

**ANALYSE AF KVALITET I UNDERVISNINGEN,
GODT ARBEJDSMILJØ OG PROFESSIONEL
KAPITAL I FOLKESKOLEN MED VÆGT PÅ
LÆRERNES ARBEJDSSTID**

**Bilag C1. Analysenotat for kvalitativt
casestudie**

Lærerkommissionen

Juni 2019

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDHOLDSFORTEGNELSE	2
1. INDLEDNING	4
1.1 Metoden bag undersøgelsen	6
2. KONKLUSION	8
3. ANALYSESTRATEGI	12
3.1 Oversigt over arbejdsforholdene på de 18 caseskoler	13
3.2 Præcisering af to væsentlige definitioner	13
4. KOMMUNAL LEDELSE AF FOLKESKOLER	15
4.1 Kommunal ledelsesform	15
4.2 Udfordring: For mange projekter	17
4.2.1 Håndtering af de mange projekter	21
5. BETYDNINGEN AF LOKALAFTALER	22
5.1 Symbolsk betydning	22
5.2 Et fundament for samarbejde mellem forvaltning og lærerkreds	24
5.3 Minimumsrettigheder	25
6. LOKAL LEDELSE PÅ FOLKESKOLER	26
6.1 Ledelsens organisering	26
6.1.1 Ledelsens samarbejde med TR	27
6.2 Distribueret ledelse	28
6.3 Transformativ ledelse	29
6.4 Faglig ledelse	31
6.5 Synlig ledelse	34
7. ARBEJDSSTID OG ARBEJDSREGLER	36
7.1 Regler om undervisningstid, forberedelse og tilstedeværelse	37
7.1.1 Undervisningstid	37
7.1.2 Forberedelse	40
7.2 Regler for tilstedeværelse	44
7.3 Fagfordeling og opgaveliste	47
7.3.1 Udfordring: Følelsen af uretfærdighed – manglende tid og fordeling af opgaver	53
7.4 Oplevelse af opgaver (prioriterede og ikke-prioriterede)	57
7.4.1 Udfordring I: Øget undervisningstid og manglende forberedelsestid har betydning for undervisningskvalitet og arbejdsglæde	62

7.4.2	Udfordring II: Mere tid bruges på inklusion	66
7.5	Den nyuddannede lærer: Gode erfaringer	67
8.	PROFESSION	72
8.1	Lærergerningen over tid	73
8.1.1	Udfordring: Mangel på anerkendelse, tillid og respekt for lærergerningen	78
8.2	Typer af teamsamarbejde	79
8.2.1	Det gode teamsamarbejde	80
8.2.2	Udfordring I: Mere drift (tale om elever) end fagligt samarbejde	83
8.2.3	Udfordring II: Svært at være hinandens arbejdsgiver – øget behov for mere uformel ledelse af teams	85
8.2.4	Udfordring III: Fælles forberedelse vs. individuel forberedelse	86
8.2.5	Ønsker og behov fremadrettet for teamsamarbejdet	89

1. INDLEDNING

Det overordnede formål med de kvalitative casebesøg er todelt:

1. For det første skal de bidrage til analysen af, hvorvidt og hvordan regler, beslutninger og praksisser om lærernes arbejdstid har betydning for kvalitet i undervisningen, professionel kapital og arbejdsmiljø i folkeskolen.
2. For det andet skal de afdække konkrete eksempler på praksisser, herunder for håndtering af lærernes arbejdstid, der virker lovende i forhold til at skabe gode rammer for god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø.

Mere konkret skal den kvalitative analyse bidrage til at afdække nedenstående temaer og spørgsmål. Som det fremgår af nedenstående oversigt, er der grundet mange relevante temaer også rigtig mange undersøgelsesspørgsmål – især til nogle temaer. Vi har derfor valgt at prioritere at belyse udvalgte undersøgelsesspørgsmål. Disse er markeret med **fed** skrift i tabellen nedenfor.

Tabel 1: Oversigt over temaer og undersøgelsesspørgsmål

TEMA	SPØRGSMÅL
Kommunal ledelse	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har kommunens ledelse/styring af folkeskolerne – herunder i forhold til lærernes arbejdstid – for hhv. god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø. Hvordan har det konkret betydning?
Lokalaftaler og arbejdstidsregler	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har arbejdstidsregler og lokale beslutninger om arbejdstid (lokaftaler mv.) for hhv. god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø. Hvordan har de konkret betydning? • Hvilken betydning har samarbejdet mellem kommune og lærerkreds for hhv. god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø. Hvordan har det konkret betydning?
Skoleledelse	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har skoleledelse – herunder i forhold til lærernes arbejdstid – for god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø. Hvordan har det konkret betydning, og hvilke ledelsespraksisser virker lovende? • Hvilke rammer har betydning for god skoleledelse? Hvilken betydning har regler og beslutninger om arbejdstid for god skoleledelse? Hvilken betydning har ledelsens organisering – herunder ledesspændet og antallet af medarbejdere pr. leder for god skoleledelse? • Hvilken rolle spiller det lokale samarbejde mellem skoleledelse og TR for hhv. god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø? Kan der identificeres gode praksisser for et udbytterigt samarbejde mellem ledelse og TR? • Hvilken betydning har bl.a. udførelsen af følgende ledelsesmæssige greb fra skoleledelsen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ledelsens bestræbelser på og evne til at skabe og tydeliggøre en vision for en ønskværdig fremtid, samt til at koble denne vision til det konkrete, pædagogiske arbejde, herunder oversættelsen af de mere overordnede målsætninger til meningsfulde prioriteringer og beslutninger (transformativ ledelse) ○ Deling af ledelse blandt formelle og uformelle ledere på skolen og afstemtheden i den samlede ledelse baseret på en fælles forståelse af retningen (distribueret ledelse)

TEMA	SPØRSMÅL
	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad har indflydelse på skoleledernes oplevelse af anerkendelse (såvel af den enkelte leder som af skolelederne samlet set)? • Hvad har indflydelse på at skoleledere oplever et ledelsesmæssigt råderum? Eller at der er bureaukrati og overstyring? • Hvad har indflydelse på, at skoleledere oplever, at der er fokus på kerneopgaven?
<p>Regler om arbejdstid og tilstedeværelse og løsning af kerneopgaven</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke rammer har skolerne for fleksibilitet i arbejdstid og -sted for lærerne, og hvordan oplever de udviklingen siden 2013? Hvordan opleves det at påvirke løsningen af kerneopgaven? Hvordan påvirker det samarbejds muligheder mellem kollegaer og med forældre? Hvilke potentialer og udfordringer oplever hhv. ledelser og lærere ved de rammer, som der lokalt sættes, og hvordan håndteres det på skolerne? • Hvad har indflydelse på at lærerne oplever: <ul style="list-style-type: none"> ○ et fagprofessionelt råderum ○ at mestre lærergerningen ○ faglig udvikling, herunder kompetenceudvikling ○ godt forældresamarbejde • Hvad har indflydelse på, at lærere oplever, at der er fokus på kerneopgaven? • Hvad har indflydelse på, at lærere oplever, at der er bureaukrati og overstyring?
<p>Planlægning af skoleåret: fordeling af fag og opgaver</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan planlægges skoleåret, skoleugen og skoledagen på skolerne, og hvordan foregår dialogen mellem ledelse, teams og enkeltlærere? Hvordan håndteres ændringer i lærernes opgaver i løbet af året? • Hvordan opleves sammenhængen mellem lærernes opgaver og tid, og hvad kan bidrage til at sikre en oplevelse af en rimelig sammenhæng? • Hvad hhv. fremmer og hæmmer den enkelte lærers oplevelse af en hensigtsmæssig sammenhæng mellem opgaver og tid? Hvilken betydning har for eksempel arbejdstidsregler, lokale rammer om arbejdstiden, teamsamarbejde og ledelse? • I hvilket omfang og hvordan differentierer ledelserne mellem antallet af undervisningstimer, forberedelsestid og øvrige opgaver for de forskellige lærere alt efter lærernes situation? Hvad påvirker lærernes oplevelse af retfærdighed i tildelingen af opgaver? • Hvordan bidrager ledelserne til at sikre gennemsigtighed i forhold til differentiering af lærernes opgave, fx differentiering af undervisningstid? • Hvad bidrager til at skabe gennemskuelighed for lærerne i forhold til sammenhæng mellem opgaver og tid? I hvor høj grad er der overensstemmelse mellem lærernes forventning til egen praksis/opgaveløsning og ledelsernes samt andre aktørers forventninger? Hvad bidrager til tydelighed omkring forventningerne til den enkelte lærers opgaveløsning?
<p>Profession: Faglig ledelse, professionelle læringsfællesskaber og teamsamarbejde og anerkendelse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken rolle spiller lærernes teamsamarbejde, herunder professionelle læringsfællesskaber, i at sikre god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø, herunder håndtere udfordringer omkring lærernes arbejdstid? • Kan der identificeres gode praksisser for teamsamarbejde/professionelle læringsfællesskaber, og hvordan understøttes dette af ledelsen? • Hvilke rammer understøtter faglig ledelse (forstået som ledelse af udviklingen af faglig og tværfaglig kvalitet), og hvilken rolle spiller arbejdstidsregler og beslutninger om arbejdstid?

TEMA	SPØRGSMÅL
	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan kan faglig ledelse bidrage til at styrke hhv. god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø? Hvad har indflydelse på lærernes oplevelse af anerkendelse (såvel af den enkelte lærer som af lærerprofessionen)?
Nyuddannede	<ul style="list-style-type: none"> Hvilke udfordringer gør sig særligt gældende for nyuddannede lærere? Kan der identificeres gode praksisser for at give nyuddannede en god start på lærerlivet?

1.1 METODEN BAG UNDERSØGELSEN

Den kvalitative undersøgelse bygger på et systematisk komparativt casestudie af 18 skoler fra 15 forskellige kommuner. De 15 kommuner er udvalgt på baggrund af ønske om spredning på geografi og indbyggertal. Dertil er de 18 skoler udvalgt med blik for skolens størrelse og socioøkonomisk elevgrundlag.

Dertil er kommunerne udvalgt ud fra et ønske om at variere i indholdet af lokalaftaler (undervisningstid, tilstedeværelsespligt og flekstid), så der i undersøgelsen indgår skoler med og uden lokalaftaler.

I hver enkelt case er der gennemført personlige interview med følgende personer:

- Skolechef¹
- Formand fra kommunens lærerkreds
- Skoleleder
- Viceleder/pædagogisk leder/mellemlider
- Tillidsrepræsentant
- Lærere (4-6 lærere i et fokusgruppeinterview)

Med ovenstående ”design” har vi mulighed for både at sammenligne på tværs af arbejdstidsregler, og på tværs af aktørernes funktioner. Med interview med seks forskellige aktører indenfor hver case er der mulighed for at lave dybdegående case analyser af, hvad de særskilte arbejdstidsregler betyder for de enkelte cases. Samtidig giver analyser på tværs af casene mulighed for at identificere generelle mønstre over fællestræk og forskelle på tværs af cases.

Alle interview har haft en varighed på 45-60 minutter med undtagelse af fokusgruppeinterviewet med lærerne, som har haft en varighed på 100 minutter. Enkelte interviews er gennemført over telefonen, da et mødetidspunkt ikke var muligt at finde på dagen for casebesøget. Alle casebesøg er gennemført i perioden fra d. 25. marts til d. 5. april, 2019.

¹ Der er lavet interview med 14 ud af 15 skolechefer. I en kommune var det ikke muligt at træffe skolechefen, inden vedkommende skiftede stilling.

2. KONKLUSION

Det kvalitative casestudie peger overordnet på, at lærernes forhold til ledelsen samt oplevelsen af at have tid og mulighed for at levere undervisning af høj kvalitet har stor betydning for lærernes daglige arbejdsglæde og tilfredshed med deres arbejdsliv.

På alle de besøgte skoler har lærerne mulighed for i varierende grad at have fleksibel arbejdstid, hvis de ønsker det, og på størstedelen af skolerne er der heller ikke længere krav om fuld tilstedeværelse. Det betyder også, at det ikke er tilstedeværelseskrav og fleksibilitet i den tidsmæssige placering af arbejdet, som udgør knasterne for samarbejdet mellem lærere og skoleledelse. Derimod er det i højere grad oplevelsen af en stor mængde undervisningstid, oplevelsen af manglende forberedelsestid samt oplevelse af flere børn, der kræver særlig støtte, der fremstår som de centrale udfordringer for lærernes arbejdstid i den kvalitative analyse.

Herudover spiller konflikten og lockouten i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 2013 fortsat en stor rolle for mange af de interviewede lærere. Lærerne giver udtryk for, at de føler, at de var udsat for mistillid, og flere har en oplevelse af, at det fortsat har betydning for, hvordan de omtales som profession. På tværs af interviewene med både lærere, ledere og skolechefer italesættes der derfor et ønske om at få genskabt tilliden og sikre gode rammer for lærernes arbejde fremadrettet.

I det følgende gennemgås de kvalitative fund for de enkelte temaer, som undersøgelsen har belyst.

Lokalaftaler og arbejdstidsregler

De kvalitative casebesøg viser, at både skolechefer, skoleledere, lærere og kredsformænd oplever, at indgåelsen af en lokalaftale har stor signalværdi. Dels oplever man, at det er et politisk signal om, at man anerkender lærerne og deres arbejde, dels opleves det som et signal fra forvaltningen og kredsens side om, at man ønsker et samarbejde. Mange interviewede skoleledere fortæller, at lokalaftalerne indeholder overordnede retningslinjer for lærernes arbejdstid, og at der er mulighed for lokal tilpasning og styring indenfor de fastsatte rammer. Dette opleves generelt som positivt af både lærere og ledere.

Kommunal ledelse

Den kvalitative analyse af casebesøgene viser, at de interviewede skoleledere på den side oplever, at den kommunale ledelse af folkeskolerne er meget decentral, når det gælder driften og ledelsen af skolen, men at der på den anden side er sket en øget grad af centralisering, når det kommer til det mere strategiske arbejde. Skolelederne oplever således at have fået mere selvbestemmelse og højere grad af autonomi, når det gælder fagfordeling, opgavetildeling og tilstedeværelse. Når det gælder det strategiske arbejde – at sætte retning for skolen – sker dette typisk i et samarbejde mellem skolechef og skoleleder. Når det af skolelederne opleves som øget centralisering, skyldes det, at skolelederne oplever, at skolecheferne i højere grad end tidligere ikke blot vil være med til at sætte målet, men også vil have indflydelse på midlerne til at nå målet, fx hvilke projekter skolen skal arbejde med, eller hvordan lærerne skal arbejde i et professionelt læringsfællesskab.

En udfordring er i den forbindelse, at flere interviewede skoleledere og lærere oplever, at der bliver igangsat for mange projekter, som samlet set ikke opleves som meningsfulde. Både skoleledere og lærere oplever, at der kommer mange projekter "ovenfra" eller "udefra", som de skal deltage i, og

som tager tid og fokus fra kerneopgaven. Analysen finder en svag sammenhæng mellem lærernes tillid til deres skoleledelse og oplevelsen af "beskyttelse" mod udefrakommende projekter. Det peger på, at tilfredsheden med arbejdsforholdene er højere hos de lærere, som oplever, at skolelederen og til dels også skolechefen agerer filter mod de projektideer, der kan komme fra byrådet, eksterne fonde eller Undervisningsministeriet.

Skoleledelse

Den kvalitative analyse finder, at der blandt caseskolerne synes at være en sammenhæng mellem høj grad af faglig ledelse og høj grad af tillid blandt lærere til ledelsen. Det peger på, at der hvor ledelsen har mulighed for at prioritere faglig ledelse og sparring med lærerne, har det en positiv betydning for lærernes opfattelse af ledelsen.

Endvidere viser den kvalitative analyse, at samarbejdet mellem TR og ledelsen i høj grad afspejler lærerkollegiets forhold til ledelsen. På skoler, hvor interviewet med lærerne vidner om en tillidsfuld relation til ledelsen, opleves samarbejdet også mere positivt af TR. De interviewede tillidsrepræsentanter fortæller, at en god relation mellem TR og ledelsen er karakteriseret ved åbenhed, dialog og følelsen af altid at have mulighed for at vende både små og store ting i hverdagen. Derudover har det stor betydning for tillidsrepræsentanterne at opleve at blive inddraget i ledelsesmæssige beslutninger – fx. i arbejdet med lærernes arbejdstilrettelæggelse – og oplevelsen af lydhørhed fra ledelsens side.

Regler om arbejdstid og tilstedeværelse og løsning af kerneopgaven

Den kvalitative analyse viser, at mange af de interviewede lærere giver udtryk for, at de føler sig pressede på tid. Siden implementering af reformen oplever de at skulle undervise mere og derfor have mindre tid til at forberede undervisningen samt til de øvrige opgaver ved siden af undervisningen (fx teamsamarbejde, forældresamarbejde og elevfeedback). Flere af de interviewede lærere udtrykker derfor bekymring for undervisningskvaliteten.

Ovenstående betyder dog ikke, at oplevelsen af manglende tid i sig selv er en kilde til konflikt mellem lærerne og ledelsen. På de besøgte skoler, hvor der er et godt samarbejde mellem lærerne og ledelsen, fremstår lærerne mindre utilfredse med deres arbejdsforhold uanset antallet af undervisningstimer.

Den kvalitative analyse viser endvidere, at ledelsen på flere af de besøgte skoler i praksis har mere lempelige regler om tilstedeværelse end beskrevet i lokalaftalen. Dog fremgår det også af casebesøgene, at regler om tilstedeværelse synes at gavne samarbejdet mellem lærerne, da det er lettere at finde tid til at mødes i teams.

Planlægning af skoleåret: Fordeling af fag og opgaver

På baggrund af den kvalitative analyse kan der identificeres seks væsentlige pointer om lærernes oplevelse af deres arbejdsopgaver. Den første går på, at lærerne i tråd med ovenstående konklusion ikke oplever at kunne prioritere forberedelsen, som de ønsker. Den anden handler om, at lærerne oplever at deltage i for mange møder uden fagligt indhold. Den tredje drejer sig om, at lærerne oplever, at det øgede fokus på test og praktiske opgaver tager tid fra deres kerneopgave. Den fjerde omhandler, at lærerne oplever forældresamarbejdet som værende vigtigt, men at det samtidig også kræver væsentligt flere ressourcer i dag end tidligere. Den femte pointe er, at lærerne oplever ikke at have nok tid til at gennemføre deres rettetarbejde og give feedback, hvilket ellers opleves som en

vigtig arbejdsopgave. Endeligt oplever lærerne et behov for, at skoleledelsen sørger for at prioritere i de mange forskellige opgaver, der særligt kommer ovenfra, så lærerne har bedre tid til at varetage deres kerneopgave.

Ovenstående resulterer i tre udfordringer. Den første er, at flere interviewede lærere fortæller, at de oplever, at de må gå på kompromis med kvaliteten af undervisningen, fordi de ikke har ordentlig tid til at forberede sig. Det betyder, at de indimellem oplever at befinde sig i undervisningssituationer, hvor de ikke er forberedt og hvor de føler, at de ikke leverer det, de bør. Den anden udfordring går på, at flere lærere oplever, at fordelingen af arbejdsopgaver blandt lærerne ikke altid er retfærdig, og at der ikke altid er gennemsigtighed i, hvordan opgaverne fortælles. Den tredje udfordring omhandler, at lærerne oplever at skulle bruge væsentlig mere tid på inklusion end tidligere, og at de i høj grad ikke føler sig rustet hertil.

Profession: Faglig ledelse, professionelle læringsfællesskaber og teamsamarbejde og anerkendelse

Anerkendelse. Både lærere, ledere og skolechefer fortæller, at lærergerningen har forandret sig siden 2013. For det første har lærerne fået et større fokus på distinktionen mellem arbejdsliv og privatliv – lærerne er blevet væsentlig mere opmærksomme på brugen af interesselimer. For det andet opleves lærergerningen som værende blevet mere kompleks, hvor der bl.a. er kommet et øget fokus på brug af data, ligesom der er kommet højere krav til inklusion. For det tredje oplever især skolelederne, at lærergerningen er blevet mere professionaliseret, idet mange lærere i dag arbejder ud fra en tydeligere struktur og har mere klare mål for deres arbejde og samarbejde. Og sidst men ikke mindst så har lærergerningen også udviklet sig til at have et større fokus på teamsamarbejde. Her viser de kvalitative fund en uenighed blandt lærerne i forhold til, hvorvidt teamsamarbejdet opleves som værende givende eller snarere mere udfordrende.

Konflikten og lockouten i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 2013 fylder fortsat på skolerne. Flere lærere fortæller, at de blev sårede over processen, hvor de følte, de blev taget som gidsler i overenskomstkonflikten, og at de føler, at folkeskolereformen er blevet finansieret via deres arbejdstid. De føler, at de under konflikten blev udsat for mistillid ift. deres faglighed. Det har en vedvarende negativ betydning for deres generelle tilgang til og vurdering af rammerne for deres arbejde, motivation og engagement. Dette er dog mest udpræget for lærere med en vis anciennitet.

I relation hertil synes der fra såvel lærere som skolelederes perspektiv at være behov for en fælles erkendelse af, at processen i 2013 ikke var hensigtsmæssig. Det foreslås af flere, at lærergerningen skal tales op, så tilliden genfindes, men også så lærernes motivation og engagement for deres profession kan udvikle sig på ny.

Teamarbejde. Den kvalitative analyse identificerer tre primære former for teamsamarbejde, hhv. samarbejde i klasseteam, årgangsteam og afdelingsteam. På tværs af de forskellige typer af teamsamarbejde har vi også identificeret gode praksisser herfor, men her er det væsentligt at bemærke, at der er forskel på, hvilke elementer hhv. skoleledelsen og lærerne oplever er væsentlige for, at man kan tale om et velfungerende og godt teamsamarbejde. Lederne har særligt fokus på struktur og rammer for samarbejdet samt på det faglige indhold, hvor lærerne dels har fokus på at kunne opbygge og anvende relationer med de andre lærere, dels bruge teamsamarbejdet som mulighed for at tale "drift" (dvs. børn, forældrehenvendelse mm).

Gennem analysen har vi ydermere identificeret særligt tre udfordringer. Den første drejer sig om, at teamsamarbejdet i høj grad får karakter af at være et praktisk samarbejde, hvor der er meget fokus på drift, snarere end et fagligt samarbejde. For det andet giver lærerne udtryk for, at der er behov for mere (uformel) ledelse af teamsamarbejdet, da det opleves som værende svært at skulle agere som hinandens "arbejdsgiver" og være bestemmende, hvis ikke man har mandat hertil. For det tredje viser analysen, at der er en diskrepans mellem lærernes oplevelse af fælles forberedelse og individuel forberedelse, hvor der er uenighed om, hvorvidt fælles forberedelse kan vær givende for dels undervisningskvaliteten, dels arbejdsmiljøet. Endeligt har det i analysen også været muligt at identificere, hvilke ønsker og behov hhv. lærerne og skoleledelsen har for det fremadrettede teamsamarbejde, men også her viser analysen, at der er et forskelligt fokus blandt de to aktørgrupper. Ledelsen ser især et udviklingspotentiale med hensyn til at få skabt en større fællesskabsfølelse omkring dét at indgå i et team, mens lærerne snarere ser et udviklingspotentiale i forhold til samarbejdet i fagteams og efterspørger mere af denne type samarbejde.

Nyuddannede

Den kvalitative analyse viser, at der formelt er et øget fokus på de nyuddannede. Der er fx særligt i nyere lokalaftaler et fokus på nyuddannede læreres arbejdsvilkår. I tråd hermed har flere skoler nedsat antallet af undervisningstimer, ligesom man flere steder også prioriterer at tildele den nyuddannede en mentor, da det nogle steder har vist sig givtigt, at den nyuddannede har en person han/hun kan sparre med. Dog viser casebesøgene, at det langt fra er alle steder, at de formelle retningslinjer for mentorforløb/ordningen i praksis fungerer efter hensigten. Flere lærere fortæller, at rollen som mentor ofte nedprioriteres til fordel for andre mere presserende opgaver.

3. ANALYSESTRATEGI

For at undersøge hvordan forskellige arbejdstidsregler påvirker undervisningskvalitet, professionel kapital og arbejdsmiljø, har vi lavet **et systematisk komparativt casestudie af i alt 18 skoler fra 15 forskellige kommuner**. Mere konkret betyder det, at vi har inddelt de 18 udvalgte skoler i kategorier for at sammenligne dem ud fra forskellige parametre. Vi har sammenlignet relativt ens skoler med *forskellige* arbejdstidsregler samt sammenlignet forskellige skoler med relativt *ens* arbejdstidsregler for at undersøge samspillet mellem lokale skoleforhold (fx skolens socioøkonomiske kontekst) og betydningen af arbejdstidsreglerne.

Det var oprindeligt tanken, at kategoriseringen af skolerne skulle ske på baggrund af tilstedeværelsen af og indholdet i lokalaftaler (undervisningstid, tilstedeværelsespligt, flekstid), dvs. at tanken var, at der skulle indgå skoler med forskellige former for lokalaftaler og skoler helt uden. Herudover skulle skolerne også variere på deres socioøkonomiske grundlag, da tidligere undersøgelser har vist, at særligt det socioøkonomiske grundlag har betydning i forhold til hhv. undervisningskvalitet, professionel kapital og arbejdsmiljø.

Imidlertid har det vist sig, at selvom skolerne på papiret har forskellige arbejdstidsregler, så adskiller skolerne sig i praksis ikke betydeligt – hverken i forhold til tilstedeværelsespligt eller muligheder for flekstid. Vi har derfor været nødt til at gentænke kategoriseringen af skolerne. Skolerne er derfor i stedet for blevet inddelt i to overordnede kategorier, hhv. om der er en lokalaftale eller ej samt tre underordnede kategorier gående på antal årlige undervisningstimer. Sidstnævnte viste sig nemlig i casebesøgene at være der, hvor der var størst variation. Designet er illustreret i figur 1.

Figur 1: Designet af det kvalitative casestudie

SAMMENLIGNING AF ENS SKOLER MED FØRSKELLIGE ARBEJDSREGLER (MSSD)						
	Ingen aftale			Lokalaftale eller forståelsespapir		
	>760	761-780	<781	>760	761-780	<781
Undervisningstimer						
Lavt socioøkonomisk grundlag	Skole nr. 3 Skole nr. 13			Skole nr. 6	Skole nr. 4 Skole nr. 5 Skole nr. 17	Skole nr. 8 Skole nr. 15
Mellemhøjt socioøkonomisk grundlag	Skole nr. 12		Skole nr. 1	Skole nr. 2 Skole nr. 14 Skole nr. 16 Skole nr. 18	Skole nr. 7 Skole nr. 9 Skole nr. 10 Skole nr. 11	

3.1 OVERSIGT OVER ARBEJDSFORHOLDENE PÅ DE 18 CASESKOLER

Tabel 2 skitserer de 18 caseskolars arbejdsforhold. Formålet med tabellen er indledningsvist at danne et overblik over de nuværende forhold på de 18 skoler i anonymiseret form, så det også senere bliver muligt at identificere ligheder og forskelle på tværs af caseskolerne.

Tabel 2: Oversigt over arbejdsforhold på de 18 caseskoler

Socioøkonomisk grundlag	Skole	Skolestørrelse (elevantal)	Gns. undervisningstimer pr. år	Tilstedeværelsespligt
Uden lokalaftale				
Lav socioøkonomi	3	500 elever	760 timer	25 timers tilstedeværelse mellem kl. 9-14
	13	327 elever	750 timer	Nej
Mellem/Høj socioøkonomi	1	592 elever	880 timer (maks. 1040)	35-5
	12	377 elever	750 timer	Nej
Med lokalaftale/forståelsespapir				
Lav socioøkonomi	4	454 elever	780 timer	35-5 + to faste mødedage
	5	905 elever	780 timer	Delvis, to faste mødedage
	6	687 elever	718 timer	35-5
	8	910 elever	800 timer (inkl. 40 timers vikardækning)	Delvis, to faste mødedage
	15	217 elever	798 timer	Lærerne kan flekse 5 timer om ugen
	17	453 elever	780 timer	Delvis, en fast dag til kl. 17
Mellem/Høj socioøkonomi	2	743 elever	760 timer	Nej
	7	672 elever	760-780 timer	35-5
	9	860 elever	780 timer	35-5 + en lang mødedag
	10	847 elever	780 timer	Nej
	11	729 elever	780 timer	Delvis, en fast dag til kl. 17
	14	578 elever	720 timer	35-5
	16	577 elever	757 timer	34-5
	18	900 elever	760 timer	-

3.2 PRÆCISERING AF TO VÆSENTLIGE DEFINITIONER

I denne undersøgelse anvender vi to væsentlige mål for lærernes oplevelser af deres arbejdsforhold. Det drejer sig om hhv. "Konfliktniveau ift. arbejdstidsregler" samt "Tillid til ledelse". Det er disse mål, der udgør den afhængige variabel i flere af de kvalitative analyser. Det vil sige, at vi ved brug af disse mål kan undersøge, om der synes at være en sammenhæng mellem en given ledelsespraksis eller arbejdsregel og lærernes tilfredshed med deres arbejdsforhold.

Konfliktniveau ift. arbejdstidsregler

Dette mål sammenfatter, i hvilken grad lærerne generelt oplever, at der er konflikt om arbejdsformål. Det kan enten være utilfredshed med egen skoleleders regler om arbejdstid eller utilfredshed med kommunens eller statens udmøntning af regler. Konfliktniveauet udgør således en proxy for lærernes *generelle jobtilfredshed* specifikt med fokus på *arbejdstidsregler*.

På baggrund af vores kodning har vi identificeret tre konfliktniveauer ift. arbejdstidsreglerne:

- *Højt konfliktniveau:* Udpræget konflikt i lærerstaben om arbejdstidsregler. Der er konkrete igangværende problemer, der knytter sig til arbejdstiden for lærerstanden, som har indvirkning på deres arbejdsmiljø (fx oplevelse af stress og udbrændthed).
- *Mellem konfliktniveau:* Skoler der ikke umiddelbart hører til de to andre kategorier (hhv. høj eller lav). Det kan fx være at der er stor uenighed blandt lærerstaben om arbejdstidsreglerne.
- *Lavt konfliktniveau:* Ingen eller næsten ingen konflikt i lærerstaben om arbejdstidsreglerne, fx skoler der har udsagn om, at andre skoler har det meget værre end den pågældende skole har det.

Udledningen af ovenstående bygger særligt på en kodning kaldet "konfliktniveau på skole", som både er kodet i interviewene med skolecheferne samt i fokusgruppeinterviewene med lærerne. Dertil indgår koden "fokus på tid" fra interviewene med skolelederne, tillidsrepræsentanterne samt lærerne. Hvis lærerne i udpræget grad fokuserer på tid, tolkes det som et højere konfliktniveau.

Tillid til ledelse

Tillid til ledelse er defineret som værende lærernes tillid til, at den lokale ledelse på skolen gør et godt stykke arbejde. Tillid opbygges bl.a. ved at lederen optræder troværdigt ("sig hvad du gør, og gør hvad du siger"), lytter til de ansatte og tager dem alvorligt samt undgår unødvendig kontrol og dokumentation. På baggrund af vores kodning har vi også her identificeret tre tillidsniveauer til ledelsen:

- *Tilfredshed med ledelsen:* Lærerne oplever, at ledelsen udviser evne og kompetence til at understøtte, anerkende og vise tillid til lærerne
- *Utilfreds, men forstående:* Lærerne oplever, at ledelsen har gode intentioner, men lærerne kan se, at ledelsen er presset, hvorfor ledelsen ikke agerer ledelse lige så godt, som den kunne, fx ved at anerkende udfordringer eller ikke i samme grad være i stand til at vise tillid fx ved at give mere fleks til en medarbejder
- *Utilfredshed, og uforstående:* Lærerne oplever, at ledelsen slet ikke udviser tillid eller formår at anerkende lærerne, fx fordi ledelsen ikke i tilstrækkelig grad anerkende nogle udfordrings omfang

Kategoriseringen af ovenstående bygger på en genkodning af koderne "lærernes mening om ledelsen" samt begreberne "inddragelse", "gennemsigtighed", "retfærdighed" samt "tillid" i kodebogen for lærerne.

4. KOMMUNAL LEDELSE AF FOLKESKOLER

Lærercommissionen ønsker at få afdækket betydningen af kommunens ledelse og styring af folkeskolen for hhv. god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø, herunder hvordan det konkret har betydning. Der er ikke data i de kvalitative casebesøg til at afdække dette spørgsmål direkte, men det er muligt at belyse, hvorledes skolecheferne selv beskriver deres ledelse af skolerne og sammenligne disse beskrivelser med skoleledernes oplevelser af den kommunale ledelsesstil og lærernes generelle tilfredshed med skoleledelsen.

Analysen viser, at den kommunale ledelse af folkeskolerne på den ene side er meget decentral, når det gælder driften af skolen, men at der på den anden side er sket en øget grad af centralisering, når det kommer til det mere strategiske arbejde. I forhold til driften oplever skolelederne at have fået mere selvbestemmelse og højere grad af autonomi, når det gælder fagfordeling, opgavetildeling og tilstedeværelse.

Når det gælder det strategiske arbejde – at sætte retning for skolen – er denne opgave typisk ved skolechefen, som i større eller mindre grad involverer skolelederne heri. Når det opleves som øget centralisering, skyldes det, at skolecheferne ikke blot vil være med til at sætte retningen men også vil have indflydelse på, hvordan skolen kommer derhen.

En udfordring er i den forbindelse projektitis. Både skoleledere og lærere oplever, at der kommer mange projekter "ovenfra" eller "udefra", som de skal deltage i, og som tager tid og fokus fra kerneopgaven. Analysen finder en svag sammenhæng mellem de interviewede lærernes tillid til deres skoleledelse og oplevelsen af "beskyttelse" mod projektitis. Det peger på, at tilfredsheden med arbejdsforholdene er højere hos de lærere, som oplever, at skolelederen og til dels også skolechefen agerer filter i forhold til de projektideer, der kan komme fra byrådet, eksterne fonde eller Undervisningsministeriet.

4.1 KOMMUNAL LEDELSESFORM

Skolecheferne italesætter alle transformativ ledelse som deres primære ledelsesform. Skolecheferne bruger forskellige betegnelser for denne ledelsesstil, men ord som *facilitator*, *værdibaseret ledelse* og *forandringsledelse* går igen. Denne ledelsesform handler om indre styring, hvor skolechefen gennem dialog, inddragelse og ejerskab arbejder med ledelse. Det handler om at skabe rum og muligheder for, at skoleledere kan vidensdele og sparre med hinanden – at give dem en mulighed for at kunne ventilere, som en skolechef udtrykker det. Blandt flere skolechefer handler denne rolle også om at give plads til lokal toning, hvor skolelederne selv kan forme deres skole. Det er typisk den transformativ ledelsesform, som italesættes først af skolecheferne. Mange af dem giver udtryk for, at de godt kan lide at arbejde på denne måde, og at det også er denne form for ledelse, som de forventer skolelederne selv udfører.

Fem ud af de 14 interviewede skolechefer italesætter også direkte eller indirekte transaktionsledelse. Det handler om ydre styring, dvs. styring gennem påbud, om skal-opgaver. Det er ikke den rolle, som skolecheferne italesætter først, men de siger dog, at det ind i mellem kan være nødvendigt at påtage sig denne rolle – gerne i kombination med transformativ ledelse i form af inddragelse. En skolechef

udtrykker det på følgende vis: *"Jeg giver plads til, at vi træffer beslutninger, der kan påvirkes – jeg kan godt have oplæg, men de kan være med til at give nuancer"* (Skolechef).

I interviewene med skolecheferne fremgår der en klar rollefordeling mellem skolechefen og skolelederen. Skolechefens opgave er at sætte retning og opstille de overordnede rammer for skolerne, og skolelederne har ansvaret for den egentlige drift eller ledelse af skolen. Som en skolechef fortæller:

"Jeg er optaget af, at vi bliver enige om retningen. Så ligger der et stort ledelsesrum til den enkelte skoleleder, for det er nødvendigt for skolelederne at inkludere en masse andre i tilrettelæggelsen (TR, medarbejdere, skolebestyrelse)" (Skolechef).

Flere skolechefer tilkendegiver eksplicit, at de ikke er interesseret i at blande sig i den egentlige ledelse af skolerne. Som en skolechef fortæller i et interview, så vil vedkommende ikke blande sig i skolernes diskussion om forberedelsestiden: *"... jeg har hverken lyst til eller mulighed for at skulle gå ud og diktere skolelederen. Det er vigtigt for mig, at der er et stort ledelsesrum. Detalje og detail vil jeg ikke, hvis det ikke er nødvendigt"* (Skolechef).

Når det kommer til ledelsen af skolerne, har skolelederne relativ høj autonomi. 15 ud af de 18 interviewede skoleledere oplever, at de har (meget) høj grad af autonomi, når det gælder deres ledelse af skolen. De beskriver alle, at de i høj grad har vide rammer for deres arbejde, og at de har en god dialog med skolechefen om, hvilken vej skolen skal bevæge sig. En enkelt af skolelederne giver dog udtryk for, at han synes, at hans ledelsesrum er indskrænket en smule de sidste år, hvilket særligt skyldes tiltagende kommunale projekter, som skolen skal implementere (se også afsnit 4.2).

Enkelte skoleledere giver desuden udtryk for, at de godt kunne tænke sig mindre drift og mere tid til strategi, så det også er muligt at lave mere langsigtede indsatser, særligt ift. personalet. En viceskoleleder fortæller:

"Vi har meget daglig drift og småproblematikker. Vi kan have strategier som lander mere fagligt, men vores rolle er primært drift. Jeg kunne godt tænke mig at der kunne være rum og tid til mere strategi og mindre drift, for at skabe noget som kunne gøre arbejdet nemmere for lærerne på længere sigt."

På tre skoler fremgår det af interviewene med skolelederne, at der blot er en middel grad af autonomi. På to af skolerne, som ligger i samme kommune, fortæller begge skoleledere uafhængigt af hinanden, at den nye skolechef i højere grad "har en holdning til hvordan opgaverne skal løses" end den tidligere skolechef. De udtrykker begge tilfredshed med skolechefen og fortæller, at de er glade for samarbejdet. Dog pointerer begge ledere også, at lærerne på deres skoler ikke vil være helt enige, da lærerne oplever den nye leder som mere topstyrende. På den sidste af de tre skoler med middel grad af autonomi fortæller skolelederen, at råderummet er blevet mindre de sidste par år:

"Skolen bliver mere en del af forvaltningen. I hvert fald i den kommune vi er i, så er der nogle tydelige rammer om koncepter. F.eks. en god skole er bum, og god ledelse er bum. Der er mange ting, som er centralt besluttet. Så råderummet er heller ikke til, at man kan ændre på det" (Skoleleder).

Det kvalitative data tyder ikke på, at der er sammenhæng mellem den kommunale ledelse og skoleledernes tilfredshed med forvaltningen. Der er kun to ud af de 18 interviewede skoleledere, som udtrykker en mindre grad af tilfredshed med den kommunale ledelse. På den ene skole er den primære årsag hertil, at skolelederen efterspørger mere ledelse og retning fra forvaltningen – dog tilkendes gives i samme sætning, at det ikke må blive for meget:

”Men vi har fået lov at passe os selv. Den styringskæde har nogle gange været lidt svær at få øje på. Jeg har det lidt ambivalent med det. På den ene side kunne jeg godt tænke mig, at banen bliver kridtet lidt op. På den anden side synes jeg ikke bare jeg skal være marionetdukke og banen bliver for snæver” (Skoleleder).

Den anden af de to skoleledere, som er mindre tilfreds med den kommunale forvaltning, efterspørger højere grad af fagfaglig ledelse, da han oplever, at forvaltningen leder for bredt ved både at inkludere ”alle skoleledere, alle dagtilbudsledere og forvaltningen” i de månedlige møder.

Det er her også vigtigt at bemærke, at ovenstående analyse udelukkende bygger på, hvad skolechefer og skoleledere har fortalt om den kommunale ledelsesstil i de kvalitative interview. Der er ikke gjort yderligere iagttagelser af ledelsesstilen og de anvendte styringsredskaber.

4.2 UDFORDRING: FOR MANGE PROJEKTER

Der er en tendens til, at skolelederens ledelsesrum har ændret sig de seneste år. De interviewede skoleledere fortæller, at de på den ene side har fået mere selvbestemmelse og højere grad af autonomi, når det gælder driften af skolen. Det er fx i forhold til fagfordeling, opgavetildeling og tilstedeværelse. På den anden side beretter flere skoleledere om, at der samtidigt er sket en øget centralisering fra både staten og forvaltningens side. Mange interviewpersoner giver udtryk for, at de oplever, at der bliver igangsat for mange udefrakommende projekter, hvilket mange omtaler som ”projektitis”.

Problemstillingen fylder meget i interviewene med både skolechefer, skoleledere og lærere. Særligt lærere (16 ud af 18) og skoleledere (13 ud af 18) har i større eller mindre grad fokus på dette aspekt, hvor det blot er halvdelen af skolecheferne (7 ud af 14). Der er bred enighed om, at der kommer for mange projekter ude fra. Hvor skolecheferne primært peger på projekter fra staten og eksterne fonde, udtrykker en stor del af de interviewede skoleledere og lærere også, at der er for mange kommunale projekter. I nedenstående tabel 4 ses eksempler på beskrivelse heraf:

Tabel 3: Problem med mange projekter

Skolechef	<i>”Jeg får ugentlige henvendelser på ideer om, hvad man kan med skolen. Det er meget bredt og om mange forskellige emner – fagligt, lokalsamfund, færdsel. Alle større organisationer har projekter til skoleområdet. Måske kommissionen skal sige, at vi giver personalet det rum, der skal til. Så kan de fokusere på dannelse og tager en pause fra de eksterne aktører.”</i>	7 skolechefer
Skoleleder	<i>”Det er både centralt, politikerne. Nu skal vi justere reformen. Vi ved ikke hvordan det bliver. Så er det lokalpolitikere i kommunen. Så er det på direktionsgangen, hvor man skal samarbejde. Chefen, der vil sætte sig på kortet. Bestyrelsen. Omverdenen. Forældrene. Alle ønsker at sætte dagsordenen. Der er stort set ikke et</i>	13 skoleledere

	<i>samfundsproblem, som folkeskolen ikke skal løse. Hver gang der er et problem, skal det på skoleskemaet. Den nuance er der simpelthen ikke. Den største udfordring er dem, der vil noget hele tiden – på den korte bane. Det er i morgen det skal være bedre. Det dræner skolerne. Det gør det.”</i>	
Lærere	<i>”Der er nogle fede ting i det, men oven i alt det andet vi skal, der mangler vi den der fordybelse til at passe sin egen undervisning. Der kommer de der forstyrrende – det er ikke nogen dårlige ideer, men over en lang periode er det svært.”</i>	16 skoler

Der er stor forskel på skoleledernes oplevelse af forvaltningens rolle i forhold til problemer med for mange projekter. Hvor nogle oplever, at forvaltningen ”gør hvad de kan for at filtrere” ideerne fra politikerne og skåne skolerne bedst muligt (”men noget skal jo ud”), beretter andre om, at projekter i høj grad kommer fra skolechefen, som kan have mange visioner for kommunens folkeskoler. Uanset kilden er der dog enighed om, at de mange initiativer kan underminere den enkelte skoles identitet og måde at arbejde på.

Hvor flere af skolelederne ser de mange projekter som et vilkår, som de skal få det bedste ud af ”uden at ødelægge for meget”, som en skoleleder siger, så er lærerne mere kritiske. Lærernes kritik går på følgende punkter:

Tabel 4: Kritikpunkter

Kritikpunkt	Citat	Antal skoler
Nye, tilfældige projekter, som man ikke ved virker, tidsspilde	<i>”Sådan noget som tiltag, der kommer udefra. Så ved man, at det ryger ud om et år igen (...). Man ved ikke om det virker. Før var det, at man ikke måtte slå en fis, uden det var målstyret. Men vi ved godt, at det ikke nødvendigvis virker. Der bliver sat ting i værk, og så bliver det ikke ført til dørs.”</i>	8
Arbejdstid, tager af forberedelsestiden eller egne projekter	<i>”Tit kommer de fra oven, og så skal jeg lave dem, og mine elever skal lave dem, så jeg skal bruge undervisningstid, og det er ofte ikke sådan, at der er breaking news.”</i>	7
Udtryk for mistillid til lærerne	<i>”Når andre skal ind og diktere hvordan man arbejder, og diktere hvis der er noget man gør, der ikke er godt nok.”</i>	3
Manglende dialog	<i>”Manglende dialog – også mellem kommune og medarbejdere. Der mangler dialog. Lige pludselig bliver vi bombarderet med IT, fordi kommunen har besluttet at satse massivt på IT. Smartboards i alle klasselokaler og computere til alle – der er ingen der spørger medarbejderne. Der tænker jeg ’hold da op’. I matematik kan vi købe en lineal pr. elev pr. år. Tænk hvis man brugte pengene fra Chromebooks på matematikmaterialer i stedet for.”</i>	2
Pris	<i>”Men tænk hvad det har kostet kommunerne.”</i>	2
Kommunalt ”show-off”	<i>”Det skal vi gøre – det er ikke et tilvalg. Det er lidt show off for at promovere kommunen. Fx en messe som er stor og flot. Det er sindssygt godt, men det er også ’se lidt hvad vi kan’. En gang imellem går det lidt for stærkt hen over hovedet på en.”</i>	2
Afkoblet virkeligheden	<i>”Hele den satsning sammen med at UVM har nogle vedtagelser om, at det er det, der er godt – det kører bare hen over hovedet på os. Jeg underviser i 3. klasse i regneark – det er voksentænkning og det er</i>	1

	<i>helvedes besværligt og der er så meget spildtid. Det er ikke nærværende for eleverne i indskolingen."</i>	
Modarbejdende projekter	<i>"De begynder at lytte nu. Før var det meget ovenfra, og jeg tror godt, man kan se, at det ikke virker. Der kom en konsulent i forbindelse med projektopgaven og vi var også på et kursus, og der blev vi i tvivl om, hvordan det hang sammen, for de modarbejdede nærmest hinanden. Det viste sig, at der var to projekter i gang, der ikke kendte til hinanden."</i>	1

Oplevelsen af mange udefrakommende projekter kan skabe konflikter mellem lærerne og skoleledelserne, og flere ledere beretter også om, at de kan føle sig klemt mellem kravene fra forvaltningen og lærerne. En skoleleder fortæller eksempelvis, at der i hans kommune er mange kommunale programmer og initiativer, der er "skal-opgaver", og som han ved, lærerne oplever som en "stor cirkusforestilling". Han beretter: *"Jeg er rigtig dårlig til at sige nej til gode ideer. Men jeg får lidt smæk af lærerne, hvis der kommer for meget. Der er noget fra kommunen, jeg ikke har mulighed for at sige nej til"* (Skoleleder).

En anden skoleleder pointerer, at skolelederne i højere grad burde turde hegne skolen inde i perioder, men at det kan være svært, fordi der er en forventning fra forvaltningen og KL om, at man som skoleleder er embedsmand og dermed loyalt implementerer udmeldingerne oppefra. Lederen fortæller:

"Før kunne man godt ytre sig uden at være bange for at miste sit arbejde (...) Der er nogle logikker, der kan skabe en skjult censur, der gør, at skolerne larmer for lidt her i kommunen. Nogle kan være mere påvirket end andre. Jeg er ikke så påvirket af det, men man tænker sig lidt mere om" (Skoleleder).

Skolelederne og lærerne tilkendegiver i høj grad i interviewene, at de respekterer, at politikerne og forvaltningen sætter den strategiske retning, men fortæller samtidigt, at de gerne selv vil have medindflydelse på, hvordan målet skal nås. Som en skoleleder siger: *"Jeg er ikke uenig i at arbejde med motivation, men vi har nogle gange brug for at arbejde ud fra vores egen skole"* (Skoleleder).

Der synes at være tendens til en svag sammenhæng mellem lærernes tilfredshed med arbejdsvilkår målt som tillid til ledelsen og lærere og lederes oplevelse af, at deres leder agerer "filter" for udmeldte projekter og initiativer oppefra eller udefra. Blandt de otte kommuner, hvor lærerne har høj eller middel grad af tillid til skoleledelsen, fortæller tre af skolelederne, at de oplever, at skolechefen i kommunen enten filtrerer i mængden af mulige projekter, eller at de selv har mulighed for at påvirke, hvilke projekter de vil deltage i. I tre af kommunerne fortæller skolecheferne ydermere, at man fra forvaltningens side har en generel modstand mod koncepter, og at man er meget opmærksom på, hvad man sender videre til skolerne.

På fire af skolerne i denne gruppe fortæller lærerne, at de oplever, at skolelederen udgør et filter mod potentielle projekter. I en enkelt kommune oplever både skoleleder og lærere, at de skærmes mod projekter.

I to af de kommuner, hvor der er lav grad af tillid til skoleledelsen, er der stort fokus på projektitis blandt de interviewede lærere, som fortæller, at der er mange kommunale skal-projekter, som tager deres tid og fokus, og at de ikke føler, ledelsen beskytter dem herimod.

4.2.1 Håndtering af de mange projekter

Der er forskellige strategier for at håndtere de mange projekter. I to af de besøgte kommuner har skoleforvaltningen et aktivt fokus på ikke at skabe for mange fælles projekter. I den ene af kommunerne har man en generel modstand mod "koncepter" og "one size fits all-indsatser", og ifølge skolechefen forsøger man altid at tone fælles kommunale projekter, så de passer til eleverne på kommunens skoler.

I den ene af de to kommuner er man gået mere konkret til værks og har reduceret antallet af fælles kommunale projekter med tre fjerdedele. Man er ifølge skolechefen således gået fra 12 til tre indsatser for at skabe ro og tid til at implementere indsatserne, "så lærerne kan føle, der er plads både til de ting vi vil i fællesskab eller de ting, som de gerne vil." Reduceringen er sket i samarbejde med skolelederne, hvor man i fællesskab er blevet enige om de tre indsatser, som man fortsætter med på tværs af alle skoler. Det er op til skolerne selv at bestemme, i hvilken og hvor stor udstrækning hver af de tre indsatser skal udrulles på skolen.

Fælles kommunale projekter af skal-karakteren opfattes på mange skoler som et vilkår, som der ikke kan ændres ved. Opgaven for skolelederen bliver i stedet at få projekterne positivt videreformidlet til lærerne, så man kan få det bedste ud af det. Nedenfor skildres en dialog herom mellem en interviewer og skoleleder:

Interviewer: "Gør du noget for at give udtryk over for forvaltningen, hvis de her initiativer påvirker din skole?"

Skoleleder: "Hvis det er politiske beslutninger, så er der ofte høringer, så kan man lave høringssvar. Men jeg har også indtryk af, at det efterhånden er noget man laver, fordi man skal, men politikkerne har truffet en beslutning. For mig handler det nogle gange om, at man skal vælge sine kampe med omhu, og nogle gange gider jeg ikke kæmpe for beslutninger, der er taget, så vil jeg hellere bruge tid på at arbejde med, hvordan vi kan få det oversat, så det bliver bedst for børnene."

Som det implicit fremgår af skolelederens udsagn i det ovenstående, handler det mere konkret om inddragelse af lærerne, hvor man i fællesskab "oversætter" projektet til forholdene på egen skole. Syv af skolelederne fortæller i interviewene, at de har stort fokus på at skabe mening og oversætte de udefra kommende projekter. I flere tilfælde lykkes det også, og ifølge både skoleledere og enkelte lærere kan projekterne tilføre viden og give lærerne et udbytte. Dette gælder særligt projekter, som i høj grad er koblet til praksis, og hvor lærerne oplever, at de kan bruge det i deres hverdag. Det kan fx være projekter om klasserumsledelse, inklusion og til dels professionelle læringsfællesskaber.

Der ses igen et sammenfald mellem skoleledelsens fokus på at oversætte de udefrakommende projekter og skabe mening med dem samt lærernes tillid til skoleledelsen. På ingen af de syv skoler, hvor lederne fortæller om deres fokus på at skabe mening, er der lav grad af tillid til skoleledelsen. Samlet set kan ovenstående analyse tyde på, at skoleledelsens evne og mulighed for dels at filtrere og dels oversætte udefrakommende projekter til lokale forhold har betydning for lærernes arbejdsglæde.

5. BETYDNINGEN AF LOKALAFtaler

Dette afsnit undersøger, hvilken betydning henholdsvis skolechefer, kredsformænd, skoleledere og lærere tillægger indgåelsen af lokalaftaler. Analysen baserer sig på interview med ovenstående aktører, og begrebet lokalaftale rummer i analysen både lokalaftaler og forståelsespapirer.

Analysen viser, at der generelt er uenighed om, hvilken betydning lokalaftaler har for lærernes arbejdsmiljø, og dermed også i hvilken grad aftalerne reelt sikrer de arbejdsvilkår, som de er sat i søen for at beskytte.

Konflikten i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 2013 er for flere af de interviewede aktører fortsat en kilde til frustration – særligt blandt skolernes tillidsrepræsentanter og formænd i de lokale lærerforeningskredse. For disse aktører betragtes lokalaftaler som en rammesætning af lærernes arbejde, der giver en efterspurgt beskyttelse af lærernes arbejdsvilkår. Generelt er denne opfattelse ikke delt af skolecheferne, som i langt højere grad ser, at konflikten har lagt sig, og at man snarere oplever et konfliktniveau svarende til det, som var før overenskomstforhandlingerne i 2013. En opfattelse der muligvis kan være med til at forklare den lavere motivation til arbejdet med lokalaftaler, som præger skolecheferne.

5.1 SYMBOLSK BETYDNING

Både skolechefer, lærere og flere af kredsformændene påpeger, at lokalaftaler har en symbolsk betydning. Mens skolechefer i overvejende grad udpeger den symbolske værdi som den primære værdi, betragter kredsformænd og lærere i højere grad den symbolske værdi som værende et supplement til en indholdsmæssig betydning af aftalerne, hvilket belyses nærmere i afsnit 5.3.

I hovedtræk synes interviewene med skolecheferne at afspejle en lav efterspørgsel efter lokalaftale, idet skolecheferne sjældent oplever at kunne udpege reelle effekter af aftalerne, men snarere ser, at lokalaftalerne i højere grad har en symbolsk betydning for lærergerningen, herunder undervisningskvaliteten og arbejdsmiljøet. I modsætning til skolecheferne betragter kredsformændene og lærerne i højere grad aftalerne som havende et reelt politisk indhold. Dog anerkender begge grupper samtidig vigtigheden af den signalværdi indgåelsen af en lokalaftale giver. Den symbolske betydning afspejles i tre overordnede dimensioner:

- Et politisk signal
- Et signal om samarbejdsvillighed mellem politikere, forvaltning og lærerkreds
- Et signal til lærerne om tillid til lærergruppen og anerkendelse af lærergerningen

Politisk signal

Langt størstedelen af de interviewede skolechefer peger på en politisk signalværdi som en af de væsentligste drivkræfter bag lokalaftaler. Opfattelsen blandt mange er, at aftalerne således er symbolpolitik snarere end reel skole-politik med betydning for arbejdsmiljøet. En skolechef fortæller om dette aspekt:

”Jeg tror, den (aftalen) har stor symbolsk værdi. Politisk signalværdi også. Man skal ikke underkende, at borgmesteren nu kan gå ud og sige, at vi har indgået en aftale. Alle har en interesse. Men på den konkrete indholdsside, tror jeg ikke, det giver en stor betydning” (Skolechef).

Ovenstående citat afspejler netop opfattelsen af, at det politiske signal bliver mere afgørende end selve det politiske indhold i lokalaftalen. Dette kan muligvis skyldes en oplevelse af, at lokalaftalen på nogle skoler ikke bliver sat i spil og derfor kommer til at virke overflødig. En skolechef fortæller herom: *”Der er en oplevelse af, at man ikke bruger den så meget ude på skolerne som værktøj og opslagsværk, og så er det nok fordi, den er for lang og snørklet, så derfor kigger vi på den nu”* (Skolechef).

Signal om samarbejdsvillighed

Foruden at den symbolske betydning er afspejlet i en politisk signalværdi, så viser den kvalitative analyse også, at indgåelsen af en lokalaftale giver et signal om samarbejdsvillighed. Denne dimension genfindes både i interviewene med skolecheferne og kredsformændene. Flere af skolecheferne beskriver et samarbejde om lokalaftaler, der dog primært drives af et ønske fra lærerkredsene. Indgåelsen af en aftale bliver dermed et signal om en gensidig samarbejdsvillighed – også selvom en nedskrevet aftale ikke har høj prioritet hos flere af skolecheferne. En skolechef fortæller følgende:

”Indgåelse af aftale giver en tilfredshed hos vores samarbejdspartnere. Hvis det har betydning for lærerkredsen, må det have betydning for mig. Derfor vil jeg gerne en aftale. (...) Det viser, at man vil hinanden. Det er et tydeligt symbol og signal om, at vi vil hinanden” (Skolechef).

Sætningen ”hvis det har betydning for lærerkredsen, må det have betydning for mig” vidner om, at det for skolechefen snarere handler om at imødekomme lærerkredsens ønske om samarbejde frem for at have en tro på effekten af et egentligt aftaleindhold. Dette perspektiv går også igen i følgende udsagn fra en skolechef:

”Det, at det hedder en aftale, er altafgørende for lærerforeningen, men jeg kan godt blive i tvivl om, hvad det betyder for lærere, måske nogle af dem. Der er mange af dem, der har en god dialog med deres ledelse, og så betyder det jo ikke så meget (Skolechef).

Som nævnt indledningsvist i dette afsnit ser kredsformændene også indgåelsen af en lokalaftale som et signal om samarbejdsvillighed mellem politikere, forvaltning og lærerkreds. En kredsformand fortæller:

”Der er en grund til, det hedder en samarbejdsaftale. Jeg tror det at have et stykke papir, vi fælles står på mål for, er det vigtigste. Bare det at have noget, vi står fælles på, det er afgørende. Det handler om det, vi kan signalere over for andre” (Kredsformand).

Signal om anerkendelse

Endeligt sender en lokalaftale også et signal til lærerne om, at der er tillid til lærergruppen, og at lærergerningen bliver anerkendt. For flere skolechefer handler det dels om at signalere politisk bevågenhed, dels om et ønske om at være en kommune, der giver gode og rimelige forhold til sin lærergruppe. Fundamentet for dette ønske er netop at udvise tillid til lærerne – en tillid, som lærerne har oplevet som en mangelvare efter konflikten i 2013. En skolechef fortæller:

”Medarbejderne kan se med det her symbol, at vi forpligter os til nogle ting. (...) En kritiker ville sige, at der er mange tilkendegivelser i. Det væsentligste er at signalere en hoved-retning. Så anerkender vi, at der er nogle givne rammer til, at tingene er sådan (Skolechef).

Dette aspekt går også igen blandt flere kredsformænd, som konkret beskriver aftalerne som *”en blåstempling af at have tillid til lærerne og deres arbejde”* og samtidig også ser det som en *”signalværdi om anerkendelse”*.

5.2 ET FUNDAMENT FOR SAMARBEJDE MELLEM FORVALTNING OG LÆRERKREDS

Den overvejende opfattelse blandt de interviewede skolechefer er som nævnt, at lokalaftaler primært har symbolsk og politisk betydning. Opfattelsen blandt de interviewede kredsformænd er dog også, at aftalerne i tillæg til den symbolske betydning også har en væsentlig indholdsmæssig værdi, der tilføjer arbejdsmiljøet en vis sikkerhed og herigennem kvalitet.

Størstedelen af de interviewede kredsformænd oplever, at indgåelsen af lokalaftaler er et fundament for, at der kan opbygges et samarbejde mellem forvaltningen og lærerkredsen. Flere kredsformænd fortæller i interviewene, at de fortsat oplever et konfliktniveau, som er højere end tiden før 2013. Ifølge kredsformændene betyder det, at samarbejdsrelationen til forvaltningen flere steder til stadighed ikke er problemfri. Konflikten har således slået skår i samarbejdet og tilliden mellem parterne i en grad, der endnu ikke er genoprettet. Fx fortæller en kredsformand følgende: *”I dag er det sværere at nå hinanden sammenlignet med før 2013. Nu ser jeg lokalaftalen som et nyt udgangspunkt for fremtidigt samarbejde”* (Kredsformand).

Der er dog også nogle kredsformænd, som oplever, at samarbejdet med forvaltningen er genoprettet: *”Vi er kommet fra et nulpunkt. Da vi stod efter lockout i ’13, der havde kommunen så meget et modsat synspunkt end jeg (...) Men i dag er det en god samarbejdsrelation. Den relation, vi har nu, er eksemplarisk”* (Kredsformand).

Begge ovenstående citater synes således at understrege, at indgåelsen af en lokalaftale er central for genopbygningen af en velfungerende samarbejdsrelation, ligesom der er en oplevelse af, at man kan starte på en frisk. Det varierer dog fra kommune til kommune, hvor langt man er nået i denne udviklingsproces i forhold til samarbejdet.

Ydermere oplever kredsformændene også, at indgåelsen af en lokalaftale typisk har resulteret i et forbedret arbejdsmiljø på den enkelte skole. Selvom der er forskel på såvel omfang som indhold af aftalerne, fremgår det af flere interview med kredsformænd, at aftalerne indeholder konkrete bestemmelser om lærernes arbejdstid og arbejdsopgaver, fx sikring af fleksibilitet i arbejdstilrettelæggelsen, som netop også betragtes som væsentlig for lærernes oplevelse af deres arbejdsmiljø (se mere herom i afsnit 7.1).

En kredsformand fortæller her om vigtigheden af en lokalaftale set fra hans synspunkt:

”Det væsentlige ved en fælles forståelse er, at det det giver anledning til, at man taler om lærernes arbejdstid, lærernes indhold, lærernes arbejdsopgave. Det betyder, at vi får talt mere om arbejdstid, end hvis man kigger tilbage. Det må man ikke fjerne, den her lokale samtale” (Kredsformand).

En lokalaftale kan med andre ord understøtte, at man får italesat og drøftet lærernes generelle arbejdsvilkår.

5.3 MINIMUMSRETTIGHEDER

Selvom 14 af de involverede caseskoler på tidspunktet for denne undersøgelse arbejder under kommunale lokalaftaler – og to netop har indgået aftaler – er der imidlertid stor forskel på, hvilken betydning aftalerne reelt har på skoleniveau. Ledelsen på 12 ud af de 16 skoler med en gældende eller netop indgået lokalaf tale beskriver eksplicit, at de har et ledelsesrum, der giver vide rammer for ledelsesmæssige beslutninger på den enkelte skole. En skoleleder fortæller: *Jeg oplever faktisk, jeg har rigtig meget frihed til at drive den skole, vi som ledelse ønsker at drive* (Skoleleder).

Dét at have større autonomi og frihed til i en vis grad selv at tilrettelægge arbejdsvilkårene gør, at lærernes gennemsnitlige undervisningstimetallet ligger under det i aftalen fastsatte maksimale timeantal. Derudover har flere skoler også sikret større fleksibilitet, end det som udgangspunkt står angivet i lokalaftalen. På mange skoler synes arbejdsvilkårene således som udgangspunkt at være mere fordelagtige for lærerne. Det betyder imidlertid også, at lokalaftalerne snarere får karakter af at have en symbolsk betydning, fordi det som skoleleder bliver muligt selv at foretage justeringer hertil. En skoleleder beskriver fx konsekvensen af den indgåede kommunale aftale således: *”Lokalaftalen ændrer ikke noget hos os. Nu kommer det ned på papir, så hvis jeg siger op i morgen, så arbejder vi videre. Men det forandrer ikke noget ved os”* (Skoleleder). En tillidsrepræsentant fortæller også om oplevelsen af, at en aftale kan opleves som værende overflødig: *”Det har ikke den store betydning for os her på skolen, for vi ligger jo bedre end det minimum, som aftalen indeholder”* (Tillidsrepræsentant).

Der synes således at være en oplevelse af, at en aftale kun vil have betydning for de skoler, der implementerer arbejdstidsreglerne på en måde, der kan opleves som rigid af lærere. Flere interviewede lærere og tillidsrepræsentanter fortæller således, at de betragter lokalaftaler som minimumsrettigheder for lærernes arbejdsvilkår. Men selvom lokalaftalerne kan ses som en positiv sikring heraf, peger flere lærere og tillidsrepræsentanter på, at de omvendt også kan legitimere den laveste fællesnævner. Set i dette lys kan det således være problematisk for lærerne på skoler med det, som de selv oplever som fordelagtige vilkår, at binde sig til en lokalaf tale, der fastsætter minimumsrettigheder, der er strammere end dem, de allerede arbejder under.

Derudover kan decentraliseringen og skoleledernes mulighed for at tilpasse en lokalaf tale til egne forhold også gøre, at skolelederne kan vælge at implementere lokalaf ten forskelligt. Dermed kan der være forskellige arbejdsvilkår for kommunens lærere afhængig af, hvilken skole man er ansat på.

6. LOKAL LEDELSE PÅ FOLKESKOLER

Et gennemgående træk i den kvalitative analyse er, at lærernes arbejdsglæde og tilfredshed med deres arbejdsforhold i høj grad er afhængig af den lokale skoleledelse. En god leder kan fx betyde, at den generelle tilfredshed og arbejdsglæde er stor trods et højt undervisningstimetal eller manglende opfyldelse af fag- og opgaveønsker (se kapitel 7).

Dette kapitel beskriver, hvordan lederne italesætter deres ledelse og ledelsespraksisser. Fokus er på lederne egne *beskrivelser* af deres ledelsesstil, herunder distribueret ledelse, transformativ ledelse, faglig ledelse og synlig ledelse. I kapitel 7 og 8 undersøges det, hvorledes ledelsens udmøntning af sit ledelsesrum ift. arbejdstid og arbejdsopgaver samt organiseringen af teamarbejde har konkret betydning for lærernes oplevelse af god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø.

I kontrast til skolecheferne fremstår den lokale skoleledelse mindre begrebsliggjort og med et stort fokus på drift og den daglige ledelse. Dette hænger godt sammen med arbejdsfordelingen mellem forvaltning og skoleledelsen, hvor skolechefen er strategen, der sætter retning, og skolelederen er den driftsansvarlige, der skal drive skolen administrativt, fagligt og pædagogisk. Der er dog et stort fokus på faglig ledelse på næsten alle skoler. Analysen finder en tendens til, at der er sammenhæng mellem skoler med høj grad af faglig ledelse og høj grad af tillid blandt lærere til ledelsen. Herudover er der også tendenser til sammenhæng mellem høj grad af transformativ ledelse og høj grad af tillid til ledelsen blandt lærerne.

6.1 LEDELSENS ORGANISERING

Langt de fleste skoler har en traditionel organisering med én skoleleder, én viceskoleleder og en række afdelingsledere – det kan være pædagogiske ledere, SFO-ledere eller ledere af indskoling, mellemtrin eller udskoling.

På mange af skolerne er der et tæt parløb mellem skoleleder og viceskoleleder. Den daglige drift er flere steder i høj grad overlagt til viceskolelederen, der står for fagfordeling, skemalægning, vikardækning mm. På tre af de besøgte skoler er der en meget klar og italesat rollefordeling, hvor skolelederen er skolens ansigt udadtil, og viceskolelederen er ansigtet indadtil. En skoleleder betegner sig selv i den forbindelse som værende ”udenrigsminister”, hvor viceskolelederen og afdelingslederne er skolens ”indenrigsministre”. En anden skoleleder siger ligeledes, at hans job er at være ”i det politiske”, hvor det er afdelingsledernes job at være der for lærerne.

Lærerne på de tre skoler fortæller, at det går ud over den synlige ledelse (ledelse tæt på lærerne), når den øverste leders primære rolle er at forholde sig til politikere og interessenter uden for skolen. Lærerne på disse skoler fortæller, at ledelsen ikke ved, hvad der foregår på skolen, hvilket derfor også gør det svært at bruge dem som sparringspartnere:

”Ledelsen er så langt væk. Der er også nogle ting de går glip af. Der hvor man lige hurtigt har brug for hjælp, så skal man til at ringe rundt til dem. Også de ting i frikvartererne hvor ledelsen bare ikke lige er der. Jeg er ikke sikker på, hvor god fornemmelse de har af, hvad der foregår. Det kan de umuligt have i forhold til, de er så langt væk. (...) Jeg tror ikke jeg har haft en leder i mine 11 år, hvor der har været en, der bare har stukket hovedet ind til min undervisning. Jeg vil vildt gerne have, de kommer forbi” (Lærer)

6.1.1 Ledelsens samarbejde med TR

Ledelsen samarbejder med TR om både arbejdstid, opgavefordeling og personalesager. Det betyder, at resultatet af arbejdet i nogen grad afhænger af, hvordan denne relation fungerer. En kortlægning af relationerne mellem TR og ledelse på de 18 skoler viser, at der er relativt stor spredning ift., hvordan de forskellige TR'ere oplever samarbejdsrelationen.

En overordnet tendens er, at TR'erne på skoler, hvor lærerkollegiet har en tillidsfuld relation til ledelsen, har et bedre samarbejde med ledelsen end på skoler, hvor lærerne ikke har tillid til ledelsen. På skoler, hvor lærer-lederrelationen bærer præg af mistillid, fremstår TR's samarbejde med ledelse også mere konfliktpræget.

Ud af de otte skoler, hvor lærerne oplever at have tillid til ledelsen, beretter fem TR'ere om et godt samarbejde med ledelsen. De resterende tre beskriver en samarbejdsrelation af middel niveau, mens ingen beskriver relationen som dårlig. På skoler, hvor lærerne oplever et middel niveau af tillid til ledelsen, spænder TR's samarbejdsrelation over et bredere spektrum. På disse skoler oplever kun halvdelen af TR'erne en god samarbejdsrelation til ledelsen, mens halvdelen beskriver relationen som enten middel eller dårlig. Endeligt berettes der, på skoler, hvor lærerkollegiets tillid til ledelsen er svag, kun om samarbejdsrelationer af enten middel eller dårligt niveau. Det tyder på, at det er sværere for TR at indgå i en velfungerende samarbejdsrelation med ledelsen, når skolens lærere ikke oplever at have tillid til ledelsen.

Karakteriserende for TR's oplevelse af den gode relation er særligt oplevelsen af at have stor åbenhed i relationen. Ifølge de interviewede tillidsrepræsentanter inkluderer åbenhed oplevelsen af dialog og følelsen af altid at have mulighed for, at TR og ledelse kan vende både små og store ting i hverdagen. Dernæst fylder oplevelsen af at være inddraget i ledelsesmæssige beslutninger – fx arbejdet med lærernes arbejdstilrettelæggelse – og oplevelsen af lydhørhed fra ledelsens side, som følgende citat afspejler:

”Jeg føler, vi har en dialog om tingene, og der er lydhørhed. Det kan sagtens foregå, som vi sidder her og bliver enige om noget. Vi har mulighed for at præge vores arbejdsgang her på stedet gennem dialog med vores skoleleder” (TR).

Derudover peger TR også på ledelsens respekt for lærerne, ærlighed og ledernes villighed til at tilpasse retningslinjer fra forvaltningen som elementer, der er afgørende for den gode samarbejdsrelation.

En samarbejdsrelation af middel niveau er præget af både gode og dårlige elementer. Flere af de positive elementer som åbenhed og lydhørhed i relationen går igen i disse interview. På den anden side oplever flere TR'ere en fraværende ledelse og en ledelse, der står for meget på forvaltningens side og derfor i mindre grad kæmper lærernes sag. Selvom der er gode elementer, oplever TR'erne altså at ledelsesmæssig distance og kommunal indblanding kan komplicere samarbejdet.

Endeligt er den dårlige samarbejdsrelation særligt kendetegnet ved oplevelsen af hård styring af skolen og dens personale. Hvor TR oplever ikke at være inddraget, og der udvises for lavt fokus og tillid til personalet. En TR fortæller eksempelvis:

”Man laver nogle aftaler, hvor TR ikke er med, og der bliver først orienteret om det på bagkant. Det ødelægger meget arbejdsmiljøet. Det bliver meget individuelt (...) nu er der mulighed for at spille folk ud mod hinanden” (TR).

6.2 DISTRIBUERET LEDELSE

Den daglige drift og administration fylder som nævnt meget i ledelsen af skolen. Under vores besøg på skolerne var fokus i høj grad på at få fagfordelingen til at gå op og få fordelt opgaver, men også økonomien og konkrete sager med elever og forældre bruges der meget tid på i ledelsen.

En stor del af skolelederne har som nævnt ovenfor uddelegeret en større del af den daglige drift og administration til viceskolelederne. Det er typisk den administrative drift som skemalægning, økonomi mm., som uddelegeres til mellemledere. På enkelte skoler er det også personaleledelse. Det forekommer primært på de skoler, hvor ledelsen har mange eksterne opgaver.

På mange skoler virker der til at være et godt parløb i ledelsen. Der er en klar opgave- og ansvarsfordeling, men samtidig også mulighed for at hjælpe hinanden. En drivende kraft synes at være en skoleleder, der giver plads og ansvar til sit ledelsesteam. Som en viceskoleleder siger: *”Vi har afstemt ansvarsfordelingen, men vi kan sagtens tage nogle af de samme opgaver”* (Viceskoleleder).

På enkelte skoler er administrative opgaver også uddelegeret til lærere. På en skole har en lærer ansvaret for vikardækning, understøttet af viceskolelederen. Der er dog ikke data på erfaringerne hermed. På en anden skole er skemalægningen uddelegeret til lærerne. Det fungerer rigtig godt på den pågældende skole, hvor man har erfaring med, at det er nemmere for lærerne at tage hensyn til den gode lærerhverdag. En lærer fortæller:

”Vi er rigtig gode til at lave skemaerne, og det har altid været lærere, der gør det her, og det er derfor ledelsen ikke gør det. Det er svært for ledelsen at lægge skema. Andre skoler, hvor ledelsen gør det, siger de, at det jo bare er maskinen. Det er en hadeopgave for ledelsen, og derfor gør vi det og gør det mere menneskeligt” (Lærer).

Ud over uddelegering af administrative opgaver, er særligt arbejdet med faglig ledelse uddelegeret til vejledere eller teamkoordinatorer. Dette nævnes eksplicit på seks af de besøgte skoler. På flere skoler fortæller lederne, at det i høj grad er et spørgsmål om tid – at de ikke selv har tid til at varetage den faglige ledelse i det omfang, som de gerne vil. Men for flere ledere handler det også om, at de føler, at de er for langt væk fra praksis og derfor ikke kan give den rigtige faglige sparring.

Uddelegeringen af den faglige ledelse sker typisk uden uddelegering af egentligt ledelsesmandat. En leder fortæller om det på følgende vis:

*”Vi skaber **tovholdere længere nede i hierarkiet**, i forhold til det her med, at det ikke er os der har fingrene på pulsen og ser nødvendighed og hvordan noget bedst bliver implementeret. Så der er **mange uformelle mellemledere**. Det er typisk vejlederne, som træder ind i et rum af en **mellemposition**”* (fremhævning tilføjet) (Skoleleder).

Lederen fortsætter:

”Så er spørgsmålet hvordan det bliver modtaget af ens kollegaer, nogle er selv gode til at tage snakke. Ledelsen i vejlederopgaven er implicit, de skal udføre nogle beslutninger, hvor de i sidste ende skal føre

det ud i livet. Jeg tror de andre lærere opfatter dem som ledelsesmandat og vi forsøger at give dem den opbakning, men hvad er ledelsesopgaver?” (Skoleleder)

Dét at der ikke er et egentligt ledelsesmandat, kan være udfordrende for lærerne, som selv skal skabe sig mandatet. På nogle skoler fungerer det godt, hvor vejlederne på andre skoler beretter, at det kan være svært at indtage rollen som chef overfor ens kolleger, og at det ikke er alle kolleger, der accepterer det. Som lederen ovenfor påpeger, er det vigtigt, at skoleledelsen bakker op om de uformelle lederes ledelsesmandat. Her efterspørges det bl.a. konkret af flere lærere, at ledelsen stiller krav om deltagelse i de faglige aktiviteter. Det kan være svært for læreren selv at påtale manglende deltagelse over for en kollega.

Distribueret ledelse handler også i høj grad om tillid og ansvar, da man som leder skal have tillid til, at dem, som er udpeget, kan løse opgaven. Det knytter sig derfor også i høj grad til transformativ ledelse. En skoleleder udtrykker det på følgende vis:

”Tillid og samarbejde er vigtig. Vi er ikke så mange ledeshænder, så at få peget lærer og pædagoger ud til nogle forskellige opgaver – det er en måde at distribuere ansvar på, men også udvise tillid” (Skoleleder).

Dette ses fx tydeligt på skolen, hvor lærerne har ansvaret for skemalægningen. Her oplever lærerne i høj grad opgaven og ansvaret som noget positivt. Der er en generel oplevelse på skolen af, at ledelsen har tillid til dem og giver dem mulighed for at være selvforvaltende:

Lærer 1: *”Ledelsen stoler på os og giver os – inden for rammer – rum til at være selvforvaltende, og det er positivt. Vi er gode til som lærerteams at udnytte de muligheder og sætte ting løs en gang i mellem.”*

Lærer 2: *”I forhold til didaktikken og indholdet har vi virkelig frie rammer, rammerne laves i teams, og det gør, at du får ejerskab.”*

En væsentlig del af distribueret ledelse er ydermere, at uddelegeringen af en opgave sker i forståelse med den pågældende, som også ønsker at modtage opgaven. På en af de besøgte skoler, som var kendetegnet ved lav grad af tillid til ledelsen blandt de interviewede lærere, var der netop splid mellem skolelederen og de øvrige ledere i forhold til opgavefordelingen. En splid som begge parter italesætter. Skolelederen fortæller, at hun har gjort det klart, at hun er ”lederen af det hele”, og at det er hende, som bestemmer opgavefordelingen. Omvendt giver mellemlederen i interviewet udtryk for, at han har en ”hel bunke opgaver, der ikke er det fedeste”.

6.3 TRANSFORMATIV LEDELSE

Hvor de interviewede skoleledere i høj grad anvender og til dels selv italesætter distribueret eller delegeret ledelse, så er transformativ ledelse i mindre grad direkte italesat i interviewene med skolelederne sammenlignet med skolecheferne. Skolelederne bruger ikke selv begrebet transformativ ledelse, men når de fortæller om deres måde at bedrive ledelse på, handler det hos mange i høj grad om transformativ ledelse. Her går ord igen som samarbejde, dialog, sætte retning sammen og inddragelse.

På 10 af de besøgte skoler fortæller enten ledelsen eller lærerne, at ledelsen bedriver transformativ ledelse. På to af skolerne beretter lærerne modsat om, at der ikke sker transformativ ledelse, og at de

ikke føler sig inddraget. På de sidste seks skoler omtales transformativ ledelse hverken direkte eller indirekte i interviewene.

Sammenholdes graden af transformativ ledelse på skolerne med lærernes grad af tillid til ledelsen ses tendenser til sammenhæng. Som det fremgår af nedenstående tabel, er der på i alt fem af skolerne høj grad af transformativ ledelse (dvs. skoler, hvor både ledelse og lærere fortæller herom i interviewene). Tre af disse skoler befinder sig i den "grønne kasse", dvs. skoler, hvor lærerne har høj grad af tillid til ledelsen. To af skolerne befinder sig i den "gule kasse", dvs. hvor lærerne har middel grad af tillid til ledelsen. Ingen af skolerne befinder sig i den "røde kasse", dvs. hvor der er lav grad af eller ingen tillid til ledelsen. Samme mønster gør sig gældende, når det kommer til skoler med middel grad af transformativ ledelse (dvs. skoler, hvor kun ledelsen omtaler at der sker transformativ ledelse). Her er der igen fem skoler, hvoraf to befinder sig i den "grønne kasse" og tre i den "gule kasse".

Tabel 5: Sammenhæng mellem transformativ ledelse og grad af læreres tillid til ledelsen

Lærernes tillid til skoleledelsen	Høj grad af transformativ ledelse	Middel grad af transformativ ledelse	Lav grad af transformativ ledelse
Høj (8 skoler)	3	2	
Middel (6 skoler)	2	3	
Lav (4 skoler)			2

På to skoler oplever de interviewede lærere som nævnt, at der er lav grad af transformativ ledelse. Begge disse skoler er i den "røde kasse", dvs. skoler, hvor lærerne har lav grad af tillid til ledelsen. Lærerne fortæller her, at de oplever, at "arbejdsopgaver drypper ned i hovedet på os, og at beslutninger bliver truffet henover hovedet på personalet." Ifølge en lærer er god ledelse et personalegode – et gode, som de ikke oplever at have til rådighed. En anden lærer fortæller, at det skaber konflikt, at der ikke lyttes: *"Man giver slet ikke dialogen en chance og det provokerer folk voldsomt. Det kunne være en ide at lytte til folkene selv. Det kunne være de havde en selvopfattelse, der ikke svarer til ledelsen."* (Lærer)

Tid kan være en udfordring for transformativ ledelse, da det kræver tid at samle folk, inddrage, høre alle og drage fælles beslutninger. Der er i interviewene således identificeret forskellige kanaler for transformativ ledelse, hvilket er illustreret i nedenstående figur.

Figur 2: Kanaler for transformativ ledelse



Skolelederen er den primære kanal for transformativ ledelse. Da skolelederen er den overordnede ansvarlige og træffer de endelige beslutninger, er det også her, den transformativ ledelse starter. Afdelingsledere er ligeledes en typisk kanal for transformativ ledelse. Det er afdelingslederen, som i inddragelse med lærergruppen udvikler og udmønter undervisning, pædagogik eller teamsamarbejde. Det kan fx være en beslutning om at anvende en bestemt metodik på en afdeling eller organisere sig på en bestemt måde.

Både skoleledere og afdelingsledere er formelle ledelseskkanaler, men ifølge flere af de interviewede ledere sker transformativ ledelse også igennem uformelle ledelseskkanaler. Det kan være udvalg, fx pædagogiske eller faglige udvalg, hvor ledelsen sammen med lærerne i udvalget drøfter indsatser, retning og udmøntning. En leder fortæller eksempelvis: *"Alle de vejledere vi har, tilsammen udgør de et pædagogisk udvalg sammen med ledelsen. Der sætter vi også retning sammen med dem. Retter til, forsøger at skabe sammenhæng"* (Skoleleder).

Endelig kan det også være vejledere, fag- eller teamkoordinatorer mm., som er de direkte kanaler ud til lærerne. I modsætning til skoleledelsen er teamkoordinatorer i daglig kontakt med lærerne og kan dermed i det gode samarbejde med ledelsen agere kanal for inddragelse og høring. En skoleleder gengiver det på følgende vis: *"Hver gang der er noget, vi som ledelse gerne vil have vendt, så bliver det præsenteret på koordinatormøder, og så bringer de det ud i teams. Og det er de super dygtige til"* (Skoleleder). Teamkoordinatorer og vejledere spiller med andre ord ligeledes en vigtig rolle i den transformativ ledelse af en skole.

6.4 FAGLIG LEDELSE

Der er stort fokus på faglig ledelse på de besøgte skoler. Som det fremgår af nedenstående tabel, bliver det italesat på 17 ud af de 18 besøgte skoler. På den sidste skole omtales det slet ikke i løbet af interviewene på skolen. Det kan dog ikke vides med sikkerhed, at der ikke er fokus på faglig ledelse på skolen. Det blev bare ikke omtalt under interviewet, og er således næppe en del af ledelsens umiddelbare fokus.

Af de fire forskellige ledelsestyper får faglig ledelse altså ubetinget størst opmærksomhed. I flere af de besøgte kommuner kommer opmærksomheden fra forvaltningen, eksempelvis fortæller to

skoleledere, at forvaltningen har bestemt, at ledelsen skal deltage i teammøder. Herudover deltager flere af de besøgte kommuner i eksternt finansierede projekter, som også har fokus på professionelle læringsfællesskaber og faglig ledelse.

Lige som ved transformativ ledelse tyder data på, at der er sammenhæng mellem graden af faglig ledelse på skolen og lærernes tillid til skoleledelsen. Høj faglig ledelse er her identificeret ved udtalelser om konkrete aktiviteter inden for faglig ledelse. Det kan fx være observation af undervisning af enten ledelse, vejledere eller lærere; fælles kursus og undervisning; vejledere, der underviser lærere, læringsamtaler mm. Middel grad af faglig ledelse er identificeret ved udtalelser, hvor ledelsen fortæller, at skolen har et fokus/bedriver faglig ledelse, men uden at opliste en række konkrete aktiviteter. Lav grad af faglig ledelse er identificeret ved udtalelser, hvor ledelsen fortæller, at faglig ledelse kun finder sted i et mindre omfang, enten fordi man ikke har tid til det, eller fordi man ikke prioriterer det. Dog er førstnævnte den primære årsag.

Blandt de skoler, hvor lærerne har høj grad af tillid til skoleledelsen, oplever fem af de otte skoler, at der er høj grad af faglig ledelse på deres skole, hvor det kun er to af skolerne med middel grad af tillid til ledelsen, og ingen af skolerne med lav grad af tillid til ledelsen. Blandt skolerne med lav grad af tillid til ledelsen er der omvendt tre skoler, der har middel grad af faglig ledelse, og en skole, der har lav grad af faglig ledelse.

Tabel 6: Sammenhæng mellem faglig ledelse og lærernes tillid til skoleledelsen

Lærernes tillid til skoleledelsen	Høj grad af faglig ledelse	Middel grad af faglig ledelse	Lav grad af faglig ledelse
Høj (8 skoler)	5	2	1
Middel (6 skoler)	2	3	
Lav (4 skoler)		3	1

Blandt skoler med høj grad af faglig ledelse, kommer fokus på faglig ledelse primært oppe fra ledelsen. En leder fortæller eksempelvis, at det ikke er lærerne, der efterspørger det, men ham som prioriterer det:

”På min afdeling bliver det ikke decideret efterspurgt, men jeg prioriterer det meget – faglig ledelse. Jeg oplever, at det er der man møder hinanden. Det er nemt at snakke svære elever, svære klasser, svære børn. Men når vi sidder og taler ordblinde, udvikling i matematik – her bliver folk helt høje. Hvor jeg føler jeg er pædagogisk leder. De efterspørger det ikke, fordi de ikke har været vant til det. De har arbejdet meget som helhedsskole. De har ikke det fagfaglige mindset” (Mellemlider).

Blandt disse skoler udmøntes den faglige ledelse ofte i form af relativt formaliserede forløb, som lærerne skal igennem. Det kan enten være læringsamtaler, kursus, undervisning af skolens vejledere eller observation af undervisning. Som led i den faglige ledelse uddannes der ligeledes blandt lærerne faglige eller pædagogiske vejledere, som skal bistå ledelsen i den faglige udvikling af skolen.

Brugen af observation adskiller sig fra de skoler, hvor faglig ledelse praktiseres i middel eller lav grad. Både ledere og lærere fortæller, at det kan være udfordrende for lærerne i begyndelsen, men at mange er blevet glade efter at være kommet over hurdlen med at blive observeret af kolleger eller ledelse. Nogle lærere ytrer sig dog kritisk, hvis der i forbindelse med observationen er udarbejdet

formaliserede refleksionsforløb før og efter, som de skal deltage i. Ikke alle oplever værdien af at skulle evaluere observationen ud fra et på forhånd fastlagt skema. Ligeledes fortæller en mellemleder, at han har oplevet, at nogle lærere oplever det som kontrol frem for sparring. Det er således vigtigt, at den observerede lærer føler sig tryk i situationen, og tryk ved den der observerer.

Figur 3: Læreres oplevelse af observation af egen undervisning



Blandt skoler med middel grad af faglig ledelse er der fokus på faglig ledelse i ledelsen, men det prioriteres i mindre omfang. Faglig ledelse er her i høj grad uddelegeret til vejledere og teamkoordinatorer, og der foregår kun i mindre omfang fælles udviklingsaktiviteter på skolen i forhold til faglig udvikling. En typisk begrundelse for ikke at fokusere mere på faglig ledelse og udvikling er, at der mangler tid til at bedrive faglig ledelse. Flere ledere fortæller, at det er den faglige ledelse, der ryger for den mere driftsmæssige ledelse og "her og nu problemer". "Det er typisk den, som bliver cuttet først", som en leder beskriver det.

Skolelederne fortæller, at de rigtig gerne vil lave mere faglig ledelse, hvis de kunne afsætte tiden hertil. Som en leder siger: "Det ville jeg ønske, jeg kunne gøre mere, end jeg gør. Vi vil gerne frikøbe os selv til at lave faglig ledelse og være med i praksis i stedet for at sidde ved computer" (Skoleleder). En

mellemlider har dog oplevet, at det kan være svært at udmønte faglig ledelse. Han fortæller, at han har oplevet, at lærerne ikke efterspørger reel faglig ledelse, men at man som leder løser et problem for dem:

”Den type faglig ledelse, de kan tænke sig, er, at de gerne vil have, at man fikser og afhjælper noget af det, der er svært. Hvis der er en elev, der fylder rigtig meget. Så vil de gerne have, at jeg ordner det. Enten tager barnet ud eller giver flere ressourcer” (Mellemlider).

Den manglende tid til faglig ledelse går også igen ved de skoler, hvor der er lav grad af faglig ledelse. Her synes lederne helt at have givet op i forhold til at nå det. En leder sammenligner det med et utømmeligt kar, og at det aldrig er nok, men at der altid vil efterspørges mere. Lederen fortæller:

”Jeg prøver, men er mega dårlig til det. Jeg bliver tit revet ned i teams for at se, hvad der foregår. Men jeg er for dårlig til at komme ud til alle dem alle, og så synes jeg det skal være retfærdig osv. og så finder man ud af, det kan ikke lade sig gøre. Og så gør man ingen ting i stedet for at være pragmatisk” (Skoleleder).

6.5 SYNLIG LEDELSE

Der er generelt tendens til, at ledelsen har travlt med møder og ”ting uden for skolen”. Særligt på fem af skolerne italesættes ledelsens travlhed og fravær i høj grad, og travlheden problematiseres i flere tilfælde af både lederne og lærerne. En leder fortæller eksempelvis:

”Vi har snakket om, at vi ikke er tætte nok, jeg sidder i møde konstant, og dørene herind til er lukkede, og det gør det svært at være tilgængelig. Så ender de hos sekretæren i stedet, og det ærgrer mig, og skaber frustrationer hos medarbejderne. Så tror jeg ofte, de bliver væk, så er det svært at tale ind i de problemer, så kan jeg ikke fjerne deres sten” (Skoleleder).

I tabellen neden for vises sammenhængen mellem italesættelsen af problematisk travlhed og graden af lærernes tillid til ledelsen.

Tabel 7: Sammenhæng mellem italesat travlhed og læreres tillid til ledelse

Læreres tillid til ledelsen	Ikke-italesat problematisk travlhed	Italesat problematisk travlhed	Årsag til travlhed/fravær
Høj grad af tillid	6 skoler	2 skoler	Struktur. Distribueret ledelse
Middel grad af tillid	4 skoler	2 skoler	Kontorarbejde, møder
Lav grad af tillid	3 skoler	1 skole	Stress

Der fortælles om travlhed og ledelsesfravær på tværs af de tre grupper af skoler opdelt efter lærernes tillid til ledelsen. Der er således ikke sammenfald mellem oplevelsen af problematisk travlhed og lærernes egentlige tillid til ledelsen. Der er dog forskellige årsager til den problematiske travlhed. Hvor det på de to skoler med høj grad af tillid til ledelsen bunder i noget strukturelt (at den øverste leders rolle er bestemt til at skulle være mere udad-farende), knytter det sig til arbejdsopgaver på de tre andre skoler. Dette kan tyde på, at der hvor travlheden/fraværet er planlagt, og hvor man har uddelegeret den daglige ledelse til andre, har det ikke så stor betydning for lærernes trivsel.

På én skole har man gode erfaringer med at italesætte kravene om, at ledelsen ind imellem deltager i eksterne møder og arrangementer og derfor er fraværende. Dette nævnes både af skolelederen i

interviewet, at det er noget, som man har brugt tid på, og i interviewet med lærerne, som udtrykker forståelse for ledelsens fravær:

Lærer 1: *”Ledelsen er god til at italesætte problematikken i at døren ikke altid er åben. De forklarer, at de selvfølgelig også har nogle ting ude af huset.”*

Lærer 2: *”Når ledelsen er væk, er jeg ikke sur på dem. Jeg ved de er væk af en årsag.”*

I det følgende kapitel kigges der nærmere på det konkrete samarbejde mellem ledelsen og lærerne ift. udmøntningen af skolens regler om arbejdstid, tilstedeværelse samt fag- og opgavefordeling.

7. ARBEJDSTID OG ARBEJDSREGLER

Som led i undersøgelsen afdækker den kvalitative analyse den oplevede betydning af arbejdsforhold for undervisningskvalitet, professionel kapital og arbejdsmiljø på de 18 caseskoler. Formålet er at afdække, hvordan skolernes rammer for lærernes tilstedeværelseskrav og flekstid påvirker lærernes oplevelse af deres arbejdsliv, herunder hvilke muligheder og udfordringer lærerne oplever i forbindelse hermed.

Indledningsvist vil vi i dette kapitel starte med at beskrive de besøgte caseskoler regler om undervisningstid, forberedelse og tilstedeværelse. Dernæst belyses, hvordan skolerne arbejder med den årlige fagfordeling og opgavetildeling. I forlængelse heraf vil vi sætte fokus på, hvorvidt lærerne oplever, at der er sammenhæng mellem de opgaver, de bliver stillet i deres opgaveoversigt, og den tid de har til at løse deres opgaver, herunder hvilke udfordringer lærerne oplever. Endelig vil vi til sidst i dette afsnit belyse, hvilke forhold der er væsentlige at have for øje i forhold til nyuddannede lærere – herunder identifikation af gode praksisser for at give nyuddannede en god start på lærerlivet.

Med udgangspunkt i den kvalitative analyse præsenteres indledningsvist afsnittets fem delkonklusioner.

Den **første** delkonklusion omhandler lærernes arbejdstid. Lærerne giver generelt udtryk for i interviewene, at de er pressede på tid. Det betyder dog ikke, at oplevelsen af manglende tid i sig selv er en kilde til konflikt mellem lærerne og ledelsen. På de skoler, hvor der er et godt samarbejde mellem lærerne og ledelsen, fremstår lærerne mindre utilfredse med deres arbejdsforhold uanset antallet af undervisningstimer. Undtaget er dog skoler, hvor lærerne har et højt maksimalt undervisningstimetotal, eller skoler, hvor der ikke er et timeloft. Her viser den kvalitative analyse, at lærerne i højere grad er utilfredse med deres arbejdstid.

Den **anden** delkonklusion omhandler lærernes forberedelsestid. Lærergerningen er blevet mere kompleks, og de interviewede lærerne oplever at skulle varetage væsentlig flere opgaver sammenlignet med tidligere, hvilket presser lærernes forberedelsestid og gør det svært at nå det hele. Den kvalitative analyse viser i den forbindelse, at lærerne oplever ofte at måtte tage tid fra deres individuelle forberedelse, hvorfor flere lærere oplever ikke at levere undervisning af lige så høj kvalitet som ønsket.

I forlængelse heraf følger **tredje** delkonklusion, som handler om reglerne for tilstedeværelse. De kvalitative casebesøg viser, at ledelsen på flere af de besøgte skoler i praksis har mere lempelige regler om tilstedeværelse end beskrevet i lokalaftalen. Dog fremgår det også af casebesøgene, at regler om tilstedeværelse synes at gavne samarbejdet mellem lærerne, samt at den mere normaliserede arbejdstid også opleves som en fordel af flere lærere.

Fjerde delkonklusion omhandler fag- og opgavefordelingen, herunder en analyse af, hvorvidt de interviewede lærere oplever, at rammerne for deres arbejde understøtter, at de kan løse deres opgaver med tilfredsstillende kvalitet. Analysen resulterer i følgende seks fund:

1. Lærerne oplever ikke at kunne prioritere forberedelsen, som de ønsker.
2. Lærerne oplever at deltage i for mange møder uden fagligt indhold.

3. Lærerne oplever, at det øgede fokus på test og praktiske opgaver tager tid fra deres kerneopgave.
4. Lærerne oplever forældresamarbejdet som værende vigtigt, men at det samtidigt kræver mange ressourcer.
5. Lærerne oplever ikke at have tid nok til at gennemføre deres rettetarbejde og give feedback, hvilket ellers opleves som en vigtig arbejdsopgave.
6. Lærerne oplever et behov for, at skoleledelsen sørger for at prioritere i de mange forskellige opgaver, der særligt kommer ovenfra, så lærerne har bedre tid til at varetage deres kerneopgave.

Der kan i forlængelse heraf identificeres to udfordringer. Den første udfordring går på, at den øgede undervisningstid og manglende forberedelsestid har negativ betydning for lærernes oplevelse af undervisningskvalitet og arbejdsglæde. Den anden udfordring omhandler, at lærerne oplever at skulle bruge meget tid på inklusion, og at de i høj grad ikke føler sig rustet hertil.

Femte og sidste delkonklusion handler om gode erfaringer for de nyuddannede lærere. Her viser analysen, at flere skoler har nedsat antallet af undervisningstimer for nyuddannede, ligesom man flere steder også prioriterer at tildele den nyuddannede en mentor, da det har vist sig givtigt, at den nyuddannede har en person han/hun kan sparre med.

7.1 REGLER OM UNDERVISNINGSTID, FORBEREDELSE OG TILSTEDEVÆRELSE

Dette afsnit beskriver først regler og praksisser på de besøgte caseskoler for hhv. undervisningstid, forberedelse og tilstedeværelse. Dernæst beskrives, hvordan skolerne arbejder med den årlige fagfordeling og udarbejdelse af opgavelister til lærerne. Her fokuseres særligt på begreberne inddragelse, gennemsigtighed og retfærdighed.

7.1.1 Undervisningstid

Når man taler om antallet af undervisningstimer, er det nødvendigt at kommentere på de lokale forskelle, der kan være i forståelsen af undervisningsbegrebet – ikke mindst som følge af det udvidede undervisningsbegreb fra 2013. Når skolerne taler om 'undervisningstimer', vil det derfor dække over forskellige opgaver, der dog alle har relation til elevsamvær. Dette fremgår også af nedenstående definition, som er anvendt i denne undersøgelse for at sikre en vis konsistens:

På baggrund af Undervisningsministeriets definitioner forstås den samlede tid med eleverne, som den tid lærerne bruger sammen med eleverne opdelt i hhv. fagopdelte timer, timer til understøttende undervisning og øvrig tid med eleverne:

- **Fagopdelt undervisning** er planlagte klokketimer, som bruges på klasseundervisning, holdundervisning og individuel undervisning i skolens fag, herunder også specialundervisning i normalklasser. Undervisning på lejrskoler og ekskursioner, der udgøres som en del af den fagopdelte undervisning, opgøres ligeledes som fagopdelt undervisning
- **Understøttende undervisning** er planlagte klokketimer, som bruges på understøttende undervisning, herunder lektiehjælp og aktiviteter, som ikke har et direkte fagrelateret indhold. Den understøttende undervisning anvendes derudover også til opgaver, der sigter bredere på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, motivation og trivsel. Ekskursioner mv., der udføres som en del af den understøttende undervisning, opgøres under understøttende undervisning
- **Øvrig tid** med eleverne er alle øvrige timer, hvor lærerne er sammen med eleverne fx gårdvagt og

Tabel 8 nedenfor indeholder alle caseskolernes gennemsnitlige undervisningstimal samt det maksimale undervisningstimal. De informationer er efter casebesøgene indhentet fra skolelederne med udgangspunkt i ovenstående definition og derefter verificeret ved at sammenholde oplysningerne med lokalaftalerne for de kommuner, hvor en lokalaftale gør sig gældende.

Derudover tilkendegiver kolonnen yderst til venstre i tabellen lærernes tilfredshed med de gældende arbejdsvilkår. De røde markeringer er skoler, hvor der er høj grad af utilfredshed blandt lærerne med de gældende regler. De gule er skoler, hvor der er mindre grad af utilfredshed blandt lærerne med deres undervisningstimal, mens de grønne er skoler, hvor lærerne generelt er tilfredse med undervisningstimallet.

Af tabellen ses, at der er variation i både det gennemsnitlige undervisningstimal og maksimale timal. Et lille flertal af skolerne har et gennemsnit for undervisningstimal på omtrent 760 timer pr. år, men der er også skoler, hvor lærerne i gennemsnit underviser væsentligt mere, ligesom der er skoler, hvor lærerne underviser mindre.

I forlængelse af ovenstående er det væsentligt at nævne, at det maksimale undervisningstimal kan antage to former. På nogle skoler er det et udtryk for det maksimale undervisningstimal, som står nedskrevet i lokalaftalen, mens det på andre skoler er et udtryk for, hvor mange timer den lærer, der underviser mest på skolen, underviser. Dette er gældende blandt de kommuner, der ikke har et undervisningsmaksimum angivet. Denne distinktion er identificeret i nedenstående tabel, hvor parenteser angiver, hvorvidt tallet er et undervisningsloft beskrevet i lokalaftalen eller ej.

Tabel 8: Sammenhæng mellem lærernes tilfredshed med arbejdsvilkår og undervisningstimer fordelt på caseskoler

Lærernes tilfredshed med arbejdsvilkår	Gennemsnitligt Undervisningstimetal (RØD>781; GUL=761-780; GRØN<750)	Maksimalt Undervisningstimetal (RØD>900; GUL=801-900; GRØN<800)
Skole nr. 8	760 (+ 40 timers vikardækning)	800 (loft)
Skole nr. 7	760-780	780 (loft)
Skole nr. 13	750	810 (ingen aftale)
Skole nr. 18	760	780 (ingen loft)
Skole nr. 5	780	Ingen oplysninger (har loft)
Skole nr. 3	Ingen oplysninger	Ingen oplysninger (ingen aftale)
Skole nr. 12	750	808 (ingen aftale)
Skole nr. 16	757	780 (loft)
Skole nr. 14	720	800 (ingen loft)
Skole nr. 6	718	800 (ingen loft)
Skole nr. 17	780	780 (loft)
Skole nr. 10	720	780 (ingen loft)
Skole nr. 2	760- 866	920 (loft)
Skole nr. 15	798	930 (ingen loft)
Skole nr. 4	720	780 (loft)
Skole nr. 9	780	952 (ingen loft)
Skole nr. 1	880	1040 (ingen aftale)
Skole nr. 11	780	780 (loft)

Betydningen af antal undervisningstimer for tilfredsheden med arbejdstid

De interviewede lærere har en oplevelse af, at de er pressede på tid. Det skyldes dels, at de efter reformen har oplevet at skulle undervise mere. Men som det fremgår af tabellen ovenfor, er der ikke en entydig tendens til, at det gennemsnitlige undervisningstimetal automatisk manifesterer sig i utilfredshed med de gældende arbejdstidsvilkår blandt lærerne. Interviewene med lærerne viser derimod, at undervisningstimetallet i sig selv ikke nødvendigvis er et stridspunkt mellem ledelse og lærere, og ikke alle interviewede lærere italesætter, at de ønsker færre undervisningstimer. Desuden er der ikke sammenhæng mellem de interviewede lærere, der tilkendegiver, at de underviser for meget og antallet af deres undervisningstimer. Konkret betyder det, at lærere fra de skoler, der underviser mindst, i lige så høj grad giver udtryk for, at de underviser for meget, som lærere fra skoler med et højt gennemsnitligt undervisningstimetal.

Mere klar er tendensen dog, når man kigger på, hvor mange timer lærerne maksimalt kan blive pålagt at undervise. På de skoler, hvor lærerne har et højt maksimalt undervisningstimetal, eller hvor der ikke er et loft, ser vi, at lærerne i højere grad er utilfredse med deres arbejdstid (se fx skole nr. 1 og skole nr. 15 i tabellen). Sammenlignet hermed har skole nr. 2 også et højt maksimalt undervisningstimetal, men her er lærerne i mindre grad utilfredse med deres arbejdstid, hvilket kan skyldes, at lærerne her har et loft over deres maksimale undervisningstimetal.

Med hensyn til det maksimale undervisningstimetotal skal det bemærkes, at der internt på skolerne kan være stor forskel på, hvor mange timer de enkelte lærere underviser. Det er en pointe, lærerne udtrykker gentagne gange på casebesøgene, og ofte opfattes som det en uretfærdighed. Dette beskrives nærmere i afsnit 7.4.2. Men værd at bemærke er, at det ikke nødvendigvis er utilfredshed fra den pågældende lærer, der underviser meget. Det kan også være kolleger, der finder det uretfærdigt, at nogle underviser mere end dem selv eller andre. Dette eksemplificeres i nedenstående udsagn fra to lærere (samme skole):

"Lærer 1: Jeg har fin tid til det, jeg skal nå. Men jeg har kollegaer, der har sindssygt travlt i udkolingen. Og så andre der slet ikke har undervisning (...) Man skal passe på, man ikke slider på dem, der bærer det. Nogen der siger: "Gad vide om det er fordi, de vil af med mig, siden at de giver så mange timer" (Lærer)

"Lærer 2: Meget enig med Lærer 1. Jeg kan nå mine opgaver inden for den arbejdstid, jeg har. Når jeg så taler med andre, så vil de virkelig gerne have mit skema. Men det er ikke retfærdigt. For der er nogen, der løber meget stærkere, end jeg gør" (Lærer)

Fokusgruppeinterviewene med lærerne viser dog, at det ikke er undervisningstimetallet i sig selv, der er udslagsgivende for oplevelsen af tidspres og uretfærdighed. Analysen af fokusgruppeinterviewene indikerer, at lærerne oplever at være presset på tid, men at det er mange andre opgaver end selve undervisningen, som er med til at skabe dette tidspres, hvilket belyses nærmere senere i dette kapitel. Men når lærerne ikke giver klart udtryk for, at de generelt oplever at undervise for meget, kan det skyldes, at lærerne anser undervisningen som værende deres kerneopgave. Dertil kan lægges, at de interviewede lærere i høj grad er motiveret af at kunne levere kvalificeret undervisning. Det er ikke ensbetydende med, at de nødvendigvis er tilfredse med reglerne for deres arbejdstid, men det, der presser arbejdstiden, er som sagt ikke bare antallet af undervisningstimer. Derimod handler det mere om 'andre opgaver', der presser lærernes arbejdstid til et punkt, hvor de mener, det dels går ud over deres arbejdsglæde og skolens arbejdsmiljø, og dels går ud over undervisningskvaliteten.

På baggrund af ovenstående vil vi i de følgende afsnit beskrive, hvordan forberedelsen til undervisningen presses af en lang række andre udfordrende opgaver, der påvirker lærernes oplevelse af den undervisningskvalitet de kan levere samt deres arbejdsglæde. Herigennem illustreres det også, hvordan lærernes arbejdstid består af mere end undervisningstimer.

7.1.2 Forberedelse

Når det gælder forberedelse, kan man skelne mellem individuel og fælles forberedelse. For nærværende analyse vil der primært være fokus på den individuelle forberedelse. Det er også den individuelle forberedelse, hovedparten af lærerne taler om, idet en stor andel ikke oplever, at undervisningsforberedelse i teams er lige så givende. Denne skelnen mellem individuel og fælles forberedelse vil vi komme tilbage til i afsnit 8.2.4, hvor vi belyser betydningen af teamsamarbejde, og hvilke muligheder og udfordringer der kan være knyttet hertil, bl.a. i forhold til individuel og fælles forberedelse.

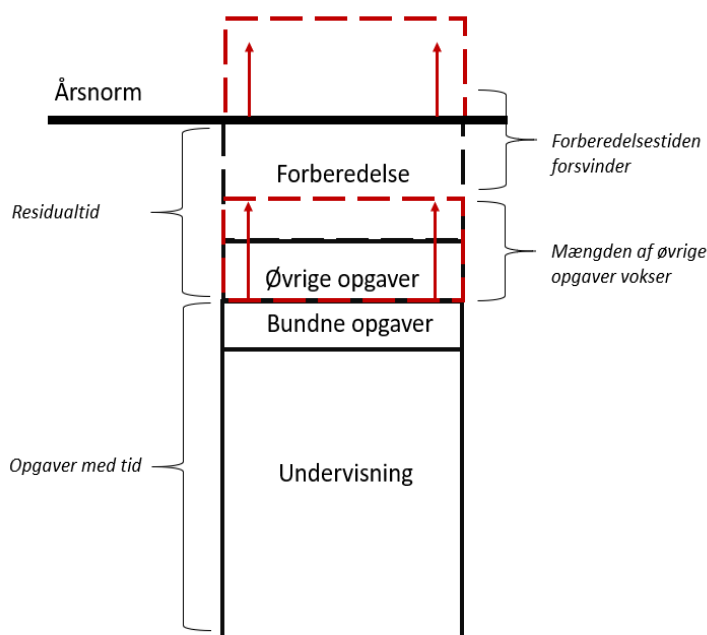
Rammerne for forberedelse varierer blandt undersøgelsens caseskoler. Overordnet er der dog tale om fire aspekter af forberedelser:

- Sikring af forberedelse i lokalaf tale

- Forsøg på at give sammenhængende tid: Skoler, der i tilrettelæggelsen af lærernes skema, forsøger at prioritere sammenhængende blokke, hvor læreren har mulighed for at forberede sig. Det kan også være såkaldte 'temadage', hvor lærerne har en hel dag fx månedligt uden undervisning
- En forberedelsesfaktor til de enkelte fag, så forberedelse til danskundervisning i udskoling fx giver forberedelsesfaktor 0,4, mens forberedelse til ressource timer giver 0,2
- Ingen faste regler om forberedelse

Lærerne oplever også, at det ofte er nødvendigt at tage tid fra deres forberedelse for at kunne løse mere "akutte" eller andre opgaver. Dette skyldes bl.a., at lærergeneringen har udviklet sig til at være mere kompleks i dag, hvorfor lærerne også skal varetage væsentlig flere opgaver sammenlignet med tidligere. I forlængelse heraf illustrerer nedenstående figur, hvordan lærerne oplever deres arbejdstid som en form for nul-sumspil, hvor de løbende årlige opgaver må summere til antallet af timer i årsværket.

Figur 4: Kategorisering af arbejdstid



Ved at opdele lærernes tid i forskellige kategorier, som det er gjort i ovenstående figur, kan man se, at der er opgaver med afsat tid. Det vil i mange tilfælde bestå af undervisningstimer og andre bundne opgaver. Det kan fx være klasselærerfunktionen eller en vejlederfunktion, som ofte vil give et fast timetal. Når opgaver med afsat tid fratrækkes det årlige antal arbejdstimer, læreren står til rådighed, er der en residualtid tilbage. Residualtiden vil i mange tilfælde være det, der betegnes som forberedelsestid.

Udover de bundne opgaver er der de såkaldte øvrige opgaver. Denne kategori vil typisk være opgaver uden tidsangivelse, men vil ligesom forberedelsen gå fra residualtiden. Det betyder konkret, at læreren er i en situation, hvor mængden af forberedelsestid også vil afhænge af tiden brugt på øvrige opgaver, fx forældresamarbejde, tilsyn med lokaler, sagsbehandling mm. Hvis de øvrige opgaver

kommer til at tage længere tid end beregnet, må lærerne inddrage tid fra forberedelsesblokken, eller efter aftale med ledelsen arbejde over med overarbejdsbetaling eller afspadsring til følge.

Som vi kort har omtalt ovenfor, oplever lærerne, at der er en række opgaver, som presser deres resterende tid og gør det sværere at være effektiv i forberedelsen. I nedenstående afsnit vil vi gå mere i dybden og belyse nogle af de opgaver, lærerne har oplevet, der kan tage tid fra den individuelle forberedelse og dermed kan få betydning for, at lærerne oplever ikke at levere undervisning af lige så høj kvalitet som ønsket.

7.1.2.1 Konkrete faktorer, der har betydning for lærernes udbytte af forberedelsestiden

På baggrund af den kvalitative analyse har vi identificeret tolv konkrete faktorer, som synes at have betydning for lærernes oplevede udbytte af deres forberedelsestid. Disse faktorer hhv. hæmmer og fremmer, at forberedelsestiden kan udnyttes optimalt, og er illustreret i nedenstående tabeller.

Table 9: Faktorer der hæmmer, at forberedelsestiden udnyttes optimalt

Faktor	Forklaring	Eksempel
Løbende forandringer, fx intern vikardækning	Uforudsigeligheden i at man pludselig kan blive kaldt ind som vikar i det tidsrum, man havde planlagt at forberede sig.	"Det der med at møde ind og tænke "jeg har 3c til det der og så når jeg det der dér." Og så møder man ind om morgenen: "er du sød lige at være vikar." Den der uforudsigelighed. Har jeg den tid jeg skal bruge eller har jeg ikke" (Lærer)
For mange projekter	Som beskrevet tidligere føler skolerne, at de i en vis grad pålægges at skulle deltage i en lang række midlertidige indsatser eller projekter.	"Man kan have planer, men så kommer der opgaver ind fra højre fra ledelsen. Det skal bare lige ind i din årsplan, og det skal ikke gå udover de andre opgaver, men det gør det jo [...] Det er presset når de pludselige forløb kommer ind fra siden" (Lærer)
Møder uden relevant indhold	Møder uden relevant indhold for den enkelte lærere. For uddybning se afsnit 7.4.	"Der er mange møder, hvor vi mangler et pædagogisk fokus. Det skal gerne give os energi og oppe os. Der kan være meget lange dagsordener. Og så er der så meget orientering, man kunne få på skrift. Det kunne være på Aula eller Intra. Man kommer ikke til at diskutere" (Lærer)
Administration	Administrative opgaver såsom udfyldelse af elevplaner eller kontakt med forældre omkring lektier, indtastning i Meebook mv.	"Man følger ikke op på det. F.eks. skal vi lave nogle individuelle mål, men det giver ikke mening måske kun for 3 elever. Det bliver mega overfladisk" (Lærer)
Elevsager/sagsbehandling	Sagsbehandlingen i forbindelse med elevsager, særligt i forhold til indberetninger, er noget lærerne tilkendegiver at bruge meget tid på. Indberetninger er nødvendige, men er de seneste år blevet mere omstændelige, ligesom nogle lærere oplever at have fået flere. Lærerne inddrages i høj grad også til fx møder med PPR.	"Jeg synes, at jeg bruger rigtig meget tid på at skrive udtalelser om børn til PPR, til efterskoler, til ungeenheden og sådan noget. Og selvfølgelig skal der laves skriftligt arbejde. Men så skal man alligevel være grundig og nøjagtig, med det man foretager sig. For man udtaler indimellem noget, som får rigtig store konsekvenser" (Lærer)
Skemaudfordringer	Man kan som lærer have fået et skema, hvor der ikke er sammenhængende tid til forberedelse, eller hvor nogle dage	"Der er dage med fuldt undervisningsskema, [der] gør at der ofte mangler lufthuller til lige at trække vejret. Giver også pres i forhold til planlægning – nogle dage føler man ikke, at

Faktor	Forklaring	Eksempel
	er meget undervisningspressede, hvilket gør det svært at komme helt forberedt til alle timer.	<i>man leverer nok. Har fået at vide, at det er legalt ikke helt at være forberedt altid"</i> (Lærer)
Konflikter i klassen	Lærerne oplever at bruge en del af deres tid på at løse konflikter mellem eleverne.	<i>"De problematikker som børnene kommer med, de er mere komplekse. Der kan være et hav af konflikter efter en pause. Der er det specielt de små klasser [...] Førsteklasserne ser dig som en primærvoksen. Man bliver delagtiggjort i meget personlige ting hos familien. Relations-arbejdet fylder en del. Man har en stor social opgave der skal løses inden man går i gang med at undervise"</i> (Lærer)
Inklusion og udfordrede elever	Der er enighed blandt ledere og lærere om, at opgaven med inklusionselever og udfordrede elever generelt er stor.	<i>"Der kommer også med den inklusionsindsats der har været, at vi sidder med elever med en IQ på 70. Der har vi ikke en jordisk chance for at få dem med fagligt [...] Der er nogle tidsmæssige rammer, der reducerer muligheden for at lykkes. Og så konsekvensen af inklusion. Det er ikke fordi, vi sidder med hele klasser med diagnoser. Men vi sidder med klasser med autisme, adhd. Jeg synes ikke altid det har været sådan [...] Alt det der skulle til for at være en god lærer, det er ikke længere helt tilstrækkeligt"</i> (Lærer)
Faglige udfordringer	Flere lærere beskriver, hvordan de underviser i fag, de ikke føler sig kompetente til at undervise i. Det betyder, de skal bruge længere tid på at forberede sig, fordi de ikke har eksisterende materiale at trække på, og fordi de må læse op. Lærerne efterspørger efteruddannelse i de fag, de ikke er linjefagsuddannede i, såfremt de skal undervise i sådanne fag.	<i>"Mit første år skule jeg tage et fag, som jeg ikke havde læst på skolen. Det krævede jo enormt meget tid"</i> (Lærer)

Tabel 10: Faktorer der fremmer, at forberedelsestiden udnyttes optimalt

Faktor	Forklaring	Eksempel
Flere timer hos de samme elever	Det beskrives af lærerne, hvordan de ved at have flere timer i samme klasse danner en bedre relation til eleverne. Skemalægningen har således en stor betydning,	<i>"Rent skemamæssigt er det vigtigt, at man ikke kun er ugens gæst. Det giver ikke gode betingelser for at lære unge at kende [...] Jeg havde fagtime mandag morgen i en klasse, jeg ellers ikke kom i. Der er en masse skemamæssigt, der skal vægtes"</i> (Lærer)
Fysiske lokaler, der ligger op til kollegialt fællesskab og samarbejde	Det er ikke alle de besøgte skoler, der har forberedelseslokaler, som lægger op til, at lærerne forbereder sig der. Det kan være, at man har roterende pladser, eller at der er meget larm. Men på steder, hvor der er kultur for at bruge sin plads,	<i>"Det er virkelig flotte lokaler, hvor vi sidder. Det har gjort, at jeg – også når jeg retter – så udveksler jeg med de andre. Det er ikke meget, jeg tidligere i mit lærerliv har gjort det. Det giver mulighed for at efterbearbejde nogle ting sammen. Det kræver også, at det</i>

Faktor	Forklaring	Eksempel
	synes der at være dannet et godt samarbejde mellem lærerne, hvor de mere uformelt kan sparre om udfordringer med elever eller om undervisningsmateriale.	<i>er nogen man kender rigtig godt, så man er ikke bange for at tabe ansigt” (Lærer)</i>
Sikret forberedelse	Lærerne efterspørger en form for sikring af deres forberedelsestid. Det kan for nogle betyde, at de gerne vil være sikre på ikke at blive indkaldt som vikar uden varsel og for andre være en forberedelsesfaktor. Udfordringen for lærerne er, at de ikke mener, alle opgaver kræver samme forberedelsestid, og derfor bliver regnestykket hurtigt kompliceret, hvis der skal sikres en retfærdig fordeling af forberedelsestid blandt forskellige opgaver.	<i>”Jeg arbejder på at sikre, at folk har den fornødne tid til at levere (...) Har gået meget op i at vi har en fast forberedelsestid og har den faktor, og også at man har en højere faktor på nogle fag i udkolingen. Jeg er meget insisterende og firkantet på, at der skal være ordentlige forhold. Man kan ikke bruge sin forberedelsestid til at være vikar for eksempel” (Tillidsrepræsentant)</i>

En sammenligning af tabel 9 og 10 tydeliggør lærernes oplevelse af, at der er væsentlig flere faktorer, som udfordrer og hæmmer lærernes mulighed for at udnytte deres forberedelsestid optimalt, end der er faktorer, som understøtter det. Det skyldes primært de mange andre opgaver, som lærerne oplever, at de skal varetage. Netop derfor kan sådanne faktorer få betydning for, hvorvidt lærerne oplever, at der er en rimelig sammenhæng mellem deres opgaver og tid til at løse dem, hvilket også kan have betydning for den enkelte lærers oplevelse af sit arbejdsmiljø. At der er væsentlig flere faktorer, som tilsyneladende hæmmer, at lærerne oplever at kunne gøre brug af deres individuelle forberedelsestid på en optimal måde, kan tale for et større fokus på den fælles forberedelse i teams for herved at uddelegere opgaver og dermed aflaste hinanden i højere grad. Men som nævnt tidligere er der ikke enighed om dette blandt lærerne, og årsagerne udfoldes nærmere i afsnit 7.4.

På baggrund af ovenstående hvilken betydning har den enkelte lærers oplevelse af en hensigtsmæssig sammenhæng mellem opgaver og tid for deres tilfredshed med arbejdsvilkår? Dette vil vi gå i dybden med i det følgende afsnit, hvor fokus er på reglerne for tilstedeværelse.

7.2 REGLER FOR TILSTEDEVÆRELSE

Som det fremgår af kapital 3 (tabel 2), har caseskolerne forskellige regler for tilstedeværelse. I store træk fordeler reglerne sig på følgende vis:

- Skoler, der har 35 timers tilstedeværelse + fem timers flekstid
- Skoler uden krav om tilstedeværelsespligt, men med 1-2 lange ugentlige arbejdsdage og delvis flekstid
- Skoler uden krav om tilstedeværelse

Som det fremgår af ovenstående, har ingen af de besøgte caseskoler længere regler om fuld tilstedeværelsespligt. Flere af skolerne har dog tidligere – særligt i starten – haft regler herom. Set fra lærernes synspunkt er reglerne om tilstedeværelse indført med henblik på at kontrollere de lærere,

som man mente ikke arbejdede det, de blev betalt for. En lærer fortæller fx: "Der var ingen, der vidste, hvor meget vi arbejdede tidligere. Nogen har sikkert arbejdet 50 timer, og andre har arbejdet 25 timer. Kl. 14 var der ikke flere på kontoret, og halvdelen tog ikke taskerne med hjem" (Lærer). Flere lærere giver udtryk for, at tilstedeværelsespligten sikkert i en eller anden grad har haft positiv betydning for den minoritet af lærere, som ikke i lige så høj grad præsterede før lockouten. Men det har imidlertid også haft en negativ konsekvens for den resterende majoritet af lærerne. En lærer fortæller herom:

"Det med tilstedeværelsen, (der) har man ramt en meget lille del af lærergruppen, der (var) lidt doven, og her er kvaliteten nok blevet lidt bedre. Der er andre lærere, som er blevet ramt af det. I starten var jeg meget rigid, men nu laver jeg også ting derhjemme, og arbejder sikkert også gratis, men nu er jeg også bare 100 gange gladere. Nogle uger vinder ledelsen og andre uger vinder jeg. Den fleksibilitet er der jo så uformelt" (Lærer).

I nedenstående tabel sammenholdes reglerne for tilstedeværelsespligten på den enkelte skole med lærernes tillid til skolens ledelse. Grøn er skoler uden tilstedeværelsespligt, gul er de skoler, som har delvis tilstedeværelsespligt, mens rød er de caseskoler, som har den strammeste tilstedeværelsespligt.

Tabel 11: Oversigt over tilstedeværelsespligt på de 18 caseskoler

Skole	Tilstedeværelsespligt	De facto Tilstedeværelsespligt	Tillid til ledelse
13	Nej	Alle lærere gør brug af fleksibilitet.	Tilfreds
12	Nej	Tilstedeværelse med niveau før Lov 409	Tilfreds
2	Nej	Alle bruger fleksibilitet. Fysisk ikke muligt at være på skolen samtidigt.	Utilfreds
10	Nej	Nogle gør brug af fleksibilitet og andre gør ikke. Har egen forberedelsesplads.	Utilfreds
3	25 timers tilstedeværelse mellem kl. 09.00-14.00	Tilfreds med niveau. Bruger pladser. Kan spørge ledelsen hvis man vil have mere fleksibilitet.	Tilfreds
5	Delvis, to faste mødedage	Alle bruger fleksibilitet. Tendens til dårlig mødekultur, hvor man ikke kommer.	Tilfreds
8	Delvis, to faste mødedage	Faste pladser til alle lærere, der bliver brugt.	Tilfreds
17	Delvis, en fast dag til kl. 17.00	En del har kultur for at forberede sig på skolen.	Utilfreds
11	Delvis, en fast dag til kl. 17.00	Bruger fleksibiliteten. Kollegaer man ikke ser. En vis tilstedeværelse gør arbejdet mere professionelt.	Meget utilfreds
1	35-5	Fleksibilitet afhænger af skema og om man får løbende ekstraopgaver.	Meget utilfreds
4	35-5 + to faste mødedage	Bruger fleksibilitet Øget fleksibilitet er et tilsagn om, at mere tillid, efter år med meget kontrol. Mange af de faste mødedage aflyses	Meget Utilfreds
6	35-5	Skemaafhængigt om fleksibilitet kan benyttes. Der kommer mere og mere fleksibilitet, men der har længe ingen været.	Utilfreds
15	Lærerne kan flekse fem timer om ugen	Skemaafhængigt om man kan bruge fleksibilitet pga. ydertimer. Man kan altid gå til ledelsen og få lov at flekse mere.	Meget utilfreds

Skole	Tilstedeværelsespligt	De facto Tilstedeværelsespligt	Tillid til ledelse
7	35-5	Ledelsen har tillid til, at fleksibilitet kan håndteres. Lettere at mødes, men stadig kollegaer der er svære at samarbejde med, fordi de er meget derhjemme.	Tilfreds
9	35-5 + en fast dag til kl. 17.00	Skemaafhængigt om man kan benytte fleksibilitet pga. ydertimer. Man kan altid gå til ledelsen og få lov at flekse mere.	Tilfreds
14	35-5	Skemaafhængigt og afhængigt af indskoling/udskoling om fleksibilitet kan benyttes. Flere lærere tilfredse med den fleksibilitet der er, fordi den betyder det er lettere at samarbejde.	Utilfreds
16	34-5	Tillidsfuld ledelse, der ikke længere kontrollere fleksibilitet. Har ikke gode fysiske arbejdspladser. De factor fuld fleksibilitet, hvis de passer deres ting.	Utilfreds
18	Ingen tal i lokalaftale. Aftales mellem leder og TR på den enkelte skole. Her 1 times fleksibilitet	En time man må tage med hjem. Kan spørge om mere tid (men i samme leje)	Tilfreds

Af ovenstående tabel kan udledes tre centrale pointer, som belyses nærmere nedenfor.

Forskel i formelle regler og skolars faktiske praksis

Af ovenstående tabel synes der ikke at være nogen entydig sammenhæng mellem reglerne for tilstedeværelse og tilfredsheden med ledelsen. En forklaring herpå kan være, at lærerne ikke ser reglerne om tilstedeværelse, som noget skoleledelsen er ansvarlige for. En anden forklaring kan være, at man på flere skoler ser, at der rent faktisk er forskel på lokalaftalernes formelle regler om tilstedeværelse og de regler, der de facto eksisterer eller er kultur for på skolerne (jf. tidligere afsnit 5.3). Så selvom der måske i lokalaftalen står, at der på skolen skal være fuld tilstedeværelse med fem timers flekstid, så er der flere lærere, der tilkendegiver, at deres faktiske tilstedeværelse hviler på en tillid fra ledelsen om, at lærerne selv kan forvalte deres fleksibilitet, uden at det går ud over deres arbejdsopgaver.

Af ovenstående tabel fremgår det, at lærerne på skole nr. 7 og skole nr. 9 er tilfredse med deres ledelse på trods af højt tilstedeværelseskrav. Her udtrykker de interviewede lærerne en tilfredshed med, at ledelsen i praksis er villig til at give mere fleksibilitet, hvis der opleves behov. Nogle steder er der en indforstået kultur herom, men andre steder skal lærerne gå til ledelsen og spørge om lov til gå hjem eller flekse. En udfordring med den uformelle fleksibilitet er, at ikke lærere synes om at bede ledelsen om lov til at gå hjem. En anden udfordring er, at nogle lærere oplever det som uretfærdigt. De fortæller eksempelvis, at de har kollegaer, der ikke har mulighed for at benytte sig af deres fleksibilitet pga. deres skema. Lærere, der selv oplever dette eller beskriver kollegaer, som oplever denne situation, synes i højere grad at være utilfredse med deres arbejdsvilkår.

Tilstedeværelse gavner samarbejdet

En fordel ved øget tilstedeværelse er, at det kan være lettere at samle medarbejderne og sikre afholdelsen af møder. Det er en kvalitet de interviewede skoleledere er særligt glade for, hvorfor ledelsen på de skoler, hvor der ingen regler er om tilstedeværelsespligt, har bibeholdt 1-2 lange arbejdsdage. Herved sikrer de, at der er skabt rammer for, at lærerne kan mødes til teamsamarbejde mv., ligesom de også har fokus på at sikre, at lærerne prioriterer møderne. Der er en lille tendens til, at skoler uden tilstedeværelsespligt, kan have sværere ved at få alle lærere engageret i møder. Ligeledes er der også lærere, der tilkendegiver, at de er glade for fx ordningen 35-5, fordi det gør det lettere at mødes med kollegaer.

”Det var svært at få folk i tale før 2013, det har jeg glædet mig over efter. Jeg havde så ikke lige forestillet mig, at det var sådan det skulle fungere, men vi arbejder nu mere i lærerteams og fagteams, det er nemmere at mødes, og det er rigtig godt. Der er ingen forskel i det fra fuld tilstedeværelse og til nu” (Lærer med 35-5)

Normaliseret arbejdstid som en fordel

En anden fordel lærerne peger på som følge af tilstedeværelsespligten er, at de har fået mere fri i deres fritid, bl.a. i weekenderne. Dette aspekt belyses nærmere i afsnit 8.1, hvor vi beskriver den udvikling, der har fundet sted i forhold til lærergerningen. Den bundne struktur på arbejdstiden betyder, at en del af lærerne i dag strukturerer deres arbejdstid indenfor normal arbejdstid og derfor i højere grad end tidligere har mulighed for at holde weekend. Det handler også om, at det efter 2013 er en anden kultur, hvor lærerne ikke skal stå til rådighed i samme omfang. En lærer fortæller:

”Jeg er glad for, at jeg kan sidde her og forberede mig og ikke har alle mine ting derhjemme. Jeg er ikke modstander af arbejdsformen. Det handler mere om, at der er for mange opgaver på for lidt tid” (Lærer).

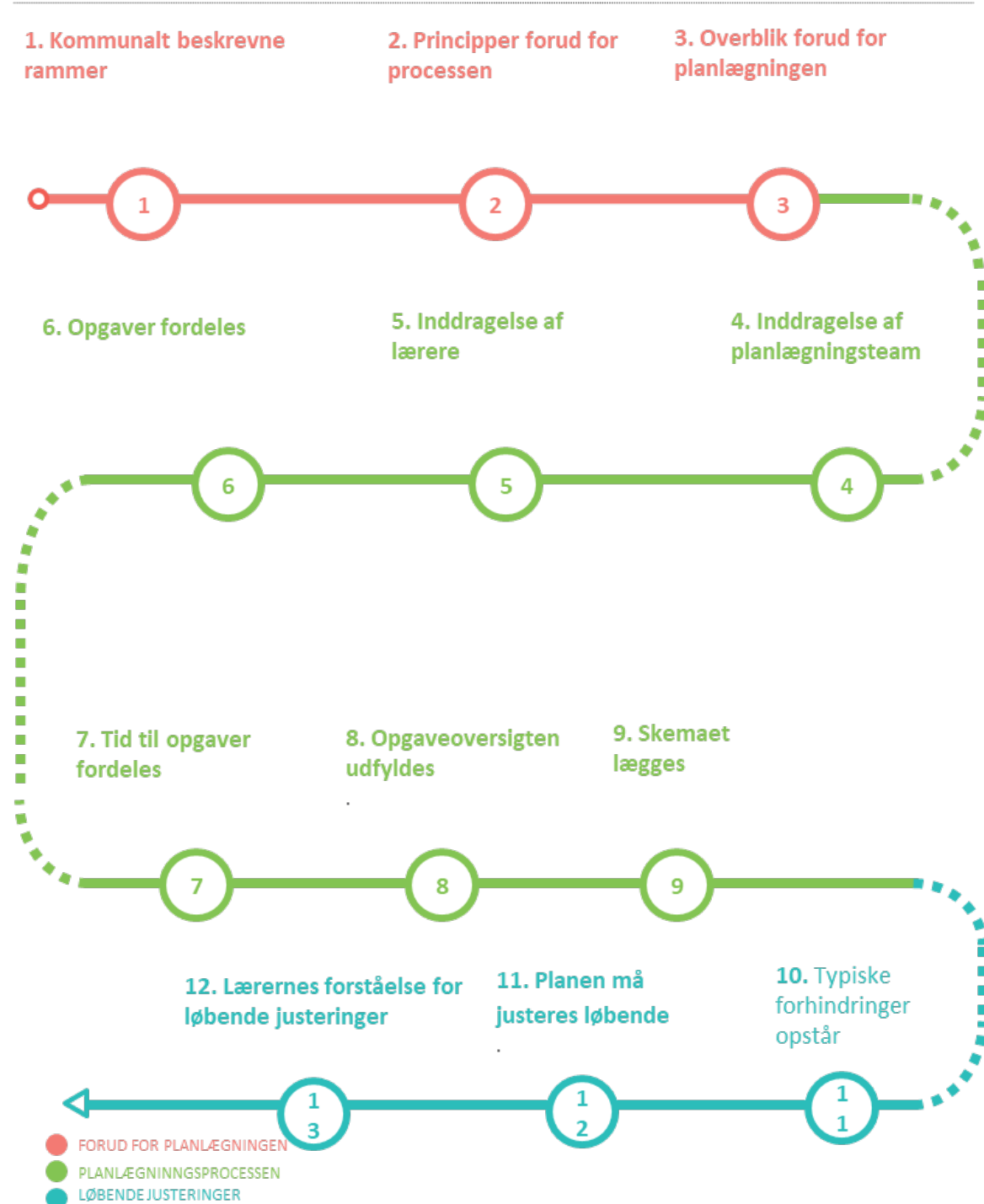
7.3 FAGFORDELING OG OPGAVELISTE

Modellen nedenfor illustrerer vores indtryk af, hvordan processen for arbejdstidstilrettelæggelsen foregår på skolerne. Figuren blev benyttet i alle vores interviews med skolelederne, som tilkendegav, at de langt hen ad vejen kunne genkende processen og de tre faser. Nedenfor er de forskellige faser kondenseret til nogle mere overordnede trin i processen. Der skelnes undervejs mellem leder og lærers opfattelse af processen, ligesom det beskrives, hvor der findes diskrepanser mellem leder og lærer.

Figur 5: Processen ved arbejdstilrettelæggelse

PROCESSEN VED ARBEJDSSTILRETTELÆGGELSE

ILLUSTRATION AF PROCESSEN BASERET PÅ KVALITATIVE INTERVIEW PÅ 18 CASESKOLER



Fase 1: Forud for planlægningsprocessen

De besøgte skoler har alle haft faste processer for, hvordan planlægningen af skoleåret skal finde sted. Der er mange steder lavet en tidsplan over fag- og opgavefordeling, så det er åbent for lærerne, hvor man er i processen. Lederne fortæller, at de indledningsvist skaber overblik over lærernes ønsker til fag- og opgavefordelingen gennem MUS-samtaler med lærerne. De fleste skoler benytter sig af en

åben fag- og opgavefordeling, hvor lærerne kan komme med ønsker mundtligt og/eller skriftlig, og herefter danner ledelsen opgavefordelingen herudfra. På alle skoler indkaldes læreren til et dialogmøde om opgaveoversigten.

Forud for selve fordelingen af opgaver må skolelederen danne sig et overblik over det kommende skoleår, herunder afvente årets endelige elevtal samt normeringen fra kommunen. Dette danner grundlaget for, hvor mange ressourcer der er behov for det kommende år, og det har dermed fx også betydning for, hvor mange timer der skal undervises det kommende år, og hvorvidt der er behov for afskedigelser eller nyansættelser af lærere. Der er flere af de interviewede skoleledere, som nu eller tidligere har skullet tænke i besparelser i forbindelse med planlægningen af det kommende skoleår. Hvorvidt skolens lærere inddrages i skolens økonomi varierer, men lederne fortæller, at det er en fordel, at lærerne kender de betingelser opgavefordelingen er lavet under. En skoleleder fortæller:

”TR og jeg drøfter, hvordan er situationen. Det er personalet også blevet inddraget i. Hvordan ser det ud i forhold til det kommende skoleår. Lægger økonomien frem og hvordan arbejder ressourcemodellerne. For nogen er det meget rart – for andre går det lige i maven” (Skoleleder).

Fase 2: Planlægningsprocessen

Inddragelse af MED-udvalg og TRIO

Nogle skoleledere inddrager deres MED-udvalg og samarbejder med TRIO i forbindelse med planlægningen af arbejdstilrettelæggelsen. Her drøftes tiltag, der kan øge den sociale kapital på arbejdspladsen, retfærdighed i forbindelse med fagfordelingen fx hvis en lærer skal skifte afdeling, løsningsmuligheder for besparelser mv. De er dog ikke alle steder direkte inddraget i den fortløbende proces for fordelingen af opgaver, men dog bygger processen for arbejdstilrettelæggelsen langt hen ad vejen på en overensstemmelse mellem MED, TRIO og skoleleder.

Inddragelse af lærere: Indledende fag- og opgavefordeling

Det er givet pr. lov, at skolerne skal inddrage lærerne i fag- og opgavefordelingen. På alle undersøgelsens caseskoler inddrager ledelsen lærerne, men måden varierer. På langt de fleste af de besøgte skoler benyttes som sagt MUS-samtalen i december/januar til en indledende forventningsafstemning om næste års opgaver. En leder fortæller:

”Og vi har haft MUS-samtaler inden vi starter forløbet. Her kan de melde ind på, hvad de gerne vil. MUS'en er også der, vi snakker om, hvad vi som ledelse har gjort os af tanker – vi får svar, vi kan bruge til årsplanlægningen” (Skoleleder).

Lærerne tilkendegiver i interviewene, at det er deres eget ansvar at give udtryk for ønsker til det kommende år ved fx MUS-samtalen. Hvis de vælger ikke gøre brug af denne mulighed, kan de ikke forvente, at der bliver taget hensyn til en i fag- og opgavefordelingen. Flere lærere giver dog samtidig udtryk for, at ikke alle kolleger faktisk får kommunikeret deres ønsker til ledelsen ved MUS-samtalen eller ved andre anledninger.

Den formelle inddragelse i fag- og opgavefordelingen

Størstedelen af undersøgelsens caseskoler har valgt at holde åben fagfordeling. Det foregår konkret ved, at ledelsen hænger en planche op fx på lærerværelset, hvor lærerne kan skrive deres initialer på

forskellige fag i forskellige klasser samt på større og mindre opgaver. Herved er det tydeligt for alle lærerne, hvem der har skrevet sig på de forskellige opgaver. Dermed er der åbenhed om, hvilke opgaver der er efterspurgt af flere, og hvilke opgaver der er sværere at få besat. På enkelte skoler vælger ledelsen at flytte deres kontor ud til planchen midlertidigt, så de dels overværer lærernes løbende diskussioner, og dels så lærerne har mulighed for at stille spørgsmål eller få noget afklaret med det samme.

Både ledelsen og lærerne er enige om, at der er en del opgaver i fagfordelingen, der giver sig selv, fx at man fortsætter som dansklærer i samme klasse. Der er dog også opgaver, der ikke nødvendigvis er givet på forhånd. Disse opgaver kan lærerne hver især ønske ved at placere deres initialer ud for den pågældende opgave. Når fagfordelingen er åben, kan lærerne løbende indgå i forhandlinger om muligheder for at bytte, hvilket i fokusgruppeinterviewene med lærerne beskrives som en fordel.

Ulempen med denne fagfordelingsmetode er ifølge lærerne, at der opstår en del 'snak i krogene', og flere lærere tilkendegiver at føle sig utilpas med den åbne fagfordeling. En lærer fortæller fx:

"Jeg bryder mig ikke om det her tidspunkt på året. Vi har fået deadline for, hvornår vi senest kan skrive til vores nærmeste leder. Og i mandags blev skemaet hængt op for, hvor man ser sig selv det næste år. Jeg skrev mig på i dag, og der stod allerede 3 navne, og der føler jeg, at jeg også har ret til det. Men der kan være nogen der føler, at den er allerede taget. Så konceptet omkring at skrive sig på, der kan godt være en ejerskabsfølelse" (Lærer).

Den åbne fagfordeling gør det muligt at se, hvilke lærere der tager del i de ekstra opgaver, men dermed også hvilke lærere, der ikke byder ind på opgaver. Det italesættes af en lærer således: *"Hvis alle er villige til at tage 20% lort og 80% godt, så går det. Det gælder bare ikke for alle, at de er villige til at tage de 20%. Det gælder alle steder, her, på andre skoler og alle andre virksomheder" (Lærer).*

Med den erfaring, at den åbne fagfordeling også kan have en tendens til at skabe konflikter internt mellem lærerne, har to af de besøgte caseskoler valgt at benytte sig af en anden metode til den indledningsvise inddragelse af lærerne. Lærerne skal i stedet hver især indsende en seddel med ønsker til næste års opgaver. Ledelsen udarbejder derefter et udkast til en fag- og opgavefordeling, som man dernæst taler igennem på et fælles møde. Lærerne på disse skoler er tilfredse med inddragelsen i processen, men gennemsigtigheden bliver ifølge lærerne ikke højere med denne metode.

Den uformelle inddragelse i fag- og opgavefordelingen

Inddragelsen af lærerne indledningsvist foregår ikke kun ad formelle veje som beskrevet ovenfor. Flere lærere diskuterer i fokusgruppeinterviewene rimeligheden i, at det også er muligt at få indflydelse på opgavefordelingen ad andre veje end de formelle. At der foregår en uformel dialog om fag- og opgavefordeling mellem visse lærere og ledere, bidrager ifølge lærerne til øget ugenomsigtighed og uretfærdighed. Det italesætter også de lærere, der selv benytter sig af de uformelle strategier. En del lærere beskriver fx, hvordan det er tydeligt, at de kollegaer, der selv tager initiativ til uopfordret at berette til ledelsen om deres ønsker, har bedre chance for at få deres ønskede fag- og opgavefordeling. Og ligeledes, at det er en nødvendighed for at maksimere chancen for at få en ønskværdig opgaveoversigt og fagfordeling. To lærere fortæller om dette:

”Lærer 1: Jeg synes, at der er inddragelse, men her på stedet er man bedst tjent, hvis man er proaktiv selv. For jeg hører også andre lærere, som ikke får de bedste ting. Et eller andet sted kan jeg blive ked af, at det kan være sådan. Jeg er selv en af dem, som er ude i god tid, så nogle vil tænke jeg springer køen over. Allerede i december snakker jeg med ledelsen, hvis jeg gerne vil have ændringer” (Lærer)

”Lærer 2: Den er også svær, for hvor meget skal du rende for døren. De [ledelsen] åbner op for, at du kan sige, hvad du vil. Men fagfordelingen er allerede startet – det startede omkring julefrokosten. Der er altid fagfordeling i gang” (Lærer)

De uformelle arbejdsgange omkring fag- og opgavefordeling er for lærerne en proces, der ikke udelukkende finder sted indenfor det formelt afsatte tidsrum hertil, men konstant er under forhandling. Når tingene er sådan, tilkendegiver flere interviewede lærere også, at man kan være nødt til at tænke strategisk i sine ønsker og metoder til at opnå dem. Flere beskriver, hvordan de har kollegaer, der i mere eller mindre strategisk grad kan tale eller græde sig ud af opgaver:

”Vi er et storteam på godt og ondt. Der er en ’Robinson-effekt’. Der er nogle, der laver aftaler internt. Og så er opgaverne derfor besat på forhånd (...). Men det er svagheden ved, at det er så åbent, som det er. Vi har taget det op til møde, hvordan vi kan få det mere gennemsigtigt, så man ikke står tilbage uden team, fordi man var på toilettet” (Lærer).

Lederne ved, at processen bag fag- og opgavefordeling er udfordrende og i visse tilfælde ubehagelig for nogle lærere. Under lederinterviewene er der dog ingen, som italesætter denne uformelle adgang som problematisk for gennemsigtigheden.

Skemalægning

Efter at have været i dialog med lærerne om deres ønsker til opgaver i det kommende år, skal det endelige skema og opgaveoversigten udarbejdes. Lederne beretter samstemmigt om, at det er en proces, der tager lang tid, og at det hvert eneste år er en udfordring at få alles interesser til at mødes og gå op. Lederne har et udkast fra de plancher, som de fleste benytter sig af, hvorfor nogle ting naturligt giver sig selv – særligt ved de store fag eller fag der fortsætter. Flere ledere italesætter, at de prioriterer at lægge de bedste skemaer for eleverne og ikke for lærerne.

Som omtalt tidligere, er der helt konkret flere ledere, der trækker sig fra skolen de dage, hvor skemaer og opgaveoversigter planlægges, for at få helt ro, og så ingen kan forstyrre undervejs. Andre steder er det ikke ledelsen, der lægger skemaet, men derimod enten administrativt personale eller lærere der står for dette. De, som benytter en lærer som skemalægger, påpeger den fordel, at vedkommende har et mere indgående kendskab til lærernes præferencer i forhold til skemaets udformning.

Der er generelt forståelse fra lærernes side for, at lederen har en stor opgave foran sig i forhold til at få ledige lokaler, særlige hensyn, kompetencer og den enkeltes tid til at hænge sammen. De er bevidste om, at det ikke er en let opgave.

Udlevering af opgaveoversigt og dialog med lærerne

Ideelt set udleveres skema og opgaveoversigt inden sommerferien, men det lykkes dog ikke alle steder. Når lærerne modtager deres opgaveoversigt, har de på alle de besøgte caseskoler ret til en dialogsamtale med ledelsen med mulighed for at gøre indsigelser. Det er ikke alle lærere, der gør brug

af samtalerne, og det er reelt heller ikke alle ledere, der mener, der er behov for at snakke med alle lærerne igen, fx hvis der ikke er væsentlige forandringer i opgaveoversigten.

Der ses dog en diskrepans mellem lærerens opfattelse af tilstrækkelig gennemsigthed og inddragelse i forhold til dialogen om opgaveoversigten, og det niveau ledelsen ønsker eller deres rammer er i stand til at give. Lederne mener, at de inddrager lærerne i tilfredsstillende grad. Denne forskellighed er illustreret i nedenstående tabel.

Tabel 12: Skolelederes og læreres opfattelse af gennemsigthed og inddragelse i forhold til opgaveoversigten

Leder om dialogmødet	Lærere om dialogmødet
<p><i>"Senere hen får alle en opgaveoversigt. Her er vi i dialog med hver enkelt og forklarer og retter til, hvis der er brug for det. Det er forskelligt, om man kalder ind til samtale. Har liste over dem, man i hvert fald skal snakke med. Her tager jeg kontakt. Ellers er man velkommen. Forsøger at være åben for dialog hele tiden"</i> (Skoleleder)</p>	<p><i>"Det er meget forskelligt, hvem der kommer ind og beder om noget, og hvorvidt de er lydhøre. Nogen har meget lettere ved at få ting igennem end andre. Jeg er glad for det jeg har, men jeg kan høre, at andre kolleger har det svært"</i> (Lærer)</p> <p><i>"Dem der er inde at klage meget, de får ekstra tid. Puljen af timer er stadig de samme – er det dem, der ikke klager, der ikke går ned? Jeg ved det ikke. Jo mere ledelsen er åben jo mere trygge, er vi. Det er ikke fair, at dem der klager mest, får mest"</i> (Lærer)</p>

Ledelsen fortæller ovenfor, hvordan de forsøger at gøre sig tilgængelig for alle, men i særdeleshed over for dem, der kommer til at opleve forandringer. Lærerne derimod oplever ikke på samme måde denne åbenhed. Dertil kan lægges, at dialogsamtalen for flere af lærerne, særligt de steder med lav grad af tilfredshed med ledelsen, snarere ses som formalia, hvor lærerne bliver underrettet om elementerne i opgaveoversigten frem for en egentlig dialog med mulighed for forandringer. Nogle lærere har fornemmelsen af, at ledelsen sjældent imødekommer indsigelser:

"Lærer 1: Det er fint vi er til møde, men der er ikke dialog.

Lærer 2: Det oplever jeg heller ikke.

Lærer 3: Men i bund og grund er jeg ligeglad, for vi er jo ansat, og det er vores leder, der skal få det til at fungere." (Lærere)

Fase 3: Justeringer af processen

Den sidste fase i processen med arbejdstilrettelæggelsen handler om at foretage evt. justeringer i fag- og opgavetildelingen.

Skemaforandringer

I løbet af skoleåret er det nødvendigt at foretage en række justeringer af opgavefordelingen fx som følge af kolleger, der stopper, skal på barsel eller får frataget opgaver grundet for stort arbejdspress. Disse justeringer betyder, at opgaverne oftest skal fordeles på andre hænder. En stor andel af lærerne beskriver, hvordan opgaver kommer eller bliver tilføjet deres opgaveoversigt løbende. Sådanne forandringer opfattes også som uretfærdige og bidrager til en uvished om deres faktiske arbejdstid. Fire lærer fra den samme skole fortæller heromkring:

”Lærer 1: Vi har mange skemaændringer hele tiden, og det påvirker arbejdsmiljøet på den dårlige måde” (Lærer).

”Lærer 2: De (skemaer) er ikke gennemarbejdet nok fra starten, der er mange ændringer, som kunne være undgået. Skoleårets planlægning har været en joke” (Lærer).

”Lærer 3: De trykker på en computerknop, og så håber man på det bedste. Det er også svært, der er mange mennesker og mange bindinger, f.eks. hvornår man kan leje hallen til idræt eller svømning” (Lærer).

”Lærer 4: Arbejdssituationen kan ændre sig på et splitsekund, og nogle gange får man en mail samme dag, som det træder i kraft, så man når ikke at være en del af processen og se det i tide. Vi har prøvet at komme mandag morgen og så er der ændring” (Lærer).

Som det fremgår af ovenstående udsagn, så er en kilde til oplevelse af uretfærdighed blandt de interviewede lærere, at de løbende skal varetage nye opgaver, der kan gøre det svært at bestride deres nuværende opgaver med samme kvalitet. Lærernes oplevelse af undervisningskvalitet givet deres rammer beskrives nærmere i afsnit 7.4.1. Nedenfor belyses en anden udfordring, som flere lærere også oplever i forbindelse med fag- og opgavefordelingen, nemlig følelsen af uretfærdighed pga. manglende tid og urimelig fordeling af opgaver.

7.3.1 Udfordring: Følelsen af uretfærdighed – manglende tid og fordeling af opgaver

Som beskrevet i afsnittet om fordelingen af arbejdsopgaver, så oplever de interviewede lærere i høj grad fordelingen af opgaver som en proces, der kan være svær at gennemskue. De fleste lærere oplever at blive inddraget i forbindelse med fag- og opgavefordelingen. Problemet handler om oplevelsen af manglende gennemsigtighed og i forlængelse deraf følelsen af at blive uretfærdigt behandlet. Når der efterfølgende opstår udfordringer, bunder det i en uvished blandt lærerne om, hvad der forventes af dem i udførelsen af deres opgaver. Som nævnt tidligere efterspørger lærerne derfor en mere klar formulering eller nogle vejledende principper for de enkelte opgaver på opgaveoversigten. I relation hertil efterspørges mere åbenhed fra ledelsen om prioriteringen af de forskellige opgavers fordeling blandt de ansatte. Helt konkret handler det om at få større indsigt i, hvilke overvejelser der ligger til grund for, at de forskellige opgaveoversigter ser ud, som de gør. I forlængelse heraf handler det også om en konkretisering af, hvilke opgaver der fx medfører færre undervisningstimer og hvorfor. Selvom lærerne har efterspurgt mere tillid og fleksibilitet siden 2013, så ønsker de stadig nogle tydeligere rammer at arbejde inden for – dog ikke så det kammer over i unødigt detailstyring.

Oplevelsen af manglende gennemsigtighed er for lærerne tæt forbundet med oplevelsen af uretfærdighed. Begrebet uretfærdighed kommer særligt til udtryk i to henseender. For det første i forbindelse med mængden af kollegers arbejdsopgaver over for sine egne og for det andet i forhold til tid på opgaveoversigten. Lærerne udtrykker primært en uretfærdighed forbundet med følgende temaer:

- Manglende tid på opgaver
- Forskelligt arbejdspress blandt kollegaer

I det følgende vil vi gå i dybden med disse to perspektiver.

Tid på arbejdsopgaver

Manglende tidsangivelser i opgaveoversigten opfattes ikke som værende retfærdigt hos lærerne, og der er blandt lærerne et bredt ønske om at have en vejledende ramme for tiden til de enkelte opgaver på opgaveoversigten. Grunden er, at tidsangivelsen dels opfattes som et udsagn fra ledelsen om, hvilke opgaver på opgaveoversigten, der bør prioriteres. Og dels opfattes tid på opgaveoversigten som en måde at sikre sig den overordnede ramme for, at der er tilstrækkelig tid til hver enkelt opgave. En lærer fortæller:

”Det er mærkeligt, at man skal prioritere i ens opgaver, men man kender ikke til lederens ambitionsniveau. Jeg kunne strengt taget sige, at jeg synes det er spændende, men så har de en helt anden oplevelse af, hvad den opgave indebar. Det er meget uigennemsigtigt” (Lærer).

I modsætning hertil står lederne, som ikke ønsker, at der skal være tid på opgaveoversigten. Fordelingen af opgaver til hver lærer hviler på en form for fordelingsnøgle, hvor hver opgave er defineret og har en tidsangivelse, men i de fleste tilfælde deler de ikke de informationer med lærerne. Flere af skolelederne fortæller, at hvis lærerne ønsker at få oplyst tiden, kan de blot komme ind på skolelederens kontor, men på trods heraf er det stadig ikke noget ledelsen officielt ønsker at melde ud.

En konkret udfordring for lederens mulighed for at sætte tid på arbejdsopgaver er, at en del lærere oplever, at ledelsen ikke kender omfanget af opgaverne grundigt nok til at kunne sætte tid på de enkelte opgaver. Lærerne påpeger derudover, at en del opgaver såsom forældresamarbejde, rettelser osv. ikke er en konstant, men derimod varierer fra klasse til klasse og fra år til år, og derudover også afhænger af elevtallet i klassen.

En anden udfordring for ledelsen ligger i, at hvis man som leder sætter tid på flere opgaver på opgaveoversigten, fx på skole-hjem-samarbejdet, så skal man være opmærksom på, at lærerne vil sammenligne opgaven med andre, der har samme type opgave, fordi de fx ikke anser at opgaven med skole-hjem-samarbejde skal have den samme tidsangivelse, idet omfanget af denne opgaves størrelse kan være forskellige fra klasse til klasse. Så selvom der kommer tid på flere opgaver, kan der stadig opstå en følelse af forskelsbehandling. I nedenstående fortæller lærerne bl.a. om de forskelle, der stadig kan være på trods af tidsangivelse:

”Lærer 3: Hvis der stod et tal, ville vi sige, når tiden var brugt op. Hvis der var tillid, så var det fint. Men det der med, at man ikke ved, hvor højt det er prioriteret, det er svært. En forventningsafstemning. Det er svært at gå ind og snakke om det” (Lærer)

”Lærer 2: Problemet er også, at man så får at vide, at det ’snakker vi om’. Der ved man godt, hvor mange timer der er realistisk” (Lærer)

”Lærer 4: Langt de fleste timer af den karakter ligger i den undefinerbare gruppe. Fx kontaktlærer – i den ene klasse er det 50 timer om året og i den anden klasse er det 300 timer. Der er no mercy. Der er ingen der siger, at det måske var rimeligt at kompensere” (Lærer)

”Lærer 1: Det er samme antal timer til skole/hjem uanset antal klasser” (Lærer)

Som det fremgår af ovenstående, ønsker lærerne, at lederne sætter anbefalet tid på deres opgaver, men de mener samtidigt ikke, lederne har tilstrækkelig viden om omfanget af de enkelte opgaver til faktisk at gøre det. Af hensyn til den nidkærhed et sådant system ville kræve, påpeger en skoleleder,

at tid på opgaver i opgaveoversigten omdanner lederens rolle overfor læreren og dennes arbejdstid til at være præget af kontrol og administration frem for tillid:

”Lærerne vil gerne have tid på alt – der må man som skoleleder sige, at det ikke er ønskeligt. Timer bliver lagt i skemaet – alt andet ligger under forberedelse og øvrigt. Sekretæren har heller ikke tid på alt. At sætte tid på er at stække det professionelle råderum. Skal jeg kontrollere? Det dur ikke. Der er sådan her, at har man en opgave, der fylder rigtig meget (fx en ny klasse), så kan vi lave aftale om at have undervisningsfri et par dage – det fungerer fint. Hvis vi bruger tid, skal vi også til at lave en buffer. Det er meget med diskursen omkring det – det er svært at skille ad. Tidsspørgsmålet er i virkeligheden et issue overalt i den offentlige sektor – vi har ikke den tid, fordi vi bliver ved med at få opgaver, der tager fokus fra kerneopgaven. Det er den diskussion, man burde tage fat i frem for at sætte tid på alting” (Leder)

En konsekvens af, at omfanget af opgaver, der skal fordeles, ikke fremgår tydeligt, er, at lærerne efter egne udsagn vil være mere tilbøjelige til *ikke* at tage en ekstra opgave i den indledende fordeling af opgaver, såfremt der ikke er gennemsigtighed og tydelighed om, hvor lang tid de skal beregne til opgaven. Dette perspektiv bliver beskrevet af to lærere i det følgende. Den ene siger: *”Jeg er også holdt op med at skrive mange andre opgaver på min liste”*, mens en anden lærer fortæller:

”Jeg er begyndt at skrive kortere lister. Fx så har jeg fået en opgave på min liste, og så spørger jeg, hvorfor jeg har fået den, og så siger ledelsen om jeg hellere vil slippe – så siger jeg ”ja” og så slipper jeg” (Lærer).

Som det også fremgår af ovenstående, vil endnu en udfordring for lederne være, at lærerne i højere grad vil komme til dem, når de har opbrugt kvoten af tid på den enkelte opgave. Det vil medføre, at lederen enten må fratage læreren opgaven – og dermed måske foretage forandringer i skema eller opgaveoversigter – eller også kan det betyde, at læreren skal have overtidsbetaling. En skolechef fortæller også om dette perspektiv:

”Jeg mener, at tid på opgaver er den sidste magtbastion der bliver kæmpet om (...). Jeg tror det handler om, at man tror opgaven bliver mindre kompleks. Og så var der en tradition for, at hvis der er tid på opgaverne, så bruger lederne rigtig lang tid på at drøfte og administrere tiden. Så jo mere tid der er på opgaverne, jo mere bliver lederne administratorer. Derudover var der også en tradition for, at læreren kom ind og sagde til lederen, nu havde jeg brugt min tid, så hvis jeg skal tage opgaven, så skal jeg have løntillæg. Da jeg var skoleleder, kom lærerne altid ind med et regnskab, og sagde de havde brugt 5 timer ekstra på det, og skulle have penge. Kvalitet som færdigt arbejde indenfor fastsatte timer er en del af lønarbejdermentalitet. Der er lærerne ikke trænet nok. Men jeg kan forstå, at masser af ansvaret er lagt hen på dem, som moderne arbejdere der selv skal vælge og prioritere, stå på mål – og der er lærerkulturen, det at man ønsker at blive indsnævret for at blive sat fri. Der er rigtig mange lærere ude i krogene – hvor man kan snakke med dem – der siger, at tid på opgaven vil være forfærdeligt” (Skolechef).

Citatet ovenfor beskriver slutteligt således også, hvordan der er nogle lærere, der ikke ønsker tid på opgaverne, idet det skaber en anden måde at arbejde på. Men casebesøgene indikerer, at hovedparten af lærerne i høj grad efterspørger tydeligere rammer og forventningsafstemning for løsningen af deres opgaver.

Sammenligning af arbejdsbyrde mellem kollegaer

Når der blandt lærerne eksisterer en oplevelse af manglende gennemsigthed for principperne for fordeling af opgaver og en følelse af at være presset tidsmæssigt, følger en udpræget fornemmelse af urimelighed med. Det er i lærernes logik lettere at acceptere en differentiering af opgaver, hvis der er gennemsigthed om årsagen hertil. I fordelingen af opgaver på skolen er der også uformelt en inddeling af tunge og lette opgaver, og herunder kan opgaver være hhv. tunge og lette på to parametre:

- Tidsmæssig tung opgave
- Opgavens relation/nærhed til opfattelsen af kerneopgaven.

En tidsmæssig tung opgave kan fx være klasselærerrollen (og i udpræget grad i klasser med højt konfliktniveau) eller mange undervisningstimer. Det er en opgave, der potentielt – og med stor sandsynlighed ifølge lærerne – kommer til at tage længere tid end forventet. En let opgave kunne fx være skolepatrulje eller tilsyn med lokaler. Dette er opgaver, der tidsmæssigt er lettere end klasselærerrollen. Lærerne ser disse lette opgaver som ekstraopgaver, der ligger udenfor selve kerneopgaven, men dog som opgaver der er nødvendige, for at skolens rammer fungerer. Dertil vil opgaver som netop skolepatrulje og tilsyn med lokaler være opgaver, der oftest står tilbage ubesat under opgavefordelingen. At melde sig til den type opgaver ses i høj grad for lærerne som ”at tage en for holdet”. Omvendt ligger klasselærerfunktionen meget tæt op ad en del af det arbejde, der motiverer lærerne, og derfor vil denne opgave i højere grad være ønsket, selvom den tidsmæssigt er tung. Vægtningen er ikke nødvendigvis den samme på de forskellige skoler eller ens lærerne i mellem.

Når disse tunge og lette opgaver fordeles, kan der opstå en følelse af uretfærdighed – altså fx ved at man kan se, at nogle lærere har travlt, mens andre kan gå tidligt hver dag. Interessant er det også, at lærerne ikke nødvendigvis italesætter sig selv, som dem der løfter flest tunge opgaver, men henviser til kolleger, de tror eller fornemmer, har flere eller færre opgaver end dem selv.

På tværs af de forskellige cases gælder det for en stor andel af lærerne, at de har et udpræget fokus på deres opgaveoversigt og sammenligner dem med deres kollegers. Denne sammenligning finder sted uagtet, hvor tilfredse de selv er med deres egen. Dette fokus omtales nedenfor af forskellige lærere, bl.a. knyttet til oplevelsen af manglende gennemsigthed og forklaringer fra ledelsens side:

”Lærer 2: Jeg har også fået det, jeg synes jeg skal have. Det, jeg reagerer på, er alle mine kolleger som samlet flok. Jeg har været oprørt over det – jeg er vågnet om natten på grund af det. Og det er meget skidt. Det er bekymrende, at det er hemmeligt” (Lærer)

”Lærer 3: Når man spørger om, hvorfor folk bliver flyttet, vil ledelsen ikke sige det” (Lærer)

”Lærer 2: De har brugt lang tid på at diskutere, men det ville være rart at vide, hvilke tanker de gør sig. Ellers kommer det til at virke uretfærdigt. Der mangler den her dialog. Og når man kan se kolleger stå at blive frustrerede, så mangler der den der inddragelse” (Lærer)

Udfordringen er at finde ud af, hvordan balancegangen skal være. Løsningen er ikke nødvendigvis mere åbenhed om hinandens opgaveoversigter. På de fleste skoler kan lærerne kun se deres egen opgaveoversigt. Der findes dog lærere, der efterspørger at kunne se kollegers opgaveoversigter, men mindst ligeså mange lærere ønsker ikke at have adgang til hinandens opgaveoversigter, fordi de

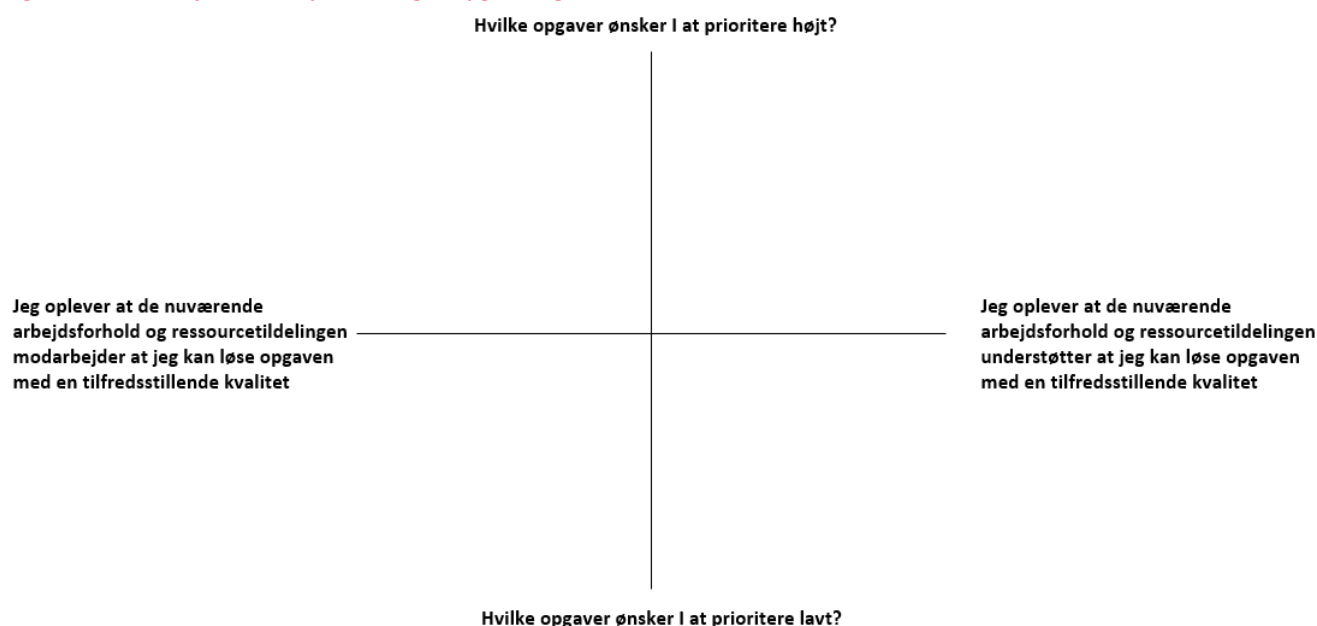
forventer, der kan ligge individuelle personlige hensyn til grund herfor. Lærerne er således uenige om, hvorvidt de faktisk ønsker mere gennemsigtighed i hinandens opgaveoversigter. Det gælder både på tværs af skoler og blandt lærerne internt på den enkelte skole. En lærer fortæller: *”Men vil vi egentlig vide noget om vores kolleger? Jeg har brug for at have tillid til, at det er mellem ledelsen og kollegaen, og der er styr på det. Jeg ved ikke, om jeg har det, men det er en viljes akt”* (Lærer).

7.4 OPLEVELSE AF OPGAVER (PRIORITEREDE OG IKKE-PRIORITEREDE)

Dette afsnit behandler lærernes oplevelse af sammenhængen mellem de opgaver de bliver stillet i deres opgaveoversigt, og den tid de har til at løse opgaverne. Først beskrives de opgaver, lærerne selv har tilkendegivet, de ønsker at prioritere, hvilke opgaver de ikke ønsker at prioritere, herunder hvorvidt der følger ressourcer med eller ej. Dette illustreres i nedenstående tabel, som således også bliver et billede på, hvor der opleves at være en diskrepans mellem lærernes opfattelse af deres kerneopgave og deres opfattelse af, hvordan de givne rammer sætter begrænsninger for at løse opgaven på en tilfredsstillende måde.

Dernæst beskriver vi, hvorfor lærerne prioriterer som de gør, og hvordan de oplever, at manglende overensstemmelse mellem opgaverne og tiden påvirker hhv. undervisningskvaliteten og arbejdsmiljøet. Dette bygger på en øvelse gennemført i fokusgruppeinterviewene, hvor vi først bad lærerne om at tænke på fire typiske arbejdsopgaver på en uge. Herefter blev de bedt om at placere disse opgaver på en planche, efter i hvor høj grad de ønskede at prioritere opgaven. Herved fik vi et indblik i, hvilke opgaver lærerne betragter som deres kerneopgaver eller som særligt interessante og/eller motiverende at arbejde med, samt hvilke de ikke fandt væsentlige, men som alligevel var en del af deres opgaveportefølje. Sammenholdt hermed blev lærerne også bedt om at placere arbejdsopgaven ud fra, om de oplevede, at de nuværende arbejdsforhold var med til at understøtte, at opgaven kunne løses på en tilfredsstillende måde. Herved fik vi indblik i, hvilke arbejdsopgaver lærerne oplevede var understøttet af de nuværende arbejdsforhold, men også om mængden af ressourcer kan være med til at modvirke, at den enkelte lærer oplever, at en opgave kan løses på en tilfredsstillende måde. Lærerne skulle således placere disse opgaver i et koordinatsystem udviklet til øvelsen, som vi har illustreret nedenfor:

Figur 6: Koordinatsystem over prioritering af opgaver og ressourcer dertil



På baggrund af lærernes fordeling af deres typiske arbejdsopgaver i ovenstående model har vi sammenfattet disse tilbagemeldinger i nedenstående tabel 15. Her ses, hvilke opgaver de ønsker at prioritere hhv. højt og lavt sammenholdt med oplevelsen af, om de nuværende arbejdsforhold hæmmer eller understøtter, at den enkelte opgave kan løses med en tilfredsstillende kvalitet for den enkelte lærer.

Tabel 13: Opgaveprioritering sammenholdt med nuværende arbejdsforhold og ressourcetildeling

	Opgaver, der prioriteres højt	Opgaver, der prioriteres lavt
De nuværende arbejdsforhold modarbejder, at opgaven kan udføres med tilfredsstillende kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> • Forberede god (og varieret) undervisning • Rette-arbejde • Forældresamarbejde • Konfliktløsning/klasselærerfunktion/trivsel • Undervisning • Elevsamtaler • Underretninger, elevsager 	<ul style="list-style-type: none"> • Møder • Elevplaner • Forældrekontakt, fx på intra
De nuværende arbejdsforhold understøtter, at opgaven kan udføres med tilfredsstillende kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> • Møder • Diverse undersøgelser • Elevplaner • Teamsamarbejde • Forældresamarbejde 	<ul style="list-style-type: none"> • Møder • Gårdvagt • Nationale tests/faglige tests

n: 18 fokusgruppeinterviews med 4-6 lærere.

Med udgangspunkt i ovenstående tabel vil vi gå i dybden med nogle af de væsentligste pointer.

Lærerne kan ikke prioritere forberedelsen som de ønsker, fordi tiden går til andre opgaver

Forberedelse og undervisning er to af de arbejdsopgaver, som rigtig mange lærere fortæller, at de prioriterer højt, men hvor der er en oplevelse af, at de nuværende arbejdsforhold ikke altid understøtter, at disse arbejdsopgaver kan udføres med en tilfredsstillende kvalitet. Dette kan skyldes, at en lang række andre opgaver også spiller ind på den mængde forberedelsestid, som lærerne oplever

at have tilbage efter at have løst disse andre typer opgaver (jf. afsnit 7.1). Dertil ses det også i ovenstående tabel, at opgaver som rette-arbejde, forældresamarbejde, konfliktløsning, elevsamtaler, underretninger mv. er opgaver, lærerne ligeledes prioriterer højt, men som de heller ikke oplever bliver understøttet i tilstrækkelig grad. Dette er en udfordring, idet forberedelsen netop er noget, man som lærer ønsker at prioritere højt.

For mange møder uden indhold og for få møder med mulighed for fordybelse

Opgaver som møder, gårdvagt og faglige tests (herunder nationale tests) oplever lærende som værende tilstrækkeligt understøttet af de nuværende arbejdsforhold, men det er til gengæld ikke opgaver, man som lærer ønsker at prioritere og bruge særlig meget af sin tid på.

Der er bred enighed blandt både lærerne og skolelederne om, at der bliver afholdt rigtig mange møder – og mange steder er der også enighed om, at der bliver afholdt alt for mange møder. Som man kan se i ovenstående tabel, så fremgår møder flere forskellige steder. Der er møder lærerne tilkendegiver, at de ønsker at prioritere højt, men også møder de ikke ønsker at prioritere i forhold til andre opgaver. Denne forskel skyldes, at møderne kan have forskellig karakter og formål, hvilket vi i nedenstående tabel har ekspliciteret.

Tabel 14: Typen af møde man som lærer ønsker at prioritere

Møder man ønsker at prioritere højt	<ul style="list-style-type: none"> • Fag-faglige møder hvor man får lov at fordybe sig • Årgangs- eller teammøder med sparring omkring udfordringer med konkrete elever • Møder hvor man taler relevante didaktiske/pædagogiske udfordringer igennem. Gerne på et højere refleksionsniveau
Møder man ikke ønsker at prioritere højt	<ul style="list-style-type: none"> • Møder uden agenda/dagsorden eller manglende styring • Møder med karakter af informationsdeling, dvs. møder der kunne erstattes af skriftlige meddelelser • Møder uden relevant indhold for den enkelte lærer, fx udvikling af pædagogiske kompetencer • Møder for hele skolen samlet (om end de kan have en positiv betydning for social kapital)

Der er flere lærere, der oplever at deltage i møder, som de ikke synes er velorganiserede, og hvor der ikke er en dagsorden. I lærernes optik signalerer det i en vis grad manglende respekt for deres arbejdstid. Dette fremgår af nedenstående udsagn:

“Lærer 1: Hvis jeg skal være her onsdag aften, så skal det fandeme også være relevant. Jeg ville hellere bruge tiden i mit team. Så er det for nederen, at de ikke har en dagsorden. Jeg tror også, det er hårdt at være leder for lærere pga. det høje engagement og faglighed. Møder i trin-team er relevante. Det ville være rart med en dagsorden” (Lærer)

#Lærer 2: Det er direkte uforskammet at spilde vores tid på den måde” (Lærer)

I relation til ovenstående fortæller en lærer følgende, hvilket underbygges af udsagn fra flere lærere:

“Vi er for ringe til at holde effektive møder” (...) Derfor har en del møder en tendens til at blive lange og kedelige. Der efterspørges mere styring af møderne. Jeg mangler en der skærer igennem. Man gentager hinanden og bakker hinanden op med mange ord. Det er altid sidst på dagen” (Lærer).

Som det fremgår af ovenstående, er der således en oplevelse af, at lærerne deltager i mange møder, hvor de oplever, at deres tid var givet bedre ud, hvis de ikke havde deltaget i disse. Der er således et vist behov for en tydeligere struktur og mere ledelse af møderne for, at lærerne har en oplevelse af, at møderne kan være givende. Dette aspekt vender vi tilbage til i afsnit 8.2.3.

Ved møder man som lærer ønsker at prioritere højt, men hvor ressourcerne modarbejder, at man oplever at kunne afholde mødet med tilfredsstillende kvalitet, skyldes det i høj grad skemamæssige udfordringer, hvor man grundet forskellige skemaer ikke har mulighed for at mødes. Lærerne foretrækker nemlig ikke at deltage i møder, der ligger sidst på eftermiddagen

Test og formalia tager tid fra kerneopgaven

En opgave lærerne ligeledes ikke ønsker at prioritere højt, men som de oplever egentlig at være understøttet af de nuværende arbejdsforhold på skolen, er opgaver skolen pålægges ovenfra såsom fx nationale tests og gennemførelse af diverse undersøgelser. Derudover placerer en del lærere også elevplaner og forældrekontakt på Intra som opgaver, de ikke vægter særligt højt, og som de ikke ønsker at prioritere højt, men som de alligevel skal udføre. Lærerne oplever i den forbindelse generelt at bruge lang tid på opgaver af mere administrativ karakter. En lærer fortæller:

“Jeg synes det er mega vigtigt, at det arbejde jeg laver giver mening for mig. Vi skal skrive elevplaner – det er der sikkert meget kvalitet i, men når man skal gøre det for 100 elever, så er det tidskrævende. Og så synes jeg det er forargeligt, hvor mange penge der bruges på det” (Lærer).

Forældresamarbejdet

Lærerne tilkendegiver, at de ønsker at prioritere relationen til forældrene, men også at forældresamarbejdet kræver stadig flere ressourcer i dag. Også ledere og skolechefer beretter om samme tendens. Når forældresamarbejdet kræver mere tid, skyldes det bl.a., at forældrene i dag hurtigere kommer til lærerne med spørgsmål, problemer eller lignende. En viceskoleleder fortæller fx: *“Det er det samme med forældre, der vil have mere, hvis de kan. Der er nogle, der efterspørger ud over det rimelige. Forældresamarbejde vil de (lærerne) gerne hjælpes med” (Viceskoleleder).*

Der berettes flere steder om, at særligt ressourcestærke forældre kan være en stor udfordring, og særligt de nyuddannede lærere føler, at de har behov for at blive understøttet i denne samarbejdsrelation. En nyuddannet lærer fortæller:

“Forældresamarbejdet var vi ikke forberedt på, hvor meget det fylder. Forældre har noget at sige til alt – det fylder så meget. Jeg har ikke lært noget på seminariet om det – det er noget af det, der trækker rigtig mange tænder ud. Nogle gange står vi i dilemmaer, og vi kan virkelig få en knude i maven” (Lærer).

Ovenstående aspekt understøttes af flere skoleledere, som fortæller, at især de nyuddannede har brug for sparring omkring forældresamarbejde, og hvordan de skal håndtere dette. Men det er ikke kun samarbejdet med ressourcestærke forældre, som opleves at være blevet intensiveret. Det samme gælder for samarbejdet til forældrene med de mere ressourcetsvage eller udfordrede elever. Fx afholdes der i dag væsentlig flere ressourcemøder med og uden forældre, ligesom flere lærere fortæller, at der i dag ligger en større rolle i også at være opdragende over for eleverne.

Rette-arbejde

Lærerne ønsker i høj grad at prioritere tid til at rette og give feedback på elevernes skriftlige arbejde – især i udskolingen, hvor der afleveres en større mængde opgaver, men udfordringen er, at lærerne oplever, at de nuværende arbejdsforhold ikke understøtter, at der er nok tid til, at lærerne kan varetage denne opgave tilfredsstillende. To lærere fra den samme skole fortæller:

”Lærer 1: Når man kommer op i udskolingen, skal de have en ordentlig feedback på det de laver. Men det kræver meget arbejde og tager lang tid, og nogle gange bliver det prioriteret væk. De kan ligge længe, de stile. Men nogle gange har man ikke tid til det” (Lærer)

”Lærer 2: I dag giver vi mindre og færre skriftlige opgaver. Dengang skrev børnene stile hver måned, nu skriver man 4-5 store stile om året. Vi kan godt mærke det på kvaliteten af, hvad der er blevet skrevet i forhold til, hvad der har været tidligere. Det handler om, at der er kommet mange flere prioriteringer i danskfaget. Faget har udvidet sig, og man skal fokusere på flere ting” (Lærer)

Prioritering af opgaver fra ledelsens side

Det sidste aspekt, vi i dette afsnit fokuserer på, er prioriteringen af opgaver fra skoleledelsens side. Både skolechefer, skoleledelser og lærere er enige om, at der i folkeskolen er kommet flere forskelligartede opgaver til. Der er derfor også en fælles forståelse om, at det er nødvendigt at prioritere i disse forskellige opgavetyper. Skolelederne efterspørger selv en prioritering af de opgaver, folkeskolen skal kunne rumme. Samtidig sidder skolelederne med en opgave i at understøtte lærerne i at nå alle deres opgaver. Det er for lærerne altid en mulighed at gå til ledelsen, hvis de oplever, at der ikke er sammenhæng mellem deres opgaveudførelse og tid, og lederne fortæller også, at mange lærere kommer til dem med lige præcis denne udfordring.

Men den nok største knast i forhold til prioriteringen af opgaver handler om, hvorvidt det er rimeligt, at de flere og mere udfordrende opgaver, som lærerne oplever, de står overfor, skal afgå direkte fra residualtiden (forberedelsestiden), eller om der i fremtiden skal være flere opgaver med afsat tid. Skoleledere og lærere er i den forbindelse ikke altid enige om, hvorledes denne prioritering skal foregå. Lærerne udtrykker i højere grad end lederne frygt for, at den manglende forberedelsestid vil påvirke undervisningskvaliteten. En lærer fortæller:

”Én af de ting, der stresser enormt meget er, at alle de ting vi har sat op, er krav til os. Det er opgaver, der skal løses. Og når man bare bliver ved med at sige, at det må I bare løse indenfor den ramme der er. Og aldrig får svar på, hvad er det så er, jeg ikke skal lave. For jeg har den tid der nu engang er. Så har de aldrig et svar. Så gennemsigtighed og dialog i prioriteringen er rigtig, rigtig vigtig. For ellers falder man bare tilbage på, at det er en del af ledelsesretningen” (Lærer).

Skolelederne er naturligvis også optagede af, at lærerne leverer en tilstrækkelig undervisningskvalitet, men har i væsentligt højere grad øje for de rammer, der er givet dem som skole fra forvaltningen. Skolelederne mener, modsat lærerne, at dele af lærernes arbejdsgange kan effektiviseres gennem øget struktur eller mere teamsamarbejde. Ligesom skolelederne har fokus på, at dele af lærernes arbejdsgange kan effektiviseres for herigennem at sikre lærernes mulighed for at leverer undervisning af høj kvalitet, så fortæller flere skolechefer også, hvordan man kan vælge at anskue denne udfordring fra en anden vinkel end lærernes. En skolechef fortæller:

“Der er ingen lærer, der selv føler, de har tid nok. Derfor tror jeg, vi bliver nødt til at italesætte det på en anden måde. Det kan godt være lidt svært med det her, der har hærgnet den danske lærerverden siden ØFU-tid. Det kører jo også, når jeg er rundt på den her tur hos lærerne med den her tid. Man er nødt til at italesætte lærerarbejdet på en anden måde. Vi har jo den tid, vi har. Vi har jo 200 skoledage på et år, og hvis man er i udskoling, er det presset sammen på endnu færre dage. Det er derfor, jeg tænker, at jeg rigtig godt kunne tænke mig, at lærerne kommer op på det næste level. Det er ønsketænkning. Evnen til at se sit job udefra. Hvordan organiserer jeg mit job, hvordan bruger jeg min tid rigtigt, hvordan disponerer jeg min tid rigtigt, hvordan samarbejder jeg med mine kolleger” (Skolechef).

7.4.1 Udfordring I: Øget undervisningstid og manglende forberedelsestid har betydning for undervisningskvalitet og arbejdsglæde

Dette afsnit beskriver, hvilken betydning arbejdstidsreglerne har for undervisningskvaliteten. Det er allerede beskrevet, hvordan lærerne ønsker mulighed for at prioritere tid til forberedelse og undervisning. Det ønske står overfor en oplevelse af at have fået flere og andre opgavetyper, som modarbejder, at de kan prioritere forberedelse og undervisning, fordi tiden til de nye opgaver går fra forberedelsestiden.

Nedenfor beskrives de oplevede udfordringer med det nuværende forhold mellem forberedelse og undervisning i forhold til den undervisning, der leveres, og den arbejdsglæde lærerne deraf oplever.

Tabel 15: Forholdet mellem kvalitet i undervisningen og manglende forberedelse

	Skoleledelsen	Lærer
Udvikling i forholdet mellem undervisning og forberedelse	<ul style="list-style-type: none"> Lærerne har flere opgaver, herunder mere undervisningstid Lærerne har flere komplicerede opgaver, herunder elevgrundlaget Der er større forventning til, hvad læreren leverer 	<ul style="list-style-type: none"> Lærerne har flere opgaver, herunder mere undervisningstid Lærerne har flere komplicerede opgaver, herunder elevgrundlaget Der er større forventning til, hvad læreren leverer
Rammerne for god forberedelse	<ul style="list-style-type: none"> Bundet af hensynet til økonomi, der sætter krav til en vis struktur på forberedelsen Forventning om fælles forberedelse Acceptabelt med brug af undervisningsportaler 	<ul style="list-style-type: none"> Vil gerne udvikle nye undervisningsmaterialer Foretrækker primært at forberede sig alene Brug af undervisningsportaler og lignende som nødvendigt onde
Udslag i undervisningskvalitet	<ul style="list-style-type: none"> Læreren kan udvikles/trænes til at levere under nye rammer 	<ul style="list-style-type: none"> Uinspireret undervisning Mindre differentieret undervisning Ad hoc og mindre gennemtænkt Klasserumsledelse svækkes
Udslag i arbejdsglæde hos lærer	<ul style="list-style-type: none"> Må gøre klart at det er en ny tid med nye krav Afsætte flere ressourcer til fx psykologhjælp 	<ul style="list-style-type: none"> Stres og udbrændthed Savner kreativitet og fordybelse

Som udgangspunkt er der ikke uoverensstemmelse mellem skoleledelsens og lærernes oplevelse af, at forholdet mellem antallet af undervisningstimer og forberedelsestiden er sårbar over for løbende opgaver eller justeringer, fx pga. konflikter i klassen, forældrekontakt, elevsager mv. De interviewede lærere udtrykker, at der i dag er for lidt forberedelse til for meget undervisning. Flere skolechefer mener ligeledes, at der er for mange undervisningstimer i forhold til antallet af andre opgaver.

Hvor aktørerne derimod er uenige, er deres opfattelse af, hvad der kan danne rammer for god forberedelse. Forvaltningen og skoleledelse anser de nuværende rammer som givet af økonomiske bindinger, hvilket kan medvirke til, at deres fokus i høj grad er på at forsøge at udvikle og optimere den resterende forberedelsestid. Det betyder helt konkret, at de fremhæver brugen af læringsportaler og ser disse som værende ligestillet med lærernes egen materialeudvikling. Fx udtaler en skoleleder følgende:

"(...) det er også en gåde for mig, når vi har en læringsplatform, hvor vi har masser af undervisningsforløb. Så er der ingen grund til at opfinde den dybe tallerken. Det er da en gave at få forløb serveret. Men hvis man er for meget sin egen herre, så tager man ikke det forløb, så tager man det selv" (Skoleleder).

I relation til ovenstående er der også mange steder en forventning om, at skolens lærere enten allerede arbejder mere sammen om forberedelse eller deler undervisningsforløb, fx ved at dele i portalen itslearning eller andre steder, da det her er muligt at lægge forløb ind. Lederne giver ligeledes udtryk for, at det er en ledelsesopgave at kommunikere til lærerne, når de bruger for mange timer på fx at udvikle eget materiale (fx med meget klippe-klistre-arbejde).

Fra en ledelsesmæssig synsvinkel kan lærerne med den rette understøttelse i et vist omfang trænes til at arbejde mere struktureret med deres forberedelse af undervisning. Dette kan fx gøres gennem professionelle læringsfællesskaber. De interviewede lærere derimod vil gerne udvikle deres egne undervisningsmaterialer, hvis tiden ellers er givet til det. De vil gerne samarbejde med kolleger – og nogle gør det også, men som prioriteringerne er nu, er der ikke særlig meget tid til det, og som vi vil komme ind på senere, går tiden i teams mere med praktisk arbejde frem for fælles forberedelse og udvikling. Den individuelle forberedelse opleves derfor blandt mange lærere stadig at være mere effektiv end den fælles forberedelse. Det synes derfor med de nuværende rammer at være nødvendigt at benytte undervisningsportaler og dele undervisningsmaterialer med hinanden, men der er i mange tilfælde behov for, at det tilpasses den konkrete kontekst.

Lærerne fortæller også om, at den manglende forberedelsestid stiller dem i flere situationer, hvor de ikke er tilfredse med den undervisning, de formår at levere til eleverne. De beretter om, at de til tider afholder uninspirerende undervisning, fx fordi de benytter lærebogen mere eller ved at ty til flere diktater. Undervisningen bliver til tider forberedt minimalt, fx på vej ind i klasselokalet. Nedenstående er eksempler på, hvordan lærerne oplever det:

"Det betyder også, at hvis man er presset, vælger man en nødløsning og laver diktat. Ved forberedelse bliver den sjovere. Man tager nogle andre didaktiske valg, nu hvor man har mindre tid til forberedelse, man skærer ned på de vilde ideer man har. Det kunne være et projekt i naturfag, hvor vi er på volden og finder jordbundsprøver, og så bliver man presset, og så ender det med, at man sidder og læser om det i bogen i stedet" (Lærer)

"Jeg hader også det der hulken. Man skal ikke undervurdere, at vi lærere altid kan bruge mere tid. Arh... havde man lige haft lidt mere tid. Sådan var det også før 2013. Men i mange situationer, hvis man bruger sin fulde tid, så er der jo nok reelt nok tid. Der skal bare ikke meget til, for at det vælter – statuspapirer, elevplaner, møder. Og så bliver kvaliteten derefter" (Lærer)

"Nu har vi fået de UST-tider, hvor vi skal kunne forberede sammen. Men det gør vi jo overhovedet ikke. Hvis jeg ikke kan forberede, hvad jeg selv skal mandag morgen, så ved jeg da slet ikke, hvad andre skal forberede. Realiteten bliver jo, at én ting er hvad ledelsen siger og intentionen er, noget andet er rent praktisk" (Lærer)

Kort sagt er det lærernes oplevelse, at undervisningskvaliteten bliver sænket som følge af den manglende forberedelse. Skolelederne anerkender i vid udstrækning, at lærerne har travlt, men de forsøger i stedet at sætte gang i og udvikle rammerne omkring arbejdet med kvalitet i undervisningen på et mere strategisk niveau – fx gennem udviklingen af professionelle læringsfællesskaber, arbejde med professionelle læringscirkler, sammenhængende tid mv. ikke desto mindre kan vi af de kvalitative fund fra lærerinterviewene se, at den manglende forberedelse, flere opgaver og oplevelsen af at levere en lavere kvalitet i undervisningen påvirker lærernes arbejdsglæde negativt. De nuværende rammer for arbejdstid står for nogle lærere i kontrast til den opfattelse, der ligger i god undervisning. Deres professionsideal om hvordan undervisningen bør være, er for nogle under pres, og der er stadig lærere, der ikke har fundet en sund balance. Det er en ledelsesopgave at kommunikere til lærerne, hvilke forventninger de har til den kvalitet, der leveres, men vi ved også fra tidligere afsnit, at netop

transparensen i fordelingen og løsningen af opgaver har tendens til at være lav. Nedenfor følger udsagn fra forskellige lærere, som fortæller om denne problematik:

"For at kunne overleve i det vi står i nu, skal jeg sige til mig selv, at det er en anden undervisning vi skal levere. Undervisningen bliver en anden med mindre forberedelse – det kan man være nødt til at vænne sig til" (Lærer)

"Og det er svært (at levere en anden undervisning). Det er derfor vi får så mange kolleger, der får stress" (Lærer)

"Det er et dilemma, du er blevet bedt om at være lønarbejder, men det er ikke derfor, jeg er blevet lærer, så nogle gange er det svært for mig, om jeg skal forberede mig mere derhjemme. Hvis jeg ikke er helt skarp går det galt" (Lærer)

"... det giver også et pres i forhold til planlægning – nogle dage føler man ikke, at man leverer nok. Har fået at vide at det er legalt ikke helt at være forberedt altid" (Lærer)

"Det svarer til at holde to børnefødselsdage på en dag. En almindelig arbejdsdag er to gange det. Man er nødt til at have nogle åndehuller – når man skal være tilsyn, får man aldrig ro på. Man når aldrig op på lærerværelset. Man når ikke at koble fra. Vi underviser alt for meget" (Lærer)

"Der ryger tit meget forberedelse. Forældre ringer, der er møder og så ryger der forberedelse" (Lærer)

"Min forberedelse er ikke, hvad den har været. Min undervisning er kedeligere end den nogensinde har været" (Lærer)

I relation til ovenstående fortæller flere skoleledere om, at det kan være svært for lærerne at acceptere nødvendigheden af at levere en undervisning af lidt lavere kvalitet, end de måske tidligere har gjort. Men både lærere og ledere tilkendegiver, at dét ikke at kunne få enderne til at mødes og leve op til ens professionsideal gør noget for lærerens arbejdsglæde. En skoleleder fortæller: *"Vi bruger flere penge på at få sendt lærere til psykolog, så de kan lære at sige pyt, og det tænker jeg, vi kunne have undgået"* (Skoleleder).

Nedenstående citater belyser også, at undervisningen betyder noget for den måde man opfatter sig selv på som lærer, og at nogle lærere bliver personligt berørte, når de ikke kan leve op til deres egne idealer. Det kan for dem manifestere sig i udbrændthed og stress. Det er ligeledes værd at bemærke, at lærerne har taget notits af, at lederne beder dem sænke ambitionerne, men samtidigt at det ikke er alle, der er i stand til at følge den anbefaling (eller prioritering). Forklaringen skal igen findes i lærernes syn på undervisningen – og særligt den ideelle undervisning – som kerneopgaven, man ikke ønsker at gå på kompromis med.

”Vi har ikke særlig meget forberedelse. Der skal ikke ret meget til, før vi ikke når det. Når jeg kommer efter ferien, er der energi til at lave noget helt nyt, men inden jeg går derfra samme dag, har jeg ondt i hovedet og luften er gået af ballonen. Og det er ærgerligt, for det er også det der giver ny energi – det bliver meget undervisningsportaler, der er nemme at tage – og det er røvsygt i længden. Men det kræver at lave noget anderledes” (Lærer)

”Man skal både undervise, og så skal man også udvikle sig, og man skal også have et overblik. Jeg tror ikke det kan lade sig gøre. Der er fare for, at man kobler sig fra noget eller går hjem med ondt i maven. Som indskudt bemærkning kan man se, at der er større brug af kommunens psykologordning, og der ligger lærerne helt i top. Hver 10. har sidste år gjort brug af psykologordningen” (Lærer)

”Vi vil det her. Når vores forhold bliver indskrænket, bliver vi simpelthen så sårede. Så bruger vi vores fritid på det. Vi kommer aldrig til at stoppe med at levere god undervisning, men i stedet går vi ned med stress. Jeg ønsker at være i folkeskolen, fordi der er gode børn, som også skal have muligheder” (Lærer)

7.4.2 Udfordring II: Mere tid bruges på inklusion

Casebesøgene viser, at et tilbagevendende fokus hos flere aktører på tværs af både skoler og kommuner er, at der i lærernes arbejdstid bruges mere tid på inklusion sammenlignet med tidligere. Dertil opleves der også et behov for at udvikle lærernes kompetencer i forhold til at håndtere inklusionselever, idet det ellers kan fylde uforholdsmæssigt meget meget hos lærerne.

Inklusionsaspektet fylder mest hos lærerne og påvirker deres arbejdstid, fordi arbejdet med de inkluderede elever dels kræver mere forberedelse af varieret undervisningsmateriale, bredere kompetencer i klasserumsledelse, i mange tilfælde øget forældrekontakt, deltagelse i diverse ressourcemøder, arbejde med underretninger. For lærerne opleves det således som en udfordrende og krævende opgave. I forbindelse med snakken om inklusion tilkendegiver lærerne også, at der ikke er sammenhæng mellem opgavens karakter og de ressourcer, der følger med. Det er også en pointe, der italesættes af kredsformænd og tillidsrepræsentanter, som også taler om det øgede fokus på inklusion. Selvom der følger penge med de inkluderede elever, står det ifølge dem ikke mål med opgavens kompleksitet.

Der er dog også flere – særligt skoleledere – der på trods af udfordringerne, er enige om, at inklusionsopgaven i folkeskolen er den rette vej frem. Dertil kommer, at de oplever, at inklusionen også bidrager til en mere mangfoldig skole. Dog er skolelederne opmærksomme på, at lærerne er udfordrede rent ressourcemæssigt i forhold til at håndtere øget inklusion. De kan se, at lærerne er utilfredse med det, de kan levere i forhold til inklusionseleverne, fordi lærerne ikke oplever at have de rette rammer til at kunne lykkes. I relation hertil er der også flere ledere, der beskriver, at de har haft fokus på kompetenceudvikling af lærerne, så de er bedre rustet til at håndtere udfordringen med inklusion.

Tabellen nedenfor viser på aktørniveau, hvor mange der (uhjulpent) har nævnt inklusion under interviewet. Helt konkret er der indholdskodet efter ordene inklusion, inkludering, inklusionselever samt ressourcetime. Der er ikke i interviewene direkte adspurgt til inklusion.

Tabel 16: Forskellige aktørers italesættelse af inklusion under interviewet

Aktør	Antal skoler	Eksempel
Skolechef	8/14	"... og hele agendaen med at tale følelser – de faglige organisationers strategi der er at stille et modsætningsforhold op – inklusion er det perfekte eksempel. Man ved fra forskningen, at eleverne i videts mulige omfang skal være i normalundervisningen – og det er en kæmpe svær opgave – men samtalen bliver, at der er et modsætningsforhold, i stedet for hvordan løser vi den her opgave på en god måde" (Skolechef)
Kredsformænd	5/15	"Det er også derfor nogle opgiver lærerjobbet. Der bliver faktisk lagt penge ud på skolerne, men stadig oplever man, at det ikke er tilstrækkeligt. Man sparede for mange millioner, da man indførte reformen – og det kan man mærke. Det er en skrue uden ende (...) Det er en blanding af at have flere børn med angst og flere udadreagerende børn. Når medlemmerne kommer ned til os og knækker helt sammen, så er noget at det værste at få at vide, at det bare er et vilkår. Der er mange problemstillinger" (Kredsformand)
Skoleleder/mellemlider	Udfordrede: 6/36 Bearbejdet: 4/36	Inklusion bearbejdet: "Alt det her omkring inklusion gider jeg ikke tale om, vi er en mangfoldig skole. Vi har opdateret vores personale, så de kan ting" (Skoleleder)
Lærere	15/18	"... de muligheder vi har til hjælp til inklusion, er meget få – de bliver brugt, hvor der er allermost brug for det" (Lærer) "Det med inklusion fylder helt vildt. Og gjort rigtig meget ved min arbejdsglæde og min tid. Jeg følte ikke, det var undervisningstallet, der gjorde, at det var hårdt. Har følt at inkluderingsdelen har været hård. Det hårde er, man skal rumme alle de børn, der har det rigtig svært" (Lærer)
Tillidsrepræsentant	7/18	"På den negative side: Vi har rigtig mange inklusionsbørn, som er udfordrede. Det kan være svært at være klædt på til at rumme de her børn. Der mangler noget efteruddannelse til håndtering af de her børn. Det kan være svært at finde ud af, hvorfor barnet vælter; var det noget jeg sagde, var det noget i undervisningen? Det går ikke bare udover barnet men også resten af klassen. Der er også kontakten ift. det her med ledelse og forældre, men tiden er der bare ikke til de opgaver. Der skal vi være fagligt bedre klædt på til at se, hvilke årsager der fører til forskellige udfald for barnet. Der kan være klasser, hvor der er op til 6-7 inklusionsbørn, og det kan være rigtig hårdt for læreren" (Tillidsrepræsentant)

Som nævnt indledningsvist i dette afsnit, og som det også fremgår af ovenstående tabel, er det især lærerne, der i interviewene er kommet ind på det øgede fokus på inklusion og udfordringerne knyttet hertil. I afsnit 9.1 vil vi også berøre dette aspekt, idet vi her beskriver udviklingen i lærergerningen, hvor netop det øgede krav til inklusion indgår.

7.5 DEN NYUDDANNEDE LÆRER: GODE ERFARINGER

Med hensyn til den nyuddannede lærer, så har det på baggrund af de kvalitative fund været muligt at identificere gode praksisser for at give nyuddannede en god start på lærerlivet. I dette afsnit beskrives, hvilke tiltag der benyttes på de besøgte skoler for at sikre en god start for de nyuddannede lærere. Det beskrives også, hvilke udfordringer der særligt møder nyuddannede lærere, og til sidst oplistes

eksempler på tiltag, som de nyuddannede anbefaler. I nedenstående tabel opsamles, hvilke tiltag de 18 caseskoler har for nyuddannede på deres skole.

Tabel 17: Oversigt over de 18 caseskolars tiltag i forhold til nyuddannede

Skole	Nedsat tid	Formelle tiltag
7	- Nedsat undervisningstimal	- Mentor (uden forpligtelser)
18	- Nedsat undervisningstimal (0,5 time pr. uge) - Hensyn i opgavetildeling	- Mentor (fungerer)
5	- Nedsat undervisningstimal (maks. 25 undervisningslektioner)	- Dobbeltlærer en time ugentligt (som dog af praktiske årsager ikke altid kan lade sig gøre)
8	- Ingen nedsat undervisningstimal - Hensigtserklæring om hensyn i opgavetildeling	- Mentorforløb (fungerer)
9	- Nedsat undervisningstimal første år (1 time pr. uge), andet år (0,5 time pr. uge) - Reduktion i opgavetildelingen	- Mentorforløb
12	- Kommunalt nedsat undervisningstimal, der ikke efterleves	- Mentorforløb (uden forpligtelser) - Formel procedure for nyuddannede i kommunen (har ikke benyttet den endnu)
13	- Nedsat undervisningstimal, der ikke efterleves	- Formel procedure, der ikke nødvendigvis efterleves
3	- Nedsat undervisningstimal	- Mentorforløb - Opfølgende samtaler med ledelse
10	- Nedsat undervisningstimal (skoleniveau, ikke kommunalt) - Reduktion i opgavetildelingen	- Introdag
16	- Nedsat undervisningstimal (5 timer pr. uge)	- Mentorordning (fungerer) - Grundforløb/introforløb for alle nye lærere - Løbende opsamlende uformelle frokostmøder med ledelse og mentor
2	- Nedsat undervisningstimal (60 timer det første år).	- Introdag (rundtur i kommunen) - En teamvejleder (uden forpligtelser) - Mulighed for praktikforløb med løbende overgang fra studiejob til fuldtidsjob
6	- Ingen nedsat undervisningstimal - Hensyn i opgavefordeling hvis muligt	- Ingen formel procedure - Nogle får en mentor
14	- Ingen nedsat undervisningstimal - Hensyn i opgavefordeling hvis muligt	- Ingen formel procedure
17	- Hensigt med nedsat undervisningstimal (2 timer pr. uge), men ingen formel ret. - Hensyn i opgavetildeling, men det fungerer ikke altid	- Mentorforløb (uden forpligtelse)
11	- Ingen nedsat undervisningstimal - Ingen hensyn i opgavetildeling	- Ingen procedure (men projekt undervejs)
1	- Nedsat undervisningstimal (2 timer pr. uge) - %-vis nedsættelse på øvrig opgavetildeling	- Mentor (uden forpligtelse)
4	- Nedsat undervisningstimal	
15	- Nedsat undervisningstimal	- Mentorforløb (uden forpligtelse)

Særligt i nyere lokalaftaler er der fokus på, at nyuddannede lærere skal sikres bedre vilkår. Som det ses ovenfor, har langt de fleste skoler formelt bestemt, at nyuddannede lærere skal have en nedsættelse i antallet af undervisningstimer. Derudover ses, at man mange steder tildeler nyuddannede en mentor eller har tilrettelagt et deciderede mentorforløb. Vi ved dog også fra

casebesøgene, at det langt fra er alle steder, at de formelle retningslinjer for mentorforløb/-ordningen i praksis fungerer efter hensigten. En kredsformand fortæller:

”Når du bliver presset, så lukker du dig om dig selv, for det vigtigste er at blive klar til næste time. Svært for de nye på skolerne, og det er ikke ondt ment, men det er sådan, det er. Selvom man gerne vil give nyuddannede en god start. Vi opfordrer til mentorordninger, men der er forskel fra skole til skole. Der er ikke noget fælles om det. Der er skoler, hvor man gør sig umage med det, men der er også steder, hvor folk er blevet mentorer og først har opdaget det et halvt år inde i skoleåret, fordi de ikke har fået det at vide og den nye heller ikke ved, hvem det er” (Kredsformand).

Den største udfordring for, om mentorforløbene kommer til at fungere efter hensigten, ser ud til at afhænge af, om der er opsat tydelige retningslinjer for, hvad mentoren har af forpligtelser overfor den nyuddannede. Mange steder får mentoren ikke timer til opgaven, og der er derfor risiko for, at den ikke bliver prioriteret over andre opgaver, som også skal varetages. Flere italesætter også, at det er en fordel, hvis mentoren kommer fra det samme team som den nyuddannede lærer.

Der er på flere skoler, foruden de formelle tiltag, en række uformelle praksisser i forhold til nyuddannede lærere. Flere nyuddannede lærere beretter om vigtigheden af at kunne trække på støtte fra mere erfarne kolleger:

”Sparring hvor man lige kan spørge – det er guld værd. Jeg ved ikke, hvor jeg skulle starte, hvis vi ikke sparrede, hvis jeg ikke havde deres materialer. Jeg ved ikke, hvor jeg skulle starte, og hvordan jeg skulle nå det” (Nyuddannet lærer).

Flere interviewede nyuddannede lærere fortæller, at de oplever, at deres kolleger ikke altid har overskud til at tage sig tid til at støtte de nyuddannede. De udtrykker, at det kan være svært at spørge om hjælp, når vedkommende dels kan se, at mentoren har travlt, men også fordi det kan være sårbart at måtte spørge om hjælp. Denne barriere ville imidlertid kunne løses ved et velfungerende mentorforløb, fordi den bidrager til, at den nyuddannede lærer legitimt kan bede om støtte, når man oplever behov.

En udfordring for de nyuddannede er også, at de ligesom de øvrige lærere oplever, at de pressede på tid, ligesom flere af de nyuddannede – på trods af nedsat undervisningstimetall – arbejder væsentligt mere end deres kolleger. Der synes at være en indforståethed om, at man som ny lærer må lægge ekstra timer til forberedelsen – i hvert fald de første år – fordi man ikke har lige så meget erfaring at trække på. En nyuddannet lærer fortæller: *”Men hvad andre bruger 20 minutter på, der bruger jeg måske 1 time. Jeg tror jeg bruger meget mere, end hvad jeg skal, men det gør jeg fordi jeg gerne vil” (Nyuddannet lærer).* Flere ledere beskriver også, hvordan det er deres eller mentorens opgave at tydeliggøre, hvad forventningen til den nyuddannede er, og endnu vigtigere gøre klart hvad der ikke forventes af dem. Dét at de nyuddannede ofte bruger længere tid, men også at et mentorforløb kan have stor værdi for en nyuddannet, beskriver en skoleleder i nedenstående udsagn:

”De er utrolig omhyggelige. Det der kan være svært som studerende er at vænne sig til uforudsigeligheden. Man laver planlægning med henblik på, at det skal laves om. Der sker noget, der gør, at planen ikke lykkes – det skal man lære at håndtere. Man kommer ud med en ide om at have god tid til at lave sine undervisningsforløb, men omgivelserne retter sig ikke ind fra at skulle lave et godt undervisningsforløb. Derfor er det rigtig vigtigt at koble sammen med stabile gode mentorer og

stabil makker. Der er meget mesterlære i at være lærer. Ikke mindst i at håndtere forældre. Og ikke mindst at det kan godt lade sig gøre. En del af praksischocket” (Skoleleder).

Når de nyuddannede lærere kommer til at arbejde mere, end der forventes af dem, er det også fordi, der er en oplevelse af, at læreruddannelsen ikke nødvendigvis formår at klæde den kommende lærer ordentligt på til at kunne håndtere nogle af de udfordringer, de kommer til at opleve i hverdagen. Det beskriver både de nyuddannede lærere selv og deres skoleledere. En anden stor udfordring for de nyuddannede lærere er, at man ikke altid føler sig klædt på og rustet til samarbejdet med forældre, som vi også har omtalt tidligere. De gode erfaringer viser altså, at understøttelse af den nyuddannede gennem en mentor, kolleger, ledelsen eller i form af handlingsplaner er givtige for de nyuddannede.

På baggrund af ovenstående kan de gode erfaringer i forhold til nyuddannede lærere opsummeres i følgende kategorier:

- **Støtte:** Caseskoler med systematiserede arbejdsgange for, hvordan man tager imod nyuddannede, har også meget tilfredse nyuddannede lærere. De nyuddannede har som følge af deres manglende erfaring især udfordringer med forældresamarbejdet. Også her tilkendegiver de nyuddannede og deres ledere at støtte efterspørges. Som ledelse lader det således til, at der kan være behov for at være opmærksom på, i hvor høj grad den nyuddannede er i kontakt med tunge sager med potentiale til at påvirke vedkommende personligt såsom fx elevsager eller ”oprevne” forældre.
- **Sparring:** Sparring med kolleger om undervisningsmateriale virker til at have stor betydning for de nyuddannede lærere. De ønsker nemlig at få opbygget en erfaring og et repertoire, de kan trække på, og generelt er de også de mest åbne for at låne andres materialer.

I forlængelse af fokus på nyuddannede lærere er det væsentligt også at belyse aspektet om rekruttering af nye lærere.

Rekruttering af nye lærere

Der er stor forskel på, om skolerne oplever udfordringer med at rekruttere nye lærere til skolen, men dog er der en række faktorer, foruden geografisk placering og fagligt match, som ser ud til at betyde noget for lærerne, når de står over for at vælge arbejdsplads. Det drejer sig om:

- Tilstedeværelsespligt
- Ry
- Kollegaskab

Når lærere skal søge ny arbejdsplads, synes lempelige regler for tilstedeværelsen at vægte højt. Med lempelige regler for tilstedeværelse har læreren bedre mulighed for selv at tilrettelægge, hvordan de vil bruge deres tid. Citaterne nedenfor beskriver, hvorledes en lokalaftalens tilstedeværelsespligt fik betydning for rekrutteringen. En tillidsrepræsentant fortæller følgende:

”Der har aldrig været så gode forhold i forhold til at få kvalificerede lærere hertil (som nu). Sådan var det ikke før for ”skole 5”, selvom det var god løn, men arbejdstiden var ens over det hele. Så fik vi det forståelsespapir, så var der lige pludselig flere lærere som gerne vil hertil. Vi har fået gode lærere hertil” (Tillidsrepræsentant).

”Nogle kommuner tænker man jo, at der skulle jeg aldrig arbejde. Men her i kommunen er det meget forskelligt fra skole til skole. Tror ikke nogen har fuld tilstedeværelse. Men nogen har sådan 34-35 timers tilstedeværelse. Så vi har det meget frit her. Og det gør vi også noget ud af at sige til samtalerne. Også at det er et rart sted at være” (Tillidsrepræsentant).

Når det er sagt, så fortæller tillidsrepræsentanten på skolen ovenfor også, hvordan et godt ry betyder noget. Skolen har ry for at være nytænkende og have et godt kollegaskab, og det ser vi også, at lærerne lægger vægt på. Omvendt ser vi eksempler på, at skoler med stor personaleomsætning også kan have problemer med at rekruttere, hvilket igen tyder på, at skolens ry betyder noget. En tillidsrepræsentant fortæller:

”Det er fordi, vi har skiftet 60-70% af medarbejderne ud indenfor de sidste tre år. Det er fordi, vi har fået ny ledelse – de har ikke formået at skabe et attraktivt sted. Og de har truffet beslutninger henover hovedet på medarbejderne. Og de nye lærere der søger jobs her, er typisk nyuddannede eller har cirkuleret rundt på skoler i flere år. Jeg tror der er rigtig mange dygtige lærere, der har forladt folkeskolen” (Tillidsrepræsentant).

8. PROFESSION

Indledningsvist vil vi i dette kapitel starte med at beskrive oplevelsen af udviklingen i lærergerningen. Fokus er på skoleledelsens, lærernes, tillidsrepræsentanternes og skolechefernes egne *beskrivelser* heraf. Herefter belyses aspektet om teamsamarbejde, da dette er kommet mere i fokus på efter Lov 409. I relation hertil vil vi dels belyse, hvilke typer af teamsamarbejde der findes på skolerne, samt hvilke muligheder og udfordringer lærerne og skolelederne oplever i forbindelse med det øgede fokus på teamsamarbejde. Endeligt har det gennem vores kvalitative fund også været muligt at identificere, hvilke ønsker og behov lærerne og skoleledelserne har for det fremtidige teamsamarbejde.

På baggrund af ovenstående fokus er formålet med kapitlet også todelt²:

1. Med vores fokus på udviklingen af lærergerningen søger vi for det første at afdække, hvilke udviklingstendenser der har været, herunder hvad der har indflydelse på lærernes oplevelse af anerkendelse.
2. Med vores fokus på teamsamarbejde søger vi for det andet at identificere gode praksisser for teamsamarbejde – dels hvilken rolle lærernes teamsamarbejde spiller i forhold til at sikre god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø, samt hvorvidt lærernes teamsamarbejde kan være med til at håndtere de udfordringer, lærerne oplever omkring deres arbejdstid og den manglende forberedelsestid.

Med udgangspunkt i ovenstående fokus på udviklingen af lærergerningen viser analysen, at der særligt er tale om fire udviklingstendenser. For det **første** har lærerne fået større fokus på adskillelsen mellem arbejdsliv og privatliv – lærerne er blevet væsentlig mere opmærksomme at interesselimer ikke indgår i deres arbejdstid. For det **andet** opleves lærergerningen som mere kompleks, hvor der bl.a. er kommet et øget fokus på brug af data, ligesom der er kommet højere krav til inklusion. For det **tredje** oplever især skolelederne, at lærergerningen er blevet mere professionaliseret, idet mange lærere i dag arbejder ud fra en tydeligere struktur og har klarere mål for deres arbejde og samarbejde. Og **sidst men ikke mindst** har lærergerningen også udviklet sig til at have større fokus på teamsamarbejde. Her viser de kvalitative fund en uenighed blandt lærerne i forhold til, hvorvidt teamsamarbejdet opleves som givende eller snarere udfordrende.

Med hensyn til fokus på teamsamarbejdet har vi gennem analysen identificeret tre primære samarbejdsformer, hhv. samarbejde i klasseteam, årgangsteam og afdelingsteam. På tværs af de forskellige typer af teamsamarbejde har vi også identificeret gode praksisser herfor, men her er det væsentligt at bemærke, at der er forskel på, hvilke elementer hhv. skoleledelsen og lærerne oplever er væsentlige for at man kan tale om et velfungerende og godt teamsamarbejde. Og som nævnt ovenfor viser analysen også, at når der er fokus på teamsamarbejde, så er der også udfordringer knyttet hertil. Vi har således identificeret særligt tre udfordringer.

² Med udgangspunkt i disse fokuspunkter betyder det også, at vi i dette kapitel ikke har fokus på, hvilke rammer der understøtter faglig ledelse, samt hvordan faglig ledelse kan bidrage til at styrke hhv. god undervisning, professionel kapital og arbejdsmiljø (jf. undersøgelsesspørgsmålene knyttet til dette tema). Disse aspekter er belyst i afsnit 6.4.

- Den første drejer sig om, at teamsamarbejdet i høj grad får karakter af at være et praktisk samarbejde, hvor der er fokus på drift, snarere end et fagligt samarbejde.
- For det andet giver lærerne udtryk for, at der er behov for mere (uformel) ledelse af teamsamarbejdet, da det opleves som værende svært at skulle agere som hinandens arbejdsgiver og være bestemmende, hvis ikke man har mandat hertil.
- For det tredje viser analysen en diskrepans mellem lærernes oplevelse af fælles forberedelse og individuel forberedelse, hvor der er uenighed om, hvorvidt fælles forberedelse kan være gavende for dels undervisningskvaliteten, dels arbejdsmiljøet.

Endeligt har det i analysen også været muligt at identificere, hvilke ønsker og behov hhv. lærerne og skoleledelsen har for det fremadrettede teamsamarbejde, men også her viser analysen, at der er et forskelligt fokus blandt de to aktørgrupper. Ledelsen ser især et udviklingspotentiale med hensyn til at få skabt en større fællesskabsfølelse omkring det at indgå i et team, mens lærerne snarere ser et udviklingspotentiale i forhold til samarbejdet i fagteams og efterspørger mere af denne type samarbejde.

8.1 LÆRERGERNINGEN OVER TID

Når spørgsmålet drejer sig om, hvordan de forskellige informanter har oplevet udviklingen i lærergerningen, fra da de selv startede inden for professionen og til nu, tegner der sig på tværs af vores kvalitative datamateriale et billede af, at særligt fire aspekter opleves som værende centrale i forhold til udviklingen af professionen siden lockouten i 2013:

- Større fokus på distinktionen mellem arbejdsliv og privatliv
- Lærergerningen er blevet mere kompleks med øget fokus på brug af data og højere krav til inklusion
- Lærergerningen er blevet mere professionaliseret
- Større fokus på teamsamarbejde

I det følgende belyses disse fire aspekter nærmere.

Større fokus på adskillelsen mellem arbejdsliv og privatliv

Flere af undersøgelsens informanter beretter om, at Lov 409 har medført, at lærerne sammenlignet med tidligere i højere grad fokuserer på adskillelsen mellem arbejdsliv og privatliv – herunder det at opleve at være blevet lønarbejder snarere end vidensarbejder. Som udgangspunkt betragtes dette ikke nødvendigvis som en udfordring, idet der på et overordnet plan i en vis grad er en generel opfattelse af, at mange flere lærere i dag – sammenlignet med tidligere – omfavner det gode i, at man har fri, når man kommer hjem. Både lærere, tillidsrepræsentanter, skoleledere og skolechefer beretter om denne udvikling og mentalitetsændring. Flere lærere fortæller i den forbindelse også, at de nye arbejdstidsregler har skabt større mulighed for, at man med rammerne føler, at man bedre kan "tillade" sig at sige fra og holde fri, når man har fri. På den ene side har dette således givet en anden frihed i forhold til privatlivet og måden at tænke om sit arbejde på.

På den anden side har dette større fokus på at adskille arbejdsliv og privatliv medført øget opmærksomhed på, hvad der er hhv. arbejdstid og interesselimer. Idet lærerne har fået mindre forberedelsestid, fortæller flere lærere, at de oplever ikke at have tiden til at kunne levere

undervisning af lige så høj kvalitet som tidligere. Flere af lærerne giver udtryk for, at de prøver at acceptere, at de fx ikke har så meget tid til at lave anderledes undervisningsforløb, udvikle nye materialer mv., og at det er en anden type undervisning, de nogle gange skal levere. Samtidig kan lige præcis dette give oplevelsen af ikke at "slå til", hvilket kan få betydning for den enkelte lærers engagement og lyst til sit arbejde. Fx fortæller en lærer følgende: *"Det at vi er så dårligt aflønnede forberedelsesmæssigt, det tvinger os til at springe over, hvor gærdet er lavest. Det har jeg det hårdt med"* (Lærer).

En konsekvens af den manglende forberedelsestid og det større fokus på arbejdsliv vs. privatliv synes således også at kunne give en oplevelse af, at den enkelte lærer føler sig mere presset i forhold til at levere undervisning af tilfredsstillende kvalitet. Dette underbygges af følgende citat:

"Det er fint, at man kan holde fri, når man har fri. Men noget af det der går igen er, at det går ud over en selv, hvis ikke man slår til. Hvis ikke man er velforberedt, bliver man gennemskuet, og så løber eleverne med en" (Lærer).

Et interessant aspekt i forhold til ovenstående er imidlertid, at der både blandt skoleledere og lærere er en oplevelse af, at lærerne før Lov 409 opfattede arbejdstiden som værende mere flydende. En skoleleder fortæller følgende:

"... tidligere var det en slags hobby at udvikle andre undervisningsmaterialer. Det kunne du godt gøre samtidig med, at du sad og så TV med familien. De er blevet meget opmærksomme på interestetimer (...) Jeg tror, at samfundet fik mange gratis arbejdstimer dengang" (Skoleleder).

Ovenstående udsagn understøttes af flere forskellige lærerberetninger om, at de inden Lov 409 arbejdede væsentligt flere timer, end de gør i dag – og ofte også arbejdede om aftenen og i weekenderne uden at opleve det som et problem, fordi de oplevede en anden form for fleksibilitet. En lærer udtaler fx: *"Førhen har vi jo arbejdet meget mere. Vi har jo aldrig talt timer. Vi har bare arbejdet derudad, indtil vi var færdige"* (Lærer). Men med det øgede fokus på en tydeligere adskillelse mellem sit arbejdsliv og privatliv lader det til, at der for mange lærere er sket et skifte i måden at tænke og agere på, hvor flere i dag betragter sig selv som lønarbejdere frem for vidensarbejdere. En lærer beskriver det således: *"Nu er man blevet lønarbejder, man er ikke freelance lystarbejder, det har man i baghovedet. Hvorfor skulle man gøre noget frivilligt, når man får at vide man er lønarbejder?"* (Lærer). En tillidsrepræsentant italesætter også betydningen af denne mentalitetsændring:

"Jeg tror det med at være lærer tidligere, det var man hele tiden. Men nu er man lærer fra mandag til fredag, fordi det er der arbejdstiden skal ligge. Og der er noget der er gået tabt – noget ild, passion. Det med at gå fra at være vidensarbejder til at være lønarbejder" (Tillidsrepræsentant).

Dét at identificere sig selv som lønarbejdere snarere end vidensarbejder synes at have en væsentlig (mental) betydning for den enkelte lærers forståelse af sin profession og eget engagement inden for faget. Dog er det i relation hertil væsentligt at nævne, at der er mange lærere, der fortsat arbejder væsentlig mere end deres nuværende rammer tilskriver, at de skal, fordi dét at føle sig velforberedt har en rigtig stor betydning for motivationen og lysten til fortsat at virke som lærer. En lærer fortæller: *"Når vores forhold bliver indskrænket, bliver vi simpelthen så sårede. Så bruger vi vores fritid på det. Vi kommer aldrig til at stoppe med at levere god undervisning..."* (Lærer).

Men denne mentalitetsændring synes på flere skoler at have fået en betydning for fællesskabet og sammenhængskraften på skolen. Fx fortæller en pædagogisk leder følgende: *”Jeg ser ikke så mange, der tager på planlægningsweekend mere, slog det sociale og det faglige sammen. Det ser vi ikke mere. Og vi kan ikke diktere det jo, så skal de i hvert fald have penge for det”* (Pædagogisk leder). Dette aspekt underbygges af en viceskoleleder, som fortæller, at der er sket en ændring i det kollegiale fællesskab siden Lov 409:

”En ting der skete da man indførte Lov 409, (det var at) hvor man tidligere mødtes om morgenen, det gør man ikke længere. I dag har man ikke ret meget tid, hvor man bare er sammen og socialiserer. Det smitter af på arbejdsmiljøet. I pauserne er det ofte, der ikke er nogen på lærerværelset. Det er så vigtigt, at vi får talt sammen. Det er derfor vi laver det her med morgenmad som et initiativ. Det er lidt en anden ånd, der er på arbejdspladsen nu. Vi sidder aldrig og får en fredagsøl eller spiller volley i hallen længere” (Viceskoleleder).

På nogle skoler lader det til, at den sociale kapital i en vis grad er udfordret, hvilket er en væsentlig problematik at have for øje. Hvis den sociale kapital på en arbejdsplads er god, synes der nemlig at være et bedre sammenhold mellem lærerne, ligesom der er en højere sandsynlighed for, at de føler sig mere værdsatte. Det kan muligvis også være derfor, at viceskolelederen i ovenstående citat fortæller, at de har forsøgt at igangsætte et initiativ om fælles morgenmad på lærerværelset (om fredagen) for at forsøge at få ændret den nuværende kultur, og herigennem søge at forbedre den sociale kapital på arbejdspladsen. Flere lærere beretter også om, at de oplever, at det sociale fællesskab og dermed også arbejdsmiljøet har ændret sig. Fx fortæller en lærer følgende:

”Det vigtigste som lærer er at komme ind med begejstring og energi. Men vores pausekultur er elendig. I gamle dage mødtes man altid på lærerværelset. I dag er det meget mere spredt. Når jeg går fra brørdordning, som jeg har sammen med teamet, har jeg så meget energi. Om fredagen har vi kæmpet gennem lang tid om, at bare om fredagen skal vi samles ét sted og spise vores middagsmad. Nu er der kommet lidt flere derover. Tidligere har vi været omkring 10. Det tror jeg for nogen betyder rigtig meget (...) Der er ikke det der rum, hvor man mødes” (Lærer).

Som det fremgår af ovenstående citat, så oplever denne lærer også, at fællesskabet og den sociale kapital på den pågældende skole i høj grad har ændret sig som følge af udviklingen af lærergerningen. Og ligesom viceskolelederen i det foregående citat fortæller om, hvordan de på skolen har indført fælles morgenmad, så fortæller denne lærer om, at hun har forsøgt at få etableret en fælles frokostordning om fredagen. Der synes således også at være et ønske om og behov for, at der sker ændringer med i det kollegiale sammenhold. En anden lærer fortæller: *”Arbejdsglæden kunne være bedre. Man er ambitiøs og udvikler sig, men det der med at se det som andet end bare at arbejde. Den der synergi med at være sammen med andre mennesker”* (Lærer).

Forbedring af det sociale fællesskab, herunder det nuværende arbejdsmiljø, synes således at være et væsentligt aspekt, som både skoleledelser og lærere efterspørger. Flere lærere giver i den forbindelse også udtryk for, at det kollegiale har stor betydning, idet det også er det sociale fællesskab, der i mange tilfælde er med til at motivere den enkelte lærer til at fortsætte med sit virke.

Lærergerningen er blevet mere kompleks med øget fokus på brug af data og højere krav til inklusion

Et aspekt, der fylder meget i dialogen med lærerne, er oplevelsen af, at lærergerningen har udviklet sig til, at man som lærer i dag skal have et væsentligt større fokus på brugen af data, målinger og test af elevernes præstationer for på baggrund heraf at kunne foretage opfølgninger og justeringer af sin undervisning. En lærer beskriver denne udvikling på følgende måde:

”Hvis ikke vi formår at gøre eleverne undervisningsparate, så kan vi godt glemme det. Det skulle jeg ikke tænke over de første 10 år – det skal vi bruge mere tid på. Der er kommet mange flere krav fagligt de sidste 10 år – det er meget for de små børn og også de ældre (...). Børn bruger mere og mere tid i skolen, og vi skal også have test i 3. klasse. Det har ændret sig” (Lærer).

Foruden at der er en opfattelse af, at lærergerningen har udviklet sig til rent fagligt til at have et større fokus på test og målinger af eleverne, så er der også en oplevelse af, at man som lærer i dag i højere grad selv bliver målt på baggrund af elevernes præstation. En lærer fortæller: *”Vi bliver også målt som lærere. Vi bliver også kaldt ned, hvis vores klasse ikke præsterer” (Lærer).* Der er således blandt lærerne en opfattelse af, at forventningspresset mod lærerne også er steget, fordi de selv føler at blive vurderet mere, end hvad de oplevede tidligere.

Hvor lærerne synes at være mere kritiske over for det større fokus på brugen af data, så synes skolelederne at have en anden tilgang til og oplevelse af brugen af data til evaluering og opfølgning af lærernes arbejde. Dels fordi det giver ledelsen bedre mulighed for fra centralt hold at arbejde med at sikre undervisning af høj kvalitet, og dels kan det få betydning for, hvordan skolen skal arbejde fremadrettet. Fx fortæller en skoleleder følgende:

”Det er altid mig, der sidder med kvalitetsrapporten og kigger på den summative opgave, hvordan klarer vi os karaktermæssigt. Så var der for 4-5 år siden, hvor vi i matematik lå dårligt i forhold til kommunen. Så tog vi fat i vores matematikvejleder, og så gik vi i dialog omkring, hvad det er, der skal til...” (Mellemlider).

Ud fra de afholdte interviews fremstår oplevelsen af formålet med brugen af data blandt lærere og skoleledere således forskellig. Mens mange lærere ikke nødvendigvis oplever at kunne anvende resultaterne fra diverse tests som et pædagogisk redskab til at vurdere elevernes kompetenceniveau og progression, men måske snarere kører død i mængden heraf, så oplever flere skoleledere, at resultaterne kan tjene et formål med hensyn til det fremtidige arbejde og videre udvikling af den enkelte skole.

Mens der er forskellige opfattelser blandt lærere og skoleledere med hensyn til at bruge data, så er der bred enighed om, at lærergerningen er blevet mere omfattende i kraft af de flere aspekter, man som lærer i dag, skal håndtere – fx i form af sagsbehandling, dokumentation og underretninger. Dette opleves bl.a. at skyldes det øgede fokus på inklusion, som gør, at lærerne oplever, at der i dag er flere børn i folkeskolen, hvor det er nødvendigt at tage individuelle hensyn for at få fællesskabet til at fungere. Så selvom lærerne fortsat har mange af de samme opgaver som tidligere, har de fået mindre forberedelsestid og flere inklusionselever, som de skal tage hensyn til. Derfor beretter flere lærere også om en oplevelse af i højere grad end tidligere at fungere som omsorgspersoner for eleverne. Fx udtaler en lærer følgende:

"... jeg har en fornemmelse af, at man bruger meget mere tid på de enkelte børn. Hvor jeg tænker, at mine lærere da ikke var omsorgspersoner for mig, så oplever jeg her på denne skole, at jeg er omsorgsperson for rigtig mange børn. En vigtig person, der betyder noget for dem. Der har jeg en fornemmelse af, at det er en udvikling, at børnene har en lærer, der er her mere" (Lærer).

Én af de udfordringer, der opstår i forbindelse med ovenstående er, at flere lærere oplever, ikke at være rustet til at kunne varetage denne inklusionsopgave på en tilfredsstillende måde, fordi de ikke er uddannet til at håndtere de forskellige problematikker, børnene kan have. Som en lærer fortæller, så mangler de "ressourcer i værktøjskassen", hvilket kan betragtes som en bagside af den kompleksitet, der opleves i lærergerningen inden for dette område.

Lærergerningen er blevet mere professionaliseret

Et aspekt, der især italesættes i interviewene med skolelederne og skolecheferne, er oplevelsen af, at lærergerningen er blevet mere professionaliseret. Skolelederne og skolecheferne betragter det som en positiv udvikling af lærergerningen, at lærerne er blevet mere professionelle i deres tilgang, da det er med til at sikre en højere undervisningskvalitet. Fx fortæller en skolechef følgende:

"Den er nok blevet mere professionaliseret. Man kunne bedre – da jeg startede – tage det lidt loose. Man kunne lidt lettere ryste lidt ud af ærmet. Der skulle bare være ro på, og de skulle selvfølgelig også lære noget – og det gjorde de også – men det var før bindende mål. Man kunne lidt lukke døren og bare gør som man havde lyst til. Der er blevet mere professionalisering af lærergerningen. Mere blik på teams (...). Det var også nødvendigt i forhold til at højne kvaliteten" (Skolechef).

Dette underbygges af flere lærere, som beretter, at de også oplever at være blevet mere professionelle i deres arbejde, fx ved at arbejde ud fra en tydeligere struktur og have klare mål for arbejdet og samarbejdet. Men også i forhold til at have fået et øget fokus på egen og andres præstation. En skoleleder berører også dette aspekt og fortæller bl.a. følgende:

"Jeg tror ikke, at du kommer sovende til arbejdet – det kunne man godt før i tiden. Der er nogle andre motivationsfaktorer, det er ikke nok at synes, at børn er søde. Der var nogle, der dalrede igennem – der var for mange, som ikke gjorde det de skulle. Man er nødt til at være sin opgave voksen. Der er flere, der fortæller om deres kollegaer, hvis de ikke gør det godt nok. Det gjorde man ikke før. Grunden til at de gør det, er fordi ellers er det én selv, som skal samle op efter dem" (Skoleleder).

I begge citater ovenfor kommer det til udtryk, at der i dag er nogle andre krav til lærerne, hvilket synes at have betydning for, at lærerne agerer mere professionelt i deres virke i dag og har et større fokus på at være professionelle – både i tilgangen til skoleledelsen, kolleger, elever og forældre. En lærer fortæller også om denne udvikling i følgende citat:

"Jeg oplever, at der er kommet en mere professionel tilgang til lærergerningen. Når vi har med mennesker at gøre, har vi altid en del af vores personlighed med os, men den her skelnen mellem at være privat, personlig og professionel, der tænker jeg, det er langt mere udtalt i dag at være professionel og have det personlige med uden at falde over i det private. Det er en positiv udvikling" (Lærer).

Som følge af den mere professionelle tilgang til lærergerningen er flere lærere også begyndt at åbne op for deres praksis, hvilket muligvis kan hænge sammen med det øgede fokus på teamsamarbejde

(jf. nedenstående afsnit). Det stiller imidlertid også krav til, at man som lærer kan tale om ens virke – både når man har gode erfaringer at dele med andre, men også når man oplever udfordringer.

Større fokus på teamsamarbejde

I tråd med de øvrige tematikker i dette afsnit er der også kommet større fokus på nødvendigheden af og behovet for teamsamarbejde. Ligesom ved ovenstående tema er det især skoleledere og skolechefer, som har italesat dette perspektiv.

Som nævnt i ovenstående afsnit, er der med udviklingen i lærergerningen kommet et øget behov for, at lærerne kan tale om deres virke og åbne op for deres praksis. Dette understreges i følgende citat, som stammer fra et interview med en pædagogisk leder:

”... lærere er blevet bedre til at sætte deres kompetencer i spil og åbne klasseværelset op. Og det er også afstedkommet af de flere undervisningstimer, så der er behov for at lave noget fælles (...) Det er positivt, at vi arbejder sammen – selvom det var lidt med armen revet bagom” (Pædagogisk leder).

Med flere undervisningstimer og mindre forberedelsestid fordrer det også, at lærerne i endnu højere grad bruger deres forberedelsestid optimalt, hvorfor flere giver udtryk for, at det er nødvendigt med fælles forberedelse og teamsamarbejde. En skoleleder beskriver i den forbindelse, at vedkommende herigennem også tror på, at man bedre kan stå ”imod de forandringer”, der opleves inden for faget. Flere lærere har også italesat oplevelsen af at have fået et større fokus på teamsamarbejde. En lærer fortæller fx, *”at rammerne for samarbejdet bliver mere professionelt i kraft af skolens regler for tilstedeværelse”* (Lærer). Det betyder også, at teamsamarbejdet på flere skoler har udviklet sig og er blevet mere systematisk, hvilket også har betydning for, at det overhovedet opleves som værende givende og meningsfuldt at engagere sig i.

Øget teamsamarbejde kan ligeledes være med til at understøtte en kultur med større fokus på sparring med kolleger. Det kræver imidlertid også, at der er en klar struktur for samarbejdet, og at der er udarbejdet en dagsorden for det pågældende møde, da der ellers er en oplevelse af, at indholdet nogle gange kan være svær at omsætte til praksis. Lige præcis dette vil vi komme tilbage til i afsnit 8.2, som går yderligere i dybden med teamsamarbejdet og bl.a. beskriver, hvilke gode praksisser vi har identificeret for teamsamarbejde. Men inden da belyses det sidste element knyttet til udviklingen i lærergerningen, som går på, at der blandt lærerne er en oplevelse af manglende anerkendelse af deres virke og profession.

8.1.1 Udfordring: Mangel på anerkendelse, tillid og respekt for lærergerningen

Samfundets anerkendelse af lærerprofessionen er væsentlig. Det handler ikke kun om, at lærerne vil have mere ros eller mere i løn, men mere om at lærerne har behov for at blive anerkendt for det arbejde, de leverer, og at de har nogle rammer, som bakker op om det arbejde, de udfører. Det handler derfor først og fremmest om de konkrete vilkår lærerne arbejder under, men også om at forløbet i 2013 har skabt en manglende tillid, som der er behov for, bliver genoprettet. En lærer fortæller følgende:

”Det er vigtigt, at man arbejder på at få genskabt kaldet. Der skal ske noget i forhold til samfundets syn på lærerrollen. Der er ikke stor nok respekt om det arbejde, vi laver [...] Nogle gange skal man

forsvare sin rolle som lærer. Hvis jeg kan undgå at fortælle, at jeg er skolelærer, så gør jeg det” (Lærer).

Lærerens udsagn i ovenstående citat afspejler den oplevelse, som mange af de interviewede lærere gav udtryk for i fokusgruppeinterviewene, nemlig at de føler, at der er manglende respekt fra både elever, forældre, politikere og offentligheden generelt. Der er en oplevelse af, at lærergeneringen siden lockouten er faldet i status, og at respekten for lærernes job og kompetencer er blevet mindre. Flere lærere italesætter, at det er et komplekst og hårdt arbejde, hvor man har mange bolde i luften, men det er sjældent, at man bliver anerkendt for det. En lærer fortæller i den forbindelse om betydningen af at blive anerkendt:

”Ledelsen siger, at de er glade for at have mig som lærer her. Det betyder meget at få den her ros. Det kan både være ledelsen, forældre eller elever. Det betyder rigtig meget at få det at vide. Det kan nogle gange være de her helt små ting, der gør at man kan holde til mange udfordringer” (Lærer).

Som det fremgår af ovenstående citat, så er det væsentligt engang imellem at få anerkendelse for det arbejde man udfører, idet det giver et nyt drive og er med til at motivere en til at arbejde videre – også selvom der er udfordringer.

Der synes generelt at være mangel på respekt for, at lærerne er eksperterne, når det gælder folkeskolen, og flere lærere fortæller også, at de synes, der mangler en forståelse for, at det ikke er hvem som helst, der kan blive lærer. Der synes således at være behov for at få genskabt den tillid og sikre rammerne omkring lærernes arbejde fremadrettet. Dette aspekt belyses også i følgende citat, som stammer fra et interview med en kredsformand: *”Vi skal bruge meget krudt på at tale lærergeneringen op – også over for vores egne medlemmer. For deres selvtillid fik et stort knæk i ’13, og vi har skulle samle det meget op”* (Kredsformand). Dette underbygges af en lærer, som fortæller følgende:

”Jeg havde ikke troet, at jeg ville reagere sådan på lockouten, men jeg blev ked af det og så rørt, og jeg følte at KL spyttede på os. Der er aldrig rigtig blevet gjort noget for at vaske det væk. Jeg tror respekten for lærerne er dalet” (Lærer).

Der opleves således et behov for større fokus på at anerkende det lærerne præsterer, herunder at skabe nogle ordentlige rammer om lærernes arbejde snarere end at have fokus på lærernes ”privilegier”, da italesættelsen heraf igennem de senere år har haft negative konsekvenser for lærerprofessionens status og dermed også for folkeskolen som helhed. Der kunne være behov for at tale om lærergeneringen på en ny måde og herigennem skifte fokus i debatten. Fx fortæller en skolechef følgende: *”Det her er vidensarbejde. Vi skal tro på lærerne og lederne ude på skolerne. Vi skal tro på, at de godt kan finde ud af at regulere arbejdet selv. Vi skal give noget fleksibilitet tilbage”* (Skolechef).

8.2 TYPER AF TEAMSAMARBEJDE

Som beskrevet ovenfor er der inden for de senere år kommet øget fokus på teamsamarbejde. Vægtningen af teamsamarbejdet skal formentlig ses i lyset af, at samarbejde i teams på papiret kan betragtes som en produktiv arbejdsform i forhold til de forandringer, som lærerprofessionen dels har stået over for, dels fortsat oplever. Der er mange nye tiltag, og der sker ændringer hurtigt, hvorfor det

kan være nødvendigt at tænke og arbejde på nye måder – og netop her kan teamsamarbejde være en mulig løsning på mange af de udfordringer, lærerne i folkeskolen støder på. Spørgsmålet er så, om hhv. skoleledelsen og lærerne deler denne opfattelse?

I undersøgelsen er bl.a. kortlagt, hvilke typer af teamsamarbejde der findes på skolerne, og her bliver primært følgende tre typer af teamsamarbejde omtalt:

- Samarbejde med klasseteam
- Samarbejde med årgangsteam
- Samarbejde med afdeling (indskoling, mellemtrin, udskoling)

Af ovenstående tre samarbejdstyper beretter lærerne om, at de især samarbejder i årgangsteams. Foruden disse tre typer teamsamarbejde nævnes det også, at der arbejdes i fagteams. Denne samarbejdstype adskiller sig fra de tre andre, idet samarbejdet i fagteams ikke udgør en særlig stor del af lærernes nuværende arbejdsliv. Derimod er det i stedet et samarbejde, som rigtig mange lærere efterspørger meget mere af.

I det følgende belyses, hvad hhv. ledelsen og lærerne beskriver som kendetegnende for et godt teamsamarbejde. Herefter kommer vi ind på nogle af de muligheder og udfordringer, som lærerne også oplever i forbindelse med samarbejdet i teams. Herved vil vi også komme ind på, hvilke rammer der understøtter den faglige ledelse, herunder hvordan det kan være med til at styrke undervisningskvaliteten, den professionelle kapital og lærernes arbejdsmiljø.

8.2.1 Det gode teamsamarbejde

Teamsamarbejde kan være givende og bane vej for udvikling af undervisning, skolen og den enkelte lærer, da man gennem samarbejdet med kolleger kan nå længere end til personlig og individuel refleksion. Gennem samarbejde skabes der rum for, at lærerne kan lære af hinanden, dele erfaringer og udvikle sig sammen som team, ligesom et velfungerende teamsamarbejde også kan have betydning for, at man har mod på at afprøve nye ting, eksperimentere og udvikle sin undervisning. En væsentlig forudsætning for at teamsamarbejdet imidlertid bliver givende, og kan være med til at udvikle praksisen, kræver helt overordnet, at man har en fælles forståelse for måden, man vil arbejde på i teamet.

Men hvilke andre aspekter kan have betydning for et velfungerende teamsamarbejde? På baggrund af de kvalitative interviews har vi identificeret, hvad såvel skoleledelsen som lærerne oplever som god praksis for teamsamarbejde. Et væsentligt aspekt i forbindelse med dette er, at ledelsen og lærerne i et vist omfang har forskelligt fokus på, hvad det er der gør, at man oplever at have et velfungerende samarbejde. Disse perspektiver er illustreret i nedenstående tabel.

Tabel 18: Det gode teamsamarbejde

Ledelsens perspektiv: <i>Det gode teamsamarbejde er når...</i>	Fra lærernes perspektiv: <i>Det gode teamsamarbejde er når...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Der er en tydelig struktur for og styring af mødet • Der er skabt rammerne for, at der kan samarbejdes, fx ved tilstedeværelsespligt • Der er en <i>fælles</i> teamtankegang, mindset og vilje • Man har (høje) forventninger til hinanden, men også har fået forventningsafstemt med hinanden • Man løfter i flok • Man forbereder sig sammen • Man ikke er bange for at udfordre sine kollegaer 	<ul style="list-style-type: none"> • Der bliver sparrt med hinanden, fx om klasserumsledelse, elever, trivsel mv. • Man kan udveksle gode og dårlige erfaringer/oplevelser med hinanden • Der er tillid mellem hinanden, og man oplever at blive bakket op af hinanden • Der er en god relation til hinanden i teamet • Der er en fælles værdi og målsætning for samarbejdet • Der er en struktur for mødet, fx med en dagsorden • Der laves konkrete aftaler med hinanden, som overholdes

Som det fremgår, har ledelsen især fokus på, at det er rammerne og strukturen for samarbejdet, som danner grundlag for et godt teamsamarbejde, herunder at der bliver skabt en fælles ånd i teamet, da det muligvis kan være med til at afhjælpe nogle af de udfordringer lærerne kan opleve. Fx fortæller en viceskoleleder følgende:

”Det handler om, at vi skal skabe en fælles teamtankegang. De udfordringer vi har oplevet, føler jeg, er på vej til at blive mindre. Man kan ikke forvente, at en enkelt lærer går ind og styrer en hel klasse med de udfordringer, der er i klassen. Nu er teamet en forudsætning for at kunne løse opgaven” (Viceskoleleder).

Dét at få skabt en fælles forståelse og et fælles sprog i et team er væsentligt – og måske også en af de største udfordringer. Men det kan være altafgørende for, at lærerne ikke sidder med en følelse af at få et samarbejde ”trukket ned over hovedet” eller føle, at ens individuelle forberedelse ”trues”. Et fælles sprog kan således være nødvendigt for at kunne bruge teamets fælles erfaringer til dels at udvikle praksissen, dels at etablere en egentlig samarbejdskultur på den enkelte skole. Det synes derfor også at handle om at få skabt en struktur og forventningsafstemning med hinanden i teamet, da det kan have stor betydning for det konkrete samarbejde. En viceskoleleder fortæller følgende: *”Når der er flere, der har fokus på en god løsning af opgaven, så får vi det gode samarbejde”* (Viceskoleleder). Men ifølge flere skoleledere forudsætter dette også, at rammerne for teamsamarbejdet er etableret, og her oplever flere skoleledere, at kravet om tilstedeværelsespligt har haft – og i en vis grad stadig har – betydning, idet tilstedeværelsen på den enkelte skole gør, at lærerne netop er til stede, hvilket rent strukturelt kan gøre det nemmere i forhold til at samarbejde med sit team. Dette italesættes bl.a. af to skoleledere:

- *”Det handler også om mindsettet. Hvis mindsettet er fuldstændig på plads – ”at hvis vi skal det, så skal vi være her”. Men for at gå fra individuel til team, så kræver det en stram styring. Så derfor gik vi også hårdt og all in på tilstedeværelsespligten. Så må man justere og finde balancen. Det kommer ikke til at ske, hvis vi ikke går hårdt på det og planlægger” (Skoleleder).*
- *”Der var tidligere fuld tilstedeværelse på mødedage. Der hvor man laver fælles forberedelse, er der man bliver mindst stresset og presset. Det er tit dem, der skal hjem til børn og forberede sig, der har det hårdest. Det tager lang tid at ændre kulturen. Man behøver ikke være her 40 timer om ugen, men man skal være til rådighed” (Skoleleder).*

Set fra et ledelsesperspektiv synes det således at se ud til, at arbejdstidsreglerne og beslutninger om tilstedeværelse (i større eller mindre omfang) kan være med til at understøtte lærernes mulighed for teamsamarbejde. Men en anden måde, hvorpå flere skoleledere også arbejder med at sikre rammerne for et velfungerende teamsamarbejde, er gennem teamkoordinatorer, som uformelt får et ledelsesansvar for det pågældende team. En mellemlider fortæller, at det har spillet en væsentlig rolle i forhold til udviklingen af teamsamarbejde på den pågældende skole:

”... der er kommet en anden dagsorden. Det er blevet mere professionelt. De koordinatorer der er valgt, er også dem, der har legitimitet. De kan gå til leder og sige til teamet, ”at det er sådan det er”. Og jeg mødes med dem hver sjette uge og kigger tilbage og frem. Og de udveksler erfaringer, og siger de kan bruge hinanden som sparring. De er på samme niveau men kan sidde med nogle udfordringer, der kan være i teamet. Det fungerer godt” (Mellemlider).

I relation til ovenstående handler det for flere ledere og mellemlidere også om, at prøve at gentænke måden man kan samarbejde i teams på, fx gennem arbejdet i professionelle læringsfællesskaber. En skoleleder fortæller, at de prøver at *”efterleve, at team ikke bare er rundt om bordet. Vi må også ind og forstyrre hinanden, når noget er svært”* (Skoleleder). Denne måde at tænke på udfordrer imidlertid også måden lærere tidligere har samarbejdet med hinanden på, men med de øgede udfordringer der kommer i forbindelse med bl.a. eleverne, er der ifølge flere skoleledere også brug for, at lærerne samarbejder og i fællesskab finder ud af, hvilken løsning der er bedst for den enkelte klasse. Der er nemlig en generel opfattelse af, at det er her samarbejdet fungerer bedst.

I modsætning til ledelsen lægger lærerne i højere grad vægt på, at et godt teamsamarbejde er, når man har mulighed for at sparre med hinanden og udveksle gode og dårlige erfaringer og oplevelser med hinanden. Dette fordres også af den personlige relation til hinanden i teamet, som også synes at have en stor betydning for, om lærerne oplever et teamsamarbejde som værende velfungerende. Nedenfor skildres dette aspekt af flere forskellige lærere:

- *”Min erfaring er, at det er vigtigt at sparre i forhold til klasseledelse og skabe et trygt læringsmiljø. Jeg har aldrig oplevet et kollegaskab og en korpsånd som her [...] Vi har et værdifællesskab” (Lærer)*
- *”Vi bruger ca. halvdelen af tiden på at tale elever, og jeg synes det er fedt. Jeg har brug for sparring. Det er genialt, at vi har tid til at tale elever [...] Det er uundværligt” (Lærer)*
- *”Jeg er i et rigtig godt team, og vi kan få lettet på låget. Vi har en god opbakning i teamet. Det er en styrke” (Lærer)*
- *”Vi er en lille enhed og har det specielt godt. Vi [...] opdaterer hinanden meget” (Lærer)*
- *”Det er ikke alle teams, der har så god en kultur. Når man er i et godt team, vil man meget gerne hænge fast der. Man deler meget fagligt og personligt i teams” (Lærer)*

Som ovenstående beretninger vidner om, synes lærernes oplevelse af udbyttet af teamsamarbejdet i høj grad at afhænge af, hvordan det praktiseres, og hvordan den interne kommunikation og relation er i teamet. Dette kan have betydning for, hvilke muligheder og udfordringer der opleves i forbindelse med teamsamarbejde. Og for at kunne koordinere samarbejdet om kerneopgaven synes det for lærerne væsentligt, at teamets deltagere forstår og respekterer hinandens arbejde, og at der er en god intern kommunikation om opgaveløsningen. Hvis man som lærer oplever at være i et velfungerende team, kan der således også være tale om stærke følelser knyttet hertil, og dermed kan man også være mere sårbar i forbindelse med forandringer eller udskiftninger. En skoleleder fortæller følgende:

”De er meget stærkt knyttet i deres årgangsteams. Vi har brug for at flytte rundt på lærerne, og det kan nogle gange være meget traumatisk at blive flyttet rundt i de teams. Det er nærmest som at blive smidt ud af sin familie” (Skoleleder).

Som nævnt ovenfor er der både muligheder og udfordringer knyttet til samarbejdet i teams. I det følgende belyses tre aspekter med fokus herpå som omhandler hhv. 1) Mere drift (tale om elever) end fagligt samarbejde, 2) Svært at være hinandens arbejdsgiver – øget behov for mere uformel ledelse af teams samt 3) Fælles forberedelse vs. individuel forberedelse.

8.2.2 Udfordring I: Mere drift (tale om elever) end fagligt samarbejde

I praksis kan ikke blot organiseringen i teams, men også selve samarbejdet, antage mange former. Teamsamarbejdet er overordnet kendetegnet ved, at man også sætter teamets læring og udvikling i fokus, og at man som team er fælles om at søge at skabe optimale læringsvilkår for eleverne. Derfor handler det også mere konkret om at øge refleksionsniveauet i teamet og at videreudvikle og forny sin undervisning. I den forbindelse beretter ledelsen bl.a., at de oplever, at lærerne mangler et højere refleksionsniveau i deres samarbejde og på teammøder.

Det manglende refleksionsniveau italesættes også af lærerne, som mener, at det skyldes, at de ikke har nok tid til at afholde møder, ligesom det nogle gange kan være vanskeligt at planlægge møder pga. lange skoledage, forskellige skemaer mv. Det har bl.a. betydning for indholdet på teammøderne, og at det ofte bliver meget mere driftsorienteret frem for faglig sparring og fælles refleksion. En mellemlider fortæller:

”Vi ville gerne, det kom op på mere end driftsniveau. Men det gør det sjældent. Det er den gode historie, og så ”hvem skriver det og det brev”. Det sker med lidt refleksion, når jeg kommer ind (...) De prøver at få det ind, men det er ikke realistisk (...) Jeg ville bare gerne, at de kunne komme op på [et højere] refleksionsniveau. De giver udtryk for, at de gerne vil snakke didaktik og pædagogik” (Mellemlider).

I relation til ovenstående er der blandt skolernes ledelse en oplevelse af, at denne udfordring kan søges løst ved at have en klarere struktur for mødet, fx ved at have en dagsorden til sit teammøde. At hvert team laver sin egen dagsorden, kan herigennem danne udgangspunkt for, at det ikke er alle de praktiske ting fra dagligdagen, som ender med at fylde hele mødet, men derimod bliver det (i teorien) også muligt at prioritere og sætte fokus på fx mere didaktiske temaer.

Et andet aspekt, som også kan have betydning for teamsamarbejdets faglige fokus, er ifølge flere skoleledere og mellemlidere udviklingen af professionelle læringsfællesskaber. En mellemlider fortæller:

” (Udviklingen af PLF) er ikke blevet så professionelt endnu – det har lærerne ikke lært endnu. Der mangler noget. Der har været en anden kultur. Lærerne prøver hurtigt noget af og afviser og prøver noget nyt. Der har ikke været så meget tid til refleksion. Det er nogle nye termer, der ikke har sat sig helt endnu. Vi har brug for at hjælpe hinanden og give lærerne redskaber til at være professionelle” (Mellemlider).

Det væsentlige i forbindelse med udviklingen af professionelle læringsfællesskaber er imidlertid, at det primært er skoleledelsen, der italesætter værdien heraf eller ønsket om en videreudvikling af dette, mens lærerne har et begrænset fokus på denne måde at samarbejde på.

Som nævnt indledningsvist oplever lærerne også, at de i højere grad er mere driftsorienterede, end at de har fokus på at udvikle deres faglige samarbejde. Det skyldes især oplevelsen af manglende tid til også at holde faglige møder, men også at lærergerningen er blevet mere kompleks

- *”Jeg har prøvet for nogle år tilbage, hvor vi havde 2 timers teammøder om ugen. Det battede virkelig – der havde man mulighed for at nå i dybden. Det er sjældent, vi når det i dag. Vi får drøftet de elever, der har det værst lige pt. Det bliver tit meget strukturering, eller hvis der er elever, der har det slemt lige pt.” (Lærer)*
- *”Vi når ikke at have den faglige sparring. Når vi mødes i teamet, er det sociale og pædagogiske udfordringer, der fylder” (Lærer)*
- *”Der er meget drift, hvordan får vi tingene til at hænge sammen – brandslukning. Der er ikke meget udvikling” (Lærer)*
- *”Vi sidder altid og snakker om, hvordan vi får planlagt den her dag og den her dag. Det handler mere om drift. Så kommer vi aldrig til at tale om didaktik og pædagogik” (Lærer)*
- *”Den er 100 km lang den liste vi skal igennem af andre ting end faglige ting” (Lærer)*
- *”I udskolingen er det ren planlægning vi laver. Før var det meget mere ideudvikling osv. Ren drift det vi laver. Ikke noget indhold og inspiration” (Lærer)*
- *”Det er sjældent man kommer op i helikopteren og kan kigge ned. Man ville gerne mere i dybden med bl.a. elevdifferentiering” (Lærer)*

bl.a. som følge af flere udfordrede elever. I nedenstående oversigt illustreres forskellige lærerberetninger, som har fokus på disse perspektiver:

Selvom lærerne generelt arbejder mere sammen i dag sammenlignet med tidligere, så er der fortsat en oplevelse af, at lærerne i højere grad samarbejder om (udfordrede) elever snarere end om fælles forberedelse og udvikling af undervisningen. Der er naturligvis også teams, som samarbejder mere om undervisning og fælles forberedelse, men det afhænger meget af strukturen og rammerne for samarbejdet på den enkelte skole, herunder at sikre en form for ledelse af teamet. Dette har nemlig også betydning for at teamsamarbejdet kan udvikle sig til at have et større fokus på faglig udvikling og refleksion. Det ser således ud til, at for at teamsamarbejde kan være med til at sikre god undervisning, så er der behov for at have et større fokus på dette aspekt. I det følgende vil vi gå i dybden med dette og belyse, hvilken betydning det har, når der enten er eller ikke er teamledelse.

8.2.3 Udfordring II: Svært at være hinandens arbejdsgiver – øget behov for mere uformel ledelse af teams

For at et team bedre kan fungere og have et større fokus på faglig sparring og udvikling af praksis med kolleger, synes der at være behov for ledelse af teamet, som understøtter dets evne til at kunne lede sig selv. Udgangspunktet for et velfungerende teamsamarbejde er, at der er klare rammer for arbejdet, at forventningerne omkring arbejdsopgaven er afstemt, og at det er klart inden for hvilke rammer, teamet selv kan træffe beslutninger, og hvornår der er behov for at inddrage ledelsen.

I vores interviews med lærerne bliver det netop italesat, at der er behov for en tydeligere struktur for teamsamarbejdet i form af en teamleder/-koordinator eller lignende, idet flere lærere beretter, at det kan være vanskeligt at skulle være arbejdsgiver for en kollega – ikke mindst fordi der også kan opstå udfordringer eller konflikter, som kan være svære at håndtere og løse, fordi man ikke har de rette værktøjer. Fx fortæller en lærer om følgende: *”Der er ikke nogen leder i teamet. Der var engang en koordinator. Vi bliver hinandens arbejdsgivere – det kan være svært”* (Lærer).

Da der i mange af de teamsamarbejder, vi har fået beskrevet, ikke er en der agerer som den uformelle teamleder, så virker det også til, at lærerne er meget påpasselige med at komme til at virke for bestemmende over for hinanden. Fx fortæller en mellemlider om følgende:

”Det der kan hæmme god undervisning er, at skemalægning og teamsamarbejde kan gøre det svært (...) Man skal bringe hinanden i spil og sige ”jeg kan se, at du har et hul”. Det er ikke så populært, for hvad hvis den anden helst vil mødes kl. 09.00? Det er svært i et team at have den snak og føle, at man kan komme til at bestemme, at nogle skal møde ind på et bestemt tidspunkt” (Mellemlider).

Foruden at der synes at være behov for en form for ledelse af det enkelte teamsamarbejde, så lærerne ikke i samme grad oplever, at de hver især er hinandens arbejdsgivere, vil et team ofte have brug for at afklare sine interne ledelsesforhold. Her kan det også være relevant, at skolelederen sætter de overordnede rammer og fx giver en teamleder/-koordinator en form for mandat eller legitimitet til at varetage den daglige uformelle ledelse. Dette er netop også ét af de aspekter, som skoleledelsen betragter som væsentligt for et velfungerende teamsamarbejde. Der er dog også udfordringer knyttet hertil, da det er væsentligt, at disse teamkoordinatorer bliver uddannet eller opkvalificeret til at kunne

varetage en sådan rolle – så de er bedre klædt på til at kunne varetage nogle af de udfordringer eller konflikter, der kan opstå. En skoleleder fortæller bl.a. om denne udfordring:

”Vi har mange nye teamkoordinatorer, og der er et hængeparti med at få dem uddannet/opkvalificeret. De kan godt komme og ikke vide, hvad det er de skal omsætte i praksis - særligt når teamsene siger ”Det vil vi ikke”, og så skal de vide hvornår det er okay at komme tilbage til os [ledelsen] og sige ”det virker ikke”” (Skoleleder).

Det handler således ikke bare om at uddelegere ansvaret, men også om at sikre at dem, der skal varetage denne rolle, er rustet til det. Derudover er det vigtigt, at der er skabt rammer herfor og en forståelse fra lærernes side for vigtigheden af samarbejdet i teams, herunder formålet med samarbejdet. Dette aspekt italesætter en skolechef også:

”Ideen om at man overlader ledelse til teamkoordinatorerne, så skal man altså forinden som leder være med til at bakke en teamkultur op. Den kan man ikke implementere som teamkoordinator – og det er derfor det går galt mange steder. Det der sker er, at teamkoordinatorerne måske kommer til at sidde og diskutere med kollegerne, om man skal tage nationale test, men der er brug for en leder, der kan træde ind, når medarbejderne ikke gider deltage, eller taler om eleverne på en dårlig måde til teammøderne eller kun diskuterer en elev og dennes forældre og historik. Det er enormt ineffektivt – og det er svært for teamlederne...” (Skolechef).

Både fra ledelsens og lærernes perspektiv lader det således til, at der er behov for at finde en struktur for teamsamarbejdet i form af mere uformel ledelse, så lærerne ikke i samme grad kommer til at opleve problemer med at skulle agere som hinandens arbejdsgivere. En tydeligere struktur og ansvarsfordeling mellem teammedlemmerne synes således at kunne have betydning for, hvordan teamsamarbejdet opleves og i sidste ende have betydning for at sikre god undervisning, professionel kapital og et godt arbejdsmiljø.

Ydermere skal teamsamarbejdet prioriteres fra ledelsens side, så der fx afsættes ressourcer til, at teamledere/-koordinatorer kan blive opkvalificeret, så de har bedre mulighed for at varetage rollen på en tilfredsstillende måde. Ledelsen på flere skoler beretter om, at de allerede prøver at skabe rammer for teammøderne, så lærerne fagligt kan sparre med hinanden og klæde hinanden på, fx ved at skemalægge samarbejdet. Alligevel er oplevelsen, at det ofte bliver meget praktisk orienteret. Der ligger således en opgave i at finde ud af, hvordan formatet skal være. I forbindelse med dette er det også væsentligt at have balancegangen mellem fælles og individuel forberedelse for øje, da denne afvejning optager mange lærere. Neden for belyses dette nærmere.

8.2.4 Udfordring III: Fælles forberedelse vs. individuel forberedelse

Som det fremgår af afsnit 8.1.4, består lærernes teamsamarbejde på overordnet plan mere af samarbejde om drift og praktiske gøremål end om fagligt samarbejde. Og selvom der tales om vigtigheden af at have mulighed for at sparre med hinanden, så går det mere på muligheden for at sparre om elever og den generelle trivsel, snarere end det handler om faglig sparring og sparring om undervisningen, herunder samarbejde om fælles forberedelse.

Når det kommer til fælles forberedelse kontra individuel forberedelse, er der imidlertid ikke enighed blandt lærerne. Som følge af det øgede fokus på teamsamarbejde er der nogle lærere, der beretter om, at de oplever et behov for (mere) skemalagt samarbejde, så de har bedre muligheder for at forberede sig sammen. Der er imidlertid også fortsat mange lærere, der hellere vil forberede sig individuelt, fordi samarbejdet i teams ofte opleves som værende for tidskrævende. Denne oplevelse blandt lærerne kan muligvis skyldes, at teamsamarbejdet opleves som mindre struktureret, fordi der mangler en form for ledelse af teamet. Men hvis vi starter med at betragte de lærere, som finder værdi i at forberede sig sammen, så beretter de bl.a. om følgende fordele:

- *”Vi har allerede haft det [fælles forberedelse] i år. Det er godt. Vi kan bidrage og komme med input til hinanden [...] Du har også seks lærere i stedet for to, og så deler man det op og arbejder med det samme forløb. Vi sparer tid på forberedelse [...] Hvis der nu er noget, man ikke er så god til, kan man uddelegere til andre, og så det man selv er god til, det kan man tage mere ansvar for”* (Lærer)
- *”Det tager tid fra forberedelsen [den individuelle], når der er mere rette-arbejde. Det betyder, at det er guld værd at have nogen at samarbejde med. Dansk samarbejder meget henover klasserne. Jo flere stangvare, som du kan tage ned, des mere tid har du, som du kan bruge på rette-arbejde”* (Lærer)
- *”[Fælles forberedelse] er lidt del og stjel. Der kan godt være en i et team, der finder noget til et forløb og en anden finder noget andet, og så stykker man det sammen”* (Lærer)
- *”I indskolingen er det ofte dansk og matematik [vi forbereder os fælles om], og der snakker vi meget med hinanden. På 6. årgang snakker jeg mere med én lærer, men der har vi også FF onsdag – fælles forberedelse”* (Lærer)

Som ovenstående forskellige udsagn viser, så findes der stor værdi i at forberede sig sammen. Dels fordi det giver mulighed for at uddelegere opgaver ud fra de forskellige teammedlemmers kompetencer, dels gør at lærerne sparer tid på forberedelse og dermed også har bedre tid til andre opgaver. Der synes således at være en oplevelse af, at teamsamarbejdet kan være givende, når det kommer til fælles forberedelse. Dette fortæller en mellemlider også om:

”Når det virker, frigiver det en masse tid til den enkelte lærer, når de deler forløbene ud. Når det ikke er ”mig” der planlægger, har man jo mere tid i den periode. Den lærer, som laver alt selv, skal forberede mere selv. Det er ikke kun et ressourcspørgsmål, men det handler også om, at man kan komme med flere og bedre ideer” (Mellemlider)

Der er således en tro på, at hvis man forbereder sig sammen og udnytter hinandens kompetencer, kan man få lavet en bedre og mere varieret undervisning. Men for at et teamsamarbejde om fælles forberedelse og faglig sparring kan fungere, så handler det også om, at der er skabt en kultur herfor, og at lærerne i den forbindelse har et fælles fokus på deres kerneopgave, dvs. at sikre elevers læring og trivsel. Det kræver således også en tydelig struktur, som sikrer, at teamet sammen reflekterer over fx de vigtigste læringsmål, hvilke didaktiske virkemidler, der er bedst egnede til det udviklede forløb, ligesom det også er væsentligt løbende at følge op på, hvordan det går med at nå læringsmålene. Denne struktur og rammesætning kan fx sikres ved at skemalægge fælles forberedelse, som flere skoleledere og lærere også allerede fortæller er blevet gjort. Det er imidlertid også en balancegang mellem at skulle skemalægge fælles forberedelse og have individuel forberedelsestid, da den skemalagte forberedelse også kan medføre en oplevelse af, at man som lærer mister sin fleksibilitet. En lærer fortæller bl.a.:

”Jeg vil rigtig gerne have det skemalagt, fordi jeg har tit været i situationer, hvor det var svært at mødes. Men på den anden side kan jeg også godt lide, at vi har frihed her, og at vi ikke skal være her 08.00-16.00 hver dag. Så skulle jeg nok søge noget andet, hvis vi lige pludselig skulle det” (Lærer).

Selvom flere lærere er positive over for den fælles forberedelse – gerne skemalagt, så handler det også om, at der er en vis fleksibilitet i forhold til lærernes forberedelse, hvilket vidner om, at det er et aspekt, der er forskellige holdninger til. Og mens nogle lærere oplever, at (skemalagt) fælles forberedelse skaber gode muligheder for teamsamarbejdet, så er der fortsat lærere, som hellere vil forberede sig individuelt. De fortæller om følgende årsager hertil:

- *”Jeg foretrækker at forberede min undervisning alene. Jeg ville planlægge bedre undervisning, hvis jeg kun skulle tage stilling til egne interesser. Nu skal jeg undervise i historie med én der ikke har linjefag i historie” (Lærer)*
- *”Det der med at sætte sig ned og tvinges til at skulle lave et forløb sammen. Det synes jeg slet ikke jeg har tid til. Det der med at skulle sidde og forberede sig sammen til et forløb – jeg har ikke temperament til det, og jeg synes ikke jeg har tid til det. Så skal de rykke ind med flere timer, der hedder decideret fælles forberedelsestid, for jeg kan slet ikke nå det” (Lærer)*
- *”Nogle gange vil jeg hellere forberede selv. Det er mindre krævende. Det er mere ongoing, hvis man får noget ud af det” (Lærer)*
- *”De vil parallellægge alle skemaer, fordi de vil have vi forbereder sammen. Så kan du lige tage et forløb på Meebook, og så kan du lige tage det over på en anden klasse. Klasserne er forskellige – forskellige interesser. Det skal altid forberedes og tilrettelægges” (Lærer)*
- *”En del af arbejdsglæden er, at man har tiden til at lave et godt forløb og får draget alle de her fede og nye ting ind, som vi har lært. Det må ikke forsvinde og kun blive stangvarer” [oplevelse af at der laves stangvarer ved fælles forberedelse] (Lærer)*

Som det fremgår af ovenstående, lader det til, at ønsket om at forberede sig individuelt er meget personafhængigt, og i en vis grad også handler om den enkeltes personlighed, og den måde man føler sig mest tryk og komfortabel ved at arbejde på. Derudover er der også et element af at føle sig tvunget til at skulle samarbejde, hvilket får en negativ konsekvens i dette tilfælde. Som beskrevet tidligere er det væsentligt for et velfungerende teamsamarbejde, at den enkelte lærer ikke føler, at samarbejdet er ”trukket ned over hovedet”, da det gør, at pladsen til den individuelle forberedelse også føles truet. Så selvom flere kommuner taler om, at den privatpraktiserende lærer er blevet afviklet, så er der stadig nogle lærere, som insisterer på at forberede sig alene og gerne bare vil kunne lukke døren og ikke have andre til at overvære deres undervisning. Man kan overveje betydningen af, at det kan være sårbart at samarbejde om undervisningen, da samarbejdet også betyder, at lærerne kommer tættere på hinanden og hinandens undervisningsform. En viceskoleleder italesætter denne problematik:

”Der ligger en udfordring lige nu. På sigt skal vi have lærerne til aktivt at benytte sig meget mere af den faglige sparring, der er mulighed for at hente hos vejlederne. Det behøver ikke at være fagligt, det kan også handle om, hvordan det er at være lærer (...) For nogen er der modstand [mod den åbenhed]. Der er mange, der ikke tør. Nu er jeg selv idrætslærer, og her er man altid to, og det fungerer meget bedre. Det giver store muligheder for at lære af sin kollega. Der ligger et stort uopdyrket land her” (Viceskoleleder).

Det er jo ikke nyt for lærerne at samarbejde, men samarbejdet har tidligere i højere grad været koncentreret uden for klasseværelset. En barriere for et godt teamsamarbejde kan derfor også være den enkeltes oplevelse af manglende kontrol over egen praksis. Hvis en lærer fx oplever, at vedkommendes individualitet "trues", kan det medføre bekymringer såsom "Hvor er mit fag blevet af?" eller "Hvad bliver der så af mig?" Det synes således at handle om, at der på den ene side skal være plads til at udvikle sin praksis i fællesskab, og på den anden side opleves der fortsat et behov for at kunne foretage personlige, uafhængige beslutninger, hvor man kan udfolde sin egen kreativitet og selvstændighed. Denne balancegang italesættes også af en skoleleder:

"Vi er en skole, der har stået på, at vi også gerne vil forberede os alene (...) Men vi har også meget teamsamarbejde på denne skole. Vi sørger for at vægte tingene forskelligt – hvornår man har brug for hvad. Vi har på intet tidspunkt et fokus på at gøre alt i fællesskab" (Skoleleder).

I relation til de forskellige typer af teamsamarbejde samt muligheder og udfordringer knyttet til samarbejdet i teams, har det også været muligt at identificere skoleledelsens og lærernes ønsker til og behov for et fremadrettet teamsamarbejde. Disse perspektiver vil belyses i det følgende.

8.2.5 Ønsker og behov fremadrettet for teamsamarbejdet

I nedenstående tabel præsenteres hhv. ledelsens og lærernes ønsker og behov for et fremadrettet teamsamarbejde, og hvor de hver især ser et udviklingspotentiale.

Tabel 19: Ønsker og behov for teamsamarbejdet fremadrettet

Ledelsens perspektiv	Lærernes perspektiv:
<ul style="list-style-type: none"> • Større fokus på at skabe samstemmighed og fællesskabsfølelse blandt lærerne • Større fokus på ensretning af procedure og arbejdsgange og sammen skabe fælles retning for eleverne • Større fokus på at få lærerne til aktivt at benytte sig af den faglige sparring, fx med vejledere • Mere tid til teamsamarbejde • Udarbejdelse af ny mødestruktur 	<ul style="list-style-type: none"> • Større fokus på mødeledelse, herunder tovholder-/koordinatorfunktion • Større fokus på sparring og samarbejde med fagteam • Større fokus på aktionslæring og observation af hinandens praksis, herunder supervision • Større fokus på fælles opfølgning og evaluering af undervisningsforløb • Mere tid til teamsamarbejde, men ikke på bekostning af individuel forberedelse

Som det ses af tabellen, oplever ledelsen, at der på et mere generelt plan især er et udviklingspotentiale i at få skabt en større fællesskabsfølelse omkring dét at indgå i et team – og i forbindelse hermed også have for øje, at der skal sikres en ensretning af procedurer og arbejdsgange. Det kan bane vej for udviklingen af en ny mødestruktur, hvor lærerne er mere selvstyrende sammenlignet med i dag, men dog med en tovholder eller koordinatore som varetager den uformelle ledelse.

I modsætning til ledelsen ser lærerne især et udviklingspotentiale i forhold til samarbejdet i fagteams, og hovedparten af de lærere, vi har interviewet, har efterspurgt mere af denne form for teamsamarbejde. Derudover er der også flere lærere, som ser muligheder i at teamsamarbejdet kan udvikle sig i retning af at have større fokus på observation af hinandens praksis for herigennem også bedre at kunne sparre med hinanden og videreudvikle undervisningen. Der synes derfor også at være

et ønske om at udvikle den måde lærerne samarbejder på ved at have et større fokus på aktionslæring. Men da det især er ønsket om og behovet for et større fokus på etableringen af fagteams, som fylder i interviewene, er det eksempler på fortællinger om dette, som er illustreret nedenfor:

Figur 7: Beretninger fra lærere

"Jeg har ikke meget [sparring] omkring fagene. Har en time om ugen. Jeg kunne godt tænke mig, der var noget mere. Tit er det lige på gangen [...] Vi prioriterer vores team og ikke fagteamene"

(Lærer)

"Vi har nogle dage om året, hvor man kan mødes med fagteams, men det er ikke der, man tænker de store tanker og får lavet de fede undervisningsforløb. Meget mere tid. Så ville man undgå en del individuel forberedelse"

(Lærer)

"Jeg ved ikke hvem, der har besluttet at fagteams skulle væk. Og så har vi været uden fagteams i et par år. Det har rigtig mange øffet omkring. Der mangler sparring"

(Lærer)

"Vi er tre der tit laver historie sammen. Vi vil gerne samle alle vores historielærere på skolen for at få lavet pensum/kanon liste, så det giver mening i forhold til, at det bliver ens. Så hvis man overtager en klasse fra 8. til 9., så har de nogenlunde de samme forudsætninger, så det bliver nemt at overføre og føre videre"

(Lærer)

EPINION

OM OS

Vi er et af Skandinaviens største konsulent- og analysefirmaer med kontorer i Danmark, Grønland, Norge, Storbritannien, Sverige, Tyskland, Vietnam og Østrig.

Vi er en mangfoldig arbejdsplads med internationalt perspektiv og samarbejdspartnere i hele verden og beskæftiger mere end 150 fastansatte medarbejdere og 500 interviewere.

Vi leverer skræddersyede undersøgelser, der sikrer et solidt grundlag for optimale beslutninger. Vores mål er altid at præsentere analyseresultater og yde rådgivning af højeste kvalitet.

EPINION AARHUS

HACK KAMPMANNS PLADS 1-3
8000 AARHUS C
T: +45 87 30 95 00
E: TV@EPINION.DK
W: WWW.EPINION.DK

EPINION KØBENHAVN

RYESGADE 3F
2200 KØBENHAVN N
T: +45 87 30 95 00
E: TYA@EPINION.DK
W: WWW.EPINION.DK