



# Sammenligning af håndtering af lærernes arbejdstid i Norge, Sverige og Finland

Hovedrapport

Lærerkommissionen

September 2019

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>1.</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>METODE OG DESIGN</b>	<b>4</b>
2.1	Metodisk design – most similar-systems design	4
2.2	Fremgangsmåde	5
<b>3.</b>	<b>BAGGRUNDEN FOR LÆRERNES ARBEJ DSTID</b>	<b>8</b>
3.1	Skolesystemets styring og indretning	8
3.2	Forhandlingsmodeller og historik	9
3.2.1	Samarbejdshistorik og -former mellem parterne	10
<b>4.</b>	<b>TILRETTELÆGGELSE AF LÆRERES ARBEJ DSTID</b>	<b>12</b>
4.1	Hvordan opdeles lærernes arbejdstid i aftalerne?	13
4.1.1	Kategorier af arbejdstid i de centrale aftaler	13
4.1.2	Brugen af og indhold i lokalaftaler	18
4.2	Særlige tiltag for nye lærere	19
4.3	Arbejdstidsregler for lærere ansat i sprogcentre	21
4.4	Hvordan håndteres lærernes arbejdstid i praksis?	23
4.4.1	Opgaver i lærernes arbejde og tidsforbruget herpå	23
4.4.2	Planlægning, ændring og opgørelse af arbejdstid	25
4.5	Samlet vurdering af udfordringer og muligheder	29
4.5.1	Anvendelse af årsværksnorm	29
4.5.2	Anvendelse af undervisningsnorm	30
4.5.3	I hvilket omfang skal lærerne være fysisk tilstede på skolen?	30
4.5.4	Brug af lokalaftaler	31
<b>5.</b>	<b>LÆRERPROFESSIONENS STATUS</b>	<b>33</b>
5.1	Lærerprofessionens anseelse og attraktivitet	34
5.2	Lærernes arbejdsforhold	36
5.3	Løn	38
5.4	Tiltag for at udvikle professionen	40

## 1. INDLEDNING

Som et led i kvalificeringen af Lærerkommissionens arbejde har kommissionens sekretariat bedt Epinion gennemføre en international kortlægning af arbejdstidsregler og overenskomstmæssige forhold for grundskolelærere i udvalgte lande.

Undersøgelsen giver baggrundsviden til kommissionens opgave med at komme med anbefalinger og inspiration til mulige løsningsforslag på spørgsmålet om lærernes arbejdstid forud for overenskomstforhandlingerne i 2021. Analysen har fokus på de udfordringer og løsninger omkring arbejdstid samt lærerprofessionens status i Norge, Sverige og Finland.

Der er mange europæiske lande, hvor der har været forhøjet konfliktniveau, strejke og offentlig opmærksomhed på lærerstandens status og arbejdsbetingelser<sup>1</sup>. Arbejdstid er her et blandt flere diskussionspunkter – såsom arbejdsmiljø, ledelsesret og lønforhandling. Denne undersøgelse har primært fokus på arbejdstid, men berører også andre forhold såsom aftalesystemet, forhold for nyuddannede, lærerprofessionens status med mere.

Formålet med undersøgelsen er at anskueliggøre forskellige måder at tilrettelægge arbejdstiden på. Det handler bl.a. om forhandlingsniveauer (centralt vs. lokalt), hvilke kategorier arbejdstiden opdeles i overenskomstmæssigt (fx "undervisningstid"), og hvordan det planlægges og opgøres (fx årligt eller ugentligt). Endeligt er der redegørelser for, hvordan forhandlingspartnerne i de respektive lande vurderer den aktuelle aftale, herunder udfordringer og muligheder forbundet med læreres arbejdstidsregler samt lærerprofessionens status og udvikling.

I udvælgelsen af lande til undersøgelsen er der lagt vægt på, at aftalesystemet i de udvalgte lande er sammenligneligt med det danske. Dette er for at sikre, at den inspiration, der findes, også giver mening i en dansk kontekst. Derfor tager undersøgelsen udgangspunkt i en dybdegående caseanalyse af de tre nordiske lande Norge, Sverige og Finland, der på en række væsentlige parametre vurderes at være sammenlignelige med Danmark.

Rapporten er struktureret i tre dele. I **kapitel 2** præsenteres undersøgelsens metodiske design og den fremgangsmåde, der ligger til grund for undersøgelsens konklusioner. Herefter præsenteres i **kapitel 3** indledningsvist nogle forhold omkring de tre landes skolestruktur og overenskomstmodel. I **kapitel 4** redegør vi nærmere for landenes arbejdstidsaftaler og praksis for håndtering af lærernes arbejdstid. I **kapitel 5** beskriver vi den aktuelle status for lærerprofessionen i de tre lande samt evt. tiltag der er sat i værk for at styrke professionen. Undersøgelsen indeholder et **bilagsmateriale** med særskilte landepresentationer samt deres arbejdstidsaftaler.

---

<sup>1</sup> Clarke, L. (2016). *Teacher status and professional learning: The place model*. Critical Publishing. & Bascia, N. (2017). Teacher Unions and Teacher Quality. I: Akiba, M., & LeTendre, G. K. (Eds.): *International handbook of teacher quality and policy*. Routledge.

## 2. METODE OG DESIGN

Undersøgelsen har til formål at skabe overblik over dels, hvordan grundskolelæreres arbejdstid og overenskomstmæssige spørgsmål reguleres, og dels hvordan der arbejdes med lærergerningen som profession i lande, der er sammenlignelige med Danmark.

### 2.1 METODISK DESIGN – MOST SIMILAR-SYSTEMS DESIGN

Det er vigtigt, at de udvalgte lande er sammenlignelige med Danmark. Sammenligneligheden bør ikke alene gælde i forhold til skolesystemet, men i lige så høj grad i forhold til de samfundsmæssige institutioner, der danner rammen for skolesystemet:

- Velfærdsmodel
- Overenskomstmodel
- Organisering af arbejdsmarkedets parter (organisierungsgrad og organisierungsdekning)
- Forholdet mellem central- og lokalforvaltning af området
- Niveauer for forhandling om arbejdstidsregler mv.

Undersøgelsen er derfor gennemført som et komparativt "most similar-systems"-undersøgelsesdesign<sup>2</sup>. Det vil sige, at de udvalgte cases er sammenlignelige på så mange centrale parametre som muligt, så de identificerede forhold og praksisser vil være mest muligt sammenlignelige i dansk kontekst.

Som forskning i forskellige landes overenskomstforhold og -historik viser, er der tale om et komplekst og detaljerigt stofområde<sup>3</sup>, og der er ikke to lande, der er fuldstændigt sammenlignelige. Den komparative opgave er derfor at identificere de mest substantielle sammenligningspunkter på tværs af lande, der i deres fulde kompleksitet ellers må opfattes som forskellige. De tre nordiske lande er her vurderet særligt velegnede, da de på en række strukturelle parametre er sammenlignelige med den danske case, om end der naturligvis også er forskelle, fx i uddannelsesniveau<sup>4</sup>. Af nedenstående tabel fremgår en oversigt over nogle af de mest centrale parametre, der kvalificerer valget af de tre lande som lande til sammenligning:

---

<sup>2</sup> Esser, F., & Vliegthart, R. (2017). Comparative research methods. The International Encyclopedia of Communication Research Methods, 1-22.

<sup>3</sup> Høgedahl, L. K. (2018). Arbejdskonflikt og lovindgreb i offentlige overenskomstforhandlinger. Danmark i et nordisk perspektiv. In *Politologisk Årbog*. Hans Reitzel.

<sup>4</sup> Se de respektive landebilag for udfoldelse af centrale forskelle og ligheder.

Tabel 1 – Oversigt over nøgleparametre ved de tre lande

	NORGE	SVERIGE	FINLAND
Velfærdsmodel	Universel med stor grad af omfordeling og mange offentligt ansatte	Universel med stor grad af omfordeling og mange offentligt ansatte	Universel med stor grad af omfordeling og mange offentligt ansatte
Hovedaktører i overenskomstforhandlinger om lærernes arbejdstid	<b>Arbejdsgiversiden:</b> Kommunernes fællesorganisation, KT (Oslo kommune forhandler særskilt) <b>Arbejdstagersiden:</b> Den norske lærerforening, Utdanningsforbundet	<b>Arbejdsgiversiden:</b> Sveriges Kommuner och Lands-ting <b>Arbejdstagersiden:</b> De to svenske lærerforeninger, Lärarnes Riksförbund og Lärarförbundet	<b>Arbejdsgiversiden:</b> Kommunernes fællesorganisation, KT <b>Arbejdstagersiden:</b> Den finske lærerforening, OAJ
Organiseringsgrad (andel offentligt ansatte, der er organiserede i fagforbund)	Høj	Høj	Høj
Overenskomstdækning (andel offentligt ansatte, der er overenskomstdækket)	Høj	Høj	Høj
Niveauer for aftaler om lærernes løn og arbejdstid	Både central- og lokalaftaler	Både central- og lokalaftaler	Primært central aftale

## 2.2 FREMGANGSMÅDE

Rapporten er udarbejdet på baggrund af desk research af centrale aftaler, rapporter, artikler og andet skriftligt materiale, der kan belyse, hvordan lærernes arbejdstid forhandles og tilrettelægges i hvert af de tre lande samt give indblik, i hvilke centrale temaer omkring lærerprofessionen, som aktuelt diskuteres i de enkelte lande<sup>5</sup>.

Desk researchen er suppleret med besøg i hvert land, hvor der er gennemført separate interview med centrale aktører med indsigt i lærernes arbejdstid og arbejdet med lærerprofessionen i de pågældende lande. For at sikre input fra de mest relevante personer med indblik i og viden om lærernes arbejdstid har besøgene været tilrettelagt ud fra en snowballing-metode, hvor de interviewede parter er blevet bedt om at pege på andre relevante personer eller organisationer med relevans for undersøgelsen.

<sup>5</sup> Søgning og læsning er foretaget på landenes modersmål. I Finland findes officielle dokumenter (aftaler, love m.v.) på svensk, og derudover er der suppleret med support fra en oversætter.

I alle landene er der således som minimum gennemført interview med repræsentanter for hhv. arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer (hhv. kommunesammenslutninger og lærerforeninger) ligesom der er gennemført besøg på 1-2 lokale skoler. Dertil er der gennemført interview med lokale arbejdsgiver-/arbejdstagerparter, repræsentanter for ministerier, forskere mv. Konkret er der gennemført interview med følgende personer i forbindelse med undersøgelsen:

**Tablet 2 – Oversigt over gennemførte interview for hvert land**

NORGE	SVERIGE	FINLAND
Utdanningsforbundet om KS-aftale	Lärarnes Riksförbund	Lærerforeningen, OAJ
Utdanningsforbundet om Oslo-aftale	Läraryförbundet	Kommunernes sammenslutning, KT
Skolelederforbunde	Lokal kredsforvinde	Lokalkreds, OAJ
Oslo kommune	Kommunernes sammenslutning, SKL	Lokal kommune
Skoleleder + tillidsrepræsentant fra skole i Oslo kommune	Skoleleder	Skoleleder
Skoleleder + tillidsrepræsentant på skole uden for Oslo kommune	Lokal kommune	Tre skolelærere
Norsk arbejdsmarkedsforsker		Embedskvinde fra national undervisningsstyrelse
		Finsk arbejdsmarkedsforsker

I dele af rapporten henvises der til OECD's TALIS og Education at a Glance-undersøgelser, da disse giver et sammenligneligt datagrundlag på tværs af landene. De metodiske forhold omkring disse data gennemgås i de enkelte afsnit, hvor tallene indgår. Overordnet er opgørelser af arbejdstid og lærerprofessionens status fænomener, der afhænger af og varierer på tværs af tid og sted. En del af analyserne beror på oplysninger fra overenskomster og policy eller reform-tekster, mens andet er survey-resultater. Disse sammenligninger skal ses som pejlemærker, og dermed ikke tolkes som direkte udtryk for, hvordan det forholder sig i de enkelte lande.

Lektor Laust Høgedahl har været tilknyttet projektet som ekstern ekspert indenfor komparativ overenskomstanalyse med henblik på kvalitetssikring. Laust arbejder til daglig som lektor på Department of Political Science ved Aalborg Universitet og har forsket i arbejdsmarkedsforhold, fagforeninger, kollektive overenskomster og har specifikt arbejdet med de nordiske modeller for forhandling af

overenskomster i et komparativt perspektiv. Han har bistået med råd og vejledning omkring gennemførelse af interview med faglige parter på tværs af Norden samt baggrundsforståelse for de forskellige overenskomstmodeller i landene. Endelig har han gennemlæst og kommenteret den endelige rapport.

### 3. BAGGRUNDEN FOR LÆRERNES ARBEJDSSTID

Landenes forskellige skolesystemer og forhandlingsmodeller – herunder i relation til Danmark - udgør en væsentlig del af konteksten for denne undersøgelse. Indledningsvis vil vi derfor sammenligne landene på disse parametre, før vi zoomer ind på håndteringen af lærernes arbejdstid i de tre lande.

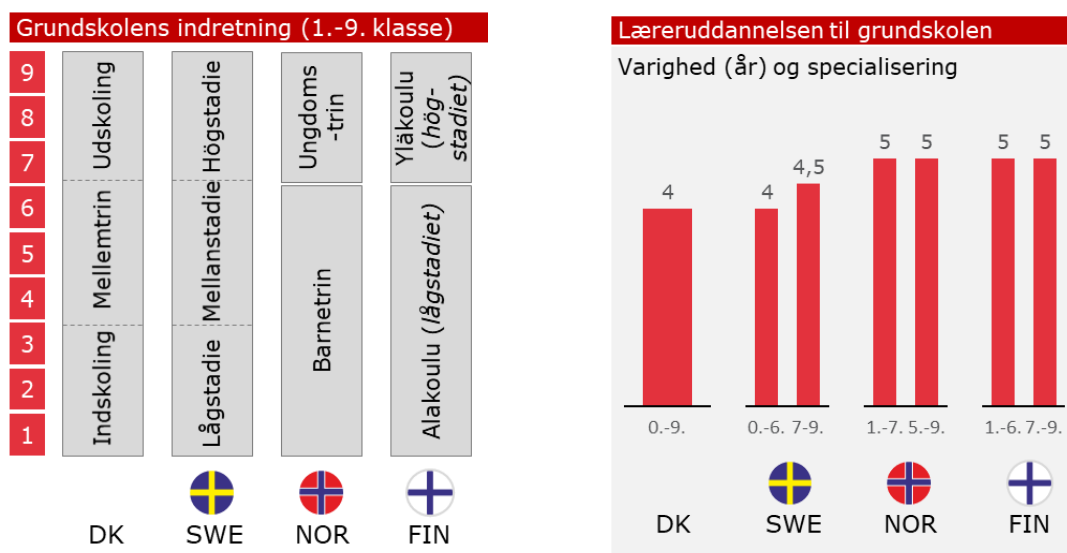
#### 3.1 SKOLESYSTEMETS STYRING OG INDRETNING

I alle fire lande hører ansvaret for driften af grundskolerne under kommunerne.

Den statslige styring af skoleområdet sker gennem bl.a. nationalt fastsatte minimumstimal samt målsætninger og læseplaner pr. fag og kvalifikationskrav til lærere. Inden for disse rammer fastsætter den enkelte kommune den nærmere indretning af skolevæsenet. I Norge, Sverige og Danmark er skolerne underlagt tilsyn fra en statslig myndighed, der bl.a. følger op på kvalitet. Der er ikke et tilsvarende tilsyn i Finland, da det blev nedlagt i 90'erne.

Grundskolestrukturen i de fire lande varierer en smule mellem landene, jf. Figur 1. I Danmark og Sverige inddeles grundskolen (0.-9. klasse) således i tre trin: indskoling (0.-3. kl.), mellemtrin (4.-6. kl.) og udskoling (7.-9. kl.). I Norge og Finland anvendes derimod en lidt fastere sondring imellem hhv. 0.-6. klasse og 7.-9. klasse. Denne sondring går igen i arbejdstidsaftalerne fx i forhold til omfanget af undervisningstid.

Figur 1: Grundskolens indretning og læreruddannelsen



Uddannelsen til lærer i grundskolen varierer mellem landene, både hvad angår varighed (og niveau) af uddannelsen samt graden af specialisering. I Finland er læreruddannelsen en 5-årig uddannelse på master-niveau, hvilket ligeledes blev indført i Norge i 2017. I Sverige er uddannelsen mellem 4-4,5 år



afhængigt af, hvilket klassetrin uddannelsen retter sig imod. I både Finland, Norge og Sverige har man valgt at specialisere læreruddannelsen, så man allerede på ansøgningstidspunktet skal tage stilling til, hvilket alderstrin, man ønsker at undervise efterfølgende. Specialiseringen af uddannelser har været gældende længe i Finland, mens det er indført i Norge og Sverige i hhv. 2010 og 2011. Dermed adskiller de øvrige lande sig fra Danmark, hvor lærerstuderende ikke skal træffe valg om specialisering inden for et alderstrin som led i uddannelsen.

### 3.2 FORHANDLINGSMODELLER OG HISTORIK

Overordnet set er der tre relevante niveauer i landene, når det kommer til forhandling af læreres arbejdstid: Centralt-, kommunalt- og skoleniveau, jf. Figur 2.

Figur 2: Forhandlingsniveau, aktører og indhold til forhandling



Fælles for de tre lande er, at nationale sammenslutninger af kommuner repræsenterer arbejdsgiver-siden, der forhandler med en eller flere lærerfaglige organisationer på arbeidstagersiden. I alle landene forhandles der udelukkende mellem parterne, dvs. i udgangspunktet uden statslig indblanding.

Lokalt er parterne repræsenteret ved den enkelte kommunale forvaltning og en lokalafdeling af lærerforeningen, og på den enkelte skole er der i alle lande tillidsrepræsentanter. Det gælder for alle landene, at fagorganisationerne har en relativt høj organiseringsgrad på ~80-90 pct.

I den ene ende af spektret er **Finland**, hvor alle bestemmelser vedr. arbejdstid bestemmes centralt uden mulighed for lokalaftaler. I **Sverige** er der mulighed for at aftale arbejdstid helt ned på enkeltlærerniveau (den enkelte lærers ansættelseskontrakt), mens der i **Norge** gennemføres forhandlinger om lokalaftaler på kommune- og skoleniveau.

### 3.2.1 Samarbejdshistorik og -former mellem parterne

I de tre lande har der i de seneste år i varierende grad været konflikter relateret til arbejdstid. Dette hænger sammen med en variation i, hvilke emner der de største forhandlingsmæssige anliggender i hvert land. I **Sverige** fremhæver begge parter, at arbejdstid er underordnet en mere generel drøftelse om arbejdsmiljø. I **Finland** er der konsensus om, at arbejdstid er underordnet lønforhandlinger.

Vedr. arbejdstid har konflikten været størst i **Norge**, hvor der i 2014 var strejke blandt lærerne udløst af arbejdstidsaftalen. Efter forhandlingerne i 2014 blev parterne (KS og Utdanningsforbundet) enige om et udkast til en ny aftale. Aftalen blev dog afvist af lærerne ved urafstemning, hvorefter en strejke blev udløst. Efter mægling blev parterne selv enige om en aftale, der sluttede strejken og som fortsat udgør den gældende aftale. 2014-aftalen er således blevet fornyet ved de seneste to forhandlingsrunder – bl.a. med henvisning til, at man i øjeblikket vægter ønsket om at undgå endnu en arbejdstidskonflikt højt, og derfor ikke indleder potentielt konfliktskabende forhandlinger.

Figur 3: Eksempler på konflikter og diskussioner relateret til arbejdstid



I **Sverige** blev den nuværende arbejdstidsaftale indført for næsten 20 år siden, og i de følgende år har den største uenighed bestået i, om en bestemt formulering i aftalen kunne anses for at lægge et loft over lærernes undervisningstid, dvs. den tid, som den enkelte lærer underviser. Sagen blev indbragt for Arbejdsretten, der i 2011 afsagde en kendelse om, at der i den nuværende aftale ikke kan anses for at være et loft over antal undervisningstimer for den enkelte lærer.

I **Finland** gives udtryk for et forhandlingsklima præget af en høj grad af tillid og tålmodighed. Her er der en tradition for at sætte *eksperimenter* i gang for at afprøve, hvordan forskellige løsningsmodeller fungerer, før de vedtages i enten policy eller overenskomster. Bl.a. forsøgte man sig i perioden 1999-2007 også med en alternativ opgørelse af arbejdstid med årsnorm på udvalgte skoler. Eksperimentet viste sig i praksis at være for økonomisk omkostningsfuldt for kommunerne, da lærerne skulle kompenseres økonomisk for merarbejde og desuden fik en bonus for deltagelse. Det betød at de deltagende kommuner valgte at trække sig ud, og eksperimentet blev afbrudt. I 2018 har man igangsat et nyt eksperiment med arbejdstid, der løber til 2023.

I alle tre lande arbejder man mellem forhandlingerne med forskellige samarbejdsfremmende initiativer. I Finland fremhæver parterne bl.a.:

- **Fokusområder.** Ved hver forhandlingsrunde bliver parterne enige om fokusområder for næste runde
- **Datagrundlag.** Al data for beregninger af løn og arbejdstid deles mellem parterne
- **Beregninger.** I forhandlingerne foregår alle beregninger af løn og arbejdstid i fællesskab
- **Møder.** Parterne mødes som minimum månedligt, ofte ugentligt
- **Præsentation.** Resultater af forhandlinger skal præsenteres af parterne i fællesskab
- **Forsøg.** Enighed om at større ændringer skal bero på erfaringer fra forsøg i praksis
- **Repræsentation.** Hvis den ene part har et problem ift. sit bagland, er det også den anden parts problem
- **Relationer.** Uformelle og private sammenkomster mhp. relationsopbygning
- **Offentlig opmærksomhed.** Minimal offentlig opmærksomhed før strengt nødvendigt

I Norge og Sverige er der i forlængelse af de seneste forhandlinger aftalt en række partsfælles arbejder, der bl.a. har til formål at styrke samarbejdet mellem parterne. Det drejer sig eksempelvis om:

- Fælles regionale konferencer for lokale tillidsrepræsentanter og arbejdsgivere i forhold til fortolkning af arbejdstidsaftalen (Norge)
- Fælles regionale konferencer for lokale tillidsrepræsentanter og arbejdsgivere i forhold til at styrke det lokale arbejde med at sikre tilstrækkelige lærerressourcer (strategisk kompetensförsörjning) (Sverige)
- Udvikling af fælles, understøttende materiale, der kan understøtte lokal dialog om fx arbejdstid, arbejdsbelastning mv. på skoler.

## 4. TILRETTELÆGGELSE AF LÆRERES ARBEJDSSTID

I dette kapitel præsenteres en sammenlignende analyse af arbejdstidsmodellerne i Norge, Sverige og Finland. Kapitlet giver et tværgående perspektiv på forskelle og ligheder i de tre lande, herunder pointer omkring de muligheder og udfordringer ved de tre tilgange, som beskrives i de gennemførte interview.

Den sammenlignende analyse af lærernes arbejdstid er struktureret i fire overordnede afsnit. På tværs af de tre lande er der forskel på, hvordan man i landenes respektive arbejdstidsaftaler håndterer lærernes arbejdstid. Analysen indledes derfor med afsnit 4.1, hvor de tre forskellige arbejdstidsaftaler sammenlignes med udgangspunkt i de centrale aftaler. Her indgår også eventuel praksis med lokale aftaler, og hvordan disse kan se ud. I afsnit 4.2 og 4.3 gennemgås henholdsvis særlige tiltag for nyuddannede lærere og for lærere, der underviser på sprogcentre. I afsnit 4.4 behandles landenes praksis for planlægning og opgørelse af lærernes arbejdstid. Kapitlet afsluttes med en samlet diskussion og vurdering.

I boks 1 nedenfor har vi opsummeret nogle af de væsentligste pointer i de kommende afsnit.

### **BOKS 1: De væsentligste pointer i tilrettelæggelsen af lærernes arbejdstid**

- Både Norge, Sverige og Finland arbejder med en sondring mellem 'reguleret tid', dvs. tid hvor læreren er tilstede på skolen og/eller underlagt ledelsesret, og tid, der er til lærerens egen disposition. Omfanget af tid til lærerens disposition varierer mellem landene.
- I Norge og Finland arbejdes med normer for undervisningstid. Det samme gælder ikke i Sverige. Her tilkendegiver både arbejdsgiver- og arbejdstagersiden, at den undervisningsnorm, der blev afskaffet for 20 år siden, dog stadig anvendes i praksis mange steder.
- I Norge og Sverige kan der via lokalaftaler aftales ændret fordeling af arbejdstid på den enkelte skole. Begge steder vurderer begge parter, at det ikke er meget udbredt i praksis. I Sverige er der i den centrale aftale en bestemmelse om økonomisk kompensation fx hvis den regulerede tid øges. Tilsvarende gør sig ikke gældende i Norge.
- Kun Norge har i arbejdstidsaftalen en særlig bestemmelse om reduceret undervisningstid for nyuddannede lærere. Landene arbejder i stedet med forskellige programmer til at støtte nye lærere, fx vejledningsindsatser, mentorprogrammer, introduktionsprogrammer mv. I de tre lande peges der også på, at tilstedeværelse på skolen bidrager til at understøtte nye lærere
- Vedrørende lærere, der arbejder i sprogcentre er der i Norge uenighed mellem parterne om, hvorvidt arbejdstidsaftalen som helhed gælder for disse lærere. Både i Sverige og Finland hører sprogcentre under beskæftigelsesforvaltningerne, og arbejdstidsaftalerne gælder derfor ikke for disse lærere.

## 4.1 HVORDAN OPDELES LÆRERNES ARBEJDSSTID I AFTALERNE?

Der er store forskelle på arbejdstidsaftalerne mellem de tre nordiske lande – både i forhold til, hvordan arbejdstiden er tilrettelagt og muligheden for/pligten til at differentiere mellem medarbejdergrupper. Forskellene bunder i flere ting, men er først og fremmest betinget af den historiske udvikling af grundskolerne og aftalemodellerne i de enkelte lande. I dette afsnit sammenligner vi de tre landes arbejdstidsaftaler og gennemgår de mest centrale begreber for arbejdstiden. Afslutningsvist samles der op på, hvilke muligheder og udfordringer, der fra parternes perspektiver knytter sig til de respektive modeller.

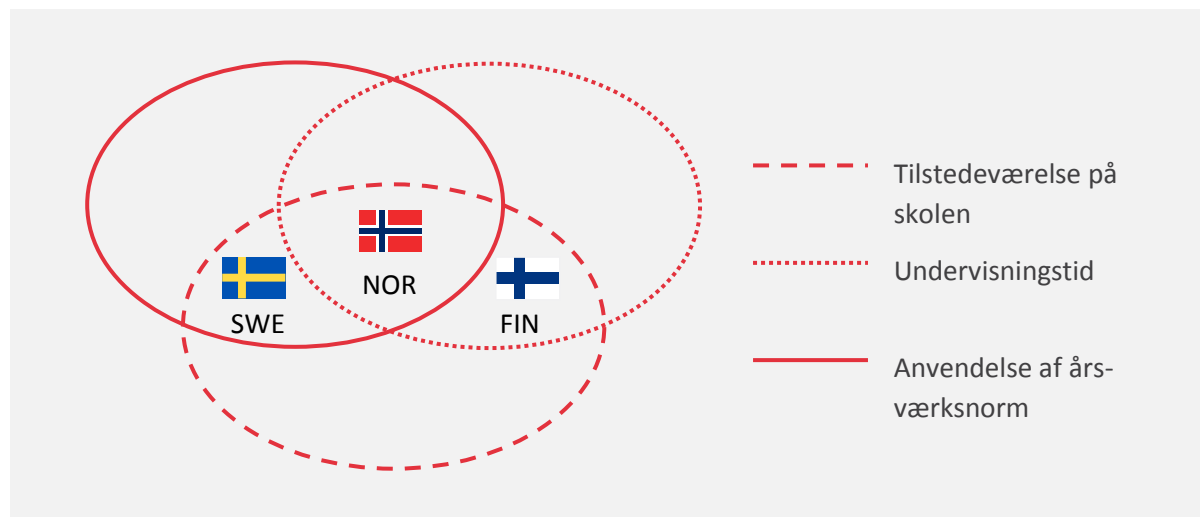
### 4.1.1 Kategorier af arbejdstid i de centrale aftaler

Overordnet set er der tre centrale elementer, der er væsentlige for at forstå den måde, man håndterer lærernes arbejdstid på i Norge, Sverige og Finland<sup>6</sup>. Det drejer sig om:

1. Anvendelse af en årsnorm, dvs. en norm for, hvor mange timer en fuldtidsansat arbejder
2. Undervisningstid
3. Fysisk tilstedeværelse på skolen

De tre lande anvender i deres centrale aftaletekster disse begreber på forskellig vis, jf. Figur 4:

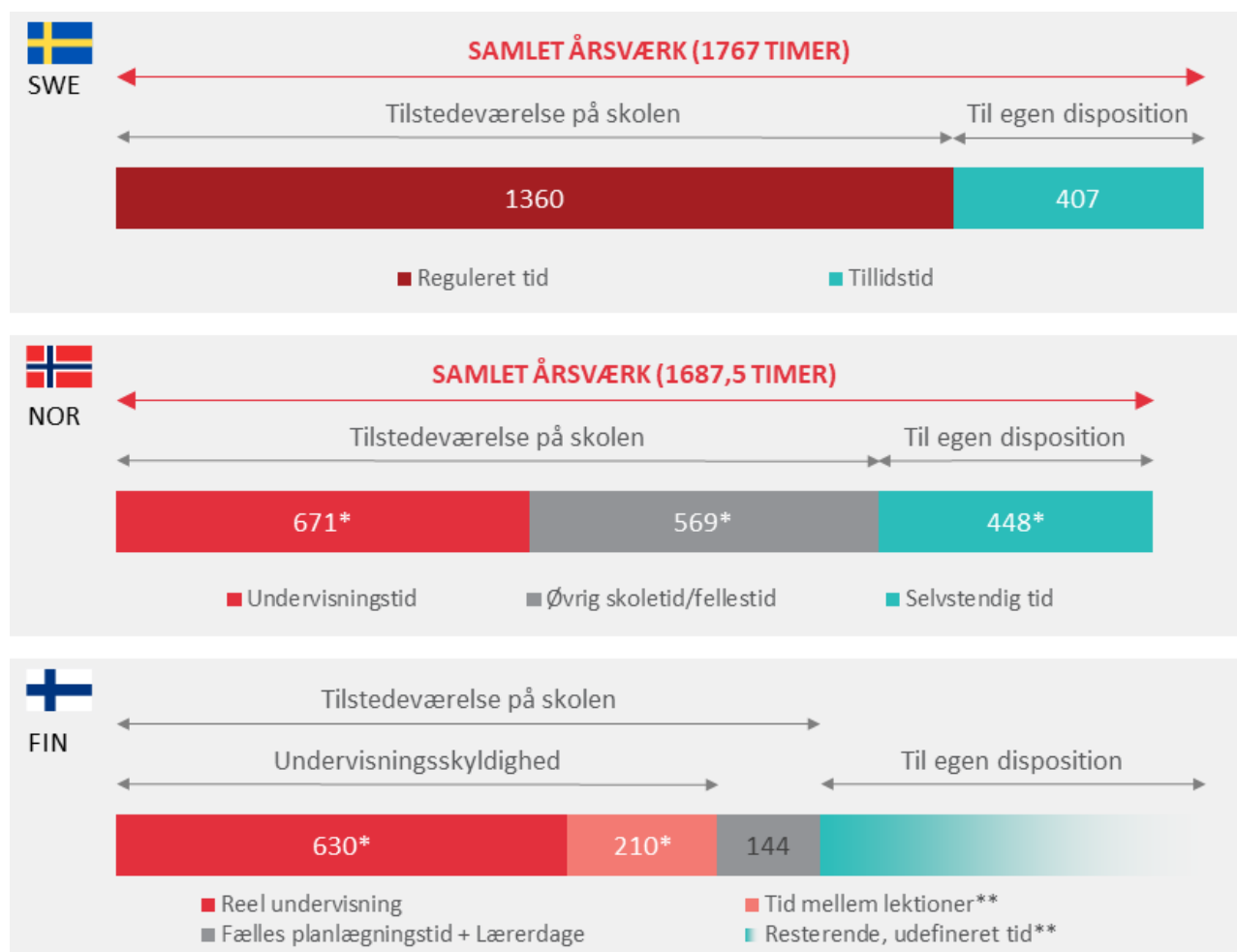
Figur 4: Centrale arbejdstidsbegreber



I **Norge** anvender man således alle tre begreber, mens man i **Sverige** alene arbejder med et fuldtids-årsværk og tilstedeværelse på skolen. I **Finland** står undervisningstid og delvis tilstedeværelse centralt, men til gengæld er der ikke defineret en fast årsværksnorm.

<sup>6</sup> Opgørelsen er lavet med inspiration fra den norske arbejdsmarkedsforsker Åsmund Arup Seip, der i en rapport fra 2005 sammenligner lærernes arbejdstid i de nordiske lande på netop disse parametre: [https://www.fafu.no/media/com\\_netsukii/507.pdf](https://www.fafu.no/media/com_netsukii/507.pdf)

Figur 5: Organisering af arbejdstid



**ANM:** Der er i Sverige og Norge tale om nettoårsværk, dvs. ekskl. ferie og søgne-/helligdage.

\* I både Norge og Finland differentieres i arbejdstiden efter bl.a. den enkelte lærers anciennitet og fagområde. Der er derfor tale om gennemsnitsberegninger på tværs af de forskellige muligheder for arbejdstidsdifferentiering.

\*\* Angiver tidskategorier, der ikke direkte følger af overenskomsten, men som er tilføjet af formidlingshensyn. Se det finske landebilag for yderligere forklaring.

Som det fremgår af figuren, arbejdes der i **Sverige** alene med en inddeling af arbejdstid i kategorierne "reguleret tid" og "tillidstid", der tilsammen udgør et samlet årsværk for svenske lærere. Den "regulerede tid" udgør årligt 1360 timer og er underlagt skolelederens ledelsesret. Den dækker tid til både undervisning, planlægning, for- og efterarbejde (ofte i fællesskab), administration, forældre-/elevkontakt mv. Der er, jf. ovenfor, ikke defineret særskilte undervisningsnormer i den svenske aftale, men begge parter bemærker i interviewene, at den undervisningsnorm, der blev afskaffet for mere end 20 år siden, i praksis lever videre på mange skoler og anvendes som rettesnor for omfanget af undervisning til den enkelte lærer. I tillæg til reguleret tid findes *tillidstid* på 407 timer årligt. Det er en tid, der står til lærerens egen disposition til faglig ajourføring, for- og efterarbejde,

uforudset forældre-/elevkontakt mv. De to kategorier (reguleret tid og tillidstid) udgør tilsammen ét fuldtidsårsværk på 1.767 timer, ekskl. ferier mv.

I **Norge** dækker aftalen tre arbejdstidskategorier, og selvom det iht. aftaleteksten er muligt at definere andre former for arbejdstidskategorier lokalt, så bliver dette sjældent gjort i praksis. I stedet bliver de fleste skoler enige om at organisere deres arbejdstid, så den svarer til den organisering, der er defineret i den centrale aftaletekst. Den centralt definerede organisering af arbejdstiden fungerer desuden som en tilbagefaldsorganisering, som man altså ”falder tilbage på”, hvis parterne lokalt ikke kan blive enige om en alternativ organisering.

Den mest udbredte organisering – dvs. den centralt definerede tilbagefaldsorganisering – af arbejdstiden i Norge opererer således for det første med en sondring mellem hhv. *undervisningstid* og *fællestid*, som er underlagt skolelederens ledelsesret og dermed kan bindes til skolen. Dertil kommer den *selvstændige tid*, som læreren selv disponerer over. Fællestiden er i udgangspunktet reserveret til fællesmøder, fælles planlægning, faglig ajourføring, forældrekontakt mv. – dvs. aktiviteter, der typisk kræver fysisk tilstedeværelse på skolen. Den selvstændige tid kan den enkelte lærer omvendt reservere til individuelt for- og efterarbejde, faglig ajourføring mv. og lægge såvel på som uden for skolen. Tilsammen udgør delmængderne det samlede årsværk på 1687,5 timer, som definerer lærernes totale årlige arbejdstid.

I **Finland** opgøres arbejdstiden i aftaleteksten i overvejende grad ved begrebet *undervisningsskyldighed*. Undervisningsskyldigheden udgør ca. 840 klokketimer om året, men da en lærer tildeles én times undervisningsskyldighed (dvs. 60 min.) pr. lektion (dvs. 45 min.), som læreren skal undervise, så er den reelle årlige undervisningstid væsentligt mindre (ca. 630 timer om året). Hertil kommer årlige 144 timer til fælles planlægningstid, ca. 3 ugentligt, og tre lærerdage. Det er en væsentlig forskel fra den norske og svenske arbejdstidsaftale, at lærernes arbejdstid i Finland ikke indrammes i et årsværk. For selvom arbejdsopgaverne for de finske lærere i store træk svarer til de norske og svenske læreres arbejdsopgaver, så er det i princippet undervisningsskyldigheden, de får deres løn for. Det ligger på den måde implicit i aftalen, at en stor del af de opgaver, der skal udføres udover undervisning (især for- og efterarbejde og kompetenceudvikling) skal gennemføres uden for den definerede arbejdstid.

#### BOKS 2: Arbejdstidsforsøg i Finland

I Finland er parterne blevet enige om et arbejdstidsforsøg, der pågår i perioden 2018-2023. Aktuelt deltager 8 skoler. Eksperimentet skal inspirere fremtidige forhandlinger, og består bl.a. af:

- Årnorm på 1520 timer
- Registrering af tidsforbrug
- Ubundet tid 25-40%
- Intet loft på undervisning
- Løntillæg og kompensation

Arbejdsgivers motiv er at give skolelederen et større ledelsesrum og dokumentation for, at lærerne arbejder fuld tid. Lærereforeningen vurderer, at dokumentation af ekstra arbejde kan føre til lønstigninger.

Eksperimentet har vakt en del debat, og følges tæt af begge parter.




Sammenlignet med de svenske og norske lærere har de finske lærere en del mere tid, som de selv kan disponere over (jf. de blå bjælker i Figur 5: Organisering af arbejdstid). Omvendt betyder fraværet af en samlet ramme om de finske læreres totale arbejdstid – dvs. årsværket – også, at det kan

være vanskeligere at få blik for de opgaver, der ligger udover undervisningstiden som fx forældrekontakt, forberedelse, teammøder mv., hvor tiden defineret til fælles planlægning og lærerdage er begrænset. Denne udfordring er netop ét af de elementer, man forsøger at imødekomme ved et igangværende arbejdstidseksperiment, der pt. kører på 8 skoler, og som er igangsat og faciliteret af arbejdstager- og arbejdsgiverorganisationen. Her er indførelsen af et årsværk et helt centralt element (se s. boks 2).

#### 4.1.1.1 Arbejdsårets længde

Hvad angår arbejdsårets længde er der generelt ikke stor variation mellem landene. I alle tre lande udgøres skoleåret af 190 dage, men der er nogen lokal variation i forhold til, hvor mange arbejdsdage, der ligger uden for skoleåret, samt i den gennemsnitlige ugentlige arbejdstid. For både Sverige og Norge gælder det, at definitionen af et lærerårsværk svarer til alle andre (fuldtids)ansatte, men at det pga. skoleårets længde fordeles på færre dage, og dermed giver en højere gennemsnitlig ugentlig arbejdstid. Det samme gælder i udgangspunktet i Finland, men da man ikke – som i de to øvrige lande - opererer med årsværk, kan den årlige arbejdsuge ikke på samme måde opgøres som en ugenorm.

**Tabel 3 Rammer for planlægning af lærernes arbejdstid**

		Skoleårets længde	Arbejdsdage udenfor skoleåret	Gennemsnitlig arbejdstid/uge
	FIN	190 dage (38 uger)	3-5	<i>Ikke opgjort</i>
	SWE	190 dage (38 uger)	4 <sup>7</sup>	45,5 timer <sup>8</sup>
	NOR	190 dage (38 uger)	6	43 timer

Udover de 38 uger kommer der i alle tre lande også arbejdsdage uden for skoleåret, som oftest er lagt på den ene eller anden side af skoleåret, og alternativt kan det i Sverige og Finland være i weekenddage. I Finland og Sverige er omfanget af disse fastlagt centralt, mens de i Norge, ifølge den centrale aftale, skal forhandles lokalt på kommuneniveau. I praksis ender langt de fleste norske kommuner dog på 6 dage.

#### 4.1.1.2 Differentiering af undervisningstid

For alle tre lande gør det sig gældende, at det ifølge de centrale arbejdstidsaftaler er muligt (eller pligtigt) at differentiere undervisningstiden for den enkelte lærer.

<sup>7</sup> Dette gælder kun for den regulerede arbejdstid i Sverige. Tillidstiden kan lærerne forlægge frit – dvs. både inden for og udenfor skoleåret.

<sup>8</sup> Der findes i arbejdstidsaftalen som sådan ikke en ugentlig arbejdstid for svenske lærere. Arbejdstiden er således alene angivet på årsniveau, og den kan tilrettelægges, så den varierer hen over skoleåret.



I **Norge** er der overordnet set mulighed for at differentiere på baggrund af to kriterier. For det første er der bestemmelser i den centrale aftale, der giver den enkelte lærer ret til reduktion i undervisningstid baseret på anciennitet – såkaldte "livsfasetiltag". Konkret gælder det, at:

- Nyuddannede lærere har ret til at få reduceret undervisningstiden med 6 % fra skoleårets begyndelse det første år efter fuldført uddannelse<sup>9</sup>.
- Lærere har ret til at få reduceret undervisningstiden med op til 6 % fra skoleårets begyndelse i det kalenderår, de fylder 57 år.
- Lærere har ret til at få reduceret undervisningstiden med op til 12,5 % fra skoleårets begyndelse i det kalenderår, de fylder 60 år.

Tiden, der på baggrund af ovenstående omfordeles fra undervisningstiden, disponerer læreren over enten til for- og efterarbejde og faglig ajourføring (lærere over 60 år) eller til "andet pædagogisk arbejde" (57-59-årige). Den omfordelte tid skal i udgangspunktet bruges på skolen.

For det andet differentieres der på baggrund af hvilken årgang og hvilke fag, lærerne underviser på. Lærere på barnetrinnet (dvs. 1.-7. klasse), har således mere undervisningstid end lærere på ungdomstrinnet (dvs. 8.-10. klasse). På ungdomstrinnet differentieres yderligere på tværs af fag. Principet bag differentieringen er således, at nogle fag (fx modersmålsundervisning) kræver mere forberedelse end andre (fx idræt), hvorfor undervisningstiden reduceres. Tiden, der på den baggrund omfordeles fra undervisningstiden, medfører en tilsvarende forøgelse af fællestiden på skolen. Tilsvarende har lærere, der pålægges andre opgaver (fx kontaktlærerfunktion eller "særlig byrdefuld undervisning"), også mulighed for at konvertere undervisningstid til øvrig tid på skolen.

I tillæg til disse centralt fastsatte differentieringer er det i Norge også muligt at forhandle alternative løsninger lokalt på skoleniveau, hvilket dog sjældent sker i praksis.

Da **Sverige** i sin arbejdstidsaftale ikke har fastsat en norm for undervisningstid, sker differentieringen som led i rektors almindelige ledelsesret over lærernes regulerede arbejdstid. Der er derfor ikke konkret viden om, i hvor høj grad der lokalt differentieres i skolernes almindelige praksis.

I **Finland** er den enkelte læreres undervisningsskyldighed centralt fastlagt efter hvilke fag og trin, vedkommende underviser på. Det kan svinge fra 13,5 til 18 klokketimer om ugen. Den enkelte lærer får reduceret sin undervisningsskyldighed med en fast norm, hvis vedkommende påtager sig specifikke opgaver. De mest hyppigt forekommende tilfælde er ifølge parterne:

- Transport mellem to skoler
- Ansvar for fx udstyr og inventar
- Vejledning

---

<sup>9</sup> I aftalen med Oslo Kommune har nyuddannede lærere ikke denne ret. Til gengæld har lærere over 65 ret til reduktion (15 %) i undervisningstiden.

- Delvist ledelsesansvar

Den enkelte lærer kan også få øget sin undervisningsskyldighed, men kun så vidt vedkommende selv ønsker det. Lærerforeningen i Finland vurderer, at de fleste lærere i praksis underviser ca. 2 timer mere end undervisningsskyldigheden foreskriver mod lønmæssig kompensation. I modsætning til den norske aftale er der i Finland ikke mulighed for reduktion i arbejdstiden på baggrund af anciennitet (hverken for nye eller ældre lærere).

#### 4.1.2 Brugen af og indhold i lokalaftaler

Selvom både **Norge** og **Sveriges** centrale aftaler giver mulighed for at indgå lokalaftaler, der afviger fra de centrale, er det i praksis kun et fåtal af skoler og kommuner, der benytter sig af denne mulighed. I Norge anslår en rapport fra 2016, at lokalaftaler indgås på ca. 10% af skolerne<sup>10</sup>. I Sverige findes der ingen opgørelser, men parterne vurderer, at lokalaftaler er blevet mere udbredt siden 2010, men at det fortsat er på et lavt niveau.

I **Norge** er der inden for årsværkets rammer i princippet fleksibilitet i forhold til at aftale andre organiseringer af arbejdstiden end den centralt definerede, dvs. både i forhold til undervisningstid, tilstedeværelse mv., så længe der opnås enighed mellem parterne på den enkelte skole. Hvis der ikke opnås enighed lokalt, gælder den undervisningstid og den tilstedeværelsestid, som fremgår af den centrale aftale. Lokalaftalerne indgås i udgangspunkt årligt mellem skoleleder og lærerkollegiet, repræsenteret ved den lokale tillidsrepræsentant – og kan evt. blot forlænges, hvis begge parter er tilfredse med aftalen. Begge parter anser det for en fordel, at aftalerne er 1-årige, da kan være med til at fremme lysten til at "eksperimentere", idet man kan være mere villig til at forsøge sig med nye arbejdstidsmodeller, når man ved, at man kan komme ud af dem igen året efter, hvis der viser sig at være uforudsete konsekvenser forbundet hermed. Her kan det også spille det også en rolle, at den centrale arbejdstidsaftale i Norge virker som en "tilbagefaldsmodel", som træder i kraft, hvis man lokalt ikke kan blive enige om en anden løsning. I den forstand fungerer den som en garanti for både lærer og skoleleder.

I indledningen til den centrale aftale (aftalens punkt 3) indgår desuden en kort tekst, som markerer den overordnede intention med aftalen: "*Arbejdstidsavtalen skal bidra til størst mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse slik at opplæringstilbudet til elevene bliver best mulig*". I forlængelse heraf sættes der også ord på hhv. tillidsrepræsentantens og skoleledernes respektive roller mht. deres ansvar i forbindelse med organisering af lærernes arbejdstid: "*Tillitsvalgte og ledelsen har, gjennom lokale prosesser et særskilt ansvar for å realisere en utdanningsledelse som fremmer læringsarbeidet. God samhandling på alle niveauer og systematisk samarbeid mellom lærerne er viktig for å kunne utvikle skolen. Dette må legges til grunn i prosesser for å ivareta den enkelte skoles behov for*

---

<sup>10</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2016/et-sporsmal-om-tid.-rapport-fra-undersokelse-om-arbeidstid-i-skolen.-rapport-12016/>

*organisering av arbeidstiden.*”. Det er altså med afsæt i disse intentioner, at der skal forhandles om arbejdstidsaftaler på de enkelte skoler.

I lighed med Norge kan man i **Sverige** fravige alle dele af den centrale arbejdstidsaftale i en lokal aftale, så længe det kan aftales mellem parterne. I modsætning til Norge er det dog også muligt at aftale en fravigelse af arbejdstidsaftalen mellem en enkelt lærer og skoleleder, fx som en del af lærerens ansættelse<sup>11</sup>. Typisk vil lokale arbejdstidsaftaler i Sverige kun omfatte en delmængde af lærerne på en skole. Det skyldes, at de indgår for ”lärlägar”, dvs. en kreds af lærere, der underviser på et bestemt klassetrin. I praksis kan lærerne på et enkelt klassetrin blive enige om, at de ønsker at indgå en lokal aftale om en ændret arbejdstidsfordeling, og så vil en sådan blive forhandlet. Det betyder i realiteten, at der inden for en og samme skole skal håndteres lærere, der kan være omfattet af forskellige arbejdstidsaftaler. Argumentet for dette er, at det giver mulighed for, at arbejdstiden kan tilrettelægges efter helt specifikke behov, fx fordi et bestemt klassetrin har behov for mere eller mindre tilstedeværelse. I udgangspunktet gælder lokalaftaler i Sverige i 3 år med mindre de opsiges undervejs. I modsætning til Norge indgår en økonomisk kompensation til lærerne, såfremt de indgår en aftale om øget reguleret arbejdstid, i form af et lønløft på 1.500 svenske kroner per måned samt en 500 kr. bonuspulje pr. deltagende lærer til lønforhandlinger i aftalens 2. år.

## 4.2 SÆRLIGE TILTAG FOR NYE LÆRERE

I alle tre lande er der enighed om, at det kan være hårdt at starte op som nyuddannet lærer, og der findes derfor forskellige initiativer til at støtte nye lærere under opstarten. Det varierer dog, hvor systematisk og formaliseret dette er.

Det er kun i **Norge**, at der i selve arbejdstidsaftalen er indsat en bestemmelse om, at nyuddannede lærere har ret til at få reduceret undervisningstiden med 6 % fra skoleårets begyndelse det første år efter fuldført uddannelse. Denne bestemmelse blev indsat ved aftalen i 2014. Det skal her bemærkes, at der her er en forskel til aftalen i Oslo Kommune (der forhandler uden for KS-fællesskabet), hvor der ikke findes en tilsvarende bestemmelse.

I stedet fremhæver både arbejdstager- og arbejdsgiversiden (Osloafdelingen i Utdanningsforbundet) i Oslo Kommune et relativt omfattende program for ”oppfølging av nyutdannede lærere i Oslo skolen”, og som udbydes af uddannelsesetaten i Oslo Kommune<sup>12</sup>. Programmet består af en kursusrække på i alt 50 timer i ”grundleggende lærerferdigheter”. Forløbet er fordelt over i alt syv

---

<sup>11</sup> Det skal dog bemærkes, at dette kun gælder for 1 lærer. Såfremt mere end 1 lærer på en skole omfattes af den samme aftale, skal det forhandles kollektivt.

<sup>12</sup> [https://jobb.osloskolen.no/wp-content/uploads/2018/08/Kursrekke1\\_2018-19.pdf](https://jobb.osloskolen.no/wp-content/uploads/2018/08/Kursrekke1_2018-19.pdf)

kursusdage og dækker temaer som *"Fra lærerplan til god vurderingspraksis i klasserommet"*, *"Behaviour management"*, *"Godt skole-hjem-samarbejd"* og *"Forebygning og håndtering af mobbing"*.

I tillæg hertil har nyuddannede lærere i Oslo Kommune krav på i løbet af deres første år, at blive støttet via observation og vejledning fra uddannede vejledere<sup>13</sup>. Vejlederne skal ligeledes gennemføre en kursusrække udbudt af Oslo Kommune. Kurserne i dette forløb dækker over temaer som *"Dette vet vi om nyuddannede lærere"*, *"Forskningsinformeret undervisning"* og *"Videovejledning"*.

Nationalt har det norske Kunnskapsdepartementet (på baggrund af en evaluering fra 2016 *"Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere"*<sup>14</sup>) i samarbejde med blandt andre KS og Utdanningsforbundet formuleret en række prinsipper for vejledning af nyuddannede lærere<sup>15</sup>. Principperne går fx på, at vejledning:

- *"videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis"*
- *inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet*
- *ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole"*<sup>16</sup>

Dertil kommer formuleringen af en række forpligtelser, som parterne skal følge. Fx skal Utdanningsforbundet arbejde for at *"motivere lærere til å ta veilederutdanning"*, mens KS forplikter sig på at *"oppfordre kommuner og fylkeskommuner til å ha en strukturert og målrettet plan for veiledning"*<sup>17</sup>. I forlængelse af disse prinsipper og forpligtelser er de norske regeringspartier ved de seneste budgetforhandlinger blevet enige om at afsætte en pulje på 60 mio. norske kroner til vejledning af nyuddannede lærere<sup>18</sup>. De kommunale skolechefer kan søge om midler fra puljen og står selv for organiseringen af vejledningsindsatsen, der dog skal foregå inden for rammerne af de definerede principper, jf. ovenfor.

I **Sverige** er det op til den enkelte rektor, om han/hun vælger at differentiere i undervisningstiden for at tilgodese nyuddannede. Det vides derfor ikke, hvor ofte dette gør sig gældende. I 2011 blev det

---

<sup>13</sup> [https://jobb.osloskolen.no/wp-content/uploads/2018/08/kursrekke\\_veiledere\\_h%C3%B8st2018.pdf](https://jobb.osloskolen.no/wp-content/uploads/2018/08/kursrekke_veiledere_h%C3%B8st2018.pdf)

<sup>14</sup> <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>

<sup>15</sup> <https://www.nyutdannede.no/media/1212/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>

<sup>16</sup> *ibid.* s. 7

<sup>17</sup> *ibid.* s. 9

<sup>18</sup> <https://www.nyutdannede.no/veiledningsordninger/nasjonalt-nettverk-for-veiledning-av-nyutdannede-larere/aktuelt-og-nyheter/tilskudd-til-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-grunnskolen/>

indført i Skoleloven (§22a), at kommunerne skal tilbyde nyuddannede lærer et 1-årigt introduktionsforløb med en erfaren lærer som mentor. Formålet med introduktionsforløbet er at:

- Støtte læreren arbejdsmæssigt, personligt og socialt på arbejdspladsen
- Stimulere til professionel udvikling
- Skabe et trygt og udviklende arbejdsmiljø for læreren
- Udvikle lærerens forståelse for skolen som arbejdsplads og dens rolle i samfundet<sup>19</sup>

Nogle af de temaer, som det foreslås at drøfte med mentoren, er fx mødet med barnet/den unge, læselse, samarbejde og professionsetik samt ansvar for egen udvikling og læring. Det er den enkelte skoles rektor, der har ansvar for at lægge en plan for introduktionsforløbet og at udpege en mentor.

I **Finland** findes der ingen systematiske initiativer i forhold til nyuddannede lærere. I overenskomsten nævnes ingen særlige hensyn, og for arbejdsgiver og arbejdstager centralt har det ikke været et anliggende i de forgangne forhandlinger. I et interview med en statslig repræsentant nævnes, at fraværet af indsatser hænger sammen med, at den finske læreruddannelse inkluderer store elementer af praktik og dedikerede forsøgs-/træningsskoler, hvorfor de studerende under uddannelsen forventes at blive klædt på til at varetage jobbet. Derudover er der tradition for, at man på skoleniveau har velkomst og introduktion til skolen, når nye lærere ansættes. Det påpeges af samme repræsentant, at der fremover kan være behov for særligt fokus på nye lærere, fordi arbejdet sætter nye krav til de nyuddannede, fx forældrekontakt og teamsamarbejde, som de ikke nødvendigvis bliver klædt til-strækkeligt på til under uddannelse.

Herudover peger både lærerorganisationer og skoleledere i de tre lande på, at lærernes tilstedeværelse på skolen generelt også er en måde at tage hensyn til mindre erfarne og nyuddannede lærere. Det skyldes, at ved at have mere tid sammen på skolen vil de mindre erfarne lærere have lettere adgang til umiddelbar sparring med mere erfarne kollegaer.

### 4.3 ARBEJDTIDSREGLER FOR LÆRERE ANSAT I SPROGCENTRE

I Danmark arbejder nogle lærere i sprogcentre. Sprogcentre er uddannelsesinstitutioner, der bl.a. udbyder erhvervsrettet danskundervisning for voksne udlændinge. I de nordiske lande er der dog forskel på, hvorvidt lærere ansat på sprogcentre omfattes af samme overenskomst som grundskolelærere.

I **Norge** har man et tilsvarende uddannelsesstilbud. Men ifølge interviewpersoner på både arbejdstager- og arbejdsgiversiden, så er der ikke enighed mellem parterne om, hvorvidt den gældende arbejdstid bør gælde for lærere på norske sprogcentre eller ej. Uenigheden består grundlæggende i

---

<sup>19</sup> Skolverket (2015): Introduktionsperiod för lärare och förskollärare, <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa3a05/1516017599474/introduktionsperiod-for-nyanstallda-larare-forskollarare.pdf>

spørgsmålet om, hvorvidt sprogcenterlærernes arbejde kan sammenlignes med grundskolelæreres arbejde – fx med hensyn til arbejdsårets længde (som følger grundskoleårets længde) og rammen for undervisningstid (skal man regulere undervisningen på sprogcentre efter rammen med mest eller mindst undervisningstid?). Arbejdsgiversiden mener dels ikke, at man kan overføre aftalens bestemmelser om arbejdsårets længde til sprogcentre, dels at man bør regulere arbejdstiden iht. den mest omfattende ramme for undervisningstid (tilsvarende lærere på barnetrinnet). Omvendt mener arbejdstagersiden dels, at reglerne om arbejdsårets længde også bør gælde for undervisere på sprogcentre, og dels at underviserne bør reguleres efter den mindst omfattende ramme for undervisningstid (tilsvarende Norskundervisere på ungdomstrinnet). Arbejdsretten skal muligvis afgøre tvisten, men det er endnu ikke afklaret, hvorvidt eller hvornår det evt. vil foregå.

I **Sverige** hører svenskundervisning af immigranter under de kommunale beskæftigelsesforvaltninger og reguleres efter en anden lov end skoleloven. Den centrale arbejdstidsaftale for lærere omfatter derfor ikke lærere på disse sprogskoler. Deres arbejdstid er reguleret som for andre kommunalt ansatte, fx er de typisk ansat i såkaldt 'semesterordning', dvs. at de arbejder i gennemsnit 40 timer om ugen og har 5 ugers ferie. Opdelingen i 'reguleret tid' og 'tillidstid' anvendes således ikke for disse medarbejdere. Lokalt kan det dog aftales, at den centrale arbejdstidsaftale (Bilag M) skal være gældende, men som hovedregel gælder arbejdstidsbestemmelserne i de 'Allmänna bestämmelser' (AB) – dvs. den overordnede del af kollektivaftalen, der gælder for alle ansatte i den kommunale sektor.

I **Finland** er andelen af immigranter og flygtninge relativt lav, sammenlignet med de øvrige nordiske lande. Centralt og kommunalt hører sprog- og kulturundervisning for voksne til under beskæftigelsesmyndighederne, og ikke skolevæsenet. I praksis er undervisningen af immigranter og flygtninge både varetaget af enten private aktører, folkhögskola eller vuxengymnasier. De sidste to er overenskomstdækkede med arbejdstid og lønforhold, der adskiller sig fra grundskolelærere.

Private aktører står for en stadig større andel af den sprog- og kulturundervisning, kommuner tilbyder immigranter og flygtninge. Lærereforeningen har kritiseret denne udviklingstendens. Kritikpunkterne går på, at lærerne hos private udbydere ikke nødvendigvis har de samme faglige kvalifikationer som uddannede lærere samt er ansat på vilkår, der afgøres mellem privat udbyder og lærer, og som oftest "underbyder" overenskomsten for de offentlige alternativer.

Den anden udbyder, folkhögskoler, er ofte institutioner, hvor eleverne bor på (internatform). De har lærere ansat på de særbetingelser, der gælder for disse i UKTA<sup>20</sup>. Disse indeholder to alternative arbejdstidsmodeller. Den første (alternativ 1) har 700-870 timers årlig undervisningsskyldighed, hvoraf denne udgør ¾ af den samlede arbejdstid. De øvrige arbejdsopgaver bestemmes i samarbejde med

---

<sup>20</sup> <https://www.kt.fi/sv/avtal/ukta/2018/del-f-bilaga-13-folkhogskolor/lon-och%20arbetstid-for-tjanste-befattningsinnehavare>

rektor. Den anden (alternativ 2) er mere fleksibel med en mindre andel undervisning (525-652 timer), hvor mængden kan variere over året og hvor arbejdet kan udføres på forskellige steder/lokationer.

Den tredje udbyder, vuxengymnasier, har også lærere ansat på særbetingelser jf. UKTA<sup>21</sup>. Disse er *ämnslärare* svarende til udskolings- og gymnasielærere. De har en ugentlig undervisningspligt på 17-18 timer, samt 2-5 timers fælles planlægning pr. 14 dage. Undervisningspligten gælder 33 uger årligt.

## 4.4 HVORDAN HÅNDTERES LÆRERNES ARBEJ DSTID I PRAKSIS?

En ting er, hvad aftalerne siger; noget andet er, hvilke opgaver lærerne løser i praksis og deres tidsforbrug herpå. I dette afsnit beskrives det, hvilke opgaver, lærerne har, hvad tidsforbruget er, hvordan arbejdet planlægges, og hvilken praksis der er mht. registrering af tidsforbrug. Overordnet er opgaveporteføljen relativt ens i alle tre lande, og der er generelt enighed om, at der kommer stadigt flere tidskrævende opgaver til i lærerarbejdet.

### 4.4.1 Opgaver i lærernes arbejde og tidsforbruget herpå

Som definitionerne af arbejdstid også afspejler, kan der overordnet sondres mellem opgaver, der knytter sig direkte til undervisning og øvrige opgaver. Tabel 4 indeholder en oversigt over de opgaver, som interviewpersonerne (både skoleledere, lærere og centrale parter) vurderer tager tid i lærerarbejdet. Listen er ikke udtømmende eller hierarkisk, men giver et indblik i, hvad der rapporteres, som tidskrævende.

På tværs af alle tre lande nævnes det som en tendens, at lærerne oplever en stigning i omfanget af eksterne krav til, hvad de skal lave. Der tegner sig også et billede af, at disse opgaver særligt vedrører "papirarbejde" i form af forskellige former for sagshåndtering, drift og administration og skole-hjem-kommunikation. Det karakteriserer også disse opgaver, at de ofte ikke opstår på lærernes eget initiativ, men er en konsekvens af eksterne – lederens, kommunes eller nationale – krav.

**Tabel 4 Opgaver, det vurderes tager tid i lærernes arbejde**

UNDERSVINGSRELATEREDE OPGAVER	ØVRIGE OPGAVER
-------------------------------	----------------

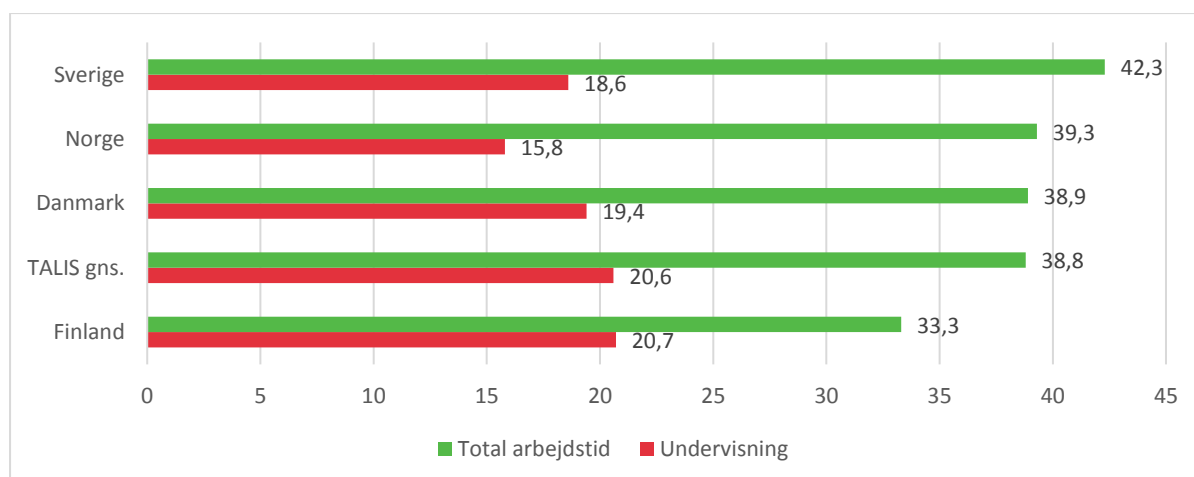
<sup>21</sup> <https://www.kt.fi/sv/avtal/ukta/2018/del-b-bilaga-3-vuxengymnasier/tjansteinnehavarnas-arbetstid>

Sammenligning af håndtering af lærernes arbejdstid i Norge, Sverige og Finland

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningstimer</li> <li>• Forberedelse</li> <li>• Efterarbejde</li> <li>• Kompetenceudvikling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skoleinspektion og kvalitetssikring</li> <li>• Kommunale tiltag</li> <li>• Udstyr og fysiske faciliteter</li> <li>• Teammøder</li> <li>• Dokumentation</li> <li>• Sagshåndtering</li> <li>• Forældrekontakt</li> <li>• Kvalitetssikring</li> <li>• Evaluering</li> <li>• Socialt arbejde</li> <li>• Kontakt til øvrige myndigheder</li> </ul>
---	--

I TALIS-undersøgelsen fra 2018<sup>22</sup> er lærere på klassetrinene 7.-9. blevet adspurgt om, hvor lang tid de arbejder, og hvor stor en andel af tiden der går med hhv. undervisning og administrationsarbejde. Tallene skal tages med det forbehold, at der er tale om selv-rapporteret tidsforbrug baseret på blot en enkelt uge af skoleåret, og at det kun er udskolingslærere, der er adspurgt. Som analysen viser, har flere af landene differentieret arbejdstid ift. alderstrin. Desuden underviser lærere i Norge og Finland jf. overenskomsten mindre end lærere i 1.-6. og svarene kan derfor ikke tolkes som udtryk for et gennemsnit af alle lærere i det pågældende land.

**Figur 6 Antal timer, 7-9. klasseslærere angiver at bruge på hhv. undervisning og arbejde totalt**



<sup>22</sup> I vinteren 2019 udkommer anden del af TALIS 2018, hvor der med al sandsynlighed findes flere detaljerede tal og analyser af arbejdstid og opgavefordeling. Se <http://www.oecd.org/education/talis/>



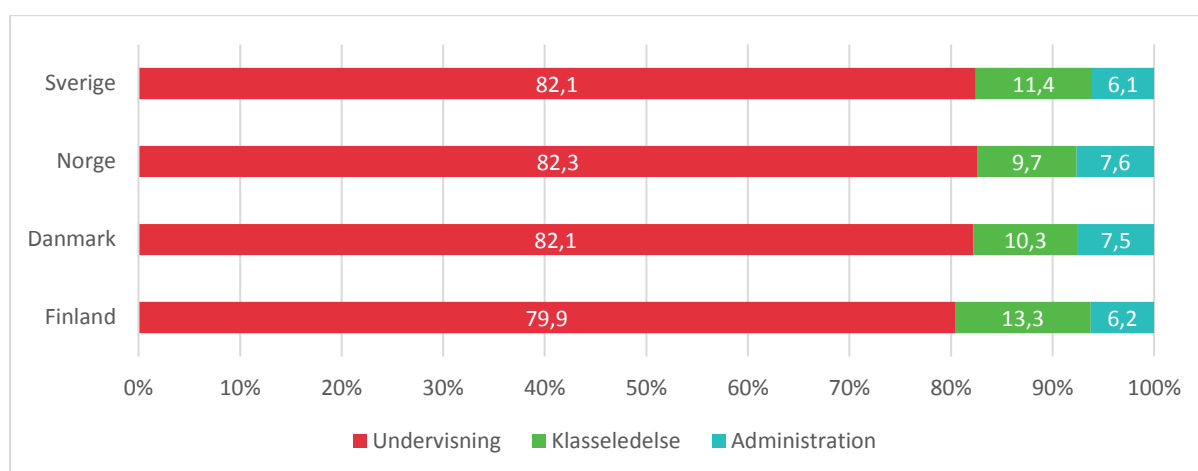
**Anm:** Lærerne er blevet spurgt, hvor mange timer de har brugt den seneste kalenderuge. Det inkluderer også arbejde i weekenden, aftener og andet ude-af-skolen arbejde. Landene er rangeret efter højest total arbejdstid.

Kilde: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.4.57 . <http://dx.doi.org/10.1787/888933932684>

Overordnet set viser figuren, at de finske lærere er dem, der arbejder mindst (33,3 timer) og underviser mest (20,7 timer). Svenske lærere har den længste arbejdsuge, mens norske lærere er dem, der underviser mindst (15,8 timer).

Når det kommer til fordelingen mellem de forskellige arbejdsopgaver inden for en lektion, har OECD inddelt en undervisningslektion i tre typer af opgaver: undervisning, klasseledelse og administration.

**Figur 7 Procentuel fordeling af tid brugt på forskellige opgaver i løbet af en lektion jf. 7-9. klasselærere**



**Anm:** Figuren viser gennemsnit af den tid lærere i 7.-9. klasse vurderer at bruge på forskellige opgaver i løbet af en lektion. Undervisning forstås som 'reel undervisning og læring', klasseledelse dækker over tid brugt på at skabe ro og orden i klassen. Administration forstås bredt som 'administrative opgaver'.

Kilde: OECD, TALIS 2018 Database. <https://www1.compareyourcountry.org/talis-teacher-survey/en/1/1333+1334+1335/ranking//FIN+DNK+SWE+NOR>

Figuren viser, at de nordiske lande er nogenlunde identiske ift. hvordan lektionstiden disponeres. Finske lærere bruger samlet set smule mindre af lektionstiden på reel undervisning. Sammenlignet med tidligere er den generelle udvikling, at der bruges mindre tid på undervisning og mere tid på orden og administration.

#### 4.4.2 Planlægning, ændring og opgørelse af arbejdstid

Det varierer, hvordan lærernes arbejdstid planlægges lokalt – ikke kun på tværs af landene, men også inden for de enkelte lande, hvor der forventeligt er stor variation på kommune- og skoleniveau. Det gælder både med hensyn til, hvem der planlægger, hvor detaljeret der planlægges, og betingelser for hvordan planen ændres, og om tiden registreres. Den store grad af lokal variation skyldes, at planlægning af arbejdstid kun i begrænset omfang bestemmes i de centrale overenskomster, og i høj grad handler om ledelsespraksis.

#### 4.4.2.1 Normperioder

Som udgangspunkt planlægges lærernes arbejdstid i de tre lande én gang årligt som led i planlægningen af skoleåret. Der er dog forskel i, hvor mange perioder arbejdstiden inddeles i, og dermed også i hvor ofte arbejdsåret opgøres med henblik på fx kompensation for overtid mv.

I **Norge** er arbejdsåret ikke reguleret i arbejdstidsaftalen, men som omtalt ovenfor arbejder man her med udgangspunkt i *årsrammer* for undervisning og tilsvarende udløses kompensation for overtid også af arbejde ud over årsrammerne. I praksis, angiver parterne, er der mange, der lokalt vælger at opgøre arbejdstiden ved halvårsskift, dvs. jul og sommer.

I **Sverige** indeholder arbejdstidsaftalen en bestemmelse om, at arbejdsåret inddeles i mindst tre perioder. Lederne skal således i sin planlægning fordele den regulerede arbejdstid på skoleårets 194 dage inden for 3 adskilte perioder. For hver periode fastlægges et grundskema med den faste arbejdstid og herefter et fuldt skema, der inkluderer eventuelle afvigelser til grundskemaet, fx i form af forældremøder, udviklingsamtaler, lejrskole, nationale test mv. Skemaet udgør den aftalte arbejdstid og danner grundlag for udbetaling af kompensation fx for ubekvem arbejdstid (aftener, weekend mv.). Skemaet kan ændres med 14 dages varsel, uden at det udløser ret til kompensation, men ændringer med mindre end 14 dages varsel udløser ret til overtidskompensation, som efter aftale kan udbetales ved månedsudgang.

I **Finland** har man en årsnorm, og arbejdet planlægges ved skoleårets start. I praksis har dette en relativ lille betydning, da undervisningstid er centralt fastlagt og læreren selv tilrettelægger den resterende, udefinerede tid. Lederen har ret til at bestemme og løbende foretage ændringer i indholdet af lærerens opgaver inden for den fælles planlægningstid (ca. 3 timer ugentligt). Undervisningstiden kan undtagelsesvist justeres i løbet af året i dialog mellem leder og lærer, men dette skal ske i overensstemmelse med den centrale aftales bestemmelse herfor. Fra den måned, hvor ændringerne i undervisningstid træder i kræft genberegnes lønnen for resten af skoleåret jf. aftalens fastlagte tariffer. I den resterende udefinerede tid, er der ingen regler eller praksis for regulering mellem leder og lærer.

#### 4.4.2.2 Skolernes planlægning af lærernes arbejdstid

Den konkrete planlægning af lærernes arbejdstid sker på de enkelte skoler og varierer derfor i praksis. Dette afsnit hviler derfor på nogle af de eksempler på praksis, der blev identificeret ved skolebesøgene i de enkelte lande.

I **Norge** planlægger skolelederen den enkelte lærers arbejdstid med udgangspunkt i skolens lokale arbejdstidsaftale. Dette skal ifølge overenskomsten munde ud i udarbejdelse af en individuel arbejdsplan til den enkelte lærer. På begge de besøgte skoler bliver arbejdsplanerne udarbejdet i et regneark, hvoraf det fremgår, hvor mange timer der i løbet af året er afsat til de overordnede arbejdstidskategorier, der er underlagt ledelsesretten (undervisningstid og fællestid), jf. Figur 8.

Figur 8: Eksempel på arbejdsplan fra skolebesøg i Norge

12	Kontaktlærer	Lærer X	Bundet tid 33t15 minutter				100	på ungdomstrinnet
13	Antall elever	15					100	til sammen
14								
15	1-tid til undervisning						Sum	Kontrolltall
16	Ansvar	Gruppe	Årsramme	Prosent	Årstimer planlagt	Til Fordeling		
17								
18	Matematikk		664	17,2	114	114		
19	Matematikk		664	17,2	114	114		
20	Naturfag		664	12,8	85	85		
21	Naturfag		664	12,8	85	85		
22	Samfunnsfag		664	12,8	85	85		
23	Samfunnsfag		664	12,8	85	85		
24	Valgfag		664	8,7	58	58		
25			635	0,0		0		
26			664	0,0		0		
27			664	0,0		0		
28			664	0,0		0		
29			664	0,0		0		
30	Kontaktlærer		664	5,7	38	38		
31				100,0		664	664	
32	2-fellestid							
33	Utgjør til sammen		692		timer etter stillingsstørrelse			
34								
35	Kontakt med foresatte, elever, eksterne instanser, arbeid med IOP etc.				75	75		
36	Foreldremøter				4	4		
37	Uformelle elevsamtaler				75	75		
38	Utviklingsamtaler				15	15		
39	Formelle elevsamtaler				15	15		
40	Fellesmøter				38	38		
41	Fagmøter				152	152		
42	Møter på hovedtrinn/klassetrinn				38	38		
43	Kontaktlærertid				19	19		
44	Pauser				100	100		
45	Tilsyn				50,5	50,5		
46	Timer som må utales med nærmeste leder				18	18		
47	Planleggingsdager				37,5	37,5	37,5	
48					637	637	37,5	637
49	3-egen tid							
50	For- og etterarbeid, faglig oppdatering osv.							
51	Utgjør til sammen		386,5		etter stillingsstørrelse		386,5	
52								
53	Samlet årsverk						1687,5	1687,5
54	Dato:	Sted:			Arbeidsgiver:		Arbeidstaker:	

Fællestiden er derudover udspecificeret i yderligere kategorier. På den ene af de besøgte skoler blev dette konkret gjort i samarbejde mellem lærere, tillidsrepræsentant og leder på en workshop i forbindelse med forhandlingerne om den lokale arbejdstidsaftale. Formålet med workshoppen var at skabe tryghed blandt lærerne for, at deres fællestid på skolen bliver brugt efter hensigten. På den anden skole bruger man en standardskabelon udarbejdet af Utdanningsforbundet.

I de individuelle arbejdsplaner bliver der for hver af disse definerede underkategorier også angivet, hvor mange timer det forventes, at læreren bruger.

Arbejdsplanerne udarbejdes af skoleledelsen og sendes herefter til den enkelte lærer til orientering og evt. kommentering. Eventuelle uenigheder drøftes mellem lærer og leder, og foregår på de to besøgte skoler, helt uproblematisk.

I **Sverige** er det op til lederen at afgøre fordelingen af arbejdsopgaver for den enkelte lærer. Som anført ovenfor er udgangspunktet, at lærernes arbejdstid fastlægges inden for minimum 3 perioder

årligt, dvs. det er muligt at variere arbejdsbelastningen for lærerne og på den måde tage højde for uger med prøveafholdelse og deraf større arbejdsbelastning mv. Et eksempel på en lærers arbejdstidsskema (grundskema og afvigelser) er anført i Figur 9.

Figur 9: Arbejdstidsskema i Sverige

PERIOD	VECKA	A-DAGAR	TIMMAR
1	33 - 45	63	442
2	46 - 9	61	428
3	10 - 25	70	490
		194 A-dagar	1 360 timmar

SCHEMA FÖR PERIOD 1					
VECKA	SCHEMA	AVVIKELSE - AKTIVITET	AVVIKELSE - TID	ANTAL TIMMAR	ANTAL A-DAGAR
33	Grundschema			34	5
34	Avvikelse	Tisdag, föräldramöte	18 - 22 (4 tim)	38	5
35	Grundschema			34	5
36	Grundschema			34	5
37	Grundschema			34	5
38	Avvikelse	Torsdag, utvecklingssamtal	18 - 21 (3 tim)	37	5
39	Avvikelse	Torsdag, utvecklingssamtal	18 - 21 (3 tim)	37	5
40	Grundschema			34	5
41	Grundschema			34	5
42	Avvikelse	Måndag, nationella prov Tisdag, föreläsning	17 - 22 (5 tim) 16.30 - 21 (4,5 tim)	43,5	5
43	Grundschema			34	5
44	Avvikelse	Måndag, studiedag, 1 tim lunch Tisdag, A-dag men läraren är ledig Onsdag - fredag, lov	8 - 16 (7 tim) 0 tim 0 tim	7	2
45	Avvikelse	Lördag, öppet hus	8.30 - 16.30 (7,5 tim)	41,5	6
				442 timmar	63 A-dagar

GRUNDSKEMA: 34 TIMMAR		
LUNCH: 30 MINUTER		
DAG	KLOCKAN	ANTAL TIMMAR
Måndag	8.00 - 16.00	7,5
Tisdag	8.00 - 16.00	7,5
Onsdag	9.00 - 13.00	4
Torsdag	9.00 - 18.00	8,5
Fredag	7.30 - 14.30	6,5
		34 timmar

I praksis tilkendegiver parterne, at muligheden for at variere arbejdsbelastningen over året anvendes relativt lidt, og lærerne oplever derfor at have en 'planlagt' jævn fordeling af timer hen over året. På den besøgte skole fremhævede skolelederen det positive i en jævn arbejdsbelastning, idet den ugentlige arbejdstid på ~45,5 time i gennemsnit allerede er høj. I stedet brugte lederen fx vikarer til dækning af undervisning i prøveperioder for at frigøre lærernes tid til prøveafholdelsen.

I arbejdsplanen arbejdes der typisk ikke med en tidsfastsættelse af opgaverne, men en tildeling af fag og klasser samt aftaler om ikke-undervisningsrelaterede opgaver, så som kontaktlærer/mentor mv. På den besøgte skole blev arbejdsplanen fastlagt af ledelsen, mens det i høj grad var de enkelte lærerteams (lärerlav), der herefter omsatte planen til en ugeplan ift. planlægning af tid til fælles koordination, forberedelse mv. I det omfang den enkelte lærer oplever ikke at kunne nå sine opgaver indenfor arbejdstiden, er det emne for en ledelsesdialog, hvor lederen inddrages i forhold til at prioritere opgaver.

I **Finland** udarbejder skolelederen forud for skoleårets påbegyndelse udarbejder skolelederen en årsplan for hver enkelt lærer, hvor der er 22 poster i fire overordnede kategorier i et regneark:

- Undervisning (inkl. forberedelse)
- Skole-hjem-samarbejde
- Specifikke opgaver og kompetenceudvikling
- Andet arbejde

Årsnormen er 1520 timer og skolelederen bestemmer, at lærerne alle skal undervise 22 lektioner ugentligt i en bestemt klasse og fag. I praksis er vurderingen baseret på undervisningsskyldighedens antal timer, fag og klassetrin, men uden lederen er forpligtet på at følge den.

På baggrund af undervisningsplanen, planlægger skolelederen sammen med de enkelte lærerteams, hvordan det er meningsfyldt at normsætte og planlægge de øvrige opgaveposter i regnearket.

Lærerne og lederen kan fx blive enige om fælles forberedelse eftermiddage kl. 12.30-15.30 tre faste dage om ugen efter endt undervisning på skolen, og at skole-hjem-samarbejde er normsat til fx 30 timer årligt bundet tid for én lærer og 10 timer ubundet for de øvrige i teamet. På baggrund af dette input udarbejder skolelederen et ugeskema for hver enkelt lærer i en læringsportal.

Lærerteamet kan i fællesskab frit vælge at lægge opgaverne på andre tidspunkter og andre steder end lederens ugeskema foreskriver. De skal dog underrette lederen, hvis der omfordeles ift. de fastsatte timer.

Lærerne er forpligtet på at registrere den arbejdstid, de bruger, på de fire overordnede kategorier. De kompenseres økonomisk for hver overarbejdstime over 1520 timer ved årets udgang. Lederen monitorerer løbende tidsforbruget, og tager en samtale med læreren, hvis det skrider.

## 4.5 SAMLET VURDERING AF UDFORDRINGER OG MULIGHEDER

### 4.5.1 Anvendelse af årsværksnorm

I både Norge og Sverige er der fastsat et fuldtidsårsværk, som dermed udgør en ramme om lærernes samlede arbejdstid, mens man i Finland altovervejende definerer arbejdstiden som undervisnings-skyldigheden, og dermed ligger lærerens øvrige arbejdsopgaver i den udefinerede tid, som læreren principielt selv disponerer over.

Årsværket kan således siges at danne en fast ramme om lærernes arbejdstid, idet der på denne måde angives et loft for, hvor meget læreren kan forventes at arbejde i løbet af et år. Fra et ledelses-perspektiv kan der tilsvarende argumenteres for, at årsværket danner en ramme om det antal timer, som læreren forventes at arbejde, og at det på denne måde kan danne baggrund for en dialog om opgaver og tidsforbrug.

Årsværket som ramme om arbejdstiden har formentlig været afgørende for, at man i Norge og Sverige i højere grad end i Finland taler om, hvad lærernes arbejdstid bruges på, da årsværket pr. definition skal "fyldes ud" med opgaver svarende til den definerede tid. Dette er i modsætning til den ugentlige undervisningsskyldighed i Finland. De centrale parter i Finland udtrykker begge utilfredshed med den gældende overenskomst baseret på undervisningsskyldighed, fordi den er unødvendig kompleks at forstå i kommuner og på skoler, fordi balancen mellem løn og arbejdstid opleves som detaljeret og uigennemskuelig. En nylig reform med årsnorm på professions- og erhvervsskoler har inspireret nye finske grundskoleforhandlinger om arbejdstid.

Fraværet af årsværket opleves af nogle som en udfordring i den finske model, hvor en markant større andel af lærernes arbejdstid i aftaleteksten er "uorganiseret" i den forstand, at lærerne selv skal stå for at fylde tiden ud. Det kan dels gøre det vanskeligere at lede, da det sætter højere krav til

de lokale parters samarbejdsvillighed og -evner, og dels kan det gøre det vanskeligere for lærerne at synliggøre og monitorere de opgaver, læreren har udover undervisningen (fx teammøder, elev-, forældre- og myndighedskontakt mv.). Modsvarende påpeges fra ledelsesperspektiv, at fraværet af en årsnorm gør det vanskeligt at opgøre om den enkelte lærer arbejder 'nok'.

#### 4.5.2 Anvendelse af undervisningsnorm

I både Norge og Finland opereres der med en fastsættelse af undervisningstid i den centrale aftale. I Finland er undervisningstiden det primære og klareste afgrænsede element i arbejdstiden, mens det i Norge suppleres med øvrige tidskategorier.

Afgrænsning af undervisningstiden kan anses som en indirekte garanti for, at der reserveres tid til andet end undervisning. Denne tankegang er eksempelvis en del af logikken bag afgrænsningen af undervisningstid i hhv. Norge og Finland, hvor det antages at nogle fag kræver mere forberedelsestid end andet, og som en konsekvens heraf kompenseres lærerne i disse fag med reduceret undervisningstid. Afgrænsningen af undervisningstiden skal på den måde også fungere som en garanti for læreren imod, at læreren pålægges *for meget* undervisningstid og dermed ikke kan nå fx at forberede undervisningen, rette opgaver, holde sig fagligt ajour mv.

I Sverige blev undervisningsskyldigheden som nævnt afskaffet for ca. 20 år siden. Et af argumenterne på det tidspunkt var et partsfælles ønske om at give lærere og skoleledere øget mulighed for at skabe en fleksibel arbejdsorganisation til gavn for elevernes læring. Dette beskrev man i et fælles visionspapir "En satsning till två tusen."<sup>23</sup> I visionspapiret og i arbejdstidsaftalen var det beskrevet, at hensigten med at ophæve undervisningsskyldigheden ikke var, at lærerne skulle arbejde hverken mere eller mindre. Denne formulering har siden givet anledning til en sag ved arbejdsretten, da nogle skoler øgede lærernes undervisningstid. I sagen for arbejdsretten argumenterede arbejdstagersiden for, at formuleringen i arbejdstidsaftalen om, at afskaffelsen af den definerede undervisningstid ikke havde til hensigt at hverken øge eller mindske undervisningstiden, og dermed var et de facto værn mod en øgning af lærernes undervisningstid. Arbejdstagersiden fik dog ikke medhold heri, så omfanget af undervisningstid er et element, som man fra arbejdstagerside har fokus på – om end det ikke beskrives som et stort tema. Det skyldes, jf. ovenfor, også, at der mange steder i praksis fortsat planlægges ud fra den tidligere gældende undervisningsnorm.

#### 4.5.3 I hvilket omfang skal lærerne være fysisk tilstede på skolen?

I alle tre lande er der i den centrale organisering af arbejdstiden fastsat krav om, at en del af lærernes arbejdstid kan bindes til tilstedeværelse på skolen. Omfanget er højest i Sverige, og dernæst

---

<sup>23</sup> Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund & Svenska Kommunförbundet (1996): En satsning till två tusen. Kan findes her: <http://www.lararnashistoria.se/node/865>

Norge, mens omfanget er lavest i Finland, hvor hensynet til lærernes autonomi og individuelle præferencer bliver vægtet højt (i form af den relativt store andel udefineret arbejdstid).

Debatten om lærernes tilstedeværelse på skolen er imidlertid meget ensartet på tværs af de tre lande: På den ene side argumenteres der for at øget bundet tid er et redskab til bedre tilrettelæggelse af skolens virksomhed og målopfyldelse, og fordi øget tilstedeværelse på skolen forventes at kunne understøtte en mere samarbejdsorienteret kultur på arbejdspladsen (hvilket særligt forventes at tilgodese yngre lærere, der i højere grad kan have brug for kollegial sparring).

På den anden side argumenteres der både ud fra et principielt og praktisk hensyn. Lærerforeningerne i alle tre lande peger på, at et krav om øget tilstedeværelse kan ses som et udtryk for manglende ledelsesmæssig tillid til lærerne. Dette beror på koblingen mellem tilstedeværelse på skolen og skolelederens ledelsesret – dvs. at øget tilstedeværelse automatisk forbindes med øget styring af lærerens arbejde.

Derudover argumenterer lærerforeningerne i Finland og Norge for, at den – for læreren – fleksible, selvstændige tid er et arbejdstidsforhold, der gør det muligt for læreren at tilrettelægge sin hverdag mere effektivt, da der i højere grad kan tages forbehold for individuelle præferencer og omskifteligt arbejde – fx at læreren bedre koncentrerer sig derhjemme, fordi de fysiske faciliteter på skolen er dårlige. Derudover nævner interviewede skoleledere og tillidsrepræsentanter også præferencer, der knytter sig til omstændigheder uden for arbejdslivet (fx at hente børn, aflevere bilen på værksted o.l.), som et relevant medarbejderhensyn i den sammenhæng.

#### 4.5.4 Brug af lokalaftaler

Parterne i alle lande har vurderet fordele og ulemper ved praksis omkring indgåelse af lokalaftaler kontra det at have en central arbejdstidsaftale, der gælder for alle.

Helt overordnet er der et skel mellem landene på den måde, at **Norge og Sverige** på både arbejdstager- og arbejdsgiversiden betoner det positive i at have *fleksibilitet* til at lade aftaler afspejle lokale behov, mens man i **Finland** modsat betoner det positive i, at lærere på tværs af skoler og kommuner har ensartede arbejdsbetingelser.

Nogle af de eksempler på lokale behov, som blev fremhævet under besøgene i Norge og Sverige, var:

- En skole i et socialt belastet område kan have behov for mere lærertilstedeværelse pga. mere elevdialog og understøttende aktiviteter
- Lærere tilknyttet lavere klassetrin kan have behov for mere fælles tid til koordination og dialog omkring elever og klassetrivsel
- Skoler med mange lærere med små børn kan have behov for mindre bunden tid på skolen og dermed skabe fleksibilitet til at hente/bringe

I Finland prioriterer man en central aftale af et politisk og praktisk hensyn. Først og fremmest er parterne af den fælles overbevisning, at social lighed i skolevæsenet garanteres ved, at der gælder de samme betingelser for alle – herunder også lærere og deres arbejdstid. Dertil kommer, at den gældende overenskomst er ”lag på lag” oven på den gamle, og derfor vurderer parterne, at man lokalt ikke vil være i stand til at håndtere omfanget af bestemmelser, detaljegrad og krydshenvisninger uden at begå budgetfejl. Dette er erfaring fra tidligere undtagelsesvise dispensationer.

Både arbejdsgiver og arbejdstagersiden i Norge og Sverige er enige om, at det er positivt med aftalens mulighed for fleksibilitet til lokale løsninger. Som nævnt ovenfor er de dog også enige om, at der i praksis ikke indgås mange lokalaftaler. Af mulige forklaringer henviser de bl.a. til manglende kendskab (primært Sverige), at tilbagefaldsmodellerne i de to lande virker som den ”nemme løsning” med hvilken man undgår at udfordre forholdet lærer og skoleledelse imellem, eller at man grundlæggende er tilfreds med den centrale aftale.

Alle parter, herunder også Finlands, fremhæver endelig, at forandringer inden for dette område sker meget langsomt; at systemet har en form for kulturel inert, hvor mangeårig praksis ikke ændres på kort tid.



## 5. LÆRERPROFESSIONENS STATUS

Det er ikke kun i Danmark og andre nordiske lande, at der er en oplevelse af lærerprofessionens over tid faldende anseelse. Også EU har haft fokus på dette og har berørt emnet i flere rapporter. I EU-rapporten *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* opsummeres således den generelle udvikling i professionens status som: *“a decline in prestige, deterioration in the working conditions of teachers, and their relatively low salaries compared with those of other intellectual professions”*<sup>24</sup>.

Vi vil i det nedenstående se nærmere på disse parametre i forhold til lærerprofessionens anseelse i Norge, Sverige og Finland, der adskiller sig væsentligt hvad angår lærerprofessionens nuværende status. Afslutningsvis redegør vi for nogle af de tiltag, som særligt Norge og Sverige har iværksat for at styrke lærerprofessionen i de seneste år.

I det omfang det er muligt – og relevant – suppleres udsagnene fra de kvalitative interview med tal fra internationale sammenligninger i regi af OECD, fx i forhold til lærernes oplevelse af egen professionsanseelse, løn mv. Sådanne sammenligninger skal dog tages med et vist forbehold, da variationerne mellem landene kan skyldes mange forhold, herunder ikke mindst forskelle i lærernes uddannelsesniveau mv. De væsentligste metodiske forbehold for undersøgelserne er beskrevet de steder, hvor materialet indgår.

### **BOKS 1: De væsentligste pointer omkring lærerprofessionens status**

- I alle lande er lærere i høj grad tilfredse med deres job, men i Sverige og Danmark vurderer lærere i mindre grad, at lærerprofessionen er værdsat af samfundet. I Finland er det højest.
- Læreruddannelsen er mest attraktiv i Finland, og mindst i Danmark og Sverige.
- Lærermangel er et tiltagende problem og politisk fokusområde i Sverige og Norge. Blandt andet demografisk udvikling og flere og mere krævende arbejdsopgaver fremhæves som forklarende årsager.
- Ifølge opgørelser fra OECD tjener lærere generelt mindre sammenlignet med landenes øvrige arbejdsstyrke med videregående uddannelse og sammenlignelige professioner.
- Fokus på lærermangel i Sverige og Norge har ført til en række indsatser for at øge lærerstanden status og jobbets attraktivitet.

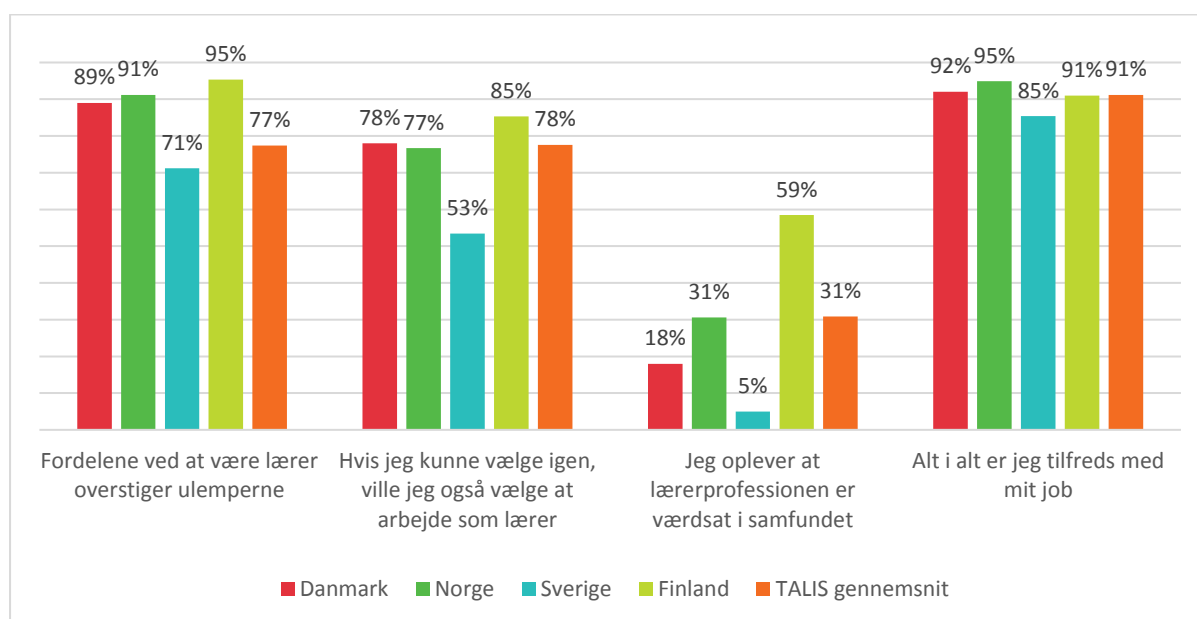
---

<sup>24</sup> European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

## 5.1 LÆRERPROFESSIONENS ANSEELSE OG ATTRAKTIVITET

Et centralt pejlemærke er hhv. lærernes eget og samfundets syn på deres arbejde. En indikation på forskelligheden i lærernes forståelse af professionens status findes i OECD's TALIS-undersøgelser, hvor den seneste er fra 2013<sup>25</sup>. Her har lærerne bl.a. angivet, i hvilken udstrækning de oplever, at samfundet værdsætter deres profession.

Figur 10 – Læreres jobtilfredshed og oplevede jobanseelse (2013)



**Note:** Søjlerne er procentandel af udskolingslærere (7.-9. kl.), der har svaret 'enig' eller 'helt enig'.

**Kilde:** OECD TALIS 2013, Tabel 7.2

De tre lande placerer sig således, at **Sverige** er blandt de lavest placerede lande i undersøgelsen. Her vil flest have valgt en anden uddannelse, og færrest oplever, at lærerprofessionen er værdsat. **Finland** ligger i den anden ende af skalaen blandt de højest placerede på de fleste parametre. Danmark og især Norge ligger mere gennemsnitligt.

For Norge, Sverige og Finland bekræftes det billede, tallene tegner, af de kvalitative vurderinger fra landebesøgene, hvor særligt **Finland** fremhæver en stærk lærerprofession som en afgørende parameter i det finske skolevæsen. Her peges bl.a. på, at læreruddannelsen igennem siden 1970'erne har været en 5-årig uddannelse på universitetsniveau med stor konkurrence om pladserne samt historiske og kulturelle faktorer, der har haft betydning for, at lærerprofessionen har haft høj anseelse i samfundet. I **Norge** og **Sverige** opleves derimod behov for tiltag, der kan styrke lærerprofessionen.

<sup>25</sup> Volume 2 af TALIS 2018 udgives i vinteren 2019. Denne indeholder opdaterede tal og figurer om professionens selvforståelse og jobtilfredshed. Se <http://www.oecd.org/education/talis/>

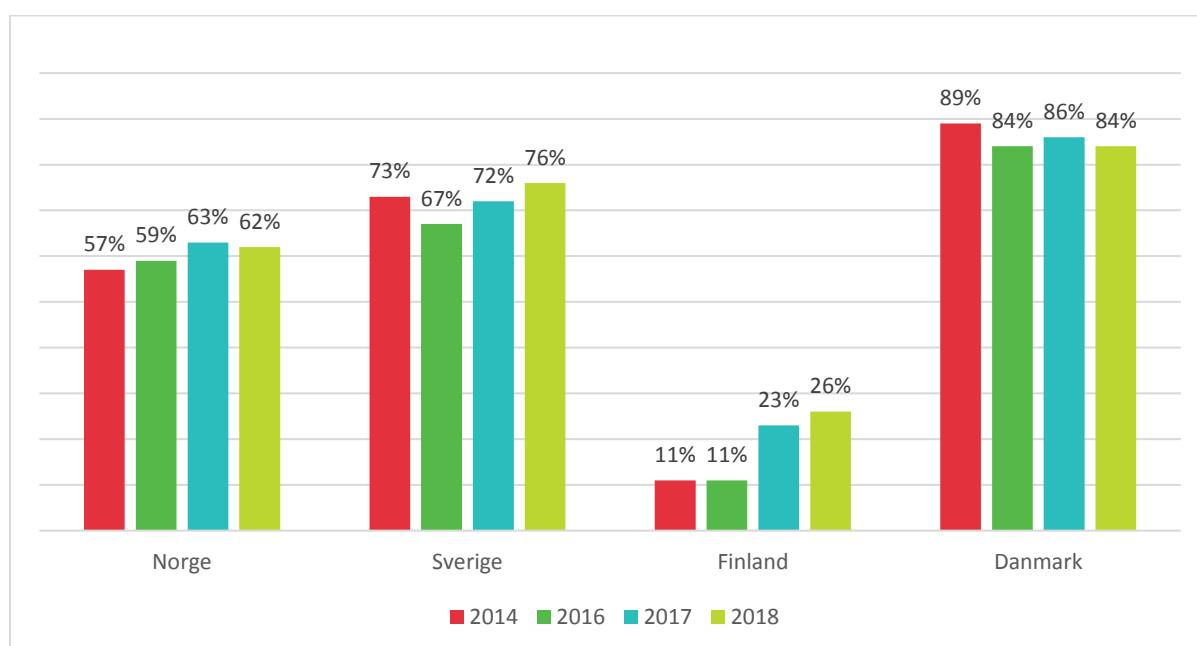
## Sammenligning af håndtering af lærernes arbejdstid i Norge, Sverige og Finland

Det er dog værd at hæfte sig ved, at selvom attraktiviteten er dalende, er der blandt lærerne i de fleste af landene en relativ høj tilfredshed med arbejdet.

At det er et område, som flere lande i Europa arbejder med, fremgår af en rapport fra EU-Kommissionen, der konkluderer: *"in most European countries, the teaching profession has lost much of its capacity to attract the best candidates."*<sup>26</sup>

**Finland** har historisk haft et stort ansøgerfelt til læreruddannelsen, men har de seneste år set et fald i antallet af ansøgere, der resulterede i en procentvis større andel optagne studerende. For et sammenligneligt grundlag kan attraktiviteten opgøres som, hvor mange af dem der ansøger, der også kommer ind. Mindre procentvist optag kan således tolkes som større attraktivitet. Vurderet ud fra disse tal har **Danmark** det største procentuelle optag af ansøgere på læreruddannelsen, hvilket indikerer en relativt lidt attraktiv uddannelse. I den anden ende er Finland, mens Norge og Sverige er midt i mellem.

**Figur 11 Andel optagne ansøgere ift. ansøgerfelt på læreruddannelsen i de fire lande (2014-2018)**



**Note:** I Norge og Finland er tallene for optag på klasselæreruddannelsen 1.-6. klasse.

**Kilde:** Basic Education in the Nordic Countries. Finnish National Agency for Education (2019). Tabel 7.1A.

<sup>26</sup> European Commission, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report. [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf)

I Norge har ansøgning og optag på læreruddannelsen været et fokusområde i flere årtier på grund af dalene attraktivitet, og en undersøgelse i 2009 viser, at man tidligere er lykkedes med at øge populariteten blandt unge, potentielle studerende<sup>27</sup>. For Sveriges vedkommende har udviklingstendensen været en dalende attraktivitet siden 1990erne<sup>28</sup>. I Finland har læreruddannelsen indtil 2017 haft en stabil attraktivitet, men dette er begyndt at blive udfordret. Også i 2019 har faldende ansøgertal givet anledning til diskussion<sup>29</sup>.

## 5.2 LÆRERNES ARBEJDSFORHOLD

Også lærernes arbejdsforhold er et tema, som drøftes i alle tre lande, og som kan være med til at påvirke fagets attraktivitet. Det gælder fx arbejdsbelastning og arbejdsmiljø. Af de tre lande er denne diskussion særligt udbredt i Sverige, men også i Norge og Finland drøftes forhold omkring lærernes arbejdsbelastning.

I alle tre lande er der en generel oplevelse af, at lærerarbejdet har ændret sig, og at antallet af arbejdsopgaver, der ligger ud over undervisningsopgaven, er stigende. I **Sverige** har den oplevede stigning i lærernes arbejdsbyrde ført til et fokus på lærernes arbejdsbelastning og arbejdsmiljø. Her arbejdes fra centralt hold bl.a. på materiale til at understøtte dialogen mellem leder og lærer om arbejdstider og arbejdsbelastning, herunder prioritering af opgaver. Der er også fokus på, om og hvordan man kan reducere omfanget af administrativt arbejde/dokumentation eller give mulighed for at andre end læreren kan løse nogle opgaver (fx ved at indføre lærerassistenter).

I **Norge** bruger man begrebet er man opmærksom på de ekstraopgaver, som ligger uden for kerneopgaven med undervisning<sup>30</sup>. Her er indtrykket fra de to skolebesøg, at man i højere grad arbejder med at definere og tidsfastsætte, hvilke opgaver lærerne skal løse, fx i form af arbejdsplaner. Det skal bemærkes, at de centrale parter her har forskellige synspunkter i forhold til, i hvor høj grad den enkelte lærers arbejdstid skal være fastdefineret. Arbejdstagersiden argumenterer således for behovet for en mere detaljeret definition af arbejdstidskategorierne og de opgaver, der kan forventes at ligge heri, mens arbejdsgiversiden argumenterer for, at det i højere grad bør overlades til den enkelte skoleleder at vurdere dette. Begge parter er dog enige om, at det er vigtigt, at arbejdsplanlægningen ikke bliver *for* detaljeorienteret og dermed uflexibel.

<sup>27</sup> OECD (2011), Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing.

<sup>28</sup> OECD (2016). Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools. Country Background Report: Sweden.

<sup>29</sup> <https://www.fsl.fi/lararen/4774-finska-klasslararutbildningarna-tappar-i-attraktkionskraft>

<sup>30</sup> Seip (2009), "Tidstyvene – En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon"

<https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/tidstyvene>

I **Finland** nævner især lærere og lærerforeningen, at forældrekontakt begynder at tage mere tid i praksis. Samtidig kommer der flere eksterne krav fra kommune og regering, hvilket kan opleves som stressende og tage fokus fra undervisningen. De kalder dette "gråt arbejde", fordi overenskomsten ikke tager højde for det, men fylder den resterende, udefinerede tid i praksis på bekostning af undervisningsforberedelse og særligt den løbende kompetenceudvikling, som den enkelte lærer selv er ansvarlig for at forestå. Det igangsatte arbejdstidsforsøg har til formål at kortlægge omfanget og indholdet i dette arbejde og sætte rammer for, hvor meget tid der skal bruges på det.

Især i Sverige, men også i Norge, sker diskussionen af lærernes arbejdsforhold bl.a. på baggrund af flere analyser, der viser, at der nu og i årene fremover vil være mangel på uddannede lærere.<sup>31</sup> Blandt årsager til udviklingen mod fagets dalende attraktivitet peger interviewpersonerne i Sverige på tværs af arbejdsgiver- og arbejdstagersiden på en blanding af demografiske, arbejdsmiljømæssige og andre forhold, der bidrager til udfordringen med at sikre tilstrækkeligt med lærerressourcer til skolerne. I de øvrige lande er det de samme typer af forklaringer, der går igen (i større eller mindre omfang):

- **Generationsstørrelser.** En del af forklaringen på lærermangel kan tilskrives, at en stor generation af lærere går på pension, og samtidig er der flere på vej ind i skolen. Det skaber et behov for flere lærere i en tid, hvor mange år på pension.
- **Flere og/eller mere krævende arbejdsopgaver.** Der har i de seneste forhandlinger i Sverige været et særligt fokus på arbejdsmiljø, som blandt andet handler om, at dokumentation og administration forbundet med kvalitetssikring og sociale problemer opleves at have forøget lærernes arbejdsbyrden væsentligt. En undersøgelse foretaget af Lärarförbundet i 2019 viser, at 4 ud af 10 lærere overvejer at sige op på grund af dokumentationskrav<sup>32</sup>.
- **Dårlig medieomtale.** Begge parter er opmærksomme på, at dårlige historier fra skoleverdenen i medierne (fx om arbejdspress, dalende testresultater m.v.) kan være med til at tegne et billede af en uattraktiv profession.
- **Søgning væk fra skolen.** Arbejdstagersiden peger desuden på, at det er et problem, at flere uddannede lærere søger beskæftigelse uden for skolevæsenet pga. oplevelsen af et uattraktivt arbejdsmiljø.
- **Geografi og fagmatch.** Fortætning af befolkningen i de store byer samt den tidligere opbygning af læreruddannelsen med en relativt fri mulighed for fagkombination indebærer, at det kan være vanskeligt at finde og tiltrække de rette kompetencer til fx yderområder, særlige fag mv.

<sup>31</sup> Se eksempelvis for Sverige: Statistiska centralbyrån: "Trender og prognoser 2017", Sveriges Kommuner og Landsting: "Fokus på: Skolans rekryteringsutmaningar. Lokale strategier og exempel", og Norge:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/larermid-arbeidsmarkedet-for-larere-og-f/id751425/>

<sup>32</sup>

[https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1554451493/8b9402a0de245a6241cde21a9bca15cb/Dokumentationsbo\\_rdan\\_ett\\_arbetsmiljo\\_problemet\\_for\\_la\\_rare.pdf](https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1554451493/8b9402a0de245a6241cde21a9bca15cb/Dokumentationsbo_rdan_ett_arbetsmiljo_problemet_for_la_rare.pdf)

Det er gennemgående, at lærerforeningerne peger på, at en del af forklaringen på problemer med arbejdsmiljø er arbejdstiden: Et stigende antal opgaver af en type (dokumentation, sagshåndtering m.v.), der ligger uden for det, de beskriver som kerneopgaven (undervisning), og stadigt færre hæn-der til at løse disse opgaver. Dette presser lærerne på tiden. Også **Finlands** lærerforening OAJ har gennemført arbejdsmiljøundersøgelser blandt deres medlemmer, der peger på en oplevelse af en øget arbejdsmængde resulterende i, at 43 pct. af lærerne ofte eller ret ofte oplever arbejdsstress<sup>33</sup>. Bl.a. dette kæder lærerforeningen sammen med det fald i attraktivitet, som også Figur 11 udtrykker.

For Finlands vedkommende er der altså et sammenfald mellem det, arbejdstagerne betragter som forværrede arbejdsbetingelser og en dalende attraktivitet. Arbejdsgiversiden centralt betragter dog udfordringer med arbejdsmiljø som udtryk for et behov for mere og bedre ledelse af lærerarbejdet. Afledt heraf ønsker arbejdsgiversiden på kommune og centralt niveau klarere beføjelser til skolele-derne og overblik over arbejdsfordeling og opgaver, så lederne kan assistere lærerne i at vurdere og prioritere i arbejdet.

### 5.3 LØN

Løn fremhæves ofte som en indikator på en professions status. Jo højere løn, des større attraktivitet, anseelse og status. Sammenligning og opgørelse af læreres løn er imidlertid et kompliceret område<sup>34</sup> ligesom sammenligning af løn mellem lande skal tage højde for forskelle i købekraft, beskatnings-grundlag, uddannelsesniveauer mv. Tilsvarende kan der også i landene være forskelle mellem løn-ninger afhængigt af privat eller offentlig ansættelse, anvendelse af andre personalegoder, historisk betingede forskelle mellem professioner (mand/kvindefag) og lignende.

For at sikre så meget sammenlignelighed i tallene som muligt har vi valgt at tage ud-gangspunkt i OECD's tal for, hvordan lærerlønninger placerer sig i forhold til sammenlignelige profes-sioner i de enkelte lande. Det er således lønningerne relativt til det enkelte land, der er interessant i denne sammenhæng snarere end en sammenligning af lærerlønninger på tværs af landene. OECD bemærker i deres rapport, at forskelligheder i datagrundlag (tilgængelighed i oplysninger om løn) for de enkelte lande gør, at fortolkninger skal foretages med stort forbehold.

I Figur 12 gengives OECD's opgørelse af, hvad lærere tjener på baggrund af tilgængelige oplysninger om gennemsnitlig, faktisk årsløn. I opgørelsen sammenlignes med to grupper:

- 1) **Den øvrige del af arbejdsstyrken med en videregående uddannelse.** Videregående uddan-nelse svarer her til niveau 5-8 i International Standard of Classification of Education (ISCED),

---

33

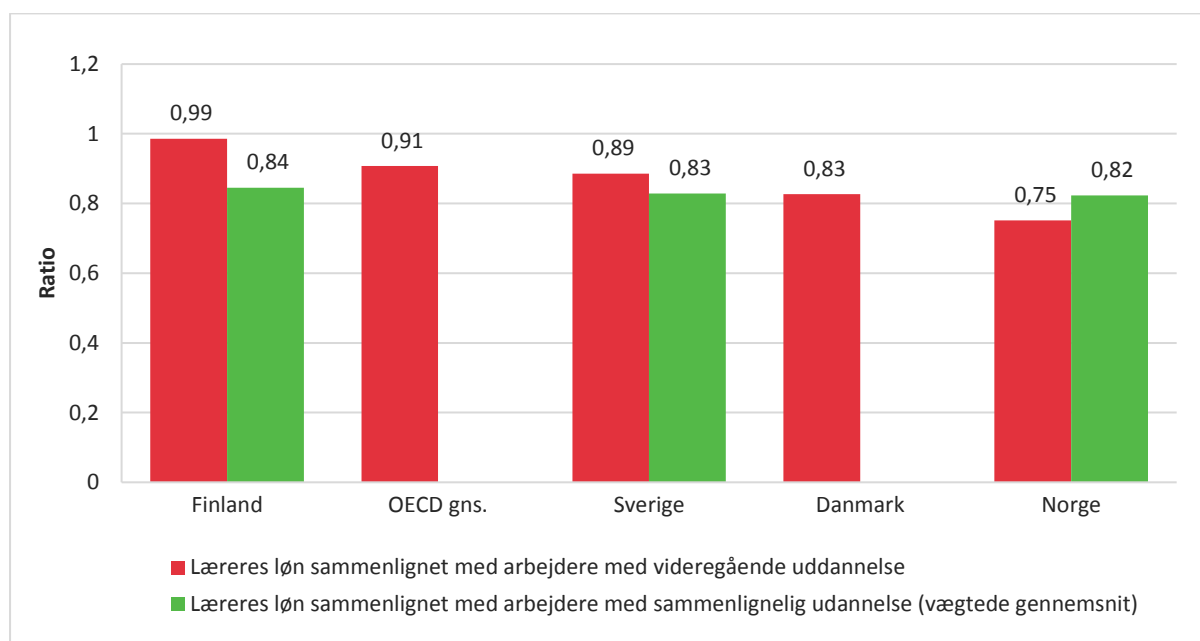
[https://www.oaj.fi/contentassets/5be973f941a047ae80385280e9dec6ee/utbildningssektorns\\_arbetslivsbarometer.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/5be973f941a047ae80385280e9dec6ee/utbildningssektorns_arbetslivsbarometer.pdf)

<sup>34</sup> Allegretto, S., Corcoran, S., & Mishel, L. (2004). *How does teacher pay compare? Methodological challenges and answers*. Economic Policy Institute.

som er en meget bred inddeling, der i praksis kan være alt fra beskæftigede med en kort videregående uddannelse (fx tandplejer) til en ph.d.-grad og tilsvarende.

- 2) **Sammenlignelige uddannelser.** Som skrevet i kapitel 3 er det forskelligt, hvilket uddannelsesniveau de forskellige landes lærerniveau er på (fx professionsbachelor overfor kandidat), og afledt her også hvilket løntrin, lærere starter på. I denne anden sammenligning forsøger man derfor at udjævne forskellene i uddannelsesniveau, så lærerlønninger alene sammenlignes med grupper med tilsvarende uddannelsesniveau. Det skal her bemærkes, at der i sammenligning ikke tages højde for forskelle mellem sektorer (offentligt/privat eller stat/region/kommune); ej i forhold til fagligt slægtskab eller lignende. Det er således alene en sammenligning mellem professioner, der har et sammenligneligt uddannelsesniveau i det pågældende land ift. ISCED.

**Figur 12 Udskolingslæreres løn sammenlignet med hhv. landenes øvrige arbejdsstyrke med videregående uddannelse og sammenlignelige uddannelser (2017)**



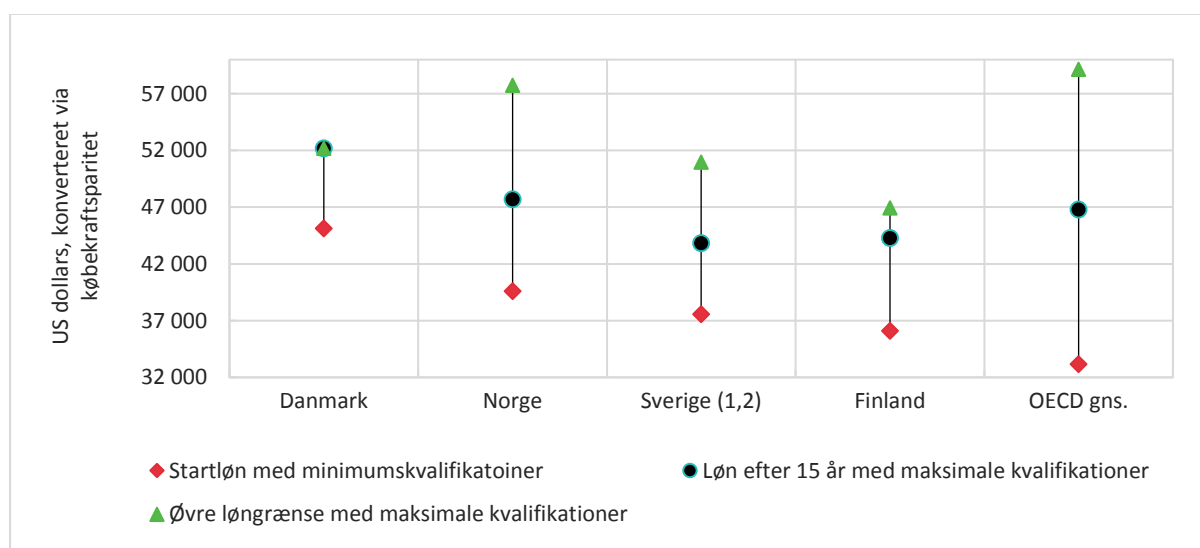
**Note:** Der er ikke data for Danmark på læreres løn sammenlignet med grupper med sammenlignelig uddannelse.

**Kilde:** Figure D3.1 i OECD Education at a Glance (2018). <https://doi.org/10.1787/eag-2018-graph187-en>: Actual salaries (annual average salaries including bonuses and allowances) of lower secondary teachers teaching general programmes in public institutions. Countries and economies are ranked in descending order of the ratio of teachers' salaries to earnings for full-time, full-year tertiary-educated workers aged 25-64.

Ved en ratio på 1 tjener lærere det samme som den gruppe, der sammenlignes med. På tværs af begge opgørelsesformer er billedet, at lærere generelt tjener mindre end andre med dels en videregående uddannelse (uanset længde); dels en uddannelse på sammenligneligt niveau. Landene imellem står finske lærere stærkest og norske svagest, for så vidt løn er en indikator på status. Danmark og Sverige placerer sig midt i mellem.

En anden dimension af løn, der siger noget om professionens status, er mulighedsrummet for at avancere i løbet af karrieren. I Figur 13 vises OECD tal for den overenskomstmæssige grundløn for en nyuddannet lærer samt størrelsen på mulig lønforhøjelse via erfarings- og kvalifikationstillæg. **Danmark** udmærker sig ved en høj startløn, men samtidig giver Danmark mindst mulighed for stigning. **Norge og Sverige** levner størst mulighedsrum for at 'stige i graderne' via anciennitet og kvalifikationer.

**Figur 13 Overenskomstmæssig årsløn for lærere i 7.-9. klasse på forskellige karrieretrin**



**Note:** Den økonomiske enhed på figuren er US dollars, der er konverteret via købekraftsparitet. Dette betyder, at der er kompenseret for variationer i leveomkostninger og inflationsrater i de forskellige lande, og at tallene på den måde sikres højest mulige sammenlignelighed ('hvad koster den samme vare i forskellige lande i samme valuta').

**Kilde:** Figure D3.2 i OECD Education at a Glance (2018). <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>: Annual statutory salaries of teachers in public institutions, in equivalent USD converted using PPPs. 1) Actual base salaries. 2) Salaries at top of scale and minimum qualifications, instead of maximum qualifications.

## 5.4 TILTAG FOR AT UDVIKLE PROFESSIONEN

Generelt ses det, at i alle landene er lærerprofessionen udfordret på sin status. Mest udtalt er det i Sverige, hvor lærermanglen er en politisk prioritet, der har medført nogle statslige tiltag, og hvor der mellem parterne er fokus på forbedring af bl.a. arbejdsmiljøet. Norge har taget en række initiativer med fx læreruddannelse på kandidatniveau og har vendt udviklingen i forhold til, at flere søger ind på uddannelsen. Her er også størst mulighed for at avancere ift. lønstigninger. I Finland er der et gryende fokus på at opretholde professionens høje status, da seneste optag på uddannelsen har været faldende, og medlemsundersøgelser peger på tiltagende arbejdspress og stress. Dog uden der er sat konkrete initiativer i værk endnu.

I tabellen nedenfor er nævnt nogle af de initiativer man har iværksat i Norge og Sverige for at styrke lærerprofessionen:



## Sammenligning af håndtering af lærernes arbejdstid i Norge, Sverige og Finland

NAVN	LAND	BESKRIVELSE
Lærermaster	Norge	Den norske læreruddannelse har traditionelt været en professionsuddannelse. Men i 2017 startede de første studerende på den nye norske master læreruddannelse, som har erstattet den tidligere professionsuddannelse. Ændringen er sket som et led i Regeringens strategi "Lærerløftet", der har til formål at "styrke lærerrollen".
Professionsetisk platform og råd	Norge	<p>Utdanningsforbundet har lanceret en såkaldt "professionsetisk platform" (konkret i form af en plakat og dertilhørende foldere), der indeholder en række beskrivelser af en række værdier, man bør tilslutte sig som lærer. Det er fx træk som "griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelseser, uavhengig av hvem det er som utfører dem", "bruger ytringsfriheten og deltaker aktivt på faglige og uddannelsespolitiske arenaer" eller "er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske platform"</p> <p>I forlængelse heraf har Utdanningsforbundet lanceret et professionsetisk råd. Rådets overordnede formål er, i lighed med den etiske platform, at skabe øget bevidsthed og viden om lærerprofessionens etiske ansvar og værdier – bl.a. ved at deltage i den offentlige debat og være synlige hos professionsindehavere.</p>
Udgivelse: "Om lærerrollen"	Norge	<p>I 2015 blev der af den norske regering nedsat en ekspertgruppe, der havde til formål at frembringe et vidensgrundlag, som skulle give indsigt i nutidens lærerrolle samt at give anbefalinger til, hvordan en fremtidig lærerrolle, lærerprofession og professionsfællesskab kan udvikles og styrkes.</p> <p>Resultatet af ekspertgruppens arbejde er en rapport på mere end 200-sider, der fra en række forskellige perspektiver beskriver og diskuterer "lærerrollen" i Norge. Rapporten afdækker tematikker som: Udøvelse af det professionelle skøn, læreren og professionsfællesskabet, styring af lærerrollen, læreruddannelsens betydning for lærerrollen, lærerrollen i praksis mv. Både KT og Utdanningsforbundet fremhæver rapporten som en værdifuld udgivelse.</p>
Lærerlegitimation	Sverige	Siden 2011 har svenske lærere kunne ansøge om lærerlegitimation, og nyuddannede har fået lærerlegitimation udleveret. Denne gives kun til uddannede skolelærere og tjener to formål. For det første at give professionen et løft ved at lave en autorisation, der adskiller uddannede lærere fra ukvalificerede, der arbejder fuld tid ("vikarer"). For det andet er det kun lærere med legitimation, der kan stilles til ansvar for, at den fornødne dokumentation finder sted ift. elevs sagsbehandling og skoleinspektion.

Sammenligning af håndtering af lærernes arbejdstid i Norge, Sverige og Finland

Skolkommissionen	Sverige	I 2015 nedsatte regeringen en Skolekommission, der havde til formål blandt andet at komme med forslag til, hvordan det svenske skolevæsen kan styrkes. Kommissionen afleverede sin rapport i 2017, hvor de blandt andet kom med forslag til at øge udbuddet af lærere gennem at øge antal uddannelsespladser, ændrede uddannelsesveje, fx i form af kortere til-lægsuddannelser for pædagoger eller udenlandske lærere ift. at under-vise i Sveriges skoler, mere transparent karriere- og lønudvikling og andre lignende tiltag. Herudover har Kommissionen også stillet forslag om en styrket læreruddannelse og efteruddannelsesmuligheder for lærere (Pro-fessionsprogram), øget fokus på at sikre, at skolelederne har gennemført en obligatoriske rektoruddannelse, samt en række andre tiltag rettet imod at styrke skoleområdet i Sverige.
Professionsprogram for ef-teruddannelse af lærere	Sverige	Skolkommissionens forslag om et professionsprogram med fokus på ef-teruddannelsesmuligheder for lærere (karriereveje) indgår som en del af det seneste regeringsgrundlag og er således under udvikling. Der er dog mellem SKL og lærerorganisationerne delte meninger til programmet, hvor bl.a. SKL i sit høringssvar har tilkendegivet sit forbehold overfor, at lærernes kompetenceudvikling reguleres gennem bekendtgørelser fra en statslig myndighed i stedet for som led i det almindelige ansættelsesfor-hold mellem kommune/skoleleder og den enkelte lærer.
Lønløft (Lärlönelyftet)	Sverige	Rigsdagen besluttede i 2016 at tildele lærerne en ekstraordinær lønpulje på sammenlagt SEK 3 mia. årligt uden om overenskomstforhandlingerne med det formål at øge fagets status og attraktivitet. Modellen for tildeling er skabt i dialog med arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationerne.
Kompetensforsørjnings-kola	Sverige	Parterne aftalte ved seneste forhandling en række fælles initiativer, der har fokus på, hvordan de sammen kan styrke arbejdet med at sikre de rette kompetencer på skolerne på kort og langt sigt, bl.a. ved at være op-mærksom på hvordan arbejdsmiljø, organisering, arbejdstid og løndan-nelsen påvirker rekruttering af lærere. Af konkrete initiativer har de bl.a. i fællesskab skabt en hjemmeside, som indeholder forskelligt støttemateri-ale til skolerne inden for de nævnte emner. Det kan eksempelvis være di-alogværktøjer, spørgsmål-svar omkring arbejdstid, støj- og lysmålings-værktøjer mv. Siden kan findes på: <a href="http://www.kompetensforsorjnings-kola.se/">http://www.kompetensforsorjnings-kola.se/</a>

I bilagssamlingen kan der læses mere om undersøgelsens metodiske grundlag samt en uddybning af forholdene i hvert af de tre lande. Her er også vedlagt de gældende arbejdstidsaftaler for landene.

[WWW.EPINIONGLOBAL.COM](http://WWW.EPINIONGLOBAL.COM)

## EPINION AARHUS

Hack Kampmanns Plads 1-3  
8000 Aarhus C  
Denmark  
+45 87 30 95 00  
aarhus@epinionglobal.com

## EPINION COPENHAGEN

Ryesgade 3f  
2200 Copenhagen N  
Denmark  
+45 87 30 95 00  
copenhagen@epinionglobal.com

## EPINION HAMBURG

Ericusspitze 4  
20457 Hamburg  
Germany  
+43 (0)699 13180416  
hamburg@epinionglobal.com

## EPINION LONDON

D'Albiac House (Room 1015-1017)  
Cromer Road, Heathrow Central Area  
Hounslow, TW6 1SD  
+44 (0) 7970 020793  
london@epinionglobal.com

## EPINION MALMÖ

Adelgatan 5  
21122 Malmö  
Sweden  
+45 87 30 95 00  
tv@epinionglobal.com

## EPINION OSLO

Biskop Gunnerus Gate 2  
0155 Oslo  
Norway  
+47 90 11 73 50  
oslo@epinion.no

## EPINION SAIGON

11th Fl, Dinh Le Building,  
1 Dinh Le, Dist. 4, HCMC  
Vietnam  
contact@epinionglobal.com

## EPINION STAVANGER

Klubbgaten 4  
4006 Stavanger  
Norway  
+47 90 17 18 99  
stavanger@epinion.no

## EPINION VIENNA

Hainburgerstrasse 20/7  
1030 Vienna  
Austria  
+43 (0)699 13180416  
vienna@epinionglobal.com