



Lærerkommissionens forskerpublikation

Forord

Denne publikation er en samling af forskernotater, som er udarbejdet for Lærerkommissionen.

Lærerkommissionen har fra start haft som ambition at forankre sine anbefalinger på et solidt vidensgrundlag af blandt andet den seneste forskning inden for folkeskolen, offentlig ledelse, arbejdsmarked og arbejdsmiljø. Derfor inviterede kommissionen en lang række danske forskere med ekspertise inden for disse temaer til at deltage i et forskerseminar onsdag den 13. marts på VIA University College i Aarhus.

Formålet med seminaret var at indsamle og reflektere over eksisterende viden omkring de emner, der er centrale for Lærerkommissionens arbejde.

Lærerkommissionens arbejde består i at forestå en række afdækninger, analyser og undersøgelser om læreres arbejdstid. Arbejdet skal munde ud i en række anbefalinger og forslag til løsninger til Lærernes Centralorganisation (LC) og Kommunernes Landsforening (KL) med det formål at skabe størst kvalitet i undervisningen, understøtte et godt arbejdsmiljø og styrke den professionelle kapital, samt desuden anbefalinger og forslag til løsninger, der skal indgå i de efterfølgende arbejdstidsforhandlinger mellem de centrale parter med henblik på at indgå en arbejdstidsaftale senest i marts 2021.

Som forberedelse til seminaret blev forskerne bedt om at skrive et kort skriftlig bidrag med udgangspunkt i en eller flere af følgende problemstillinger i det omfang deres forskningsfelt belyser det:

- Hvilke rammer er de mest centrale for, at skoleledelser og lærere kan sikre høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø?
- Hvad kan styrke disse rammer?
- Hvad siger dit forskningsfelt om, hvordan arbejdstidsregler samt lokale og ledelsesmæssige beslutninger om arbejdstid påvirker ovenstående?

Seminaret bestod af gruppe- og plenumdrøftelser mellem kommissionsmedlemmerne og forskerne med udgangspunkt i forskernes bidrag. Centrale berørte emner var udvikling af professionen og folkeskolen, samspillet mellem aftaler og beslutninger på centralt og decentralt niveau, udfordringen med skabe plads til både det fælles og individuelle lærerarbejde på skolerne samt, hvad der kan være med til at skabe god skoleledelse.

Bidragene er forskelligartede i både indhold og form og afspejler i høj grad den gode diversitet, der er inden for forskning i skolespørgsmål, ledelse, arbejdsmarked og arbejdsmiljø. Alle bidrag har det til fælles, at de har givet Lærerkommissionen nyttig viden og inspiration i vores arbejde.

Jeg vil gerne sige stor tak på Lærerkommissionens vegne til de forskere, der har bidraget. Forskernes viden og ikke mindst forskellige perspektiver har i høj grad været til gavn for kommissionens bestræbelser på at komme frem til anbefalinger, som bidrager til en bedre folkeskole samt bedre ungdomsskoler og sprogcentre.

Rigtig god læselyst.

Med venlig hilsen

Per B. Christensen

Formand for Lærerkommissionen

Indholdsfortegnelse

ANDERSEN, SIMON CALMAR: FORSKNINGSRESULTATER MED BETYDNING FOR UNDERVISNINGSKVALITET	5
BAYER, MARTIN: STØRRE OPMÆRKSOMHED OG RETNING PÅ LÆRERES FAGLIGE UDVIKLING FREMMER KVALITET I UNDERVISNINGEN	10
BENTZEN, TINA ØLLGAARD: GØR TILLID OG KONTROL TIL MEDSPILLERE!	18
BJØRNHOLT, BENTE: DER SKAL FINDES EN BALANCE MELLEM LOKAL FRIHED OG FÆLLES LØSNINGER.....	23
BUNDSGAARD, JEPPE: DEN GODE UNDERVISNINGSPRAKSIS SKAL UNDERSTØTTES	29
DAHLER-LARSEN, PETER: EVALUERING SKAL FORENKLES OG GENTÆNKES	38
GRØN, CAROLINE HOWARD: RET OG PLIGT: DROP DETAILSTYRINGEN - MEN KRÆV LYDHØRHED OG ANSVAR	44
HANSEN, THOMAS ILLUM: KRAV, RESSOURCER OG ACCELERATION.....	49
HANSEN, NANA WESLEY: ARBEJDSTIDSAFTALER: LOKALT FORHANDLEDE LØSNINGER OG RUM TIL EGEN TID	55
HARRITS, GITTE SOMMER: PROFESSIONELT ARBEJDE ER EN HOLDSPORT	62
HJORT, KATRIN: MEDBESTEMMELSE, MEDANSVAR OG MEDVIRKEN I EN DEMOKRATISK SKOLE ..	69
HØGEDAHL, LAUST: HVOR FINDES KOMPROMISET? REGULERING AF ARBEJDSTID MELLEM AFTALER, SAMARBEJDE, LOVGIVNING OG LEDELSERET	76
KJELDSSEN, CHRISTIAN CHRISTRUP: HVAD STØRRE INTERNATIONALE EVALUERINGER (TIMSS OG PIRLS) KAN FORTÆLLE OS OM KVALITET I UNDERVISNINGEN	82
LAURSEN, PER FIBÆK: ENGAGEMENT OG TROVÆRDIGHED KRÆVER AUTONOMI, TID OG TILLID .	92
MOLBÆK, METTE: IKKE KUN ET SPØRGSMÅL OM TID.....	97
NIELSEN, LISE TINGLEFF: LÆRERES PROFESSIONELLE LÆRING I SKOLEN.....	106
OETTINGEN, ALEXANDER VON: HVILKE IDEER OM FOLKESKOLEN STRÆBER VI EFTER?	115
PEDERSEN, LENE TANGGAARD: KONTROL DRÆBER VIRKELYSTEN - SKAB FRISÆTTENDE RAMMER OG LAD SKOLELEDERNE VÆRE SKOLELEDERE	123
PIHL-THINGVAD, SIGNE: DET GRÆNSELØSE ARBEJDE: NYE KRAV TIL LEDEREN I MODERNE VIDENARBEJDE	130
QVORTRUP, LARS: LÆRERSAMARBEJDE, PROFESSIONEL TRIVSEL, KLAR LEDELSE OG ELEV MOTIVATION HÆNGER SAMMEN	141
SVENDSEN, GERT TINGGAARD: KONTROL ER GODT, MEN TILLID ER BILLIGERE: SOCIAL TILLID SOM FUNDAMENTET FOR DEN GODE FOLKESKOLE	147
VOXTED, SØREN: TEAMS DER UNDERSTØTTER LÆRING - LEDERE DER UNDERSTØTTER LÆRINGSTEAMS	153
VAABEN, NANA: AT BLIVE BETALT <i>MED</i> TID ELLER <i>FORTID</i>	158
WINTER, SØREN C.: SAMSPILLET MELLEM REFORMER AF FOLKESKOLEN OG ARBEJDSTID, LÆRERNES FAGLIGE SELVVÆRD OG UNDERVISNINGENS KARAKTER	166
ÅGÅRD, DORTE: LEDELSE AF PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER	172

Forskningsresultater med betydning for undervisningskvalitet

Simon Calmar Andersen, professor, leder af TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet

I det følgende vil jeg fremhæve resultater fra min forskning og relateret forskning med størst relevans for spørgsmålet "Hvilke rammer er de mest centrale for, at skoleledelser og lærere kan sikre høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø?". Med "høj kvalitet i undervisningen" forstår jeg undervisning, som fremmer elevers læring, trivsel eller alsidige udvikling - om end forskningen generelt mest har haft fokus på læring, bl.a. pga. de tilgængelige data. Selvom forskningen ikke direkte siger noget om betydningen af arbejdstidsregler, vil jeg afslutningsvis diskutere, hvilke implikationer forskningsresultaterne kunne have for beslutninger om lærernes arbejdstid.

Kommunernes samlede udgifter har ikke tæt sammenhæng med undervisningskvalitet

I et studie undersøgte vi sammenhængen mellem på den ene side, hvor mange penge kommuner bruger per elev, og på den anden side elevernes resultater ved afgangsprøverne i 9. klasse. Vi kunne for hver elev måle de samlede udgifter i alle de år, eleven havde gået i skole, og ved hjælp af omfattende registerdata kunne vi kontrollere resultaterne for en lang række oplysninger om elevernes socioøkonomiske baggrund. Resultaterne viste, at når vi kontrollerede for disse baggrundsfaktorer, var der ikke nogen sammenhæng mellem kommunernes udgifter og elevernes karakterer (Andersen & Mortensen 2010). Tilsvarende resultater er fundet i et review af internationale undersøgelser (Hanushek 2003). Dermed naturligvis ikke sagt, at skolerne kan klare sig uden økonomiske bevillinger fra kommunerne. Resultaterne må nærmere fortolkes sådan, at inden for det spænd, hvor de kommunale skoleudgifter ligger i Danmark, er der ikke store effekter at hente ved at øge budgetterne samlet set. I stedet må der ses på, hvordan pengene kan bruges på mere målrettede indsatser. De følgende studier giver eksempler på sådanne mere målrettede indsatser.

Mere tid i klassen sammen med eleverne ser ud til at øge undervisningskvalitet

To forskellige store lodtrækningsforsøg gennemført i samarbejde med Undervisningsministeriet indikerer, at en væsentlig faktor for elevernes udbytte af undervisningen er, at lærerne har tid sammen med eleverne. I det ene forsøg undersøgte vi effekten af fire ekstra undervisningstimer i dansk om ugen i 16 uger. Resultaterne viste,

at det havde en væsentlig positiv effekt på elevernes læsevner (Andersen et al. 2016). Der har været en del diskussion i den offentlige debat i Danmark om, hvorvidt øget undervisningstid har betydning for elevernes læring. Naturligvis kan man ikke konkludere ud fra vores studies resultater, at man kan blive ved at øge undervisningstiden og kontinuerligt finde samme effekter. Men omvendt er det måske ikke så overraskende, at børn lærer noget af at modtage undervisning. I den sammenhæng er det værd at bemærke, at forsøget blev gennemført inden den nye arbejdstidsaftale på skoleområdet og dermed med de tidligere regler for forberedelsestid mv. Derfor kan studiet ikke sige noget sikkert om, hvorvidt mere undervisning også øger elevernes læring, når forberedelsesrammen for den ekstra undervisning er anderledes end i forsøget.

I det andet forsøg undersøgte vi effekten af at have en ekstra voksen i klassen: enten en læreruddannet eller en ikke-læreruddannet (f.eks. en pædagog, en studerende eller andre). Her viste resultaterne også en positiv effekt på læsning af, at eleverne havde relativt mere tid med en voksen (i form af at de skulle dele de voksne med halvt så mange klassekammerater). Resultaterne viste endvidere, at der var en tendens til, at effekterne var større for de ikke-læreruddannede ekstra voksne, som pga. overenskomsten havde mindre forberedelsestid og mere tid i klassen, for det samme beløb som de læreruddannede fik. Når vi så på effekterne af de timer, de hver var i klassen, var effekterne af læreruddannede og ikke-læreruddannede cirka de samme (Andersen et al. 2018). Dette resultat bestyrker dermed også, at den tid, lærerne har sammen med eleverne, er vigtig for undervisningens kvalitet.

Råderum til selv at tilrettelægge undervisningen øger dens kvalitet

I lodtrækningsforsøget med forøget undervisningstid i dansk sammenlignede vi to interventioner. I den ene intervention skulle lærerne følge et undervisningsforløb tilrettelagt og kvalificeret af en række eksperter. I den anden intervention var det op til lærerne selv at beslutte, hvordan de ville bruge den ekstra undervisningstid. Resultaterne viste en tendens til, at eleverne lærte mest i den interventionsgruppe, hvor lærerne selv havde råderum til at tilrettelægge indholdet (Andersen et al. 2016). Et tilsvarende resultat er fundet på dagtilbudsområdet, hvor en systematisk tilgang til understøttelse af børnenes sproglige udvikling havde størst effekt i en variant af interventionen, hvor pædagogerne havde rum til selv at tilrettelægge de konkrete aktiviteter (Bleses et al. 2018). Resultaterne indikerer altså, at undervisningens kvalitet bliver højere, når lærerne har plads til selv at tilrettelægge undervisningen, så den passer til den konkrete klasse, de skal undervise.

En anden vinkel på spørgsmålet om betydning af skolers og læreres råderum kommer fra studiet af kommunernes udgifter til folkeskolerne. Som nævnt fandt vi ikke, at den samlede størrelse af budgetterne havde en sammenhæng med elevernes karakterer ved afgangsprøverne. Til gengæld fandt vi, at jo flere år i løbet af elevernes skolegang, de havde oplevet, at budgetterne var stabile (at de højst ændrede sig en smule i forhold til foregående års budget), desto bedre resultater opnåede eleverne ved afgangsprøverne - igen kontrolleret for en række socioøkonomiske forhold (Andersen & Mortensen 2010). Dette resultat indikerer også, at færre økonomisk tunge nye indsatser eller nedskæringer skaber en ro omkring lærernes arbejde og tilrettelæggelse heraf, hvilket ser ud til at være gavnligt for eleverne.

Fokus på elevernes udbytte af undervisningen fremmer kvaliteten

Samtidig med at lærerne ser ud til at have gavn af ro og plads til selv at tilrettelægge deres undervisning, peger et par endnu ikke publicerede studier på, at det også er til gavn for eleverne, at lærerne får information om elevernes faglige niveau fra forskellige test. I det ene studie udnyttede vi det sammenbrud i testsystemet, som skete, da de nationale test skulle gennemføres for første gang på landsplan i 2010. De elever, som havde booket en test i de dage, hvor systemet brød ned, havde mindre sandsynlighed for at få gennemført en test - og dermed mindre sandsynlighed for, at deres lærere fik information om deres evner i det fag, de skulle have været testet i. Resultaterne i studiet viser, at disse elever klarede sig dårligere ved de efterfølgende nationale test to år senere (Andersen and Nielsen 2016).¹

Studiet af ekstra undervisningstid viste, at elever med indvandrerbaggrund og lavtuddannede forældre havde en tendens til at få mindre ud af den ekstra undervisning end andre elever (Andersen et al. 2016). I et opfølgende lodtrækningsforsøg kombinerede vi den ekstra undervisningstid med månedlige test af elevernes læsehastighed og læseforståelse. Resultaterne fra dette forsøg viste, at lærernes vurdering af de lavtuddannede forældres børn i udgangspunktet var mindre præcis set i forhold til resultaterne i de nationale test - end vurderingen af de højtuddannede forældres børn. Interventionen havde imidlertid den effekt, at lærernes vurdering af eleverne blev mere overensstemmende med resultaterne i de nationale test, og at de lavtuddannede forældres børn i indsatsgruppen blev bedre til at læse - navnlig de børn, som lærerne i udgangspunktet havde vurderet meget anderledes end testresultaterne (Andersen et al. 2017).

Tilsammen giver disse studier en indikation af, at det vil gavne undervisningens kvalitet, hvis lærerne har råderum til at tilrettelægge undervisningen ud fra deres egen klasses behov, og at dette råderum samtidig kombineres med en brug af testresultater, som bidrager til lærernes opfattelse af de enkelte elevers aktuelle niveau i for eksempel læsning. Til trods for, at brug af test er stærkt omdiskuteret i Danmark, har vi i en undersøgelse kunnet konstatere, at lærere er mere positive over for brug af test, når de bruges til at hjælpe de ressourcetsvage elever, og når det er begrundet i forskning.

Hvad siger disse resultater om, hvordan lokale og ledelsesmæssige beslutninger om arbejdstid påvirker undervisningskvalitet?

Som nævnt indledningsvist siger denne forskning ikke noget direkte om betydningen af arbejdstidsregler, men på et lidt mere generelt plan kan den være med til at belyse, hvordan beslutninger om arbejdstid påvirker undervisningens kvalitet.

En første pointe er, at der formentlig igangsættes og bruges tid på mange aktiviteter, der tager tid væk fra lærernes tid med eleverne. Det kan være med til at forklare, hvorfor de samlede budgetter ikke har en sammenhæng med undervisningskvaliteten. Resultaterne fra både forsøget med ekstra undervisningstid og med en ekstra voksen i klassen indikerer, at det er den tid, eleverne har sammen med deres lærer (og evt. voksne med anden baggrund), som flytter noget i forhold til deres læring.

En anden pointe er, at det ser ud til at være en fordel, hvis lærerne har brede rammer til at tilpasse undervisningens indhold til den konkrete klasse. Samtidig ser det ud til at være en fordel, hvis de understøttes i en brug af test af eleverne, således at de får løbende feedback på elevernes niveau, og hvordan de responderer på undervisningen.

Med den nye arbejdstidsaftale har skolelederne fået større kompetence til at afgøre, hvordan lærerne skal bruge deres arbejdstid. Det kan formentlig være en organisatorisk fordel, at lederen kan sikre, at lærerne er til stede på skolen en bestemt dag om ugen, så det bliver lettere at holde møder og koordinere aktiviteter. Men den øgede ledelseskompetence behøver ikke at blive brugt til at kræve, at lærerne skal være på skolen i al deres arbejdstid. Skolelederne kan formentlig med fordel beslutte, at ud over nogle få tidsrum reserveret til møder, skal lærerne have råderum til at tilrettelægge deres arbejdstid, så den i størst muligt omfang er koncentreret om at bruge tid sammen med eleverne og undervise dem på et niveau, der passer til deres aktuelle evner og kompetencer.

Litteratur

Andersen, S.C., Beuchert, L., Nielsen, H.S., Thomsen, M.K. (2018) 'The Effect of Teacher's Aides in the Classroom: Evidence from a Randomized Trial', *Journal of the European Economic Association*, forthcoming, available: <https://academic.oup.com/jeea/advance-article/doi/10.1093/jeea/jvy048/5232116> [accessed 26 Feb 2019].

Andersen, S.C., Guul, T.S., Humlum, M.K. (2017) Performance Information-Based Intervention Reduces Street-Level-Bureaucrats' Misperceptions of Disadvantaged Clients. Evidence from a Field Experiment, Working paper.

Andersen, S.C., Humlum, M.K., Nandrup, A.B. (2016) 'Increasing instruction time in school does increase learning', *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(27), 7481-7484.

Andersen, S.C., Jakobsen, M. (2017) 'Policy Positions of Bureaucrats at the Front Lines: Are They Susceptible to Strategic Communication?', *Public Administration Review*, 77(1), 57-66.

Andersen, S.C., Mortensen, P.B. (2010) 'Policy Stability and Organizational Performance: Is There a Relationship?', *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(1), 1-22.

Andersen, S.C., Nielsen, H.S. (2016) The Positive Effects of Nationwide Testing on Student Achievement in a Low-Stakes System, SSRN Scholarly Paper ID 2628809, Social Science Research Network, Rochester, NY, available: <https://papers.ssrn.com/abstract=2628809> [accessed 22 May 2017].

Bleses, D., Højen, A., Dale, P.S., Justice, L.M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjærbaek, L., Haghish, E.F. (2018) 'Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components', *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256-269.

Hanushek, E.A. (2003) 'The Failure of Input-based Schooling Policies*', *The Economic Journal*, 113(485), F64-F98.

OECD (2016) PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools., OECD Publishing: Paris.

Større opmærksomhed og retning på læreres faglige udvikling fremmer kvalitet i undervisningen

Martin Bayer, ph.d., viceinstitutchef FoU, Københavns Professionshøjskole. Tidligere lektor og institutleder på DPU og Roskilde Universitet

Skal vi have karrieretrin i lærerprofessionen i Danmark? Sættes der retning på læreres karriereforløb og faglige udvikling, fremmer det undervisningens kvalitet og lærernes motivation. Det viser initiativer i lande, vi ofte sammenligner os med.

Rammer for undervisning i folkeskolen

“Rammer” for undervisningen i folkeskolen er forskellige. Én ting er de eksternt fastlagte rammer, *rammefaktorerne*, og deres indflydelse på undervisningen. En anden ting er de interne, konkrete rammer og vilkår, såsom fx elevsammensætning, klassestørrelse, lokalområde eller lærernes kompetencer, som de eksternt fastlagte rammer spiller sammen med på en skole på et bestemt tidspunkt. Et konkret undervisningsforløb og det udbytte, eleverne får heraf, må ses som realiseret i et samspil mellem de eksterne og interne rammer. Selvom der er forskellige opfattelser af, hvordan man skal ‘skrue’ på de eksternt fastlagte rammer og dermed betydningen af dem, er det ikke overraskende, at politikere og forskere gennem mange år har interesseret sig for, hvilke rammer og hvilket samspil mellem dem der kan bidrage til at øge undervisningens kvalitet. Rammer defineres i det følgende som eksterne og interne faktorer, der har betydning for undervisningens kvalitet mv. Rammer styrer, begrænser (fx gennem tidsrammer) og regulerer (juridisk) undervisningen. Rammer er fx også deltagerforudsætninger og lærerkompetencer og læreres faglige og professionelle identitet.

Rammer der fremmer undervisningskvalitet

Udgangspunktet for følgende er en sammenligning af Danmark med nogle af de lande og provinser, der, trods nationale forskelle, præsterer den højeste kvalitet i undervisningen relateret til PISA - nemlig Finland, Singapore, provinserne Alberta og Ontario i Canada, provinserne New South Wales og Victoria i Australien og Shanghai i Kina. Darling-Hammond m.fl. (2017) beskriver, at høj kvalitet i undervisning hænger sammen med, hvad man kan se som ti vigtige rammer og faktorer. I de omtalte lande og provinser er der i større eller mindre udstrækning følgende ligheder (Darling-Hammond m.fl., 2017):

<i>I: Høje adgangskrav til læreruddannelsen</i>	<i>II: En offentligt finansieret læreruddannelse og støtte til efter- og videreuddannelse af lærere</i>
<i>III: Undervisning set som en kollaborativ, ikke-isoleret beskæftigelse</i>	<i>IV: Professionelle standarder for undervisning</i>
<i>V: Systemer, der understøtter undervisningskvalitet</i>	<i>VI: Muligheder for læreres ledelsesudvikling, fx gennem karrierestiger</i>
<i>VII: Høj anerkendelse af lærere og undervisning</i>	<i>VIII: Grundig forberedelse og induktionsforløb</i>
<i>IX: Forskningsbaseret og forsknings-engagerende undervisning</i>	<i>X: Attraktive karriereforløb i skolen</i>

I det følgende sammenlignes de fire sidste punkter (VII - X) med resultater af mine og andres studier af disse faktorer og rammers betydning i Danmark.

“Høj anerkendelse af undervisning i samfundet fremmer undervisningens kvalitet”

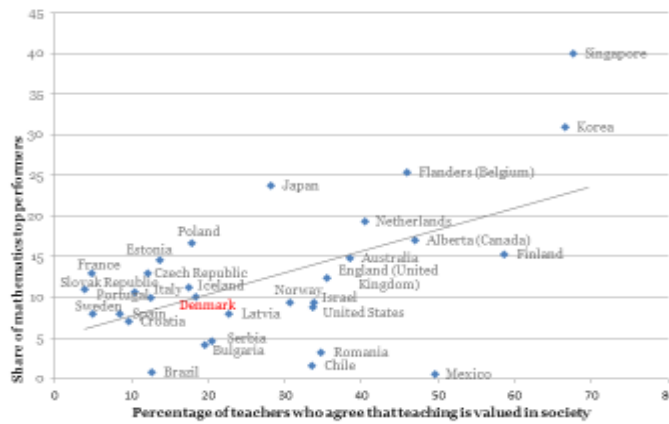
I ovenstående lande og provinser er der et positivt syn på undervisning som hverv i offentlige og statslige undersøgelser. Desuden peges på, at der ofte er en startløn over det internationale gennemsnit.

Selvom lærere ikke har så høj status i Danmark (56. plads ud af 99 i 2016 ifølge Ugebrevet A4) som i ovenstående lande/provinser, nyder faget stor troværdighed i befolkningen. Radius Kommunikation opgjorde i 2016, at lærere lander på en 7.-plads over de mest troværdige erhverv. I TALIS-undersøgelsen i 2013 præsenteres sammenhænge mellem samfundets anerkendelse af lærerfaget og toppræstationer i matematik i forskellige OECD-lande. Her ligger Danmark ikke særligt godt (se figur 1). Dog er læreres opfattelse af og

tilfredshed med deres undervisning, deres self-efficacy, temmelig høj (jf. figur 2 nedenfor), hvilket er bemærkelsesværdigt.

The most successful education systems are those in countries whose society values the teaching profession

Relationship between the value of the teaching profession & the share of top mathematics performers



Source: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning

Figur 1: Sammenhængen mellem samfundets anerkendelse af lærerfaget og top præstationer i matematik

On average, most teachers report high levels of self-efficacy on all aspects

Teachers' self-reported beliefs on self-efficacy

	Efficacy in classroom management	Efficacy in student engagement	Efficacy in instruction
	Control disruptive behaviour in the classroom	Motivate students who show low interest in school work	Use a variety of assessment strategies
Australia	86.7	65.8	86.3
Brazil	89.7	87.6	91.3
Bulgaria	86.4	67.8	87.8
Chile	90.7	82.9	89.3
Croatia	83.0	58.7	84.6
Cyprus	93.3	85.3	87.3
Czech Republic	77.1	38.0	72.0
Denmark	96.3	82.5	79.5
Estonia	76.7	75.0	72.3
Finland	86.3	60.4	64.2
France	94.6	76.6	88.3
Iceland	89.9	72.1	85.7
Israel	85.0	74.9	75.0
Italy	93.5	87.2	90.9
Japan	62.7	21.9	26.7
Korea	76.3	69.9	66.6
Latvia	85.2	64.8	80.1
Malaysia	96.3	95.2	88.6
Mexico	86.0	79.1	83.9
Netherlands	89.2	62.5	66.7
Norway	83.8	38.8	73.4
Poland	88.3	59.8	86.7
Portugal	96.1	93.8	98.3
Romania	97.8	88.7	98.0
Serbia	86.1	63.4	86.3
Singapore	79.5	72.1	71.6
Slovak Republic	91.1	84.9	92.0
Spain	81.5	53.4	87.0
Sweden	84.9	64.1	81.4
United States	86.2	61.9	82.6
Average	87.0	70.0	81.9

Source: OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning

Figur 2: Læreres selvrapporterede tro på egen formåen ("self-efficacy")

“Forberedelse og induktionsforløb fremmer undervisningens kvalitet”

I de ovenstående lande og provinser er der nationale variationer, fx med en femårig læreruddannelse uden induktionsforløb (dvs. et forløb for nyuddannede lærere med en tildelt mentor eller lignende det første år af en ansættelse) eller en fireårig læreruddannelse med op til to års induktion i fx Singapore. Læreruddannelserne i disse lande og provinser er *konsekutive* eller *ikke-konsekutive* (Rasmussen og Bayer 2014) og en del af universitetssystemet. Der er ingen forskningsmæssig dokumentation for forskellen på en fireårig *eller* femårig læreruddannelse. Tendensen er, at jo længere læreruddannelsen er, jo mindre er der fokus på induktion.

I Danmark er der ikke systematisk induktion, men der er forskellige introduktions- og mentorprogrammer for nyuddannede lærere i omkring 60 kommuner. Beretninger fra nyuddannede lærere i Danmark viser, at deltagelse i induktionslignende forløb øger deres motivation for at forblive lærer i folkeskolen.

“Undervisning som en forskningsinformeret og forskningsengagerende profession”

Læreruddannelsen og professionel udvikling baseres på forskning i fx Finlands modelskoler, Singapores og Shanghais anvendelse af lektionsstudier og aktionsforskning samt Canadas ledelsesstipendier.

Selvom professionshøjskolerne i Danmark siden 2013 har haft forskningsbevilling, vil det være en tilsnigelse at påstå, at undervisning i Danmark i 2019 er en forskningsinformeret og forskningsengagerende profession. Der er dog ikke systematisk dokumentation for dette, men at det forholder sig sådan, hænger sandsynligvis også sammen med et fragmenteret disciplinopdelt pædagogisk forskningsfelt på universiteter og professionshøjskoler (Budtz Pedersen og Stjernfelt 2016, Whitty og Furlong 2016, Bayer 2018).

“Professionel udvikling er et kontinuum, fx som karrierestiger”

Lærere har fx i Singapore og provinserne i Australien adgang til forskellige karrierestiger eller -forløb inden for professionen. Helt centralt står det i alle de omtalte lande og provinser, at læreres karriereforløb tænkes som et kontinuum indenfor professionen. Forskning peger på (Darling-Hammond & Bransford 2005), at hvis lærere ikke deltager i planlagte efter- og videreuddannelsesforløb eller induktion, synes deres faglige udvikling at stivne efter syv års arbejde. Forskning peger endvidere på, at jo mere hierarkisk den faglige arbejdsdeling er inden for en profession, jo mindre dropout synes der at være (Abrahamsen 2008).

I Danmark forlader 25 % af alle nyuddannede lærere professionen efter ti års arbejde som lærer (FTF 2007). Dette kan hænge sammen med den faglige organisering af arbejdet i skolen og manglende muligheder for deltagelse i karriereforløb inden for professionen. Selvom der ikke er tvivl om, at den enkelte lærer i Danmark udvikler sit faglige repertoire i løbet af sit arbejdsliv, er der ikke dokumentation for, hvilken retning læreres faglige udvikling tager eller forventes at tage.

Det er sandsynligvis en del af forklaringen på, at der ikke kan dokumenteres relationer mellem læreres alder og anciennitet og elevernes udbytte af undervisningen i Danmark. Resultater fra engelske studier (Day et al 2009, Day & Gu 2010, Day 2012) viser dog netop, at læreres alder og anciennitet ikke har større betydning for elevens udbytte. Dette er overraskende, men afspejler antageligt, at der heller ikke i UK er sat retning på læreres professionelle eller faglige udvikling. I Danmark peger lærere på, at det er deres person og ikke deres erfaringer og forskning, der udgør den vigtigste faktor i undervisningen (Bayer 2017, 2019). Dette svar kan ses som en naturlig konsekvens af, at de nuværende vilkår for karriereforløb i skolen i Danmark er individualiserede og uden retning.

Hvis efter- og videreuddannelsesaktiviteter ikke tænkes ind i et fagligt karriereforløb eller en karrierestige, kan dette antageligt betyde, at fx erhvervelse af et ekstra undervisningsfag ikke i større omfang resulterer i et større elevudbytte (KORA 2017). Timms 2015 og andre internationale studier peger i øvrigt på det samme: Linjefag, anciennitet og alder udgør ikke en signifikant forskel i relation til elevernes udbytte. Lærernes engagement – nogle peger endda på deres public service-motivation – betyder mere end fx et linjefag, alder og anciennitet.

Sammenfatning

De fire kort skitserede rammer eller faktorer ovenfor kredser alle om anerkendelse af læreres ekspertise og udvikling af samme. Under de nuværende vilkår i Danmark har udvikling af lærerexpertise set som et karriereforløb fortrinsvis været overladt til den enkelte lærer. Selvom vi ved, at lærere udvikler deres undervisningskompetencer gennem årene, kan man alligevel til en vis grad hævde, at undervisning ikke er en karriere, hvor man kan avancere gennem årene og forblive i skolen. I andre lande, vi gerne sammenligner os med, har man sat retning eller retninger på læreres karriereforløb, hvilket sandsynligvis har været medvirkende til en større anerkendelse af læreruddannelsen og professionens ekspertise og autoritet. Her er læreruddannelsen - fire- eller femårig - en karriereentre efterfulgt af en eller flere karrieremuligheder inden for skolen. Men i Danmark er et karriereforløb inden for undervisning til en vis grad et *dead-end* forløb. Det medvirker til, at den faglige udvikling af lærerexpertise ofte er selvdirigeret og personligt motiveret. Karriere er ofte en vej ud af professionen. Sådan behøver det ikke at være - det viser erfaringer fra de andre lande.

Litteratur

- Abrahamsen, B. (2008) Profesjoner og karrierer. I Molander, A. og Terum, L.I. (red) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 333-351
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003) *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2009) Teachers' Professional Learning and the Workplace Curriculum. I: Bayer, M., Brinkkjær, U., Plauborg, H. & Rolls, S. (red) *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer, 93 - 116.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2011a) Newly qualified teachers' careers in the first 18 month. I: Lindgren, U., Hårdemaal, F., Hansén, S-E. & Sjöholm, K. (red) *Becoming a Teacher. Nordic Perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers*. Vasa: Åbo Akademi University, 10-22.
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2011b) "PISA på hjernen? Læreres karrierer gennem otte år: ændringer i forholdet mellem faglig identitet og faglige udfordringer. I: *Unge Pædagoger* nr. 3, 36-45.
- Bayer, M. (2017) *Person. Pædagogik, profession og forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bayer, M. (2018) Skal pædagogik gentænkes? I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, 93-95.
- Bayer, M. (2019) Person og profession. I Blume, K. (red) *Professionspsykologi*. Aarhus
- Bjørnholt et al (2017) *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. KORA.
- Budtz Pedersen, D. & Stjernfelt, F. (red) (2016) *Kortlægning af dansk humanistisk forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C., Sammons, P, Gu, G., Kington, A. & Stobart, G. (2009): *Committed for Life? Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. I: Bayer, M., Brinkkjær, U., Plauborg, H. & Rolls, S. (red) *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer, 49 - 70.
- Day, C. & Gu, Q (2010) *The New Lives of Teachers*. London: Routledge
- Day, C. (2012) New Lives of Teachers. I: *Teacher Education Quarterly*, Vol 39 No 1, 7-26.

FTF (2007) *FTF'ernes mobilitet på arbejdsmarkedet*. København: FTF.

OECD (2013) TALIS 2013.

Radius Kommunikation (2016) *Troværdighedsundersøgelsen 2016. Faktaark
Troværdighedsanalyse*. København: Radius Kommunikation

Rangliste Ugebrevet A4 (2016)

Rasmussen, J. og Bayer, M. (2014) Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. I: *Journal of Curriculum Studies*. Vol 46, no 6, 798 - 818.

Whitty, J. & Furlong, G. (red) (2017) *'Knowledge and the Study of Education - an international exploration'*. Oxford: Symposium, Oxford Studies in Comparative Education

Gør tillid og kontrol til medspillere!

Tina Øllgaard Bentzen, postdoc, Institut for samfund og erhverv, Roskilde Universitet

Stærke tillidsrelationer har stor betydning i den offentlige sektor og dermed også på skoleområdet. Det gælder især den tillid, som lærerne har til deres ledere. Tillid handler om villigheden til at tage risikoen ved at gøre sig sårbar over for hinanden, velvidende at det også kan "gå galt". Netop risiko knyttes ofte til tillid som en uundgåelig del af at "sætte sig på spil" overfor hinanden. Til gengæld er tillidens helt store force, at den gør det muligt at arbejde mere fleksibelt uden konstant at overvåge hinanden. Tillid er et vigtigt fundament for at kunne uddelegere ansvaret til de fagprofessionelle, så de kan finde løsninger, der er tilpasset situationen og den enkelte borger. *Styring* og *kontrol* bliver sjældent set som befordrende elementer for en tillidsfuld relation leder og medarbejder imellem – snarere det modsatte. Men faktisk er det ikke helt så enkelt.

Styring på den offentlige arbejdsplads

Styringen på skolerne har stor betydning for både opgaveløsningen, medarbejdernes motivation og mulighederne for at samarbejde med forældre og elever om undervisningen. Især ved vi, at styringen og den måde, den opleves på, påvirker medarbejderens motivation og muligheder for at løse opgaven. Styringen kan ske igennem f.eks. lovkrav, dokumentationspraksis, kontroller, regler, resultatstyring eller arbejdsprocedurer. Styringskrav kan altså sammenlignes lidt med hegnspæle, der er med til at markere grænserne for det faglige råderum.

Kritik af styringen: Kontrollen, der kom ud af kontrol

Mængden af styring er vokset markant i den periode, hvor New Public Management har præget den offentlige styring. Nogle taler endda om selveskalerende styring, eller som én af de ledere, jeg taler med i Københavns Kommune, fortæller: "*Der var nogle, der mistede kontrol over, hvor meget kontrol der er brug for...*"

Kontrol kan altså (paradoksalt nok!) komme ud af kontrol. Dels koster det tid, når medarbejdere og ledere skal bruge tid på at leve op til kontrollen. For typisk følger der ikke flere ressourcer med nye styringskrav. Så derfor går tiden jo hurtigt fra det, der er kerneopgaven. Derudover er det et problem, når de offentligt ansatte oplever, at styringen ikke giver nogen mening. Det er især tilfældet, hvis den styring, man skal leve op til, ikke rigtig bruges til noget i ens egen arbejdsopgave, og man ikke ved, hvorfor man egentligt skal bruge tiden på f.eks. at dokumentere.

En anden problemstilling er, at styring også har udviklet bekymring for fagligt tunnelsyn, hvor medarbejderne tvinges til at gøre det, der måles, fremfor det, der er fagligt forsvarligt. F.eks. kan indførelsen af PISA-afledte læsetests skabe et krydspres for den lærer, der skal gennemføre testene, hvis hun ud fra en fagprofessionel betragtning vurderer, at testene ikke understøtter hende i opgaven, fordi den eksempelvis demotiverer eleverne.

Styring bliver skævvreden, når der kun er meget lidt plads til den fagprofessionelle vurdering, og fleksibiliteten til at tilpasse løsningen til borgerens behov er stærkt begrænset. Overstyring ledsages ofte af en nulfejlskultur og demotivation blandt de fagprofessionelle. De medarbejdere, som trives dårligt med detaljestyningen, frustreres eller forlader ligefrem organisationen. Medarbejderne 'hænger' i højere grad deres faglige ansvarstagen i garderoben, inden de starter deres arbejde, for hvorfor bruge kræfter på at bære et personligt ansvar, når man alligevel kun belønnes for at holde sig inden for den snævre ramme. Ofte vil medarbejdernes fokus derfor flyttes opad i organisationen fremfor at være rettet ud mod borgeren eller brugeren.

Værst er det, når styringen ses som udtryk for en decideret mistillidserklæring til ens faglighed, eller når styringen tvinger én til at handle imod ens faglige værdier. F.eks. kunne implementeringen af nye arbejdstidsregler i folkeskolen, som reducerede autonomi ift. hvor og hvornår forberedelsesopgaven skulle varetages, opleves som udtryk for mistillid til, om lærerne virkelig arbejdede, når de forberedte sig derhjemme.

Tillid og kontrol: Mod- eller medspillere?

Kritikken af styringen kan hurtigt give det indtryk, at der er brug for at fjerne styring for at kunne få tilliden til at blomstre. Men faktisk er det en misforståelse, at tilliden kun kan øges ved at fjerne kontrol, og at kontrol pr. definition underminerer tillid. Selvom der bestemt kan være brug for en hovedoprydning i mængden af kontrol mange steder, er det vigtigt at fastslå, at kontrol og tillid ikke behøver at være modsætninger. Der findes masser af forskning, som viser, at kontrol og tillid fint kan leve side om side og ligefrem understøtte hinanden positivt!

Men det er vel at mærke under de rette betingelser. Det er nemlig ikke svært at finde eksempler på det modsatte: At kontrollen opleves som en mistillidserklæring. Det spændende her er altså, at det faktisk er muligt at skabe et godt samspil imellem tillid og kontrol, hvilket i sig selv er en glædelig nyhed. For det er ikke mange organisationer, hvor kontrollen fuldstændig kan fjernes, uden at voldsomme risici samtidig skal accepteres. Noget kontrol i den offentlige sektor er jo også med til at sikre grundlæggende,

demokratiske rettigheder som retssikkerhed, ligebehandling og gennemsigtighed i forvaltningen af borgernes penge. Dét at fjerne kontrol for at få tillid er altså knap så enkelt i praksis som i ambition.

Men kontrol og tillid *kan* sameksistere i harmoni. Det helt afgørende er, hvordan kontrollen opleves af dem, der udsættes for den. Når kontrol opleves som noget, der tackler én i opgaveløsningen, bliver den meningsløs og tolkes hurtigt som en mistillidserklæring. Oplevelsen af meningsfuldhed handler i høj grad om, hvor godt kontrollen spiller sammen med medarbejdernes *motivation*. Kontrol, som understøtter opgaveløsningen, og fylder tilpas i forhold til den risiko, der skal håndteres, rimer langt oftere på tillid. Og har de aktører, der påvirkes af kontrollen, fået mulighed for at blive *involveret* i udformningen og brugen af styringen, bidrager det også positivt til oplevelsen af tillid. De offentligt ansattes oplevelse af kontrollen er altså alfa og omega, i forhold til om den undergraver tillid. Selv meget regulerende kontrolsystemer kan virke tillidsskabende, hvis ansatte altså kan se meningen med dem.

Samskabt styring: En ny vej til bedre styring?

Men hvordan opnår man så en meningsfuld og tillidsskabende styring? Hvor mange styringsinitiativer traditionelt er valgt og udviklet i toppen af organisationen, handler samskabt styring om at udvikle styringskoncepter og -systemer med en langt højere grad af involvering, dialog og føling med de aktører, som berøres af styringen. Selvom man mange steder har tradition for høringer og en vis grad af dialog om nye styringsinitiativer, så foregår det typisk sent i processen, hvor mulighederne for indflydelse er indskrænkede. At samskabe styring handler om en langt mere *dybdegående* fælles udvikling og implementering af styringsværktøjer, hvor de berørte aktører får mulighed for mere åbent at udforske fælles forståelser af styringsudfordringer og i fællesskab udvikle og afprøve mulige løsninger. Processen kan også indeholde "feltrejser", hvor topledelse eller forvaltning tager på besøg i praksis og får egne oplevelser af den hverdag, styringen dumper ned i. Sådanne metoder er gode til at afdække "tavs viden" – dvs. de erfaringer, som kan være svære at sætte ord på.

En række kommuner arbejder, i regi af partssamarbejdet FREMFÆRD, allerede med samskabt styring. Bl.a. er metoden med succes afprøvet på en række skoler i Høje Taastrup Kommune.

Strategier i samskabt styring: Fjerne, forankre, forandre og fastholde

Når tillid ikke bare handler om at fjerne kontrol, bliver ambitionen i samskabt styring lidt mere kompleks end bare at reducere styring. Samtidigt åbner det for et bredere spekter af mulige veje til at gøre styring mere tillidsbaseret. Samskabelse af styring kan både munde ud i at fjerne, forandre, forankre eller ligefrem fastholde styring.

Der, hvor kontrollen er eskaleret til et niveau, hvor de offentligt ansatte bruger massive mængder af tid på at leve op til kontrol, kan dét at **fjerne** styring bestemt være en nødvendig og hensigtsmæssig vej. Men til tider er det ikke en mulighed bare at fjerne styring. Der kan der hurtigt opstå det dilemma, at den eksisterende styring måske ikke fungerer optimalt, men at ingen styring heller ikke er en bæredygtig løsning. Derfor bliver én af de store udfordringer at **forandre** styringen der, hvor der skal udvikles nye måder at styre på. I andre tilfælde er virkeligheden også, at det kan være svært at gøre noget radikalt ved styringen, selvom den måske ikke fungerer optimalt. Her bliver udfordringen at finde ud af, om der med mindre greb kan laves små justeringer på styringen eller arbejdes med styringen, så den **forankres** bedst muligt. Sidst, men ikke mindst, kan processen med at udforske og reflektere over den styring, som rent faktisk opleves understøttende, også skabe værdifuld viden. Med andre ord kan der også være værdi i at reflektere over den styring, som skal **fastholdes**.

Styring og tillid er begge nødvendige i en velfungerende (offentlig) organisation - og de kan altså sagtens sameksistere. Det handler bare om at finde de parametre, som skal justeres, for at medarbejderne finder styringen meningsfuld og motiverende.

Litteratur

- Bentzen, T. (2018). Tillid gennem samskabt styring - en vision. In D. Sommer & J. Klitmøller (Eds.), *Fremtidsparat? Hinsides PISA - nordiske perspektiver på uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bentzen, T. Ø. (2016, September 30). Styring skal understøtte kerneopgaven. *Viden På Tværs*.
- Bentzen, T. Ø. (2017, August 9). Forenklingens fire F'er: Fra ambition til praksis med tillidsbaseret styring. *Viden På Tværs*.
- Bentzen, T. Ø. (2018a). *Tillidsbaseret styring og ledelse i offentlige organisationer* (1.). København: Djøf / Jurist- og Økonomforbundet.
- Bentzen, T. Ø. (2018b). Tillidsbaseret styring som springbræt for samskabelse. In M. K. Fogsgaard & M. de Jongh (Eds.), *Ledelse og Samskabelse i den offentlige sektor* (1st ed.). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Der skal findes en balance mellem lokal frihed og fælles løsninger

Bente Bjørnholt, cand.scient.pol., ph.d. og seniorforsker ved VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Lærerkommissionens afsæt er kvalitet i undervisningen, et godt arbejdsmiljø og styrkelse af lærernes professionelle kapital¹. At omsætte det til praksis er en kompleks opgave, og der findes ikke et enkelt svar på, hvilke rammer der bedst understøtter arbejdet. Der er derfor ikke én løsning, men mange mulige. Der er behov for at afveje lokale frihedsgrader over for fælles løsninger. Hensyn, som må balanceres for at sikre det bedst mulige udgangspunkt. Intentionen med folkeskolereformen var bl.a. større lokale frihedsgrader til kommuner og skoler. Det giver god mening, for forskningslitteraturen betoner netop vigtigheden af både frihedsgrader og en fælles retning. Det er udgangspunktet for mit bidrag.

Bidraget bygger primært på egne erfaringer fra en lang række undersøgelser af folkeskolen og tager afsæt i litteraturen om styring og ledelse.

Vigtigt at værne om motivationen

At gøre en forskel for eleverne er den primære motivation for mange skoleledere og lærere. En motivation, der hidtil har været relativt upåvirket af arbejdstidsreglerne (Andersen, Boye & Laursen, 2014). Der er fortsat et fokus på kerneopgaven, hvilket er et godt udgangspunkt. Motivation styrker både engagementet og resultaterne. En engageret lærer eller skoleleder, der brænder for sit arbejde, gør en ekstra indsats og er særligt god til at engagere og motivere sine medarbejdere eller elever. Motivation er desuden vigtig for, om lærere og skoleledere oplever, at rammerne for deres arbejde er meningsfulde (Mikkelsen et al., 2017). Det er derfor afgørende at sikre rammer, der bevarer skoleledere og læreres motivation.

Behov for fleksible rammer og en fælles retning

Fleksibilitet er en forudsætning for, at lærere og skoleledere kan gøre en forskel. Det skyldes, at den opgave, de skal løse, er kompleks. Opgaverne er foranderlige, og løsningerne ikke entydige. Tag kvalitet i undervisningen som eksempel. Det indebærer bl.a. klasserumsledelse, en velstruktureret, motiverende og velforberedt undervisning samt tilpasning af det faglige niveau til elevernes forudsætninger. Men hvad det konkret betyder, afhænger af den konkrete situation og kan ændre sig over tid. Desuden er skolerne underlagt forskellige rammevilkår, hvilket gør opgaven forskellig fra skole til skole. Det gælder både økonomisk og strukturelt. Eleverne og midlerne er ikke ens, og skolerne har

forskellige forudsætninger for at realisere målene. Opgavens kompleksitet indebærer, at skoleledere og lærere skal være i stand til selvstændigt at vurdere, analysere og beslutte, hvad der er den bedste løsning i den konkrete situation. Det kræver fleksible rammer og frihed til at tilpasse løsninger til lokale forhold.

På den anden side er det kommunernes opgave at realisere folkeskolens mål om, at "alle elever skal blive så dygtige, som de kan". Det kræver løbende dialog og opfølgning på skolernes resultater og indsatser. En dialog, der bør foregå både mellem forvaltning og skoler og på tværs af skoler. Nogle indsatser løses bedst i fællesskab på tværs af skoler. Her er åben skole, it og lederudvikling eksempler. Kommunerne er forpligtet til at sikre, at ressourcerne fordeles så hensigtsmæssigt som muligt og til gavn for eleverne. At bedrive skole er derfor også et fælles ansvar, der kræver fælles løsninger og retning. Ikke som detaljeret styring, men som et fælles afsæt for skolernes udvikling.

Skab sammenhæng i de mange (samtidige) forandringer

Mange (eksterne) tiltag skal implementeres samtidig. Forvaltningens kendskab til skolerne skal også bruges til at sortere i de mange gode projekter og tiltag, som presser skoleledere og læreres frihed til at prioritere. Det gælder både kommunale og nationale projekter, der kan forstyrre og tage tid fra bl.a. forberedelse, faglige ledelsesopgaver mm. (Kjer & Jensen, 2018). Nogle af de initiativer, der fylder, er arbejdstidsregler, folkeskolereform, inklusion, skolesammenlægninger, nye retningslinjer for fagene mm. Det er ikke nødvendigvis det enkelte projekt, der forstyrrer, men mængden af projekter.

Der mangler ofte en prioritering. Det er en central ledelsesopgave både i kommunerne og på skolerne at prioritere aktiviteterne og skabe sammenhæng: Hvorfor prioriteres disse tiltag, og hvordan hænger de sammen med kommunens og/eller skolens mål og retning? Prioritering og oversættelse af initiativer er helt afgørende, hvis forandringerne skal give mening for skoleledere og lærere og understøtte frem for at forstyrre. Ellers risikerer tiltagene at skabe frustration, og mange initiativer implementeres halvt.

Lærernes arbejdstid er et vigtigt ledelsesredskab, men forudsætter tillid

Lokal frihed er også aktuell for spørgsmålet om lærernes arbejdstid. Temaet er dilemmafyldt. På den ene side er lærernes arbejdstid et vigtigt ledelsesredskab for skolelederne, idet det giver dem mulighed for at lede og fordele arbejdet på skolen. Skolelederen kan for eksempel skemalægge samarbejdet mellem lærerne og give mulighed for at arbejde hjemme i perioder med mange rette-opgaver. Derved kan arbejdstiden tilpasses lærerne og de lokale forhold på skolen. Denne fleksibilitet påskønnes af både lærere og skoleledere.

Lærerne kan på den anden side opleve det som uretfærdigt, hvis deres arbejdsvilkår er meget forskellige inden for eller på tværs af skoler i samme kommune. Hvis skolelederne tolker arbejdstidsreglerne ufleksibelt og mangler tillid til lærernes professionalisme, kan det opleves som utrygt. Det gælder særligt, hvis antallet af undervisningstimer er relativt højt, og forberedelsen derfor tilsvarende lav. Det er derfor afgørende, at skolelederne tager hensyn til lærerne og deres faglighed i deres forvaltning af lærernes arbejdstid.

Fælles løsninger kan give tryghed, men reducere skoleledernes mulighed for at tilpasse løsningerne

Mange kommuner har rammesat lærernes arbejdstid i en lokalaftale med den lokale kreds af Danmarks Lærerforening. En sådan aftale har stor signalværdi, da den signalerer tillid til lærerne og deres professionalisme. Desuden kan det sikre mere ensartede arbejdsvilkår for kommunens lærere. Det reducerer potentielt lærernes oplevelse af uretfærdighed og kan skabe tryghed.

Aftalerne sætter meget forskellige rammer for skoleledere og læreres arbejde. Nogle aftaler specificerer klare grænser for lærernes undervisningstid og tilstedeværelse. Det kan skabe tryghed blandt lærerne. Omvendt giver det skolelederne mindre frihed til at forvalte lærernes arbejdstid lokalt og måske mere fleksibelt, end den kommunale aftale lægger op til. Andre aftaler efterlader mere frihed til skolelederne og definerer alene principper for, hvordan arbejdstiden skal aftales i dialog med tillidsrepræsentanter på skolen. Det kan resultere i enten en stram eller en fleksibel fortolkning af arbejdstiden.

Det er således ikke entydigt, hvorvidt lærernes arbejdstid bedst rammesættes i fælles aftaler eller med lokal frihed til skolerne. Løsningen skal formentlig findes et sted imellem. Kommunerne skal både fastlægge fælles rammer og give skolelederne frihed til at forvalte lærernes arbejdstid. Der er i mange kommuner behov for mere systematisk og løbende kommunal dialog og opfølgning på skolernes forvaltning af arbejdstiden og deres betydning lokalt på den enkelte skole og i den enkelte kommune.

Skolelederens afgørende rolle som leder

Ledelse udnævnes ofte som svaret på mange udfordringer. Også i folkeskolereformen er intentionen, at skoleledelsen skal styrkes. Skolelederne oplever generelt vide lokale frihedsgrader til at lede skolerne (Bjørnholt et al., 2018). Det kan da også have positive konsekvenser for elevernes resultater, når skolelederne har en vis frihed til at fastsætte mål, planlægge undervisning og definere metoder lokalt (Calmar Andersen & Winter 2011).² Ledelsens betydning afhænger imidlertid af, hvordan skolelederne udfylder rollen.

Hvis lederne er i stand til at sætte en retning for skolerne, har det positive konsekvenser både generelt (eks. Andersen et al., 2017) og konkret for lærernes oplevelse af arbejdstidsreglerne (Bjørnholt et al., *forthcoming*). Ledelsens evne til at prioritere og skabe retning giver mere klarhed og sammenhæng i arbejdsopgaverne og kan bidrage til at løfte kvaliteten samt lærernes motivation og tillid til ledelsen. Det er samtidig afgørende, at skolelederne anerkender lærernes arbejde, og at lærerne føler sig set af deres leder. Det betyder bl.a., at ledelsen har tillid til, at lærerne er professionelle og ansvarsfulde i deres arbejde og tager hensyn til den enkelte lærers situation, når der er behov for det.

Mange kommuner og skoler arbejder allerede på at udvikle en mere klar retning for skolerne og sikre ledelse tæt på lærerne. Det sker bl.a. via efteruddannelse, styrket samarbejde på tværs af skoler, et øget antal ledere pr. medarbejdere og delegation af (faglige) ledelsesopgaver til afdelingsledere, vejledere mm. Dette for at sikre, at lærerne får den bedst mulige sparring. Der er imidlertid behov for fortsat at følge betydningen af disse tiltag både generelt og konkret ift. lærernes arbejdstid.

Opsummerende anbefalinger:

- Det er afgørende at værne om skoleledere og læreres motivation
- Skolelederne skal skabe sammenhæng og retning i lærernes arbejdsopgaver samt understøtte lærernes (fortsatte) motivation og professionalisme gennem respekt og tillid.
- Det er vigtigt, at der både kommunalt og på skoleniveau sættes en fælles retning, som danner ramme for samarbejde og fælles løsninger og bruges som afsæt for en prioritering af de mange (eksterne) initiativer på skoleområdet
- Der bør imidlertid fortsat være frihedsgrader til at tilpasse løsningerne til lokale forhold. Det gælder også ift. lærernes arbejdstid, hvor skolelederne dog skal have tillid til og tage hensyn til lærerne og deres professionalisme.
- En lokalaftale kan potentielt skabe mere tryghed blandt lærerne og mere ensartede arbejdsforhold. Dog bør aftalerne også give skolelederne mulighed for at tilpasse arbejdstiden til forholdene på den enkelte skole.

Litteratur

Andersen, L. B., Boye, S. & Laursen, R. (2014). *Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne*, LEAP 2014, http://ps.au.dk/fileadmin/Statskundskab/Billeder/Forskning/Forskningsprojekter/LEAP/Dokumenter/Baggrundsnotat_Folkeskolelaerernes_motivation_og_opfattelse_af_arbejdsreglerne.pdf

Andersen, L. B; Bro. L- L; Bøllingtoft, A Tine Louise Mundbjerg Eriksen, Ann-Louise Holten, Christian Bøtcher Jacobsen, Jacob Ladenburg, Poul Aaes Nielsen, Heidi Houlberg Salomonsen, Ulrich Thy Jensen, Niels Westergaard-Nielsen (2017). "Ledelse i offentlig og private organisationer" (2017). Hans Reitzels Forlag.

Bjørnholt, B., M.F. Mikkelsen & E. Tranholm (2018): *Skoleledernes oplevelser af folkeskolen i folkeskolereformens fjerde år. En kortlægning*. Rapport. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Calmar Andersen, S. & S. Winter. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. Copenhagen: SFI.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital - Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.

Kjer, M.G. & V.M. Jensen (2018): *Styring, autonomi og pædagogisk ledelse af folkeskolerne under reformen*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Mikkelsen, M.F., Jacobsen, C.B. & Andersen, L.B. (2017). Managing Employee Motivation.: Exploring the Connections between Managers' Enforcement Actions, Employee Perceptions, and Employee Intrinsic Motivation. *International Public Management Journal*. Vol. 20,1. Pp. 183-205

Nielsen, P.A. (2013). Performance Management, Managerial Authority, and Public Service Performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*. Vol. 24, pp. 431-458.

Den gode undervisningspraksis skal understøttes

Jepppe Bundsgaard, professor i fagdidaktik og it, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Folkeskolen skal ifølge folkeskoleloven løse flere opgaver i forhold til elevernes udbytte af skolen. Den skal forberede dem til videre uddannelse, give dem lyst til at lære mere, gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie, forståelse for andre lande og kulturer samt bidrage til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Disse formål realiseres bl.a. gennem de enkelte fag (men også gennem det menneskelige samvær og den demokratiske praksis, som loven også foreskriver). I dansk skal læreren og eleverne fx arbejde på, at eleverne "fremmer deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet", og i naturfagene skal eleverne "tilegne sig færdigheder og viden om vigtige fænomener og sammenhænge samt udvikle tanker, sprog og begreber om natur og teknologi, som har værdi i det daglige liv".

Disse faglige mål skal nås, ved at eleverne bl.a. udvikler kommunikations-, fortolknings-, undersøgelses-, modellerings-, og perspektiveringskompetencer. Fagene suppleres af tværgående emner i sprog, it og medier og innovation og entreprenørskab, hvor eleverne fx udvikler evner til at undersøge kritisk, organisere, kommunikere og samarbejde.

Eleverne skal altså gennem deres tid i den danske folkeskole forberedes på at deltage som borgere, mennesker, studerende og arbejdere i deres lokale sammenhænge og i vores fælles samfund. Eller sagt på en anden måde: De skal dannes alsidigt.

Der er med andre ord tale om yderst ambitiøse formål, faglige mål og kompetencemål.

Det er vigtigt at slå fast, at der ikke er tale om u-, ekstra- eller overfaglige mål. Faglighed består ikke blot i at kende fakta og kunne følge en procedure. Det er *også* en del af at have en faglighed, men det at være fagperson, og besidde en holistisk faglighed, omfatter både det at se på verden med et særligt perspektiv, at have særlige interesser og forståelser af, hvad der er vigtigt, og hvordan verden skal forstås, at indgå i specifikke sociale konstellationer, at have en særlig systematisk (metodisk) tilgang til verden samt at kunne mestre et fagsprog.

Men hvordan kan man understøtte, at lærerne skaber en god undervisningspraksis, så eleverne kan udvikle de kompetencer, som folkeskoleloven og de faglige formål og mål beskriver?

Hvordan lærer eleverne bedst det, som folkeskoleloven foreskriver?

Man udvikler næppe evner til at kommunikere, organisere, undersøge, samarbejde, modellere, leve sig ind i andre menneskers perspektiver osv. uden at praktisere det. Så alene af den grund må det være et mål, at undervisningen rummer rig mulighed for eleverne til at samarbejde, undersøge fænomener gennem anvendelse af faglige perspektiver, udvikle deres forståelse for kommunikation og bedrive den, modellere virkelighedsnære problemer osv.

Men der er også solidt belæg i den didaktiske forskning og i læringsforskningen for, at den type praksisser, der bedst fremmer, at eleverne udvikler deres kompetencer, færdigheder og viden, er elevcentrerede, varierede, meningsfulde, engagerende og ikke mindst sociale.

Det er vigtigt at understrege, at dette ikke betyder, at elever skal arbejde for sig selv eller har ansvar for egen læring. Eleverne har brug for støtte til at forstå de sammenhænge, de skal arbejde i og med, til at tilegne sig og mestre det faglige vokabular, de faglige metoder og de faglige perspektiver. De har brug for støtte til at (udvikle deres evner til at) samarbejde, til at producere fagligt kvalificerede produkter og til at give og modtage feedback på disse.

Hvordan ser undervisningen ud i dag?

Det er uhyre svært at svare generelt på overskriftens spørgsmål, for der foregår undervisning i flere tusinde klasselokaler hver time, hver dag, og kvalitative studier har identificeret en meget stor variation af undervisningspraksisser.

I de senere år er der gennemført kvantitative studier, som bl.a. har haft som mål at undersøge, hvad der mere generelt kendetegner undervisningen i danske klasserum, og selv om også de har identificeret stor variation, så kan der peges på nogle interessante genkommende iagttagelser på tværs af studier. En observationsundersøgelse af mere end 1000 lektioner på 14 skoler viser således, at undervisningen (på disse 14 skoler) i matematik er præget af individuelt arbejde og individuelt arbejde i grupper med træningsopgaver (fx regneopgaver, udfyldningsopgaver osv.), og i dansk arbejdes der overvejende individuelt (evt. i grupper) og med træningsopgaver. I naturfagene er der derimod mere

gruppearbejde med fælles ansvar, og der arbejdes i et vist omfang med konstruerede problemopgaver og autentiske opgaver. En undersøgelse af indsamlede elevprodukter på de samme skoler viste, at elevernes opgaver både i dansk, naturfag og matematik i vid udstrækning var udfyldningsopgaver eller fulgte foreskrevne procedurer (fx udregning af ligninger), men at naturfaglige opgaver i højere grad end de andre fag var kendetegnet ved faglige forklaringer, og dansk havde flere kreative produktionsopgaver.

En repræsentativ undersøgelse af de læremidler, som anvendes af lærere i danskundervisningen, viste, at de mest fremherskende indholdsområder i materialerne var stavning på alle klassetrin, læsetræning og -undervisning i indskoling og litteraturanalyse (men i mindre grad litteraturfortolkning) på mellemtrinnet og i udskoling, mens fagets kommunikative, fremstillingsmæssige og medieorienterede dele var meget mindre til stede.

Endelig viste resultaterne fra den internationale undersøgelse *International Computer and Information Literacy Study (ICILS 2013)*, at danske elever ifølge lærerne primært brugte it til at arbejde med kortere opgaver, aflevere opgaver til bedømmelse og til at arbejde individuelt med undervisningsmateriale i deres eget tempo, mens aktiviteter som at diskutere ideer, analysere data, søge ekspertviden, reflektere over egen læring og kommunikere med elever på andre skoler var langt mindre almindelige.

Som nævnt er der meget stor variation i undervisningen i Danmark, men de nævnte undersøgelser må alligevel mane til eftertanke: Udvikler eleverne i sådanne undervisningspraksisser de kompetencer og den dannelse, som folkeskolens formål og fagenes mål foreskriver, at de skal?

Hvilken type undervisning understøtter en elevcentreret praksis?

Som allerede nævnt skal undervisningen gøre det muligt for eleverne at arbejde sammen, undersøge virkelighedsnære fænomener, kommunikere med hinanden og med personer uden for skolen, udvikle kritisk forståelse og engagement osv. Med netop sådanne mål for øje har didaktikere udviklet tilgange og metoder som projektarbejde, emnearbejde, eksemplarisk undervisning, undersøgelsesorienteret arbejde, storylinepædagogik, entreprenørskabsundervisning, praksissimuleringer, webbaseret samarbejde, game-based learning og meget mere. Under ét kan man kalde alle disse tilgange for scenariedidaktik, fordi det er et kendetegn for dem alle, at undervisningen etablerer et autentisk eller simuleret scenarie, hvor eleverne handler med henblik på at (lære af at) undersøge, løse problemer, kommunikere, samarbejde osv.

Hvad fordrer det af lærere og elever?

Traditionel klasseundervisning, hvor læreren står ved tavlen, forklarer faglige fænomener, stiller eleverne spørgsmål og styrer samtalen, og hvor eleverne rækker hånden op, svarer på lærerens spørgsmål, løser opgaver i bogen eller på arbejdsark - eller på computerskærmen - har mange fordele. Det er en praksis, som kan anvendes i langt de fleste fag, og som kan bruges igen og igen. Det betyder, at såvel lærere som elever bliver meget indgående bekendt med rammer, struktur, tilladte og forventede handlinger; i det hele taget, hvordan man "gør" elev og lærer.

Det samme gælder ikke alle de ovenfor omtalte didaktiske tilgange. Første gang, man skal gennemføre et projektarbejde (og også de følgende gange), ved man næppe, hvordan man udarbejder en problemformulering, forbereder et interview, researcher på internettet, giver andre elever respons osv. Og når man skal arbejde som journalist, arkitekt, filmskaber eller ingeniør i et praksissimulerende forløb, kender man ikke alle de delpraksisser, sådanne professioner udgøres af. Eller når man skal indgå i webbaseret samarbejde, så ved man ikke, hvordan man argumenterer, søger uddybet gensidig forståelse og konsensus, kritiserer, samproducerer osv.

Det er med andre ord svært at være elev i sådanne praksisser. Og det er svært at være lærer. For det er heller ikke sikkert, at læreren er bekendt med de nødvendige detaljer i den simulerede praksis eller i projektarbejdets delfaser. Og for læreren er det ikke bare den egne usikkerhed på praksissen, der er problemet, men også elevernes. Dertil kommer, at alle disse praksisser netop *ikke* er kendetegnet ved, at læreren står ved tavlen, og eleverne sidder ved bordene. Det er lige modsat sådan, at eleverne sidder eller går eller står vendt mod hinanden og væk fra læreren. Eleverne arbejder måske nok på det samme projekt, men de gør det i forskellige tempi, de går i stå og kan ikke komme videre, de kommer til at fortsætte ad den forkerte sti, de mangler en nødvendig faglig viden, de bliver uenige og uvenner, de bliver utrygge eller forsøger at undgå at gøre det besværlige arbejde, de bliver usikre på, om de gør det godt nok og søger derfor bekræftelse hos læreren osv. Osv.

Lærernes og elevernes udfordringer er således store i sådanne undervisningspraksisser. Og det har vi slet ikke taget alvorligt nok i de mere idealistiske skåltaler til fordel for elevcentreret, scenariedidaktisk arbejde. Opsummerende kan udfordringerne for læreren og eleven formuleres således:

1. De skal skabe og kende til strukturen på arbejdsprocesserne - både overordnet og i de individuelle processer.
2. De skal håndtere organisering af samarbejdet mellem lærer og elever og internt i grupper af elever (herunder fordeling af ansvar, fastsættelse og overholdelse af deadlines osv.).
3. De skal integrere faglige metoder og procedurer, fagligt sprog og faglige perspektiver undervejs, når eller før de er relevante eller nødvendige.
4. De skal (sam-)producere, dele og publicere relevante produkter og give og modtage respons på disse.
5. Og de (særligt læreren) skal sikre sig, at eleverne har lært det, de skal, gennem relevante evalueringer og tests.
6. Og alt dette skal læreren håndtere i forhold til en heterogen elevgruppe, fagligt, socialt, kulturelt (de skal differentiere undervisningen).

Hvilke krav stiller det til rammerne?

Svaret på dette spørgsmål giver næsten sig selv: Det stiller utroligt store krav til rammerne. Eleverne har brug for at arbejde i sammenhængende perioder, lærerne har brug for at have tid til at give eleverne respons og støtte dem - og ikke mindst til at forberede disse komplekse lærings- og samarbejdsprocesser. Lærerne har brug for at samarbejde på tværs af fagligheder, fordi elevernes arbejde ofte vil gå på tværs af fagskel. Og også derfor skal de have rum til samarbejde om planlægning, fordeling af arbejdsopgaver, kommunikation om elever og klasser og sparring om faglige problemstillinger.

Der er med andre ord brug for fleksibilitet, plads til decentrale beslutninger, adgang til både rum og teknologier, mulighed for kontakt til eksterne samarbejdspartnere og for fysisk at kunne bevæge sig uden for skolen. Og endelig er der behov for, at lærerne kan udvikle de professionelle praksisser, som bedst muligt understøtter disse undervisningspraksisser. Det stiller krav til gode rammer for professionsudvikling og efteruddannelse inden for både faglige, undervisningsmæssige, digitale, evalueringsmæssige og relationsmæssige områder.

Hvad styrker disse rammer?

I forskningsprojekter, jeg har deltaget i, har vi bl.a. vist, at der er en positiv sammenhæng mellem læreres samarbejde og mere progressive undervisningspraksisser med brug af it, og vi har identificeret forskellige tilgange til udviklingsprojekter på skoler, hvoraf man kan have en hypotese om, at skoler, som ser projekter som udvikling (og ikke som øer eller blot i sammenhæng), vil have bedre mulighed for at understøtte en samlet forandring i skolens organisering og i lærernes undervisningspraksis. Det kendetegner sådanne skoler, at der er en eksplicit relation mellem projekter og andre udefrakommende krav, at der er organiseret videndeling på tværs, og at samspillet mellem it og didaktik er forankret (i ledelse og praksis) og fremmer skoleudvikling, som skolen måler på.

I demonstrationsskolerne har vi desuden udviklet en række koncepter for udvikling af innovative undervisningspraksisser. Disse omfatter sparring gennem subvision, samarbejde om udvikling af undervisning gennem forløbsstudier, praksisnær kompetenceudvikling gennem stilladsering af undervisningsudvikling mm.

Litteratur

- Bell, S., Harkness, S., White, G., University of Strathclyde., Centre for Studies in Enterprise, C. D. and W., & International Storyline Conference. (2007). *Storyline: past, present & future*. Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Bremholm, J., Slot, M. F., & Hansen, R. (2017). Scenariedidaktik og skolens opgavevirkelighed. I T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & V. Hetmar (Red.), *Scenariedidaktik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Buhl, M., Holm Sørensen, B., & Meyer, B. (Red.). (2005). *Medier og it - læringspotentialer* (1. udgave). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik, med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen* (2. udgave). Odense: Ark.
- Bundsgaard, J. (2006). Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder. *Cursiv, 1*, 21-52.
- Bundsgaard, J. (2013). Redaktionen. It-støttet udfordrings- differentiering. I T. Binderup, M. Jørgensen, & T. N. Rasmussen (Red.), *Undervisningsdifferentiering og teknologi* (s. 22-38). Aarhus: KvaN.
- Bundsgaard, J. (2019). Using Technology to Scaffold Progressive Teaching. I Z. Babaci-Wilhite (Red.), *Promoting Language and STEAM as Human Rights in Education. Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (s. 109-124). Singapore: Springer Nature.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, A. K. Skyggebjerg, & S. S. Foug (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., & Foug, S. S. (2017). Faglighed og scenariedidaktik. I T. Hanghøj, J. Bundsgaard, M. Misfeldt, S. S. Foug, & V. Hetmar (Red.), *Scenariedidaktik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2018). Blik på undervisning. I J. Bundsgaard, M. Georgsen, S. Graf, & T. I. Hansen (Red.), *Skoleudvikling med it: Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg I* (s. 106-142). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Pettersson, M., & Puck, M. R. (2014). *Digitale kompetencer. It i danske skoler i et internationalt perspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Petersen, C. K., Hansen, T. I., Graf, S. T., & Skott, C. K. (2018). Fra udviklingsprojekter til skoleudvikling. I J. Bundsgaard, M. Georgsen, S. Graf, & T. I. Hansen (Red.), *Skoleudvikling med it: Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg I* (s. 17-49). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Darling-Hammond, L., & Barron, B. (2010). Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning. I *The Nature of Learning* (s. 199-225). OECD Publishing. Hentet fra http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning/prospects-and-challenges-for-inquiry-based-approaches-to-learning_9789264086487-11-en;jsessionid=8mb7h1ssj77s6.delta
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education* (First Collier Book Edition, Bd. 1938). New York: Collier Books.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. S.l.: Simon & Brown.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Bruxelles, Belgien: EACEA P9 Eurydice and Policy Support. Hentet fra http://www.kerala.gov.in/docs/publication/2013/kc/december_13/28.pdf
- Elf, N. F. (2009). *Towards Semiocy? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes. A Design-Based Educational Intervention*. Syddansk Universitet, Odense.
- Falkenberg, C., & Håkonsson, E. (2000). *Storylinebogen : en håndbog for undervisere*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Fougt, S. S. (2015). *Lærerenes scenariekompetence. Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariedidaktik, faglighed og it*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Hanghøj, T. (2011). *Playful knowledge : an explorative study of educational gaming*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougt, S. S., & Hetmar, V. (Red.). (2017). *Scenariedidaktik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, R. (2018). *Målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Hansen, T. I., Bundsgaard, J., Georgsen, M., Graf, S. T., & Skott, C. K. (2018). Holistisk interventionsdesign for demonstrationsskoleforsøg. I J. Bundsgaard, M. Georgsen,

- S. Graf, & T. I. Hansen (Red.), *Skoleudvikling med it: Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg I* (s. 17-49). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers Collage Record*, 19(4), 319-335.
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. udg., s. 275-297). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Lorentzen, R. F. (2017). *Lærerens dilemma - mellem ideal og praksis En virksomhedsteoretisk analyse af progressiv undervisning med it i dansk*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Rørbech, H. (2013). *Litteratur, kultur og identitet*. København: Aarhus Universitet.
- Sawyer, R. K. (Red.). (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. udg.). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Shaffer, D. W. (2006). Epistemic frames for epistemic games. *Computers & Education*, 46(3), 223-234.
- Wagenschein, M. (1959). *Zum Begriff des exemplarischen Lehrens*. Beltz. Hentet fra <http://www.martin-wagenschein.de/en/Archiv/W-128.pdf>

Evaluering skal forenkles og gentænkes

Peter Dahler-Larsen, professor, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Et serviceeftersyn af de mange evalueringsinstrumenter på skoleområdet er påkrævet. Her er seks konkrete bud på, hvor man kan sætte ind.

1) Oprydning i målmylderet

Målstyring har været et nøgleord i de senere år både i den offentlige sektor i almindelighed og i skolen i særdeleshed. Men nu er kritikken tiltagende. På det filosofiske og pædagogiske plan er målstyring blevet kraftigt udfordret. På det praktiske plan kan man spørge, om der er for mange og for specifikke mål.

Det medvirker til en følelse af målmylder og manglende overblik, når flere mål er udledt af ganske forskellige principper. Mange af de specifikke mål for undervisningen, der har været opstillet de senere år, er ikke forbundne med folkeskolens formålsparagraf. Det giver en fornemmelse af svigtende meningsfuldhed.

Jeppe Bundsgaard har sandsynliggjort, at de kriterier, der bruges i nationale test, kun i meget beskedent omfang overlapper med de opstillede mål for de enkelte fag. PISA slår hårdt ind i skolepolitikken, men er baseret på mål, som ikke er udledt af dansk skolelovgivning.

I en komparativ undersøgelse af skolelærere i Danmark, Sverige, Finland, England og Skotland^[1] fandt vi stærke forskelle i lærernes opfattelse af, hvad der definerer høj kvalitet i uddannelse:

	Danmark	Sverige	Finland	England	Skotland
At elever når deres fulde potentiale	29	14	18	42	38
At elever får gode færdigheder	8	9	16	18	10
At elever er aktivt involveret i deres læring	21	9	6	11	15
At elever bliver ansvarlige borgere	16	7	7	8	8

Tabel 1. Andel af lærerne (i pct.), der finder et givet kriterium afgørende for kvalitet i uddannelse

Danske lærere lægger meget mere vægt på elevernes aktive involvering og på uddannelsen til ansvarlige borgere i samfundet end lærere i andre lande. Tilsvarende lægger danske lærere mindre vægt på færdigheder som sådan. Derfor er det ikke svært at forstå, at internationale sammenligninger vækker modstand hos danske lærere, for så vidt som sådanne undersøgelser betoner værdier, der ikke rimer med danske læreres opfattelse af kvalitet. Danske lærere var da også de eneste i undersøgelsen, der fandt, at internationale sammenligninger gør mere skade end gavn^[2].

For nylig er indført en særlig pengepræmie til skoler, der oplever en stigning på 5 procentpoint i andelen af elever, der får en bestemt afgangskarakter. Det er en hovsaløsning, der kun tilføjer et ikke-validt mål til det allerede eksisterende målmylder.

Tiden er moden til en oprydning. For nylig er der gennemført en reduktion af antallet af forpligtende fælles mål (ledsaget af et udvalgsarbejde under ledelse af Lene Tanggaard). Næste skridt bør være en erkendelse af, at hvis man ønsker forpligtende mål, så skal de være nogenlunde logisk sammenhængende, og der skal ikke være alt for mange af dem. Ellers oplever læreren at haste afsted efter snart det ene mål, snart det andet. Det er ikke sådan, man skaber høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø.

2) Nyvurdering af mængden og effekten af diverse evalueringstrin

Ligesom antallet af mål er vokset de senere år, er det samme sket med dokumentationsformer og evalueringstrin såsom kvalitetsrapporter, test, evalueringer, elevplaner, læreplaner, offentliggørelse af karakterer mm.

Man kan ikke spole tiden tilbage til en situation, hvor resten af samfundet var henvist til at stole på lærerens mundtlige beretning om, hvor godt det går i skolen. Men efter en massiv bølge af talrige evalueringstrin kan man godt foretage en nøgtern vurdering af det enkelte instruments virkning og af fornuften af den samlede mængde.

En evaluering af de nationale test er heldigvis sat i gang. Man bør også foretage grundige vurderinger af andre obligatoriske virkemidler til dokumentation og evaluering. Et særligt kritisk eftersyn bør man give elevplaner. Formodentlig er mange af disse i praksis rutineprægede og giver ikke anledning til særlig handling. Endvidere bygger elevplaner måske på den illusion, at der findes et sæt helt særlige målsætninger for den enkelte elev. Det gør der ikke, hvis folkeskolen i øvrigt er præget af et sammenhængende og konsistent sæt af målsætninger.

Man kan undersøge brugen af dokumentation og evaluering gennem processtudier af læreres og elevers hverdag. En anden metode er kontrollerede eksperimenter, hvor man lader et randomiseret udvalg af skoler slippe for bestemte dokumentations- og evalueringsformer. Efterfølgende kan man tjekke, om det skaber variationer i udfald såsom karakterer ved afgangsprøver. En vis mængde obligatoriske dokumentations- og evalueringstrin kan formentlig fjernes, uden at det kan mærkes på resultaterne. Det vil give en smidigere hverdag og frisætte lærertid til at fokusere på de allervigtigste opgaver.

3) Justering af medarbejderens forventninger til sig selv

I en undersøgelse af offentligt ansatte^[3] spurgte vi medarbejderne, hvad der efter deres egen opfattelse var de mest belastende forhold i arbejdsmiljøet. Hos to grupper af lærere (nemlig gymnasielærere og lærere i dansk for indvandrere) var det medarbejderens egne krav til sig selv.^[4] Det skal naturligvis ikke forstås sådan, at disse krav alene er psykologiske størrelser, der kommer indefra. Kravene kommer bl.a. af, at man gerne vil leve op til professionelle værdier. De er også forbundne med organisatoriske forhold, såsom at man skal tage komplicerede beslutninger på sit arbejde, at man oplever relationer til borgere/kursister/elever som belastende, og at man oplever resultatmålinger som belastende^[5]. Sidstnævnte tyder således på, at lærerne "tager resultatmålinger ind" som krav til sig selv.

Det er en god ide at tale sammen ledelse og medarbejder imellem om den enkeltes krav til sig selv for på den måde at gøre forventninger eksplicite og realistiske i forhold til arbejdspladsens virkelighed.

4) Styrkelse af læreres omdømme

Lærere løser en meget vigtig samfundsopgave. Derfor er det beskæmmende, hvilket omdømme lærere har i samfundet - i nogle undersøgelser ligger de på højde med forsikringsassurandører og brugtvognsforhandlere. Hvis man underviser, så har man generelt ringere omdømme end personer med samme uddannelse, som ikke underviser.

Der er mange kilder til problemet og mange kilder til løsninger. Ikke alle lærere er godt nok uddannede. En del af de dominerende pædagogiske tanker i de seneste årtier har lagt mere vægt på inddragelse og dialog end på faglig styrke. Det har heller ikke hjulpet, at toneangivende politikere har omtalt skolen og lærerne i negative vendinger.

Den sværeste og mest effektfulde vej til øget anerkendelse af lærere kommer formodentlig gennem viden, kompetence, professionalisme og en respekteret indsats i det daglige. I den forbindelse påhviler en del af ansvaret for øget anerkendelse også lærerne selv.

5) Nytænkning af arbejdstid og arbejdsopgaver

I ovennævnte undersøgelse af offentligt ansatte kom "højt arbejdstempo" ind på andenpladsen blandt de oplevede belastningsfaktorer i lærernes arbejde. Derimod spillede arbejdstidens tilrettelæggelse en begrænset rolle, også selv om nogle af sproglærerne havde ubekvemme og uønskede aftentimer mm.

Det er mere afgørende, hvor mange og hvor meningsfulde opgaver der lægges ind i den professionelle rolle. Derfor går nogle af de ovenstående bud på at luge ud i mængden af målsætninger og dokumentationsopgaver for at skabe lidt mere luft til lærernes faglige dømmekraft og de vigtigste faglige opgaver.

I medierne hører man ofte, at tilrettelæggelse af arbejdstiden er et stort stridspunkt set fra lærernes synspunkt. Det kan være svært at forstå for en sygeplejerske, der har nattevagter. For en universitetsforsker uden maksimal arbejdstid kan det også undre. Hvis man vil have anerkendelse i vidensamfundet, skal man ikke gøre tilrettelæggelsen af arbejdstiden til et stort tema. Den bedste vej til anerkendelse går i stedet gennem viden, kompetence og den daglige opgaveløsning.

6) Offentliggørelse af arbejdspladsvurderinger

Af interviews med lærere^[6] fremgår det, at det psykiske arbejdsmiljø er et fyldigt tema. Folkeskolelærere ligger højt på listen over erhvervsgrupper med stress. Lærere har både uafgrænset vidensarbejde og en daglig konfrontation med andre menneskers personlige problemer – to kendte stressfaktorer.

Hvis gode lærere går ned med stress eller helt vælger skolen fra, og skolens arbejdsmiljø er afskrækkende for nye lærere, kan det blive endnu sværere at bemande skolen i fremtiden.

I et evalueringsperspektiv er der derfor grund til at ændre balancen mellem dokumentation af resultater på den ene side og dokumentation af arbejdsmiljø på den anden. Heldigvis findes der en let måde at gøre det på. Arbejdspladsvurderinger er lovpligtige i Danmark. De mangler bare at være synlige.

De skal udføres mindst hver tredje år, findes i dokumenteret form og følges op af en handlingsplan. Da de alligevel er lovpligtige, kan de let gøres offentligt tilgængelige.

Dermed kan man vise, at man tager arbejdsmiljøet alvorligt. Det er en ansporing til at udøve ledelse på området. Man kan også som lærer vurdere arbejdsmiljøet på en skole, inden man søger job der. Tillige kan skoler bliver inspireret til en bedre indsats ved at se på arbejdspladsvurderinger hos skoler, hvor det går særlig godt.

Noter

[1] Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, S., Simola, H.: (red.): Fabricating Quality in Education. Routledge.

[2] www.folkeskolen.dk/~Documents/198/69598.pdf

[3] Dahler-Larsen, P. og Pihl-Thingvad, S. Resultatmålinger og Stress. Syddansk Universitetsforlag 2014.

[4] Dahler-Larsen og Pihl-Thingvad, S.: Resultatmålinger og Stress. Syddansk Universitetsforlag 2014, s. 88

[5] Dahler-Larsen og Pihl-Thingvad: Resultatmålinger og Stress. Syddansk Universitetsforlag 2014, s. 178.

[6] En ny undersøgelse af arbejdspladsvurderinger finansieret af Arbejds miljø forsknings fonden. Undersøgelsen er i gang og kun i begrænset omfang publiceret. Der forventes en bog om APV på Syddansk Universitetsforlag i nær fremtid.

Ret og pligt: Drop detailstyringen - men kræв lydhørhed og ansvar

Caroline Howard Grøn, lektor, Kronprins Frederiks Center for Offentlige Ledelse, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet

Rammerne for folkeskolen er løbende til debat. Folkeskolen er på den ene side noget, alle borgere har en mening om, og alle politikere gerne vil have indflydelse på, og på den anden side et område domineret af en stærk gruppe af fagprofessionelle: lærerne.

Formålet er de fleste enige om: at sikre den bedste uddannelse og dannelse til børnene. Der kan være udsving i, hvilke kompetencer der er i højsæde, men grundlæggende er enigheden ret stor. Børnene skal kunne læse, skrive, regne, trives og have gode sociale kompetencer. Uenigheden opstår et andet sted. Det handler i højere grad om, hvordan de overordnede mål realiseres. Det handler både om undervisningsmetode og -indhold, men har i de senere år også i høj grad handlet om organiseringen af arbejdet, herunder arbejdstid og -sted og spørgsmålet om, hvor tæt politikerne skal på hverdagen i folkeskolen.

Mit bud på, hvilke rammer der kan sikre, at folkeskolen leverer værdi til det omgivende samfund, trækker på litteraturen om offentlig ledelse, motivation og fagprofessionelle. Det er kort sagt en understregning af, på den ene side, at højt motiverede og uddannede medarbejdere skal have lov - *ret* - til at arbejde med relativt stor autonomi. Det er ikke hensigtsmæssigt at møde dem med detailstyring. På den anden side skal denne ret altid følges af en pligt over for det omgivende samfund og ikke mindst det politiske system til at levere uddannelse af høj kvalitet og at lytte til og imødekomme politiske prioriteringer¹

At lede og styre fagprofessionelle

Lærerne i folkeskolen er fagprofessionelle. Det betyder, at de har en længerevarende videregående uddannelse, og at der er stærke normer om, hvad professionel opgaveløsning er. Forskningen har mange ting at sige om netop fagprofessionelle, fordi de spiller en central rolle i den offentlige sektor. Det er dem, borgerne møder, når de møder "det offentlige" og det betyder, at de er helt afgørende, hvis politikker skal omsættes

¹ 1 Bidraget er skrevet uden referencer men trækker på den litteratur, der fx er anvendt i Grøn, C.H., Kristiansen, M.B. og Hansen, H.F. (2014): Offentlig styring i krisetider. København: Hans Reitzels Forlag samt Grøn, C.H. (2018): Perceptions unfolded: Managerial implementation in perception formation. International Journal of Public Sector Management, 31(6): 710-725.

i praksis. Politologen Michael Lipsky påpegede i 1980, at disse medarbejdere i praksis er beslutningstagere og lovgivere, fordi politiske tiltag og ambitioner ikke realiseres, før de omsættes og oversættes til handling af læreren, pædagogen eller lægen.

Derfor har forskere i offentlig forvaltning i mange år været ret interesserede i, hvordan vi kan få frontlinjemedarbejdere til at føre politiske ambitioner ud i praksis. Desværre viser det sig, at det er alt andet end let. Utallige studier viser, hvordan implementeringsprocesser kan gå galt, og at det er utrolig svært at få medarbejdere med stærke faglige normer til at opføre sig på en anden måde, end deres professionsnormer tilskriver.

Dertil kommer, at litteraturen om offentligt ansattes motivation også gør det tydeligt, at der kan være ret store omkostninger ved at styre denne type af medarbejdere på en måde, som virker demotiverende.

Det er ikke så nemt at kontrollere de fleste fagprofessionelle. De varetager jobs, hvor de ofte er alene med borgeren - i klasselokalet eller i lægekonsultationen. Dertil kommer, at mange af dem er højtspecialiserede. Det er med andre ord vanskeligt for skolelederen at vide, om underviseren i 7.b er opdateret med seneste didaktiske forskning inden for tilegnelsen af fremmedsprog. Det betyder, at det er centralt, at man kan tro på, at de fagprofessionelle er drevet til at gøre noget godt for borgerne og gøre sig umage med deres arbejde. Vi ved fra masser af forskning, at det som oftest er tilfældet. Men vi ved også, at visse styringstiltag kan nedbryde motivationen for de fagprofessionelle. Konsekvenserne af mindsket motivation kan være faldende kvalitet og medarbejderengagement, men det kan også være medarbejderomsætning (fordi medarbejderne søger et job, hvor de bedre kan udleve deres motivation) eller stress og burnout (fordi frustrationerne over ikke at kunne udleve sin motivation bliver for store).

Hvis vi gerne vil sikre en velfungerende folkeskole, bliver det altså centralt at organisere arbejdet på en måde, som imødekommer medarbejdernes professionalisme og motivation. Men samtidig må vi ikke glemme, at når man arbejder i den offentlige sektor, er man i sidste ende ansat til at realisere politiske mål og ambitioner. De to præmisser diskuteres nærmere i den næste afsnit.

Ret: autonomi, kompetence og fællesskab

Når vi ser på litteraturen om, hvordan man leder og styrer fagprofessionelle, bliver det tydeligt, at vi bør tage vare på de fagprofessionelles motivation. Ifølge en del af motivationslitteraturen er der især tre behov, der understøtter motivation: *Oplevelsen af at være kompetent, oplevelsen af at have autonomi og oplevelsen af at være en del af et fællesskab*. Det er centralt, at styrings- og ledelsestiltag opleves som understøttende for disse tre behov.

I praktisk styring og ledelse betyder det, at offentligt ansatte generelt, og fagprofessionelle i særdeleshed, med fordel kan ledes og styres på måder, der:

- 1) Giver dem autonomi i planlægning og udførelse af deres arbejde - under hensyn til opgaveløsningen. Man kan ikke lægge sin undervisning, som det passer én, uden hensyn til elevernes øvrige skema, og man kan ikke ignorere nye undervisningsmetoder, der viser sig mere effektive, end hvad man hidtil har brugt.
- 2) Anerkender fagprofessionelle for deres kompetencer og bruger ønsket om at tilegne sig nye kompetencer som faglig drivkraft. Man kan af og til godt have fornemmelsen af, at alle danskere er eksperter i folkeskolen, og det gør, at den offentlige debat af og til glemmer, at det kræver uddannelse og viden at lære børn at læse. Lærerstanden skal have et fagligt ansvar for, hvordan skolen udvikler sig og anerkendes for sine kompetencer.
- 3) Giver de fagprofessionelle mulighed for at være en del af et fællesskab. Ikke bare med hinanden, men med både børn, deres forældre og den kommune/den sektor, de er en del af. Når retorikken bliver for konfrontatorisk mellem parterne på området, bliver det sværere at føle sig som en del af et fællesskab, der faktisk burde have samme interesse: at gøre det godt for børnene. Alle parter skal altså se hinanden som samarbejdspartnere, ikke som modparter.

Men som i så mange andre tilfælde følges rettigheder af pligter. Dem skal vi se lidt på nu.

Pligt: lydhørhed over for borgere og politikere og fagligt ansvar

Retten til autonomi og anerkendelse for kompetencer følges i den offentlige sektor af en pligt til at være lydhør over for borgerne og det politiske system. Folkeskolen må ikke lukke sig om sig selv, og professionen kan ikke få lov til at være alene hjemme. Det betyder i praksis, at man som samfund kun kan tildele autonomi og anerkende kompetencer, hvis professionen samtidig påtager sig ansvaret for at være lydhør over for politiske ønsker. Ellers bryder vores ide om folkestyre sammen. Det er ikke et carte blanche til detailstyring. De politiske krav må være afstemt med en respekt for professionens behov for kompetence og autonomi.

Dertil kommer, at professionen også må tydeliggøre sit eget ansvar for den faglige udvikling. Tillid beror både på en vurdering af kompetencer og goodwill. Man kan - så at sige - ikke nøjes med at føre arbejdstagerkamp, hvis man som profession skal have autonomi.

Endelig følger der med autonomi en forpligtelse til at holde orden i eget hus. Hvis lærerne skal have autonomi, skal det også følges af en vilje til internt i professionen at tage hånd om kolleger, der ikke yder det, de skal. Det er en ledelsesmæssig opgave, som lederne delvist skal være *villige* til at tage på sig, delvist *have rum* til at tage på sig. Med autonomi følger et særligt ledelsesansvar for at sikre, at de medarbejdere, der gives autonomi både kan og vil løfte den opgave, de tildeles.

Et blik fremad: Hvad kan vi gøre?

Hvis vi ser på folkeskolen i dag, mangler der lidt eller meget af de centrale ingredienser i styringsscenariet beskrevet ovenfor. Hvad bør vi så tilføje sektoren?

- Arbejd med fællesskabet. I en årrække har dialogen mellem de centrale aktører langt fra understøttet oplevelsen af, at man på folkeskoleområdet har en fælles dagsorden og et fælles mål. Hvis alle parter toned ned konfliktr retorikken lidt ned, ville det sikkert være gavnligt. Lærerkommissionen kan forhåbentlig være et første skridt på vejen.
- Giv autonomien tilbage. Det er kort sagt gammeldags at forvente, at medarbejdere i videnjob er fysisk til stede på deres arbejdsplads 40 timer om ugen, eller at de skal detailstyres med uendelige delmål i udførelsen af deres arbejde. Det kan i øvrigt også konstateres, når vi ser på de mange lokale tilpasninger af reformen. Det

betyder ikke, at lærerne ikke skal være til rådighed for fx teamsamarbejde inden for normal arbejdstid eller orientere sig mod folkeskolens mål. Men det betyder, at de skal have et råderum til selv at tilrettelægge deres arbejde, så længe de deler den overordnede politisk definerede kurs for folkeskolen. Hvis ikke de deler den kurs eller kan bringes til at dele den, skal de hjælpes til at finde et andet sted at være.

- Professionen skal tage tydeligt fagligt ansvar og agere med lydhørhed. Men med autonomien kommer et fagligt ansvar. Det er ikke lærerne, der bestemmer i folkeskolen. Det er - i sidste ende - politikerne. Denne ret til at beslutte kommer med et ansvar for at træffe fornuftige beslutninger, lytte til professionen og afholde sig fra detailregulering.

Krav, ressourcer og acceleration

Om behovet for at skabe en bedre balance mellem ydrestyring og indrestyring i folkeskolen

Thomas Illum Hansen, forskningschef ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Baggrunden for dette notat er forskning i læremidler og læreplaner i regi af det nationale videntcenter for læremidler, *Læremiddel.dk* (2007-2019), 4 demonstrationsskoleforsøg med it-didaktik (2013-2015) og lodtrækningsforsøget *Kvalitet i dansk og matematik* (2016-2019)^[1] Med afsæt i en generel fortolkning af resultaterne, der betoner de overordnede virkningssammenhænge, giver jeg et bud på, hvordan man kan forstå de centrale rammer for "høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø" ud fra et skel mellem tre typer af rammefaktorer:

- 1. Ydrestyrede krav:** Der stilles i stigende grad nye, skærpede og udefrakommende krav til styring af undervisning ud fra mål, brug af elevplaner, test af elevers læring, valg af fælles digitale platforme, samarbejde med skolens omverden og deltagelse i udviklingsprojekter.
- 2. Tilgængelige ressourcer:** Der udvikles nye ressourcer og ændres i betingelser for brug af ressourcer i form af ændringer i arbejdstid, centralisering af indkøb, digitalisering af læremidler, udvikling af it-infrastruktur, anskaffelse af ny teknologi, adgang til netbaserede ressourcer og indførelse af nye former for vejledning, pædagogisk ledelse og kommunale supportfunktioner.
- 3. Acceleration og styringsfilosofi:** Tempoet i udviklingen af krav og ressourcer er accelereret og blevet en rammefaktor i sig selv. Det har både betydning for forholdet mellem krav og ressourcer og for den styringsfilosofi, der ligger til grund for fortolkning af krav og ressourcer.

[1] Læs mere om forskningsgrundlaget på: laeremiddel.dk/projekter/krav-ressourcer-og-acceleration/

Ydrestyrede krav - fokus på individualisering og læringsmåling

På tværs af forskellige ydrestyrede krav kan man pege på et gennemgående krav, der er blevet skærpet i løbet af de seneste årtier. Det er kravet om øget grad af individualisering og læringsmåling, der kommer særligt tydeligt til udtryk som krav til styring af undervisning ud fra mål, brug af elevplaner og test af elevers læring. Derfor bør man forstå dem i sammenhæng som en central ramme for kvalitet i skolens praksis.

Denne rammefaktor har vidtrækkende betydning. Den påvirker behov, styring og succeskriterier på alle niveauer i styringskæden. Det gælder a) *behov* for data om elever, klasser, skoler og kommuners udvikling, b) *styring* drevet af data og c) *succeskriterier* for skole og undervisning defineret ud fra læringsmåling.

Effekten afhænger altså ikke kun af, om lærere og ledere anvender elev- og læreplaner som styringsredskaber for skolens praksis. Det afgørende er heller ikke, at nationale test kvantitativt set ikke fylder meget i årsplanerne. Man skal vurdere de strukturelle effekter, dvs. vurdere virkningerne som del af et større sammenhængende mønster. De kommer til udtryk i læremidler, læringsplatforme og prøve- og evalueringsformer, der i stigende grad prioriterer kvantificerbare former for målstyret adfærd og individuel præstationsmåling:

- **Elevplaner:** Kravet om elevplaner har fx betydning for design af læringsplatforme og prioritering af, at man kan kvantificere og sammenfatte oplevede pædagogiske effekter og koble dem til Fælles Mål.
- **Læreplaner:** Indførelse af målstyring og læringsmålstyret undervisning har fx betydning for design af forløb med mange læringsmål, og det kan forstærke en tendens til færdighedstræning og selvrettende opgaver, der måler elevernes præstationer på et lavt taksonomisk niveau, som er let at måle.
- **Test og implementering:** Krav om målstyring har fået kommuner til at indføre flere test og evalueringer, datadreven udvikling samt konceptprægede turboforløb og implementeringsprojekter, der skal fremme målbare præstationer og understøtte implementeringen af den målstyrede tilgang.

Tilgængelige ressourcer - fokus på digitalisering og centralisering

De ydrestyrede krav til skolen har betydning for design, brug og fortolkning af ressourcer. Dette gælder ikke blot læremidler og læringsplatforme, men mere generelt for prioritering af tid, anskaffelse af teknologi og udvikling af nye former for vejledning og supportfunktioner. Omvendt har særligt den digitale udvikling af ressourcer fået betydning for fortolkningen af krav. Med digitaliseringen er det blevet nemmere at måle, indsamle og anvende data som grundlag for udvikling af skoler og fag. Det har en række strukturelle effekter, som ikke nødvendigvis er intenderede, men afledte af den digitale udvikling:

- **Databehov:** Jo flere data, digitale teknologier modtager om deres brugere, desto mere effektive og brugervenlige kan de blive. Derfor er der en selvforstærkende effekt i brug af digital teknologi, som kommer til udtryk som en tilbøjelighed og et incitament for den enkelte bruger til at anvende digital teknologi stadig mere, producere data til systemet og give tilladelse til brug af data.
- **Automatisering:** Den nære sammenhæng mellem digital produktion af data, effekt og brugervenlighed forstærker en tendens til teknologidreven udvikling (digitalisering for digitaliseringens skyld) og til at automatisere handlinger (fx selvrettende opgaver) og lade sig påvirke af digitalt tilgængelige data og løsninger.
- **Centralisering:** Målstyring og digitalisering skaber flere incitamenter for centralisering. Data samlet på tværs af skoler fremmer en tendens til at sammenligne og træffe centrale beslutninger, og med digitalisering af ressourcer og infrastruktur bliver der flere økonomiske fordele ved fælles indkøbs- og abonnementsordninger.

Acceleration og styringsfilosofi - fokus på instrumentalisering og implementering

Det kan være vanskeligt at navigere, når man accelererer. Man kommer let til at handle reaktivt og med en høj grad af kontrolbehov og detailstyring. Derfor kan det være vanskeligt at fastholde retning og handle meningsfuldt ud fra formål og værdigrundlag, der ligger til grund for mere langsigtede mål med praksis.

Tempoet i udviklingen af krav og ressourcer er netop blevet en rammefaktor i sig selv, fordi det er med til at forskyde balancen mellem det ydrestyrede (krav, incitaments- og belønningsstrukturer) og det indrestyrede (didaktik, dømmekraft og fortolkning af værdier) i skolens praksis. Mening med praksis bliver således i højere grad defineret udefra, således at den gode praksis bliver ensbetydende med den succesfulde praksis, hvor man følger med, er opdateret, implementerer de seneste tiltag og opfylder succeskriterier. Det har som ovenfor en række afledte strukturelle effekter, der ikke nødvendigvis er intenderede:

- **Implementeringslogik:** Acceleration i uddannelsessystemet opleves som øget tids- og handlepres af mange aktører og led i styringskæden. Det forstærker en tendens til at reagere umiddelbart enten med modstand eller bekræftelse i forhold til ydrestyring, således at ens handlerum begrænses og defineres som enten afkoblet og reaktionært eller som et implementeringsled i styringskæden.
- **Instrumentalisering:** Ydre krav tolkes som de vigtigste problemstillinger i skolens praksis, fordi de opleves som presserende og komplekse, mens nye tilgængelige ressourcer tolkes som bud på løsninger, hvis de tilbyder lette og simple måder at håndtere problemerne på i praksis. Det kan fx være indkøb af digitale læremidler og læringsplatforme, der tilbyder løsninger på implementering af elevplaner og læringsmålstyret undervisning i skolens praksis.
- **Forceret udvikling:** Det oplevede tids- og handlepres indebærer, at processer på alle niveauer i styringskæden lettere bliver forcerede. Det er således vanskeligere at afsætte tid til at udvikle kvalitet og skabe rum for den professionelle dømmekraft, når man fx accelererer såvel udvikling af læreplaner og læremidler som kravene til fornyelse af fagenes praksis.

Udvikling af kvalitet i praksis - fokus på dømmekraftens betydning

Kombinationen af krav, ressourcer og acceleration betyder, at forsøg på at styre folkeskolen ud fra mål risikerer at udvikle sig til snæver styring af praksis ud fra læringsmåling. På baggrund af denne analyse er det muligt at skitsere, hvordan vi udvikler og styrker rammerne for, "at skoleledelser og lærere kan sikre høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø".

Første skridt blev taget, da folkeskoleforligskredsen i juni 2017 besluttede at løsne bindingerne på Fælles Mål for at give undervisere og skoler større frihed til at arbejde med undervisningen på den måde, der passer bedst til dem. Dette skridt blev mere konkret, da Rådgivningsgruppen for Fælles Mål i juni 2018 offentliggjorde "Formål og frihed - Fem pejlemærker for folkeskolens fremtid".

Det er dog vigtigt at pointere, at der er tale om et første og meget overordnet skridt. Dette skridt har vigtig politisk signalværdi, men pga. de strukturelle effekter er der behov for at forstå udvikling af rammer for kvalitet i skolen i et længere tidsperspektiv. Vi må skabe tid og rum til at udvikle kvalitet med afsæt i og respekt for den eksisterende praksis i skole og fag:

- **Tid til udvikling af kvalitet i styringsdokumenter:** Med inspiration fra lande som Irland, Norge og Finland bør vi afsætte langt mere tid til udvikling af læreplaner og andre centrale styringsredskaber. Det kræver en åben, flerårig proces med god tid til inddragelse, udvikling, afprøvning, modning og høring at udvikle styringsdokumenter ud fra et bredere sæt af kvalitetskriterier, fx faglig lødighed, praksisrelevans, brugervenlighed, inspiration til fagfornyelse og bidrag til den almene dannelse. En flerårig, inddragende proces vil modvirke acceleration og bidrage til øget ejerskab af fagfornyelsen.
- **Tid til udvikling af kvalitet i brug af læremidler:** De seneste årtiers digitaliseringsstrategier har haft fokus på at effektivisere, lette og automatisere opgaveløsning og erstatte analoge læremidler med digitale. Det er tid til at sætte fokus på kvalitet i læremidler i sig selv og i relation til kvalitet i undervisning. Der er behov for en bredere og mere inddragende læremiddelstrategi, der giver lærere og skoleledere større indflydelse på valg, indkøb og anvendelse af digitale teknologier som del af en løbende evaluering og prioritering af både analoge og digitale læremidler. I praksis vil det medføre en decentralisering af beslutninger og et større incitament til at evaluere læremidler i faglige fællesskaber, som styrker den professionelle kapital. Denne udvikling kunne fremmes ved både nationalt og kommunalt at stille ressourcer til rådighed, der kvalificerer evaluering af læremidler, både i form af viden og evalueringsredskaber.
- **Tid til faglig skoleudvikling:** Udvikling af skoler har ofte fokus på koncepter og teknologier, der går på tværs af fag, fx synlig læring, relationskompetencer eller nye digitale teknologier. Det kan både være fondsstøttede initiativer og kommunale tiltag, der bidrager til acceleration af projektaktiviteter på skolerne. I stedet for implementering af ydrestyrede tiltag (top-down) eller en mangfoldighed af indrestyrede eksperimenter (bottom-up) bør vi prioritere tid til længevarende skoleudvikling med fagligt fokuseret ledelse, lærerinddragelse og teamsamarbejde (middle-up-middle-down). Det er afgørende for den professionelle kapital, at lærere får rum og støtte til at udvikle deres professionelle dømmekraft i faglige, fællesskabende eksperimenter, så udviklingen af kvalitet i undervisningen bliver bæredygtig og meningsfuld i den lokale kontekst.
- **Tid til fordybelse i undervisningen:** Den beskrevne acceleration kommer til udtryk som oplevelse af travlhed i undervisningen. Dette forhold er særligt kritisk, da tid og rum til faglig fordybelse, øvelse og mestring er væsentlige kvaliteter ved god og varieret undervisning. Derfor er det nødvendigt på systematisk vis at modvirke

acceleration og arbejde målrettet på at sætte tempoet ned i undervisningen, så eleverne får mulighed for at arbejde mere selvstændigt og undersøgende i fagene. Det kræver tid til forberedelse og mulighed for at prioritere indhold og erfaret kvalitet i undervisningen frem for at bruge tid på ydrestyrede krav og målt kvalitet (test, evalueringer m.m.).

Tid er mange ting - fokus på prioritering

Tid er et gennemgående tema i ovenstående analyse af krav, ressourcer og acceleration. Tid handler selvfølgelig om arbejdstidsregler og forberedelsesfaktor, men den handler også om de mange ydrestyrede krav, der betinger ens prioritering af tid og ressourcer. Styringsfilosofi er tidsfilosofi. Derfor vil jeg anbefale, at vi ændrer på en række af de krav, der har betydning for acceleration og styringsfilosofi. Det drejer sig i prioriteret rækkefølge om at afskaffe eller revidere kravet om elevplaner, reducere i antal af test og evalueringer (fx afskaffe eller revidere nationale test), igangsætte en flerårig læreplansudvikling (fx udvikle nye måder at fremstille og målfastsætte faglige forventninger på), decentralisere valg af digitale læremidler og læringsplatforme, moderere digitaliseringsstrategier og supplere dem med bredere læremiddelstrategier. Alt sammen skal det være med til at modvirke acceleration og skabe en balance mellem ydrestyring, der motiverer skolernes udvikling, og indrestyring, der engagerer dem i en stabil og bæredygtig skoleudvikling med mere tid til inddragende processer og rum for kritisk tænkning og dømmekraft på alle beslutningsniveauer.

Arbejdstidsaftaler: Lokalt forhandlede løsninger og rum til egen tid

Viden fra dansk og international forskning i ansættelsesrelationer og arbejdstidsregulering

Nana Wesley Hansen, ph.d., lektor ved FAOS, Forskningscenter for Arbejdsmarkeds- og Organisationsstudier, Sociologisk Institut, Københavns Universitet

Med udgangspunkt i forskning om arbejdsmarkeds- og ansættelsesrelationer - *Employment Relations (ER)*¹ - belyser dette notat to udfordringer opstået i forbindelse med forandringen i folkeskolelærernes arbejdstidsregler i 2013:

- 1) En ny praksis omkring *lokal forhandling* har udviklet sig i kommunerne. Men der er ikke nogen klar kontrakt om, hvordan denne skal udvikles og styrkes mellem kommunerne og de lokale lærerkredse.
- 2) *Fleksibilitet* i arbejdstiden i forhold til *tilstedeværelse* på skolen og *egen tid* er problemer, som fylder i arbejdstidsplanlægningen lokalt og er afgørende for, at lærerne oplever deres arbejde som meningsfuldt.

Dansk arbejdsmarkedsforskning indenfor ER-traditionen har overvejende udspring i *politisk pluralisme*, der bygger på ideer fra politisk filosofi om magtens deling og samfundskontrakter mellem borgerne og staten. Denne forskning er optaget af *den danske aftalemodel* og særligt institutionernes evne til at balancere magt og sikre interessevaretagelse og konfliktløsning, *når arbejdsgivernes og lønmodtagernes forskelligrettede interesser* mødes i aftalesystemet.

De kollektive aftaler er således en balancering af lønmodtagernes interesser - fx i at sikre sig mod vilkårlighed i ansættelsen - med arbejdsgivernes (ledernes) interesser - i fx øget fleksibilitet og rum til at udøve deres ledelsesret.

I denne forskningstradition *hverken er eller bør reguleringen af arbejdsvilkår - såsom arbejdstid - være et ledelsesanliggende alene*. Derimod er regulering af arbejdsvilkår et forhandlingsanliggende mellem aktører - navnlig stat, lønmodtager og leder. Kollektive aftaler er således arbejdsretligt og i praksis en *begrænsning af ledelsesretten* (Kristiansen 2008).

Løsning på problemerne omkring lærernes arbejdstid *inden for aftalemodellen* er med et pluralistisk udgangspunkt helt afgørende for at få genskabt *tillid og funktionalitet* i den offentlige aftalemodel. Det er dog et forhandlingsspørgsmål, hvor meget og hvordan

ledelsesretten begrænses. I de næste afsnit fokuserer jeg på læring fra de lokale aftalepapirer i kommunerne. Derudover gennemgår jeg kollektivt forhandlede løsninger, der skaber fleksibilitet i arbejdstiden og viser at fleksibilitet og navnlig rådighed over egen tid har betydning for, at lærerne kan etablere mening i arbejdet.

Udfordring 1: Lokale forhandlinger

Den danske model er dynamisk og forandrer sig løbende. Et centralt element i forhold til at sikre effektivitet og fleksibilitet i overenskomsterne er den såkaldte *organiserede (eller 'centraliserede') decentralisering* af aftalesystemet (Due et al. 1993; Ilsøe 2010). I dette system kan tillidsrepræsentanter (TR) og ledere inden for sektoroverenskomstens rammer aftale løn og arbejdstid lokalt på arbejdspladsen. Herved bringes det afgørende forhandlingsniveau tættere på arbejdspladsen og arbejdets faktiske vilkår.

Forud for 2013 blev dele af lærernes arbejdstid forhandlet lokalt. Efter 2013 er praksis forandret, men man indgår stadig lokale aftaler. Vi har fra ER-litteraturen en række indsigter i betydningen af lokale aftaler og TR-repræsentation på skoleområdet og mere generelt:

- *De lokale aftalepapirer* om arbejdstid i folkeskolen for skoleårene fra 2014 og frem kan kategoriseres i tre typer: 'administrationspapirer', 'fælles forståelser' og 'lokale aftaler' (Hansen 2017). Den mest udbredte form for 'aftalepapir' i kommunerne er '*fælles forståelser*'. Navnet på aftalepapiret afslører ikke indholdet, men har politisk signalværdi om vilje eller uvilje til at indgå aftaler om arbejdstid med lærerkredsen. Lærerkredsen er ofte inddraget i formuleringerne af lokale aftaler, fælles forståelser og endda administrationsgrundlag, og mange af papirerne er underskrevet af begge parter, hvilket indikerer en aftale. Lokale aftaler på skoleniveau er ikke på samme måde blevet kortlagt.
- Sektorens '*sociale kontrakt*' etableret i det centrale forhandlingssystem reproduceres i de lokale relationer (Due et. al 1993; Ilsøe 2010). Den 'konsensusprægede' danske aftaletradition i metalindustrien producerer fx en mere effektiv udnyttelse af fleksible arbejdstidsaftaler lokalt end den mere centralt kontrollerede tyske model fx gør (Ilsøe 2010; 2012). I forhold til undervisningssektoren syntes *forbindelsen mellem sektor og lokalniveau* anderledes at være blevet forskudt, hvor det lokale niveau i nogle kommuner går foran med at finde forhandlede løsninger fremfor det centrale sektorniveau. Disse lokale løsninger er potentiel læring for sektorniveauet. Udformningen af disse

aftalepapirer kan fx have betydning for fastholdelsen af lærere i kommunen (Mørch og Dencker 2018).

- Decentralisering af forhandlingsniveauet *medfører ikke nødvendigvis stor variation i løn og arbejdstidsregulering*. Arbejdsgivere inden for samme sektor tenderer mod at flytte sig som en 'konvoj', når de skal lave lokalt tilpassede regler (Marginson og Sisson 2004; Arrowsmith og Sisson 1999). Dette forklares bl.a. med sektorens tradition for rammeoverenskomster, men også med *ledelsens behov for at reducere usikkerhed og sikre læring* mellem virksomheder. Denne 'konvoj'-tendens kan delvist identificeres i de såkaldte 'lokale aftalepapirers' målsætninger på folkeskoleområdet efter overenskomstforhandlingen i 2015, der leverede et politisk papir om arbejdstid (Hansen 2017). En udfordring, når man decentraliserer forhandlingsniveauet, er således at skabe rum for faktisk lokal variation, samtidig med at man sikrer tværgående læring og koordinering indenfor sektoren, der kan reducere usikkerhed.
- *Stærk lokal kollektiv repræsentation* (dvs. hvor medarbejderne repræsenteres af valgte tillids- og arbejdsmiljørepræsentanter overfor ledelsen) på arbejdspladsen *forbedrer løn og arbejdsvilkår*. Studier har vist, at individualisering af arbejdstid - til et rent lokalt ledelsesanliggende uden TR-involvering - giver mere fleksibilitet og ledelsesrum, men samtidig resulterer i øget brug af fx deltid og vikararbejde som ledelsesstrategi (Arrowsmith og Mosse 2000). Der er også indikationer på, at kollektiv repræsentation lokalt kan have positiv indflydelse på arbejdsmiljøet på skoler (Knudsen et al. 2013)
- Der er i ER-litteraturen stort set *ingen dokumentation for effekten af de kollektive relationer på arbejdets kvalitet*. Et kvalitativt studie peger dog på, at direkte medarbejderinddragelse (dvs. hvor hele personalet er involveret) i forhold til arbejdstid kan føre til løsninger, der forringer arbejdsgange med betydning for arbejdets kvalitet (Holt 2003). En veludviklet kollektiv *TR-praksis* kan modvirke sådanne negative resultater, hvis TR formår at balancere medarbejdernes interesser med arbejdspladsens behov. En sådan balancering er en integreret del af TR's almindelige virke (Larsen et al. 2010).

Fremadrettet: *Ønsker man forhandlede løsninger om lærernes arbejdstid, bør det overvejes, på hvilket niveau forhandlingen skal lægges. Man kan med fordel lære af de bedste lokale forhandlede løsninger på kommune- og skoleniveau. Der er en stærk institutionel basis og tidligere kollektiv aftale- og samarbejdspraksis, der kan videreudvikles*

lokalt i kommunerne og på skolerne. Herunder kunne man styrke og udvikle navnlig TR-praksis på undervisningsområderne.

Udfordring 2: Fleksibilitet i arbejdstiden

ER-forskning leverer begrundelser for normen for arbejdstid og har også sammenlignet arbejdstidsregulering i forskellige lande og herunder løsninger, der øger fleksibiliteten (Chung og Tjidsens 2013; Berg et al. 2014). I Danmark er normen en 37-timers arbejdsuge. En standardiseret arbejdsuge sikrer lønmodtagerne en stabil indkomst, mulighed for at planlægge privatliv og modvirker ubegrænset arbejde (Berg et al. 2014; Stier et al. 2003). I nedenstående fokuseres der først på arbejdstidens fordeling og fleksibilitet for lærerne og dernæst på, hvordan fleksibilitet og rådighed over egen tid er afgørende for at finde mening i arbejdet.

Arbejdstidens fordeling og fleksibilitet

Arbejdstidens fordeling handler om skellet mellem arbejdstid versus egen tid. Med de nye arbejdstidsregler efter 2013 blev der lagt vægt på fuld tilstedeværelse på skolen, og det var en udbredt forståelse i mange kommuner i skoleåret 2014/15, at lærerne skulle være til stede på skolen i den fulde arbejdstid. Dette var et skarpt brud med lærernes tidligere frihed til at bruge dele af deres arbejdstid uden for skolen fx til forberedelse af undervisningen hjemme (Hansen 2017). I de lokale aftalepapirer har man siden forsøgt sig med forskellige løsninger i forhold til at skabe fleksibilitet og øge lærernes selvbestemmelse over dele af egen arbejdstid.

- Mange kommuner har lavet *flekstidsbestemmelser* i deres lokale aftalepapirer (Hansen 2017). Flekstidsaftaler er da også en af de mest udbredte lokale arbejdstidsaftaletyper i Danmark, der øger fleksibiliteten for lønmodtageren.
- Nogle kommuner har lavet bestemmelser, som åbner op for fleksibilitet i form af *puljer af individuel tid* og mulighed for *individuelle aftaler* på skolen, om at man arbejder andetsteds. Fra kvalitative case-studier i to kommuner fremgår det, at individuel tid – og herunder sammenhængende tid til forberedelse – navnlig er en udfordring på skolerne (Hansen 2017).

Arbejdstidens fordeling og meningsfuldt arbejde

Tid er et centralt kontrolinstrument for ledere (Rubery et al. 2005; Bailey og Madden 2017). Arbejdstid er således et væsentligt parameter i måling af produktivitet, og gennem

arbejdsintensivering eller effektivisering af arbejdet i tid kan man potentielt øge produktiviteten. Forskning peger imidlertid også på, at for meget kontrol er negativt (Karasek 1990; Kramer og Son 1916). Medarbejdernes mulighed for kontrol med dele af arbejdstiden – fx i form af individuel tid – har betydning for både engagementet i arbejdspladsen og oplevelsen af mening i arbejdet (Lyness et al. 2012):

- *Mening* i arbejdet etableres i den *ikke* umiddelbart 'effektive tid', dvs. tid, der bruges til fx tankearbejde, procesarbejde og menneskelig nærhed med borgere eller klienter (Davies 1994; Lips-Wiersma og Morris 2009). På tværs af faggrupper er *selvbestemmelse over egen tid* særlig vigtig for vidensmedarbejdere og medarbejdere med omsorgsopgaver, når de skal finde *mening med arbejdet* (Bailey og Madden 2017).
- *Meningsløshed* er forbundet med *spildtid* på fx bureaukrati, som ikke styrker målopfyldelsen af kerneopgaven, *manglende kontrol* over egen tid under fx arbejdsintensivering, hvor medarbejderne må gå på kompromis med egne standarder, og i *konfliktfyldt tid*, hvor tid til arbejde er i konflikt med anden tid, fx til familie (Bailey og Madden 2017; Lyness et al. 2012).

Fremadrettet: *Arbejdstidsregulering handler således om at balancere ledelsens kontrol og lønmodtagernes selvbestemmelse over tid. Selvbestemmelse er væsentlig, for at en faggruppe, såsom lærere, oplever deres arbejde som meningsfyldt. Denne balance kan være en opgave for den enkelte skoleleder, hvor man dog risikerer vilkårlighed, men kan også helt eller delvist sikres gennem arbejdstidsbestemmelser ved kollektiv overenskomst.*

De ovenfor nævnte 'puljer' af individuel tid – dvs. enkelte timer ud af den samlede arbejdsuge eller den samlede årlige arbejdstid – er en måde at sikre egen tid på. Det er dog muligt, at andre og bedre aftalte løsninger allerede bruges på skolerne.

Flere kommuner arbejder også med arbejdstidsbestemmelser, der skal styrke gennemsigtighed og dialog omkring opgavefordelingen og tidsforbrug for den enkelte lærer og på den måde skabe gode standarder, der kan sikre mod vilkårlighed i arbejdet og skabe rum for egen tid (Hansen 2017).

Litteratur

Arrowsmith J and Mosse P (2000) Health care reform and the working time of hospital nurses in England and France. *European Journal of Industrial Relations* 6(3): 283-306.

Berg P, Bosch, G. and Charest, J. (2014) Working-time configurations: A framework for analyzing diversity across countries. *Industrial and Labour Relations Review* 67(3): 805-837.

Bailey C and Madden A (2017) Time reclaimed: temporality and the experience of meaningful work. *Work, Employment and Society* 31(1): 3-18.

Chung H and Tijdens K (2013) *Working time flexibility components and working time regimes in Europe: using company-level data across 21 countries. International Journal of Human Resource Management*, 24 (7): 1418-1434.

Davies K (1994) The tensions between process time and clock time in care-work. The example of day nurseries. *Time & Society* 3(3): 277-303.

Due J, Madsen JM og Jensen CS (1993) *Den Danske Model. En Historisk Sociologisk analyse af det kollektive aftalesystem*. København: Jurist og Økonomforbundet Forlag.

Hansen NW (2017) Folkeskolelærernes arbejdstid og partssamarbejdet. *FAOS Forskningsrapport* nr. 158. Sociologisk Institut, Københavns Universitet.

Holt H (2003) Indflydelse på egen arbejdstid som løsningen på tilpasning mellem arbejdsliv og familieliv. *Tidsskrift for arbejdsliv* 5(3): 23-39.

Ilse A (2010) Between trust and control: company-level bargaining on flexible working hours in the Danish and German metal industries. *Industrial Relations Journal* 41(1): 34-51.

Ilse A (2012) Safety nets or straitjackets? Regulating working time in the Danish, German and American metal industries. *European Journal of Industrial Relations* 18(1): 37-51.

Karasek, R (1990) Lower health risk with increased job control among white-collar workers. *Journal of Organizational Behavior* 11: 171-85.

Knudsen H, Markey R and Simpkin G (2013) Work environment and participation: the case of teachers in Denmark and New Zealand. *Industrial Relations Journal* 44:1, 38-56

Kristiansen J (2008) *Kollektiv arbejdsret*. København: Jurist og Økonomforbundet Forlag.

Kramer A and Son J (2016) Who cares about the health of health care professionals? An 18-year longitudinal study of working time, health, and occupational turnover. *ILR Review* 69(4): 939-960

Larsen TP, Navrbjerg SE, Johansen MM (2010) Tillidsrepræsentanten og arbejdspladsen. *TR-undersøgelsen*, Rapport 1. København: LO.

Lips-Wiersma M and Morris L (2009) Discriminating between 'meaningful work' and the 'management of meaning'. *Journal of Business Ethics* 88: 491-511.

Lyness KS, Gornick JC, Stone P and Grotto AR (2012) It's all about control: Worker control over schedule and hours in cross-national context. *American Sociological Review* 77(6): 1023 -1049.

Marginson, P. and K. Sisson (2004), 'Working time patterns: Confirming the significance of the sector', in P. Marginson and K. Sisson (Eds.), *European integration and industrial relations. Multi-level governance in the making* (Basingstoke, Palgrave Macmillan): 271-288.

Mørch T og Dencker S (2018) Betydningen af lokale arbejdstidsaftaler for fastholdelse af folkeskolelærerne. *Rapport*. København: Analyse og tal.

Rubery J, Ward K, Grimshaw D and Beynon H (2005) Working time, industrial relations and the employment relationship. *Time & Society* 14(1): 89-111.

Stier, Haya and Noah Lewin-Epstein. (2003) Time to work: A comparative analysis of preferences for working hours. *Work and Occupations* 30:302-326.

Professionelt arbejde er en holdsport

Gitte Sommer Harrits, forskningschef, Center for Ledelse, organisation og samfund, VIA University College

Dømmekraftens potentielle individuelle bias

I forskningen og den offentlige debat anvendes betegnelsen *professionel* ofte som markering af særlig kvalitet. Spørgsmålet er dog, hvori det professionelle præcist består. Ét bud kommer fra begrebet om professionel kapital. Det vender jeg tilbage til. For selv med begrebet om professionel kapital (Hargreaves & Fullan, 2012) findes der nemlig ikke en klar, fælles forståelse af det professionelle, hverken i forskningen eller den offentlige debat. Ofte forbindes begrebet om det professionelle (især i en dansk kontekst) med begrebet om praksis. Det professionelle bestemmes her som relateret til den *professionelle dømmekraft*, der bl.a. hænger tæt sammen med praksiserfaring (fx Pahuus og Eriksen 2011), og det *professionelle skøn*, forstået som de 'beslutninger i praksis', som udgør det professionelle arbejde (Abbott 1988).

Konsekvensen af dette kan dog være, at vi kommer til at fokusere ensidigt på den enkelte lærer; det er læreren som individ, der skal være professionel, og skal man styrke den professionelle dømmekraft, kan det være nærliggende at styrke lærerens råderum. Det vil dog være en ensidig forståelse af begrebet om det professionelle alene at forstå det som noget, der udøves af enkeltindivider.

Min egen forskning peger bl.a. på, at professionelle kombinerer fælles professionel viden, egne praksiserfaringer og det, man kunne kalde personlig livserfaring, når de bruger deres professionelle dømmekraft og træffer professionelle beslutninger. Det har bl.a. den konsekvens, at dømmekraften og beslutningerne nogle gange præges af de professionelles egne personlige værdier, normalitetsforestillinger og stereotype fordomme, hvorved der skabes en potentiel forskelsbehandling af borgerne. Men resultaterne tyder også på, at værnet mod fx ubegrundede fordomme og forskelsbehandling ligger i organiseringen af det professionelle arbejde og ikke i egenskaber knyttet til den enkelte (Harrits 2019, Harrits 2016, Harrits & Møller, 2014).

Der er altså grund til at interessere sig for netop organiseringen af det professionelle arbejde for at sikre kvaliteten og fx modvirke forskelsbehandling. Det betyder også, at der er grund til at løfte blikket fra en forståelse af det professionelle som funderet alene i den professionelle dømmekraft og forstå, hvordan det professionelle også er en kollektiv størrelse og funderet i en række sociale strukturer og vilkår. Det gælder især, når vi skal diskutere ledelse af og arbejdstidsaftaler for det professionelle arbejde.

Nedenfor vil jeg derfor fremhæve nogle af de vilkår, der ifølge den sociologiske professionsforskning betyder mest for det professionelle arbejde. På den baggrund vil jeg pege på nogle spørgsmål til diskussionen om ledelse og arbejdstid i skolen.

Det professionelle statusprojekt

Nogle teorier peger på, at den historiske udvikling af professioner især må betragtes som et projekt, der gennemføres af faggrupper i deres søgen efter magt, status og økonomiske privilegier (Larson, 2013, Saks, 2010). Det er dog de færreste forskere, der fokuserer *alene* på magt, status og privilegier, idet disse forhold typisk snarere ses som noget, der understøtter - og understøttes af - en specialiseret vidensbase (fx Abbott 1988, Harrits 2014).

I en analyse af redaktionelle leder-klummer fra *Folkeskolen* og *Ugeskrift for læger* fra 1950-2010 undersøger jeg og en kollega, hvilke strategier læger og lærere har anvendt for at beskytte deres profession (Harrits & Larsen, 2016). Vores analyser bekræfter, at det til dels handler om magt og privilegier, men bestemt også om fastholdelsen af det, man kan kalde *vidensautoritet*, dvs. forståelsen af, at professionens vidensbase er mere kvalificeret og nyttig end viden fra andre kilder til at løse problemer inden for professionens område (Starr, 1982). Analyserne viser desuden, at hvor danske læger gennem hele perioden formår at fastholde både magt, privilegier og vidensautoritet, så udfordres lærerne på begge fronter. Og hvor lægerne i deres strategier især fokuserer på at fastholde vidensautoritet, så fokuserer lærere mere på løn- og arbejdsvilkår.

Uanset at magt, status og privilegier er sociale vilkår, der knytter sig til både etableringen af professionerne og det professionelle arbejde, så kan der altså være grund til også at undersøge professionernes vidensautoritet og vidensbase.

Professionernes vidensautoritet og specialiserede vidensbase

I det meste af den sociologiske professionsforskning er der således enighed om, at professioner er funderet på og defineret af specialiseret og formaliseret viden og uddannelse. Professionerne opfylder dermed et samfundsbehov for at formidle viden i konkret problemløsning (fx Brante 2011). I stedet for at understrege erfaringsbaseret viden og professionel dømmekraft fokuseres der her på balancen mellem specialiseret viden og konkret vidensanvendelse i professionelle 'beslutninger i praksis' (Abbott 1988).

Min egen (endnu ikke publicerede) forskning bekræfter, at der er en tæt sammenhæng mellem borgernes vurdering af professionernes autoritet og deres oplevelse af professionerne som havende en nødvendig faglig ekspertise (Harrits & Larsen, 2018). Vurderingen af professionernes sociale status har også en vis betydning for vurderingen af autoritet, men sammenhængen er her svagere. Videre peger resultaterne på, at professioner med en medicinsk, naturvidenskabelig eller juridisk vidensbase har en stærkere professionel autoritet end andre professioner uanset uddannelseslængde.

Flere professionsforskere understreger samtidig betydningen af den specialiserede, abstrakte og formelle viden for den professionelle dømmekraft og de professionelle beslutninger. Abbott (1988) beskriver fx det professionelle arbejde som en fortløbende gensidig tilpasning mellem den konkrete situation (det konkrete problem for fx patienten eller eleven) og den abstrakte viden, der stammer fra forskning og uddannelse. Praksiserfaring (og træning i praksis) kan bidrage til kvaliteten af beslutningerne, bl.a. fordi abstrakt viden sjældent kan appliceres en-til-en i konkrete situationer, og fordi konkrete beslutninger ofte må træffes on-the-spot uden mulighed for analyse eller konsultation af den nyeste litteratur. Men praksiserfaring kan ikke erstatte den abstrakte og formelle vidensbase.

Sammenfattende kan man altså sige, at professionernes specialiserede vidensbase, og sociale strukturer og vilkår som fx forskning og uddannelse, understøtter både professionens samlede autoritet og det professionelle arbejde.

Kollegialitet og fagfællenormer

Det kan dog være nyttigt også at minde om *organiseringen* af det professionelle arbejde som vigtig. I professionsforskningen fremhæves det ofte, at den specialiserede vidensbase ofte gør en organisering med professionel autonomi og kontrol over eget arbejde nødvendig (Freidson, 2001, Noordegraaf, 2016). Med andre ord er det et kendetegn ved professioner, at de har en udpræget autonomi i deres arbejde, *fordi* den specialiserede og professionelle dømmekraft gør det vanskeligt for en udenforstående at styre arbejdet i detaljer.

Dette tolkes nogle gange som individuel autonomi og kontrol tæt knyttet til den enkeltes dømmekraft. Men i den idealtypiske professionsmodel forstås kontrol og autonomi først og fremmest kollektivt. Det er professionen forstået som *kollegiet* af fagfæller, der sammen har autonomi og kontrol over egen profession og arbejde, herunder kompetencerne til at bedømme den faglige såvel som moralske kvalitet af dette arbejde.

Denne kollektive bedømmelse kræver intern disciplin og høj grad af gensidig kontrol. I forskningsverdenen kender vi fx dette fra fagfællebedømmelser og fra fagfællenormer og standarder, der oftest kædes sammen med procedurer og sanktioner i forbindelse med overtrædelser. Sagt på en anden måde kan det være værd at hæfte sig ved den interne gensidige forpligtigelse til at "blande sig" i fagfællers arbejde og dermed være den fælles garant for kvaliteten i (og udviklingen af) det professionelle arbejde. Som titlen på dette bidrag antyder, så er en vigtig lære af den sociologiske professionsforskning, at det professionelle arbejde er en holdsport.

Hvad med professionel kapital?

Ovenstående bidrag har især trukket på den sociologiske professionsforskning. Mange af de samme grundtanker kommer til udtryk i uddannelsesforskningens begreb om professionel kapital, der bestemmes som enheden af human kapital, social kapital og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Udfordringen i begrebet om professionel kapital kan dog være, at det alene bliver begrebet om social kapital, der understreger professionsmodellens kollektive og institutionelle dimension. Det er godt at diskutere social kapital, forstået som fx netværk, samarbejde og tillid, og hvordan dette kan styrkes af bl.a. ledelse og arbejdstidsaftaler. Men det kan ikke stå i stedet for en diskussion af professionens fælles vidensbase, fagfællenormer og den gensidige forpligtigelse på kvaliteten af det professionelle arbejde.

Hvad betyder det for diskussionen om ledelse og arbejdstidsaftaler?

Den sociologiske professionsforskning har (endnu) ikke meget at sige om ledelse og arbejdstidsaftaler. Men med udgangspunkt i ovenstående overvejelser så kan man stille spørgsmålet, på hvilken måde ledelse og arbejdstidsaftaler understøtter professionernes kollektive dimension og deres sociale strukturer og vilkår og ikke alene fokuserer på at styrke den enkelte lærers privilegier, vilkår, kompetencer, råderum eller motivation.

Især kan man spørge: Hvordan understøtter og leder man med fokus på de professionelles samlede vidensbase og vidensautoritet, herunder både på indsigten i forskningsbaseret viden og muligheden for at opbygge praksiserfaring og træne beslutningskompetence? Og hvordan understøtter og leder man på de professionelles kollegiale fagfællesskab, forstået som den gensidige forpligtigelse på fælles faglige normer og standarder?

Referencer

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago: Chicago University Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Harrits, G. S. (2014). Professional Closure Beyond State Authorization. *Professions and Professionalism*, 3(2).
- Harrits, G. S. (2016). Being professional and being human. Professional's sensemaking in the context of close and frequent interactions with citizens. *Professions and Professionalism*, 6(2 Special Issue).
- Harrits, G.S. (2010), Stereotypes in Context: How and When Do Street-Level Bureaucrats Use Class Stereotypes? *Public Administration Review*, 79(1): 93-103.
- Harrits, G. S., & Larsen, L. T. (2016). Professional claims to authority: a comparative study of Danish doctors and teachers (1950-2010): Table 1. *Journal of Professions and Organization*, 3(2), 154-169.
- Harrits, G. S., & Larsen, L. T. (2018). Advice Not Safely Ignored: Professional Authority and the Resilience of Legitimate Complexity. Paper presented at the *International Sociological Association World Congress*, Toronto, Canada.
- Harrits, G. S., & Møller, M. Ø. (2014). Prevention at the Front Line: How home nurses, pedagogues, and teachers transform public worry into decisions on special efforts. *Public Management Review*, 16(4), 447-480.
- Larson, M. S. (2013). *The Rise of Professionalism. Monopolies of Competence and Sheltered Markets*(2.). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Noordegraaf, M. (2016). Public Management Reform and Public Professionalism. In S. Van de Walle & S. Groeneveld (Eds.), *Theory and Practice of Public Sector Reform*(pp. 299-339). London: Routledge.
- Pahuus, A.M. & Eriksen, C., "Hvad er dømmekraft? - den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup, s. 43-65 i Johansen, M.B. & Olsen, S.G., *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*, Aarhus: VIA System.

Saks, M. (2010). Analyzing the Professions: The Case for the Neo-Weberian Approach. *Comparative Sociology*, 9(6), 887-915.

Starr, P. (1982). *The Social Transformation of American Medicine*. New York: Basic Books.

Medbestemmelse, medansvar og medvirken i en demokratisk skole

Katrin Hjort, dr.phil., professor i pædagogik og uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet.

Mit udgangspunkt for at besvare spørgsmålene fra Lærerkommissionen om *professionel kapital* og *godt arbejdsmiljø* er, at et godt arbejdsmiljø er et miljø, der understøtter lærernes professionelle arbejde til gavn for børn/unge/studerende/deltagere. Helt centralt i dag er *etisk refleksion*: Hvilke værdier baseres arbejde og samarbejde på skolerne på blandt ledere, personale, forældre og elever? Den professionelle dømmekraft må bygge ikke kun på faglig viden og didaktiske færdigheder, men også på etisk stillingtagen. Risikoen ved at ignorere etiske problemstillinger er etisk forråelse, dvs. at alle – såvel børn/unge som voksne – slår det "empatiske kompas" fra og begynder at handle hårdhudet og ufølsomt over for andre og sig selv. En adfærd, der kan "smitte" og skabe en uheldig kultur i hele organisationenⁱⁱ.

Når det er sagt, så er der også mere praktiske aspekter af et godt arbejdsmiljø – og det er dem, jeg vil koncentrere mig om i det følgende. Her vil jeg nævne *retfærdig arbejdsbelastning med realistisk forberedelse, betydningen af tests og prøver, muligheder for at gennemføre inklusionsdagsordenen* samt spørgsmålet om *datasikkerhed*. Endelig vil jeg komme ind på "*retten til dissens*".

Retfærdighed og realisme?

Arbejdsbelastningen i skolen er steget siden 2013. Ifølge Danmarks Lærerforenings opgørelse er elevernes timetal steget med 36%, mens lærer-elev-ratioen (antallet af lærere pr. elev) har været konstant eller er faldet ganske lidtⁱⁱⁱ: Da *tid* er den knappe ressource, der kæmpes om på skolerne, er *forudsigelighed* og *gennemskuelighed* vigtig.

Det er afgørende, at placeringen af arbejdsopgaver ikke opleves vilkårlig, men hviler på anerkendte principper, f.eks. om belastningsgrad (eksempelvis en skelnen mellem nye eller afprøvede forløb). Den enkelte og de enkelte lærerteams skal kunne planlægge deres arbejdsår, herunder deres forberedelsestid og den tid, der anvendes til "åben skole" i kontakt med lokalsamfundet, lejrskoler osv. I en udfordrende undervisningssituation gælder det om at kunne handle hurtigt. Forberedelse af undervisning kræver til gengæld *fordybelse*, hvis man vil skabe *progression, variation og differentiering*^{iv}. Forberedelsen kan

foregå individuelt eller kollektivt, space-to-space, dvs. virtuelt, eller "face-to-face" med personlig tilstedeværelse på skolen, i hjemmet eller på en café.

Det centrale er **tid og ro**. Der skal tages højde for, at intenst samvær med børn/unge/voksne i undervisningen er hårdt arbejde og kræver **pauser**, hvis ikke **stresstallene** i skolen skal stige yderligere, og behovet for vikarer følgelig øges^v. Vi skal undgå "**det multiple arbejde**", hvor opgaver, der ikke *kan* udføres samtidigt, *skal* udføres på samme tid^{vi}. Og vi skal undgå "**programmeret undervisning**", hvor lærerne af tidsnød baserer deres undervisning på kopier af kollegernes kopiark^{vii}.

Kontraproduktive tests?

Mht. spørgsmålet om betydningen af test og prøver, så peger forskerne i mange retninger. Der er nogen indikation for, at tests styrker fagligheden, dvs. at eleverne ikke kun bliver dygtigere til tests ved at testes. Men hypotesen om, at tilbagemelding om resultatet af tests styrker elevernes motivation for læring, er ikke bekræftet^{viii,ix}. Clearinghouse peger på, at *motivationseffekten* i givet fald er størst for de elever, der scorer højest. En svensk undersøgelse har tilsvarende vist, at testresultater, hvis de offentliggøres, får de højest scorende til at præstere bedre, mens de lavest scorende synker. Drengene er mere sårbare over for dårlige karakterer end piger, og drenge fra hjem med høj socioøkonomisk status er de mest sårbare^x.

Børnerådet har generelt *frarådet tests af børn* i 0.-4. klasse^{xi}. At "dumpe i børnehaveklassen", som det bl.a. kan ske i forbindelse med de obligatoriske sprogtests^{xii}, er ikke nødvendigvis en god forudsætning for, at et barn kan udvikle tillid til sine egne evner. Specielt børn, der skal lære sig at læse eller regne på særlige måder, kan blive hårdt ramt^{xiii}.

Hvad angår *selektion* af eleverne, så er der tæt korrelation mellem testresultater og socioøkonomisk baggrund^{xiv}. Undervisningsministeriets Datavarehus offentliggør i dag en rangordning af skolernes "løftekraft". Ved hjælp af de såkaldte "*socioøkonomiske referencer*" angives, hvordan eleverne placerer sig, i forhold til hvordan de på baggrund af forældrenes uddannelse og økonomi statistisk set kunne forventes at præstere. Rangordningen har betydning for forældrenes søgemønstre, dvs. hvilke skoler de ønsker at vælge eller fravælge til deres børn, men der har ikke umiddelbart kunnet konstateres markante effekter på den (uønskede) sociale selektion^{xv}. Egelund og Qvortrup anbefaler - med henvisning til John Hatties internationale metaundersøgelser - *skærpet målstyring* med hyppige tests og hurtige tilbagemeldinger^{xvi}. Peter Allerup, der står for den statistiske

bearbejdning af TIMMS og PISA, understreger til gengæld, at Danmark allerede er steget i TIMMS^{xvii} og desuden stadig ligger i toppen i PISA^{xviii}. Han fremhæver desuden, at PISA ikke sigter imod at måle på forhånd definerede videns- og færdigheds mål, men mere *generiske kompetencer*, der kan komme til anvendelse i nye situationer^{xix}.

Sikre data?

Det mest alvorlige datasikkerhedsproblem i uddannelse i øjeblikket er, hvorvidt resultaterne af elevernes trivselsundersøgelser og obligatoriske tests^{xx} skal *registreres på personnummer* og dermed kunne samkøres med andre registre, f.eks. i forbindelse med forsikringssager eller kontakt med sociale myndigheder^{xxi}. Denne registrering er interessant set fra en styrings- og til dels også en forskningsvinkel, selvom den ofte bygger på meget spinkle data som f.eks. børnenes selvangivelser af "farven på deres humør". Men den *anfægter* radikalt borgernes *liberale rettigheder i et demokrati*, herunder retten til et privatliv^{xxii}.

Spørgsmålet om datasikkerhed har imidlertid mange ansigter. Smartphones kan gøre det muligt for eleverne at producere *multimodalt*, dvs. kombinere billede, musik, tekst mv. til præsentationer af faglige og tværfaglige emner. Denne form for "task-based learning", dvs. opgavebaseret læring, kan udgøre et udviklende alternativ til undervisning, der udelukkende baserer sig på tilegnelse af fast faglig viden, fordi opgaverne kan aktivere elevernes potentialer ikke kun kognitivt, men også sansemæssigt^{xxiii,xxiv}. Mobilene kan lægges væk, når andre former for undervisning er på dagsordenen. Men brugen af telefonerne er ikke uproblematisk. Dels er der spørgsmålet om *social selektion*. De mange danske børn, der i dag lever som fattige, kan næppe præsentere de nyeste modeller^{xxv}. Og hvordan forholder skolen/forældrene/eleverne sig til, at billeder og lyd uhindret kan spredes på de sociale medier? Et problem af samme karakter er kommunikation mellem pædagogisk personale og forældre. Miskommunikation på de sociale medier kan i uheldigste tilfælde blive til "*shit-storme*", som det som udgangspunkt er ledelsernes opgave at håndtere. Men forældrebestyrelserne kan også inddrages i udarbejdelse af ***spilleregler*** for god kommunikation^{xxvi}.

Det umuliges kunst?

Ambitionen bag **inklusionsdagsordenen** er som bekendt et ønske om at integrere så mange som muligt af de børn og unge, der tidligere har været i specialtilbud, i normalundervisningen^{xxvii}. En ambition, der som udgangspunkt er paradoksalt, da den på den ene side bygger på en *psykiatrisk* diagnosticering af enkeltindivider (og deres adfærd) og på den anden side implicerer en forståelse af integration som et spørgsmål om at indgå i produktive *relationer* med andre. Spørgsmålet er, om bl.a. ADHD eller forskellige former for autisme, som eksempelvis Asbergers syndrom, skyldes arvelige faktorer, udvikles via uheldige relationer i opvækstmiljøet eller både og. Dvs. skal "specialbørnene" have medicin eller skal de selv og deres omverden lære at håndtere deres "særlighed", eller både og?^{xxviii}.

Pædagoger, lærere og andre medarbejdere på skolerne stilles derfor over for mange udfordrende situationer, hvor hensynet til det enkelte barn skal kombineres med hensynet til de øvrige. Det kræver tæt *samarbejde* mellem lærere og pædagoger og solid **ledelsesopbakning. Komplicerede visitations- og finansieringsprocedurer** til specialtilbud gør endvidere livet besværligt – ikke kun for skolerne, men særligt for de forældre, der har brug for hjælp til deres børn^{xxix}.

Hvad bør der gøres?

Det er en ledelsesopgave at sikre, at der tages beslutninger på ovenstående punkter. Det uønskelige er, hvad professor emeritus Jørgen Grønnegaard Christensen definerer som "*strategisk opportunisme*", hvor individer eller koalitioner i organisationer på mere eller mindre hyklerisk vis varetager egeninteresser (f.eks. ved at "fedte for ledelsen", som elever kan fedte for læreren, spille dum eller ubehjælpssom)^{xxx}. Som tidligere kommunaldirektør, nu forstander på Askov Højskole, Klaus Majgaard, understreger, er det afgørende, at der er "*ret til dissens*" (dvs. ret til *uenighed*): Kollektive beslutninger skal selvfølgelig accepteres, men de professionelle har – både som professionelle og som samfundsborgere – ret til at være uenige og genoptage tvivlsspørgsmål ved en senere anledning^{xxxi}.

Her kunne vi spørge: Ønsker vi gennem *registrering og overregulering* – overvågning og kontrol – at bidrage til udvikling af de totalitære tendenser i verden? Eller bestræber vi os på at skabe de bedste betingelser for frihed, social retfærdighed og demokratisk deltagelse? Pragmatisk kunne vi også spørge, om den omfattende dokumentation og registrering kan betale sig? Får vi reelt virkelig "*mere velfærd for færre penge*"? Undersøgelser fra bl.a. Storbritannien tyder på, at det ikke er tilfældet^{xxxii}.

Mine anbefalinger er:

- Indgåelse af lokalaftaler, der kan støtte retfærdighed og realisme i planlægning af lærernes og ledernes arbejde.
- Forbud mod registrering på personnumre og fastlæggelse af spilleregler for kommunikation på de sociale medier med henblik på at sikre borgernes rettigheder.
- Afskaffelse af test før 5. klasse for at modvirke motivationstab og manglende selvtillid blandt børnene.
- Forenkling af visitations- og finansieringsprocedurer til specialtilbud til gavn for både skoler/institutioner, børn og forældre.

Noter

- [i] Schaffalitzky de Muckadell, C. (2018): "Kan man måle effekten af filosofi med børn" i *Filosofi for børn* 1. s. 45-49
- [ii] Ribers, B. 2018: 'The plight to dissent: professional integrity and ethical perception in the institutional care work of early childhood educators', *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:6, 893-908. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1533707
- [iii] <https://www.dlf.org/>
- [iv] Grønnegaard Christensen (1994): "Strategisk Ledelse i den Offentlige sektor" in *Politica* 26. Århus: Statskundskab
- [v] <https://www.folkeskolen.dk/643561/ny-undersogelse-27-procent-flere-stressede-laerere-siden-foer-reformen>
- [vi] Aili, C. (2007): "Time formatives and intermittent work" in *In Tension between Organization and Profession*. Lund: Nordic Public Service.
- [vii] Skinner, B.F. (1971): "Beyond Freedom and Dignity". London/NY: Pinguin Publishing Company
- [viii] Clearinghouse (2009): "Pædagogisk brug af tests-et systematisk Review ved Sven Erik Nordenbo.
- [ix] Rambøll (2013): "Evaluering af de nationale tests i folkeskolen" for Undervisningsministeriet, metaanalyser
- [x] Klapp, A. (2015): *Belønning, betyg og lærande*: Stockholm 2015
- [xi] <https://www.boerneraadet.dk/media/30411/Portraet-af-4-klasse.pdf>
- [xii] <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/skolestart-og-boernehaveklassen/sprogvurdering-i-boernehaveklassen>
- [xiii] <https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/boern/sygdomme/vaekst-og-udvikling/dysleksi/>
- [xiv] CEPOS 2016: "Undervisningseffekten" <http://www.cepos.dk>
- [xv] Undervisningsministeriet - styrelsen for IT og Læring: *Datavarehuset* <http://cms.uvm.dk/statistik/grundskolen/datavarehuset-11-02-2019>
- [xvi] Hattie, J. (2013): "Synlig Læring" Forord af N. Egelund og L. Qvortrup. Frederikshavn: Dafolo
- [xvii] Allerup, P. (. (2017). *Danske 4.-klasselever i TIMMS 2015*. Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersogelser/TIMSS/TIMSS_2015_samlet_rapport_DPU_Aarhus_Universitet.pdf.
- [1xviii] <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2016-12-06-danmark-ligger-hoejt-i-ny-pisa-undersogelse>

- [xix] <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/professor-tallene-viser-forskellen-mellem-private-og-offentlige-skoler>
- [xx] Ritzau. (14. 10 2018). *Børnechecken beskæres*. Hentet fra <https://www.fyens.dk/indland/Boernechecken-beskaeres-Skolefravaer-ventes-at-koste-4100-foraeldre-penge/artikel/3292772>.
- [xxi] <https://www.folkeskolen.dk/622912/trivselsmaalinger-samkoeres-med-andre-test-via-cpr-nummer>; <https://politiken.dk/indland/art6274654/Ensomhed-stress-og-sexchikane-kobles-snart-p%C3%A5-gymnasieelevers-cpr-nummer>
- [xxii] Justitsministeriet. (14. 12 2018). *Min Grundlov*. Hentet fra <https://www.ft.dk/da/dokumenter/bestil-publikationer/publikationer/mingrundlov/min-grundlov/kapitel-8>.
- [xxiii] Ivarsson, J., Linderoth, J. & R. Säljö (2018): "Representations in Practices - A Sociocultural approach to multimodality in reasoning" *Representations-in-practices-A-sociocultural-approach-to-multimodality-in-reasoning.pdf?origin=publication_detail*
- [xxiv] Ginmann, M & M. Svendsen Pedersen (2018): "Mundtlighedsdidaktik og meningsfyldte læringsituationer" <https://unipress.dk/udgivelser/s/sprogforum-65/>
- [xxv] <https://www.dr.dk/nyheder/indland/taenketank-der-er-64500-fattige-boern-i-danmark>
- [xxvi] Bøje, J.D., Hjort, K. (ed), Ribers, B. & P.H. Raae (2018): "EN GOD nok LEDER - professionalisering af skoleledelse". København: WERKSTATT
- [xxvii] <https://www.emu.dk/modul/inkluderende-læringsmiljøer>
- [xxviii] Thyge Tegtmejer: ADHD i institutionelle praksisser. Phd. afhandling Syddansk Universitet 04.05.2018
Studier af medieret kommunikation i skole, psykiatri og kommunal forvaltning
- [xxix]
- [xxx] Grønnegaard Christensen (1994): "Strategisk Ledelse i den Offentlige sektor" in *Politica 26*. Århus: Statskundskab
- [xxxi] Majgaard, K. (2018): "OK13 handler mest om den brudte tillid" i *Information* 02.03.2018
- [xxxii] Hood, C. & R. Dixon (2015): *A Government that works better and costs less*. Oxford: Oxford University Press

Hvor findes kompromiset? Regulering af arbejdstid mellem aftaler, samarbejde, lovgivning og ledelsesret

Laust Høgedahl, ph.d., lektor, Center for arbejdsmarkedsforskning (CARMA), Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet

Siden de intense overenskomstforhandlinger i 2013 (OK13) er spørgsmålet om lærernes arbejdstid i høj grad blevet behandlet som et 'enten eller'-spørgsmål. Enten reguleres arbejdstiden af en central aftale, eller også er det skolelederen på den enkelte skole, der - qua ledelsesretten - bestemmer, hvordan arbejdstiden for den enkelte lærer tilrettelægges. Det har ikke været muligt for parterne centralt at finde et kompromis om arbejdstid ved de seneste to overenskomstforhandlinger (OK15 og OK18). Et kompromis, der kan lande mellem en central aftale og en ren ledelsesret.

OK13 endte som bekendt med lockout og senere et lovindgreb, hvor Lov 409 siden 1. august 2014 har sat de overordnede rammer for reguleringen af lærernes arbejdstid. Lov 409 ophævede alle eksisterende lokalaftaler. Men siden 1. august 2014 melder flere kommuner og lokale lærerkredse om, at man har indgået nye lokalaftaler, og andre løsninger er fundet via de lokale samarbejdssystemer (MED) på de enkelte skoler.

I dette korte notat vil jeg forsøge at skitsere mulige landingsbaner for kompromiser, der kan findes mellem parternes respektive udgangspunkter om henholdsvis en central aftale og en ren ledelsesret. Pointen er, at den bærende reguleringsform på det danske arbejdsmarked (aftale- og samarbejdssystemet) i virkeligheden er, eller kan gøres, ganske fleksibel. Reguleringsformen er derfor egnet til at lave løsninger, som begge parter kan se sig selv i, og som er til gavn for både medarbejdere, ledere, elever og dermed kvaliteten i folkeskolen. Men det vil givet kræve, at parterne ser anderledes på forholdet mellem det centrale forhandlingsbord og de enkelte arbejdspladser/skoler. En løsning fordrer også, at der tages hensyn til både økonomi og interesser til trods for en fælles enighed blandt parterne om en ny start og kvalitetsløft af folkeskolen.

Reguleringsformer for arbejdstid på det danske arbejdsmarked

Det findes en række forskellige reguleringsformer på det danske arbejdsmarked; kollektive overenskomster, national og europæisk lovgivning, ledelsesret og samarbejdssystemer (Høgedahl & Jørgensen 2017). I Danmark har vi tradition for en hovedvægt på kollektive overenskomster og samarbejdssystemer på den enkelte arbejdsplads. Det betyder, at det i høj grad er parterne selv (dvs. lønmodtagere og arbejdsgivere via deres kollektive

organisationer), der regulerer væsentlige forhold på arbejdsmarkedet - uden direkte politisk indblanding (Due m.fl. 1993; Høgedahl 2019 forthcoming).

Arbejdstid er et helt centralt forhold i arbejdsmarkedsreguleringen. Man kan sige, at arbejdstid og løn er to sider af samme sag. Derfor har arbejdstid også været genstand for mange ændringer og konflikter igennem tiden - på lige fod med lønnen (Scheuer 1997). Kampen mellem aftaleret og ledelsesret på arbejdstidsspørgsmålet er derfor ikke ny. I dag findes der mange forskellige løsninger og reguleringer af arbejdstid på det danske arbejdsmarked. Grunden til, at vi har forskellige modeller for reguleringen af arbejdstid, er, at forskellige professioner og brancher har forskellige krav til - og behov for - tilrettelæggelse af arbejdet (Klindt 2007).

I Danmark er en normal arbejdsuge på 37 timer, og lovgivningen sætter kun en minimal ramme for arbejdstid, bl.a. 48-timersreglen fra EU's Arbejdstidsdirektiv og regler om hvileperioder, pauser og natarbejde mv. med hjemmel i arbejdsmiljøloven. Resten af reguleringen og tilrettelæggelsen af arbejdstiden findes i parternes kollektive overenskomster (herunder også lokalaftaler), udspringer af samarbejdssystemet (MED/SU) eller dikteres af ledelsens dispositioner via ledelsesretten. Til spørgsmålet om arbejdstid for lærere/undervisere knyttes ofte også tilstedeværelsespligt på arbejdspladsen og undervisningsnormer.

De kollektive overenskomster fornys aktuelt hvert 3. år, hvor parterne kan benytte sig af deres konfliktret til at sætte magt bag forhandlingerne. I 2013 endte lockouten som nævnt indledningsvist med et lovindgreb. Det er der intet nyt i. Faktisk har der været mere end 50 lovindgreb på det danske arbejdsmarked siden det første, der fandt sted i forbindelse med Kanslergadeforliget i 1933. Dog er det aldrig set før, at et lovindgreb har 'overlevet' en ny overenskomstfornyelse. Traditionen foreskriver normalvis, at lovindgrebet afspejler en midlertidig 'voldgift', som netop ophæves, når parterne laver en ny aftale ved den næste forhandlingsrunde (Høgedahl 2019). Lov 409 er derfor unik i den henseende, at loven har bestået til trods for ikke bare én (OK15) men to (OK18) overenskomstfornyelser. Lærerne er dermed den eneste lønmodtagergruppe på det danske arbejdsmarked, der har deres arbejdstid reguleret via lov. Forskning viser, at dette forhold har haft en negativ indflydelse på arbejdsglæde og motivation blandt lærerne (Bjørnholt m.fl. 2015: 43-45).

Lokale løsninger på centrale problemer

Hovedaftaler og rammeaftaler sikrer, at parterne lokalt kan indgå aftaler, såfremt de kan blive enige herom. Det er et grundvilkår i den danske aftalemodel, at parterne har ret til og mulighed for at lave lokalaftaler, der fraviger fra de centrale aftaler. Dog er det en vigtig pointe, at konflikteretten ikke gælder lokalt, men at der her alene er tale om frivillighedens vej. Lokalaftaler og samarbejdssystemet er dermed uden for konfliktzonen. Ved OK15 blev de centrale parter (KL og LC) enige om at tilskynde lokalt samarbejde, bl.a. ved "at de lokale parter vurderer muligheden for at indgå flextidsaftaler"(KL & LC, 2015:12).

KORA (2015) og Hansen (2017) har kastet lys over udbredelsen og indholdet af lokalaftaler og forståelsespapirer blandt danske kommuner i skoleårene 2014/2015 og 2015/2016. Undersøgelserne giver et godt indblik i indholdet og målsætningerne i aftalerne gennem casestudier og optællinger fra samtlige danske kommuner. Der mangler dog fortsat forskning, der systematisk og analytisk undersøger, om der er sammenhæng mellem væsentlige forhold som fx kvalitet, motivation, personaleomsætning og rekrutteringsproblemer med tilstedeværelsen eller fraværet af en lokalaftale¹. Herunder også aftaler indgået lokalt i MED-systemerne.

Der sker kontinuerligt en stigning i antallet af kommuner, der indgår en lokalaftale eller et forståelsespapir med den lokale Lærerkreds. De nyeste tal indikerer, at omkring 72 ud af 98 kommuner i foråret 2018 har indgået en lokalaftale eller udarbejdet et fælles forståelsespapir (Mørch & Dencker, 2018). Indholdet i de lokale aftaler har en række fællestræk, men de varierer også en del. Flexordninger, hvor ansatte lærere har mulighed for at disponere over et bestemt antal timer ugentligt, er udbredte. Andre lokalaftaler indeholder forskellige normer for arbejdstid, fx en årsnorm. Endeligt er der eksempler på, hvordan parterne på de enkelte skoler og i de enkelte MED-systemer laver aftaler direkte mellem ledelsen og medarbejderrepræsentanterne. Disse aftaler vil oftest gælde for samtlige medarbejdere (ikke kun lærere) og tilpasset de lokale forhold, der kendetegner den pågældende skole.

Hvor kan en ny arbejdstidsaftale potentielt landes?

Aftalesystemet i den offentlige sektor er i vid udstrækning udarbejdet efter model fra det private område. Denne udvikling tager for alvor fart i forbindelse med velfærdsstatens udvikling i 1950'erne og 1960'erne, men det er først i 1973, at Forligsinstitutionen og Arbejdsretten får kompetence på det offentlige område (Pedersen 1999). Aftalesystemet i

den offentlige sektor er derfor relativt ungt, skabt ovenfra og virker centraliseret (Jørgensen 2010).

Siden begyndelsen af 1980'erne er der på det private område sket en gradvis 'centraliseret decentralisering' af kompetence fra de centrale forhandlingsborde til de enkelte virksomheder (Jensen 2007). Det betyder, at parterne på de fleste områder i den private sektor aftaler fleksible rammeoverenskomster, som efterfølgende udfyldes lokalt på den enkelte virksomhed. En vigtig pointe er her, at aftaleretten er bevaret i denne proces, dvs. at det fortsat er ledelsen og den enkelte tillidsrepræsentant, der forhandler lokalt.

Den offentlige sektor har ikke set den samme centraliserede decentralisering, hvilket skyldes flere forhold. Men det virker oplagt, at løsningen på lærernes arbejdstid muligvis kan findes lokalt blandt de mange lokalaftaler, der allerede findes i fire ud af fem kommuner. En mulighed kunne være en mere udtømmelig granskning af alle lokale aftaler, forståelsespapirer og ikke mindst aftaler indgået i MED-systemerne, der efterfølgende kunne danne grundlag for en fælles, central aftale eller rammeoverenskomst, der kan bane vej for stærkere decentralisering af aftaleretten på arbejdstidsspørgsmålet. En rammeaftale om arbejdstid ville forpligte begge parter til at finde en løsning lokalt, men ville samtidig efterlade fleksibilitet til de kommuner/skoler, hvor skoleledelsen og medarbejderrepræsentanter allerede finder gode, skræddersyede løsninger på arbejdstidsspørgsmålet tilpasset de lokale forhold. Udover at tilskynde lokale løsninger kunne en central rammeaftale indeholde et sæt procesrettigheder vedrørende arbejdstid. Disse rettigheder kunne meget vel afspejle den/de mest udbredte lokalaftaler, som parterne allerede har indgået. På denne måde skabes fleksibilitet på arbejdstidsspørgsmålet, der kan rumme både ledelsesret og en lokal overenskomstsikret aftaleret kombineret med centralt sikrede vænsregler, der kan gælde de steder, hvor parterne ikke kan nå til enighed lokalt. Det forudsætter dog, at begge parter accepterer en større grad af decentralisering på arbejdstidsspørgsmålet. Men ved at søge og tilskynde løsningen mellem de centrale aftaler og samarbejdssystemet lokalt åbnes nye, mulige landingsbaner for kompromiser, der rækker udover en fast central aftale eller ren ledelsesret.

Litteratur

- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L., & Lemvig, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. KORA
- Drescher et al. (2016). *Folkeskolelærere skifter oftere job efter nye arbejdstids- regler og folkeskolereform*. Notat. København: DST Analyse
- Due, J., Madsen, J. S., & Jensen, C. S. (1993). *Den danske model: En historisk sociologisk analyse af det kollektive aftalesystem*. København: Djøf/Jurist-og Økonomforbundet.
- Hansen, N. W. (2017). Folkeskolelærernes arbejdstid og partssamarbejdet. *Faos Notat*
- Høgedahl, L. (2019). [Den danske model i den offentlige sektor: Danmark i et nordisk perspektiv](#). København: Djøf/Jurist-og Økonomforbundet.
- Høgedahl, L. (2019 forthcoming). [The Danish Labour Market Model: Is the Bumblebee Still Flying?](#) In *Oxford Handbook of Danish Politics*, Oxford University Press.
- Høgedahl, L., & Jørgensen, H. (2017). Udviklingen i regulering af løn- og arbejdsvilkår set i et lønmodtagerperspektiv. *Samfundsoekonomen*, (1), 18-24.
- Jensen, C. S. (2007). Arbejdsmarkedsrelationer i Danmark: fra konfliktbaseret konsensus til konsensusbaseret. København Djøf Forlag.
- Jørgensen, H. (2010). Det offentlige forhandlings- og aftalesystem og uligelønnen: Historiske og aktuelle aspekter af de offentlige aftaleforhandlingers evne til at tilgodese ligelønkrav. Aalborg: CARMA- Center for Arbejdsmarkedsforskning, Aalborg Universitet.
- KL & LC. (2015). Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne
- Klindt, M. P. (2007). Fleksible arbejdstider i Danmark, Tyskland, Frankrig og Storbritannien: Flexicurity i politik og praksis? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 9/2007(4), 26-44.
- Mørch, T. & Dencker, S. (2018). *Betydningen af lokale arbejdstidsaftaler for fastholdelse af folkeskolelærere*. Tal og Analyse
- Pedersen, D. (1999). *Det statslige aftalesystem. Fra central til lokal forhandling*. 100-året for Septemberforliget - Et festskrift. København: Schultz Information

Scheuer, S. (1997). *Arbejdstid og overenskomst: en arbejds sociologisk analyse af kollektive overenskomsters betydning for privatansattes arbejdstid og overarbejde*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne

Hvad større internationale evalueringer (TIMSS og PIRLS) kan fortælle os om kvalitet i undervisningen

Christian Chrstrup Kjeldsen, afdelingsleder for Pædagogisk Sociologi, DPU, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

'Kvalitet i undervisningen' er langtfra et entydigt ej heller fast defineret begreb i uddannelsesforskningen (Harvey & Green, [1993](#), s. 2). Kvalitet i undervisning indeholder mange forskellige aspekter. I nærværende notat reduceres det at øge kvaliteten af undervisningen til forbedring i form af læringsudbytte. Udbyttet vil ligeledes blive betragtet i en reduceret form og overvejende blive målt på standardiserede sammenlignelige skalaer i forhold til kerneindholdet i curriculum i den internationale undersøgelse TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study) samt PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study).

Hvor der kan betragtes endog mange relevante aspekter i relation til kvalitet i undervisningen, er det anderledes med begrebet 'professionel kapital', som langt mere snævert knytter sig an til uddannelsesforskerne Andy Hargreaves og Michael Fullan, der præsenterede begrebet i 2012 (Fullan, Rincón-Gallardo & Hargreaves, [2015](#); Hargreaves & Fullan, [2012](#)). Ifølge denne skole kan den såkaldte 'professionelle kapital' nedbrydes i tre former: 'Human kapital', 'beslutningskapital' og 'social kapital'. Denne forståelse af professionel kapital er i høj grad inspireret af uddannelsesreformer og eksempler på samarbejde med lærernes organisationer i en række cases:

There are some in the United States and United Kingdom, many in Alberta and Ontario, and entire nations of them in Singapore and Finland, where partnerships between governments and teachers, ministries of education, and school districts have created high-quality systems. These are shining examples of professional capital par excellence. (Hargreaves & Fullan, [2012](#), s. 44)

Human kapital med reference til uddannelse er en gammel kending i den pædagogiske sociologi. Human kapital blev introduceret af Gary Becker i midten af 1960'erne (Becker, 2009) og har på forskellig vis præget både den politiske og videnskabelige tænkning om uddannelse i form af en ide om et 'return of investment' af uddannelsesinvesteringer. Hargreaves og Fullan (2012) gør det klart, at deres forståelse af human kapital adskiller sig fra det, de kalder 'business kapital'. De advarer således mod at forvente eller gå efter 'quick returns'. Dette adskiller sig dog ikke markant fra den traditionelle forståelse af human

kapital, som fortsat flugter i lige linje med økonomiseringen af professionsforståelsen i begrebet 'professionel kapital'. Fullan og Hargreaves gør det da også klart, at:

Countries and communities that invest in professional capital recognize that educational spending is a long-term investment in developing human capital from early childhood to adult life, to reap rewards of economic productivity and social cohesion in the next generation.(Hargreaves & Fullan, [2012](#), s. 3)

Udover investeringen i elevernes udvikling af human kapital peger deres forståelse af professionel kapital på, at den humane kapital kan akkumuleres på henholdsvis individ- (lærer og elever), institutions- (skoler) og samfundsniveau.

I opposition til den humankapitalistiske tilgang til velfærd kan der peges på 'human development'-paradigmet, der i højere grad fokuserer på det enkelte individ og udvikling af substantielle friheder blandt medborgere i et demokratisk samfund (Jensen & Kjeldsen, [2010](#); Kjeldsen, [2014](#); Saito, [2003](#); Sen, [1990](#)). Denne tilgang skyller ikke de indsigter væk, som human kapital-forståelsen siden 1960'erne har kunnet pege på, men udvider forståelsen og peger på andre 'afkast' af uddannelsesinvesteringen end økonomisk velstand alene. Martha Nussbaum og nobelprismodtageren Amartya Sen, som i høj grad har stået fadder til denne tilgang, påpeger, at uddannelse har en iboende kvalitet i sig selv og er forudsætningen for udviklingen af demokratiske samfund (Nussbaum, [2010](#); Sen, [2002](#); Sen, [2009](#)).

Operationaliseringen af perspektiverne

Nærværende notat operationaliserer perspektiverne på følgende vis:

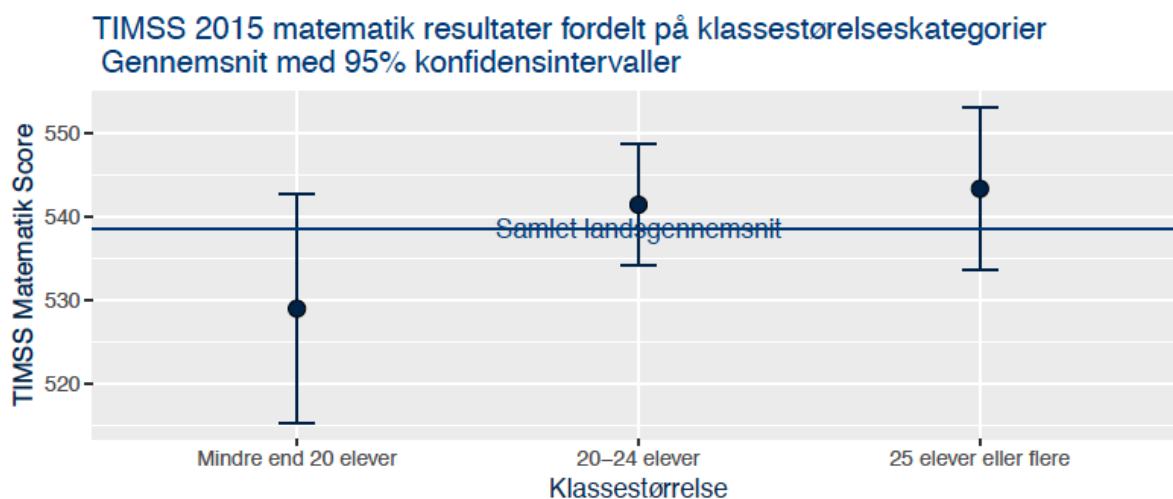
1. Kvalitet i undervisning adresseres i denne sammenhæng bevidst reduktionistisk. Der ses alene på læringsresultater målt i internationale sammenlignelige undersøgelser (TIMSS og PIRLS)
2. Professionel kapital behandles alene i form af 1) sammenhængen mellem lærernes uddannelsesbaggrund og elevernes faglige niveau (human kapital), samt 2) lærernes samarbejde og deres evne til at engagere eleverne i undervisningen (social kapital i Fullan og Hargreaves forståelse af kapitalformen).
3. Perspektivet på et godt arbejdsmiljø adresseres via skalaen for læreres jobtilfredshed i TIMSS- og PIRLS-studierne.

Sammenhæng mellem klassestørrelse og læringsudbytte - ét blandt flere rammeforhold

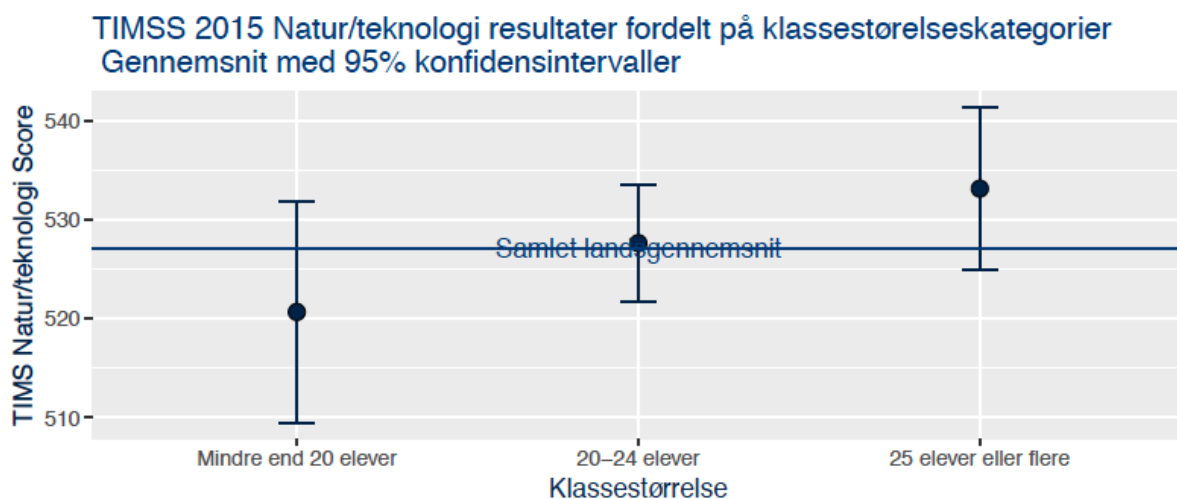
Et ofte adresseret rammeforhold er klassestørrelsen. Helt intuitivt vil man forvente, at der måtte være en sammenhæng mellem antal elever i klassen og elevernes læringsudbytte, således at mindre klasser ville give et bedre udbytte, dersom tiden til hjælp og feedback kunne være bedre. Den internationale litteratur peger dog på, at det ikke er så enkelt endda. Det er endog et meget undersøgt område (Stegenga, [2011](#), s. 497), og senest har et metastudie fra VIVE påpeget, at der kun er en meget lille effekt af at reducere klassestørrelsen, primært ift. elevernes læseevner. Effekten på resultater i matematik var endvidere ikke statistisk signifikant. (Filges, Sonne-Schmidt og Nielsen, [2018](#), s. 11). At der i den udvalgte internationale litteratur ikke kan påvises nogen entydig sammenhæng mellem klassestørrelse og læringsudbytte er fint på linje med de internationale resultater fra IEA-studierne (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), som ikke har kunnet påvise en sammenhæng mellem udbytte og klassestørrelser (Kavli, [2017](#)). I den danske TIMSS 2015-rapport fremhæves det modsat common-sense-betragtningen, at der: „anes en svag stigning i retning af en tendens til, at store klasser har bedre præsterende elever end små klasser. En numerisk, statistisk analyse viser imidlertid igen, at når der tages højde for, at elever fra store klasser i gennemsnit har højere socioøkonomisk niveau, falder tendensen væk. Den negative sociale arv er igen årsag til en umiddelbar marginal misfortolkning i retning af at pege på fordele ved store klasser“ (Allerup, Belling, Nøddeskov Kirkegaard, Thorndal Stafseth og Torre, [2016](#), s. 71). Hvor der for matematik ikke har kunnet påvises en sammenhæng mellem klassestørrelse og læringsudbytte i studiet fra VIVE, så fremhæves det af Danmarks Lærerforening (DLF), at der ikke i tilstrækkelig grad var taget højde for de store klasser i en dansk kontekst, og Folkeskolen.dk stillede derfor spørgsmålstegn ved, hvorfor man formidlede et budskab om, at der ikke er forskningsmæssigt belæg for mindre klasser, når diskussionen i Danmark først og fremmest går på at komme ned på klasser med 20-24 elever i stedet for 28. (Ravn, [2019](#)).

'Praksisviden', 'professionel dømmekraft' eller 'praktisk fornuft', som human development-paradigmet kalder det, kan i mit perspektiv være forskellige elementer af den nødvendige basis, der danner grundlaget for 'beslutningskapital'. Med basis i både en teoretisk indsigt og praksiserfaring har professionen mulighed for, såfremt der skabes rum for det, at rejse relevante spørgsmål og medvirke i en koproduktion af nye indsigter. Der er i litteraturen bred enighed om, at studier om klassestørrelser og fagligt udbytte ikke giver entydige svar.

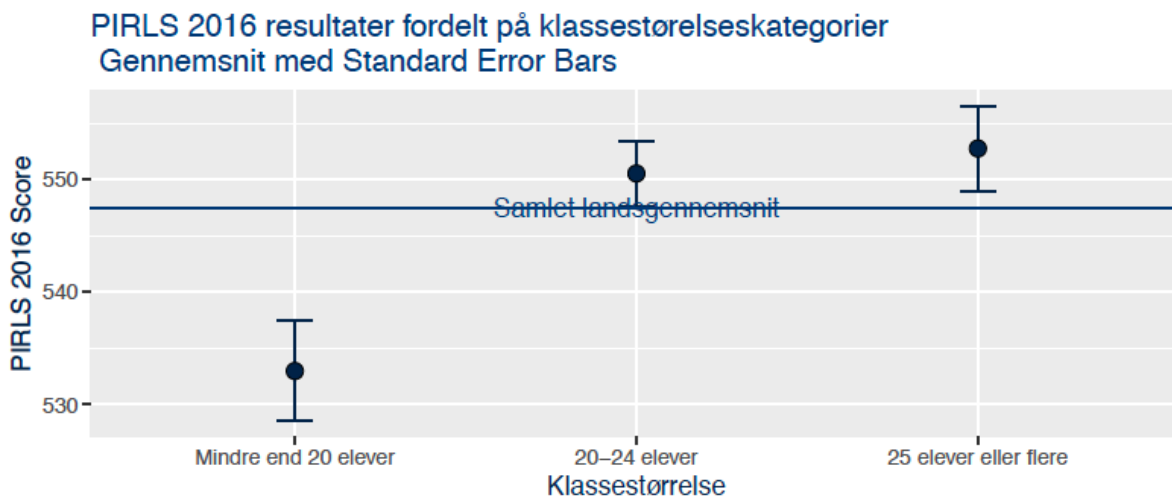
Én af årsagerne kan ligge i den lineære antagelse, som mange af enkeltstudierne bygger på, idet: „These results suggest that linear specifications may miss the significant effect of class size because they assume constant marginal effect over the entire range of class-size distribution.“ (Hojo, [2013](#), s. 587) Nedenfor er marginale gennemsnitscorer på TIMSS 2015- og PIRLS 2016-data¹, når antal elever i klassen er opdelt jf. spørgsmålet til VIVE.



Figur 1: TIMSS-gennemsnit for matematik fordelt på kategorierne for klassestørrelser. Beregnet med Plausible Values og Sample Weights (Jack-knife)



Figur 2: TIMSS-gennemsnit for natur/teknologi fordelt på kategorierne for klassestørrelser. Beregnet med Plausible Values og Sample Weights (Jack-knife)



Figur 3: PIRLS-gennemsnit for Læsning fordelt på kategorierne for klasse størrelser. Beregnet

Der er alene tale om gennemsnitsscorer for henholdsvis 'små', 'mellem' og 'store' 4.-klasser med afsæt i PIRLS- og TIMSS-data, hvor klasse størrelserne nu er opdelt efter de diskuterede størrelser. Hverken i matematik eller natur/teknologi kan der peges på statistisk signifikante sammenhænge mellem klasse størrelseskategorierne og læringsudbytte. Dette gælder også, når der laves regressionsanalyser for alle klasse størrelser. Der er alene en enkelt statistisk signifikant forskel at finde. Den er mellem de små klasser og de mellem- og store klasser i forhold til læsning. Her klarer mellem- og store klasser sig bedre. Dette er i mit perspektiv et eksempel på, hvorledes professionen via relevante spørgsmål og kritik til forskningen kan bidrage til at prøve nye spørgsmål af. På denne vis udvides det, der kan kaldes informationsbasis, hvilket er et nødvendigt udgangspunkt for at praktisere den 'praktiske fornuft'. I en vekselvirkning mellem forskning og praksis kan dette i min vurdering bidrage til en yderligere professionalisering af lærerprofessionen.

Elevernes oplevelse af engagerende undervisning i TIMSS 2015 og PIRLS 2016

Ifølge Allerup m.fl. har oplevelsen af „at blive undervist af engagerede lærere [...] indflydelse på elevpræstationer. I matematik er der en forskel på 25 point på de elever, der udtrykker, at deres lærer er 'meget engageret', og de elever, der udtrykker, at deres lærer er 'mindre end engageret'. I natur/teknologi er der en forskel på 7 point.“ (Allerup m.fl., [2016](#), s. 5). I relation til forholdet om klasse størrelser kan der heller ikke findes sammenhænge mellem ovenstående klasse størrelseskategorier, ligesom en lineær regression (OLS) med eller uden kontrol for køn, hjemmressourcer og hvorvidt der tales

dansk i hjemmet, ikke viser nogen sammenhæng mellem klassestørrelse og elevernes oplevelse af at møde engagerende undervisning. I PIRLS 2016 er der en tilsvarende skala for „Elevernes engagement i læseundervisningen“ (Mejding, Neubert og Larsen, [2017](#), s. 235). Gennemføres en marginal analyse på PIRLS-datasættet af elever, der oplever meget 'engageret' undervisning, og i den modsatte ende elever, der ikke oplever engageret undervisning, får vi øje på en betydelig Cohens d effektstørrelse på 0,53 svarende til 36,1 point på PIRLS-skalaen (S.E = 0,08; t = 6,7; p < 0,05).

Lad os gå et skridt videre og se på, hvor store andele af eleverne, der oplever meget engagerende undervisning. Dette er målt på en skala estimeret på baggrund af en række spørgsmål til eleverne. I sammenligning er andelen af danske elever, der oplever undervisning, der er meget engagerende, 53 % i matematik. Dette er en mindre andel af eleverne end blandt svenske (60 %) og norske (70 %) elever og elever i Ontario (72 %). I natur/teknologi er andelen af danske elever, der oplever meget engageret undervisning, 49 %, hvor det i Sverige, Norge og Ontario er 59 %, 72 % og 70%. I læsning viser PIRLS 2016, at danske elever ligger blandt de lande, hvor eleverne oplever mindst engagerende undervisning i læsning målt på en tilsvarende skala. Andelen af danske elever, der angiver, at de oplever meget engagerende undervisning i læsning er 41 %, hvor det i Sverige, Norge og Ontario er 49 %, 53 % og 57 %.

Taget sammenhængen mellem engagerende undervisning og udbytte i betragtning, er det min vurdering, at undervisningskvaliteten kan hæves ved at skabe bedre rammer for, at undervisere kan levere undervisning, der i højere grad engagerer eleverne. Det er dog ikke ligefremt at pege på, hvilke forhold der gør sig gældende her. Det er en buket af forskellige både kendte og ukendte sammenhænge, som bedst lader sig udforske i den før omtalte praksisnære forskning og i samspil mellem praktikkere og forskere (endvidere i en vekselvirkning mellem kvalitative og kvantitative tilgange).

Lærernes 'humane kapital'

I relation til professionel kapital beskriver Fullan og Hargreaves human kapital som 'talent'. Talent handler bl.a. om lærernes uddannelsesniveau. I relation til, hvorvidt lærerbaggrunden i form af linjefag har betydning, konkluderede Allerup et al. i 2016, at elever, der undervises af lærere med linjefag i det underviste fag, ikke præsterer bedre end de elever, som undervises af lærere, der ikke har linjefag i det underviste fag (Allerup m.fl., [2016](#), s. 6). I relation til lærernes efteruddannelse peger PIRLS-studiet på, at „I Danmark, Norge og Sverige er der ingen signifikant forskel på elevernes læsescore afhængigt af tid

brugt på efteruddannelse" (Mejding m.fl., [2017](#), s. 269). Ser vi på elevernes score i matematik og natur/teknologi, kan der ikke peges på en entydig lineær sammenhæng mellem lærernes tid brugt på efteruddannelse og elevernes udbytte, dog er der en marginal forskel, når man sammenligner gruppen af undervisere, der ikke har brugt tid på efteruddannelse, og dem, som har brugt mere end 35 timer. Det viser sig også, at hele 7 % af eleverne undervises i matematik af en underviser, hvis højeste uddannelse er gymnasiet. Der er således en spredning i uddannelsesbaggrund. 4 % af eleverne undervises af lærere med længere videregående uddannelse af fem års varighed eller mere. 87 % undervises af en lærer med uddannelse på bachelorniveau af mindst tre års varighed, hvilket også dækker læreruddannelsen. Dog er det stadig således, at næsten hvert tiende barn undervises af en lærer med enten en kort videregående uddannelse af højst tre års varighed eller gymnasie eller lignende (Allerup m.fl., [2016](#), s. 304).

Lærernes 'sociale kapital'

I 'professionel kapital' forstås lærernes 'sociale kapital' bl.a. som deres indbyrdes samarbejde. I TIMSS 2015 blev dette samarbejde belyst via syv spørgsmål, der omhandlede lærersamarbejde. Der blev spurgt til, hvor ofte lærerne eksempelvis 'diskuterer, hvordan man griber undervisning an i et givent emne' og 'arbejder sammen med lærere fra andre klassetrin for at sikre kontinuitet i læringen'. Den overordnede konklusion i TIMSS 2015-rapporten var, at danske lærere generelt set ikke samarbejder meget med andre lærere inden for de to fag (Allerup m.fl., [2016](#), s. 126). Der er dog heller ikke for disse spørgsmål nogen klar sammenhæng til elevernes udbytte i fagene, udover de tilfælde hvor lærerne 'samarbejder om at planlægge og udarbejde undervisningsmateriale' og 'samarbejder om at afprøve nye ideer'. Det viser sig dog, at der er en negativ lineær sammenhæng (også når der kontrolleres for køn, ressourcer i hjemmet og sprog) mellem at afprøve nye ideer og matematikscore.

Lærernes jobtilfredshed undersøgt i TIMSS 2015 og PIRLS 2016

I forbindelse med TIMSS- og PIRLS-studierne bliver lærerne spurgt til en række forhold omkring deres arbejde som lærer. Der indgår syv spørgsmål, der tilsammen er omsat i en skala for lærernes jobtilfredshed. Her lå Danmark i TIMSS 2015 langt nede i bunden, sammen med Sverige, i forhold til andelen af elever, der bliver undervist af lærere med høj jobtilfredshed. I TIMSS 2015 var det således alene 34 % af eleverne i 4. klasse, der blev undervist af meget tilfredse lærere (matematik- og natur/teknologi-undervisere), hvorimod andelen var 47 % i Norge og 55 % i Ontario, Canada.

Selvom der ikke kan peges på en statistisk signifikant sammenhæng mellem jobtilfredshed og matematik- eller natur/teknologi-score (kontrolleret for køn og hjemmressourcer), er det i høj grad et udtryk for lærernes arbejdsmiljø. I PIRLS 2016, hvor eleverne relateres til underviserne i dansk, var andelen af elever, der blev undervist af en lærer med høj jobtilfredshed, 43 %, hvilket var i samme størrelsesorden som Sverige og Norge.

Det snublende nære spørgsmål er så, om der er en sammenhæng mellem lærernes jobtilfredshed, og hvorvidt eleverne oplever engagerende undervisere i fagene. På baggrund af TIMSS 2015-data er der ikke skyggen af en sådan sammenhæng. Ligesådan er det snublende nært at spørge, om jobtilfredshed hænger sammen med den 'humane kapital', lærerne besidder i form af formelt uddannelsesniveau. Her viser der sig en statistisk signifikant, men svag, negativ korrelation mellem uddannelsesniveau og jobtilfredshedsskalaen. Det er de undervisere med de korteste uddannelser, der overvejende har højere jobtilfredshed i TIMSS 2015.

Litteratur

Allerup, P., Belling, M. N., Nøddeskov Kirkegaard, S., Thorndal Stafseth, V. & Torre, A. (2016). Danske 4.-klasseelever i TIMSS 2015: En international og national undersøgelse af matematik- og natur/teknologikompetence i 4. klasse. Forlag1.dk.

Becker, G. (2009). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Midway reprint. University of Chicago Press.

BIFIE. (2018). BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment. R package version 3.0-14. Hentet fra <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey>

Caro, D. H. & Biecek, P. (2017). intsvy: An R Package for Analyzing International Large-

Scale Assessment Data. *Journal of Statistical Software*, 81 (7), 1-44. doi:10.18637/jss.v081.i07

Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S. & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools. *Campbell Systematic Reviews*, 14.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *education policy analysis archives*, 23, 15.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18 (1), 9-34.

Hojo, M. (2013). Class-size effects in Japanese schools: A spline regression approach.

Economics Letters, 120 (3), 583-587.

Jensen, N. R. & Kjeldsen, C. C. (2010). Capability approach: en anderledes tilgang til pædagogik, uddannelse og omsorga different approach to pedagogy, education and care. Systime Academic.

Kavli, A.-B. (2017). Lessons from TIMSS and PIRLS: Santander, July 2017. IEA. Hentet fra <http://educalab.es/documents/10180/640047/LessonsfromTIMSSandPIRLS.pdf/cedbd04e-5812-4c49-8ad4-ba52d5aaaaf2>

Kjeldsen, C. C. (2014). Capabilities and special needs: *An educational foundation*. Schiftenreihe Sozialpädagogik in Forschung und Praxis. Literaturverz. S. 469 - 514. Hamburg: Kovac.

Mejding, J., Neubert, K. & Larsen, R. (2017). PIRLS 2016: En international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse. Aarhus Universitetsforlag.

Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press Princeton, NJ.

R Core Team. (2018). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Hentet fra <https://www.R-project.org/>

Ravn, K. (2019). Ny forskning i klassestørrelser siger ikke noget om danske forhold. Hentet fra <https://www.folkeskolen.dk/652742/ny-forskning-i-klassestoerrelser-siger-ikke-noget-om-danske-forhold>

Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration.

Journal of philosophy of education, 37 (1), 17-33.

Sen, A. (1990). Development as capability expansion. The community development reader, 41-58.

Sen, A. (2002). To build a country, build a schoolhouse. New York Times, 27. Sen, A. K. (2009). The idea of justice. Harvard University Press.

Stegenga, J. (2011). Is meta-analysis the platinum standard of evidence? Studies in history and philosophy of science part C: Studies in history and philosophy of biological and biomedical sciences, 42 (4), 497-507.

Wickham, H. (2016). ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis. Springer-Verlag New York. Hentet fra <http://ggplot2.org>

Engagement og troværdighed kræver autonomi, tid og tillid

Per Fibæk Laursen, professor, DPU, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Undervisning er forhold mellem mennesker, og elever er som lærere selvstændige, tænkende og kritiske. De kan manipuleres til at ændre adfærd, men hvis skal de lære at forstå komplicerede begreber, hvis skal de bringes til at ønske at lære mere, og hvis de skal blive i stand til at bidrage til det demokratiske samfund, dur det ikke at manipulere med dem. I stedet skal de inspireres, overbevises og oplives af gode eksempler. Det er forklaringen på, at det, som virker i undervisning, først og fremmest er engagerede og troværdige lærere.

Der er ikke nogen bestemt opskrift på, hvordan man gør lærere engagerede og troværdige. Det ligger næsten i sagens natur. Men autonomi, tid og tillid virker sikkert fremmende. Hvis lærerne skal være engagerede, have tro på at deres indsats nytter noget og virke overbevisende i undervisningen, må de have en vis *autonomi*, således at de har mulighed for at undervise, som de selv finder det rigtigt. Hvis lærere føler sig tvunget til at gøre noget, hvis værdi de ikke selv er overbeviste om, er de hverken engagerede eller troværdige. *Tid* til forberedelse af undervisningen, således at lærerne oplever at kunne stå inde for deres undervisning og har haft mulighed for at træffe selvstændige beslutninger om den, er også en nødvendig forudsætning. Hvis lærerne oplever, at deres arbejde og kompetencer mødes med mistillid af omverdenen, underminerer det deres engagement og troværdighed. Derfor er det vigtigt, at lærere bliver mødt med *tillid* af ledere, embedsmænd, politikere, pædagogiske forskere og af offentligheden.

Hvad siger forskningen om læreres engagement og troværdighed?

Jeg vil i det følgende ganske kort pege på udvalgte forskningsresultater, der viser betydningen af læreres engagement og troværdighed:

John Hattie har "*collective teacher efficacy*" som suveræn nummer ét på sin seneste 'rangliste' over de mest effektive faktorer med hensyn til at fremme elevernes udbytte af undervisning (Hattie 2018). En mulig, men ikke helt dækkende, oversættelse er '*læreres professionelle selvtillid*'. Denne faktor virker ikke blot fremmende på undervisningens kvalitet - den virker langt mere effektivt end noget andet ifølge Hattie. Man kan med god ret have mange kritiske indvendinger mod Hatties forskning og den uddannelsespolitiske brug af den. Men i sin fremhævelse af lærernes professionelle selvtillid er han på linje med megen anden forskning. Begrebet "*collective teacher efficacy*" rummer lærernes fælles

oplevelse af, at de har kompetencerne og mulighederne for at udrette noget betydningsfuldt. For en commonsense betragtning er det ikke mærkeligt, at man selv skal tro på det, hvis man skal kunne inspirere andre.

OECD har i sin nyeste oversigt over forskning om lærere og deres status peget på en række interessante resultater (Schleicher 2018). Læreres oplevelse af at føle deres profession værdsat af samfundet har tydelig sammenhæng med elevernes faglige resultater. Og Danmark ligger skidt placeret på dette område: Danske lærere føler sig i betydeligt mindre grad end OECD-gennemsnittet værdsat af samfundet. Læreres oplevelse af, i hvilket omfang de føler sig værdsat, hænger i høj grad sammen med, om de oplever mulighed for at deltage i beslutninger om deres arbejde. Men selv om danske lærere i ringe grad føler sig værdsat af samfundet, har de alligevel en høj oplevet efficacy.

OECD's rapport viser, at lærernes trivsel og efficacy afhænger af, om de oplever mulighed for at koncentrere sig om deres kerneopgave, selve undervisningen. Hvis de oplever sig tvunget til at bruge megen tid på at holde orden i klasseværelset eller på administrative rutiner, falder trivsel og efficacy. Faktorer, der fremmer efficacy og trivsel, er bl.a. samarbejde med og støtte fra kolleger samt mentorprogrammer for nye lærere.

Det internationale konsulentfirma McKinsey har på baggrund af PISA-data interesseret sig for, hvad der har virket på skolesystemniveau i lande, der stabilt har klaret sig godt på PISA-ranglisten (Mourshed, Chijioke & Barber 2010). I veludviklede skolesystemer virker det især at støtte lærernes og skoleledernes professionalitet og at fremme innovation ved at give lærerne gode muligheder for at lære af hinanden. Styring, test og ansvarliggørelse (accountability) virker kun i skolesystemer på lavere udviklingsniveauer. Et skolesystem som det danske udvikles altså bedst gennem støtte til professionalitet og kollegial innovation.

I det følgende giver jeg nogle bud på, hvad der kan gøres vedrørende arbejdstidsregler og lignende for at fremme lærernes engagement og troværdighed.

Seks bud på, hvordan lærernes engagement og troværdighed kan fremmes

1) Aftalebaserede arbejdstidsregler

Hvis lærerne oplever mulighed for at deltage i beslutninger om deres arbejde, vil de føle sig mere værdsatte, og det vil resultere i bedre undervisning målt på elevernes resultater. Regler om lærernes arbejdstid bør derfor være baseret på aftaler med lærerne og ikke på ledelsesmæssige beslutninger.

2) Mulighed for at koncentrere sig om kerneopgaven

Lærerne opfatter, naturligvis og heldigvis, selve undervisningen som deres kerneopgave. Deres trivsel og efficacy falder, hvis de tvinges til at bruge en stor del af arbejdstiden på andre opgaver. Derfor bør man minimere den tid, lærerne er nødt til at bruge på fx elektroniske læringsplatforme, ledelsespålagt efteruddannelse og information til forældre.

Uden at jeg præcist kan dokumentere det, forekommer det sandsynligt, at diverse kommunale og statslige tiltag gennem de seneste cirka 20 år har tvunget lærerne til at bruge mere tid på andre opgaver end selve undervisningen og forberedelse af den, og det har været en udfordring for undervisningens kvalitet. Den udvikling bør vendes.

3) Tid til at forberede undervisningen

Desværre findes der, så vidt jeg har kunnet finde, ikke forskning om, hvor meget forberedelsestiden betyder for undervisningens kvalitet eller for læreres efficacy og trivsel - mærkeligt nok. Men det virker sandsynligt, at det er vigtigt for læreres efficacy og troværdighed, at de har sådanne muligheder for at forberede deres undervisning, og at de kan opleve den som *deres* undervisning og stå inde for dens kvalitet. Hvis de er så dårligt forberedte, at de oplever undervisningen som utilfredsstillende for dem selv eller som en halvhjertet reproduktion af andres undervisning, vil det sandsynligvis gå ud over kvaliteten og kunne mærkes af eleverne.

Effekten af Folketingets indgreb i lærernes aftaleforhandlinger i 2013 og af skolereformen 2014 har været en væsentlig reduktion af forberedelsestiden. Det bør være en hovedintention med fremtidige arbejdstidsaftaler at sikre og forøge lærernes forberedelsestid.

4) Mentorprogrammer

Det er hårdt at være ny lærer i skolen, men det hjælper på den oplevede efficacy og på samarbejdet med kolleger, hvis nye lærere deltager i mentorordninger, hvor de får hjælp og støtte fra en erfaren kollega. Og det viser sig faktisk også at fremme mentorernes trivsel.

Mentorordninger eller lignende former for kollegial støtte til nye lærere bør indføres i alle danske skoler.

5) Tid til kollegialt samarbejde

Samarbejde med kolleger har en række positive effekter: Lærerne oplever øget efficacy og trivsel, undervisningen bliver bedre, og eleverne lærer mere. Derfor er det vigtigt, at reglerne om lærernes arbejdstid giver gode rammer om det kollegiale samarbejde. Men der er naturligvis den udfordring, at teammøder og andre former for samarbejde fjerner arbejdstid fra den individuelle forberedelse. Vejen ud af dette dilemma er at få det kollegiale samarbejde til mest muligt at dreje sig om selve undervisningen - men det er naturligvis lettere sagt end gjort.

6) Anerkendelse af rationaliteten i lærernes arbejde og tænkning

Lærernes anerkendelse har betydning for deres efficacy og resultater. Embedsmænd, konsulenter, ledelsesfolk og pædagogiske forskere bør i højere grad anerkende rationaliteten i lærernes arbejde og tænkning. Et enkelt eksempel: Vi ved fra undersøgelser og evalueringer, at danske lærere typisk forbereder deres undervisning på den måde, at de laver en grundig årsplan, der har udgangspunkt i Fælles Mål, er udformet på skrift og gennemtænkt med sammenhæng mellem mål og midler. Den daglige forberedelse er derimod præget af, at man må basere sig på rutiner, fagportalens tekster og opgaver samt forslag fra kolleger i teamet. Særligt i perioden 2012-16 oplevede vi talrige udsagn fra konsulenter, forskere, embedsmænd og politikere om, at dette ikke var rationelt - også den daglige forberedelse burde tage udgangspunkt i målformuleringer udledt af Fælles Mål, lød det.

Det var der for det første næppe noget forskningsmæssigt grundlag for at hævde. For det andet forekom det helt urealistisk i betragtning af lærernes faktiske arbejdsvilkår. En anerkendelse af rationaliteten i lærernes arbejde og tænkning havde været mere frugtbart. Det virker naturligvis frustrerende på lærere, når man på én gang reducerer deres forberedelsestid og samtidig kritiserer dem for ikke at forberede sig tilstrækkeligt.

Referencer

Hattie, J. (2018) Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement. [https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/](https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/)

Mourshed, M.; Chijioke, C. & Barber, M. (2010) *How The World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey & Company.

Schleicher, A. (2018) *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. Paris: OECD.

Ikke kun et spørgsmål om tid

- men også om skolekultur og ledelse af flerfagligt samarbejde

Mette Molbæk, ph.d., lektor, koordinator for forsknings- og udviklingsprogrammet Inklusion, VIA University College, og postdoc, Aarhus Universitet

Med udgangspunkt i min ph.d.-afhandling, min nuværende forskning samt mit kendskab til andres forskning vil jeg i det følgende kort skitsere nogle af de udfordringer og muligheder, der er, for at skoleledere og lærere kan sikre høj kvalitet, en stærk professionel kapital og et godt (sam-)arbejds miljø.

På baggrund af viden om læreres fokus og vilkår i deres arbejde argumenterer jeg for, at en kvalificering af det flerfaglige samarbejde og en undersøgende skolekultur bliver afgørende for, at læreres arbejdstid og (sam-)arbejde bidrager til kvalitet i undervisningen, professionel kapital og et godt arbejds- og lærings miljø.

Lærerjobbets kompleksitet og dilemmaer

Min forskning vedrørende inkluderende lærings miljøer og deres udviklings muligheder samt andre uddannelses forskere fremhæver, at:

- arbejdet som lærer er meget komplekst
- mange forhold spiller ind på læreres arbejde
- læreres arbejde indeholder nogle grundlæggende dilemmaer, som ikke kan løses

(Allan & Slee, 2008; Artiles et al., 2006; Barton, 1997; Dyson, 1999; Erten & Savage, 2012; Molbæk, 2016; Nilholm, 2010; Ratner, 2012; Tetler, 2004).

I min forskning fortæller lærerne om dilemmaer i forhold til:

- Egne/ lokale forestillinger om god undervisning og andre forestillinger om god undervisning (*interne og eksterne perspektiver*)
- At skulle fokusere på elevernes læringsudbytte og samtidig på trivsel/omsorg (*kvalificering og trivsel*)
- At skulle understøtte/tage hensyn til den enkelte elev og samtidig sikre fællesskabets sammenhængskraft (*individ og fællesskab*)
- At skulle planlægge langsigtet og samtidig kunne ændre praksis meget hurtigt (*kontinuitet og fleksibilitet*)

En lærer i mit ph.d.-projekt fortæller bl.a. følgende: "... igennem mange år, så er det bare leveret 'sådan er det! - og så får du det til at balancere!...' ", og videre: "... og med nye tiltag og med alle de nye strømninger, der har været igennem tiden, så trækker man bare på skuldrene og 'nåhh, skal man nu det et stykke tid?...' så er det in her, og så går man alligevel tilbage til det gamle..." (Molbæk, 2016). En sådan udtalelse må give stof til eftertanke, i forhold til hvilke muligheder lærerne har for bedst at kunne håndtere de divergerende krav og ambitioner (Se evt. bilag 1, hvor jeg har udarbejdet en model over de forskellige orienteringer i læreres arbejde).

Læreres tid og deres oplevelse af at kunne levere kvalitet i undervisningen

I min forskning fylder *tid* generelt meget i læreres refleksioner over deres arbejde og samarbejde og mulighederne for at levere kvalitet i undervisningen (Molbæk, 2016). Lærerne oplever mangel på tid i forhold til:

- At kunne forberede sig ordentligt og ikke "*jappe sig igennem*" og "*altid føle sig bagud*"
- At kunne se den enkelte elev og understøtte trivsel
- At kunne mødes for at planlægge og udvikle praksis sammen

Lærerne fortæller også, at nogle opgaver er usynlige og ikke-tidssat, eksempelvis trivselsarbejde og pludselige hændelser, der kræver prioritering og handling.

Ofte ser lærerne den manglende tid som et grundvilkår for deres arbejde, og hvor nogle lærere bliver meget stressede og opgivende, fortæller andre, at: "Jeg tror altid, man føler sig bagud... man føler altid 'Aj, bare jeg havde nået noget mere', men når året er gået, så tror jeg egentlig, jeg vinger af og siger, 'det var egentlig fint'. Jeg synes, vi nåede det, man kan forvente".

De fortæller yderligere, at "jeg kan hurtigt komme til at flyve rundt, fordi jeg tror, jeg skal nå det hele, og det når jeg jo ingenting ved ... Jeg skal passe på ikke at komme til at være stresset over, at 'nej, du skal over til Mads, og du skal også'...".

Tiden er et centralt opmærksomhedspunkt for lærerne, der generelt føler sig pressede og fortæller, at der ud over undervisningen er mange og meget forskellige arbejdsopgaver. De fortæller bl.a., at de meget gerne ville have mere tid til at forberede en god undervisning både alene og sammen med kolleger.

En lærer fortæller her om, hvordan manglen på tid til forberedelse både påvirker hendes undervisning og arbejdsmiljø: *"Jeg er sikker på, jeg ville kunne lave noget meget mere spændende undervisning, hvis jeg havde tid til at lave alt det der... Jeg ved ikke, hvad der sker med alle de møder og alle de ting og alle de mails og ALLE de ting, man skal forholde sig til. Jeg tænker nogle gange, at det er umenneskeligt alt det, man skal forholde sig til: bustider og mælkeordning og elevråd og læsekompetencecenter og matematikundervisning, og 'hans mor og far er skilt'. Nogle gange kan jeg heller ikke rumme det."*

Overordnet set ønsker lærerne mere tid til forberedelse og samvær med eleverne. Tiltag som undervisningsassistenter og tolærerordninger ser ud til at skabe en oplevelse af mere tid til at støtte den enkelte elev, samtidig med at der skabes rum og dermed tid til uformel videndeling. Lærerne oplever endvidere, at de generelt har for mange opgaver, og at de derfor ikke har tid til at fordybe sig i undervisningens centrale dimensioner. Tiltag som for eksempel arbejdet med Cooperative Learning, varieret undervisning eller arbejdet med fokus på den sociale dimension er forhold, de godt ved, kan forbedre deres praksis, men som der *"simpelthen ikke er tid til"*. Det efterlader de enkelte lærere i et pres mellem visioner om at levere god og spændende undervisning for alle i en dagligdag, der opleves meget presset på tid.

Ud over viden om lærerjobbets kompleksitet og læreres oplevelse af manglende tid viser forskningen andre vigtige forhold for at kunne sikre høj kvalitet, stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø. Elementerne i de to sidste afsnit skal derfor ses som forhold, der spiller sammen med ovenstående udfordringer, og som også viser sig væsentlige, hvis (mere) tid til at arbejde med kvalitet og professionel kapital prioriteres. Med andre ord er det ikke nok bare at finde mere tid.

Skolekulturens og organiseringens betydning for læreres arbejde

Når arbejdet som lærer er komplekst og dilemmafyldt, bliver det store spørgsmål, hvordan man så skaber de bedst mulige rammer, der sikrer kvalitet i arbejdet og samarbejde om skolen, øget professionel kapital og et godt arbejdsmiljø.

Både min og andres forskning peger på, at organiseringen og rammesætningen af læreres (eventuelle mere) tid til samarbejde er afgørende for at sikre kvalitet og udvikling (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; DuFour & Marzano, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012; Sheehy, Rix, Collins, Hall, Nind & Wearmouth, 2009).

Det bliver dermed afgørende, hvordan læreres tid bruges, og hvem/hvad der definerer, hvad fokus i læreres tid skal være. Mere tid i sig selv behøver ikke at medføre øget kvalitet, professionalitet og/eller et bedre arbejdsmiljø, hvilket også skyldes, at disse begreber kan være meget forskelligt defineret, alt efter hvem man spørger.

Inspireret af andre teorier og forskning (Sfard, 1998; Olsen, 2002; Tetler, 2004; Løw, 2009; Charmaz, 2009; Fristrup, 2009; Hausstätter, 2009; Biesta, 2014) har jeg udarbejdet et skema, der skitserer en henholdsvis definerende og undersøgende skolekultur (se bilag 2). Bag de to forskellige skole- og lærerkulturer ligger de grundlæggende antagelser om, hvad og hvordan skolen og undervisningen bør være. På mange måder vil det, jeg kalder en *definerende* skolekultur, reducere kompleksiteten, hvilket kan synes efterstræbelsesværdig i en kompleks og tidspresset hverdag, hvor færre positioner og dermed handlemuligheder synes oplagte. Omvendt vil en *undersøgende* kultur åbne for flere muligheder, hvor forskelligheder og kompleksitet bliver tydeligere, men hvor lærere ved at arbejde med denne kompleksitet kan udvikle øgede kompetencer til at håndtere den gennem mere viden og bedre samarbejde. Pointen med modellen er at understrege, at hvis vi vil udvikle skolen, fordrer det, at de professionelle i og omkring skolen arbejder i og for en undersøgende skolekultur, der ofte vil kræve mere tid, ledelse - og mod - at realisere.

Mange skoler er allerede i gang med netop at understøtte udviklingen af en undersøgende skolekultur gennem teamsamarbejde, der er organiseret som professionelle læringsfællesskaber, aktionslæring og/ eller andre organiseringer, der kan være med til at systematisere og kvalificere læreres arbejde og samarbejde. Vi må imidlertid være opmærksomme på, at der også er en række barrierer for, at lærere sammen kan udvikle praksis, som både kan skyldes traditioner, flere og nye krav til arbejdet og dårlige vilkår for (sam-)arbejdet (Qvortrup, 2016).

Samarbejdets (u)muligheder

I et igangværende forskningsprojekt, 'Approaching Inclusion', ledt af Janne Hedegaard Hansen, AU, og finansieret af Velux Fonden, undersøger vi læreres samarbejde med andre professionelle. Her finder vi, at meget af den kompetenceudvikling, der er sket på skolerne, kun i nogen grad bidrager til udvikling af lærerens praksis i klasserummet (Schmidt, Hansen, Jensen & Molbæk, 2018). Vi ser, at skolen består af en række delpraksisser, herunder mange formelle og uformelle møder, der kun i ringe grad er forbundet. Det betyder bl.a., at det ofte er den enkelte lærer, der er gatekeeper i forhold til at løfte en udfordring/problemstilling videre i systemet, og ofte er det også den enkelte lærer, der selv må implementere de beslutninger, der er truffet på møder, som læreren ikke altid selv har deltaget i.

Dette kalder på en grundlæggende diskussion og prioritering af, hvordan vi kan organisere og dermed skabe en skolekultur og praksis, hvor alle professionelle i og omkring skolen ser sig selv som - og bliver - lige vigtige og aktive medspillere.

På baggrund af vores forskningsprojekt kan man diskutere, om den tid, der p.t. bruges på teammøder og kompetenceudvikling, kunne bruges mere effektivt. Bl.a. kan det undersøges, om de mange støttestrukturer omkring lærerens praksis i klasselokalet i højere grad kunne understøtte kvalitet, professionel kapital og godt arbejdsmiljø ved at blive flyttet ind i klasserummet. Dette kan eksempelvis gøres ved at kvalificere lærer-pædagog-samarbejdet, prioritere tolærerordninger og indføre co-teaching.

Set i den optik bliver ledelse af flerfagligt samarbejde afgørende for, at læreres arbejdstid og (sam-)arbejde bidrager til kvalitet i undervisningen, professionel kapital og et godt arbejds- og læringsmiljø.

Litteratur

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J. og Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, January 2006, vol. 30, no. 1, 65-108.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic. *Journal of Inclusive Education*. 1:3 s. 231-242.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the Grounds: Constructivist Grounded Theory Methods. I: Morse, J. M. (red.), *Developing Grounded Theory – the Second Generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, inc.
- DuFour, R. & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning – how District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I: Daniels, H. & Garner, P., *World yearbook of Education 1999 – Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Erten, O. & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16:2, 221-233.
- Fristrup, T. (2009). Den organisatoriske vending i specialpædagogikken. I: Tetler, S. og Langager, S. (red.), *Specialpædagogik i skolen: En grundbog*. København: Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Routledge.
- Hausstätter, R. (2009). *Specialpædagogiske dilemmaer*. Frederikshavn: Dafolo
- Løw, O. (2009). Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser. I: Jensen, E. & Løw, O. (red.), *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk forlag.
- Molbæk, M. & Tetler, S. (2015) *Inkluderende klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo
- Molbæk, M. (2016) *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet
- Nilholm, C. (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. Århus: Klim.
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler – kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk Forlag.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just the one. *Educational Researcher*, 27, s. 4-13.
- Sheehy K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Nind, M. & Wearmouth, J. (2009). *A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs*. England, London: EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Ratner, H. (2012). *Promises of Reflexivity. Managing and Researching Inclusive Schools* (s. 229-258). Ph.d.-afhandling. København: CBS.

Schmidt, M. C. S., Hansen, J., Jensen, C. R. & Molbæk, M. (2018). Skal eleven forpligte sig på fællesskabet eller fællesskabet forpligte sig på eleven? *Unge Pædagoger*, 2018, nr. 4, 2018, s. 38-52

Tetler, S. (2004). Rummelighed i skolen – om paradokser, dilemmaer og udfordringer. I: Andersen, J. (red.), *Den Rummelige Skole – et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag.

Qvortrup, L. (2016) *Det ved vi om Professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo

Forskellige orienteringer i læreres arbejde (Molbæk, 2016)



Definerende skolekultur	Analyserende skolekultur
<p>Måde at iagttage på</p> <p>Førsteordensagttagelser Iagttagelser af eleven synes objektive Sproget om eleven er virkelighedskonstaterende – sådan er det! Fokus på det, eleven er Mangelsprog Tynde fortællinger Eksperternes stemme</p>	<p>Måde at iagttage på</p> <p>Andenordensagttagelser Iagttagelser af eleven ses som mulige blikke Sproget om eleven er virkelighedsreflekterende – sådan kunne det være? Fokus på det, eleven gør Mulighedssprog Tykke fortællinger Elevens stemme</p>
<p>Forståelse af eleven</p> <p>Monokausale forklaringer Disponeringsforklaringer – at være med vanskeligheder Biologiske og psykologiske prædispositioner "Being" Snævert normalitetsbegreb</p>	<p>Forståelse af eleven</p> <p>Multikausale forklaringer Relationsforklaringer – at være i vanskeligheder</p> <p>Multiple positioner, selv "Becoming" Bredt normalitetsbegreb</p>
<p>Syn på læring/didaktik</p> <p>Statisk indstilling til intelligens, udvikling Tilegnelsesmetafor Viden tilegnes Bureaukratisk organisering Monolog i undervisningen Summativ evaluering Lærere informerer, koordinerer Lukkethed/rutinepræget</p>	<p>Syn på læring/didaktik</p> <p>Dynamisk indstilling til intelligens, udvikling Deltagelsesmetafor Viden skabes/udvikles – konstruktivistisk Ad hocratisk organisering Dialog i undervisningen Formativ evaluering Lærere udvikler og kollaborerer Nysgerrighed/ eksperimenteren</p>

(Molbæk & Telter, 2015)

Læreres professionelle læring i skolen

Lise Tingleff Nielsen, Ph.d., chef for grundskoleområdet på EVA, Danmarks Evalueringsinstitut.

1. Indledning

Hvis man er optaget af at skabe de bedste forudsætninger for en undervisning og en skolehverdag med høj kvalitet, må man interesse sig for lærernes professionelle udvikling.

Med begrebet *læreres professionelle læring* henvises der til læreres fortsatte kompetenceudvikling efter endt læreruddannelse. Denne kompetenceudvikling kan oplagt både foregå i mere formelle fora (som fx kurser eller uddannelsesforløb) og i mere uformelle fora, som en del af det daglige arbejde på skolen. Det er sidstnævnte, dvs. de mere uformelle og jobrelaterede læringsmuligheder for lærere, der er fokus på i dette notat. Læreres professionelle læring i skolen er tæt knyttet til arbejdet med at udvikle undervisningen og skolehverdagen som helhed. Derfor inddrages også mere generel viden om skoleudvikling¹.

Notatet er disponeret således, at der først fokuseres på udvalgte temaer fra forskningslitteraturen. Dernæst præsenteres en række opmærksomhedspunkter i forhold til Lærerkommissionens aktuelle arbejde². Det forholdsvis korte format medfører, at flere detaljer og nuancer er udeladt. Disse nuancer må søges i de angivne referencer og i forskningsfelterne som helhed.

¹ Med begrebet skoleudvikling refereres til det fortløbende arbejde med at sikre høj kvalitet i undervisningen – set i et organisatorisk perspektiv. Skoleudvikling kan kort fortalt beskrives som net af processer og handlinger, der sigter mod løbende justering og forbedring af undervisningen og skolehverdagen som helhed, således at alle skolens elever på bedst mulig vis kan trives, lære og udvikle sig iht. skolens formål. Skoleudvikling vil typisk involvere en opmærksomhed på skolens kultur samt justeringer og forbedringer i forhold til skolens organiseringer og samarbejdsformer samt i forhold til det pædagogiske og didaktiske arbejde i og omkring undervisningen.

² Dette notat tager afsæt i et konkret opdrag fra Lærerkommissionen, februar 2019. Notatet fokuserer på to af spørgsmålene fra Lærerkommissionens oplæg: "Hvilke rammer er de mest centrale for, at skoleledelser og lærere kan sikre høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø?" Og: "Hvad kan styrke disse rammer?" Det tredje spørgsmål: "Hvad siger dit forskningsfelt om, hvordan arbejdstidsregler samt lokale og ledelsesmæssige beslutninger om arbejdstid påvirker ovenstående?" adresseres ikke her.

2. Forskning i læreres professionelle læring i skolen

I dette afsnit er udvalgt en række temaer fra forskning, som kan være med til at beskrive læreres professionelle læring i skolen³.

Samarbejde i team kan understøtte læreres professionelle læring

Læreres professionelle samarbejde i team (og/eller professionelle læringsfællesskaber⁴) står for tiden højt på dagsordenen på mange skoler rundt omkring i landet (EVA 2018, Winther & Nielsen 2013, Qvortrup 2016). Dette arbejde er blandt andet inspireret af forskning samt afrapportering fra forskellige udviklingsprojekter, som peger på, at det at samarbejde om undervisningen kan betyde, at lærerne oplever deres arbejde som mindre belastende (Dahl m.fl. 2004a, 2004b) og ikke mindst bidrage til lærernes øgede indsigt i arbejdet med undervisningen og med elevernes læring og trivsel. Det betyder helt konkret, at samarbejdet i team blandt lærere kan bidrage til lærernes egen læring. Hvis lærere fx er sammen om planlægning, gennemførelse, evaluering af undervisning, eller hvis de i fællesskab tilegner sig ny viden eller eksperimenterer med forskellige tilgange til undervisningen, kan de udvikle deres faglige, didaktiske og pædagogiske kompetence. (EVA 2018, Bolam m.fl. 2005, Little 2016, Vescio m.fl. 2008).

Hvis samarbejdet i team skal have positiv betydning for læreres læring og for deres indsigt i arbejdet med undervisning og elevernes læring og trivsel, er det imidlertid ikke ligegyldigt, *hvordan* der samarbejdes (Bolam m.fl. 2005, Little 2016, Little & Horn 2007). Eller sagt med andre ord: Alle former for samarbejde er ikke lige befordrende, når det handler om at blive klogere på arbejdet med eleverne og undervisningen. Nogle former for teamsamarbejde kommer fx primært til at fungere som fora for koordination og informationsudveksling (Ahlstrand 1995, Kruse & Louis 1997, Pomson 2005) – hvilket bestemt er vigtigt i en skolehverdag, men ikke tilstrækkeligt, hvis forummet også skal danne ramme for lærernes læring og pædagogiske udvikling. Andre samarbejder kan være mere

³ Notatet er baseret på viden fra forskning og udvikling i relation til læreres professionelle læring og udvikling (*teachers' continuing professional development*), ligesom der trækkes på viden fra felter som organisatorisk læring (*organisational learning*), skoleudvikling (*school development, school improvement, school effectiveness*), og mere generelt; praksisteori (*practice theory*).

⁴ Om begreberne teamsamarbejde og professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde er en organisationsform, der er blevet udbredt i den danske folkeskole parallelt med lignende tendenser i andre lande. Teamsamarbejder omfatter typisk samarbejdet mellem lærere (og evt. pædagoger) omkring en klasse, en årgang eller et fag. Begrebet professionelle læringsfællesskaber er en teoretisk ide baseret på empirisk forskning. Man kan oplagt lade sig inspirere af litteraturen om professionelle læringsfællesskaber i arbejdet med team, man må blot medtænke, at konstruktionen at et team ikke i sig selv realiserer ambitionen om et professionelt læringsfællesskab.

ligegyldige eller direkte kontraproduktive pga. ukonstruktive skolekulturelle mønstre, der kan fastholde lærerne i mindre hensigtsmæssige vaner og rutiner, som fx gør det vanskeligt at tale om den konkrete undervisning, og hvordan den kunne justeres og forbedres (Nielsen 2012).

Når undervisningen er et fælles anliggende

Den form for teamsamarbejde, der ser ud til at være mest befordrende for lærernes øgede indsigt i undervisningen og elevernes læring og trivsel, er et samarbejde, hvor lærerne har mulighed for at gøre arbejdet med undervisningen til et *fælles anliggende*. Det betyder, at lærerteamet, fx omkring 5. årgang, sammen er ansvarlige for undervisningen og det sociale miljø i alle 5.-klasserne i alle fag, selvom de selvfølgelig ikke nødvendigvis underviser samtidig eller i samme fag (Albrechtesen 2013, McLaughlin & Talbert 2006).

Det ser endvidere ud til at være afgørende, at lærerne ikke bare har mulighed for at tale 'rundt om undervisningen', dvs. fortælle hinanden helt overordnet om erfaringer fra forskellige undervisningsforløb. Det er af betydning, at man i teamet har mulighed for at tale mere 'ind i undervisningen' og reflektere over, hvilken betydning de konkrete undervisningsaktiviteter og miljøet i klassen har haft for elevernes læringsmuligheder. Dette kan fx ske ved at drøfte konkrete opgaver og instruktioner, evaluere elevprodukter eller klassesdialoger og måske sammen drøfte relevant indhold, organisering og opgaver til kommende undervisningsforløb (Little 2016, Little & Horn 2007).

Hvis man vil understøtte høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital (Hargreaves) og et godt arbejdsmiljø, kan man med inspiration fra forskning argumentere for, at et væsentligt element er, at lærerne har mulighed for at arbejde sammen om undervisningen – ikke bare på overfladen, men som et reelt fælles anliggende.

Studier af skoleudvikling og læreres samarbejde i team giver samtidig anledning til at pege på tre forhold, som er vigtige at medtænke: (1) Samarbejde i team må ikke blive et mål i sig selv. (2) Skolens kultur er af stor betydning for professionel læring. (3) Ikke alle udviklings- og driftsopgaver er bedst placeret i et team.

Samarbejde i team må ikke blive et mål i sig selv

Som nævnt er det ikke alle former for samarbejde, der er befordrende for lærernes indsigt i undervisningen og arbejde med at skabe de bedste mulige forudsætninger for elevernes læring og trivsel. Forskning og udvikling underbygger samtidig, at det ikke er til gavn for lærerens læring eller udviklingen af undervisningen, hvis lærersamarbejdet går hen og bliver et mål i sig selv (EVA 2018, Bolam m.fl. 2005). Det er afgørende, at man hele tiden forholder sig til, *om* den undervisning og den elevgruppe, man er fælles om, er et reelt fælles anliggende, og *om* samarbejdet rent faktisk bidrager til en fælles faglig refleksion og udvikling. Hvis samarbejdet skal lykkes, må man blandt andet være dygtig til at lede og rammesætte teamets arbejde og til at praktisere konkrete måder at samarbejde på, som gør arbejdet meningsfuldt. Det kræver typisk tid og øvelse - samt inspiration fra andre (fx Bjerg & Staunæs 2014, Plauborg m.fl. 2007).

Skolens kultur er af stor betydning for professionel læring

En skoles organisationskultur kan være af stor betydning for læreres mulighed for professionel læring samt udvikling af undervisningen og skolehverdagen som helhed (Nielsen 2012).

En skoles kultur kan kort fortalt beskrives som det, der opleves som selvfølgeligt. Det er et mønster af betydning, normer og antagelser, som de, der færdes på skolen, orienterer sig mod - og som de har lært ved at deltage i skolens praksis (Schein 1992). Kultur er ikke noget, der bare er der. Kultur skabes og genskabes i et væk og er blandt andet influeret af det, vi siger, og det, vi gør, af konkrete handlinger og erfaringer, af sociale relationer, af fysiske rammer og af konkrete aftaler og strukturer (Hasse 2011).

En skoles kultur, det selvfølgelige, har betydning for, hvordan man agerer i en bestemt sammenhæng, men er selvfølgelig ikke absolut bestemmende for, hvordan individer eller grupper handler. Det er oplagt, at både vilje og konkrete intentioner også er af stor betydning. Kulturbegrebet kan imidlertid henlede opmærksomheden på, at det netop ikke kun er vilje og intention, der bestemmer handling, men også mere 'usynlige' betydningsmønstre, skabt af erfaring, relationer, normer og strukturer, som er med til at etablere en given praksis (Hasse 2011).

Det er således af betydning for mulighederne for professionel læring og udvikling, at der på en skole ikke blot er vilje og intentioner, men også en kultur, som gør det selvfølgeligt og betydningsfuldt at arbejde med udvikling af undervisning (Louis 2016, Nielsen 2012).

Hvis det modsatte er tilfældet, kan det være meget vanskeligt ved hjælp af specifikke regler eller organiseringer at understøtte udvikling. I litteraturen peges der bl.a. på gensidig tillid som et væsentligt kulturelt træk, der kan være med til at befordre professionel udvikling (Bjerg & Staunæs 2014, Robinson). Det kan fx handle om relationel tillid til, at alle gør deres bedste, tillid, som giver plads til at eksperimentere og fejle, og tillid, som gør det muligt at søge gode råd hos ledelse og kolleger.

Ikke alle udviklings- og driftsopgaver er bedst placeret i et team

Samtidig med, at forskning og udvikling peger på, at samarbejde i team kan være et vigtig aktiv i lærerens professionelle læring, er det relevant at medtænke, at ikke alle udviklings- (og driftsopgaver) er bedst placeret i et team (Irgens 2010). En skole er afhængig af, at lærerne har mulighed for både at arbejde individuelt og kollektivt og både med drift og udvikling. I praksis betyder det, at det kan være konstruktivt at understøtte, at lærerne har mulighed for at løse både individuelle driftsopgaver (fx egen praktisk planlægning af undervisning), individuel udvikling (fx egen læsning af litteratur eller justering af undervisningsforløb), kollektive driftsopgaver (fx koordinering og udveksling af information) og kollektiv udvikling (fx fælles planlægning og evaluering omkring en bestemt elevgruppe). Pointen er her, at samarbejde i team kan være et aktiv i professionel læring og udvikling, og at det samtidig er vigtigt at medtænke, at nogle (drifts- og udviklingsopgaver) løses bedst individuelt.

En lærer må have kunnen, viden og et analytisk blik

Når det gælder spørgsmålet om professionel læring og udvikling er det relevant at medtænke, hvad lærernes læring må sigte mod, dvs.: Hvad skal en dygtig lærer kunne? Overordnet set kan man argumentere for, at det at være en dygtig professionel både handler om at kunne, at vide og at forholde sig analytisk til egen praksis (Irgens 2016:48ff).

En professionel lærer må blandt andet have viden om fag og didaktik. Derudover må han kunne mestre den praktiske del af lærergerningen fx i forhold til det relationelle aspekt, det at tilrettelægge faglige aktiviteter og det at lede en klasse gennem undervisning og sociale udfordringer (Nordenbo m.fl. 2008, Postholm 2012). Der findes ikke én vej eller ét sæt af metoder, der sikrer den gode undervisning (Meyer 2005, von Oettingen 2018). God undervisning bliver til i samspillet mellem elever, fagligt indhold, konkrete fysiske og kulturelle forudsætninger - og ikke mindst lærerens faglige viden, ekspertise og faglige kunnen i undervisningssituationen. Den professionelle lærer må derfor også løbende

kunne forholde sig både praktisk og analytisk til, om undervisningen fungerer bedst muligt i forhold til den aktuelle elevgruppe – og hvad der med fordel kunne justeres og ændres.

Det professionelle lærerarbejde rummer således en høj grad af praktisk kunnen samtidig med en solid viden om fag, pædagogik og didaktik – og ikke mindst en kompetence til at forholde sig analytisk, undersøgende og udviklende til begge dele. Eller formuleret helt kort: Den professionelle lærer er *didaktiker* frem for tekniker.

3. Opmærksomhedspunkter

Som opsamling på ovenstående temaer fra forskning følger her tre opmærksomhedspunkter, som kan være relevante at medtænke i overvejelserne om, hvordan nye rammer og aftaler kan understøtte arbejdet med læreres professionelle læring i skolen.

Det er væsentligt at understrege, at de fremhævede opmærksomhedspunkter er informeret og inspireret af de udvalgte temaer fra forskning. Det er ikke muligt at tale om, at de er direkte afledt af eller 1:1-begrundet i forskning. En sådan lineær sammenhæng er hverken ønskelig eller mulig ift. uddannelsesforskning. Forskning kan informere, underbygge og nuancere. Konkrete valg og aftaler må indgås på et så oplyst videngrundlag som muligt, men vil i høj grad også skulle baseres på praktiske og politiske prioriteringer.

1) Professionel læring og udvikling som kerneaktivitet

- *dvs. at være opmærksom på at gøre arbejdet med at udvikle undervisningen til en del af lærerens kerneaktivitet og ikke til 'noget ekstra'.*

Lærernes ekspertise i forhold til det daglige arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning er af stor betydning for undervisningens kvalitet. Og med til dette arbejde hører bl.a. tilegnelse af ny viden, fælles faglige dialoger og refleksion (fx i team) og ikke mindst konkret eksperimenteren med forskellige tilgange til undervisning. Alt det, man kan kalde professionel læring og udvikling. Et vigtigt opmærksomhedspunkt er derfor, at arbejdet med professionel læring og udvikling medtænkes som en del af skolens og lærerens kerneaktivitet – og ikke betragtes som noget, 'der ligger udover'.

2) Læreren som didaktiker

- *dvs. at være opmærksom på, at lærerjobbet fortsat må bygge på didaktisk ekspertise og ikke drive i retning af teknisk instrumentalisme.*

En vigtig forudsætning for at kunne udvikle, justere og forbedre undervisningen og skoledagen til gavn for mange forskellige elever er, at den enkelte lærer besidder både en viden, en kunnen og en analytisk kompetence. Dette peger på læreren som didaktiker til forskel fra læreren som tekniker, der mere instrumentelt oversætter diverse undervisningsmanualer til konkret undervisning. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at lærerjobbet ikke skubbes i retning af en mere teknisk instrumentel funktion.

3) Skolekultur som medspiller

- *dvs. at være opmærksom på, at bl.a. rammer og aftaler er med til at skabe kultur.*

Skolekulturen, herunder de normer og rutiner, der opleves som selvfølgelige, udvikles over tid og 'sidder i væggene' og kan fx have stor betydning for, om det opleves selvfølgeligt og anerkendelsesværdigt at tilegne sig ny faglig og didaktisk viden, deltage i fælles dialog og refleksion samt eksperimentere for at justere og forbedre. Skolekultur skabes ikke af ord alene. Den skabes i høj grad også af konkret handling og erfaring og af fysiske strukturer, rammer og regler. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, hvordan nye aftaler og regler er med til at forme en skoles kultur - en kultur, som gerne skulle understøtte det ambitiøse, betydningsfulde og selvfølgelige i en fortsat udvikling af undervisningen og skoledagen som helhed.

Referencer

- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor: studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Education and Psychology, 43. Linköping: Linköping University.
- Albrechtsen, T.R.S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*, Frederikshavn: Dafolo.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse: Tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, L., & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities (Research Report RR637)*. London: University of Bristol.
- Dahl, T., L. Klewe og P. Skov (2004a). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dahl, T., L. Klewe og P. Skov (2004b). *Norsk skole i udvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000 - 2003*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- EVA (2018). *Professionelle læringsfællesskaber - tættere på undervisningen*. København: EVA (Danmarks Evalueringsinstitut for A.P. Møller Fonden).
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende praksisser*. Samfundslitteratur: København.
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I: Andreassen, R.A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (red.): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir, s.125-145.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og Læring*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1997). Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly* 33(3), 261-289.
- Little, J.W. & I. S. Horn (2007). 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities, I: Stoll, L. and K. S.

Louis (eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press/ McGraw Hill.

Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of school leadership* 16(5), 477-489.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*, New York: Teachers College Press.

Meyer, H. (2005): *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal

Nordenbo, S. E, Larsen, M. S., Neriman, T., Wendt, R. E. & Østergaard, S (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Nielsen, L.T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*, Ph.d.-afhandling. København: Professionshøjskolen UCC.

Plauborg, H., Vinther Andersen, J. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring - læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pomson, A. D. M. (2005). One classroom at a time? Teacher isolation and community viewed through the prism of the particular. *Teachers College Record*, 107(4), 783-802.

Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Journal Educational Research*, 54(4), 405-429.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo

Qvortrup, L. (2016). *Professionelle Læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

von Oettingen, A. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Hvilke ideer om folkeskolen stræber vi efter?

Alexander von Øttingen, ph.d. og dr.pæd., prorektor, UC SYD

Det er ikke ligegyldigt, hvad vi forstår ved "skolen", og hvilken skole man deraf vil fremme. Tolkes skolen primært som et *funktionssystem*, der skal bevare og adaptere kendte og nye samfundsstrukturer og udfordringer, eller forstås den mere i retning af en *pædagogisk institution*, der gennem professionaliseret og institutionaliseret undervisning bidrager til dannelsesprocesser?

Afhængigt af, hvor man placerer sig i det spænd, vil det medføre bestemte antagelser og anbefalinger om undervisningskvalitet, professionel kapital og arbejdstid. Derfor er det ikke ligegyldigt, hvad man forstår ved folkeskolen som system og institution.

Mit bidrag tager afsæt i et skoleteoretisk perspektiv. Her tænkes ikke primært på folkeskolens indhold, formålsparagraf eller historiske udvikling, men mere på de forskellige forestillinger om "skolen". Forestillinger som - mere eller mindre eksplicit - kommer til udtryk, når der tales om kvalitet i undervisningen, lærerens professionalitet og arbejdsmiljø. Lærere og skoleledere samarbejder i konteksten af folkeskolen. Den professionelle kapital omsættes ikke hvor som helst, men er indlejret i en skolepraksis. Og undervisningskvalitet udvikles i skolen. I alle sammenhænge spiller "skolen" en afgørende rolle, og derfor er forestillingerne om "skole", og hvad "skolen" er i et moderne samfund, afgørende.

Det er nødvendigt at tage stilling til, hvilken "skole" man stræber efter, før man kan vurdere de bedste rammer for kvalitet i undervisningen, lærernes professionelle kapital og arbejdstid. Mit indlæg skal derfor ses som en opfordring og et oplæg til en sådan stillingtagen. Et eksempel herpå finder man i Danmarks Lærerforenings forsøg på at beskrive et *folkeskoleideal*.

1. Grundlæggende teorier om skolen

Ser man på den skoleteoretiske forskning, der har beskæftiget sig med skoleudvikling, undervisningskvalitet og systemstyring, så kan man – groft sagt – skelne mellem to positioner.

På den ene side findes en *samfundsteoretisk* position og på den anden side en *almenpædagogisk* position. Dette er to forskellige syn på skolen, der til tider kan stå stejlt over for hinanden, men som begge peger på helt afgørende aspekter ved skolen. Og selvom de har forskellige forståelser af undervisningskvalitet, lærernes professionalitet og arbejdstid, er de begge afgørende for at forstå skolens kompleksitet.

Den samfundsteoretiske position

Den klassiske uddannelsessociologi beskriver skolen ud fra dens *institutionelle funktion* i samfundet. Skolen forstås som "planlagt og kontrolleret socialisation" (Fend 2006), der sikrer, at de forskellige samfundsfunktioner og borgeres sociale interaktion opretholdes over tid (Parsons 1985). Børn skal lære at indgå i det samfund, der er, og dermed lære om samfundets politiske, økonomiske og kulturelle værdier og funktioner. Dermed bidrager skolen helt afgørende til at løse samfundets *re-produktionsproblem*. Det vil sige, at den er med til at inkludere barnet i samfundet, sikre kvalificeret arbejdskraft i fremtiden og formgive børns tilværelse.

I nyere tid er den funktionelle tilgang blevet udfordret af især systemteorien (som kendes fra bl.a. sociologen Niklas Luhmann). Kritikken går bl.a. på, at skolen ikke kan sammenlignes med en funktion, men snarere må betragtes som et *socialt system*, hvor personer handler og interagerer meningsfuldt med hinanden (Luhmann 2002). Dermed peges på en mere kompleks forståelse af skolen og den måde, systemet "skole" fungerer og styres på. Nu handler det ikke mere om at bevare og sikre en samfundsstabilitet, men om at skabe en skole, der kan håndtere samfundets differentiering, innovation og nye problemstillinger.

Hvor den klassiske funktionsteori vil bevare eksisterende samfundsstrukturer, peger systemteorien på samfundets dynamik. Men uagtet den forskel betragtes "skolen" i begge teorier som et system, der sikrer, at samfundet kan fungere over tid. Skolens betydning er først og fremmest dens funktion. Det vil bl.a. sige, at skolens mål, kvalitet, indhold, tid, ressourcer og styring sættes og bestemmes uden for skolens kontekst. Det er så op til skolesystemet at implementere eksterne krav og forventninger. Undervisningskvalitet

defineres fx af eksternt satte mål, og professionel kapital vurderes i forhold til bedre og mere effektiv praksis mv.

Den almenpædagogiske position

Den almenpædagogiske position forstår først og fremmest skolen ud fra det moderne brud mellem "primære erfaringer og symbolske erfaringer" (Dewey 2005) og med en stærk "dannelses- og humanitetsopgave" (Klafki 2001).

Alt, hvad børn kan lære og erfare gennem socialisering og naturlig deltagelse i familien og samfundet, skal på sin vis ikke læres i skolen. Men alt det, børn ikke bare kan erfare ved at leve sammen med andre, men som de har brug for at forstå og vide, skal læres i skolen.

Derfor er skolen en pædagogisk og didaktisk institution, der *transformerer* færdigheder, kundskaber og holdninger til undervisnings- og dannelsesprocesser. Alle de mål, forventninger, værdier, viden og opgaver, som politikken, erhvervslivet, kulturen, familien, videnskaben eller "fremtiden" stiller, overtager skolen ikke bare; den transformerer dem til undervisnings- og læringsprocesser i skolen. Skolen implementerer derfor ikke eksterne mål, men transformerer målene til pædagogiske og didaktiske mål.

Skolens betydning ligger dermed ikke i dens bevarende funktion, men i om den gennem (fag)didaktikken, fag og samvær udvider elevernes "erkendelse af verden" og "deltagelse i verden" (Benner 2015).

Den pædagogiske position adresserer et stærkt didaktisk og dannelsesteoretisk element i forhold til spørgsmålet om undervisningskvalitet, professionel kapital og arbejdstid.

Undervisningskvalitet er ikke et spørgsmål om målbar effekt, men om forståelses-, erkendelses-, og deltagelsesprocesser. Læringstiden er noget andet end undervisningstid, som igen er noget andet end organisationstiden. Tiden måles ud fra dens pædagogiske kvalitet og ikke ud fra dens effektivitet. Professionel kapital bliver i denne forståelse et spørgsmål om at styrke skolernes almene og fagdidaktiske kultur mere end blot at styrke den professionelle undervisningskompetence.

2. DLF's folkeskoleideal - et eksempel

Gennem de seneste tre år har DLF arbejdet med at formulere deres *folkeskoleideal*. Det er et forsøg på at beskrive, hvad skolen er, og især hvilken "skole" man ønsker at udvikle i fremtiden. Folkeskoleidealet er på nuværende tidspunkt ikke færdigt, men selve arbejdet og de tekster, der allerede er formuleret, giver et godt indblik i folkeskolens kompleksitet.

Det viser tydeligt, hvor mange forskellige områder folkeskolen løfter. Idealet prøver at bygge bro mellem positionerne.

Folkeskoleidealet er bygget op omkring følgende områder:



Figur 1: Folkeskoleidealet

Skoleliv og barndom

Barndommen og ungdommen er helt centrale livsperioder i børns liv. De erfaringer og oplevelser, som børn og unge mennesker har i deres barndom og opvækst, har betydning for deres fremtid. Men barndommen er ikke bare en forberedelse til voksenlivet, den har sin egen tid og berettigelse. Derfor er det vigtigt, at skolen ikke kun ser "eleven", men også ser "det hele barn" med dets potentialer, drømme og forventninger. Skolen må ikke ofre børns nutid for deres fremtids skyld.

Demokratisk deltagelse

Folkeskolen er en del af demokratiet og den demokratiske livs- og styreform. *Folkeskolen* er en afgørende institution for demokratiet. I folkeskolen kommer demokratiet til udtryk både i form af den samværs- og samtaleform, som opleves og leves i skolen, og i det, der skal læres i skolen. I det faglige indhold. Det er således åndsfrihed, ligestilling, medbestemmelse og samtale, der må være rammen om undervisningen og skolens dagligdag. Eleverne må kunne tale frit i undervisningen og skolen, og de må lære at "tale frit" og at "tale sammen" og bruge deres ytringsfrihed ansvarligt.

Forskellighed og overgang

Folkeskolen forbereder eleverne til at kunne indgå i samfundet og til at kunne træde ind i et videre uddannelsesforløb. Derfor er skolen en væsentlig socialiserings- og inklusionsfaktor i samfundet og med til at sikre, at samfundet udvikles både økonomisk og kulturelt. Det er et helt afgørende princip i et moderne demokratisk samfund, at elevernes fremtidige muligheder ikke fastlægges gennem køn, etnicitet og social baggrund, men skabes gennem læringsprocesser. Det vil sige via det, som eleverne opnår gennem deres skolegang og uddannelsesforløb.

Social lighed

Alle har ret til og krav på at modtage den rette undervisning, der er tilpasset den enkelte elevs behov, for at realisere deres potentialer. Skolens svar over for udsathed og den negative sociale arv er gennem differentieret undervisning, særlige støtteordninger og inkluderende og trygge fællesskaber at hjælpe det enkelte barn.

Skolen kan dog ikke modvirke social ulighed og den negative sociale arv alene, men er afhængig af andre samfunds bærende institutioner og af de politiske beslutninger, der træffes. Men skolen har et særligt pædagogisk og didaktisk ansvar for at sikre og opretholde god undervisning for alle.

Fællesskab og kulturel deltagelse

Folkeskolen tager også aktivt del i kulturelle fællesskaber, der peger ud mod en lokal forankring og fælles referenceramme. Folkeskolen er et kulturelt, folkeligt og lokalt mødested, der bidrager til sammenhæng mellem fritids- og kulturlivet. I disse større fællesskaber er folkeskolen med til at skabe sammenhængskraft i tiden og gennem tiden.

Verdensborgerskab og globalt udsyn

Folkeskolen knytter an til et *verdensborgerperspektiv*, hvor elever lærer, at de også er en del af en global verden og et globalt og internationalt samfund. Det vil sige et samfund, der er åbent for et globalt arbejdsmarked, for kulturel og religiøs mangfoldighed, heterogenitet, sprog, medier og teknologiske muligheder. Verdensborgerlig dannelse betyder, at eleverne ikke bare får indsigt i et globalt arbejdsmarked, men også indsigt i værdien af et *universelt fællesskab* mellem nationer og kulturer.

Skolens viden og faglighed

Folkeskolens dannelsesbidrag sker bl.a. gennem fagene og den faglighed, som fagene repræsenterer. Skolens fag og læreplaner er struktureret og organiseret efter tre grundlæggende verdensforhold. *Den naturvidenskabelige og matematiske verden, den musisk-æstetisk-håndværksmæssige verden og den sproglige verden* (jf. formålsparagraffen). Tre grundlæggende verdensforståelser og måder at tolke og forstå verden på, som skolen gennem dens fag og undervisning bringer i spil. Skolens faglighed formidler en basis- og grundviden, der sætter eleverne i stand til at forstå, tolke og kritisere verden, men som også sætter dem i stand til at deltage og handle i verden og lære videre. Fagene er ikke statiske størrelser, men forandres over tid.

Et mangfoldigt undervisningsbegreb

Undervisningen i skolen rummer forskellige processer. Det handler ikke bare om faglighed eller kognitive læringsprocesser, men også om æstetisk, praktisk, emotionel og kropslig læring. Der er således tale om et mangfoldigt undervisningsbegreb, der fremmer både refleksion, praktisk håndværk, kritisk stillingtagen, sansning og bevægelse, men også samtale, optagethed, nysgerrighed og det at øve sig og begå produktive fejl.

Profession og samarbejde

I folkeskolen arbejder og virker professionelle lærere, skoleledere og pædagoger, der sammen med forældrene skaber en god folkeskole. Gennem det professionelle samarbejde skabes en skolehverdag for alle børn. Lærerprofessionen har en central betydning i det professionelle samarbejde, men i tæt samspil med en række andre vigtige professioner som fx skolepsykologer, pædagoger, sundhedsplejersker og socialrådgivere.

Litteratur

Dietrich Benner (2015): Allgemeine Pädagogik, Juventa, Weinheim og München.

Talcott Parsens (1985): Das System Moderne Gesellschaften, Juventa, Weinheim og München.

Wolfgang Klafki (2001): Dannelsese teori og didaktik, Klim, Århus.

John Dewey (2005): Demokrati og uddannelse, Klim, Århus.

Helmut Fend (2006): Neue Theorie der Schule, Verlag für Sozialwissenschaften.

Niklas Luhmann (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Kontrol dræber virkelysten - skab frisættende rammer og lad skolelederne være skoleledere

Lene Tanggaard Pedersen, cand.psych., ph.d., professor, Aalborg Universitet

Høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø kommer ikke af sig selv. Det er banalt skrevet og samtidig uomgængeligt sandt. I dette meget korte bidrag vil jeg lægge hovedvægten på betydningen af et godt arbejdsfællesskab som en del af løsningen.

Initiativer, der styrker og opbygger arbejdsfællesskaber centreret om skolens virke over tid, er alfa og omega. Fx er det vigtigt med stærke arbejdsfællesskaber, når svære opgaver skal løses med fx inklusion, forældresamarbejde og i forhold til uddannelse af skolens nye lærere. Det er vigtigt med et arbejdsfællesskab, når man ikke kan løse opgaven alene. Det kan også være vigtigt, når der er brug for at dele viden, at støtte hinanden, at aflaste hinandens praksis og at søge råd og vejledning.

Men at etablere arbejdsfællesskaber på en skole kan være en udfordring, hvis man går ind i hvert sit klasselokale og ikke ser hinandens praksis. Derfor kan det at løse opgaver sammen være det allervigtigste, når et arbejdsfællesskab skal udvikles. Det kan samtidig være vigtigt, at man har et socialt, mere uformelt, kollegialt rum, hvor man kan dele ting, der ikke kun vedrører skolens opgave. At kunne begge dele. At arbejde sammen og at kunne udvikle et rigt, socialt, aflastende og støttende rum er med til at skabe en god skole. Det er i øvrigt præcis det samme, som eleverne kan have brug for (Tanggaard, 2018). I det følgende vil jeg redegøre kort for den forskning, der har inspireret ovenstående udsagn.

Praksisfællesskaber og arbejdsfællesskaber

Høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø er rammesat af skolens sociale praksis og de praksisfællesskaber, der organiserer denne. Begreberne social praksis og praksisfællesskaber er hentet fra bl.a. Lave & Wenger 1991 og Wenger 1998, og de har inspireret min egen forskning. Begreberne anvendes også af Hargreaves (2000) og senere af Hargreaves & Fullan (2016). Når jeg vælger ordet *arbejdsfællesskab* i denne tekst, er det for at understrege, at der ikke menes praksisfællesskab som modsætning til et teorifællesskab, men netop arbejdsfællesskaber. Altså fællesskaber, hvor det er arbejdet og her det professionelle arbejde på en skole, der er i centrum.

Professionel kapital på en skole opstår gennem udvikling og integration af tre typer af kapital (menneskelig kapital, social kapital og beslutningskapital). De tre kapitalformer kan styrke, berige samt velsagtens svække hinanden. En stærk social kapital, og det vil sige en støttende og udfordrende kollektiv praksis på en skole, vil kunne kompensere for manglende menneskelig kapital og ligeledes støtte beslutningskapaciteten.

Der er grænser for design og for styring af skolens virke

Det er set fra min stol en afgørende pointe, at man ikke kan designe arbejdsfællesskaber eller entydigt styre de værdier, der bliver rammesættende for deres virke. En skoleledelse og forvaltningsledelse, som er opmærksom på dette, og som forstår at støtte og opmuntre til de for skolens opgave mest fordelagtige arbejdsfællesskaber, vil bedst kunne leve op til skolens formål og sikre god kvalitet i undervisning, en integration af de tre kapitalformer og et godt arbejdsmiljø. I forbindelse med et nyligt gennemført rådgivningsarbejde for UVM om frihed og formål i folkeskolen konkluderede vi, at det er afgørende for kvalitet i undervisningen, at der sikres rammer om udvikling af lærernes professionelle dømmekraft - et begreb, der ligger meget tæt på Hargreaves begreb om beslutningskapital. Alle initiativer, der kan styrke lærernes kapacitet til at træffe svære beslutninger i praksis og til at reflektere over og forny undervisningen, er meget afgørende (se Formål og Frihed - Pejlemærker for Fælles Mål i Folkeskolen, UVM 2018).

En skoles frugtbare udvikling kan styrkes gennem fælles forehavender

Hargreaves og Fullan understreger, at en skole i frugtbar udvikling er afhængig af læringsfællesskaber, evidensbaserede beslutninger og reformer. De laver en analogi til professionelle fodboldspillere og understreger, at det, som kendetegner en professionel, er, at man bestandigt øver sig, engagerer sig i træning, at man har respekt for evidens, at skolen udfolder sig i et samarbejde med forældre, og at man gør sig umage. Ønskescenariet er at bryde de isolerede rammer for mange ansatte og at tænke professionen som et fælles og kollektivt projekt. Det betyder dog ikke, at der ikke skal være plads til den enkelte lærer eller pædagog eller skoleleders originalitet og selvstændige virke og praksis. Det er en stor misforståelse, at begrebet praksisfællesskab, arbejdsfællesskab eller læringsfællesskab, eller ønsket om at bryde de isolerede rammer for mange især læreres virke, skulle være ensbetydende med, at der ikke mere skal være plads til enere i skolen. Det skal der naturligvis, men skolens samlede virke drives ikke af enere, og der er brug for samarbejde om skolens opgave samt forsigtige forhandlinger om, hvordan man tackler på den ene side den energi og det engagement, det kan give selv at tage ansvar, og på den anden side de muligheder, som et samarbejde kan give.

I september 2018 foretog jeg et interview med en gruppe lærere i forbindelse med evalueringen af Nest-projektet i Aarhus Kommune (se også Crawford & Tanggaard, 2019, under udgivelse). I interviewet fortalte lærerne, at samarbejdet blev oplevet som en positiv forandring: "Vi arbejder sammen som gruppe, fremfor at det er mig, der træffer en beslutning. Det er anderledes for mig: Vi er fælles om det. Når noget ikke virker, drøfter vi det i teamet. Det er ikke mig, der skal kigge indad i noget".

Afgørende: ejerskab, mening, høj autonomi og indflydelse på egen hverdag

Min forskning viser, at det vigtigste for at sikre motivation, engagement og ejerskab til en organisations opgaver blandt de ansatte er, at der opleves at være høj autonomi i jobbet og muligheder for at påvirke jobbet indhold og beslutninger om dette (Tanggaard & Stadil, 2012; Tanggaard & Juelsbo, 2015; Tanggaard, 2019). Dernæst er identitetsgivende arbejde noget, der ofte fremmer kreativitet og høj kvalitet (Sennett, 2006). Dvs. at man fx oplever, at jobbet er meningsgivende ud over blot at få løn som fortjent. Når man oplever at få en fair løn og samtidig har indflydelse på sit arbejde, så bidrager det til høj kvalitet (Mussner et al., 2017). Eksisterende forskning har vist, at mennesker, der oplever stort arbejdspress og bliver længe på arbejdet, ikke nødvendigvis får de bedste ideer. Hvis man omvendt kun arbejder for at få fri, viser forskningen også, at man typisk ikke vil engagere sig specielt i organisationens forehavender. Hvis man synes, at arbejdet er meget vigtigt

for en selv, og hvis man bedriver en form for selvledelse og har en vis grad af autonomi, så øger det kreativitet. Det vil sige, hvis vi tør drage parallellen til skolen i Danmark helt fra Østrig, at man ikke skal styre en skole med rigide tilstedeværelsesregler eller kontrol. Kontrol dræber virkelyst. Man må omvendt som leder gerne insistere på, at fx et stærkt arbejdsfællesskab er det centrale for at løse opgaven, og man kan organisere skolens enheder med dette for øje.

Ud over betingelser for kreativitet, så har jeg interesseret mig meget for voksnes læreprocesser og i den forbindelse for, hvordan lærere lærer. Der er særligt to begreber fra Lave og Wengers tekst fra 1991 om situeret læring, som i den forbindelse er vigtige. Det er begreberne *adgang* og *transparens* (gennemsigtighed). Det er begreber, der har afgørende betydning for læreprocesser, og for at rammerne om skolens virke vil kunne styrkes. Enhver læreproces, og dermed enhver forandring af skolens praksis, er afhængig af, at der er adgang til og tydelighed om værdier og normer (se også Tanggaard & Juelsbo, 2015).

Mere generelt er den nyuddannede lærer eller pædagog afhængig af at mestre det komplekse samspil mellem at blive inviteret ind i skolens sociale praksis og selv at skaffe sig adgang (Brinck & Tanggaard, 2016). Akre og Ludvigsen beskrev i 1999 denne dynamik mellem invitation og at skaffe sig adgang ifm. studier af lægers oplæring på norske hospitaler. De læger, der lærte mest, var dem, der var i stand til både at blive inviteret og selv at skaffe sig adgang til at lære af de dygtigste læger på afdelingerne. Overført til skolens praksis kan man sagtens forestille sig, at det ikke er sikkert, at skolens dygtigste lærere på novicens første dag siger: "Kom, jeg skal vise dig noget fedt", eller "Vil du ikke med ind i min klasse og se mig undervise eller udvikle et fælles projekt med mig?", så hvis det ikke sker, er novicen afhængig af selv at invitere sig på besøg og ikke mindst at have carte blanche til at turde invitere sig selv på besøg. Meningen lyser ikke frem den første dag, og der er man afhængig af, at tingene gradvist kan blive mere gennemsigtige. I en undersøgelse for mejeriet Arla kunne jeg fastslå, at det var helt afgørende for kvaliteten af de nyansattes læring, at det blev attraktivt for de mere erfarne at påtage sig oplæringsansvaret (Tanggaard, 2006). Vi foreslog derfor, at man gjorde det til en karrierevej at oplære andre.

De dygtigste lærere bliver ofte ledere, men måske skal man skabe nye karriereveje i skolen, hvor det er selve det at arbejde professionelt med at skabe gode læringsmiljøer eller arbejdsfællesskaber, der er hovedopgaven. Det vil jeg foreslå. Derudover er det vigtigste, at rammer frisætter. Lad være med at kontrollere skolen i stykker. Lærere og pædagoger og skoleledere ved en masse om at drive skole. Sidstnævnte skal ikke være mellemledere. De skal være skoleledere og tilbageerobre skoleledelsen.

Litteratur

- Akre, V. & Ludvigsen, S. (1999). At lære medicinsk praksis. I Nielsen, K. & Kvale, S. red.). *Mesterlære - læring som social praksis*. (pp. 114-130). København: Hans Reitzels forlag.
- Brinck, L. & Tanggaard, L. (2016). Embracing the unpredictable: Leadership, learning, changing practice. *Human Resource Development International*. 19 (5), 374-387.
- Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, Nye tider*. Aarhus: Klim.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Professionel kapital*. Frederikshavn: Dafolo.
- Crawford, A.K. & Tanggaard, L. (2019, under udgivelse). Som ringe i vandet - PPR's bidrag til folkeskoleudvikling gennem Nest. *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Juelsbo, T., Backström, S., & Tanggaard, L. (2015). OKI-rammet: Sådan kan I arbejde målrettet med jeres opfindsomhed, kreativitet og innovation. [Erhvervspsykologi](#), 13(4), 28-39.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mussner, T., Strobl, A., Veider, V. & Matzler, K. (2017). The effect of work ethic on employees' individual motivation behaviour. *Creat Innov Manag*. 26, 391-406.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. Yale University Press.
- Tanggaard, L. (2006). Situating Gendered Learning in the Workplace. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 18, no. 4., 4., May, 220-234
- Tanggaard, L. (2018). Content-driven pedagogy: on passion, absorption and immersion as dynamic drivers of creativity. In: R. Beghetto & G. Gorazza (red.). *Dynamic Perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice in Education*. (1. udg., Vol. 1).
- Tanggaard, L. (2019). Organizational creativity from a situated and cultural psychological perspective. In: P. F. Bendassolli (red.). *Culture, work and psychology: Invitations to dialogue*. (1. udg., vol. 1). Springer.
- Tanggaard, L. & Stadil, C. (2014). *I bad med Picasso*. København: Gyldendal.
- Tanggaard, L. & Juelsbo, T. (2016). *Lær - effektiv talentudvikling og innovation*. København: Gyldendal.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice - learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Øvrige:

<https://uvm.dk/publikationer/2018/180620-formaal-og-frihed---fem-pejlemaerker-for-faelles-maal-i-folkeskolen>

Det grænseløse arbejde: Nye krav til lederen i moderne videnarbejde

Signe Pihl-Thingvad, lektor, leder af Public Administration-sektionen, Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet

Hvilke rammer er centrale for et godt arbejdsmiljø i det moderne videnarbejde?

Det moderne videnarbejde stiller nye krav til lederne. For at kunne diskutere rammerne for lærere og lederes arbejde i den danske folkeskole i dag, er det derfor vigtigt at forstå vilkårene for det moderne videnarbejde.

Den moderne arbejdsform kaldes også for *det grænseløse arbejde* [1]. Den er karakteriseret ved en øget grad af fleksibilitet både i forhold til arbejdets sted, tidspunkt og indhold [2]. Medarbejderen er selv med til at definere arbejdets indhold, og der er ikke tale om faste standarder for, hvad et godt stykke arbejde er [3]. Det grænseløse arbejde er karakteriseret ved at forlade ideen om klassisk ledelse og styring med hierarkier og i stedet have fokus på medarbejderinddragelse [4]. Derfor har de moderne arbejdsvilkår også medført ændrede holdninger blandt medarbejderne. I dag er der ofte en forventning om, at arbejdet tilbyder selvledelse, og at ledelsen derfor holder sig i baggrunden [5]. Arbejdet individualiseres og bliver i langt højere grad opfattet som et personligt projekt, hvor den enkelte motiveres af arbejdsopgaver, som giver mening [6]. Meningen i arbejdet er centralt, fordi arbejdet udgør en betydelig del af individets personlige identitetsdannelse [7]. Selvom det moderne arbejde i stigende grad individualiseres [8], er der stadig brug for samarbejde. Samarbejdet i det grænseløse arbejde har ofte karakter af faglige fællesskaber [9]. I nyere forskning bliver samarbejdsevnen tit diskuteret som et spørgsmål om arbejdspladsens sociale kapital [10].

Det grænseløse arbejde stiller nye krav til lederne, som på den ene side skal sikre selvledelse og individuel arbejdsidentitet og på den anden side understøtte fællesskabet. Nedenfor vil jeg med udgangspunkt i min forskning sætte fokus på selvledelse, arbejdsidentitet og social kapital og diskutere, hvordan lederne kan understøtte videnarbejdets rammer, så de sikrer et godt psykisk arbejdsmiljø i den danske folkeskole.

Selvledelse

Selvledelse kan defineres som *"Individets evne og vilje til at tage ansvar for planlægningen og gennemførelsen af eget arbejde inden for accepterede rammer mellem individ og virksomhed"* [11]. Definitionen peger på autonomi og indflydelse i arbejdet, der længe er blevet opfattet som positive faktorer for det psykiske arbejdsmiljø [12]. Amerikansk forskning har også fremhævet, at selvledelse giver mening og engagement i arbejdet, og har derfor udpeget selvledelse som den vigtigste ledelsesstrategi i det moderne arbejde [13]. Flere kritikere har dog sat fokus på en række dilemmaer forbundet med selvledelse. Fx kan selvledelse give større frihed, men også øget utryghed og præstationspres. [2]. På den baggrund er der blevet argumenteret for, at selvledelse er et problem for arbejdsmiljøet. I min forskning viser en række analyser dog, at selvledelse skaber engagement og mening i arbejdet. Selvledelse hænger sammen med en bedre balance mellem arbejds- og privatliv. Og endelig virker selvledelse som en beskyttelse mod stress. Helt overordnet må selvledelse altså betragtes som en positiv faktor i det psykiske arbejdsmiljø i videnarbejdet [14].

Spørgsmålet bliver så, hvordan man skal lede selvledende medarbejdere, så man sikrer, at de arbejder mod de samme mål. Det kalder på en ny forståelse af lederrollen. Dele af forskningen taler om 'serviceledelse'. Her fungerer lederen servicerende over for de selvledende videnarbejdere og løser organisatoriske udfordringer og barrierer, så medarbejderne kan udføre det, de er bedst til, nemlig kerneopgaven [15]. Andre dele af litteraturen fremhæver selektivt bureaukrati (som sætter regler og rutiner op for rammerne omkring arbejdet og ikke for indholdet i videnarbejdet) [16] som en løsning. Den bureaukratiske styring må aldrig række ind i selve videnarbejdet, da det vil afføde dysfunktionelle effekter [16]. Så udfordringen bliver at finde den rette balance i sin styringstilgang.

Min forskning peger dog også på, at selvledelse kan udfordre det psykiske arbejdsmiljø. Selvledende videnarbejdere sætter ofte høje faglige standarder for deres arbejde, og dermed stiller de høje krav til sig selv. Det kan få konsekvenser for arbejdsmiljøet, hvis medarbejderen ikke kan leve op til disse krav [17]. Dette gælder i mange professioner. Faktisk har egne høje krav til præstation vist sig at være den mest belastende faktor i arbejdsmiljøet hos langt de fleste af de medarbejdergrupper, jeg har undersøgt i min forskning.

Arbejdsidentitet

Problemet med egne høje krav til præstation knytter an til en forholdsvis ny diskussion i arbejdsmiljøforskningen om medarbejdernes arbejdsidentitet. Her taler forskningen om stress som en krænkelse af selvet [18]. Pointen er, at hvis medarbejderne oplever at miste deres personlige selvværd, fx hvis medarbejderen ikke kan leve op til egne standarder for, hvad et godt stykke arbejde er, så kan det føre til en oplevelse af uformåenhed, som rammer individets personlige identitetsdannelse. Dette stresser medarbejderne på et mere grundlæggende plan [18].

Dette perspektiv fokuserer på, at medarbejderne skal kunne opretholde et fagligt selvbillede, som kan bruges til at understøtte deres identitetsdannelse. Hvis selvbilledet ikke kan opretholdes gennem arbejdet, kan det føre til stress [18]. Analyser har vist, at disse mekanismer kunne spores i forbindelse med folkeskolereformen og arbejdstidsaftalen i 2013 [19].

For lederne i den danske folkeskole er det især vigtigt at være opmærksom på medarbejdernes egne krav til præstation [20] og sikre, at de faglige standarder har et passende niveau i forhold til de ressourcer, der er afsat til opgaven. Dette kan ske ved aktivt at arbejde med at definere standarder i de faglige fællesskaber. Samtidig må det faglige niveau ikke sænkes, og opgaverne må ikke standardiseres i en grad, så de ikke indeholder de elementer af kompleksitet, kreativitet og innovation, der er kendetegnende for videnarbejdet.

Social kapital

Denne diskussion leder over i det sidste element, jeg vil pege på som vigtigt for arbejdsmiljøet i det moderne videnarbejde, nemlig *social kapital*.

Social kapital beskriver karakteren af de relationer, som findes på arbejdspladsen [21], og kan defineres som '*En ressource, der ligger i de sociale relationer på en arbejdsplads, hvor de interpersonelle interaktioner mellem organisationens medlemmer er karakteriseret af tillid, retfærdighed og samarbejdsevne*' [22]. Hvis medarbejderne oplever en høj grad af social kapital, letter det vidensdelingen i organisationen, det øger oplevelsen af hjælp og støtte, samtidig med at det skaber motivation, involvering og sikrer et effektivt samarbejde [23].

Forskningen har knyttet social kapital sammen med mange positive faktorer i det psykiske arbejdsmiljø [24]. For eksempel har studier vist, at social kapital kan fungere ved at understøtte engagement [25] og være en beskyttelse mod stress og psykologisk belastning

forbundet med forandringer i den offentlige sektor [26]. Senest viser resultater fra et nyt stort projekt om 'Ledelse af og med social kapital' [27] tillige, at folkeskolelærere, som oplever høj social kapital, også angiver at have en mere innovativ og nytænkende tilgang til deres arbejde [28]. Social kapital ser derfor helt overordnet ud til at være en ressource i videnarbejdet, når man diskuterer arbejdsmiljø.

Hvis man som leder skal arbejde med arbejdspladsens sociale kapital, handler det først og fremmest om at sætte fokus på kerneopgaven [29]. Lederen skal få alle medarbejdere til at forstå egen rolle i forhold til kerneopgaven og organisere arbejdet omkring dette. Derudover skal man åbent og konsekvent sætte fællesskabet som standard og tage dette som udgangspunkt for ledelsesbeslutninger og kommunikation [30]. Ledelse med social kapital er et værktøj, som skal bruges konsekvent, også i de svære situationer såsom fyringer eller tjenstlige samtaler.

Negative sider af social kapital diskuteres også i forskningen. Der peges bl.a. på, at en stærk social kapital kan føre til gruppetænkning - et fænomen, hvor en gruppe lukker sig om sig selv og bliver sig selv nok [31]. I sådanne situationer vil social kapital ikke være en ressource, der gavner organisationen. Der stilles også spørgsmålstegn ved, om social kapital er en lige stor ressource for alle medarbejderne [32]. Endelig skal man som leder være bevidst om, at opbygningen af social kapital kræver tid og ressourcer, mens den kan forsvinde hurtigt igen ved tillidsbrud eller oplevet uretfærdighed.

Kan ledelsen understøtte selvledelse, arbejdsidentitet og social kapital i videnarbejdet?

Som notatet viser, stiller det moderne videnarbejde nye krav til ledernes kompetencer.

For det første kræver det et mere professionaliseret arbejde med arbejdsmiljødelen. Arbejdsmiljøet skal indtænkes som en kontinuerlig del af lederens strategiske arbejde. Man skal som leder sætte rammerne og turde tage de besværlige diskussioner. Medarbejdernes selvledelse må ikke blive til det værn, som lederen gemmer sig bag, når ledelsesopgaven er konfliktfyldt. Konfliktløsning kræver tydelig og konsekvent kommunikation med fællesskabet som den bærende standard for beslutningstagen.

De løbende beslutningsprocesser skal være selvledte, men de skal understøttes af faglige fællesskaber, som er med til at definere standarderne for, hvad et godt stykke arbejde er, og hvornår den faglige kvalitet er opnået. Det kræver et skarpt blik hos lederen på, hvad der er rammer og proces, og hvad der er fag-fagligt indhold - med andre ord en forståelse for, hvilke dele af arbejdet lederen skal tage sig af, og hvilke dele der skal overlades til

medarbejderne. Og det stiller krav om at finde den rette balance mellem styring og faglighed i form af selektivt bureaukrati.

Et opmærksomhedspunkt er, at effekten af en sådan type ledelse tager tid. Det kan være svært at få fast greb på effekterne, og det kan ikke nødvendigvis måles med det samme. Det kan derfor være en svær rolle at stå i som leder.

Litteratur

1. Allvin, M., Aronsson, G. Hagström, T., Johansson, G. & Lundberg Ulf (2006): *Gränslöst arbete - socialpsykologiska perspektiv på det nya arbetslivet* LIBER, Malmö.

Lund, Henrik & Hvid, Helge (2007a): *Øje på det psykiske arbejdsmiljø i grænseløst arbejde*. Øje på arbejdsmiljøet, LO

Lund, Henrik & Hvid, Helge (2007b): *Øje på det grænseløse arbejde. LO-medlemmerne i et spændingsfelt mellem industrisamfundets traditionelle lønarbejde og videnssamfundets grænseløse arbejde*. RUC, Øje på arbejdsmiljøet, LO

2. Sennett, Richard 1999: *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg: Hovedland.

3. Alvesson, M (2004): *Knowledge work and knowledge intensive firms*, Oxford University Press

4. Pihl-Thingvad, S. (2010) Selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i det grænseløse arbejde. En empirisk undersøgelse af forholdet mellem selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i den danske nyhedsbranche. Syddansk Universitetsforlag.

5. Pihl-Thingvad, S. (2012) Ledelse af videnarbejdere - Selvledelse og psykisk arbejdsmiljø. *Dansk Sociologi*, 23(3): 45-77.

Bramming & Andersen (Forthcomming) Selvledende Organisering. Samfundslitteratur.
..

6. Sennett, Richard 1999: *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg: Hovedland

Alvesson, M & Willmott, Hugh (2002): Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual, In *Journal of Management Studies* 39:5 July, pp. 619-644

7. Haslam, S.A. (2001): *Psychology in organizations: The social identity approach*. London SAGE

Haslam A, Reicher S and Paltow M (2011) *The New Psychology of Leadership - Identity, Influence and Power*. Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Semmer, N.K., N. Jacobshagen, L.L. Meier & A. Elfering (2007): "Occupational stress research: the "stress-as-offense-to-self" perspective", in Houdmont, J. & S. McIntyre (eds.) *Occupational Health Psychology. European Perspectives on Research, Education and Practice*.

Alvesson (2001) Knowledge work: Ambiguity, image and identity. *Human relations* 54(7), pp. 863-886

Olsén, Peter & Peter Hagedorn (2008): Meningsskabelse og meningstab -om organisatoriske forandringsprocesser, i Ole Henning Sørensen et al. (red.) *Arbejdets kerne. Om at arbejde med psykisk arbejdsmiljø i praksis*, København, Frydenlund pp. 198-216

8. Sennett, Richard 1999: *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personlighedens nedsmeltning*. Højbjerg: Hovedland
 9. Buch, Anders, Andersen, Vibeke og Sørensen, Ole H. (2009) *Videnarbejde og stress - mellem begejstring og belastning*. Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
 10. Olesen, Kristian Gylling, Eva Thoft, Peter Hasle & Tage Søndergård Kristensen (2008): *Virksomhedens sociale kapital. Hvidbog*, København, Arbejdsmiljørådet.
 11. Center for Ledelse (2002): Note about: Selvledelseskompetence, from <http://pub.uvm.dk/2002/nrk/dokumentationsrapport/5.html> Visited 30. April 2010.
 12. Kristensen, T.S. De 6 guldkorn <https://www.aprokom.dk/cm415/> visited 27.02.2019
 13. Pihl-Thingvad, S. (2010) *Selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i det grænseløse arbejde. En empirisk undersøgelse af forholdet mellem selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i den danske nyhedsbranche*. Syddansk Universitetsforlag.
- Pihl-Thingvad, S. (2015) *Is Self-leadership the new Silver Bullet of Leadership? Management*

14. Pihl-Thingvad, S. (2010) Selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i det grænseløse arbejde. En empirisk undersøgelse af forholdet mellem selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i den danske nyhedsbranche. Syddansk Universitetsforlag
- Pihl-Thingvad, S. (2012) Ledelse af videnarbejdere - Selvledelse og psykisk arbejdsmiljø. *Dansk Sociologi*, 23(3): 45-77.
- Pihl-Thingvad, S. (2015) Is Self-leadership the new Silver Bullet of Leadership? *Management*
15. Sørensen, Ole H., Anita Mac, Hans Jørgen Limborg og Merete Pedersen (red.) (2008) *Arbejdets kerne. Om at arbejde med psykisk arbejdsmiljø i praksis*, København, Frydenlund
16. Kärreman, Dan, Stefan Svenningsson & Mats Alvesson (2002): "The return of the machine Bureaucracy? Management Control in the Work Settings of Professionals" In *International Studies of Management & Organizations* Vol 32., no. 2, Summer 2002, pp. 70-92.
17. Pihl-Thingvad (2016) Resultatbaseret styring og stress blandt offentligt ansatte, I *Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet*. Friis Andersen, M. & Tanggaard, L. (red.). 1. udg. [Klim](#). Kap. 9, s. 229-254 (Moderne Arbejdsliv, Vol. 5).
- Alvesson (2001) Knowledge work: Ambiguity, image and identity. *Human relations* 54(7), pp. 863-886
18. Semmer, N.K. & U. Schallberger (1996): "Selection, Socialisation, and Mutual Adaptation: Resolving Discrepancies Between People and Work". *Applied Psychology: An International Review* 45(3): 263-288.
- Semmer, N.K., N. Jacobshagen, L.L. Meier & A. Elfering (2007): "Occupational stress research: the "stress-as-offense-to-self" perspective", in Houdmont, J. & S. McIntyre (eds.) *Occupational Health Psychology. European Perspectives on Research, Education and Practice*.
- Semmer, N.K., F. Tschan, L.L. Meier, S. Facchin & N. Jacobshagen (2010): "Illegitimate Tasks and Counterproductive Work Behavior". *Applied Psychology: An International Review* 59(1): 70-96.
19. Bächler & Ahlehoff Hansen (2016) *Nye arbejdsopgaver på skemaet - et mixed methods studie om folkeskolereformens nye arbejdsopgaver og folkeskolelærernes stress*.

Specialafhandling, på Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet. Vejleder Signe Pihl-Thingvad

20. Pihl-Thingvad, S. (2014) Professional Ideals and daily practice in Journalism, *Journalism*. DOI.10.1177/1464884913517658 *Journalism*. 16, 3, s. 392-411

Pihl-Thingvad (2016) Resultatbaseret styring og stress blandt offentligt ansatte, I *Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet*. Friis Andersen, M. & Tanggaard, L. (red.). 1. udg. [Klim](#). Kap. 9, s. 229-254 (Moderne Arbejdsliv, Vol. 5).

Pihl-Thingvad, S. (2010) Selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i det grænseløse arbejde. En empirisk undersøgelse af forholdet mellem selvledelse og psykisk arbejdsmiljø i den danske nyhedsbranche.. Syddansk Universitetsforlag

21. Murayama, H., Fujiwara, Y. & Kawachi, I. (2012). Social Capital and Health: A Review of Prospective Multilevel Studies. *Journal of Epidemiology*, 22(3): 179-187.

Putnam R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.

22. for lignende definitioner se for eksempel Hasle et al. 2010, Borg & Andersen 2017

Hasle, P., Thoft, E., & Gylling Olesen, K. (2010). *Ledelse med social kapital*. Kbh: L&R Business.

Borg V, Andersen MF. Social kapital på arbejdspladsen (2017). Rapport 1. En ny syntese af begrebet social kapital på arbejdspladsen. København. National Research Centre for the Working Environment 2017

23. Olesen, K.G., Thoft, E., Hasle, P. & Kristensen, T.S. (2008). *Virksomhedens Sociale Kapital- Hvidbog*. København 2008. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

24. De Clercq, B., Clays, E., Janssens, H., De Bacquer, D., Casini, A., Kittel, F., & Braeckman, L. (2015). "Health behaviours as a mechanism in the prospective relation between workplace reciprocity and absenteeism: A bridge too far?" *PloS One* 10 (11): 1-13.

Gilbert, K. L., Quinn, S. C., Goodman, R. M., Butler, R & Wallace, J.. (2013). "A meta-analysis of social capital and health: A case for needed research." *Journal of Health Psychology*, 18(11): 1385-1399.

Liukkonen, V, Virtanen, P, Kivimäki, M, Pentti, J, & Vahtera, J (2004). "Social capital in working life and the health of employees." *Social Science & Medicine*, 59(12): 2447-2458

Murayama, H., Fujisawa, Y., Kawachi, I. (2012). "Social capital and health: a review of prospective multilevel studies." *J Epidemiol*, 22: 179-187.

Oksanen, T, Kouvonen, A, Kivimäki, M, Pentti, J, Virtanen, M, Linna, A, & Vahtera, J (2008). "Social capital at work as a predictor of employee health: Multilevel evidence from work units in Finland". *Social Science & Medicine*, 66(3): 637-649.

Oksanen, T., Kawachi, I., Kouvonen, A., Takao, S., Suzuki, E., Virtanen, M., ... & Vahtera, J. (2013). "Workplace determinants of social capital: cross-sectional and longitudinal evidence from a Finnish cohort study". *PloS one*, 8(6): 1-7

Oksanen, T., Kouvonen, A., Vahtera, J., Virtanen, M. & Kivimaki, M. (2010). Prospective study of workplace social capital and depression: are vertical and horizontal components equally important? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(8): 684-689

25. Fujita, S., Kawakami, N., Ando, E., Inoue, A., Tsuno, K., Kurioka, S. & Kawachi, I. (2016). The association of workplace social capital with work engagement of employees in health care settings: A multilevel cross-sectional analysis. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 58: 265-271.
26. Boyas, J., & Wind, L. H. (2010). "Employment-based social capital, job stress, and employee burnout: A public child welfare employee structural model." *Children and Youth Services Review*, 32 (3): 380-8.
27. Pihl-Thingvad, Hansen, Winter, Hansen & Willems (Forthcomming) Public managers' role in creating workplace social capital and its effect on employees' well-being and sickness absence- protocol of a longitudinal cohort study.
28. Pihl-Thingvad I [Klausen, K. K.](#), [Pihl-Thingvad, S.](#), Carlsson, P. & Jessen Hansen, J. (2016) 1 udg. *Medarbejdere og ledere i innovationsprocessen "Ny Virkelighed - Ny velfærd, En survey-undersøgelse i Børn- og Ungeforvaltningen i Odense Kommune* Odense: [Syddansk Universitet. Institut for Statskundskab.](#)

Asring & Pihl-Thingvad (Forthcomming) How workplace social capital inetracts with employees' innovative work behavior. Workingpaper, Syddansk Universitet

29. Hasle, P., Thoft, E., & Gylling Olesen, K. (2010). *Ledelse med social kapital*. Kbh: L&R Business.
30. Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(2), 151-208.
- Hasle, P., Thoft, E., & Gylling Olesen, K. (2010). *Ledelse med social kapital*. Kbh: L&R Business.
31. Pillai, K., Hodgkinson, G., Kalyanaram, G. & S. Nair (2017) The Negative Effects of Social Capital in Organizations: A Review and Extension. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 19, 97-124 (2017). DOI: 10.1111/ijmr.12085
32. Løkke, A. (2016). "Social capital and health and job related outcomes: the case of a large municipality", *International Journal of Workplace Health Management*, 9(1): 17-31

Lærersamarbejde, professionel trivsel, klar ledelse og elevmotivation hænger sammen

Lars Qvortrup, professor, DPU, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Forbehold

Først er det nødvendigt at tage et forbehold over for den opgave, der er stillet. Det centrale spørgsmål fra Lærerkommissionen lyder: "Hvilke rammer er de mest centrale for, at skoleledelser og lærere kan sikre høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø?"

Der er mindst to problemer med spørgsmålet. Det ene problem er, at de tre elementer, der skal sikres - høj kvalitet i undervisningen, en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø - langt fra er indbyrdes uafhængige. Derfor er det svært at pege på et eller andet "udenfor", som kan sikre de tre. Tværtimod er det en udbredt og ganske velunderbygget antagelse, at høj kvalitet i undervisningen blandt andet fremmes af en stærk professionel kapital. Desuden er stærk professionel kapital og godt arbejdsmiljø delvist overlappende.

Det andet problem er, at begreberne er svære at definere og operationalisere. Det gælder især for begrebet "høj kvalitet i undervisningen": Dækker begrebet over særlige kvaliteter ved undervisningen, eller dækker begrebet over den slags undervisning, der giver højt udbytte for eleverne? Efter min opfattelse er god undervisning den slags undervisning, der sikrer højt udbytte for eleverne - men så skal vi til at definere højt udbytte: Er det læring, trivsel, personlig og social udvikling, eller...? Også "godt arbejdsmiljø" er et uklart begreb. Betyder det "behageligt" eller fagligt understøttende/udfordrende, eller...?

Forholdet mellem arbejdsmiljø, professionelt samarbejde og oplevet elevadfærd og motivation

Med disse forbehold in mente vil jeg gerne pege på ét problemfelt, som jeg kan sige noget om: Forholdet mellem arbejdsmiljø, professionelt samarbejde, oplevet elevadfærd og - motivation samt ledelse. Det har jeg nemlig været med til at undersøge i det store forskningsbaserede udviklingsprojekt "Program for Læringsledelse", som jeg var leder af i perioden 2015-2018, samt i et tilsvarende projekt i Kristiansand fra 2013-2015, som jeg deltog i.

Program for Læringsledelse omfatter 13 kommuner med 242 skoler (matrikler), knap 10.000 fagprofessionelle og ca. 70.000 elever. Projektet i Kristiansand omfattede 71 børnehaver med ca. 3500 børnehavebørn og 39 skoler med ca. 10.500 elever samt ca. 2600 børnehavelærere, lærere, fagarbejdere og ledere og ca. 85 fagpersoner fra tilknyttede vejledningsenheder. I begge projekter blev og bliver der lagt stor vægt på at levere et solidt datagrundlag til de deltagende kommuner, skoler og fagprofessionelle, ligesom der blev leveret et antal forskningsbaserede kompetenceudviklingspakker, som de fagprofessionelle arbejdede med i de professionelle teams på skolerne. Data blev leveret af alle deltagende elever, lærere, pædagoger, ledere og forældre og blev omsat til kvalitetsprofiler på kommune-, skole- og klasseniveau, som de deltagende fagprofessionelle kunne arbejde med. Samtidig blev data brugt til at gennemføre forskningsanalyser.

I projektet i Kristiansand undersøgte vi blandt andet, hvilken sammenhæng (korrelation) der er mellem lærernes oplevelse og vurdering af kompetence og trivsel, samarbejde om undervisningen og vedligeholdet i skolen, og elevernes oplevelse og vurdering af deres motivation og arbejdsindsats. Som det fremgår af tabel 1, er der en positiv korrelation mellem på den ene side lærernes vurdering af deres egen kompetence og trivsel og på den anden side deres vurdering af samarbejde om undervisningen ("1" betegner fuldstændig sammenhæng, mens "0" betegner ingen sammenhæng). Vi kan ikke sige, om det ene forudsætter det andet, men vi kan se, at der er en sammenhæng mellem på den ene side oplevelsen af kompetence og trivsel og på den anden side samarbejdet om undervisningen, og at denne sammenhæng er betydeligt stærkere end sammenhængen mellem på den ene side kompetence og trivsel og på den anden side fysisk vedligeholdelse i skolen. Vi brugte "vedligehold i skolen" som kontrolfaktor. Som man kan se i tabel 1, spiller den en langt mindre rolle for trivsel m.v. end de andre faktorer.

	Kompetence og trivsel	Samarbejde om undervisning	Vedligehold i skolen	Elevers motivation og arbejdsindsats
Kompetence og trivsel	1	.551**	.276**	.363**
Samarbejde om undervisningen	.551**	1	.240**	.309**
Vedligehold i skolen	.276**	.240**	1	.155**
Elevers motivation og arbejdsindsats	.363**	.309**	.155**	1

Tabel 1: Korrelationer mellem lærernes oplevelse og vurdering af kompetence og trivsel, samarbejde om undervisningen, vedligeholdet i skolen og elevernes motivation og arbejdsindsats (Kristiansand-projektet)

Det bør tilføjes, at indekset "samarbejde om undervisningen" omfatter følgende enkelt-elementer:

- Lærerne arbejder i høj grad sammen om mål, indhold og metoder i undervisningen
- Det er almindeligt, at lærere, der har samme klasse, planlægger undervisningen i fællesskab
- Den enkelte lærer skal tage hensyn til de andre lærere i sin undervisning
- Der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem lærerne om de fleste forhold vedrørende undervisningen

Både i projektet i Kristiansand og i det danske Program for Læringsledelse blev alle disse udsagn vurderet mere positivt, efter at projektet havde været i to år, end ved projektets start. Og som sagt var der en positiv sammenhæng mellem disse svar og svarene på spørgsmål om selvoplevet kompetence og trivsel.

Endvidere fremgår det af tabel 1, at der er en positiv korrelation mellem på den ene side kompetence og trivsel og samarbejde om undervisningen og på den anden side elevernes oplevelse af motivation og arbejdsindsats.

Konklusionen er, at der er en positiv sammenhæng mellem en række af de faktorer, som lærerkommissionen spørger til, nemlig:

- **kvalitet i undervisningen** (for så vidt som det kan forstås som et begreb, der kommer til udtryk i elevernes oplevelse af motivation og arbejdsindsats, underforstået: God undervisning giver højere motivation og arbejdsindsats)
- **social kapital** (som her ses som et begreb, der kommer til udtryk i lærernes faglige samarbejde)
- **trivsel** (som her skal ses som et begreb, der kommer til udtryk i oplevet kompetence og trivsel, og derfor er et begreb for det, man kunne kalde faglig trivsel)

Men hvad, der er årsag og virkning, er det ikke muligt at sige noget om.

Forholdet mellem arbejdsmiljø, professionelt samarbejde og ledelse

Også forholdet mellem arbejdsmiljø, professionelt samarbejde og ledelse har vi undersøgt. Her ser resultatet blandt andet ud som følger:

	Lærerens kompetence	Samarbejde mellem lærere	Ledelse og forpligtelse
Lærerens kompetence	1	,329**	,151
Samarbejde mellem lærere	,329**	1	,460**
Ledelse og forpligtelse	,151	,460**	1

Tabel 2: Forholdet mellem arbejdsmiljø, professionelt samarbejde og ledelse

Som det fremgår, er der en positiv korrelation mellem på den ene side "samarbejde mellem lærere" og på den anden side "ledelse og forpligtelse". Hvad angår det sidste indeks, dækker det over begreber som "tydelig ledelse" og "konsekvent ledelse". Dette fortolker vi på den måde, at samarbejde mellem lærere naturligvis forudsætter et teamsamarbejde, hvor lærerne selv kan træffe beslutninger og selv kan gennemføre teamledelse, men at dette ikke indebærer, at skoleledelsen skal være "usynlig" eller "fraværende", men tværtimod at ledelsen skal sætte klare rammer for og stille forventninger til lærernes team.

Konklusion

Det er svært, ja måske principielt set umuligt, at besvare Lærerkommissionens overordnede spørgsmål, før det bliver operationaliseret. Selv hvis man gør det, er der tale om en særdeles kompleks problemstilling. Derimod har vi undersøgt sammenhængen mellem en række enkeltfaktorer, nemlig forholdet mellem arbejdsmiljø, professionelt samarbejde, oplevet elevadfærd og -motivation samt ledelse, og det kan vi sige noget om. Det er tydeligt, at der er en positiv sammenhæng mellem disse faktorer. Resultaterne tyder også på, at en faktor som professionelt samarbejde har en klarere sammenhæng med oplevelsen af et positivt fagligt arbejdsmiljø end vedligehold af skolen. Endelig tyder resultaterne på, at det ikke er ligegyldigt, hvilken form for ledelse der praktiseres. Ledelse skal være distribueret, hvis der skal skabes rum for et godt teamsamarbejde, men den skal samtidig sætte retning, skabe klare rammer og involvere sig i lærernes faglige praksis.

Det er svært at sige, hvilke rammer der er de mest centrale for, at dette kan lade sig gøre. Men vi har en fornemmelse af, at skoleforvaltningernes praksis spiller en stor rolle i denne sammenhæng: Der er en klar forskel mellem resultaterne for de tretten kommuner i Program for Læringsledelse, og vores fornemmelse er, at klare rammer og mål i

forvaltningen spiller en positiv rolle. Generelt set er konklusionen på det grundlag, som indeværende notat er skrevet på, at skoleforvaltning og skoleledelse skal:

- sikre et godt samspil mellem professionelt samarbejde og undervisning
- sikre et godt professionelt samarbejde
- stille relevante og forståelige data til rådighed
- understøtte en kompetenceudvikling, der i dette tilfælde sker i medarbejderteam som grundenheden og ikke som individuelle kompetenceprojekter.

Men allerede nu er jeg på kanten af en overfortolkning af de foreliggende data og analyser.

Litteratur

Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S. og Hansen, O. (2014): *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. FULM-serien, Aalborg Universitetsforlag.

Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Qvortrup L., Hansen, O, Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2016): *Hold kursen og hold ut*. FULM. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Qvortrup, L. (2016): "Capacity Building: Data- and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway". In: *European Journal of Teacher Education*.

Qvortrup, L., Egelund, N. og Nordahl, T. (2017): *Læringsrapport 2015 for Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland kommuner*. FULM. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kontrol er godt, men tillid er billigere: Social tillid som fundamentet for den gode folkeskole

Gert Tinggaard Svendsen, ph.d., professor i komparativ politik, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet

Baggrund

De nordiske lande har de højeste niveauer af *social tillid* i verden i dag. Verdensbankens udtryk "Getting to Denmark" bliver faktisk brugt som udtryk for velfungerende og rige stater med et højt niveau af social tillid. Men det er en stor gåde, hvordan disse stater skaber social tillid. Skolerne kan her spille en vigtig rolle, som et fysisk mødested for skabelsen og bevarelsen af social tillid i et samfund. Skolerne kan fungere som en vigtig "transformerstation" mellem generationerne for normer såsom tillid og ordentlig opførsel. Derudover kan det formentlig være en stor fordel for skolerne at anvende tillidsbaseret ledelse og minimere behovet for dokumentation. Det er i denne forbindelse ofte blevet hævdet, at for eksempel New Public Management resulterer i for megen kontrol, hvilket er både dyrere og ikke så behageligt for medarbejderne. Lenin sagde engang, at tillid er godt, men kontrol er bedre. Jeg har omformuleret denne påstand til: "Kontrol er godt, men tillid er bedre!" og vil i det følgende argumentere for, at social tillid er og bør være et bærende koncept for folkeskolen.

Når jeg bruger termen *social tillid*, er der tale om tillid til fremmede, du ikke har mødt før, hvis pålidelighed er en ukendt størrelse. Den afspejler en positiv opfattelse af andre personer generelt og en tillid til, at andre vil eller ikke vil arbejde sammen og opføre sig ordentligt. Ens grad af social tillid afspejler derfor ens standardvurdering af pålideligheden af "en ukendt anden". Et fokus på social tillid i bl.a. folkeskolen er derfor vigtigt for opbyggelsen af social sammenhængskraft og velfungerende økonomi eller det, vi kunne kalde socioøkonomiske fordele.

Fra social tillid til socioøkonomiske fordele

Idéen om at "høre til" indebærer for mange en fornemmelse af et tilflugtssted, hvor man kan føle sig tryk og sikker, også på social accept. I praksis er skolerne dog sjældent i stand til helt at levere et sådant tilflugtssted. En vigtig diskussion omhandler måder, hvorpå man kan øge følelsen af tilhørsforhold yderligere i skolerne – for både elever, lærere og skoleledere. Én manglende brik kunne være skabelsen og vedligeholdelsen af tillid.

I diskussionen om tillid er nøgleordet *forudsigelighed*. Gængse normer, som fx uskrevne spilleregler, danner baggrund for forudsigelig opførsel og etablerer på den måde et trygt tilflugtssted. Sådanne fælles og uformelle spilleregler kan opretholde tillidsforholdet mellem mennesker, så de kan føle sig sikre på, at andre ikke vil snyde dem, men vil samarbejde om at fremme deres fælles interesser. Jo mindre en persons oplevede risiko for at blive bedraget er, jo lettere er det for ham eller hende at samarbejde med en skolekammerat eller en fremmed, om hvem de har mangelfuld information. På denne måde kan tillid hjælpe med at overvinde forhindringer for at handle kollektivt.

Fælles, uformelle regler kan opretholde tillidsfulde relationer mellem mennesker, så de kan være sikre på, at andre ikke udnytter dem. Det være sig en klassekammerat eller kollega, eller endda en fremmed, som de ikke ved meget om, eller med hvem de ikke deler overbevisninger eller kulturel baggrund.

Her er et eksempel. Forestil dig to tilfældigt udvalgte studerende, der skal lave en opgave sammen. De har to muligheder: at samarbejde eller ikke at samarbejde. Det er meningen, at de to studerende skal deles ligeligt om at skrive opgaven. De vil begge drage fordel af det arbejde, som den anden studerende lægger i det, så der er risiko for, at det går galt, hvis det ene medlem af gruppen lader det andet medlem lave alt det hårde arbejde. Derfor er det nødvendigt med en vis mængde tillid og samarbejde fra begge parter. Hvis kun den ene studerende undlader at samarbejde, kan projektet bryde sammen, og hvis begge studerende vælger ikke at engagere sig i projektet, vil resultatet være ubrugeligt for begge parter. Omvendt, hvis begge studerende samarbejder, er det en *win-win*-situation, hvor begge studerende er med til at fuldende projektet.

Individer har det faktisk bedre og er mere i ro, når et samarbejde opnås, og social anerkendelse er til stede. Belønning af en sådan tillidsfuld opførsel forbindes med større glæde. Det føles godt! At vise og modtage tillid er behageligt, ligesom det er ubehageligt at blive anklaget for at snyde eller lyve. Samarbejde og win-win-situationer sparer økonomiske ressourcer og giver et lille sus, idet hjernen frigiver belønningshormonet

Oxytocin, som giver en følelse af tryghed og socialt velvære – en fornemmelse mellem eleverne af den styrke, som det giver at høre til. I sidste ende fører mødet i skolen til generelt mere social tillid, endnu mere samarbejde, større tilhørsforhold og socioøkonomiske fordele. Se figur 1 nedenfor.

Figur 1: Kausalmodel

Skole > Social tillid > Samarbejde > Tilhørsforhold > Socioøkonomiske fordele

Hvordan opbygger man social tillid?

Hvis tillid er en vigtig nøgle til at fremme tilhørsforhold, så må vi afdække, hvor tillid er opstået som ressource. Der er mange teorier om, hvor social tillid er opstået, men lad os her fokusere på de fysiske mødesteder som direkte relevante for skolerne. Hvis vi forfølger denne tankegang, kunne vi sige, at skolerne ikke kun lærer deres elever at læse og skrive, men at de også videregiver en række uskrevne spilleregler. Dette er et vigtigt element, når man skal videregive tillid. Ifølge den amerikanske Harvard-professor Robert Putnam kan tillid skabes gennem den personlige kontakt, som udvikles i skoler, på arbejdspladser, i foreninger, i frivillige grupper, i små lokalsamfund osv. Her lærer individet at indgå i et gruppesamarbejde for en fælles sag med et større formål.

Denne erfarede tillid tæller så som en positiv oplevelse i din win-win-statistik og spredt sig og trænger igennem til det bredere samfund. Du prøver også at skabe flere win-win-situationer med fremmede, også uden for skolen. Et godt eksempel på dette er den danske andelsbevægelse, som opnåede fænomenal tilslutning i midten af 1860'erne, og som eksisterer den dag i dag. Det er ingen tvivl om, at det er en faktor, som ligger til grund for landets høje niveau af social tillid. Brugsforeninger voksede frem fra græsrodderne, udviklet af lokale entusiaster i landområderne, hvoraf mange var medlem af flere brugsforeninger på samme tid. Dette skabte åbne, holdbare netværk, som var meget rummelige og tillidsskabende. Brugsforeningsmodellen blev taget i brug af grupper i Danmark og andre steder, som opførte mejerier, slagtehuse, foderstofforretninger, fælles frysehuse, vandværker, lokale elværker, møller og en række andre fælles faciliteter.

Andelstankegangen kom også til at dominere Danmarks kulturliv og bredte sig til de intellektuelle og politiske bevægelser, ungdoms- og borgerbevægelserne og de politiske partier og banede vejen for arbejdet med at uddanne den brede befolkning (på folkehøjskoler og i friskoler). Sådanne frivillige organisationer gør det sværere for mennesker at snyde hinanden, idet de ved, at de vil se hinanden på deres forenings næste

ugentlige møde. Risikoen for at blive udelukket socialt opvejede så rigeligt de kortsigtede fordele. Det samme argument gør sig gældende for skolerne, hvor ansigt-til-ansigt-kontakt og fysiske mødesteder kan udgøre vigtige arnesteder for at skabe og vedligeholde social tillid. Den danske historiker Palle Larring har fyndigt udtrykt det sådan her: "Danmark er en brugsforening".

Afsluttende tanker om social tillid og skole

Tillid er nødvendigt for at opbygge stærke fællesskaber og oprigtig tilknytning mellem mennesker, og det kræver, at man kommer til at kende mennesker som individer – ikke kun baseret på forudindtagede ideer eller vurderinger, som kan være negative eller positive. Vi er derfor nødt til at være opmærksomme på, hvordan udefrakommende indflydelse kan påvirke vores opfattelse af tillid på socialt niveau. En fastholdelse af f.eks. stereotyper og negative opfattelser af minoritetsgrupper kan være skadelig for den sociale tillid. Hvis tillid er en nøgle til stærkere fællesskaber, så er det gennem ansporing til og forståelse for tillid mellem mennesker, at vi kan skabe mere effektivt samarbejde. Tillid er derfor en "usynlig" økonomi og valutaen for tilknytning mellem mennesker. Skoler kan her fungere som "transformerstation" for overførsel af sådanne uskrevne spilleregler mellem generationerne.

Ros og anerkendelse kan stimulere skoleelever til at samarbejde og spiller derfor en rolle i at skabe en følelse af at høre til. En sådan usynlig økonomi er baseret på gensidighed og de usagte regler for det at give gaver: "Jeg hjælper dig nu – og har så tillid til, at du eller en anden hjælper mig en anden gang". På den måde etableres talrige win-win-situationer i dagligdagen med stærke socioøkonomiske fordele. Øget social tillid kan bestemt øge følelsen af at høre til i skolerne, både hvad angår skolekammerater, lærere, ledere, personale osv., men også i forhold til nytilkomne og fremmede uden for skolerne og til samfundets fælles bedste. En hovedingrediens i opskriften for en god skole er således, at ledelsen og lærerne bør fremme mødesteder og dialog for at skabe tillid, tillid og mere tillid.

Litteratur

Brandt, U.S., Svendsen, G.T. (2010) "The survival of the Nordic welfare state and social trust". *Nordic Journal of Political Economy*, Vol. 36, 1-15.

Jensen, C., & Svendsen, G.T. (2011) "Giving money to strangers. European welfare states and social trust". *International Journal of Social Welfare*, Vol. 20, 3-9.

Gundlach, E., & Svendsen, G. T. (2018). Kan social tillid skabe økonomisk vækst i fattige lande? *Politologisk Årbog 2017-18*, 97-100. Hans Reitzels Forlag.

Nannestad, P., Svendsen, G.T., Dinesen, P.T., & Sønderskov, K.M. (2014) "Do institutions or culture determine the level of social trust? The natural experiment of migration from non-western to western countries". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 4, 544-565.

Nilsson, J., Svendsen, G.L.H., & Svendsen, G.T. (2012) "Are large and complex agricultural cooperatives losing their social capital?". *Agribusiness*(Hoboken), Vol. 28, 187-204.

Olson, M. (1965) *The logic of collective action*[Felt]. Cambridge: Cambridge University Press.

Ostrom, E. (1990) *Governing the commons. The evolution[Felt] of institutions[Felt] for collective action[Felt]*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ostrom, E., & Ahn, T.K. (2009) "The meaning of social capital and its link to collective action. In Svendsen, G.T., & Svendsen, G.L.H. (eds.), *Handbook of social capital: The Troika of sociology, political science and economics*, 1st ed. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Poulsen, A. (2009) "Cooperation: Evidence from experiments. In Svendsen, G.T., & Svendsen, G.L.H. (eds.), *Handbook of Social Capital: The Troika of sociology, political science and economics*. Cheltenham, UK: Northampton; MA, USA: Edward Elgar.

Poulsen, Anders og Gert T. Svendsen (2005). »Social capital and endogenous preferences.« *Public Choice*, 123 (1-2), 171-196.

Putnam, R.D. (1993) *Making democracy work[Felt]. Civic tradition[Felt]s in modern Italy[Felt]*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Putnam, R.D. (2000) *Bowling alone[Felt]. The collapse and revival of American[Felt] community*. New York[Felt], London, Toronto, Singapore: Simon & Schuster.

Riley, K. (2017) *Place, belonging and school leadership: Researching to make the difference*, London: Bloomsbury.

Serritzlew, S., & Svendsen, G.T. (2011) "Does education produce tough lovers? Trust and bureaucrats". *Journal of Comparative Policy Analysis*, Vol. 13, 91-104.

Svendsen, G.T., & Nilsson, J. (2011) "Free riding or trust? Why members (do not) monitor their cooperatives". *Journal of Rural Cooperation*, Vol. 39, 131-150.

Svendsen, G.L.H., Svendsen, G.T., & Graeff, P. (2012) "Explaining the emergence of social trust: Denmark and Germany". *Historical Social Research*, Vol. 37, 351-367.

Svendsen, G.T., & Svendsen, G.L.H. (2009) "Social capital, migration and the welfare state". In Tripp, G., Payne, M., & Diodorus, D. (eds.), *Social capital*. NY: Nova Science Publishers, Inc., 151-172.

Svendsen, G.T., & Svendsen, G.L.H. (2010) "Social Capital and the Welfare State". In Böss, M. (ed.), *The nation-state in transformation*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 315-339.

Svendsen, G.T. (2014) *Trust*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.

Svendsen, G.L.H., & Svendsen, G.T. (2015) "The puzzle of the Scandinavian welfare state and social trust". *Issues in Social Science*, Vol. 3, 90-99.

Svendsen, G.L.H., & Svendsen, G.T. (2016) "How did trade norms evolve in Scandinavia? Long-distance trade and social trust in the Viking Age". *Economic Systems*, Vol. 2, 198-205.

Svendsen, G.L.H., & Svendsen, G.T. (2016) "Homo Voluntarius and the rural idyll: Voluntary work, trust and solidarity in rural and urban areas". *Journal of Rural and Community Development*, Vol. 11, 55-72.

Svendsen, G.L.H., & Svendsen, G.T. (2016) *Trust, social capital and the Scandinavian welfare state: Explaining the flight of the bumblebee*. Cheltenham, UK: Elgar Publishing.

Teams der understøtter læring - ledere der understøtter læringsteams

Søren Voxted, ph.d., lektor, Institut for Marketing og Management, Syddansk Universitet

Teams er en hjørnesten i den danske folkeskole. I både centraladministrationens anbefalinger og meget af den litteratur, forskningen har produceret om organisering og udvikling af folkeskolen, trækkes teams frem som den organisatoriske ramme, der kan facilitere den fælles læring og refleksion, som er en af hovedintentionerne med skolereformen.

Dette notat har som vinkel på Lærerkommissionens arbejde at udfolde og diskutere en team-model, der styrker og understøtter netop fælles forberedelse og derigennem den faglige og pædagogiske kvalitet. Formålet er at præsentere resultater, der viser, at teams i folkeskolen tjener to noget forskellige formål: 1) at varetage opgaver forbundet med daglig organisering og 2) at udgøre forum for fælles faglig og pædagogisk forberedelse, praksis og refleksion.

Fra en undersøgelse, der omfatter teams på syv folkeskoler, fremgår det, at lærere og pædagoger i de respektive teams italesætter fælles forberedelse og refleksion over undervisning som deres vigtigste opgave. Men tiden i teams blandt lærere og pædagoger anvendes primært til organisatoriske opgaver som indkøb, planlægning af arrangementer, skemalægning, meddelelser fra ledelsen etc. Disse italesatte mindre væsentlige opgaver har altså i praksis forrang fremfor den fælles forberedelse og refleksion, der ellers fremhæves som kerneopgaven.

Mit formål med notatet er at argumentere for en omorganisering af teamarbejdet, så fælles forberedelse, undervisning og refleksion opprioriteres og får mere tid i sammenligning med de organisatoriske opgaver, der også varetages af folkeskolens teams.

Kort om undersøgelsen

Den undersøgelse, notatet er baseret på, er foretaget i Vordingborg kommune. Den omfatter i alt 39 teams fordelt på syv skoler, der er under folkeskoleloven. Teams omfatter indskoling, mellemtrin og enten udskolingen samlet eller med teams etableret på de enkelte årgange i udskolingen. De syv skoler er fem ordinære folkeskoler, en specialskole og et 10.-klassemødestuecenter.

Undersøgelsen er gennemført med samtaler/interviews i hvert team på de respektive trin med en varighed på 45-75 minutter. Undersøgelsen har fulgt en guide på ti spørgsmål, som afspejler forskellige sider af de opgaver og udfordringer, teams har i folkeskolen. Det er kun en begrænset del af undersøgelsen, der refereres i dette notat. Den samlede undersøgelse kan rekvireres hos Vordingborg Kommune.

Teams' funktionsevne og formål

Et væsentligt tema for undersøgelsen var selvsagt teams' opgaver. Her viser undersøgelsen, at teams har to overordnede og delvist modsatrettede formål.

Det ene formål er, at teamet udgør en organisatorisk ramme, der varetager koordineringsopgaver som vikardækning, skemalægning, organisering af aktiviteter på tværs af klassetrin (fx emneuger), implementering af fælles politikker overfor elever og forældre, kontakt til ledelsen osv. Selvom en række af disse opgaver også inkluderer temaer af relevans for det pædagogiske arbejde, er det funktioner, der er forskellige fra intentionen med fælles forberedelse og refleksion omkring kerneopgaven (læring). Dette er også den opfattelse, respondenterne blandt lærere og pædagoger giver udtryk for.

Det andet formål er at være en ramme og et hold, der sammen reflekterer over børns læring og i fællesskab planlægger, tilrettelægger og gennemfører undervisning/læringsaktiviteter i de enkelte klasser og på de respektive hold.

Den første kategori af funktioner, hvor teamet beskæftiger sig med den organisatoriske ramme, er mere velfungerende i større teams. Det er denne type teamopgaver, jeg oftest møder i undersøgelsen, hvilket også ses i den selvforståelse, teams præsenterer i interviewene. Det kommer især til udtryk, når jeg deltager i teammøder forud for interviews. Her er de emner, der diskuteres, af overvejende praktisk og organisatorisk art, mens der efterlades langt mindre tid til de faglige og pædagogiske emner. At det forholder sig sådan, synes der især at være to årsager til. Den første er, at de organisatoriske opgaver opfattes af deltagerne selv som mere presserende, hvilket også underbygges af udsagn om, at ledelsen forventer, at disse opgaver løses akut på teammøderne. Den anden årsag,

der trækkes frem i svar, er, at teamet er så stor en enhed på tværs af så mange klasser, at det ikke giver fuldt ud mening at have fælles forberedelse og refleksion over en bestemt klasse eller gruppe. Flere teams peger på, at det bør foregå, og at det også er hensigten, at det skal foregå, i nogle mindre årgangs- eller klasseteams. Det problem, der peges på i forlængelse, er, at der ikke er tid til arbejdet i disse teams. Tiden er anvendt i de 'organisatoriske' teams placeret på de respektive trin.

Der er dog også teams, der beskæftiger sig med og prioriterer faglig refleksion, læring og undervisning. Det er dog overvejende der, hvor teamet alene dækker et enkelt klassetrin, hvilket er i udskolinger og 10. klasse. Især i teams i 10. klasse er der et anderledes fokus på fælles forberedelse og refleksion. Selvfølgelig er dette også udtryk for et valg og en prioritering, og det fremgår også, at der generelt er forskel på, hvor meget tid der anvendes på forberedelse teams imellem. Men det forhold, at teamet i 10. klasse kun har én og samme årgang, er en afgørende understøttende faktor for, at teamet prioriterer fælles forberedelse og refleksion.

I det store flertal af de teams, der udgør det, jeg betegner som et organisatorisk team, er det typiske, at fællesskaber omkring læring og undervisning omfatter bare enkelte af teamets medlemmer, og at der ikke er sat tid af til denne funktion som en del af teamets opgave. Det organiseres af de respektive lærere og pædagoger ved siden af teamets organisatoriske opgaver. Der er dermed i praksis en opsplittning af de enkelte teams, som forekommer logisk over for de to noget forskellige opgaver. Teamets organisatoriske opgave varetages i store teams, der går på tværs af årgange, mens planlægning, tilrettelæggelse og afvikling af læring og undervisning typisk gennemføres i langt mindre, og de fleste steder delvist uformelle, teams, der dækker en årgang eller bare én eller to klasser. Problemet er 'bare', med afsæt i undersøgelsens resultater, at arbejdet med fælles forberedelse og refleksion nedprioriteres i tidsmæssig henseende.

Det er konklusionen på baggrund af besøgene i 30 teams, at organisering og ressourceforbrug primært retter sig mod de store, organisatoriske teams, mens de forventninger, der formuleres, omvendt retter sig mod teamets opgave med læring og undervisning. I samtalerne er der teams, der er inde på, at de finder denne tidsfordeling uønsket og uhensigtsmæssig. De foretrækker, at tid til fælles refleksion og forberedelse bliver prioriteret. Men hverken teamsene selv og især ikke ledelsen tager initiativer til at ændre på denne tidsfordeling.

Ledelsens synlighed og tilstedeværelse i forhold til teamet

Som et supplement er en af undersøgelsens interessante resultater, at teams/de ansatte ønsker tilstedeværelse og opmærksomhed fra ledelsens side; at de har en leder tæt på, som er tilgængelig i hverdagen. For langt de fleste teams udmønter dette ønske sig også i, at ledelsen jævnligt (men ikke altid) deltager i teammøder.

Netop fraværet af ledelse er i øvrigt en medvirkende ingrediens i de teams, som er svagt fungerende, hvorimod en leders tætte tilstedeværelse i arbejdet i de respektive teams har været afgørende for, at et par af undersøgelsens teams har udviklet sig væk fra en svækket position. Dette skal dog ikke forstås som, at teamet ikke kan tage vare på opgaverne, uden at en leder er til stede.

Det er altså ikke rigtigt, at lærere og pædagoger i folkeskolen gerne vil have sig frabedt en leder tæt på, og at de i ledelsesmæssig henseende har et stærkt ønske om at være helt selvledende. Tværtimod er det et markant flertal af de 39 teams, der ønsker, at deres leder jævnligt er til stede og tilgængelig, og flere af de 39 teams påpeger, at de savner ledelsen i hverdagen. Dette også i form af en leder, der fremsætter konkrete krav og forventninger til teamets arbejde.

Opsamling og perspektiv

Opsamlende peger undersøgelsen på, at teams har to formål, og at disse to formål delvist står i modsætning til hinanden. Det er 1) teamet som organisatorisk ramme og 2) teamet som forum for kerneopgaven: refleksion, planlægning, tilrettelæggelse og afvikling af læring/undervisning. Der tegner sig dermed et behov for, og der kan opnås fordele ved, at der etableres 'teams i teams', hvor de organisatoriske opgaver placeres i større (årgangs)teams, hvor der er tilstrækkeligt med ansatte til at varetage de forskellige opgaver, og til at dække hinanden ind. Derudover bør der være mindre teams bestående af ansatte tilknyttet én årgang eller bare én klasse, der varetager planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af lærings- og undervisningsaktiviteter.

Udfordringen bliver at designe en model for en sådan 'dobbelt' teamstruktur til at varetage begge formål optimalt. I forlængelse tegner der sig det problem, at de store teams, der primært har organisatoriske opgaver i fokus, forventes at bidrage til at skabe læringsfællesskaber, der typisk kun vil være aktuelt og meningsfuldt i mindre grupper. Der er behov for i højere grad at adskille de to formål, og størstedelen af tiden bør anvendes i læringsteams.

Mine anbefalinger til Lærerkommissionen i forhold til dens formål om at skabe mere tid til fælles forberedelse og refleksion er derfor:

- 1) at der arbejdes systematisk mod, at tiden i teamarbejde i højere grad anvendes til netop fælles forberedelse og refleksion fremfor til organisatoriske opgaver
- 2) at lederne aktivt iværksætter denne omstilling

Der kan selvsagt fremdrages det forbehold ved denne undersøgelse, at selvom den omfatter et relativt stort antal teams, er den foretaget i bare én kommune. Men umiddelbart fremstår resultaterne på en sådan måde, at det er rimeligt at antage, at et tilsvarende problem, og muligheder for forbedringer, gør sig gældende i andre kommuner.

At blive betalt *med* tid eller *fortid*

Lærernes arbejdstid set gennem antropologisk udvekslingsteori og professionsforskning

Nana Vaaben, docent, ph.d., Københavns Professionshøjskole, samt ekstern lektor i økonomisk antropologi, Københavns Universitet

Før lov 409: Tid som valuta - at blive betalt med tid

Ved indførelsen af lov 409 overgik lærerne fra at blive betalt *med* tid til at blive betalt *for* tid. Det kan lyde som en ubetydelig ændring, men den har vidtrækkende implikationer.

Før lov 409 blev folkeskolelærernes arbejdstid udregnet i normer. Lærerne talte som det mest naturlige i verden om, at de "*fik timer*" for forskellige opgaver. På den måde fungerede "*timer*" som en valuta, og hver opgave kostede eller talte for et bestemt antal "*timer*". Hvis lærerne efterfølgende brugte længere eller kortere tid end den fastsatte norm på at være klasselærer i 5.C, så var det ikke noget, systemet interesserede sig for. På den måde havde de "*timer*", som en opgave talte for, ikke nødvendigvis nogen direkte forbindelse til, hvor lang tid det i praksis tog at løse den. Det er derfor jeg har sat "*timer*" i anførselstegn. At en opgave talte for 10 "*timer*" betød nemlig ikke nødvendigvis, at det tog 10 timer at løse den. "*Timer*" fungerede som en valuta og havde ikke nødvendigvis nogen forbindelse til, hvor lang tid det tog at løse den pågældende opgave. Arbejdet blev med andre ord slet ikke afgrænset i tid, men i antal opgaver.

Efter lov 409: tid som udstrækning - at blive betalt for tid

Med lov 409 ændrede den formelle definition af lærernes arbejdstid sig. Nu skulle der være "*ydre grænser for arbejdsdagen*". Arbejdet sluttede ikke, når man havde løst sine opgaver, men når man havde været på arbejde et bestemt antal timer. På den måde var "*tid*" ikke længere en valuta, man kunne bruge til at betale lærere *med*, men en udstrækning mellem to klokkeslæt, som man kunne betale lærere *for*. Denne forståelse af tid som en udstrækning mellem to klokkeslæt kaldes inden for litteraturen ofte for "*abstrakt tid*" eller "*tom tid*", fordi arbejdsgiverne så at sige køber medarbejdernes arbejdskraft i et tomt tidsrum mellem to klokkeslæt og beslutter, hvad denne tid og arbejdskraft skal bruges til. Det var præcis det, Marx skrev om i sin beskrivelse af industrialiseringen og måden, hvorpå arbejdskraften blev styret af fabriksfløjterne (Adam, 2004; Marx, 2013; Osborne, 2008).

Med andre ord blev lærerarbejde før lov 409 defineret af en bestemt mængde opgaver (uanset hvor lang tid det tog at løse dem), og nu bliver det i stedet defineret af et bestemt tidsrum (uanset, hvor mange opgaver der er at løse inde i dette tidsrum). Denne ændring af de formelle måder at opgøre lærernes arbejdstid på har implikationer for både

forståelsen af tid, afgrænsningen af lærerarbejde og distributionen af fleksibilitet, bestemmeret og ansvar mellem hhv. lærer og ledere. Dette har jeg forsøgt foreløbigt at opsummere i følgende skema.

Oversigt 1: Forskelle mellem det ene og det andet system

	Før lov 409	Efter lov 409
Tid	En valuta, arbejdsgiverne betaler lærerne <i>med</i>	En udstrækning mellem to klokkeslæt, arbejdsgiverne betaler lærerne <i>for</i>
Afgrænsning af lærernes arbejde	Lærerne har fri, når de har løst de tildelte opgaver	Lærerne har fri, når de har arbejdet et bestemt tidsrum
Ledernes magt/råderum	Lederne kan bede alle lærere om at påtage sig en mængde opgaver svarende til det antal timer, de er ansat	Lederne kan bede alle lærere om at være til rådighed i et bestemt tidsrum og beslutte, hvad denne tid skal bruges til
Lærernes modmagt/råderum	Lærerne kan sige nej til flere opgaver, end der står på deres opgaveliste, eller bede om "timer" (betaling) for nye opgaver.	Lærerne kan gå hjem, når de har arbejdet et bestemt antal timer - også selvom opgaverne ikke er løst
Fleksibilitet	Lærerne har fleksibilitet, fordi de selv bestemmer over tiden <i>... eller gør de nu også det?</i>	Lederne har fleksibilitet, fordi de bestemmer over lærernes tid <i>...eller gør de nu også det?</i>
Ansvar	Lærerne hænger på ansvaret, hvis en opgave tager længere tid, end opgaven tæller for <i>...eller gør de nu også det???</i>	Lederne hænger på ansvaret, hvis lærerne ikke når deres opgaver inden for det købte tidsrum <i>...eller gør de nu også det???</i>

Som antydnet med kursiv er det måske ikke helt så enkelt, for lærerarbejde er ikke bare et spørgsmål om køb og salg af tid eller opgaver mellem en arbejdsgiver og en arbejdstager. Eleverne fremgår fx slet ikke i skemaet, selvom deres velbefindende betyder utrolig meget for lærere (Böwadt, Pedersen, & Vaaben, 2019). Faktisk vælger unge mennesker oftest at blive lærere, fordi de gerne vil gøre en forskel for børn og "give noget videre" eller "give noget tilbage", som de selv har fået, da de gik i skole, og det er i det hele taget langt lettere at få øje på, hvad de unge gerne vil *give*, end hvad de gerne vil *have* i deres kommende

arbejde som lærere (Böwadt, Pedersen, & Vaaben, 2017). Netop denne lyst til at give og påtage sig en særlig opgave og forpligtelse over for samfundets børn kommer slet ikke ind i billedet, hvis man kun ser på tid og arbejde som en transaktion mellem arbejdsgiver og arbejdstager.

Substantivistisk økonomi

Det er ikke nogen ny opdagelse, at nogle opgaver i samfundet falder udenfor eller bliver usynlige, hvis man kun ser på den formelle økonomi. Husarbejde er det klassiske eksempel: Der bliver fx vasket op og passet børn i mange hjem, uden at nogen nødvendigvis bliver betalt herfor, hvorfor disse aktiviteter ikke tæller med i BNP. Men hvis man *ansætter* nogen til at lave de samme opgaver, så tæller de pludselig med. De samme aktiviteter kan altså være i eller uden for den formelle økonomi, alt efter hvordan man definerer, hvad der tæller som arbejde og skal udløse betaling. Det, der skete i 2013-14, var, at man ændrede på, hvad der formelt skulle tælle som lærerarbejde og udløse betaling.

Med en *substantivistisk* økonomiforståelse ser man ikke udelukkende på, hvad der bliver købt og solgt i den formelle økonomi, men også på, hvordan økonomiske forhold er indlejret i samfundets normer og institutioner (Polanyi, 2001). Fx kan man se på, hvordan fordelingen af opgaver omkring børnepasning er indlejret i normer om kønsroller og forældreskab eller institutioner som kernefamilier og vuggestuer. Pointen er, at der foregår meget værdiproduktion og meget arbejde uden for den formelle økonomi, og det må vi også have med i forståelsen.

Antropologisk udvekslingsteori - varer og gaver

Antropologer har i over 100 år studeret, hvordan mennesker rundt om i verden byttede, handlede, forærede, delte - eller med andre ord "udvekslede" ting og tjenester. Det interessante var bl.a., at det ikke foregik, som når vi i den vestlige verden "handler" med hinanden, for det blev fx opfattet som moralsk upassende at forhandle om pris (Malinowski, 1922). Men det foregik heller ikke som det, vi i den vestlige verden vil forstå som "rene gaver", eftersom det ikke var frivilligt, men en moralsk forpligtelse at give (Mauss, 1990). På den baggrund har antropologer argumenteret for, at handelslogikker og gavelogikker på nogle måder ligner hinanden og på andre måder er forskellige fra hinanden.

En handelsrelation er reciprok - altså gensidig - og det er eksplicit, hvad man skal give til gengæld for hvad. Når transaktionen er slut, er relationen det også, og det er helt legitimt at føre regnskab og forhandle. En gaverelation er ligesom handel reciprok, i og med at gaver forventes gengældt, selvom det er tabu at føre eksplicit regnskab med gaver. Man

må have tillid til, at den anden af sig selv gengælder. Men i modsætning til handel, stopper en gaverelation ikke, når man har gengældt. I en gaverelation står man i et permanent forpligtende og tillidsfuldt forhold til hinanden, men uden at vide hvad det helt præcist måtte indebære. Regnskabsførelse kan være ødelæggende for et sådant forhold.

En relation kan tippe og skifte karakter fra primært at fungere efter en gavelogik til primært at fungere efter en handelslogik - eller omvendt. Hvis den ene part i en gaverelation fx begynder at føre regnskab og være nøjeregnende med, hvad den anden "skylder", vil resultatet ofte være, at den anden også begynder at føre regnskab og være nøjeregnende (Graeber, 2001, p. 220).

Denne sondring mellem handel og gaver kan muligvis bruges til at forstå lærernes lyst til at give og forpligte sig over for børn - og også deres skuffelse, hvis det så viser sig, at deres gaver ikke gengældes og værdsættes, eller at nogen i hemmelighed har ført regnskab.

Lærergerningen som gave og kald

Når unge mennesker gerne vil gøre en forskel og "være der" for børnene, minder det om kaldstanken, som på mange måder har mere til fælles med en gavelogik end med en handelslogik. At være kaldet handler ifølge Martin Bayer netop om at påtage sig en langvarig forpligtelse - en livsopgave - for almenvællets skyld (Bayer, 2017, pp. 42-46), og på mange måder giver kaldet mening, i forhold til at unge mennesker netop gerne vil være lærere for at påtage sig en sådan forpligtelse eller livsopgave.

Med gavelogikken i baghovedet betyder det imidlertid ikke, at gaverne ikke forventes gengældt. Når lærere udtrykker at være drevet af et kald og lægger vægt på, at de gerne vil gøre en forskel og give noget videre til børnene, kan det samtidig ses som en gave til samfundet. Lærerne vil gerne forpligte sig til at "være der for børnene" - og i lighed med gavelogikken er der tale om en langvarig forpligtelse, men uden at de helt ved, hvad de præcist kommer til at skulle gøre eller give i dette langvarige forhold. Det er også vigtigt at understrege, at de jo ikke forventer, at *børnene* skal gengælde noget. Der er snarere tale om, at det, som lærerne gerne vil gøre for børnene, samtidig er en gave til "samfundet". Jeg har sat "samfundet" i gåseøjne, fordi lærere udtrykker sig ret uklart om, hvem "samfundet" er. Men det er helt tydeligt, at de i 2013-14 fik en fornemmelse af, at "nogen" havde ført regnskab og ovenikøbet ud fra en anden logik, end de havde regnet med (Vaaben, 2018, 2019). Her havde de gået og troet, at når de gav til og var der for eleverne, så ville "samfundet" kvittere ved at være der for lærerne. I stedet viste det sig, at "samfundet" havde ført regnskab og mente, at lærerne skyldte noget, og mange lærere

reagerede ikke bare med sorg, men også med udbrud som "så kan de få, hvad de betaler for!" (Vaaben, 2019, p. 195). Relationen var med andre ord tippet fra en gavelogik til en handelslogik.

Lærergerningen som profession

Inden for professionsforskningen har man længe studeret forholdet mellem professionerne og samfundet. Dette forhold beskrives af nogle forskere som harmonisk og som en gensidig kontrakt mellem profession og samfund, hvor professionerne påtager sig en særlig samfundsopgave og står vagt om bestemte professionsetikker og kriterier for ordentligt arbejde, og til gengæld kvitterer samfundet med høj løn og status og ved at vise dem tillid, så de selv kan tilrettelægge deres arbejde (Harrits mfl., 2014; Parson, 1939).

Men dels er det ikke alle professioner, der har nydt godt af høj løn og status på samme måde som fx læger og advokater, der regnes blandt de klassiske professioner, og dels er der også efterhånden opstået tvivl om, hvorvidt professionerne nu også var drevet af altruistiske ønsker om at påtage sig vigtige opgaver for samfundet - eller om de i virkeligheden var mere optagede af at tilkæmpe sig monopoler og privilegier på arbejdsmarkedet (Evetts, 2014; Harrits & Larsen, 2014). Med de seneste ca. 30 års New Public Management har der været tendens til, at arbejdsområder som fx lærerarbejdet i stigende grad defineres udefra ved hjælp af fx kvalitetssystemer og målbare kriterier for, hvordan arbejdet skal udføres (Evetts, 2009). I den forbindelse er lærerarbejdet i stigende grad blevet defineret ud fra en handelslogik. Det vil altså sige, at man ikke bare tillidsfuldt betror lærerprofessionen en særlig samfundsopgave og lader professionen selv stå på mål for kvaliteten ved at følge deres samvittighed, kald og professionsetik. I stedet bliver arbejdet i stigende grad defineret som varer, ydelser, leverancer etc. Det vil med andre ord - helt i tråd med handelslogikken - sige, at lærerne er forpligtet til at levere noget bestemt og veldefineret (nemlig et tidsrum), og når arbejdsdagen er slut, skal de gå hjem og holde fri uden at bære rundt på alle mulige diffuse forpligtelser og professionsetikker. På den måde er der ikke længere tale om en langvarig forpligtelse til at være der for børnene og give dem, hvad end de måtte have brug for, men en forpligtelse til at levere noget bestemt og derefter gå hjem.

Problemet er, at lærerne finder det noget nær umuligt at lægge forpligtelsen over for børnene til side og "bare" koncentrere sig om at levere det, de bliver betalt for. Derfor forsøger mange lærere både at levere det, de formelt set bliver bedt om (at levere et tidsrum og derefter gå hjem), og det, de føler sig forpligtet til over for børnene (som ofte

rækker ud over, hvad de kan nå i det formelt definerede tidstum). Derfor fanges de på sin vis mellem de to logikker.

Litteratur

- Adam, B. (2004). *Time*. Cambridge: Polity Press.
- Bayer, M. (2017). *Person - Pædagogik, profession og forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels forlag.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2017). *Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn*. København.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2019). *Når verdens bedste job bliver for hårdt*. København.
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology*, 8, 247-266.
- Evetts, J. (2014). The concept of professionalism: Professional work, professional practice and learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 29-56). Dordrecht: Springer.
- Graeber, D. (2001). *Toward an Anthropological Theory of Value: The false Coin of our own Dreams*. New York: Palgrave.
- Harrits, G. S., Johansen, Martin Blok, Kristensen, J. E., Larsen, L. T., & Olesen, S. G. (2014). *Professioner under pres - Status, viden og styring*. Aarhus: ViaSysteme.
- Harrits, G. S., & Larsen, L. T. (2014). Social Lukning og professioner. Fra juridiske monopoler til symbolske mekanismer for professionel lukning. In *Professioner under Pres: Status, viden og styring* (pp. 11-29). Aarhus: ViaSysteme.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western pacific*. London: Routledge and Kegan Paul LTD.
- Marx, K. (2013). *Capital*. Hertfordshire: Wordsworth. Mauss, M. (1990). *The Gift*. London: Routledge.
- Osborne, P. (2008). Marx and the philosophy of time. *Radical Philosophy*, 147, 15-22.
- Parson, T. (1939). Professions and Social structure. *Social Forces*, 17(4).
- Polanyi, K. (2001). *The Great Transformation - The political and economic Origins of our time*

(Second Pap). Boston: Beacon Press.

Vaaben, N. (2018). Reforming Time in Danish schools: unintended performative effects of working hours legislation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 422-435.

Vaaben, N. (2019). Konflikten om Folkeskolelærernes arbejdstid - to forskellige forståelser af tid som ressource. In N. Vaaben & M. Plotnikof (Eds.), *Tid til velfærd? - Tidsorganisering i velfærdsprofessionerne*. København: Hans Reitzels Forlag.

Samspelet mellem reformer af folkeskolen og arbejdstid, lærernes faglige selvværd og undervisningens karakter

Søren C. Winter, professor ved VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Kombinationen af folkeskolereformen og indgrebet i lærernes arbejdstid var en stor udfordring for lærerne og deres faglige selvværd. En undersøgelse viser, at et højt selvværd hos lærerne fremmer gennemførelse af reformen i deres undervisning. International forskning tyder på, at et højt lærerselvværd tilmed øger elevernes læring. Har reformkomplekset og de lokale rammer påvirket lærernes selvværd og dermed deres undervisning og måske også elevernes læring og trivsel?

I debatten om folkeskolereformen og lovindgrebet i lærernes arbejdstidsbestemmelser (Lov 409) har der været et stort fokus på lærernes utilfredshed med reformen og ikke mindst med de nye arbejdstidsregler. Derimod har der været meget lille opmærksomhed på, om reformkomplekset påvirker *lærernes faglige selvværd*, og hvilken rolle dette spiller for såvel deres undervisning i forhold til reformen, deres støtte til reformen som for elevernes læring og trivsel.

Winter, Skov og Mikkelsen (2018) har i et foreløbigt arbejdspapir taget hul på nogle af disse problemstillinger. De har fundet teoretisk inspiration fra Bandura (1977), som er pioner inden for dette psykologiske forskningsfelt omkring *selvværd*. Den engelske betegnelse er *self-efficacy*, som Bandura definerer som ens tro på sin egen evne til klare sig i bestemte situationer eller til at løse en specifik opgave. Bandura finder, at krav om forandring i form af ændret adfærd virker angstfremkaldende. Nye opgaver kan true den tryghed, man har opnået ved at løse de opgaver, man plejer. Men ifølge Bandura kan man bekæmpe og reducere denne frygt, hvis man oplever en høj *self-efficacy*, dvs. en stor tro på egne evner. Derfor vil personer med et højt selvværd klare løsningen af nye opgaver bedre.

En omfattende psykologisk og pædagogisk forskning har givet støtte til Banduras teori. Det fremgår bl.a. af en international forskningsoversigt over 33 studier af sammenhængen mellem læreres faglige selvværd og elevpræstationer foretaget af Klassen & Tze (2014). Og i en oversigt over 114 studier finder Stajkovic og Luthans (1998) en tilsvarende støtte til teorien. De finder dog også, at effekterne varierer mellem ansatte, ligesom sammenhængen bliver svagere ved komplekse opgaver. Også OECD er begyndt at

interessere sig meget for betydningen af lærernes *self-efficacy*, og hvordan denne kan styrkes (Schleicher 2018).

Forventninger

Banduras teori er meget relevant i forhold til lærernes undervisning i forbindelse med implementeringen af Folkeskolereformen og de nye arbejdstidsregler. Folkeskolereformen er blevet kaldt den største reform af folkeskolens undervisning siden 1958. Den stiller krav om omfattende ændringer i lærernes undervisning. De skal levere læringsmålstyret undervisning baseret på bindende nye 'Fælles Mål'. De skal inkludere motion og bevægelse i timerne i de enkelte fag. De skal variere deres undervisning mere med brug af forskellige undervisningsformer og i en mere åben skole. Det indebærer, at de skal have mere undervisning uden for skolen og samarbejde med eksterne lokale aktører om undervisning. De skal undervise i et nyt fag, 'Understøttende undervisning', som ikke er klart defineret. Og de skal levere mere faglig fordybelse og lektiehjælp til eleverne. Der skal også være mere holddeling. Selv om nogle lærere var begyndt at inddrage flere af disse elementer i deres undervisning allerede før reformen (Jensen, Skov & Thranholm 2018), indeholdt reformen krav til lærerne om en række meget betydelige ændringer af deres undervisningsadfærd.

Ud fra Banduras teori skulle man forvente, at disse krav om ændret undervisning i sig selv ville fremkalde en betydelig angst og i forlængelse heraf problemer med at varetage disse nye opgaver hos lærere, der ikke havde et højt fagligt selvværd. Samtidig kan man forvente, at Lov 409 om ændrede arbejdstidsregler ville forstærke en sådan angst og give problemer med at varetage disse opgaver hos lærere med mindre fagligt selvværd. Lov 409 indebar nemlig, at lærerne skulle undervise flere timer og dermed have mindre forberedelsestid per lektion. Dog har skoleledere fået mulighed for at reducere lektionsantallet for lærere med særlige udfordringer, fx nyuddannede lærere. Ligeledes blev lærernes fleksibilitet til at tilrettelægge deres arbejde reduceret ved indførelse af fast arbejdstid og krav om tilstedeværelse på skolerne i dagtimerne. Ved lokalaftaler og "forståelsespapirer" er fleksibiliteten dog senere blevet øget på skoler i en del kommuner.

Ser man på reformen og Lov 409 under ét, stilles der således krav om betydelige ændringer i lærernes undervisning, samtidig med at deres tid og fleksibilitet til at forberede denne reduceres. På denne baggrund skulle man ud fra Banduras teori forvente, at lærernes implementering af folkeskolereformens krav i deres undervisning vil afhænge af deres faglige selvværd. Ifølge OECD's TALIS-undersøgelse fra 2013 lå danske læreres faglige

selvværd (self-efficacy) gennemsnitligt på et meget højt internationalt niveau (Schleicher 2018). Men der er variation heri mellem lærerne, ligesom den enkelte lærers faglige selvværd kan variere over tid ifølge Winter, Skov og Mikkelsen (2018).

Resultater

De tre forfattere finder som forventet, at lærere med højt fagligt selvværd implementerer forskellige elementer af folkeskolereformen i højere grad end kolleger med lavere selvværd. De anvender et metodisk stærkt forskningsdesign. De undersøger nemlig, om en *stigning* i lærernes faglige selvværd på en given skole over tid ledsages af en *større implementering* af seks af folkeskolereformens krav til undervisningen. De finder desuden, at lærernes vurderinger af nogle hovedelementer i folkeskolereformen bliver mere positive, når deres selvværd øges. Dette øger så igen deres implementering af reformen i deres undervisning. Et højere fagligt selvværd øger således både direkte og indirekte lærernes implementering af folkeskolereformen. De anvendte mål og data beskrives i et bilag nedenfor.

Effekterne af lærernes faglige selvværd på såvel deres implementering af alle seks reformelementer som deres vurdering af reformelementerne er alle statistisk sikre på et højt niveau. Og for fem ud af de seks undervisningselementer er effekterne af selvværd tilmed så substantielt store, at de virkelig gør en forskel på lærernes undervisning.

Implikationer og forskningsmæssige perspektiver

Et så omfattende reformkompleks som Folkeskolereformen og reguleringen af lærernes arbejdstid vha. Lov 409 har stillet stærkt øgede krav til lærerne samt medført mindre forberedelsestid og fleksibilitet til at løse dem. Dette har givet lærerne betydelige udfordringer, som lærere uden et højt fagligt selvværd har haft vanskeligere ved at klare i deres undervisning end kolleger med et højt fagligt selvværd. Og graden af fagligt selvværd har også påvirket implementeringen indirekte ved at gøre lærernes vurdering af reformelementer mere positiv, hvilket så igen fremmer implementeringen af reformen. Viden om betydningen af fagligt selvværd er således af betydning både ved materielle skolereformer og ved regulering af lærernes arbejdstid.

Undersøgelsen kan imidlertid give anledning til at rejse en række *nye relevante forskningsspørgsmål*, som ikke hidtil er besvaret i en dansk sammenhæng, men som kunne have en stor betydning ved fremtidige overvejelser af materielle skolereformer og arbejdstidsreguleringer:

- Påvirker lærernes faglige selvværd ikke kun undervisningens karakter, men også elevernes læring og trivsel? Nogle internationale undersøgelser kunne tyde herpå (Schleicher 2018; Klassen & Tze 2014; Caprara m.fl. 2006; Ross 1992; Midgley, Feldlaufer & Eccles 1989).
- Påvirker komplekse skolereformer som Folkeskolereformen og reguleringer af lærernes arbejdstid i sig selv lærernes faglige selvværd? Ifølge Bandura er en persons oplevede selvværd først og fremmest formet af personens egne erfaringer med at løse udfordrende opgaver. Som nævnt kan selvværd dog ændres over tid. Men kan skole- og arbejdstidsreformer ændre lærernes faglige selvværd? Dette selvværd var ganske vist meget højt i en international sammenligning i 2013 før Folkeskolereformen. Men er det ændret som følge af reformen og Lov 409? Her tyder nogle internationale undersøgelser på, at reformer af undervisningens indhold kan reducere lærernes faglige selvværd (Donnell & Gettinger 2015; McCormick & Ayres 2009).
- Der er efter reformerne opstået forskelle i de lokale rammer for arbejdstid i form af kommunale aftaler med lærerne - og i lærernes oplevelser af rammer på den enkelte skole. Kan disse forskelle påvirke lærernes faglige selvværd og undervisning samt elevernes læring og trivsel?
- I hvilket omfang kan skoleledelse påvirke lærernes faglige selvværd og hvordan? Ifølge Bandura kan andre aktører i et vist omfang påvirke en persons selvværd. Som behandlingsformer nævner han bl.a. overtalelse, feedback og anvendelse af gode eksempler på opgaveløsning. Det kan derfor være spændende at undersøge, om forskellige former for skoleledelse, der indeholder et eller flere af disse elementer, kan fremme lærernes faglige selvværd (Winter, Skov & Mikkelsen 2018; Schleicher 2018, Rambøll 2017). Andre relevante elementer kunne evt. være udformning af rammer, anerkendende ledelse og kompetenceudvikling.

Litteratur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215.
- Donnell, L. A. & M. Gettinger (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education* 51, s. 47-57.
- Caprara, G.V., C. Barbaranelli, P. Steca, P.S. Malone (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44, s. 473-90
- Klassen, R.M. & Tze, V.M.C., 2014. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* 12, s. 59-76.
- McCormick, J. & P.L. Ayres (2009). "Teacher self-efficacy and occupational stress: A major Australian curriculum reform revisited", *Journal of Educational Administration*, Vol. 47(4), s. 463-76
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), s. 247-58.
- Rambøll (2017). Litteraturstudium: Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar? Aarhus.
- Ross, J.A. (1992) Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education* 17(1), s. 51-65
- Schleicher, A. (2018), Valuing our teachers and raising their status: How communities can help, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
- Winter, S.C., P.R. Skov & M.F. Mikkelsen (2018). Willing and able? The role of street-level bureaucrats' policy endorsement and self-efficacy in fostering implementation of policy reforms. Foreløbigt arbejdspapir præsenteret ved Public Management Research Conference i Singapore 30. maj - 2. juni 2018.

Bilag: Anvendte metoder

Undersøgelsen af Winter, Skov & Mikkelsen (2018) måler lærernes *faglige selvværd* vha. et indeks, der belyser, hvor enige den enkelte lærer er i følgende fire udsagn i et spørgeskema:

- Jeg føler, at jeg gør en betydelig uddannelsesmæssig forskel i mine elevers liv.
- Hvis jeg virkelig anstrenger mig, kan jeg få selv den mest vanskelige og umotiverede elev til at gøre fremskridt
- Jeg ved normalt, hvordan jeg får elevernes opmærksomhed
- Jeg har succes med eleverne i min klasse

Lærernes implementering af folkeskolereformen i deres undervisning måles vha. seks indeks, der fokuserer på:

- Variation i undervisningen
- Brug af IT i undervisningen
- Fælles Mål-styret undervisning
- Læringsmålstyret undervisning
- Undervisningsdifferentiering
- Ro og orden i undervisningen

Lærernes *vurdering af hovedelementer i folkeskolereformen* måles vha. et indeks over, i hvilket omfang lærerne vurderer, at følgende forhold vil fremme elevernes læring:

- Understøttende undervisning
- Faglig fordybelse og lektiehjælp
- Motion og bevægelse

Undersøgelsen anvender svar fra 5.471 dansk- og matematiklærere på 140 til 190 skoler i et panel af skoler, der var udvalgt som repræsentative for alle folkeskoler i Danmark. Svar på internetbaserede spørgeskemaer blev indsamlet tidligt i 2014, 2015, 2016, og 2017.

Ledelse af professionelle læringsfællesskaber

*Dorte Ågård, ph.d., seniorrådgiver, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
Faglig leder af Master i Pædagogisk ledelse*

Der er ét fælles omdrejningspunkt for at skabe kvalitet i undervisningen, professionel kapital og godt arbejdsmiljø, nemlig lærersamarbejde i form af professionelle læringsfællesskaber. Forudsætningen for lærersamarbejde er ledelse, der er i stand til at facilitere dette samarbejde. Jeg vil dermed gerne rette opmærksomheden mod betydningen af ledelse af professionelle læringsfællesskaber. Tillid og praktisk facilitering er to af de bærende elementer.

Pædagogisk kvalitet kræver lærersamarbejde

At levere kvalitet i undervisningen er ikke en opgave, den enkelte lærer kan løse alene. Undervisning i dag indebærer en høj grad af organisering på tværs af hold, årgange og fag, og den stadige bølge af reformer betyder, at man på skolen hele tiden skal finde nye fælles løsninger og måder at organisere det på (Ågård og Keller 2019).

Men mest afgørende kræver det i dag omfattende faglige, pædagogiske, sociale og personlige lærerkompetencer at imødekomme de meget forskelligartede behov i den heterogene elevgruppe, så alle elever kan lære og trives. I alle klasser er der elever, som lærerne har svært ved at nå på den rigtige måde. Det gælder fx uddannelsesfremmede elever, elever med anden etnisk baggrund end dansk, elever med funktionsnedsættelser, fx ADHD og autisme, og psykisk sårbare elever. Vi ser, at et voksende antal børn har svært ved at gå i skole og at lære (Ågård 2016).

Disse komplekse problemer kræver, at lærerne samarbejder, for opgaven kan kun løses, hvis lærere sammen skaber et nuanceret billede af klassen og af hver enkelt elevs læringsbehov, og at de samarbejder om at finde didaktiske og faglige løsninger på udfordringerne. Kvalitet i undervisning kræver derfor lærersamarbejde.

Lærere har således brug for hinanden, for kun med kollegers hjælp kan man iagttage sin egen praksis, analysere den og finde nye løsninger. Det er helt enkelt svært at se ud over sin egen horisont og lave en selvevaluering af sin egen undervisning og dens svagheder. Man er begrænset af den samme tankegang, som man brugte til at planlægge sin undervisning med, og alene af den grund er kollegialt samarbejde en forudsætning for at udvikle kvalitet i undervisningen (Robinson 2015).

Hvis vi ønsker en stærk professionel kapital og et godt arbejdsmiljø, er lærersamarbejdet lige så centralt. Samarbejdselementet i professionel kapital – den sociale kapital – er grundlaget for de to andre kapitalformer, human kapital og beslutningskapital, fordi det i høj grad er tillid og samarbejdsevne, der kan få den ønskede udvikling til at ske.

Behov for tillid

Jeg vil i den forbindelse pege på netop betydningen af tillid for lærersamarbejde med henvisning til begreber hos ledelsesforskeren Viviane Robinson. Hun pointerer, at relationel tillid ikke er noget, man udviser i fredelige hyggestunder løsrevet fra det daglige problemfyldte arbejde. Det skal indgå i alt, hvad man gør, inklusiv – og ikke mindst – når der skal løses problemer og konflikter. Ledelse går ikke ud på først at opbygge tillid, så man sidenhen kan udføre det hårde arbejde med at opnå forbedringer. Det handler om at gå til arbejdet på en måde, der opbygger tilliden gennem fælles læring, bl.a. gennem den tilgang, Robinson kalder *open-to-learning-conversations* (Robinson 2015, Ågård og Grams 2017).

Robinson uddyber, at det især kræver en aktiv *inddragelsesstrategi* fra ledernes side. Ofte italesættes læreres skepsis eller bekymringer over for forandringer som "modstand". Men ved at undersøge denne modstand og lytte til de bagvedliggende rationaler, der kan få lærere til at være kritiske, kan ledelsen opbygge den nødvendige tillid. Inddragelsesstrategien indebærer, at ledere undersøger lærernes antagelser om deres fag, om pædagogik, deres lærerrolle, forhold til eleverne osv. Antagelserne betegner Robinson som lærernes *handlingsteori*, og at forstå den er en forudsætning, ikke blot for at opbygge tillid, men for overhovedet at ændre praksis (Robinson 2018).

Facilitering af professionelle læringsfællesskaber

Hvis et effektivt og tillidsfuldt lærersamarbejde skal realiseres og blive til et PLF, professionelt læringsfællesskab, skal lærerne have ledelsesmæssig støtte til at udvikle den nye samarbejdskultur. Det er nemlig en svær opgave, der bryder med en lang skolekultur af autonome lærere, der ikke har været vant til at udfordre hinanden på den måde, som PLF indebærer (Tinglef Nielsen 2012).

Ledelse af PLF spænder fra overordnet rammesætning til det helt lavpraktiske. I det følgende forsøger jeg at sammenfatte de vigtigste ledelsesopgaver knyttet til PLF. Det bygger på mine erfaringer fra forsknings- og udviklingsprojekter og pointer fra litteraturen om PLF (Ågård m.fl. 2018, Ågård og Keller 2019, Dufour m.fl. 2016, LIP-projektet 2017-19).

1. Formulering af klare forventninger fra ledelse til team

Ledelsen skal eksplicit besvare spørgsmålene:

- Hvorfor skal vi samarbejde?
- Hvad er *meningen*?
- Hvilke forventninger er der til teamet og den enkelte lærer?
- Hvad er rammerne for samarbejdet?

2. Tildeling af klar rolle og legitimitet til teamledere

De lærere, der får den svære opgave at lede deres kollegers arbejde, skal have tildelt legitimitet af ledelsen, dvs. en velbeskrevet rolle og opgave.

3. Hjælp til at skabe mødetid - skemalægning

Den mest alvorlige praktiske trussel mod et godt teamarbejde er problemer med at finde fælles tid. Derfor er det en vigtig lavpraktisk ledelsesopgave at skabe tidslommer for de enkelte team ved fx at skemalægge tidsrum, hvor deltagerne kan mødes.

4. Hjælp til aftaler om normer og spilleregler for samarbejdet

Intern forventningsafstemning om normer og spilleregler er vigtig for, at samarbejdet ikke bliver tidsspilde. Ledelsen skal hjælpe teams til at afklare aftaler om mødekultur, forberedelse, opfølgning på beslutninger osv.

5. En anderledes dagsorden: de rigtige ting i den rigtige rækkefølge

Et af de vigtigste redskaber for teamlederen er dagsorden, og den skal afspejle et PLF-fokus på elevernes læring, så teamet bruger tid på de rigtige ting i den rigtige rækkefølge. Nogle ting skal ikke på dagsordenen, men ordnes ved siden af, fx visse former for koordination og information.

6. Systematik til at identificere fælles fagligt-pædagogiske udfordringer og mål

Det kan være nødvendigt at hjælpe teams til at identificere temaer for deres samarbejde. Det kan fx være ved at bruge Helen Timperleys "Undersøgende Cyklus" (Ågård og Keller 2019), hvor man med udgangspunkt i en analyse af elevernes læringsbehov udpeger, hvad lærerne sammen har brug for at afprøve og udvikle.

7. Hjælp til at udvælge og bruge data

At bruge data relevant og fornuftigt er en af de helt store nye udfordringer for lærere. Data er alle former for indsamlet viden om, hvad eleverne får ud af undervisningen, og hvordan

de oplever den. Ledelsesopgaven består både af at hjælpe lærerne med at udvælge relevante data, at lave analyser, se tendenser og mønstre og handle på det, de ser.

8. Løbende dialog og ledelsesopfølgning

Teamene og deres teamledere har brug for løbende ledessparring. Hvert team kan være knyttet til en leder, der holder jævnlige opfølgingsmøder. Det kan opfattes som kontrol, men også som en positiv støtte og ønskværdig opmærksomhed fra ledelsen.

9. Opbygning af tillidsfuldt kollegialt klima

Den udforskende og fælles tilgang til sin egen undervisning kan skabe sårbarhed, og det gælder om at skabe et klima, hvor alle er villige til at dele deres tvivl, usikkerhed og oplevelse af uvidenhed.

10. Fastholdelse gennem flere år

For lærere rykker PLF grundlæggende ved den autonome lærerrolle; det udfordrer lederes måder at arbejde på, og det kræver nye kompetencer på mange niveauer. Derfor tager det fem-seks år at indarbejde. Det er bl.a. erfaringerne fra New Zealand, hvor man i flere år målrettet har arbejdet med PLF-principperne. Det er, som det er tilfældet med andre pædagogiske og ledelsesmæssige indsatser, et langt, sejt træk.

Ledelse af PLF som anledning til ledelsesudvikling

Som det fremgår af denne oversigt, er den ledelsesopgave, der er forbundet med ledelse af en professionel samarbejdskultur, ganske omfattende. Hvis skoleledere og pædagogiske ledere skal løfte opgaven som troværdige og tillidsvækkende sparringspartnere, kræver det samtidig, at de selv har dyb indsigt i pædagogik og undervisningsudvikling og ved, hvad der foregår i klasseværelserne, fx på grundlag af jævnlig observation af undervisningen. Så udvikling af lærernes professionelle læringsfællesskaber kan samtidig blive en anledning til udvikling af ledelsen og dens teoretisk-praktiske pædagogiske ledelsesgrundlag.

Referencer

- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V. (2018) *Færre forandringer, flere forbedringer*, Dafolo
- Søndergaard Kristensen, Tage (2015): *Professionel kapital på gymnasieuddannelserne, en håndbog*
- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. København: Forlaget UCC.
- Ågård, D. (2016) *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*, Frydenlund
- Ågård, D. og S. Grams Davy (2017): "Relationskapacitet som forudsætning for capacity building", i: *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor*, Hans Reitzel 2016.
- Ågård, D., Krogh, L. B., Nielsen, K., Sølberg, J., Waadegaard, N., & Hoffmann, S. (2018). *Skolebaseret Udviklingsprojekt i Naturfagene (SUN). Afsluttende rapport for et fireårigt forløb 2014-2018*.
- Ågård, D. og Keller, S. (red.) (in press 2019): *Pædagogisk ledelse i teori og praksis*, Dafolo
- LIP - Ledelsesudvikling i praksis på erhvervsskolerne*, udviklingsprojekt, UVM 2017-19, gennemføres af Pluss Leadership i samarbejde med AAU. Projektledelse: Dorte Ågård, AAU, Søren Tholstrup, Pluss.