



## LÆRERKOMMISSIONEN

EN UNDERSØGELSE AF HVILKE  
CENTRALE FAKTORER, DER HAR  
BETYDNING FOR KVALITET I  
UNDERVISNINGEN,  
ARBEJDSMILJØ OG PROFESSIONEL  
KAPITAL I FOLKESKOLEN



# INDHOLDSFORTEGNELSE

---

1.	INDLEDNING	3
2.	LÆSEVEJLEDNING	5
3.	OPSUMERENDE KONKLUSION	7
	3.1 Lærernes praksis og hverdag	
	3.2 Skoleledelsens praksis	
	3.3 De kommunale rammer og vilkår for skoleledelsens ledelsesrum	
4.	HVAD PÅVIRKER UNDERVISNINGSKVALITETEN?	19
5.	HVAD PÅVIRKER ARBEJDSMILJØET PÅ SKOLERNE?	25
6.	HVAD PÅVIRKER DEN PROFESSIONELLE KAPITAL?	30
7.	TEMA 1: LÆRERNES PRAKSIS OG HVERDAG	35
	7.1 Arbejdstidsregulerende rammer på skolen	
	7.2 Opgaver og tid	
	7.3 Undervisning og forberedelse	
	7.4 Prioritering af opgaver i hverdagen	
	7.5 Teamsamarbejde	
	7.6 Nyuddannede og anciennitet	
	7.7 Profession og lærergerning	
8.	TEMA 2: SKOLELEDELSENS PRAKSIS	73
	8.1 Ledelsesformer og greb	
	8.2 Årsplanlægningen – inddragelse, transparens og retfærdighed	
	8.3 Opgaveoversigten	
9.	TEMA 3: DE KOMMUNALE RAMMER OG VILKÅR FOR SKOLELEDELSENS LEDELSESRUM	88
	9.1 Lokalaftaler	
	9.2 Styingskæden og ledelsesrum	
10.	BEGREBSAFKLARING	100





1

## INDLEDNING

## BAGGRUND

I forbindelse med overenskomstaftalen i 2018 på det kommunale undervisningsområde indgået mellem Lærernes Centralorganisation (LC) og Kommunernes Landsforening (KL) blev Lærerkommissionen nedsat. Kommissionen ledes af kommissionsformand Per B. Christensen og har derudover syv medlemmer med forskellig indsigt i skoleområdet.

Kommissionens arbejde består i at forestå en række afdækninger, analyser og undersøgelser vedr. lærere og underviseres arbejdstid. Arbejdet skal munde ud i en række anbefalinger og forslag til løsninger til LC og KL med det formål at skabe kvalitet i undervisningen, understøtte et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital. Resultaterne af arbejdet skal desuden indgå i de efterfølgende arbejdstidsforhandlinger mellem de centrale parter med henblik på at indgå en arbejdstidsaftale senest i marts 2021.

## FORMÅL MED UNDERSØGELSEN

Formålet med undersøgelsen er at identificere de mest centrale faktorer, som har betydning for kvalitet i undervisningen, arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen, samt at beskrive hvordan disse faktorer har betydning for hverdagen i folkeskolen.

Undersøgelsen lægger vægt på kommuners, lærerkredses, tillidsrepræsentanters, læreres og leders oplevelser af kvalitet i undervisningen, ar-

bejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen. Derudover er der fokus på aktørernes oplevelser af, hvad der fremmer og hæmmer disse, herunder hvilken rolle arbejdstidsregler og lokale beslutninger om arbejdstid spiller.

## ELEMENTER I UNDERSØGELSEN

Lærerkommissionen har defineret en række undersøgelsesspørgsmål, som undersøgelsen er bygget op om. De vedrører følgende elementer:

- Lokalaftaler
- Samarbejde mellem kommune og lærerkredse
- Kommunens ledelse og styring
- Skoleledelse
- Rammer for god skoleledelse
- Samarbejde mellem skoleledelse og TR
- Sammenhæng mellem lærernes opgaver og tid
- Teamsamarbejde
- Nyuddannede

## DATA OG METODE

Undersøgelsen bygger på et omfattende datagrundlag af både kvalitative og kvantitative datakilder:

- Casebesøg er gennemført på 18 skoler i 15

kommuner, hvor der er foretaget interview med skolechefer, kredsformænd, skoleledere, lærere og tillidsrepræsentanter.

- Mobiletnografisk studie med deltagelse af 15 lærere og 15 skoleledere. Deltagerne har over en periode på to uger modtaget hverdagsrelaterede opgaver og spørgsmål, som de har besvaret via deres mobiltelefon.
- Surveys er gennemført blandt 87 skolechefer, kredsformænd i 87 kommuner, 406 skoleledere og 7.456 lærere. Derudover er der anvendt besvarelser fra survey foretaget i forbindelse med evalueringen af folkeskole-reformen.
- Lokalaftaler fra perioden 2014 – 2018 er indsamlet og kodet i forhold til indhold og omfang.
- Registerdata på skole- og kommuneniveau.

Datamaterialet er bearbejdet og analyseret grundigt, hvilket er afrapporteret i separate analysenotater, som ligger til grund for nærværende opsummerende hovedrapport.

Vi anvender begreberne ”betydning”, ”effekt”, ”sammenhæng” til at beskrive de forhold, hvor efter vores bedste bud sandsynligvis er kausale sammenhænge. Dette beror på en række statistiske analyser og professionelle vurderinger. Vi kan kun blot *sandsynliggøre*, at der er kausalsammenhænge - Ikke en gang for alle bevise dem.





2

---

## LÆSEVEJLEDNING

Hovedrapporten beskriver de væsentligste resultater fra undersøgelsen i forhold til, hvilke faktorer, der har betydning for kvalitet i undervisningen, arbejdsmiljø og professionel kapital i folkeskolen, herunder hvordan disse faktorer har betydning for hverdagen i folkeskolen. Analyserne, som ligger til grund for resultaterne, samt den tekniske og metodiske dokumentation, findes i bilagsmaterialet.

Rapporten er struktureret i ti kapitler, som udover indledning og læsevejledning består af følgende:

- 3. Opsummerende konklusion
- 4. Hvad påvirker undervisningskvaliteten?
- 5. Hvad påvirker arbejdsmiljøet på skolerne?
- 6. Hvad påvirker den professionelle kapital?
- 7. Tema 1: Lærernes praksis og hverdag
- 8. Tema 2: Skoleledelsens praksis
- 9. Tema 3: De kommunale rammer og vilkår for skoleledelsens ledelsesrum
- 10. Begrebsafklaring

Kapitel 3 opsummerer undersøgelsens konklusioner.

Kapitel 4-6 beskriver særskilt resultaterne om undersøgelsens tre omdrejningspunkter, hhv. undervisningskvalitet (kap. 4), arbejdsmiljø (kap. 5) og professionel kapital (kap. 6). I hvert kapitel define-

res det enkelte begreb, og det beskrives, hvilke faktorer, der har størst betydning i forhold til hhv. at fremme og hæmme forholdene.

Kapitel 7 sætter fokus på undersøgelsens første tema, som omhandler **lærernes praksis og hverdag**. Dette tema belyser følgende emner:

- Arbejdstidsregulerende rammer på skolen
- Opgaver og tid
- Undervisning og forberedelse
- Prioritering af opgaver i hverdagen
- Teamsamarbejde
- Nyuddannede og anciennitet
- Profession og lærergerning

Kapitel 8 belyser rapportens andet tema, der handler om **skoleledelsens praksis**. I dette kapitel belyses følgende emner:

- Ledelsesformer og greb
- Årsplanlægningen – inddragelse, transparens og retfærdighed
- Opgaveoversigten

I kapitel 9 findes rapportens sidste tema, som

handler om **de kommunale rammer og vilkår for skoleledelsens ledelsesrum**. Dette tema er opdelt efter emner, der belyser følgende perspektiver:

- Lokalaftaler
- Styringskæden og ledelsesrum

De tre hovedtemaer belyser udvalgte resultater opdelt på 12 emner. I lyset af Lærerkommissionens opgave vurderes de at være de væsentligste til at forstå forskelle i undervisningskvalitet, arbejdsmiljø og professionel kapital. Der er især fokus på skoleledernes og lærernes oplevelser og adfærd, samt hvilke faktorer der er vigtigst for at forstå forskelle i oplevelse og adfærd. Derudover præsenteres også udfordringer og dilemmaer fra hverdagen i folkeskolen, ligesom der sættes fokus på ét eller flere eksempler fra praksis, herunder hvordan eventuelle udfordringer kan håndteres.

Afslutningsvist gives i kapitel 10 en kortfattet begrebsafklaring.





3

---

## OPSUMMERENDE KONKLUSION

Formålet med undersøgelsen er at identificere de mest centrale faktorer, som har betydning for kvalitet i undervisningen, arbejdsmiljøet og den professionelle kapital i folkeskolen, herunder at beskrive hvordan disse faktorer har betydning for hverdagen i folkeskolen. Der er særligt fokus på betydningen af arbejdstidsregler og håndtering af arbejdstid.

Rapportens konklusioner er baseret på undersøgelsens samlede datagrundlag. Den afdækker en lang række sammenhænge om folkeskolens aktuelle vilkår for at forstå, hvad der skal til for, at lærere og skoleledelser kan drive skole med undervisning af høj kvalitet, et godt arbejdsmiljø og et fagmiljø med høj professionel kapital.

Inden vi går i dybden med undersøgelsens resultater vedrørende undervisningskvalitet, arbejdsmiljø og professionel kapital samt de tre konkrete temaer, vil vi indledningsvist perspektivere resultaterne i forhold til to mønstre, som vi ser, går på tværs af rapportens øvrige kapitler og afsnit.

### **LÆRERE OG LEDERE ER EFTER LOCKOUTEN VED AT FINDE HINANDEN IGEN**

Som andre analyser også har vist, er lærerne og lederne gradvist ved at finde nye kompromisser på skolerne. I mange af de besøgte casekommuner har de siden lockouten i 2013 – enten lokalt på de besøgte skoler eller gennem lokalaftaler – fundet løsninger i forhold til lærernes flekstid og tilstede-

værelsespligt. Vi ser især at stadig flere kommuner indgår en lokalaftale med lærerkredsen. På flere af skolerne ”eksperimenteres” der mange steder med at udarbejde nye procedurer for årsplanlægningen, vikarordninger og teamsamarbejdsformer. Størstedelen af lærerne oplever også, at de er glade for deres arbejde som lærer. Lærere og ledere oplever generelt gensidig tillid. Dette er også generelt kendetegnende for forholdet mellem ledelser og tillidsrepræsentanter samt forholdet mellem kommuner og lærerkredse.

### **DE LOKALE LØSNINGER ER FORSKELLIGE. UDFORDRINGER – HVAD ENTEN DE OPSTÅR I EN KOMMUNE, EN SKOLE ELLER I EN LÆRERS ARBEJDSLIV – AFHÆNGER AF DEN SPECIFIKKE KONTEKST**

Selvom folkeskolerne er underlagt fælles lovgivningsmæssige rammer og et fælles formål, så finder kommunerne, skolerne og lærerne sig i forskellige situationer. Så selvom analyserne generelt viser, at socioøkonomiske forhold, udskolingsklasser, klasselæreropgaver, ledelse, antal undervisningstimer og mange andre faktorer kan have positiv og negativ effekt, så forklarer de *hver for sig* relativt lidt om, hvorfor undervisningskvaliteten, arbejdsmiljøet og den professionelle kapital er lav eller høj på en skole. Men da de mange faktorer i analyserne også gentagne gange viser sig at påvirke hinanden, kan de samlet set forklare en hel del om, hvorfor det nogle steder fungerer bedre.

Undersøgelsen viser derfor også, at de udfordringer, der opleves på nogle af de besøgte skoler, bundet i flere årsager, og at de forskellige forhold kan påvirke hinanden. Fx oplever flere af lærerne, at det kan være svært at klare sig med et højt undervisningstimetal, når forberedelsestiden samtidig er knap, hvis der ikke er et velfungerende teamsamarbejde, eller hvis man underviser i en eller flere klasser med mange udfordrede elever.

Undersøgelsen viser også, at der er stor variation i måden, hvorpå de besøgte kommuner, skoler og lærere håndterer deres udfordringer. Det gælder både i forhold til lokalaftalerne, den ledelsesmæssige praksis og i måden, lærerne tilrettelægger deres arbejde på. I denne rapport skildrer vi derfor også forskellige eksempler fra praksis, herunder hvordan fx ledere søger at håndtere nogle af de udfordringer, der fx opstår i forbindelse med lærernes manglende oplevelse af sammenhæng mellem deres opgaver og tiden til at løse dem.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at det ikke har været muligt at identificere én specifik model for hverken lokalaftaler, ledelsesmæssig praksis eller tilrettelæggelse af lærergerningen, der vil virke optimalt i alle sammenhænge. De konkrete eksempler i rapporten er lokale løsninger, som afspejler forskellige kombinationer af udfordringer på skolerne, samt forskellige ressourcer, værdier og præferencer for, hvordan disse udfordringer skal håndteres.

I det følgende vil vi gå i dybden med undersøgel-



sens resultater vedrørende undervisningskvalitet, arbejdsmiljø og professionel kapital.

### UNDERVISNINGSKVALITETEN PÅ SKOLERNE

Undervisningskvalitet kan ikke måles udtømmende. Hver enkelt metode har sine fordele og svagheder. For at sikre en robust analyse har vi valgt at arbejde med en bred vifte af målinger, der hver især dækker forskellige aspekter og forståelser af undervisningskvalitet. Mere konkret afdækker vi følgende aspekter af undervisningskvaliteten: Elevoplevet undervisningskvalitet (besvarelser fra følgeforskningsprogrammet til folkeskolereformen), elevernes generelle, sociale og faglige trivsel (trivselsmålinger i folkeskolen), elevernes karakterer (socioøkonomisk reference (begrebet udfoldes i kapitel 4)) samt den læreroplevede undervisningskvalitet (spørgeske-undersøgelse).

Analyserne viser, at indgåelse af en lokalaftale kan have betydning for undervisningskvaliteten, når den måles på elevernes afgangskarakterer. Skoler i kommuner, hvor der har været en lokalaftale i flere år, oplever en positiv udvikling i undervisningskvaliteten, idet elevernes karakterer er lidt bedre end forventet. Det er undersøgt om enkeltelementer i lokalaftalerne har betydning for undervisningskvaliteten, herunder aftaler med bestemmelser om fx tilstedeværelse, flekstid, maksimalt undervisningsloft/undervisningstid mv.

Det kan dog ikke påvises, at enkeltelementer i lokalaftalerne har en betydning for undervisningskvaliteten.

I relation til ovenstående viser undersøgelsen også, at en lokalaftale er med til at sende et signal om, at der er tillid til lærergruppen, herunder at lærergruppen bliver anerkendt. Dette kan muligvis have betydning for lærernes oplevelse af undervisningskvaliteten. For flere skolechefer handler det både om at signalere politisk bevågenhed og at være en kommune, der giver gode og rimelige forhold til sin lærergruppe.

Analyserne viser også, at den kommunale styring af folkeskolen har en række indirekte effekter på undervisningskvaliteten – særligt i forhold til skolelederens ledelsesrum. Når lederen oplever, at der ikke er kommunalt bestemte regler, som skaber barrierer for, at vedkommende kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for skolen, så praktiserer lederen i højere grad transformativ ledelse og distribueret ledelse.

God skoleledelse har således en positiv indflydelse på undervisningskvaliteten. Tydelig, retningssættende ledelse har en positiv betydning. Når skoleledelsen er tydelig omkring deres forventninger til, hvordan lærerne skal prioritere deres opgaver, så oplever lærerne at kunne levere en bedre undervisningskvalitet.

Derudover har det positiv betydning, når lederen uddelegerer udvalgte ledelsesopgaver, fx koordi-

nation af teamsamarbejde, men selv bibeholder det formelle ansvar.

Undersøgelsen peger derudover på en række forskellige forhold, som har positiv sammenhæng med undervisningskvaliteten. Vi har fundet, at følgende har en positiv sammenhæng med undervisningskvaliteten: Lærernes oplevelse af at mestre lærergeringen (self-efficacy), oplevelsen af at have et fagprofessionelt råderum, forældresamarbejdet, teamsamarbejdet samt lærernes oplevelse af sammenhængen mellem opgaver og tid.

Undersøgelsen viser bl.a., at de lærere, som oplever at mestre lærergeringen, også oplever, at de leverer en undervisning af høj kvalitet. Lærernes oplevelse af at mestre lærergeringen styrkes også, når de oplever at blive anerkendt af omgivelserne. Analyserne viser i den forbindelse, at samarbejdet med forældrene spiller en central rolle. Jo bedre samarbejdet er med elevernes forældre, jo bedre kvalitet oplever lærerne at kunne levere. Et godt forældresamarbejde er fx, når læreren oplever, at der er en god og konstruktiv dialog om en udfordret elev. En lærer fortæller, at det *"kan rykke meget"*.

Undersøgelsen peger også på forhold, som kan have en hæmmende effekt for undervisningskvaliteten. Analyserne viser bl.a., at lærernes oplevelse af regler, procedurer og krav, som de ikke kan se en mening med, har en negativ betydning for undervisningskvaliteten. Det kan fx være krav om

dokumentation og deltagelse i forskellige projekter fra kommunalt eller statsligt regi. Derudover viser analyserne også, at skolekonteksten har betydning. Et højt elevfravær lader til at hæmme undervisningskvaliteten.

### ARBEJDSMILJØET PÅ SKOLERNE

Arbejds miljøet er belyst gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne, hvor de har besvaret fem spørgsmål omhandlende det psykiske arbejdsmiljø (for uddybning se kapitel 5).

Analyserne viser, at indgåelse af en lokalaf tale bidrager til at forbedre lærernes arbejdsmiljø. Skoler, som har en lokalaf tale, oplever et bedre arbejdsmiljø. Samtidig er lokalaftalens omfang vigtig for størrelsen på effekten. Jo mere omfattende lokalaftalen er, jo større positiv betydning har lokalaftalen for arbejdsmiljøet. Ifølge nogle lærere skyldes effekten af lokalaftalen, at de i højere grad oplever at blive anerkendt for deres arbejde, når der er en lokalaf tale. Flere lærere oplever også, at en lokalaf tale kan være med til at sikre ordnede forhold for deres arbejdsvilkår. Lokalaftalen kan desuden bidrage til at reducere konfliktniveauet på arbejdspladsen, hvilket også er positivt for arbejdsmiljøet.

Det er også undersøgt, om enkeltelementer i lokalaf talerne har betydning for arbejdsmiljøet, herunder fx bestemmelser om tilstedeværelse, flekstid, sikring af forberedelsestid mv. Det kan dog heller ikke her påvises, at enkeltelementer i lokalaf taler-

ne har en betydning for arbejdsmiljøet på skolerne. Interviewene med lærerne viser dog, at oplevelsen af fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse spiller en væsentlig rolle for lærernes oplevelse af deres arbejdsmiljø. Når lærerne oplever, at der er tilstrækkelig fleksibilitet, så er de mere tilfredse med deres forhold.

Undersøgelsen viser også, at den kommunale styring af folkeskolen har betydning for arbejdsmiljøet på skolerne. Analyserne viser, at arbejdsmiljøet er bedre på de skoler, hvor lederen har tillid til kommunen og en oplevelse af, at kommunen bakker op om skolen. Dertil kommer, at den kommunale styring også har betydning for, hvorvidt lederen oplever at kunne træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for skolen. Når lederen oplever, at der er kommunalt bestemte regler, som skaber barrierer, så hæmmer det lederens muligheder for at praktisere transformativ og distribueret ledelse.

Lærerne oplever et bedre arbejdsmiljø, når de oplever, at ledelsen praktiserer transformativ ledelse, hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op om. Når skoleledelsen er tydelig omkring deres forventninger til, hvordan lærerne skal prioritere deres opgaver, oplever lærerne et bedre arbejdsmiljø. Den transformativ ledelse hænger også sammen med lærernes tillid til ledelsen. De lærere, som oplever, at lederen praktiserer transformativ ledelse, har også en højere tillid til ledelsen.

Undersøgelsen peger derudover på en række forskellige forhold, som har positiv betydning for arbejdsmiljøet på skolerne. Vi har fundet, at følgende har en positiv sammenhæng med arbejdsmiljøet: Lærernes oplevelse af sammenhæng mellem opgaver og tid, lærernes oplevelse af at have en passende tid til forberedelse, gode rammer for forberedelse, oplevelsen af at have et fagprofessionelt råderum, lærernes oplevelse af at mestre lærergerningen (self-efficacy), lærernes oplevelse af at blive anerkendt samt mulighed for kompetenceudvikling.

Undersøgelsen viser bl.a., at det forhold, der lader til at have størst betydning for arbejdsmiljøet, handler om lærernes oplevelse af sammenhæng mellem deres opgaver og den tid, de har til at løse dem. Det er ikke antallet af undervisningstimer, som i sig selv er udslagsgivende, men derimod den samlede opgavemængde, herunder opgaver med udfordrende elever, forældresamarbejde mv. Det er altså opgavernes kompleksitet i samspil med hinanden, der har betydning for, hvorvidt lærerne oplever en god sammenhæng mellem opgaver og tid. I relation hertil er gode rammer for forberedelse også en vigtig faktor for arbejdsmiljøet. De lærere, som oplever at have et skema, der fx giver dem mulighed for at placere deres forberedelse på hensigtsmæssige tidspunkter, og som har gode fysiske rammer til forberedelse, oplever også et mere positivt arbejdsmiljø.

Undersøgelsen peger også på forhold, som kan have en hæmmende effekt på arbejdsmiljøet. Ana-



lyserne viser bl.a., at lærernes oplevelse af regler, procedurer og krav, som de ikke kan se en mening med, har en negativ betydning for arbejdsmiljøet. Det kan fx være krav om dokumentation. Derudover viser undersøgelsen også, at lærernes arbejdsmiljø påvirkes af den funktion, læreren har. Resultaterne viser fx, at lærere, som underviser i udskolingen oplever et dårligere arbejdsmiljø end deres øvrige kollegaer. Dette skyldes bl.a. den større mængde af rettetarbejde for udskolingslærere.

### DEN PROFESSIONELLE KAPITAL PÅ SKOLERNE

Hargreaves og Fullan (2012) har udviklet begrebet professionel kapital som et forsøg på at lave en samlet teori om den fremragende skole. Professionel kapital er sammensat af tre kapitalformer, som gensidigt påvirker hinanden, nemlig social kapital, human kapital og beslutningskapital (for uddybning se kapitel 10 (begrebsafklaring)). Den professionelle kapital er belyst gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne, hvor de har besvaret på spørgsmål knyttet til disse tre kapitalformer (for uddybning se kapitel 6).

Indgåelsen af en lokalaftale kan ikke påvises at have en effekt på den professionelle kapital blandt lærerne. Det er også undersøgt, om enkelt-elementer i lokalaftalerne har betydning for den professionelle kapital, herunder fx bestemmelser om tilstedeværelse, flekstid mv. Det kan dog heller ikke her påvises, at enkeltelementerne i lokalaftalerne har en betydning. Interviewene med

lærerne viser dog, at oplevelsen af fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse spiller en væsentlig rolle for den professionelle kapital blandt lærerne. Når lærerne oplever, at der er tilstrækkelig fleksibilitet, så oplever de en højere professionel kapital.

Analyserne viser også, at den kommunale styring kan have en hæmmende effekt på den professionelle kapital. Hvis der er kommunalt bestemte regler, som skaber barrierer for, at lederen kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for sin skole opleves en lavere grad af professionel kapital. I disse tilfælde praktiserer lederen også i lavere grad transformativ ledelse og distribueret ledelse. Undersøgelsen viser samtidig, at lederens praktisering af transformativ ledelse har stor betydning for den professionelle kapital. Når lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op om, så opnår lærerne også en højere professionel kapital. I relation hertil viser analyserne også, at lærernes tillid til ledelsen styrker den professionelle kapital blandt lærerne.

Undersøgelsen peger derudover på en række forskellige forhold, som har en positiv betydning for den professionelle kapital. Vi har fundet, at følgende har en positiv sammenhæng med den professionelle kapital: Mulighed for kompetenceudvikling, lærernes oplevelse af at blive anerkendt, teamsamarbejdet, lærernes oplevelse af at mestre lærergeringen og oplevelsen af at have et fagprofes-

sionelt råderum.

Undersøgelsen viser bl.a., at de lærere, som oplever at have mulighed for at lære noget nyt, fx gennem kompetenceudvikling, efter- og videreuddannelse eller lignende, har en højere grad af professionel kapital. Derudover viser undersøgelsen også, at lærernes oplevelse af at blive anerkendt har positiv betydning for den professionelle kapital. De lærere, der oplever at blive anerkendt af deres kollegaer, ledelsen og eleverne oplever en højere grad af professionel kapital.

Derudover viser analyserne også, at et godt teamsamarbejde er en væsentlig faktor i forhold til at fremme den professionelle kapital. Jo mere omfangsrigt et teamsamarbejde lærerne deltager i, jo mere positivt påvirkes den professionelle kapital blandt lærerne. Et teamsamarbejde hvor der er fokus på fælles sparring, udvikling og refleksion medfører, at lærerne oplever at få et større udbytte af teamsamarbejdet, hvilket har positiv betydning for den professionelle kapital.

Undersøgelsen peger også på forhold, som kan have en hæmmende effekt på den professionelle kapital. Analyserne viser bl.a., at lærernes oplevelse af regler, procedurer og krav, som de ikke kan se en mening med, har en negativ betydning for den professionelle kapital. Det kan fx være krav om dokumentation eller deltagelse i diverse eksterne projekter. Derudover viser undersøgelsen også, at skolens kontekst i form af elevgrundlag og ressourcer har betydning for den professionelle

kapital. Det er tilfældet, hvis der er mange elever pr. lærerårsværk på skolen og/eller når skolen ligger i en kommune med svag socioøkonomi (mange uden for beskæftigelse, på overførselsindkomst mv.).

### 3.1 LÆRERNES PRAKSIS OG HVERDAG

I det følgende opsummeres resultaterne fra de syv undertemaer, som knytter sig til hovedtemaet om **lærernes praksis og hverdag**.

#### ARBEJDTIDSREGULERENDE RAMMER PÅ SKOLEN

Analyserne viser, at der er stor variation i, på hvilke niveauer der træffes beslutninger om arbejdstid, herunder at arbejdstiden reguleres forskelligt fra skole til skole. Fastsættelse af et undervisningsloft besluttet ofte på kommunalt niveau, fx i forbindelse med en lokalaftale, men et undervisningsloft kan også vedtages af den enkelte skoleleder.

Der kan identificeres to typer af regler om undervisningstimetotal. 28 pct. af skolerne arbejder ud fra en bestemmelse om maksimalt gennemsnitligt undervisningstimetotal for det samlede lærerkollektive, mens 38 pct. arbejder ud fra en bestemmelse om maksimalt undervisningstimetotal for, hvad lærerne hver især maksimalt kan undervise. I forbindelse med sidstnævnte bestemmelse viser undersøgelsen, at der er en sammenhæng mellem det

maksimalt undervisningstimetotal og lærernes oplevelse af tid og opgaver. De lærere, som fx oplever at have dage med fuldt undervisningsskema og/eller et højt undervisningstimetotal, oplever i mindre grad, at der er sammenhæng mellem deres opgaver og tiden til at løse dem. Fx fortæller en lærer, at hans planlægning og forberedelse er udfordret af hans undervisningstimetotal, og at han derfor ofte *”mangler lufthuller til lige at trække vejret”*.

Undersøgelsen viser, at rammerne i forhold til lærernes arbejdstid generelt er blevet mere fleksible siden indførelsen af Lov 409 i 2013. Hovedparten af skolerne har indført større fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse – og mange af lærerne oplever i den forbindelse også, at ledelsen herigennem udviser en grundlæggende tillid til dem. I dag er det også kun 15 pct. af skolerne, hvor alt lærerarbejdet som udgangspunkt foregår på skolen.

Reglerne om tilstedeværelse varierer mellem de besøgte skoler. Nogle skoler har en 30-10 ordning (30 timer på skolen og 10 timer, som lærerne selv bestemmer over), mens andre har en 35-5 ordning. Men fælles for de fleste af de besøgte skoler er, at de typisk har 1-2 lange (møde)dage. I relation hertil viser undersøgelsen også, at fleksible regler om tilstedeværelse netop styrker den enkelte lærers muligheder for at tilrettelægge arbejde og privatliv, herunder at en generelt større fleksibilitet har en positiv sammenhæng med oplevelsen af arbejdsmiljøet og den professionelle

kapital. Flexibiliteten giver fx rent fagligt den enkelte lærer nogle andre handlemuligheder. En lærer fortæller fx, at hun sammen med eleverne har lavet musical og været på udflugt med overnatning. Hun fortæller, at det ikke i samme grad havde været muligt at praktisere, hvis hun havde haft fuld tilstedeværelse. En anden lærer fortæller også, at *”der skal være fleksibilitet, da det skaber arbejdsglæde”*.

Undersøgelsen viser dog også, at en vis grad af tilstedeværelse har en positiv betydning for teamsamarbejdet og den kollegiale sparring. På skoler med 1-2 lange (møde)dage er der mere adgang til teamsamarbejde og generel sparring end hvor tilstedeværelse er fuldt ophævet, da det er lettere at få fat på hinanden. En lærer oplever det fx som positivt, at de i dag samarbejder væsentligt mere i teams sammenlignet med før 2013, fordi det er nemmere at mødes.

#### SAMMENHÆNG MELLE M OPGAVER OG TID

Foruden undervisning og forberedelse beskæftiger lærerne sig også med en lang række af andre arbejdsopgaver. Det kan fx være samarbejdet med elevernes forældre, sagsbehandling – fx i form af netværksmøder, møder med PPR, indberetninger mv., deltagelse i udviklingsprojekter, relationsarbejde, trivselsamtaler osv. Undersøgelsen viser, at lærernes oplevelse af sammenhæng mellem deres arbejdsopgaver og tiden til at løse dem har betydning for oplevelsen af arbejdsmiljøet og oplevelsen af at levere en høj undervisningskvalitet.



40 pct. af lærerne oplever, at der er en lav eller meget lav grad af sammenhæng mellem deres opgaver og den tid, de har til at løse dem. 46 pct. af lærerne oplever, at der i nogen grad er en god sammenhæng herimellem. I forlængelse heraf mener 46 pct. af de adspurgte skoleledere, at lærernes undervisningstimal i år har været så højt, at det har været en udfordring at sikre god undervisningskvalitet, mens 34 pct. er delvist eller helt uenige i dette.

Der er flere forskellige faktorer og opgaver, der kan være med til at udfordre lærernes oplevelse af sammenhæng. Det kan fx være et højt undervisningstimal eller mange større opgaver og opgaver med høj intensitet – fx arbejdet med inklusion i udfordrede klasser eller hvis læreren også er klasselærer. Flere lærere fortæller, at de i dag har så mange undervisningstimer, at de ikke kan levere så god en undervisning, som de gerne ville.

I forbindelse med ovenstående spiller lærernes forberedelsestid en central rolle. Et flertal af lærerne oplever, at der ikke er nok forberedelsestid til at sikre den kvalitet i undervisningen, som de selv ønsker. En lærer fortæller:

*”Nogle gange bliver jeg ramt på min faglige stolthed. Jeg gad godt at have haft mere tid til at forberede noget. Man har set en masse ideer, men der har ikke været tid til at udføre dem. Så bliver jeg ramt på, at det kan gøres bedre. Jeg kan også mærke det på elevernes engagement.”* – Lærer, casebesøg

Analyserne viser, at 28 pct. af lærerne oplever at have alt for lidt forberedelsestid, 56 pct. for lidt forberedelsestid, mens 15 pct. oplever at have en passende forberedelsestid. Oplevelsen af manglende forberedelsestid, flere opgaver og oplevelsen af at levere en lavere undervisningskvalitet påvirker lærernes arbejdsglæde negativt.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at sammenhængen mellem undervisningstimal og oplevelse af sammenhængen mellem opgaver og tid er kompleks. Analyserne finder en lille negativ sammenhæng mellem undervisningstimal og lærernes oplevelse af at kunne få deres opgaver og tiden til disse til at gå op. Analyserne viser også, at en række andre faktorer har betydning for oplevelsen af sammenhængen mellem opgaver og tid. Det handler bl.a. om forberedelsestid, fleksibilitet samt lærernes arbejdsskema. Det har således stor betydning for lærerne, om de har gode rammer for forberedelse, herunder et skema, som giver mulighed for at placere forberedelsen på hensigtsmæssige tidspunkter.

Skoleledelsen spiller således også en væsentlig rolle i forhold til at hjælpe lærerne med at håndtere eventuelle udfordringer vedr. opgaver og tid. Undersøgelsen viser, at lederen med fordel kan benytte sig af forskellige ”strategier” til at understøtte lærerne. Fx kan lederen have en dialog med den udfordrede lærer om, hvad der *meningsfuldt skal prioriteres*. Lederen kan hjælpe med at optimere arbejdsprocessen gennem et fokus på teamsamarbejde. Fx kan andre medarbejdere gennem

et godt teamsamarbejde hjælpe en presset lærer med planlægning og strukturering. Analyserne viser nemlig også, at lærernes oplevelse af at have et fagligt råderum og deltagelse i et rigt teamsamarbejde har positiv betydning for oplevelsen af sammenhængen mellem opgaver og tid.

Endeligt kan lederen hjælpe læreren ved en *omfordeling af ressourcer*, fx ved at afsætte ekstra tid til at løse en opgave.

Ledelse er således en vigtig parameter, idet en tydelig ledelse kan bidrage til en bedre oplevelse af forholdet mellem opgaver og tid – herunder en oplevelse af at regler og procedurer giver mening for den enkelte lærer i hverdagen.

## UNDERVISNING OG FORBEREDELSE

Lærerne oplever, at de har bedst mulighed for at levere kvalitet i undervisningen, når det kommer til at skabe stærke relationer til de enkelte elever, udøve effektiv klasserumsledelse samt skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives. Omvendt oplever lærerne, at de har dårligst mulighed for at levere kvalitet, når det kommer til at arbejde med undervisningsdifferentiering, evaluere på elevernes læring samt arbejde med en didaktisk varieret undervisning. De elementer i undervisningen, som kræver mere forberedelse, er således også dem, hvor lærerne oplever mindst mulighed for at sikre god kvalitet. Når en lærer oplever, at der ikke er sammenhæng mellem opgaver og tid forstærkes oplevelsen af ikke at have mulighed for

at levere kvalitet indenfor alle områderne.

Lederne og lærerne er enige om, at undervisningens kvalitet presses, hvis forberedelsen ikke er god. Derfor har flere af skolerne også fokus på at sikre forberedelsestiden. Dette sker bl.a. gennem et fleksibelt skema, et tæt teamsamarbejde, som gør det muligt at sparre med hinanden, samt en nær ledelse, som kan hjælpe med omprioritering og ressourcefordeling.

Analyserne viser desuden, at der ikke er nogen sammenhæng mellem anciennitet og forberedelses-/arbejdspræferencer. Dvs. at lærernes anciennitet ikke betyder noget i forhold til, om de foretrækker at forberede sig alene eller i teams. Det samme gælder i forhold til at lave nyt materiale eller anvende allerede eksisterende undervisningsmaterialer.

### PRIORITERING AF OPGAVER I HVERDAGEN

Undersøgelsen viser, at lærerne og lederne i høj grad er enige om, at begge grupper har fået flere forskelligartede opgaver. De er også enige om, at lærernes arbejdsmængde ikke kan fordeles ligeligt over året. Det skyldes dels, at der er høj- og lavintensitetsperioder, men også at der kan opstå situationer i hverdagen, der kræver pludselig omprioritering. Det kan fx være en elev i mistrivsel, eller en kollega, der bliver sygemeldt. Sådanne sager oplever lærerne at være nødt til at prioritere, da elevtrivsel og kollegiale forpligtelser vejer tungere end den individuelle forberedelse.

Derefter kommer de mere bundne opgaver, såsom fx teammøder, forældresamarbejde/-kontakt, gårdvagt, administration mv. Det er opgaver, som lærerne også oplever, at de er nødt til at prioritere før den individuelle forberedelsestid. Men lærerne fortæller samtidig, at når de har nået de opgaver, de havde planlagt, så ser de ofte tilbage på ugen med professionel tilfredshed. Derfor er det også vigtigt for mange af lærerne, at der er rum til både at håndtere uforudsigelige situationer og stadig få løst de planlagte opgaver.

Den indbyggede uforudsigelighed udfordrer den individuelle forberedelse. Især hos lærere med lav fleksibilitet i skemaet da det ofte er den individuelle forberedelse, der tages tid fra eller omlægges. Har man som lærer derimod fleksibilitet i sit skema, er omprioriteringer mindre omkostningsfulde.

De lærere, som oplever, at tiden ikke slår til, benytter sig typisk af tre strategier, når pludselige situationer opstår: Læreren kan vælge at sænke ambitionsniveauet, læreren kan skrue arbejdstiden op ved at arbejde ekstra om aftenen og i weekender, eller også kan læreren skrue arbejdstempoet op, så fx pauser springes over. I den forbindelse viser undersøgelsen, at flere lærere også oplever et behov for nær ledelse til at hjælpe med op- og nedprioritering af opgaver.

I forbindelse med ovenstående viser undersøgelsen, at en vellykket omprioritering af opgaver bl.a. er, når lederen formår at gøre brug af flere forskellige greb, der kan hjælpe læreren. Det kan

fx være nedjustering af andre opgaver, tilbud om hjælp fra kollegaer til at løfte den udfordrende opgave, en dag med vikardækning, hvor læreren kan komme til bunds i opgaverne og forsikring om at læreren kan komme til lederen igen, hvis der er behov for mere hjælp.

### TEAMSAMARBEJDE

91 pct. af lærerne er helt eller delvist enige i, at teamsamarbejdet er en vigtig del af deres arbejde. 83 pct. af lærerne er også helt eller delvist enige i, at de får et stort udbytte af dette.

Undersøgelsen viser dog også, at samarbejdet i teams mere har fokus på drift og praktik end faglig sparring og fælles refleksion. Således har 95 pct. af lærerne haft dialog om elevernes trivsel, og 87 pct. har haft dialog om den enkelte elevs udvikling, mens 44 pct. har haft fokus på dialog om didaktiske metoder.

Udbyttet af samarbejdet opleves som størst, når der er en klar struktur og dagsorden for møderne. Mere tæt samarbejde, hvor der også er fokus på professionel udvikling, efterspørges. Analyserne har nemlig vist, at jo flere emner et team samarbejder om, jo mere oplever lærerne, at teamsamarbejdet er vigtigt, og giver dem et udbytte. Både lærere og ledere efterspørger derfor et teamsamarbejde, der også handler om at skabe refleksion over egen praksis. Herved har lærerne bedre mulighed for at udvikle sig fagdidaktisk.



I forbindelse med ovenstående oplever lederne især et udviklingspotentiale i de professionelle læringsfællesskaber. Der er dog også flere lærere, som ser muligheder i, at teamsamarbejdet kan udvikle sig i retning af et professionelt læringsfællesskab. Flere lærere efterspørger fx et større fokus på observation af hinandens praksis. Men den professionelle udvikling i teams udfordres imidlertid af manglende prioritering. Når lærere ikke observerer hinandens undervisning, ligger forklaringen bl.a. i, at det ikke i særlig høj grad prioriteres ressourcemæssigt fra ledelsens eller lærernes side. Ifølge analyserne arbejder man også tættere sammen der, hvor ledelsen er tydelig omkring deres forventninger til lærernes teamsamarbejde.

### NYUDDANNEDE OG ANCIENNITET

Undersøgelsen viser, at særlige regler og rammer for nyuddannede lærere har en række positive effekter, som kan bidrage til at imødegå det såkaldte "praksischock". 64 pct. af lokalafdelingerne i 2018/2019 indeholder særlige bestemmelser for de nyuddannede, og lidt over halvdelen af de nyuddannede tilkendegiver, at der er særlige rammer og regler for dem.

De nyuddannede oplever at have et bedre arbejdsmiljø, højere professionel kapital og større jobtilfredshed end deres mere erfarne kollegaer. Men samtidig er de nyuddannede også udfordrede på forældresamarbejdet og klasse-rumsledelsen, hvilket er oplagte emner at sparre med en mentor

om. De nyuddannede lærere oplever ikke at være tilstrækkeligt klædt på til at kunne håndtere kontakten til forældre. Skoler med en intensiv og systematiseret arbejdsgang for, hvordan man tager imod nyuddannede, samt fokus på de nyuddannedes mulighed for at sparre med mere erfarne lærere, har derfor også mere tilfredse nyuddannede lærere.

Nyuddannede med særlige ordninger, fx i form af en mentor, reduceret undervisningstid, mere forberedelse eller lignende, oplever også at have et bedre arbejdsmiljø sammenlignet med andre nyuddannede. Mere forberedelsestid gør fx, at de nyuddannede lærere føler, at de leverer en bedre undervisningskvalitet.

Endeligt viser undersøgelsen, at anciennitet spiller en væsentlig rolle i forhold til, hvorvidt man som lærer foretrækker at udvikle sig gennem forskningsmæssig viden eller gennem praktiske erfaringer. Lærere med lang anciennitet foretrækker i højere grad at udvikle sig gennem tilegnelse af forskningsmæssig viden. De yngre lærere, særligt de nyuddannede, vil i højere grad udvikle sig gennem deres praktiske erfaringer.

### PROFESSION OG LÆRERGERNING

Både lærerne og lederne oplever, at lærergerningen får anerkendelse i skolernes nærmiljø, men at den ikke i samme grad anerkendes af samfundet. Analyserne viser, at lærere, der føler sig mindre anerkendt af samfundet, også oplever mindre me-

ning i de regler og procedurer, som de er underlagt i hverdagen. Derudover oplever de også en dårligere sammenhæng mellem tid og opgaver.

Lærerne og lederne oplever også, at nye og flere udviklingsstrømninger skaber nye forventninger til, hvad en lærer skal kunne. På den ene side er undervisningstimetallet øget, og med det øgede fokus på inklusion oplever flere lærere, at deres elevgrundlag også er mere varieret og udfordrende end tidligere. På den anden side forventes det, at lærerne tilegner sig nye didaktiske koncepter, fx omkring leg og bevægelse, åben skole og målorienteret undervisning. Disse forventninger stiller øgede krav til lærernes evne til at planlægge, prioritere og samarbejde.

Analyserne viser, at flere lærere oplever sig som mere professionaliserede som reaktion på de mange forventninger og det tidspres, de står over for. At lærerne er blevet mere professionaliserede, skal ud fra deres fortællinger forstås ud fra, at de i højere grad indgår i teamsamarbejde, åbner op for undervisningen, fx gennem observation, og er bedre til at arbejde mere målrettet. Sideløbende har flere lærere også fået et øget fokus på tid og adskillelse af arbejde og privatliv og er begyndt at trække et mere klart skel herimellem. Nogle har gjort dette i trods over udviklingen, andre fordi de har erfaret, at de kan få en bedre balance mellem deres arbejds- og privatliv. For de lærere, som betragter udviklingen mere positivt, handler det i høj grad om, at de oplever, at der er mulighed for fleksibilitet i hverdagen. Hvis en lærer derimod

føler sig presset på tid, opleves der et øget fokus på kun at arbejde den aftalte tid.

### 3.2 SKOLELEDELSENS PRAKSIS

I det følgende opsummeres resultaterne fra de tre undertemaer, som knytter sig til hovedtemaet om **skoleledelsens praksis**.

#### LEDELSESFORMER OG GREB

Når lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op om, så oplever lærerne også et bedre arbejdsmiljø. Transformativ ledelse er den ledelsespraksis, der har størst positiv betydning for lærernes oplevelse af deres arbejdsliv. Transformativ ledelse bidrager til bedre professionel kapital, arbejdsmiljø og undervisningskvalitet samt tillid til ledelsen. Denne form for ledelse har også positiv betydning for lærernes oplevelse af teamsamarbejdet, lærernes oplevelse af anerkendelse samt at krav, regler og procedurer opleves som værende meningsfulde. Undersøgelsen viser, at de gode ledere fx formår at "oversætte" kommunale initiativer til den lokale kontekst på skolen. I den proces inddrager nogle skoler også skolens teamkoordinatorer.

Samme tendens ses i forhold til distribueret ledelse, hvor lederen uddelegerer udvalgte opgaver, fx

koordination af teamsamarbejde, men selv bibeholder det formelle ansvar. Sammenhængene er dog svagere. Analyserne viser dog også, at distribueret ledelse kan have en negativ effekt i forhold til lærernes oplevelse af sammenhæng mellem opgaver og tid. Dette ses bl.a. på nogle af de skoler, hvor der er forskellige ledere i hver afdeling (indskoling, mellemtrin og udskoling). En lærer fortæller:

*"Der er forskellige ledere i hver afdeling – det er det, der gør det uretfærdigt. Det bliver tit svært at gennemskue. Nogen kan få noget igennem, mens andre ikke kan." – Lærer, casebesøg*

Mange lærere lægger også vægt på, at ledelsen er tæt på. Og lærernes oplevelse af, at der er en tydelig ledelse i forhold til prioritering af deres opgaver, har en række positive effekter. I forlængelse heraf viser undersøgelsen også, at når skoleledelsen mangler tid til at praktisere synlig ledelse og være tæt på praksis og lærernes hverdag, er der risiko for, at afstanden mellem skolelederen og lærerne opleves som værende for stor.

Endeligt viser undersøgelsen, at skolestrukturen, dvs. om skolen er en institution med flere afdelinger eller om skolen er en institution uden afdelinger, hænger tæt sammen med ledelsens organisering i den enkelte kommune. En skole med flere afdelinger oplever lavere grad af transformativ ledelse. Det samme gør sig gældende for den fagli-

ge ledelse, som er mindre på skoler med flere afdelinger. Distribueret ledelse påvirkes til gengæld ikke af skolestrukturen.

#### ÅRSPLANLÆGNINGEN – INDDRAGELSE, TRANSPARENS OG RETFÆRDIGHED

Årsplanlægningen sætter rammen for lærernes arbejde i det kommende skoleår. Derfor spiller den også en væsentlig rolle i forhold til struktureringen af lærernes arbejde.

Processen for årsplanlægningen kan inddeles i tre faser:

**Fase 1** går forud for fag- og opgavefordelingen samt skemalægningen. Skolelederen må til at starte med danne sig et overblik over det kommende år – bl.a. baseret på de foreløbige elevtal samt normeringen fra kommunen. Dette danner nemlig grundlaget for hvor mange ressourcer, der er behov for i det kommende skoleår.

**Fase 2** handler om selve planlægningsprocessen af fag- og opgavefordelingen samt skemalægningen, hvor et eventuelt planlægningsteam og lærerne inddrages. Undersøgelsen viser, at det i praksis kan være en udfordring at finde den rette fremgangsmåde, der både sikrer lærerne inddragelse og transparens i processen.

Analyserne viser, at dét at differentiere i forberedelsestid og undervisningstid i forhold til lærerne ikke har betydning for deres oplevelse af retfærdighed. Retfærdighedsfølelsen påvirkes snarere af

oplevelsen af transparens i årsplanlægningen, herunder at opleve at man som lærer er inddraget i processen, snarere end det handler om en ligelig fordeling af opgaver mellem lærerne. Dog synes der at være behov for en balancegang i forhold til, hvor åben fag- og opgavefordelingen skal være. Her viser undersøgelsen, at skolerne ikke er enige om, hvordan processen med årsplanlægningen fungerer bedst. På nogle skoler værdsættes en åben proces med en tavle, hvor alle kan skrive sig på, mens man på andre skoler har gode erfaringer med, at skolelederen tager ansvaret for fagfordelingen og laver det første udkast.

**Fase 3** omhandler løbende justeringer. I løbet af skoleåret kan det være nødvendigt at foretage en række justeringer, fx pga. kollegaer, der stopper, kollegaer, der skal på barsel eller kursus. Sådanne justeringer betyder, at opgaverne oftest skal fordeles til de øvrige medarbejdere. Sådanne forandringer opfattes af nogle af lærerne som værende uretfærdige og kan bidrage til en uvished omkring deres faktiske arbejdstid. På nogle skoler laves der derfor skema flere gange om året, så skemalægningen bliver mere dynamisk og kan tilpasses ændringer i bemanning og opgaver.

### OPGAVEOVERSIGTEN

Hvorvidt lærerne er tilfredse med indholdet af deres opgaveoversigt, afhænger af en lang række forskellige faktorer, såsom fx match med kompetencer, flere fag i samme klasse og sammenhæng i

skema. Hvis ledelsen tager højde for de faktorer, man kender på forhånd, så oplever lærerne i højere grad opgaveoversigten som retfærdig.

Et af de helt store stridspunkter mellem lærerne og ledelsen handler om, hvorvidt der er afsat tid på alle opgaver på opgaveoversigten. Størstedelen af lærerne er enige om, at det er vigtigt med tid på opgaverne, idet lærerne herved får en vejledende ramme for tiden til de enkelte opgaver. Omvendt ønsker flere ledere ikke at afsætte tid på alle opgaverne, da de mener, at det vil føre til en større detailstyring og administration af lærernes tid, og at dette kan reducere tilliden. Lederne er bekymrede for, at konsekvensen vil være at lærernes professionelle råderum begrænses.

Analyserne viser også, at der er en tendens til, at lærerne løbende orienterer sig i hinandens indhold i opgaveoversigterne. Kollegaens opgaveoversigt lader derfor til at påvirke tilfredsheden med ens egen opgaveoversigt. Undersøgelsen viser, at der er forskellige holdninger til, om der skal være mere åbenhed omkring opgaveoversigten. Flere lærere efterspørger dette, men der er også mange lærere, som ikke ønsker at have adgang til hinandens opgaveoversigter.

Det skyldes, at der også kan ligge individuelle og personlige hensyn til grund for den enkeltes opgaveoversigt. Lærerne er derfor uenige om, hvorvidt de faktisk ønsker mere gennemsigtighed i hinandens opgaveoversigter.

## 3.3 DE KOMMUNALE RAMMER OG VILKÅR FOR SKOLELEDELSENS LEDELSESRUM

Endeligt vil vi opsummere resultaterne fra de to undertemaer, som knytter sig til hovedtemaet om **de kommunale rammer og vilkår for skoleledelsens ledelsesrum**.

### LOKALAFtaler

En lokal arbejdstidsaftale er en aftale, som fastlægger forhold omkring lærernes arbejdstid, der afviger fra eller supplerer de nationale arbejdstidsbestemmelser, herunder Lov 409. Undersøgelsen viser, at antallet af lokalaftaler er steget fra 29 i 2014/2015 til 77 i 2018/2019. En sammenligning af aftalerne over tid viser også, at der er sket en stigning i emner, der reguleres i lokalaftalerne, så aftalerne er blevet mere indholdsrige.

Hertil viser undersøgelsen, at skoler, som er dækket af en lokalaftale, har et bedre arbejdsmiljø sammenlignet med skoler, der ikke har indgået en lokalaftale. Arbejdsmiljøet påvirkes mere, jo flere forhold aftalen regulerer. Desuden gælder, at skoler i kommuner, der har haft en lokalaftale gennem flere år, har opnået en højere undervisningskvalitet målt på elevernes afgangskarakterer. Vi kan dog ikke påvise, at lokalaftaler påvirker den professionelle kapital.

Der er ligeledes foretaget en række analyser af



betydningen af enkeltelementer i lokalaftalerne, fx aftaler med bestemmelser om flekstid, forberedelsestid og tilstedeværelse. Generelt har det dog ikke været muligt at påvise effekter af enkeltelementer i lokalaftalerne.

I kommuner uden en lokalaftale viser undersøgelsen, at der kan være stor forskel på arbejdstidsreglerne på skolerne. For nogle lærere betyder indgåelsen af en lokalaftale en positiv ændring, hvorimod det for andre opleves som en forringelse af deres hidtidige forhold.

Lærere på skoler, hvor kommunen har en lokalaftale, opfatter generelt lokalaftalen som et udtryk for tillid og anerkendelse. Undersøgelsen peger også på, at indgåelsen af en lokalaftale kan være med til at understøtte et godt samarbejde mellem skoleforvaltningen og kredsformanden.

### STYRINGSKÆDEN OG LEDELSESRUM

Skolelederne oplever generelt, at de kommunale rammer giver dem en vis grad af ledelsesrum og autonomi. Dette gælder særligt i forhold til den daglige drift af skolen, hvor 84 pct. af skolelederne er helt eller delvist enige i, at de har stor frihed til at fordele skolens ressourcer. Samme billede ser vi, når det kommer til skolelederens frihed til at sætte strategisk retning for skolen. 51 pct. af lederne oplever, at kommunens handlinger på folkeskoleområdet understøtter deres arbejde bedst muligt, mens 22 pct. ikke har den oplevelse. I

den forbindelse viser analyserne også, at skoleledere, der oplever, at forvaltningen understøtter deres arbejde, også tilkendegiver at have en højere grad af ledelsesautonomi. Dette kan bidrage til at øge den professionelle kapital blandt lærerne.

Den kommunale styring har en række indirekte effekter på undervisningskvalitet, arbejdsmiljø og professionel kapital. Disse effekter forekommer formentlig, fordi den kommunale styring har betydning for skoleledelsens mulighed for at praktisere transformativ ledelse og udøve distribueret og faglig ledelse. Den kommunale styring fremmer lederens rammer for ledelse ved at sikre et godt samarbejde i kredsen og ved at udvise opbakning til skolelederen. Omvendt vil den kommunale styring hæmme lederens rammer, hvis regler og procedurer forhindrer at lederen kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for sin skole.

Analyserne viser også, at et godt samarbejde mellem skoleleder og TR bidrager til at lederen i højere grad oplever at kunne udøve transformativ ledelse. Derudover har det også en betydning for tillidsrepræsentanten, hvorvidt han/hun oplever at være inddraget i ledelsesmæssige beslutninger, fx i forbindelse med arbejdet med lærernes arbejdstilrettelæggelse.

Undersøgelsen tegner et billede af en skoleleder, som til tider står i et krydspres mellem forvaltningen og lærerne. På de skoler hvor skolelederen

formår både at gå i konstruktiv dialog med forvaltningen om de kommunale udmeldinger og "oversætte" dem til lokal kontekst og praksis, udtrykker lærerne større tilfredshed med deres skoleleder.



4

**HVAD PÅVIRKER  
UNDERVISNINGS-  
KVALITETEN?**



I dette kapitel belyses resultaterne fra undersøgelsen i forhold til, hvad der påvirker undervisningskvaliteten. Indledningsvist præsenteres den anvendte definition af undervisningskvalitet. Derefter analyseres sammenhængen mellem undervisningskvalitet og arbejdstidsregulering samt styring og ledelse. Til sidst analyseres forhold, som hhv. fremmer og hæmmer undervisningskvaliteten.

### SÅDAN DEFINERER OG MÅLER VI UNDERVISNINGSKVALITET

Selvom der er enighed om, at alle stræber efter at levere og/eller understøtte en høj undervisningskvalitet, er der ikke enighed om, hvad god undervisningskvalitet er, og hvordan det i givet fald kan måles.

Undervisningskvalitet kan ikke måles udtømmende. Hver enkelt metode har sine svagheder. For at sikre en robust analyse har vi valgt at arbejde med flere aspekter af begrebet undervisningskvalitet. Vi baserer målingen af undervisningskvalitet på både registeroplysninger og resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne. Med udgangspunkt heri kan følgende aspekter af undervisningskvaliteten afdækkes:

- **Elevoplevet undervisningskvalitet:** Operationalisering på baggrund af besvarelser fra følgeforskningsprogrammet til folkeskole-reformen. Det vedrører elevernes vurdering af undervisningen og deres egen indsats i dansk og matematik.

- **Elevernes generelle, sociale og faglige trivsel:** Elevernes generelle, sociale og faglige trivsel måles med trivselsmålinger i folkeskolen. De anvendte indeks er beregnet af Undervisningsministeriet.
- **Karakterer:** Undervisningsministeriet opgør den såkaldte socioøkonomiske reference, som angiver forskellen mellem det karakterniveau en skole opnår, og det karakterniveau man kunne forvente for skolen, baseret på dens elevgrundlag.
- **Læreroplevet undervisningskvalitet:** Operationalisering på baggrund af lærernes vurdering af det samlede skoletilbud fra DLF's medlemsundersøgelser.

I bilagsmaterialet fremgår den tekniske operationalisering af begreberne.

Med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne er den læreroplevede undervisningskvalitet også blevet målt mere detaljeret. Det sker med udgangspunkt i nedenstående operationalisering:

- I hvilken grad oplever du at kunne levere den undervisning, som du gerne vil, når det kommer til at...
  - ...levere en didaktisk varieret undervisning
  - ...skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives
  - ...evaluere på elevernes læring
  - ...arbejde med undervisningsdifferentiering
  - ...skabe stærke relationer til de enkelte elever

- ...udøve effektiv klasseledelse
- ...gennemføre undervisning med klare formål
- ...sikre at undervisningen er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, jf. folkeskolens formålsparagraf
- I hvilken grad oplever du, at du leverer en god undervisning af høj kvalitet?

Med udgangspunkt i ovenstående definition har det været muligt at belyse lærernes oplevelse af at levere god undervisningskvalitet.

### LÆRERNES OPLEVELSE AF AT LEVERE GOD UNDERVISNINGSKVALITET

54 pct. af lærerne oplever, at de i høj eller meget høj grad leverer undervisning af høj kvalitet. 42 pct. angiver dette i nogen grad, mens kun 3 pct. af lærerne oplever, at de i lav grad leverer undervisning af høj kvalitet. Disse tal fremgår af Figur 1, som også viser lærernes besvarelser vedrørende arbejdet med undervisningsdifferentiering og at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives.

### LOKALAFTALER OG ANDEN REGULERING AF ARBEJdstID

Analyserne viser, at indgåelse af en lokalaftale ikke har betydning for den læreroplevede undervisningskvalitet. Analyserne viser dog, at indgåelse af en lokalaftale har betydning for undervisningskva-



liteten, når den måles på elevernes afgangskarakterer. Således viser resultaterne, at skoler i kommuner med en lokalaftale oplever en positiv udvikling i undervisningskvaliteten sammenlignet med skoler i kommuner, der ikke har en, idet eleverne klarer sig lidt bedre end forventet. Undersøgelsen viser også, at jo længere tid kommunen har haft en lokalaftale, desto større er den positive udvikling.

Det er også undersøgt, om enkeltelementer i lokalaftalerne har betydning for undervisningskvaliteten – herunder aftaler med bestemmelser om tilstedeværelse, flekstid, om sikring af forberedelsestid samt om maksimalt undervisningsloft/undervisningstimetal. Det kan ikke påvises, at enkeltelementer i lokalaftalerne har en betydning.

I relation til ovenstående viser den kvalitative analyse, at lokalaftalerne sender et signal til lærerne

om, at der er tillid til lærergruppen, herunder at lærergerningen bliver anerkendt. Dette kan muligvis også have betydning for lærernes oplevelse af undervisningskvaliteten. 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.

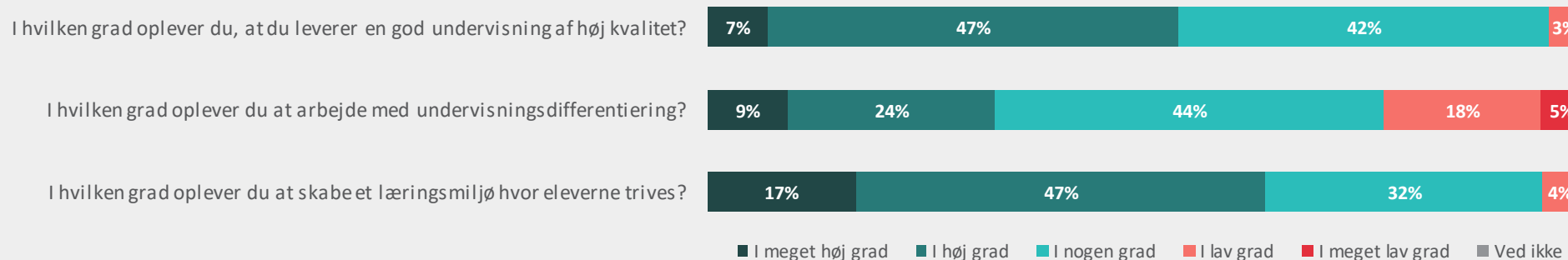
Kommunerne og skolerne kan også regulere lærernes arbejdstid på andre måder end via en lokalaftale, fx ved at kommunen eller skolen opstiller regler eller lignende. Analyserne viser, at denne regulering kan have en mindre betydning for den læreroplevede undervisningskvalitet og elevernes karakterer. Det har således en lille positiv betydning at indføre en pulje til forberedelse på skoleniveau.

## DEN KOMMUNALE STYRING AF FOLKESKOLEN

Analyserne viser, at den kommunale styring af folkeskolen ikke har nogle direkte effekter på undervisningskvaliteten. Dvs. at de kommunale regler, procedurer og samarbejdsrelationer ikke kan påvises at have en direkte betydning for undervisningskvaliteten.

Den kommunale styring har dog en række indirekte effekter – særligt i forhold til skolelederens ledelsesrum og samarbejde med tillidsrepræsentanten. Analyserne viser, at når lederen oplever, at der ikke er kommunalt bestemte regler, som skaber barrierer for, at han eller hun kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for skolen, så vil lederen i højere grad praktisere transformativ ledelse og distribueret ledelse. I relation hertil viser interviewene med skolecheferne og lederne også, at der fremgår en klar rollefordeling mellem

Figur 1: Lærernes oplevelse af at levere god undervisning af høj kvalitet, undervisningsdifferentiering og et læringsmiljø hvor eleverne trives



skolechefen og skolelederen. Skolechefens opgave er at sætte retning og opstille de overordnede rammer for skolerne, mens skolelederne har ansvaret for den egentlige drift. Her oplever skolelederne relativ høj autonomi. Af interviewene med skolelederne fremgår det, at 15 ud af de 18 oplever, at de har høj grad af autonomi, når det kommer til ledelse af skolen.

Den kommunale styring kommer også til udtryk gennem anerkendelse. Ledere, som oplever anerkendelse fra politikerne i kommunen, forvaltningen og lærerne, praktiserer i højere grad distribueret ledelse.

Sammenhængen mellem kommunal styring og lederens mulighed for at praktisere faglig ledelse er også blevet undersøgt. Det kan ikke påvises, at kommunal styring har en betydning. Det kan heller ikke påvises, hvorvidt lederens udøvelse af faglig ledelse har betydning for undervisningskvaliteten. Dog tyder undersøgelsens kvalitative data på en sammenhæng mellem graden af faglig ledelse på skolen og lærernes tillid til skoleledelsen.

### **GOD SKOLELEDELSE**

God skoleledelse har positiv indflydelse på mange af de målte forhold i analyserne, herunder den læreroplevede undervisningskvalitet.

Når skoleledelsen er tydelig om deres forventninger til, hvordan lærerne skal prioritere deres opgaver, oplever lærerne at kunne levere en bedre un-

dervisningskvalitet.

Når lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op om, så oplever lærerne også at kunne levere en højere undervisningskvalitet. Analyserne viser ligeledes, at transformativ ledelse bidrager til at styrke oplevelsen af at regler og procedurer, fx i form af dokumentationskrav, danner en god ramme om deres arbejde, styrker oplevelsen af at opgavetildelingen er retfærdig samt styrker lærernes oplevelse af at blive anerkendt af deres omgivelser på arbejdspladsen (fx af ledelse og kollegaer). Det taler for, at den transformativ ledelse især kan bidrage til øget undervisningskvalitet, når lærerne oplever en styrkelse af de ovenfor nævnte forhold.

Den transformativ ledelse hænger også sammen med lærernes tillid til ledelsen. De lærere, som oplever, at lederen praktiserer transformativ ledelse, har også en højere tillid til ledelsen. I den kvalitative analyse ses også tendenser til sammenhæng mellem graden af transformativ ledelse på skolerne og lærernes grad af tillid til ledelsen.

Distribueret ledelse, hvor lederen uddelegerer udvalgte opgaver, fx koordination af teamsamarbejde, men selv bibeholder det formelle ansvar, bidrager også til en bedre undervisningskvalitet. Distribueret ledelse handler i høj grad om tillid og ansvar. Virkningen af distribueret ledelse fungerer

derfor ligesom med den transformativ ledelse. Dette smitter positivt af på lærerne. Fx udtaler en lærer, at dét at ledelsen stoler på dem – inden for nogle givne rammer – giver rum til, at de kan være selvforvaltende, og det oplever de som positivt.

### **ØVRIGE FORHOLD, SOM FREMMER UNDERVISNINGSKVALITETEN**

I det følgende gennemgås en række forhold, som har en positiv sammenhæng med undervisningskvaliteten, og som derfor kan tænkes at have en fremmende effekt. Forholdene beskrives i prioriteret rækkefølge, så forhold med størst betydning belyses først. De fremhævede perspektiver er ikke udtømmende, så der vil også være andre forhold, der har betydning for undervisningskvaliteten.

#### **Mestring af lærergerningen (self-efficacy)**

Analyserne viser, at de lærere, som oplever at mestre lærergerningen (self-efficacy), ligeledes oplever, at de leverer en god undervisningskvalitet. Disse lærere føler nemlig, at de har succes med eleverne i deres klasser, at de ved, hvordan de får elevernes opmærksomhed, samt at de gør en betydelig uddannelsesmæssig forskel i elevernes liv.

Lærernes oplevelse af at mestre lærergerningen styrkes, når lærerne oplever at bliver anerkendt af omgivelserne, herunder forældre, lærerkollegaer og ledelsen. Det gode forældresamarbejde er særlig vigtigt. Tydelig ledelse og et godt teamsamar-

bejde med fokus på feedback styrker også oplevelsen af at mestre lærergerningen.

### Fagprofessionelt råderum

Lærernes oplevelse af at have et fagprofessionelt råderum er en væsentlig faktor i forhold til undervisningskvaliteten. De lærere, der oplever at have mulighed for at vælge opgaver, der er meningsfulde for skolens opgaveløsning, som oplever at have indflydelse på væsentlige beslutninger vedrørende de klasser og elever, som de underviser i, samt har mulighed for at vælge de mest hensigtsmæssige didaktiske principper og metoder i undervisningen oplever i højere grad at kunne levere en bedre undervisningskvalitet.

Oplevelsen af at have et fagprofessionelt råderum styrkes gennem gode rammer for forberedelse, herunder mulighed for at placere forberedelse på hensigtsmæssige tidspunkter. Det styrkes endvidere gennem anerkendelse fra ledelse, kollegaer og forældre samt gennem regler og krav om dokumentation, som giver mening. En god skoleledelse spiller her en væsentlig rolle.

### Forældresamarbejde

Analyserne viser, at samarbejdet med forældrene også spiller en væsentlig rolle. Dette samarbejde har betydning for, hvorvidt lærerne føler, at de leverer god undervisningskvalitet. Jo bedre samarbejdet er med elevernes forældre, jo bedre kvalitet oplever lærerne at kunne levere.

### Teamsamarbejde

Et godt teamsamarbejde er også en vigtig faktor i forhold til at fremme god undervisningskvalitet. Jo mere omfangsrigt et teamsamarbejde lærerne deltager i, jo mere påvirkes lærernes oplevelse af at levere god undervisningskvalitet. Et omfangsrigt teamsamarbejde kan omfatte samarbejde om at udforme undervisningsmaterialer, diskussion af undervisning i et bestemt emne, udveksling af undervisningserfaring samt besøg og observation i hinandens klasseværelser. Flere lærere giver i interviewene udtryk for, at det gode teamsamarbejde netop opstår, når der bliver sparet med hinanden og udvekslet erfaringer, og når der er tillid til hinanden. Derudover fungerer teamsamarbejdet også godt, når lærerne har en oplevelse af at blive bakket op, når der er en struktur for mødet og et mål med samarbejdet osv. Alt i alt tyder det på, at teamsamarbejde skal prioriteres, ledes, organiseres og læres, hvis det skal fremme god undervisningskvalitet.

### Sammenhæng mellem opgaver og tid

Lærernes oplevelse af sammenhængen mellem deres opgaver og tiden til at løse dem har også betydning for den læreroplevede undervisningskvalitet. De lærere, der oplever god sammenhæng mellem opgaver og tid synes også i højere grad, at de leverer en god undervisningskvalitet.

Et højt undervisningstimal kan betyde, at lærerne oplever en dårligere sammenhæng mellem op-

gaver og tid. En lang række faktorer spiller dog ind her, og et højt timetal i sig selv påvirker ikke oplevelsen af sammenhængen mellem opgaver og tid. Et højt undervisningstimal kan være problematisk, hvis man også har mange andre opgaver og for lidt tid til forberedelse.

Det kan på baggrund af de gennemførte analyser ikke konstateres, at lærernes undervisningstimal selvstændigt påvirker undervisningskvaliteten i hverken positiv eller negativ retning. Sammenhængen mellem timetallet og undervisningskvaliteten synes at være kompleks, da en lang række af forhold har betydning herfor, herunder skemalægning og ledelse.

### ØVRIGE FORHOLD, SOM HÆMMER UNDERVISNINGSKVALITETEN

I det følgende gennemgås en række forhold, som har en negativ sammenhæng med undervisningskvaliteten, og som derfor kan siges at have en hæmmende effekt. Disse forhold beskrives også i prioriteret rækkefølge, så forhold med størst betydning belyses først. Heller ikke her er listen udtømmende, så der vil også være andre forhold, der kan være hæmmende for undervisningskvaliteten.

### Regler, procedurer og krav som lærerne ikke kan se en mening med

Når lærerne oplever, at nogle af de regler, procedurer og krav, som de skal efterleve i hverdagen,



ikke giver mening – og ikke danner en god ramme om deres arbejde, så har det en hæmmende betydning for undervisningskvaliteten. Det kan fx være krav om dokumentation og deltagelse i diverse projekter – opgaver som lærerne i interviewene fortæller, at de ikke nødvendigvis ønsker at prioritere, men som de er nødt til også at varetage.

### **Skolekonteksten**

På tværs af de forskellige definitioner af undervisningskvalitet viser analyserne, at et højt elevfravær hæmmer undervisningskvaliteten, fx fordi ting skal gentages og dermed tager tid og opmærksomhed fra undervisningen, gruppearbejde kan blive besværliggjort mv. Resultaterne tyder desuden på, at der er en lavere faglig trivsel på skoler med en højere andel af elever, med anden etnisk baggrund end dansk.





5

## HVAD PÅVIRKER ARBEJDSMILJØET PÅ SKOLERNE?



Et godt arbejdsmiljø er vigtigt for, at lærerne og lederne trives og befinder sig godt i folkeskolen. Et godt arbejdsmiljø er ligeledes afgørende for, at lærere og ledere kan yde deres bedste til gavn for elevernes læring og trivsel.

I dette kapitel belyser vi resultaterne fra undersøgelsen i forhold til, hvad der påvirker arbejdsmiljøet. Indledningsvist præsenteres den definition af arbejdsmiljø, som anvendes i undersøgelsen. Derefter analyseres sammenhængen mellem arbejdsmiljø og arbejdstidsregulering samt styring og ledelse. Til sidst analyseres forhold, som hhv. fremmer og hæmmer et godt arbejdsmiljø.

### SÅDAN DEFINERER VI ARBEJDSMILJØ

Ifølge det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA) er et godt og sundt arbejdsmiljø den række af psykosociale faktorer, der skaber tillid, retfærdighed og social kapital samt hindrer, at det daglige arbejde får negative konsekvenser for medarbejdernes psykiske og fysiske helbred. Væsentlige forhold omkring arbejdsmiljø er derfor bl.a. trivsel, jobtilfredshed, samarbejdsmiljø, helbred, udbrændthed og arbejds- og privatlivskonflikt.

### MÅLING AF ARBEJDSMILJØ

I denne undersøgelse måler vi det psykiske arbejdsmiljø på baggrund af lærernes besvarelser på nedenstående fem spørgsmål:

- I hvilken grad føler du dig motiveret og engageret i dit arbejde?
- Hvor ofte får du den hjælp og støtte, du har brug for fra skolens ledelse?
- Hvor ofte bliver der stillet modsatrettede krav til dig i dit arbejde?
- Hvor ofte oplever du, at du inden for din fastsatte arbejdstid har nok tid til dine arbejdsopgaver?
- Hvor tilfreds er du med dit job som helhed – alt taget i betragtning?

### LÆRERNES ARBEJDSMILJØ I 2019

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, som er gennemført i forbindelse med nærværende undersøgelse, viser, at 18 pct. er meget tilfredse og 54 pct. er tilfredse med deres job – når alt tages i betragtning. 7 pct. er utilfredse eller meget utilfredse.

Når vi herefter ser på lærernes motivation og engagement i deres arbejde, angiver 18 pct., at de altid og 62 pct. at de ofte føler sig motiveret og engageret i deres arbejde. 3 pct. har sjældent eller aldrig denne følelse. Dette kan måske hænge sammen med, at lærerne – som det fremgår af interviewene – især bliver bekræftet i deres arbejde gennem deres relation til eleverne, herunder når de oplever, at noget er lykkedes for eleverne, eller at de har rykket sig. En lærer fortæller fx, at *”det med at se et barn rykke sig og at det lykkes –*

*det er fedt.”* I relation hertil fortæller flere lærere, at de oplever en stolthed over deres fag, herunder at de har en forpligtelse overfor eleverne. Det er bl.a. også det, som fortsat holder mange af lærerne kørende.

### LOKALAFTALER OG ANDEN REGULERING AF ARBEJDSMILJØET

Analyserne viser, at indgåelse af en lokalaftale bidrager til at forbedre lærernes arbejdsmiljø. Skoler, som – i den undersøgte periode – har en lokalaftale oplever et højere arbejdsmiljø. Samtidig er lokalaftalens omfang vigtig for størrelsen på effekten. Jo mere omfattende lokalaftalen er, jo større positiv betydning har lokalaftalen. Ifølge nogle lærere skyldes effekten af lokalaftalen, at de i højere grad oplever at blive anerkendt for deres arbejde, når der er en lokalaftale. Flere lærere oplever også, at en lokalaftale kan være med til at sikre nogle ordnede forhold for deres arbejdsvilkår. Lokalaftalen kan desuden bidrage til at reducere konfliktniveauet på arbejdspladsen, hvilket også er positivt for arbejdsmiljøet.

Det er undersøgt, om enkeltelementer i lokalaftalerne har betydning for arbejdsmiljøet – herunder aftaler med bestemmelser om tilstedeværelse, flekstid, om sikring af forberedelsestid samt om maksimalt undervisningsloft/undervisningstimal. Det kan ikke påvises, at enkeltelementer i lokalaftalerne har en betydning.

Oplevet fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse



spiller også en rolle for arbejdsmiljøet. Når lærerne oplever, at der er tilstrækkelig fleksibilitet til, hvor og hvornår de varetager deres arbejdsopgaver, så oplever de også et bedre arbejdsmiljø.

### DEN KOMMUNALE STYRING AF FOLKESKOLEN

Den kommunale styring af folkeskolen har både direkte og indirekte betydning for arbejdsmiljøet på skolerne.

Analyserne viser, at arbejdsmiljøet er bedre på de skoler, hvor lederen har tillid til kommunen og en oplevelse af, at kommunen bakker op om skolen. Samarbejdet med kommunen er ligeledes et vigtigt element, hvilket også gælder for samarbejdet mellem lærerkreds og skolechef.

Endelig har den kommunale styring betydning for, om lederen oplever, at der er kommunalt bestem-

te regler, som skaber barrierer for, at han eller hun kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for skolen. Det kan hæmme lederen i at praktisere transformativ ledelse og distribueret ledelse.

### GOD SKOLELEDELSE

God skoleledelse bidrager til et godt arbejdsmiljø. Det vigtigste forhold er, at lærerne har tillid til ledelsen.

Når skoleledelsen er tydelig omkring deres forventninger til, hvordan lærerne skal prioritere deres opgaver, oplever lærerne et bedre arbejdsmiljø – ligesom med undervisningskvaliteten.

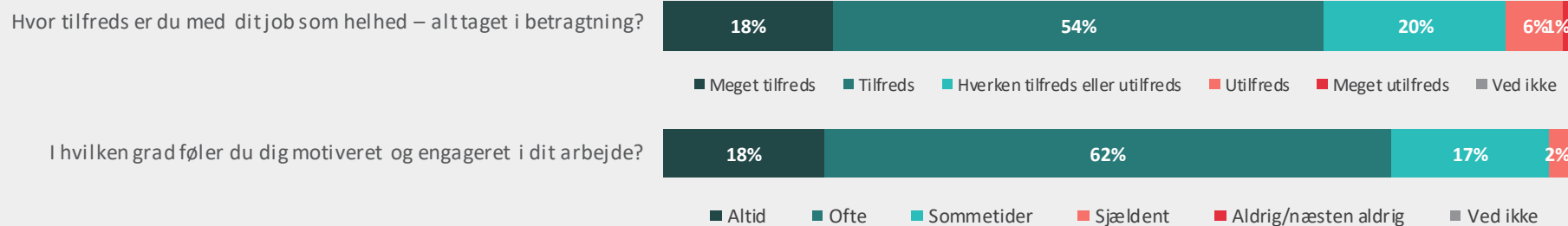
Når lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op

om, så oplever lærerne også et bedre arbejdsmiljø. Analyserne viser ligeledes, at den transformativ ledelse bidrager til at styrke lærernes oplevelse af anerkendelse fra omgivelserne, og samtidig styrker oplevelsen af at regler og procedurer, fx i form af dokumentationskrav, danner en god ramme om deres arbejde samt styrker oplevelsen af at opgavefordelingen er retfærdig. Det taler for, at den transformativ ledelse især kan bidrage til et styrket arbejdsmiljø, når lærerne oplever en styrkelse af disse forhold.

Den transformativ ledelse hænger også sammen med lærernes tillid til ledelsen. De lærere, som oplever, at lederen praktiserer transformativ ledelse, har også en højere tillid til ledelsen.

Distribueret ledelse, hvor lederen uddelegerer udvalgte opgaver, fx koordination af teamsamarbejde, men selv bibeholder det formelle ansvar,

Figur 2: Lærernes motivation og generelle tilfredshed med deres arbejde



bidrager også i et vist omfang til bedre arbejdsmiljø. Det kan dog også have modsatte effekter, fx påvirke oplevelsen af sammenhængen mellem opgaver og tid negativt.

### ØVRIGE FORHOLD, SOM FREMMER ET GODT ARBEJDSMILJØ

I det følgende gennemgås en række forhold, som har en positiv sammenhæng med et godt arbejdsmiljø, og som derfor kan siges at have en fremmende effekt. Forholdene beskrives i prioriteret rækkefølge, så forhold med størst betydning belyses først. De fremhævede perspektiver er ikke udtømmende, så der vil også være andre forhold, der har betydning for arbejdsmiljøet.

#### Sammenhæng mellem opgaver og tid

Analyserne viser, at et vigtigt forhold for lærernes arbejdsmiljø er deres oplevelse af sammenhængen mellem deres opgaver og den tid, de har til at løse dem. Det er ikke antallet af undervisningstimer i sig selv, som er udslagsgivende. Derimod er det den samlede mængde af opgaver, der har betydning herfor – herunder oplevelsen af at kunne nå at udføre dem med tilfredsstillende kvalitet. Her spiller det bl.a. en rolle, om læreren oplever at have et godt skema, som fx tillader at placere forberedelsen på hensigtsmæssige tidspunkter.

Et højt undervisningstimetal kan betyde, at lærerne oplever en dårligere sammenhæng mellem op-

gaver og tid. En lang række faktorer spiller dog ind, hvilket betyder, at et højt timetal ikke i selv påvirker oplevelsen af sammenhængen mellem opgaver og tid. Et højt undervisningstimetal kan være problematisk, hvis man også har mange andre opgaver og oplevelsen af manglende tid til forberedelse.

Det kan på baggrund af de gennemførte analyser ikke konstateres, at lærernes undervisningstimetal selvstændigt påvirker arbejdsmiljøet i hverken positiv eller negativ retning. Sammenhængen mellem timetallet og arbejdsmiljøet synes at være mere kompleks, idet en lang række forhold har betydning – herunder bl.a. skemalægning og ledelse.

#### Gode rammer for forberedelse

Lærernes oplevelse af gode rammer for forberedelse hænger stærkt sammen med et godt arbejdsmiljø. Således bidrager det positivt til arbejdsmiljøet, hvis lærerne oplever at have et skema, som giver dem mulighed for at placere deres forberedelse på hensigtsmæssige tidspunkter. De fysiske rammer for forberedelse spiller også ind. Interviewene med lærerne viser fx, at det er vigtigt at have et godt forberedelsesrum. Samlet set giver det lærerne mulighed for at møde velforberedt op til undervisningen.

#### Fagprofessionelt råderum

Lærernes oplevelse af at have et fagprofessionelt

råderum er også en væsentlig faktor. De lærere, der oplever at have mulighed for at vælge opgaver, der er meningsfulde for skolens opgaveløsning, som oplever at have indflydelse på væsentlige beslutninger vedrørende de klasser og elever, som de underviser i, samt har mulighed for at vælge de mest hensigtsmæssige didaktiske principper og metoder i undervisningen, oplever et bedre arbejdsmiljø.

Oplevelsen af at have et fagprofessionelt råderum styrkes gennem gode rammer for forberedelse, herunder mulighed for at placere forberedelse på hensigtsmæssige tidspunkter. Det styrkes desuden gennem anerkendelse fra ledelse, kollegaer og forældre, samt gennem regler og krav om dokumentation, som giver mening. En god skoleledelse spiller her en væsentlig rolle.

#### Mestring af lærergerningen (self-efficacy)

Analyserne viser, at de lærere, som oplever at mestre lærergerningen (self-efficacy), også oplever et bedre arbejdsmiljø. Disse lærere oplever, at de har succes med eleverne i deres klasser, at de ved hvordan de får elevernes opmærksomhed, samt at de gør en betydelig uddannelsesmæssig forskel for eleverne.

Lærernes oplevelse af at mestre lærergerningen styrkes, når lærerne oplever at blive anerkendt af omgivelserne – herunder forældre, lærerkollegaer og ledelsen. Det gode forældresamarbejde er sær-

lig vigtigt. Tydelig ledelse og et godt teamsamarbejde med fokus på feedback styrker også oplevelsen af at mestre lærergerningen.

### **Anerkendelse**

Lærernes oplevelse af at blive anerkendt af deres kollegaer, ledere og elever har betydning for arbejdsmiljøet. Det samme gælder for lærernes egen vurdering af forældresamarbejdet. Flere lærere fortæller, at børnenes anerkendelse har stor betydning for dem.

### **Mulighed for kompetenceudvikling**

Lærere som oplever, at de har mulighed for at lære noget nyt gennem deres arbejde og mulighed for at deltage i efter- og videreuddannelse, oplever ligeledes et bedre arbejdsmiljø. Dette kan også hænge sammen med, at de herigennem implicit oplever at blive anerkendt.

### **Teamsamarbejde**

Lærere, som oplever, at teamsamarbejdet med deres kollegaer er udbytterigt, oplever også et bedre arbejdsmiljø.

### **ØVRIGE FORHOLD, SOM HÆMMER ET GODT ARBEJDSMILJØ**

I det følgende gennemgås en række forhold, som har en negativ sammenhæng med et godt arbejds-

miljø, og som derfor kan siges at have en hæmmende effekt. Disse forhold beskrives også i prioriteret rækkefølge, så forhold med størst betydning belyses først. Listen er ikke udtømmende, så der vil også være andre forhold, der kan være hæmmende for arbejdsmiljøet.

### **Regler, procedurer og krav som lærerne ikke kan se en mening med**

Arbejdsmiljøet blandt lærerne påvirkes negativt, hvis lærerne oplever, at de regler og procedurer, som de skal følge, ikke danner gode rammer for deres arbejde, samt når fx krav om dokumentation og lignende opleves som værende tidskrævende og unødvendige.

### **Lærerens funktion**

Analyserne viser, at arbejdsmiljøet blandt lærerne også påvirkes af den funktion, de har. Fx viser resultaterne, at lærere, som underviser i udskoling eller på mellemtrinnet, fungerer som tillidsrepræsentant eller klasselærer, oplever et dårligere arbejdsmiljø end deres øvrige kollegaer. Som det fremgår af interviewene med lærerne, kan det muligvis skyldes, at lærere med flere og mere tidskrævende funktioner i større grad kan opleve mangel på sammenhæng mellem opgaver og tid (i modsætning til dette oplever nyuddannede generelt et bedre arbejdsmiljø). Ligeledes gælder det, at skoler med en udskoling har et dårligere arbejdsmiljø end skoler uden en udskoling.





6

**HVAD PÅVIRKER  
DEN  
PROFESSIONELLE  
KAPITAL?**

Hargreaves og Fullan (2012) har udviklet begrebet professionel kapital som et forsøg på at lave en samlet teori om den fremragende skole. Professionel kapital opstår ifølge dem, når skolen bruger sine ressourcer på at øge tre kapitalformer, som gensidigt påvirker hinanden. De omhandler følgende:

- Social kapital
- Human kapital
- Beslutningskapital

I dette kapitel belyser vi resultaterne fra undersøgelsen i forhold til, hvad der påvirker den professionelle kapital. Indledningsvist præsenteres definitionen af professionel kapital. Derefter analyseres sammenhængen mellem professionel kapital og arbejdstidsregulering samt styring og ledelse. Til sidst analyseres forhold, som hhv. fremmer og hæmmer den professionelle kapital.

### SÅDAN DEFINERER VI PROFESSIONEL KAPITAL

**Den sociale kapital** er styrken af de sociale bånd mellem medarbejderne og mellem medarbejderne og deres omgivelser. En skole med en høj grad af social kapital vil være en arbejdsplads, hvor lærerne og lederne oplever en høj grad af tillid, retfærdighed, respekt og samarbejde.

**Human kapital** forstås som individets talenter i bred forstand. Begrebet dækker derfor både over tekniske og faglige kompetencer, men også over

positive karaktertræk såsom fx empati, engagement og moralsk forpligtelse.

**Beslutningskapital** handler om, hvorvidt læreren føler sig i stand til at vurdere de mest hensigtsmæssige handlinger i forhold til både at kunne understøtte og udfordre elever med forskellige reaktionsmønstre i dagligdagen. Det ligger tæt op ad det man i professionslitteraturen vil kalde professionel dømmekraft.

### MÅLING AF PROFESSIONEL KAPITAL

Den professionelle kapital måler vi på baggrund af lærernes besvarelser på nedenstående spørgsmål om de tre kapitalformer:

- **Social kapital: I hvilken grad...**
  - ...er der en åben og tillidsfuld dialog imellem lærerne?
  - ...er der på skolen en kultur, hvor man som lærer tør sige til sine kollegaer, hvis der er en lærerfaglig opgave, man har svært ved at løse?
- **Human kapital: Hvor ofte...**
  - ...har du indenfor den sidste måned følt dig sikker på dine evner til at klare vanskeligheder på arbejdet?
  - ...modtager du feedback på dit arbejde fra ledere, kollegaer eller andre på skolen?
  - I hvilken grad har du mulighed for at lære noget nyt gennem dit arbejde?
  - I hvilken grad har du mulighed for at deltage i efter- og videreuddannelse?

### ▪ **Beslutningskapital: I hvilken grad...**

- ...afspejler undervisningen en fælles vision for undervisning og læring på din skole?
- ...arbejder I systematisk med at forbedre undervisningens kvalitet på din skole?

Med udgangspunkt i vores definition har det været muligt at måle lærernes professionelle kapital. Resultaterne præsenteres i det følgende.

### LÆRERNES PROFESSIONELLE KAPITAL

I Figur 3 fremgår fordelingen af besvarelserne på tre af de spørgsmål, som ligger til grund for den professionelle kapital. Her ses, at lærerne generelt oplever at have mulighed for at lære nyt gennem arbejdet, at de modtager brugbar feedback og har følt sig sikre på deres kompetencer til at klare vanskeligheder på arbejdet.

### LOKALAFTALER OG ANDEN REGULERING AF ARBEJdstID

I forhold til den professionelle kapital blandt lærerne kan analyserne ikke påvise en effekt af at indgå en lokalaftale. Ligeledes er det undersøgt, om enkeltelementer i lokalaftalerne har betydning for den professionelle kapital – herunder aftaler med bestemmelser om tilstedeværelse, flekstilid, om sikring af forberedelsestid samt om maksimalt undervisningsloft/undervisningstid. Det kan

heller ikke her påvises, at enkeltelementer i lokal-aftalerne har en betydning.

Oplevet fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse spiller dog en rolle for den professionelle kapital blandt lærerne. Når lærerne oplever, at der er tilstrækkelig fleksibilitet til, hvor og hvornår de varetager deres arbejdsopgaver, så opnår de en højere professionel kapital.

Det kan på baggrund af de gennemførte analyser ikke konstateres, at lærernes undervisningstid selvstændigt påvirker den professionelle kapital i hverken positiv eller negativ retning.

### DEN KOMMUNALE STYRING AF FOLKESKOLEN

Analyserne viser, at den kommunale styring af folkeskolen kan have en hæmmende effekt på den professionelle kapital, hvis der er kommunalt bestemte regler, som skaber barrierer for, at lederen kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for sin skole.

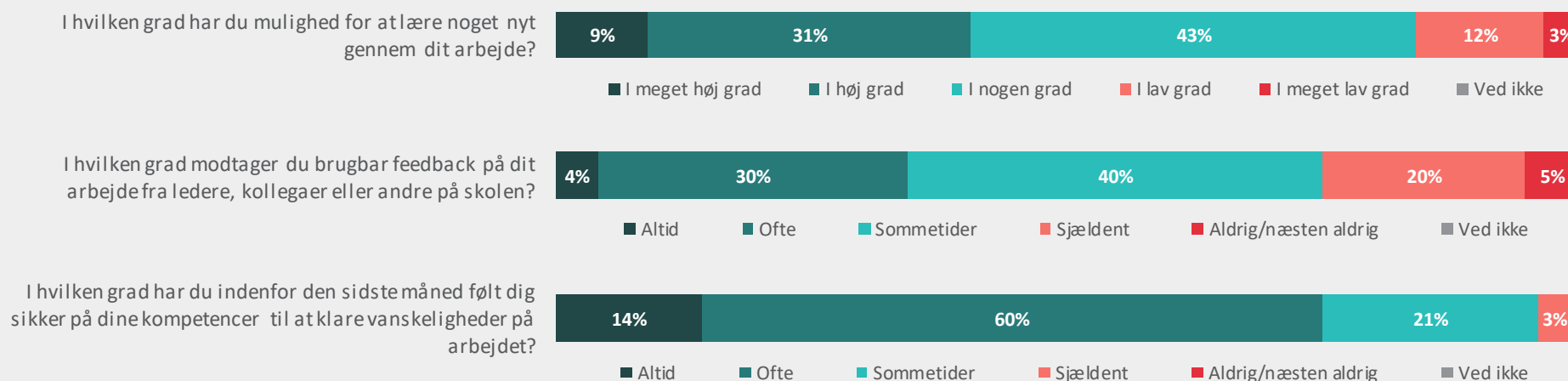
Herudover har den kommunale styring også en række indirekte effekter på den professionelle kapital – særligt i forhold til skolelederens ledelsesrum og dermed lederens mulighed for at praktisere transformativ og distribueret ledelse. Den

kommunale styring skaber også rammerne for et godt samarbejde mellem skolelederen og de relevante aktører, herunder TR.

### GOD SKOLELEDELSE

Når lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op om, opnår lærerne en højere professionel kapital. Her viser analyserne, at sammenhængen er stærk.

Figur 3: Lærernes mulighed for at lære nyt gennem arbejdet, feedback fra kollegaer eller ledere og lærernes kompetencer til at klare vanskelige opgaver





Tillid til ledelsen er ligeledes et forhold, som klart styrker den professionelle kapital blandt lærerne. Endelig viser analyserne, at ledernes udøvelse af distribueret ledelse kan have en positiv betydning for den professionelle kapital.

Analyserne viser ligeledes, at den transformative ledelse bidrager til at styrke oplevelsen af at regler og procedurer, fx i form af dokumentationskrav, danner en god ramme om deres arbejde, styrker tilliden til ledelsen samt styrker lærernes oplevelse af at blive anerkendt af deres omgivelser på arbejdspladsen (fx af ledelse og kollegaer).

### ØVRIGE FORHOLD, SOM FREMMER DEN PROFESSIONELLE KAPITAL

I det følgende gennemgås en række forhold, som har en positiv sammenhæng med professionel kapital, og som derfor kan siges at have en fremmende effekt. De udfoldes i prioriteret rækkefølge, så forhold med størst betydning belyses først. De fremhævede perspektiver er ikke udtømmende, så der vil også være andre forhold, der har betydning for den professionelle kapital.

#### Mulighed for kompetenceudvikling

Lærere, som oplever, at de har mulighed for at lære noget nyt gennem deres arbejde og mulighed for at deltage i efter- og videreuddannelse, har en højere grad af professionel kapital.

#### Anerkendelse

Ligesom oplevelsen af et godt arbejdsmiljø fremmes af anerkendelse, så har anerkendelse af lærerne også en positiv betydning for den professionelle kapital. De lærere, der oplever at blive anerkendt af deres kollegaer, ledelse og elever oplever en højere grad af professionel kapital. Det samme gælder også her for lærernes egen vurdering af forældresamarbejdet.

#### Teamsamarbejde

Et godt teamsamarbejde er blandt de vigtigste faktorer i forhold til at fremme den professionelle kapital. Jo mere omfangsrigt et teamsamarbejde lærerne deltager i, og jo større udbytte de oplever at få af teamsamarbejdet, desto mere påvirkes den professionelle kapital. Et omfangsrigt teamsamarbejde kan omfatte samarbejde om at udforme undervisningsmaterialer, diskussion af undervisning i et bestemt emne, udveksling af undervisningserfaring samt besøg og observation i hinandens klasseværelser. Når der altså er fokus på den fælles sparring, udvikling og refleksion, så fremmes den professionelle kapital.

#### Mestring af lærergerningen (self-efficacy)

De lærere, som oplever at mestre lærergerningen (self-efficacy), har en højere professionel kapital. Disse lærere føler nemlig, at de har succes med eleverne i deres klasser, at de ved, hvordan de får

elevernes opmærksomhed, samt at de gør en betydelig uddannelsesmæssig forskel for eleverne.

Lærernes oplevelse af at mestre lærergerningen styrkes, når lærerne oplever at bliver anerkendt af omgivelserne, herunder forældre, lærerkollegaer og ledelsen. Det gode forældresamarbejde er særlig vigtigt. Et større fagprofessionelt råderum styrker også oplevelsen af at mestre lærergerningen.

#### Fagprofessionelt råderum

Lærernes oplevelse af at have et fagprofessionelt råderum spiller også en væsentlig rolle i forhold til den professionelle kapital. Lærere, der oplever at have mulighed for at vælge opgaver, som er meningsfulde for skolens opgaveløsning, som oplever at have indflydelse på væsentlige beslutninger vedrørende de klasser og elever, de underviser i, samt har mulighed for at vælge de mest hensigtsmæssige didaktiske principper og metoder i undervisningen, har ligeledes en højere professionel kapital.

Oplevelsen af at have et professionelt råderum styrkes gennem gode rammer for forberedelse, herunder mulighed for at placere forberedelse på hensigtsmæssige tidspunkter. Det styrkes desuden gennem anerkendelse fra ledelse, kollegaer og forældre, samt gennem regler og krav om dokumentation, som giver mening. En god skoleledelse spiller her en væsentlig rolle.

### **FORHOLD, SOM HÆMMER DEN PROFESSIONELLE KAPITAL**

I det følgende gennemgås en række forhold, som har en negativ sammenhæng med professionel kapital, og som derfor kan siges, at have en hæmmende effekt. Disse forhold beskrives også i prioriteret rækkefølge, så forhold med størst betydning belyses først. Igen er forholdene ikke udtømmende, så der vil også være andre forhold, der kan være hæmmende for professionel kapital.

#### **Regler, procedurer og krav som lærerne ikke kan se en mening med**

Det er hæmmende for den professionelle kapital, hvis lærerne ikke oplever at have meningsfulde rammer for deres arbejde. Det er tilfældet, når lærerne oplever, at de regler og procedurer, som de skal følge, ikke danner gode rammer for deres arbejde, samt når krav om dokumentation og lignende opleves som tidskrævende og unødvendige.

#### **Skolekonteksten**

Skolens kontekst i form af elevgrundlag og ressourcer kan hæmme den professionelle kapital.

Det er tilfældet, når skolen ligger i en kommune med svag socioøkonomi (mange uden for beskæftigelse, på overførselsindkomst mv.). Det hæmmer også den professionelle kapital, hvis elevfraværet er højt.



7

---

## TEMA 1: LÆRERNES PRAKSIS OG HVERDAG

Dette tema omhandler de rammer, som lærerne navigerer indenfor i deres daglige arbejde.

Kapitlet indeholder følgende afsnit:

- Arbejdstidsregulerende rammer på skolen
- Opgaver og tid
- Undervisning og forberedelse
- Prioritering af opgaver i hverdagen
- Teamsamarbejde
- Nyuddannede og anciennitet
- Profession og lærergerning



## 7.1

### ARBEJDSSTIDSREGULERENDE RAMMER PÅ SKOLEN

I dette afsnit undersøges det, hvordan skolerne har implementeret forskellige arbejdstidsregler angående undervisningsloft og fleksibel tilstedeværelse, og hvad det betyder for undervisningskvalitet, arbejdsmiljø og professionel kapital.

#### RESUME

*Analyserne viser, at arbejdstiden reguleres forskelligt fra skole til skole. Rammerne er generelt blevet mere fleksible for lærerne siden indførelsen af Lov 409 i 2013 med hensyn til tilstedeværelse, og over halvdelen af skolerne arbejder i dag med undervisningslofter. Analyserne viser imidlertid også, at der er betydelig variation i antallet af undervisningstimer, og hvordan forberedelsestiden sikres på skolerne.*

*Lærere på skoler med et loft over antallet af undervisningstimer under 760 timer oplever en bedre sammenhæng mellem tid og opgaver sammenlignet med lærere på skoler med et højere loft over antallet af undervisningstimer. Den generelt større fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse på skolen, som er indført i de fleste af landets kommuner og skoler, har en positiv sammenhæng med oplevelsen af arbejdsmiljøet og den professionelle kapital.*

*Undersøgelsen viser også, at tilstedeværelse på skolen har en positiv betydning for teamsamarbejde og den kollegiale sparring. Mange skoler arbejder i den forbindelse med lange (møde)dage.*



*”Jeg blev færdiguddannet i 2016, så jeg har ikke et sammenligningsgrundlag fra før 2013. Men jeg synes overordnet set, at de vilkår jeg har er fine nok. I forhold til de gamle skoler jeg var på, der ”kørte togene dæleme tæt.” Når jeg sammenligner med andre steder, så er det her helt klart de bedste arbejdsvilkår. På de andre steder kunne jeg overhovedet ikke tage noget med hjem. Det var fuld tilstedeværelse hele tiden. Så jeg har intet imod tilstedeværelse (fra kl.) 09.00-14.00.” –Lærer, casebesøg*

## DER ER STOR VARIATION I, PÅ HVILKE NIVEAUER FORSKELLIGE BESLUTNINGER OM ARBEJDS- TID TRÆFFES

Fastsættelsen af undervisningslofter besluttes ofte på kommunalt niveau, fx i forbindelse med en lokalaf-tale. Et undervisningsloft kan dog også ved-tages af den enkelte skoleleder. Indenfor de kom-munale rammer har skolelederen ligeledes mulig-hed for at træffe nogle beslutninger vedr. lærernes arbejdstid. Men uanset hvad kan både rammer besluttet på kommunalt niveau og rammer beslut-tet på skoleniveau enten gælde for alle lærere eller udvalgte grupper – fx for nyuddannede eller be-stemte klassetrin. Det kan være eksplicite grænser eller puljer omkring tid, som sætter nogle rammer for, hvad lærerne kan tildeles af tid særligt til undervisning og forberedelse. Indenfor disse rammer tilrettelægges den enkelte lærers opgaver, herunder undervisningstid, typisk i dialog mellem ledelsen og medarbejderen.

Af ledersurveyen fremgår det, at der på 66 pct. af skolerne på én af følgende to måder er fastsat en

maksgrænse for, hvor meget lærerne forventes at undervise (også jf. Figur 4):

- *Bestemmelse om maksimalt gennemsnitligt undervisningstimal for det samlede lærer-kollegie:* Et "loft" for hvor mange timer en skoles lærere samlet set forventes at undervise, målt på gennemsnit. Her kan enkeltlærere godt overskride undervisningstimetallet, så længe andre lærere tilsvarende trækker gennemsnittet ned.
- *Bestemmelse om maksimalt undervisningstimal:* Et undervisningstimal for hvad lærerne hver især maksimalt kan undervise. Det forudsættes, at ingen enkeltlærer på skolen eller i kommunen kan overskride dette undervisningstimal.

Ledersurveyen viser, at 28 pct. af skolerne anvender en model for et maksimalt undervisningstimal, hvor maksimum defineres som et gennemsnit på tværs af det samlede lærerkollegie. 8 pct. af disse "lofter" sættes mellem 701 og 780 timer om året.

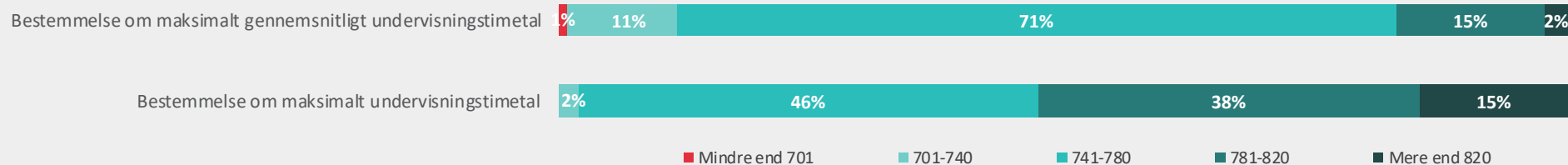
38 pct. af skolerne anvender en model, hvor der fastlægges et undervisningsmaksimum, som ikke må overskrides for nogen enkeltlærer. Godt halv-delen af skolerne placerer dette undervisnings-timal et sted mellem 701 og 780 timer om året.

Ovenstående bud på andelen af skoler med under-visningslofter er konservative. Den faktiske andel af skoler med undervisningslofter er formentlig en smule højere.

Lederne på skoler med et højt antal undervisnings-timer giver generelt udtryk for, at de synes, lærer-ne underviser for meget. De angiver typisk økono-mi som en årsag til det høje undervisningstimal. Flere ledere differentierer derfor også typisk mel-lem lærernes undervisningstid. Så selvom der er nogle kollektive, fastsatte regler, er der også mu-lighed for at afvige herfra for at få hverdagen til at hænge sammen på de enkelte skoler. På flere af de besøgte caseskoler får fx de nyuddannede et lavere antal undervisningstimer (69 pct.), og det samme får lærere, som løfter mange andre opgaver (64 pct.).

Figur 4: Fordelingen af undervisningsloft på skoler med undervisningstimalregulerende rammer

"Hvilke af følgende udsagn beskriver bedst rammerne på din skole for antallet af undervisningstimer?" (Lederne har angivet antal timer)



I forhold til modellen for maksimalt undervisningstimetotal for den enkelte lærer ses en sammenhæng med lærernes oplevelse af tid og opgaver. På skoler hvor man har et loft på under 760 timer (et forholdsvis lavt loft), oplever lærerne en bedre sammenhæng mellem opgaver og tid end på skoler, hvor loftet er på 810 timer eller derover (jf. Figur 5).

### FLEKSIBLE REGLER OM TILSTEDEVÆRELSE STYRKER DEN ENKELTE LÆRERS MULIGHEDER FOR AT TILRETTELÆGGE ARBEJDE OG PRIVATLIV

Flere lærere og ledere på caseskolerne fortæller, at arbejdstidsreguleringen i forhold til lærernes tilstedeværelse på skolen de senere år er blevet lempet. Fra at lærerne typisk skulle være på skolen 40 timer om ugen, og at alt arbejde skulle ske der, har størstedelen af skolerne indført større fleksibilitet i forhold til tilstedeværelse. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det i dag er 15 pct.

af skolerne, hvor alt lærerarbejdet som udgangspunkt foregår på skolen.

Når det gælder tilstedeværelse, er udgangspunktet fuld tilstedeværelse, men lokalt kan skolerne afvige herfra. Reglerne om tilstedeværelse varierer derfor også en smule mellem skolerne. Dog har typisk alle besøgte skoler 1-2 lange (møde)dage, hvor lærerne skal være på skolen. Blandt de besøgte skoler har nogle en 30-10 ordning, hvor lærerne skal være 30 timer på skolen og selv bestemmer over de sidste 10 timer. Andre har en 35-5 ordning. I en enkelt kommune er der lavet en fælles forståelse om, at lærerne er fuldt tilstede på skolen medmindre andet er aftalt.

Lederne fortæller, at flekstiden giver et bedre arbejdsmiljø på skolerne, hvilket understøttes af de statistiske analyser. Og som en tillidsrepræsentant beretter, så hænger flekstidens berettigelse sammen med, at lærerlivet består af flere "faser":

*"(...) Der er nogen, der arbejder 5-7 timer hjemme, og nogen der slet ikke arbejder hjemme. Det er så forskelligt. Det kommer an på, hvor man er henne i livet. De fleste småbørnsforældre arbejder primært her, men har måske en 3-4 timer derhjemme om ugen – alt afhængig af, hvordan de kan få tingene til at hænge sammen. Dem, der bruger al deres tid på skolen, det er typisk dem der har lidt ældre børn – dem som har teenagere, og ikke er afhængige af institutionernes åbne-/lukketider. Og de synes måske det er fedt at komme hjem og ikke have noget (arbejde at skulle lave). Og så er der mange af de ældre, der arbejder delvist hjemme – typisk dem på 55+. Jeg tror her det handler rigtig meget om overskud. Hvis du har stået op i undervisningen i 6-7 lektioner, så det der med at (...) finde ro i hovedet til at lave noget konstruktivt, den kan være svær. Der er flere af dem (de 55+), der har det sådan, at så går de hjem, så tager de en "morfar", og så er de friske igen og arbejder et par timer." – TR, casebesøg*

**Figur 5: Sammenhængen mellem loftets timetal og oplevelsen af en god sammenhæng mellem opgaver og tid**

"I hvilken grad oplever du, at der er en god sammenhæng mellem de opgaver, du får og den tid du har til at løse dem?" samt "Hvilke affølgende udsagn beskriver bedst rammerne på din skole for antallet af undervisningstimer?" (Lederne har angivet antal timer)



*Kilde: Leder- og lærersurvey 2019. Jo højere en score, jo mere er lærerne enige i, at de oplever en god sammenhæng mellem opgaver og tid.*



Hvor nogle lærere sætter pris på at kunne flekse, sætter andre pris på at arbejde på skolen og holde fri, når de kommer hjem. Fx fortæller en lærer følgende:

*”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.” – Lærer, casebesøg*

Det er med andre ord fleksibiliteten og dét at kunne planlægge sit arbejde ud fra egne og familiens behov, der styrker lærernes oplevelse af arbejdsmiljøet.

Det er dog værd at bemærke, at krav om tilstedeværelse også har positive effekter. På de besøgte skoler, hvor der fx er 1-2 lange (møde)dage, er der mere adgang til teamsamarbejde og generel sparring, fordi det er lettere at få fat på hinanden. I boksen illustreres konkrete eksempler fra praksis på, hvordan faste mødedage også kan være med til at styrke lærernes samarbejde med hinanden.

At den øgede tilstedeværelse i form af fx lange mødedage gør det lettere at samle lærerne og sikre afholdelse af møder, er en kvalitet skolelederne er særligt glade for. Herved kan skolelederne sikre, at der skabes rammer for, at lærerne kan mødes til teamsamarbejde, og dermed også at lærerne prioriterer møderne. I den forbindelse viser de kvalitative casebesøg også, at der er en lille tendens til, at skoler uden tilstede-

værelsespligt og/eller lange mødedage, kan have sværere ved at få alle medarbejderne engageret i møder. Men mere tilstedeværelse kan, når der er et ledelsesmæssigt fokus på at få opbygget en god kultur omkring teamsamarbejde, således give mere kollegialt samarbejde – hvis der er gode fysiske rammer herfor og gode kollegaer til at udnytte det.

#### Fordelen ved faste mødedage

- *”Jeg er glad for, at vi har en leder, der holder ved, at det kun skal være 5 timers fleks. Det er svært at sige til ens kollegaer, at det er møder før fleks. Faste tider gør det nemmere at planlægge.” – Lærer med ordningen 35-5, casebesøg*
- *”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 her, 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 ordningen 35-5, casebesøg*

## 7.2 OPGAVER OG TID

I dette afsnit belyses de forskellige opgaver lærerne har. Der er særligt fokus på, hvordan opgavernes størrelse, indhold og placering hænger sammen med oplevelsen af manglende tid.

### RESUME

Lærernes oplevelse af sammenhængen mellem opgaver og tid hænger sammen med arbejdsmiljøet og oplevelsen af at levere en høj undervisningskvalitet. Lærerne oplever generelt, at der ikke er en rimelig sammenhæng mellem deres opgaver, og den tid de har til at løse dem. Der er flere faktorer omkring opgaver og tid, der – særligt når de kombineres – presser lærerne. Det kan være opgavernes antal, deres størrelse eller indhold. Men et rigt teamsamarbejde og en tydelig ledelse, der kan bistå med at prioritere, effektivisere og strukturere, ser ud til at kunne bidrage til bedre sammenhæng. Et skema, som tillader læreren at planlægge sit arbejde på en hensigtsmæssig måde, kan også bidrage til en bedre oplevet sammenhæng mellem tid og opgaver.

Et højt antal undervisningstimer eller for lidt forberedelse er ligeledes faktorer, der hænger sammen med oplevelsen af en dårlig sammenhæng mellem tid og opgaver. Det er dog væsentligt at have blik for, at sammenhængen er kompleks.

Undervisningstimetallet og forberedelsestiden er blot to af flere forklarende faktorer. Således har lærernes opgaver også betydning. Det samme gælder tydelig ledelse, oplevelse af regler og procedurer samt det fagprofessionelle råderum.



*”De største udfordringer ved at (...) sikre mulighed for god undervisning, det er helt klart lærernes mangel på tid til at forberede deres undervisning. Vi får indimellem lærere, som er stressede, og nogen bliver syge, fordi de ikke har nået at levere, det de skal. De er meget ansvarsbevidste, og de vil gerne levere det bedste for eleverne. Men tiden til at forberede den er ikke skarp nok, det er problematisk.” – Skoleleder, mobiletnografi*

### 40 PCT. AF LÆRERNE OPLEVER LAV ELLER MEGET LAV GRAD AF SAMMENHÆNG MELLEM DERES ARBEJDSOPGAVER OG TIDEN TIL AT LØSE DEM

Lærersurveyen viser, at en stor del af de adspurgte lærere generelt oplever, at der ikke er en god sammenhæng mellem deres opgaver, og den tid de har til at løse dem. 40 pct. oplever, at der i lav eller meget lav grad ikke er en god sammenhæng, mens kun 14 pct. af lærerne oplever, at der i høj grad eller i meget høj grad, er en god sammenhæng. 46 pct. af lærerne oplever dog, at der i nogen grad er god sammenhæng herimellem (jf. Figur 6). Når lærerne oplever at være presset på tid, er det derfor nødvendigt med en omprioritering af både deres opgaver og tid.

Undersøgelsen viser, at der er forskellige faktorer, som kan have indflydelse på lærernes oplevelse af sammenhængen mellem deres opgaver og tiden til at løse dem. Disse konkrete eksempler fra praksis er illustreret i boksen.

#### Faktorer, der fremmer:

- Gode institutionelle strukturer i form af et fleksibelt skema der gør, at de fx kan placere forberedelsen hensigtsmæssigt
- Et omfangsrigt teamsamarbejde
- Nær ledelse, der kan hjælpe med omprioriteringer

#### Faktorer, der hæmmer:

- Meningsløse opgaver og for mange regler og fastlagte procedurer
- Mange større opgaver, fx hvis man har flere større funktioner
- Opgaver med høj intensitet, fx arbejdet med inklusion i udfordrede klasser

I forbindelse med faktorer, der kan være hæmmende viser undersøgelsen, at udskolingslærere i højere grad oplever en dårligere sammenhæng mellem tid og opgaver end undervisere på andre trin. Det kan skyldes, at rettetarbejdet tager længere tid, da elevernes opgaver er større og mere komplekse. Derudover har udskolingsårene flere intense perioder, hvor alle får ekstra travlt. Det

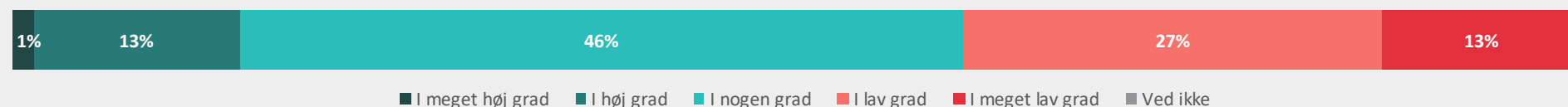
gælder fx i forhold til karaktergivning, uddannelsesparathedsvurderinger og ikke mindst folkeskolens afgangsprøver:

*”Jeg har fin tid til det jeg skal nå, men jeg har kollegaer, der har sindssygt travlt i udskolingen.” – Lærer, casebesøg*

Ligesom undervisningen i indskolingen eller udskolingen naturligvis ikke er den samme, er selve undervisningen i klasser også forskellig, fx når det gælder lærere på skoler med større inklusionsopgaver. Som en lærer fortæller, er det ikke undervisningstiden, der presser hende, når hun underviser de mere udfordrede klasser, men derimod at hun følelsesmæssigt skal rumme meget mere i de timer:

*”Det med inklusion fylder helt vildt. Og det har gjort rigtig meget ved min arbejdsglæde og min tid. Jeg følte ikke, at det var undervisningstallet, der gjorde, at det var hårdt. Jeg har følt, at inkluderingsdelen har været hård. Det hårde er, at man skal rumme alle de børn, der har det rigtig svært.” – Lærer, casebesøg*

Figur 6: I hvilken grad oplever du, at der er en god sammenhæng mellem de opgaver, du får, og den tid du har til at løse dem?



Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019



## MANGE FORSKELLIGE OPGAVER KAN SKABE OPLEVELSEN AF PRES

Lærerne har en bred opgaveportefølje. Udover undervisning og forberedelse skal de varetage mange understøttende funktioner og deltage i mange aktiviteter, såsom fx gårdvagt, klasselærerfunktion, mødedeltagelse, dokumentation, kompetenceudviklingskurser, teamsamarbejde, lokale opsyn, forældresamarbejde, implementering af diverse ledelsestiltag og meget andet. Derfor kan mange forskellige opgaver være med til at skabe oplevelsen af et pres.

Hvis en lærer varetager flere funktioner samtidig, påvirker det den enkeltes oplevelse af arbejdsmiljø og professionel kapital. Konkret viser undersøgelsen, at lærere, der varetager to eller flere ud af følgende funktioner, oplever dårligere arbejdsmiljø og professionel kapital:

- AKT/specialpædagogisk ressource på skolen
- Faglig vejleder eller koordinator (fx dansk- eller matematikvejleder)
- Uddannelsesvejleder
- Lærer med mellemliderfunktioner (fx udskolingsleder eller personaleleder)
- Tillidsrepræsentant
- Arbejdsmiljørepræsentant
- Klasselærer

Særligt klasselærerfunktionen hænger sammen med, at man som lærer oplever at være mere presset på tid. Det hænger givetvis sammen med, at

klasselæreren også har fået en større opgave i forhold til forældresamarbejdet. Også ledere og skolechefer beretter om dette. Men når forældresamarbejdet kræver mere tid, skyldes det bl.a., at forældrene i dag hurtigere kommer til lærerne med spørgsmål, problemer eller lignende. En viceleder fortæller fx følgende:

*"(...) Forældre vil have mere, hvis de kan. Der er nogle, der efterspørger ud over det rimelige. Forældresamarbejde vil de (lærerne) gerne hjælpes med." – Viceleder, casebesøg*

## HVIS FORDELINGEN AF OPGAVER PÅ EN SKOLE ER SKÆV, VIL NOGLE LÆRERE ENDE MED AT SKULLE LØBE HURTIGERE

Oplevelsen af en dårlig sammenhæng mellem opgaver og tid kan hænge sammen med, hvordan opgaverne er fordelt mellem lærerne, fx hvis nogle lærere både har meget undervisning og mange øvrige opgaver. De lærere, som "bærer" de fleste opgaver, kan føle, at de bliver presset:

*"Der er nogen, der er oppe at arbejde 22x60 min. om ugen i store fag som dansk, tysk osv. Så er der andre, der ikke er kontaktlærere, ikke har undervisning, ikke har forældre osv. Man skal passe på, at man ikke slider på dem, der bærer det." – Lærer, casebesøg*

Men når fordelingen af opgaver kan være skæv, er det også fordi, at to opgaver på overfladen kan se

ud til at være lige omfangsrige, men i praksis kræver forskellig indsats. To lærere kan fx få hver deres opgave som kontaktlærer ved årets start og have samme forventning om, hvor meget den bør fylde. Men alt afhængig af hvilken klasse man er kontaktlærer i, kan opgaven i praksis være meget forskellig:

*"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, casebesøg*

## GODE STRUKTURELLE RAMMER HÆNGER SAMMEN MED EN MERE POSITIV OPLEVELSE AF SAMMENHÆNGEN MELLEM OPGAVER OG TID

De statistiske analyser viser, at lærere, der oplever at have tilstrækkelig forberedelsestid, fleksibilitet i forhold til hvor deres opgaver løses og et skema, der tillader at placere forberedelsen hensigtsmæssigt, oplever en bedre sammenhæng mellem opgaver og tid end lærere på skoler, hvor disse forhold ikke i samme grad er til stede. Hertil bemærkes, at 50 pct. af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de er helt eller delvist enige i, at deres skema tillader, at de kan placere forberedelsen på hensigtsmæssige tidspunkter. 50 pct. svarer at de er delvist uenige, helt uenige eller hverken enige eller uenige heri.

Kommunale rammer i form af kommunalt bestemte regler om lærernes undervisningstid kan

ikke påvises at have betydning for lærernes oplevelse af sammenhæng mellem opgaver og tid.

### **TYDELIG LEDELSE, DER HJÆLPER MED OPGAVE-PRIORITERING, BIDRAGER TIL SAMMENHÆNGEN MELLEM OPGAVER OG TID**

Både skolechefer, skoleledelser og lærere er enige om, at der i folkeskolen er kommet flere forskellige artede opgaver til. Der er derfor også en fælles forståelse for, at det er nødvendigt at prioritere i disse forskellige typer af opgaver. De statistiske analyser viser, at lærerne oplever en bedre sammenhæng mellem deres opgaver og tid, når de oplever en tydelig ledelse, som forholder sig til deres opgaveprioritering. Analyserne viser også, at lærerne oplever en bedre sammenhæng mellem tid og opgaver, når de ikke oplever at møde unødvendigt mange regler og skal efterleve bestemte procedurer i hverdagen. Det indebærer i dette tilfælde de administrative opgaver, man som lærer skal løse i løbet af dagen, men som man ikke nødvendigvis ser en mening med. I de kvalitative interviews med lærerne fortæller de, at det særligt

er opgaver som tests af eleverne samt deltagelse i undersøgelser, som de sjældent ønsker at beskæftige sig med.

Når sammenhængen mellem tid og opgaver bliver et stridspunkt, skyldes det bl.a. uenighed om, hvordan det bør håndteres. Nedenfor skildres tre muligheder for skolelederens håndtering af lærernes udfordringer med tid og opgaver:

#### **Meningsfulde prioriteringer:**

Dialog mellem leder og lærer om, hvad der meningsfuldt skal prioriteres i lyset af ressourcebegrænsning. Det kan måske føre til nogle omprioriteringer, når både ledere og lærere via dialog handler på et mere oplyst grundlag.

#### **Optimering af processer:**

Fx gennem et godt teamsamarbejde kan andre medarbejdere hjælpe en presset lærer gennem planlægning og strukturering.

#### **Omfordeling af ressourcer:**

Lederen kan hjælpe læreren ved at omdirigere ressourcer, fx ved at afsætte ekstra tid til at løse en opgave eller ved at fratage en lærer ansvaret for en opgave.

De statistiske analyser viser, at alle tre perspektiver kan hjælpe med at skabe sammenhæng mellem tid og opgaver. Størst effekt opnås på de skoler, hvor man formår at sætte alle tre perspektiver i spil.

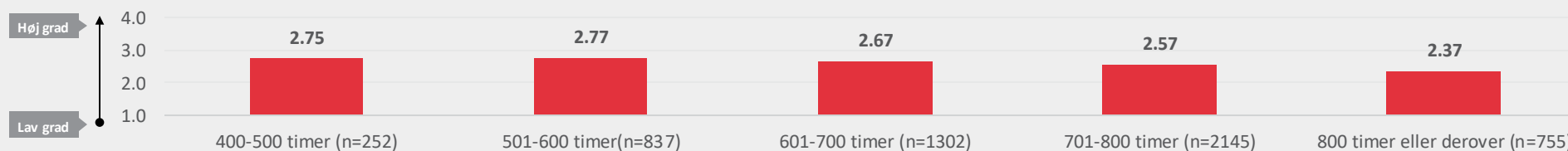
### **LÆRERNES UNDERVISNINGSTIMETAL KAN SKABE ET PRES**

Undervisning er den opgave, som lærerne ønsker at prioritere allerhøjest. Men et meget højt undervisningstimal kan blive en udfordring, hvis læreren også har mange andre øvrige opgaver, der prioriteres over forberedelsen. Af Figur 7 ses det, hvordan et højt antal timer i fagopdelt undervisning (typisk klasseundervisning) hænger sammen med en oplevelse af dårligere sammenhæng mellem opgaver og tid. Figuren viser, at lærere med et højt undervisningstimal i mindre grad oplever en god sammenhæng mellem opgaver og tid sammenlignet med lærere, som har et lavere timeantal.

Ligeledes har det betydning, om der er en tydelig ledelse, om lærerne kan se meningen med de krav,

**Figur 7: Sammenhæng mellem omfanget af fagopdelt undervisning og opgaver og tid**

*"I hvilken grad oplever du, at der er en god sammenhæng mellem de opgaver, du får, og den tid du har til at løse dem?" samt "Skriv venligst dit bedste skøn for din tid i indeværende skoleår for fagopdelt undervisning"*



Note: N=5.290 | Kilde: Lærersurvey 2019

Lærerne er på en skala fra 1 til 5 blevet bedt om at angive deres oplevelse af sammenhængen mellem fagopdelt undervisning og opgaver og tid. 1 angiver en lav grad af sammenhæng mellem den fagopdelte undervisning og opgaver og tid, mens 5 angiver en høj grad af sammenhæng. Jo højere en score, jo mere er lærerne enige i, at de oplever en god sammenhæng mellem den fagopdelte undervisning og opgaver og tid.

rammer og regler, der er, samt lærernes oplevelse af at have et fagprofessionelt råderum.

Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at der er en lang række faktorer, som har betydning for lærernes oplevelse af sammenhængen mellem opgaver og tid. Det handler fx om arbejdstid, forberedelsestid, fleksibilitet og lærernes arbejds-skema. Det har således stor betydning for lærerne, om de har gode rammer for forberedelse, herunder et skema, som giver mulighed for at placere forberedelsen på hensigtsmæssige tidspunkter.

Analyserne viser også, at lærernes oplevelse af fagligt råderum og deltagelse i et rigt teamsamarbejde har en positiv betydning for oplevelsen af sammenhængen mellem opgaver og tid. Endelig er ledelse også en vigtig parameter. Tydelig ledelse kan nemlig bidrage til en positiv oplevelse af et bedre forhold mellem opgaver og tid, herunder en oplevelse af at regler og procedurer giver mening

for den enkelte lærer i hverdagen.

I tillæg til ovenstående oplever 46 pct. af de adspurgte skoleledere, at lærernes undervisningstid i år har været så højt, at det har været en udfordring at sikre god undervisningskvalitet. 34 pct. var delvist eller helt uenige heri (jf. Figur 8). Lederne er altså splittede i spørgsmålet om lærernes undervisningstid.

### MANGLENDE FORBEREDELSESTID KAN SKABE PRES

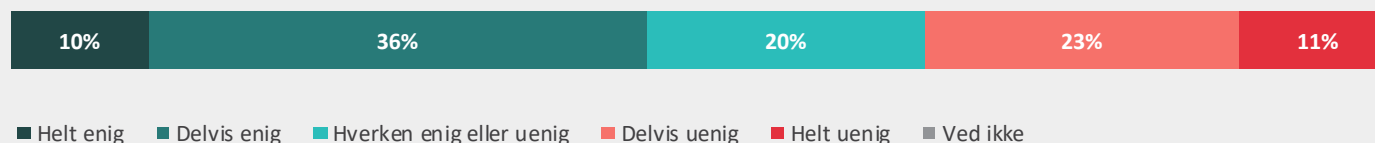
I forbindelse med lærernes fokus på sammenhængen mellem deres opgaver og tiden til at løse dem, spiller lærernes forberedelsestid en væsentlig rolle. En del af lærerne har på casebesøgene pointeret, at de føler sig presset på deres tid, fordi de oplever ikke at have forberedelsestid nok til at levere den kvalitet, de gerne vil. De kvantitative analyser viser, at 28 pct. af lærerne oplever at have alt for lidt forberedelsestid, 56 pct. for lidt forberedelsestid og 15 pct. oplever at have en passende forberedelsestid. Dette mønster genfin-

des i interviewene med lærerne: Den manglende forberedelse, flere opgaver og oplevelsen af at levere en lavere kvalitet i undervisningen påvirker lærernes arbejdsglæde. Dog er det også en gennemgående bemærkning, at man som lærer altid kan bruge mere tid. De nuværende rammer for lærernes arbejdstid står for nogle lærere i kontrast til deres opfattelse af, hvad der ligger i god undervisning. Hertil skal det nævnes, at forberedelsestiden ofte bliver mere knap på de skoler, hvor de andre netop gennemgåede faktorer er til stede.

Når det kommer til forberedelsestiden, er det også her, vi oplever de største forskelle på lærernes og ledernes perspektiver. Lærerne oplever generelt, at det ofte er forberedelsestiden, der reduceres, når andre opgaver kommer til. Mange lærere udtrykker derfor ønske om at få fastsat tid på flere opgaver. Lærerne udtrykker i højere grad end lederne en bekymring for, at for lidt forberedelsestid vil påvirke undervisningskvaliteten. Skolelederne er også optagede af, at lærerne leverer en tilstrækkelig undervisningskvalitet, men

Figur 8: Ledernes vurdering af lærernes tid

Lærernes antal af undervisningstimer i år er så højt, at det er en stor udfordring i forhold til at sikre god undervisningskvalitet





de har i højere grad fokus på andre veje til at påvirke undervisningskvaliteten inden for de rammer, som skolen samlet set har. Flere af skolelederne mener – i modsætning til mange af lærerne – at dele af lærernes arbejds gange fx kan effektiviseres gennem øget struktur eller mere teamsamarbejde (læs mere om dette i afsnit 7.3). En skoleleder fortæller også om, hvordan han har haft fokus på samspillet mellem drift og undervisningstimetale i forhold til at hjælpe lærerne med at strukturere deres hverdag og prioritere i deres opgaver:

*”Med undersøgelsen (blandt lærerne på den konkrete skole) fandt vi ud af, at det ikke var dem med lavt undervisningstimetale (der var mest tilfredse). Det var lige så meget, om der var orden i tingene – det er et spørgsmål om ledelse. Det er de to ting i kombination. Det nytter ikke noget med lavt timetale, hvis driften sejler.” – Leder, casebesøg*

I tråd med ledernes perspektiv, fortæller flere skolechefer også om, hvordan man kan vælge at anskue denne udfordring fra en anden vinkel end lærernes. En skolechef fortæller:

*”Der er ingen lærere, der selv føler, at de har tid nok. Derfor tror jeg (...) 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 udskolingen, 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 (...) 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 kollegaer?” – Skolechef, casebesøg*

### HÅNDBLIVNING AF SAMMENHÆNGEN MELLE M O P - G A V E R O G T I D

Som nævnt indledningsvist er der også faktorer, der har positiv betydning for lærernes oplevelse af sammenhængen mellem deres opgaver og tiden til at løse dem. Foruden de tidligere tre omtalte muligheder i forhold til at håndtere udfordringen mellem opgaver og tid, har det på baggrund af den kvalitative undersøgelse været muligt også at identificere følgende konkrete tiltag fra praksis, som kan være med til at skabe en oplevelse af sammenhæng:

- **God balancegang mellem fleksibilitet og bundne opgaver:** Flere skoler har 1-2 faste (mødedage) om ugen, hvor alle skal være til rådighed, hvis kollegaer har brug for sparring.
- **Skabe tid gennem reevaluering af mødekultur:** Nogle skoler har droppet irrelevante ledermøder eller distribueret ledermøder gennem teamkoordinatorerne, for at effektivisere kommunikationen.
- **Ændrede vikarordninger:** Flere skoler har gennemtænkt deres vikarordninger og foretaget ændringer, fx indført længere varselsperioder, fastsat årspulje for vikardækning, uddelegeret vikardækning til teamsene selv, indført princip om brug af tilkaldvikarer ved akut behov mv.
- **Detaljerede opgaveoversigter:** Ifølge flere lærere hjælper det på sammenhængen mellem opgaver og tid, jo flere opgaver der er beskrevet, jo mere af målopfyldelsen af opgaver der er beskrevet, samt jo flere tidsangivelser der er.
- **Kvartalskema-lægning af lærere:** En mere hyppig og nær skema-lægning kan skabe en bedre oplevelse hos lærerne, da den skaber fleksibilitet på en kortere bane.

## 7.3 UNDERVISNING OG FORBEREDELSE

Dette afsnit handler om, hvordan lærerne oplever deres mulighed for at levere god undervisning, og hvilken rolle forberedelsen spiller.

### RESUME

Lærere oplever, at de er i stand til at levere kvalitet i klasserumsledelse og relationsarbejde. Omvendt oplever de, at de i mindre grad er i stand til at levere kvalitet i forhold til at bruge varieret didaktik, undervisningsdifferentiering og evaluering af elevens læring. Hvis man oplever en dårlig sammenhæng mellem tid og opgaver, oplever man også generelt at være mindre i stand til at levere kvalitet i undervisningen. Ledere og lærere er enige om, at undervisningens kvalitet presses, hvis forberedelsen ikke er god.

Lærere, der oplever at mestre lærergerningen (høj grad af self-efficacy), foretrækker i højere grad end andre lærere at lave deres egne undervisningsmaterialer fremfor at bruge eksisterende.



”*(Jeg er motiveret af) det faglige og formidlingen. Når det lykkes, og det går op for børnene, at de kan. Det er vejen derhen (der motiverer mig). (Det er) udviklingen – jeg kan stadig blive helt rørt.*” – Lærer, casebesøg

## DE ELEMENTER I UNDERVISNINGEN, SOM KRÆVER MERE FORBEREDELSE, ER OGSÅ DEM, HVOR LÆRERNE OPLEVER MINDST MULIGHED FOR AT SIKRE GOD KVALITET

Lærerne fortæller, at de ser både undervisning og forberedelse som en del af deres kerneydelse. De motiveres af at lave god undervisning og føler, at de lykkes i deres job, når de leverer høj kvalitet, der stimulerer elevernes nysgerrighed og evner til at påvirke verden i fremtiden.

Ud fra udvalgte dimensioner (jf. Figur 9) oplever lærerne, at de har bedst mulighed for at levere kvalitet i forhold til at skabe stærke relationer til de

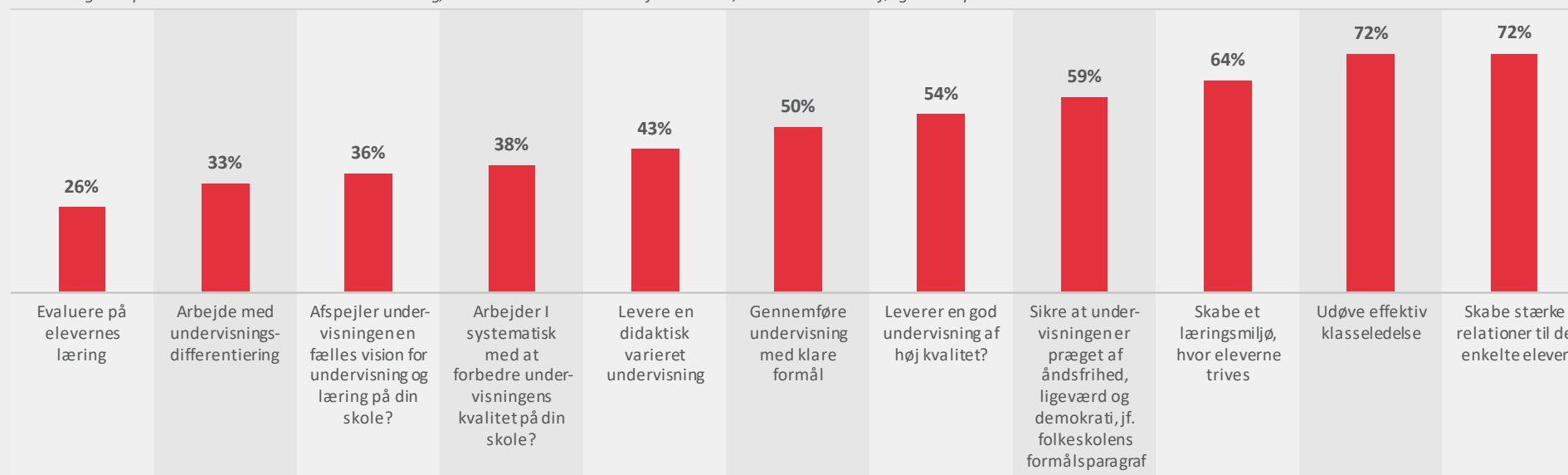
enkelte elever, udøve effektiv klasserumsledelse samt skabe et læringsmiljø, hvor eleverne trives. Derimod oplever lærerne, at de har dårligst mulighed for at levere kvalitet, når det gælder arbejdet med undervisningsdifferentiering og at evaluere på elevernes læring. Dette skyldes oplevelsen af manglende tid. En yderligere dimension, som mindre end halvdelen oplever at kunne levere god kvalitet på pga. manglende tid, handler om en didaktisk varieret undervisning. Disse tre dimensioner, som lærerne oplever i mindre grad at kunne levere kvalitet på, er også dem, der ifølge lærerne kræver god forberedelse. Et eksempel kan ses i forhold til lærernes rettetarbejde af større elevop-

gaver. Det er en forholdsvis tidskrævende opgave. Lærerne oplever generelt, at de må rette færre opgaver end tidligere pga. manglende forberedelsestid. Fx fortæller en lærer følgende:

*”Det tager tid fra forberedelsen (den individuelle), når der er mere rettetarbejde. Det betyder, at det er guld værd at have nogen at samarbejde med (...) Jo flere stangvarer, som du kan tage ned, des mere tid har du, som du kan bruge på rettetarbejde.” – Lærer, casebesøg*

Figur 9: Muligheden for at levere kvalitet på udvalgte dimensioner

”I hvilken grad oplever du at kunne levere den undervisning, som du vurderer som bedst for eleverne, når det kommer til følgende aspekter?”



Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

Figuren viser andelen af lærere, der i høj eller meget høj grad oplever at kunne levere kvalitet på de udvalgte dimensioner



### DE LÆRERE, SOM FØLER AT TIDEN IKKE SLÅR TIL, OPLEVER GENERELT DÅRLIGERE MULIGHED FOR AT SIKRE KVALITET

De lærere, som generelt oplever en dårlig sammenhæng mellem tid og opgaver, er også dem, der oplever i mindre grad at have mulighed for at sikre kvalitet på alle de udvalgte dimensioner i Figur 10. Figuren viser sammenhængen mellem udvalgte undervisningsdimensioner sammenholdt med lærernes oplevelse af sammenhængen mellem deres tid og opgaver. Den røde søjle viser de lærere, som oplever en lav eller meget lav sammenhæng, den

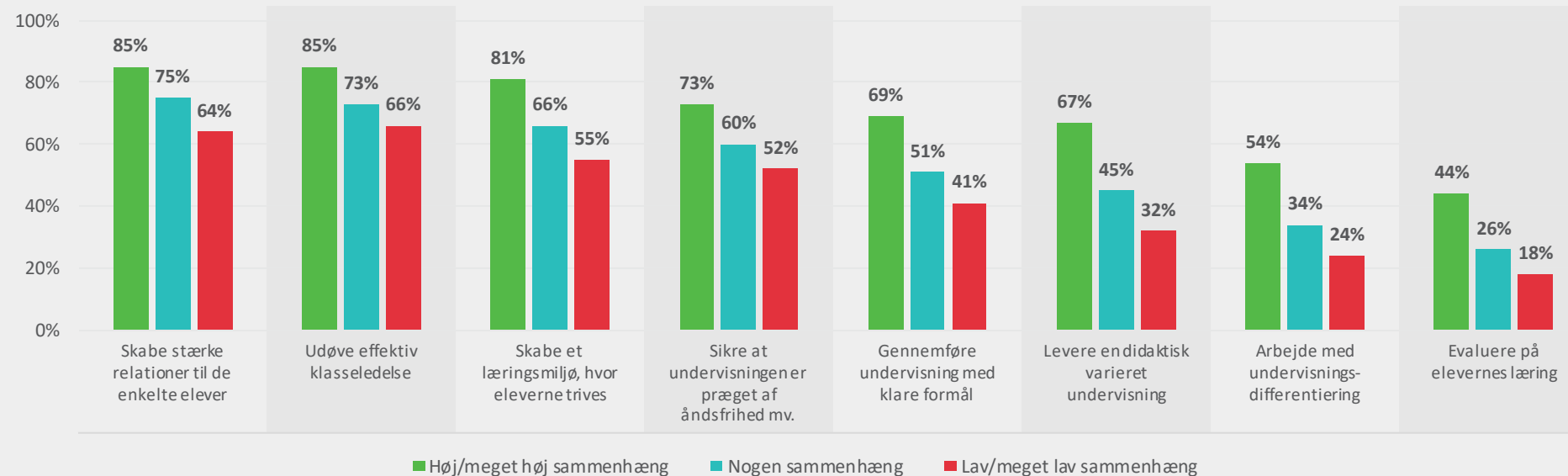
blå søjle viser de lærere, som oplever nogen sammenhæng, og den grønne søjle viser de lærere, der oplever en høj eller meget høj sammenhæng mellem deres opgaver og tid. Fx ses, at 69 pct. af de lærere, der oplever en god sammenhæng, føler, at de er i stand til at gennemføre undervisning med klare mål, og 67 pct. oplever, at de kan levere en didaktisk varieret undervisning. Blandt lærerne, som oplever en dårlig sammenhæng mellem deres opgaver og tid, er det hhv. 41 pct. og 32 pct., som oplever dette. Men de fleste lærere oplever dog – uanset oplevelsen af sammenhæng – at de skaber

stærke relationer, udøver effektiv klasserumsledelse og skaber trygge læringsmiljøer.

På basis af analyserne kan der ikke påvises en sammenhæng mellem lærernes rammer for forbedrelse og de registerbaserede mål for undervisningskvalitet (elevernes forventede afgangseresultater og faglig trivsel). Det kan dog ikke afvises, at gode rammer for forberedelse kan have mere langsigtede effekter på de registerbaserede variable for undervisningskvalitet.

Figur 10: Sammenhæng mellem muligheden for at levere kvalitet på udvalgte dimensioner og oplevelse af sammenhæng mellem tid og opgaver

"I hvilken grad oplever du, at der er en god sammenhæng mellem de opgaver, du får, og den tid du har til at løse dem?" samt "I hvilken grad oplever du at kunne levere den undervisning, som du vurderer som bedst for eleverne, når det kommer til følgende aspekter?"



## LÆRERNE OPLEVER, AT DE SKAL VÆNNE SIG TIL AT LEVERE EN ANDEN UNDERVISNING

På casebesøgene fortæller både lederne og lærerne, at det kan være en udfordring for lærerne at blive tilfredse med deres egen undervisning, hvis de oplever at måtte nedjustere deres didaktiske ambitioner. Lederne og lærerne er også enige om, at forholdet mellem antallet af undervisningstimer og forberedelsestiden er sårbar overfor løbende opgaver eller justeringer, fx pga. konflikter i klassen, forældrekontakt eller elevsager. I nogle tilfælde er der dog uenighed om, hvordan denne udfordring kan håndteres.

Ofte betragter de interviewede ledere forberedelsestiden som værende bundet af de økonomiske rammer. Når en lærer derfor føler sig presset i forhold til at kunne levere undervisning af høj kvalitet, har flere af skolelederne fokus på, hvordan de på bedst mulig vis kan forsøge at effektivisere og optimere lærernes forberedelsestid. En måde, hvorpå flere af skolelederne arbejder hermed, er gennem et øget fokus på teamsamarbejde og materialedeling fremfor, at lærerne skal udvikle egne materialer, herunder fx brugen af læringsportaler. En skoleleder fortæller bl.a. *”at der ingen grund er til at opfinde den dybe tallerken, når der er en læringsplatform, hvor der er masser af undervisningsforløb”*. Han oplever det som *”en gave at få et forløb serveret”*.

Udfordringen for flere af lærerne i forbindelse hermed er imidlertid, at de oplever at blive bedt

om at sænke deres ambitionsniveau for undervisningen, og det har flere af de interviewede lærere det svært med: *”(...) det er svært (at levere en anden undervisning). Det er derfor vi har så mange kollegaer, der får stress”*. Omvendt er der også lærere, der ser det som en tilvænningsproces – og en del af den udviklingsproces, som lærergeneringen har stået og står overfor. En lærer fortæller bl.a. følgende:

*”(...) Jeg skal 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, casebesøg*

I relation til ovenstående fortæller flere skoleledere også om, at det kan være svært for lærerne at acceptere, at det kan være nødvendigt at levere en undervisning af lidt lavere kvalitet, end de måske tidligere har gjort. Men både de interviewede lærere og ledere tilkendegiver, at dét ikke at kunne få enderne til at mødes og leve op til ens ideal, gør noget for lærerens arbejdsglæde. Interviewene med lærerne har vist, at undervisningen betyder noget for den måde lærerne oplever sig selv på, og at nogle lærere bliver personligt berørte, når de ikke kan leve op til deres egne idealer.

## SIKRING AF FORBEREDELSESTID

Som nævnt er der enighed om, at undervisningens kvalitet presses, hvis forberedelsen ikke er god. Men foruden at have øget fokus på teamsamarbejde, er der på flere af caseskolerne også fokus på at sikre forberedelsestiden. Her varierer skolerne imidlertid i forhold til, om der laves kollektive eller individuelle aftaler inden for de kommunalt givne rammer. 45 pct. af lederne angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at de aftaler forberedelsestiden individuelt med lærerne, fx i de tilfælde hvor der er en fleksaftale eller fælles forståelse herom. På 33 pct. af skolerne har lederen fastsat en pulje af timer til sikring af undervisningstid. Her er det skolelederens udmøntning af de regler og rammer, der eksisterer i den enkelte kommune. For 26 pct. af skolerne har kommunerne fastsat en pulje, som skolelederne som minimum skal honorere. Resultaterne tyder på, at det kan have positiv betydning for den læreroplevede undervisningskvalitet, hvis skolen selv fastsætter en pulje til forberedelse, snarere end hvis puljen er fastsat via en lokalaftale. Lærerne oplever at få bedre indsigt, når den fastsættes på skolen.

På næste side illustreres et eksempel på, hvordan en tillidsrepræsentant har fokus på at sikre lærernes forberedelsestid:

### Hvordan man i praksis kan have fokus på at sikre lærernes forberedelsestid:

"Jeg arbejder på at sikre, at folk har den fornødne tid til at levere (...) Jeg 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 udskolingen. 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, casebesøg

Når det gælder sikring af forberedelsestiden, besluttet dette ofte på den enkelte skole. Flere skolechefer udtrykker også eksplicit, at de hverken er interesseret i eller ønsker at blande sig i skolerens diskussion om bl.a. 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 ikke det er nødvendigt." – Skolechef, casebesøg

### OPLEVELSEN AF AT MESTRE LÆRERGERNINGEN HÆNGER SAMMEN MED PRÆFERENCER FOR ARBEJDE OG FORBEREDELSE

I lærersurveyen er det blevet undersøgt, hvilke præferencer lærerne har i deres tilgang til forberedelse. Resultaterne viser, at lærerne både ønsker at benytte eksisterende undervisningsforløb og tilrettelægge egne undervisningsforløb, samt at denne præference ikke er væsentlig forskellig for lærere med kort, mellemlang eller lang anciennitet.

**Figur 11: Sammenhæng mellem præference for at benytte eksisterende undervisningsforløb eller tilrettelægge egne undervisningsforløb og anciennitet**

"Hvor mange år har du samlet set arbejdet som lærer i grundskolen?" samt "Jeg foretrækker at benytte eksisterende undervisningsforløb/jeg foretrækker at tilrettelægge egne undervisningsforløb"

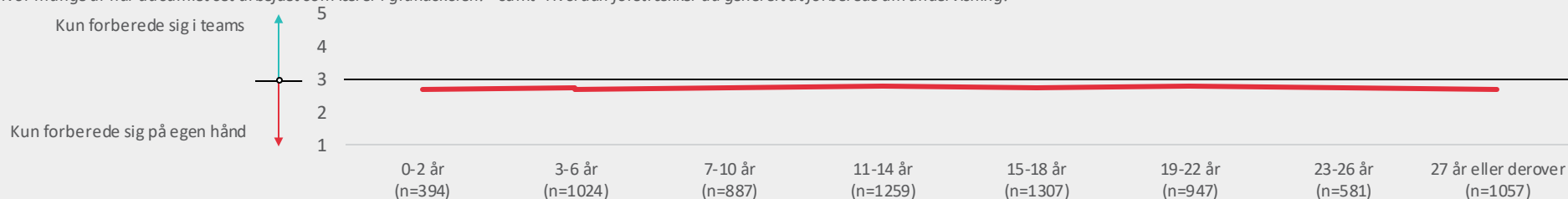


Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

Spørgsmålet er besvaret på en skala fra 0-10, hvor 0 angiver, at lærerne klart foretrækker at tilrettelægge egne undervisningsforløb, mens 10 angiver, at lærerne klart foretrækker at benytte eksisterende undervisningsforløb. Figuren viser gennemsnittet for forskellige kategorier af anciennitet.

**Figur 12: Sammenhæng mellem præference for at forberede sig på egen hånd eller i teams og anciennitet**

"Hvor mange år har du samlet set arbejdet som lærer i grundskolen?" samt "Hvordan foretrækker du generelt at forberede din undervisning?"



Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

Spørgsmålet er besvaret på en skala fra 1-5, hvor 1 angiver præference for kun at forberede sig på egen hånd, mens 5 angiver præference for kun at forberede sig i teams. Figuren viser gennemsnittet for forskellige kategorier af anciennitet.



Resultaterne viser også, at lærerne både ønsker at forberede sig på egen hånd og i teams, samt at denne præference ikke varierer for lærere med kort, mellemlang eller lang anciennitet.

I de kvantitative analyser ses det, at oplevelsen af at mestre lærergerningen (self-efficacy) er det karaktertræk, der har størst betydning for, hvilke præferencer man har som lærer. Lærere, der oplever at mestre lærergerningen, foretrækker i højere grad at udvikle sig gennem forskningsmæssig viden end praktiske erfaringer. Derudover foretrækker de i højere grad, at lave deres undervisningsforløb fremfor at benytte eksisterende materialer.

### HÅNDBETING FOR AT SIKRE SAMMENHÆNGENDE OG INSPIRERENDE FORBEREDELSE

Ligesom undersøgelsen viser, at der er forskellige faktorer, der påvirker lærernes oplevelse af sammenhængen mellem deres opgaver og tiden til at løse dem, har det på baggrund af de kvalitative casebesøg også været muligt at identificere konkrete eksempler fra praksis med hensyn til, hvad der virker i forhold til at skabe tryghed om forberedelsestiden og kvalitet i selve forberedelsen. De faktorer, som har betydning for forberedelsestiden, er i høj grad de samme, som også har betydning for oplevelsen af sammenhængen mellem lærernes opgaver og tiden til at løse dem. Mere konkret omhandler disse eksempler følgende:

- Gode institutionelle strukturer, som sikrer at lærerne har et fleksibelt skema, som gør at de kan placere forberedelsen hensigtsmæssigt.
- Et omfangsrigt og tæt teamsamarbejde, som gør det muligt at sparre med hinanden om såvel udfordringer som muligheder, fx i forhold til klasseledelse, undervisning, skabelsen af et trygt læringsmiljø mv.
- En nær ledelse, som kan hjælpe med omprioritering og ressourcfordeling i tilfælde af, at en lærer oplever at føle sig presset i forhold til at kunne levere undervisning af god kvalitet.
- Gode vikarordninger fx i form af en fastsat årspulje, uddelegering af vikardækning til teamsene selv eller mere fokus på brug af tilkaldevikarer ved akut behov, således at vikardækningen ikke tages fra den enkelte lærers individuelle forberedelsestid.
- Hyppigere skemalægning af lærere for herved bedre at kunne tage hånd om individuelle ønsker.

Med udgangspunkt i ovenstående – og de kvalitative casebesøg – har vi identificeret tre konkrete eksempler fra praksis i forhold til, hvordan skolerne kan søge at sikre sammenhængende og inspirerende forberedelse. Disse er illustreret i det følgende.

- **Rullende forberedelse:** På en skole forsøger man at sikre den gode forberedelse ved, at

faglærerne mødes en hel dag hver femte uge og planlægger fælles undervisning. Det antages at give mere sammenhæng, arbejdsflow og ro til at tænke mere kreativt, imens man arbejder i teams. Den enkelte lærer tilpasser så forløbet løbende i sin forberedelse.

- **Investering i lokalt curriculum:** Nogle historielærere har forsøgt at få afsat tid til at oparbejde et historiecurriculum på tværs af skolens årgange. De mente, at der så ville være en naturlig progression for eleverne gennem årene og en stor materialebank til lærerne. Lærerne vidste, at det ville være en stor investering i tid, da de ville oparbejde det fra bunden – men mente at det ville kunne betale sig selv tilbage på den lange bane, når man var presset på forberedelse. I et sådant eksempel gives det fagdidaktiske nørderi plads, lærerne får ejerskab, og teamsamarbejdet styrkes potentielt.
- **Investering i professionelle læringsfællesskaber:** På nogle skoler er de professionelle læringsfællesskaber blevet vægtet højt. Men for at få det fulde udbytte heraf kræves det, at der afsættes tid. På de skoler hvor det har fungeret, oplever lærerne, at det har givet rigtig meget til teamsamarbejdet, idet de i dag arbejder ud fra en tydeligere og mere fast struktur om, hvad de skal omkring. Gennem denne måde at samarbejde på oplever lærerne, at de i højere grad og bedre udveksler ideer med hinanden, hvilket er en fordel i forhold til den individuelle forberedelse.

## 7.4 PRIORITERING AF OPGAVER I HVERDAGEN

Dette afsnit handler om lærerens hverdag, og logikkerne bag de omprioriteringer de af forskellige årsager må foretage i deres opgaveløsning.

### RESUME

Lærere og ledere er overvejende enige om, at der i folkeskolen er kommet flere forskelligartede opgaver til. De er også enige om, at lærerens arbejdsmængde ikke kan spredes ligeligt over året. Der er høj- og lavintensitetsperioder i løbet af skoleåret. Men også fordi man i hverdagen arbejder med mennesker, og der kan opstå situationer på ugentlig basis, der kræver pludselige omprioriteringer. Hvis man som lærer har fleksibilitet i sit skema, er omprioriteringer mindre omkostningsfulde. Men har man lav fleksibilitet, er det ofte den individuelle forberedelse, der reduceres eller omlægges. De gode ledere kan hjælpe med at skabe manøvrerum til omprioritering gennem fleksible rammer og nær faglig ledelse.



*”Du kan ikke planlægge dig ud af at arbejde med mennesker. Der vil altid komme ting, som man ikke kan forudse. Til gengæld er det utilfredsstillende, at det altid går ud over forberedelsen. Det er utilfredsstillende ikke at kunne nå de elevsager, der måtte opstå og ikke have tid til det, men at det så bliver taget fra forberedelsen.” – Lærer, mobiletnografi*

## ARBEJDET MED MENNESKER SKABER UFORUDSIGELIGHED

I det mobiletnografiske studie ses det, at lærernes arbejdsuge sjældent kan planlægges og udføres 1:1. Som lærerne fortæller, vil arbejdet med mennesker altid føre uforudsigelighed med sig. En lærer kan en dag opdage en elev i mistrivsel, hvilket må håndteres her-og-nu. Dette løses typisk gennem elevsamtaler, mailkorrespondancer med forældre/kollegaer eller gennem opstart af udredninger. Eller også kan en kollega pludselig blive langtidssygemeldt, og man må hjælpe til med vikardækningen. Sådanne sager oplever lærerne at være nødt til at prioritere, da elevtrivsel og kollegiale forpligtelser vejer tungere end individuel forberedelse (jf. Figur 13). Lærerne angiver samtidig, at når de har nået de opgaver, de havde planlagt, så ser de ofte tilbage på ugen med professionel tilfredshed. Derfor bliver det også vigtigt for lærerne, at der er rum til både at håndtere uforudsigelige situationer og stadig få løst de planlagte opgaver. Det er dog ikke alle lærere, der i lige høj grad oplever at have rammerne til at gøre dette.

## UFORUDSIGELIGHED UDFORDRER DEN INDIVIDUELLE FORBEREDELSE HOS LÆRERE MED LAV FLEKSIBILITET

For lærere med mange bundne opgaver (mange undervisningstimer, møder, gårdvagter og kurser), kan det være svært at omstrukturere deres tid hensigtsmæssigt, når uforudsete situationer op-

står. Hvis der ikke er indtænkt fleksibilitet i skemaet, kan elevkonflikter og vikardækning ofte føre til, at der må omprioriteres. Figur 13 viser processen for prioritering af opgaver, når det uforudsete opstår. Vigtigst er akutte konflikter og/eller trivselssager med eleverne, hvorefter akutte kollegiale sager kommer. Det betyder bl.a. – som det også fremgår af figuren – at lærernes individuelle forberedelsestid til undervisning må nedprioriteres pga. mere akutte opgaver.

Som oftest bliver det den individuelle forberedelse, der må omlægges eller nedprioriteres. En lærer skriver i sin mobildagbog, hvordan en elevsag førte til, at forberedelsen blev lagt oveni weekenden:

*”Eftersom at min forberedelsestid fra 13:10-15:00 blev brugt på elevsager, må jeg desværre arbejde mere – altså arbejde lidt i weekenden for at være klar til undervisning mandag og tirsdag.” – Lærer, mobiletnografi*

Figur 13: Prioritering af opgaver når der opstår uforudsete situationer



Den lærer, som oplever at tiden ikke slår til, benytter sig typisk af tre strategier, når pludselige situationer kommer ind fra siden og skubber den planlagte individuelle forberedelse væk:

- **Ambitionerne skrues ned:** Der fravælges tidskrævende didaktiske ideer.
- **Arbejdsbyrden skrues op:** Timer lægges til på hverdagsaftener og weekender. Dette sker primært når lærerne oplever, at den individuelle forberedelsestid ikke rækker, fx i forbindelse med løsningen af akutte situationer/opgaver (fx som det bliver nævnt i citatet på forrige side).
- **Arbejdstempoet skrues op:** Pauser springes over, læreren løber hurtigere.

Hvis de lærere, der oplever at tiden ikke slår til, har behov for mere langsigtede omprioriteringer, kan en strategi også være at få sparring fra ledelsen. Dette benytter nogle lærere sig af. I det følgende ses et eksempel fra én af de besøgte caseskoler, hvor en presset lærer henvender sig om omprioritering. Skolelederen benytter sig af flere værktøjer, og læreren går ifølge lederen tilfreds derfra:

#### **Eksempel på henvendelse fra en presset lærer og hvordan skolelederen håndterer det**

*”Har en lærer, der har givet udtryk for, at han er presset på tiden til forberedelse. Han er planlagt med at skulle have 1/3 klasse-lærerrolle, men da den anden lærer har været sygemeldt gennem længere tid, tager han hele rollen. Samtidig kræver klassen en del arbejde med møder med forældre og arbejds-møder med ressourcevejleder og leder. Vi talte sammen om, hvad der presser ham, og hvad der vil hjælpe ham. Vi har taget to lektioner fra ham. Aftalt at han skal overveje, om det vil være en hjælp, hvis skolepædagogen overtager noget af klasselærerrollen. Han skal komme igen, hvis han fortsætter med at være presset urimeligt meget – så kan der evt. sættes vikar på en fagdag, så han får en hel dag til at få bund i noget arbejde. Han var tilfreds, og vil komme igen, hvis det ikke er nok.” – Skoleleder, mobiletnografi*

#### **FLERE LÆRERE HAR BEHOV FOR NÆR LEDELSE TIL AT OP- OG NEDPRIORITERE I DERES OPGAVER**

Både skolechefer, skoleledelser og lærere er enige om, at det er blevet vigtigere i de senere år at kunne prioritere i sine opgaver. Henover skoleåret kommer perioder med barsler, sygdom, eksaminer, elevsamtaler samt nye udviklingsprojekter fra kommunens side. Nogle af disse opgaver kan komme til at fylde mere end forventet. I sådanne situationer oplever flere af skolelederne i stigende

grad, at nogle lærere kommer til dem for at få hjælp til at prioritere i deres opgaver. Skolelederne tager i disse tilfælde også hånd om det – ofte ved at sætte sig sammen med læreren og analysere på den eksisterende udfordring (jf. casebeskrivelsen i boksen til venstre). Det er en analyse, der er nødvendig for at komme frem til den prioritering, der bedst flugter med de aktuelle faglige hensyn. I det følgende uddybes dette aspekt med et eksempel fra praksis. Eksemplet illustrerer, hvordan lederen håndterer denne udfordring.

#### **Eksempel på hvordan en leder håndterer en lærers udfordringer med sine opgaver**

*”Havde også en anden snak med en medarbejder, der er presset over sin klasselæreropgave i en 7. klasse. Vi havde aftalt at lave en gennemgang. Hun mener klasselæreropgaven tager alt hendes tid – særligt forberedelsestid. Vi gennemgik eleverne og lavede aftaler om, hvad og hvor meget der skulle lægges af energi, hvor hun i sine opgaver kunne skrue lidt ned, så tingene kom til at hænge sammen (...) Og vi aftalte, at hun skulle komme igen, hvis de aftaler vi havde lavet ikke var nok.” – Skoleleder, mobiletnografi*

Erfaringerne fra praksis viser, at en vellykket omprioritering af opgaver i hverdagen bl.a. er, når lederen formår at gøre brug af flere forskellige greb, der kan hjælpe læreren. De har overblik over, hvilke ressourcer de har til rådighed blandt andre medarbejdere. I casebeskrivelsen ovenfor ses det,



hvordan en leder sætter flere løsninger i spil, da en presset lærer henvender sig. Lederen gør brug af følgende greb:

- Nedjustering af andre opgaver
- Tilbud om hjælp fra kollegaer til at løfte den udfordrende opgave
- En dag med vikardækning, hvor læreren kan komme til bunds i opgaverne
- Forsikring om at læreren kan komme igen, hvis der skal mere til (en ledelse, der tager udfordringen alvorlig)

I de to nævnte eksempler foregår prioriteringen af opgaver i dialog mellem lederen og den enkelte lærer. Dialogen mellem lederen og den enkelte lærer finder oftest sted, når en lærer i særlig grad oplever at føle sig presset og udfordret i forhold til at kunne få hverdagen til at hænge sammen.

Men lærerne foretager også selv løbende mindre prioriteringer af opgaver i hverdagen. Hvis en lærer fx skal være vikar, betyder det også at vedkommende er nødt til at omstrukturere sine øvrige opgaver den pågældende dag eller uge. Derfor foregår der også løbende omprioriteringer i hverdagen, som ledelsen ikke i samme grad er inde over, men som lærerne selv håndterer.

### HÅNTERING AF UFORUDSIGELIGHED, SÅ UGEN BLIVER STABIL

Foruden at skolelederne kan have en individuel

samtale med lærere om op- og nedprioriteringer af opgaver, når den enkelte lærer oplever at tiden ikke slår til, har vi i den kvalitative undersøgelse også identificeret andre konkrete eksempler fra praksis. Disse viser, hvordan man kan søge at håndtere den uforudsigelighed, man som lærer nogle gange oplever. Eksemplerne belyses i den følgende boks.

#### Casebeskrivelser fra praksis som omhandler, hvordan man kan forsøge at tage højde for den uforudsigelighed, der også præger hverdagen som lærer

- **Vikarpuljer:** En skole har en vikarpulje, hvor alt planlagt fravær i de enkelte teams dækkes ind onsdag i ugen før. Akutte behov for vikardækning herudover dækkes af timelønnede tilkaldevikarer. Dette gør, at lærerne ikke pludselig kan møde ind til en uforudsigelig hverdag. En anden skole har også valgt på forhånd at lægge vikartimer ind i lærernes skemaer, hvor vikardækning således udgør en del af lærernes undervisningstid. Derved bliver det ikke taget fra den individuelle forberedelsestid.
- **Fleksible skemaer:** På nogle skoler har man valgt at prioritere færre opgaver i løbet af ugen, som er bundet til tid og sted. Det har givet et større råderum til at omprioritere løbende.

## 7.5 TEAMSAMARBEJDE

Dette afsnit handler om lærernes brug og oplevelser af teamsamarbejde.

### RESUME

Lærerne betragter overordnet set teamsamarbejdet med deres kollegaer som en vigtig del af deres arbejde. Men både lærerne og ledelsen oplever, at lærerne i samarbejdet med hinanden mere har fokus på drift og praktik fremfor faglig sparring og fælles refleksion. Lærerne efterspørger derfor mere tid til samarbejde i fagteams, mens ledelsen efterspørger, at lærerne bevæger sig op på et højere refleksionsniveau gennem professionelle læringsfællesskaber. 83 pct. af lærerne er helt eller delvist enige i, at de får et stort udbytte af teamsamarbejdet. Udbyttet af samarbejdet opleves som størst, når der er en struktur for møderne. Derfor oplever lærerne også øget behov for mere uformel ledelse af teamsamarbejdet. Det kræver imidlertid, at ledelsen skaber rammerne herfor og bl.a. prioriterer ressourcer til kompetenceudvikling og opkvalificering.



”Vi når ikke at have den faglige sparring. Når vi mødes i teamet, er det sociale og pædagogiske udfordringer, der fylder.” –Lærer, casebesøg

## LÆRERNE OPLEVER TEAMSAMARBEJDET SOM UDBYTTERIGT, VIGTIGT OG MED POTENTIALE

Inden for de senere år er teamsamarbejdet ifølge undersøgelsens ledere og lærere blevet en stor del af lærernes dagligdag. Dette skal formentlig ses i lyset af udviklingen i lærergerningen og de udfordringer, der følger med. Der er mange nye projekter og tiltag, og der sker ændringer hurtigt. Derfor kan det ifølge flere af lederne især være nødvendigt at tænke og arbejde på nye måder. Flere ledere fremhæver særligt forbedring af teamsamarbejde, som en måde at håndtere disse udfordringer på.

På baggrund af interviewene med lærerne og lederne har det været muligt at identificere fire typer af teamsamarbejde:

- 1. Samarbejde med klasseteam:** Lærerne samarbejder ofte om klassens trivsel, forældrekontakt mv.
- 2. Samarbejde med årgangsteam:** Lærerne samarbejder ofte om planlægning af fx det kommende skoleår, opgaver af driftsmæssig karakter mv.
- 3. Samarbejde med afdeling (indskoling, mellemtrin, udskoling):** Lærerne samarbejder ofte om planlægning af fx arrangementer
- 4. Samarbejde i fagteams omkring fag eller indsats:** Samarbejde mellem faglærere (fx dansklærere) eller AKT teams.

67 pct. af lærerne er helt enige i, at teamsamarbejdet er en vigtig del af deres arbejde, mens 24 pct. er delvist enige heri. 50 pct. af lærerne er helt enige i, at de får et stort udbytte af samarbejdet, og 33 pct. er delvist enige heri (jf. Figur 14). Lærerne fremhæver i interviewene, at udbyttet er størst, når der er en vis systematik og struktur for møderne, samt når der er mulighed for fagligt at komme i dybden.

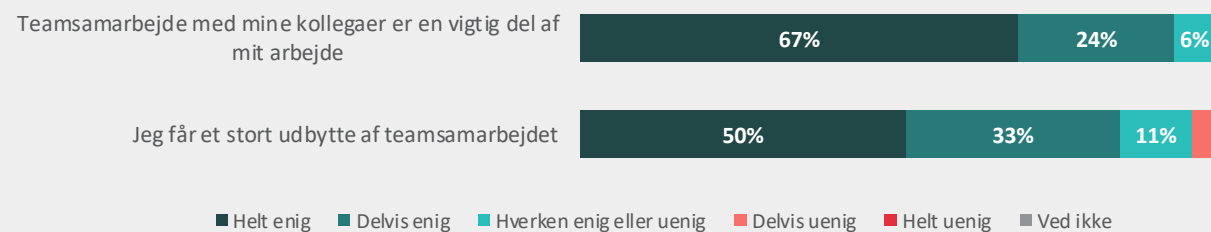
## DRIFT OG TRIVSEL FYLDER MERE I TEAMSAMARBEJDET END FAGLIG UDVIKLING

Af interviewene med lærerne fremgår det, at lærerne typisk mødes i et klasse- eller årgangsteam på et fastlagt tidspunkt i 1-1,5 time om ugen. Disse møder ender ofte med at være meget drifts- og trivselsorienterede. De omfatter næsten altid dialog om elevernes trivsel, enkelte elevers situationer, samarbejdet med forældre samt praktisk fordeling af opgaver. Det som lærerne ofte ikke når at

have dialog om, er emner der er rettet mod at styrke professionel selvudvikling. Med professionel selvudvikling menes her aktiviteter, der formodes at styrke den enkelte lærers kompetencer (human kapital) og gennem erfaringsdeling og sparring den professionelle dømmekraft (beslutningskapital).

Sådanne aktiviteter kunne være interne analyser samt feedback og sparring på undervisning, dialog om nye didaktiske og pædagogiske metoder eller diskussion af skolens fælles værdier og børnesyn. Dette perspektiv underbygges af lærersurveyen (jf. Figur 15). Figuren viser, at dialog om elevernes trivsel (95 pct.), den enkelte elevs udvikling (87 pct.) og forældresamarbejde (81 pct.) i høj grad er på dagsordenen i de fleste teams. Modsat finder vi lærernes dialog om didaktiske metoder (44 pct.) samt feedback og sparring om undervisning (40 pct.), som i mindre grad er i fokus i teamsamarbejdet. Mindst fokus er der på eksterne udviklingsprojekter (26 pct.).

Figur 14: Lærernes oplevelse af teamsamarbejde  
"Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?"



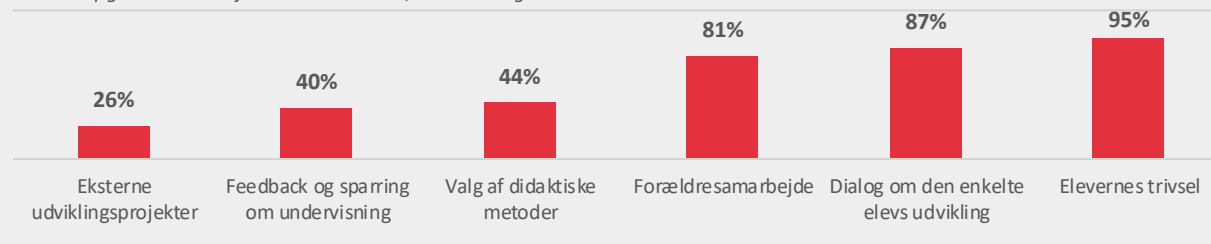
Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

Men undersøgelsen viser også, at ledernes forventning til teamsamarbejdet ikke altid stemmer overens med lærernes oplevelse jf. Figur 16. Den vandrette akse viser andelen af lærere, som oplever, at de arbejder med det aktuelle emne i teamsamarbejdet. Det kan fx være evaluering af hinandens undervisning eller dialog om elevernes trivsel. Den lodrette akse viser ledernes forventning til indholdet i teamsamarbejdet. 80 pct. af skolelederne forventer, at der arbejdes med didaktiske metoder i teamsamarbejdet, mens blot 40 pct. af lærerne oplever faktisk at arbejde med didaktiske metoder.

På skoler, hvor lærere forventer en opgave løst i teamsamarbejdet arbejder flere lærere generelt med emnet i teamsamarbejdet. Feedback og sparring om undervisningen forekommer fx oftere i teamsamarbejdet på de skoler, hvor lederen har forventninger om, at dette er i fokus.

**Figur 15: Indhold i teamsamarbejdet**

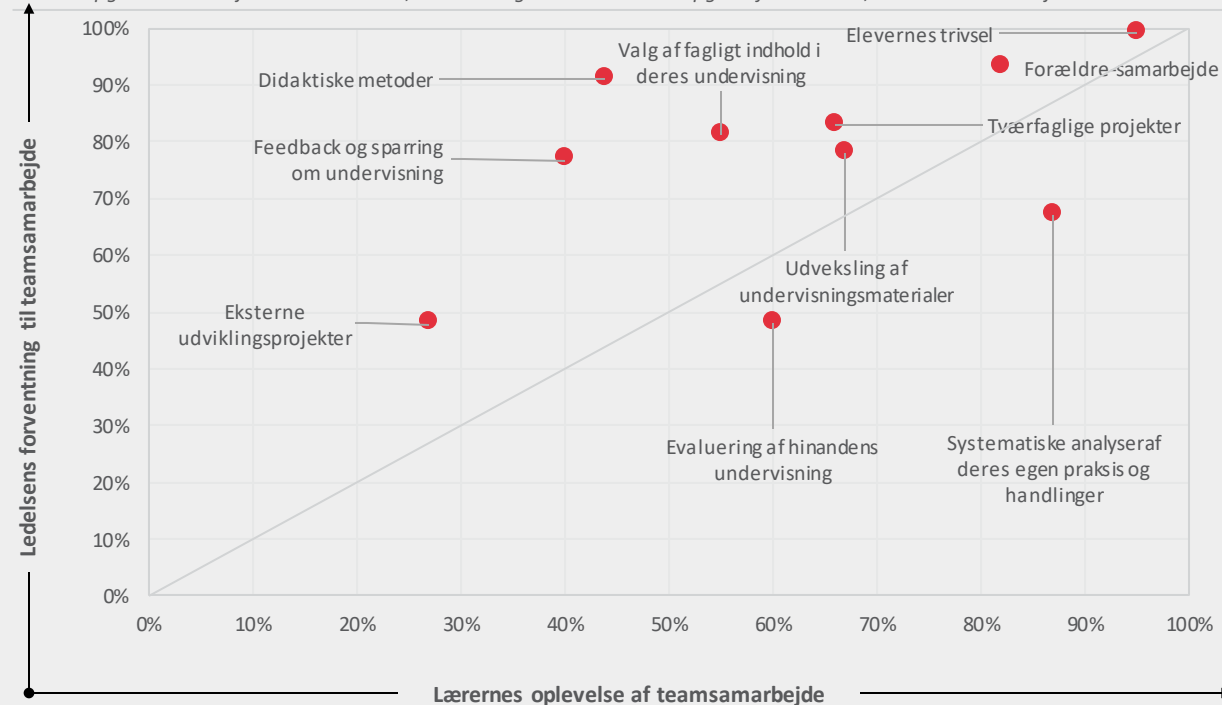
"Hvilke opgaver samarbejder I om i de teams, hvor du indgår?"



Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

**Figur 16. Ledernes forventning til og lærernes oplevelse af indhold i teamsamarbejdet**

"Hvilke opgaver samarbejder I om i de teams, hvor du indgår?" samt "Hvilke opgaver forventer du, at lærerne samarbejder om i teams?"



Kilde: Leder- og lærersurvey 2019



## MERE TÆT TEAMSAMARBEJDE, HVOR DER OGSÅ ER FOKUS PÅ PROFESSIONEL UDVIKLING, EFTERSPØRGES

De statistiske analyser har vist, at jo flere emner et team samarbejder om, jo mere oplever lærerne, at teamsamarbejdet er vigtigt og giver dem et stort udbytte. Der er altså god grund til, at både flere ledere og lærere i interviewene efterspørger et teamsamarbejde, der også handler om at skabe refleksion over egen praksis. Herved bliver det bl.a. muligt at udvikle sig fagdidaktisk. En lærer fortæller:

*"(...) Jeg tror at 'åben undervisning' gør os bedre. Vi er mange dygtige lærere. Jeg tror, at vi sammen vil kunne gøre hinanden endnu dygtigere, da vi hver især har noget, vi er særligt opmærksomme på. For at vi ikke 'gror fast' i vores vaner, tror jeg det er sundt at få feedback på ens undervisning." – Lærer, casebesøg*

På caseskolerne har man også flere steder været i gang med at få mere udviklingsorientering ind i teamsamarbejdet. Dette er fx sket ved at påbegynde realiseringen af professionelle læringsfællesskaber. Disse kendetegnes bl.a. ved, at lærerne åbner undervisningen op gennem observationer og materialedeling. Men som både casebesøgene og lærersurveyen viser, så er man flere steder nok tættere på at tale om, hvordan man er et professionelt læringsfællesskab snarere end at udøve det fuldt ud i praksis. Fx svarer 86 pct. af lærerne i surveyen (jf. Figur 17), at de sjældent eller aldrig besøger andre klasseværelser for at lære af deres kollegaer. 31 pct. svarer, at de som minimum ugentligt samarbejder om at planlægge og udforme undervisningsmaterialer.

### UDVIKLINGSPOTENTIALE I DE PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

De kvalitative interviews viser, at ledelsen især ser

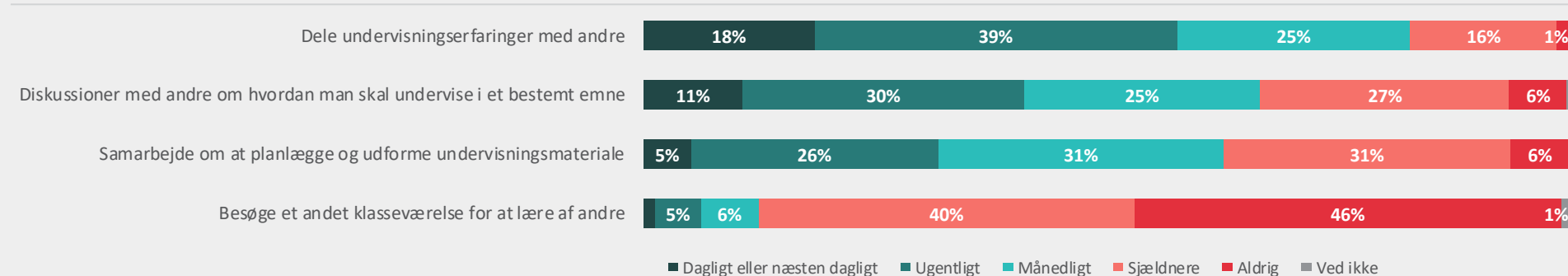
et udviklingspotentiale i forhold til at få skabt en større fællesskabsfølelse omkring det at indgå i et team, herunder professionelt læringsfællesskab – og i forbindelse hermed også have for øje, at der skal sikres ensretning af procedurer og arbejdsgange. Det kan bane vej for udviklingen af en ny mødestruktur, hvor lærerne er mere selvstyrende sammenlignet med i dag, men dog med en tovholder eller koordinator, som varetager den uformelle ledelse.

Lærernes oplevelse af at have et fagprofessionelt råderum viser sig i analyserne at være vigtigt på tværs af undervisningskvalitet, arbejdsmiljø og professionel kapital. Således er oplevelsen af at have et fagprofessionelt råderum blandt de væsentligste faktorer til forklaring af variationen i hver af de tre forhold.

Det fagprofessionelle råderum kan styrkes gennem tydelig ledelse og distribueret ledelse, som nogle ledere fx praktiserer i forbindelse med teamsamar-

Figur 17: Lærernes oplevelser af samarbejde og hyppighed

"Lærernes oplevelser af samarbejde og hyppighed: Hvor ofte har du følgende former for samarbejde med andre lærere?"



bejdet. Der kan ligeledes ske en styrkelse af det fagprofessionelle råderum gennem gode rammer for forberedelse og mulighed for fleksibilitet i forhold til, hvor og hvornår man laver sine arbejdsopgaver. Endelig kan det fagprofessionelle råderum styrkes gennem kompetenceudvikling – på jobbet eller via efteruddannelse – og ved at organisere regler og procedurer, så lærerne oplever, at de skaber en god og meningsfyldt ramme om deres arbejde.

### UDVIKLINGSPOTENTIALE I SAMARBEJDET I FAGTEAMS

Lærerne ser 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, da man her arbejder i mindre teams med et relevant og afgrænset fokus. Hvad angår at teamsamarbejder generelt kan begynde at ligne professionelle læringsfællesskaber, oplevers skolerne flere udfordringer strukturelt: flere teams er for store til at lave udvikling i, og møderne ofte bliver for uformelle og mangler struktur. Dog er der også flere af de interviewede lærere, som ser muligheder i at teamsamarbejdet kan udvikle sig i retning af et professionelt læringsfællesskab. Flere af lærerne efterspørger nemlig større fokus på observation af hinandens praksis (under forudsætningen at observationerne er relevante for læreren), for herigennem også bedre at kunne

videreudvikle undervisningen. Men i forbindelse med udviklingen heraf tyder det på baggrund af de kvalitative interviews også på, at det er en udviklingsproces, som både ledelsen og lærerne står over for i forhold til at arbejde på denne måde. En viceskoleleder fortæller følgende:

*”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 (...) Jeg vil vildt gerne dyrke det her med åbne døre, så vi kan dele vores erfaringer. (Men) (...) der er mange, der ikke tør. Nu har man arbejdet 15 år på én måde, og så er der pludselig nogen, der skal overvære ens arbejde. 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, casebesøg*

I relation til ovenstående handler det for flere af de interviewede ledere og mellemledere om, at prøve at gentænke måden lærerne kan samarbejde i teams på. Fx fortæller en skoleleder, at de prøver at *”efterleve at teams ikke bare er rundt om bordet. Vi må også ind og forstyrre hinanden, når noget er svært”*. Denne måde at tænke på udfordrer imidlertid også måden flere af lærerne 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. Dette illustreres også af en lærers fortælling:

*”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. Jeg har aldrig mødt en (lærer), hvor man var sammen om det på samme måde. Vi har et værdifællesskab.” – Lærer, casebesøg*

### PROFESSIONEL UDVIKLING I TEAMS UDFORDRES AF MANGLENDE PRIORITERING

Når teammedlemmer ikke observerer hinandens undervisning, ligger forklaringen bl.a. i, at det ikke i særlig høj grad prioriteres ressourcemæssigt fra ledelsens eller lærernes side. Ifølge de statistiske analyser arbejder man tættere sammen der, hvor ledelsen er tydelig omkring deres forventninger til lærernes team-samarbejde. Men så længe ledelsen fylder den afsatte arbejdstid ud med driftsopgaver, oplever flere lærere, at den professionelle udvikling er en opgave de ikke nødvendigvis behøves at prioritere:

*”(Det) virker surrealistisk at skulle bruge tid på at forfine sine metoder og supervisere kollegaer, som ellers er relevante og udviklende ting, som uden tvivl ville skabe kvalitet for eleverne og arbejdsglæde hos lærere. Det er bare nice-to-do ting i en hverdag, som er tætpakket med need-to-do ting.” – Lærer, mobiletnografi*

Flere lærere fortæller også, at de ville være mere motiverede for at skabe plads til faglige udviklingsaktiviteter i teams, hvis teamsene selv fik lov til at definere, hvad udviklingsfokus skulle være. Flere af lærerne oplever, at det er på ledelsens præmisser, når der bliver sat tid af til udvikling. Nogle lærere ville fx foretrække at sparre med skolens fysikteam og vejledere om fysikundervisning fremfor med konsulenter om et centralt fastlagt didaktisk koncept.

### **GOD (UFORMEL) LEDELSE AF TEAMSAMARBEJDET KAN GIVE TID TIL MERE END DRIFT**

På skoler hvor møderne ikke opleves som strukturerede, giver flere lærere udtryk for, at teamsamarbejdet sommetider kan være uproduktivt. Det er især også her, at man til teammøderne ikke når at snakke om andet end drift – eller oplever, at kollegaer ikke kommer til mødet. De kvalitative fund vidner om, at skoleledere, der skaber tydelige teamstrukturer med klare forventninger til teamleder/-koordinatorens og medlemmernes rolle, kan få lærerne til at opleve mere produktive teammø-

der. På baggrund heraf viser vi i det følgende eksempler fra praksis. Samlet set tyder undersøgelsen på, at følgende kan medvirke til et bedre teamsamarbejde:

- **Den rette lærer som tovholder:** Generelt viser den kvalitative undersøgelse, at for at et team bedre kan fungere og have et større fokus på faglig sparring og udvikling af praksis med sine kollegaer, kan der være behov for en form for ledelse af teamet, som understøtter teamets evne til at kunne lede sig selv.
- **Teamlederens/-koordinatorens mandat skal tydeliggøres:** I forbindelse med uformel ledelse af et team viser undersøgelsen, at det generelt er vigtigt at afklare de interne ledelsesforhold. Her viser erfaringerne fra praksis, at det kan være væsentligt, at skolelederen sætter de overordnede rammer. Flere ledere fremhæver, at det er vigtigt, at teamkoordinatoren ikke får personaleansvar eller på egen hånd skal implementere tiltag. Dette kan bringe konflikt mellem kollegaer. I stedet fungerer teamlederen på nogle skoler mere som mødestyrer og kommunikør mellem ledelsen og lærerne.
- **Afstemning med lærerne omkring formålet:** At distribuere en form for ledelsesmandat kan ifølge flere af undersøgelsens ledere potentielt skabe et skel mellem lærerne, der ikke nødvendigvis er hensigtsmæssig. Derfor op-

lever flere ledere, at det er vigtigt først og fremmest at skabe en forståelse fra lærernes side om vigtigheden af og formålet med samarbejdet, herunder at tydeliggøre ansvarsfordelingen mellem teammedlemmerne. Derfor opleves der et behov for, at forventningerne til lærerne også tydeliggøres i form af, at de fx skal respektere teamkoordinatorens mødelederrolle og indkaldelser.

- **Teamkoordinatoren skal uddannes:** Såvel ledere som lærere fortæller, at det er vigtigt, at den lærer, der skal varetage denne rolle, er rustet hertil. Flere ledere fortæller, at den udvalgte lærer skal klædes på med værktøjer, der hjælper teamet til struktur. Fx i form af viden om kalenderplanlægning, teori om mødestruktur og den gode dagsorden samt evt. værktøjer til mødestyring. Fx fortæller en leder om en 20/80 model til styring af møders indhold. Den går ud på, at mødelederen skal sørge for, at dialog om løsningen på et problem skal fylde fire gange så meget, som selve fremlæggelsen af problemet (fx 2 minutter om problemet med en elev, 8 minutter på konstruktive løsninger).
- **Teamkoordinatoren skal have afsat tid til opgaven:** En af caseskolernes leder har startet et projekt om distribueret ledelse, hvor han har opløst en lederstilling og spredt timerne ud over mødekoordinatorerne. På denne måde får de alle afsat tid til at varetage den nye opgave.

## 7.6 NYUDDANNEDE OG ANCIENNITET

Dette afsnit handler om de nyuddannede lærere, og de tiltag nogle skoler tager for at give dem en god start. Derudover belyses også lærernes anciennitet, og hvad den betyder for de præferencer, man som lærer kan have i sin arbejdstilrettelæggelse.

### RESUME

Flere af kommunernes lokalaftaler indeholder særlige bestemmelser for de nyuddannede lærere. Derfor oplever mange af de nyuddannede også, at der er en række tiltag og initiativer, som kan understøtte dem og mindske arbejdspresset i deres første tid som lærere. Det mest udbredte initiativ er en mentorordning, men der er imidlertid stor forskel på, hvordan og hvor godt denne ordning fungerer.

De nyuddannede lærere oplever at have et bedre arbejdsmiljø, højere professionel kapital og større jobtilfredshed end deres mere erfarne kollegaer. Men samtidig er de nyuddannede også mere udfordrede i forhold til forældresamarbejde og klasserumsledelse.

Nyuddannede lærere med særlige ordninger, fx i form af en mentor, reduceret undervisningstimetale, mere forberedelse eller lignende, oplever at have et bedre arbejdsmiljø sammenlignet med nyuddannede lærere, som ikke har en særlig ordning. Mere forberedelsestid gør fx også, at de nyuddannede føler, at de leverer en bedre undervisningskvalitet.

De skoler, der har en intensiv og systematiseret arbejdsgang for, hvordan man tager imod nyuddannede, samt har fokus på de nyuddannedes mulighed for at sparre med mere erfarne lærere, har også mere tilfredse nyuddannede lærere.

Undersøgelsen viser desuden, at anciennitet spiller en forholdsvis lille rolle i forhold til præferencer for at arbejde på en bestemt måde, fx i forhold til hvordan forberedelsen tilrettelægges, tilstedeværelse på skolen mv. Livsfasebetragtninger er mere relevante i forhold til at forstå forskelle i arbejdspræferencer.



”Mentorordning – det fungerer. Stor ros til ledelsen, de havde sat det i system og talt med mentorene på den gode måde, hvor de havde det reelle billede af, hvor lang tid der skulle bruges på det.” – Tillidsrepræsentant, casebesøg



## ØGET FOKUS PÅ SÆRLIGE REGLER OG RAMMER FOR NYUDDANNEDE LÆRERE

Siden udviklingen og etableringen af de første lokalaftaler ser man i dag flere og flere lokalaftaler med et specifikt afsnit omhandlende de nyuddannedes forhold. 64 pct. af lokalaftalerne i 2018/2019 indeholder særlige bestemmelser for de nyuddannede, som giver dem særlige vilkår/ordninger.

Nyuddannede lærere føler sig generelt godt taget imod på arbejdspladsen – særligt af deres kollegaer og i lidt lavere grad af ledelsen. Men på trods af dette er der stadig en række initiativer, man kan iværksætte for at give den nyuddannede lærer en god start på lærerlivet. Flere skoleledere forsøger for eksempel at skabe mere tid for de nyuddannede ved at tildele mere forberedelsestid, lavere undervisningsstimetal eller færre øvrige opgaver. Men de kan også mindske udfordringer ved at tildele en mentor, en optimal fagsammensætning, placere dem i mindre konfliktyldte klasser og i velfungerende teams.

Lidt over halvdelen af de nyuddannede lærere tilkendegiver, at der er særlige rammer og regler for dem (jf. Figur 18).

De statistiske analyser viser, at nyuddannede, som har en særlig ordning, fx en mentor, lavere timetal, mere forberedelsestid mv., også får en anden oplevelse af deres start på arbejdslivet. Således viser analyserne, at nyuddannede med en særlig ordning oplever et bedre arbejdsmiljø og føler sig

bedre modtaget på skolen end nyuddannede uden en særlig ordning. Figur 19 eksemplificerer denne sammenhæng.

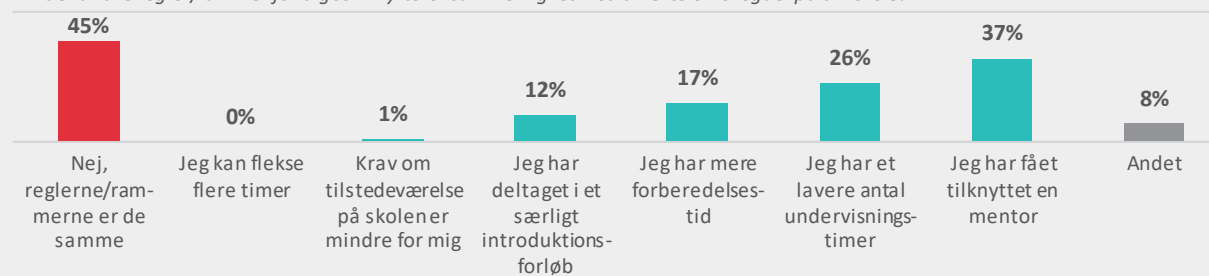
Analyserne viser, at det specielt er tre elementer i de særlige ordninger, som har betydning for de nyuddannede. Det er mentorordning, nedsat timetal og øget forberedelsestid.

Det gør sig gældende for nyuddannede i alle tre ordninger, at de har et signifikant bedre arbejds-

miljø og en oplevelse af bedre tid til at forberede sig end de nyuddannede, der ikke har en eller flere af disse ordninger. Desuden er nyuddannede med ændringer i arbejdstiden mere tilfredse med deres job end de lærere, der ikke har enten nedsat undervisningstimetal eller mere forberedelse. Endeligt oplever de nyuddannede lærere, der har mere forberedelsestid, at de i højere grad kan levere høj kvalitet i deres undervisning end de andre nyuddannede.

**Figur 18: Særlige regler og rammer for nyuddannede**

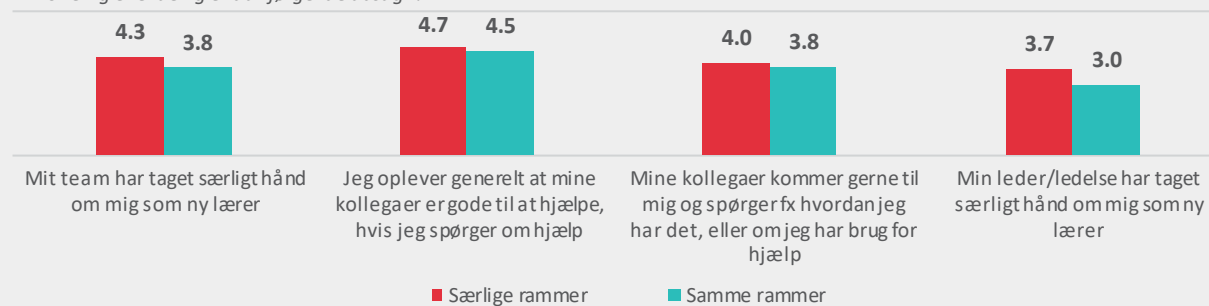
”Er der andre regler/rammer for dig som ny lærer sammenlignet med dine lærerkollegaer på din skole?”



Note: N=411 | Kilde: Lærersurvey 2019

**Figur 19: Forskelle mellem nyuddannede med og uden særlige rammer på spørgsmål om modtagelse (skala fra 1-5)**

”Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?”



Note: N=411 | Kilde: Lærersurvey 2019. 1=helt uenig; 5=helt enig

## MENTORORDNINGEN FUNGERER, NÅR DER ER FORMELLE FORPLIGTELSER KNYTTET TIL MENTORROLLEN

Af særlige tiltag for de nyuddannede er mentorordninger den mest udbredte. Vi ser dog samtidig på vores casebesøg, at kvaliteten af disse mentorordninger varierer fra skole til skole. På trods af denne variation ses det af de statistiske analyser, at nyuddannede, der har en mentor, også oplever bedre arbejdsmiljø og mere passende tid til forberedelse end nyuddannede uden en mentor.

På 11 ud af de 18 caseskoler bliver det i interviewene eksplicit italesat, at skolerne enten tildeler den nyuddannede lærer en mentor eller har tilrettelagt et mentorforløb. Interviewene med lærerne viser dog også, at det langt fra er på alle skoler, de formelle retningslinjer for mentorforløb/-ordningen i praksis fungerer efter hensigten. Ofte er det tilfældet på de skoler, hvor der ikke er nogen formelle forpligtelser knyttet til mentorrollen. Fx fortæller en kredsformand følgende:

*”Når du bliver presset, så lukker du dig om dig selv, for det vigtigste er at blive klar til næste time. (Det er) 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 (kommunen) 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 (den nyuddannede lærer) heller ikke ved, hvem det er.” – Kredsformand, casebesøg*

Af den kvalitative analyse fremgår det altså, at succes af et mentorforløb ser ud til at afhænge af, om der er tydelige retningslinjer for, hvad mentoren har af forpligtelser over for den nyuddannede. Flere lærere fortæller, at det er væsentligt, at mentoren får afsat timer til opgaven, ligesom flere lærere også oplever, at det er en fordel, hvis mentoren kommer fra det samme team som den nyuddannede lærer.

Der er på flere af skolerne – foruden de formelle tiltag – også en række uformelle praksisser i forhold til nyuddannede lærere. Flere nyuddannede fortæller fx om vigtigheden af at have mulighed for at få støtte fra mere erfarne kollegaer:

*”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.” – Nyuddannet lærer, casebesøg*

Interviewene med de nyuddannede lærere indikerer, at en mentorordning, hvor den nyuddannede oplever at blive taget i hånden fra start og løbende har en mentor at gå til, har stor betydning for den enkeltes motivation og tilfredshed med såvel eget arbejde som arbejdsmiljøet. Dog er det vigtigt at være opmærksom på, at relationen mellem de to parter også har betydning for, hvorvidt mentorordningen opleves som velfungerende. Fx fortæller en nyuddannet lærer følgende:

*”Min mentor fik jeg ingen ting ud af. Senere fik jeg en relation til andre, som jeg brugte meget mere som mentorer.” – Nyuddannet lærer, casebesøg*

## NYUDDANNEDE ER UDFORDREDE PÅ FORÆLDRESAMARBEJDET OG KLASSERUMSLEDELSE

Sammenlignet med de mere erfarne lærere, oplever de nyuddannede i højere grad at have et bedre arbejdsmiljø, højere professionel kapital og større jobtilfredshed. På trods af dette er de nyuddannede mere udfordrede i forhold til forældresamarbejde og klasserumsledelse.

De nyuddannede lærere oplever ikke at være tilstrækkeligt klædt på til at håndtere kontakten til forældre. For at have oplevelsen af at lykkes som ny lærer viser den kvalitative undersøgelse, at der kan være behov for nogle konkrete handleplaner på skolen for, hvordan man skal håndtere forældresamarbejdet, herunder udfordrende forældre.

Blandt skoleledelsen og lærerne er der også enighed om, at de nyuddannede i mange tilfælde bliver ramt af et "praksischock", når de kommer ud i klasserummet. Evnen til at praktisere klasserumsledelse kan derfor sammenlignes med et mesterlærerforløb, hvor det kan være en god idé, at de nyuddannede kobles på en mere erfaren kollega. I andre tilfælde kan et større fokus på teamsamarbejde måske være løsningen. Men uanset hvilken løsning der er i fokus, så viser interviewene med lærerne, at muligheden for at få støtte og sparring er noget af det vigtigste for de nyuddannede lærere. Fx ser de nyuddannede stor værdi i at dele undervisningsmaterialer eller have en hjælpsom sidemakker i forberedelseslokalet, da det kan være med til at afhjælpe noget af usikkerheden som ny i jobbet.

### HÅNDTERING AF EN GOD START FOR NY- UDDANNEDE LÆRERE

På baggrund af interviewene med lærerne og lederne har det været muligt at opsummere deres gode erfaringer i forhold til nyuddannede lærere.

De skoler, der har en intensiv og systematiseret arbejdsgang for, hvordan man tager imod nyuddannede, har tilfredse nyuddannede lærere. Nogle skoler (og kommuner) har sat opstartsfasen i system, herunder forberedt mentorerne samt understreget deres forpligtelser overfor den nyuddannede. I disse tilfælde oplever de nyuddannede lærere, at mentorordningen fungerer. Andre steder er mentoropgaven imidlertid mere uformel, og der er ikke altid afsat tid til samarbejdet. I disse tilfælde er mentorordningen i særlig risiko for at blive nedprioriteret, hvis en erfaren lærer ikke vurderer at have tid og overskud til opgaven.

De skoler, der har fokus på, at de nyuddannede skal have mulighed for at sparre med deres mere erfarne kollegaer, har tilfredse nyuddannede lærere. Fx fortæller en skoleleder, at "det er rigtig vigtigt at koble en nyuddannet lærer sammen med stabile, gode mentorer og en stabil makker." Han fortæller, at der er meget mesterlære i at være lærer. Sparring med kollegaer om undervisningsmateriale virker til at have stor betydning for de nyuddannede lærere. Flere af de nyuddannede fortæller, at de nemlig ønsker at få opbygget en erfaring og et repertoire, de kan trække på.

I det følgende vises et konkret eksempel på et godt opstartsforløb for en nyuddannet lærer, hvor der har været stor tilfredshed blandt alle parter:

***En kommune har iværksat et særligt forløb for nyuddannede (og nyansatte), som de involverede beskriver som særligt godt. Dette forløb indeholder et velkomstarrangement, obligatorisk grunduddannelse, mentorordning, tilbud om trivelsamtale samt en lavere opgavemængde det første år:***

*"Jeg blev taget i hånden fra starten af. Det kan være en mail fra en lærer. Vi har en mentor, og har det stadig. Det kan handle om alt – en mail fra forældre osv. Særligt i kommunen har vi været på et grundforløb, så vi har været på lige fod med andre ansatte (...) Vi er i den grad taget i hånden. Jeg fik at vide fra start, at jeg ikke måtte få ekstra opgaver. Udover dansk fagudvalg. Det er også noget nyt. Og det er meget positivt." – Nyuddannet lærer, casebesøg*

### ANCIENNITET OG ARBEJDSPRÆFERENCER

I lærersurveyen er alle blevet spurgt om, hvilke arbejdspræferencer de havde. Dette blev gjort ved at placere en markør tættest på det udsagn man var mest enig i. Rent praktisk har lærerne skulle placere sig mellem to udsagn på en skala fra 0 til 10, med 5 som midtpunkt. I Figur 20, præsenteres udsagnene 'Udvikle mig som lærer gennem praktiske erfaringer' ved skalaens punkt 10 og 'Udvikle mig som lærer ved at tilegne mig ny forskningsmæssig viden' ved skalaens punkt 0.

Af Figur 20 ses det, hvorvidt man foretrækker at udvikle sig som lærer gennem forskningsmæssig viden eller gennem praktiske erfaringer fordelt efter anciennitet. Lærere med lang anciennitet foretrækker i højere grad at udvikle sig gennem tilegnelse af forskningsmæssig viden. De yngre lærere, særligt de nyuddannede, vil i højere grad udvikle sig gennem deres praktiske erfaringer. Dette er naturligt, idet de enten direkte – eller næsten lige – er kommet fra seminarieret.

Analyserne viser samtidig, at oplevelsen af at mestre lærergerningen (self-efficacy) er det karaktertræk, der hænger mest signifikant sammen med, hvilke præferencer man har som lærer. Lærere, der oplever at mestre lærergerningen, foretrækker i højere grad at udvikle sig gennem forskningsmæssig viden fremfor gennem praktiske erfaringer. Derudover foretrækker disse lærere i højere grad at udvikle deres egne undervisningsforløb fremfor at benytte allerede eksisterende materialer (Figur 21).

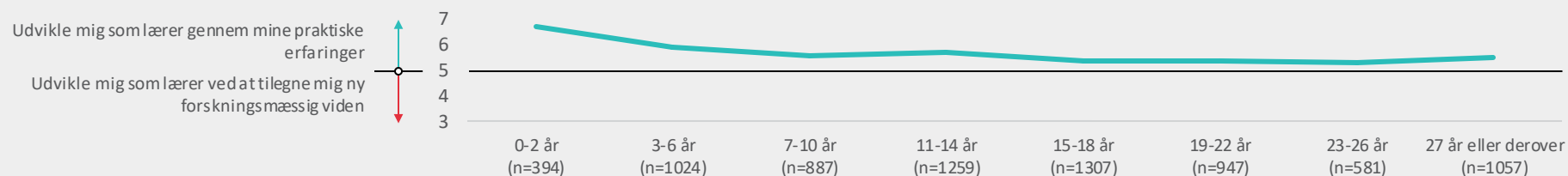
Derudover ses det af Figur 22, at anciennitet generelt ikke slår kraftigt ud på de udvalgte præferencer. Dog er det værd at bemærke, at lærere med 7-10 års erfaring i højere grad ønsker at holde tidligt fri i hverdagen og arbejde om aftenen og i weekenden – formentlig fordi en større andel af disse lærere har yngre børn. Modsat ser vi, at både de nyuddannede og ældre lærere i højere grad foretrækker at arbejde på skolen inden for normal arbejdstid.

Generelt peger disse analyser på, at mange af de fordomme man kan møde om hhv. ældre og yngre læreres præferencer i forhold til at arbejde i folkeskolen savner empirisk belæg. Andre karaktertræk har større betydning for lærernes præferencer – fx hvorvidt man oplever at mestre lærergerningen.



**Figur 20: Sammenhæng mellem præference for at udvikle sig gennem praktiske erfaringer eller ved at tilegne sig ny forskningsmæssig viden og anciennitet**

"Hvor mange år har du samlet set arbejdet som lærer i grundskolen?" samt "Jeg foretrækker at udvikle mig som lærer gennem mine praktiske erfaringer/udvikle mig som lærer ved at tilegne mig ny forskningsmæssig viden"

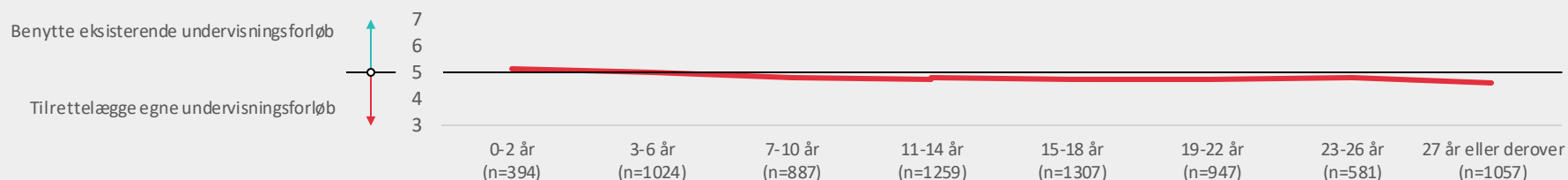


Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

Spørgsmålet er besvaret på en skala fra 0-10, hvor 0 angiver, at lærerne klart foretrækker at udvikle sig ved at tilegne sig ny forskningsmæssig viden, mens 10 angiver, at lærerne klart foretrækker at udvikle sig ved at tilegne sig egne praktiske erfaringer. Figuren viser gennemsnittet for forskellige kategorier af anciennitet.

**Figur 21: Sammenhæng mellem præference for at benytte eksisterende undervisningsforløb eller tilrettelægge egne undervisningsforløb og anciennitet**

"Hvor mange år har du samlet set arbejdet som lærer i grundskolen?" samt "Jeg foretrækker at benytte eksisterende undervisningsforløb/jeg foretrækker at tilrettelægge egne undervisningsforløb"

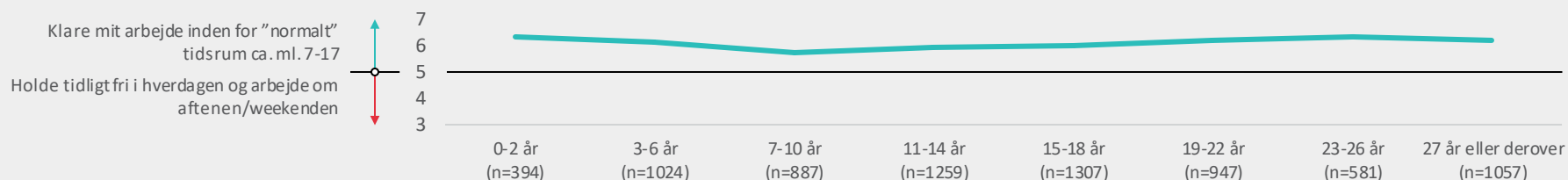


Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

Spørgsmålet er besvaret på en skala fra 0-10, hvor 0 angiver, at lærerne klart foretrækker at tilrettelægge egne undervisningsforløb, mens 10 angiver, at lærerne klart foretrækker at benytte eksisterende undervisningsforløb. Figuren viser gennemsnittet for forskellige kategorier af anciennitet.

**Figur 22: Sammenhæng mellem præference for at klare sit arbejde inden for normal arbejdstid eller holde tidligt fri og arbejde om aftenen eller i weekenden og anciennitet**

"Hvor mange år har du samlet set arbejdet som lærer i grundskolen?" samt "Jeg foretrækker at klare mit arbejde inden for "normalt" tidsrum/holde tidligt fri i hverdagen og arbejde om aftenen/weekenden"



Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

Spørgsmålet er besvaret på en skala fra 0-10, hvor 0 angiver, at lærerne klart foretrækker at holde tidligt fri i hverdagen og arbejde om aftenen/weekenden, mens 10 angiver, at lærerne klart foretrækker at arbejde inden for normalt tidsrum. Figuren viser gennemsnittet for forskellige kategorier af anciennitet.

## 7.7 PROFESSION OG LÆRERGERNING

I dette afsnit fokuseres på lærergerningen og nogle af de udviklingstræk, som lærere og ledere oplever får betydning for, hvordan lærerjobbet opfattes og udøves.

### RESUME

Lærere og ledere oplever, at lærerne får anerkendelse fra deres kollegaer, ledere og forældrene til deres elever. De oplever til gengæld ikke den samme grad af anerkendelse fra samfundet, herunder fx folketingspolitikkerne. Lockout og lovindgreb i 2013 har ifølge lærerne været med til at give dette indtryk af samfundets syn på lærerne. Lærernes utilfredshed med de lokale arbejdsvilkår kan også spille en rolle for, at man som lærer ikke føler sig anerkendt. Samtidig oplever ledere og lærere, at nyere udviklinger stiller flere krav til lærerne. Oplevelsen af et stigende tidspres håndteres på skolerne med professionalisering og stærkere fokus på tidsbudgettering.



”Det er både centralt, politikerne. Nu skal vi justere reformen. Så er det lokalpolitikere i kommunen. Chefen, der vil sætte sig på kortet. Bestyrelsen. Omverdenen. Forældrene. Alle ønsker at sætte dagsordenen. Der er stort set ikke et samfundsproblem, som folkeskolen ikke skal løse. 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.” – Lærer, casebesøg

## LÆRERNE OPLEVER MANGLENDE ANERKENDELSE FRA CENTRAL HÅND

Lærerne og lederne har i de kvalitative interviews givet udtryk for, hvordan lockouten og lovindgrebet i 2013 virkede som en mistænkeliggørelse af professionen. Mange lærere fremhæver den hårde debat omkring lockouten. Dette betød, at mange af lærerne følte sig mindre værdsatte af de centrale aktører, KL og folketingspolitikere. Det perspektiv kan også ses i lærersurveyen, hvor lærerne generelt ikke føler sig anerkendt af samfundet, selvom de oplever en relativt høj grad af anerkendelse blandt dem, de møder professionelt

i deres nærmiljø, herunder skolens ledelse, lærerkollegiet og forældre (se Figur 23).

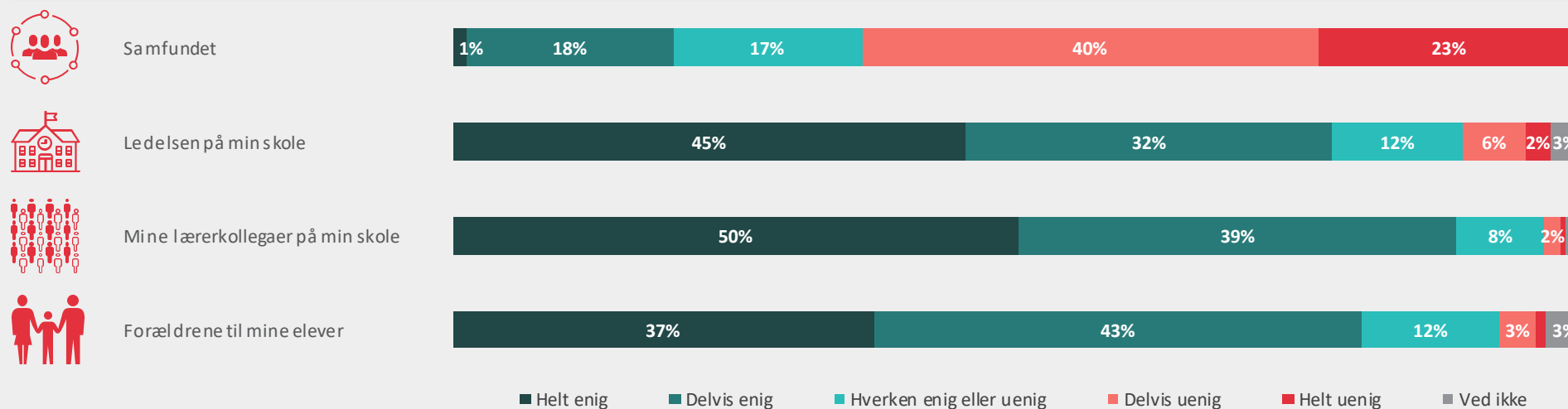
Skolelederne deler også en oplevelse af, at lærerne anerkendes lokalt, men ikke i samme grad anerkendes af især folketingspolitikerne. En analyse af lærernes besvarelser viser også, at lærere, der føler sig mindre anerkendte af samfundet, oplever mindre mening i de regler og procedurer, som de er underlagt i dagligdagen samt en dårligere sammenhæng mellem tid og opgaver. Noget tyder derfor på, at oplevelsen af manglende anerkendelse fra samfundet ikke kun handler om selve lockouten eller manglende ros. Det hænger sandsynlig-

vis også sammen med, hvorvidt man som lærer oplever at være rammesat af u hensigtsmæssige eller meningsløse arbejdsvilkår. En skolechef fortæller i den forbindelse, hvordan anerkendelse også kan ske gennem anerkendelse af lærerjobbet som vidensarbejde. En anerkendelse, der vises gennem tillid og mere fleksible rammer:

*”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, casebesøg*

Figur 23: Lærernes oplevelse af anerkendelse fra forskellige aktører

”Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg oplever at blive anerkendt af samfundet/ledelsen på min skole/mine lærerkolleger på min skole/forældrene til mine elever”



Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

## FLERE UDVIKLINGSSTRØMNINGER SKABER NYE (OG VARIEREDE) FORVENTNINGER TIL HVAD EN LÆRER SKAL KUNNE

Både lærere og ledere beretter kvalitativt om, at der de seneste ti år er kommet mange nye krav til, hvad man skal kunne for at være lærer i skolen. På den ene side er hverdagen blevet mere travl og tæt pakket. Undervisningstimerne er øgede, det digitale forældresamarbejde skaber mere kommunikation, og med inklusionsdagsordenen oplever lærerne, at deres elevgrundlag er mere varieret og udfordrende end tidligere. På den anden side forventes lærerne samtidig at arbejde med centrale og ambitiøse mål om, at de skal udvikle sig selv og deres organisation. Lærerne forventes at tilegne sig nye didaktiske koncepter omkring leg og bevægelse, åben skole, målorienteret undervisning og/eller evaluering med elevdata. Ligesom det forventes at man i højere grad arbejder sammen i teams eller professionelle læringsfællesskaber, deler materialer og observerer hinandens undervisning.

## PROFESSIONALISERING SOM REAKTION

Mange af disse forventninger stiller øgede krav til lærerens evner til at planlægge, prioritere og samarbejde. På flere af caseskolerne oplever både skolechefer, ledere og lærere også, at lærerne er blevet mere professionaliserede som modsvar til de mange forventninger og det tidspres, de står over for. At de er blevet mere "professionaliserede",

skal ud fra deres fortællinger ofte forstås ud fra, at lærerne i højere grad indgår i teamsamarbejde, åbner op for undervisningen, er bedre til at arbejde målrettet samt tale med kollegaer, hvis ikke de leverer. Det beskrives af både ledere og lærere som en "nødvendig" reaktion, når man presses på tid:

*"(Lærergerningen) er nok blevet lidt mere professionaliseret. Man kunne bedre, da jeg startede, tage det lidt loose. Man kunne lidt lukke døren og bare gøre som man havde lyst til. Der er blevet mere professionalisering – mere blik på teams." – Skolechef, casebesøg*

## FLERE LÆRERE HAR FÅET ØGET FOKUS PÅ TID OG ADSKILLELSE AF ARBEJDE OG PRIVATLIV

Sideløbende med oplevelsen af en stigende professionalisering virker det ifølge flere af lærerne dog også til, at man "afprivatiserer sin praksis". Flere af lærerne er begyndt at trække et mere klart skel mellem privatliv og arbejdsliv. Nogle har gjort dette i trods over udviklingen, andre fordi de har erfaret, at de kan få en bedre balance mellem deres arbejds- og privatliv. Men uanset hvilken motivation en lærer har for at trække dette skel, så er resultatet, at mange af lærerne går mere op i tid. Det er nemlig herved, at de sørger for at holde deres arbejds- og privatliv adskilt:

*" (...) Jeg brugte mere tid førhen. Det er blevet meget mere afgrænset, og min fritid er min fritid. Så på den måde er jeg ikke utilfreds med tilstedeværelsen (...) Før arbejdede jeg i weekender og ferien." – Lærer, casebesøg*

*"Jeg synes, det er fedt, at man kan holde weekend nu. Der er nogle små ting, men ellers kan jeg gøre det jeg vil i weekenderne." – Lærer, casebesøg*

For de lærere, som betragter udviklingen mere positivt, handler det i høj grad om, at de oplever, der er mulighed for fleksibilitet i hverdagen. Dette bliver også eksemplificeret i nedenstående citat:

*" (...) Jeg har også elever, der skriver SMS (til mig) klokken 21:30, og det vil jeg også svare på. Men hvis jeg havde fuld tilstedeværelse, ville jeg bede eleverne om ikke at skrive til mig efter klokken 16.30." – Lærer, casebesøg*

Hvis en lærer derimod føler sig presset på tid, opleves der et øget fokus på kun at arbejde den aftalte tid. En lærer forklarer det med, at hun ikke længere kan tage ansvaret på sig for, at alle opgaverne løses, med de vilkår hun er givet. Hun oplever at måtte skærme sig selv i stedet for:



*"Efter reformen prøver jeg at undgå at planlægge aften- og weekendarbejde, primært for at skærme mig selv. Jeg mener ikke, at det er mit ansvar at få enderne til at mødes, når der er et misforhold mellem opgaver og den tid, der er stillet til rådighed til at løse opgaver i." – Lærer, mobiletnografi*

Generelt synes de interviewede at være i et dilemma. På den ene side er både skolecheferne, lederne og lærerne enige om, at lærerne i deres daglige arbejde skal være personligt investeret i arbejdet og motiveret af, at gøre det bedst mulige job for eleverne – alt sammen under relativ stor autonomi. Samtidig medfører den nuværende situation, at flere lærere også holder mere øje med deres tid og heraf oplever at levere en anden undervisningskvalitet.

### HÅNTERING AF UDFORDRINGEN MED MANGLENDE SOCIALT FÆLLESSKAB SOM FØLGE AF ET STØRRE FOKUS PÅ ARBEJDSLIV KONTRA PRIVATLIV

Lærernes øgede fokus på at skelne mellem deres arbejds- og privatliv lader til på flere af de besøgte caseskoler at have fået en betydning for fællesskabet og sammenhængskraften på skolen. En viceskoleleder fortæller følgende:

*"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." – Viceskoleleder, casebesøg*

På nogle skoler lader det til, at den sociale kapital i en vis grad er udfordret. På de skoler, hvor den sociale kapital er god, synes der at være et bedre sammenhold mellem lærerne, ligesom der er en højere sandsynlighed for, at de føler sig mere værdsatte. Derfor har nogle skoler også forsøgt at igangsætte nye initiativer for at få ændret den nuværende kultur og dermed forsøge at forbedre fællesskabet på arbejdspladsen. Konkrete eksempler på dette belyses i det følgende.

- **Fælles morgenmad én gang om ugen:** Siden Lov 409 er der kommet en anden ånd på flere arbejdspladser, hvor man fx ikke længere spiser frokost sammen på lærer-værelset, ikke får en fredagsøl eller laver sociale aktiviteter sammen. Derfor har en skole indført fælles morgenmad om fre-dagen: *"Det er så vigtigt, at vi får talt sammen. Det er derfor vi laver det her med morgenmad som et initiativ."* – Vice-skoleleder, casebesøg

- **Fælles frokost hver fredag:** På en skole oplever lærerne, at deres pausekultur har ændret sig i form af mindre fællesskab. Derfor har en lærer iværksat, at lærerne hver fredag skal mødes på ét sted til fælles frokost: *"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 brøddordning, 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, casebesøg



8

## TEMA 2: SKOLELEDELSENS PRAKSIS

I dette kapitel vendes blikket mod de ledelsesgreb, processer og værktøjer, som lederen kan bruge til at hjælpe lærerne i deres hverdag.

Kapitlet indeholder følgende afsnit:

- Ledelsesformer og greb
- Årsplanlægningen – inddragelse, transparens og retfærdighed
- Opgavesammensætning



## 8.1 LEDELSESFORMER OG GREB

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilken betydning forskellig ledelsespraksis har.

### RESUME

Ledelse har stor betydning for mange af de målte forhold i denne undersøgelse – herunder den læreroplevede undervisningskvalitet. Når skoleledelsen er tydelig omkring deres forventninger til, hvordan lærerne skal prioritere deres opgaver, oplever lærerne at kunne levere en bedre undervisningskvalitet. Når lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op om, så oplever lærerne også et bedre arbejdsmiljø. Analyserne viser, at jo højere grad lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, jo højere grad af professionel kapital, jo bedre arbejdsmiljø og jo bedre undervisningskvalitet ses der på skolerne. Analyserne viser desuden, at transformativ ledelse bidrager til, at lærerne får mere tillid til ledelsen. Derudover viser analyserne, at den transformativ ledelse bidrager til at styrke lærernes oplevelse af at mestre lærergerningen (self-efficacy), styrker oplevelsen af at regler og procedurer, fx i form af dokumentationskrav, danner en god ramme om deres arbejde samt styrker oplevelsen af at have et fagprofessionelt råderum. På den måde bidrager ledelsen særligt til at styrke undervisningskvaliteten, men også arbejdsmiljøet.

Det samme ses i forhold til distribueret ledelse, men sammenhængene er svagere. Dog viser analyserne også, at distribueret ledelse kan have negative effekter. Det gælder særligt i forhold til lærernes oplevelse af sammenhængen mellem opgaver og tid samt tid til forberedelse. Faglig ledelse kan også have en positiv betydning for den professionelle kapital, men der kan ikke påvises en sammenhæng med arbejdsmiljø og undervisningskvalitet.



”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, casebesøg

## TRANSFORMATIV LEDELSE HAR POSITIV BETYDNING FOR LÆRERNES PROFESSIONELLE KAPITAL, ARBEJDSMILJØ OG UNDERVISNINGSKVALITET

Transformativ ledelse, dvs. hvor lederne tydeliggør en ønskværdig vision og sætter en klar retning for skolen, som lærerne også er motiveret af og bakker op om, er den ledelsespraksis, der har størst positiv betydning for lærernes oplevelse af deres arbejdsliv.

De statistiske analyser viser, at jo højere grad lærerne oplever, at lederne praktiserer transformativ ledelse, jo højere grad af professionel kapital, og jo bedre arbejdsmiljø og undervisningskvalitet ses

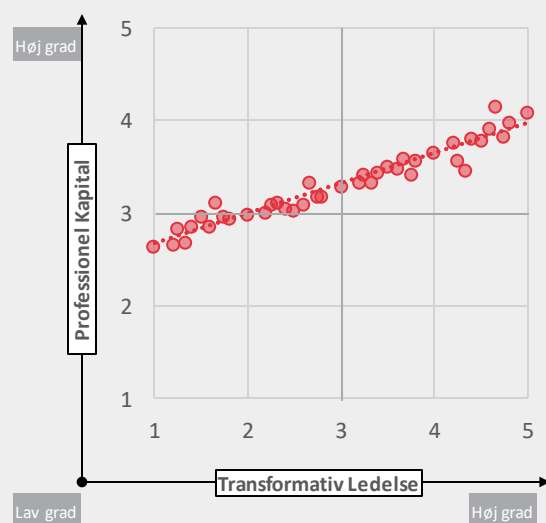
der på skolerne. Dette er målt på en skala fra 1-5, hvor 5 er det højeste, jf. Figur 24, Figur 25 og Figur 26.

Analyserne viser også, at transformativ ledelse bidrager til, at lærerne får mere tillid til ledelsen. Derudover viser analyserne, at den transformativ ledelse bidrager til at styrke lærernes oplevelse af at blive anerkendt på arbejdspladsen, styrker oplevelsen af at regler og procedurer, fx i form af dokumentationskrav, danner en god ramme om deres arbejde samt styrker oplevelsen af at opgavefordelingen blandt lærerne er retfærdig. På den måde bidrager ledelsen særligt til at styrke undervisningskvaliteten, men også arbejdsmiljøet.

Mange af de interviewede skoleledere italesætter ikke eksplicit begrebet transformativ ledelse, men bruger i stedet ord som samarbejde, dialog, sætte retning sammen og inddragelse, når de skal beskrive deres ledelsesstil.

De kvalitative interviews viser, at transformativ ledelse har en positiv betydning for en lang række parametre. På skoler med høj grad af transformativ ledelse, oplever lærerne fx teamsamarbejdet som værende mere meningsfuldt. De oplever også deres opgaver og arbejde som mere meningsfuldt, de oplever større anerkendelse fra ledelsen, og lærerne har også selv en højere grad af tillid til ledelsen på disse skoler.

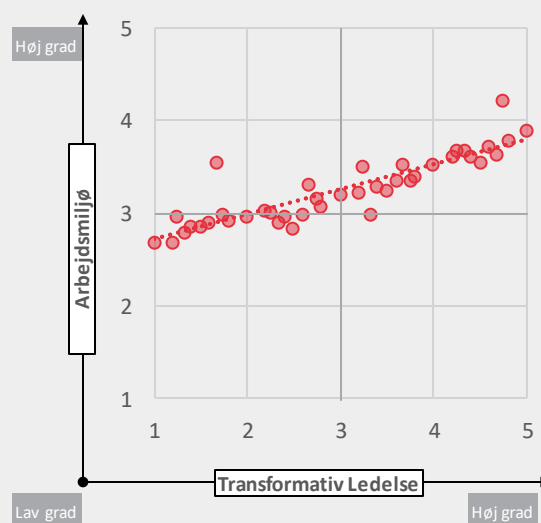
Figur 24: Sammenhæng mellem graden af transformativ ledelse og professionel kapital



Kilde: Lærersurvey 2019

Note: Dette er et indeks og indekset er beskrevet i kapitel 10

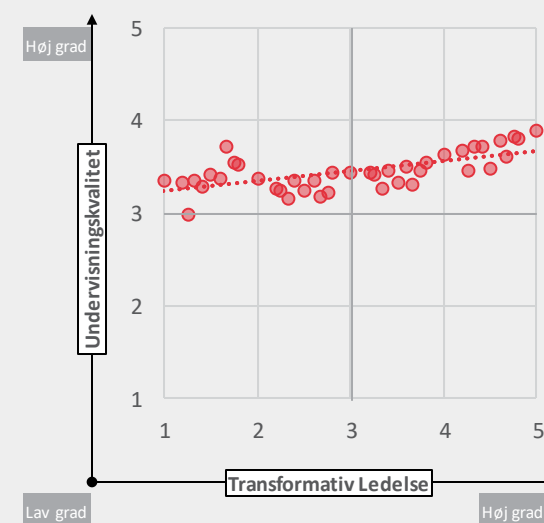
Figur 25: Sammenhæng mellem graden af transformativ ledelse og arbejdsmiljø



Kilde: Lærersurvey 2019

Note: Dette er et indeks og indekset er beskrevet i kapitel 10

Figur 26: Sammenhæng mellem graden af transformativ ledelse og undervisningskvalitet



Kilde: Lærersurvey 2019

Note: Dette er et indeks og indekset er beskrevet i kapitel 10



## FORSKELLIGE KANALER FOR TRANSFORMATIV LEDELSE

Kanalerne for transformativ ledelse kan være forskellige. Skolelederen, som er den overordnede ansvarlige, er den direkte kanal for transformativ ledelse. Gennem dialog og kommunikation med medarbejdergruppen (i plenum, men også individuelt) kan skolelederen formidle sin vision og retning for skolen og skabe motivation for, at lærerne følger med.

Boksen nedenfor giver et eksempel på en skoleleder, der netop anvender transformativ ledelse til at formidle kommunale projekter videre til lærerkollegiet. Her gør skolelederen noget udefra til noget lokalt – til "deres eget":

*"Her på skolen har vi mange møder, hvor lærerne siger, at vi har fået mange ting oppe fra (kommunale projekter). Hvad gør vi med det? Vi kalder det at "skole-ficere", når vi tilpasser kommunens projekter, så de passer til vores skole."*

– Skoleleder, casebesøg

Transformativ ledelse har som sagt en stor og positiv betydning for en række forskellige faktorer. Tid er dog en udfordring for transformativ ledelse, da det kræver tid at samle folk, inddrage alle, høre på alles synspunkter og drage fælles beslutninger. I den forbindelse viser gode erfaringer fra praksis, at det kan være en fordel, hvis skolerne opererer med transformativ ledelse på flere niveauer.

Både skoleledere og afdelingsledere er formelle ledelseskkanaler, men ifølge flere skoleledere sker den transformative ledelse ude på skolerne også igennem uformelle ledelseskkanaler. Det kan fx være gennem pædagogiske eller faglige udvalg, hvor ledelsen sammen med lærerne i udvalget drøfter indsatser, retning og udmøntning, som udvalgsmedlemmerne, fx teamkoordinatorer eller vejledere, derefter skal videreformidle til deres kollegaer.

Det kan fx også være et ledelsesmæssigt fokus på professionelle læringsfællesskaber, hvor ideen om fx observation af hinandens undervisning først "sælges" til fagkoordinatorerne. Herefter har de ansvaret for at formidle initiativet videre og "overbevise" lærerne om, at det er en god ide. Teamkoordinatorer, vejledere mv. spiller med andre ord en vigtig rolle i den transformative ledelse af en skole.

### Konkrete eksempler: To skolelederes oplevelser

1. *"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, casebesøg
2. *"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, casebesøg

## DISTRIBUERET LEDELSE MEDFØRER ØGET TILLID TIL LEDELSEN, BEDRE UNDERVISNINGSKVALITET, BEDRE ARBEJDSMILJØ OG HØJERE PROFESSIONEL KAPITAL

Distribueret ledelse – dvs. ledelse, hvor en opgave, men ikke ansvaret, uddelegeres – praktiseres i høj grad på skolerne.

Analyserne viser, at ledelsens brug af distribueret ledelse har signifikant positiv effekt på lærernes tillid til ledelsen. Dette positive resultat kan skyldes, at videregivelsen af en opgave fra ledelsen til en medarbejder opleves som en anerkendelse fra lederens side.

På en af de besøgte caseskoler har skolelederen fx givet en gruppe lærere ansvaret for skemalægning. En opgave som de tager meget alvorligt og oplever, at de er gode til:

*"Vi er rigtig gode til at lave skemaerne, og det har altid været lærere, der er det, og derfor gør ledelsen ikke det. Det er svært for ledelsen. 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, casebesøg

Analyserne viser også, at ledelsens brug af distribueret ledelse i nogen grad har en positiv betydning for lærernes undervisningskvalitet, arbejdsmiljø og professionelle kapital.

Derudover har lærerne under distribueret ledelse også en oplevelse af, at regler og dokumentationskrav er mere meningsfulde. Dertil medfører denne ledelsestil også, at lærerne oplever et større fagprofessionelt råderum, og at de i højere grad kan mestre lærergerningen.

Dog viser analyserne også, at distribueret ledelse kan have negative effekter. Det gælder særligt i forhold til lærernes oplevelse af sammenhængen mellem opgaver og tid samt tid til forberedelse.

### FAGLIG LEDELSE KRÆVER PRIORITERING

Analyserne viser, at der er en sammenhæng mellem faglig ledelse og professionel kapital, mens der ikke kan påvises nogen sammenhæng mellem faglig ledelse og hhv. undervisningskvalitet og arbejdsmiljø. Dog finder de kvalitative analyser et mønster, hvor lærerne har højere grad af tillid til deres leder på de skoler, som har stort fokus på faglig ledelse.

Faglig ledelse forstås her som ledelse af udviklingen af skolens faglige kvalitet. Dette kan ledes igennem lederens involvering i faglige aktiviteter. Fx observationer af lærernes undervisning, faglig feedback til lærerne eller i det hele taget ved at lederen indgår i faglig drøftelser eller planlægning med lærerne om pædagogiske, didaktiske eller udviklingsrelaterede spørgsmål.

Faglig ledelse kan derfor også varetages af både skoleledelsen og af faglige ledere såsom vejledere og fagkoordinatorer – og ofte sker det på begge niveauer.

Når man ser på, hvilke forhold der fordrer, at ledelsen udøver faglig ledelse, viser de statistiske analyser, at regler og lokale beslutninger om arbejdstid såvel som de kommunale rammer for skoleledelse ikke hænger sammen med skoleledelsens involvering i faglige ledelsesaktiviteter. Det tyder på, at hvorvidt faglig ledelse udøves er et spørgsmål om kultur og ledelsestil på den enkelte skole.

En mellemlider fortæller, at der tidligere ikke har været kultur for faglig ledelse på hans skole, men at han oplever, at det bringer noget nyt med sig – en ny energi:

*”På min afdeling bliver det ikke decideret efterspurgt, men jeg prioriterer det (faglig ledelse) meget. 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 (...) 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, casebesøg

Mængden af undervisningsressourcer pr. elev har dog også betydning, og det giver god mening, at ledelsen skal have et ressourcemæssigt overskud for at prioritere faglig ledelse.

### TYDELIG OG RETNINGSGIVENDE LEDELSE - TÆT PÅ

Mange lærere lægger vægt på, at de har en leder, som kender til deres hverdag, og som de kan vende faglige udfordringer med.

Når skoleledelsen mangler tid til at praktisere synlig ledelse og være tæt på praksis og lærernes hverdag, er der risiko for, at afstanden mellem skolelederen og lærerne opleves som værende for stor. Flere interviewede lærere tilkendegiver, at det er vigtigt for dem, at skolelederen kender til den daglige praksis og indtænker denne i ledelsens dialog med forvaltningen, hvor de overordnede rammer for arbejdet lægges. Lærerne oplever derfor, at en leder tæt på praksis er med til at skabe tryghed og en følelse af at blive set og hørt. Ledelsen virker generelt meget opmærksom herpå, og mange ledere fortæller i interviewene, at de også gerne vil praktisere mere nær ledelse, men mange oplever, at det kan være svært at finde tiden. En leder fortæller:

*”Vi (ledelsen) 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.”* – Skoleleder, casebesøg

Lederne håndterer travlheden på forskellig vis gennem uddelegering af administrative opgaver og/eller faglig ledelse. Størstedelen af lederne ud-

delegerer en mindre del af både administrative opgaver og faglig ledelse. Det kan fx være, at vice-skolelederen har ansvaret for skemalægning, og teamkoordinatorer eller afdelingsledere har ansvaret for den daglige faglige ledelse. På en enkelt af de besøgte caseskoler har skolelederen valgt at uddelegere alle administrative opgaver og dedikere en stor del af sin tid til den faglige ledelse. En beslutning som lærerne på denne skole udtrykte stor begejstring for.

Omvendt har skolelederne på tre af de besøgte skoler valgt i høj grad både at uddelegere administrative opgaver og den faglige ledelse. Lederen er her "udenrigsministeren", som én af skolelederne udtrykker det, og varetager de udadrettede opgaver. Mellemlederne bliver derfor skolens "indenrigsminister".

### SKOLESTRUKTURENS BETYDNING FOR LEDELSE

Skolestrukturen hænger tæt sammen med ledelsens organisering i en kommune. Vi har undersøgt, hvad det betyder for lederens mulighed for at lede og for lærernes oplevelse af ledelse, om skolen har status som afdeling (afdeling på skole med flere afdelinger) eller institution (uden afdelinger).

Analyserne viser, at skolestrukturen har betydning for ledelse. På afdelingsskoler (afdeling på skole med flere afdelinger) er oplevelsen af transformativ ledelse lavere. Det samme gør sig gældende for den faglige ledelse, som er mindre på afdelings-

skoler. Der er ikke forskel på lærernes tillid til ledelsen eller på oplevelsen af distribueret ledelse på hhv. afdelingsskoler og skoler med flere afdelinger.

## 8.2

### ÅRSPLANLÆGNINGEN – INDDRAGELSE, TRANSPARENS OG RETFÆRDIGHED

I dette afsnit sættes der fokus på årsplanlægningen ude på skolerne. Det er selve den ledelsesproces før et nyt skoleårs start, hvor fag og opgaver fordeles og skemaer lægges. Fokus er særligt på, hvilke dilemmaer der er i processen i forhold til at inddrage lærerne samt sikre transparens og retfærdighed i processen.

#### RESUME

Årsplanlægningen sætter rammen for lærernes arbejde i det kommende skoleår. Derfor spiller den også en væsentlig rolle i forhold til struktureringen af lærernes arbejde. Analyserne viser, at det at differentiere i forberedelsestid og undervisningstid i forhold til lærerne ikke har betydning for deres oplevelse af retfærdighed. Derimod handler retfærdighedsfølelsen snarere om oplevelsen af transparens i årsplanlægningen, herunder at opleve at man som lærer er inddraget i processen, snarere end det handler om en ligelig fordeling af opgaver mellem lærerne.



”Det der er vigtigt for mig, når opgaverne bliver fordelt, er, at der er en retfærdighed og en synlighed og tillid begge veje. Ledelsen skal have tillid til mig, men jeg skal også have tillid til, at ledelsen giver mig opgaver, som de tænker, jeg kan efterleve. Det med retfærdighed er lidt sparet væk efter skolereformen (...) Jeg synes der er kommet en tendens til, at folk sidder og kigger på hinandens skemaer og tænker: ”Hvorfor har hun de timer, når jeg ikke har det?” Før reformen var alting lidt mere tydeligt og synligt. Det tænker jeg er dødsdærgeligt, for ledelsen har nok en lille formel for, hvornår noget er retfærdigt – og som i virkeligheden er retfærdigt nok, men det er der måske bare mange, som ikke er helt sikre på eller ikke har tillid til.” – Lærer, casebesøg



## ÅBENHED OG INDDRAGELSE ER VIGTIGT I ÅRSPLANLÆGNINGEN

Årsplanlægningen sætter rammen for lærernes arbejde i det kommende skoleår. Derfor spiller den også en væsentlig rolle i forhold til struktureringen af lærernes arbejde og indebærer bl.a. skemalægning samt fag- og opgavefordeling.

Figur 27 viser processen for årsplanlægningen. Først skal fagene fordeles, derefter opgaverne (fx kontaktlærerfunktion, faglig vejleder, gårdvagt eller tilsyn med formningslokale) og endeligt skal skemaet lægges. Det er en lang proces, som typisk starter i det tidlige forår.

**Fase 1:** Forud for fag- og opgavefordelingen samt skemalægningen må skolelederen danne sig et overblik over det kommende år – bl.a. baseret på de foreløbige elevtal samt normeringen fra kommunen. Dette danner grundlaget for hvor mange ressourcer, der er behov for i det kommende år. Dermed har det også betydning for, hvor mange timer der skal undervises det kommende år, og hvorvidt der er behov for afskedigelser eller nyan sættelser 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 flere ledere fortæller, at det er en fordel, at lærerne kender de betingel-

ser opgavefordelingen er lavet under – også selvom det kan give anledning til bekymring. En skoleleder beretter:

*”TR og jeg drøfter, hvordan situationen er. Det er personalet også blevet inddraget i. Hvordan ser det ud i forhold til det kommende skoleår? Vi lægger økonomien frem, og hvordan vi arbejder med ressourcemodellerne. For nogen er det meget rart – for andre går det lige i maven.” – Skoleleder, casebesøg*

**Fase 2:** De kvalitative interviews viser, at det i praksis kan være en udfordring at finde den rette fremgangsmåde, der både sikrer lærerne inddragelse og transparens i processen. Mange skoler arbejder med åbne plancher, hvorpå lærerne kan skrive deres ønsker til fag- og opgavefordelingen. Denne del af processen bidrager til transparens, men det opleves samtidigt også ubehageligt for mange lærere. Kan man fx tillade sig at skrive sig på en opgave, som en anden lærer har varetaget i mange år, ”bare” fordi man synes, at det kunne være spændende at arbejde med?

**Fase 3:** I løbet af skoleåret er det nødvendigt at foretage en række justeringer, fx som følge af kollegaer, der stopper, går på barsel eller skal på kursus. Disse justeringer betyder, at opgaverne oftest skal fordeles ud på andre hænder. En stor andel af lærerne beskriver også, hvordan opgaver løbende

kommer til. Sådanne forandringer opfattes af nogle af de interviewede lærere som uretfærdige og kan bidrage til uvished om deres faktiske arbejdstid. På nogle skoler laves der derfor skema flere gange om året, så skemalægningen bliver mere dynamisk og kan tilpasses ændringer i bemanning og opgaver.

På baggrund af interviewene med lederne og lærerne synes det derfor at være en balancegang, hvor åben fag- og opgavefordelingen skal være. Her viser den kvalitative analyse imidlertid også, at der ikke er enighed blandt skolerne om, hvordan processen fungerer bedst. På nogle skoler værdsættes den åbne proces med en tavle, hvor alle kan skrive sig på, mens man på andre skoler har gode erfaringer med, at skolelederen tager ansvaret for fagfordelingen og laver det første udkast baseret på MUS-samtaler og/eller ”ønskelister” fra lærerne. I det følgende gives et eksempel på, hvordan en skoleleder arbejder med opgave- og fagfordelingen.

### Konkret eksempel fra praksis på opgave- og fagfordelingen

”Den måde, vi laver fagfordeling på, er måske lidt speciel. Det første år jeg skulle lave fagfordeling, havde jeg øje for at bespare. Det endte ud med, at jeg kom frem til den bedste fagfordeling. Jeg fik det til at gå op på lærernes kompetencer. Jeg lagde det ud som et forslag, men det blev faktisk taget rigtig godt imod. Det her fungerede modsat den model, hvor lærerne selv går ind og skriver sig på en tavle. Dét, at jeg kom med et udkast, gav rigtig meget ro blandt lærerne. Derfor gjorde jeg det også andet år og er nu i gang med det tredje gang. Hvis der er noget i fagfordelingen, hvor det ikke helt stemmer overens med det, jeg har snakket med en lærer om, går jeg ud og snakker med den enkelte lærer. Der er ikke nogen, der får vredet armen om, men det er i stedet noget, vi bliver enige om.” – Skoleleder, casebesøg

Figur 27: Processen for årsplanlægning



## DIFFERENTIERING AF UNDERVISNINGSTID OG OPGAVER

I skemalægningen og opgavefordelingen differentierer ledelsen oftest i lærernes opgaver ved at tildele mere forberedelsestid eller færre undervisningstimer til bestemte lærergrupper. Som nævnt tidligere giver ledelsen især mere forberedelsestid og/eller færre undervisningstimer til nyuddannede og lærere med mange andre opgaver. Dette ses også i Figur 28. Forholdsvis få ledelser (16 pct.) benytter sig ikke af at differentiere mellem lærerne i tildelingen af undervisningstimer og forberedelsestid – enten af eget valg eller fordi de ikke har mulighed for at differentiere.

## TRANSFORMATIV LEDELSE OG INDDRAGELSE ØGER LÆRERNES OPLEVELSE AF RETFÆRDIGHED I ÅRSPLANLÆGNINGEN

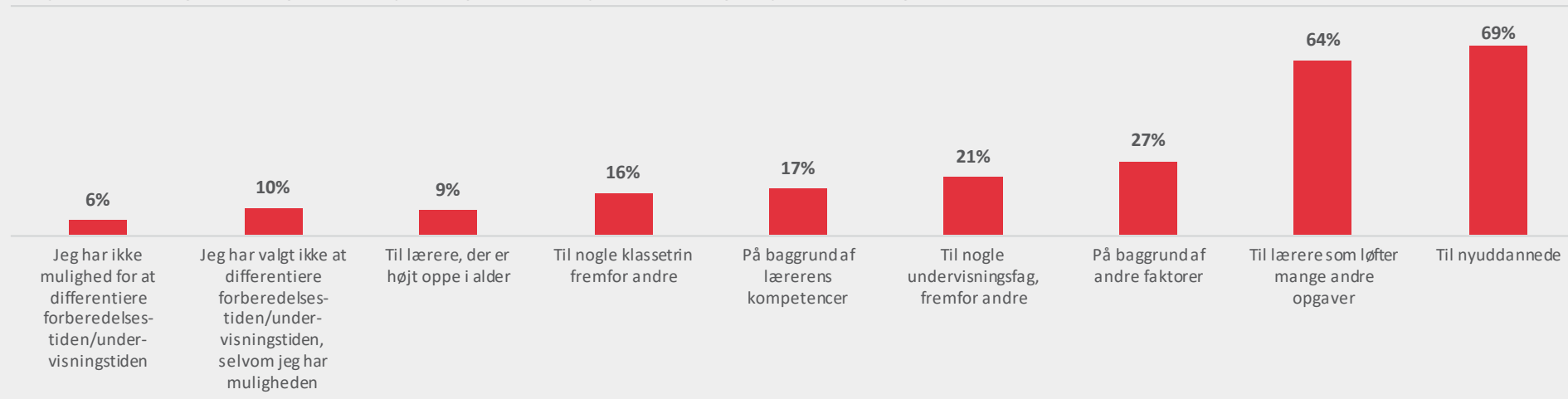
På flere af de besøgte skoler er der blandt lærerne en oplevelse af, at fag- og opgavefordelingen kan være uretfærdig. Mange anser årsplanlægningen som en proces, der ikke udelukkende finder sted indenfor et formelt afsat tidsrum, men som konstant er under forhandling. Når tingene er sådan, tilkendegiver flere lærere også, at de kan være nødt til at tænke strategiske i deres ønsker og metoder til at opnå dem:

**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, at jeg springer køen over. Allerede i december snakker jeg med ledelsen omkring, hvis jeg gerne vil have ændringer." – Lærer, casebesøg

**Lærer 2:** "Den er også svær, for hvor meget skal du rende på 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, casebesøg

Figur 28: Ledelsens brug af differentiering i forberedelses- og undervisningstiden:

"Når forberedelsestid og undervisningen sikres eller fordeles, giver du så mere forberedelsestid og eller færre undervisningstimer..."



Note: N=406 | Kilde: Lærersurvey 2019

Figuren viser andelen af skoleledere, der angiver at differentiere i tildelingen af forberedelses-/undervisningstid på baggrund af de angivne principper.

Flere ledere fortæller, at de benytter muligheden for at differentiere til at lave en retfærdig fordeling. De statistiske analyser finder dog ingen sammenhæng mellem denne differentiering og lærernes oplevelse af retfærdighed. Det kan skyldes, at ledelsen ikke alle steder eksplicit italesætter denne differentiering, hvorfor lærerne nogle steder i stedet oplever det som ugenomsigtigt og uretfærdigt fremfor netop retfærdigt. Omvendt accepterer lærerne i højere grad diffe-

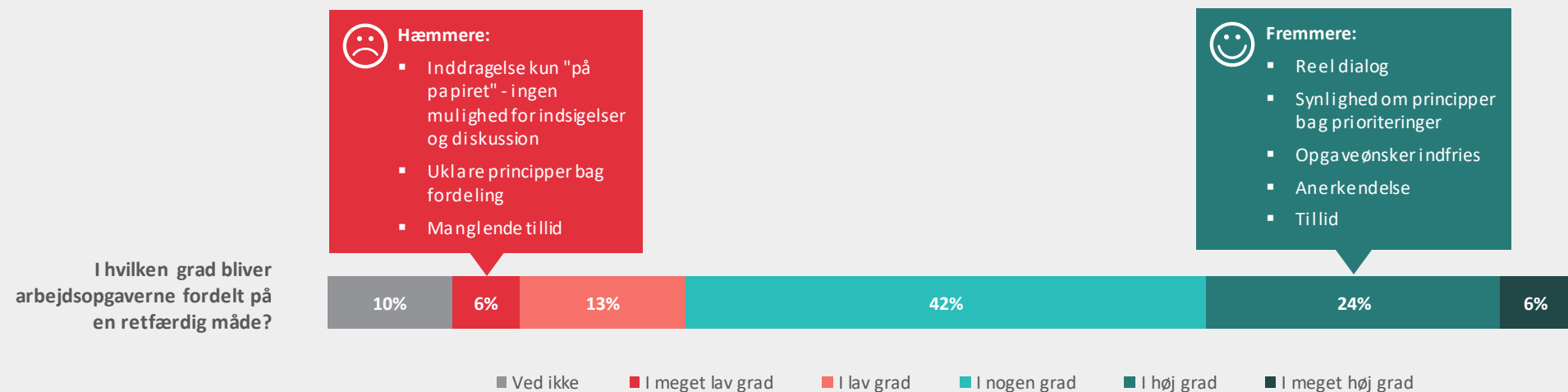
rentiering i opgaverne, hvis der er gennemsigtighed om årsagen hertil.

De statistiske analyser viser også, at oplevelsen af retfærdighed i opgavefordelingen er større blandt lærerne, når de oplever et højt niveau af især transformativ ledelse – der er en stærk sammenhæng mellem transformativ ledelse og oplevelsen af retfærdighed. Herudover angiver de lærere, der oplever en høj grad af retfærdighed, at dialog, synlighed, indfrielse af opgaveønsker og anerken-

delse er fremmende for retfærdighedsfølelsen (se Figur 29).

Flere interviewede lærere giver derudover udtryk for, at de gerne vil med ind i "maskinrummet" og få indsigt i de principper, der ligger til grund for opgavefordelingen. Lærernes indsigt i fx økonomiske bindinger skaber en bedre forståelse for det krydspres ledelsen også befinder sig i. Det gør det lettere for lærerne at acceptere, at opgavefordelingen er kompliceret.

Figur 29: Lærernes oplevelse af retfærdighed i opgavetildelingen



Note: N=7.456 | Kilde: Lærersurvey 2019

De aspekter, der fremhæves under hhv. "Hæmmere" og "Fremmere" er input fra lærere, som har svaret hhv. "I meget lav grad" eller "I høj grad"



## 8.3 OPGAVEOVERSIGTEN

I dette afsnit sættes fokus på opgaveoversigten, dvs. den liste, som tildeles hver lærer indeholdende de opgaver, som skal løses i løbet af året. Her er det blevet undersøgt, hvordan lærerne bruger opgaveoversigten, og hvad den gode opgaveoversigt kan.

### RESUME

Hvorvidt lærerne oplever at være tilfredse med indholdet af deres opgaveoversigt, afhænger af en lang række faktorer såsom fx match med kompetencer, flere fag i samme klasse, sammenhæng i skema mv. Hvis ledelsen tager højde for de faktorer, man kender på forhånd, oplever lærerne i højere grad opgaveoversigten som retfærdig. Men et af de helt store stridspunkter mellem lærerne og ledelsen handler om, hvorvidt der er sat tid på alle opgaver på opgaveoversigten. Størstedelen af lærerne er enige om, at det er vigtigt med tid på opgaverne, idet lærerne herved får en vejledende ramme for tiden til de enkelte opgaver. Omvendt ønsker flere ledere ikke at sætte tid på alle opgaverne, idet de mener, at det bl.a. vil føre til en større detailstyring og administration af lærernes tid, og at dette kan medføre lavere tillid.



”Lærerne vil gerne have tid på alt – der må man som skoleleder sige, at det ikke er ønskeligt (...) Sekretæren har heller ikke tid på alt. At sætte tid på er at strække det professionelle råderum. Skal jeg kontrollere? Det dur ikke (...) 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 kemeopgaven. Det er den diskussion, man burde tage fat i fremfor at sætte tid på alting.” – Leder, casebesøg

## LÆRERNES TILFREDSHED MED OPGAVEROVERSIGTENS INDHOLD AFHÆNGER AF EN LANG RÆKKE FAKTORER

Som beskrevet ovenfor sætter årsplanlægningen rammerne for lærernes arbejde i det kommende skoleår. I den forbindelse udgør opgaveoversigten et helt centralt dokument for struktureringen af lærernes tilrettelæggelse af deres arbejde i løbet af skoleåret, idet den indeholder de konkrete opgaver, som lærerne forventes at løse.

### Hvad er en opgaveoversigt?

Forud for hver normperiode udarbejder ledelsen en opgaveoversigt til den ansatte. Opgaveoversigten skal overordnet angive de arbejdsopgaver, den ansatte påtænkes at løse i normperioden.

*Kilde: KL & Lærernes Centralorganisation, 2018, "Arbejdstidsregler for undervisningsområdet i kommunerne"*

På baggrund af de kvalitative analyser kan der identificeres en række konkrete faktorer, som øger lærernes tilfredshed med deres egen opgaveliste, og som også kan øge deres oplevelse af en retfærdig fordeling af opgaver blandt lærerne (jf. Figur 30).

For det første er tid på opgaver et ønske fra mange lærere. Det er samtidig en kilde til uenighed, da mange ledere ikke ønsker at sætte tid på alle opgaver. Dette uddybes nærmere i næste afsnit.

Andre faktorer, som øger lærernes tilfredshed, og

som kan indtænkes i opgavefordelingen, er match af kompetencer, hvor lærerne får opgaver, der svarer til deres linjefag og interesser. Flere lærere nævner også, at det kan lette opgavebyrden, hvis de har flere fag i samme klasse, eller hvis de får lov til at fortsætte med den samme klasse i flere år.

Ligeledes ønsker lærerne også anerkendelse af, at der er forskel på at være lærer i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling. Indskolingslærerne kan fx bruge meget tid og mange ressourcer på at lære børnene at gå i skole, mens lærerne i udskoling derimod har mange retteopgaver.

Skemalægningen har også stor betydning for lærernes tilfredshed med opgaveoversigten. Ifølge de interviewede lærere er det vigtigt, at der er mulighed for at have sammenhængende tid, hvor de kan løse opgaverne eller forberede sig på undervisning.

Endeligt kan der være individuelle behov, der skal tages særlig hensyn til, når opgaverne skal fordeles.

Det er dog ikke alle faktorer, man kender på forhånd, og som ledelsen derfor har mulighed for at tage hensyn til fra start (jf. Figur 30). Det kan fx være særlige udfordringer i en klasse, eller en krævende forældredialog som betyder, at en opgave tager længere tid end forventet. Her fortæller flere ledere, at lærerne altid kan komme til dem, hvis en opgave er større end forventet (se også afsnit 7.4 for konkrete eksempler på, hvordan ledelsen kan hjælpe med at prioritere i opgaveløsningen).

Figur 30: Faktorer, der påvirker lærernes tilfredshed med deres opgaveoversigt

<b>Faktorer, der kan tages højde for forud for udarbejdelse af opgaveoversigten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tilkendegivelse af tid</li> <li>▪ Match med kompetencer</li> <li>▪ Flere fag i samme klasse</li> <li>▪ Fortsætteklasser</li> <li>▪ Hensyn til særlige årgangsopgaver</li> <li>▪ Ske masammenhæng</li> <li>▪ Hensyn til særlige individuelle behov</li> </ul>
<b>Faktorer, der kan være svære at forudsige på forhånd</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Konfliktniveau/udfordringer i klasse og opgaver forbundet hermed</li> <li>▪ Forældre</li> <li>▪ Løbende ad hocopgaver</li> </ul>

## TID SOM STRIDSPUNKT MELLEM LÆRERNE OG LEDELSEN I FORHOLD TIL OPGAVEROVERSIGTEN

Et af de helt store stridspunkter mellem lærerne og ledelsen i forhold til opgaveoversigten er, hvorvidt der er sat tid på alle opgaver.

Blandt lærerne er der bred enighed om, at det er vigtigt med tid på opgaverne – især blandt de lærere, der oplever at arbejdstiden er presset. Det skyldes, at lærerne herved kan få en vejledende ramme for tiden til de enkelte opgaver på opgaveoversigten. Dette vil dels kunne opfattes som et udsagn fra ledelsen om, hvilke opgaver på opgave-

oversigten, der bør prioriteres. Og dels opfattes tid på opgaveoversigten også som en måde, hvorpå lærerne bedre kan sikre sig den overordnede ramme for, at der er den nødvendige tid til hver enkelt opgave.

Tid på opgaver kan for lærerne derfor også fungere som et "dobbeltværn" i forsøget på at opnå et mere retfærdigt og tilfredsstillende indhold i deres opgaveoversigt. Når en opgave derfor tildeles et konkret antal timer, kan det for det første fungere som et selvledelsesværn over for lærernes egne krav og forventninger til kvaliteten i deres opgaveudførelse. Tid på opgaverne giver lærerne bedre mulighed for at vurdere, hvornår en opgave er løst. For det andet kan det fungere som et ledelsesværn/organisatorisk værn, hvor lærerne kan bruge det i forhold til at afstemme krav og forventninger med lederen. Nedskrevet tid på opgaver sikrer derved lærerne mod, at arbejdstiden bliver mere flydende.

### **TIDANGIVELSE I OPGAVEOVERSIGTEN VIL IFØLGE LEDERNE BEGRÆNSE LÆRERNES PROFESSIONELLE RÅDERUM**

I modsætning til lærerne ønsker lederne ikke, at der skal afsættes tid på alle opgaverne i opgaveoversigten. Dét at afsætte tid på alle opgaver vil nemlig kunne føre til en større detailstyring og administration af lærernes tid og hermed medføre mindre tillid. Lederne er bekymret for, at konsekvensen heraf vil være, at lærernes professionelle

råderum begrænses. Derudover ønsker lederne heller ikke denne udvikling, idet de forventer, at lærerne i højere grad vil bruge tidsangivelserne i opgaveoversigten som et redskab til forhandling om mere tid. Af de kvalitative interviews med lærerne fremgår det bl.a., at det også er derfor, at flere lærere efterspørger tid på deres opgaver. Dette synes især at gælde for de lærere, der ikke har særlig meget tillid til deres ledelse.

Det kan dog også rent praktisk være svært for ledelsen at afsætte tid på samtlige opgaver på opgaveoversigten, fordi hverdagen dels er fyldt med uforudsete opgaver, dels fordi der er en del opgaver såsom fx forældresamarbejde og rettearbejde, som ikke er en konstant, men derimod varierer fra år til år. Dertil kommer, at dette også vil afhænge af elevtallet i klassen.

En anden udfordring, som flere af lederne også giver udtryk for, er, at hvis man som leder sætter tid på flere opgaver på opgaveoversigten, fx på skole-hjem-samarbejdet, så er der stor sandsynlighed for, at lærerne også vil sammenligne opgaven med andre, der har samme type opgave, fordi de fx ikke oplever, at opgaven 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 at blive uretfærdigt behandlet i forbindelse med opgaveoversigten.

### **KOLLEGAENS OPGAVEOVERSIGT PÅVIRKER TILFREDSHEDEN MED ENS EGEN OPGAVEOVERSIGT**

Analyserne viser, at der er tendens til, at lærerne løbende orienterer sig i hinandens indhold i opgaveoversigterne. Oplevelsen af tilfredshed og retfærdighed med ens egen opgaveoversigt påvirkes derfor også af, hvordan kollegaers opgaveoversigt opleves at se ud i forhold til ens egen. I forhold til dette handler det imidlertid også om en balancegang. Der er forskellige holdninger til, om der skal være mere åbenhed. Flere lærere efterspørger dette, men der er også mange lærere, som ikke ønsker at have adgang til hinandens opgaveoversigter. Det skyldes, at der også kan ligge individuelle og personlige hensyn til grund for den enkeltes opgaveoversigt. Lærerne er derfor uenige om, hvorvidt de faktisk ønsker mere gennemsigtighed i hinandens opgaveoversigter.

Men når opgaverne fordeles, kan der opstå en følelse af uretfærdighed – især fordi man kan se, at nogle lærere har travlt, mens andre kan gå tidligt hver dag. Interessant er det, at lærerne ikke nødvendigvis italesætter sig selv, som dem der løfter flest opgaver, men henviser til kollegaer, de tror eller fornemmer, har flere eller færre opgaver end dem selv. Lærerne oplever derfor, at der er nogle lærere, som ikke vil løfte en tilstrækkelig mængde opgaver, fx hvis vedkommende ikke er villig til at tage medansvar for fordelingen af de overskydende opgaver. Dette sker bl.a., når der ikke er gennemsigtighed om, hvor lang tid de skal beregne til opgaven:

*”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, casebesøg*

Ifølge lærerne kan en mere retfærdig opgaveoversigt derfor laves, hvis alle både skal varetage gode og mindre gode opgaver (fx opgaver som tilsyn og skolepatrulje).





9

## TEMA 3: DE KOMMUNALE RAMMER OG VILKÅR FOR SKOLELEDELSENS LEDELSESROM

I dette kapitel sættes fokus på det ledelsesrum, skolelederne oplever at have til rådighed.

Kapitlet indeholder følgende afsnit:

- Lokalaftaler
- Styringskæden og ledelsesrummet

## 9.1 LOKALAFTALER

Hvor afsnit 7.1 handlede om de arbejdstidsregulerende rammer på skolen og havde fokus på lærernes undervisningstid og krav om tilstedeværelse – bl.a. med udgangspunkt i eventuelle lokalaftaler, så er der i dette afsnit særligt fokus på udviklingen i lokalaftaler, og de virkninger de har på skolernes arbejdsmiljø, undervisningskvalitet og professionelle kapital.

### RESUME

Antallet af lokalaftaler er steget fra 29 i 2014/2015 til 77 i 2018/2019. Undersøgelsen viser, at skoler, som er dækket af en lokalaftale, har et bedre arbejdsmiljø end skoler, som ikke har indgået en lokalaftale. Arbejdsmiljøet påvirkes mere, desto mere omfangsrig lokalaftalen er. Der kan ikke påvises en sammenhæng mellem indgåelse af en lokalaftale og niveauet af professionel kapital. Derimod viser analyserne, at undervisningskvaliteten – målt på baggrund af elevernes afgangskarakterer – styrkes ved indgåelse af en lokalaftale, og at effekten bliver større, jo længere tid lokalaftalen har virket i kommunen. De kvalitative interviews viser, at lærerne opfatter lokalaftalen som et udtryk for tillid og anerkendelse. Det hænger godt sammen med, at tilliden til ledelsen er større på skoler i kommuner med en lokalaftale end skoler i kommuner uden en lokalaftale.



*”(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, casebesøg*

### ANTALLET AF "FYLDIGE" LOKALAFtaler STIGER

Analysen af lokalaftaler viser, at et større antal kommuner har indgået en lokalaftale med lærerkredsen. I skoleåret 2014/2015 var der indgået 29 lokalaftaler. I skoleåret 2018/2019 er dette tal steget til 77 (se Figur 31). En sammenligning af aftalerne over tid viser, at der er sket en stigning i emner, der reguleres i lokalaftalerne (se Figur 32).

Årsagen til at antallet af lokalaftaler stiger, skal ofte findes i et lokalpolitisk ønske om at imødekomme lærerne. Således fortæller størstedelen af de interviewede skolechefer fra kommuner med en lokalaftale om, at der har været et politisk ønske om en lokalaftale. Derudover fortæller flere skolechefer og skoleledere også, at indgåelsen af en lokalaftale kan være et konkurrenceparameter, når det gælder om at tiltrække nye lærerkræfter til kommunen.

#### Hvad er en lokalaftale?

En lokal arbejdstidsaftale er en aftale, som fastlægger forhold omkring lærernes arbejdstid, der afviger fra eller supplerer de nationale arbejdstidsbestemmelser, herunder Lov 409. De kaldes nogle steder for samarbejdspapirer eller professionsaftaler. Vi har valgt at medtage alle de aftaler i analysen, som vedrører arbejdstid, og som er underskrevet af kredsformanden og forvaltningen.

#### BEDRE ARBEJDSMILJØ PÅ DE SKOLER, HVOR DER ER INDGÅET EN LOKALAFtale

Undersøgelsens resultater peger på, at indgåelse af en lokalaftale kan løfte arbejdsmiljøet på skolerne i kommunen. På en af de besøgte case-skoler fortæller lederen, at bl.a. lokalaf talen har haft en positiv betydning for, at lærerne er kommet godt "ud på den anden side" efter lockouten i 2013:

*"Der var ingen tvivl om, at lærerne skulle arbejde noget mere og pædagogerne skulle redefinere deres egen rolle (...) Det har (...) sat dybe spor hos lærerne, og det gjorde det også her. Men jeg synes, vi er kommet igennem det, og det skyldes, at vi også har en lokalaftale." – Skoleleder, casbesøg*

Analyserne viser også, at en mere indholdsrig lokalaftale, som regulerer flere forhold, løfter arbejdsmiljøet mere end en mindre indholdsrig aftale, som regulerer færre emner. Vi kan dog ikke påvise, at lokalaftaler hverken fremmer eller hæmmer den professionelle kapital. I forhold til undervisningskvaliteten, så viser analyserne, at skoler i kommuner, som har haft en lokalaftale i flere år, har opnået en højere undervisningskvalitet, når der måles på elevernes afgangskarakterer. Men når det kommer til den læreroplevede undervisningskvalitet, viser analyserne dog, at indgåelse af en lokalaftale ikke har en betydning for undervisningskvaliteten.

Figur 31: Antal kommuner med lokalaftale 2014-2018



Kilde: Kodning af lokalaftaler (bilag A1), 2019



Af interviewene med flere kredsformænd fremgår det, at indgåelse af lokalaftaler er med til at italesætte lærernes arbejdsvilkår, og at dét i sig selv er godt:

*”Det væsentlige ved en fælles forståelse er, at det giver anledning til, at man taler om lærernes arbejdstid, indholdet og lærernes arbejdsopgave. Det betyder, at vi får talt mere om arbejdstid end tidligere. Det må man ikke fjerne, den her lokale samtale.” – Kredsformand, casebesøg*

Dette underbygges også i interviewene med nogle af lederne. En skoleleder fortæller om, hvordan lokalaftalen har været med til at skabe ro og tryk-  
hed blandt medarbejderne:

*”Det (lokalaftalen) har givet lidt ro – det var virkelig godt. Og så var der et max på antallet af lektioner. Der har måske været en enkelt lærer, der lå over max dengang, men jeg tror, det har givet dem noget tryk i forhold til, om ledelsen nu kunne gøre noget (...) Det bliver nemmere også som skoleledelse, men vi efterspurgte den ikke på samme måde som lærerne.” – Skoleleder, casebesøg*

### BETYDNING AF ENKELTELEMENTER I LOKALAF- TALERNE

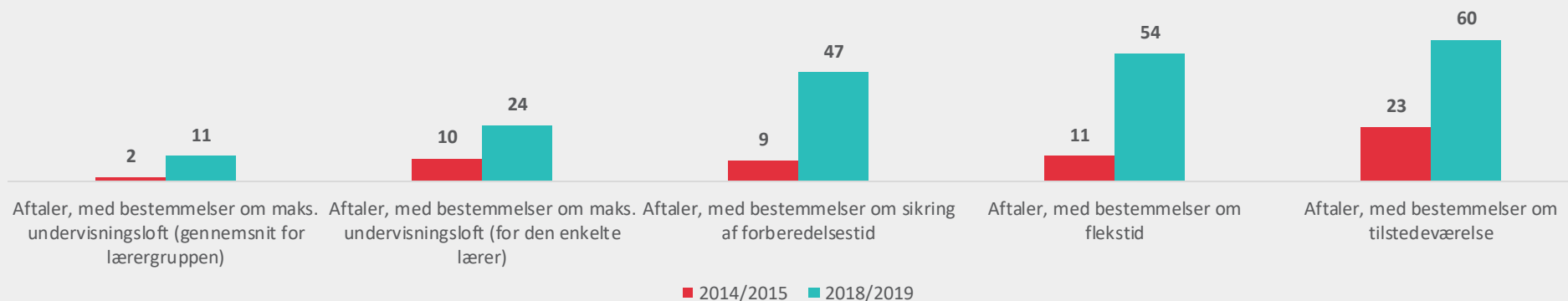
Der er foretaget en række analyser af betydningen af enkeltelementer i lokalaftalerne. Det kan som sagt have betydning i sig selv at have en lokalaf-  
tale, og det kan have betydning, hvor omfattende den er. Men hvad betyder de enkelte elementer i aftalen, fx om der er et loft over undervisnings-  
timetallet?

Det er undersøgt, om enkeltelementer som tilste-  
deværelse, flekstid, sikring af forberedelsestid og  
om maksimalt undervisningsloft/undervisnings-  
timetal i lokalaftalerne har betydning for under-  
visningskvaliteten, arbejdsmiljøet og den pro-  
fessionelle kapital. Det kan dog ikke påvises, at  
enkeltelementer i lokalaftalerne har en betydning.

### I NOGLE KOMMUNER – OG PÅ NOGLE SKOLER – FÅR LOKALAF- TALLEN I HØJERE GRAD EN SYMBOLSK BETYDNING

I hovedtræk synes interviewene med skole-  
cheferne at afspejle en lav efterspørgsel efter en  
lokalaf-  
tale, idet skolecheferne sjældent oplever at  
kunne udpege reelle effekter af aftalerne. Flere af  
skolecheferne oplever i højere grad, at lokal-  
aftalerne har en symbolsk betydning for lærerger-  
ningen, herunder undervisningskvaliteten og ar-

Figur 32. Udviklingen i emner, der reguleres i lokalaftaler



Kilde: Kodning af lokalaftaler (bilag A1), 2019

bejdsmiljøet. I modsætning til skolecheferne betragter flere af kredsformændene og flere af lærerne i højere grad aftalerne som havende et reelt politisk indhold.

Den symbolske betydning afspejles i tre overordnede dimensioner:

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

Flere af skolecheferne oplever, at én af de væsentligste drivkræfter bag en lokalaftale er den politiske signalværdi. Blandt flere af skolecheferne er der en opfattelse af, at aftalerne mere handler om symbolpolitik fremfor, at der er et reelt skolepolitisk fokus, der har 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 at 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, casebesøg*

En sådan opfattelse kan muligvis skyldes en oplevelse af, at lokalaftalen på nogle skoler ikke bliver sat i spil efter hensigten og derfor kommer til at virke overflødig. En skolechef fortæller:

*”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, casebesøg*

### SKOLERNES IMPLEMENTERING AF EN LOKAL-AFTALE

Selvom 14 af caseskolerne har en fælleskommunal lokalaftale, er der imidlertid stor forskel på, hvilken betydning aftalerne reelt har på den enkelte skole. Ledelsen på 12 af skolerne fortæller, at de har et ledelsesrum, der giver dem plads til fortolkning af de rammer, som er fastsat i den fælleskommunale lokalaftale. En skoleleder fortæller:

*”Jeg oplever faktisk, at jeg har rigtig meget frihed til at drive den skole, vi som ledelse ønsker at drive.” – Skoleleder, casebesøg*

Dét at flere af lederne oplever at have større autonomi og frihed til i en vis grad selv at tilrettelægge arbejdsvilkårene gør, at mange af lærernes gennemsnitlige undervisningstimetal ligger under det maksimale timetal, som er fastsat i lokalaftalen. Derudover har flere skoler også sikret større fleksibilitet sammenlignet med, hvad der som udgangspunkt står angivet i lokalaftalen. For flere af skolerne får det den betydning, at lokalaftalen snarere får karakter af at have en symbolsk betydning, fordi den enkelte leder selv kan foretage justeringer. En skoleleder fortæller bl.a. følgende:

*”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, casebesøg*

En tillidsrepræsentant på en af de besøgte caseskoler fortæller også, at lokalaftalen kan komme til at virke overflødig:

*”Det har ikke den store betydning for os her på skolen, for vi ligger jo bedre end det minimum, som aftalen indeholder.” – TR, casebesøg*

### POSITIV OPLEVELSE AF LOKALAFtaler

I kommuner uden en lokalaftale fortæller både lærere og skoleledere, at der kan være stor forskel på arbejdstidsreglerne på skolerne. Flere lærere fortæller derfor også, at de synes det er vigtigt, at man tager en diskussion om det i lærerkredsen og forvaltningen for at undgå, at der bliver for stor forskel på skolerne – også i forhold til arbejdsmiljøet – i den enkelte kommune.

For nogle lærere betyder indgåelsen af en lokalaftale således, at de oplever en positiv ændring af deres arbejdstidsregler, hvorimod det for andre opleves som en forringelse af deres hidtidige forhold. En skoleleder fortæller:



*"Nogle gange er det nemmere, når noget er bestemt oppefra, men andre gange giver det mere mening, at jeg kan gå ind og tilpasse reglerne til skolen her. Derfor tror jeg heller ikke, at det vil være en fordel, hvis der kom en lokalaftale. Jeg tror det ville give lærerne en oplevelse af forringede vilkår." – Skoleleder, casebesøg*

Tillidsrepræsentanten på ovennævnte skole fortæller også, at lærerne ville få forringede vilkår ved indgåelsen af en lokalaftale. Omvendt fortæller hun også, at man med en lokalaftale ville få mulighed for at få timetal på opgaver, fast tid til forberedelse og loft over undervisningstid. Tillidsrepræsentanten beskriver det som et *"give and take-forhold"*.

Grundlæggende giver langt størstedelen af de interviewede lærere på skoler med en lokalaftale udtryk for, at de er glade for aftalen. Fx fortæller en lærer:

*"Det var dejligt at få en aftale, for inden da var det diffust, hvad vi skulle rette os efter (...) Der er stadig meget, der er usikkert, men nu er der da noget, man kan holde sig til." – Lærer, casebesøg*

Flere af lærerne fortæller, at en lokalaftale sikrer dem nogle grundlæggende rettigheder og at indgåelsen heraf betyder, at de føler sig mere anerkendte. En tillidsrepræsentant fortæller bl.a. følgende:

*"(Lokalaftalen) har ikke betydet så meget, som følelsen af den. En anerkendelse af lærerne (...) Det er en fin aftale på mange parametre, men det har nok ikke ændret så meget i praksis. Mest specifikke ændring er, at man ikke længere skal løse ukendte vikartimer – man ved, hvad man skal undervise i, når man møder på arbejde. Man kender sin arbejdstid." – TR, casebesøg*

Oplevelsen af anerkendelse påvises også i de statistiske analyser, hvor lærerne på skoler med en lokalaftale har højere tillid til ledelsen og føler sig mere anerkendte. Dette gælder også for lærere, der med indgåelsen af en lokalaftale faktisk har fået deres undervisningstid øget eller skærpet deres tilstedeværelseskrav. Men lærernes udmeldinger er, at dette ikke er lige så væsentligt. Ifølge lærerne er det vigtigste at få en fælles aftale, som "beskytter" dem, da en sådan aftale også vil komme dem til gode, hvis der fx skulle komme en ny skoleleder.

På de fleste skoler uden en aftale efterspørges den i høj grad af både lærere og TR. Argumentet er igen, at lærerne ønsker nogle fælles rettigheder. En lærer fortæller:

*"Det (en lokalaftale) kunne være fint at få. Det kunne gøre en forskel. Så har man noget at holde det (arbejdet) op imod. Det kan fx være på højeste undervisningstimetotal." – Lærer, casebesøg*

På en af de besøgte caseskoler uden en lokalaftale fortæller lærerne også om, at deres tillidsrepræsentant *"virkelig kæmper for dem"*. På den pågældende skole vil de gerne have en lokalaftale, så de herved kan få indskrevet forhold om lærernes arbejdstid.

### STYRKEDE SAMARBEJDSRELATIONER MELLEM LÆRERKREDS OG FORVALTNING

Analyserne viser, at når de kommunale skolechefer og lærerkredse skal vurdere parternes samarbejde, så vurderer skolecheferne, at samarbejdet er bedre sammenlignet med lærerkredsens vurdering af samarbejdet. Det er dog ikke muligt at påvise, at samarbejdsrelationen hverken fremmer eller hæmmer undervisningskvaliteten, arbejdsmiljøet eller den professionelle kapital blandt lærerne på skolerne. Dette betyder dog ikke, at samarbejdsrelationen mellem kredsformanden og skolechefen ikke er betydningsfuld. Fra casebesøgene ved vi, at lærernes oplevelse af et højt konfliktniveau på skolen hæmmer arbejdsmiljøet. Netop konfliktniveauet i kommunen, og dermed også til dels på skolerne, afhænger bl.a. af samarbejdsrelationen mellem kredsformand og skolechef. En god samar-

bejdsrelation må også formodes at bidrage til muligheden for at finde fælles løsninger på de problematikker, der er lokalt.

Den kvalitative undersøgelse peger på, at indgåelsen af en lokalaftale kan understøtte et godt samarbejde mellem skoleforvaltningen og kredsformanden. Men samtidig viser undersøgelsen også, at flere af de interviewede kredsformænd oplever, at der fortsat er et konfliktniveau med forvaltningen, som er højere end tiden før 2013. 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, casebesøg*

Der er dog også nogle kredsformænd, som oplever, at samarbejdet med forvaltningen er genoprettet. Men uanset hvad så viser interviewene med kredsformændene og skolecheferne, at samarbejdet om en lokalaftale lader til at være væsentlig for genopbygningen af en velfungerende samarbejdsrelation. Det varierer dog fra kommune til kommune, hvor langt man er nået i denne proces.

I nogle kommuner har samarbejdet inden indgåelsen af en aftale været sparsom, og man har fx kun mødtes i forbindelse med konfliktsager. Men indgåelsen af en lokalaftale har flere steder været med til at understøtte et godt samarbejde, da man

i denne proces har mødtes mere kontinuerligt og typisk fået en bedre forståelse for hinanden. En kredsformand fortæller fx, at der med indgåelsen af en lokalaftale nu er kommet faste månedlige kaffemøder i kalenderen mellem kredsformanden og skolechefen, hvor det er muligt at drøfte stort som småt.

Fleere af kredsformændene oplever også, at indgåelsen af en lokalaftale ofte har resulteret i et forbedret arbejdsmiljø på den enkelte skole, idet aftalerne ofte – om end i forskelligt omfang – indeholder bestemmelser om lærernes arbejdstid og arbejdsopgaver, fx i form af sikring af fleksibilitet i arbejdstilrettelæggelsen.

Fleere af skolecheferne beskriver også samarbejdet om lokalaftaler men har samtidig en oplevelse af, at samarbejdet i højere grad er initieret af kredsformanden. For flere af skolecheferne handler det altså om at imødekomme lærerkredsens ønske om et samarbejde fremfor udelukkende at have et fokus på effekten af et egentligt aftaleindhold:

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

## 9.2 STYRINGSKÆDEN OG LEDELSERUM

I dette afsnit sættes fokus på, hvordan de kommunale rammer har betydning for skolelederens ledelsesrum og evne til at yde god ledelse.

### RESUME

Det er vigtigt at have blik for hele styringskæden og lederens placering heri for at forstå og forklare, hvorfor nogle ledere lykkes bedre med at udføre god skoleledelse end andre. En skoleleder står i midten af den kommunale styringskæde med forvaltningen over sig og lærerne under sig. En god skoleleder kan navigere i krydspreset mellem forvaltning og medarbejdere og formår at sætte rammer både opadtil og indadtil.

Analysen viser, at de kommunale rammer for skolelederens arbejde har betydning for arbejdsmiljø, professionel kapital og god skoleledelse. Skolelederens samarbejde med TR er også vigtig i den forbindelse, da et godt samarbejde øger den professionelle kapital blandt lærerne.



”Skoleledere er under et stort krydspres. Der er medarbejdere, forvaltning, skolebestyrelse, forældrekræds og så fylder skoleområdet meget i offentligheden. Skoleledere skal være gode til at navigere i det krydspres – det er de også, men de kommer altid i pres på, om deres balance er rigtig. Det er meget nemt at træde ved siden af. Nogle synes, at de kan vise for meget ledelse og mangle forståelse. Andre gange kan de tage for mange hensyn. Det er en svær balance, men de er rigtig gode til det.” – Skolechef, casebesøg



Krav fra forældre



Krav fra samfundet



Krav fra medarbejdere



Krav fra forvaltningen

### TILFREDSHED MED DE KOMMUNALE RAMMER

Skolelederne oplever generelt, at de kommunale rammer giver dem en vis grad af ledelsesrum og autonomi. Dette gælder særligt den daglige drift af skolen, hvor 84 pct. af skolelederne er helt eller delvist enige i, at de har stor frihed til at fordele skolens ressourcer. Samme billede ser vi, når det kommer til skolelederens frihed til at sætte strategisk retning for skolen. Her er andelen af skoleledere, der er helt enige, dog en smule mindre. 51 pct. af lederne oplever, at kommunens

handlinger på folkeskoleområdet understøtter deres arbejde bedst muligt, mens 22 pct. ikke har den oplevelse (jf. Figur 33).

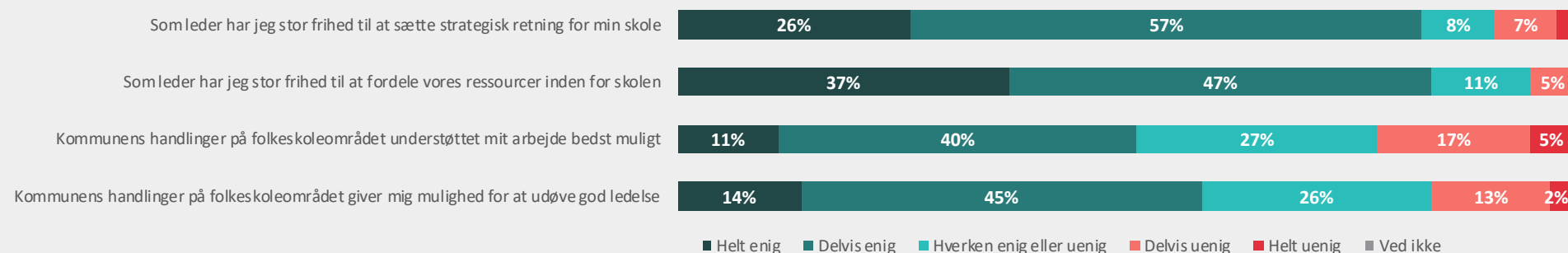
### KLAR ROLLEFORDELING MELLEM SKOLELEDER OG SKOLECHEF

De kvantitative analyser viser, at skoleledere der oplever, at forvaltningen understøtter deres arbejde, også tilkendegiver at have en højere grad af ledelsesautonomi. Dette bidrager også til at øge

den professionelle kapital blandt lærerne.

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 af skolen. Flere skolechefer tilkendegiver eksplicit, at de ikke er interesseret i at blande sig i driften af skolerne. Som nævnt tidligere fortæller en skolechef, at han fx ikke vil blande sig i skolernes diskussion om forberedelsestiden (se afsnit 7.3).

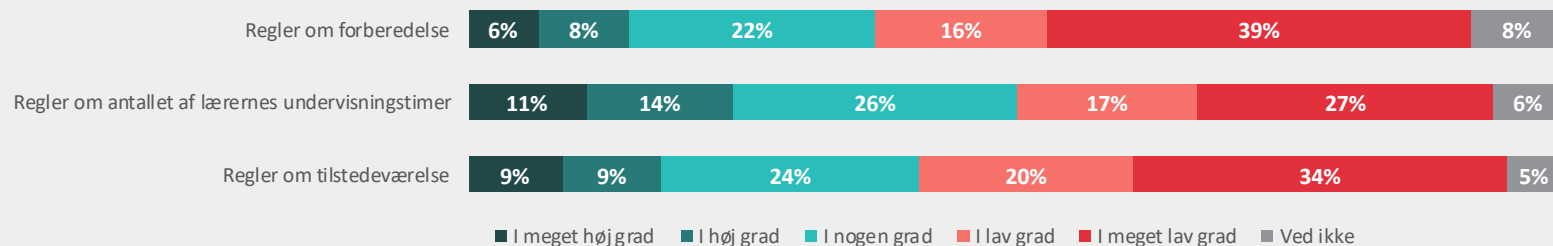
Figur 33: Skolelederens oplevelse af ledelsesrum



Note: N=406 | Kilde: Lærersurvey 2019

Figur 34: Kommunale regler som er en barriere for at træffe hensigtsmæssige beslutninger på skolen

"I hvilken grad er følgende kommunalt bestemte regler barrierer for, at du kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger på din skole?"



Note: N=406 | Kilde: Lærersurvey 2019

### KOMMUNALE REGLER OM ARBEJDSSTID KAN HÆMME GOD SKOLELEDELSE

Undersøgelsen viser, at skolelederne har de bedste forudsætninger for at udøve god skoleledelse, når de ikke oplever at være bundet af kommunale barrierer. Det er tilfældet, når skolelederen oplever, at kommunalt bestemte regler om forberedelse, tilstedeværelse eller antallet af undervisningstimer er en barriere for at træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger på skolen (se Figur 34).

Reglerne kan være et resultat af kommunale beslutninger eller en lokalaftale. Når reglerne – ifølge skolelederen – er en barriere for at træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger, går det ud over den professionelle kapital. Fraværet af barrierer styrker ligeledes lederens mulighed for at udøve transformativ og distribueret ledelse.

### ANERKENDELSE AF SKOLELEDELSEN

Skoleledernes oplevelse af anerkendelse er også en vigtig parameter. Således hænger ledernes oplevelse af anerkendelse sammen med en højere grad af transformativ ledelse samt en højere tillid til ledelsen blandt lærerne.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne viser, at 91 pct. er enige eller helt enige i, at lærerne på skolen anerkender deres arbejde. 82 pct. er enige eller helt enige i, at forvaltningen anerkender deres arbejde.

Ledernes oplevelse af at blive anerkendt af politikerne ligger generelt på et lavere niveau. Der er dog stor forskel på ledernes opfattelse af anerkendelsen fra folketingspolitikere og kommunalpolitikere. 56 pct. er enige eller helt enige i, at de

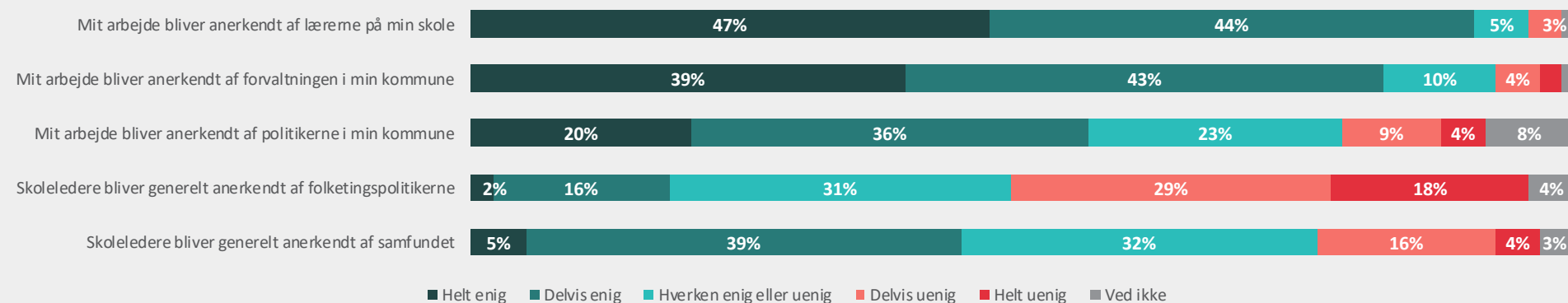
kommunale politikere anerkender deres arbejde, mens 13 pct. er uenige eller helt uenige heri. Omvendt er kun 18 pct. enige eller helt enige i, at folketingspolitikere anerkender deres arbejde, mens 47 pct. er uenige eller helt uenige heri.

Analyserne har desuden vist, at lederens oplevelse af tillid fra staten påvirker lederens oplevelse af, om de krav og regler, der gælder, giver mening og danner en god ramme for skolen.

### ET GODT SAMARBEJDE MELLEM SKOLELEDER OG TR STYRKER DEN PROFESSIONELLE KAPITAL

Ledelsen samarbejder med TR om både arbejdstid, opgavefordeling og personalesager. Det betyder også, at resultatet af arbejdet til en vis grad afhænger af, hvordan relationen er mellem skolele-

**Figur 35: Oplevelse af anerkendelse**  
"Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?"



Note: N=319 | Kilde: Lærersurvey 2019

Spørgsmål: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn



der og TR. Skolelederne oplever generelt, at de har et godt samarbejde med TR. I ledersurveyen giver skolelederne samarbejdet en gennemsnitlig score på 4,6 på en skala fra 1 til 5.

En kvalitativ kortlægning af relationen mellem TR og ledelse på de 18 caseskoler viser imidlertid, at der er relativt stor forskel på, hvordan de forskellige tillidsrepræsentanter oplever samarbejdsrelationen.

Generelt ser vi, at tillidsrepræsentanterne på skoler, hvor lærerkollegiet har en tillidsfuld relation til ledelsen, har et bedre samarbejde med ledelsen. På skoler, hvor relationen mellem ledelsen og lærerne i højere grad bærer præg af mistillid, er fundamentet for TR's arbejde mere konfliktpræget.

Den kvalitative analyse viser, at lærerne på otte skoler oplever at have tillid til ledelsen. Ud af de otte skoler fortæller fem tillidsrepræsentanter om et godt samarbejde med ledelsen. De resterende tre beskriver samarbejdsrelationen som værende hverken god eller dårlig. Ingen tillidsrepræsentanter fortæller dog, at relationen er dårlig.

På de skoler, hvor lærerne hverken oplever at have høj eller lav tillid til ledelsen, ses det, at TR's samarbejdsrelation spænder mere bredt. På disse skoler oplever kun halvdelen af tillidsrepræsentanterne en god samarbejdsrelation til ledelsen, mens resten oplever at den er middel eller dårlig.

På de skoler hvor lærerne i lav grad har tillid til

ledelsen, fortæller tillidsrepræsentanterne kun om, at samarbejdsrelationen er middel eller dårlig. Den kvalitative analyse tyder således 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.

I de statistiske analyser kan det ikke påvises, at et godt samarbejde mellem skoleleder og TR bidrager til at styrke den professionelle kapital blandt lærerne, men i de kvalitative interviews peger flere tillidsrepræsentanter på vigtigheden af stor åbenhed i relationen. I forlængelse heraf viser analyserne, at lederne i højere grad oplever at kunne udøve transformativ ledelse, når der er et godt samarbejde med TR, ligesom de føler sig mere anerkendt af deres nære (arbejds-)omgivelser.

Derudover har det også en betydning for tillidsrepræsentanten, hvorvidt han/hun oplever at være inddraget i ledelsesmæssige beslutninger, fx i forbindelse med arbejdet med lærernes arbejdstilrettelæggelse, og at vedkommende ved, at man altid kan vende store og små ting i hverdagen. Disse perspektiver afspejles i følgende citat:

*"Jeg føler, at 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, casebesøg*

Derudover peger flere af tillidsrepræsentanterne også på, at ledelsens respekt for lærerne, deres ærlighed og ledernes villighed til at tilpasse retningslinjer fra forvaltningen har betydning for den gode samarbejdsrelation.

Den kvalitative analyse viser ligeledes, at en samarbejdsrelation af middel karakter er kendetegnet ved en fraværende ledelse og en ledelse, der i højere grad står på forvaltningens side og i mindre grad kæmper lærernes sag. Endeligt er en dårlig samarbejdsrelation kendetegnet ved oplevelsen af hård styring af skolen og medarbejderne, og hvor TR ikke oplever at være inddraget. En TR fortæller fx følgende:

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

På baggrund af undersøgelsens forskellige datakilder har det været muligt at identificere konkrete eksempler, der har positiv betydning for samarbejdet mellem TR og skoleleder. Disse er skildret i det følgende.

### God praksis, der har positiv betydning for samarbejdet mellem TR og skoleleder:

- Skolelederen aftaler individuelt med hver lærer, hvad de har af forberedelse i forbindelse med undervisningsplanlægning.
- Skolen har fastsat en pulje af timer til sikring af lærernes forberedelse generelt.
- Skolen har fastlagt et undervisningsmaksimum for den enkelte lærer.
- Skolen har fastlagt et gennemsnitligt undervisningstimal for lærerne på skolen.
- Skoleledelsen er tydelig omkring deres forventninger til, hvordan lærerne skal prioritere deres opgaver.

### SKOLELEDEREN ER I ET KRYDSPRES MELLEM FORVALTNING OG LÆRERE

Samarbejdet mellem skoleledelse, TR og den kommunale forvaltning er således generelt godt og konstruktivt. Den kvalitative del af undersøgelsen tegner dog også et billede af en skoleleder, som til tider står i et krydspres mellem forvaltningen og lærerne.

På den ene side er skolelederen en embedsmand, der skal håndhæve og udmønte forvaltningens bestemmelser. Hvis dette er skolelederens primære kasket, så risikerer lederen at blive opfattet som "kommunens mand" af lærerne. På den anden side er skolelederen også "skolens mand". Der er nemlig en forventning fra lærerne om, at en

god skoleleder sætter skolen først og tager de nødvendige "kampe" med forvaltningen, fx i forhold til kommunale projekter som skolen skal deltage i.

På de skoler hvor skolelederen formår både at gå i konstruktiv dialog med forvaltningen om de kommunale udmeldinger og "oversætte" dem til lokal kontekst og praksis, udtrykker lærerne større tilfredshed med deres skoleleder. Skolelederen skal med andre ord kunne afgrænse sit råderum både til forvaltningen og til lærerne.

I boksen til højre ses to eksempler på, hvordan to ledere forsøger at "oversætte" kommunale udmeldinger til skolens kontekst.

### DEN KOMMUNALE STYRINGS BETYDNING FOR GOD SKOLELEDELSE

Den kommunale styring har en række indirekte effekter på undervisningskvalitet, professionel kapital og arbejdsmiljø. Disse effekter forekommer fordi den kommunale styring har betydning for skoleledelsens mulighed for at praktisere transformativ ledelse og udøve distribueret ledelse. Den kommunale styring fremmer lederens rammer for ledelse ved at sikre et godt samarbejde i kredsen og ved at udvise opbakning til skolelederen. Omvendt vil den kommunale styring hæmme lederens rammer, hvis regler og procedurer forhindrer, at lederen kan træffe de mest hensigtsmæssige beslutninger for sin skole.

- **Skoleleder 1:** *"Lærerne har bestemt noget at have det i, når de siger, at der kommer mange ting ovenfra. Derfor gør vi meget for at gøre det spiseligt og gøre det til vores eget. Vi forsøger at skærme vores medarbejdere ved at kigge på tingene samlet og prøver at invitere dem med ind til at fortælle, hvad der giver mening. Teknologi og innovation kunne være en ting, som kom ovenfra. Her tager vi hele tiden vores medarbejdere med ind, da det ikke er os, der har den nyeste viden, og hvad kunne de påpege af ting, som er interessante (...) Vi forsøger at skabe intern udvikling."* – Skoleleder, casebesøg
- **Skoleleder 2:** *"Jeg tror det handler meget om, hvordan man italesætter tingene (...) Jeg tror det er vigtigt at fortælle, hvornår noget er en 'skal-opgave', og hvornår noget er en 'kan-opgave'. Så sætter vi os ned med dem, der har opgaven og får det planlagt bedst muligt. Så kan vi lave en plan, og så kan de komme tilbage, hvis der er noget. Medarbejderne synes hele tiden, der kommer noget ned ovenfra. De er ikke så opmærksomme på, om det er noget, jeg har fundet på, eller om det er fra UVM eller andre."* – Skoleleder, casebesøg



10

## BEGREBSAFKLARING

I det følgende afklarer vi de væsentligste begreber, som er anvendt i rapporten.

Tabel 1: Begreber, som anvendes i analyserne og beskrives ved hjælp af indeks

---

**Arbejds miljø**

Et godt og sundt arbejdsmiljø forstås som faktorer, der skaber tillid, retfærdighed og social kapital samt hindrer, at det daglige arbejde får negative konsekvenser for medarbejdernes psykiske og fysiske helbred, jævnfør det Nationale Forskningscenter for Arbejds miljø. Begrebet måles i lærersurveyen 2019 samt i DLF's medlemsundersøgelse.

---

**Professionel kapital**

Hargreaves og Fullan (2012) har udviklet begrebet professionel kapital som et forsøg på at lave en samlet teori om den fremragende skole. Professionel kapital opstår ifølge dem, når skolen bruger sine ressourcer på at øge tre kapitalformer, som gensidigt påvirker hinanden. De omhandler følgende:

Den **sociale kapital** er styrken af de sociale bånd mellem medarbejderne og mellem medarbejderne og deres omgivelser. En skole med en høj grad af social kapital vil være en arbejdsplads, hvor lærerne og lederne oplever en høj grad af tillid, retfærdighed, respekt og samarbejde.

**Human kapital** forstås som individets talenter i bred forstand. Begrebet dækker derfor både over tekniske og faglige kompetencer, men også over positive karaktertræk såsom fx empati, engagement og moralsk forpligtelse.

**Beslutningskapital** handler om, hvorvidt læreren føler sig i stand til at vurdere de mest hensigtsmæssige handlinger i forhold til både at kunne understøtte og udfordre elever med forskellige reaktionsmønstre i dagligdagen. Begrebet måles i lærersurveyen 2019 samt i lærersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet for Folkeskolereformen.

---

---

**Undervisningskvalitet**

Undervisningskvalitet består af en lang række forskellige aspekter. Primært angår det kvaliteten af den undervisning, som bliver leveret i klasselokalet. Tæt forbundet med dette er begreber som læring og trivsel. Begrebet måles i lærersurveyen 2019, i elevsurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen samt i DLF's medlemsundersøgelse.

---

**Transformativ ledelse**

Transformativ ledelse er 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. Begrebet måles i lærer- og ledersurveyen 2019.

---

**Distribueret ledelse**

Distribueret ledelse er deling af ledelse blandt formelle og uformelle ledere på skolen og afstemtheden i den samlede ledelse baseret på en fælles forståelse af retningen. Begrebet måles i lærer- og ledersurveyen 2019.

---

**Tillid til ledelse**

Dette begreb dækker over lærernes oplevelse af tillid til ledelsen. Begrebet er målt i lærersurveyen 2019 med inspiration fra Følgeforskningsprogrammet.

---

**Tydelig ledelse/nær ledelse**

Læreroplevet skoleledelse angår lærernes opfattelse af klar kommunikation og anerkendelse fra ledelsens side. Begrebet er målt i lærersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Faglig ledelse**

Faglig ledelse defineres som ledelse af udviklingen af skolens faglige kvalitet. Begrebet er målt i ledersurveyen 2019 samt i ledersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Teamsamarbejde**

Dybe faglige fællesskaber måler omfanget af lærernes samarbejde. Dvs. hvor ofte og hvor meget, lærerne samarbejder om forskellige ting i teamsamarbejdet. Begrebet er målt i lærersurveyen 2019.

---

**Udbytte af teamsamarbejde**

Udbytte af teamsamarbejde forstås som lærernes opfattelse af den værdi, de får ud af teamsamarbejde. Begrebet måles i lærersurveyen 2019.

---



---

**Meningsfyldte regler og procedurer**

Dette begreb dækker over oplevelsen af, om krav, regler, procedurer og dokumentation i hverdagen skaber en god ramme for lederens eller lærerens arbejde. Begrebet er målt i lærer- og ledersurveyen 2019 samt i ledersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Fagprofessionelt råderum**

Fagprofessionelt råderum dækker over lærernes mulighed for selv at bedømme og træffe beslutninger samt at vælge principper for deres undervisning. Begrebet er målt i lærersurveyen 2019.

---

**Gode rammer for forberedelse**

Gode rammer for forberedelse dækker over lærernes mulighed for at placere deres forberedelse på hensigtsmæssige tidspunkter, møde velforberedt op til undervisning, de fysiske rammer for forberedelse samt om de typisk er trætte, når de skal forberede sig. Begrebet er målt i lærersurveyen 2019.

---

**Mulighed for kompetenceudvikling**

Kompetenceudvikling dækker over lærernes mulighed for at tilegne sig ny viden og mulighed for at deltage i efter- og videreuddannelse. Begrebet er målt i tværnsnitanalysen og i DLF's medlemsundersøgelse.

---

**Mestring af lærergerningen (self-efficacy)**

Self-efficacy omhandler lærernes følelse af at kunne klare sine opgaver og have succes med sit arbejde. Begrebet er målt i lærersurveyen 2019.

---

**Anerkendelse**

Anerkendelse angår oplevelsen af at føle sig anerkendt af andre aktører inden for folkeskolen samt samfundsmæssige aktører. Begrebet måles i lærer- og ledersurveyen 2019 samt i ledersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Forældresamarbejde**

Forældresamarbejde omhandler lærernes opfattelse af samarbejdet med elevernes forældre. Begrebet er målt i lærersurveyen 2019 og lærersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Ledelsesautonomi**

Ledelsesautonomi er lederens frihedsgrader til selv at lede og træffe beslutninger for skolens udvikling og organisering.

---

---

**Budgetmæssigt ledelsesrum**

Budgetmæssigt ledelsesrum måler lederens mulighed for at påvirke fastsættelsen af skolens samlede budgetramme.

---

**Generelt ledelsesrum**

Generelt ledelsesrum er lederens mulighed for at træffe beslutninger angående personale og undervisning på skolen. Begrebet er målt i ledersurveyen 2019 med inspiration fra Følgeforskningsprogrammet samt i ledersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Samarbejde med tillidsrepræsentant**

Samarbejde med tillidsrepræsentanten omhandler skoleledelsens opfattelse af samarbejdet med tillidsrepræsentanten på egen skole. Begrebet er målt i ledersurveyen 2019 med inspiration fra Følgeforskningsprogrammet samt i ledersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Samarbejde med forvaltning**

Samarbejde med forvaltningen omhandler skoleledelsens opfattelse af samarbejdet med den kommunale forvaltning. Begrebet er målt i ledersurveyen 2019 samt i ledersurveyen fra Følgeforskningsprogrammet til Folkeskolereformen.

---

**Lederens holdning til tilstedeværelsespligt**

Indekset angår skoleledernes opfattelse af lærernes tilstedeværelsespligt, herunder hvorvidt lederen ønsker, at lærerne som udgangspunkt skal være på skolen i hele arbejdstiden. Begrebet er målt i ledersurveyen 2019.

---

**Lederens oplevelse af lærernes rammer – timetal**

Dette indeks omhandler, hvorvidt lederne mener, at regler om lærernes undervisningstimal bidrager til at skabe gode arbejdsrammer for lærerne. Begrebet er målt i ledersurveyen 2019.

---

**Lederens oplevelse af lærernes rammer – selvbestemmelse**

Begrebet angår, hvilken opfattelse lederne har af øget selvbestemmelse til lærerne. Begrebet er målt i ledersurveyen 2019.

---

**Samarbejds miljø mellem lærere**

Samarbejds miljø mellem lærere omhandler graden, hvormed lærere samarbejder, sparrer, giver hinanden feedback og henter inspiration fra hinanden. Begrebet er målt i lærersurveyen i Følgeforskningsprogrammet for Folkeskolereformen.

---

#### **EPINION COPENHAGEN**

---

Ryesgade 3F  
2200 Copenhagen N  
Denmark

+44 (0)7801 899 121

[london@epiniongloabl.com](mailto:london@epiniongloabl.com)

#### **EPINION LONDON**

---

D'Albiac house (Room 1015-1017)  
Cromer Road, Heathrow Central Area  
Hounslow, TW6 1SD

+44 (0)7801 899 121

[london@epiniongloabl.com](mailto:london@epiniongloabl.com)

#### **EPINION STAVANGER**

---

Klubbgata 4  
4006 Stavanger  
Norway

+47 90 17 18 99

[stavanger@epiniongloabl.com](mailto:stavanger@epiniongloabl.com)

#### **EPINION AARHUS**

---

Hack Kampmanns plads 1-3  
8000 Aarhus C  
Denmark

+45 87 30 95 00

[aarhus@epiniongloabl.com](mailto:aarhus@epiniongloabl.com)

#### **EPINION MALMÖ**

---

Adelgatan 5  
21122 Malmö  
Sweden

[contact@epiniongloabl.com](mailto:contact@epiniongloabl.com)

#### **EPINION VIENNA**

---

Hainburgerstraße 20/7  
1030 Vienna  
Austria

+43 (0)699 13180416

[vienna@epiniongloabl.com](mailto:vienna@epiniongloabl.com)

#### **EPINION HAMBURG**

---

Ericusspitze 4  
20457 Hamburg  
Germany

+43 (0)699 13180416

[hamburg@epiniongloabl.com](mailto:hamburg@epiniongloabl.com)

#### **EPINION OSLO**

---

Biskop Gunnerus gate 14  
0185 Oslo  
Norway

+47 90 17 18 99

[oslo@epiniongloabl.com](mailto:oslo@epiniongloabl.com)

#### **EPINION HO CHI MINH CITY**

---

11th floor, Dinh Le Building,  
1 Dinh Le street, District 4,  
Ho Chi Minh City, Vietnam

+84 28 3826 8989

[hcmc@epiniongloabl.com](mailto:hcmc@epiniongloabl.com)

#### **EPINION SINGAPORE**

---

60 Paya Lebar Road  
#08-43 Paya Lebar Square  
Singapore

[contact@epiniongloabl.com](mailto:contact@epiniongloabl.com)

**Epinion**