

Titel: Et fag, der kalder på forandring – en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring
English title: A field that demands change – an empirical study of Danish public school teachers' experience in a politically changeable work environment

Uddannelse: Læring og Forandringsprocesser

Aalborg universitet. Institut for Kultur og Læring ved det Humanistiske Fakultet.

Semester: 10. semester

Semester tema: Kandidatspeciale

Projektperiode: februar 2025 – juni 2025

ECTS: 30 ECTS

Vejleder: Jin Hui Li

Forfatter: Stine Nordahl Graungaard (stud.nr. 20230949)

Anslag med mellemrum: 129.727 (Speciale) + 7.386 (Artikel) Anslag

Et fag, der kalder på forandring

– En empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring



Billede: Close-up af billede #16, Magnum Edition 12, Diaologle, 2018

STINE NORDAHL GRAUNGAARD

AALBORG UNIVERSITET

10. JUNI 2025

Abstract

This master's thesis explores how Danish public school teachers experience their professional roles in a field marked by constant educational policy reforms. The study investigates how teachers navigate changes in their work environment, especially in light of significant political interventions over the past three decades, including the 2013 school reform and more recent policy shifts towards increased local autonomy and simplified curricula.

The study is situated within a social constructivist paradigm, emphasizing that teachers' realities and identities are shaped through social and historical contexts. The analytical framework draws on Karl Weick's theory of sensemaking, focusing on how teachers interpret and respond to political demands based on their individual experiences and professional values.

Empirical data was collected through semi-structured interviews with seven teachers with varying levels of experience and pedagogical approaches. Additionally, a visual method, photo elicitation, was applied to stimulate deeper reflection during the interviews. The analysis identifies three major themes: teachers' strategies for adapting to change, the role of collegial communities in shaping teachers' attitudes towards reforms, and the perceived degree of autonomy in their daily work.

Findings suggest that experienced teachers tend to rely on their established professional identities to maintain a sense of coherence, while less experienced teachers are more vulnerable to external pressures and ambiguity. Across all interviews, teachers expressed a strong sense of commitment to students but also highlighted the tension between political expectations and their own values. Many perceive current reforms as top-down initiatives that limit their pedagogical freedom and contribute to professional frustration.

The thesis concludes that teachers' ability to make sense of educational reforms is deeply connected to their experience, identity, and the support of their professional communities. It further argues that future policy implementation must consider teachers not only as recipients of change but as active co-creators of educational practice.

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

Keywords: Danish public school, educational policy, reform, teacher identity, sensemaking, professional practice, school change.

Indholdsfortegnelse

<i>Indholdsfortegnelse</i>	<i>3</i>
<i>1.0 Indledende afsnit.....</i>	<i>6</i>
1.1 Problemfelt	6
1.1.1 Problemformulering.....	7
1.2 Personlig motivation	7
1.3 Opsummerende gennemgang af dansk skolehistorie, 1990'erne til 2025.....	8
1.3.1 Folkeskolen, da de mest erfarne informanter startede	8
1.3.2 Store ændringer i 00'erne.....	9
1.3.3 Inklusion og skolereformen i 2013	10
1.3.4 Nutiden og fremtidens skole	10
1.4 State of the art	11
1.5 Opsamling	15
<i>2.0 Teoretisk ramme</i>	<i>16</i>
2.1 De syv karakteristika inden for Karl Weicks meningsskabelse	16
2.1.1 Meningsskabelse er funderet i identitetskonstruktion	17
2.1.2 Meningsskabelse sker retrospektivt	18
2.1.3 Meningsskabelse består af enactments af meningsfulde omgivelser.....	19
2.1.4 Meningsskabelse er social	20
2.1.5 Meningsskabelse sker kontinuerligt	21
2.1.6 Meningsskabelse er opbygget af udvalgte tegn	22
2.1.7 Meningsskabelse er drevet af plausibilitet frem for nøjagtighed	24
2.2 Opsamling	24
<i>3.0 Videnskabsteoretisk ståsted</i>	<i>26</i>
3.1 Socialkonstruktivisme	26
<i>4.0 Metodiske overvejelser</i>	<i>27</i>

4.1 Semistrukturerede individuelle interviews.....	27
4.1.1 Interviewguide og samtaleanalyse	27
4.1.2 Brug af fotoelicitering	29
4.2 Forsker i eget felt	30
4.2.1 Adgang til feltet og undersøgelsens informanter	31
4.3 Behandling af empiri og etik	33
4.3.1 Transskription	33
4.3.2 Etik.....	34
4.4 Analytisk kodning	35
4.5 Brug af generativ AI.....	37
5.0 Analyse.....	39
5.1 Analyse del 1 – Navigation i forandring	39
5.1.1 Lærerens strategi for opgaver	40
5.1.2 Lærerens fortolkning af opgaver	41
5.1.3 Lærers tilpasning med opgaver.....	43
5.1.4 Opsamling	44
5.2 Analyse del 2 – Et krav om omstillingsparathed	45
5.2.1 Det kollegiale fællesskabs betydning.....	45
5.2.2 Nutidig frustration med påmindelse om fortiden	49
5.2.3 Opsamling	52
5.3 Analyse del 3 – Lærerens frihedsgrader	53
5.3.1 Indskrænket frihed.....	53
5.3.2 Frihedens muligheder	56
5.3.3 Opsamling	58
6.0 Diskussion.....	60
7.0 Konklusion	62
8.0 Perspektivering.....	64
9.0 Litteraturliste.....	67

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

9.1 Bøger	67
9.2 Lovstof, nyhedsartikler og andre internetkilder	68
9.3 Tidsskrifter og rapporter	70
10.0 Formidlende artikel	73

1.0 Indledende afsnit

1.1 Problemfelt

Dette specialeprojekt behandler danske folkeskolelæreres professionelle virke i et politisk foranderligt fagområde. Projektet omhandler læreres oplevelse af egen lærerrolle i et samfund, hvor folkeskolen ofte er til offentlig diskussion. Ligeledes sker der ofte politisk revidering af folkeskolen. Særligt de seneste 15 år har skolen været gennem en stigende grad for foranderende uddannelsespolitik. Vi har blandt andet set Inklusionsloven i 2012 (Coninck-Smith et al, 2015, s. 366) der pressede både lærernes kompetencer og mange forældre, og reformen i 2013, hvis krav om blandt andet længere skoledage og mindre forberedelsestid til lærerne førte til lockout (Stigemo, 2020). Der er også sket lempelse af flere og flere færdigheds- og vidensmål (Folkeskolen, 2018; Børne- og undervisningsministeriet, 2024). Disse tiltag, samt opfyldelse af lærerens almene opgaver i form af relationsarbejde, didaktik og klasseledelse, udmønter sig i en del krav til læreren. Samtidig er lærerfaget et fag, hvor det professionelle individs egne holdninger kan forsvinde i fagets dynamiske karakter (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025). Endelig er der færre og færre, der søger ind på læreruddannelsen (Folkeskolen, 2024).

Dette pres kan for mig, der selv har et indgående kendskab til feltet, rejse et spørgsmål om, hvordan lærernes opfattelse af deres rolle påvirker deres evne til at praktisere i den store omskiftelighed. Dette projekt udgangspunkt i de forandringer, den danske folkeskole har set siden 1990'erne.

Gennem interviews med syv lærere, der arbejder ud fra varierende mængde erfaring og undervisningsstil, ønsker jeg i dette projekt at undersøge den almene lærers opfattelse af egen professionelle identitet. Set i lyset af politisk forandring vil jeg lave en tematisk analyse af, hvorledes uddannelsessystemets tiltag om forandring bliver omsat fra politik til praksis ved at anvende Karl Weicks teori om meningsskabelse. Jeg ønsker at belyse mit emne gennem at indsamle kvalitativ empiri i form af interviews med lærere med forskellig anciennitet og dermed forskellig erfaringsmængde. Min analyse vil fokusere på, hvorvidt lærerens evne til at meningsskabe bliver påvirket af deres erfaring. Jeg ønsker at belyse mit emne gennem at

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

indsamle kvalitativ empiri i form af interviews med lærere med forskellig anciennitet og dermed forskellig erfaringsmængde.

1.1.1 Problemformulering

På baggrund af det udpenslede problemfelt, den aktuelt relevante skolehistoriske kontekst og tidligere forskning på området, har jeg udformet følgende problemformulering:

Hvordan oplever lærere deres professionelle virke i forhold til de uddannelsespolitiske krav om forandring i folkeskolen, som de erfarer i deres arbejde?

Jeg ønsker at belyse min problemformulering ved hjælp af en progressiv belysning af følgende understøttende spørgsmål, der er henholdsvis analyserende, diskuterende og perspektiverende:

Hvordan påvirker læreres erfaring den måde, hvorpå de forstår deres daglige virke?

Kan lærerens oplevelse af eget virke forstås som et resultat af en samfundsudvikling?

Er der risiko for, at lærerens oplevelse af eget virke har konsekvenser for eleven som påvirkelig aktør?

1.2 Personlig motivation

Som undersøger er det vigtigt for mig at gøre klart, at jeg selv er læreruddannet og omgås et socialt fællesskab af lærere og lærerstuderende, hvorfor jeg ofte deltager i diskussioner vedrørende undervisning, elever og folkeskolen. Jeg har undret mig over de mange uddannelsespolitiske forandrings egentlige påvirkning af lærernes arbejde og trivsel i hverdagen. Den store foranderlighed har motiveret mig til videreuddannelse i håb om administrativt at kunne hjælpe blandt andre mine tidligere studiekammerater og venner, hvoraf flere nu besværes i deres lærerpraksis, til trods for stor motivation for lærergerningen. En udtalelse fra en informant fra et tidligere projektarbejde står ud for mig i forbindelse med

dette projekts fokus. En lærer med knap tre års erfaring fortalte, at hun opfatter sine kolleger som demotiverede og overvældede af deres job på grund af den store uddannelsespolitiske foranderlighed. Hun fortalte, at kollegernes frustration påvirkede hendes rolle som stadig nyuddannet, hvorved hun blev usikker på egen praksis. Som følge er en nysgerrighed opstået i forhold til, hvordan denne hyppige reformpolitiske omskiftelighed i lærerjobbet påvirker både praktikere med mere og mindre erfaring, samt varierende undervisningsfilosofi og -værdier.

1.3 Opsummerende gennemgang af dansk skolehistorie, 1990'erne til 2025

Dette afsnit har til formål at skabe et overblik over den danske skolehistorie fra 1990'erne til nutiden. Gennemgangen vedrører periodens reformer og andre større politiske tiltag, samt hvilke kulturelle praksisser perioden så. Det er vigtigt at understrege, at gennemgangen blot indeholder de mest påvirkelige forandringer, der fandt sted inden for perioden, med den hensigt at indkapsle den rige historie på knap plads. Ønsker man som læser at vide mere om dansk skolehistorie kan man blandt andet fordybe sig i bogserien *Dansk Skolehistorie* bind 1-5. Heraf har særligt bind 5 været brugt til inspiration i denne opsummering.

Gennem historien har lærernes frihed til at undervise efter egen faglige og pædagogiske overbevisning gradvist indsnævret sig. Fra friskoleloven i 1855, der gav pædagogisk frihed, bevægede skolen sig mod øget statslig styring. Særligt fra 1990'erne og frem er undervisningen blevet præget af detaljerede læreplaner, nationale tests, centrale mål og obligatoriske emner. Disse har til hensigt at konkretisere, hvad eleverne skal lære i hvilke fag og på hvilke klassetrin (Danmarkshistorien.dk, u.å.).

1.3.1 Folkeskolen, da de mest erfarne informanter startede

Knap halvdelen af dette speciales informanter startede som lærere i 1990'erne. Dermed har de startet deres arbejdsliv under folkeskoleloven fra 1993. Denne lov erstattede folkeskoleloven, der blev vedtaget i 1975. 1993-loven iværksatte en række gennemgribende ændringer i folkeskolen, men genbrugte dog en række formuleringer fra den foregående

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

formålsparagraf. 1993-loven gjorde op med den foregående faglige elev-opdeling for at fokusere mere på undervisningsdifferentiering. Der blev også indført nye fag som natur/teknologi og samfundsfag. Fra 4. klasse skulle man nu have engelsk, og der blev indført en obligatorisk projektopgave for 9.- og 10. klassernes elever. Derudover blev det ugentlige timetal hævet.

Da folkeskoleloven i 1993 erstattede 1975-loven, ændrede den folkeskolen på væsentlige områder, selvom mange af formuleringerne fra den foregående formålsparagraf gentog sig. Med 1993-loven blev opdelingen af eleverne i udvidet kursus og grundkursus afskaffet til fordel for det nye begreb 'undervisningsdifferentiering'. Enhedsskolen var hermed startet. Derudover blev fag som natur/teknik og samfundsfag indført som nye fag, og lærerne skulle fremover undervise i engelsk fra fjerde klassetrin. Yderligere skulle lærerne begynde at fokusere på tværfaglighed samt projektarbejde, herunder en obligatorisk projektopgave på 9. og 10. klassetrin. Med denne lov kom der et større fokus på tværfaglighed og den enkelte elev (Kold, u.å.).

1.3.2 Store ændringer i 00'erne

Omkring år 2000 blev det obligatorisk for eleverne at gennemføre 0. og 9. klasse. Der kom et større fokus på kundskabsfaglighed. Der blev i 00'erne taget initiativ til at indføre kanon i få fag, som bliver sat fra et centralt politisk og ministerielt hold. Ligeledes kom et forsøg på at systematisere undervisningsdifferentiering gennem indførelse af personlige læreplaner. I 2003 kom et større fokus på tests og nationale standarder med *Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål*. I forbindelse med indførelsen af PISA-testen og de nationale tests udgiver undervisningsministeriet dybdegående læreplaner for alle skolens fag. Skolereformen blev præsenteret ved navnet *Verdens bedste folkeskole* (Jørgensen, u.å.), og var en del af en strukturreform, der trådte i kraft i 2007. Strukturreformen reformerede den offentlige forvaltning og den organisatoriske struktur i hele Danmark. En af ændringerne, som reformen bragte med sig, var, at ansvaret for specialundervisningen fremover skulle varetages af kommunerne frem for særfor sorgen (Holm-Larsen & Skovgaard-Petersen, u.å.).

1.3.3 Inklusion og skolereformen i 2013

I 2012 kom inklusionsreformen, hvis formål er, at så mange elever med særlige behov som muligt skal kunne gå i almene klasser. Undervisningsdifferentiering bliver endnu vigtigere, da elevernes forudsætninger varierer mere. Læreren skal nu i højere grad tilpasse undervisningen til den enkelte elev gennem variation i eksempelvis arbejdsformer, tempo og fordybelse – i modsætning til tidligere, hvor eleverne ofte blev opdelt efter fagligt niveau (Holm-Larsen & Skovgaard-Petersen, u.å.). Dette tiltag er stadig igangværende i dag. I 2013 kom der en folkeskolereform, der havde fokus på øget faglighed og mere varieret undervisning. Der blev indført flere fagopdelte timer, især i dansk, matematik, natur/teknik og musik, samt understøttende undervisning, som kunne varetages af både lærere og andre fagpersoner. Eleverne skulle starte engelskundervisning fra 1. klasse, et andet fremmedsprog fra 5. klasse og et supplerende valgfag fra 7. klasse. Fremover skulle også fysisk bevægelse være en del af skoledagen i gennemsnitligt 45 minutter dagligt. Eleverne fik tilbud om lektiehjælp og faglig fordybelse, og Fælles Mål blev forenklet med et fokus på klare læringsmål. Reformen lagde derudover vægt på samarbejde med lokale kultur- og fritidstilbud, samt styrket efteruddannelse af skolens personale. Samtidig blev reglerne om elevplaner og kvalitetsrapporter forenklet. Derudover blev det pålagt lærerne at få flere undervisningstimer, og der blev lagt en begrænsning på, hvornår, hvor meget og hvorhenne de kunne anvende deres forberedelsestimer. Reformen begrænsede også kommunernes muligheder for at lave lokale arbejdstidsaftaler med de enkelte lærerforeningskredse (Nielsen & Wendelboe, 2013). Forhandlingerne mellem kommunerne og lærernes landsforening resulterede i april 2013 i et lockout og senere indtrædelse af en ny arbejdstidslov, *lov nr. 409* (Holm-Larsen, 2013, s. 131–133).

1.3.4 Nutiden og fremtidens skole

I 2023 introducerede regeringen en ny skolereform ved navn *Forberedt på fremtiden II* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Folkeskolen skal frisættes. Aftalen har til hensigt at lægge vægt på frisættelse og større lokal indflydelse i folkeskolen. Skolebestyrelserne skal nu have mere indflydelse, og læreplanerne blev forenklet med

lempede bindinger i fagenes Fælles Mål. Understøttende undervisning, krav om lektiehjælp, fuld kompetencedækning i indskolingen og projektopgaven i 9. klasse blev afskaffet. Skolerne får selv mulighed for gøre skoledage kortere og kan tage lokale beslutninger om skolens involvering af fysisk bevægelse i undervisningen.

Skolerne vil fremover kunne indføre karakterer i 6. og 7. klasse. Der bliver indført praktiske valgfag og juniormesterlære i udskolingen, og så vil ældre elever kunne tage flere valgfag uden for skoletiden. Teknologiforståelse bliver introduceret som nyt fagområde, og der bliver investeret massivt i faglokaler og læremidler. Derudover bliver erhvervspraktik gjort obligatorisk, og praksisnær undervisning prioriteret. Brugen af *Aula* er blevet evalueret med fokus på godt skole-hjem-samarbejde.

For de mest udfordrede elever bliver der fremover iværksat en styrket indsats i dansk og matematik, og reglerne bliver præciseret, så støtte også kan gives til hele klasser. Samtidig kommer der et større fokus på specialundervisning, klasseledelse og pædagogiske kompetencer tæt på eleverne. Der bliver indført forsøgsordninger med online-undervisning for elever med langvarigt fravær, og en pædagogisk indsatsplan bliver udviklet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). I foråret 2024 meldte Folkeskolen.dk, at undervisningsministeren ville tage initiativ til at undersøge muligheden for at revidere folkeskolens ordensbekendtgørelse med det formål at tydeliggøre reglerne for pædagogisk personales anvendelse af magt i folkeskolen (Knudsen, 2024).

1.4 State of the art

Dette afsnit vil præsentere en gennemgang af udvalgt tidligere udført forskning, der er relevant for dette projekts genstandsfelt. Artiklerne er udvalgt med henblik på at belyse lærerens oplevelse helhedsorienteret. Artiklerne involverer læreren som pædagogisk professionel fra forskellige perspektiver, heriblandt den samfundsmæssige kontekst, de arbejder inden for, sammenhængen mellem motivation og arbejdsvilkår og professionel identitet.

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

Søgeord: meningsskabelse, folkeskole, reform, forandring, uddannelsespolitik, professionsidentitet.

Uddannelsespolitiske reformers påvirkning af lærerjobbet.

Steen Juul Hansens organisationsteoretiske casestudie (2021) *Folkeskolens første møde med folkeskolereformen – et stormfuldt møde*, undersøger, hvordan folkeskolereformen i 2013 umiddelbart efter dens ikrafttrædelse blev fortolket og omsat til praksis. Hans undersøgelse blev foretaget i efteråret 2014 og indebar observationer af og interviews med lærere på en enkelt skole. I sin artikel betegner Hansen den tidligere skolereform som løst formuleret og åben for fortolkning i forbindelse med organisationsopskrifter, et begreb inden for translationsteori. Den pågældende skoles undervisere viste stor frustration over for reformen. Lærerne oplevede ikke reformen som meningsfuld før dens tiltrædelse. De havde aldrig bedt om reformen, ej heller havde de indflydelse på dens form og indhold, hvorfor de udviste stor modstand igennem implementeringsprocessen. Gennem sin analyse har Hansen fundet, at lærerens mangel på indflydelse på reformen, samt den samtidige indtrædelse af en ny arbejdstidslov, lov nr. 409, har haft afgørende betydning for reformens mulighed for implementering. Særligt to forhold har gjort implementering svær: lærerens mangel på forståelse for reformens behov og politikernes negligering af professionsdoktrinen. Denne påpeger, at implementering af reformer i folkeskolen bør tage udgangspunkt i lærernes behov, samt ske gennem en bottom-up-proces.

Denne artikel kaster et interessant lys ikke bare på, hvorledes implementering af en forandring uden gensidig forståelse for dens mening kan besværliggøre praksis. Den formidler også, hvorledes politikere førhen har forsømt overholdelse af et reglement, der sikrer et tillidsfuldt samarbejde. Artiklens fund er relevante for mit speciale, idet den kan årsagsforklare eventuel differentiering mellem mere og mindre erfarne læreres syns på politisk forandring i folkeskolen.

Betydning af dannelse og opretholdelse af professionel trivsel

Til at belyse, hvorvidt lærerens arbejdsvilkår, som foretager humanitært arbejde, vil jeg præsentere den danske artikel *Should I stay or should I go? Moralsk stress som push-faktor i*

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

politi, folkeskole og ældrepleje (Vaaben et al, 2023). Artiklen er baseret på kvalitative interviews og er skrevet af blandt andet Nana Vaaben, der før har undersøgt læreres trivsel i folkeskolen (Vaaben, 2022; Vaaben, 2016). På baggrund af observationer og interviews med lærere i folkeskolen undersøger artiklen, hvorvidt forskellige situationer, der fører til en øget mængde moralsk stress, kan presse lærere ud af faget. Mange lærere bliver motiveret af muligheden for at kunne fokusere på og udføre deres forståelse af deres kerneopgave. Oplevelser, der forhindrer læreren i at gøre, hvad de oplever som det rigtige, og som føles som uløselige dilemmaer, kan føre til en følelse af svigt af lærerens elever. Mange konfliktende opgaver fører til, at flere lærere overvejer, hvorvidt de kan holde til jobbet i længere tid, på trods af en følelse af ansvar over for eleverne.

I en anden artikel, *Professionsidentitet på tværs* (Nielsen et al, 2023), har forskerne fundet, at flere lærerstuderende påbegynder deres uddannelse med et ønske om at gøre en forskel og skabe relationer præget af engagement, leg og læringslyst. Samtidigt præges deres professionsforståelse af samfundsdebatten og negative stereotyper omkring lærerfaget. Mange møder fordomme omkring deres uddannelsesvalg, hvilket giver en følelse af at skulle forsvare sit uddannelsesvalg. De lærerstuderende er derudover optaget af at distancere sig fra negative lærerroller og positionerer sig aktivt i forhold til, hvordan de ikke vil være som lærere.

Disse artiklers nedslag er relevante for dette projekt, idet de belyser, at en følelse af at blive emotionelt klemmt af konfliktende opgaver kan forhindre lærernes udførelse af deres kerneopgave. Lærerne prioriterer elevens velvære højt. Imens benytter de lærerstuderende rollemodeller som referencepunkt til at forestille sig, hvordan de bedst muligt kan prioritere i deres fremtidige arbejde. I forbindelse med mit speciale er det relevant at undersøge, hvorledes lærerne prioriterer i deres fag, og hvordan de behandler faglige dilemmaer i forhold til deres værdier. Ligeledes kan et fokus på, hvorledes undersøgelsens mindre erfarne informanter eventuelt prioriterer anderledes end deres ældre fagfæller med henblik på deres tidsmæssige distance til deres tid som studerende give informanterne forskellige perspektiver på deres professionelle identitet.

Den moderne pædagogiske kontekst

I Artiklen *A globalised' curriculum – international comparative practices and the preschool child as a site of economic optimisation* (2014), analyserer Maja Plum, hvordan globaliseringen påvirker curriculumtænkningen i den danske før-skolepædagogik. Plum påviser, med afsæt i Foucault, hvordan barnet konstrueres som et entreprenant subjekt. Det vil sige et lærings- og optimeringsprojekt, med henblik på at realisere barnets fulde indre potentiale og dermed bidrage til den nationale konkurrenceevne. Reformen af pædagogiske læreplaner i 00'erne ses som en reaktion fra politikerne på de internationale sammenligninger, der begynder i den periode, og som gør barnets læring og udvikling til en del af statens økonomiske strategi. Philip G. Cernys artikel *The competition state today: from raison d'État to raison du Monde* (2009) fremlægger ligeledes den globale udvikling fra et Foucauldiansk perspektiv. Gennem sin artikel konstruerer Cerny en historisk gennemgang af, hvordan en øget globalisering har ført til en stigende statslig konkurrenceevne i en amerikansk kontekst. Artiklen pointerer, at samfundet i dag i stigende grad agerer med henblik på at fremstå konkurrencestærk i sammenligning med andre lande. Derudover konkluderer Cerny, at dette skaber fragmentering mellem borgerne afhængig af deres ressourcer. Globaliseringen leder dermed til en formning af både barnets og nationens udvikling som gensidige afhængige projekter i en global økonomi, hvilket fører til, at barnet bliver objekt for økonomisk optimering.

Jeg har valgt at inkludere disse artikler, idet jeg mener, at begge formår at skabe en kritisk vurdering af, hvorledes moderne samfunds prioritering af konkurrenceevne skaber en særlig kontekst for blandt andet pædagogisk arbejde. De to artikler fungerer derfor som indikation for, hvorledes dansk pædagogisk personale eventuelt forudsættes i deres arbejde. Jeg vil benytte artiklernes fund til at besvare mit diskuterende og perspektiverende spørgsmål.

På tværs af mine præsenterede artikler finder jeg, at lærernes egen meningskonstruktion i og med deres arbejde har stor betydning for den professionelle selvforståelse og motivation for eget virke. Mit speciale adskiller sig fra tidligere forskning ved at fokusere på, hvorledes lærerens meningsskabelse stemmer overens med deres erfaring.

1.5 Opsamling

Motiveret af min egen baggrund som læreruddannet og mit kendskab til faget, har jeg et stort ønske om at lade dette projekt tage afsæt i lærernes perspektiv. Særligt med henblik på den store mængde uddannelsespolitiske forandring, der har påvirket skolen gennem dens historie.

Med udgangspunkt i projektets gennemgang af relevant skolehistorie, samt dets state of the art, har den empiriske undersøgelse til hensigt at betragte lærernes oplevelse af den professionelle identitet i relation til den foregående politiske håndtering af folkeskolen som institution.

Dette projekt beskæftiger sig med enkelte informanternes meningsskabelse i forbindelse med egne hverdagsoplevelser som lærer i folkeskolen. Med brug af relevant teori analyserer jeg disse fortællinger i forhold til dansk skolehistorie siden 1990, der sammen med relevant forskning fra feltet benyttes som data i Analysen. På denne måde eksemplificeres en skolehistorisk diskurs af den danske folkeskole.

2.0 Teoretisk ramme

Til at analysere projektets informanternes beskrivelser vil jeg benytte Karl Weicks teori *meningsskabelse*. Inden for denne teori findes syv meningsskabende karakteristika, der egner sig til at analysere informanternes beskrivelser af egne hverdagsoplevelser. Af denne årsag anser jeg teorien som hensigtsmæssig for dette projekt om, hvorledes læreres professionelle virke bliver påvirket af de uddannelsespolitiske forandringer, som de erfarer gennem deres tid i arbejdet som lærer. I nedenstående afsnit vil jeg gøre rede for de syv karakteristika, samt argumentere for de enkeltes relevans for dette projekt som en del af den senere analyse.

I mine kvalitative interviews med lærere med forskellig anciennitet har jeg bedt dem beskrive deres forståelse af deres egen professionelle identitet. Informanterne beskrev både gennem fotoelicitering og ved uddybende samtale. Dette projekt anvender Kåre Heggens definition af professionel identitet. Han argumenterer for en differentiering af *professionel identitet* og *professionsidentitet* som to adskilte termer inden for professionel identitet. Professionsidentitet bliver defineret som den professionelle rolle i erhvervet, altså en kollektivt defineret forståelse af den enkelte professionelle rolle. Professionel identitet defineres som individets egen forståelse af sin identitet i interaktionelt samspil med professionen som kollektiv og strukturelt. Denne bliver skabt i en vedvarende proces (Heggen, 2008).

Projektets forståelse af *professionel identitet* vil altså sige en identitet, som individet opbygger kontinuerligt gennem sit virke og i samspil med professionen. Mere om dette under Karl Weicks argumentation for social meningsskabelse.

2.1 De syv karakteristika inden for Karl Weicks meningsskabelse

Karl Weicks syv karakteristika, som konstruerer meningsskabelse, består af identitetskonstruktion, retrospektiv, *enactement af* meningsfulde omgivelser, social, igangværende, fokuseret på og af udvundne tegn og drevet af plausibilitet snarere end præcision (Weick, 1995a, s. 45). I dette afsnit vil jeg kort redegøre for hver af de syv karakteristika, med særligt fokus på dem, der vurderes som centrale for dette projekt.

Herefter vil jeg uddybe, hvordan jeg ønsker at benytte teorien i analysen. Læseren vil dog opleve, at de syv fungerer i fuldstændigt i harmoni med hinanden. Dette vil blive tydeligere for hvert nyt karakteristikum, jeg uddyber. Hvert afsnit vil introducere et karakteristikum med en overskrift, som er et udsagn om dette inspireret af Weicks bog *Sensemaking in organisations* (Weick, 1995a).

Ifølge Karl Weick handler meningsskabelse som teori om en igangværende udvikling af ideer, og altså ikke en færdig lærdom. Ligeledes er den altid en kontekstafhængig proces (Weick, 1995b, xi). Weick beskriver derudover denne proces som en, der har fokus på læring (Weick, 1995a, s. 51) og som er "*gennemsyret af følelser*" (Weick, 1995a, s. 76). De syv karakteristika er tæt forbundne, uanset om de måtte blive tilpasset en gruppe mennesker frem for en enkelt person (Weick, 1995b, s. 62). Meningsskabelse er en teori om verden, hvorfor fænomenet ifølge Weick kan findes overalt (Weick, 1995a, s. 81). Projektets informanter har ikke og vil aldrig have den samme oplevelse af at være lærer. Deres beskrivelser vil vidne om, at hver opfattelse af lærerfaget ligeledes er afhængig af den kontekst, som de hver især kommer af og samtidig skaber i en vedvarende proces. Deres forståelse af eget virke, i eller udenfor samspil med andre, påvirkes af den erfaring, de har.

2.1.1 Meningsskabelse er funderet i identitetskonstruktion

Ifølge Weick er et fokus på etablering og opretholdelse af identitet central for meningsskabelsesprocessen (Weick, 1995a, s. 48). Gennem interaktionsprocesser med andre individer konstrueres og rekonstrueres den enkelte meningsskabers identitet, og processen kan derfor også siges at være konstant igangværende og også kontekstafhængig. Weick fremhæver, at meningsskaberens som individ vil forsøge at afprøve sin identitet som en forståelse af verden ved at projicere denne i en interaktion. Når individet modtager respons fra andre, vil det tilpasse sin identitet, så den opleves som hensigtsmæssig for den gældende målgruppe og situation. Hvem de er, afhænger af, hvad der er "*derude*", som Weick pointerer, og er altså kontekstafhængigt. Individet søger at blive socialt bekræftet og genbekræftet. Andres opfattelse af selve individet eller det, individet repræsenterer, eksempelvis et arbejde

eller en institution, påvirker derfor også individets identitetskonstruktion (Weick, 1995b, s. 20-21).

Som individer søger vi muligheder for at udvikle os selv for på den måde at opretholde den gode selvforståelse. Vi ønsker at anse os selv for at være kompetente og at fornemme selvbevidst kohærens (Weick, 1995b, s. 20). Weick pointerer, at individet vil opleve relevante dele af sin identitetskonstruktion som fejlet, hvis disse ikke anerkendes ved social forhandling. Individet vil herefter genoverveje sin identitet. Til sidst vil jeg nævne Weicks pointering af, at meningsskabelse sker ved hjælp af en stærk og fleksibel identitet, med henblik på at håndtere udfordring. Jo mere erfaring individet har haft i forbindelse med identitetskonstruktion, desto mindre overrasket vil individet være, når mindre kendte situationer opstår, idet han eller hun her vil stole på sit opbyggede katalog af mening til støtte (Weick, 1995a, s. 22-24).

Dette betyder for mit speciale, at jeg vil undersøge lærernes identitetskonstruktion i forhold til, hvorledes de vurderer, at andres syn på dem som lærer påvirker deres egen professionelle identitet. Gennem interviews har jeg derudover hørt flere informanter beskrive lærerrollen som et "kald". Dette karakteristikum inden for meningsskabelse gør sig også gældende i forhold til at analysere, hvad informanterne gør for at opretholde en positiv og vedvarende professionel identitet.

2.1.2 Meningsskabelse sker retrospektivt

Weick argumenterer for, at en følelse af kontrol og klarhed er et vigtigt mål i meningsskabelse (Weick, 1995b, s. 28). Dette er vigtigt for det næste karakteristikum – at meningsskabelse sker retrospektivt. Weick argumenterer for, at mennesker først kan forstå, hvad de gør, efter de har gjort det.

Livet opleves hovedsageligt som en *strøm af oplevelse*. Det er grænseløse og uadskillelige momenter, der eksisterer i et *flow* – ind og ud af hinanden i konstant bevægelse. Først når individet begynder at reflektere over den tid, der er gået, og den oplevelse, der er sket, træder de ud af strømmen. Når dette sker, betragter individet eksistensen af strømmen som et diskret segment af tid, hvorefter en ny strøm begynder. For at give oplevelse betydning eller

mening, må det altså først have opmærksomhed. Refleksionen over det foregående vil være påvirket af det, som finder sted for individet i det aktuelle øjeblik, hvor retrospektionen finder sted (Weick, 2020, s. 1421). Når individet reflekterer over noget, der er sket, påvirker tilbageblikket det øjeblik, som er individets aktuelle nutid. Ifølge Weick kan refleksionen dog overvældes af den igangværende strøm af sociale betydninger. Flertydigheden overvælder og fører til forvirring. I denne situation påpeger Weick, at individet har behov for klarhed om, hvad der er vigtige og centrale værdier (Weick, 1995a, s. 54-57).

Til sidst vil jeg inkludere en pointe vedrørende meningsskabelse som retrospektiv – det er en del påvirket af følelser. Når personer skal danne mening om en aktuel begivenhed, vil deres opmærksomhed være påvirket af de følelser, som opstod for personen, da en lignende begivenhed tidligere fandt sted. Dette følelsesmæssige ”filter” påvirker personens meningsskabelse, hvilket altid vil gøre denne kontinuerlig (Weick, 1995a, s. 80-81).

Når informanterne i mit projekt har beskrevet deres holdning til uddannelsespolitisk forandring, vil jeg tage den følelsesmæssige karakter, som præger deres beskrivelser, samt dennes påvirkning, i betragtning, når jeg analyserer. Hvor meget erfaring de har med afbrydelse i faget kan have betydning for dette. Denne del af meningsskabelsen vil jeg ligeledes bruge i diskussionen, hvor jeg vil inddrage Giddens strukturationsteori. Her vil jeg undersøge, om informanterne bliver fremmedgjort, og hvad forskellen er mellem mere og mindre erfarne lærere.

I analysen vil jeg kigge på, hvordan informanternes forståelser af forandringer og reformer bliver præget af deres tidligere erfaringer. Derudover kommer jeg til at dykke ned i, hvordan deres fortolkninger af nutidens krav og rammer bliver farvet. Ved at tage det retrospektive blik in mente får jeg mulighed for at forstå, hvordan lærerne skaber sammenhæng i deres fortællinger om skoleudviklingen og deres egen rolle i den.

2.1.3 Meningsskabelse består af enactments af meningsfulde omgivelser

Gennem intentionel handling kreerer mennesker selv de omgivelser, de er en del af, hvilket både muliggør og begrænser yderligere handling. Sådan argumenterer Weick for, at

meningsskabelse involverer enactments af meningsfulde omgivelser. For at påvirke sit miljø må et individ samarbejde med det, idet begge hersker kontrol. Han påpeger også, at den virkning på miljøet, individet vil opleve, opstår på baggrund af dets intentionelle handling og fungerer som motivation til fortsat handling. Denne handlingsproces ses netop som det. En proces med øjeblikke, der kan afspejle progression (Weick, 1995b, s. 30-33).

Intentionel handling ledes af erfaring. Som tidligere nævnt vil individer tilpasse deres handling efter afprøvet socialisering. Gennem sin introduktion af dette nye karakteristikum bygger Weick videre på dette argument ved at pointere, at mennesker finder, hvad de forventer, baseret på den tro, de har om, hvad en særlig handling vil føre med sig. Miljøer er altså formbare i meningsskabelse, både mellem subjekt-objekt, men også objekt-subjekt. Hermed behandler dette karakteristikum for meningsskabelse individets måde, hvorpå de formår at se og forstå verden. Gennem handling kan overbevisning blive til virkelighed, idet vi anser verden for at være fast, og derfor ikke dynamisk, som Weick her argumenterer for (Weick, 1995b, s. 33-38).

Meningsskabelse som enactments af meningsfulde omgivelser er i mit speciale relevant i forhold til at analysere lærernes fortolkning af de omstændigheder, hvorunder uddannelsespolitiske forandringer påvirker deres egne oplevelser af deres virke.

2.1.4 Meningsskabelse er social

I det tidligere afsnit om identitetskonstruktion nævnte jeg interaktionsprocessen, hvorigennem identitet afprøves og tilpasses. Den sociale kontekst vil på denne måde skifte identitet afhængig af den målgruppe, deres socialisering henvender sig til (Weick, 1995b, s. 48). Identitetskonstruktion og social meningsskabelse er derfor tæt forbundne. Et individs tanke- og handlemønstre opstår aldrig isoleret. Selv om disse kan virke som envejskommunikation eller som kommunikation uden modtager, er de altid konstrueret med henblik på en eller flere særlige modtagere, og både den sociale modtager og konteksten gør sig her igen central for meningsskabelse som teori. Det altid interagerende individ vil tage hensyn til, hvordan andre vil eller kunne reagere på det kommunikerede, og de tilpasser sig som følge heraf. Andre menneskers respons kan dermed påvirke et individs intention om at

reagere på en særlig måde, eller måske finde det mere passende ikke at reagere overhovedet ud fra den sociale kontekst, de befinder sig i (Weick, 1995b, s. 38-41).

Opmærksomhed på talte ord, samtale og aflæsning af diskurs er vigtige pejlemærker i en meningsskabelsesproces, som mennesker bruger til pragmatisk at fortolke og forudsætte respons, og efterfølgende tilpasse interaktion (Weick et al, 2005, s. 409).

Inden for teorien er det altså værdifuldt at være opmærksom på, hvorledes mennesker former hinandens muligheder for at forme mening og udføre handling. Weick understreger dog, at der findes differentiering, når et individ meningskaber ved at forsøge at aflæse øvrige personers sociale tegn. Dette gør de ved hjælp af deres erfaring, der blandt andet omhandler sociale roller og stereotyper. Kollektiv handling er dog mere betydningsbærende end egentlig fælles forståelse (Weick, 1995b, s. 41-43).

For mit speciale betyder dette, at jeg vil undersøge lærernes identitetskonstruktion i relation til, hvorledes de oplever, at deres kollegers og lederes syn på deres praksis påvirker deres egen professionelle identitet. Derudover vil jeg også undersøge, om de kollegiale fællesskaber kan prædisponere mindre erfarne kollegaer til bestemte holdninger til uddannelsespolitiske forandringer, før de kan nå at danne deres egen holdning.

2.1.5 Meningsskabelse sker kontinuerligt

Weick pointerer, at mennesker altid er i gang med at udføre projekter. Projekterne flyder ind og ud af hinanden, hvorfor det er vanskeligt at påpege et starttidspunkt for et af disse projekter. En person vil ofte associere sine omgivelser til sit aktuelle projekt. Eksistensen af dette flow, der går fra et projekt til et andet, vil dog blive tydelig, når flowet afbrydes. Afbrydelsen kan vise sig at afhjælpe individet med sit projekt, eller forhindre fremdrift med det, hvilket vil afgive en enten positiv følelse af ofte lettelse eller en negativ følelsesmæssig respons. Ud over at udløse en kæmp eller flygt respons hos individet, påkræver afbrydelsen også, at de tager psykologisk stilling til, hvilken handling de burde gøre for at tilpasse sig hensigtsmæssigt til situationen. Jo større forstyrrende kraft afbrydelsen har for personen, desto større følelsesmæssig reaktion vil personen have (Weick, 1995a, s. 76-77).

Opleves afbrydelsen som forstyrrende, ødelæggende, skadelig eller uventet, vil individet, ifølge Weick, forsøge at bevare projektet, som det var, før afbrydelsen skete. Er dette ikke muligt, vil negative følelser omkring afbrydelsen blive forstærket. Dette kan forværres, jo længere afbrydelsen står på. Altså til den afbrydende faktor fjernes eller erstattes. Dette betegner Weick, via Mandler, som en ophidselse af det autonome nervesystem, idet der sker et brud i deres rutinemæssige procedurer. Her vil individet opsøge viden om meningen med afbrydelsen og hvilken forventning der stilles til dem. Hvis de oplever at skulle lede længe, vil større ophidselse følge. Weick pointerer måder, hvorpå negativ ophidselse vil være kraftigere. For eksempel hvis der sker ændring af en højere orden. Forstærket ophidselse sker ligeledes, hvis afbrydelsen forsinker gennemførelse af rutinemæssige procedurer, særligt hvis dette forhindrer gennemførelse af procedurer på et højere plan. Derimod vil niveauet af ophidselse være mildere, hvis individet oplever at kunne tilpasse sig ændringen på mange forskellige måder, det vil sige individer, der er mere vant til at improvisere og generalisere (Weick, 1995a, s. 78-80).

Jeg vil især benytte dette karakteristikum inden for meningsskabelse til at analysere informanternes beskrivelser af, hvorvidt de oplever, at uddannelsespolitiske forandringer, såsom reformer, bliver betragtet som afbrydelser af deres hverdagsrutiner i større eller mindre grad. Af denne årsag finder jeg det relevant ligeledes at undersøge, hvad der opleves som hverdagsrutiner ved hjælp af informanternes beskrivelser af uddannelsespolitiske forandringers forstyrrende effekt. Ligeledes vil jeg undersøge, hvordan disse forstyrrelser opfattes afhængigt af informanternes forskellige mængder af erfaring.

2.1.6 Meningsskabelse er opbygget af udvalgte tegn

Weick beskriver "cues" eller tegn som kognitive redskaber, der understøtter mennesket i at opfatte omverdenen i begrænset kapacitet. På grund af verdens kompleksitet udvælger mennesker bestemte tegn og tillægger dem mening ud fra deres egne erfaringer og sociale konventioner. Disse tegn bliver derfor de centrale referencepunkter i individets fortolkningsprocesser (Weick, 1995b, s. 49-50).

Tegn er ikke blot observationer, men en del af en dynamisk proces. Mennesker anvender tidligere erfaringer og forbinder dem med kognitive strukturer. Denne proces giver individet basis for at handle (Weick, 1995b, s. 52-53). Weick mener, at tegn er potentielle meningsbærere, og at deres forståelse og udfoldelse er afhængig af deres organisatoriske og sociale kontekst. Dette gør også, at ledelsen i organisationer har mulighed for at prioritere bestemte tegn, hvorved de kan forme organisationens kollektive virkelighedsopfattelse.

Inden for organisationskultur vil medarbejdere med mindre erfaring have lettere ved at danne ny mening og dermed skabe nye handlemuligheder, når der sker forandring i organisationen. Imens vil medarbejdere, der har mere erfaring, have besvær med netop dette, idet de danner mening ud fra den erfaring, de har tilegnet sig i løbet af deres tid i faget eller på jobbet. Deres erfaring begrænser deres muligheder for at se nye handlemuligheder. Ved forandring vil disse medarbejdere i større grad forsøge at fastholde gamle rutiner (Weick, 1995b, s. 53).

Weick argumenterer for, at ledere har en stor definitionsmagt i forhold til at vise retning gennem tegn over for deres medarbejdere. Når ledere sætter en retning, åbner de også handlemuligheder for deres medarbejdere. Weick mener, at ledere har en tendens til at lægge en plan og fokusere på den, men glemmer at tilpasse den løbende ved hjælp af fortsat opmærksomhed på tegn. Dette begrænser deres effektivitet og omskiftelighed, når det ikke går som planlagt. Weick mener derimod, at en effektiv leder løbende bør lede efter tegn, så de kan give ansatte handlemuligheder og pege dem i den rigtige retning (Weick, 1995b, s. 55).

Jeg vil benytte dette karakteristikum inden for meningsskabelse til at analysere lærernes beskrivelser af, hvorledes de oplever, at deres erfaring spiller en rolle i særlige kontekster. Yderligere er det relevant til analyse af de tegn, informanterne bruger til at forklare kontekst. I samspil med øvrige karakteristika inden for meningsskabelse er jeg hermed i stand til forstå, hvordan kontekst muliggør særlig handling og begrænser andet. Til sidst vil jeg også i sociale sammenhænge bruge udvalgte tegn til at finde frem til, hvilke dele af de forskellige reformer, som informanterne finder positive og anvender til at skabe deres professionelle identitet.

2.1.7 Meningsskabelse er drevet af plausibilitet frem for nøjagtighed

Weick argumenterer for, at meningsskabelse ikke handler om at skabe eller opnå perfekt nøjagtighed, men om at skabe fortællinger, der er plausible og meningsfulde, og som kan guide individet til handling. Mennesker bliver overvældet af information, særligt i den moderne verden, hvor individer forventes at tage stilling til meget modsatrettet information på en gang, heriblandt politik. I dag er nøjagtighed, ifølge Weick, af mindre betydning (Weick, 1995b, s. 57-61).

Weick påpeger, at mennesker har mere gavn af at filtrere den information, de modtager gennem tegn, kontekster og sociale dynamikker. Denne filtrering leder til mindre præcis og mindre korrekt information, men også en mere entydig kohærens – en historie udgjort af mønstre. Den er en del af meningsskabelsens kontinuerlige karakter. Historiernes fokus på mønstre giver overordnet forklaring og bør give energi til handling og fortsat gennemførelse af projekter. Derfor mener Weick også, at hurtigere handling er mere relevant end en nøjagtig analyse, idet handlinger kan ændre konteksten og skabe en ny mening under sin udførelse (Weick, 1995b, s. 58-61).

I dette speciale vil jeg bruge princippet om meningsskabelse med fokus på plausibilitet til at undersøge, hvordan informanterne oplever de fortællinger, de bliver præsenteret for af undervisningsministeriet eller fra deres ledelses side. Analysen vil derfor omhandle, hvorvidt de oplever, at de historier, som de har fået og stadig får, er plausible og meningsfyldte, og at de giver mulighed for handling. Beskriver informanterne derimod, at de oplever, at historien er forstyrrende for deres handlemuligheder og skaber afbrydelser for informanterne, er den ikke meningsfuld. Herved vil jeg analysere, hvilke mønstre af tegn informanternes benytter til at skabe kohærens gennem deres beskrivelser.

2.2 Opsamling

Ved hjælp af menneskers retrospektive refleksioner vil de forsøge at konstruere vej for nutidig videreudvikling gennem tegn af plausible historier, der kan skabe orden ved hjælp af

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

årsagsforklaring og tilføring af energi til handling. På denne måde benyttes meningsskabelse både som enactments, igangværende meningsskabelse, retrospektion med fokus på og af udvundne tegn og med fokus på plausibilitet som drivkraft snarere end præcision (Weick, 1995a, s. 68-94). Imens vil individet dog forsøge at handle pragmatisk i overensstemmelse med erfaring fra lignende oplevelser.

Jeg vil anvende Weicks teori om organisatorisk meningsskabelse til analyse af projektets informanternes beskrivelser af, hvorledes de agerer og fortolker uddannelsespolitiske ændringer, mens de finder sted. Derudover vil jeg anvende teorien til at analysere informanternes holdning til uddannelsespolitisk forandring som fænomen i korrespondance med, hvorledes disse lader til at påvirke gennemførelse af deres daglige virke. Af denne grund kan informanternes forskellige mængde af erfaring også påvirke deres opfattelse af disse ændringer.

3.0 Videnskabsteoretisk ståsted

3.1 Socialkonstruktivisme

Specialets metodiske tilgang er forankret i et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk perspektiv. Dermed skrives opgaven med afsæt i, at virkeligheden ikke kan opfattes som en objektiv størrelse. Derimod bliver den konstrueret i sociale, historiske og kulturelle sammenhænge (Schmidt, 2022). Socialkonstruktivisme arbejder ud fra den grundantagelse, at virkeligheden er et resultat af interaktioner mellem mennesker. Dette indebærer, at fænomener ikke kan forstås som faste eller givne, men som noget, der bliver skabt gennem verbale og sociale processer.

Epistemologisk bygger denne tilgang på, at erkendelse er socialt og kulturelt betinget. Det vil sige, at viden ikke kan være objektiv eller neutral, da den er formet af diskurser og normer, der dominerer den kontekst, forskningen finder sted i (Schmidt, 2022). Ontologisk fokuserer socialkonstruktivisme på, at det sociale ikke eksisterer uafhængigt af den måde, det tales om og forstås på. Mennesket ses som i løbende forandring, der skabes og formes gennem sociale relationer og diskurser (Schmidt, 2022).

Dette speciale tager udgangspunkt i læreres egne oplevelser i kraft af deres erfaring. For at kunne behandle dette har jeg interviewet forskellige lærere i en semistruktureret form. På denne måde har jeg været i stand til at tilpasse mig informanterne og komme nærmere deres livsverden. Interviewformen har også gjort, at jeg som undersøger har kunnet udforme spørgsmål løbende. Flere af de lærere, jeg har interviewet, har givet udtryk for, at deres sociale omgangskreds har indflydelse på den måde, de oplever deres virke. Teoretisk benytter jeg Karl Weick, som har et socialkonstruktivistisk ståsted. Weicks teori om meningsskabelse fokuserer på hverdagsoplevelser, samt hvordan disses sociale miljø og kontekst skaber og udvikler individers identitet og daglige ageren.

4.0 Metodiske overvejelser

4.1 Semistrukturerede individuelle interviews

Jeg har i min undersøgelse gjort brug af semistrukturerede interviews som forskningsmetode til at indsamle kvalitative data. Målet er at undersøge, hvor meget uddannelsespolitiske forandringer påvirker informanternes forståelse af deres rolle som lærer. Hvilke forandringer der, ifølge dem, har påvirket arbejdet mest. Hvordan forandringerne påvirker dem både i hverdagen og overordnet. Interviewene giver mig mulighed for at få et indblik i informanternes holdninger og forståelse af uddannelsespolitiske forandringer, forståelse af deres professionelle identitet og hvordan informanterne mener, det påvirker deres hverdag (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 35-36). Mine interviews er baseret på et socialkonstruktivistisk udgangspunkt, hvilket betyder, at jeg er gået ind til samtlige interviews med fokus på at forstå de sociale og historiske kontekster, informanterne befinder sig i, og med en opmærksomhed på mit og informanternes sprog.

4.1.1 Interviewguide og samtaleanalyse

Dette speciale benytter socialkonstruktivisme, hvorfor en forståelse af informanternes oplevelse af verden som social og socialt konstrueret er central. Jeg har forsøgt at formidle dette gennem mine spørgsmål. Derudover gør jeg i specialet brug af Karl Weicks teori om meningsskabelse som teoretisk ramme. Gennem mine interviewspørgsmål har jeg forsøgt at komme nærmere informanternes forståelse af verden som socialt konstrueret af plausible meninger gennem hovedsageligt åbne spørgsmål, mens selve informanterne forstås som dynamiske individer (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 48-50). Selvom mine spørgsmål har været med meningsskabelse i tankerne, har jeg forsøgt at forholde mig induktivt til udformningen af disse, i kraft af Weicks teori, der bliver beskrevet som "*en teori om verden*" (Weick, 1995a, s. 81).

Interviewguidens opstart er anerkendende. Jeg har ikke brugt *samtaleanalyse* i sin originale form, men har benyttet dens tilgang til at skabe en let og rolig stemning ved interviews.

Samtaleanalyse er udviklet af Jonathan Potter og Claudia Puchta med henblik på at optimere moderatorens rolle ved fokusgruppeinterviews. Til trods for metodens afsæt i fokusgrupper vælger jeg at benytte den i forbindelse med semistrukturerede individuelle interviews. Ifølge samtaleanalysen bør interviewer forholde sig som afslappet, åben, neutral og uformel moderator under interviewet (Potter & Puchta, 2004, s. 25-34). I mit projekt har jeg anvendt samtaleanalyse mere som en metodisk tilgang frem for et analytisk greb. Ved åbning af mine interviews har jeg forsøgt at skabe en let stemning ved at spørge informanterne om, hvordan de har det. Herefter har jeg forsikret dem om, at deres svar ikke er afgørende for specialets kvalitet. Derudover har jeg informeret informanterne om, at jeg kun ønsker deres ærlige beskrivelser af, hvordan de oplever eget virke. Som interviewer har samtaleanalysens metodetilgang ladet mig fokusere på min egen position som tydeligt lyttende og nysgerrig på informantens beskrivelser. Brug af metoden har til hensigt at etablere en tryk og rolig interviewstemning. Herved har jeg som interviewer ligeledes kunnet efterspørge uddybelse af informantens beskrivelser, hvis jeg fandt behov for dette, uden at få informanten til at føle sig utilstrækkelig i sine udtalelser (Potter & Puchta, 2004, s. 38-46).

Interviewguidens resterende seks spørgsmål var designet til at være mest åbne og vedrørende informantens oplevelse af egen professionelle identitet. Jeg spurgte blandt andet ind til deres begrundelse for valg eller fravalg af at følge med i nyheder vedrørende uddannelsespolitiske tiltag. Derudover også om, hvorvidt de benytter særlige undervisningsstile og -filosofier og oplever, at disse muliggør eller begrænser deres håndtering af uddannelsespolitisk forandring. I den umiddelbare start af interviewet brugte jeg en aktivitet ved hjælp af foto-elicitering. Denne vil jeg beskrive nærmere i næste afsnit. Interviewene sluttede af med, at jeg spurgte informanterne om, hvorvidt de ønskede at ændre et af deres tidligere svar eller tilføje en kommentar, i henhold til samtaleanalysens anerkendende tilgang til interviews. Interviewene var designet til at vare cirka 45 minutter, hvorfor dets få spørgsmål tillod informanterne dyb udfoldelse i deres svar. Ligeledes tillod dets mindre størrelse mig, som undersøger at inddrage umiddelbare og mere lukkede spørgsmål.

Læseren vil kunne finde hele projektets interviewguide i det separat vedhæftede bilag.

4.1.2 Brug af fotoelicitering

Fotoelicitering er en kvalitativ metode, hvor moderator anvender billeder til at stimulere og nuancere informanternes udsagn under et interview. Moderator medbringer billeder til at styre samtalen gennem visuelle impulser, hvilket kan bidrage til at bryde rammerne i informanternes typiske forståelsesmønstre og få informanterne til at reflektere (Harper, 2002, s. 20-21). Ifølge Harper aktiverer billeder dele af hjernen, som sproglige stimuli ikke kan. Dette giver mulighed for at tilgå andre emotionelle, sensoriske og erindringsmæssige lag, som det talte sprog ikke kan nå, eller har svært ved at nå (Harper, 2002, s. 13). Når moderatoren selv medbringer billeder, kan de bruges strategisk til at provokere specifikke indsigter eller sammenligninger på tværs af informanter. Fotoelicitering giver dermed moderatoren mulighed for at skabe fælles forståelse blandt informanterne og mulighed for at nuancere empiriens dybde og kompleksitet. Vila pointerer, at man ikke kan læse menneskers tanker eller verdensbillede ud fra de valgte billeder. Hun mener, at billeder er et værktøj, der kan give samtalen et fælles tredje (Vila, 2013).

Som uddannet lærer var jeg bevidst om dette, da jeg skulle udforme min interviewguide. Jeg valgte at inkludere fotoelicitering som aktivitet i mine interviews for at hjælpe informanterne med at fremkalde og konkretisere deres tanker. Det er nemlig blevet bevist, at denne metode skaber optimeret grobund for at fremkalde minder.

Min intention var at lade billedkortene være så forskellige som muligt, samtidig med at jeg ønskede, at ingen af dem ville pege tydeligt ind på lærerfaget som for eksempel en tavle og børn. Min hensigt var, at billederne skulle være i stand til appellere til flere forskellige kontekster, og deres betydning ville derfor afhænge af deres beskuer. Med det sagt er de naturligvis først anskuet af en person, der skulle udvælge dem, nemlig mig som undersøger, der er tidligere læreruddannet. Jeg har forsøgt at være opmærksom på denne bias. Først har jeg tilgået billederne helt intuitivt, hvorved jeg hurtigt har ladet mig selv udvælge 20 billeder fra en stak af i alt 59 billedkort. Herefter har jeg frasorteret billeder, som jeg mente ville blive udvalgt med meget lille sandsynlighed. Næsten alle billeder, der involverede sport, samt alle med bryllupstema og dyr. Derudover frasorterede jeg billeder, der for tydeligt pegede på lærerfaget.

Det endelige udvalg bestod af 1) sommerfuglen, 2) luftballonen, 3) slørede lys, 4) GPS'en, 5) manden med bøger, 6) kryds og bolle, 7) synstavlen, 8) toget, 9) handicapskiltet og 10) cykelløbet.

Læseren vil kunne finde et visuelt udtryk af de udvalgte billeder i det separat vedhæftede bilag.

4.2 Forsker i eget felt

Som nævnt tidligere er jeg læreruddannet, og derfor vil jeg i denne opgave anvende "at home-etnografi". Den at home-etnografiske tilgang indebærer, at forskeren undersøger et felt, de aktivt deltager i og har naturlig adgang til. Dette betyder, at forskeren kan anvende sin position i en organisation eller gruppe som en empirisk og analytisk ressource (Alvesson, 2009, s. 159). Denne tilgang kombinerer forskerens hverdagsviden og erfaringer med en akademisk distance. Denne kombination giver forskeren mulighed for at undersøge sit felt med et mere refleksivt og teoretisk blik. Som navnet indikerer, har at home-etnografen en fornemmelse af tryghed blandt sine informanter i forbindelse med at høre hjemme. Informanten kan opleve at føle sig mere tryk og fortrolig i selskab med en at home-etnograf (Alvesson, 2009, s. 159-161).

For at opretholde den akademiske distance til forskerens kontekst er det vigtigt, at forskeren udfordrer det, som gruppen, de deltager i, antager for at være normen. Alvesson understreger vigtigheden af teknikken, der hedder *micro-ankring*. Alvesson beskriver micro-ankring som en analyse, der tager afsæt i konkrete situationer, interaktioner og hændelser, som analyseres ud fra et teoretisk afsæt (Alvesson, 2009, s. 162-164). Alvesson mener dog også, at der er brug for refleksivitet og metodisk kreativitet for at bidrage til det nødvendige analytiske "brud". Dette kan være brug af ironi, teoretisk pluralisme eller alternative selvpositioneringer (Alvesson, 2009, s. 167-169).

At home-etnografi ligger også i forlængelse af de overvejelser, som Hammersley (2006) gør sig om nyere former for etnografi. Han fremhæver, hvordan feltarbejde i nutiden ofte finder sted i forskerens egen kultur og sociale verden, og at der derfor ofte mangler en separation i

tid og rum mellem forsker og felt, hvilket i antropologisk etnografi er et vigtigt fokus. Hammersley mener dog, at denne nye form for etnografi har nogle fordele. Han påpeger, at denne type etnografi giver nye muligheder for at effektivisere sit feltarbejde gennem deltagerobservation, der suppleres med interviews, dokumenter og anden empiri fra et begrænset men fokuseret feltarbejde (Hammersley, 2006, s. 4-5).

Afslutningsvis indebærer at home-etnografi nogle etiske og metodiske opmærksomhedspunkter, som forskerne skal have in mente. Først og fremmest skal forskerne være opmærksomme på, hvordan deres loyalitet til gruppen, de undersøger, kan lede til blinde vinkler og risiko for at reproducere egne forforståelser. Derfor skal forskeren arbejde aktivt med at fremmedgøre det kendte og udvikle en analytisk opmærksomhed på egne positioner, perspektiver og interesser (Alvesson, 2009, s. 157-166).

I dette speciale er at homeetnografi relevant, idet jeg ønsker at undersøge mit eget fagfelt. Min position som læreruddannet har givet mig lettere adgang til feltet. Ligeledes giver min position mig lettere forståelse af mine informanter, den skaber tryghed for dem og giver dermed lettere adgang til empiri for mig som undersøger. For at sikre mig analytisk distance har jeg taget følgende forbehold: En bevidsthed om min egen position har gjort, at jeg har kunnet være opmærksom på, hvorvidt informanterne har indtaget en for uformel eller indforstået rolle over for mig. Dette har gjort, at jeg har bestræbt mig på at udforme og formidle spørgsmål neutralt. Derudover har min bevidsthed om egen rolle gjort mig opmærksom på at udforme uddybende spørgsmål, der kan få informanterne til at uddybe et eventuelt indforstået emne eller provokere deres indforståede perspektiv.

4.2.1 Adgang til feltet og undersøgelsens informanter

Med henblik på mest mulig diversitet og dermed en mere helhedsorienteret analyse har jeg opsøgt lærere af forskellige geografiske ophav, alder, undervisningsværdier og/eller -stil, samt mængde erfaring inden for faget. Dette er markører, som jeg, før jeg påbegyndte empiriindsamlingen, har vurderet kunne være relevante for projektets resultater og mulighed for udvikling. Derimod omfatter markører, jeg ikke har betragtet som værende af særlig

relevans for projektet, informanternes etnicitet, religion og evt. anden kulturel differentiering.

Selvom jeg, ifølge min egen vurdering, har haft en fordel i kraft af min position som at home-undersøger under mine interviews, har min position kun delvist tilladt mig øget adgang til feltet. I min søgning efter informanter har jeg udformet en formel invitation til deltagelse i projektet med beskrivelse af dets intentioner, forsikring om, at enhver deltager vil forblive anonym i projektet, samt kontaktoplysninger. Herefter har jeg udsendt invitationen på mail til hovedsageligt skolesekretærer og souschefer fra skoler i både Jylland på Fyn og på Sjælland. I de over 125 udsendte mails har jeg opfordret modtageren til at dele invitationen med skolens lærere. Jeg modtog en del besvarelser med information om, at skolen ønskede at dele min invitation. Dog modtog jeg et flertal besvarelser, der afslog min forespørgsel med besked om, at lærerne i perioden var presset af snart tiltrædende eksaminer og fagfordeling.

De mange afslag fik mig til at initiere kontakt med egne velkendte fagfæller. Heriblandt er informanterne Line, Cecilie, Søren og Katinka, personer, jeg i forvejen har haft mere eller mindre kendskab til. Jeg har vedhæftet invitationen i specialets bilag.

Nedenfor findes en introduktion til undersøgelsens informanter efter opdeling af deres mængde af erfaring. Jeg vil her ligeledes uddybe omfanget og betydningen af min relation til mine i forvejen kendte informanter.

Line og Cecilie har 1-3 års erfaring. Disse informanter er stadig ret nye i jobbet, med mere tid på studiet, end de har erhvervserfaring. Jeg har haft Nielsen et als pointe med, hvordan lærerstuderendes billeder af lærergerningen kan være farvet af de negative stereotyper, de møder i det brede kulturlandskab, in mente under min behandling af disse to informanters interviews (2023). Derudover har jeg et venskabeligt forhold til både Line og Cecilie.

Søren og Ove har 15-17 års erfaring. Disse informanter er de eneste mænd i gruppen og markerer hver især undersøgelsens yderste punkter rent geografisk. Søren arbejder i Midtjylland, mens Ove arbejder i Storkøbenhavn. Jeg har i en periode af tre år haft Søren som lærer for ti år siden.

Jane, Sara og Katinka har mellem 27 og 33 års erfaring. Som de informanter, der har mest erfaring, vil jeg være opmærksom på, hvordan især disse tre trækker på deres erfaring, når de beskriver deres oplevelse i eget virke. Jeg kender Katinka på et fjernt familiært niveau.

4.3 Behandling af empiri og etik

4.3.1 Transskription

Transskribering fungerer som en oversættelse fra det talte sprog til skriftsprog. Denne oversættelse kan lede til vanskeligheder, da det talte sprog ikke følger skriftsprogets struktur og grammatiske regler (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 50-51).

To transskriptionsprogrammer er benyttet til udskrivning af informanternes udtalelser – TurboScribe og Goodtapes. Jeg har herefter erstattet alle personfølsomme data med pseudonymer. Derudover sletter jeg al transskription efter endt eksamen.

Mine indskudte bemærkninger som "okay", "ja", "mhm" og "nej", hvis hensigt har været at anerkende informantens udtalelser, samt give udtryk for opmærksomhed på informanternes fortælling, er slettet i den endelige transskription for overskuelighedens skyld.

De endelige transskriptioner er ikke inkluderet som bilag til opgaven. Dog vil læseren finde et uddrag af informanten Katinkas transskription. Det er vedhæftet som bilag. Dette er et eksempel på, hvordan alle projektets transskriptioner er udskrevet. Interesserede har altid mulighed for at kontakte mig, hvis de ønsker nærmere indsigt i transskriptionerne.

Når jeg har haft verbal sparring med relevante fagpersoner om min empiri og egen analytiske refleksion har jeg så vidt muligt forsøgt kun at benytte informanternes pseudonymer og eventuelt andre personfølsomme oplysninger. Dette er et valg, der både betragtes som hensigtsmæssigt for min egen isolerede opmærksomhed og for informanternes sikkerhed.

4.3.2 Etik

I forbindelse med indsamling af empirisk materiale til projektets undersøgelse har jeg udformet en samtykkeerklæring, som alle informanter har skrevet under på i forbindelse med deres deltagelse. Samtykkeerklæringen informerer informanterne om, hvorledes jeg opbevarer og behandler deres data. Eksempelvis har jeg her formuleret, at jeg skjuler al personfølsom data, blandt andet ved hjælp af pseudonymer, mens jeg ligeledes oplyser, at deres data bliver slettet efter mit mundtlige forsvar af projektet. Ligeledes er det formuleret, at de til enhver tid har ret til at få indsigt i mit projekt med tilbagevirkende kraft, hvorefter de har mulighed for at få projektet ændret, hvis de oplever behov for dette. Min hensigt med dette har været at være tydelig med mine intentioner, hvorfor jeg ligeledes har gentaget projektets mål for undersøgelsens informanter op til flere gange (Krogborg & Kristiansen, 2015).

Til at dokumentere min empiri har jeg optaget de interviews, som jeg har foretaget. Til transskribering af disse har jeg anvendt to transskriberingsprogrammer – TurboScribe og Goodtapes. Herunder har jeg inkluderet hvert programs databehandlingspolitik.

TurboScribe¹ skriver, at de altid opbevarer transskriptioner i krypteret form.

”Vi gemmer det indhold, du uploader, modtager eller opretholder på dine produktkonti på vores servere. Medmindre du sletter dette indhold, kan vi beholde dette indhold, så længe din konto er aktiv. Hvis du sletter din konto, bliver din konto straks utilgængelig. Når der tages højde for databasebackups, vil din konto blive fuldt slettet fra vores systemer inden for 90 dage.”

Efter min brug af TurboScribe har jeg slettet min konto helt.

Goodtapes² skriver:

“Your files are yours, and yours alone. Unlike other transcription tools, we will never use your files for anything other than providing you with your transcription. Your recordings

¹ <https://turboscribe.ai/da/privacy>

² <https://blog.goodtape.io/security/>

will never be used to train any AI models, cyborgs, or Skynet. We also don't share, sell, rent, or trade your personal information with third parties for commercial purposes. We always try to hold ourselves to the highest ethical standards, not merely complying with rules and regulations, but being the good guys in the industry that can earn your trust."

Alle forbehold er gjort med henblik på at overholde etiske retningslinjer for GDPR-lovgivning (Europa-Parlamentet og Rådet, 2016) og Den danske kodeks for integritet i forskning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014) i forbindelse med dataindsamling. Jeg har vedhæftet min udformede samtykkeerklæring i bilag.

4.4 Analytisk kodning

Boolsen (2015) beskriver kodning som det at *klassificere*. Jeg har benyttet åben kodning i henhold til deres udlægning af, hvorledes koder anvendes inden for grounded theory. I sammenhæng med min brug af Weicks meningskabelse som teori benytter jeg koder, der stemmer overens med hans terminologi. Grounded theorys analyserende fremgangsmåde til kvalitativ forskning fokuserer på en metodisk tilgang. Den forholder sig åben over for et gældende empirisk materiale og lader den teoretiske ramme efterfølge sin empiri (Boolsen, 2015, s. 241-244). Grounded theory's nysgerrige tilgang til at producere for koder, vurderer jeg til at være særligt relevant for mit speciales inddragelse af kvalitative metoder. Jeg benytter dog grounded theory's tilgang til kodning inden for åben kodning, og supplerer herefter med en anden tilgang til kodning.

Som opstart kan man bruge åben kodning til at skabe overblik over sin empiri. Typen er induktiv, og undersøgeren vil finde frem til gennemgående begreber inden for relevante kategorier i sin empiri. Herefter kan særlige egenskaber og dimensioner knytte sig til dem og derved uddybe begreberne (Boolsen, 2015, s. 246-250).

I mit speciale har jeg fundet nedenstående relevante kategorier og centrale begreber til at underbygge kategorierne. Dog undlader jeg her at komme nærmere ind på egenskaber og dimensioner. Jeg vil argumentere for hver med et enkelt citat fra forskellige informanter. Vid dog, at kategorier, samt deres centrale begreber, som jeg også uddyber nedenfor, er

gennemgående for størstedelen eller hele informantgruppen. De understøttende citater er blot eksempler og benyttes ikke nødvendigvis i den senere analyse:

Ansvar for eleven – Jane fortæller: *“Nu er det jo inklusion, der står før. Virkelig meget inklusion. Og der har man jo lavet forsøg, hvad der virker og hvad der ikke virker. Og det der virker, det er dobbelt på en klasse, ikke også? Ja. Og det har man ikke råd til.”*

Centrale begreber: Ressourcemangel, Adgangsgivende.

Lærerens kerneopgave - Ove fortæller: *“[Jeg håndterer foranderligheden] ved at holde øjet på, hvad jeg selv mener er kerneopgaven. Og det er jo undervisning af børnene. Og så er det jo samtidig at have så god en relation til børnene som muligt.”*

Centrale begreber: Arbejdsværdier, Afbrydelse.

Afmagt - Line fortæller: *“[Det er svært at få job som lærer fordi] de lærerposter, der er, de bliver taget af dem med erfaring. [...] Og så sidder man til familiefrokost, og så siger man, at man søger stadig et job, for jeg har ikke fået et job endnu. [... Det] gør at man er sådan, nå men er det mig, der er forkert?”*

Centrale begreber: mangel på erfaring, forestilling <> virkelighed.

Jeg synes, det er spændende at undersøge de paradokser og tvivl, som informanterne beskriver. Derfor har jeg valgt at opsummere mine åbne koder til tre specifikke, som dog rummer en del fleksibilitet i deres mulighed for anvendelse i forskellige situationer og udsagn. Ud fra førnævnte kategorier har jeg reflekteret analytisk over min empiri. Jeg vil argumentere for mit endelige valg nedenfor. På grund af mit ønske om at behandle fremanalyserede paradokser bærer mine endelige tre koder præg af positiv og negativ værdi. Disse er beskrevet i Olsen & Pedersens bog vedrørende problemorienteret projektarbejde (2018). Den positive værdi rummer mulighed for handling og fokuserer på et grundlæggende, men uspecificeret motiv, hvorimod den negative leder an til refleksion om sandhed (s. 84-85).

De tre koder bærer ligeledes præg af Weicks teori om meningsskabelse:

- 1) Betydning af mere eller mindre erfaring inden for faget
- 2) Betydning af, hvorvidt tiltag opleves som meningsfulde eller ikke-meningsfulde
- 3) Betydning af informantens mulighed for handling eller mangel på mulighed for handling.

4.5 Brug af generativ AI

Min brug af generativ AI har været i overensstemmelse med Aalborg universitets reglement for brug af generativ AI (Aalborg Universitet, u.å.).

I forbindelse med min brug af generativ AI har jeg forsøgt at begrænse den hjælp, jeg har modtaget fra redskabet. Idet jeg har arbejdet på dette speciale alene, har jeg af og til brugt ChatGPT som sparringspartner til refleksion, enten til at starte en refleksionsproces eller til at nuancere egen idé. I henhold til dette har jeg fået ChatGPT version 4 til at give mig et overblik over mulige teoretiske eller metodiske retninger.

Derudover har jeg bedt den supplere fordele og ulemper ved brug af de forskellige teorier med henblik på mit speciales genstandsfelt. Herved har jeg benyttet prompts som *Hvordan snakker grounded theory sammen med socialkonstruktivisme?* og *Fortæl mig om nogle samfundsteoretikere, hvis teori omhandler identitet*. Herefter har jeg altid henvendt min opmærksomhed til bøgerne. På denne måde har den generative AI assisteret ved at give mig en basisforståelse inden for et særligt akademisk område, hvorefter jeg bedre selv har været i stand til at arbejde videre på egen hånd.

Jeg har også brugt ChatGPT til at opsummere artikler ved brug af prompts meget lig: *Opsummer grundigt denne tekst skrevet af Thomas Iskov [et al] vedrørende kohærens og professionel identitet*. Denne fleksibilitet har tilladt mig mere tid til blandt andet analytisk refleksion og skrivearbejde.

Til sidst vil jeg nævne min brug af ChatGPT til at forklare mig teori, som jeg har haft meget svært ved at forstå, gennem simpel nedbrydning og illustrationer. På denne måde har jeg haft mulighed for at skynde på min forståelsesproces og fortsætte med det analytiske arbejde. Jeg

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

har blandt andet brugt følgende prompt til dette formål: *Jeg anvender bl.a. Anthony Giddens teorier til [diskussion], men jeg har svært ved at forstå hans teori. Kan du hjælpe mig til at forstå hans Strukturationsteori bedre?* Dog har jeg altid brugt litteratur til at bekræfte, om det, sprogmodellen har forklaret, er korrekt.

5.0 Analyse

Analysestrategisk benytter mit speciale en tematisk analyse. Igennem min brug af fotoelicitering finder jeg tydelige tværgående temaer, som jeg vil benytte i min analyse. Disse finder jeg ved de tre billedkort, der for informanterne har været særligt brugbare redskaber til at sætte ord på deres oplevelse af egen professionelle identitet. Jeg vælger at lade følgende analyse tage afsæt i temaerne i den rækkefølge, de nu nævnes i: 1) Rationalisering som vejleder (inspireret af især billede nr. 4 – *GPS'en*), 2) Lærerens evne til omstillingsparathed (inspireret af især billede nr. 8 – *toget*) og 3) Lærerens fokus på egne værdier (inspireret af især billede nr. 1 – *sommerfuglen*). Hvert analyseafsnit vedrører de tre koder: anciennitet, meningsfuldhed og mulighed for handling, som jeg præsenterede i specialets metodeafsnit. Billedernes evne til at stimulere erindringer har været afsæt til dybere samtale, der har ført mig nærmere informanternes individuelle syn på deres egen oplevelse af deres faglighed. Analysen betragter informanternes beskrivelser som socialt konstruerede og som et resultat af deres samfund, i henhold til socialkonstruktivisme og Karl Weicks meningsskabelse.

5.1 Analyse del 1 – Navigation i forandring

Dette analyseafsnit tager udgangspunkt i et billedkort, som jeg har navngivet *GPS'en*, som visualiser lærernes rolle med rationalisering som vejleder. I forbindelse med deres udvælgelse af *GPS'en* beskrev flere informanter, at de forstår deres egen lærerrolle som en vejviser. Heriblandt Line med et års erfaring, der fortæller: “[...] *Det er sådan den, der vejviser for en masse.*” Derudover fortæller Sara, der har 35 års erfaring: “*Altså jeg har jo taget den her [billede nr 4: GPS'en], fordi jeg synes, at lærernes rolle er at være vejviser.*” Det citat, jeg har valgt at bruge til analyseafsnittets overskrift, er fra informanten Ove. Han har arbejdet på en folkeskole i Storkøbenhavn de sidste 17 år, og beskriver altså sin rolle i arbejdet som folkeskolelærer som en, han nogle gange kan udføre uden GPS, og andre gange må have hjælp til. Ydermere fortæller han, at han forstår rollen i jobbet som en daglig navigation, hvor man aldrig helt kan vide, hvad man kan møde af “*alle input, output, alt igennem skoledagen.*” I dette analyseafsnit vil jeg benytte informanternes beskrivelser af, hvilke opgaver de oplever at have, og hvorvidt disse opleves af blive påvirket af uddannelsespolitisk forandring, til at

analysere, hvorvidt forandringerne har en forstyrrende effekt på informanternes hverdagsrutiner.

5.1.1 Lærerens strategi for opgaver

Ove beskriver lærerens navigation i arbejdet som et *“systematiseret kaos”* således:

Man skal have mange bolde i luften. [...] Der er jo også noget strategi i, hvordan du griber din lærerrolle an, tænker jeg. Og det kan jo være på alle mulige planer. Det kan jo både være din undervisning, og din [...] kommunikation med forældrene. [...] Man skal tænke nogle træk frem. Altså når jeg skriver til forældrene, så gør jeg mig mange overvejelser om, hvordan de modtager det. I forhold til om mit budskab går igennem, eller hvad er det egentlig, jeg selv vil med mit budskab. [...] Jeg vil være ked af, hvis de misforstår det, jeg skriver. Så er det jo ikke lykkedes. Og det finder man jo hurtigt ud af, for føler de sig angrebet i det, du skriver til dem, så har du allerede en situation, der er forholdsvis låst.

Ove beskriver undervisning og kommunikation med forældre som nogle dele af den navigation, der beskrives som systematiseret kaos, forstået som *“bolde i luften”*. Han fortæller, at han benytter strategi til at komme omkring. Ove nævner, at han blandt andet bruger meget tid på at gennemtænke beskeder, som hans elevers forældre vil tage hensigtsmæssigt imod. Selvom Ove her ikke fortæller, hvilke tegn fra sin omverden han bruger til at skabe denne sociale kontekst, peger hans beskrivelse ind på flere karakteristika inden for meningsskabelse. Jeg vil benytte denne kortere, første del af analysen til at analysere, hvorvidt lærerne har opgaver, der sandsynligvis vil være en del af jobbet på trods af eventuel uddannelsespolitisk forandring. Analysen vil bidrage til en forståelse af, hvorvidt lærerne i forvejen bliver udfordret af deres arbejde adskilt fra uddannelsespolitisk forandring. I sin udtalelse: *“[...] føler de sig angrebet i det, du skriver til dem, så har du allerede en situation”*, giver Ove udtryk for, at han tidligere har erfaret lignende situationer. I mit interview med Ove gav han ikke udtryk for, at fortællingen vedrører en konkret person eller situation, men det er et eksempel på, at misforståelser kan opstå ved forældrekommunikation. Ove forsøger at samarbejde med sit miljø og handle intentionelt,

hvorved han motiveres, det han ud fra sin erfaring fornemmer, hvorvidt hans modtager har forstået hans budskab (Weick, 1995b, s. 30-34). Han bruger sin erfaring til aktivt at tilpasse sin kommunikation med den modtager, han henvender sig til (Weick, 1995b, s. 34; 20). Dette fremgår af Oves beskrivelse af, at han gør sig "[...] *mange overvejelser om, hvordan [forældrene] modtager det*". Hans brug af ordet *skal*, i forbindelse med "[*man*] *skal tænke nogle træk frem*", udviser eventuelt et behov for handling. Dette kan henvise til hans sidste udtalelse om, at misforståelser bliver til en fejl og fører til en "*forholdsvis låst [situation]*". Han fortæller, at en modtagers misforståelse af hans budskab vil gøre ham ked af det. Disse beskrivelser af et behov for handling, der, ved fejl, kan føre til en låst situation, hvilket vil gøre ham ked af det, kan forstås via Weicks første og fjerde karakteristikum inden for meningsskabelse. Når individer konstruerer deres identitet, her en professionel, projicerer de denne i sociale sammenhænge og benytter den sociale respons til at indikere succes eller fejl. Når Ove skal navigere i en lignende situation, vil gamle følelser af succes eller fejl påvirke hans nuværende situation. Hos Ove bliver dette til en særligt stor opmærksomhed på opgaven i ønsket om ikke at fejle og dermed skulle genoverveje sin identitet (Weick, 1995b s. 22-24; 80-81). Forældrekommunikation bliver altså en af de mange bolde, som Ove oplever at skulle holde i luften, og er dermed en væsentlig del af det almindelige lærerarbejde.

5.1.2 Lærerens fortolkning af opgaver

Informanten Sara er uddannet lærer i 1995 og fortæller, at hun, på grund af særlige omstændigheder, kom til at arbejde i folkeskolen frem for på en friskole, som ellers var hendes ønske. Som skrevet i introduktionen til dette analyseafsnit, bruger Sara billedkortet *GPS'en* til at fortælle, at hun mener, at lærerens rolle er at være en vejviser. I dette afsnit af første analyseafsnit vil jeg benytte Saras beskrivelse vedrørende et særligt uddannelsespolitisk tiltag. Tiltaget omhandler inklusion, altså inkludering af børn med særlige behov i det almindelige klassefællesskab (Danmarkshistorien.dk, u.å.). Ved hjælp af hendes beskrivelse vil jeg analysere, hvorvidt læreren oplever, at de uddannelsespolitiske tiltag, her er det inklusion, giver mening i samspil med de øvrige, almindelige opgaver, læreren har. Sara fortæller, at inklusion som tiltag er svært for mange lærere at imødekomme, idet de hverken har eller får den nødvendige uddannelse, som hun mener der skal til for at varetage inklusionsopgaven. I mit interview med Sara beskriver hun, at lærerne som følge af dette tiltag

skal varetage *“en kæmpe inklusionsopgave, som de ikke er uddannet til.”* Ved hjælp af en forståelse af meningsskabelse som kontinuerlig kan man analysere denne beskrivelse som et udtryk for en negativ ophidselse. Gennem sin fortælling giver Sara udtryk for, at den opgave, lærerne har fået, ikke er tilgængelig for dem. Den afbryder dermed et projekt, vedrørende hvordan skolen har håndteret undervisning af børn med særlige behov, som de allerede var i gang med. Dette kan, ifølge Weick, have udløst en følelsesmæssig respons, idet et ønske om at tilpasse sig situationen hensigtsmæssigt kalder på særlig handling. Weick pointerer ligeledes, at individets ophidselse som resultat af afbrydelsen vil blive forstærket, hvis denne forsinker gennemførelse af rutinemæssige procedurer. Sara beskriver inklusionsopgaven som *“kæmpe”*, hvorfor man må formode at denne opgave, som lærerne ikke er uddannet til, har en større forstyrrende kraft. Af hvad specifikt er dog ikke klart (Weick, 1995b, s. 76-80).

Denne afbrydelse af Saras strøm af oplevelse har givetvis gjort hende i stand til at reflektere retrospektivt (Weick, 1995b, s. 24-26). Hun beskriver, at folkeskolens hjælp til børn med særlige behov var *“omvendt”*, da hun arbejdede som lærer for 20 år siden. Hun fortæller, at disse børn dengang blev sluset ud af mindre specialtilbud, når man mente, at de havde tilegnet sig *“en masse redskaber, altså læringsredskaber og skoleredskaber og menneskelige redskaber [...]”*. Ifølge Sara fungerede denne forhenværende handling godt.

Ifølge Weick vil individet forsøge at bevare et projekt, som det var før en afbrydelse fandt sted, hvis de betragter forstyrrelsen som blandt andet forstyrrende eller ødelæggende (Weick, 1995b, s. 76-77).

På den skole, hvor Sara arbejder, har de fundet en måde, hvorpå de kan hjælpe de børn, der har særlige behov, gennem hjælp fra relevante fagpersoner og med involvering af barnets familie. Hun beskriver hjælpen, som hun selv har været med til at opstarte, således:

[Tilbuddet] er beregnet som [et sted], hvor man lige kører ind og bliver tanket, men det er ikke meningen, man skal blive. [Vores] er meget åben i forhold til, at nogle børn kommer ind for lige at få pauser. [...] Nogle skal ind og spille lidt Uno, nogle skal ind og have lidt omsorg, og så kører man ud i klassen igen. [Det] giver mere ro på derhjemme, og [barnet] kan fungere i en folkeskole med de mange børn og få lærere.

Ligesom Oves intentionelle handling i forbindelse med hans beskrivelse af hans brug af strategier ved forældrekommunikation, handler Sara og hendes arbejdsplads intentionelt i

forbindelse med det forstyrrende tiltag. Baseret på en forventning om, hvad en særlig handling vil føre med sig gennem retrospektiv refleksion til tidligere erfaring, motiveres individerne til at handle omkring forstyrrelsen (Weick, 1995b, s. 76-77; 33-38). Denne handling stemmer overens med Weicks udlægning af, at meningsskabelse er drevet af plausibilitet frem for nøjagtighed. I sin beskrivelse af folkeskolens tidligere mindre specialtilbud sammenligner hun denne med folkeskolens håndtering af børn med særlige behov i dag ved at beskrive disse to som *“omvendt”* af hinanden. Idet hun ligeledes beskriver denne tidligere håndtering som noget, der fungerede godt, giver hun her udtryk for, at den information, som skolen modtager om, hvorledes de skal udføre inkluderende pædagogisk arbejde, opleves som modsatrettet (Weick, 1995b, s. 60-61). Weick påpeger, at nøjagtighed i dag har mindre betydning, hvorfor individer vil forsøge at filtrere information for at skabe en plausibel historie. Igennem retrospektiv sammenligning af systemer har Sara og hendes skole skabt entydig kohærens og derved fået energi til handling med en ny mening af inklusion (Weick, 1995b, s. 59-60).

5.1.3 Lærens tilpasning med opgaver

Med denne analyse af Sara og hendes skoles håndtering af inklusion som uddannelsespolitisk tiltag vil jeg nu præsentere den 53-årige informant Katinka, der har arbejdet som lærer i omkring 27 år. Katinka vælger ikke billedkortet *GPS'en* til at beskrive sin lærerrolle, men benytter *luftballonen* til blandt andet at beskrive, at i sin forståelse af egen lærerrolle må man hele tiden bevare det store overblik. I mit interview med Katinka spurgte jeg hende om, hvorvidt hun oplever, at der er sket mange skift i folkeskolen som resultat af uddannelsespolitiske tiltag. Hertil svarede hun: *“Nja, men [tiltagene] vender tilbage [...] [Vi] har jo prøvet det der så mange gange, ikke? Så skal [eleverne] have engelsk i 1. klasse og [politikerne] argumenterer for det. Så skal de ikke have det alligevel.”* Da jeg spurgte hende, hvorledes de mange skift påvirker hendes arbejde, beskrev hun yderligere: *“Jeg er så gammel og garvet nu, at jeg siger bare: “Nå nå”. Altså seriøst. Jeg gør måske også lidt; så gør jeg bare lige noget. [Det] er nemt nok, fordi at man alligevel bare gør, hvad man vil.”* I denne sammenhæng vil jeg igen benytte Weicks argumentation for, at meningsskabelse sker kontinuerligt. I citatet giver Katinka udtryk for, at hun ikke bliver påvirket af de mange skift, der sker i folkeskolen som resultat af uddannelsespolitiske tiltag. Derudover at hun ignorerer

tiltagene i kraft af sin store erfaring, nemlig 27 år i faget, ved at fortælle “[...] *så gør jeg bare lige noget*”. Ifølge Weick vil individet opleve mindre ophidselse i forbindelse med en afbrydelse af sine rutinemæssige procedurer, hvis de oplever at kunne tilpasse sig ændringerne på mange forskellige måder. Analyserer man ændringerne som de mange skift i folkeskolen, og ikke som de konkrete skift i sig selv, kan dette årsagsforklare Katinkas fortælling om, at hun “[...] *bare gør, hvad [hun] vil*.” Hendes position som lærer i folkeskolen med 27 års erfaring har hermed gjort hende vant til at improvisere og generalisere (Weick, 1995a, s. 79-80). Jeg vil her ligeledes argumentere for, at hendes beskrivelse af sin oplevelse, blandt andet “*nå nå*”, kan blive analyseret som en generel indifferens over for uddannelsespolitiske tiltag. Citatet “[...] *bare gør, hvad man vil*” kan derudover indikere et forsøg på at filtrere den modsatrettede information, hun oplever at modtage – “*Så skal [eleverne] ikke have [engelsk] alligevel*.” Altså at hun forsøger at benytte sin kontekst som folkeskolelærer med meget erfaring til at skabe en plausibel historie. Katinkas handling minder om det tilbud, som Sara og hendes skole skabte for at imødekomme inklusion som tiltag (Weick, 1995b, s. 57-59).

5.1.4 Opsamling

I dette afsnit har jeg analyseret, hvorledes de tre informanter, Ove, Sara og Katinka, oplever deres professionelle identitet som vejvisere i en kompleks hverdag. For at håndtere den navigation, Ove oplever, at hans arbejde kræver, beskrevet som et “systematiseret kaos”, benytter han meningsskabelse i samspil med sin erfaring til at tilpasse sig, blandt andet ved kommunikation med forældre.

Da inklusionsreformen trådte til i 2014, oplevede Sara denne afbrydelse som en meget stor opgave, som hende og hendes kolleger ikke var uddannet til. Anden del af afsnittet viste, hvorledes Sara anvender refleksioner over tidligere erfaring til at danne mening vedrørende senere uddannelsespolitisk forandring. Gennem fokusering på inklusionsreformens plausibilitet har hendes skole fortolket tiltaget på deres egen måde. Ligeledes fortolker Katinka uddannelsespolitiske forandringer ud fra sin egen rationalisering. Ved hjælp af sin

store erfaring er hun i stand til at generalisere forandringerne. På denne måde tilpasser hun disse sin rutinemæssige praksis, hvorfor større ophidselse udebliver.

Alle tre informanter bruger deres erfaring til at skabe mening i en kontekst, hvor forandring kræver et bredt overblik for navigering.

5.2 Analyse del 2 – Et krav om omstillingsparathed

I dette analyseafsnit vil jeg analysere informanternes beskrivelser af, hvorvidt de oplever at have indflydelse på uddannelsespolitiske tiltag ved at benytte *toget* som symbolsk omdrejningspunkt. Dermed undersøger jeg i afsnittet informanternes evne til omstillingsparathed.

Først og fremmest handler afsnittet om lærernes oplevelse af at kunne følge med i jobbet dynamiske karakter ved at inddrage to lignende, men dog forskellige standpunkter fra informanterne Katinka og Cecilie.

5.2.1 Det kollegiale fællesskabs betydning

For informanten Cecilie er dette billede blandt andet blevet fortolket i forbindelse med fart. Cecilie har blot tre års erfaring som lærer og er en af de informanter i undersøgelsen, der har mindst erfaring. Hun underviser i indskolingen. Cecilie valgte at forklare sin forståelse af sin nuværende lærerrolle med blandt andet billedkortet *toget*. I forbindelse med sit valg fortæller hun: *“Man skal være omstillingsparat, og tingene går hurtigt, og der er ikke altid tid til at stoppe op [...] Jeg kan godt lide det.”* Ligeledes fortæller Katinka: *“[...] Det kan være svært at – oprigtigt talt, at toget kører til tiden.”* Begge informanter beskriver en følelse af, at de skal reagere hurtigt i deres arbejde. Følgende citater eksemplificerer informanternes forhold til at danne sig holdninger om uddannelsespolitiske forandringer og dele disse med kolleger. Katinka fortæller, at hun ikke har kendskab til, hvilke holdninger lærerne i hendes team har til uddannelsespolitisk forandring. Hun uddyber:

Altså, det er typisk os lærere, og det kan også være en fejl. Vi går meget i praktisk mode [...] [Det er] også lidt vildt, nu når jeg tænker over det. For jeg synes egentlig,

man burde måske gå mere op i det. [...] [Vi har] nogle debatter og diskussioner, men i hverdagen er det slet ikke det, der fylder.

I kraft af Katinkas tidligere nævnte citat, hvor hun beskriver sin lærerrolle som “[...] *gammel og garvet* [...]”, kan den nye beskrivelse ses i lyset af dette. Weick argumenterer gentagne gange for, at erfaring har en betydning for individets måde at skabe mening på (Weick, 1995a, s. 22-24; Weick, 1995b, s. 33-38; Weick, 1995b, s. 52-53). Yderligere analyse af dette vil blive suppleret af informanten Cecilies beskrivelse af sit behov for at danne sig personlig erfaring med politiske tiltag. Gennem hele interviewet med Cecilie kom hun ind på denne problemstilling, og følgende vil derfor være en kort række citater, hver efterfulgt af analyse. Cecilie udtrykker, hvorledes hun oplever, at hendes position som stadig nyuddannet påvirker hendes deltagelse i uddannelsespolitiske diskussioner med kolleger:

Fordi jeg er ny i faget som lærer, så har jeg ikke mærket på egen krop de positive ting eller de frustrationer, som mine ældre kollegaer har oplevet ved andre [uddannelses]politiske tiltag førhen. [...] Jeg er bange for, hvis jeg rækker hånden op og begynder at sige min holdning, at der er nogen, der så siger, at du er lidt forkert på den, Cecilie. Jeg er nervøs for, at jeg ikke har forstået det rigtigt. [...] [At] jeg ikke har det hele med [...] Så jeg holder mig lidt i baggrunden og bare lytter.

Gennem dette citat beskriver Cecilie, at hun som stadig nyuddannet ikke mener at have nok erfaring til at kunne danne sig en fyldestgørende holdning vedrørende uddannelsespolitiske tiltag. Sin beskrivelse af sin frygt for at blive pointeret som uforstående stemmer overens med Weicks teori vedrørende meningsskabelse som funderet i identitetskonstruktion, samt sociale systemer. Gennem analyse ved hjælp af denne teori benytter Cecilie social respons til at vurdere, hvorvidt hendes projicering af sin identitet er succesfuld eller ej (Weick, 1995b, s. 20-21). Hun uddyber dog ikke, om hun faktisk har forsøgt at dele sin holdning tidligere og derfor baserer sin tilbageholdelse på erfaring. Hvis ikke kan dette betyde, at hun i større omfang betragter sine kollegers sociale vurdering af hende. Hun bruger sin tilbagetrukne karakter til at lytte og forstå sine kollegers talte ord, samtaler og evt. også etablerede diskurser (Weick, 1995b, s. 41-43).

Angående dette fortæller hun yderligere om et bestemt lokalt forandrende tiltag på sin skole:

[Jeg] kan se, at det er klart og tydeligt, at det er frygteligt det her [lokale tiltag], for børnene og for os, men vi har også talt det meget ned i pauserummet. Så der er også blevet skabt den her kultur om, at vi er alle sammen enige.

I dette citat uddyber Cecilie den kultur, der, ifølge hende, bliver skabt af hendes kolleger. På den baggrund står Katinkas førnævnte citat i kontrast. I sit citat beskriver Katinka, at lærere er mere proaktive i deres handling frem for diskuterende. Katinka udtrykker ellers et ønske om at *“gå mere op i det”*, hermed forstået som sin holdning til uddannelsespolitisk forandring. Ifølge Weick får Katinka og hendes kolleger energi af at danne en hurtigere plausibel frem for nøjagtig forståelse af eventuel forandring. Weick argumenterer for, at hurtig, men unøjagtig handling mindsker overvældelse af information og hjælper individet til at fokusere (Weick, 1995b, s. 57-61). Ud fra de to informanternes beskrivelser bearbejder lærere muligvis uddannelsespolitisk forandring forskelligt. Afhængigt af hvor meget dialog det kollegiale fællesskab bærer præg af omhandlende dette emne, påvirker en særlig etableret kultur, hvilken holdning lærerne har, hvis de altså engagerer sig i diskussionen.

Dog nævner Cecilie senere i interviewet, at hun, til trods for kulturen: *“[...] ser mine forskellige kolleger som ‘lærings opportunities’. Altså, jeg ser en mulighed for at lære noget nyt [...]”*

I forlængelse af meningsskabelse som opbygget af udvalgte tegn oplever Cecilie altså sandsynligvis, at hun er afhængig af de tegn, hun udvinder fra sin sociale kollegiale kontekst til at danne sin professionelle forståelsesramme (Weick, 1995b, s. 53). Cecilie er opmærksom på, at delte holdninger skabes i fællesskab, nemlig at meningsskabelse er social. Ifølge Weick vil individet tilpasse sin kommunikation i overensstemmelse med den målgruppe, vedkommende henvender sig til. Cecilies beskrivelse af pauserummets ‘enighedskultur’ giver dermed mening i denne analyse (Weick, 1995b, s. 38-41). Gennem de foregående citater fra Cecilie er det klart, at hun ønsker at forholde sig tilbagetrukket i sociale kollegiale sammenhænge, hvorved hun kan observere den kultur, der skabes gennem fælles enighed, og lære af denne. Selve forestillingen om at blive udpeget som uvidende angående et særligt emne fylder dog hos hende. Dette er et standpunkt, der bliver bakket op af Weicks argumentation for, at kommunikation altid er konstrueret med henblik på en særlig modtager, samt at andre menneskers respons dermed påvirker, hvorvidt et individ handler

på en specifik måde (Weick, 1995b, s. 38-43). Her er det Cecilies valg at forblive passiv i diskussioner med kolleger, mens hendes opmærksomhed på sin rolle som stadig nyuddannet skaber et syn på hendes kolleger som "lærings opportunities". Weick pointerer, at medarbejdere med mindre erfaring vil have lettere ved at danne ny mening og skabe nye handlemuligheder ved forandring på grund af deres mangel på mere fast rutine (Weick, 1995b, s. 53).

Weick pointerer dog yderligere, at kollektiv handling er mere betydningsbærende end fælles forståelse (Weick, 1995b, s. 42-43). I sammenhæng med mindre erfarne medarbejders større mulighed for ny tilpasning kan dette forklare Katinkas beskrivelse fra starten af dette afsnit.

Katinka beskriver, at hun og hendes kolleger oftest går i "*praktisk mode*". I og med at hun ligeledes siger, at uddannelsespolitiske diskussioner slet ikke fylder i hverdagen, må man antage, at dette "*praktisk mode*" er en fælles handling, frem for fælles og præcis forståelse. Hun beskriver også, at hun muligvis burde gå mere op i sin mening angående uddannelsespolitiske forandringer, og derudover, at hun finder det udfordrende, at toget skal gå til tiden. Toget forstås her som lærerfaglige opgaver. Cecilie derimod trives i fagets dynamiske karakter, idet hun siger "*Jeg kan godt lide [kravet om omstillingsparathed].*" Forskellen peger på Weicks standpunkt om, at medarbejdere med mindre erfaring, her er det Cecilie, har bedre tilpasningsevne ved forandring (Weick, 1995b, s. 60-61; 53). Derimod hjælper større erfaring et individ, her er det Katinka, til at gruppere betydning i social diskussion ved brug af sin forståelse vedrørende sociale roller og stereotyper (Weick, s. 1995b, s. 41-43). På grund af sin større erfaring behøver Katinka, i modsætning til Cecilie, ikke at bruge meget energi på at forstå sine kollegers forståelse af forandring. Ved hjælp af tegn kan hun hurtigt gruppere disse, hvorfor jeg analyserer, at hendes udtalelse om, at hun og hendes kolleger oftest går i "*praktisk mode*", stemmer overens med meningsskabelse. Katinka vil dog sammenlignet med Cecilie sandsynligvis finde det mere udfordrende at håndtere forandring, hvilket hendes ønske om at gå mere op i sin personlige mening vedrørende politisk forandring indikerer. Optimeret opmærksomhed på egen holdning kan eventuelt bevare individets evne til kritisk stillingtagen og dermed øge individets tilpasningsevne, når

forandring sker. I forbindelse med mere forskellige mængder erfaring besidder Katinka og Cecilie altså hver især evner, som den anden mangler.

I dette afsnit har jeg analyseret, hvorledes to lærere, der har en del forskellig mængde erfaring, håndterer social bearbejdning af uddannelsespolitisk forandring i en dynamisk hverdag. Følgende vil omhandle to meget erfarne informanternes fortællinger om, hvorvidt de oplever, at lærerfagets dynamiske karakter påvirker deres overordnede glæde ved deres arbejde og hvorfor, i kraft af deres erfaring.

5.2.2 Nutidig frustration med påmindelse om fortiden

Sara, Jane og Katinka er undersøgelsens informanter med mest erfaring. De blev alle ansat i 1990'erne. Jane startede som den første som lærer i 1993, som en ny skolereform netop var ved at træde i kraft og medføre store ændringer i folkeskolen, der nu skulle være kendt som en enhedsskole (Danmarkshistorien, u.å.). Som en del af min undersøgelse om, hvordan lærere oplever, at deres virke bliver påvirket af uddannelsespolitisk forandring, spurgte jeg disse to ind til, hvad de mener, at uddannelsespolitiske beslutninger bør være funderet i. Jane oplever, at det er det høje antal af undervisningstimer, samt de almindelige lærerfaglige opgaver, der tilsammen lægger et tungt læs på lærerne. Ligesom Sara har Jane også et særligt fokus på tiltaget om inklusion som en opgave, der især presser lærerne. Jane fortæller følgende:

Jamen man kan jo kigge på de ting og de skoler, hvor det fungerer [...] Og det, der virker, det er dobbelt [fagperson] på en klasse, ikke også? Og det har man ikke råd til [...] Det er jo sådan ligesom det der politiske. Man vil et, man har store visioner og skolereformen i sig selv, der kom, er jo sådan set rigtig, rigtig fint, hvis man har mulighed for det [...] Den [nye reform (marts 2024)] skal implementeres, samtidig med at man taler inklusion, fordi den skal jo kunne rumme flere, fordi man lægger det praktiske op, men der kommer bare ikke de der ekstra hænder, der skal til for det praktiske. Bare fordi man fornemmer, at de børn, der rent fagligt måske skulle have det igennem hænderne og sådanne, de har jo også brug for, at de får noget hjælp undervejs.

I dette citat meningsskaber Jane ved at sammenligne den nyeste skolereform (marts 2024) med den seneste store skolereform (2014) i retrospektion i kraft af sin store erfaring (Weick, 1995b, s. 24-26). Jane oplever hermed, at intentionerne bag de uddannelsespolitiske forandringer er gode, men oplever ligeledes, at der ikke følger tilsvarende ressourcer med. Hun mener, at der er en konflikt mellem ønsker og faktisk mulighed, samt at der ikke sker justering af nogen af de problematikker, der presser faget i forvejen. Specifikt nævner hun, hvordan der kommer krav om en mere praktisk orientering, uden at der bliver justeret på kravene angående inklusion eller manglen på bemanning i skolerne. Denne måde at skabe ændringer på mener Weick ikke er effektiv. Han påpeger, at når ledere, her politikerne, skaber ændringer på denne måde, tilpasser de ikke hele planen ud fra nyere information, som den pågældende forandring har erfaret (Weick, 1995b, s. 55).

I forlængelse af dette vil jeg her også nævne Janes udtryk for sit ønske om, at politikerne, træffer uddannelsespolitiske beslutninger baseret på optimal virkelighed. Specifikt nævner hun et ønske om muligheden for at anvende to fagpersoner i en klasse, frem for kun en. I dette tilfælde kan Jane referere til sit kendskab vedrørende andre skoler, der bruger deres lokale ledelseskraft til at komme omkring, hvad de kan opleve som forstyrrende forandringer. Tidligere i analysens første del nævnte jeg Sara, der, i samarbejde med sin skole, tog eget initiativ til at opbygge et tiltag, der kunne afhjælpe dem i deres opfyldning af inklusionstiltaget. Janes ønsker bliver ledt af hendes erfaring, hvorved hun fremkalder minder i form af tegn, således at hun kan konstruere mening. Eksempelvis udtrykker Jane sidst i citatet, at hendes udvalgte tegn til ønsker er drevet af et fokus på at tilgodese skolens elever (Weick, 1995a, s. 52-53).

Man må dog tage i betragtning, at tegn er individuelt udvalgte, selvom disse afhænger af deres organisatoriske og sociale kontekst. Ved hjælp af følgende citater fra Sara vil jeg analysere, hvorledes tegn kan føre til enactments af meningsfulde omgivelser.

Sara oplever, at lærerne ikke bliver lyttet til, når forandringer skal finde sted. Hun beskriver, at politikere, der, ifølge hende, ikke forstår folkeskolen, får lov til at bestemme over den. I forbindelse med sin oplevelse af, at lærerne skal klare en meget stor opgave med inklusion, oplever Sara folkeskolens nuværende tilstand således: "[...] Man beder [lærerne] om at

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

undervise flere timer og forberede sig mindre. Flere børn i klasserne. Lærere, der forsvinder på grund af denne her synkende skude.”

Sara beskriver derudover:

[Da man lavede skolereformen i 2013, havde] man jo en bevidst strategi politisk set om, at man ville vride armen om på lærerne eller lærerfagforeningen. Og det gjorde man med vold og magt. Og hvis man gør det ved mennesker, så gør det jo noget ved vores identitetsfølelse [...]. Det tog mig lang tid at komme ovenpå. Hvis jeg havde haft [privat økonomisk] mulighed for det, så ville jeg være skredet fra folkeskolen [...]. Jeg synes, der har siddet nogle embedsmænd, der ikke har en skid forstand på det, de sidder med [...].

Ligesom Jane skaber Sara mening gennem retrospektiv refleksion i forbindelse med sin store erfaring. I forbindelse med Saras beskrivelse om, at det tog hende lang tid at komme ovenpå efter reformen, analyserer jeg, at hendes følelser kan påvirke hendes evne til retrospektiv refleksion (Weick, 1995a, s. 80-81). Sara mener, at politikerne har lyttet så lidt til lærerne, at det har haft en negativ påvirkning af lærernes identitetsfølelse. Hun giver udtryk for, at 2013-reformen som forstyrrelse har været så stor, at hun selv har overvejet at forlade folkeskolen. Ifølge Weick vil individer, der har mere erfaring med identitetskonstruktion, blive mindre overrasket, når de møder mindre kendte situationer. Dette er de i stand til at gøre, idet de stoler på det repertoire af mening, som de har opbygget gennem tiden. Set gennem dette perspektiv er det muligt, at Saras oplevelse af politikernes tvang af lærerprofessionen hentyder til en oplevelse af, at politikerne ikke stoler på lærerne til trods for deres store erfaring. Jeg analyserer her en frustration set fra Saras perspektiv, der vedrører politikerne og embedsmændenes beslutningsdygtighed, idet deres erfaring gør, at de, ifølge Sara, “ikke har en skid forstand på det, de sidder med”. Saras erfaring lader til at give hende en tro på sin egen professionalitet, mens hun ligeledes virker opmærksom på, at denne professionalitet ikke kan blive tilgået uden lignende erfaring (Weick, 1995a, s. 22-24).

Det grundlæggende i Saras holdninger til reformen i 2013 er følelsen af at blive tvunget ind i en version af folkeskolen, og at hendes professionelle identitet ligeledes skal tilpasse sig

denne. For Sara skaber dette følelser af vrede, bitterhed og frustration. Det fortæller hun i forlængelse af ovenstående citat. Ved hjælp af Weicks forståelse af meningsskabelse som bestående af enactments af meningsfulde omgivelser kan man analysere dette således, at Sara oplever, at hendes miljø har mere kontrol, end hun gør. Ifølge Weick bliver meningsfulde omgivelser skabt i samarbejde mellem individet og dets miljø (Weick, 1995b, s. 31-33). Sara hentyder til, at hendes identitetsfølelse er blevet påvirket negativt. Dette analyserer jeg i kraft af hendes efterfølgende udtalelse om, at ændringerne for hende har medført vrede og frustration. Weick argumenterer for, at intentionel handling ledes af erfaring. Mens Sara eventuelt oplever en tvang af, hvorledes hun har lov til at udføre sit virke, kan hendes negative opfattelse også medføre en mere negativ forståelse af hendes virkelighed. I forbindelse med dette, samt Weicks standpunkt om, at intentionel handling ledes af erfaring, er det muligt, at Sara opfatter folkeskolens nuværende tilstand mere negativt, og at hendes handlinger, i kraft af hendes store erfaring, kraftigt forstærker denne forståelse (Weick, 1995b, s. 35-38).

Både Sara og Jane snakker om, hvordan de føler, at folkeskolens nuværende tilstand tvinger dem til at undervise uden de rigtige ressourcer. De snakker også om, hvordan dette påvirker deres professionelle identitet, og at det bliver ved med at hive dem væk fra kerneopgaven.

5.2.3 Opsamling

I starten af denne analysedel anvendte jeg toget som billedligt eksempel på skolen som en drivkraft i fart ved hjælp af nogle informanternes citater i forbindelse med deres valg af dette kort. Her har jeg fokuseret min analyse på informanternes forståelse af folkeskolen, både ved social bearbejdning af uddannelsespolitiske forandringer, eller mangel derpå, og større individuel forståelse af folkeskolen i dens nuværende tilstand.

Det er tydeligt, at erfaring har en betydning for lærernes oplevelse af deres virke. Cecilie, med sine blot tre års erfaring, finder det udfordrende at følge med i sociale diskussioner med mere erfarne kolleger. Til trods for dette synes hun godt om fagets krav til sine aktører om, at de skal være omstillingsparate. Fokuserer vi derimod på undersøgelsens ældste informanter, kan deres store erfaring farve deres forståelse af skolens dynamiske, forandrende drift. Deres erfaring gør dem dog i stand til at være kritiske over for den politiske håndtering af skolen,

som de oplever som turbulent. Alle er dog enige om, at den danske folkeskole er berørt af en del foranderlighed.

5.3 Analyse del 3 – Lærerens frihedsgrader

Dette sidste analyseafsnit tager visuelt og symbolsk udgangspunkt i sommerfuglens billedkort for at belyse lærernes fokus på egne værdier. Jane med 33 års erfaring har valgt sommerfuglen og bruger den som analogi for sit arbejde. Hun mener, at en lærer bør give liv, næring og åndelighed til sine elever. Hun beskriver: “[...] *det tænker jeg, det er jo rigtig meget det, mit arbejde handler om.*” Som projektets informant med absolut mindst erfaring, blot et år, beskriver Line: *“Hvis ikke der tages kærlig hånd om børnene, så er resten ligegyldigt.”* Begge lærere giver udtryk for, at en vigtig del af lærerens formål er at forme og udvikle eleverne, så de kan have det godt. I dette afsnit vil jeg undersøge, hvad lærerne selv mener er vigtigt i deres job, ofte beskrevet som deres kerneopgave. Derudover vil jeg her undersøge, hvorfor lærerne vælger at blive i jobbet på trods af en generel følelse af mangel på kontrol over eget virke.

5.3.1 Indskrænket frihed

Informanten Søren beskriver, at han i stigende grad ser sin lærerrolle som et job frem for et kald, som ellers var det, der først drog ham til faget. Fagets rammer er nemlig, ifølge ham, blevet mindre og mindre fleksible, hvilket kan frustrere ham. Siden han først blev uddannet i 2009, har Søren arbejdet som lærer i kulturfagene i udskolingen på en folkeskole i Midtjylland. Han har i alt 15 års erfaring på samme skole. Søren beskriver, at han sin lærerrolle især oplever en vigtighed ved at have en rolle i unges dannelsesproces. I forlængelse af dette beskriver han:

[...] I hvert fald være med til at åbne nogle øjne for vores unge mennesker, så de kan træffe nogle oplyste valg [...] Og hvis jeg skal det, så er det ikke hverken relevant for mig, eller det rigtige for mig, bare at gå ind og undervise i 45 minutter, og så gå min vej igen [...] Og det strider for mig imod det der med bare at gå på arbejde og hæve sin løn.

Søren beskriver, at han ligeledes ønsker at være en autentisk og tilgængelig voksen både som lærer og person. I sit citat giver Søren udtryk for, at der eksisterer en konflikt mellem den del af hans arbejde, han forstår som sit kald, og den del af hans arbejde, der er mere organisatorisk og praktisk. Ved hjælp af Weicks forståelse af meningsskabelse som funderet i identitetskonstruktion kan man forstå Søren's ønske om at "[...] *åbne nogle øjne for vores unge mennesker, så de kan træffe nogle oplyste valg [...]*", som hans forståelse af sin professionelle identitet. Gennem Søren's citat analyserer jeg et eventuelt ønske om at udvikle sin egen professionelle selvforståelse og derved opretholde den gode selvforståelse. Et ønske, Søren sandsynligvis ikke oplever muligt at efterleve, og derfor er det også et eksempel på, at identiteten vil forsøge at tilpasse sig enhver kontekst (Weick, 1995a, s. 20). Hermed er en del af Søren's professionelle identitet at fokusere på dannelsen af sine elever. Dette stemmer overens med folkeskolens formålsparagraf §1, stk. 3, der vedrører lærerens opgave med at "[...] *forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*" (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2024). Det, Søren hentyder til som noget, der er vigtigt for ham, et kald, der drog ham til faget, er dermed formelt beskrevet som en del af lærergerningen.

Alligevel oplever han, at dette strider imod det, ifølge ham, mindre fleksible format, hvori hans arbejde normalt udføres, nemlig 45 minutters lektioner, som folkeskolens undervisning oftest inddeles i. Denne problemstilling kan, som også tidligere pointeret, indikere, at de planer, her forstået som folkeskolens formålsparagraf, der bliver lagt af organisationens ledere, her forstået som politikerne, ikke bliver tilpasset efter, hvad der faktisk er muligt i praksis (Weick, 1995b, s. 53). Søren oplever ikke en plausibel sammenhæng mellem de forventninger, der stilles til ham som lærer, og som han har lyst til at praktisere på et også personligt niveau, og den formelle tilgængelighed, der stilles til rådighed (Weick, 1995b, s. 57).

Selvom Søren ikke nævner det eksplicit, kan hans kritik ses i lyset af hans position som udskolingslærer, hvor eleverne skal forberedes til eksaminer i flere forskellige fag. Den mængde tid, der tildeles undervisning i hvert fag, er derfor mere begrænset i forhold til mængden af tid, der tildeles undervisning på skolens yngre trin.

Informanten Ove blev uddannet lærer i 1994 og begyndte at arbejde som lærer i 2007. Han befinder sig som lærer på mellemtrinnet. Han beskrev, at han ikke mener, at man som lærer skal være så bange for forandringer. Ifølge Ove er lærerfaget uundgåeligt dynamisk, og at man som lærer må affinde sig med dette. Derudover mener han, at man til dels kan forudse uddannelsespolitiske forandringer i kraft af sin erfaring ved at lære at *“se mekanismerne i det”*. Dette forklarer han, at man kan gøre ved at huske, at der eksempelvis oftest kommer et nyt tiltag i skolen, når en ny skolechef træder til og overtager efter en gammel. Når forandringer sker, beskriver Ove, at han selv gør sit bedste for at efterleve tiltaget uden at *“vælte sin hverdag helt om”*. Han fortæller yderligere om, hvordan han undgår dette:

[Det gør jeg] ved at holde øjet på, hvad jeg selv mener er kerneopgaven. Og det er jo undervisning af børnene. Og så er det jo samtidig at have så god en relation til børnene som muligt, fordi ellers fungerer det ikke [...] Det er faktisk det allervigtigste.

Ove oplever en mulighed for at håndtere folkeskolens uddannelsespolitiske foranderlighed ved at fokusere på undervisning og relationsarbejde. Oves professionelle identitet er ikke meget specifik. Dette giver mig anledning til at spekulere over, hvorvidt dens præcision afspejler det fag, den bevæger sig inden for. En mindre specifik identitet tilpasses lettere et omskifteligt miljø (Weick, 1995a, s. 48). Oves pointering vedrørende en lærers mulighed for at *“se mekanismerne i [uddannelsespolitisk forandring]”* kan være udtryk for et ønske om at tage kontrol over det, man kan føle som ude af ens kontrol. En følelse af kontrol og klarhed er vigtige mål i meningsskabelse. Ved forandring og dermed afbrydelse af noget igangværende vil man forsøge at bevare sine etablerede rutiner så vidt muligt (Weick, 1995b, s. 28; Weick, 1995a, s. 76-77).

Ove udtaler følgende, der kan påpege dette som en mulig realitet, hvorved han ligeledes beskriver, hvordan han oplever læreren som professionel aktør i samfundet i en historisk kontekst:

Jeg tror faktisk, at det altid har været en historie, at det ikke har været nemt at lede lærere. Fordi de er så egenrådige, og de har været vant til at køre lidt soloagtigt. Men man har haft stor tillid til, at de har gjort det, de skulle [...] Og det tror jeg er skyllet

ud, både med reformen og med udfasningen af tjenestemandsskemaet. [...] På den måde er vi blevet normaliseret [...] Altså, nu har du fået den her opgave, så er det den her, du skal løse. Så kan der være nogle frihedsgrader inden for, hvordan du løser det, men det er blevet mere tydeligt ovenfra, hvad man skal gøre. [...] Og det kan der jo sagtens være noget sundt i også. Altså, for det er jo ikke altid, man ved bedst selv.

Følgende analyse vil være sammenlignelig mellem de seneste to citater af Ove og Søren, der indledte dette analyseafsnit.

5.3.2 Frihedens muligheder

Mens Søren oplever sin evne til udførelse af sin opgave som udfordret af fagets mere og mere faste struktur og format, er det Oves oplevelse, at lærere må anse deres i dag mere normaliserede position som noget godt. Ud fra hans citat kan det tyde på, at Oves standpunkt er motiveret af retrospektiv refleksion baseret på tidligere erfaring. I mit interview med Ove fortæller han om sine tidligere ældre kolleger, der var beskyttet af den tidligere tjenestemandsskemaet. Ifølge ham havde disse en særlig kultur: *"Jamen, jeg havde [...] nogle ældre kolleger, der havde en kultur for at sige, at den her forandring, den gider vi simpelthen ikke"*. Dette nævnte han kort før ovenstående citat, og det kan sætte dette i en særlig kontekst – at Ove lader sin tilgang til sin nuværende professionelle identitet påvirke af sine tidligere erfaringer (Weick, 1995a, s. 54-55). Søren derimod har en mere skeptisk tilgang til begrænsningen i lærerfagets rammer. I sit citat nævner han, hvordan *"[...] det er mig imod det der med bare at gå på arbejde og hæve sin løn."* Her giver Søren udtryk for sin utilfredshed med den normalisering, som Ove udtrykker tilfredshed over for. Det er relevant at pointere, at forskellen mellem de perspektiver kan udspringe af deres elevers forskellige aldre. Søren underviser i udskolingen, hvor der kommer et stort tidspres i forbindelse med forberedelse til eksaminer i mange fag. Hertil kan det derudover være relevant at tage Søren's interesse for kulturfag og sit ønske om at *"[...] åbne nogle øjne for vores unge mennesker, så de kan træffe nogle oplyste valg [...]"* i betragtning. Søren oplever en begrænset fleksibilitet i sit fag. Set i lyset af andre informanternes tidligere nævnte oplevelser, bidrager denne oplevelse sandsynligvis til en følelse af afmagt i eget fag.

Med sin opmærksomhed på samfund og kultur gennem sit virke, og derudover store opmærksomhed på sine elevers demokratiske dannelse, ønsker Søren muligvis at forberede eleverne på snart at skulle agere selvstændigt i et samfund, som han selv oplever som meget foranderligt i forlængelse af sit arbejde. Gennem denne rationalisering står Oves beskrivelse i kontrast, idet hans elever besidder en aldersmæssig distance. Dette kan tillade ham mere fleksibilitet med hensyn til kritik af uddannelsespolitisk forandring, der begrænser lærerens evne til videreformidling af politisk forandring. Begge individers perspektiver kan analyseres som forskellige forsøg på at tilpasse sig et arbejdsmiljø, der ofte er præget af afbrydelse. Derudover også en professionel identitet, der er påvirket af følelser i forbindelse med tidligere erfaring (Weick, 1995a, s. 76-77). Med hensyn til den ophidselse, der ifølge Weick opstår ved afbrydelse, kan Oves oplevelse eventuelt analyseres som mere lettet over den samfundsmæssige normalisering af læreren, som han beskriver som sund og god. Sammenlignet hermed kan Søren synes mere negativ i sin følelsesmæssige respons, idet han frustreres over, hvad han oplever som begrænset fagfleksibilitet (Weick, 1995a, s. 48).

Afslutningsvis vil jeg tage udgangspunkt i Oves oplevelse af, at der kan være *"[...] nogle frihedsgrader inden for, hvordan du løser det, men det er blevet mere tydeligt ovenfra, hvad man skal gøre"*. Jeg analyserer det, Ove henviser til, at læreren må løse, som værende hans beskrivelse af kerneopgaven, undervisning af og opretholdelse af sin relation til elever. Ifølge folkeskolelovens §18 skal blandt andet undervisning og arbejdsmetoder afspejle folkeskolens formål (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2024). Jeg analyserer Oves benævnelse vedrørende frihedsgrader i reference til dette. Herunder vil jeg inddrage få mindre citater fra informanterne Jane og Cecilie, der beskriver, hvilke frihedsgrader de hver især finder inden for deres professionelle identitet.

I mit interview med Jane beskriver hun afslutningsvist: *"Det er et stort ansvar [at skulle jonglere lærerens forskellige opgaver]. Men på den anden side, jeg ville jo vælge sådan et sted igen, hvis jeg skulle skifte job. For ellers bliver det for kedeligt."* Man kan eventuelt antydede frihedsgrader, der ifølge Ove kan være inden for lærerens arbejde, som lærerens frihed til at udvikle og, hvis muligt, praktisere egne undervisningspræferencer og -stile. Herved er det relevant at nævne, at Jane tidligere i mit interview med hende beskriver sin undervisningsstil som en, hvor hun forsøger at inddrage bevægelse og spil. Generelt oplever hun dog, at hun

må være fleksibel i sit metodevalg. Dette uddyber hun ved dette citat: *"Det er simpelthen, hvad er det, vi skal have lært? Hvordan lærer eleverne det bedst muligt?"*

Jane er undersøgelsens informant med mest erfaring, nemlig 33 år. I sammenligning med Cecilie, der kun har tre års erfaring, ser jeg fællestræk mellem deres måder at tilgå undervisning på med henblik på at udvikle og praktisere egne undervisningspræferencer og -stile. Tidligere i analysen inddrog jeg et citat fra Cecilie, hvor hun beskrev en glæde ved fagets krav om omstillingsparathed. Yderligere fortæller hun: *"Hvis jeg har brug for en pause, så har børnene nok også brug for en pause. Så sørger jeg for, at der er et eller andet i undervisningen, hvor vi alle sammen kan falde til ro."* I sit virke er Cecilie især opmærksom på at etablere en tryghed i et tæt og forpligtende fællesskab med sine elever, somme tider ved at inddrage leg i undervisningen. Hun oplever at *"[...] det [er] vigtigt at møde børnene i børnehøjde"*.

På tværs af mængden af erfaring analyserer jeg hos både Cecilie, Ove og Jane en særlig opmærksomhed på elevernes velvære. Både Cecilie og Ove beskriver faktisk disse som *børn*, frem for *elever*, som kan fortolkes som et mere personligt syn på de aktører, deres arbejde henvender sig til.

Jane, Ove og Cecilies forskellige mængde anciennitet kan tyde på, at lærerens erfaring ikke nødvendigvis indikerer, hvorvidt forandring vil ophidse dem. Derimod afhænger forskellen nærmere af, hvorvidt de er fleksible i deres tilgang til faget. Eleverne eller børnene er for dem den ultimative prioritet, og lærerne må tilpasse sig deres behov. På denne måde identificerer de sig bredt med deres virke, og med dette fokus skabt i socialt samarbejde med deres elever kan de tilpasse sig en uddannelsespolitisk foranderlig kontekst (Weick, 1995a, s. 79-80; Weick, 1995b, s. 48).

5.3.3 Opsamling

Gennem dette tredje og sidste analyseafsnit ser et mønster på tværs af informanterne, hvor lærerens professionelle identitet formes af en kombination af erfaring, personlig tilgang og opmærksomhed på elevernes trivsel.

For informanten Søren udspiller dette sig ved hans ønske om at hjælpe sine udskolingselever, ved at forberede dem til at være oplyste borgere igennem sin undervisning. Han oplever dog en konflikt mellem dette ønske, der ellers er en vigtig del af skolens virke ifølge folkeskolens formålsparagraf, og det format hvori undervisning kan finde sted. Ove er også særligt opmærksom på sine opgave med at undervise, samt elevernes trivsel, hvorved han mener at lærere kan acceptere fagets omskiftelighed. De kan endda forudse uundgåeligt forandringer ved at lægge mærke til tidligere mønstre.

Oves mindre specifikke professionelle identitet, hans fokus på undervisning og elevtrivsel, hjælper ham, når forandring sker. Ifølge Ove kan læreren fokusere på små frihedsgrader, og derved finde støtte i sit arbejde, trods de politisk nedsatte rammer og begrænsninger. Jane og Cecilie opfatter frihedsgrader som metodefrihed, der giver dem mulighed for at tage valg der tilgodeser elevernes behov, F.eks. bevægelse, spil og pauser.

På tværs af informanterne ses et mønster, hvor lærerne former deres identitet gennem en kombination af erfaring, personlig tilgang og et fokus på elevernes trivsel. Det fremgår af analysen, at det to vigtigste punkter til håndteringen af de begrænsninger, som politisk styring og strukturelle rammer medfører, er fleksibilitet og elevfokus.

6.0 Diskussion

Denne diskussion vedrører tre dele. Først en analytisk udvidelse, hvor jeg argumenterer for, hvordan en anvendelse af Anthony Giddens' begreb *agency* og hans strukturationsteori kunne have styrket min evne til at undersøge informanternes oplevelse af mangel på kontrol med deres arbejde. Dernæst kommer to metodiske refleksioner vedrørende min position som at home-undersøger. Gennem supplerende inddragelse af relevant forskning tidligere nævnt i min state of the art ønsker jeg her at besvare mit diskuterende spørgsmål '*Kan lærerens oplevelse af eget virke forstås som et resultat af en samfundsudvikling?*'

Flere af informanterne udtrykker frustration over deres manglende evne til at påvirke folkeskolens retning. Denne frustration rækker ud over individuel meningsdannelse og peger på samfundsstrukturelle forhold. Derfor vil jeg inddrage Giddens strukturationsteoris begreb *agency*, med henblik på at nuancere analysens billede af lærernes afmagt. *Agency* er ifølge Giddens individets kapacitet til at påvirke og ændre et handlingsforløb. Derfor er forudsætningen for *agency* magt (Giddens, 1984, s. 125–126). Magt er indlejret i alle sociale relationer og er tilgængelig for både dominerende og underordnede aktører, hvilket muliggør *dialektisk kontrol* (Giddens, 1984, s. 125–126).

Flere af informanterne beskriver, hvordan de ikke oplever at have denne form for kontrol. Det kan for eksempel være Sara, der mener, at folkeskolen bevæger sig i en retning, hun ikke kan tilslutte sig, og at hun før har følt sig tvunget til at følge med. Andre lærere beskriver, hvordan de bliver påbudt at arbejde på måder, der ikke stemmer overens med deres professionelle idealer. Her så vi eksempelvis Søren, der gav udtryk for frustration over sine muligheder i forbindelse med undervisningens format. Ud fra Giddens' optik kan dette tolkes som en oplevelse af utilstrækkelig *agency*, hvilket potentielt undergraver deres mulighed for at finde mening i arbejdet. Som Steen Juul Hansens artikel (2021) vedrørende implementeringen af skolereformen belyste, er det vigtigt for lærerne at opleve at have indflydelse på forandringer i skolen, der for dem skal være meningsfulde. Et fokus på *agency* i lyset af dette perspektiv kunne have skabt en interessant analyse af lærerens oplevelse af eget virke i skolen, der agerer i en globaliseret kontekst med tiltrædende fokus på konkurrencedygtighed (Cerny, 2009).

Herved kan lærerens oplevelse af eget virke formentlig godt forstås som et resultat af en samfundsudvikling.

Anden del af diskussionen vedrører min position som at home-undersøger. Denne tilgang har skabt tillid og nærhed til informanterne, men har samtidig begrænset min analytiske distance. Derudover kan min brug af samtaleanalysens greb til etablering af en tillidsskabende stemning have forstærket den tillid og nærhed til informanterne, som min position som at home-undersøger eventuelt allerede har skabt. Kombinationen af at home-etnografi og brugen af samtaleanalytiske strategier kan have skabt så tryk en stemning mellem mig som undersøger og informanterne, at empirien ikke har forudsat mulighed for tilstrækkeligt solidarisk senere analyse. Enkelte udsagn blev ikke udfordret eller undersøgt tilstrækkeligt, hvilket har svækket mulighederne for en mere dybdegående analyse (Alvesson, 2009, s. 157-166).

Afslutningsvis vurderer jeg, at observationer af informanternes undervisning som yderligere empirisk indsamling kunne have styrket min analyse, der tog afsæt i Weicks meningsskabelse. Weick giver selv udtryk for, at observation kan give undersøgeren mulighed for at følge informantens handlinger på baggrund af en efterfølgende retrospektiv samtale med vedkommende (Weick, 1995a, s. 30). Dette ville have givet mulighed for at sammenholde informanternes udsagn med deres faktiske praksis og dermed have bidraget til en mere nuanceret analyse.

7.0 Konklusion

Min hensigt i dette speciale har været at besvare min problemformulering: Hvordan oplever lærere deres professionelle virke i relation til de uddannelsespolitiske krav om forandring i folkeskolen, som de erfarer gennem deres arbejde? Gennem tematisk analyse ved hjælp af Weicks meningsskabelse har jeg undersøgt empiri i form af individuelle semistrukturerede interviews af syv lærere, hvis erfaring strækker sig fra 1 til 33 år. Mine resultater har vist, hvordan lærere i forbindelse med deres professionelle selvforståelse fortolker, håndterer og tilpasser sig uddannelsespolitisk forandring.

I mit første analyseafsnit, 'navigation i forandring', finder jeg frem til, at lærerne oplever faget som kaotisk og omskifteligt. Mange af lærerne kigger tilbage og mener, at folkeskolen fungerede bedre før i tiden. Nogle ender endda med at imødekomme dette kaos med ligegyldighed. Lærernes tidligere erfaringer er med til at informere deres håndtering af de store forandringer i skolen. Ens for alle lærerne er, at de, ligesom Weick påpeger, bliver nødt til at kigge tilbage på tidligere erfaring for at danne en forståelse af kommende forandringer.

I andet analyseafsnit, 'Krav om omstillingsparathed', opdager jeg, at mængden af erfaring har en signifikant påvirkning af individers omstillingsparathed. Der er noget, der tyder på, at mindre erfarne lærere bedre er i stand til at tilpasse sig forandringer. Dette er, fordi de ikke har samme forståelse farvet af tidligere erfaringer, og derfor nemmere kan imødekomme og acceptere forandringer. De mere erfarne lærere kan dog mere sikkert stille sig kritisk over for den politiske håndtering af skolen. Ens for alle lærerne er dog, at de mener, at folkeskolen har en høj foranderlighed, og de mener, at lærere som faglig gruppe bør være omstillingsparate.

I den sidste analysedel, 'Lærernes frihedsgrader', kommer jeg frem til, at lærerne føler, de har mindre indflydelse over, hvordan de skal gøre deres job. Nogle lærere finder stor frustration i disse pålagte begrænsninger, mens andre finder fred i det. Kerneopgaven er for dem elevernes trivsels, dannelse og udvikling. Fælles for lærerne er, at de opbygger en meningsfuld identitet gennem et fokus på metodefrihed, og et fokus på, hvad de mener er kerneopgaven.

Lærerne konstruerer mening retrospektivt og socialt i forsøget på at navigere i hverdagen. De anvender en række strategier for at håndtere følelsen af manglende indflydelse og uoverensstemmelse mellem egne værdier og de pålagte rammer. Dermed bliver deres professionelle identitet både en hjemhavn, men også et handlingsrum i deres hverdag.

Samlet viser specialet, at lærernes oplevelser af deres professionelle virke i lyset af forandringer hænger tæt sammen med deres mulighed for at fastholde en meningsfuld identitet. Derudover har de også brug for et vist niveau af faglig handlekraft. Denne konklusion kommer til at være grundstenen for den følgende perspektivering, hvor jeg vil, men inspirationer af refleksioner fra min diskussion, dykke ned i, hvordan man, med Anthony Giddens' strukturationsteori, kan undersøge, hvordan handlekraften (agency) påvirker en af den moderne folkeskoles centrale aktører, nemlig eleven.

8.0 Perspektivering

Dette projekt undersøger, hvordan lærere oplever deres professionelle virke i lyset af uddannelsespolitiske forandringer. Her har mit fokus været på de dilemmaer, lærerne møder som en del af deres dynamiske fagfelt. Min analyse viser, at lærerne til trods for deres individuelle evner til at tilpasse sig foranderligheden ofte oplever, at deres ønsker til forandring generelt ikke bliver afspejlet i tidligere uddannelsespolitiske tiltag. I denne perspektivering undrer jeg mig over, hvorvidt en anden relevant aktør i folkeskolen oplever det samme, nemlig eleven. Med afsæt i ny relevant teori og offentlige kilder vil jeg perspektivere projektets resultater og dets mulighed for fremtidig udvikling. I afsnittet er min intention at komme nærmere besvarelse af spørgsmålet *Hvorvidt der findes en risiko for, at lærerens oplevelse af eget virke har konsekvenser for eleven som påvirkelig aktør?*

Da afsnittet er begrænset i sit omfang, vil elevens oplevelse af indflydelse og handlekraft kun blive kort opridset.

Sociologen Anthony Giddens adskiller sig fra Karl Weick ved at zoome sin teori ud fra et hverdagsperspektiv til et samfundsperspektiv. Her behandler han individet som handlende aktør i et socialt skabt samfund gennem sin strukturationsteori. Ved brug af denne har jeg mulighed for at belyse mit perspektiverende spørgsmål fra et bredt samfundsperspektiv, som jeg ikke mener Weicks teori kan dække. Følgende vil være en kort introduktion til dele af Giddens strukturationsteori, hvorefter jeg vil introducere en relevant undersøgelse, der kan sprede lys på elevens oplevelse af egen agency.

Giddens introducerer begrebet "dualiteten i struktur", der præsenterer aktør og struktur som to elementer, der begge aktivt påvirker og skaber sociale strukturer. Hverken aktør eller struktur kan dermed alene være genstand for samfundsanalyse. Ifølge Giddens bør denne fokusere på sociale praksisser, ordnet i tid og rum, som gentages og dermed både former og formes af aktørers handlinger (Giddens, 1991, s. 139; 120–121). Som lærende og reflekterende væsner er aktører i stand til at påvirke samfundets struktur gennem deres agency, altså deres handlekraft. Hermed er agency et magtbegreb inden for strukturationsteorien, der involverer aktørens evne til at påvirke eller ændre et

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

hændelsesforløb (Giddens, 1984, s. 125–126). Idet agency ligeledes blev gjort rede for i mit tidligere diskuterende afsnit, vil jeg ikke uddybe agency nærmere her. Jeg vil benytte Giddens' begreber vedrørende dualiteten i struktur og agency til at stille mig nysgerrig over for elevens forskellige muligheder for indflydelse og handlekraft i skolen.

Som også delvist nævnt i dette projekts tredje analyseafsnit, Lærerens frihedsgrader, skal skolen blandt andet "[...] *forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*" (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2024). I denne formulering af folkeskolens formålsparagraf §1, stk. 3 hæfter jeg mig ved ord som *medansvar* og *rettighed*. Særligt *ligeværd* og *demokrati*, der, ifølge formålsparagraffen, skal præge skoles virke. I samspil med Giddens' udlæggelse af agency som aktørens Jeg finder, at der er god overensstemmelse mellem Giddens udlæggelse af agency som mulighed for at benytte sin refleksionsevne til at påvirke hændelsesforløb, og ordvalget i formålsparagraffens stk. 3 (Giddens, 1984, s. 125–126).

I starten af november 2024 blev rapporten 'Medbestemmelse i skolen – fra elevernes perspektiv' udgivet. Rapporten er udviklet i et samarbejde mellem Danske Skoleelever, Børnerådet og UNICEF Danmark og involverer empiri fra mere end 1800 elever fra landets 7.-9. klasser. Initiativet til rapportens undersøgelse blev motiveret af en international undersøgelse af, hvorvidt elever oplever at have medbestemmelse i skolen (Børnerådet, Danske Skoleelever, & UNICEF Danmark, 2024, s. 3-4; 29). Her vurderede danske skoleelever, at de var utilfredse med deres oplevelse af at have medbestemmelse. Resultater fra den efterfølgende nationale rapport viser blandt andet, at kun en tredjedel af lærerne har gjort eleverne opmærksomme på, at de har medbestemmelse i undervisningen, ifølge eleverne. Her er det altså lærerne, der begrænser elevernes agency ved ikke at gøre dem opmærksomme på, at de har indflydelse på undervisningens form, metode og indhold, eller hvordan. Skolens sociale praksisser er dermed med til at begrænse elevens magt og agency (Giddens, 1991, s. 139; 120–121). Ud fra den kontekst, det her anvendes i, fortolker jeg *medbestemmelse* som synonym for agency. Maja Plum belyser en lignende problemstilling i sin artikel (2014) vedrørende curriculumtænkning i den danske før-skolepædagogik i nutidens

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

globaliserede verden, hvor eleven ses som entreprenant subjekt, hvis præstation kan indikere statens udvikling.

En sådan undersøgelse kunne givetvis tage afsæt i elevernes eget perspektiv, hvorved de kan tale for sig selv. Derudover undrer jeg mig over lærerens oplevelse af mangel på politisk indflydelse i deres virke, mens eleverne oplever mangel på indflydelse i den undervisning, der ledes af lærerne. Jeg finder et fremtidigt fokus på, hvorvidt lærere, adskilt eller som effekt af uddannelsespolitiske tiltag, behandler folkeskoleelever som entreprenante subjekter, og derved fraråder dem agency, relevant. Dog kan det også være relevant at undersøge, hvorvidt lærerens negative oplevelse af eget virke som resultat af deres negative erfaringer med uddannelsespolitisk forandring faktisk påvirker deres professionelle evner således, at dette hindrer elevernes agency.

9.0 Litteraturliste

9.1 Bøger

- Alvesson, M. (2009). At-home ethnography: Struggling with closeness and closure. I S. Ybema, D. Yanow, H. Wels & F. Kamsteeg (Red.), *Organizational ethnography: Studying the complexities of everyday life* (s. 156–174). SAGE Publications.
- Boolsen, M. W. (2015). Grounded theory. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 241–260). Hans Reitzels Forlag.
- Coninck-Smith, N. de, Rasmussen, L. R., & Vyff, I. (2015). *Da skolen blev alles: Tiden efter 1970* (C. Appel, Red.; Bd. 5). Aarhus Universitetsforlag. (Serie: Dansk skolehistorie)
- Giddens, A. (1984). Elements of the theory of structuration. In *Practicing history: New directions in historical writing after the linguistic turn*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels Forlag (5. opl.).
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: K. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2018). *Problemorienteret projektarbejde: En værktøjsbog* (5. udg.). Samfundslitteratur.
- Potter, J. & Puchta, C. (2004) *Focus Group Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

Weick, K. (1995a). De syv karakteristika ved sensemaking. I: Murphy, T (2015). *Sensemaking: Introduktion til Karl Weick*. Hans Reitzels Forlag.

Weick, K. (1995b). *Sensemaking in Organizations*. SAGE Publications.

9.2 Lovstof, nyhedsartikler og andre internetkilder

Aalborg Universitet. (u.å.). *Regler for brug af generativ AI*. <https://www.studerende.aau.dk/regler-og-praktisk/regler/regler-for-brug-af-generativ-ai>

Børne- og undervisningsministeriet. (2024, marts 19). *Ny aftale om folkeskolen*. Børne- og undervisningsministeriet.
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/mar/240319-ny-aftale-om-folkeskolen>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024, 19. marts). *Ny aftale om folkeskolen* [Pressemeddelelse]. UVM.dk.
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/mar/240319-ny-aftale-om-folkeskolen>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2025, 18. marts). Politiske oplæg og aftaler.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-aftaler/politiske-oplaeg-og-aftaler>

Danske Skoleelever. (2023). Praksisfaglighed i grundskolen.
[https://skoleelever.dk/wp-content/uploads/2023/02/Praksisfaglighed i grundskolen DSE-1.pdf](https://skoleelever.dk/wp-content/uploads/2023/02/Praksisfaglighed_i_grundskolen_DSE-1.pdf)

Folkeskolen. (2018, 26. oktober). *Lempelse af bindinger i regelsættet om Fælles Mål sætter lærerne fri*. Folkeskolen.dk.

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

<https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-dlf-dlfs-kredse/lempelse-af-faelles-mal-saetter-laererne-fri/830667>

Folkeskolen. (2024, november 13). Færre nye lærerstuderende.

<https://www.folkeskolen.dk/faerre-nye-laererstuderende/>

Folkeskoleloven, *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr. 989 af 01/07/2024.

<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2024/989>

Holm-Larsen, S., & Skovgaard-Petersen, V. (u.å.). *Danmark – uddannelse*. Lex.dk.

<https://lex.dk/Danmark - uddannelse>

Jørgensen, C. M. (u.å.). *Skole og undervisning efter 1814*.

Danmarkshistorien. <https://danmarkshistorien.lex.dk/Skole og undervisning efter 1814>

Kold, L. F. (u.å.). *Lov om folkeskolen, 30. juni 1993*.

Danmarkshistorien. <https://danmarkshistorien.lex.dk/Lov om folkeskolen, 30. juni 1993>

Knudsen, J. (2024, 4. september). *Tesfaye: Vi ser på at give lærerne lov til fysisk guidning*.

Folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/tesfaye-vi-ser-paa-at-give-laererne-lov-til-fysisk-guidning/>

Schmidt, C. H. (2022). *Socialkonstruktivisme*. 2. udgave. Hentet den 26. april 2022

på: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/

Stigemo, A. (2020). "Nu er det bare et arbejde" – bindinger på arbejdstiden og faglige selvforståelse under pres. I J. E. Larsen (Red.), *Årbog 2020: Lærerkulturer og læreruddannelse* (54. årgang). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Hentet 5. juni 2025 fra <https://uddannelseshistorie.dk/?aarbog=aarbog-2020>

Thomsen, V. K. (2024, november 13). DLF om ny aftale: Højere adgangskrav til gymnasiet giver prestige og pres på de unge. Folkeskolen. <https://www.folkeskolen.dk/dlf-om-ny-aftale-hoejere-adgangskrav-til-gymnasiet-giver-prestige-og-pres-paa-de-unge/>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Forberedt på fremtiden*.
<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/temaer/forberedt-pa-fremtiden>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Forberedt på fremtiden II: Frihed og fordybelse – et kvalitetsprogram for folkeskolen*.
<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/temaer/forberedt-pa-fremtiden/forberedt-pa-fremtiden-ii>

U.F Lempelse af Fælles Mål sætter lærerne fri. (2018). *Folkeskolen*, 2018(18).
<https://www.folkeskolen.dk/lempelse-af-faelles-maal-saetter-laererne-fri/>

9.3 Tidsskrifter og rapporter

Børnerådet, Danske Skoleelever, & UNICEF Danmark. (2024). *Medbestemmelse i undervisningen – fra elevernes perspektiv*. <https://www.boerneraadet.dk/vores-viden/2024/materialer/medbestemmelse-i-skolen-set-fra-elevernes-perspektiv/>

Cerny, P. G. (2009). The competition state today: from *raison d'État* to *raison du Monde*. *Policy Studies*, 31(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/01442870903052801>

Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>

Hansen, S. J. (2021). Folkeskolens første møde med folkeskolereformen – et stormfuldt møde. *Tidsskrift for Professionsstuder*, 17(32), 50–62.
<https://doi.org/10.7146/TFP.V17I32.125156>

Harper, D. (2002). *Talking about pictures: A case for photo elicitation*. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>

Holm-Larsen, S. (2013). Lærerlockout, lektiecafeer og lavere SU – uddannelserne i folketingsåret 2012–2013. *Uddannelseshistorie*, 47, 131–133.
<https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/a-2013-holm-larsen.pdf>

Nielsen, B. L., Lang, N. R., Grosen, T. H., & Høyer, H. (2023). Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 38–49. <https://doi.org/10.7146/TFP.V19I36.139976>

Nielsen, E., & Wendelboe, K. (2013). *En ny folkeskole* (KOU Alm.del Bilag 15). Folketinget. <https://www.ft.dk/samling/20131/almdel/kou/bilag/15/1292058.pdf>

Plum, M. (2014). A 'globalised' curriculum – international comparative practices and the preschool child as a site of economic optimisation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 570–583.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871239>

Vaaben, N., Olesen, K. G., & Gylling, M. (2023). Should I stay or should I go? Moralsk stress som push-faktor i politi, folkeskole og ældrepleje. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 25(1), 10–27. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/136840>

Vaaben, N. (2022). *Når verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Københavns Professionshøjskole.
<https://www.kp.dk/media/1586/naar-verdens-bedste-job-bliver-for-haardt-nana-vaaben-2022.pdf>

Et fag, der kalder på forandring - en empirisk undersøgelse af folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring

Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* Københavns Professionshøjskole.

<https://www.kp.dk/media/1112/hvorfor-stopper-laererne-i-folkeskolen-nana-vaaben-2016.pdf>

Vila, P. (2013). The importance of photo-interviewing as a research method in the study of identity construction processes: An illustration from the U.S.-Mexico border. *Visual Anthropology*, 26(1).

Weick, K. E. (2020). Sensemaking, organizing, and surpassing: A handoff. *Journal of Management Studies*, 57(7), 1420-1431. <https://doi.org/10.1111/joms.12617>

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

10.0 Formidlende artikel

FOLKESKOLELÆRERENS SELVFORSTÅELSE I ET POLITISK OMSKIFTELIGT FAGFELT



Billede: Close-up af billede #16, Magnum Edition 12, Diaologle, 2018

Af Stine Nordahl Graungaard

Denne formidlende artikel skrives på baggrund af kandidatspecialet *Et fag, der kalder på forandring – folkeskolelærernes virke i samspil med uddannelsespolitiske krav om forandring*. Projektet er en empirisk undersøgelse baseret på syv interviews med syv forskellige lærere. Gennem deres mængde af erfaring i faget, køn og geografisk lokation adskiller lærerne i undersøgelsen sig fra hinanden, og projektets analyse, udformet med Karl Weicks teori om meningsskabelse, afspejler hermed et nuanceret fund.

Som selv læreruddannet og med en bred omgangskreds inden for faget har det været min hensigt at undersøge, hvorvidt lærernes professionelle virke og faglige identitet bliver præget af den politiske omskiftelighed, der finder sted i folkeskolen. Særligt hvorvidt lærernes erfaring har påvirkning på deres evne til at tilpasse og vænne sig til forandringerne, samt om deres holdning til jobbet påvirkes af samme.

Artiklens baggrund

Siden undersøgelsens mest erfarne informant startede i 1993, har folkeskolen været under uddannelsespolitisk forandring. Folkeskolereformen i 1993 instruerede blandt andet lærerne til at udføre undervisningsdifferentiering, så elever med forskellige faglige niveauer kunne modtage undervisning sammen. I 2006 kom en ny reform ved navn *Verdens bedste folkeskole*. Herved blev nationale test og PISA-test en del af folkeskolen, som blev mere målstyret som følge af indførelsen af obligatoriske emner og mål. Inklusionsreformen og skolereformen i 2012 og 2013 instruerede lærerne til at øge undervisningens faglighed, hvor også børn med særlige behov skulle tage del i undervisningen. I 2024 blev en ny reform præsenteret. Fremadrettet skal skolerne have mere frihed.

En oplevelse af mening og individuelt råderum er vigtigt i lærerfaget. Specialet bygger på tidligere forskning, som blandt andet peger på, at den moderne globalisering tilskynder samfundet til at fokusere på sin konkurrenceevne i forhold til andre lande. Dette påvirker også pædagogiske institutioner, såsom folkeskolen, hvor elever kan risikere at blive behandlet som instrumentelle midler til samfundsudvikling. Dette pointerer Maja Plum i sin artikel fra 2014. Derudover påpeger en artikel fra 2021 af Steen Juul Hansen, at lærerne reagerede negativt på implementeringen af skolereformen i 2013, som de oplevede, at de ikke havde nogen indflydelse på, samt ved dens omsætning til praksis. Reformen kom kort tid efter inklusionsreformen, mens indtrædelsen af den nye arbejdstidslov, lov nr. 409, ligeledes forhindrede lærernes evne til at finde mening med 2013-reformen. Ifølge en artikel fra blandt andet Nana Vaaben vedrørende risikoen for at udvikle moralsk stress, bliver folkeskolelærere motiveret af en fornemmelse af at kunne udføre, hvad de oplever som deres kerneopgave. Denne kan være forskellig fra praktiker til praktiker. Øvrige opgaver, der føles forkerte og forhindrer læreren i at fokusere på denne, kan føre til moralsk stress, samt at nogen kan overveje at forlade faget.

Erfaring spiller en vigtig rolle i lærerens virke

Mens projektets mindst erfarne lærer har blot et års erfaring, har informanten med mest erfaring arbejdet som både leder, konsulent og lærer i mere end 33 år. Det er tydeligt, at lærerne anvender deres erfaring til at danne mening omkring uddannelsespolitisk praksis. Mindre erfarne lærere støtter sig op ad deres mere erfarne kolleger til at udforme deres

mening vedrørende uddannelsespolitik. En af projektets informanter med mindst erfaring reflekterer over, hvorledes hun har mulighed for at deltage i kollegiale diskussioner, ofte vedrørende deres holdning til uddannelsespolitik, samt hvordan hendes kolleger ser hende som fagprofessionel. Mere erfarne lærere anvender i højere grad deres erfaring til at reflektere over deres mening om og mulig mening bag uddannelsespolitiske tiltag.

Den politiske håndtering af folkeskolen er gensidigt udfordrende

Flere af undersøgelsens lærere oplever, at skolereformen i 2013 medførte for mange overvældende og modsatrettede opgaver, der ligger uden for deres kompetenceområde. Herved forhindres udførelsen af deres kerneopgave. De oplever, at politikerne har en generel mangel på forståelse og sympati for fagets praktik. Ifølge en af undersøgelsens mest erfarne praktikere påvirker denne voldsomme håndtering den professionelle identitetsfølelse. Ifølge lærerne lider elevernes trivsel under de forhold, den pressede skole er efterladt med. Derudover finder flere, at politikerne overser lærernes repertoire af erfaring som en ressource for udformning af relevant forandring i et fagfelt, som de ellers ikke berører. En lærer oplever, at mængden af forandringer, der sker i folkeskolen, er gentagende og ofte en tilbagetrækning af tidligere tiltag, hvorfor hun forholder sig tiltagende indifferent over for forandring. Hun bliver ikke længere påvirket af fagets omskiftelighed og forsøger at bevare sine hverdagsrutiner uafhængigt af politiske tiltag.

Nogle lærere finder, at de må erkende den politiske håndtering af folkeskolen. En fortæller, at læreren som professionel er blevet normaliseret i modsætning til sin tidligere position i samfundet, samt at dette kan være en god ting. En anden oplever, at der kan opstå en enighedskultur, som ofte vedrører en negativ indstilling over for uddannelsespolitisk forandring blandt kollegerne. Som resultat holder hun sig uden for diskussioner om emnet. En af undersøgelsens lærere har erfaret, at læreren bør fokusere på de frihedsgrader, der stadig findes i arbejdet. Nogle finder, at de ikke ville vælge et andet job, hvis de kunne, da foranderligheden, trods dens ofte mangel på overensstemmelse med fagets egentlige behov, afholder kedsomhed. Lærerne prioriterer i høj grad deres elevers trivsel samt undervisning af disse. Analysen finder ligeledes, at lærernes evne til at tilpasse lempes, hvis disse er i stand til at fortolke deres individuelt udformede kerneopgave bredt samt kan tilpasse sig ved at improvisere og generalisere fagets tiltag.

Projektets fremtid

Undersøgelsens lærere giver udtryk for en hypotese om, at samfundets udvikling har haft en afgørende påvirkning på den seneste tids uddannelsespolitiske prioritering. Af denne årsag kan udvikling af denne problemstilling vedrørende lærerens professionelle virke i samspil med uddannelsespolitisk forandring med fordel tage afsæt i globaliseringens indvirkning i folkeskolen. Ligeledes er det relevant at rette sin opmærksomhed mod eleven som en mindre handlekraftig aktør i spændet mellem læreren og uddannelsespolitikeren. En rapport angående elevens medbestemmelse i skolen viste, at omkring 66 % af danske udskolingselever ikke er eller bliver gjort opmærksomme på, at de kan og må have indflydelse på undervisningens indhold, form og metode. Rapporten er udviklet af Danske Skoleelever, Børnerådet og UNICEF Danmark i efteråret 2024 og er skrevet på baggrund af en international måling, der fandt, at danske skoleelever er blandt dem, der oplever at have absolut mindst medbestemmelse. I samspil med analytiske fund fra dette speciale finder jeg det oplagt at undersøge, hvorvidt elevens positionering og oplevelse af mangel på medbestemmelse i samarbejde med læreren kan analyseres som parallelt til lærerens positionering og oplevelse af mangel på medbestemmelse i samarbejde med politikerne.