegør for den videnskabsteoretiske position. Dernæst uddyber jeg de teoretiske elementer, jeg bruger i min senere analyse og diskussion. De metodologiske overvejelser, som projektets empiri er dannet på baggrund af, bliver herefter uddybet, og følges af en analyse af empirien. Efter analysen diskuterer jeg resultaterne som danner baggrund for projektets konklusion og perspektivering.

I både teorifremstillingen og analyseafsnittet er afsnittene struktureret efter, at forandringsfænomenet først beskues, hvorefter reaktionen herpå belyses. Afsluttende inddrages de organisationsteoretiske perspektiver.

1.4.1 Definition på organisatorisk forandring

Projektets omdrejningspunkt er, hvordan hyppige organisatoriske forandringer påvirker læreres arbejdsengagement, og fordrer en definition af begrebet *organisatoriske forandringer*.

Organisatorisk forandring kan bære en bred række af definitioner, som Weick & Quinn, der fremfører, at organisatorisk forandring handler om en forskel i, hvordan en organisation fungerer, hvem medlemmerne er, form og ressourceallokering (1999, s. 392–393). I sit litteraturreview over medarbejderholdning til organisatoriske forandringer identificerer Choi (2011, s. 490–491) 11 hovedgrupper af forandringer placeret i fire kategorier: Kontekst, proces, indhold og individniveau. Ved at sammentænke Weick & Quinn og Choi definerer jeg organisatorisk forandring som: *Den bevidste proces, der strukturelt, kulturelt, processuelt, indholdsmæssigt, ressourcemæssigt eller individmæssigt medfører, at organisationen udviser forskellige træk på to forskellige tidspunkter.*

1.5 Videnskabsteoretisk position

Videnskabsteoriens rolle i nærværende opgave er at afklare det perspektiv, undersøgelser og analyse er foretaget ud fra og inspirere til andre vinkler på disse. Som metateori giver videnskabsteorien et erkendelsesmæssigt bidrag samt viden om de grundopfattelser, der ligger til grund for undersøgelserne (Egholm, 2014). Dette videnskabsteoretiske afsnit indledes med en kort introduktion til Kuhns paradigmatheori, herefter følger en diskussion af opgavens ontologiske udgangspunkt, hvorefter de epistemologiske valg og fravalg fremlægges.

1.5.1 Kuhns teori om videnskabelige paradigmer

Videnskabsteoretikeren Thomas Kuhn fremførte i 1962 en kritik af Karl Poppers udgangspunkt om, at videnskab er en fortløbende og kumulativ proces, der kontinuert forbedrer sig selv (Egholm, 2014). Kuhn fremførte, at videnskab ikke altid havde været evolutionær, men er et produkt af en foranderlig proces, hvor et særskilt videnskabssyn er blevet en dominerende *normalvidenskab* eller *paradigme*. På baggrund af mangler og fejl ved dette paradigme opstår der en grundlæggende ny forståelse, der korrigerer paradigmets fejl. Denne nye forståelse bliver til normalvidenskab, der senere vil afløses af et nyt paradigme.

Paradigmerne definerer, indenfor den enkelte videnskabelige gren, hvilken forskning, der er sand og gyldig, hvilke begreber forskningen operer med og hvilke værdier, der er af betydning for forskningen (Sonne-Ragans, 2019).

Denne korte indføring i paradigmateteorien tilbyder en platform til at forstå og kritisere den følgende videnskabsteoretiske præsentation ud fra, da de ontologiske og epistemologiske valg er et produkt af den gældende normalvidenskab inden for forandringsledelse og læringsteori.

1.5.2 En konstruktivistisk ontologi

Ontologi er læren om, hvad der eksisterer (Andreasen et al., 2017), og betegner en grundlæggende antagelse om, hvad indholdet af det pågældende fags forskningsfelt kan være. I nærværende projekt undersøger jeg, hvordan lærere oplever forandringer, og jeg undersøger dette ved at spørge dem om dette. Ved at bruge denne tilgang tager jeg udgangspunkt i en konstruktivistisk ontologi, hvor den grundlæggende forståelse af lærerens opfattelse af forandringsprocesserne netop er, at opfattelsen og forståelsen eksisterer i lærerne og på grund af deres erfaringer og sansninger (Andreasen et al., 2017). I modsætning hertil kunne jeg vælge at registrere adfærdstegn, foretage registeropslag med videre, og derved undersøge konkrete handlinger ud fra en realistisk ontologi, der er kendetegnet ved, at sandheden

eksisterer uafhængigt af observatøren, og dermed repræsenterer et realistisk videnskabssyn. Fravalget af denne ontologi er foretaget ud fra undersøgelsens formål, som er at opnå viden om følelser, oplevelser og refleksioner. Havde jeg ønsket at opnå viden om lærernes adfærd, forandrings effekt, lærerfravær med videre kunne en realistisk ontologi have været anvendt.

Mit valg af en konstruktivistisk tilgang begrundes altså i undersøgelsens formål, nemlig at forstå lærernes oplevelse af forandringer, hvilket bedst gøres ved at forstå viden som en proces, der er skabt subjektivt og ofte socialt. I denne kontekst indtager jeg en ontologisk realistisk position, hvor jeg betragter sociale og psykologiske fænomener som konstruerede, mens fysiske og biologiske fænomener eksisterer uafhængigt af observatøren (Sonne-Ragans, 2019).

1.5.3 En eklektisk epistemologi

Epistemologi dækker over den måde, jeg opnår viden på. I forlængelse af ovenstående beskrivelse af, at jeg ontologisk set opererer i den konstruktivistiske ontologi, anvender jeg epistemologier, der understøtter dette videnskabssyn.

I kraft af at undersøgelsens genstandsfelt omhandler forståelse af lærerne forandringsoplevelser, undersøger og analyserer jeg lærernes udsagn ud fra kontekst og deres erkendelser om emnet.

I min undersøgelse anlægger jeg en eklektisk epistemologi, forstået herved, at jeg bruger både fænomenologien og hermeneutikken til de erkendelsesmæssige elementer, de hver afdækker bedst.

Hermeneutikken tager udgangspunkt i en fortsat vekslen mellem fortolkning og forståelse, både i forhold til undersøgelsesemnet og undersøgeren, men også internt i undersøgelsen, hvor helhed og element påvirker hinandens forudsætninger (Sonne-Ragans, 2019). Denne dynamik giver en proces, hvor jeg både beskuer enkelthederne og helheden i en fortsat fortolkning. Konkretiseret er den hermeneutiske proces blandt andet anvendt i

analysefasen, hvor spørgeskemaets elementer kan forstås hvert for sig, men ved at kombinere dem med elementer fra interviewundersøgelsen og gennemskrive analysen flere gange ud fra ny erkendelse styrkes detaljerne. Endvidere er hermeneutikken anvendt i kodningen af interviews, da denne er foretaget over flere omgange ud fra nye erkendelser. Hermeneutikken bærer et realistisk udgangspunkt; den udfordrer ikke opfattelser, beskrivelser etc., men søger at forstå og beskrive disse (Egholm, 2014).

Egholm beskriver videre, at fænomenologien tilbyder en forståelsesramme, hvor individets oplevelse og erfaring med verden er en subjektiv erkendelsesramme. Derved er hvert individs oplevelser forskelligt og udgør en særskilt erkendelse og fænomen, der alene kan forstås og fortolkes ideografisk. Fænomenologien har derved hverken et realistisk eller idealistisk udgangspunkt, idet den forholder sig til subjektets oplevelse og erfaring med fænomenernes væren.

I undersøgelsen er fænomenologien blandt andet anvendt i analysen af interviews, hvor informanterne giver udtryk for deres oplevelser, erfaringer og følelser i forandringsprocesserne. Ved at inddrage fænomenologien i undersøgelsesdesignet opnås viden om den subjektive erfaring, der kan ligge til grund for reaktioner på forandringsprocesser.

Det fremgår, at hermeneutikken og fænomenologien har forskellige udgangspunkter, Hermeneutikken er realistisk, mens fænomenologien tager udgangspunkt i væsen og væren. Disse to positioner er umiddelbart uforenelige, men de er også hinandens forudsætninger, hvilket Poul Ricœur argumenterer for i sit essay "Phenomenology and Hermeneutics" (1975), hvor han fremfører, at hermeneutisk metode er en forudsætning for fænomenologien, idet denne tilbyder en umiddelbarhed, som dog skal fortolkes i en hermeneutisk proces inden den forklarer fænomenerne.

1.6 Opsummering af de rammesættende afsnit

Det indledende afsnit har præsenteret opgavens grundlag og problemfeltets relevans for undersøgelsen, samt opgavens problemformulering, undersøgelsesspørgsmål, struktur og opgavens videnskabsteoretiske positionering.

Lærernes oplevelser med forandringsprocesser er relevante set i lyset af dels den nyere historiske udvikling inden for faget, dels paradigmediskursen i en offentlige sektor, hvor effektivitet og kvalitet i opgaveløsningen er genstand for væsentlig interesse.

Opgavens problemformulering fokuserer på lærernes oplevelse af og reaktion på forandringsprocesser, særligt i forhold til forandringsfrekvens, samt en handlingsanvisning på en forbedret forandringsstrategi for folkeskolen.

Undersøgelsen er struktureret med en indledende præsentation af nyere og klassisk teoretisk litteratur og forskningsresultater, derefter følger en fremlæggelse af metoden til empirikonstruktion, og efterfølgende analyseres empirien. Denne består af en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og en semistruktureret interviewundersøgelse, hvilket kombinerer kvantitative og kvalitative data. Efterfølgende diskuteres analysens resultater i forhold til teori og problemformuleringens hovedspørgsmål. Afslutningsvis følger opgavens konklusion og perspektivering.

Videnskabsteoretisk placerer undersøgelsen sig i det normalvidenskabelige paradigme for læringsvidenskaberne, og i den konstruktivistiske ontologi. Der anlægges en eklektisk epistemologi, hvor hermeneutikken og fænomenologien supplerer og forstærker hinanden, hvilket underbygger opgavens undersøgelsesdesign.

2 Teoribidrag om forandringsoplevelse, -reaktion, -ledelse og medarbejderdeltagelse

I dette afsnit præsenterer jeg undersøgelsens teoretiske og forskningsmæssige baggrund, som fremlægges tematiseret efter undersøgelsesspørgsmålene, herved

sammenkæder teorien emnemæssig. Denne tilgang styrker teoriafsnittets anvendelse i opgavens analysedel, og tilbyder en sammenhængende fremlæggelse af den anvendte teori.

Teoripræsentationen er opbygget med seks afsnit om forandringsfrekvens, medarbejderes usikkerhed, forandringstræthed, forandringsmodstand, medarbejderinddragelse samt en præsentation af forandringsledelse. Denne opbygning giver et forløb med forståelse for forandringsreaktionernes årsag og deres påvirkning af medarbejderne, hvorefter teorierne giver en yderligere perspektivering af problemfeltet.

2.1 Forandringsfrekvens

Som begreb for hyppigheden af forandringer over tid anvender jeg *forandringsfrekvens*. I forståelse for, at forandringer sjældent foregår med en regelmæssig frekvens, skal begrebet forstås instrumentalt og relativt. Dette giver, at den højere forandringsfrekvens medfører relativt mange forandringer på relativt kort tid, mens den lavere forandringsfrekvens medfører relativt få forandringer på relativt lang tid.

En høj forandringsfrekvens kan opleves af medarbejdere som en forandringsmasse uden tydelig begyndelse og slutning, og derved uden tydelig markering af fremadskred i processen (Glick et al., 1990), hvorimod en lavere forandringsfrekvens giver en tydelig visning af forandringselementernes egenskaber samt begyndelse og ende (Rafferty & Griffin, 2006).

Medarbejdernes angstniveau stiger i takt med forandringsfrekvensen således, at en høj frekvens medfører et højere niveau af angst og stress og øger medarbejderfraværet (Wynen et al., 2019). Endvidere kan det udledes at mange gentagne forandringer medfører et højere niveau af stress, opsigelser, ulydighed, samarbejde, asocial adfærd og mindre tillid til virksomheden (Appelbaum et al., 1999; de Vries & de Vries, 2021; Rafferty & Griffin, 2006; Stensaker & Meyer, 2011).

I forlængelse af en høj forandringsfrekvens øges risikoen for forandringstræthed og forringet mulighed for nye tilpasninger til ændringer. Endvidere medfører den høje frekvens risiko for, at ledende medarbejdere bliver tvivlende på egne evner, hvilket øger stressrisikoen yderligere (de Vries & de Vries, 2021).

Organisatoriske forandringer vil på den korte bane medføre uvished hos medarbejderne, men over tid vil der foregå en tilpasning. Denne tilpasning finder dog ikke sted ved en høj forandringsfrekvens, på grund af en konstant stresssituation (Wynen et al., 2019).

2.2 Usikkerhed om forudsigelighed

Dette afsnit behandler teoretiske bidrag om, hvorvidt usikkerhed og forudsigelighed i en forandringsproces påvirker medarbejderne. Begrebsmæssigt anvender jeg udtrykket *usikkerhed* for at understrege den stressudløsende faktor (Lazarus & Folkman, 1984/2000), og dermed den aktive komponent.

I forandringsøjemed er usikkerhed i bred forståelse forbundet med længerevarende stress hos medarbejderne. Ikke blot i forbindelse med den konkrete forandringssituation, men også konstateret på længere sigt (Ashford, 1988). Dette understreges af, at usikkerhed i forandringsprocessen kan kobles til opsigelser, udmattelse og fravær (de Vries & de Vries, 2021), grundet uforudsigeligheden i processen (Rafferty & Griffin, 2006).

2.3 Forandringstræthed

Til støtte for begrebsforståelsen anvender jeg Lora et al.s (2003) definition af forandringstræthed, der indebærer manglende støtte til forandringsprocessen, manglende tillid til fordelene og mindre proaktiv tilgang til processen. Forandringer i en organisation påvirker i høj grad medarbejderne, og giver dem bekymringer om både hverdag og arbejdsliv. Disse bekymringer manifesterer sig i usikkerhed og angst (Rafferty & Griffin, 2006), som

kan medføre en stressreaktion hos medarbejderne, både i umiddelbart forbindelse med organisationsændringen, og målt et halvt år efter (Ashford, 1988).

De Vries og de Vries (2021) pointerer, at forandringstræthed kan opstå som følge af organisatoriske forandringer. I denne forbindelse defineres organisatoriske forandringer ud fra Ashfords beskrivelse, der centrer sig om, at forandringen er af strategisk betydning, og at den er implementeret fra organisationens hierarkiske top, så medarbejderne har meget lidt indflydelse på forandringens timing, indhold og udtryk (1988, s. 22). Ashford beskriver videre, at medarbejdernes stressreaktioner er individuelle, da forandringstrætheden er en psykologisk reaktion, hvor usikkerheden og angsten fører til mindre stress hos personer med en højere tolerancetærskel end hos personer med lavere tærskel. Den individuelle respons på forandringer er afhængig af personens selvbillede, hvor en høj grad af tro på egne evner ofte falder sammen med en bedre evne til at håndtere modstand og trusler og bearbejde utrygge situationer.

2.4 Forandringsmodstand og forandringsaccept

Fra ovenstående ved vi, at en høj forandringsfrekvens kan medføre forandringstræthed, og i dette afsnit vises, at forandringstræthed kan føre til forandringsmodstand, men også i visse tilfælde til forandringsaccept.

2.4.1 Forandringsmodstand

Forandringstræthed kan føre til forandringsmodstand, (Appelbaum et al., 1999; de Vries & de Vries, 2021), og flere forfattere anfører, at en øget forandringsfrekvens medfører en øget forandringsmodstand (de Vries & de Vries, 2021; Stensaker & Meyer, 2011; Wynen et al., 2019), mens der også er erfaringer for, at medarbejdere med forandringserfaring udviser mere forandringsvillighed (Stensaker & Meyer, 2011). Applebaum et al. anfører endvidere, at forandringsmodstand kan medføre en længere række negative organisatoriske

konsekvenser fra manglende innovation, lav arbejdsmoral og forhøjet konfliktniveau til manglende teamsamarbejde (1999, s. 454).

Forandringstræthed og forandringsmodstand besidder flere ensartede karakteristika, men ifølge Mauri Peipel indebærer forandringsmodstand, til forskel fra forandringstræthed, en aktiv eller passiv modstand mod en forestående eller igangværende forandring (i Burnes, 2015, s. 93).

Medarbejdernes forandringsmodstand udgør den væsentligste hindring, når ledelser ønsker at implementere organisatoriske forandringer (Bovey & Hede, 2001). Modstanden er tit en negativ reaktion, men kan også betragtes som en konstruktiv konflikt, der kan bidrage til at styrke organisationen, hvis den rette kommunikation og den rette tilgang anvendes (Bateh et al., 2013).

En væsentlig del af litteraturen beskæftiger sig med, at forandringsmodstand er et individuelt træk ved medarbejderne (Ybema et al., 2016), som lederne skal tage sig af og bekæmpe, mens andre lægger vægt på det systemiske perspektiv og organisationens udvikling (de Vries & de Vries, 2021). Som forståelsesramme for den individbundne forandringsmodstand kan den psykodynamiske tilgang anvendes. Her beskrives, at modstanden skyldes en følelse af angst hos medarbejderen forårsaget af en frygt for at miste lønindkomst, status, karrieremuligheder, kolleger etc. (Bateh et al., 2013; Visholm, 2005). Denne angst kan også være forårsaget af manglende forudsigelighed eller en høj forandringsfrekvens (de Vries & de Vries, 2021; Wynen et al., 2019).

2.4.2 Forandringsaccept

Som en kontrast til forandringsmodstand anvender jeg udtrykket forandringsaccept til at beskrive den modsatte position, at medarbejderen accepterer forandringen positivt eller neutralt. På samme vis som forandringsmodstand kan give sig til udtryk aktivt eller passivt, kan forandringsaccept give sig til udtryk på samme måde.

De Vries & de Vries (2021) skriver, at medarbejdernes forandringsaccept er afhængig af tidligere oplevede forandringssituationer, nærmere bestemt at tidligere forandringssucceser fører til en højere grad af forandringsaccept end ved fravær af tidligere forandringssucceser. De Vries & de Vries konkluderer dog, at effekten ikke er stærk nok til at modvirke forandringstrætheden ved gentagne større organisationsændringer. Stensaker & Meyer (2011) konkluderer på deres forskning, at både kvantiteten og kvaliteten af forandringserfaringen har betydning for medarbejdernes forandringsindstilling. Medarbejdere kan udvise en kynisk tilgang til organisatorisk forandring, hvor denne accepteres, men betragtes instrumentalt. Denne kynisme giver sig blandt andet udtryk i mindre social adfærd, loyalitet til virksomheden og lavere grad af engagement i virksomheden. Endvidere konkluderer de, at positive forandringserfaringer fører til en mere positiv tilgang til forandringer, samt at medarbejdere med kortere forandringserfaring udviser en større reaktion på forandringer end medarbejdere med mere erfaring.

2.5 Medarbejderes deltagelsesgrad i forandringsprocesser

Dette afsnit beskriver betydningen af medarbejdernes deltagelse i forandringsprocesser, og hvilke deltagelsesformer der er kendetegnende for medarbejderdeltagelsen. Dette bidrager med en teoretisk baggrund til at besvare opgavens undersøgelsesspørgsmål 2: Hvilke forandringsteoretiske retninger præger lærernes oplevelse af forandringsprocesser? samt perspektivere undersøgelsesspørgsmål 3: Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for?

2.5.1 Definerende begreber for medarbejderdeltagelse

Som definerende begreber i medarbejderdeltagelse anvender jeg begrebssættene fra Tabel 1, der beskriver medarbejderdeltagelsen; oversigtstabellen er udarbejdet på baggrund af Ole Henning Sørensens forskning i medarbejderindflydelse (2013).

Begreb	Betydning
Formel/uformel deltagelse	Om deltagelsen er formaliseret i lovgivning, kontrakter med videre eller om den foregår ad hoc og efter gensidig forståelse.
Direkte/indirekte deltagelse	• Direkte deltagelse foregår som en direkte og personlig involvering via diskussioner, høringer etc. • Indirekte deltagelse foregår gennem udpegninger, organer som MED-udvalg etc.
Adgang til beslutning	Graden af deltagelse og indflydelse: • Ingen information til medarbejderne før beslutninger tages • Information gives før beslutninger tages • Medarbejderne kan give deres holdninger til kende • Der tages hensyn til medarbejdernes holdninger • Medarbejderne har ”veto”-ret • Medarbejderne er på lige fod med ledelsen

Beslutningsindhold	• Omfanget af beslutningerne, hvor medarbejderne tages med på råd. • Kontinuum fra operationelt til taktisk og strategisk
Socialt span	De medarbejdergrupper, der deltager i processen
Deltagelsesformer	• Involvering: Samarbejde om processen (ikke nødvendigvis indflydelse) • Inddragelse: Ledelsesstyret samarbejde • Deltagelse: Samarbejde i en partsorienteret model

Tabel 1: Begrebssæt for medarbejderdeltagelse – egen bearbejdning

2.5.2 Deltagelsens betydning for medarbejderes forandringsreaktion

Fra klassiske artikler som *Overcoming resistance to change* (Coch & French Jr, 1948) til i dag, har der været fokus på fordelene ved at inddrage medarbejderne i forandringsprocesser. Coch & French Jr. konkluderede, at medarbejdermøder både mindskede forandringsmodstanden hos medarbejderne og medarbejderomsætningen. Nyere litteratur understøtter, at direkte medarbejderinvolvering påvirker det psykosociale arbejdsmiljø positivt, mens inddragelse ikke har en påviselig effekt på stressniveauet eller medarbejdernes helbred (Sørensen, 2013). Dertil viser forskningen, at direkte medarbejderinddragelse er dobbelt så effektiv som indirekte inddragelse i forhold til medarbejderengagement (Nielsen et al., 2018).

Deltagelse i reformer og implementering af bottom-up tilgange medvirker til at motivere medarbejderne, og kan modvirke de negative effekter af top-down indsatser (de Vries & de Vries, 2021), som medarbejderne kun har beskeden indflydelse på, hvilket kan reduceres stressniveauet yderligere (Ashford, 1988). Dette viser, at adgangen til beslutningsprocesserne har en væsentlig betydning for medarbejdernes forandringsreaktion.

2.6 Præsentation af humanistisk og rationel forandringsledelse

I dette afsnit belyser jeg to grundlæggende forskellige forandringstilgange, hvoraf Johan P. Kotter repræsenterer en rationel forandringsledelse og Karl Weick en humanistisk. Udvalgelsen af de to teoretikere er baseret på en repræsentation af forskellige forandringstilgange, hvor Kotter repræsenterer en klassisk lineær og rationel organisationsudviklingstankegang (OD), og Weick en humanistisk, socialkonstruktivistisk og meningsskabende ledelsestilgang. I udvalgelsen kunne jeg have valgt andre teoretiske tilgange, såsom Kurt Lewin eller organisationsudviklingsstrategi, men Kotter er valgt på baggrund af nutidighed og Weick på baggrund af, at meningsskabelse primært foregår in situ på arbejdspladsen frem for i træningsscenarier (Elmholdt et al., 2013).

Præsentationen af rationel og humanistisk forandringsteori bidrager med teoretisk baggrund til forståelse og analyse af lærernes oplevelse af forandringsprocesserne og giver grundlag for konstruktion af en fremtidig forandringsstrategi. Derved bidrages til besvarelse af undersøgelsesspørgsmålene 2: Hvilke forandringsteoretiske retninger præger lærernes oplevelse af forandringsprocesser? og 3: Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for?

2.6.1 John P. Kotters plan for en rationel forandringsledelse

Kotter (1999) argumenterer for en ottepunktsplan for at skabe organisatoriske forandringer. Planens omdrejningspunkt er at tydeliggøre forandringsvisionen, som

kommunikeres tydeligt og ordentligt, og give organisationsmedlemmerne en oplevelse af, at forandringen er nødvendig. Endvidere anbefaler Kotter, at forandringsprocessen baseres på et strategisk samarbejde i organisationen med deltagelse fra flere kompetencer, samt udvikling af medarbejdernes kompetencer, så de kan udføre visionen. For at styrke forandringsprocessen anviser Kotter, at der skabes relativt hurtige resultater, som synliggøres, men at processen fortsætter og konsolideres, og det endelige resultat ikke markeres for tidligt. Som afrundende punkt anbefaler Kotter, at forandringsprocessen indlejres i organisationskulturen, så forandringerne forankres.

Kotters tilgang til ledelse fremstår struktureret lineært, hvor de otte faser kan isoleres fra hinanden og skal udføres i rækkefølge. Dette er også et af kritikpunkterne, da modellen er idealiserende og kræver stabile omgivelser, hvilket ikke passer med en moderne organisationssituation (Elting et al., 2019). Den rationelle tilgang kritiseres endvidere for ikke at være agil i tilfælde af uforudsete hændelser (Elmholdt et al., 2013), dertil fremstiller Kotters tilgang forandringer som episodiske. Dette forhold kritiserer Weick & Quinn og argumenterer for, at forandring er en kontinuert proces i et dynamisk system (1999).

2.6.2 *Karls Weicks humanistiske forandringsledelse*

Karl Weicks meningsskabende forandringsledelse, egentligt *sensemaking*, baserer sig på en dynamisk forandringsforståelse: "Sensemaking is about authoring as well as interpretation, creation as well as discovery" (1995, s. 8). Et af hovedbudskaberne i meningsskabelse er, at mennesket konstant søger en forståelse og betydningen i en situation (Hammer & Høpner, 2014).

Weick har angivet syv karakteristika ved meningsskabelse (Weick, 1995, s. 17), men vurderer selv, at disse syv elementer i højere grad er en grov guideline, som mere giver en ledetråd end en manual (1995, s. 18).

Processen i meningsskabelse tager udgangspunkt i en forståelse af, at meningsskabelse sker som en social proces, da organisationsdeltagerer kommunikerer, enten direkte eller indirekte, og ved at deltagerne reflekterer over en forståelse sammen, sker en meningsdannelse og -skabelse. Denne meningsskabelse foregår med udgangspunkt i deltagerens identitet og selvforståelse i den pågældende situation, og ud fra at den samme situation kan opfattes forskelligt alt efter personens rolle. En egenskab ved meningsskabelse er, at den foregår retrospektivt, og derved efter en situation er hændt, hvilket gør, at meningsskabelsen er en kontinuerlig proces, da der konstant er nye inputs. Disse inputs og ledetråde er med til at forme tankegangen og meningsskabelsen hen ad vejen, og meningsskabelsen foregår ud fra forventninger og plausibilitet frem for præcise forudsigelser. Endeligt er meningsskabelse karakteriseret ved at foregå i og gennem handlinger, når vi interagerer med vores omverden.

Weicks tilgang er socialkonstruktivistisk qua prioriteringen af forståelsesskabelsen i fællesskabet og ud fra en interaktion med omverdenen. Perspektivet kritiseres for at være hierarkisk løsrevet og mangler muligheden for en top-down-styring af forandringsprocessen. Endvidere giver argumentet om permanente forandringer problemer med at identificere en konkret forandringsproces. Dertil baseres den humanistiske og socialkonstruktivistiske tilgang på en fælles forståelse af behovet for en forandring, hvilket gør tilgangen sårbar over for medarbejdere, der ikke er forandringsklare og det generelle organisatoriske magtspil kan også have en negativ indvirken (Elmholdt et al., 2013).

2.7 Opsummering af teoriafsnit

I præsentationen er relevante teorier og forskningsperspektiver præsenteret, og betydningsfulde faglige problemfelter er udfoldet. I dette opsummerende afsnit fremhæver jeg de væsentligste pointer fra afsnittene 2.1 til og med 2.5.

Begrebet *forandringsfrekvens* er introduceret betegnende antallet af forandringer over tid. En høj forandringsfrekvens medfører, at de enkelte forandringsprocesser fremstår som en samlet proces, mens en lavere frekvens giver de enkelte processer en tydeligere afgrænsning. En høj forandringsfrekvens forbindes med øget angst, stress og fravær, samt disciplinære udfordringer, opsigelser, asocial adfærd og faldende tillid til virksomheden.

Manglende forudsigelighed betegnes af Lazarus & Folkman (1984/2000) som usikkerhed, og knyttes til øget stress hos medarbejderne. Usikkerheden kobles endvidere til opsigelser, træthed og fravær.

En høj forandringsfrekvens forbindes med forandringstræthed blandt medarbejderne samt faldende effektivitet hos ledende medarbejdere. Forandringstrætheden kan vise sig som bekymringer om privat- og arbejdsliv og fører til angst og øget stress. Forandringstræthed kobles til organisatoriske forandringer, og reaktionen knyttes til både organisatorisk kultur og personlige egenskaber og erfaringer.

En høj forandringsfrekvens kan føre til forandringsmodstand, men der er forskning, der antyder, at medarbejdere med stor forandringserfaring har en vis forandringsvillighed. Dog medfører forandringsmodstand asocial adfærd og lavere innovation og arbejdsmoral. Forandringsmodstanden kan udmønte sig i både passiv og aktiv modstand, og kobles til en angst hos medarbejderne for at miste rettigheder, status, indkomst etc.

De Vries & de Vries (2021) påpeger, at gode forandringserfaringer kan medføre en positiv forandringstilgang, en forandringsaccept, men at dette dog ikke er tilfældet ved en høj organisatorisk forandringsfrekvens. Stensaker & Meyer (2011) påpeger at forandringsaccept også kan komme til udtryk som kynisme, hvor accepten er instrumental.

Medarbejderdeltagelsen i beslutningsprocesser er af væsentlig betydning for medarbejdernes engagement og påvirker det psykosociale arbejdsmiljø, men det er dog ikke påviseligt, at der er en direkte sammenhæng mellem direkte involvering og et lavere

stressniveau og forbedret helbred. Der er dog forskning, som viser, at direkte medarbejderinddragelse er mere effektiv end indirekte inddragelse, når der måles på medarbejderengagementet.

3 Metodiske overvejelser

Dette afsnit redegør for den anvendte undersøgelsestilgang og sammenhængen mellem denne og dataproduktionen i forbindelse med opgaven. I afsnittet præsenteres udviklingen af kvantitative spørgeskemaer og kvalitative semistrukturerede interviews.

3.1 Opgavens undersøgelsestilgang

Opgavens undersøgelsestilgang er abduktiv, idet jeg kombinerer en induktiv og deduktiv metode i en løbende vekselvirkning (Andreasen et al., 2017). Indledende formulerede jeg et præliminært forskningsspørgsmål, der lå til grund for teoriindhentning, og ud fra identificerede teorielementer formulerede jeg konkrete spørgsmål til spørgeskemaet, hvis resultater ligger til grund for interviewundersøgelsen. Før kodning af denne formulerede jeg kodningsbegreber, men under kodningen supplerede jeg disse.

Denne proces indeholder deduktive elementer i kraft af den teoribaserede spørgeskemaundersøgelse, hvor jeg undersøger litteraturen og identificerer elementer, der anvendes i undersøgelsen. Tilgangen karakteriseres som hypotetisk-deduktiv, idet jeg tager udgangspunkt i kendte problemstillinger, jeg ønsker at afsøge (Olsen & Pedersen, 2018).

Deduktionen suppleres herefter af induktion, da den nye viden, der opstår i empiriindsamlingen, ligger til grund for formuleringen af interviewguiden samt formuleringen af kodningsbegreber. Ved kodningen af interviewtransskriptionerne anvender jeg en deduktiv tilgang ved de foruddefinerede begreber, mens den induktive tilgang inddrages i introduktionen af nye kodningsbegreber. Kombinationen af induktion og deduktion harmonerer med min hermeneutiske videnskabstilgang, da jeg foretager en løbende

fortolkning af mine egne resultater på baggrund af opnået viden, hvilket bidrager til en øget nuancering og vidensproduktion.

3.2 Dataindsamling via spørgeskema og interviews

Dataindsamlingen er konstrueret således, at spørgeskemaet indhenter informationer i bredden, hvorimod interviewene indhenter informationer i dybden. Breddebegrebet skal forstås ved, at antallet af respondenter i spørgeskemaundersøgelsen langt overstiger antallet af interviewpersoner, det realistisk set er muligt at søge informationer hos. Spørgeskemaets kvalitet er derfor kvantiteten, da metodens lavere nuanceringsgrad modsvares af mængden af respondenter. Interviewundersøgelsen indeholder væsentligt færre informanter, men det semistrukturerede interview udvider muligheden for at øge detaljerings- og nuanceringsgraden i de indhentede data.

3.2.1 Begreber for deltagere i undersøgelser

For at skelne mellem deltagere, der har besvaret spørgeskema eller er blevet interviewet, anvender jeg begrebet *informant* om interviewpersoner og *respondent* om deltagere i spørgeskemaundersøgelsen. Bemærk dog, at informanterne benævnes respondenter i transskriptionerne af de foretagne interviews. Dette valg er foretaget for at undgå forvirring med forkortelserne for deltagere i interviews (*informant* og *interviewer* begynder begge med "in"), og er altså af rent teknisk karakter.

3.2.2 Bias hos respondenter og informanter

Spørgsmålet om respondenter og informanters bias er relevant, da bias dækker over en forhåndsindtagethed, der påvirker besvarelsens resultater. I denne forbindelse har jeg identificeret følgende eksempler på områder, der kan udgøre en bias:

- Forhåndsopfattelse af organisatoriske forandringer

Diskursen om organisatoriske forandringer på folkeskoleområdet har været fremtrædende i en længere årrække, hvilket har øget opmærksomheden på feltet. Denne øgede opmærksomhed på organisatoriske forandringer kan påvirke besvarelsene.

- Geografisk fordeling

Folkeskolernes styring er en kommunal opgave, og varetages derfor forskelligt blandt landets kommuner. Af samme årsag påvirkes lærerne forskelligt af forandringsprocesserne afhængigt af deres kommunale ansættelse, og kan da have forskellig motivation til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen.

- Alder og anciennitet

Undersøgelsens tidsperiode forløber fra 2014-2021, og i kraft af, at en væsentlig del af forandringerne faldt i den første del af perioden, vil påvirkningen være stærkest hos den del af respondenterne, der har den længste anciennitet (> 7 år) og alder. I informantgruppen har alle tre været lærere i hele undersøgelsesperioden.

- Nærhed til undersøgelsens ophavsmand

I kraft af, at udbredelsen af spørgeskemaet er foregået via netværk, er det relevant at forholde sig til, at en del af respondenterne muligvis har haft en social nærhed til undersøgelsens ophavsmand. Denne nærhed kan have påvirket respondenterne til at svare ud fra andre præmisser end de rent objektive, men på grund af anonymiseringen er det ikke muligt at efterprøve dette element.

- Teknisk kunnen

Da spørgeskemaundersøgelsen er foretaget vi internettet kan visse grupper have tekniske udfordringer med deltagelse og besvarelse. Målgruppen består primært af erhvervsaktive og veluddannede professionelle, som i overvejende grad anvender

internettet i dagligdagen, hvorfor jeg vurderer, at denne bias er af mindre betydning.

3.2.3 Udvikling af spørgeskemaet

Spørgsmålene i spørgeskemaet er udviklet ud fra elementer hentet i teorien, kombineret med enkelte skalaer fra det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Tidsmæssigt er undersøgelsesperioden afgrænset til 2014-2021, hvilket er en relativ lang periode, og det kan være svært for respondenterne at erindre nøjagtigt, hvad der hændte syv år tilbage. Dette er en erkendt usikkerhed i undersøgelsen, men dog ikke væsentlig, idet omdrejningspunktet er lærernes *oplevelse* af forandringsprocesser. Det må lægges til grund, at forandringsprocesser, der har gjort et større indtryk erindres bedre, end forandringsprocesser, der har gjort et mindre indtryk på informanterne og respondenterne.

3.2.4 Spørgeskema

Spørgeskemaets indhold består af to elementer, først kategoriske variabler og derefter afdækkende spørgsmål. Herefter er spørgsmål, der indhenter information om respondentens oplevelser af forandringsfrekvens, forandringsoplevelse, forandringsattitude og arbejdsengagement. Svarmulighederne er i overvejende grad nominale variabler, dog er der ved visse svarmuligheder givet plads til uddybende kommentarer. Spørgeskemaet findes i Bilag A.

Jeg anvender spørgeskemaundersøgelsen som en afdækkende undersøgelse, der tilbyder en væsentlig større informationsmængde i bredden, end jeg kan indhente via interviews. Det er her åbenbart, at dybdeforståelsen og muligheden for at stille opfølgende spørgsmål er fraværende, men denne svaghed kompenseres i interviewundersøgelsen.

Spørgeskemaundersøgelsen er foretaget fra 8. oktober 2021 til 31. oktober 2021 via SurveyXact, og spørgeskemaet er udbredt via sociale medier samt professionelle platforme,

der begge giver mulighed for deling, og derved skabe respondentdrevne stikprøver (Hansen et al., 2015). Alle respondenter er sikret fuld anonymitet i besvarelsen, og deltagelse i undersøgelsen beror på sneboldeffekt og diffuse spredninger på sociale netværk blandt lærere.

I Bilag B er en frekvensgraf over alle variable samt respondenters svar. En samlet oversigt over alle besvarelser kan downloades via link, der er angivet sidst i bilaget.

Analysestrategien blev løbende vurderet ud fra antallet af respondenter, da indsamlingsværktøjet giver mulighed for real-time monitorering af indkomne svar.

Tærskelen for stikprøvestørrelsen for en egentlig generaliserende dataanalyse fastlagde jeg til $n = 203$ respondenter, da dette antal giver en usikkerhed på $\pm 7\%$ ved en samlet population på 40.000 lærere. Idet stikprøvestørrelsen udgør $n = 77$ har jeg analyseret data ud fra svarfordelinger på de enkelte spørgsmål samt krydsanalyseret enkelte svar. Det samlede analytiske arbejde er foretaget i SurveyXact.

3.2.5 Interview

Ud fra besvarelser af spørgeskema har jeg identificeret interessante forståelser og elementer, jeg har ønsket at få uddybet og opnå en stærkere forståelse af (Andreasen et al., 2017), og derfor har jeg foretaget tre semistrukturerede interviews med lærere. Disse interviews er af praktiske årsager foretaget via telefon, og er efterfølgende transskriberet.

Valget af den semistrukturerede interviewform er foretaget ud fra, at jeg ønsker at lade informanten komme til orde og beskrive egne oplevelser og opfattelser af organisatoriske forandringer på arbejdspladsen.

Informanterne blev orienteret mundtligt om samtykkebestemmelserne, herunder mulighed for tilbagetrækning af personlige informationer jf. GDPR-reglerne, og orientering desangående er efterfølgende fremsendt via e-mail. Se Bilag G.

Interviewet er foretaget ud fra en interviewguide, som findes i Bilag C, der er udarbejdet efter inspiration fra Brinkmann og Tanggaard (2020). Guidens formål er at styre interviewets forløb og sikre besvarelse af de væsentligste spørgsmål, dog uden at styre forløbet for stramt, da formålet er at lade informanten tale så frit, at vedkommende kan fortælle som sine oplevelser.

Interviewene er transskriberet af et eksternt firma ud fra lydoptagelser, og oversættelsen fra tale- til skriftsprog er foretaget med vægt på det talte ords betydningsbærende indhold, og derved ikke følelser, lingvistisk eller lignende. Denne transskriptionsstrategi medfører et informationstab, grundet forskellen i tale- og skriftsprog, men understøtter anvendelsen af interviewene (Kvale & Brinkmann, 2014). Endvidere vil telefonsamtalens manglende nonverbale kommunikation sammen med det begrænsede frekvensbånd i telefonmediet grundlæggende medføre et informationstab af navnlig de emotionelle elementer, hvorfor jeg vurderer, at informationstabet i selve transskriptionen er acceptabelt.

Informanterne er fremfundet gennem mit udvidede netværk, og jeg har ingen personlige relationer til informanterne. Denne afstand understøtter informantens upåvirkethed af min person, mens jeg anerkender den kvalitative tilgangs iboende erkendelse af, at en gensidig påvirkning mellem forsker og informant i interaktionen (Andreasen et al., 2017), Denne påvirkning kan føre til refleksivitet, hvor informanten tilpasser sit svar til interviewerens formodede forventning (Olsen & Pedersen, 2018), og for at undgå refleksiviteten er spørgsmålene formuleret eksplorative og med udgangspunkt i informantens egne oplevelser.

Informanterne er alle tre lærere på folkeskoler, og beskrives herunder under anvendelse af alias, der er loyal over for køn og etnicitet.

- Informant 1, "Rune", er 45 år og arbejder i en vestsjællandsk kommune. "Runes" arbejdskommune angives ikke, da informationerne i interviewet medfører let identificering, og kommunen er angivet med pseudonymet "X-købing". "Rune" er uddannet pædagog, og har senere uddannet sig til lærer, hvilket han har været i 13 år. I den periode har han været viceskoleleder i fire år inden han vendte tilbage til lærergerningen.
- Informant 2, "Kaj", er 56 år og arbejder i Københavns kommune, hvor han har været lærer i 21 år.
- Informant 3, "Lea", er 40 år og arbejder i Kolding kommune. Inden hun fik arbejde i Kolding, arbejdede hun i en vestsjællandsk kommune. "Lea" har arbejdet som lærer i 16 år.

Efter transskription er hvert interview kodet abduktivt i programmet Nvivo ud fra koder defineret via interessepunkter fra spørgeskemaundersøgelsen samt ud fra fund under kodningsprocessen. Denne metode understreger undersøgelsens hermeneutiske tilgang.

Transskriptionerne findes i Bilag D, Bilag E og Bilag F.

3.3 Tematisk analyse

Dette afsnit beskriver den anvendte analysestrategi, og jeg præsenterer hvorledes datamaterialet analyseres ud fra de teoretiske temaer, der er præsenteret tidligere i undersøgelsen.

Analysens formål er at identificere og udlede de interessante elementer i empirien ud fra undersøgelsens problemstilling, hvor jeg anvender en tematisk analyse (Johannessen et al., 2018). Konkret gør jeg dette ved at operationalisere mine undersøgelsesspørgsmål til strukturering af analysen, og besvare spørgsmålene ud fra fund.

3.4 Undersøgelsens validitet

Validitet omhandler undersøgelsens gyldighed og om de konklusioner, der drages ud fra undersøgelserne, er gyldige. I denne vurdering af undersøgelsens validitet fokuserer jeg på den interne og eksterne validitet.

3.4.1 *Intern validitet*

Den interne validitet henfører til undersøgelsesresultaternes troværdighed ud fra studiets egne præmisser.

Den interne validitet for spørgeskemaet påvirkes negativt af, at det ikke har været muligt for respondenterne at stille opfølgende spørgsmål, derudover kan spørgsmålenes formulering og rækkefølge diskuteres. Respondenternes forståelse af spørgsmålene kan også spille ind på besvarelsernes validitet. Jeg har efterprøvet spørgsmålene på flere lærere, før spørgeskemaet blev udsendt, og undersøgte forståelsen. Derfor vurderer jeg, at denne del af den interne validitet er tilstrækkelig.

Interviewundersøgelsen udgør den kvalitative del, og den interne validitet i forhold til informanternes svarindhold vurderer jeg som tilstrækkelig, da jeg ved hver informant før interviewet brugte tid på at skabe et positivt og fortroligt rum ved at samtale uformelt. Til gengæld kan der i spørgsmålene eksistere en ubevidst tendens, hvor mine formuleringer kan være ledende for informanten, hvilket taler for en lavere intern validitet.

3.4.2 *Ekstern validitet*

Den eksterne validitet beskriver, hvorvidt undersøgelsens konklusioner kan generaliseres i forhold til den samlede lærerpopulation.

Spørgeskemaundersøgelsens eksterne validitet udgøres primært af stikprøvestørrelsen, og med et respondenttal på 77 vurderer jeg, at spørgeskemaets eksterne validitet er lav, idet spredningen væsentligt overskrider $\pm 7\%$.

Interviewet eksterne validitet er højere, da informanterne er mere repræsentative for lærerstanden, men med tre informanter kan en dækkende repræsentativitet ikke opnås.

3.4.3 Opsamling på validitetsspørgsmålet

Undersøgelsens interne validitet vurderer jeg til at være tilstrækkelig til at udlede opgavens konklusioner, da de faktorer, der taler imod dette, er respondenternes mulighed for at uddybe svarene i spørgeskemaet og eventuelle ledende svar i interviewundersøgelsen. Angående det første, har der været mulighed for at uddybe enkelte svar, og angående det sidste er påvirkningen en kendt udfordring ved interviewundersøgelser.

Angående undersøgelsens eksterne validitet vurderer jeg, at denne er ganske lav, da der samlet set er for få besvarelser til at generaliseresvarene til landets folkeskolelærere. Undersøgelsen kan derimod anvendes til belysningen af en relevant problemstilling.

3.5 Opsummering af metodeafsnit

Afsnittet har til formål at demonstrere, hvilke overvejelser og tilgange, der ligger til grund for konstruktionen af empiri, og hvorledes denne er analyseret.

Undersøgelserne er foretages ved at anvende en abduktiv metode gennem en indledende teoretisk afdækning af problemfeltet, derefter en hypotetisk-deduktiv udarbejdelse af spørgeskemaundersøgelsen, hvorefter interviewguidens spørgsmål formuleredes induktivt på spørgeskemaets baggrund. De transskriberede interviews blev herefter kodet abduktivt.

Der er 77 respondenter på spørgeskemaundersøgelsen, og tre informanter i interviewundersøgelsen. Begge undersøgelser er foretaget blandt lærere i mit udvidede netværk. og gennem bearbejdelsen af begge datatyper er der opmærksomhed på mulige bias hos informant- og respondentgruppen.

Metodetrianguleringen og konstruktionen af flere typer empiri giver undersøgelsen en tilstrækkelig validitet, da undersøgelsesfelt og problemstilling harmonerer. Jeg vurderer

reliabiliteten til at være tilstrækkelig til anvendelse i nærværende opgave, da problemstillingen bliver belyst med anvendelse fra flere datatyper, som bidrager til bredde og dybde i undersøgelsen.

Undersøgelsens interne validitet er tilstrækkelig til at bære opgavens analyse og konklusioner, mens den eksterne validitet foranlediger, at undersøgelsen primært kan anvendes til at belyse problemstillingen.

4 Analyse af empirisk materiale

Analysens formål er at søge svar på projektets problemformulering ”Hvordan oplever folkeskolelærere organisatoriske forandringsprocesser på deres arbejdspladser, hvilken reaktion har de på forandringsprocesserne og hvordan kan en ny forandringsproces konstrueres?”. Undersøgelsen belyser den eksisterende forandringsoplevelse og giver muligheden for at forbedre de organisatoriske forandringer på folkeskolerne.

Analysen foretages som en tematisk analyse ud fra undersøgelsesspørgsmålene

1. Hvordan oplever lærerne karakteren af organisatoriske forandringer, og hvordan reagerer lærerne på disse,
2. Hvilke forandringsteoretiske retninger præger lærernes oplevelse af forandringsprocesser?
3. Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for?

Analysen foretages ved at undersøge empirien ud fra den teori, der er redegjort for i afsnit 2. og struktureres efter undersøgelsesspørgsmålene. Denne opbygning tilsigter en udtømmende og afdækkende analyse ved at analysen foretages struktureret og i flere dimensioner.

4.1 Lærernes oplevelse af organisatoriske forandrings karakter og deres reaktion på disse

Lærernes oplevelse af forandringsprocesser påvirker deres reaktion på disse, og det er derfor interessant for besvarelsen af opgavens problemformulering at undersøge lærernes oplevelse af organisatoriske forandringer.

Afsnittet indeholder en analyse af lærernes forandringsoplevelse og -indstilling med fokus på forandringsfrekvens og forandringernes anvendelighed.

4.1.1 Lærernes oplevelse af forandringer

Opgavens problemformulering omhandler lærernes oplevelse af organisatoriske forandringsprocesser, og i dette afsnit analyserer jeg netop dette element. Afsnittet analyserer empirien ud fra lærernes forandringsindstilling, deres oplevelse af forandringernes brugbarhed, forandringsfrekvensen, samt hvor tydeligt de enkelte forandringsprocesser fremstår. Empirien er en vekselvirkning mellem spørgeskemaundersøgelse og interviewundersøgelse, og den nærmere fordeling fremgår kontekstuel.

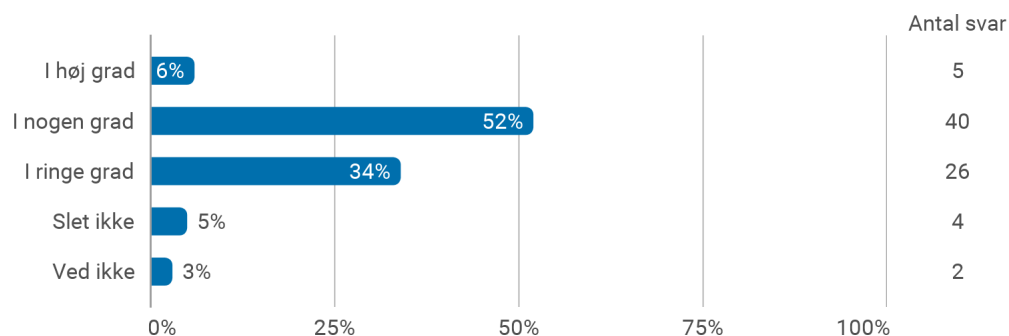
4.1.1.1 Lærernes indstilling til forandringer

Respondenterne har en positiv indstilling til organisatoriske forandringer, hvor 58 % mener, at forandringer i høj (6 %) eller nogen grad (52 %) er en fordel. 39 % finder i ringe grad (34 %) eller slet ikke (5 %) at forandringer er en fordel, hvilket fremgår af Figur 1. Blandt informanterne giver både ”Rune” og ”Kaj” udtryk for, at forandringer kan være en fordel, mens ”Lea” udtrykker sig mere skeptisk. ”Rune” udtrykker en nuanceret tilgang til forandringer: ”Forandringer kan være nødvendige, og de kan være relevante, og de kan (...) opleves som forringende”, ”Kaj” positionerer sig ud fra, at han er positivt indstillet over for forandringsprojekter, der kommer nedefra frem for oppefra: ”Hvis det nu er et pædagogisk

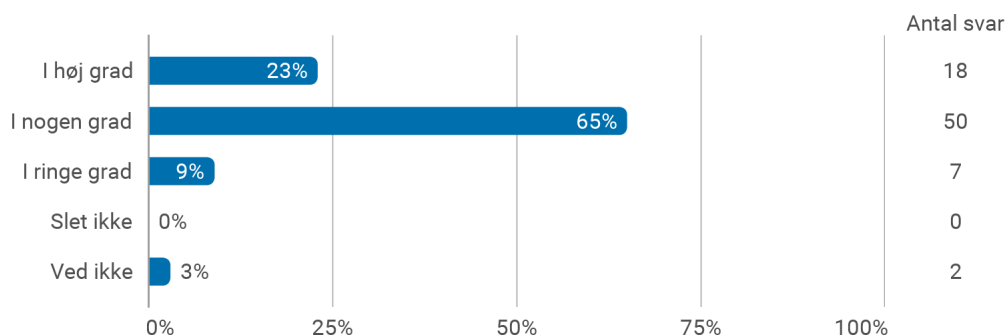
projekt, der er igangsat af fx lærere og pædagoger på skolen, så kan det jo rent faktisk have en effekt” og han uddyber:

Så kan der være andre pædagogiske projekter, nemlig primært dem, der kommer ovenfra i forvaltningen, som hvor jeg var fuldstændig enig, det er djøficering af, nu skal vi lave et eller andet, fordi nu er der kommet et eller andet nyt pædagogisk popsmart ord, som vi så skal forholde os til, men vi ikke har tid til at implementere.

Med dette udsagn fortæller ”Kaj” at forandringsprocessernes udgangspunkt er en afgørende faktor for anvendeligheden, og han forklarer det senere med, at han oplever en højere grad af medejerskab til processerne. Denne oplevelse understøttes af litteraturen, som beskriver, at medarbejderinddragelse øger engagementet og mindsker stressniveauet i forandringsprocesser (Coch & French Jr, 1948; de Vries & de Vries, 2021).



Figur 1: Besvarelser af spørgsmålet: "Nye arbejdsmetoder er en fordel for mig"



Figur 2: Besvarelser af spørgsmålet "Forandringer og udvikling på arbejdet er en nødvendighed"

4.1.1.1.1 *Forandringer betragtes som nødvendige og som fordele*

Respondentgruppen er overvejende enige om, at forandringer og udvikling er en nødvendighed. Af Figur 2 fremgår det at 88 % er enige i høj grad (23 %) eller nogen grad (65 %) og 9 % er enige i ringe grad i, at forandringer er en nødvendighed. Det er her interessant, at ingen respondenter finder, at udvikling og forandring slet ikke er en nødvendighed.

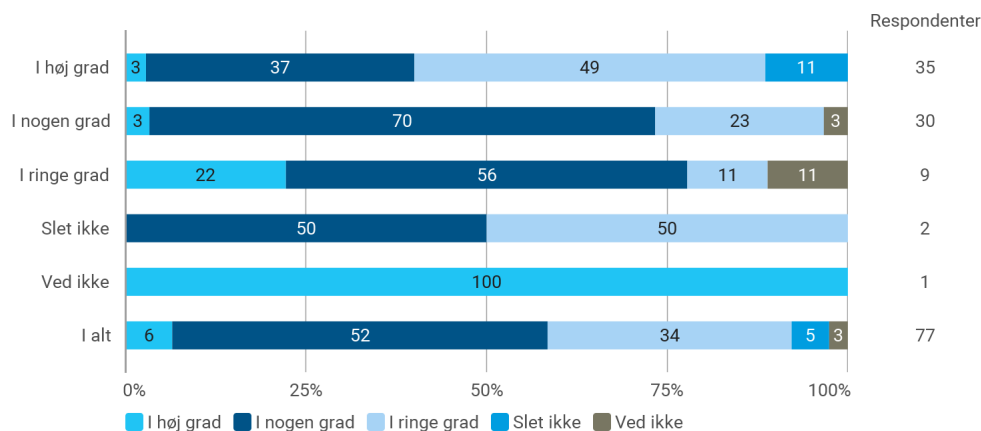
Den faglige interesse og nysgerrighed, som mange respondenter giver udtryk for, kan genfindes hos to af informanterne. ”Rune” tilkendegiver at ”forandringer kan være nødvendige, og de kan være relevante” og ”jeg er ikke forandringsforskrækket overhovedet. Så jeg lytter interesseret, og så er jeg også meget interesseret i evidensen, det synes jeg, er vigtigt.” Her markerer han et positivt udgangspunkt i forhold til forandringsprocesser, og han giver udtryk for, at han gerne vil forandringerne. ”Kaj” forholder sig i udgangspunktet åben over for forandringsprocesser, men han giver udtryk for, at han ofte er blevet skuffet af forandringernes anvendelighed:

Jo, men jeg er jo generelt sådan, det skal man jo være, sådan åben, og hvad er nu det, de kommer med, og ret hurtigt finder man ud af, der er ikke noget nyt i det, og mange gange sidder man og tænker, hvad skal vi i alverden skal vi bruge det til?

Respondentgruppen fremstår som åben over for forandringer og anerkender fordelen ved disse. Da indstilling til forandringer og erfaringer med forandringsfrekvens kan påvirke hinanden, er det interessant at se, om respondentgruppen udviser disse træk, som fremgår af Figur 3.

Af krydsanalysen fremgår det, at respondenter, der i høj grad finder forandringsfrekvensen for stor, også i overvejende grad (60 %) finder at nye arbejdsmetoder ikke er en fordel. Respondenter, der i nogen eller ringe grad oplever, at der har været for mange forandringer på for kort tid, er væsentligt mere tilbøjelige til at se forandringer som en fordel. Denne fordeling understøttes af de Vries & de Vries (2021), Stensaker & Meyer

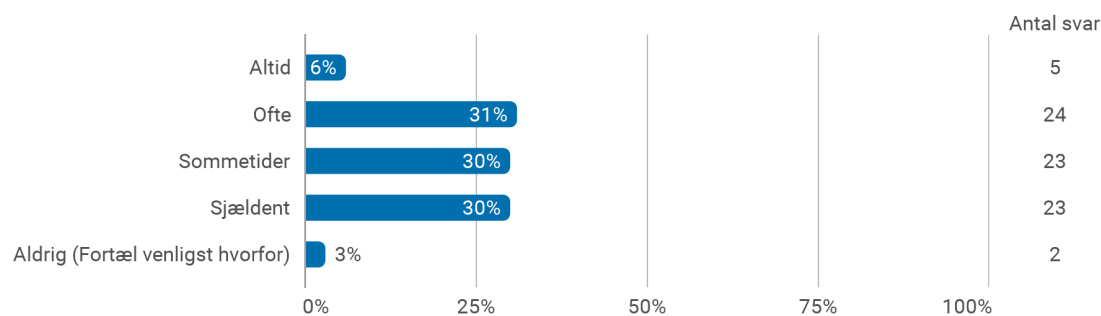
(2011) samt Wynen et al. (2019), der viser sammenhængen mellem oplevelsen af forandringsfrekvenser og indstillingen til forandringer.



Figur 3: "Nye arbejdsmetoder er en fordel for mig" (x-akse); krydset med: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (y-akse)

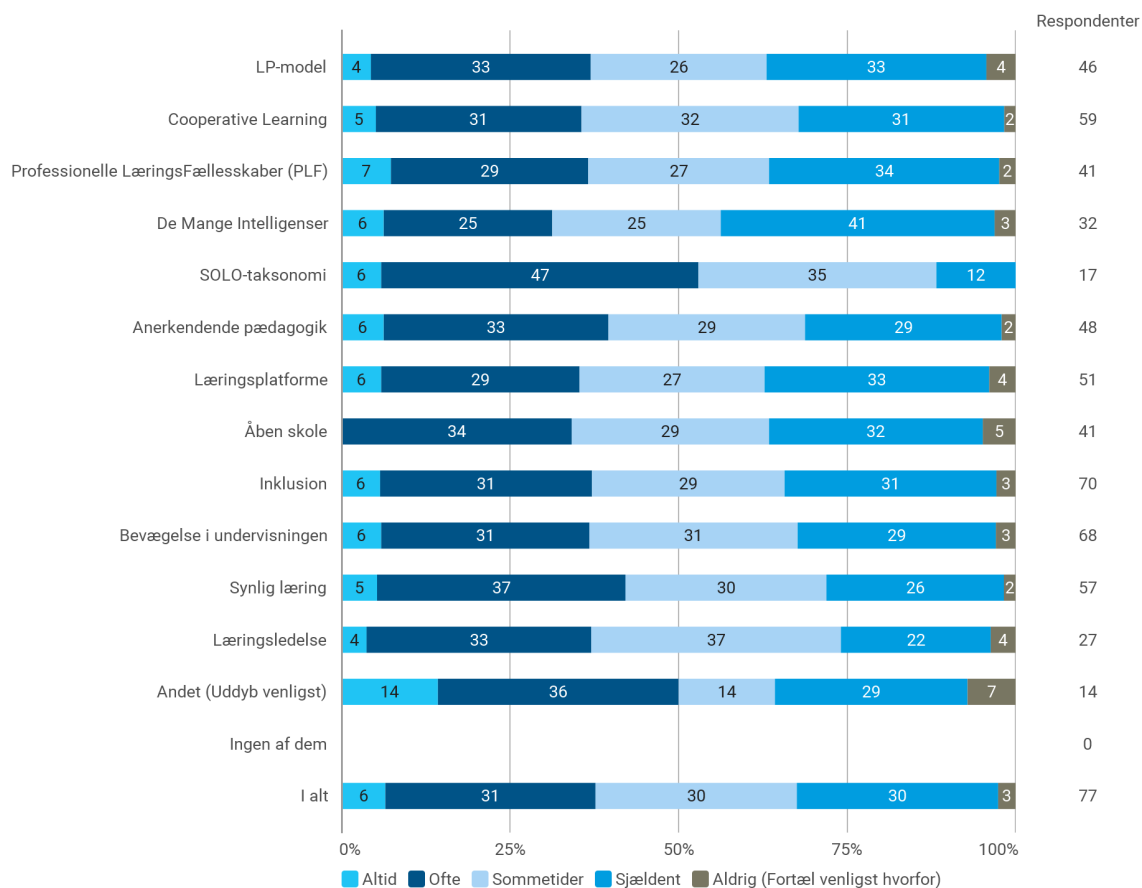
4.1.1.2 Anvendelse af forandringsprocesser

Respondenternes oplevelse af den sidste forandringsproces de deltog i, fremgår af Figur 4, og besvarelsene fordeler sig jævnt over de midterste kategorier.



Figur 4: Besvarelser af spørgsmålet: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?"

Krydsanalyseres besvarelsene fra de oplevede forandringsprocesser og den oplevede anvendelighed fremkommer Figur 5. Denne viser, at ingen af forandringsprocesser i overvejende grad opleves brugt sjældent eller aldrig. SOLO-taksonomi skiller sig ud med en særlig høj anvendelighed, hvor 53 % af respondenterne altid (6 %) eller ofte (47 %) anvender denne.



Figur 5: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?" (x-akse); krydset med: "Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014? Du er velkommen til at vælge flere." (y-akse)

4.1.1.2.1 Meningsgivende og meningsløse forandringer

Informanterne nuancerer spørgeskemaanalysen med egne erfaringer, og informanterne bekræfter, at forandringsprocessernes anvendelighed kan placeres midt på skalaen, idet alle tre informanter fortæller, at anvendeligheden er meget afhængig af forandringsprocessens indhold og praksisrelevans.

Denne nuancering uddyber "Rune" med, at forandringsprojektets indhold skal være relevant for eleverne, og fortæller hermed, at hans oplevelse af relevans både handler om egen oplevelse af projektet og elevernes. Han uddyber senere "Man skal jo ikke have forandringer for forandringens skyld, det skal være noget, der gør, at din dagligdag eller børnenes, elevernes dagligdag bliver bedre".

”Kaj” beskriver om sine oplevelse med forandringernes brugbarhed, at de ikke er målrettet ham, der er erfaren lærer, men til gengæld, at kurserne er målrettet nye lærere, og han kan derved ikke se relevansen ved kurser:

Nu har jeg meget stor erfaring, ikke, med 22 år som lærer. 22 år som lærer. Så jeg har nogle kaniner, jeg kan hive op af hatten, altså jeg har et bagkatalog, jeg kan trække på af alt muligt. Det har de nye lærere ikke, det sker for mange, at de der projekter, tror jeg, meget egentlig er møntet på nyere lærere

Denne oplevelse forklarer en del af lærernes oplevelse af, at forandringsprocesser kan mangle anvendelighed, når de ikke oplever at være en del af processens målgruppe.

Forandringsprocesser kan også opleves som anvendelige på baggrund af, at de eliminerer en ikke-meningsgivende situation. ”Lea” beskriver, hvordan indføring af to-lærertimer i stedet for understøttende undervisning var en meningsgivende forandringsproces:

Understøttende undervisning har aldrig givet mening i praksis for os eller for mig (...). Det var opbevaringstimer med trætte børn og trætte voksne, som ikke gav mening for nogen som helst, og da vi fik lov til at konvertere det til to-lærertimer og faktisk afkorte skoledagen, så gav det mere luft, mental luft til børnene, men faktisk også til de voksne, og det gav mere mening med vores arbejde – eller umeningen, meningsløsheden omkring understøttende undervisning blev fjernet, og dermed gav det mere mening.

Karl Weick (1995) forbinder meningsskabelsen med forandringsprocesser, og da ”Lea” fandt mening i forandringsprocessen, er det bidragende til anvendeligheden af denne. Det er dog ikke altid ”Lea” finder denne mening, og hendes anvendelse af udtrykket ”det er gammel vin på nye flasker” førte mig til kodning af interviewene efter dette element.

Det forstås, at udtrykket dækker over en kendt proces, teori eller procedure, der reintroduceres under en ny betegnelse eller med nyt fokus. ”Kaj” kommer med et eksempel om klasseledelseskurser: ”Jeg tror snart, vi har haft fem klasseledelsesforløb på skolen og ja, det er det samme, de står og siger allesammen hver gang” og ”Lea” giver udtryk for samme oplevelse ”det er meget på et teoretisk plan, som egentlig bare er mere af det samme. Det er gammel vin på nye flasker” og

så skal vi alle sammen tænke i cirkulær økonomi på skolerne. Ja ja, det betyder jo bare, vi genbruger (...) Nå, men hvordan bruger du cirkulær, hvordan inddrager du cirkulær økonomi i din hverdag? Ja, vi bruger en hvid papirspand til papir.

Begge giver altså udtryk for, at de oplever redundans i forandringsprocesserne, hvilket bidrager til en begrænsning af forandringsengagementet.

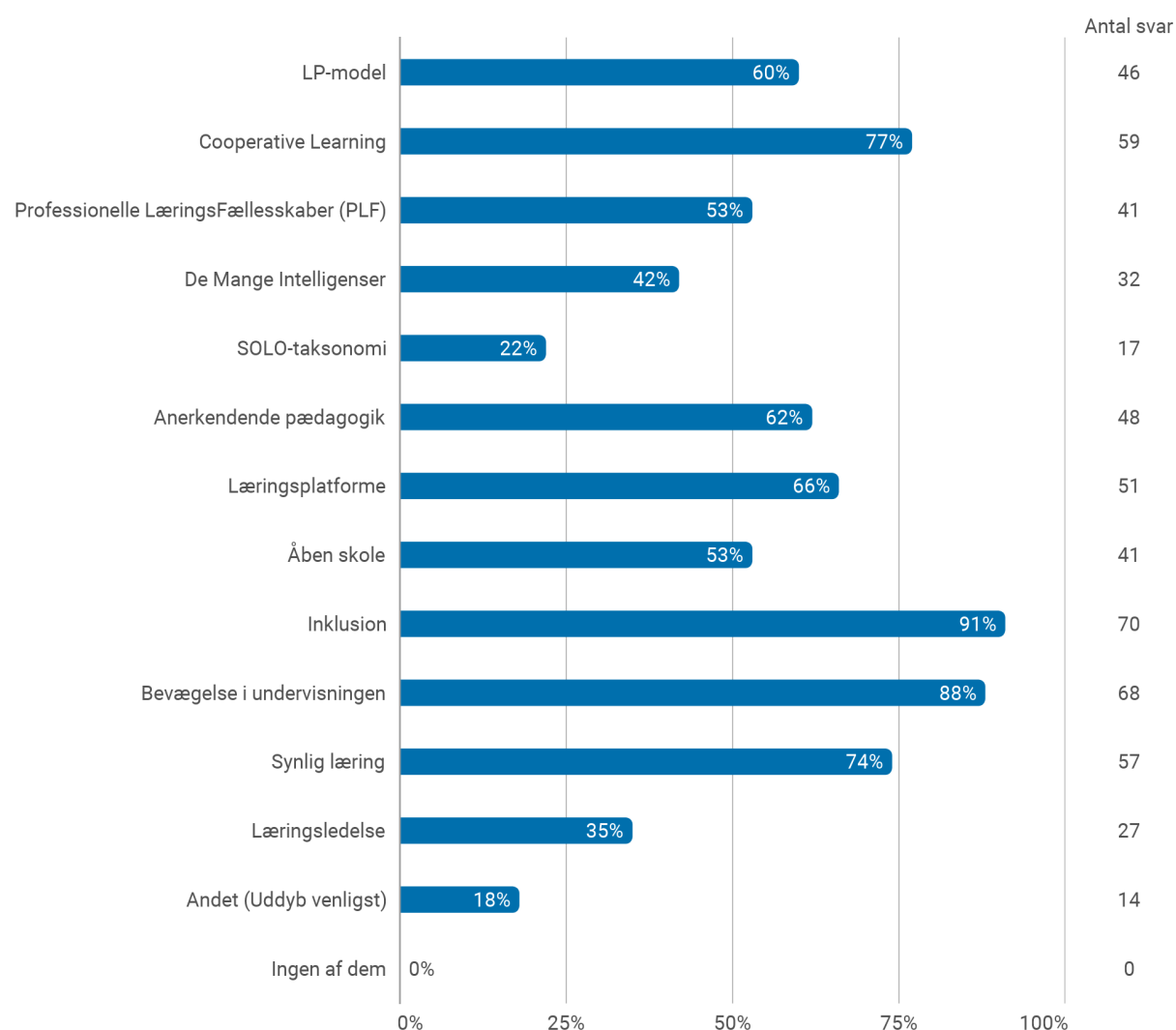
4.1.1.3 Forandringsprocessernes antal

Fra litteraturen om forandringsfrekvensers ved vi, at et højt antal oplevede organisatoriske forandringer påvirker medarbejderne helbred og arbejdsengagement.

Respondenterne besvaret spørgsmålet om oplevede forandringsprojekter med et gennemsnit på mindst 7,42¹ oplevede forandringsprocesser i perioden 2014-2021, som det fremgår af Figur 6, hvilket svarer til mere end én forandringsproces om året. Det er interessant, at fire områder markerer sig med over 70 % af respondenterne, Cooperative Learning (77 %), inklusion (91 %), bevægelse i undervisningen (88 %) og synlig læring (74 %).

¹ Antaget, idet der er anført 14 svar i kategorien ”andet” og 14 uddybende projekter under ”andet”. Der er dog også anført flere projekter ved enkelte af besvarelsene, hvilket fører til et gennemsnit på 7,51 projekter

Kendetegnende for disse områder er, at de er didaktiske indsatsområder, som enten har fået fokus efter skoleændringer eller er konceptualiseret. Ved skoleændringer forstås her eksempelvis inklusionsreformen i 2012 og skolereformen i 2014, hvor bevægelse i undervisningen blev lovfæstet (§ 15 Folkeskoleloven, 2020). Ved konceptualisering forstås her Cooperative Learning, kommercialiseret af Spencer Keagan ud fra hans forfatterskab (Kagan & Stenlev, 2008), samt synlig læring, der er fremkommet efter professor John Hatties metaanalyse over undervisning og effekt (Hattie, 2009).



Figur 6: Besvarelser af spørgsmålet: "Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014? Du er velkommen til at vælge flere."

Denne erfaring understøttes af informanterne, som beretter om et stort antal forandringsprocesser og forandringstiltag. Blandt andet læreren ”Lea”, der fortæller om mange nye projekter, som driver skolen i forskellige retninger:

Jeg oplever, at hver gang der er en ny spændende teoretiker, som kommer i medierne med nogle udtalelser, der skal gøre folkeskolen bedre, og de gerne tilbyder kurser til kommunale skoler, så bider skolerne på, nærmest uanset hvilken retning det så vil drive skolen i.

Dette citat understøttes af informanten ”Kaj”, der fortæller: ”Der er jo altid sådan noget med, der kommer et par nye ting hver eneste år”, hvilket understreger lærernes oplevelse af en foranderlig hverdag med mange projekter. ”Lea” understreger sin oplevelse af antallet af kurser og projekter med udsagnet ”Jeg kan genkende den [teoretisk viden] fra alle de andre kurser, jeg har været på, eller alle de andre teorier, jeg er blevet præsenteret for”, hvor hun understreger ordet ”alle” og i sit ordbrug lægger vægt på, at hun oplever at have været på et stort antal af kurser. Om oplevelsen af dette fortsætter hun:

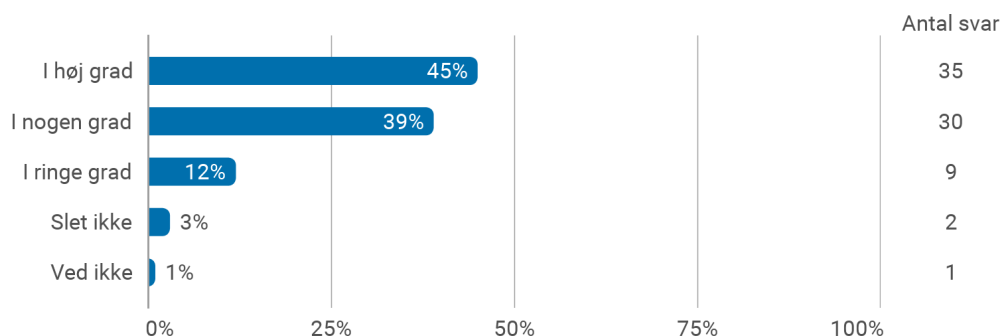
Jeg føler mig lidt pisses på i min faglighed, fordi det er sådan lidt, som om at det er kejserens nye klæder, og de forventer, at vi ikke siger, at kejseren ikke har noget tøj på. Men vi, der har været i gamet i noget tid, kan sagtens se, det er bare det samme igen.

Udsagnene viser, at ”Lea” har en oplevelse af, at have været sendt på mange kurser, med en høj grad af teoretisk indhold, som hun ikke har kunnet bruge i praksis. Endvidere fremgår det også af sidste citat, at hendes erfaring med kurserne er, at indholdet ikke bibringer nyt til praksis, men at kommunen forventer af medarbejderne, at de ikke gør indsigelse mod processen og indholdet. Et tredje element, der kan udledes fra ”Leas” citat er,

at hun oplever kurserne som en gentagelse af kendt stof i nye former, og at hun gennemskuer dette og ikke ønsker at blive forført af nye koncepter, der ikke giver mening for hende.

4.1.1.4 Lærernes oplevelse af forandringsfrekvensen for organisatoriske forandringer

Rafferty & Griffin (2006) pointerer, at en vigtig faktor i forståelse af indvirkningen af forandringsfrekvens, er medarbejdernes oplevelse af denne. På spørgsmålet om medarbejderne har oplevet for mange forandringer på for kort tid svarer 74 % af respondenterne at de i høj grad (45 %) eller i nogen grad (39 %) har oplevet dette. 15 % svarer, at de i ringe grad (12 %) eller slet ikke (2 %) oplever for mange forandringer på for kort tid (se Figur 7), og 1 % svarer ”Ved ikke”. Denne fordeling viser, at en majoritet af respondenterne har oplevelsen af, at den organisatoriske forandringshastighed på arbejdspladsen forgår for hurtigt for dem.



Figur 7: Besvarelser af spørgsmålet: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid"

4.1.1.4.1 Oplevelse af høj forandringsfrekvens

Informanternes beskrivelse af deres oplevelse af forandringshastigheden er mindre udtalt end respondenternes, hvilket kan begrundes i det beskedne antal informanter.

”Kaj” fortæller, at der hvert år er nogle nye projekter, hvilket stemmer overens med beregninger i afsnit 4.1.1.3, der viser en forandringsfrekvens på 7,42² over 7 år svarende til

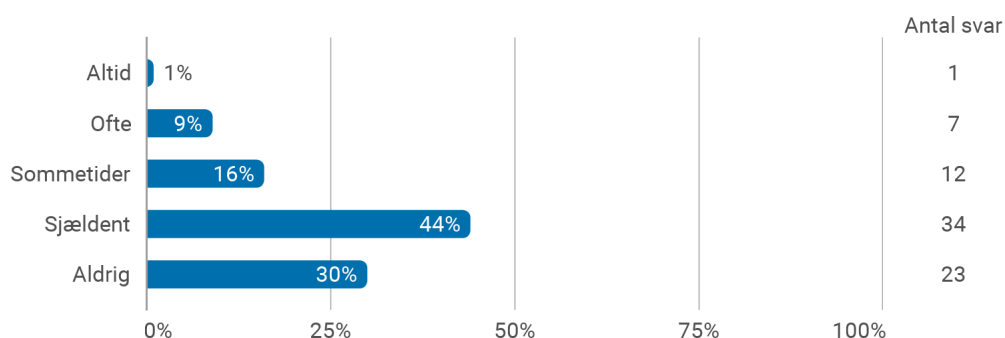
² Det lavere tal er anvendt for at sikre reliabiliteten

1,06 forandringer pr. år. Denne oplevelse underbygges af ”Lea”, der beskriver, at hun oplever at de overordnede forhold på skoleområdet er udsat for en for hurtig forandringsfrekvens, særligt på skolens overordnede forhold, men ikke i hendes daglige virke som lærer. Herved understreger ”Lea” sin erfaring for, at forandringerne påvirker rammebetingelserne og de eksterne krav til undervisning, mens hendes oplevelse er, at de påvirker den konkrete undervisningspraksis mindre.

4.1.1.5 Forandringsprocessers tydelighed

Forandringsteorien fastlægger, at en af udfordringerne ved en høj forandringsfrekvens er, at de enkelte forandringsprocesser fremstår uden begyndelse og ende, hvilket bidrager til at stresse medarbejderne (Rafferty & Griffin, 2006; Wynen et al., 2019).

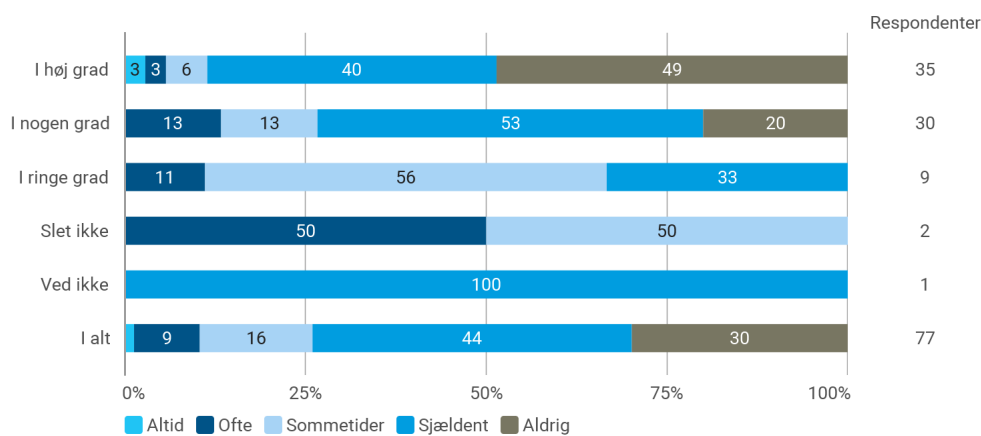
En høj forandringsfrekvens kendetegnes ved uklarhed over de organisatoriske forandrings afgrænsning, og respondenternes oplevelse heraf fremgår af Figur 8, hvoraf kun 10 % af respondenterne tilkendegiver, at forandringerne altid (1 %) eller ofte (9 %) er afsluttede før ny forandring iværksættes. Omvendt viser besvarelserne, at 74 % af respondenterne aldrig (30 %) eller sjældent (44 %) oplever at forandringsprocesserne er færdiggjorte før nye organisatoriske forandringer indledes.



Figur 8: Besvarelser af spørgsmålet "Hvor ofte oplever du forandringsprocesser på arbejdet som afsluttede, før du præsenteres for nye?"

Da oplevelsen af for mange forandringer på kort tid, og oplevelsen af at disse ikke er færdiggjorte, begge falder inden for de forhold Rafferty & Griffin (2006) påpeger, kan en krydsanalyse vise en sammenhæng af oplevelsen af forandringsfrekvens og

forandringsprocessernes tydelighed og progression i processen. Af Figur 9 fremgår denne krydsanalyse og af denne sammenligning fremgår det, at blandt den respondentgruppe, der tilkendegiver, at der har været en høj grad eller i nogen grad for mange forandringer på kort tid, er der henholdsvis 89 % og 73 %, som finder, at forandringsprocesser aldrig eller sjældent er færdige før nye processer iværksættes. Omvendt finder 67 % af respondenterne, der i ringe grad finder forandringsfrekvensen for høj, at processerne er afsluttede før nye påbegyndes. I denne analyse er kategorien "Slet ikke" udeladt på baggrund af antallet af respondenter ($n = 2$).



Figur 9: "Hvor ofte oplever du forandringsprocesser på arbejdet som afsluttede, før du præsenteres for nye?" (x-akse); krydset med: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (y-akse).

4.1.1.6 Opsamling på lærernes forandringsoplevelse

Medarbejdernes oplevelse af forandringerne har ifølge Rafferty & Griffin (2006) en væsentlig betydning for deres reaktion på samme. Derfor er det vigtigt for besvarelsen af opgaven at undersøge forandringsoplevelsen.

Respondenter og informanter er overordnet set positivt indstillede over for organisatoriske forandringer og giver udtryk for, at der er en faglig udviklingsmulighed i disse, og at forandringer er en nødvendighed. Dog giver oplevelsen af forandringsfrekvensen samtidig udslag i lavere grad af positiv indstilling over for forandringer.

Respondenterne giver udtryk for at nye pædagogiske projekter som regel kan anvendes, men informanterne oplever, at en del nye forandringsprocesser ikke er målrettet dem.

Undersøgelsen viser endvidere, at respondenterne gennemsnitligt oplever mere end 1 organisatorisk forandring om året, hvilket understøttes af informanterne. Det tilkendes, at forandringsprocesserne primært kan kategoriseres som didaktiske indsatser, der er konceptuelle eller forårsaget af ændringer i folkeskolernes rammebetingelser.

74 % af respondenterne tilkendegiver en for høj forandringsfrekvens, og for andre 74 % af respondenterne opleves forandringsprocesserne sjældent som afsluttede før nye sættes i gang.

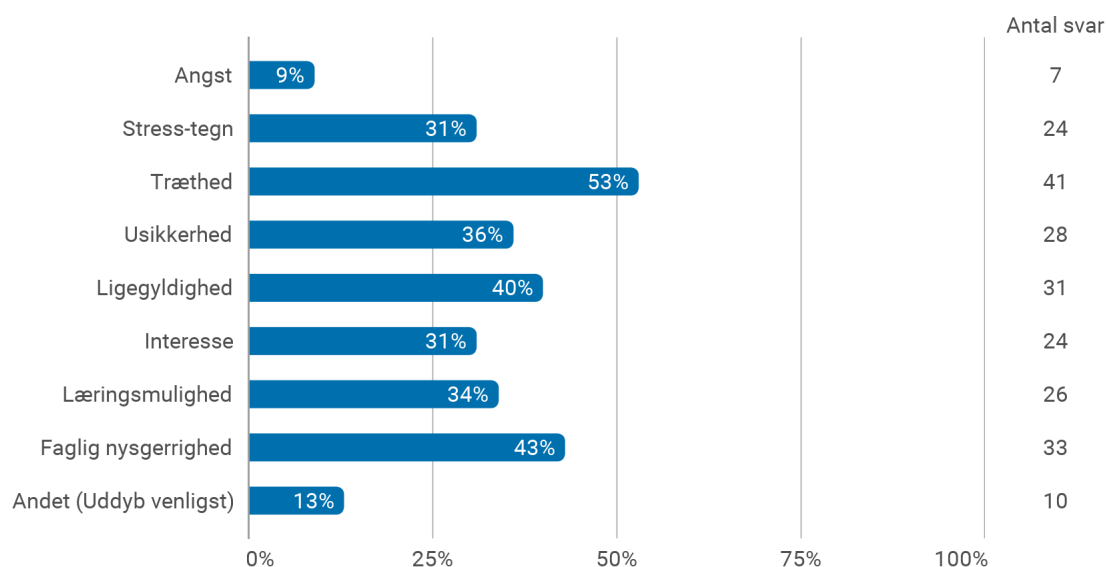
4.1.2 Lærernes psykiske og helbredsmæssige reaktion på forandringsfrekvensen

I dette afsnit analyseres, hvorledes lærerne reagerer på organisatoriske forandringer og særligt på forandringsfrekvensen, der er et udtryk for mange forandringsprocesser på kort tid. Analysen giver belæg for delbesvarelse af problemformuleringen og forholder sig til sammenhængen mellem forandringsfrekvens og den oplevede psykiske belastning, forandringstræthed samt forandringsmodstand.

4.1.2.1 Forandringsfrekvensens påvirkning af lærernes psyke

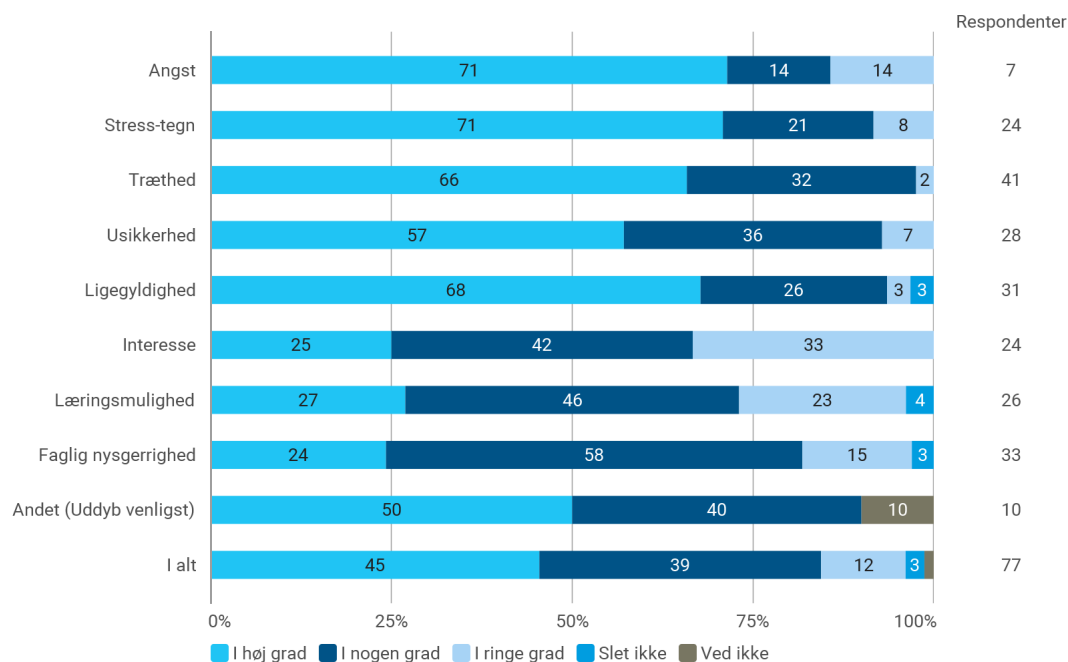
Koblingen mellem den oplevede forandringsfrekvens og den psykiske belastning kan blandt andet føre til stress, angst og træthed. Af Figur 10, fremgår resultaterne, når respondenterne spørges om, hvilke udtryk de kobler til et nyt pædagogisk koncept, repræsenterende en ny forandringsproces. 9 % svarer angst, 31 % stress-tegn, 53 % træthed og 36 % usikkerhed. I den anden ende af skalaen svarer 31 %, at de forbinder interesse, 34 % læringsmulighed og 43 % faglig nysgerrighed med et nyt koncept. Da respondenterne havde mulighed for at vælge flere svarmuligheder til dette spørgsmål, summerer svarene ikke til

100 %, og en krydsanalyse er nødvendig for at afdække sammenhænge med oplevelsen af forandringsfrekvenser.



Figur 10: Besvarelser af spørgsmålet: "Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forstående nyt pædagogisk koncept?"

Af Figur 11 fremgår det, at der kan konstateres en korrelation mellem koblingen af udtryk som angst (85 %), stress-tegn (92 %), træthed (98 %), usikkerhed (93 %) og ligegyldighed (94 %) til en oplevelse af en høj grad, eller nogen grad af oplevelse af høj forandringsfrekvens. Tendensen kan genfindes, om end med mindre signifikans, ved kategorierne interesse (67 %), læringsmulighed (73 %) og faglig nysgerrighed (84 %).



Figur 11: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (x-akse); krydset med: "Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forstående nyt pædagogisk koncept?" (y-akse)

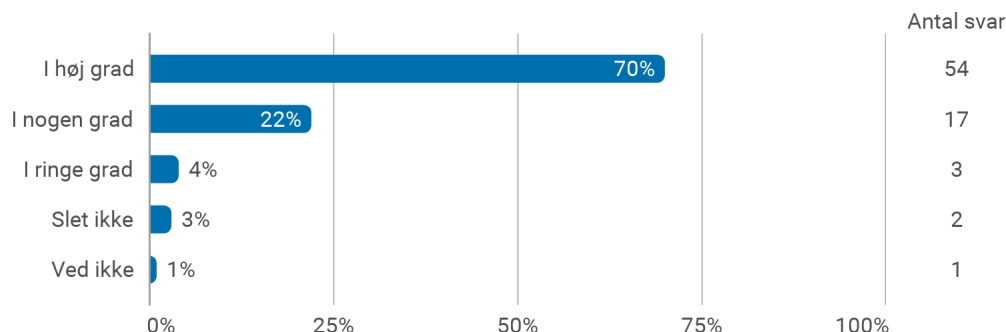
I interviewundersøgelsen beskriver informanterne belastningen fra forandringsprocesserne forskelligt og med forskellige prioriteringer. "Rune" beskriver at forandringerne gør ham "presset" og bekræfter, at han bliver både fysisk og psykisk træt af forandringsprocesserne. "Kaj" fortæller om sine belastningsoplevelser, at han mister arbejdslysten, og at "pacen er for hård". Det underbygger han med sine egne erfaringer fra forandringer i arbejdslivet "Jamen det påvirker mig på den måde, at i starten, der prøvede jeg at nå alt, ikke, lige efter reformen prøvede jeg at nå alt. Det resulterede i fire blodpropper og en ballonudvidelse, altså stressrelateret blodprop i kranspulsåren".

"Kajs" sygehistorie harmonerer med den væsentlige del af respondenterne, som kobler stress-tegn med forandringer, samt til litteraturens kobling af høj forandringsfrekvens til stress.

4.1.2.2 Organisatoriske forandringer kan føre til forandringstræthed

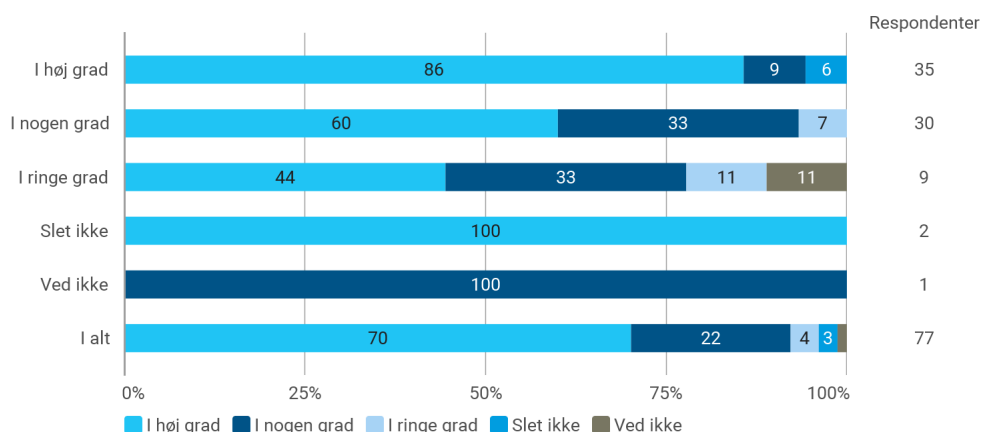
De Vries & de Vries (2021) beskriver, hvorledes organisatoriske forandringer medvirker til en oplevelse af forandringstræthed, som Wynen et al. (2019) viser, kan føre til

en konstant stressreaktion. Disse reaktioner genfindes i respondenternes besvarelse, som fremgår af Figur 12, hvor 92 % af besvarelsene kategoriseres som ”I høj grad” (70 %) eller ”I nogen grad” (22 %).



Figur 12: Besvarelse af spørgsmålet "Mange forandringer på arbejdet på kort tid gør mig træt"

Krydsanalyseres de to besvarelser, fremkommer Figur 13. Heraf fremgår det, at der er et signifikant overlap mellem respondenter, der i høj grad (95 %) eller nogen grad (93 %) finder, at der har været for mange forandringer på kort tid og at forandringerne trætter dem.



Figur 13: "Mange forandringer på arbejdet på kort tid gør mig træt" (x-akse); krydset med: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på kort tid" (y-akse).

Denne træthedsreaktion genfindes hos "Kaj", som beskriver sin reaktion på projekter, der igangsættes uden tilstrækkelig tid og forberedelse: "At man tænker åh nej, skal vi nu have møde igen med et eller andet ævle bævle, vi ikke kan bruge til noget". Her er resignationsfølelsen tydelig, og markeres af hans normative udtryk "ævle bævle", der signalerer, at han ikke er positivt indstillet over for processen. "Lea" underbygger forandringstrætheden i forbindelse med kurser og nye projekter: "Jeg bliver skeptisk og orker

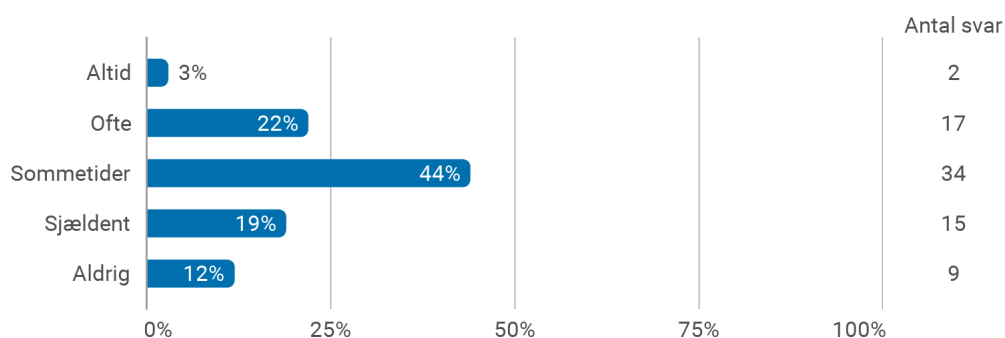
faktisk ikke at gå ind i det nye, fordi det bare er det, vi altid har gjort, bare med en ny teoretisk hat på". "Lea" signalerer gennem sit ordvalg her, at hun tager afstand fra det nye fordi det ikke repræsenterer ny viden, men alene ny indpakning, og at det påvirker hendes overskud til forandringsprocessen.

4.1.2.3 Høj grad af passiv modstand, men lav grad af aktiv modstand mod forandringsprocesser

Oplevelsen af forandringer kan være bestemmende for forandringsindstillingen, og ved at se på respondenternes tilgang til nye forandringer kan vigtige informationer om en positiv eller negativ forståelse af organisatoriske forandringer afdækkes.

Passiv modstand mod en forandringsproces defineres her ved at respondenten undlader at foretage visse handlinger for at modarbejde processen, og aktiv modstand defineres ved at respondenten foretager visse handlinger for at modarbejde forandringsprocessen.

Af undersøgelsen fremgår det, at 25 % altid (3 %) eller ofte (22 %) overvejer at udøve passiv modstand, mens 33 % aldrig (12 %) eller sjældent (19 %) overvejer det. 44 % overvejer sommetider at gøre passiv modstand; fordelingen fremgår af Figur 14.



Figur 14: Bevarelse af spørgsmålet "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?"

Informanterne i interviewundersøgelsen kom meget begrænset ind på modstand mod forandringsprocesser, hvilket kan skyldes, at det er et kulturelt tabu, eller at de tre

informanter ikke havde denne adfærd. Dog kan elementer af passiv modstand mod forandringsprocesser identificeres hos ”Kaj” og ”Lea”.

”Kaj” beskriver at han er blevet ”lidt ligeglad med” forandringsprocesserne, og at han ”tager dem med et gran salt”, indikerende, at hans implementeringsengagement er begrænset. Dette understøttes af hans uddybende kommentarer om hans reaktion på et alvorligt sygdomsforløb forårsaget af arbejdsrelateret stress:

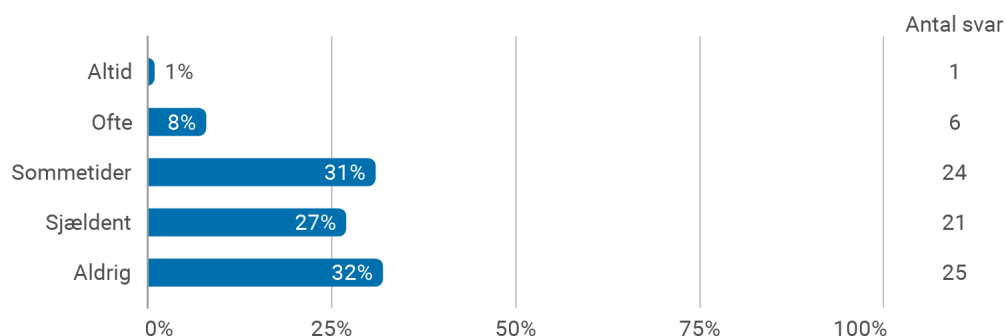
Jeg arbejder det antal timer, de betaler mig for og nicht weiter. Så hvis der er arbejde, jeg ikke når, så er det arbejde, jeg ikke når, ikke? Det, jeg ikke når i dag, det når jeg ikke i morgen, hvis ikke jeg når det i morgen, så når jeg det sgu nok ikke. Jeg er blevet meget firkantet omkring, hvor mange timer jeg arbejder om ugen. Jeg arbejder det, de betaler mig for, og jeg arbejder ikke mere.

”Kajs” tilgang kan tolkes som passiv modstand, da han tydeligt giver udtryk for, at det han ikke når ”i morgen”, det når han nok ikke og altså en antydning af arbejdsvægring. Dette kan også tolkes som en ligegyldighed, der kan opstå i forbindelse med en kynisk reaktion på en høj forandringsfrekvens (Stensaker & Meyer, 2011).

”Lea” betegner sin egen forandringstilgang med adjektivet ”afventende”, der indikerer en passiv modarbejdelse ved en forhaling af forandringsindsatsen.

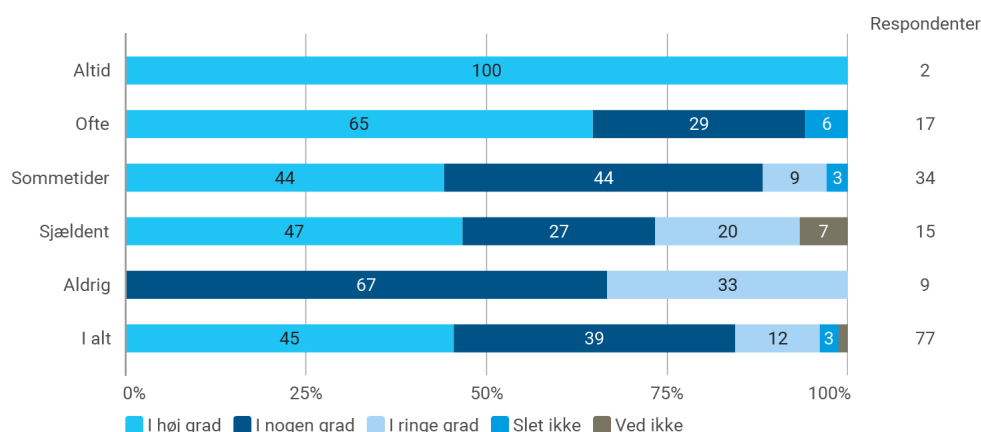
4.1.2.3.1 Færre overvejer at modarbejde aktivt

I Figur 15 kan fordelingen af respondenter, der overvejer at modarbejde en forandringsproces aktivt aflæses. 9 % overvejer altid (1 %) eller ofte (8 %) at udføre aktiv modstand mod en forandringsproces, mens 59 % aldrig (32 %) eller sjældent (27 %) overvejer dette. 31 % af respondenterne overvejer sommetider at modarbejde aktivt.



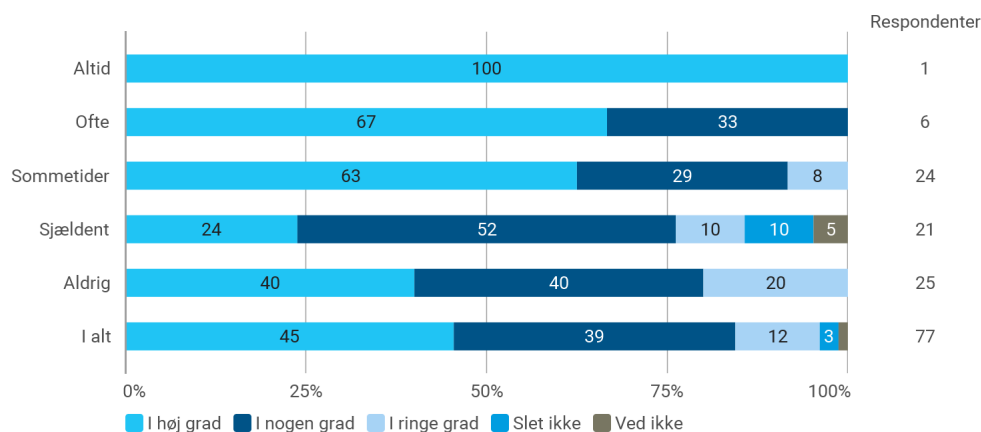
Figur 15: Besvarelse af spørgsmålet; "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?"

Forandringsmodstand kan opstå ved høj forandringsfrekvens, som ved at krydsanalysere på oplevelsen af forandringsfrekvens og besvarelserne i Figur 14 og Figur 15 fremkommer Figur 16 og Figur 17, som viser en tydelig sammenhæng mellem oplevelsen af en høj forandringsfrekvens og potentialet for passiv og aktiv forandringsmodstand.



Figur 16: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid" (x-akse); krydset med: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?" (y-akse)

Af Figur 16 fremgår det, at respondentandelen, som angiver høj eller nogen grad af for høj forandringsfrekvens, regredierer i takt med modstandsniveauet. Den samme tendens kan læses af Figur 17, hvor der dog kun er 1 respondent, der altid overvejer aktiv modstand. Endvidere er det interessant, at der blandt respondenter, som aldrig overvejer aktiv modstand, er flere, der oplever høj eller nogen grad af for høj forandringsfrekvens, end der sjældent overvejer aktiv modstand. Årsagen kan være, at aktiv modstand er forbundet med ansættelsesmæssige risici, eller at det ikke er kulturelt acceptabelt.



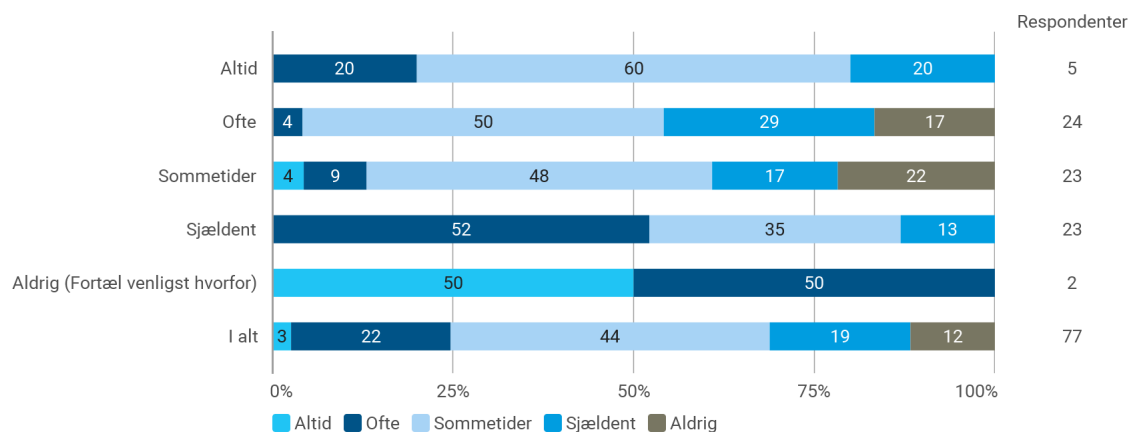
Figur 17: "Der har været for mange forandringer på arbejdet på kort tid" (x-akse); krydset med: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?" (y-akse)

4.1.2.3.2 Oplevelse af brugbare forandringer og forandringsmodstand

Fra spørgeskemaets frie tekstfelter om udtryk, respondenterne kobler til en ny forandringsproces, kommer ytringer som "Udbyttet står ikke mål med indsatsen", "pseudo-arbejde" og "Vi bliver konstant præsenteret for nyt – inden man har nået at høste frugten af det "gamle"". Disse udsagn stiller spørgsmålstejn ved brugbarheden af forandringsprocesserne, og da relevansen og brugbarheden ved forandringsprocesserne hænger sammen med gennemførligheden og forandringsmodstanden, er det interessant at krydsanalysere brugbarheden og forandringsmodstanden.

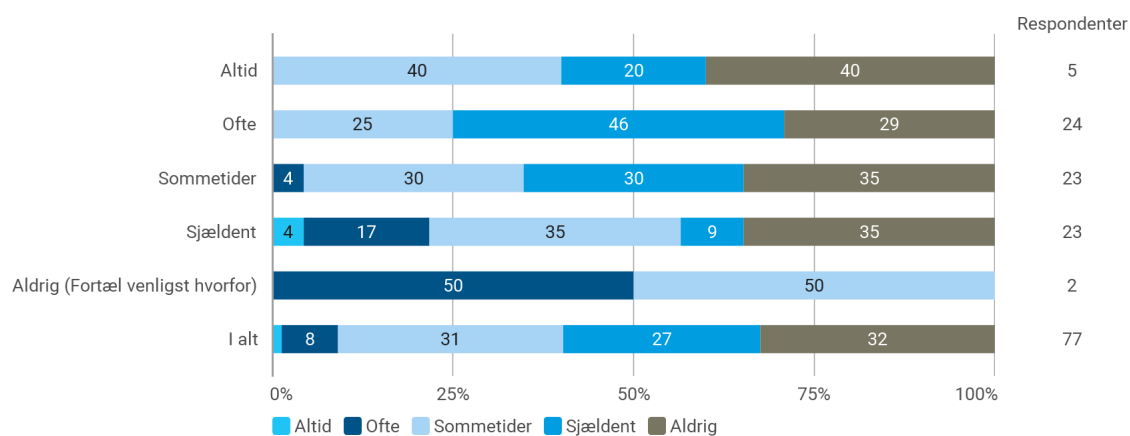
Krydsanalysen mellem den oplevede brugbarhed af seneste forandringsproces og overvejelser over passiv og aktiv modstand fremgår af Figur 18 og Figur 19.

Af Figur 18 fremstår en omvendt sammenhæng mellem oplevelsen af brugbarhed af en forandringsproces og det passive modstandsniveau. Særligt tydeligt fremstår det, at 52 % af de respondenter, der sjældent bruger det seneste forandringsproces, ofte overvejer passiv modstand.



Figur 18: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?" (x-akse); krydset med: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?" (y-akse)

Samme sammenhæng kan læses af Figur 19, hvor det aktive modstandsniveau stiger i takt med at forandringsprocesserne ikke opleves brugbare. Her er dog fraset svaret "aldrig" i anvendelsen, da der kun er 2 respondenter. Respondenterne, der har besvaret spørgsmålet om brugbarhed med "altid", har en højere tendens til modstand end respondenterne, der har svaret "ofte". Denne anomali kan begrundes med kulturelle eller ansættelsesretlige årsager.

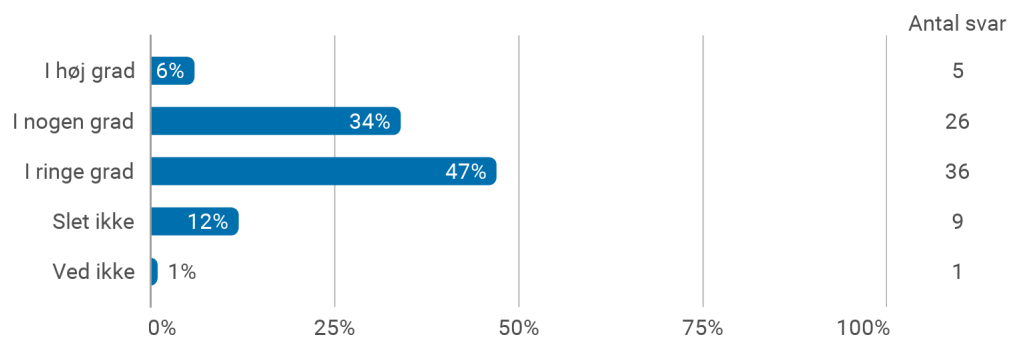


Figur 19: "Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?" (x-akse); krydset med: "Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?" (y-akse)

4.1.2.4 Forudsigelighed i arbejdslivet

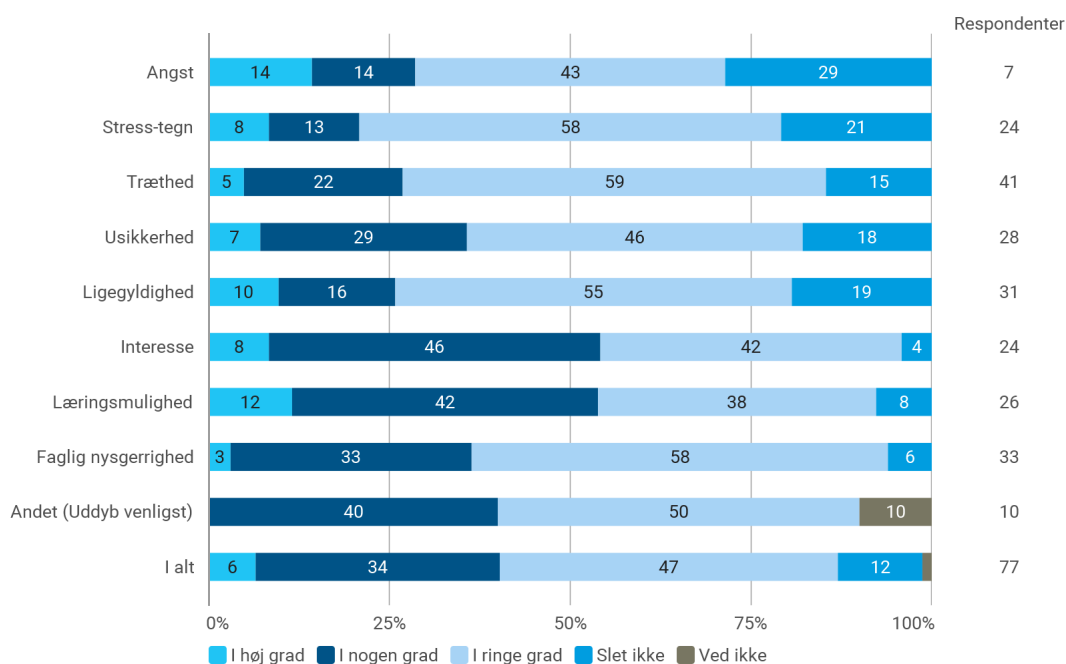
Forudsigeligheden i arbejdslivet bidrager til at øge arbejdsglæden og mindske stress og udmatning (de Vries & de Vries, 2021; Rafferty & Griffin, 2006), og af Figur 20 fremgår det, at 59 % af respondenterne slet ikke (12 %) eller i ringe grad (47 %) tilkendegiver at de

oplever forudsigelighed i forandringsprocesserne på arbejdet. 40 % af respondenterne oplever en høj grad (6 %) eller nogen grad (34 %) af forudsigelighed i forandringsprocesserne.



Figur 20: Besvarelser af spørgsmålet: "Jeg oplever forudsigelighed i forandringerne på arbejdet"

For at analysere for koblingen mellem oplevelsen af forudsigelighed og psykisk belastning foretages en krydsanalyse, der fremgår af Figur 21.



Figur 21: "Jeg oplever forudsigelighed i forandringerne på arbejdet" (x-akse); krydset med: "Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forstående nyt pædagogisk koncept?" (y-akse)

Af Figur 21 fremgår det, at andelen af respondenter, der slet ikke eller i ringe grad oplever forudsigelighed i forandringsprocesser, knytter de negativt ladede udtryk angst (72 %), stress-tegn (79 %), træthed (74 %), usikkerhed (64 %) og ligegyldighed (74 %) til en forandringsproces. Ved de mere positivt ladede udtryk, interesse og læringsmulighed, falder antallet af respondenter, der slet ikke eller i ringe grad oplever forudsigelighed til 46 % i

begge fald. For respondenter, der giver udtryk for at koble begrebet faglig nysgerrighed til en ny proces, oplever 64 % ikke eller i ringe grad forudsigelighed. Den umiddelbare kobling mellem positive erfaringer og positive udtryk og negative erfaringer og udtryk synes tydelig, men udfordres af det mere positivt ladede udtryk om faglig nysgerrighed, hvor en relativt større andel af respondenterne giver udtryk for lavere grad af forudsigelighed.

4.1.2.5 Opsamling på lærernes forandringsreaktion

Folkeskolelærerne i undersøgelsen har oplevet en høj forandringsfrekvens, og i dette afsnit er deres reaktion på denne blevet undersøgt.

En høj forandringsfrekvens kobles til en negativ psykisk reaktion, og af undersøgelsen fremgår en tydelig korrelation mellem oplevelsen af en høj forandringsfrekvens og angst, stress, træthed, usikkerhed og ligegyldighed.

Denne korrelation bekræftes af informanterne, der tilkendegiver, at mange forandringsprocesser har gjort dem trætte og ligegyldige over for nye forandringer, samt at en høj forandringsfrekvens har medført stress, sygdom og andre helbredsudfald.

Blandt respondenterne ytrer 25 % at de ofte eller altid overvejer at gøre passiv modstand, mens 9 % altid eller ofte overvejer aktiv modstand mod nye forandringsprocesser. Der kan konstateres en sammenhæng mellem oplevelsen af for høj forandringsfrekvens og passiv og aktiv modstand, hvor en høj modstand har sammenhæng med en oplevelse af høj forandringsfrekvens. På samme vis kan læses en sammenhæng mellem den oplevede brugbarhed af forandringsprocesserne og modstandsniveauet, hvor modstanden øges i takt med, at forandringerne opleves som mindre brugbare. Blandt informanterne er forandringsmodstanden mindre tydelig, men kan konstateres.

Forudsigelighed i arbejdslivet forbindes med positivt arbejdsengagement og arbejdsglæde. I undersøgelsen tilkendegiver 59 % af respondenterne et fravær af eller lav

grad af forudsigelighed i forandringsprocesser på arbejdspladsen, og af denne gruppe forbinder ca. 75 % en ny forandringsproces med negative psykiske udtryk.

4.1.3 Opsummering af lærernes forandringsoplevelse og -reaktion

Dette afsnit opsummerer undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan oplever lærerne karakteren af organisatoriske forandringer, og hvordan reagerer lærerne på disse?

Lærernes oplevelse af forandringernes karakter er, at de fremstår med en meget høj forandringsfrekvens, og at forandringsprocesserne kun er delvist relevante. Dette medfører, at de enkelte forandringsforløb er svære at skelne fra hinanden. Lærernes reaktion på denne forandringsoplevelse er en høj grad af stress, angst, træthed og ligegyldighed samt et højt potentiale for forandringsmodstand.

Grundlæggende set er lærerne positivt indstillet over for forandringer, og de anses som både lærerige og nødvendige. Dog opleves mange forandringsprocesser som redundante og målrettet andre målgrupper end den konkrete lærer, alligevel tilkendegiver en del lærere, at nye pædagogiske projekter som regel er brugbare i undervisningen.

For en overvejende andel af lærerne opleves forandringshastigheden som for stor og tilkendegiver, at de deltager i gennemsnitligt mere end en ny organisatorisk forandringsproces om året. Denne forandringsfrekvens medfører, at lærerne ikke oplever de enkelte processer som afsluttede før nye forandringsprocesser igangsættes.

Lærerne forbinder den høje forandringsfrekvens med en negativ psykisk belastning og giver udtryk for en stigende ligegyldighed over for nye forandringsprocesser. Endvidere gives der udtryk for væsentlige helbredsmæssige risici forbundet med forandringsfrekvensen.

59 % af lærerne oplever en ringe grad af forudsigelighed i forandringsprocesserne, og denne oplevelse kan kobles til negative psykiske reaktioner, da mellem 62 % og 74 % af lærerne, der sjældent eller aldrig oplever forudsigelighed i forandringerne, samtidig kobler negative psykiske udtryk til forandringer.

Den negative reaktion på forandringshastigheden giver sig endvidere til udtryk i en markant andel af lærerne, som ofte eller altid overvejer passiv eller aktiv modstand mod nye forandringer på arbejdspladsen.

4.2 Forandringsteoretiske retninger der præger lærernes forandringsoplevelse

For at udlede, hvilken forandringsteoretiske perspektiver lærerne giver udtryk for at have oplevet, analyseres i dette kapitel empirien med fokus på kendetegn inden for den rationelle og den humanistiske forandringsledelse. Endvidere behandles medarbejdernes oplevede medvirken i beslutningsprocesser også.

Da disse to forandringsteorier befinder sig langt fra hinanden på et kontinuum, falder forandringsopfattelserne for manges vedkommende imellem den rationelle og den humanistiske. Den dikotomiske fremstilling fremmer dog analysens tydelighed og giver viden om lærernes overordnede forandringsopfattelse.

4.2.1 Lærernes oplevelse af operationaliserede forandringsteorier

Undersøgelsen af dette emne tager udgangspunkt i informanternes besvarelser, og suppleres med kvalitative respondentdata.

Interviewundersøgelsen viser, at informanterne i overvejende grad oplever forandringsprocesserne som initieret ”oppefra”, hvilket henviser til forvaltning og det politisk lag i kommunen, samt skolebestyrelse og -ledelse. ”Rune” beskriver sine erfaringer med, at direktionen i X-købing kommune iværksatte forandringsprocesser uden at involvere skolelederne, og ”Lea” supplerer med sine erfaringer fra et forandringsforløb ”Det var skolebestyrelsen. Det var simpelthen skolebestyrelsen, der havde besluttet sig for, at det var den vej, de gerne ville gå med skolen”, og uddyber, at kun idrætslærerne blev inddraget, mens andre lærere måtte følge trop. ”Kaj” kommenterer på forandringsledelsen:

(...) tager man udgangspunkt i en konkret oplevet virkelighed, og forholder man sig til den i sit pædagogiske projekt, eller er det bare et eller andet, der nu er smart, som kommer dumpende oppefra, som folk ikke rigtig kan se nogen mening med.

og inddrager herved konkret spørgsmålet om mening i forandringsprocessen i sammenhæng med, at processen kommer oppefra.

Fra spørgeskemaundersøgelsens uddybningsfelt vedrørende om respondenterne i høj grad overvejer at søge væk fra folkeskolen, har en respondent skrevet ”Der er for lidt tid, for meget top styring og for få [få] hænder”, og understreger derved, at topstyring, tid og ressourcer er vigtige parametre for vedkommende.

Informanternes og respondentens udsagn tilkendegiver, at de oplever top-down forandringsprocesser, som er tilrettelagte processer uden reel mulighed for indflydelse for lærerne. Dette harmonerer med en lineær og rationel forandringsproces, i dette projekt repræsenteret ved John P. Kotter. Dog fremstår oplevelserne af processerne som manglende nogle af de væsentligste elementer i Kotters planlægningsværktøj, såsom etableringen af en forståelse af nødvendighed, at skabe synlige sejr og at eliminere strukturelle og kulturelle hindringer. Sammenligningen med Kotter er af den årsag alene på det ontologiske niveau, hvor den rationelle forandringsforståelse er tydelig i lærernes oplevelse af forandringsprocesserne, og i Kotters formulering af sin forandringstilgang.

Flere steder fortæller informanterne om positive forandringsoplevelser, og giver her eksempler på kendetegn ved disse. ”Rune” fortæller om en forandringsproces han var med til at indføre ”(...) da jeg var leder, der er gik vi i dialog med TR og med lærerne om de vilkår, de var under, om hvad der gav mening for dem, om det gav mening, at de kunne gå hjem og forberede sig(...)” og fortsætter med erfaringer fra processen om lærernes reaktion: ”Jamen det var jo en glæde og en følelse af, at der blev lyttet til dem”. ”Lea” fortæller om en positiv oplevelse, hvor Understøttende Undervisning bortfaldt til fordel for to-lærertimer, og

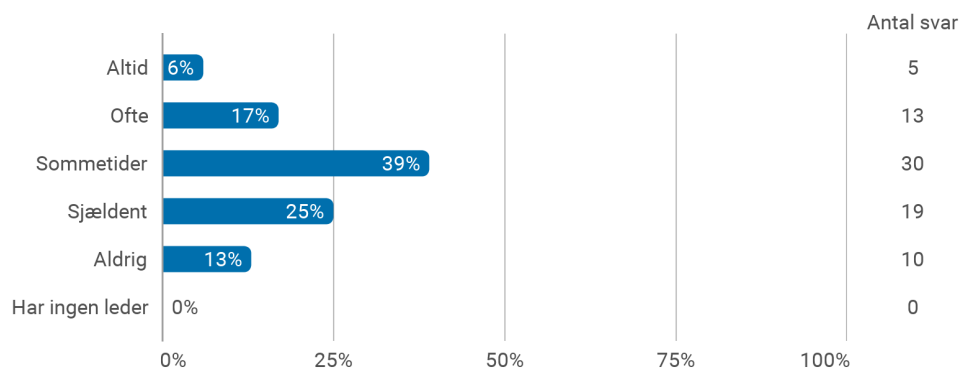
bemærker, at det var positivt fordi Understøttende Undervisning ikke gav mening. Hun noterer også at forandringsprocessen denne gang var top-down.

Kendetegnende for processer, hvor oplevelsen har været positiv er, at lærerne selv har været med i forandringsprocessen, de oplever forandringerne som meningsgivende for deres faglighed, og lærernes forståelse af praksis understøttes. Dette harmonerer med Karl Weicks forandringstilgang, hvor meningsskabelse er central, og lærernes oplevelse af en harmoni mellem forandringsprocessens formål og deres professionsidentitet og rolle.

Informanterne giver udtryk for forandringsprocesser, der er oplevet positivt og negativt, og kendetegnende ved de negativt oplevede forandringsprocesser er, at de er initieret top-down, samt at forløbet er planlagt relativt lineært. Kendetegnende ved de positivt oplevede forandringsprocesser er medinddragelse, at indholdet er meningsskabende for lærerne og at forandringsprocesserne harmonerer med lærernes professionsidentitet.

4.2.2 Involvering og medindflydelse på arbejdsopgaver

Forskningen anfører, at medarbejderinddragelse i forandringsprocesser bidrager til at øge arbejdsengagementet, og ud fra spørgeskemaets besvarelser (se Figur 22) fremgår det, at den oplevede medarbejderinddragelse er normalfordelt, men at 38 % af respondenterne sjældent (25 %) eller aldrig (13 %) oplever, at de bliver inddraget i tilrettelæggelsen af arbejdet, mens 23 % altid (6 %) eller ofte (17 %) oplever sig involverede. 39 % af respondenterne oplever inddragelse sommetider.



Figur 22: Besvarelse af spørgsmålet "Hvor ofte involverer din nærmeste leder dig i tilrettelæggelsen af dit arbejde?"

Hos informanterne er der også en tendens til, at de ikke oplever sig involveret i tilrettelæggelsen af arbejdet og forandringsprocesserne, og betragter den manglende inddragelse som et væsentligt problem, hvilket ”Rune” direkte formulerer ”(...) man har ikke lærerne med i beslutningsprocesserne, og det er jo en stor fejl, det ser vi jo på mange områder (...).”. Denne oplevelse af, at forandringsprocesser gennemføres uden inddragelse af lærerne, bekræfter ”Lea” i sin reference til en forandringsproces, hvor skolebestyrelse og skoleledelse indførte nye pædagogiske principper uden at inddrage andre lærere ned idrætslærerne.

I forhold til deltagelsesform tilkendegiver ”Rune”, at han oplever at kunne gå direkte til sin leder med nye ideer, og at han i sin lederrolle fik gode resultater hos lærerne ud af at udvikle lokalaftaler med TR. ”Kaj” fortæller om en god forandring, hvor han via sit team har taget dialogen med sin leder om omlægning af undervisning. Disse eksempler viser både den direkte og indirekte deltagelse i forandringsprocesser, hvor ”Runes” eksempel med lokalaftale er et eksempel på lærernes indirekte deltagelse. Eksemplerne med direkte indflydelse kendetegnes af at have et beslutningsindhold på et operationelt niveau, mens den indirekte deltagelse præges af et strategisk niveau. Overordnet set beretter lærerne om en deltagelsesform som involvering i selve processen, og inddragelse på ledelsens præmisser.

4.2.3 Opsamling på lærernes oplevelse af de anvendte forandringsteoretiske retninger

I dette afsnit analyseres undersøgelsesspørgsmål 2: Hvilke forandringsteoretiske retninger præger lærernes oplevelse af forandringsprocesser?

Lærernes oplevelse af forandringsprocesser er præget af topstyring og et forsøg på en rationel forandringsledelse, der dog mangler vigtige elementer fra Kotters forandringstilgang. Positivt modtagne forandringskoncepter beskrives som kendetegnet ved meningsskabelse og respekt for professionsidentiteten, og derved placeret tæt på Weicks forandringstilgang.

Lærerne oplever en begrænset deltagelse i beslutningsprocesserne, og deltagelsen er primært direkte, på operationelt plan og på ledelsens vilkår.

Ved negativt oplevede forandringsprocesser beskrives ledelsens forandringstilgang som præget af top-down styring og en tilsigtet lineær og rationel forandringstanke. Den kan dog ikke betegnes som en fuld implementering af Kotters forandringsforståelse, da væsentlige elementer mangler i implementeringen. Lærerne beskriver forandringsprocesser med et positivt resultat som meningsgivende, praksisrelevante og i harmoni med deres professionsidentitet og rolle. Disse elementer korresponderer med Weicks meningsskabende forandringsforståelse.

I forhold til inddragelse i beslutningsprocesser giver op imod 40 % af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for, at de sjældent eller aldrig oplever inddragelse i tilrettelæggelsen af arbejdet. Informanterne nuancerer dette ved at beskrive forskellige forandringsprocesser, der er oplevet positivt og negativt. Kendetegnende for forandringsprocesserne er direkte deltagelse på et operationelt niveau med indflydelse på processen. Den samlede inddragelse foregår på skoleledelsens præmisser.

4.3 Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for?

Dette projekt skrives i forbindelse med specialiseringen i forandringsledelse og arbejdsmiljø, og derfor ønsker jeg ikke kun at forstå lærernes forandringsoplevelse, men også at identificere konkrete handlingstiltag. Dette gøres informeret af lærernes forandringspræferencer, som beskrives i dette afsnit, hvor undersøgelsesspørgsmål 3 Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for? besvares med henblik på at skabe viden, der bidrager til besvarelsen af problemformuleringens led om at konstruere en ny forandringsproces.

Afsnittet indeholder en redegørelse for de forandringsønsker respondenter og informanter har givet udtryk for, og dette perspektiveres i forhold til den behandlede

forandringsteori. Interviewene er induktivt kodet med fokus på at fremhæve informanternes ønske til en forandringsproces. I kodningsprocessen blev koderne faglighed, tid og ejerskab etableret med fokus på henholdsvis informanternes oplevelse af respekten for deres faglighed, den tid, de har til rådighed for arbejdet og følelsen af ejerskab til forandringsprocesser.

4.3.1 Lærernes forandringspræferencer

I interviewene og i spørgeskemaet giver deltagerne på forskellige måder udtryk for ønsker til forandringsprocessernes konstruktion og indhold.

Gennemgående er en bottom-up drevet forandringsledelse, der prioriterer tillid til medarbejderen og forandringernes relevans og meningsskabelse. Endvidere giver informanterne udtryk for, at forandringsprocesserne bør foregå i en social kontekst og at de har en holdbarhed.

Dette kan blandt andet læses ud fra ”Runes” bemærkning om en forandringsproces han fandt god: ”(...) det handler jo om, hvordan man (...) kan give noget frihed, og give noget – slippe tøjlerne lidt og have tillid til, at ens medarbejdere, de kan løfte opgaven”, hvor han italesætter ønsket om, at ledelsen har tillid til medarbejderne. Både ”Kaj” og ”Rune” forholder sig til forandringsprocessernes relevans, hvor ”Rune” siger ”man skal jo ikke have forandringer for forandringens skyld, det skal være noget, der gør, at din dagligdag eller børnenes, elevernes dagligdag bliver bedre” og ”Kaj” fortæller:

Hvis det nu er et pædagogisk projekt, der er igangsat af fx lærere og pædagoger på skolen, så kan det jo rent faktisk have en effekt, eller – hvad skal man sige – relaterer sig til et eller andet, som er et aktuelt problem på skolen

Senere noterer han sig også, at han har været på fem forløb i klasserumsledelse selv om han oplever at have styr på det, og har været lærer i over 20 år.

”Lea” kommenterer på, at mange forandringsprocesser opleves som ”døgnfluer”, og har en kort holdbarhed, hvilket hun kritiserer:

jeg har set det så mange gange før, og at jeg ved, at det er en døgnflue, og om et halvt år, så hedder det noget andet igen. Enten så kommer der noget nyt, eller også så glider det bare ud i sandet. (...) forandringerne har bestemt ikke nogen særlig stor holdbarhed, så jeg har det sådan lidt, jamen det vil jeg gerne se, før jeg tror det.

Den sociale dimension i forandringsprocesserne italesættes af ”Kaj”, der pointerer, at forandringsforløb er betinget af ildsjæle, der i karriereøjemed søger væk fra arbejdspladsen, hvorved forandringsprocessen ophører. Han pointerer også nødvendigheden af, at ledelsen stiller rammer til rådighed for forandringerne, da de ellers er betingede af individuelle kompetencer og engagement ”Det hænger rigtig meget på enkeltindivider, ikke? Altså det hænger rigtig meget på den enkelte lærer, den enkelte pædagog (...)”

Lærernes ønsker til forandringsprocessernes opbygning ligger tæt på Karl Weicks meningsskabende forandringsledelse, der tager udgangspunkt i en social forståelse af forandringerne, hvilket ”Kaj” kommer ind på er et ønske. Endvidere ønsker lærerne, at forandringerne er relevante for deres arbejdsopgaver. De fremhæver den manglende holdbarhed af forandringerne som et problem, og giver udtryk for, at de ønsker færre forandringer, der til gengæld er mere holdbare. Disse elementer adresserer Weick ved at pointere, at meningskabelsen skal tage udgangspunkt i organisationsdeltagerens rolle og identitet.

4.3.2 Ejerskab til forandringsprocesser

Begrebet ”ejerskab” til forandringsprocesserne går igen hos informanterne, hvor de pointerer, at de ønsker en højere grad af ejerskab til forandringerne, og identificerer lærernes manglende ejerskab som en årsag til, at processerne slår fejl.

Idet ejerskabsbegrebet er abstrakt, må det defineres autoritativt, og Den Danske Ordbog definerer ejerskab som ”det at være engageret i og føle medansvar for en aktivitet, en proces el.lign.” (u.å.).

Læreren ”Rune” nævner flere gange, at han ville ”prøve at plante nogle frø” som en metafor på at lade ideerne vokse op. ”Kaj” udtaler direkte, at ”det handler jo om ejerskab”, som en oplevet forskel på, om forandringerne kommer oppefra eller nedefra.

Denne forskel på, om engagement og medansvar opstår når forandringsprocesser er initieret af forandringsdeltagerne selv eller fra ovenstående, kan belyses af Nielsen et al. (2018, s. 150), som konkluderer, at medarbejdernes engagement forbedres, når de får indflydelse på forandringer.

4.3.3 Professionsidentitet og lærerfaglighed

Respekten for lærernes faglighed og deres professionsideal er gennemgående hos de tre informanter, som lægger vægt på, at et vigtigt element ved gode forandringsprocesser er respekten for lærerfagligheden og -gerningen. Dette ytres i forhold til informanternes vurdering af forandringer som processer, og i forhold til, hvad de brænder for i deres arbejde.

Gennemgående for engagementet er, at lærerne brænder for udvikling af mennesker fagligt og socialt, som ”Rune” formulerer det, eller med ”Kajs” ord ”elevernes trivsel og læring”, eller med ”Leas” udtryk

at være en af de personer i børns liv, som de kan se tilbage på som værende en, der var der for dem, og som ikke nødvendigvis gjorde alt for bare for at proppe viden ind i hovederne på dem, men som engagerede sig i deres liv og i dem som personer

Lærerne er altså meget klare på, hvorfor de er lærere, og hvilken faglighed, der giver mening i deres beskæftigelse.

Engagementet viser sig også i oplevelsen af situationer, hvor den faglige autonomi er fjernet fra den enkelte lærer. Som situationer nævner både ”Kaj” og ”Rune” folkeskolereformen, mens ”Lea” nævner en forandringssituation, hvor hendes arbejdsplads satte fokus på et område uden for hendes faglighed ”jeg blev meget usikker på, om jeg kunne lykkes i den arbejdsmetode, fordi det ligger meget fjernt for mig at inddrage sport og bevægelse i min undervisning, det er ikke sådan, jeg fanger mine elever”.

Karsten Mellon (2014) vurderer, at denne professionsidentitet -og bevidsthed kan være et udtryk for, at lærerstanden blev etableret før New Public Management-bølgen i 1980’erne, hvor effektivisering og resultatfokusering blev prioriteret over professionsstyring. Dog har kulturen været tilstrækkelig stærk til at være selvforstærkende i organisationerne, og derfor vedblevet med at socialisere nye organisationsdeltagere ind i kulturen.

Den høje faglige bevidsthed står også som en barriere i forhold til forandringsprocesser, der ikke stemmer overens med lærernes forståelse af faglighed som et forhandlet objekt, hvorfor de er kritiske i forhold til elementer, der udfordrer forståelsen. Til gengæld giver den faglige bevidsthed et potentiale for professionsudvikling, hvilket understreges af, at lærerne er positive over for forandringsprocesser og nye arbejdsmetoder.

4.3.4 Opsamling på lærernes forandringspræferencer

Dette afsnit har tilvejebragt en besvarelse af undersøgelsesspørgsmålet Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for? og har givet et perspektiv på, hvilke elementer lærerne ønsker i en forandringsproces.

Lærerne giver udtryk for, at de ønsker en forandringsproces, hvor initiativerne er bottom-up initierede med tillid til lærerne. Endvidere ønskes en proces med fokus på forandringer som en social proces, der er relevant i forhold til deres hverdag og er holdbare, så der kommer færre, men længerevarende forandringsprocesser. Mange af elementerne i denne tilgang genfindes i Karl Weicks fremlæggelse af meningsskabende forandringsledelse.

Oplevelsen af ejerskab til forandringsprocesserne italesættes af lærerne som et udtryk for ønsket om inddragelse og oplevelsen af engagement. De identificerer selv manglende ejerskab som en del af årsagen til fejlslagne og dårlige forandringsforløb. Dette understøttes af forskningen, der pointerer, at medarbejderinddragelse øger engagementet.

Respekten for lærernes faglighed fremstår som et tredje element i forandringsønsket, og baserer sig på en stærk professionsidentitet hos lærerne. Dette giver sig udtryk i en prioritering af autonomi og fokus på eleverne faglige og sociale udvikling. Lærerne faglige bevidsthed kan både udgøre en forandringsbarriere og en forandringsfacilitator, idet identiteten kan virke selvforstærkende og ekskluderende, mens den faglige selvforståelse indeholder en accept af forandrings- og udviklingsprocesser.

4.4 Opsummering af analysens fund

I analysen har jeg gennemgået empirien og forholdt den til teoribidragene samt til opgavens problemformulering:

Hvordan oplever folkeskolelærere organisatoriske forandringsprocesser på deres arbejdspladser, hvilken reaktion har de på forandringsprocesserne og hvordan kan en ny forandringsproces konstrueres?

samt undersøgelsesspørgsmål:

1. *Hvordan oplever lærerne karakteren af organisatoriske forandringer, og hvordan reagerer lærerne på disse?*
2. *Hvilke forandringsteoretiske retninger præger lærernes oplevelse af forandringsprocesser?*
3. *Hvilke forandringsprocessuelle præferencer giver lærerne udtryk for?*

I dette afsnit opsummerer jeg analysens vigtigste elementer, men vil i øvrigt henvise til de opsamlende afsnit i den løbende tekst.

Lærerne fremstår positivt indstillede over for organisatoriske forandringer og nye faglige udviklinger, men oplever den høje forandringsfrekvens negativt. Denne umiddelbare dikotomi kan forklares ud fra, at lærernes professionsidentitet indebærer et ønske om faglig udvikling, mens den negative reaktion kan forklares med konsekvenserne af en høj forandringsfrekvens.

Forandringsfrekvensen for respondentgruppen ligger på over 1 om året, og forandringerne opleves sjældent som afsluttede før nye går i gang. Dette fænomen er kendt som en stressfremkaldende faktor, hvilket underbygges af, at respondenter, der oplever for høj forandringsfrekvens, kobler forandringer med negative psykiske begreber.

En høj forandringsfrekvens kan kobles med forandringsmodstand, og blandt respondenterne markerer 25 % at de ofte eller altid overvejer passiv modstand, mens 9 % markerer samme overvejelser om aktiv modstand. Dette kan have en sammenhæng med oplevelsen af forandringsprocessernes brugbarhed, hvor både respondenter og informanter finder, at mange organisatoriske forandringsprocesser enten ikke er relevante, ikke kan anvendes eller fremstår med megen kort levetid.

Når lærernes erfaringer med forandringsledelse belyses med henholdsvis John P. Kotters og Karl Weicks teorier, vises et klart billede af, at oplevelser med processer med dårlige resultater eller uhensigtsmæssige processer kobles til en rationel top-down forandringsledelse og lineær tilgang til forandringsprocesser. Forandringsprocesser, der er oplevet positivt knyttes til en humanistisk og meningsskabende forandringsteori med inddragelse, respekt for læreridentitet og et socialt element i processen.

Kendetegnende for de positivt oplevede forandringsprocesser er lærerinddragelse, men op imod 40 % af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen oplevede ikke en væsentlig inddragelse. Når lærerne inddrages, er det oftest på et operationelt procesniveau, mens den samlede inddragelse er på ledelsens præmisser.

Denne form for inddragelse er ikke i overensstemmelse med lærernes ønsker til en forandringsproces, som de mener bør tage udgangspunkt i lærernes egne initiativer og fokusere på elementer, der er relevante og holdbare. Dette finder lærerne, vil understøtte oplevelsen af ejerskab. Afsluttende ønsker lærerne, at forandringsprocesserne foregår med afsæt og respekt for lærerfagligheden og læreridentiteten, hvor dualiteten mellem elevernes faglige og sociale udvikling italesættes.

5 Diskussion

Opgavens formål er at undersøge lærernes forandringsoplevelse og deres reaktion på denne, samt konstruere en ny forandringsstrategi. I opgaven er der redegjort for en række forskningsmæssige og teoretiske perspektiver på forandringsledelse, og empiri fra lærernes forandringsoplevelse er analyseret. I denne diskussion spejler jeg empirien i teorien ud fra opgavens formål.

Diskussionen er struktureret efter problemformuleringens tre elementer, men jeg inddrager tværgående dele, der understøtter argumentationen.

Folkeskolen har gennemgået en forandringsproces siden 2013, og lærerne har oplevet en meget høj forandringsfrekvens, så de giver udtryk for, at de ikke kan identificere den ene forandringsproces fra den anden. Denne oplevelse bekræftes af blandt andre Wynen et al. (2019), som understreger de negative konsekvenser ved en høj forandringsfrekvens såsom stress, angst, illoyalitet og høj medarbejderomsætning.

Ud fra denne oplevelse og tilgang kan det forstås, at forandringer alene er en negativ faktor, men lærerne tilkendegiver at forandringer overvejende er en fordel og nødvendige. Det er dog paradoksalt, at lærerne i relativ høj grad finder, at forandringer er et gode, selv om de tilkendegiver, at de er irrelevante.

Så selvom forandringsfrekvensen er høj, betragtes forandringer som en nødvendighed, dog finder mange lærere, at forandringernes indhold er irrelevant for dem, og at de

ledelsesdrevne forandringer er mindre vigtige, da de oplever dem som ”gammel vin på nye flasker”, som ”Lea” formulerer det.

Stensaker & Mayer (2011) pointerer at medarbejdere med stor forandringserfaring også er mere forandringsvillige end andre medarbejdere, men dette paradoks i forhold til lærerne kan jeg ikke genfinde. Til gengæld bekræftes de Vries & de Vries' (2021) forskning, ved at mange organisatoriske forandringer medfører forandringstræthed.

Lærernes reaktion på forandringsoplevelserne er præget af træthed, kynisme, ligegyldighed, stress og sygdom. Alle reaktioner, som er beskrevet i litteraturen. Derfor er det også oplagt, at en væsentlig del af lærerne har overvejelser om aktiv eller passiv modstand. Denne forandringsmodstand betegnes af Bovey & Hede (2001) som den væsentligste hindring for ledelsens implementering af forandringer. Håndteringen af denne modstand fokuserer ifølge Ybema et al. (2016) oftest på de enkelte individer, hvilket er interessant i forhold til lærernes oplevelse af, at mange forandringer er top-down styret og implementeret lineært frem for systemisk.

Forandringsprocesser, der opfattes positivt, er karakteriseret ved en humanistisk ledelsestilgang med væsentlige sammenfald med Karl Weicks meningsskabelse (1995). Det er bemærkelsesværdigt, at Weick anser forandringer som en kontinuert proces, der principielt aldrig ophører, mens John P. Kotter (1999) anser samme som episodiske processer, med afklaret begyndelse og ende. Det paradoksale er her netop, at lærerne oplever for høj forandringsfrekvens, mens den teoretiske retning, deres ønsker retter sig mod, netop argumenterer for en permanent forandringsproces, og den forandringsretning lærerne kritiserer, er fortalende for afsluttede forandringsprocesser.

Såfremt lærerne kunne konstruere deres egen forandringsproces, ville den være bottom-up og tage udgangspunkt i lærernes egen hverdag og faglighed. Professionen er præget af en høj grad af professionsidentitet, som er skabt af den faglige kultur og har været

selvforstærkende over tid. Det er paradoksalt, at lærerne i høj grad er fortalere for forandringer, men samtidig afviser, at forandringer kan komme oppefra og have et mere abstrakt niveau end det operationelle, idet netop top-down forandringsprocesser har muligheden for at tage et mere strategisk udgangspunkt.

6 Konklusion

Dette masterprojekt søger at belyse problemformuleringen ”*Hvordan oplever folkeskolelærere organisatoriske forandringsprocesser på deres arbejdspladser, hvilken reaktion har de på forandringsprocesserne og hvordan kan en ny forandringsproces konstrueres?*”. Problemformuleringen er undersøgt via relevant teori og selvindhentet empiri på flere niveauer.

Der er få deltagere i undersøgelsen, hvilket bidrager til undersøgelsens relativt lave eksterne validitet, da det må lægges til grund, at der er store individuelle forskelle mellem danske folkeskolelærere.

Endvidere tager undersøgelsen udgangspunkt i, at organisatoriske forandringer er en bevidst proces. Herved undlader jeg at inddrage de ubevidste processer, som enhver organisation også er påvirket af.

Efter undersøgelserne står det klart, at lærerne har en grundlæggende positiv indstilling til forandringer, men oplever en for høj organisatorisk forandringsfrekvens. Mindre gode forandringsprocesser opleves som lineære og topstyrede, mens bedre forandringsprocesser opleves at have udgangspunkt i praksis og med stor medarbejderinvolvering. Nogle forandringer opleves som indholdsløse, og med ”Leas” ord: ”Kejserens nye klæder”, og ”Gammel vin på nye flasker”, hvilket forstærker den mindre gode forandringsoplevelse.

Det er paradoksalt at lærerne tilkendegiver en relativ stor forandringsvillighed på trods af den høje forandringsfrekvens, men svaret på dette kan findes i professionsidentiteten.

Lærerne reagerer på forandringshastigheden med forandringstræthed og -modstand, og dette er et resultat af et øget stressniveau over en længere periode. Forandringsmodstanden er fremtrædende hos lærerne, og understreger det bemærkelsesværdige i lærergruppens positive syn på forandringer.

Informanter og respondenter giver i bredt omfang udtryk for, at de ønsker en bottom-up forandringsledelse der planter ”frø” hos lærerne, og hvor forandringsprocesserne giver mening.

En ny forandringskonstruktion kan ikke udelukkende tage udgangspunkt i lærernes forandringsønsker, da de indeholder en række problemer for en kompleks organisation:

1. Det er ikke muligt at undlade at styre en politisk styret organisation, og ved rene bottom-up forandringer er der svag strategisk styring
2. En kompleks organisation har brug for strategiske forandringer og ikke kun operationelle forandringer, hvis den skal vedblive med at være relevant
3. Hvis udviklingen overlades til tilfældigheder og individuelle tolkninger, hvor ”frø” spirer, kan retning og kvalitetssikring ikke styres
4. Lærernes professionsidentitet er en stærk og selvforstærkende kultur, der også begrænser udviklingen af nye ideer.

Skal en ny forandringsmetode konstrueres, må den tage udgangspunkt i en række principper og implementeres ud fra den konkrete organisatoriske situation. Disse principper er:

1. Direkte deltagelse af relevante medarbejdere, da evidensen taler for, at direkte inddragelse øger succesraten for forandringsprocesser.
2. Indirekte involvering af tillidsrepræsentant og MED-udvalg, da denne gruppe har et stærkt netværk i organisationen.

3. Udvis respekt for lærernes faglighed og professionsidentitet og udvis en skepsis over for konceptuelle forandringer, da lærerne bemærker mangel på respekt for fagligheden.
4. Vær tydelig om forandringsprocessens formål og indhold og brug praksisnær terminologi, da lærerne italesætter den manglende relevans.
5. Indled få forandringsprocesser, følg dem til dørs og følg op på dem, da lærerne oplever en meget høj forandringsfrekvens, og at forandringerne har en meget kort levetid, og arbejdslitteraturen er meget tydelig om, at forudsigelighed er en væsentlig faktor for medarbejdertrivsel.
6. Prioriter forandringsprocessernes rammebetingelserne, så lærere og andre involverede har tid og rum til at samarbejde og udføre forandringen.
7. Anerkend og motiver lærerne til at deltage i den strategiske udvikling, lyt til deres forslag og begrund, hvilke der bringes i anvendelse, og hvilke der ikke gør.

7 Perspektivering

Dette afsnits rolle i projektet er at sætte en række af opgavens faser i et nyt lys, og derved give mulighed for at vurdere mulighederne for at udvide undersøgelsen og se konklusionerne fra nye vinkler.

Opgavens grundlæggende blik på forandringsprocesser har været medarbejdervinkelen, som har givet interessante resultater og viden. I en fremtidig undersøgelse kan ledelsesperspektivet anvendes, hvor problemstillingen om håndtering af lærernes forandringsmodstand og et eventuelt forandringspres fra kommunal side kan belyses. Yderligere kan en fortsat undersøgelse fokusere på lærernes professionsidentitet og kultur, som jeg tidligere har foretaget en let diskussion af. Denne undersøgelse kan inddrage et erhvervssociologisk blik, der bidrager med viden om, hvordan adfærden og vanerne i et

lærerkollegium påvirker forandringstilgangen. Endvidere kan spørgsmålet om lærernes arbejdsengagement under forandringsprocesser søges belyst, hvilket vil give viden, der supplerer denne opgaves konklusioner.

Opgavens empiri er skabt som kvalitative data, men ved at indhente rent kvantitative data om forandringsprocesser og deres resultater på folkeskoler, opnås adgang til et andet perspektiv på forandringerne. Via en kvantificering kan metoder og resultater sammenstilles og løsrives fra individer, følelser og bias. Dette vil være et brud med det dominerende konstruktivistiske paradigme på skoleområdet, og vil derfor også kunne imødesæ problemer med legitimiteten.

Projektets konklusioner fører til, at der er brug for yderligere undersøgelser af området. Særligt kan jeg pege på, at lærerne oplever en særdeles høj forandringsfrekvens, som medfører sygdom og lavere forandringseffektivitet, samt at lærerne oplever, at forandringsprocesserne ikke er afsluttede før nye indledes, hvilket fører til en oplevelse af spildt arbejde og ligegyldighed med nye forandringer.

Opgaven blev indledt med citatet fra Laursen og Stegeager: ”Bevægelse er ganske enkelt et grundvilkår for organisationer”, og da op mod 70 % af alle ledelsesinitierede forandringsprocesser ikke når de forventede resultater, er der plads til forbedring. Opgavens konklusioner må medføre et øget fokus på styring af forandringsprocesserne, så den enkelte lærer oplever lavere kvantitet, men højere kvalitet i forandringsprocesserne. Ved at reducere antallet af fejlslagne forandringsprocesser kan samfundet ikke blot spare penge, men også organisatoriske ressourcer som kan bruges på organisatoriske forbedringer. Endvidere vil det lavere stressniveau medføre en styrket trivsel og et bedre helbred hos lærerne og sandsynligvis bedre forandringsoplevelser.

8 Litteratur

- Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.
- Appelbaum, S. H., Lavigne-Schmidt, S., Peytchev, M., & Shapiro, B. (1999). Downsizing: Measuring the costs of failure. *Journal of Management Development*, 18(5), 436–463.
<https://doi.org/10.1108/02621719910273578>
- Ashford, S. J. (1988). Individual Strategies for Coping with Stress during Organizational Transitions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 24(1), 19–36.
<https://doi.org/10.1177/0021886388241005>
- Bateh, J., Castaneda, M. E., & Farah, J. E. (2013). Employee Resistance To Organizational Change. *International Journal of Management & Information Systems*, 17(2), 113–116. <https://doi.org/10.19030/ijmis.v17i2.7715>
- Bjerril, S., & Olesen, E. P. (2017a, juni 8). *Forsker: Kommuner lokkes til dårlige projekter*. Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisere. <https://www.folkeskolen.dk/609155/forsker-kommuner-lokkes-til-daarlige-projekter>
- Bjerril, S., & Olesen, E. P. (2017b, juni 8). *Skolerne drukner i projekter*. Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisere. <https://www.folkeskolen.dk/609144/skolerne-drukner-i-projekter>
- Bovey, W. H., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 372–382. <https://doi.org/10.1108/01437730110410099>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggård & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 33–63). Hans Reitzels Forlag.

- Burnes, B. (2015). Understanding Resistance to Change – Building on Coch and French. *Journal of Change Management*, 15(2), 92–116.
<https://doi.org/10.1080/14697017.2014.969755>
- Choi, M. (2011). Employees' attitudes toward organizational change: A literature review. *Human Resource Management*, 50(4), 479–500. <https://doi.org/10.1002/hrm.20434>
- Coch, L., & French Jr, J. R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human relations*, 1(4), 512–532.
- de Vries, M. S. E., & de Vries, M. S. (2021). Repetitive reorganizations, uncertainty and change fatigue. *Public Money & Management*, 1–10.
<https://doi.org/10.1080/09540962.2021.1905258>
- Den Danske Ordbog. (u.å.). *Ejerskab*. Hentet 14. december 2021, fra
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ejerskab>
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzel.
- Elmholdt, C., Tanggaard, L., & Keller, H. D. (2013). *Ledelsespsykologi*. Samfundslitteratur.
- Elting, M., Hammer, S., & Alsted, J. (2019). *Ledelse, organisering og strategisering: Organisation, udvikling og samskabelse*. Samfundslitteratur.
- Fagbladet Folkeskolen. (2017). *Fagbladet Folkeskolens undersøgelse af kommunale projekter*. <https://backend.folkeskolen.dk/~5/9/undersogelsen.pdf>
- Folkeskoleloven, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 1396 af 28/09/2020 (2020).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Glick, W. H., Huber, G. P., Miller, C. C., Doty, D. H., & Sutcliffe, K. M. (1990). Studying changes in organizational design and effectiveness: Retrospective event histories and periodic assessments. *Organization Science*, 1(3), 293–312.

- Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse: En introduktion til Weicks univers*. Samfundslitteratur.
- Hansen, N.-H. M., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S. L., & Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. M. (2017, februar 3). *Skole og undervisning efter 1814*. Danmarkshistorien.dk - Aarhus Universitet. <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/>
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2008). *Cooperative learning undervisning med samarbejdsstrukturer: 46 strukturer til alle skolens fag*. Alinea.
- Kotter, J. P. (1999). *I spidsen for forandringer*. Peter Asschenfeldts Nye Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2000). *Stress, appraisal, and coping* (11. udgave). Springer. (Original work published 1984)
- Lora, E. A., Panizza, U. G., & Quispe-Agnoli, M. (2003). Reform Fatigue: Symptoms, Reasons, Implications. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.472421>
- Mellon, K. (2014). Læreres professionsidentitet under forandring. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 34(98), 55–67.
- Nielsen, K., Pedersen, L. M., & Nielsen, P. (2018). Beslutningsadfærd og medarbejderengagement under forandringsprocesser. I S. Vøxted (Red.), *Beslutninger i teori og praksis* (s. 129–155). Hans Reitzels Forlag.

- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2018). *Problemorienteret projektarbejde: En værktøjsbog*. Samfundslitteratur.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1154–1162.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1154>
- Ricœur, P. (1975). Phenomenology and hermeneutics. *Noûs*, 85–102.
- Sonne-Ragans, V. (2019). *Anvendt videnskabsteori: Reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Samfundslitteratur.
- Stegeager, N., & Laursen, E. (2011). Organisationer, bevægelse og læring. I N. Stegeager & E. Laursen (Red.), *Organisationer i bevægelse: Læring, udvikling, intervention* (s. 7–20). Samfundslitteratur.
- Stensaker, I. G., & Meyer, C. B. (2011). Change experience and employee reactions: Developing capabilities for change. *Personnel Review*, 41(1), 106–124.
<https://doi.org/10.1108/00483481211189974>
- Sørensen, O. H. (2013). Direkte medarbejderindflydelse ved organisatorisk forandring—Konsekvenser for arbejdsmiljøet. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 15(1), 32–51.
<https://doi.org/10.7146/tfa.v15i1.108925>
- Torring, J. (2013). Offentlig ledelse i et styringsperspektiv: Før, nu og i fremtiden. I A. Agger & K. Löfgren (Red.), *Politik og administration* (s. 195–213). Hans Reitzels Forlag.
- Visholm, S. (2005). Modstand mod forandring—Psykodynamiske perspektiver. I T. Heinskou & S. Visholm (Red.), *Psykodynamisk organisationspsykologi: På arbejde under overfladen* (Bd. 1, s. 174–201). Hans Reitzel.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 361–386.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Wynen, J., Verhoest, K., & Kleizen, B. (2019). Are public organizations suffering from repetitive change injury? A panel study of the damaging effect of intense reform sequences. *Governance*, 32(4), 695–713. <https://doi.org/10.1111/gove.12404>
- Ybema, S., Thomas, R., & Hardy, C. (2016). Organizational Change and Resistance: An Identity Perspective. I D. Courpasson & S. Vallas, *The SAGE Handbook of Resistance* (s. 386–404). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473957947.n21>

Bilag A – Spørgeskema

Kære kollega

Forandringer er et grundvilkår for alle arbejdspladser - skolen er bestemt ikke nogen undtagelse. Vi har begrænset viden om, hvordan lærere oplever forandringshastigheden på skoleområdet, og i forbindelse med min masteruddannelse undersøger jeg, hvordan lærere oplever dette. Med forandringer mener jeg "større planlagte forandringer"; fx pædagogiske eller didaktiske projekter, kommunale projekter, strukturelle ændringer på skolen og lignende, der igangsættes ovenfra. Jeg mener altså ikke de projekter du selv løbende igangsætter.

Når du deltager i denne undersøgelse, bidrager du med vigtig viden til, at vi bedre forstår, hvad forandringshastigheden gør ved os lærere som mennesker, og som lærere. Det kan være med til at understøtte skoleudviklingen fremover på både din og andre skoler. Jeg er interesseret i både positive og negative oplevelser i forbindelse med dine erfaringer med forandringsprocesser i skoleverdenen.

Når du svarer skal du tage udgangspunkt i, hvordan du har oplevet forandringerne i skoleverdenen siden 2014 (efter indfasning af skolereform og L409) og frem til i dag. I undersøgelsen beskæftiger jeg mig ikke direkte med forandringerne under CoViD-19, da pandemien ikke er repræsentativ for læreres arbejdsliv i almindelighed.

I undersøgelsen vil du fremstå anonym, da jeg ikke indsamler informationer, der kan henføres til bestemte personer. Jeg er den eneste, der har adgang til datamaterialet, og det vil aldrig være muligt at koble besvarelser til bestemte individer.

Hvis du ønsker at deltage i lodtrækningen om to flasker god rødvin, kan du finde kontaktoplysninger på undersøgelsens sidste side.

Besvarelsen tager maksimalt fem minutter; der er 27 afkrydsningsspørgsmål fordelt på syv sider.

På forhånd mange tak for din deltagelse. Den er en stor hjælp!

Venlig hilsen

Tobias Zimling Kristiansen

Lærer på Gentofte Skole

Masterstuderende på masteruddannelsen i læreprocesser (specialisering i forandringsledelse og arbejdsmiljø) på Aalborg Universitet

På denne side er en række grundlæggende spørgsmål om dig og dit arbejde. Informationerne skal jeg bruge til at kunne analysere, om køn, alder, erfaring og lignende gør en forskel i oplevelsen af forandringsprocesser på skolen.

Angiv dit køn

- (1) ☐ Kvinde
- (2) ☐ Mand
- (3) ☐ Andet

Hvad er din alder?

- (1) ☐ 20 - 29 år
- (2) ☐ 30 - 39 år
- (4) ☐ 40 - 49 år
- (5) ☐ 50 - 59 år
- (6) ☐ 60 - 69 år
- (7) ☐ 70 år og derover

I hvilken region ligger din arbejdsplads?

- (1) ☐ Region Nordjylland
- (2) ☐ Region Midtjylland
- (3) ☐ Region Syddanmark
- (4) ☐ Region Sjælland
- (5) ☐ Region Hovedstaden

Hvor mange år har du arbejdet som lærer?

- (2) ☐ Mindre end 1 år
- (3) ☐ 1 år - mindre end 5 år
- (5) ☐ 5 år - mindre end 10 år
- (6) ☐ 10 år eller mere

Hvad er din senest færdiggjorte uddannelse?

- (2) ☐ Folkeskole eller gymnasium
- (3) ☐ Erhvervsuddannelse
- (4) ☐ Læreruddannet (meritlærer, seminarieudd., prof. bach., teach first)
- (6) ☐ Diplomuddannelse
- (7) ☐ Kandidatniveau (master og kandidat)
- (8) ☐ Andet (uddyb venligst) _____

På denne side er spørgsmål om, hvilke projekter og indsatser du har arbejdet med, og som skolens ledelse, eller kommunen, har taget initiativ til.

Med projekter og indsatser menes særlige indsatser fra kommunens eller fra skolens side, som har til formål at forandre enten organisationen, pædagogikken eller undervisningspraksis.

Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014?

Du er velkommen til at vælge flere.

- (1) ☐ LP-model
- (2) ☐ Cooperative Learning
- (3) ☐ Professionelle LæringsFællesskaber (PLF)
- (4) ☐ De Mange Intelligenser
- (5) ☐ SOLO-taksonomi
- (6) ☐ Anerkendende pædagogik
- (7) ☐ Læringsplatforme
- (8) ☐ Åben skole
- (9) ☐ Inklusion
- (10) ☐ Bevægelse i undervisningen
- (11) ☐ Synlig læring
- (12) ☐ Læringsledelse
- (13) ☐ Andet (Uddyb venligst) _____
- (14) ☐ Ingen af dem

Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?

- (1) ☐ Altid
- (4) ☐ Ofte
- (2) ☐ Sommetider
- (3) ☐ Sjældent
- (5) ☐ Aldrig (Fortæl venligst hvorfor) _____

Hvor ofte oplever du forandringsprocesser på arbejdet som afsluttede, før du præsenteres for nye?

- (1) ☐ Altid
- (4) ☐ Ofte
- (2) ☐ Sommetider
- (3) ☐ Sjældent
- (5) ☐ Aldrig

På denne side er en række udsagn om forandringer, og du skal angive i hvilken grad, du er enig i dem.

Med "forandringer" mener jeg større planlagte forandringer; fx pædagogiske eller didaktiske projekter, kommunale projekter, strukturelle forandringer på skolen og lignende.

Nye arbejdsmetoder er en fordel for mig

- (1) ☐ I høj grad
- (2) ☐ I nogen grad
- (3) ☐ I ringe grad
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

Forandringer og udvikling på arbejdet er en nødvendighed

- (1) ☐ I høj grad
- (2) ☐ I nogen grad
- (3) ☐ I ringe grad
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

Jeg får mere energi af forandringer på arbejdet

- (1) ☐ I høj grad
- (2) ☐ I nogen grad
- (3) ☐ I ringe grad
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

Mange forandringer på arbejdet på kort tid gør mig træt

- (1) ☐ I høj grad
- (2) ☐ I nogen grad
- (3) ☐ I ringe grad
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

I hvilken grad overvejer du at søge væk fra folkeskolen?

- (1) ☐ I høj grad (Uddyb gerne) _____
- (2) ☐ I nogen grad (Uddyb gerne) _____
- (3) ☐ I ringe grad (Uddyb gerne) _____
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

På denne side er to spørgsmål om dine oplevelser med forandringer på din arbejdsplads.

Med "forandringer" mener jeg større planlagte forandringer; fx pædagogiske eller didaktiske projekter, kommunale projekter, strukturelle forandringer på skolen og lignende.

Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid

- (1) ☐ I høj grad
- (2) ☐ I nogen grad
- (3) ☐ I ringe grad
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

Jeg oplever forudsigelighed i forandringerne på arbejdet

- (1) ☐ I høj grad
- (2) ☐ I nogen grad
- (3) ☐ I ringe grad
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

På denne side er fire spørgsmål, der handler om hvordan du oplever og håndterer nye forandringsprocesser.

Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forestående nyt pædagogisk koncept?

Du er velkommen til at vælge flere.

- (1) ☐ Angst
- (2) ☐ Stress-tegn
- (8) ☐ Træthed
- (3) ☐ Usikkerhed
- (7) ☐ Ligegyldighed
- (4) ☐ Interesse
- (5) ☐ Læringsmulighed

- (6) ☐ Faglig nysgerrighed
- (9) ☐ Andet (Uddyb venligst) _____

I hvilken grad vurderer du generelt, at du kan håndtere en ny pædagogisk forandringsproces på arbejdet?

- (1) ☐ I høj grad
- (2) ☐ I nogen grad
- (3) ☐ I ringe grad
- (4) ☐ Slet ikke
- (5) ☐ Ved ikke

Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?

Passiv modarbejdelse skal forstås ved, at du modarbejder forandringsprocessen ved at undlade at foretage visse handlinger.

- (1) ☐ Altid
- (4) ☐ Ofte
- (2) ☐ Sommetider
- (3) ☐ Sjældent
- (5) ☐ Aldrig

Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?

Aktivt modarbejdelse skal forstås ved, at du foretager handlinger, for at forandringsprocessen ikke skal finde sted, eller effekten af forandringen reduceres.

- (1) ☐ Altid
- (4) ☐ Ofte
- (2) ☐ Sommetider
- (3) ☐ Sjældent
- (5) ☐ Aldrig

På denne side er fire spørgsmål om din og dine kollegers medindflydelse på arbejdsopgaver.

Hvor ofte involverer din nærmeste leder dig i tilrettelæggelsen af dit arbejde?

- (1) ☐ Altid
- (2) ☐ Ofte
- (3) ☐ Sommetider
- (4) ☐ Sjældent
- (5) ☐ Aldrig
- (6) ☐ Har ingen leder

Hvor ofte bliver alle medarbejdere, der påvirkes betydeligt af en given beslutning, hørt?

- (1) ☐ Altid
- (4) ☐ Ofte
- (2) ☐ Sommetider
- (3) ☐ Sjældent
- (5) ☐ Aldrig

Hvor ofte har du indflydelse på, hvordan du løser dine arbejdsopgaver?

- (1) ☐ Altid
- (4) ☐ Ofte
- (2) ☐ Sommetider
- (3) ☐ Sjældent
- (5) ☐ Aldrig

På denne sidste side er der fem spørgsmål, der handler om din oplevelse af dit arbejde.

I hvilken grad giver dit arbejde dig selvtillid og arbejdsglæde?

- (1) ☐ I meget høj grad

- (2) ☐ I høj grad
- (3) ☐ I nogen grad
- (4) ☐ I ringe grad
- (5) ☐ I meget ringe grad

I hvilken grad synes du, dine arbejdsopgaver er interessante og inspirerende?

- (1) ☐ I meget høj grad
- (2) ☐ I høj grad
- (3) ☐ I nogen grad
- (4) ☐ I ringe grad
- (5) ☐ I meget ringe grad

I hvilken grad er dit arbejde vigtigt for dig (ud over indkomsten)?

- (1) ☐ I meget høj grad
- (2) ☐ I høj grad
- (3) ☐ I nogen grad
- (4) ☐ I ringe grad
- (5) ☐ I meget ringe grad

I hvilken grad føler du dig veloplagt, når du er på arbejde?

- (1) ☐ I meget høj grad
- (2) ☐ I høj grad
- (3) ☐ I nogen grad
- (4) ☐ I ringe grad
- (5) ☐ I meget ringe grad

I hvilken grad bliver du opslugt af dine arbejdsopgaver?

- (1) ☐ I meget høj grad
- (2) ☐ I høj grad

- (3) ☐ I nogen grad
- (4) ☐ I ringe grad
- (5) ☐ I meget ringe grad

Du er nu færdig med undersøgelsen. Tusinde tak for din deltagelse!

Hvis du vil deltage i lodtrækningen om to gange to flasker god rødvin, skal du sende en mail til mig på tkrist20@student.aau.dk

Den 1. november 2021 trækker jeg lod, og de heldige får direkte besked.

Igen tak for din deltagelse og hjælp!

Venlig hilsen

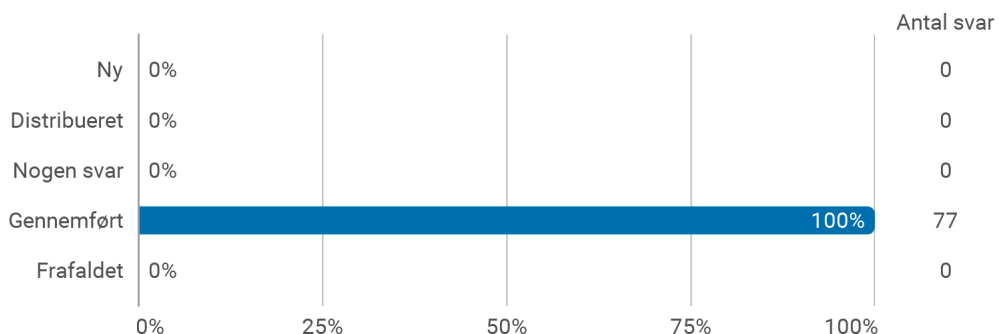
Tobias Zimling Kristiansen

Lærer på Gentofte Skole

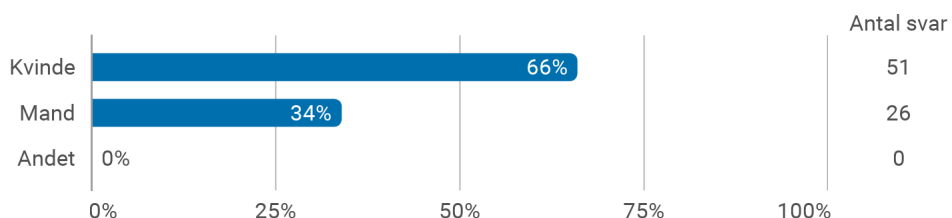
Masterstuderende på masteruddannelsen i læreprocesser (specialisering i forandringsledelse og arbejdsmiljø) på Aalborg Universitet

Bilag B – Frekvensanalyse fra spørgeskemaundersøgelse

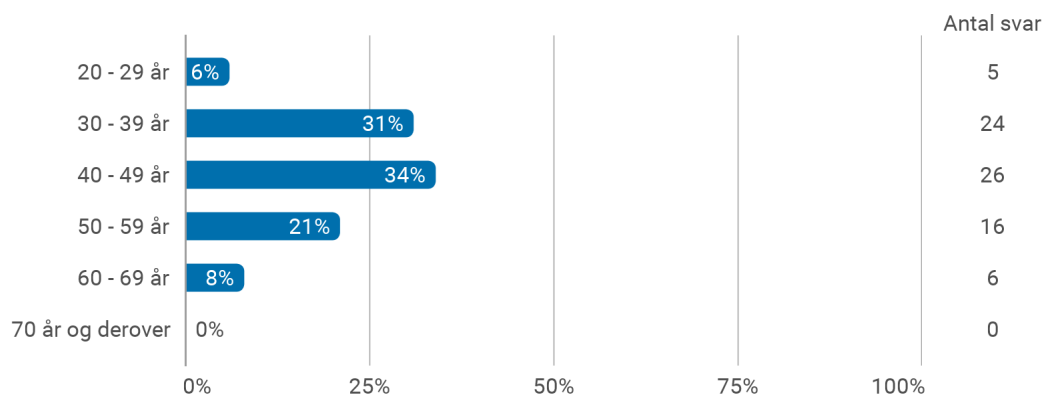
Samlet status



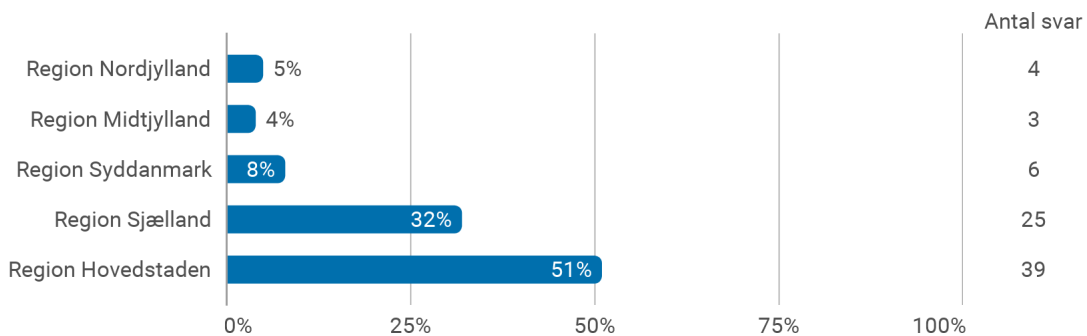
Angiv dit køn



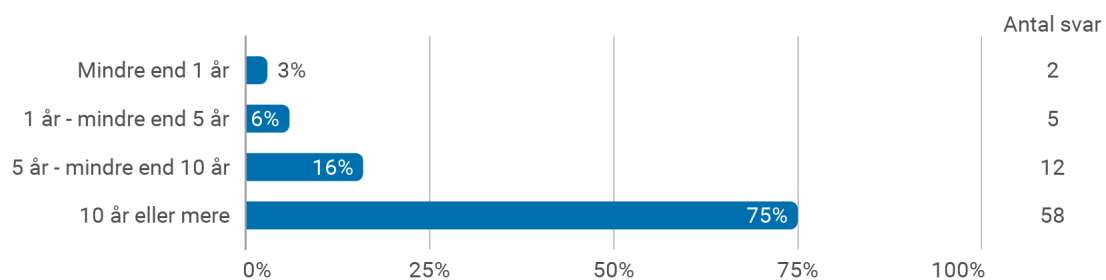
Hvad er din alder?



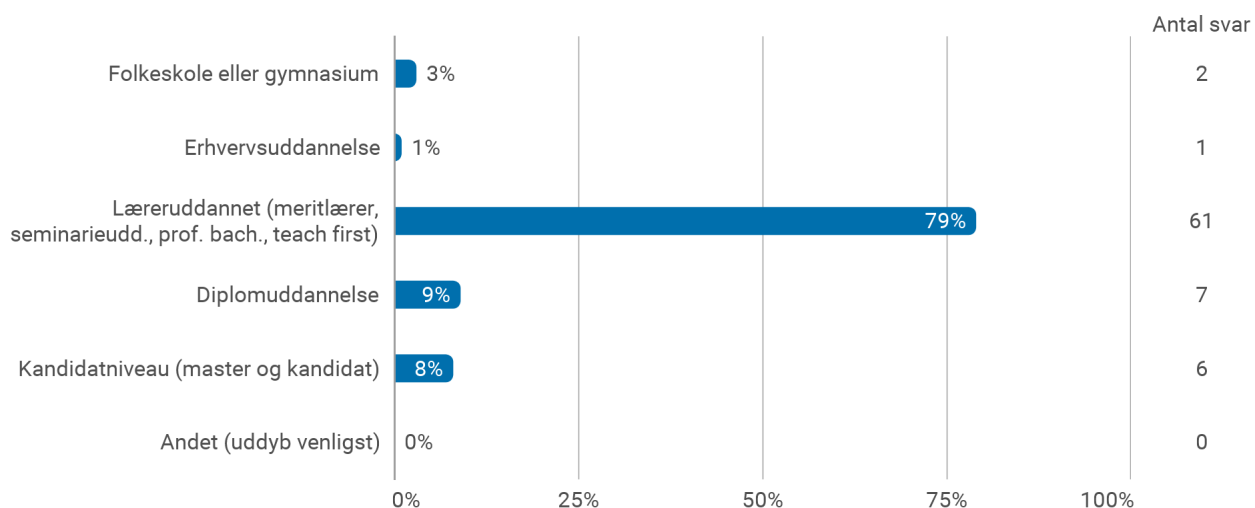
I hvilken region ligger din arbejdsplads?



Hvor mange år har du arbejdet som lærer?



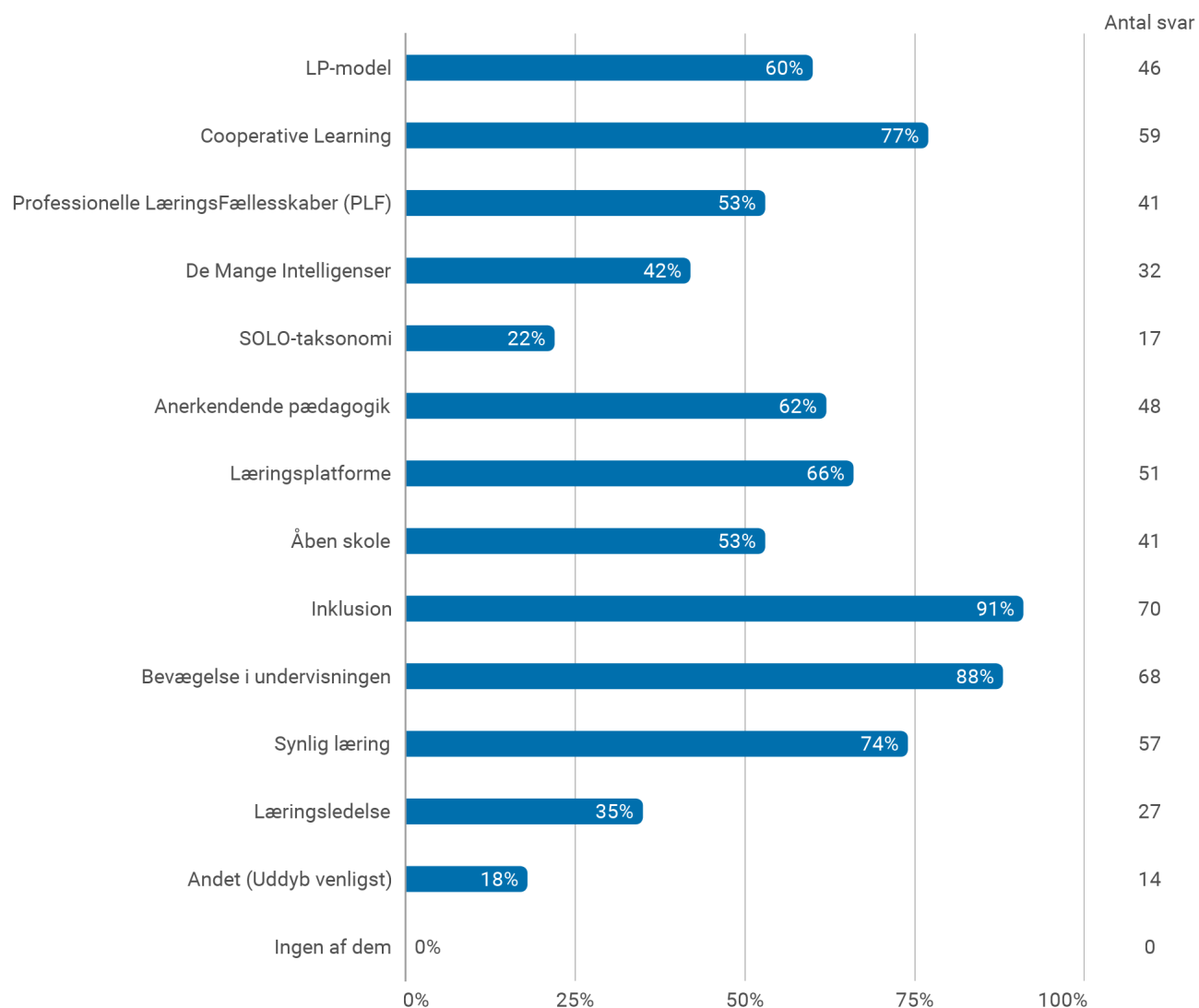
Hvad er din senest færdiggjorte uddannelse?



Hvad er din senest færdiggjorte uddannelse? - Andet (uddyb venligst)

Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014?

Du er velkommen til at vælge flere.



**Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014?
Du er velkommen til at vælge flere. - Andet (Uddyb venligst)**

Sproglige dimension i alle fag

SP-model, miljøterapi, NAU, Nusa,

Rubriks

Lene Heckmanns måltaksonomier, Fællesskabsmodellen (og sikkert flere jeg ikke husker!)

Kompetencehjulet (verdens bedste folkeskole)

Jeg har sammen med min kollega udviklet et årskursus på 30 timer for lærere og pædagoger i kommunen.

ICDP, Genoprettende Praksis.

ICDP og læringsagenterne

**Her er en liste over projekter og indsatser. Hvilke har du arbejdet med siden 2014?
Du er velkommen til at vælge flere. - Andet (Uddyb venligst)**

Herning model skole

Genoprettende praksis. NEST

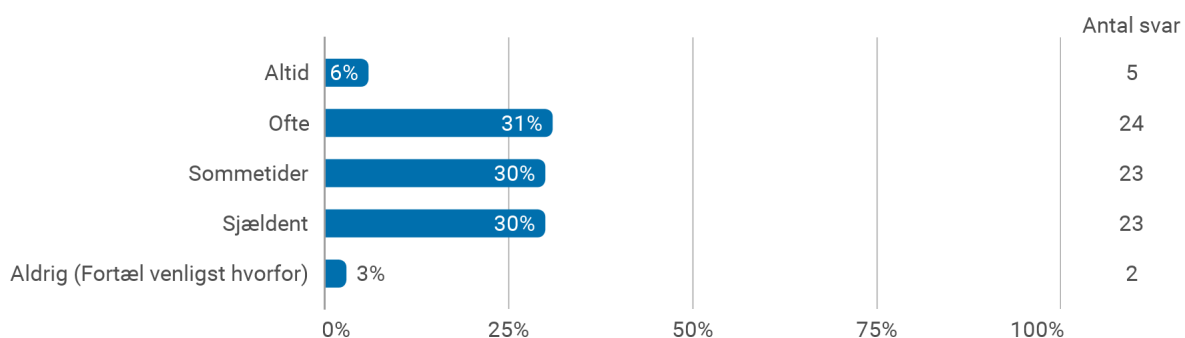
Fleksible læringsrum, VFL - kan ikke huske titler, men mange mange flere

Co-teaching

Aktionslæring, Co-teaching,

"The seven habits of highly effektive people" (Franklin Covey) og "Roskildemodellen"

Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i?

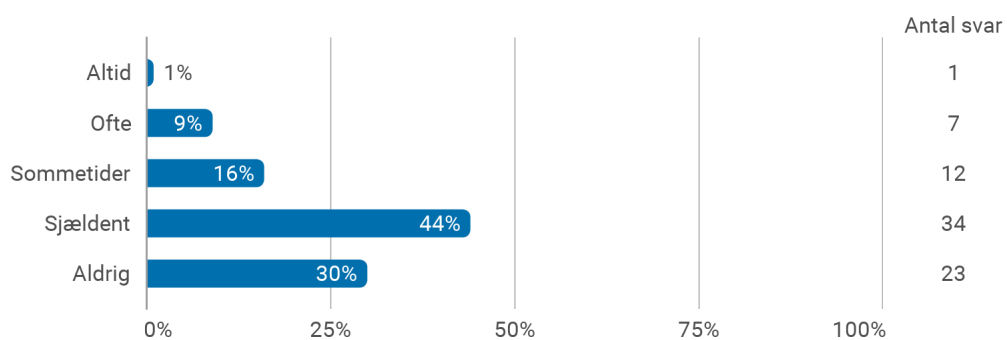


Hvor ofte bruger du indholdet fra det seneste forandringsprojekt, du deltog i? - Aldrig (Fortæl venligst hvorfor)

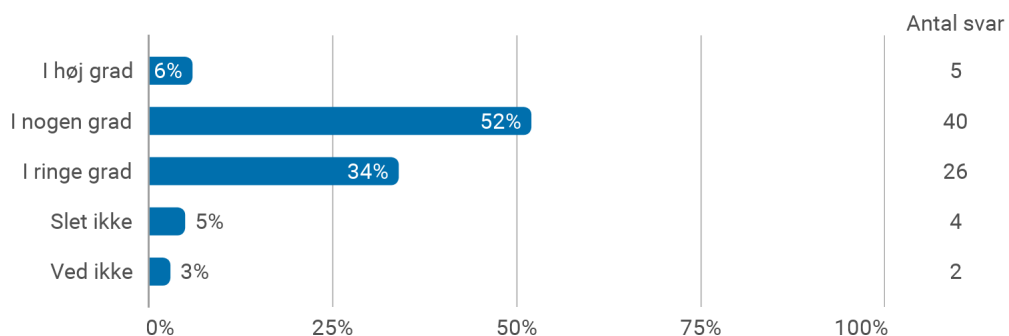
Det var professionelle læringsfællesskaber og indsatsen bestod inogle powerpointforedrag med en der hed Tascha. Jeg kom altid i god tid, så jeg kunne få en plads bagerst, hvor chefen ikke kunne se at jeg lavede andet og vigtigere arbejde på min PC. Derfor er jeg ikke kvalificeret inden for professionelle læringsfællesskaber.

Det var et projekt baseret på helt andre elever end den danske folkeskoles, og et helt andet menneskesyn end det danske.

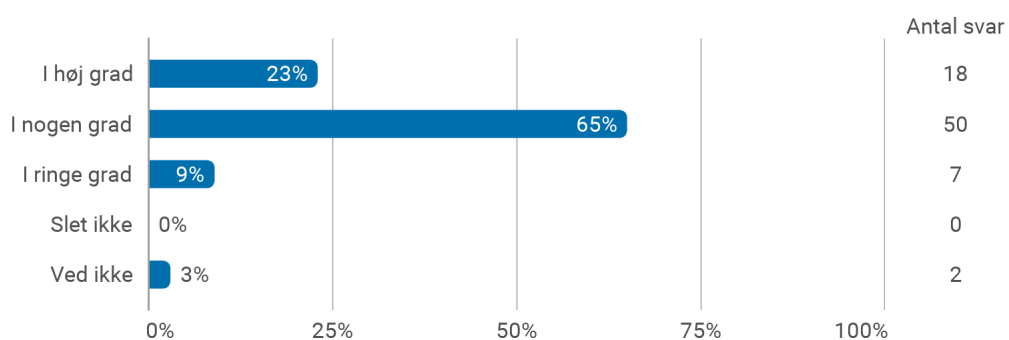
Hvor ofte oplever du forandringsprocesser på arbejdet som afsluttede, før du præsenteres for nye?



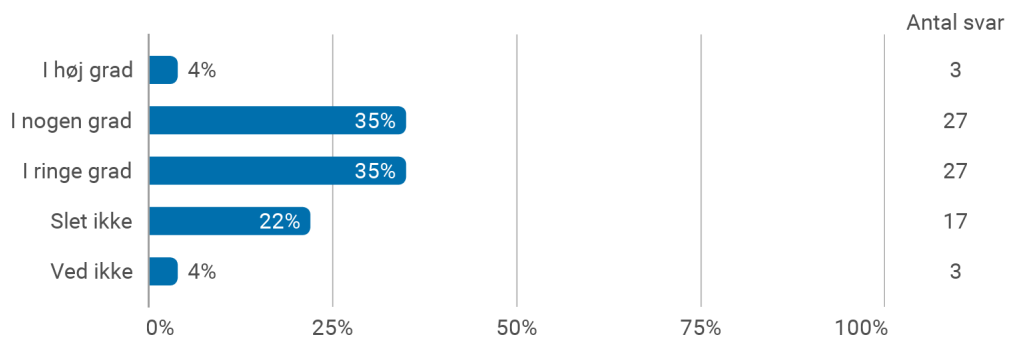
Nye arbejdsmetoder er en fordel for mig



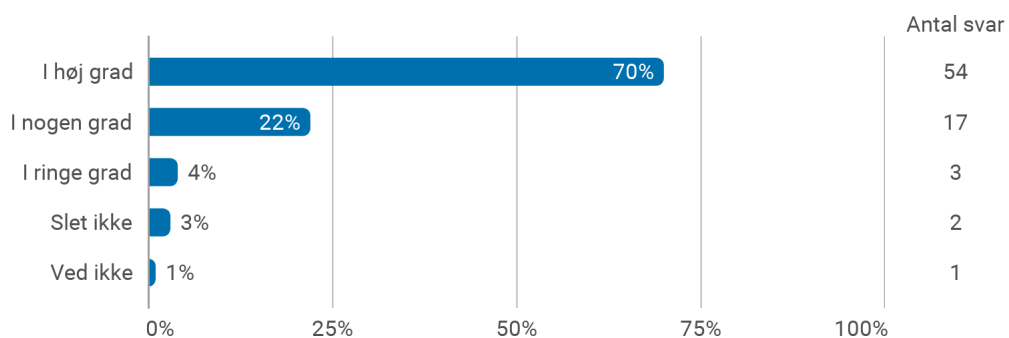
Forandringer og udvikling på arbejdet er en nødvendighed



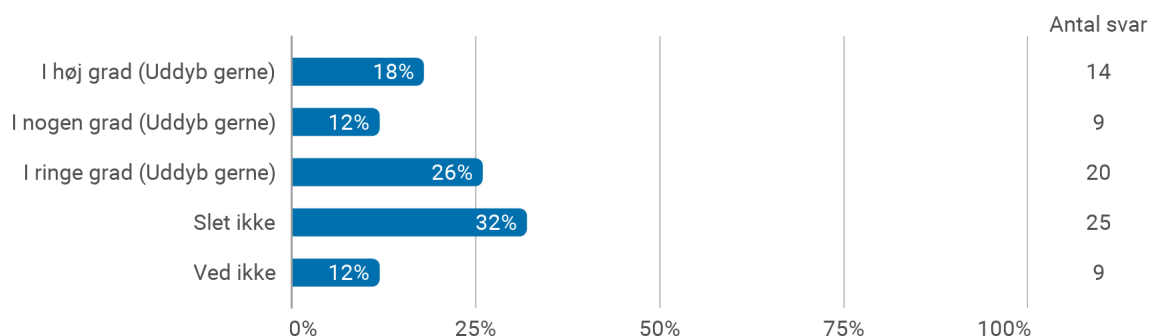
Jeg får mere energi af forandringer på arbejdet



Mange forandringer på arbejdet på kort tid gør mig træt



I hvilken grad overvejer du at søge væk fra folkeskolen?



I hvilken grad overvejer du at søge væk fra folkeskolen? - I ringe grad (Uddyb gerne)

Store faglige og sociale udfordringer i den nye klasse

Med så børn derhjemme kræver det for meget energi, at skifte til noget helt andet.

Jeg vil hellere forsøge at være med til at dreje skibet i den rigtige retning. Det kunne især handle om at nedbringe antallet af skibe der sættes i søen. Have et større fokus på de få skibe der er kommet godt ud på søen og menes at sejle godt og stabilt til stor glæde for eleverne.

Jeg overvejer efterskoler, når vi engang flytter tættere på familien.

Jeg er glad for kerneydelsen (at undervise), men kan godt "undvære" alle møderne og de andre ting, vi skal.

Jeg elsker at være lærer og tager hellere "kampen", hvis/når tossede projekter sættes i gang. Sætter det fx i forhold til hverdagen for ledelsen, hvis det er urimelige vilkår vi eller eleverne sættes overfor. Prioriterer den pædagogiske og didaktiske proces.

Implementering af de forskellige store strategier mangler i høj grad en plan for hvordan det kan leve videre efter testperioden. Eksempelvis CO-teaching. Det er super når det er i gang, men der mangler en plan for hvordan der tænkes CO-TEACHING efterfølgende uden de ekstra midler. Det er frustrerende at arbejde med en model der giver meget mening for voksne og børn, men samtidig har man i hovedet at det snart stopper og så kommer der noget "nyt og bedre"...

God løn

Der er søde elever, der får en til at blive.

I hvilken grad overvejer du at søge væk fra folkeskolen? - I høj grad (Uddyb gerne)

Jeg mærker en begyndende udbrændthed ifht. undervisning, og vil gerne noget andet, men helst inden for branchen. F.eks. i DLF.

Jeg har valgt ikke at arbejde fuld tid som lærer og at beskæftige mig med en anden branche ved siden af lærerjobbet.

Jeg forlod folkeskolen for 12 år siden

Jeg er ikke ansat i folkeskolen og ønsker det heller ikke.

Inklusion, høj klassekvotient og manglende tid til forberedelse genererer mistro og følelsen af ikke at slå til

Har været frem og tilbage i folkeskolen og har de sidste 3 år arbejdet som komsulent.

I hvilken grad overvejer du at søge væk fra folkeskolen? - I høj grad (Uddyb gerne)

Har søgt væk

Har søgt væk

For mange forandringer, over meget kort tid, for ringe rigide vilkår for arbejdstid + for dårlig ledelse

Er lige startet job på privatskole pga tidligere spsm

Dårlig tid til forberedelse og evaluering samt tid til implementering af pædagogiske projekter, herunder reformlndringer

Drømmer mig SÅ meget væk fra folkeskolen!!!

Der er for lidt tid, for meget top styring og for åd hænder

I hvilken grad overvejer du at søge væk fra folkeskolen? - I nogen grad (Uddyb gerne)

På sigt, men kun fordi jeg synes der er for lidt tid til kerneopgaven og at det ikke er muligt at være på deltid, så der er balance som småbørnsforældre. Jer er på deltid, men arbejder langt over mine 30 timer (er klasselærer på en skole med mange projekter og lejrskoler)

Pga politikernes beslutninger

Personlig udvikling/anden uddannelse

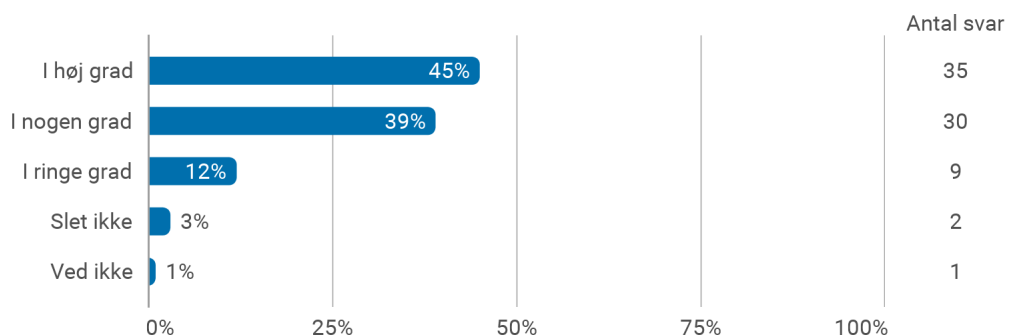
Jeg overvejer om en friskole kunne være fremtiden for mig.

Jeg er kommende lærer, og jeg kan se og mærke på mine kollegaere, at det er svært at bare få lov til at være lærer og undervise, fordi der er så mange andre ting end undervisningen der også skal tages hensyn til.

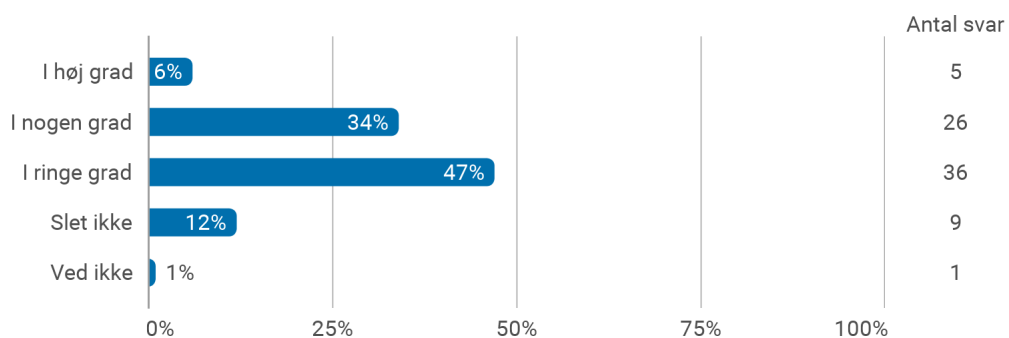
Ja

Folkeskolen er vigtig, men slet ikke fokuseret på kvalitet og fremgang.

Der har været for mange forandringer på arbejdet på for kort tid

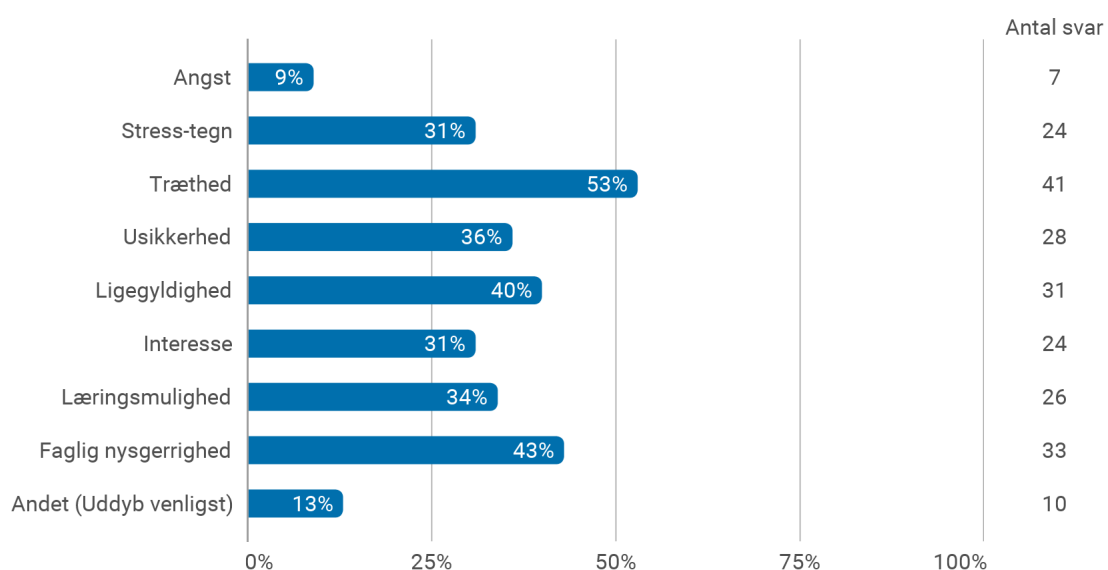


Jeg oplever forudsigelighed i forandringerne på arbejdet



Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forestående nyt pædagogisk koncept?

Du er velkommen til at vælge flere.



Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forestående nyt pædagogisk koncept?
Du er velkommen til at vælge flere. - Andet (Uddyb venligst)

pseudo-arbejde, djøfisering

Vi bliver konstant præsenteret for nyt - inden man har nået at høste frugten af det "gamle".

Ved ikke

Nye ting sættes i gang uden at det er ordentligt forberedt eller at der bliver fulgt godt nok op på det undervejs fra ledelsens side.

Lede

Jeg har valgt nogle modsatrettede udsagn, men det er fordi den kan ligge og tippe i mellem dem alt efter tiltagets indhold.

Jeg er som regel forbeholden, men aldrig afvisende fra starten, og bruger som regel nogle få ting fra det. Jeg har endnu ikke mødt noget hvor jeg købte det 100% - dem der gør det virker sært ukritiske.

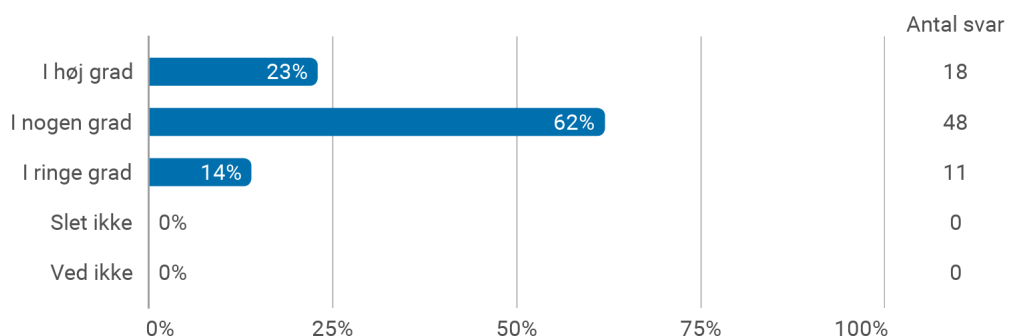
Hvilke udtryk vil du koble til et umiddelbart forstående nyt pædagogisk koncept?
Du er velkommen til at vælge flere. - Andet (Uddyb venligst)

Irritation

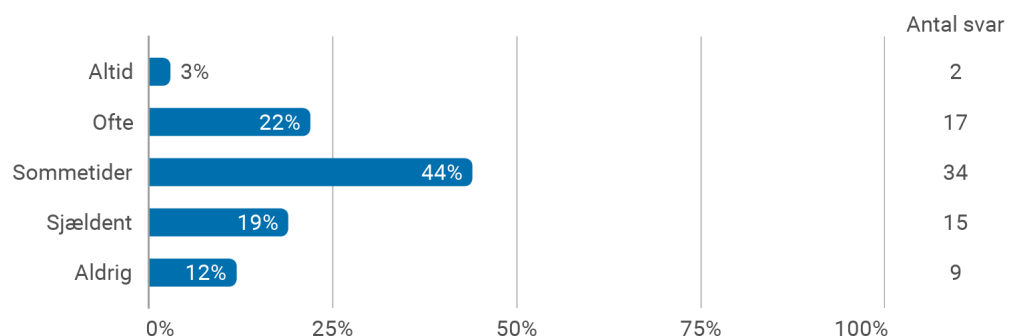
Forandringer kan være gode, nødvendige og fagligt interessante. Det er ofte slået stort op og det eneste sande lige nu. Udbyttet står på ingen måder mål med indsatsen.

En blanding af nysgerrighed og ønske om udvikling og træthed/ligeegyldighed ved tanken om nye idéer og tiltag, der ikke implementeres ordenligt.

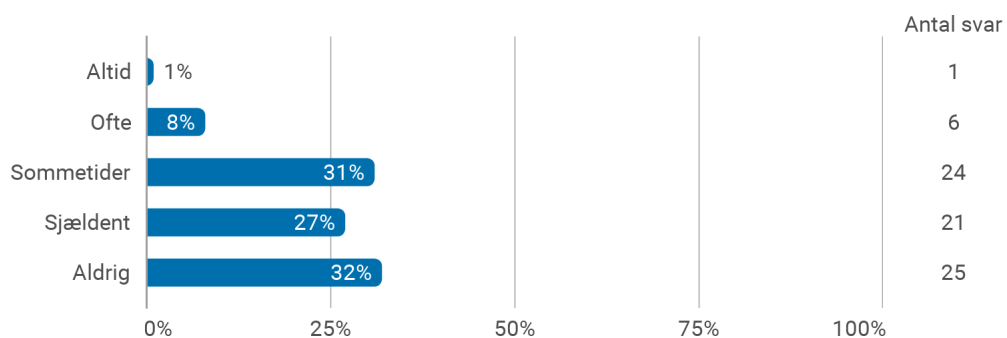
I hvilken grad vurderer du generelt, at du kan håndtere en ny pædagogisk forandringsproces på arbejdet?



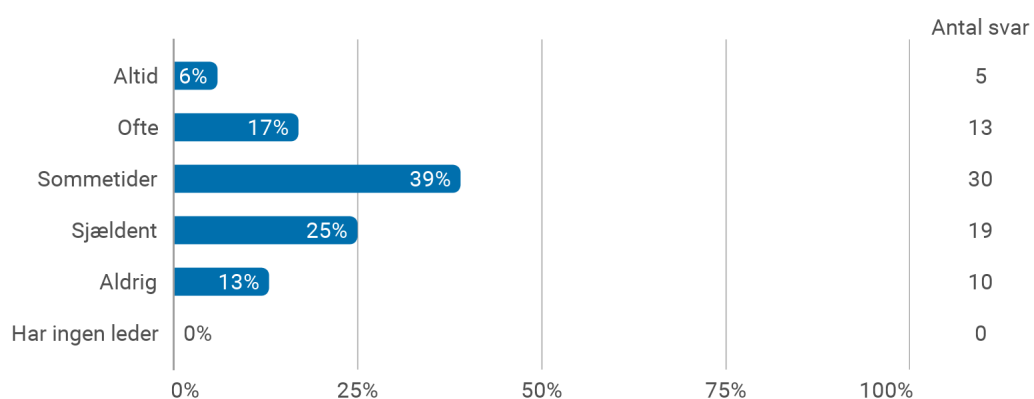
Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces passivt?
Passiv modarbejdelse skal forstås ved, at du modarbejder forandringsprocessen ved at undlade at foretage visse handlinger.



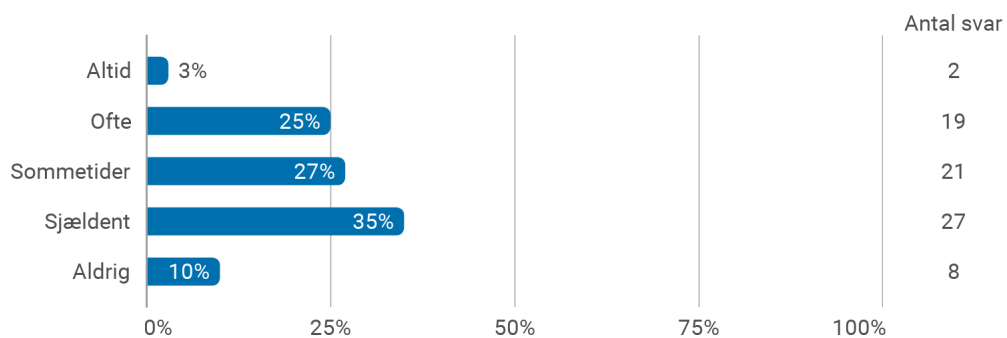
Hvor ofte overvejer du at modarbejde en forandringsproces aktivt?
Aktivt modarbejdelse skal forstås ved, at du foretager handlinger, for at forandringsprocessen ikke skal finde sted, eller effekten af forandringen reduceres.



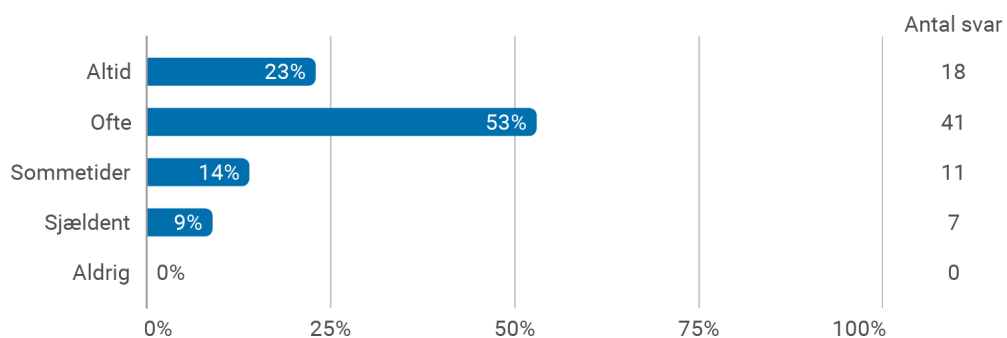
Hvor ofte involverer din nærmeste leder dig i tilrettelæggelsen af dit arbejde?



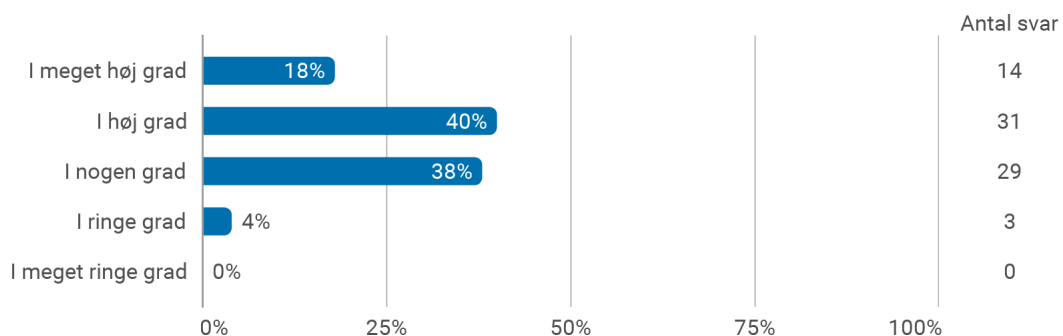
Hvor ofte bliver alle medarbejdere, der påvirkes betydeligt af en given beslutning, hørt?



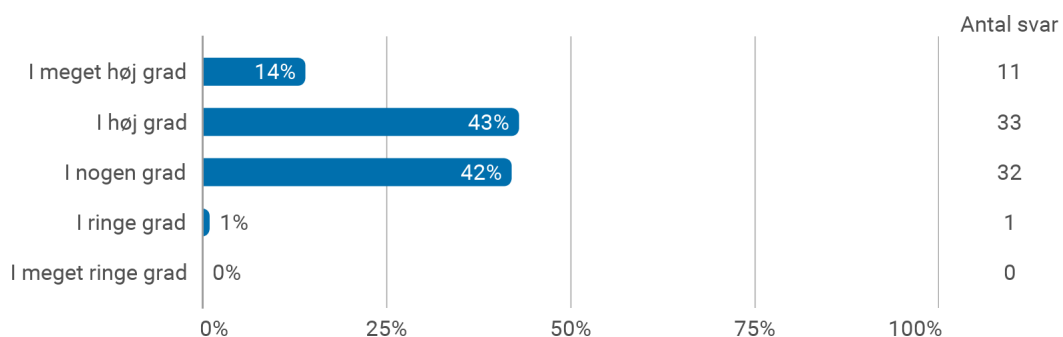
Hvor ofte har du indflydelse på, hvordan du løser dine arbejdsopgaver?



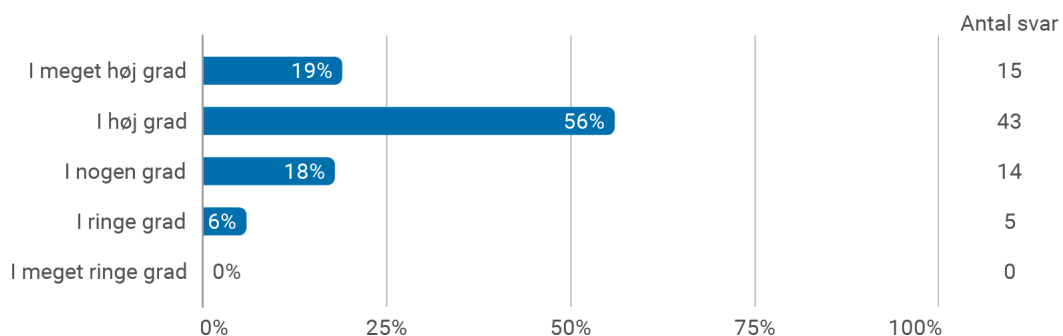
I hvilken grad giver dit arbejde dig selvtillid og arbejdsglæde?



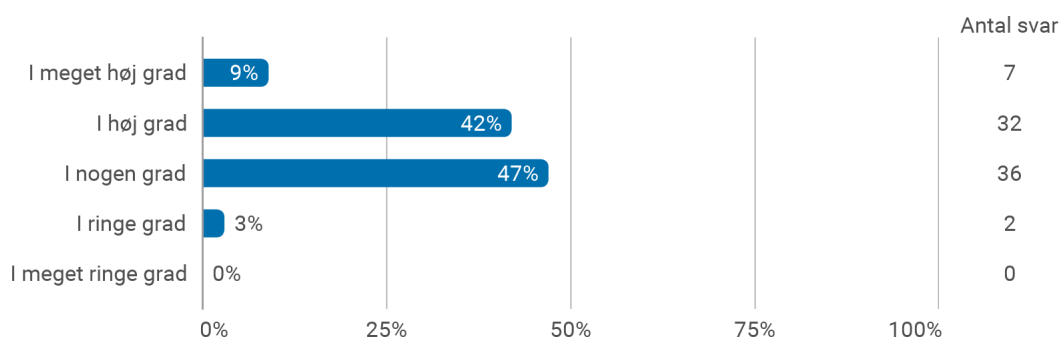
I hvilken grad synes du, dine arbejdsopgaver er interessante og inspirerende?



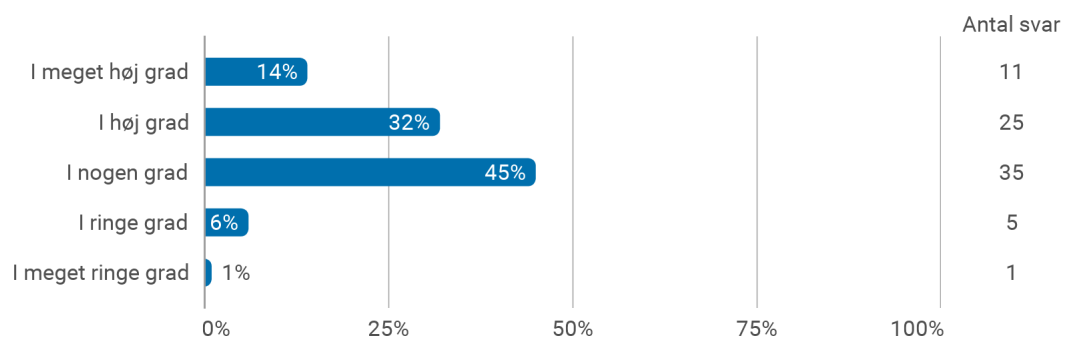
I hvilken grad er dit arbejde vigtigt for dig (ud over indkomsten)?



I hvilken grad føler du dig veloplagt, når du er på arbejde?



I hvilken grad bliver du opslugt af dine arbejdsopgaver?



Link til download af besvarelsens samlede dataset i Excel-format:

<https://1drv.ms/x/s!Ag8eGrBbx5ungax3uFO0QxrPhqG0Xw?e=UoNoPK>

Bilag C – Interviewguide

Interviewguide "Forandringsoplevelse i folkeskolen"	
Introduktion: Interviewet omhandler dine oplevelser og erfaringer som lærer med forandringsprocesser i folkeskolen Anonymitet: Dit navn anonymiseres Båndoptagelse: Interviewet optages og transskriberes. Tid: Interviewet forventes at tage cirka 45-60 minutter.	
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Grundvariabler	• Alder • Anciennitet • Ansættelseskommune
Reaktioner på statements fra sp.sk. und.	Hvad er din reaktion på udsagnet: " Forandringer kan være gode, nødvendige og fagligt interessante. Det er ofte slået stort op og det eneste sande lige nu. Udbyttet står på ingen måder mål med indsatsen." "Et nyt pædagogisk projekt er bare pseudo-arbejde og djøfisering" "Nye ting sættes i gang uden at det er ordentligt forberedt eller at der bliver fulgt godt nok op på det undervejs fra ledelsens side".
Hvordan er egenopfattelsen af arbejdsengagementet, og baggrunden for dette	Beskriv hvad du brænder for i din rolle som lærer
Erfaringer fra en god proces	Beskriv en forandringsproces, som du har en positiv oplevelse af • Hvad gjorde den positiv? • Hvad var fokus for processen? • Hvordan foregik processen?
Erfaringer fra en mindre god proces	Beskriv en forandringsproces, som du har en dårlig oplevelse af • Hvad gjorde den dårlig? • Hvad var fokus for processen? • Hvordan foregik processen?
Hvorledes er den erkendte forandringsreaktion?	Hvordan påvirker forandringerne dig? • Psykisk og fysisk? • Hvordan påvirker forandringer dig i forhold til at søge væk fra folkeskolen?

	Hvordan forholder du dig hvis der skal indføres nye projekter?
Hvordan er egenopfattelsen af forandringsfrekvensen og partikulariteten af forandringsprocessen	Beskriv dine erfaringer og oplevelser med hastigheden af forandringer? • Oplever du at forandringsprocesserne er afsluttede forløb? • Hvordan påvirker det dig, hvis processerne ligger lige efter hinanden?
Reaktion på høj forandringsfrekvens	Hvordan oplever du din egen eller kollegers reaktion når forandringshastigheden bliver høj? • Positive erfaringer • Negative erfaringer
Processernes soliditet	Hvordan oplever du forandringernes holdbarhed? Hvordan følger ledelsen op på processerne?

Bilag D – Interview 1, ”Rune”

Koder

Uforståelige ord: [... tidskode]
 Ved usikkerhed: [ordet tidskode]
 Ved overlap: [overlap]
 Afbrudt sætning: ...

Deltagere

I: Interviewer
 R: Respondent

I: Så har jeg først tre statements, jeg gerne vil have, at du forholder dig til – selvfølgelig en ad gangen. ”Forandringer kan være gode, nødvendige og fagligt interessante. Det er ofte slået stort op og det eneste sande lige nu. Udbyttet står på ingen måder mål med indsatsen.”

R: Jeg tænker, at forandringer kan være nødvendige, og de kan være relevante, og de kan – men de kan også godt være – ja, de kan også godt være – opleves som forringende. Ja, så de kan være det hele, så det kommer meget an på, ja ...

I: Okay.

R: Hvad meningen er med den forandring, man går igang med, hvad tanken er – den skal være, man skal ikke forandre for forandringens skyld, men fordi at man har en, et eller andet mål, som gør – ja, jeg ved godt, at i dag der taler man jo om mere for mindre og sådan noget, så effektivisering kan – der skal være et mål, og det skal være for at gøre det bedre, ja. Hvis målet er at gøre det bedre, ja.

I: Tak skal du have. Det næste, det er et statement, der hedder: ”Et nyt pædagogisk projekt er bare pseudoarbejde og djøficering.”

R: Nej, hvis indholdet er relevant og for elever og børnene, så er det ikke, så kan det være relevant. Ja.

I: Tak. Den sidste: ”Nye ting sættes i gang, uden at det er ordentligt forberedt, eller der bliver fulgt godt nok op på det undervejs fra ledelsens side.”

R: Ja, ofte – altså jeg kender jo kun eksempler fra X-købing Kommune og fra direktionen, at der har vi da haft eksempler på ting, som er sat i gang, for eksempel synlig læring, hvor man faktisk var begyndt at gå væk fra det i andre kommuner, så har man lige pludselig fundet ud af, at det var da det eneste saliggørende, og så skal alle have det, og så får man nærmest at vide en måned før, at man skal på kursus, at det er det, vi skal nu, det er den vej, vi går,

ikke? Hvor man ikke – man har ikke lærerne med i beslutningsprocesserne, og det er jo en stor fejl, det ser vi jo på mange områder ...

I: Ja, hvordan kunne du se, at det var noget – altså hvordan kunne du se, at det påvirkede lærerne, da man satte det i gang uden at have dem med?

R: Det påvirker lærerne, ligeså vel som det gjorde med en reform, som lærerne ikke var med på, så påvirker det, at man ikke er blevet hørt, og at man måske havde en anden ide om, hvordan man kunne – altså synlig læring blev jo ikke en, har jo aldrig været en succes i X-købing Kommune. Det er der, fordi at det er blevet trukket ned over hovedet på os, og man ikke var god nok til at lade det gro nedefra og plante de frø, som man burde gøre, og det blev en hovsaløsning, og derfor blev det aldrig taget vel imod.

I: Og hvordan kunne du se, at det ikke blev taget vel imod?

R: Men det er jo folks holdning, at nu er der noget nyt, og hvad er det så, vi ikke skal lave, og har vi tid til det? Vi skal – nu skal det være målstyring og hele den der tid til at ændre en kultur. Den bliver der ikke taget seriøst – opleves det ikke som i hvert fald, vel? At man tænker, det kan man da lige gøre på en måned, nu starter vi på kurset og så bum, og så kører det, ikke? Ja.

I: Så det er en forandringsproces, du har en dårlig oplevelse af?

R: Ja, det er da en forandringsproces, som jeg ville have gjort på en anden måde, hvis det var mig. Ja.

I: Hvordan ville du gjort det?

R: Jamen for det første så ville jeg jo nok, hvis jeg havde siddet på det seminar, hvor der var nogen, der blev glade for synlig læring og sagde: "Du har – det eneste, der virkede," så ville jeg da nok i stedet for at køre det oppefra, så ville jeg da have prøvet at selvfølgelig tage det i skolelederregi først, men jeg ville da også have bedt skolelederne – prøve at plante nogle frø omkring det, inden at man offentliggjorde det, man har vel ikke så travlt med noget, som man synes, er så godt, at det behøver gå så stærkt. Hvis det er noget, der skal fungere i flere år, ikke?

I: Men hvordan foregik den her forandringsproces med synlig læring?

R: Jamen den foregår jo, at der er nogen, der bliver bedt om at være Visible Impact Coach, og det er der ikke nogen, der synes, de har tid til efter en reform, hvor man bare skal løbe stærkere, har fået flere timer og nødvendigvis ikke får den fornødne tid til det, især på de små skoler, hvor der ikke er mange om buddet. X-købing Kommune er jo en kommune med mange små skoler, hvor der er få om opgaverne, og det har der også været der, og så har folk ikke stået i kø lige præcis til de opgaver, fordi de har været spændt for, ikke?

I: Ja.

R: Ja.

I: Hvordan prøvede man at få synlig læring til at komme ud på skolerne oppe fra?

R: Det gjorde man ved at have de der Impact Coach, som skulle ind og have nogle kurser og ligesom være en – være et skridt foran, plus at man havde inviteret James Nothingham til et stort salgsprojekt nede i Gørlev Hallen, ikke, hvor han kom ned og solgte den, og – ja, til lunken kaffe og en vand, ikke?

I: Hvorfor virkede det ikke?

R: Det gør det jo ikke, det er jo ligesom pyramidespil, og hvad man ellers oplever af det dér kæmpe forsamlings, hvor man skal rejse sig op og klappe, ikke? Det virker bare ikke, det skal starte nedefra, det er alt for stort. Måske skulle man have startet på en skole og så have kørt det og så have en pilotskole i stedet for. Det tænker jeg havde været mere frugtbart. Men det er jo sådan, som jeg har det, ikke? Og det er også derfor, jeg ikke selv er leder mere i X-købing Kommune, ikke? Jeg har jo været vicer fire år i kommunen, så den oplevelse og de oplevelser efter reformen det gør, at det er jo ikke er sådan, jeg vil være leder, vel?

I: Jeg kunne godt tænke mig at høre lidt om, at – nu du siger, at du har haft både rollen, altså rollen som lærer og som leder og så tilbage i en lærerrolle igen ...

R: Ja, men jeg var jo faktisk selv Impact Coach som vicer, fordi at det var jeg i forvejen, og så fortsatte jeg med det som vicer, ikke? Og der var ikke, der var folk kørt – da jeg blev vicer, der var folk jo kørt trætte i det der, og jeg tænkte, det må kunne lykkes at lave en god skole under de rammer, der er, det er jo altid et naivt håb, når man går ind i ledelse, ikke? At det kan man da gøre godt og bedre, end det er nu under de rammer, der er og – men det var svært at få solgt sådan noget som Impact Coach og i det hele taget få solgt ting, der blev presset ned oppe fra, når man lige skulle finde en eller anden ny, der lige kunne tage, eller der stoppede nogle i kommunen – altså hvis man stopper på en lille skole i en by som X-købing, så er der ikke lige en ny læsevejleder eller noget dér, og det er jo også derfor, at folk de flygter X-købing Kommune, ikke, fordi at kårerne er så ringe, ikke? Og dem kan du ikke som skoleleder, der er du så strengt bundet op på rammen, ikke, og på ikke at gå i underskud, så det er noget skidt.

I: Det er nogle rammevilkår, man må forholde sig til, altså ...

R: Det er rammevilkår, ja.

I: Men ...

R: Og der er jo forskel, og der er jo forskel på kommune til kommune, ikke, hvordan man vælger den ramme.

I: Jeg kunne egentlig godt tænke mig, at du måske prøver at beskrive, hvad det er, du brænder for som lærer.

R: Jamen jeg brænder jo – og det gjorde jeg som leder – og jeg er også pædagoguddannet for mange år siden, og det jeg brænder for, det er udvikling. Og det kan man jo få på alle områder, og egentlig så har jeg ikke oplevet, at der, hvor jeg ser mest mulighed for udvikling af noget, det er i lærergerningen, ikke?

I: Er det udvikling af eleverne eller udvikling af dig selv eller udvikling af professionen?

R: Det er både udvikling af mennesker – jeg taler om udvikling af mennesker, der hvor jeg har haft mest mulig indflydelse på udviklingen af mennesker, også mig selv, det var i lære, det er i lærergerningen, at jeg kan se en udvikling hos min elev, men jeg kan også selv mulighed for at udvikle mig – jeg har faktisk også bedre mulighed for at præge skolen i en retning ved at komme med en ide til min leder, end jeg havde omvendt før, det der med, at det gror nedefra. Så jeg oplever egentlig også, at hvis jeg har en idé og siger: ”Ved du hvad? Jeg kunne godt tænke mig, at vi gjorde noget ved ved læseindlæring, og jeg har en idé bum, bum, bum.” Så var der – så er det nemmere, ligesom det var omvendt, hvis jeg syntes, jeg havde den gode ide som leder, ikke?

I: Det er jo en sjov konstatering.

R: Ja. Sådan oplever jeg det i hvert fald.

I: At det er lettere at komme igennem med noget nede fra igen...– til sin nærmeste leder, end det er som leder at komme igennem med en forandring nedadtil?

R: Ja, og det mener jeg helt sikkert, fordi jeg skrev også en opgave i at forandre SFO'en, hvor jeg lavede nogle forældreinterviews og nogle børneinterviews, ligesom så det var på brugernes præmisser – hvorfor har vi en SFO, og hvad skal den, hvad vil I have, den skal gøre, ikke, for jer, for at I vælger den til? Og så talte jeg også med pædagogerne om det, ikke, og der er vi jo – i en SFO er det jo sådan, at der melder man sig jo ind og ud, og hvis man melder sig ud, så betyder det, man skal skære i pædagogerne, så der var jo også en anden indgangsvinkel til det – ved du hvad, det er vores job det her, det gælder, ikke, så vi lytter også her, det nytter ikke noget, at vi sidder her og siger: ”Jamen vi synes bare, det skal være sådan og sådan,” vel? Men lytte til brugerne, det gælder også i skoleverden, men nu var det lige det projekt, jeg havde sat mig for, ikke? Og det der med, at det skal vokse nedefra, det er bare så vigtigt, synes jeg.

I: Ja.

R: Ja.

I: Tak.

R: Og der mener jeg også måske, at man som leder, hvis man er dygtig til det, kan plante de frø. Hvad gør det, hvis ikke det hele bliver presset ned oppe fra, og det skal gå så stærkt, at man kan lægge en plan, og man kan plante de frø til de rigtige, sælge ideen, så det ikke

virker, som om at alt det bare bliver presset ned – nu har vi besluttet det, og vi starter i morgen, kom igang. Nå, det var bare en lille, et lille sidespring.

I: Men jeg kunne også godt tænke mig at høre noget om en god forandringsproces, du måske har oplevet – altså en forandringsproces, som du har en positiv oplevelse af.

R: Ja, nu skal jeg lige tænke mig om.... . Jo, altså, ej jeg ved ikke, om det er en forandringsproces som sådan, men det handler jo om, hvordan man som – fra ledersiden, selvfølgelig også som – kan give noget frihed, og give noget – slippe tøjlerne lidt og have tillid til, at ens medarbejdere, de kan løfte opgaven. Der er jo stor forskel på – X-købing Kommune har vi ikke en lokalaftale, men i forhold til hvordan og hvorledes læreren skal forholde sig, og [... 12:58], men da jeg var leder, der er gik vi i dialog med TR og med lærerne om de vilkår, de var under, om hvad der gav mening for dem, om det gav mening, at de kunne gå hjem og forberede sig og alt det der, og den forandringsproces vi startede derfra af – jamen I skal sidde her fra 7:30 til 4 hver dag, ikke, men gå i dialog omkring den forandring, og hvad det kunne betyde for dem og så selvfølgelig også [... 13:30] i forhold til, hvis der er nogen, der så ikke formår at leve op til den den tillid, de har fået, så tale med dem i stedet for at udskamme en hel lærergruppe og sige, det kan I ikke finde ud af, ikke?

I: Hvordan virkede det?

R: Hvordan det virkede?

I: Ja, hvad – ja, altså hvordan var resultatet af den forandringssproces og den måde at gøre tingene på? Hvordan var reaktionen hos medarbejderne?

R: Jamen det var jo en glæde og en følelse af, at der blev lyttet til dem, og at de nu – der var tillid til, det de gjorde, var godt nok, og man ikke stod og kiggede dem over nakken. Omvendt har jeg da så også haft nogle, hvor jeg så har været nødt til og så sige, hvis ikke du – siger du ikke har tid nok, så vil jeg godt finde tiden til dig, hvor du kan sidde og arbejde med det og det og strukturere, ikke, og så tage den på enmands hånd i stedet for.

I: Hvordan kunne du mærke den glæde og tillid – eller glæde og følelser og tillid fra medarbejderne?

R: Jamen man mærkede lidt – der skulle jeg til at sige den gamle ånd dér, hvor man ikke går så meget op i minutter, i forhold til at man lige kan sidde derhjemme og få en ide, og så kan man undersøge det, og så kommer man ikke. Altså den der glæde ved lærerfaget, som ikke kan sættes i ramme, du er lærer 24/7, og får du en ide, så har du lyst til at følge op på den, om klokken er 3 om eftermiddagen eller 19 om aftenen, når du sidder derhjemme og får en ide, ikke, og hører om Høng Skole og hvor dårligt det går, så får du jo lyst til at tænke lidt mere over din klasserumsledelse eller et eller andet, ikke? Så på den måde gav de mig tillid og noget glæde tilbage. Det var jo min subjektive vurdering af, at det gav noget ro og noget glæde, at der blev skrevet under på en lokalaftale for vores skole, ikke? At det gav noget fred og noget ro, og hvis man var træt efter en time, så var det ok at sige: ”Puha, jeg går lige

hjem og slapper lidt af, jeg kan ikke tænke en tanke nu, og jeg laver det her senere.” Det gav ro og en vis tilfredsstillelse og mindre stress.

I: Jeg kunne godt tænke mig lige at spørge dig lidt omkring, når der er mange forandringer, og i det hele taget når der sker væsentlige forandringer og forandringssprocesser – kan du prøve at beskrive, hvordan de forandringer påvirker dig fysisk og psykisk og i din måde at tilgå arbejdet på?

R: Jamen det – den pressede, hvis der er mange. Én ting er jo, der er hverdagen og sådan noget, og man har planlagt, og så er der skole-hjem og forældresamtaler og alle de faste ting, men så kommer der måske oveni det nogle forandringer, som man ikke bare kan skubbe til side eller et eller andet, og der er deadline på, så bliver man presset, og det kan man jo godt tåle i ...

I: Ja.

R: Og så hvis man så bliver presset i forhold til, der lige pludselig kommer nogle forandringer ind fra højre, man skal tage hensyn til, og det kan være – i den her tid er der jo mange forandringer, lige pludselig fra den ene dag til den anden i forbindelse med corona og med – så skulle man på Teams, og så skulle man give kopiark med hjem, og det ændrede sig stort set fra dag til dag, Det pres, lærerne var over der, ikke – eller lå under dér – og det kunne man da godt mærke, at så fik man lige en dag til – nå, nu kommer de i morgen de elever der, som du har planlagt Teams til, men nu har de fået lov at komme i morgen, så skal du være klar med noget undervisning, ikke? Så der vil jeg sige, der synes jeg, at lærerne løftede en god opgave under mange forandringer samtidig.

I: Hvordan kunne du mærke, at det her med, at der, at den her – hvordan kunne du mærke, at den her forandringshastighed, den påvirkede dig? Kunne du mærke det på, at du bare havde en psykisk påvirkning, eller kunne du mærke, der var en fysisk påvirkning?

R: Jeg tror, jeg kunne – ja, det kan godt være, jeg også – psykisk i forhold til at man er presset, ikke, i forhold til så er du nødt til at ændre det, og er det nu godt nok, eller nu er jeg så garvet i mit fag, så jeg tænker, at det må være værre for dem, der er nyere i det, men jeg kunne da også godt mærke, at man så lige var presset på tid og på psyken der, ikke, at nu skulle man lige omstille sig til noget andet hurtigt, ja. Jeg ved ikke – jo, jeg blev sgu nok mere træt, hvis jeg skal komme med sådan et eller andet ...

I: Altså fysisk? Fysisk træt eller træt af forandringer?

R: Jeg tror faktisk, det var lidt begge dele, at det der med man lever i det, og man ved godt, det kan ikke være anderledes, men derfor kan man jo godt være træt af at forandre nærmest på daglig basis, ikke?

I: Jo.

R: Ja.

I: Har den her høje mængde af forandringer betydet noget i forhold til, om du har lyst til at søge væk fra folkeskolen?

R: Jeg vil gerne lige prøve – kommentere på det der før med, at det er jo ikke kun mig som lærer, at det her påvirkede, det var jo også elever, som kom og var kede af det og havde en oplevelse af, at de var ensomme, så der var også mange andre opgaver til læreren lige pludselig, man skulle tage højde for. Man skal altid varetage barnets tarv og sørge for, de har det godt socialt og sådan noget, men der var mange, som faktisk var kede af det og havde brug for noget helt andet, ikke?

I: Ja.

R: Som man også skulle vænne sig til eller tænke andre tanker om, at nu var det måske vigtigere det her end et eller andet [... 20:20], og det fik vi jo så også at vide, at ro på det, ikke? Men det er jo også en anden rolle jo, man fik som lærer.

I: Hvordan syntes du, det var at have den anden rolle?

R: Det synes jeg egentlig var fint, men der går jo så ikke lang tid efter, så har man nærmest glemt, at der var corona, og så er man stadig i gang med nationale tests og databaseret ledelse, at nu skal man præstere, ikke? Så det hænger bare ikke altid sammen det pres, man får lagt ned over sig, vel? Fra at have den ene rolle, som måske er mere – man skal sørge for, at alle har det godt og trives, så kommer det lidt hurtigt, så glemmer man hurtigt, at så kommer det faglige pres, ikke? Ja.

I: Og det faglige pres, det er jo en stor kontrast i forhold til det mere sociale fokus, man har – det havde jeg jo også, da jeg, altså det havde jeg jo selvfølgelig også. Vi har jo været i det samme.

R: Ja. Nå, men du spurgte mig, om jeg overvejede at søge væk.

I: Jamen det, det handler om, det er jo – når man er i en situation, hvor der er rigtig mange forandringer, har det så – altså når man er i en situation, hvor der er rigtig mange forandringer på kort tid, har det påvirket, om du havde lyst til at søge væk fra folkeskolen?

R: Jeg har søgt væk fra folkeskolen. Jeg starter et nyt job d. 1. december.

I: Tillykke.

R: Og det har jeg blandt andet gjort, fordi at X-købing Kommune, der har jeg 28 lektioner, og der mener man – og jeg har to danskhold og et matematikhold, jeg skal lave elevplaner, skole-hjemsamtaler og forældremøder til, samtidig med en masse forandringer og en masse netværksmøder, fordi det er en lille skole, så har jeg tre netværksgrupper, jeg skal deltage i. Så jeg har valgt at søge væk fra folkeskolen på grund af manglende respekt for tid til læreren, så de kan løse opgaven ordentligt. Ja, så er det klart, så har man ikke rigtig

overskud til at efteruddanne sig også, fordi det, så ved man, så er det måske ens kolleger, der skal rende lidt hurtigere, og har man tid til at læse i sin fritid også, ikke? Ja. 28 lektioner og tre netværksgrupper og tre – to danskhold og et matematikhold.

I: Okay.

R: Så jeg har ligesom søgt tilbage til noget, jeg kender lidt, nemlig specialskole, ikke? Men det – prøv at høre, jeg har jo både Visible Learning Impact Coach, og så har jeg testvejleder, og så har jeg PLC, og det er jo nogle store, det er jo PLC og test, og det er jo nogle af kerneområderne, ikke? Udvikling af skole og faglig progression og alt sådan noget, så ja.

I: Og er det stadigvæk sådan i X-købing Kommune, at der ikke er tid på noget som helst?

R: Nej, der er – vi har fået 80 timer til klasselæreropgaven, ikke?

I: Okay, det er jo fremskridt.

R: Ja, men det har vi jo så selv gjort på vores skole, ikke, det her, der er ikke nogen fællesaftale. Nej, der er ikke nogen fællesaftale.

I: Hvor ...

R: Ja.

I: Hvordan påvirker – hvordan synes du, det påvirker engagementet og synet, at der ikke er en ...

R: Jeg ved, hvordan det påvirker, ja altså der er jo stadig skoleflugt, og nu kan jeg se min stilling, der er slået op, der er fire ansøgere, to kommer fra Odense, og de skal måske søge herover, det er ikke særligt realistisk, de kommer, vel? Så er der reelt to ansøgere til en stilling i X-købing Kommune på en skole, ja.

I: Nej det, så er der ikke så meget at vælge imellem.

R: Nej, det har du fuldstændig ret i, og den er slået rimelig åben op, der er ikke krav om, at de skal kunne dansk, matematik, skulle jeg til at sige, eller musik, den er rimelig åben, bare det er en faglærer, en uddannet nærmest, ikke? Ja, nå, jamen det sejler, det er jeg nødt til at sige. Det er min holdning til X-købing Kommune.

I: Det lyder også sådan. Jeg kunne godt tænke mig ...

R: Du kan også bare se, vi har jo mange skoler, og der er seks lederstillinger, som er besat indbyrdes, og så har man konstitueret nogle, ikke, fordi man ikke har kunnet få nogen til dem. Og jeg tænker, når det er svært at få dygtige lærere, så er det også svært at få dygtige ledere og dygtige skoledirektører. Så jeg tænker, det er hele vejen op, det nytter ikke bare

at sige, det er lærerne, det skal også være skolelederen, og det skal også være skoledirektøren, man skal have nogle ambitioner. Men det er bare svært. Ja, ja.

I: Der er en triple-down og en triple-up-effekt.

R: Ja, det tror jeg, at det er sådan, det er.

I: Jeg kunne godt tænke mig at høre lidt omkring, hvad hedder det, jeg kunne godt tænke mig at høre lidt om forandringshastighed også, og det hænger jo lidt sammen med noget af det andet, vi har talt om.

R: Ja.

I: Så jeg kunne egentlig godt høre, hvad, hvordan, om du – men jeg kunne godt tænke mig, at du måske beskriver lidt dine erfaringer og oplevelser med hastigheden af forandringer på skolerne, og om du måske oplever, at forandringsprocesserne de er afsluttede forløb, eller om de bliver afbrudt hen ad vejen, og så kommer der et nyt forløb?

R: Altså lige nu der har man jo lukket netværket for Impact Coach ned, det skal jeg så sige – det har man lukket ned i år i X-købing Kommune, ikke, og så kan jeg jo så spørge mig selv, hvorfor har man det? Man har stadig Impact Coaches ude på skolerne, ikke, men det ved jeg da også godt, når der stopper en, som har den uddannelse, det har jeg også, så det stopper jeg også, så er der jo ikke andre, der har, og så stopper, ja – og jeg har ikke nogen at sparre med på den måde, vel? Så jeg tænker, at det er en ting, der allerede er i opløsning, ikke, i kommunen. Synlig læring, ikke?

I: Jo.

R: Ja, og det var jo også oppe fra, det kom, så det kan være, man har indset, at det er sådan, det er, ja – at det var en dårlig ide eller en dårlig måde at gøre det på, eller hvad ved jeg, ikke?

I: Med det betyder så også, at ledelserne de reagerer på, når der er nogle dårlige ideer.

R: Ja, men man reagerer måske for sent på den nogle gange, ikke, eller også er det, fordi man reagerer nu, for nu har man betalt det, det kostede, at de konsulenter, så kan man godt gøre det, ikke?

I: De her forandringsprocesser, der sker hen ad vejen, oplever du, at der er en holdbarhed i dem, eller bliver de – eller går i sig selv igen ret hurtigt?

R: Det kommer an på skolelederne, Jeg tror ikke, det er så meget direktøren, der har fingeren på pulsen, hvad det angår – nu kan du se sådan noget som, hvad hedder det, hvad hedder den der LP-modellen, den har vi jo også kørt i X-købing, ikke, og da jeg var skoleleder, der skulle man lave en LP, når man indstillede til visitation eller man skulle

arbejde med en LP med børn, og den skole, jeg er på nu altså, jeg har ikke hørt ordet LP, mens jeg var derude, vel? Og jeg har ikke nævnt det.

I: Så tingene går lidt i sig selv ret hurtigt?

R: Ja, hvis ikke der bliver et eller andet, at nu har vi, nu kan vi det, og det skal vi – ja, tingene går i sig selv, ikke? Ja. Alt afhængig af ledelsens syn og medarbejdernes syn på, om de kan bruge det, og ja.

I: Er det lidt anarkistisk i forhold til, at man bruger det, man mener, man kan bruge, også selvom man skal bruge nogle andre værktøjer?

R: Ja, det er lidt anarkistisk, det oplever jeg. Ja, at det er sådan lidt, nå hvad synes man selv, ikke, på min skole. Og det kan jeg da også selv se, altså min gamle chef blev jo fyret, og jeg syntes jo, han havde godt styr på alle de der ting, de faglige ting, og som der skal til, og – men det ser man ikke på i sådan en firing, vel? Der ser man måske på nogle andre ting. Ja, man går i hvert fald ikke ind i dybden og laver et skoletjek, sådan oplevede jeg det i hvert fald ikke.

I: Jeg kunne egentlig godt tænke mig at vende tilbage til en ting, og det er det her med spørgsmålet om – det er det, jeg kalder forandringsfrekvens, og det er – forandringsfrekvens det er jo et begreb, der dækker over, hvor mange hastigheder, der er, på hvor lang tid eller kort tid.

R: Ja.

I: Og det, der tit sker, når der er en høj forandringsfrekvens, det er, at man oplever, at de her processer, de kommer som perler på en snor.

R: Ja.

I: Og hvis der er en lav forandringsproces, så – eller hvis der er en lav forandringsfrekvens, så oplever man, at hver forandringsproces er meget tydelig og er afsluttet. Hvordan har du oplevet det primært som lærer, at der har været en høj eller en lav forandringsfrekvens?

R: Jeg vil sige, at jeg oplevede en høj, men jeg synes, at lige pt. der er lidt ro på. Den er noget lavere, ikke?

I: Hvordan påvirker det dig, at der er kommet mere ro på?

R: Jamen det påvirker mig jo faktisk både godt og både skidt, fordi forandringer kan være gode, men det påvirker mig selvfølgelig godt, at jeg ikke synes, jeg nødvendigvis har tid til forandringer i min hverdag, fordi jeg er spændt hårdt op, og det er jo et problem, fordi forandringer kan være gode og til det bedre, men det kræver tiden, og hvis ikke man har den, er man tilbøjelig til at sige: "Fedt, nu kører vi bare, fordi vi kan ikke overskue mere," vel? Eller vi har ikke tid til at fordybe os eller sætte os ind i noget nyt, så ja.

I: Når der nu har været alle de her forandringer før, nu er der så lidt færre nu – jeg tænker på, hvordan mener du, at du selv forholder dig, når der skal indføres nye projekter eller forandringsprocesser?

R: Altså min reaktion på forandringer er, at man skal jo ikke have forandringer for forandringens skyld, det skal være noget, der gør, at din dagligdag eller børnenes, elevernes dagligdag bliver bedre. Det skal ikke være en effektiviseringsforandring nødvendigvis, ja nu skal du undervise flere timer, "Rune", fordi så kan vi spare en lærer, ikke? Det skal ikke være sådan, det skal være pædagogiske forandringer til det bedre, altså klasserumsledelse elskede jeg jo at være på kursus i, for det er noget, jeg kan bruge, ikke, og nærværende i dagligdagen, ikke? Visible Learning kunne jeg også godt se fornuften i nogle af stederne, så – men det handler om tiden til det, til forandringen for mig, om det bliver godt eller skidt, min reaktion også, ikke?

I: Ja, tænker du, at når der bliver præsenteret et nyt forandringsproces om et eller andet co-teaching eller professionelle læringsfællesskaber eller noget andet – er din umiddelbare tilgang, er det så "yes, nu kommer der en nyt forandring, og det kunne være spændende", eller er det "gud bedre det, lad os hellere få det udryddet med det samme"?

R: Nej, nej, altså der er jeg sgu åben, når vi hører om noget – sådan er jeg ikke, jeg er ikke forandringsforskrækket overhovedet. Så jeg lytter interesseret, og så er jeg også meget interesseret i evidensen, det synes jeg, er vigtigt.

I: Oplever du, at evidensen bliver klarlagt tydeligt nok, når der kommer nogle nye forandringsprocesser?

R: Nej, det gør jeg ikke. Jeg synes evidens og grundlag og sådan noget, det er supergodt, når man skal forstå noget, at man har nogle eksempler, eller så har man gjort sådan, og det har haft den her effekt, ikke?

I: Ja.

R: Det synes jeg, og der skulle man nok summe lidt mere, ikke, omkring det.

I: Hvorfor ...

R: [... 34:46]

I: Hvorfor betyder evidens så meget for dig? Kunne det ikke lige så godt være nogle pædagogiske holdninger og eller lignende?

R: Jo, men alle mennesker kan jo have en holdning, og hvis man ikke har evidens for den – jeg kan da godt sige, at børn, der møder uoplagte, det er, fordi de er trætte, og det er min holdning, og de skal tidligere i seng, men det kan jo være 1000 andre ting, ikke? Så jeg kan

godt lide, at man lige går lidt dybere til det, og ikke bare sætter hænderne op over hovedet og siger jubi, at man lige går et spadestik dybere, ikke? Det er min holdning. Ja.

Bilag E – Interview 2, ”Kaj”

Koder

Uforståelige ord:	[... tidskode]
Ved usikkerhed:	[ordet tidskode]
Ved overlap:	[overlap]
Afbrudt sætning:	...

Deltagere

I: Interviewer

R: Respondent

I: Jeg har tre statement, eller statements, som jeg gerne vil læse op for dig et ad gangen, og så kunne jeg godt tænke mig at høre din umiddelbare reaktion på det. Den første det er: ”Forandringer kan være gode, nødvendige og fagligt interessante. Det er ofte slået stort op, og det eneste sande lige nu. Udbyttet står på ingen måder mål med indsatsen.”

R: Det kan jeg kun være enig i.

I: Godt, det næste: ”Et nyt pædagogisk projekt er bare pseudoarbejde og djøfisering.”

R: Det er jeg – Det afhænger af, hvilket pædagogisk projekt det så er.

I: Hvordan det?

R: Og hvor det – jamen det kommer an på, hvor det kommer fra. Hvis det nu er et pædagogisk projekt, der er igangsat af fx lærere og pædagoger på skolen, så kan det jo rent faktisk have en effekt, eller – hvad skal man sige – relaterer sig til et eller andet, som er et aktuelt problem på skolen, jeg kan give et eksempel.

I: Meget gerne.

R: Vi har tre klasser på sjette årgang, hvor den ene klasse var ved køre fuldstændig skævt og af sporet pga. primært én grænseoverskridende elev, der så gjorde, at forældrene trak børn ud af klassen, og at de børn, der så var i klassen, ikke trives særlig godt. Så har vi så gjort det, vi har lavet holdopdeling, så vi har lavet to stamhold, altså delt den ene klasse op og fordelt dem ud på de andre klasser, så vi nu står med henholdsvis 31 på et hold og 32 på det andet hold, tilgængelig har vi så ekstra ressourcer på i form af de lærere, der så er til overs, og skolen har været villig til at øge vikarudbuddet, og klubben har stillet pædagoger til rådighed. Og det virker rigtig godt, de elever, som var i mistrivsel, de er kommet i trivsel, og de elever som Carlo, de fylder ikke lige så meget, og den der elevflugt, vi oplevede, i den der klasse er stoppet. Så det er et pædagogisk projekt, der er startet af os lærere – mig og en anden lærer – og ja, og med teamets opbakning selvfølgelig. Så det virker ret godt. Så kan der være andre pædagogiske projekter, nemlig primært dem, der kommer ovenfra i

forvaltningen, som hvor jeg var fuldstændig enig, det er djøficering af, nu skal vi lave et eller andet, fordi nu er der kommet et eller andet nyt pædagogisk popsmart ord, som vi så skal forholde os til, men vi ikke har tid til at implementere. Så afhængig af, hvor starter det pædagogiske projekt, så er jeg enig, ellers [... 02:48] uenig.

I: Hvordan oplever du, at der er den forskel på det, når det kommer oppefra og nedefra? Hvordan ...

R: Det handler jo om ejerskab, det handler jo om – tager man udgangspunkt i en konkret oplevet virkelighed, og forholder man sig til den i sit pædagogiske projekt, eller er det bare et eller andet, der nu er smart, som kommer dumpende oppefra, som folk ikke rigtig kan se nogen mening med. Og så dør det jo ud, når de der ildsjæle, der så kører frem med projektet, så ikke er der mere. Altså det starter gerne med, at man får en ny leder, som har et eller andet med, som vedkommende gerne vil have vi så skal arbejde med, men der bliver jo ikke givet tid til, vi kan arbejde med det eller noget, så det bliver sådan ævle bævle på nogle teammøder og pædagogiske eftermiddage, og så bliver det ikke rigtigt til mere.

I: Den sidste statement, jeg har, det er: "Nye ting sættes i gang, uden at det er ordentligt forberedt, eller at der bliver fulgt godt nok op på det undervejs fra ledelsens side."

R: Enig.

I: Og det, du enig i, det er, at der simpelthen ...

R: At nye ting bliver sat igang alt for hurtigt uden grundig forberedelse, og at der ikke bliver fulgt op på det.

I: Hvad gør det ved din oplevelse af forandringsprocessen?

R: Det – bliver irriteret. At man tænker åh nej, skal vi nu have møde igen med et eller andet ævle bævle, vi ikke kan bruge til noget. Det er det, vi gør, ikke? Altså det tager en del af arbejdslysten, og så tager det jo ens forberedelsestid, alle de der mærkelige ting, de synes, de skal sætte igang, som man skal sidde og snakke om, ikke? Så forberedelsen – det går ud over forberedelsen til undervisningen simpelthen, kort og godt. For det er der, tiden bliver taget fra.

I: Ja, så det er – så det er tid, der går fra din forberedelse til det, som du måske mener, du primært er der for.

R: Ja, fra det, jeg vil kalde kerneydelsen, det er tid, der går fra kerneydelsen, nemlig at sikre børnenes læring og trivsel, ikke? Så skal man alt muligt bla bla bla.

I: Men nu har du været inde på, at det er det, der er kerneydelsen, altså elevernes trivsel og læring, så kunne jeg godt tænke mig at høre dig beskrive, hvad det er, du brænder for i din rolle som lærer?

R: Det er undervisning af børnene.

I: Hvorfor?

R: Fordi det er det, lærerarbejdet handlet om, det handler om at få givet noget videre til de kommende generationer, det skal sikres, at de der elever har en god skolegang, ikke? Helt kort fortalt den personlige udvikling – faglig og personlig udvikling hos de kommende generationer. Det er det, jeg brænder for.

I: Det næste, jeg godt kunne tænke mig, det er et – at du beskriver en forandringsproces, som du har en positiv oplevelse af. Og du har allerede været inde på én forandringsproces, netop den i jeres sjette klasser, men det kunne være, at du kunne måske enten uddybe, hvad det var, der gjorde den så positiv, eller der er måske en anden forandringsproces?

R: Altså så lad os bare tage den, fordi det er den, der sådan er mest present, og jeg vil sige, den i de seneste år jeg har oplevet som pædagogisk forandringsproces, som rent faktisk har båret frugt og har haft effekt. Og det, jeg oplever der, dels så er man to lærere i alle timerne til børnene, det vil sige, der er mere tid til det enkelte barn. Man står heller ikke helt alene, man har også mulighed for, at hvis der er elever, der ikke magter undervisningen, så den ene lærer kan tage den pågældende elev med et andet sted hen, og man alligevel kan fortsætte undervisningen med de andre elever.

I: Men når, hvis vi ser på selve den proces, der var i at få lavet den her, man kan kalde det tolærerordning udvidet, hvad – hvis vi går lidt i dybden med processen på vejen derhen, så har du fortalt, at I i teamet selv kom med forslaget.

R: Ja, det handlede primært om, at jeg og en anden lærer var dybt frustrerede over, at vi skulle bruge rigtig, rigtig, rigtig meget tid på primært tre elever, som fylder super, supermeget og meget – og komme til at bruge meget lidt tid på alle de andre elever, ikke? Så kunne vi se, at der var velfungerende elever, der begyndte at forlade skolen, forældrene begyndte at røre på sig og sådan sige: "Ej, nu flytter vi snart skoler, og hvad er nu det for noget?" ikke? Og at der var elever, som så gik i den pågældende klasse, som ikke trivedes længere, altså som virkelig gik og var kede af det og savnede alle deres kammerater, fordi de var jo altså gået ud, ikke? Og så var det, at vi begge to tænkte, jamen så lad os lave to hold, så de elever, der går i den der ramte klasse, de kan få nogle flere kammerater og komme ud til nogen, hvad skal man sige, jeg er ked af at bruge udtrykket "mere normale", opleve en mere almindelig skolegang med nogle kammerater, der rent faktisk godt gad det faglige og de sociale, i stedet for det hele skulle domineres af én elev, som så fylder det hele, og som vi skulle bruge al vores tid på.

I: Hvordan fik I gennemført det?

R: Først snakkede vi i teamet, og de sagde så god for det, så gik vi til ledelsen, som så sagde god for det, og så kontaktede vi, holdt vi et møde med klubben, som så satte nogle pædagoger af i nogle timer om ugen, som så kommer op og er med.

I: Okay.

R: Så det gik sådan set meget enkelt, men det er jo også – altså med ledelse og sådan noget, kan man argumentere med økonomi, altså vi havde jo så mails fra forældre, der direkte truede med at melde deres børn ud af skolen pga. det pågældende problem, som vi jo så havde skitseret for ledelsen. Så den var de med på, det var bare fint.

I: Det lyder, som om at det er – at det, at det kom nedefra fra jer som lærere og igennem teamet, at så gav det jer mere ejerskabsfølelse, men også at ledelsen lyttede til det.

R: Ja, det er ikke altid, de gør det, men lige der her, der gjorde de i hvert fald.

I: Nej, men jeg kunne godt tænke mig så at komme videre til noget andet, der er lidt i samme boldgade, og det er måske en forandringsproces, som er gået mindre godt – altså jeg kunne godt, hvis du kan komme i tanke om en forandringsproces, som du har en dårlig oplevelse ...

R: Folkeskolereformen. Altså i forbindelse med folkeskolereformen, der kom en masse pædagoger ind i skolen, og brugen af de pædagoger fungerer nogle steder godt og andre steder fungerer det ikke. Nogle steder har vi fået en pædagog, som sidder på en radiator, og ellers ikke er, gør noget, før man beder vedkommende om at gøre noget. Det vil sige, i stedet for at de skulle give mindre for læreren arbejde, så har de givet mere arbejde for læreren.

I: Hvordan har det med, at pædagogerne så skulle komme ind i skolen og være med i undervisningen, hvordan har ledelsen prøvet at indføre det?

R: Jamen det har de gjort, ved at pædagogerne får nogle timer, som de så lægger der, hvor de synes, det giver mening, i forhold til at de jo også skal passe deres arbejde for eksempel i klub. Men – og det gør man så gerne i de fag, hvor – altså ikke i dansk og matematik, men typisk i kreative fag, hvor der er en lærer, der så måske kun har klassen i den time om ugen eller sådan noget.

I: Har ledelsen prøvet at facilitere processen ved at støtte op om det og ved at tilføje nogle kompetencer til eller nogle strukturer til samarbejdet?

R: Nej, altså der er ikke sådan givet ekstra tid til udvide samarbejdet lærer og pædagog. Det er jo bare noget, vi skal – det er jo endnu sådan en ting, som vi så skal implementere uden at få tid til det. Så det er, hvad man så kan aftalere. Så er de måske med til et enkelt teammøde, men ellers så er det noget, der bliver aftalt i pausen, eller hvis man tilfældigt mødes på gangen, eller tilfældigvis er nede og tage en smøg sammen. Der er ikke sådan egentlig fra skolens side afsat tid til lærer-pædagog-samarbejde.

I: Okay, så det handler rigtig meget om, at de her processer, som går mindre godt, at det er processer, der ikke er sat tid til at udføre?

R: Det hænger rigtig meget på enkeltindivider, ikke? Altså det hænger rigtig meget på den enkelte lærer, den enkelte pædagog, hvor dedikeret man ...

I: Og hvordan påvirker det ...

R: Jamen det – det påvirker jo derhen, at hvis man har en pædagog, der er engageret, så fungerer det rigtig godt, ikke, og hvis man har en, der bare lige, nå men det er bare lige nogle timer, jeg bare lige skal overståes, så fungerer det rigtig dårligt.

I: Hvis vi kigger lidt på de sidste 6-7 år, har du oplevet, at forandringshastigheden har været højere, end det har været før?

R: Ja og nej.

I: Kan du uddybe det lidt?

R: Der er jo altid sådan noget med, der kommer et par nye ting hver eneste år, som så skal implementere dem rigtigt og vide, hvorfor man skal bruge det til og sådan noget. Men den tid, vi har til at arbejde med det og implementere det, er blevet kraftigt reduceret. Vi har fået mere undervisning, ikke, der er kommet flere mærkværdigheder, og det vil sige, den tid, man rent faktisk har til at tænke over, hvordan skal vi få det til at blive en del af undervisningen, den er blevet meget, meget mindre, ikke, og så afhængig af – gider du at stresse dig selv ihjel ved at arbejde alt for mange timer om ugen, altså skruebrække, eller holder du dig til den arbejdstid, som du har fået udstukket, det er det antal timer, du skal arbejde hver uge, hver måned om året, og holder du sig så til det, ikke? Og hvis du holder dig til – nu skal vi arbejde de der antal timer, vi nu har fået stukket ud, vi skal arbejde 1900 og et eller andet, jeg mener det 1480 netto, så går det hurtigere, altså så skal du løbe hurtigere for at få alting til at spille, ikke? Meget hurtigere. Du har ikke de der lange aftener, hvor man kan sidde med det og tænke tanker og sådan noget, hvis ellers man holder sig til det, der er aftalt.

I: Og hvordan påvirker det – hvordan påvirker det dig?

R: Jamen det påvirker mig på den måde, at i starten, der prøvede jeg at nå alt, ikke, lige efter reformen prøvede jeg at nå alt. Det resulterede i fire blodpropper og en ballonudvidelse, altså stressrelateret blodprop i kransspulsåren.

I: Hold da op.

R: Efter det så sagde jeg, så tænkte jeg sådan, jamen jeg gider ikke dø på mit arbejde. Men det var faktisk det, jeg var igang med, ikke? Og det har jeg så besluttet mig for, nej, jeg arbejder det antal timer, de betaler mig for og nicht weiter. Så hvis der er arbejde, jeg ikke når, så er det arbejde, jeg ikke når, ikke? Det, jeg ikke når i dag, det når jeg ikke i morgen, hvis ikke jeg når det i morgen, så når jeg det sgu nok ikke. Jeg er blevet meget firkantet omkring, hvor mange timer jeg arbejder om ugen. Jeg arbejder det, de betaler mig for, og jeg arbejder ikke mere.

I: Og det er et resultat af det voksende ...

R: At jeg var ved at stresse mig selv i hjel, ja.

I: Ja, og det voksende pres, der er kommet?

R: Jepper, jepper, for at vi skal nå alt muligt mere plus den ekstra undervisning, vi er blevet pålagt.

I: Når der skal indføres nye projekter eller nogle nye indsatser, hvordan ser du så, at du – altså hvordan ser du så dig selv, hvordan til at forholde dig til, altså er du positiv, eller er du afventende, eller hvordan forholder du dig til, hvordan forholder du dig til nye projekter?

R: Jo, men jeg er jo generelt sådan, det skal man jo være, sådan åben, og hvad er nu det, de kommer med, og ret hurtigt finder man ud af, der er ikke noget nyt i det, og mange gange sidder man og tænker, hvad skal vi i alverden skal vi bruge det til? Og mange gange så er det mest noget for, jeg vil sige, en nyuddannet lærer, ikke? Altså alt det, de måske ikke har fået med fra seminariet eller kunne tage med sig på baggrund af erfaring. Nu har jeg meget stor erfaring, ikke, med 22 år som lærer, [... 15:35] 22 år som lærer. Så jeg har nogle kaniner, jeg kan hive op af hatten, altså jeg har et bagkatalog, jeg kan trække på af alt muligt. Det har de nye lærere ikke, det sker for mange, at de der projekter, tror jeg, meget egentlig er møntet på nyere lærere. Jeg vil sige det sådan, skolen er ikke blevet et sted for ældre mennesker.

I: Præcis hvordan kan du mærke det?

R: Fordi at pacen den er for hård, altså det – man skal løbe for hurtigt for at nå rundt om det hele.

I: Okay.

R: Sygefraværet stiger blandt kollegaerne, især blandt de yngre kollegaer, synes jeg, og det vil sige, meget af det hænger på dem, der så er på skolen, ikke?

I: Hvorfor tror du, at deres sygefravær stiger? Er det, fordi de bliver presset, eller er det på grund af mange forandringer på kort tid eller hvordan?

R: Ja, det er pga. presset. Hvis man er ny lærer, så vil man gerne gøre tingene rigtig godt og rigtig grundigt og måske imponere ledelsen, eller hvad ved jeg, ikke? Og så er man tilbøjelig til at arbejde rigtig, rigtig, rigtig, rigtig, rigtig meget mere, end man egentlig bliver honoreret for, og ikke sådan, der kommer nogen og siger tak på den måde. Så det tror jeg, er derfor, altså folk har simplethen for meget om ørerne, tingene når ikke at sætte sig, man mangler tid til evaluering, man mangler tid til forberedelse af undervisningen, og så stresser folk, ikke, altså der er mange, der ikke, de vil ikke gå op i klassen og improvisere sig frem til en vellykket lektion, de vil have, det hele skal være tjekket på forhånd, der skal være lavet grupper, der skal være lavet dit, og der skal være lavet materialer, der skal være lavet alt. Og

hvis ikke de har det med, så stresser de og bliver simpelthen for nervøse, det er for en spændt situation at stå relativt uforberedt foran en klasse. Der har jeg det anderledes jo, fordi jeg har været lærer i 20 år, jeg kan hive en kanin op af hatten, hvor som helst kan jeg sige: "Vups, der var lige en kanin, så kan vi lave det," fordi det ved jeg virker i relation til det emne, vi skal arbejde med. Det kan de nye lærere ikke, som ikke har prøvet noget før.

I: Jeg kunne godt tænke mig at komme ind på noget af det, som har været rigtig meget diskuteret ude i samfundet – man indfører et nyt forløb eller en ny proces, nyt pædagogisk projekt, og så har man fokus på det i et stykke tid, og så har vi det næste pædagogiske projekt og så videre. Og så er der nogen, der oplever, at de ikke holder i længden, men altså hopper fra tue til tue. Hvordan oplever du forandringerens holdbarhed?

R: Jeg oplever mange af de der forandringsprojekter, de er båret af de der såkaldte ildsjæle, som så brænder rigtig meget for en enkelt ting, som de så skal implementere, hvad enten det er et eller andet i undervisningen eller et eller andet pædagogisk, ikke? Og lige så snart de der ildsjæle forsvinder, så dør det pædagogiske projekt.

I: Hvem er de ildsjæle? Er det fra ledelsen, er det fra direktionen eller er det lærere?

R: Det kan være ildsjæle fra ledelsen, det kan være ildsjæle blandt kollegaerne, ikke, som så påtager sig et eller andet, og så kører vi det op, og så, når de så forsvinder, fordi nu har de jo kvalificeret sig til at få et andet arbejde, et finere arbejde, så dør det projekt.

I: Har du et godt eksempel på det?

R: Så skal jeg tænke mig godt om. Problemet er jo, at de der projekter så dør ud – vi havde en leder, der forsøgte at sætte gang i sådan noget med sådan forskellige lærerpersonligheder, ikke, at teamet skulle helst rumme flere personligheder, og som man havde sådan en ide, altså indenfor igangsættelse, og hvem er den stabile, og hvem får ideerne, og hvem følger op og sådan noget. Et godt team var så, en der hedder Belgin eller Belbin eller sådan noget, som har sådan en teori om gruppedynamik, ikke? Og så er den pågældende leder væk fra skolen, og det der projekt det er ligesom gået i sig selv igen. Så det blev en sjov, akademisk øvelse, og vi kunne sidde og se på nogle pæne grafer, og sige "Ah, [... 20:04]", men det er ikke noget, vi kom til at arbejde med, for der er ikke nogen til at følge på på det, heller ikke nogen [... 20:11] følge op på det, eller nogen, der har sådan rigtig været klar over, hvordan vi skulle arbejde med det efter hun så er forsvundet igen.

I: Nej, og det får mig til at tænke på noget af det første, du har sagt, og det er jo spørgsmålet om ejerskab.

R: Ja.

I: Hvordan påvirker det her fænomen med, at processerne de bliver sat i gang og så falder ned til jorden – hvordan påvirker det din indstilling til nye forandringsprocesser?

R: Det påvirker jo sådan, at jeg tager det med et gran salt, ikke? Altså når der kommer et eller andet nyt, så prøver vi det, ja ja, fint nok, og så ser vi, hvor meget af det, der duer. Altså jeg er sådan meget – jeg tænker over det, og så det, man ikke kan bruge til noget, det bruger man ikke til noget. Altså jeg føler mig meget sikker i, hvordan jeg skal være lærer, hvad er det, jeg skal komme med til eleverne, og med hvilken pædagogik jeg skal lægge for dagen, men det er også, fordi jeg har været i gang i så mange år, at jeg ved, hvad der virker, og hvad der ikke virker, og hvordan jeg kan være i lærerrollen, ikke? Så alle mulige smarte ideer eller pædagogiske begreber, som så bliver skrevet om og kaldt noget andet. Jeg vil sige, jeg tager det ikke så tungt, det er blevet sådan en vane, vanting og så nogle af dem, der tænker man, nå skal vi nu have klasseledelseskursus igen, igen, igen? Jeg tror snart, vi har haft fem klasseledelsesforløb på skolen og ja, det er det samme, de står og siger allesammen hver gang, ja.

I: Er du blevet lidt ligeglad med dem?

R: Ja, det bliver man, man bliver ligeglad med det. Altså jeg har en model, der fungerer. Det, der fungerer, det snakker jeg så med mit team om, og så får vi det til at fungere sammen i teamet. Det er os, der står sammen om den pågældende elev, ikke? Og det er ikke alle mulige andre, man skal ikke regne med super meget hjælp. Ja, så det altså – det er så det gode, jeg vil sige om folkeskolereformen og alt muligt andet, det er, at det jo stadigvæk er lærerne, der skal udføre arbejdet. Nu er jeg meget ærligt, ikke? Det er stadigvæk os, der står med den, det er stadigvæk os, der ved, hvordan undervisningen af elever skal foregå i modsætning til mange af dem der, der kommer rendende med alle mulige ideer, som gør det ud fra sådan rent teoretisk plan, men aldrig nogensinde har stået foran en folkeskoleklasse andet end måske et par år, ikke?

I: Og hvad betyder det så, at det stadigvæk er lærerne, der skal være den udførende?

R: At det ikke er gået lige så galt, som det kunne være gået.

I: Okay.

R: Ikke, der er nogle folk, der stadigvæk er på folkeskolen, dem der ikke er skredet endnu, men de forsvinder jo også ud ad døren i rivende hast, at der stadigvæk er nogle, der godt gider være lærer i folkeskolen, og gider gøre arbejdet for børnene, ikke?

I: Og så er vi tilbage til det, som du brænder for.

R: Ja, undervise elever, sørge for de har en god skolegang, ikke? Har nogle oplevelser, får noget at tænke over, kan få noget at arbejde med.

Bilag F – Interview 3, ”Lea”

Koder

Uforståelige ord: [... tidskode]
 Ved usikkerhed: [ordet tidskode]
 Ved overlap: [overlap]
 Afbrudt sætning: ...

Deltagere

I: Interviewer
 R: Respondent

I: Jeg har – jeg har tre statements, jeg gerne vil begynde med at have din reaktion på, og jeg tager et ad gangen, og jeg læser bare teksten op, og så kan du sige, hvad du tænker bagefter.

R: Okay.

I: ”Forandringer kan være gode, nødvendige og fagligt interessante. Det er ofte slået stort op og det eneste sande lige nu. Udbyttet står på ingen måder mål med indsatsen.”

R: Det er jeg bare så enig i.

I: Hvorfor er du det?

R: Jamen det er jeg, fordi jeg oplever, at hver gang der er en ny spændende teoretiker, som kommer i medierne med nogle udtalelser, der skal gøre folkeskolen bedre, og de gerne tilbyder kurser til kommunale skoler, så bider skolerne på, nærmest uanset hvilken retning det så vil drive skolen i, fordi det er jo altid noget, der vil gøre det bedre. Og det virker på mig til, at skolerne tager imod tilbuddet om de her kurser, fordi så kan vi ligesom vinge af, at deres medarbejdere har fået noget videreuddannelse.

I: Okay. ”Et nyt pædagogisk projekt er bare pseudoarbejde og djøficering.”

R: Ja, det kan det i hvert fald godt være, hvis det er på et teoretisk plan og ikke et praktisk plan, og meget af det, som vi bliver præsenteret for, det er meget på et teoretisk plan, som egentlig bare er mere af det samme. Det er gammel vin på nye flasker.

I: Og hvordan påvirker det dig, når det er – når du får præsenteret den her teoretiske viden?

R: Jeg kan genkende den fra alle de andre kurser, jeg har været på, eller alle de andre teorier, jeg er blevet præsenteret for, og så bliver jeg ærlig talt – jeg føler mig lidt pisses på i min faglighed, fordi det er sådan lidt, som om at det er kejserens nye klæder, og de

forventer, at vi ikke siger, at kejseren ikke har noget tøj på. Men vi, der har været i gamet i noget tid, kan sagtens se, det er bare det samme igen.

I: Gør det noget ved dit engagement som lærer?

R: Ja, det gør det i hvert fald. Jeg føler mig meget velsonderet i min klasseledelse og i mit børnesyn, så jeg bliver skeptisk og orker faktisk ikke at gå ind i det nye, fordi det bare er det, vi altid har gjort, bare med en ny teoretisk hat på.

I: Jeg tager lige den sidste statement.

R: Ja.

I: "Nye ting sættes i gang, uden at det er ordentligt forberedt, eller at der bliver fulgt godt nok op på det undervejs fra ledelsens side."

R: Ja, det er jo ofte, fordi at der følger jo aldrig nogen penge med til det, så hvis vi f.eks. – lige nu der hedder den co-teaching – der bliver nødt til at følge nogle penge med, så vi rent faktisk kan lave det her co-teaching, det er en god ide, det kan jeg godt se, men hvis vi ikke får mandetimerne til det, så kan det ikke lade sig gøre. Og det er lidt, som om den ryger i svinget.

I: Kan du beskrive, hvad du brænder for i din rolle som lærer?

R: Ja, det er skægt, jeg sad faktisk lige og tænkte over det i dag, altså hvad det – hvad jeg brænder for i min rolle som lærer. Jeg brænder for at være en af de personer i børns liv, som de kan se tilbage på som værende en, der var der for dem, og som ikke nødvendigvis gjorde alt for bare for at proppe viden ind i hovederne på dem, men som engagerede sig i deres liv og i dem som personer. Og det lykkes faktisk rigtig, rigtig godt for mig, hvis – man må godt lade være med at sætte sit lys under en skæppe, ikke?

I: Ja, det skal man aldrig, det skal man aldrig.

R: Nej, så det er det, og – ja, det er det, jeg brænder for. Og brænder for at lave noget undervisning, som gør, at hele klassen sidder af deltagelse og nyghed.

I: Yes, spændende. Nu kommer der nogle spørgsmål, hvor jeg gerne vil bede dig om at tænke lidt tilbage.

R: Okay.

I: Og det første, jeg vil spørge ind til – eller det, et par spørgsmål, der handler om forandringsprocesser, og det er, handler jo altså om, at der skal – at tingene skal gøres på nye måder.

R: Ja.

I: Og det første, jeg gerne vil høre lidt om, det er, om du kan beskrive en forandringsproces, som du har en god oplevelse af?

R: En forandringsproces, som jeg har en god oplevelse med? Jamen det var, da vi fik lov at nedlægge understøttende undervisning og indføre tolærerordning i stedet for.

I: Hvorfor blev den god?

R: Den blev rigtig god, fordi understøttende undervisning aldrig har givet mening i praksis for os eller for mig og for den virksomhed, jeg var i, for den skole, jeg var på. Det var opbevaringstimer med trætte børn og trætte voksne, som ikke gav mening for nogen som helst, og da vi fik lov til at konvertere det til tolærertimer og faktisk afkorte skoledagen, så gav det mere luft, mental luft til børnene, men faktisk også til de voksne, og det gav mere mening med vores arbejde – eller umeningen, meningsløsheden omkring understøttende undervisning blev fjernet, og dermed gav det mere mening.

I: Det forstår jeg. Hvordan kom det i værk, altså hvordan var selve beslutningsprocessen og processen med at ændre på tingene?

R: Jamen det var vel Pernille Rosenkrantz Theil, der besluttede sig for, at vi måtte nedlægge den understøttende undervisning, hvis man ville. Så vidt jeg husker, var det vist med "ville". Er det ikke rigtigt? Det kan jeg faktisk ikke huske, om det bare blev fjernet, eller om det var frivilligt. Men vi valgte i hvert fald, den skulle væk.

I: Okay. Så den – det var simpelthen en besked oppe fra, og så ...

R: Det var en topdreven besked, ja.

I: Hvis vi drejer – hvis vi drejer perspektivet 180 grader, har du så oplevet en proces, der var dårlig?

R: Ja, det har jeg.

I: Vil du beskrive, hvordan – hvad det var for en forandringsproces, du har en dårlig oplevelse af?

R: Ja, jeg var på en skole på Sjælland, som oplevede et behov for at brande sig selv på et eller andet. Og valgte at skulle konverteres til en idrætsprofilskole, så alle vi undervisere på skolen, vi skulle uddannes som bevægelses- og idrætsguruer og implementere bevægelse og idræt i alle vores, i al vores undervisning. Og jeg er meget lidt begejstret for sport, særligt holdsport og særlig bare sport, der ikke rigtig giver nogen mening, som man ikke selv har ligesom ønsket at deltage i. Så at jeg skulle omlægge min undervisning til pludselig at skulle involvere bevægelse og idræt, var et meget stort indgreb i min metodefrihed, som jeg havde rigtig svært ved at gå til med arbejdsglæde.

I: Og hvordan blev det indført, altså hvordan blev processen sat i værk? Var det, var det en beslutning, der var truffet på lærerplan, eller var det en beslutning, der blev truffet på lederplan?

R: Det var skolebestyrelsen. Det var simpelthen skolebestyrelsen, der havde besluttet sig for, at det var den vej, de gerne ville gå med skolen.

I: Blev det, blev der nogle lærere, der blev inddraget i måden, det skulle gøres på?

R: Nej – jo, der var idrætslærerne, de fik lov til at være en del af det, fordi at de ligesom var uddannede bevægelsesvejledere, så de fik lov til at stå for noget af uddannelsen af os andre.

I: Okay. Men alle andre blev – fik bare besked på, at sådan, så skulle det være på ny måde?

R: Ja, det gjorde vi, at det skulle vi gøre, og vi kunne søge råd og sparring hos vores bevægelsesvejledere, hvis vi ikke selv lige vidste, hvordan vi skulle implementere lege og bevægelse og sport.

I: Hvordan påvirkede den her måde at indføre noget nyt? Hvordan påvirkede det dig?

R: Det påvirkede mig rigtig dårligt, fordi jeg blev meget usikker på, om jeg kunne lykkes i den arbejdsmetode, fordi det ligger meget fjernt for mig at inddrage sport og bevægelse i min undervisning, det er ikke sådan, jeg fanger mine elever, og jeg synes selv, det er rædselsfuldt, når der, når man får at vide, at nu skal vi lige lave en sangleg, eller nu skal vi lige alle sammen op og stå og finde en makker, så jeg følte, jeg begik overgreb på en masse elever, som faktisk overhovedet ikke brød sig om sport ved at drive dem igennem det her, det havde jeg det rigtig dårligt med. Så både på mit eget personlige, altså både professionelle virke, følte jeg mig professionelt voldtaget, og også at jeg skulle skulle udsætte mine elever for det, elever, som virkelig ikke syntes, var fedt.

I: Det lyder heller ikke rart.

R: Nej.

I: Har det påvirket dine tanker om at flytte arbejde væk fra folkeskolen?

I: Ja, det har det. Ja, det gjorde det altså, det gjorde det, fordi at jeg – jeg har simpelthen ikke lyst til at møde op på arbejde i lycra hver dag, og jeg var slet ikke – og jeg synes slet ikke, jeg var god til det. Så det var i hvert fald meget tydeligt for mig, det var ikke der, jeg skulle blive resten af mine dage på arbejdsmarkedet. Altså det gad jeg simpelthen ikke.

R: Var det en stemning, der var på hele lærerværelset, det her med at det ikke var en en god situation? Var der en dårlig stemning på lærerværelset om det?

I: Det var der på nogle altså – dem, der som jeg ikke var meget glade for at få sport ind overalt, men måske mere var bogligt interesserede, vi følte også pludselig som andenrangs

lærere på skolen. Det var, som om det var en bevægelse, man skulle være en del af, og hvis man ikke var det, så var man ikke ordentlige disciple på skolen. Så vi var delt i to lejre, for samtidig blev der ansat en del nye lærere, og de blev ansat til at være på en idrætsprofilskole, så derfor brændte de rigtig, rigtig meget for det. Så vi andre, vi blev sådan lidt – vi røg sådan lidt i, vi mistede en del arbejdsglæde ved det, fordi der aldrig rigtig kom noget for os. Altså det var aldrig os, der sådan blev fagligt stimuleret af et eller andet nyt, der ligesom ramte os på vores interesseområder.

I: Gav det nogen indvirkning på selve undervisningen, tror du?

R: Ja helt sikkert, altså det gjorde det, fordi jeg kunne ikke på samme måde være engageret i min undervisning, som jeg kunne være, hvis jeg havde fået lov til at tilrettelægge den selv. Når jeg var tvunget til at skulle hoppe ting ind med leg fra streg, eller hvad det nu kunne være, synge det ind i en sangleg, som jeg virkelig ikke syntes var fedt, så smittede det selvfølgelig af på børnene, det kunne de jo sagtens mærke.

I: Hvordan forholder du dig så, hvis der skal indføres nye projekter? Er du positiv og åben, eller er du afventende, eller er du mere negativt indstillet?

R: Jeg er afventende med måske lidt skepsis og negativitet i ascendanten.

I: Hvad skyldes den negativitet og afventen, tror du?

R: At jeg har set det så mange gange før, og at jeg ved, at det er en døgnflue, og om et halvt år, så hedder det noget andet igen. Enten så kommer der noget nyt, eller også så glider det bare ud i sandet.

I: Okay, så forandringerne har ikke den store holdbarhed?

R: Nej, forandringerne har bestemt ikke nogen særlig stor holdbarhed, så jeg har det sådan lidt, jamen det vil jeg gerne se, før jeg tror det.

I: Okay, hvorfor – hvad er det, der gør, at forandringerne ikke har særlig stor holdbarhed? Er det ledelsen, der ikke følger op på processerne eller er – handler det om, at lærerne er for anarkistiske, eller kan der være andre årsager til det?

R: Nej, jeg tror simpelthen, ofte har vi alt, alt for travlt med vores trivselsopgaver og med vores forældresamarbejder og med alle de andre opgaver udenom, til at det her det kan lykkes for os, til at vi kan gå 100% ind i det, for det tager så meget af vores tid at omstille os til nye processer og nye procedurer, at hvis vi også skal kunne det, samtidig med at vi står for vores kerneopgave på en forsvarlig måde, så går vi simpelthen ned flaget, altså det er der simpelthen ikke tid til.

I: Men oplever du, at ledelsen følger op på processerne, når der er sat noget nyt i værk?

R: I forhold til det med idrætsprofilskolen, så ja, så var det fuldstændig hysterisk, så meget der blev fulgt op på det, men grundlæggende hvis det er et pædagogisk tiltag, så nej, der bliver ikke rigtig fulgt op på det. Det bliver til sådan nogle fine ord, som man helst skal kunne skrive ind i en handleplan, og som hvis man bare har det mindste erfaring som lærer, så kan man sagtens fortsætte sit normale virke og samtidig lige vinge det af på en eller anden måde med nogle floskler, som man kender i forvejen.

I: Hvorfor er det så vigtigt at fortsætte, som man plejer, og ikke lære – og ikke gøre noget nyt, tror du?

R: Det er, fordi at sådan som vores vilkår er lige nu, der gør man det, der fungerer, og der er det altså os, der står på gulvet, der har den største erfaring med, hvad der fungerer, og ikke en eller anden universitetsteoretiker, der kommer med noget nyt og smart. Så derfor så vil vi gerne have lov til at fortsætte, som vi plejer, for det er det, der fungerer, så vi kan overleve i det her ragnarok, som en almindelig folkeskole er. Og før der ligesom bliver gjort store forandringer i vores vilkår, så må vi simpelthen have lov til at gøre det, der fungerer for os.

I: Okay. Tak skal du have. Jeg kunne godt tænke mig lige at springe over til noget lidt andet, og det handler simpelthen om spørgsmålet om det, der hedder forandringsfrekvens. Det er et meget dyrt ord, der dækker over noget meget simpelt. Det er simpelthen det her med, man har en masse forandringer, der kommer meget hurtigt efter hinanden, så har man en høj forandringsfrekvens, og hvis det er færre forandringer på samme tid, så er det så en lavere forandringsfrekvens. Hvad er din erfaring og oplevelser med hastigheden af forandringerne?

R: Altså mine erfaringer er, at hvis man er en del af dem, så kan man være i det, hvis man er en del af beslutningsprocesserne omkring det, så kan man godt få det til at fungere, hvis man ikke er det, føler man sig overkørt, altså kørt over, og så oplever jeg i høj grad, at dem, det går ud over, lægger sig med en sygdomsmedling.

I: Så det handler meget om at være deltager i processerne og have medindflydelse på det?

R: Ja, det synes jeg, at have ejerskab på det, at kunne se sig selv i det, og det kan man jo mest, hvis man har været en del af det.

I: Oplever du, at der er for mange forandringsprocesser for hurtigt efter hinanden?

R: Ja, overordnet på skolens ideologier og visioner, ja. I vores daglige virke, altså på – hvis vi bare står i klasselokalerne, så egentlig nej.

I: Hvad er det for en forskel, du ser der?

R: Jamen jeg ser det her med, at skoler brander sig selv, at det er et kæmpestort behov, og det er, det er lidt, som om at mange skoler – det oplever jeg i hvert fald i min egen her, også den, jeg var på før, fumler sig frem for ligesom at finde deres brand. Og i det, der prøver

man nogle ting, og det bliver så til skolens vision, og den skal vi alle sammen stå på mål for og stå inde for og leve ud i verden og også med nogle af de her kurser, vi kommer på og sådan noget, der skal kunne ses ind i skolens brand og vision. Det er sådan meget højtflyvende på en eller anden måde, det skal se godt ud udefra, men når man står inde i klasselokalet, så synes jeg egentlig ikke, at der er så mange forandringer, som vi – altså så er vores normale måde at køre boksen på, den er egentlig meget normal, altså som den plejer at være.

I: Okay.

R: Ja, så det er udefra set, så sker der hel masse, og så er det fint og flot, men når vi står i klasselokalet, så er det egentlig bare det samme.

I: Er det, fordi man ikke ændrer på noget ud fra alt det fine og flotte, eller er det, fordi det ikke påvirker, hvad der sker inde i klasselokalet?

R: Jeg tror, at det igen er, at vi, der er meget erfarne i det, kan få det til at lyde, som om at det vi gør, det gør vi da selvfølgelig ud fra de her fine, nye ting, som skolen gerne vil have, at vi udlever, deres visioner.

I: Er det en sådan nærmest en ligegyldighed med forandringerne?

R: Ja, altså vi har sådan lidt svært ved at tage det alvorligt.

I: Hvordan er den følelse kommet hos dig?

R: Den er også kommet – hvordan den er kommet? Jamen jeg – den er også kommet det der med, prøv at høre, jeg har oplevet så mange gange, at nu skal det hedde et eller andet, og nu skal vi gøre noget andet, og så sker der ikke så meget alligevel, altså cirkulær økonomi for eksempel, ikke? Jeg ved ikke om det er en ting ovre hos jer, er det det?

I: Næ.

R: Nej, okay, det er det hos os, så skal vi alle sammen tænke i cirkulær økonomi på skolerne. Ja ja, det betyder jo bare, vi genbruger.

I: Igen et meget fancy udtryk for noget meget simpelt.

R: For noget, man bare gør, ikke også? Nå, men hvordan bruger du cirkulær, hvordan inddrager du cirkulær økonomi i din hverdag? Ja, vi bruger en hvid papirspand til papir.

Bilag G – Orienteringsskrivelse om informeret samtykke og GDPR

Samtykke

Dette er en anmodning om dit samtykke til at behandle dine personoplysninger.

Formålet med behandlingen er at undersøge forandringsprocesser på skoler.

Du giver samtykke til at behandle følgende oplysninger om dig: Navn og informationer oplyst i forbindelse med interview.

Jeg, Tobias Zimling Kristiansen er personligt dataansvarlig for dine oplysninger.

Dine oplysninger bliver opbevaret sikkert, og jeg benytter dem udelukkende til ovenstående formål.

Du har altid ret til at trække dit samtykke tilbage. Ønsker du senere at trække dit samtykke tilbage, kan du kontakte mig på tkrist20@student.aau.dk eller telefon 51 90 17 91

Databeskyttelsesforordningen giver dig ret til at få en række oplysninger, som du finder herunder.

☐ Jeg giver hermed samtykke til, at Tobias Zimling Kristiansen må behandle mine oplysninger i henhold til ovenstående formål og oplysninger.

Dato:

Navn:

Sådan behandler jeg dine data

Dataansvarlig

Tobias Zimling Kristiansen

Hannemanns Allé 12U, 9tv

2300 København S

Formålet med at behandle dine oplysninger

Formålet med behandlingen er at gennemføre interviewanalyse af dine oplevelser med forandringsprocesser på skoler i forbindelse med mit masterprojekt, hvor jeg undersøger forandringsprocesser på folkeskoler.

Jeg behandler disse personoplysninger

Almindelige personoplysninger (jf. art. 6, stk. 1, litra a)

(Fx navn, adresse, e-mail, alder, selvofteliggjorte data mv.)

Sådan opbevarer jeg dine oplysninger

Jeg opbevarer dine personoplysninger, så længe det er nødvendigt i forhold til formålet med at indhente dit samtykke og i henhold til gældende lovgivning. Herefter sletter jeg dine personoplysninger.

Dine rettigheder

Når jeg behandler dine personoplysninger, har du ifølge databeskyttelsesforordningen flere rettigheder. Det betyder bl.a., at du har ret til sletning og dataportabilitet.

I visse tilfælde har du ret til indsigt, berigtigelse, begrænsning og til at gøre indsigelse mod vores behandling af de omfattede personoplysninger.

Vær opmærksom på, at du ikke kan trække dit samtykke tilbage med tilbagevirkende kraft.

Vil du klage?

Mener du ikke, at jeg lever op til mit ansvar, eller jeg ikke behandler dine oplysninger efter reglerne, kan du klage til Datatilsynet på dt@datatilsynet.dk.

Jeg opfordrer dig dog til også at kontakte mig først, da jeg vil gøre, hvad jeg kan, for at imødekomme din klage.

Bilag H – kodeliste til interviews

Deduktiv kodning:	Induktiv kodning:
Oplevelse af forandringsfrekvens • Forandringstræthed • Forandringsprocessers singularitet • Psykisk belastning af forandringsprocesser • Oplevelse af forudsigelighed Oplevelse af organisatoriske forandringer • Antallet af forandringer • Forandringsprocessernes anvendelighed • Modstand mod forandringer • Forandringsindstilling Medarbejderinddragelse i forandringsprocesser og arbejdsengagementet • Overvejelser om jobskifte • Oplevet medarbejderinddragelse • Arbejdsengagement	• Bottom up • Ejerskab • Faglighed • Redundans i forandringer • L409 og folkeskolereform • Tid