

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

**Bilag D1. Analysenotat for
mobiletnografisk studie**

Lærerkommissionen

Juni 2019

INDHOLDSFORTEGNELSE

1.	INDLEDNING	3
1.1	Data og metode	3
1.2	Læseguide	4
2.	KONKLUSIONER	5
3.	LÆRERNES MOTIVATION FOR LÆRERGERNINGEN	7
3.1	Hvad motiverer lærerne?	7
4.	LÆRERNES ARBEJDSUGE	9
4.1	Lærernes ugeskemaer	9
4.2	Arbejdsdagbog: Prioritering af opgaver	10
4.2.1	Første prioritet: Eksempler på trivselstruende situationer	12
4.2.2	Anden prioritet: Kollegiale situationer	13
4.2.3	Tredje prioritet: Undervisningsforberedelses-situationer	14
4.3	Lærernes brug af tidsrum/overgange mellem opgaver	15
4.4	Brugen af weekender og hverdagsaftener	17
4.4.1	Aften og weekendarbejde kan både opleves som at fjerne pres og bidrage til pres.	18
4.4.2	Ændring i holdningen til at arbejde i weekenden og på hverdagsaftener	19
4.5	Refleksioner over arbejdsugen	20
4.5.1	Tilfredsgørende faktorer vs. utilfredsgørende faktorer	20
4.5.2	Manglende fleksibilitet kan gøre omprioriteringer utilfredsstillende.	23
5.	LEDERNES ARBEJDSUGE	25
5.1	Lærerinitierede samtaler om omprioritering	25
5.2	Samtaler om sygdom og vikardækning	27
5.3	Udmeldelser omkring centralt bestemte beslutninger af betydning for lærernes arbejde.	28
5.4	Bestemte perioder på året, hvor justeringer fylder mere.	30
5.5	Ledernes syn på lærerarbejde i weekender og hverdagsaftener	30
5.6	Refleksioner over arbejdsugen	31
5.6.1	Faktorer, der højner professionel tilfredshed	32

5.6.2	Usikkerhed omkring skoleårets planlægning skaber frustration hos ledere og lærere	34
5.6.3	Udfordringer med koordineringer af møder skaber utilfredshed	35
6.	OPGAVEOVERSIGTEN	37
6.1	Opgaveoversigten skal være overskuelig og give overblik	37
6.2	Alle opgaver skal være angivet	38
6.3	Tid på opgaverne	39
6.3.1	Opgaveoversigten som værn skal forstås i dobbelt forstand	40
6.4	Opgavefordelingen skal bære præg af retfærdighed og medindflydelse	40
6.4.1	Retfærdighed	41
6.4.2	Medindflydelse	42
7.	LEDERNES OPFATTELSE AF LÆRERNES AUTONOMI.	44
7.1	Autonomi i forhold til arbejdstilrettelæggelse	44
7.2	Autonomi i forhold til opgaveprioritering	46
7.3	Autonomi i forhold til definition af kvalitet	48
8.	UNDERVISNINGSFORBEREDELSE - FORBEREDELSESTID, STED OG KVALITET.	50
8.1	Typiske aktiviteter under den adspurgte forberedelse	51
8.1.1	Fysiske rammer er vigtige for den gode forberedelse	51
8.2	Mere fælles forberedelse ønskes	52
8.3	Benyttede forberedelsesmaterialer	54
8.4	Fælles forberedelse og effektivisering	54
9.	LÆRINGSFÆLLESSKABER	56
9.1	Udsagn 1: "Vi har i høj grad et værdifællesskab på skolen "	56
9.2	Udsagn 2: "Vi arbejder sammen om at blive klogere på elevernes læring"	58
9.3	Udsagn 3: "Ledelsen giver os plads til, at vi kan dele vores erfaringer og reflektere herover på et analytisk niveau"	59
9.4	Udsagn 4: "Vi har en åben tilgang til at vise eller dele vores undervisning"	60
10.	INPUTS TIL LÆRERKOMMISSIONEN	61
10.1	Udfordringer og forslag til håndtering	62

1. INDLEDNING

I dette analysenotat bringes resultater fra et 14-dages mobiletnografisk studie med lærere og skoleleder. Formålet med studiet har overordnet været at give et indblik i deltagerne arbejdsuger ved følge deltagerne over to uger.

I studiet har skoleledere og lærere hver dag modtaget *en opgave* – typisk en række spørgsmål - de skulle besvare på deres mobiltelefoner, enten via video eller tekst. De har ligeledes kunnet indsende billeder, der illustrerede deres svar. Besvarelserne er blevet afgivet direkte til et mobilforum, hvor deltagerne har oprettet en profil (uden at kunne se de andre deltagere eller deres svar). Konsulenter fra Epinion har selv haft profiler, hvor de kunne følge med på daglig basis. Konsulenterne har løbende stillet opfølgende spørgsmål til deltagerne besvarelser for at få uddybning og kontekst med.

Studiet har haft særligt fokus på to overordnede temaer, der er afdækket gennem en række opgaver med forskellige undertemaer som omdrejningspunkter. I nedenstående tabel ses et overblik over, hvilke temaer deltagerne opgaver har handlet om.

Tabel: Temaer og opgavetitler.

Hovedtema og undersøgelsesspørgsmål	Opgavetype	Opgavetitler
<p>Uge 1: At følge hverdagen og den omskiftelighed, der følger med jobbet.</p> <p>Hvordan oplever lærerne og lederne planlægning og opgaveprioriteringer i hverdagen, hvordan bruger de deres tid, hvordan forskyder planer sig og hvordan håndteres det hensigtsmæssigt, i forhold til at sikre lærernes arbejdstilfredshed og/eller kvaliteten i deres arbejde?</p>	Kortlagt gennem en uges arbejdsdagbog til lærere og ledere.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Dagbog (mandag til fredag)" ▪ "Refleksion over arbejdsugen" ▪ "Forholdet mellem arbejdsliv og privatliv"
<p>Uge 2: At få deltagerne hverdagsrefleksioner over udvalgte nøgletemaer</p> <p>Hvordan forholder lærerne og lederne sig til lærernes arbejdsuge, opgavesammensætninger, teamkulturen på skolen, forberedelsesmulighederne, og rammerne for arbejdstilrettelæggelsen?</p>	Kortlagt gennem daglige temaopgaver til lærere og ledere.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temaopgave 1: "Din Årsplan/opgaveoversigt" ▪ Temaopgave 2: "Forberedelsessituationen" ▪ Teamopgave 3: "Individuelt og kollektivt lærerarbejde" ▪ Temaopgave 4: "Input til Lærerkommissionen".

1.1 DATA OG METODE

Formålet med at anvende den mobiletnografiske metode har været at komme tættere på skoleledernes og lærernes hverdag, efterhånden som den udspiller sig. Med mobiletnografi og

muligheden for at have en digital og opdateret dagbog, bliver det muligt at få konkrete beskrivelser af situationer og overvejelser, lige efter de finder sted i stedet for retrospektivt i et interview.

Den mobiletnografiske undersøgelse er gennemført ved hjælp af softwaren Revelation fra FocusVision, som er udviklet specifikt til digital kvalitativ research. Revelation tilgås via en smartphone app, som deltagerne forinden har downloadet, og via browser for researcherne samt eventuelle observatører.

Konkret har den mobiletnografiske undersøgelse haft form som et 14-dages forløb i et lukket, digitalt forum. Her har 13 lærere og 16 ledere fordelt på 15 skoler dagligt logget ind og besvaret opgaver omhandlende deres arbejdsuge med billeder, video og tekst. Oprindeligt var 16 lærere tilknyttet, men tre lærere forlod undersøgelsen i opstartsfasen af private årsager. I metodeafsnittet (kapitel 4) beskrives det, hvordan deltagerne blev udvalgt og inviteret til at deltage i den mobiletnografiske undersøgelse.

I alt afgav deltagerne 394 besvarelser i løbet af de to ugers forløb, herunder 33 billeder og 102 videoklip, typisk af deltagerne selv i færd med at besvare de spørgsmål, vi har stillet. Det er disse besvarelser, som udgør datagrundlaget fra undersøgelsen. Typisk lå svarprocenten for de enkelte opgaver på omkring 90 pct. I metodebilaget til dette notat kan ses en samlet oversigt for hver opgaveformulering samt svarprocenten for hver opgave.

1.2 LÆSEGUIDE

I **kapitel 2** sammenfattes nogle udvalgte konklusioner, der ser på tværs af opgavebesvarelserne og fremhæver mønstre, der ser ud til at gå igen på tværs af flere opgaver.

I **kapitel 3-10** bringes analyserne fra de enkelte opgavebesvarelser. Analyseafsnittene er bygget kronologisk op efter rækkefølgen på de opgaver, som deltagerne har besvaret. I starten af hvert tema gengives opgaven, som deltagerne blev stillet, herefter følger en delkonklusion, og dernæst selve analysen.

I **bilaget** findes et udfoldet metodebilag. Her beskrives valg af metode, processen bag forløbet svarprocenter på opgaverne, m.m.

Vigtigt: I løbet af analysen bruges der pseudonymer for alle deltagerne og deres skoler.

Det vil sige, at alle lærernes og ledernes navne og skolenavne er fiktive. Vi har valgt at give hver deltager et fast pseudonym og bibeholde det igennem analyserne. Således kan man, skulle man være interesseret heri, følge den enkelte lærer eller leder igennem besvarelsen af flere opgaver.

2. KONKLUSIONER

I dette afsnit sammenfattes de mest relevante konklusioner. Givet studiets kvalitative natur er konklusionerne ikke i sig selv direkte overførbare til alle lærere og ledere. I stedet skal de læses som fund fra lærere og leders hverdag, der kan give et dybere indblik i lærerne og skoleledernes hverdag.

Lærerne oplever, at en omskiftelig hverdag håndteres bedst med fleksible strukturer.

Lærerne oplever, at de har en omskiftelig hverdag, hvor arbejdet med mennesker – herunder elever, forældre, ledere, kollegaer – indimellem kan gøre det svært at nå de planlagte opgaver. Lærerne i studiet fortæller, at de dagligt skal omprioritere i deres opgaver, fordi de ikke kan nå det hele. Det er særlig tilfældet, når det kommer til elevsituationer, hvor trivsel er på spil (mistrivsel, mobning, akutte møder med omsorgspersoner eller psykologer). Disse situationer kommer ofte ind fra højre og skal håndteres nu-og-her. Dette kræver tid, fordi lærerne ofte ikke blot skal tage en samtale med eleven, men også orientere ledere, forældre og kollegaer om, hvad der er sket. De lærere, som føler, at de mangler fleksibilitet på grund af mange skemalagte og bundne opgaver, oplever at større omprioriteringer fører til enten ekstra arbejde eller nedjusteringer af de didaktiske ambitioner.

(Pressede) lærere oplever, at det ofte er den individuelle undervisningsforberedelse, som må nedprioriteres.

Mobildagbogen viser, at når lærerne midtvejs i en uge oplever akutte tidskrævende situationer som fx en elev i mistrivsel, betyder det ofte, at de bliver nødt til at om- eller bortprioritere undervisningsforberedelse. Lærerne ser generelt trivsels- og konflikthåndtering som en vigtig del af kerneydelsen, og de ønsker derfor heller ikke at skulle nedprioritere dette arbejde. Det opleves derfor som en frustration, når de oplever ikke at have tiden til at tage sig af det uden at skulle gå på kompromis med deres forberedelse. Samtidig oplever lærerne ikke, at det er muligt at melde fra som vikar, til teamsamarbejder eller andre møder, hvor de er forpligtet til at deltage. Det lader den individuelle forberedelse stå tilbage som den pulje, hvorfra de må tage tiden.

Opgaveoversigten fungerer som et dobbelt værn for (pressede) lærere, hvor angivelser af tid på opgaver i stigende grad efterspørges, desto mere presset lærerne er.

Når lærerne er presset på tid, bliver ønsket om at få tidsangivelser på de opgaver, de skal løse, mere vigtigt. Det skyldes, at mange lærere i studiet ser tidsangivelser som et dobbelt værn imod grænseløst arbejde i pressede situationer. Når en opgave tildeles et konkret antal timer, så kan timeantallet dels fungere som et *ledelses-værn*, som bruges til at afstemme krav og forventninger med lederen, dels som et *selvledelsesværn* imod lærerens egen dårlige samvittighed eller hang til perfektionisme/strengt krav til kvalitet.

Lederne har forståelse for – og forventning om – at lærerjobbet i praksis betyder, at lærerne må op- eller nedprioritere deres opgaver. Lederne forventer dog at blive informeret herom og vil gerne hjælpe med at foretage prioriteringen.

Flere af lederne i studiet oplever i løbet af den undersøgte arbejdsuge, at lærere kommer til dem for at få hjælp til at prioritere deres opgaver. De fleste ledere ser det som en naturlig del af deres arbejde, at de inddrages heri. Ledere, der i løbet af mobiletnografiens uge formår at hjælpe deres lærere, tager sig tid til disse samtaler med lærere, og de formår at definere, hvad der er lærerens opgave og ikke er. De tør også prioritere sammen med lærerne og har overblik over de ressourcer, de som leder har til rådighed (fx det øvrige personales timeforbrug), således de også kan aflaste en presset lærer.

Lederne og flere af lærerne vil gerne have mere fællesskab, både i værdier, men også i aktiviteter

På tværs af flere opgavebesvarelser fremgår det, at både lærere og ledere efterspørger rum til mere samarbejde og udvikling af faglige fællesskaber. Flere lærere betoner i forhold til samarbejdskulturen på skolen, at de gerne så, at man i højere grad deler fælles værdier på tværs af årgange og klasseteams: Dette særligt i forhold til *børnesyn*, hvor flere af lærerne mener, at det er særligt vigtigt at have et fælles pædagogisk syn og forståelse for inklusionsbørn. Faglærere ønsker også mere forberedelsestid sammen med lærere i samme fag. Flere af lederne vurderer ligeledes, at de i for lav grad kommer ud og observerer undervisning, ligesom flere af lærerne gerne vil blive dygtigere på egen undervisning gennem sparring med kollegaer.

De efterspurgte aktiviteter er alle elementer i Professionelle Læringsfællesskaber (PLF), som flere af skolerne i studiet arbejder med. Mange af lærerne vurderer dog, at der i hverdagen ikke er tid til disse udviklingstiltag – de bliver tilsidesat af andre hensyn og er derved mere "nice too" end "need too". Generelt oplever lærere og ledere et meget højt ambitionsniveau fra mange forskellige aktører rundt omkring skolen – staten, kommunen og forældrene – men at det kan være svært at honorere de mange ønsker og ideer, hvis der også skal være fokus på høj kvalitet i kerneydelsen: Undervisningen og opgaver der relaterer sig hertil.

3. LÆRERNES MOTIVATION FOR LÆRERGERNINGEN

Den første opgave i det mobiletografiske studie lød på, at lærerne skulle give en kort præsentation af sig selv. De blev bedt om at fokusere på deres motivation og idealer, samt hvorvidt de mente, at deres nuværende arbejdsituation gjorde det muligt at forfølge disse idealer. Når motivation var interessant at afdække, skyldes det, at et godt arbejdsmiljø antages at være præget af, at man har mulighed for at udleve det, man motiveres ved.

Opgave 1: Præsentation af deltager

For at vi kan lære dig at kende, skal du som første opgave lave en kort video (2-3 minutter), hvor du præsenterer dig selv ved at komme rundt om nedenstående spørgsmål:

- Hvilke slags lærer/leder er du, og hvad motiveres du af?
- Hvordan vil du beskrive din motivation ift. dine kollegaers/ledere i kommunen? Er den anderledes, svagere/stærkere, eller lign.?
- Kan du beskrive dine idealer om lærergerningen?
- Hvor stor en forskel er der mellem disse idealer og muligheden for at forfølge dem i din nuværende arbejdsituation? Uddyb gerne.

Delkonklusion: Ifølge lærernes besvarelser er lærerne i undersøgelsen overordnet motiveret af kerneydelserne, som er undervisning og trivselsarbejde. Derudover motiveres de også af at danne nære elevrelationer og muligheden for at udvikle sig fagligt.

3.1 HVAD MOTIVERER LÆRERNE?

Lærerne i undersøgelsen motiveres alle primært af at ville løse kerneopgaven, forstået som dannelse, læring og trivsel. Den daglige motivation er således stærkt sammenfaldende med deres idealer om lærergerningen. Som det ses i nedenstående udvalgte citater, bliver lærerne motiveret, når eleverne er på den rette vej i forhold at blive hele mennesker, herunder få vakt nysgerrighed i det faglige stof, og trives både med sig selv og i et fællesskab.

Tablet 1: Generel enighed om, at motivationen ligger i at skabe dannelse, faglig progression og trivsel.

Dannelse/Det hele menneske	Faglig progression	Trivselsskabelse
"Jeg synes, det kunne være rigtig fedt at få præget nogle unge mennesker og få dannet dem til hele og velreflekterede væsener"	"Idealerne er at kunne påvirke fremtiden gennem eleverne. Jeg vil gerne skabe nysgerrige små hoveder, som vil gøre en forskel".	"Jeg vil gerne skabe et rum, der er trygt ved at turde at fejle og være en del af fællesskab, hvor man har betydning!"

Hvor alle lærerne betoner ovenstående elementer i mere eller mindre grad, så er der også lærere der nævner motivationer, som ikke direkte går på idealet om kerneopgaven. Nogle af lærerne nævner eksempelvis også, at de bliver motiveret af at være i gode teams, have en rar arbejdsplads og gennemgå personlig udvikling. Flere lærere nævner også, at de slet og ret kan lide at være lærer, på grund af relationen til børnene.



"Jeg kan godt lide at være lærer, og det var også derfor, jeg blev hængende efter 2013, selvom jeg var rasende og ikke gad mere – men det gad jeg jo godt. Eleverne, ikk?"

Når lærerne svarer på, hvilke barrierer, der hindrer dem i at kunne udleve deres idealer om lærergerningen, nævnes ofte manglende tid som en af de største barrierer. Det er både manglende tid til forberedelse og tid med eleverne. En anden barrierer, der nævnes af flere, er også oppefra kommende krav fra kommunen og staten, som skal efterleves og implementeres, hvilket vi vender tilbage til i afsnit (10.1).

4. LÆRERNES ARBEJDSUGE

I dette kapitel sættes fokus på lærerens arbejdsuge. Fokus for de mobiletnografiske opgaver til lærere og ledere har været at tegne et overordnet billede af en normal uge i lærerens arbejdsliv. Et særligt fokus var på, hvordan lærerne planlægger og reorganiserer deres tilrettelæggelse af opgaver og tid løbende, når nye opgaver kommer ind fra siden. Det kan fx være, når der opstår akutte sager om trivsel, vikardækning eller beslutninger fra ledelsen. Dertil var vi interesserede i ledernes oplevelse af, hvordan deres uge så ud i forhold til at håndtere sager, der handlede om ændringer i lærernes arbejdsopgaver. Spørgsmål til både lærere og ledere havde også til formål at undersøge, hvorvidt man på skolerne oplevede at have arbejdsvilkår, der kunne understøtte omprioriteringer hensigtsmæssigt.

Der afrapporteres i dette kapitel fra flere mobilopgaver:

- Arbejdsdagbog fra både lærere og ledere
- "Brugen af hverdagens små overgangsrum"
- "Refleksioner over arbejdsugen – professionel tilfredsstillelse"
- "Forholdet mellem privatliv-arbejdsliv" – for både lærere og ledere.

Se metodebilag for samlet overblik for opgaveformuleringer.

Delkonklusion: Analysen viser, at lærerne oplever, at arbejdet med mennesker (elever, forældre, ledere, kollegaer) fører til en omskiftelig hverdag, hvor det er et vilkår, at man dagligt risikerer at skulle omprioritere i tid og opgaver. Arbejdsdagbogen viser, at særligt pludselige elevsituationer, hvor trivsel eller konflikt er på spil (mistrivsel, mobning, akutte møder med omsorgspersoner eller psykologer), opstår, og skal håndteres nu-og-her. Det tager tid at håndtere, da det udover håndteringen af selve situationen, også kan være nødvendigt at kommunikere med ledere, forældre og kollegaer om hvad der er sket. De lærere, som oplever at de mangler fleksibilitet i skemaet og har mange bundne opgaver, oplever også, at de må foretage uhensigtsmæssige omprioriteringer i deres individuelle forberedelsestid. Dette kan være enten at påtage sig ekstra arbejde eller lave en nedjustering af de didaktiske ambitioner.

4.1 LÆRERNES UGESKEMAER

Før mobilforummet blev sat i gang, havde lærerne forinden fået til opgave at sende os deres ugeskemaer. Ugeskemaerne indeholder oplysninger om, hvilke opgaver de havde planlagt, og i hvilke tidsrum de skulle løses. Ugeskemaet var for selvsamme uge, hvor de løbende skulle udfylde arbejdsdagbogen. I alt sendte 13 lærere et udfyldt skema. Skemaet blev brugt af analyseteamet til at se på, hvornår (klokkeslæt og ugedage) den enkelte lærer planlagde at skulle løse sin opgave.

Af de indsendte ugeskemaer fremgår, at 7 ud af de 13 lærere havde planlagt at arbejde i weekenden, og 6 ud af de 13 lærere havde planlagt at arbejde en eller flere aftener i løbet af ugen.

Ugeskemaet blev også brugt til at få et indblik i, i hvilken grad den enkelte lærers uge var fyldt ud med to typer af opgaver:

- **Bundne opgaver** (forstået som opgaver, hvor lærerne er forpligtet til at mødes med kolleger eller elever. Disse opgaver har typisk fast tid, sted og opgaveindhold. Det er fx undervisning, møder, fælles forberedelse).
- **Ubundne opgaver** (forstået som opgaver, hvor læreren ikke er forpligtet til at mødes med kolleger eller elever, idet de løses individuelt og ofte kan skubbes eller omplaceres, hvis en situation kræver det. Fx tidsrum med individuel undervisningsforberedelse, mailkommunikation med forældre).

Selvom skemaerne varierer i opbygning og klarhed, er der en klar tendens til, at nogle lærere havde en høj grad af bundne opgaver fra starten af ugen, og andre en del mere ubundne, selvplacerede opgaver.

4.2 ARBEJDSDAGBOG: PRIORITERING AF OPGAVER

I den første uge af mobiletnografistudiet skulle lærerne hver dag udfylde en arbejdsdagbog. Dagbogen bestod hver dag af de samme tre spørgsmål.

OPGAVE 3: ARBEJDSDAGBOG

Udfyld din arbejdsdagbog ved at svare på følgende tre spørgsmål:

1. Var der nogle af dagens planlagte opgaver, der enten ændrede sig eller på anden vis blev forhindret i at blive udført tilfredsstillende?
2. Hvis ja: Hvilke? Beskriv hvad der ændrede sig, hvorfor det ændrede sig, og hvorfor du prioriterede anderledes end planlagt?
3. Hvordan understøttes eller modarbejdes de ændringer, du har prioriteret at lave i denne dag/uge, af dine arbejdsrammer?

Analytisk formål: at beskrive hvordan lærernes arbejdsuge typisk ser ud, og i hvilket omfang der i hverdagen opstår *pludselige situationer*, der gør at læreren må omprioritere i sin arbejdsuge. Analysen interesserer sig for, hvordan læreren reagerer på dette, samt hvilke rammer læreren vurderer hjælper/udfordrer håndteringen af pludselige omprioriteringer.

I tillæg til denne opgave blev ugeskemaerne brugt af analyseteamet til at holde op imod lærernes besvarelser, for at se på sammenhænge mellem lærerens fleksibilitet i ugens planlægning og de for lærerne negative/positive konsekvenser, omprioriteringer ville have.

Gennem dagbogen har vi fået en række eksempler på, hvad man kan kalde pludselige situationer. Det vil sige situationer, der kan opstå i lærerens dagligdag, og som betyder, at læreren bliver nødt til at reorganisere sin ugeplan. Den pludselige situation er kendetegnet ved, at en situation eller opgave er opstået, og at det er vigtigere end den aktivitet, læreren oprindeligt havde planlagt i tidsrummet.

En analyse af eksemplerne fra lærernes dagbog viser, at der er et opgavehierarki, når lærerne skal skal omprioritere deres opgaver i en almindelig arbejdsuge. I nedenstående figur har vi rangeret, hvilke opgaver lærerne typisk vurderer har forrang.

Figur 1: Opgaveprioritering



Som det kan ses af figur 1, prioriterer lærerne at håndtere pludselige konflikt- og trivsels situationer omkring elever. Som Katrine siger, så er det den vigtigste opgave at sørge for, at eleverne trives, selv på bekostning af undervisningen. Dernæst prioriterer lærerne, eller deres leder prioriterer for dem, behovet for at dække hinanden kollegialt. Det kan være ved behov for vikardækning eller møder med kollegaer. Dette hierarki betyder også, at det ofte bliver den individuelle undervisningsforberedelse, lærerne oplever at nedprioritere, hvis der opstår konflikter eller vikardækning.

Herunder gennemgås eksempler på de tre situationer beskrevet i figur 1. Eksemplerne viser, hvordan lærerne pga. pludselige situationer ofte ender med at nedprioritere den individuelle forberedelse.

4.2.1 Første prioritet: Eksempler på trivselstruende situationer

Godt halvdelen af lærerne i det mobiletografiske studie oplevede en eller flere gange i løbet af ugen, at der opstod en akut, elevrelateret situation, der krævede omprioritering af ugens opgaver. Disse elevsituationer handler ofte om mistrivsel, mobning eller behov for ekstra møder med eksterne samarbejdspartnere omkring eleven (psykologer/forældre).


Når situationerne opstod i løbet af ugen, krævede det ifølge lærerne, at de tog sig tid til en eller flere elevsamtaler. Flere af lærerne oplevede også, at de udover elevsamtalen måtte bruge tid på at kommunikere om situationen med elevens klasselærere, forældre, ledelse og evt. psykologer m.m.

De trivselstruende situationer fra lærernes arbejdsuge falder i tre kategorier gengivet som eksempler i tabel 2. Eksemplerne kommer fra skoler med både lavt og højt socioøkonomisk elevgrundlag.


Tabel 2: Eksempler på trivselstruende situationer

Samarbejder om indsatser	Mistrivsel	Mobning
<p>"Mødet om formiddagen med psykolog og forældre gav en ekstra opgave i løbet af ugen (som jeg planlægger til torsdag)." (Pernille, lærer, Fjordbæk Skole)</p> <p>"Blev i dag nødt til af bruge planlægningstid på en indstilling på en elev" (Anders, lærer, Åltrup Skole)</p>	<p>"Kl. 10.00-10.15 havde jeg en samtale med en af mine elever, som var ked af det, og som i weekenden har fået at vide, at forældrene skal skilles. Brugte et kvarter, da jeg kom hjem, på at sende en besked til forældrene." (Astrid, lærer, Falkenbjerg Skolen)</p> <p>"Jeg har en elev, der mistede en bedsteforælder i tirsdags, hvilket gjorde jeg brugte en del tid på det." (Anders, lærer, Åltrup Skole)</p>	<p>"Min forberedelse og pause gik ikke som planlagt. Der opstod to elevsager, som krævede akut handling. Den ene skete om formiddagen, hvor nogle 9. klasser havde presset en 8. klasses elev til at passe på nogle ting, som eleverne i går havde fået besked om, ikke hørte til på skolens område. Den anden handlede om nogle drillerier, der var gået langt over stregen, så min kollega og jeg måtte tage nogle elevsamtaler og få skrevet mails hjem til forældre og ringet til ledelsen for at orientere dem. Jeg prioriterede disse sager, da de var akutte og skulle handles på med det samme". (Ida, lærer, Egebro Skole)</p>


Lærerne i undersøgelsen benytter sig typisk af tre strategier, når de skal omprioriteres deres opgaver for at tage sig af akutte elevsager. Den første strategi går ud på at nedjustere ambitionerne i undervisningsforberedelsen, så arbejdet stadig klares indenfor normeret tid. Den anden strategi går ud på at arbejde mere udenfor arbejdstiden, fx placere ekstra arbejde i weekenden. Den tredje strategi er at skippe pauser og løbe hurtigere under og mellem opgaver for at vinde tid.



Ambitionerne skrues ned
"Det betyder, at jeg ikke bruger den nødvendige tid på at give god individuel feedback på afleveringerne, men giver en overordnet. Jeg prioriterede en aktivitet i dansk væk, da den ville have krævet mere tid". (Anders, lærer, Åltrup Skole)



Arbejdsbyrden skrues op
"Eftersom min forberedelsestid fra 13:10-15:00 blev brugt på elevsager, må jeg desværre arbejde mere - altså arbejde lidt i weekenden, for at være klar til undervisning mandag og tirsdag". (Ida, lærer, Egebro Skole)



Tempoet skrues op
"[...] det betyder, at jeg løber (bogstaveligt talt) hurtigere, springer en pause over eller nærmere kombinere den med forberedelse". (Astrid, lærer, Falkenberg Skolen)

Som det ses i ovenstående citater, vurderes det af lærerne nødvendigt at håndtere disse situationer, før de kan prioritere forberedelse til undervisning og egen pause tid. Dette skyldes dels, at lærerne anser som det som deres opgave at løse trivselsopgaver. Dels, at eleverne ikke er "undervisningsparate", som en lærer udtrykker det, hvis de befinder sig i konflikt.

4.2.2 Anden prioritet: Kollegiale situationer

En del af lærerne i studiet oplevede i løbet af ugen, at de blev nødt til at skære i eller omlægge deres planlagte forberedelsestid, fordi de skulle være vikarer, kollegaer var syge, eller at ekstra teammøder blev nødvendige. Det er situationer, hvor lærerne oplever, at de bliver nødt til at prioritere det kollegiale ansvar og samarbejde. I eksemplet hos Anita nedenunder betyder en uplanlagt vikartime, at ellers planlagte læringssamtaler med tre elever må finde sted på et andet tidspunkt.

Tabel 3. Eksempler på kollegiale situationer

Vikardækning/sygdom prioriteres	Møder prioriteres
<p><i>"Jeg havde planlagt seks læringsamtaler med elever, men nåede kun tre grundet vikartimen (dækkede for en kollega), og en af samtalerne trak ud, da eleven havde meget på hjerte. Jeg nåede derfor heller ikke to andre planlagte opgaver. Update skrives til forældre på en elev og ugeplan, disse må jeg lave i løbet af weekenden hjemme."</i> (Anita, lærer, Herredsskolen)</p> <p><i>"Jeg har taget en ekstra time for en kollega i dag, den eneste forberedelseslektion (læreren havde på dagen) for at få tingene til at hænge sammen for ham, da hans mor er syg."</i> (Ida, lærer, Egebro Skole)</p>	<p><i>"Vi kom ikke igennem alle punkter til teammødet, så vi lavede en aftale om et kort møde fredag kl. 13 (vedr. anderledes uge i næste uge) - kun et møde for mig og en anden."</i> (Pernille, lærer, Fjordbæk Skole)</p>

4.2.3 Tredje prioritet: Undervisningsforberedelses-situationer

I de forrige to situationstyper har elevtrivsels og kollegiale situationer enten forskudt eller skåret ned på lærernes undervisningsforberedelse. Undervisningsforberedelsen kan dog også blive nødvendig pludselig at prioritere frem for andre ellers planlagte opgaver. To lærere har i løbet af arbejdsdagbogens uge måttet bortprioritere en daglig morgenrutine med at svare på mails, og en anden har måttet aflyse et elevrådsmøde, for at prioritere forberedelsen. Dette skyldes, at lærerne oplevede, at de ellers måtte gennemføre undervisningen uden nødvendig forberedelse eller tilfredsstillende kvalitet.

**Prioriterede forberedelse over elevrådsmøde**

"Jeg har rykket elevrådsmødet, da jeg skulle bruge tiden på at forberede madkundskab, skrive og printe opskrifter, lave grupper og handle ind". (Katrine, lærer, Margrethe Arns Skole)

**Prioriterede forberedelse over mails**

"I dag nåede jeg ikke at læse eller svare på mails i elevernes 10-pause, da jeg skulle bruge tiden på at finde materialer til den efterfølgende undervisning, da jeg ændrede det faglige indhold for timen, efter jeg havde klassen i timen inden, og kunne mærke, at der var behov for at justere på planen. Det var min egen didaktiske prioritering at ændre undervisningens faglige indhold og det resulterede i, at jeg måtte finde andre materialer end dem, jeg havde planlagt at anvende. Det tog noget tid, og gjorde, at der ikke var tid til at læse eller besvare mails inden kl. 14.00" (Tine, lærer, Møllegårdsskolen)

4.3 LÆRERNES BRUG AF TIDSRUM/OVERGANGE MELLEM OPGAVER

Som beskrevet, er pauser eller små tidsrum mellem opgaver også noget, der kan inddrages for at indhente tid. I arbejdsdagbogen spurgte vi i slutningen af ugen derfor også lærerne om, hvad de typisk bruger de små tidsrum til i løbet af dagen mellem timer og møder.

Opgave 3: De små tidsrum og pauser**Svar på følgende spørgsmål:**

I løbet af en dag har man som lærer mange små tidsrum mellem opgaver - fx et kvarter mellem to lektioner, eller mellem en lektion og et teammøde. Hvad har du i denne uge overvejende brugt de små tidsrum på? Og hvorfor?

I besvarelserne af dette spørgsmål var der tre lærere, der ikke mente, at der var tidsrum, der ikke allerede var fyldt ud med nødvendige opgaver. Disse lærere er også blandt de deltagere, der generelt i løbet af mobilstudiet udtrykker, at de føler sig pressede.



"I denne uge har jeg ikke opdaget de små tidsrum, I beskriver her. Jeg har bare haft travlt og løbet fra en opgave til en anden". (Ida, lærer, Egebro Skole)

"Gårdvagt, toiletbesøg, hurtige beskeder om elever, ændringerne pga. vores nedlagte arbejdsplads osv. Der er aldrig pause. Har en enkelt gang søgt tilflugt på en palle bag en container bare for at få en ultrakort pause uden folk, der vil mig noget". (Mette, lærer, Stenholm Skole)

Modsvarende til denne oplevelse er der også en lærer, der kan finde tid i de små rum til at vende ikke blot faglige episoder eller dilemmaer, men også "hyggesnakke".



"De kvarterer, der ligger fast før trinmøde og lærermøde, bruger jeg dels på at få lukket klassen af med duksene, og på at drikke en kop kaffe og tale med kollegaer. Det betyder meget for mig, både lige at kunne spare om noget fagligt, vende en episode eller dilemma fra dagen, eller bare hygge snakke om, hvordan det går". (Katrine, lærer, Margrethe Arns Skole)

Den overordnede oplevelse ifølge alle lærerne er dog, at de små rum i overvejende grad bruges til aktiviteter, der understøtter undervisningen, samt vedligeholde de faglige og personlige relationer til kollegaer og elever. I nedenstående citat ses, hvordan en lærer beskriver, hvordan "de små rum", ofte bruges til at løse en række ad hoc-opgaverne.



"De små tidsrum mellem undervisning bliver oftest brugt på praktiske gøremål som fx at finde eller pakke undervisningsmaterialer sammen samt på at læse og skrive mails og kontaktbogsnoter fra forældre eller mails fra kollegaer. I dag brugte jeg tid i sådant et mellemrum til at finde sakse, karton, lim og tape til matematik. En anden af elevernes pause blev i dag brugt til at sætte glasvare i opvaskemaskinen og kemikalier tilbage i aflåste skabe efter fysik/kemi-undervisning. Hvis der er tid, er der meget ofte i forbindelse med timeskift en mindre kø af elever, som gerne vil tale om enten faglige eller private/personlige ting. Hvis der er tid, bliver den ofte brugt til at vende aktuelle situationer med elever/grupper/klasser med kollegaer og til at dele anden relevant information. Det er der næsten altid behov for". (Tine, lærer, Møllegårdsskolen)

På tværs af lærernes besvarelser kan det ses, at de små tidsrum konkret bruges på følgende aktiviteter:

- **Relationsarbejde/elevdialog:** det kan være elever, der henvender sig efter timen med personlige eller faglige spørgsmål, eller lærere, der finder det nødvendigt at have en dialog med nogle elever om, hvad der skete i timen.
- **Forberedelse til næste undervisning:** typiske praktikaliteter før dagens undervisning såsom udprint af materialer, hente computere hos it, osv.
- **Faglig sparring med kollegaer:** oftest om elever/elevsituationer, men også om faglige emner (fx nationale test), projekter på skolen eller koordinering i forhold til kommende møder
- **Samtaler med kollegaer:** om hvordan det går, personlige ting.
- **Opsyn med faglokaler/rode op:** forberede, ordne og sikre faglokaler, med meget udstyr (fx musik, fysik, idræt).
- **Praktikaliteter:** Toiletbesøg/hente en kop kaffe/gå fra lokale til lokale på særligt store matrikler.

4.4 BRUGEN AF WEEKENDER OG HVERDAGSAFTENER

Den første weekendopgave i mobilforummet handlede om forholdet mellem deres arbejdsliv og privatliv. Opgaven gik ud på, at lærerne skulle svare på, om de arbejdede i weekenden og på hverdagsaftener, samt hvad de tænkte om dette.

Opgave 3: Forholdet mellem arbejds- og privatliv.

Svar på følgende spørgsmål:

1. Har du arbejdet i denne weekend og/eller på hverdagsaftener i løbet af den forgangne uge? Hvis ja- hvorfor? Hvis nej – hvorfor ikke?
2. Hvis ja - Hvordan passer aktiviteterne med dit ugeskema?
3. Hvad tænker du generelt om at arbejde i weekenden eller på hverdagsaftener givet jeres nuværende arbejdsbetingelser?
4. Har du på et tidspunkt tænkt anderledes om det?

Alle lærere på nær én havde endt med at arbejde i løbet af weekenden eller på hverdagsaftener i ugens løb. For de fleste lærers tilfælde er det normalt for dem. Disse tidspunkter bruges oftest på individuel forberedelse såsom at rette stile og forberede sig til dagen efter. En del af lærerne bruger også tiden på at svare på intramails fra forældre og kollegaer. Dette er blandt andet tilfældet med Pernille, som er lærer på Fjordbæk Skole, og som de fleste aftener tjekker mails og planlægger den næste dag.



"I løbet af ugen bruger jeg nok hver aften på at tjekke mails, og hvad jeg skal dagen efter og andre opgaver. Jeg siger til forældrene, at de ikke kan forvente svar fra mig om aftenen, men inden for 24 timer, så de ved, at jeg ikke arbejder hver aften, selvom jeg gør det for det meste". (Pernille, lærer, Fjordbæk Skole)

Et par af lærerne bruger også aftener og weekender til fælles forberedelse, hvor de mødes med kollegaer og fx planlægger undervisning eller lejrskole. For en enkel lærers tilfælde skulle alle lærerne på hendes skole møde ind om lørdagen for at høre et oplæg.



"Ja, jeg har arbejdet i weekenden. Lørdag var alle lærere på skolen fra 9-15 for at høre et oplæg om co-teaching. Derefter tog mig og mit trin i sommerhus og holdt et ekstra Trimmøde om ting, vi ikke har nået, såsom lejrskole". (Katrine, lærer, Margrethe Arns Skole)

4.4.1 Aften og weekendarbejde kan både opleves som at fjerne pres og bidrage til pres.

Der er delte meninger blandt lærerne om, hvad de generelt synes om at arbejde i weekenden og på hverdagsaftener. Godt halvdelen af lærerne har det fint med at arbejde i weekenden og på hverdagsaftener. Begrundelserne herfor er, at det giver plads til ro og fordybelse. Man kan sidde og arbejde derhjemme uden at blive forstyrret af kollegaer og elever. Flere af disse lærere lægger også vægt på, at de godt kan lide den fleksibilitet, de har over deres arbejdstid, så de kan tilpasse deres dagligdag efter egne behov.



"Jeg kan godt lide at arbejde derhjemme, for der har jeg mere ro. Jeg kan også godt lide at arbejde på skolen, for der er der kollegial sparring og diverse materialer og maskiner. Jeg ser det som en fordel at arbejde om aftenen, da det er godt, at vi kan planlægge vores egen tid, så vi er allermest friske til at forberede god undervisning". (Pernille, lærer, Fjordbæk Skole)

Tre af lærerne har modsat en række forbehold overfor at arbejde i weekenden og på hverdagsaftener. Begrundelsen er, at de gerne vil have en klar opdeling mellem fritid og arbejde, så de kan slappe mere af, når de har fri. En af lærerne nævner også, at hendes valg om ikke at arbejde weekender og hverdagsaftener, er et forsøg på at "skærme sig selv".



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

Som det fremgår af citatet, henviser Tine til, at hendes valg om at ville adskille privatliv og arbejde mere er kommet efter reformen. Der er dog også en lærer, Mette, som nævner, at lærerjobbet altid har været kendetegnet ved, at det er svært at få opgaverne til kontinuerligt at passe med en 40 timers arbejdsuge. Hun fortæller i nedenstående citat, at lærerjobbet grundlæggende er karakteriseret ved, at opgavemængden stiger og falder over skoleåret – og at der endnu ikke er fundet en optimal løsning, der både skaber fleksibilitet og "skærmer" på samme tid.



"Det er jo selvfølgelig skruen uden ende, men sådan har det altid været. Tingene falder heller ikke jævnt henover året, det er en misforståelse, at det kan smøres ud i et jævnt lag. Der er spidsbelastningsperioder pga. temauger, afgangsprøver osv. Og sådan har det altid været. Det er der ikke nogen, der har fundet en løsning på endnu". (Mette, lærer, Stenholm Skole)

4.4.2 Ændring i holdningen til at arbejde i weekenden og på hverdagsaftener

Et par af lærerne nævner, at de efter reformen 2013 har tænkt anderledes om det at arbejde i weekenden og på hverdagsaftener. Efter reformen har flere fået fokus på deres arbejdstid, og hvor meget de arbejder. I den forbindelse nævner læreren Katrine, at hun efter lockouten har fået mere fokus på sin arbejdstid, idet hun føler sig mere mistænkeliggjort grundet tvunget tilstedeværelse på hendes skole.



"Efter lockouten har jeg fået mere fokus på min arbejdstid, og hvor meget jeg egentlig arbejder. Jeg har altid arbejdet mere, end jeg har fået løn for, men det var på en eller anden måde mere okay, fordi en del af det kunne man selv lægge, når det passede og gav mening. Nu føler jeg mig mere mistænkeliggjort og tvunget tilstedeværelse til møder, som jeg ikke synes, giver mening". (Katrine, lærer, Margrethe Arns Skole)

Tre af lærerne nævner, at de lige efter lockouten også tænkte, at de fra nu af ikke ville arbejde i weekender og på hverdagsaftener. Men de fortæller også, at det sidenhen er løsnet mere op. Anita nævner i den forbindelse, at hun i det sidste år er begyndt at arbejde i weekenden, da det giver mere luft i hverdagen. Dog oplever hun, at hun stadig skal påpasselig med, at arbejdet hurtigt kan blive grænseløst.



"Her det sidste års tid er jeg begyndt lige at bruge en time i weekenden til lige at tjekke op på ugen, der kommer, for det er ret presset at møde op på arbejdet og ikke have styr på ugen, synes jeg. Egentlig var jeg modstander af det efter den nye arbejdstidsaftale, for vi fik fuld tilstedeværelsespligt på vores arbejdsplads, og det betyder, at jeg skal kunne klare mine arbejdsopgaver inden for en fastsat ramme. I år har vi fået to timer til rådighed, som vi kan bruge og lægge som vi vil, også derhjemme, så det giver selvfølgelig lidt luft og kan fjerne noget af presset, men på den anden side skal man også passe på, at det ikke bliver det grænseløse arbejde". (Anita, lærer, Herredsskolen)

Alt i alt tegner sig et billede af, at der er grupper af lærere, der har forskellige oplevelser af, om aften-/weekend arbejde stresser eller ej. En fleksibel tilstedeværelsesordning kan rumme lærere med begge præferencer. Dog er der også lærere, som Anita, der befinder sig i et selvledelses-dilemma. Hun kan på den ene side være presset, hvis hendes arbejde er rammesat til at skulle løses på skolen mellem 8-16. På den anden side kan fleksibilitet til selv at planlægge tid og rum presse hende ved at gøre grænsen mellem arbejde og privatliv flydende.

4.5 REFLEKSIONER OVER ARBEJDSUGEN

I weekenden efter arbejdsdagbogen fik alle lærerne en opgave, der gik ud på, at de skulle reflektere over, hvorvidt den netop forløbne uge havde været professionelt tilfredsstillende eller ej. Opgaven havde til formål at få udpeget de faktorer, der er med til at skabe en positiv eller negativ oplevelse af ugen.

Opgave 4: Den professionelt tilfredsstillende arbejdsuge


Svar på følgende spørgsmål:

1. Hvis du kigger tilbage på ugen, i hvilken grad vil du så sige, at den har været professionelt tilfredsstillende eller utilfredsstillende? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Kunne man i planlægningen/skemalægningen af ugen have gjort noget anderledes, der i højere grad ville bidrage til at ugen havde været mere professionelt tilfredsstillende? Hvad og hvorfor ville det blive bedre?

Delkonklusion: I dette afsnit finder vi en række faktorer, der har bidraget til oplevelsen af en professionel tilfredsstillende uge, og en række faktorer, der har hæmmet oplevelsen heraf. Lærerne får en mere positiv oplevelse, når de kommer i mål med deres planlagte aktiviteter, hvis samarbejde bidrager til opgaveløsningen, eller hvis de i en svær situation leverer en succesfuld faglig eller understøttende indsats. Den professionelle tilfredsstillende hæmmes, når særligt teamkoordination fejler. Dette skyldes, at lærerne her ikke oplever, at de understøttes i det faglige samarbejde, eller de oplever, at de og deres team ikke er gode nok til at planlægge samarbejdet. Derudover peger lærerne på, at de i "arbejdet med mennesker" forventer en uge med mange pludselige omprioriteringer, men at nogle lærere mangler fleksibilitet til at håndtere omprioriteringerne, hvis omprioriteringerne ikke skal føre til utilfredshed med deres arbejdstid eller den kvalitet, de leverer.

4.5.1 Tilfredsgørende faktorer vs. utilfredsgørende faktorer

Flere af lærerne i undersøgelsen vurderer overvejende, at ugen var professionelt tilfredsstillende. Men hos alle lærerne var der samtidig faktorer, der trak i begge retninger. En overvejende faktor var, om lærerne i store træk havde kunnet følge deres planer og planlagte aktiviteter.




"I det store hele har det været en fin uge, som har været professionelt tilfredsstillende, fordi det egentlig har kørt efter planen og efter de ting som vi har aftalt og det har været almindelig undervisning osv." (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

"Når jeg tænker på ugen, som er gået, tænker jeg, at den er gået nogenlunde, som jeg havde forberedt den. Det gælder min undervisning, hvor vi har noget det, som jeg egentlig havde planlagt". (Pernille, lærer, Fjordbæk Skole)

"Der har egentlig ikke lige været noget, man kunne have gjort anderledes eller skemalagt anderledes, så alt i alt har det egentlig været en ok professionel uge". (Anders, lærer, Åltrup Skole)

Udover dette generelle træk lister lærerne også enkeltstående episoder, der trak i en positiv retning. Disse episoder handlede om, at de havde lykkedes med at levere kvalitetsundervisning, komme i dybden i et samarbejde omkring eleven eller løst en udfordring (fx at have nedtrappet potentielle konflikter med succes).

Julie fra Sydborg skolen fortæller eksempelvis, at ugen havde været særligt tilfredsstillende, da det lykkedes at give feedback på en masse stile, imens de stadig var friske i elevernes hukommelse. Det kunne lade sig gøre, fordi hendes skema fornyeligt var åbnet op om fredagen, så hun kunne placere en større sammenhængende forberedelsesaktivitet.



"Jeg vil sige, at den sidste har været professionelt tilfredsstillende, for jeg har fået rettet alle stilene til 8. klasse på én dag. Så det er meget tilfredsstillende for mig at kunne mandag morgen være klar med feedback på opgaverne. Ungerne var også meget overraskede. "Ej er det allerede", fordi de lige havde været vant til, at der gik rigtig lang tid. Det synes jeg var super fedt." (Julie, lærer, Sydborg Skole)

Andre lærere fortæller om situationer, hvor de har lykkedes med potentielt svære opgaver. En fortæller, at hun oplevede faglig tilfredsstillelse, da hun støttede en elev med ADHD i at gennemføre de nationale test. En anden lærer fortæller, hvordan en række møder med forældre og psykologer om en række børn med udfordringer var tilfredsstillende, idet en god dialog og fremadrettet samarbejde blev etableret. Det gode resultat skyldes et stort forarbejde fra lærernes side, som viste sig at give pote.



"Jeg har haft en del møder i denne uge med skolepsykologen, forældre og ergoterapeut. Der føler jeg vi kom igennem med det som vi gerne ville. Vi havde lavet et stort forarbejde inden, som gjorde, at der var en rigtig god dialog om forskellige ting, og der er samarbejde til at fremadrettet at arbejde omkring de her børn." (Julie, lærer, Sydborg Skole)

Når lærerne til gengæld oplever forskellige episoder i løbet af ugen som professionelt utilfredsstillende, så skyldes det mangel på inddragelse, manglende koordinering og planlægning samt fleksibilitet i arbejdsugen. Disse eksempler gengives her.

En lærer oplever en stærk følelsesmæssig reaktion, da hun oplever, at den kommunale og skolemæssige ledelse har truffet beslutninger om hendes nye arbejdsopgaver, som hun hverken er enig i eller føler sig inddraget i. Hun har i løbet af ugen været til samtaler med ledelsen, men oplever ikke, at hun kan gøre noget i forbindelse med en større kommunal reorganisering af afdelinger og personale.



"Samværet med børnene er altid tilfredsstillende. Den personalepolitik, der bliver lagt for dagen i øjeblikket, gør, at jeg er blevet fysisk syg af det nu. Jeg er gået fra at være en lærer med god selvforståelse til at være en brik i et kommunalt spil, og det gør, at jeg har søgt rådgivning i Danmarks Lærerforening nu, for jeg kan slet ikke være i det. Jeg kan ikke spise eller sove, jeg kan ingenting, og det gør mig ikke til en god arbejdskraft." (Mette, lærer, Stenholm Skole)

Overordnet set, trækker det for flere lærere ned på den professionelle tilfredshed, hvis de oplever ikke at nå i mål med deres opgaver, fx pga. manglende teamkoordinering. Eksempelvis fortæller læreren Katrine, at der i hendes uge manglede tid i hendes skema til møder med relevante faglige samarbejdspartnere. Hun oplever, at sådanne møder ville gøre at opgaver ville blive løst bedre og mere effektivt.



"Når nogle af mine opgaver ikke lykkedes, er det fordi, vi ikke har tid til at mødes. Det savner jeg rigtig meget. 80% af de ting, jeg går og laver, kræver enten samarbejde med andre eller bliver bedre af, at jeg gør det. Det ville gøre min undervisning bedre og ville sørge for, at nogle opgaver bliver hurtigere løst". (Katrine, lærer, Margrethe Arns Skole)

En anden lærer fortæller, at man i hendes team også kunne blive bedre til at imødekomme sygdom og vikardækning med bedre planlægning og koordinering, således ugen ikke bliver skæv, når disse situationer opstår.



"Hvis jeg skulle sige nogle ting, der kunne have været lavet om, så var vi på tur i tirsdag, som vi har planlagt, men jeg havde to kollegaer ud af fire som var syge, som skulle have været med, og mandag eftermiddag gik det lige op for os, at vi skal finde ud af, hvordan vi klarede den. Det er noget vi skal arbejde på, hvordan vi dækker hinanden internt, så vi får planlagt det i god tid og bedst muligt". (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

Lærerens egen manglende overblik kan også føre til utilfredshed. Ida fortæller eksempelvis, at det i løbet af ugen gik op for hende på grund af kortsigtet planlægning, at hun "mistede" tre forberedelsesdage efter påske, fordi de var erstattet af fagdage.



"Den anden del skyldes, at jeg ikke har fået planlagt min forberedelse så langt ud i fremtiden, så i dag gik det op for mig, at de første tre uger efter påsken forsvinder alt min forberedelse om tirsdagen, som ellers er der langt hovedparten af min forberedelse er placeret, da jeg har tre fagdage i strek". (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

Disse ovenstående eksempler peger på, at manglende planlægning eller overblik frustrerer. Grunden hertil er, at fejl i teamsamarbejdet eller planlægningen bliver mere omkostningsfulde, når tiden bliver mere knap, eller der mangler fleksibilitet til at håndtere fejlene. Dette uddybes i næste afsnit.

4.5.2 Manglende fleksibilitet kan gøre omprioriteringer utilfredsstillende.

Lærere, der overvejende har haft en professionelt tilfredsstillende uge, bemærker gerne i opgaverne, at det til dels skyldes, at ugen er kørt nogenlunde som planlagt. I store træk har man nået de ting med sine kollegaer, som man har aftalt. Selvom netop stabilitet og overensstemmelse mellem planlagte og udførte aktiviteter er tilfredsstillende, er alle lærerne opmærksomme på, at et 1:1 forhold mellem planlægning og udførsel kun er et ideal. Som flere af lærerne pointerer, handler lærerjobbet om at "arbejde med mennesker", og netop dette vilkår vil altid øge sandsynligheden for, at ændringer og omprioriteringer bliver nødvendige. Alt kan ikke planlægges i en uge, hvor eleverne kan blive udadreagerende, og kollegaer kan blive syge.

Det betyder også, at selvom der er lærere, som vurderer, at deres omprioriteringer i ugens løb har haft negative effekter, så er der ikke en beklagelse over selve dét, at de møder uforudsigelighed i hverdagen. Der er snarere en beklagelse over, at der ikke er fleksibilitet eller en "buffer" af tid til at håndtere de nødvendige omprioriteringer. En lærer fortæller, hvordan det er professionelt utilfredsstillende, at hun må attage tid fra den individuelle forberedelse, når der pludselige opstår en elevsag.



"Du kan ikke planlægge dig ud at arbejde med mennesker, der vil altid komme ting, som man ikke kan forudse. Til gengæld er det utilfredsstillende, at det altid går ud over forberedelsen, og at det er den, som ryger igen, igen. Det betyder, at min undervisning ikke bliver det, som jeg havde håbet. DÉT er utilfredsstillende ikke at kunne nå de elevsager, der måtte opstå og altid opstår i et eller andet omfang (...) men at det så bliver taget fra forberedelsen." (Ida, lærer, Egebro Skole)

De lærere, der oplever, at der ikke er fleksibilitet til at håndtere pludselige situationer professionelt tilfredsstillende, har ofte også et tæt pakket skema forinden ugens start. I nedenstående fortæller Tine fra Møllegaardsskolen om, hvorfor et tæt pakket skema kan skabe pres. Hun oplever, at en arbejdsuge fyldt ud med på forhånd definerede og bundne opgaver samtidig betyder, at hendes undervisningsforberedelse vil blive mindre, hvis der opstår pludselige situationer.



"Min uge har været lidt professionelt utilfredsstillende, fordi min arbejdsuge var udfyldt fuldstændig, inden ugen startede. Dvs. der ikke er tid til uventede ting. Det er stressende at vide, at hvis der dukker noget op, så er det eneste, der kan tages af, min forberedelsestid. Det er stressende, fordi alle ved, at god undervisning kræver forberedelse (...) hvis jeg har noget, jeg pludselig skal snakke med min leder om, hvis kopimaskinen går i stykker, hvis der ikke er mere toner i printeren, hvis en elev bliver ked af et eller andet, lange mails deres skal skrives, korrespondancer til hjemmet og tilbage, så er forberedelsestiden det eneste, vi kan tage af... Møder bliver aldrig aflyst, fordi vi har haft travlt. Vi må bare forberede os mindre, hurtigere og dårligere" (Tine, lærer, Møllegaardsskolen)

Hvis man derimod kigger på Mikkel fra Sollund skolen, så oplever han ikke at være presset over at måtte håndtere pludselige situationer. Til forskel fra Tine har Mikkel et skema, hvor han har mange selvplacerede og ubundne opgaver, og han oplever en høj grad af fleksibilitet. Han forklarer i nedenstående citat selv, hvordan dette bidrager til at håndtere ugens omprioriteringer.



"Jeg har en del elever i den klasse, hvor jeg er klasselærer, som har forskellige vanskeligheder på hjemmefronten, og det er simpelthen svært at planlægge med hvilket humør de er i, og hvad der ellers sker i løbet af sådan en dag. Heldigvis har jeg den frihed i mit arbejde, at jeg kan planlægge og gøre tingene, når det passer en... Så har der været lidt bump på vejen ift. de aktiviteter, jeg ellers havde planlagt og nogle uforudsete ting, som jeg måtte tage stilling til. Sådan er det ret tit, så det er ikke noget, der hverken frustrerer mig, eller kommer bag på mig. Jeg er ret vant til at navigere i uforudsethed, og det er et vilkår i mit arbejde." (Mikkel, lærer, Sollund Skole)

5. LEDERNES ARBEJDSUGE

Ligesom lærerne har lederne også skulle udfylde en arbejdsdagbog. Her skulle de svare på samme to spørgsmål fra mandag til fredag. Formålet var at beskrive, hvordan lederne på en typisk uge har dialoger med eller om lærernes opgaveprioriteringer eller arbejdsvilkår¹.

Opgave 3: Arbejdsdagbog for ledere

Hver dag i denne uge, skal du svar på følgende to spørgsmål:

1. Har du i dag skulle forholde dig til prioritering af læreres opgaver? Hvad gjorde du, og hvordan reagerede lærerne på det?
2. Har du haft nogle udfordringer eller diskussioner i dag med lærere baseret på deres oplevelse af deres arbejdsvilkår?

Delkonklusion: Lederne i studiet oplever som regel at skulle beskæftige sig med omprioritering af enkelte lærers opgaver i løbet af ugen. Det kan være på lærerens initiativ. Her vil det typisk være lærere, der melder ind, at de grundet tidspres har tænkt sig at nedprioritere en opgave på kort sigt for at fokusere på en anden. Lærere kan dog også komme forbi for at få lederen til at hjælpe med at vurdere eller direkte afgøre, hvordan læreren skal prioritere.

Omprioritering i lærernes opgaveportefølje kan også være på lederens initiativ. Typisk når lederen har brug for, at en lærer løfter en ny opgave eller skal vikardække for en kollega, hvortil det skal afklares, hvordan opgaven eventuelt ville kunne passe ind i lærerens aktuelle opgaveportefølje. Her bliver lederen og læreren som regel enige.

5.1 LÆRERINITIEREDE SAMTALER OM OMPRIORITERING

Flere af lederne har haft lærere forbi, der har haft brug for at få sparring eller beslutninger fra ledelsen. En typisk henvendelse er, at en lærer vurderer, at der ikke er afsat tid nok til at løse en specifik opgave. Det kan være en inklusionsindsats eller en vejlederfunktion, som læreren vurderer, der ikke er tid til at løse tilfredsstillende givet den aktuelle opgavesammensætning. Det er ikke altid

¹ Det kan variere fra skole til skole, hvorvidt det typisk er skolelederen selv eller en faglig leder/mellemlider, som lærerne henvender sig til for faglig ledelse. Derfor bør der ikke lægges større betydning i, at nogle ledere i løbet af ugen har fået mange henvendelser og andre ingen. Der er et par af lederne, der ikke har oplevet, at lærerne kom med spørgsmål til deres opgaveprioriteringer eller deres arbejdsvilkår i ugen. Ofte har de dog også været væk fra skolen en del af tiden, typisk til møder med forvaltningen. De fleste oplevede i løbet af ugen at skulle forholde sig til flere små og større sager omkring omprioritering af lærernes opgaver.

leder og lærer i sådan en situation kan nå til enighed om en ændring. Som i eksemplet herunder ender lederen med at vurdere, at den allerede afsatte tid til en IT-vejleders opgaver var tilpas.



"Jeg har i dag drøftet en IT-vejleders andre opgaver, da han var usikker på, om puljen af timer var stor nok til hans IT-opgaver. Jeg måtte afvikle samtalen ved at sige, at puljen var stor nok på".
(Eva, mellemlider, Fjordbæk Skole)

I andre tilfælde kommer lærerne med en situation, hvor de har flere forskellige mindre opgaver, de skal prioritere imellem. I tilfælde hvor læreren konkret afvejer to aktuelle opgaver imod hinanden, indgår lederne i en dialog om, hvordan der skal prioriteres. Ofte kommer de frem til et svar, da læreren "bare" skulle have bekræftet, at ledelsen bakker op om den prioritering, læreren på forhånd ville foreslå.



"En tysklærer skulle fortælle i 4. klasse om kommende tysk og fransk, da eleverne skal vælge et af fagene. Tysklærer skal lade sin 9. klasse arbejde selv i en time, mens han gør det. Det var lærerens eget forslag, efter jeg havde spurgt ham om opgaven". (Patrick, mellemlider, Sollund Skole)

"Jeg blev kontaktet i forhold til, hvad en lærer skulle prioritere i forhold til en særlig indsats, som vi kører og brug af vikar. Han havde selv svaret, som jeg kun kunne bakke op om". (Sarah, mellemlider, Mørkby Skole)

Der er dog også lærere, der kommer til deres ledere uden svar på forhånd. De har ikke selv en løsning på deres udfordring, men har brug for at få lederen til at afklare eller afgrænse deres roller eller opgaver eller finde ud af, hvilke opgaver kan nedprioriteres. Dette er typisk, når lærerne er presset på tid og har brug for at sparre omkring, hvordan de på længere sigt prioriterer deres tid bedst muligt.

Her har nogle af lederne eksempler fra deres dagbog på, hvordan de aktivt går i dialog med lærerne. Typisk starter lederne med at forstå lærernes situation og derefter forsøger at afklare, hvilke elementer der egentlig er i en given opgave, herunder hvilke elementer læreren bør prioritere, og hvilke de bør skrue ned for. Som det ses i skolelederens Camillas historie i nederste citat, er det i høj grad en opgave, der kalder på faglig ledelse, eftersom lederen sammen med læreren går ind og forholder sig til, hvad de forskellige elever i klassen har brug for. Denne leder har gode forudsætninger for at kende klassen og lærerens situation, eftersom hun gør meget ud af at være tilgængelig og tæt på lærernes dagligdag.



"Hun er vejleder og bad mig prioritere mellem to arbejdsopgaver. Vi fandt også ud af, at noget af det, som hun ser som sin opgave, slet ikke er det. Vi aftalte, at vi laver en tydeligere plan for, hvordan en vis procedure er, og at ledelsen skal ind over, så hun ikke skal følge op. Hun føler, at

hun skal tjekke om de andre får gjort deres job - og det er jo ikke hendes opgave.” (Sarah, mellemlider, Mørkby Skole)

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

5.2 SAMTALER OM SYGDOM OG VIKARDÆKNING

Størstedelen af ledere oplever i løbet af arbejdsugen, at de skal håndtere sygdom eller andet fravær blandt lærerne. Det kræver, at der i nogle tilfælde på kort sigt og i andre tilfælde på langt sigt skal omfordeles opgaver på lærerkollegiet og vikarer. Typisk er det på daglig basis, og det er forskelligt, om man som skole bruger vikarer hertil eller lader teams dække hinanden ind. Flere ledere udtrykker dog forståelse for, at de ved, at det er et ”forstyrrende indgreb” i lærerens undervisning, når deres forberedelse pludselig konverteres til vikardækning.

”Ja, jeg måtte bede en lærer tage en vikartime fremfor den planlagte støttetime. Læreren sagde ikke noget, men jeg ved, at det er et forstyrrende indgreb i den planlagte undervisning”. (Sanne, mellemlider, Falkenbjerg Skolen)



”Ja, igen drejer det sig om sygdom. Når vi har sygdom eller andet fravær, kan det betyde, at jeg blandt andet flytter lærer 2 i en given klasse til den klasse, som mangler en vikar. For det meste accepterer lærerne dette, dog kan de også komme med alternativer, som måske giver mere mening for både de berørte klasser og den enkelte lærer” (Jørgen, mellemlider, Åltrup Skole)

Når medarbejderressourcerne bliver knappe, og der kommer øget behov for vikardækning, kan dette give grund til utilfredshed. En leder har for tiden større udfordringer med kort og langtidssygdom blandt sine lærere, og har svært ved at få dækket undervisningen. Det har fået hende til at gennemgå, hvilke lærere der har fået aflyst timer gennem året for at hente disse timer hjem igen. Men samtidig påpeger hun, hvordan denne ”timetælling” opleves som frustrerende blandt lærerne.



"Jeg har måtte lave en omprioritering af opgaverne og set på, hvem der i årets løb har fået aflyst timer, som jeg nu kan bruge. Lærerne er frustrerede over denne timetælling." (Sanne, mellemlider, Falkenbjerg Skolen)

I løbet af arbejdsugen har nogle ledere også måttet finde mere faste løsninger ved langtidsvarende sygdom. De lærere, der skal overtage flere opgaver midt i skoleåret på grund af kollegaers sygdom, har ofte selv opgaver nok til en fuldtidsstilling. Derfor må lederne gennem dialog med lærerne finde løsninger, der gør det muligt for læreren at hjælpe til. En leder viser i nedenstående eksempel, at dette kan gøres på flere måder. Her har en lærer grundet sin kollegas sygdom stået for hele klasselærerrollen i en krævende klasse, selvom han kun skulle løfte en tredjedel heraf. Dette betyder, at han nu er presset på sin forberedelse. Lederen afsøger både muligheder for, at pædagogen kan løfte noget af lærerens opgave, ligesom læreren har fået to lektioner mindre om ugen. Det er værd at bemærke, hvordan lederen lader læreren vide, at der også er en "plan b" – en vikardækning, der kan frigøre en arbejdsdag, hvis de nuværende initiativer ikke slår til. Læreren går ifølge lederen tilfreds derfra.



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

5.3 UDMELDELSER OMKRING CENTRALT BESTEMTE BESLUTNINGER AF BETYDNING FOR LÆRERNES ARBEJDE.

I løbet af den undersøgte arbejdsuge har flere ledere også dialoger med lærere eller lærerkollegiet om beslutninger, der angår de mere overordnede rammer for det daglige arbejde. Analysen viser, hvordan ledelsen ofte løbende må forholde sig til, hvordan lærernes arbejde skal organiseres, da beslutninger på både ministerielt, kommunalt og skoleplan får indflydelse herpå.

En leder fortæller eksempelvis i forbindelse med planlægningen af næste skoleår, at de som skoleledelse lige har meldt nye teams ud til lærerne. Fra casebesøgene ved vi, at ledelsen på denne skole har arbejdet tæt sammen med MED-udvalget om årets planlægning og afholdt mange samtaler

med lærerne undervejs for at sikre transparens og inddragelse. Lederen fortæller da også, at beslutningerne om teamkonstellationerne nogle steder har ført til uenighed, men at det ikke har udviklet sig til egentlige diskussioner.



"Jeg har i dag skulle fortælle nogle lærere, hvordan vi valgte at prioritere deres arbejdsopgaver næste år, da de nye teams er blevet offentliggjort. Det har medført samtaler inden offentliggørelsen og samtaler efter. Ingen diskussioner, men en menneskelig følelsesmæssig snak om, hvorfor vi har prioriteret, som vi har. Vi har klart været uenige, og nogle har ville have informationer, som jeg ikke kunne give. 1. prioritet har været at få skabt nogle stabile teams, som vi tror på". (Sarah, mellemlider, Mørkby Skole)

En anden leder har i løbet af dagbogsugen skullet gennemføre en større organisationsforandring vedtaget af kommunen. Forandringen gik ud på, at nogle lærere skal arbejde i nye afdelinger med nye elevgrupper, hvilket nogle lærere oplever som frustrerende, da de ikke føler sig inddraget i beslutningerne.



"Ja, to samtaler med lærere, der skal overgå til en ny opgave i et specialcenter. Vilkaerne for deres arbejde vil givetvis ændre sig ikke mindst pga., at de skal arbejde med en anden målgruppe af børn og muligvis på en anden matrikel. De har ikke følt sig inddraget i den proces, som forvaltningen har sat i værk." (Johan, skoleleder, Stenholm Skole)

En tredje leder har måtte informere sin lærergruppe om, at deres arbejde med at indarbejde nye ændringer i folkeskoleloven var på standby, da Undervisningsministeriet ikke kunne nå at behandle lovændringerne og sætte en dato for, hvornår de skulle træde i kraft. Dette medførte, ifølge skolelederen, et "dybt skuffet" lærerkollegie.




"Skal dog skrive til lærerne, at de sidste to måneders planlægning og vores oplæg i går skrinlægges pga. UVM ikke kan nå at behandle ændringerne til lov om. Et ledelsesteam der er dybt frustreret med måneders planlægning lige i vasken. Tilliden til politikere og UVM lider endnu engang et knæk. I aften skal jeg forsøge at forklare lærerne, hvorfor! Føler mig til grin." (Bjarne, skoleleder, Store Hellinge Skole)

5.4 BESTEMTE PERIODER PÅ ÅRET, HVOR JUSTERINGER FYLDER MERE.

Lederne blev i forbindelse med arbejdsdagbogen også spurgt om, hvorvidt de mente, der var perioder i løbet af året, hvor lærerne kom til dem med øget behov for omprioritering af deres opgaver. Ifølge de fleste ledere, er det typisk i forlængelse af udleveringen af opgaveoversigten i maj-juni, at lærerne vil tale og eventuelt justere i deres opgaver.

Et andet tidspunkt er deadlines for "sæsonopgaver" fx elevsamtaler, forældresamtaler og forårets prøver, hvilket også fremgår af nogle af lærernes besvarelser. En leder oplever, at lærerne dog generelt er gode til at dække ind for hinanden, når det gælder undervisning. Men hun oplever samtidig, at lærerne også forventer at få afspadsning herfor fremfor at nedprioritere andre opgaver, så tiden går op.



"Det opstår fra efter efterårsferien og resten af året. Ændringer, fordi folk er presset. Det starter omkring efterårsferien og stilner af her omkring påske. Nogle mener, de har brugt deres tid og begynder at komme nu og vil have ændret i deres opgaver. Får vi nye opgaver, fx at skulle hjemmeundervise elever, så må jeg ændre folks opgaver, det opstår hele året. P.t. fylder det rigtig meget. Forårets prøveperiode gør også vi må prioritere i folks opgaver. Det starter om en måneds tid. Generelt oplever jeg folk gerne vil samarbejde og hjælpe med at tage mere undervisning, men de vil også afspadsere alt, jeg beder dem om, når året er i gang. Her mener jeg, de må have fået aflyst noget (en klasse er på tur, og de skal ikke med mv), det er vi ikke altid helt enige om."
(Camilla, skoleleder, Møllegårdsskolen)

5.5 LEDERNES SYN PÅ LÆRERARBEJDE I WEEKENDER OG HVERDAGSAFTENER

Ledernes første weekendopgave handlede om forholdet mellem arbejdsliv og privatliv for lærerne. Lederne blev spurgt til deres viden om lærernes weekendarbejde og/eller arbejde på hverdagsaftener.

De fleste ledere er generelt bekendte med, at nogle af deres lærere arbejdede i den pågældende weekend eller på hverdagsaftener. De fleste steder er der indført flekstidsordninger for lærerne af varierende omfang, hvilket lederne generelt er positive overfor. Lederne begrundede flekstidsordningerne med, at det giver mening for nogle lærere at arbejde hjemme og på andre tidspunkter, hvis de eksempelvis har små børn, eller hvis de gerne vil have mere ro til at arbejde. Det er tilfældet på Michaels skole, hvor fleks er muligt både af hensyn til lærernes privatlivssituation og faglige præferencer.



"Vi har trio Fix og fleks. Man kan altså selv i et vist omfang styre sin arbejdstid. Nogle lærere vil gerne arbejde hjemme, da det giver dem bedre mulighed for koncentreret arbejde. Enkelte har små børn og vil gerne være ved dem om eftermiddagen. Jeg ser ikke noget galt i at arbejde i weekender og om aftenen, hvis det skaber et godt liv". (Michael, skoleleder, Egebro Skole)

Flere af lederne udtrykker dog to forbehold ift. weekends- og hverdagsaftensarbejde. For det første betoner tre af lederne, at lærerne også skal huske at holde fri i weekenden, og at de ikke bør arbejde mere end, hvad de får løn for.



"De ved, at de selv styre det. De kan ikke give dem selv aften- weekendtillæg. De må flekse fem timer om ugen. Andet kan være aftalt med den enkelte i særlige tilfælde. Jeg har sagt til nogen, at de ikke skal arbejde gratis. Samt at de bør holde fri, når de har fri". (Margit, skoleleder, Klostersø Skole)

Det andet forbehold er, at det ikke må gå udover den fælles forberedelse og muligheden for teamsamarbejde. Det er derfor vigtigt for mange ledere, at lærerne på egen hånd prioriterer at deltage i møder og lave fælles forberedelse på skolen, hvis der skal være plads til flekstid. Som skolelederen på Andreasskolen betoner, har det taget en længere dialog mellem ledere og lærere at komme frem til en fælles forståelse af, at flekstid forudsættes af, at den enkelte lærer også husker at vælge forberedelse og fælles opgaveløsning til på egen hånd.



"Min oplevelse er, at vi på skolen efterhånden har en fælles forståelse af den balance og forskellige menneskers forskellige behov og livssituationer. Så længe den fælles opgaveløsning er højt prioriteret af alle, kan en sådan fleksibilitet lade sig gøre. (...), det er en dialog vi har haft løbende de sidste tre år. Både blandt den samlede gruppe og med enkelte medarbejder" (Peter, skoleleder, Andreasskolen)

5.6 REFLEKSIONER OVER ARBEJDSUGEN

I weekenden efter arbejdsdagbogen blev lederne ligesom lærerne bedt om at kigge tilbage på ugen og vurdere, hvorvidt den havde været professionelt tilfredsstillende. Ligesom hos lærerne med det formål at identificere, hvilke faktorer der bidrager positivt eller negativt til opgaven af en professionel uge.

Opgave 4: Refleksioner over lederens arbejdsuge**Svar på følgende spørgsmål:**

1. Hvis du kigger tilbage på ugen, i hvilken grad vil du så sige, at den overordnet har været professionelt tilfredsstillende for dig som leder?
2. Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hvis utilfreds: Er der nogle organisatoriske rammer/ressourcer, der kunne have imødekommet nogle af de problemstillinger, der gjorde den utilfredsstillende?
4. Hvis tilfreds: Hvilke af de organisatoriske rammer/ressourcer, vil du sige, har været med til at understøtte, at ugen var professionelt tilfredsstillende?

Delkonklusion: Analysen viser, at skolelederne oplever det som professionelt tilfredsstillende at se længere tids strategisk planlægning eller skemalægning falde på plads. Hos de pædagogiske ledere har ugen været positiv, hvis den byder på sparring om skolens pædagogiske retning, både opadtil (med lederteamet) og nedadtil (med lærerne). Modsat er alt, der skaber usikkerhed om skolelederens årsplanlægning, yderst utilfredsstillende. Et eksempel, der ofte er nævnt i opgavebesvarelsen, er usikkerheden om, hvordan og hvornår det nye folkeskoleforlig ville træde i kraft. Flere ledere har været frustreret over forskellige udmeldinger, da de sad midt i årsplanlægningen. Ligeledes kan kommunens manglende afklaring af endelige budgetter opleves som en hæmsko. Lederne oplever generelt, at det ville være en stor hjælp, hvis kommunale og nationale aktører med indvirkning på folkeskolen havde truffet deres beslutninger, før næste skoleår skal planlægges i foråret.

5.6.1 Faktorer, der højner professionel tilfredshed

Den uge, hvor mobildagbogen kørte, faldt for manges vedkommende sammen med planlægningen af næste skoleår. Tilfredshed med ugen skyldes for mange ledere, at brikker begyndte at falde på plads i forhold til planlægningen. Tværgående fremhæves også, at ledernes tilfredshed højnes, når de i løbet af ugen oplever et godt og respektfuldt samarbejde med forskellige parter – det fra det strategiske samarbejde med forvaltningen til lærerne.

To skoleledere fremhæver samarbejdet med forvaltningen, og de lægger særligt vægt på at være glade for at være inddraget og hørt i det overordnede strategiske arbejde. Det er to skoleledere, der forholdsvis ofte mødes med forvaltningen, og som oplever at have reel virkning på de tværgående beslutninger på skoleområdet i kommunen.



"Personligt har det været meget tilfredsstillende at have det afgørende ord i forhold til implementeringen af centrale områder i den nye arbejdstidsaftale i kommunen... Det bekræfter mig i, at vores anderledes måde at bedrive ledelse på hos os både anerkendes og endnu vigtigere lader til at bære frugt". (Peter, skoleleder, Andreasskolen)

"Vi har en strategigruppe, hvor tre skoleledere, en konsulent og vores direktør, drøfter, beslutter og aftaler strategier for udviklingen af kommunens skoler. Det er en stor styrke og sikre, der er forståelse og sammenhæng mellem forvaltning og de udførende på skolerne". (Ole, skoleleder, Tyttebærskolen)

Derudover fremhæves også gode og konstruktive dialoger med TR. Eksempelvis oplever en leder det som positivt, at skolens TR indgår konstruktivt i det ellers svære arbejde omkring nedskæringer. En anden faktor for tilfredshed er opnåelsen af enighed med lærere, typisk omkring muligheden for at dække ind på eller løfte en anden opgave. En tredje faktor er oplevelse af at have gennemført aktiviteter, hvor lederne er stolte af deres lærers indsats. For eksempel hvis lærerne har afholdt en læsekonference, hvor de har fået afdækket støttebehov hos en hel årgang og lavet konkrete handleplaner.

Udover faktorer, der knytter sig til strategiske aktiviteter (målsætning, årets planlægning, konferencer), så er der også en mellemlider, der fremhæver, hvordan det, at der i ugen har været sat tid af til andet end ren drift, er positivt. Hun har både haft tid til fordybelse og sparring med sin leder, der har bragt hende på forkant med hendes opgaveløsning. Ydermere har hun kunnet vejlede stemningen hos medarbejderne mere uformelt.




"Min leder har sat tid af til sparring med mig, og det refleksionsrum er vigtigt for mig. Vi drøfter både det pædagogiske arbejde, men også arbejdsopgaver, som jeg skal have hjælp til at komme videre med... Så jeg føler, at jeg går ind i næste uge mere, hvor vi er på forkant og ikke på bagkant - og det er tilfredsstillende". (Sarah, mellemlider, Mørkby Skole)

"(Ugen) har langt hen ad vejen været tilfredsstillende. Da jeg synes, at jeg er kommet videre med nogle arbejdsopgaver, at jeg har haft tid til fordybelse, og fordi at jeg har haft tid til at drikke kaffe med mine medarbejdere i et par pauser". (Sarah, mellemlider, Mørkby Skole)

Det er dog ikke alle lederne, der oplever at have haft en uge, der bragte dem på forkant. Manglende ressourcer til ledelse nævnes af flere, som en faktor der bidrager til, at lederens opgaver hober op eller er sværere at håndtere. Det kan fx være, at skolelederen har et lille ledelsesteam, hvilket kan mærkes, når skolelederen tilbringer mange dage i streg væk fra matriklen. Eksempelvis til møder med andre ledere eller forvaltningen. Dette giver ikke bare nogle lærere en utilfredshed, at de skal skrive mails til lederen i stedet for at kunne banke på, men det giver også skolelederen ekstra

arbejde, da de så bruger aftenerne på at besvare dem. Ressourcespørgsmålet kan også mærkes, som en leders eksempel viser, når der mangler tid og rum til pædagogisk ledelse. En leder fortæller, at hun står med et par lærere, der ikke leverer den ønskede kvalitet. Men samtidig har hun ikke ressourcer på skolen til at lave et ledelsessparret udviklingsforløb med dem (fx observation og arbejde med målsætning).



"Hvis jeg tager et blik et par uger tilbage, så vil jeg sige, delvis tilfreds. Jeg får referater om et par lærer, der ikke leverer - jeg har løbende været i dialog med dem, men deres forståelse og oplevelse af, hvad de skal som lærer er ikke ens med min. Vi er i en proces omkring dette, men jeg mangler tid (og muligheder) for at følge op... Det er i min kommune urealistisk, vi når ud i undervisningen, selv om jeg synes, det er utrolig vigtigt. Jeg savner et ledelsesteam med de rette kræfter (og flere kræfter)... Mere pædagogiske ledelse". (Camilla, skoleleder, Møllegårdsskolen)


5.6.2 Usikkerhed omkring skoleårets planlægning skaber frustration hos ledere og lærere

Flere skoleledere udtrykker frustration over centralt bestemte ændringer, som har betydning for skoleårets planlægning. En episode, som flere ledere nævner, er hvordan der i forbindelse med det nye folkeskoleforlig har været usikkerhed om, hvilke elementer der forventes implementeret fra skolestart 2019. Nogle af lederne har allerede sammen med lærerne indarbejdet nogle elementer i deres års- og skemaplanlægning, men er nu blevet informeret om, at visse elementer måske bliver udskudt.



"En frustration er, at vi ledere ikke ved om det udsendte forlig vedr. ændring af skoledagen og timefordelingsplan betyder ekstra arbejde og usikkerhed i forhold til fagfordelingen, som vil betyde ændringer for en del lærere". (Brit, skoleleder, Åltrup Skole)

Der kan også være andre grunde til, at årsplanlægningen og særligt fagfordelingen heller ikke er i hus. Det kan være, at kommunalpolitikere ikke kan opnå enighed om, hvor mange penge specialundervisningen taksæres til i næste skoleår. Men det kan også være samarbejdsudfordringer i den lokale skoleledelse om, hvordan man skal gribe processen med årsplanlægningen an.



"Der er igen usikkerhed vedr. politisk beslutning vedr. takst til specialundervisning - måske en besparelse på XXX.XXX kr". (Brit, skoleleder, Åltrup Skole)

"Mit samarbejde med min viceleder er ikke nemt. Vi er meget uenige om, hvad god ledelse er. Jeg har fået lavet en aftale med en konsulent og et arbejde i ledelsesteamet, som går i gang efter

påske. Det giver ro på. Jeg er bagud med fagfordelingen, da vi skal overgå til fleksibelt skema. Det er udfordrende. Uenighed i ledelsen er skyld i, at vi ikke er længere.” (Morten, skoleleder, Margrethe Arns Skole)

Uanset årsagen til forsinkelse er det dog klart, at skoleårets planlægning er noget, lederne gerne så tidligt som muligt vil have styr på, da det har betydning for både ledere og lærere. I den forbindelse finder mange skoleledere det vigtigt, at forvaltningen hurtigt melder ud til dem, hvis der sker større ændringer for lærerne til næste år.



”Det har været utilfredsstillende for os, og for mig som øverste leder, at jeg ikke har kunne give mit personale de klare og tydelige udmeldinger omkring deres situation, som jeg gerne vil. Årsagen til dette er, at mange ting og forhold ikke er afklaret fra forvaltningens side. Og det er der mange grunde til, som bare er svære at få til at give mening hos en i forvejen frustreret medarbejder. Her er flere forklarende ord uden reelle svar ikke en hjælp... Det giver anledning til frustration hos medarbejderne og også hos mig selv, da jeg ikke føler, at jeg lever op til den standard, som vi gerne vil levere”. (Johan, skoleleder, Stenholm Skole)

5.6.3 Udfordringer med koordineringer af møder skaber utilfredshed

Det kan også skabe frustration blandt flere lederne, når de i en travl hverdag ikke har mulighed for at mødes med kollegaer og løse opgaver i fællesskab. Dette gælder for mellemlideren Patrick, der beskriver, hvordan han i sit ledelsesteam forsøger at få etableret et fast lederteammøde om ugen. Han oplever dog ofte, at det bliver rykket eller præget af mange frameldinger på grund af andre presserende opgaver.



”Vi prøver at få lagt ledermøder om fredagen som noget nyt, men det bliver rykket konstant og ikke alle er med, så det er ikke optimalt i forhold til organisering og orientering i et nyt lederteam. Men dagligdagen i ledelsen og orienteringen omkring diverse er god og professionel.” (Patrick, mellemlider, Sollund Skole)

En anden leder bemærker, at der med tilstedeværelsespligten er kommet en ekstra administrativ byrde, da alle møder skal foregå indenfor tidsrammen 8-16, hvor lærernes øgede undervisningsopgave også foregår. På hendes skole betyder dette en øget brug af vikarer til at dække lærere, der skal til møder. Derudover skal ledelsen også hver uge bruge mere tid på at omlægge skemaer.



”Personligt synes jeg, der bliver brugt vanvittigt meget tid på vikardækning og skemaændringer. Skemaændringer er kommet sammen med tilværelsestiden og den øgede undervisning, fordi alle møder nu skal ligge mellem 8-15/16, og det gør, at møder i langt større grad end tidligere ligger i

undervisningstiden, og det er derfor nødvendigt at vikardække lærerne / omlægge skemaer".
(Sanne, mellemlider, Falkenbjerg Skolen)

Flere ledere kunne desuden godt tænke sig, at lærerne kunne mødes mere om den fælles forberedelse. Men en af lederne har svært ved at se, hvordan de skal koordinere dette uden samtidig at kunne tilbyde lærerne mere tid og mulighed. Som Camilla her fortæller, vil fælles forberedelse nemlig ofte være god for undervisningens kvalitet, men mindre effektiv. En anden leder supplerer op med, at et øget fokus på fælles forberedelse vil være godt, men at fleksibiliteten til at understøtte dette ikke aktuelt er tilstede. Dette skyldes, at lærere på hendes skole søger om nedsat tid på grund af arbejdspress.

"Tid og mulighed for, at vi kan kræve fælles forberedelse af lærerne. Det er ofte lidt mindre effektivt, men typisk resultaterne meget bedre kvalitet. Vi har fælles forberedelse nogle steder, men ikke systematisk nok." (Camilla, skoleleder, Møllegårdsskolen)



"Desuden mærkes det i perioder tydeligt at lærerne som faggruppe er presset, og mange kan ikke stå distancen. Mange søger desuden om nedsat tid, hvilket også mindsker fleksibiliteten i teamet. Færre uv timer til lærerne, større fleksibilitet i mødet med fagpersonale ville kun afhjælpe nogle af de problemstillinger, jeg bliver mødt med". (Sanne, mellemlider, Falkenbjerg Skolen).

6. OPGAVEOVERSIGTEN

I mobiletnografiens anden uge blev lærerne i en temaopgave bedt om at forholde sig til deres opgaveoversigt. Her skulle de reflektere over, hvad de oplevede som styrker og svagheder herved. Formålet var at afdække læreren holdning til, hvad der kendetegner en god opgaveoversigt, herunder hvilke elementer der opfattes som understøttende, hæmmende, retfærdige, transparente og praktisk anvisende.

Opgave 5: Opgaveoversigten.

Svar på følgende spørgsmål:

1. Kig på din opgaveoversigt. Prøv at beskrive, hvad du tænker, når du kigger på tværs af den.
2. Hvad synes du er godt ved det? Hvad synes du er knap så godt?
3. Hvad betyder mest for dig, når opgaverne skal fordeles på skolen? Hvorfor

Delkonklusion: Overordnet set fremhæver lærerne i studiet fire karaktertræk ved den gode opgaveoversigt:

- Er overskuelig
- Angiver alle opgaver, læreren løser
- Består af en relevant opgavesammensætning
- Har i vid udstrækning timer på opgaverne

Jo mere presset på tid lærerne i undersøgelsen er, des mere ser de ikke blot opgavesigten som et koordineringsredskab, men som et værn imod grænseløst arbejde. Særligt ønsker disse lærere tid på deres opgaver, da de oplever, dette fungerer som et værn i dobbelt forstand: Et værn i den forstand, at tidsangivelser fungerer som en forventningsafstemning eller aftale med sin leder. Men også et værn i den forstand, at tidsangivelser kan holde lærerens egen dårlige samvittighed eller hang til perfektionisme på afstand, da de så kan fortælle sig selv, at en opgave er slut, når tiden er brugt.

6.1 OPGAVEOVERSIGTEN SKAL VÆRE OVERSKUELIG OG GIVE OVERBLIK

Mange lærere beskriver, hvordan opgaveoversigten er en positiv ting, da den fungerer som et overbliksværktøj. Primært hjælper den lærerne med at holde hånd i hanke med deres opgaveløsning i hverdagen. Som overbliksværktøj er det derfor vigtigt, at oversigten er sat op på en overskuelig måde, som ikke skaber forvirring. Det er også en fordel, hvis den beskriver andre større opgaver udover undervisningen, som man forventes at løse.



"Det er rigtig rart at have en opgaveoversigt fra årets start, for jeg ser den som et værn og en beskyttelse, fordi man kender sine opgaver og deres omfang, og man er fyldt op til de 1680 timer fra årets start. Jeg kender, hvilke dage jeg skal arbejde, og hvilke dage jeg måske ikke har undervisningsopgaver, og det giver en ro og et overblik, som er utroligt dejligt at have. Det er rart at vide, hvor meget undervisning jeg skal afvikle, at vide det fra årets start" (Tine, lærer, Møllegårdsskolen)

6.2 ALLE OPGAVER SKAL VÆRE ANGIVET

Flere lærere påpeger, at det er vigtigt, at alle deres arbejdsopgaver er listet i opgaveoversigten. De mener, det giver et klart overblik over den samlede opgaveportefølje og derved et udtryk for, hvor "rimelig" sammensætningen af undervisning og andre opgaver er i forhold til, at alle opgaveoversigter i sidste ende gerne skulle udgøre et normeret årsværk.

Dog er det ifølge lærerne ikke altid nok at liste eller overordnet beskrive opgaver i opgaveoversigten for at sikre rimelighed. Selvom der eksempelvis står, at man skal være klasselærer i 7. klasse, kan klasselærerfunktionen i en klasse med stor mistrivsel føre mere arbejde med sig en blot titlen "klasselærer" tilskriver. Da opgavebeskrivelsen ikke nødvendigvis giver læreren det ønskede overblik over opgavens omfang, fortæller lærerne, at det er vigtigt at have en dialog om, hvor meget tid i praksis opgaven forventes at fylde.



"Ift. tid og sammenhæng i opgaver oplever jeg det meget forskelligt. Enkelte giver god mening, og i andre opgaver ligger der langt flere timer og mere arbejde end beskrevet. For mig kan en 'udbetaling' med ingen ekstra tid være svær selv at holde styr på ift. reelt og forventet tidsforbrug, samt forventninger, og hvilke opgaver der automatisk følger med opgaven, og hvilke opgaver der egentlig ligger ud over forventningen til opgaven." (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

En lærer fra Egebro Skole bemærker, hvordan fordelingen af undervisningstimer og andre opgaver på hendes skole kan virke urimelig. Hun har flere undervisningstimer end sine kollegaer, hvilket anerkendes med et tillæg. Hun ville dog hellere have ekstra tid til forberedelse end dette tillæg og motiveres således mere af ro og fordybelse end økonomiske incitamenter.



"Derudover så hæfter jeg mig ved, at jeg måske ikke synes, at det er helt rimeligt fordelt med timetallet, jeg har så mange, og der er flere af mine kollegaer, der ligger under de 800 timer. Jeg ved godt jeg får ekstra i tillæg, men jeg vil meget hellere have mere forberedelse." (Ida, lærer, Egebro Skole)

6.3 TID PÅ OPGAVERNE

Mange af lærerne mener også, at det ville være en fordel for dem at have timetal på opgaverne. Dette af flere årsager. Først og fremmest påpeges det som vigtigt, da det er med til at afklare, hvilke forventninger der bliver stillet til læreren og de enkelte opgaver. Dette er et stort ønske for lærerne, da mange oplever, at arbejdstiden ellers let kan blive flydende. Tidsrammer for opgaverne kan således være med til klæde læreren på til selv at kunne vurdere, hvornår en opgave er løst. Som Katrine i nedenstående citat fremhæver, så bliver arbejdet for hende grænseløst, hvis hun skulle være perfektionistisk i sin opgaveløsning. Hun har behov for, at der bliver sat en tidlig grænse på opgaverne, for at perfektionismen ikke leder til en "udflydende arbejdstid".



"Det er vigtigt (med tid på opgaverne), fordi min arbejdstid bliver let flydende, og mange af de opgaver, jeg laver på arbejdet, er aldrig bare færdige. Jeg kan altid forberede mig lidt mere, finde på nogle lidt bedre opgaver. Jeg kan altid tage én mere elevsamtale eller bruge lidt længere tid. Jeg kan altid skrive lidt flere forældrebreve osv. Noget af det, jeg oplever som vigtigt som lærer, er ikke at være perfektionistisk og kunne navigere i kaos.... Der er opgaver med et klart mål ex. "Planlæg matematikkens dag." Eller "afhold forældremøde". Der ved jeg, hvornår jeg er i mål, og kan strege opgaven fra listen... Og så må jeg jo gøre det, så godt jeg kan inden for den ramme. (Det er lettere nu, hvor jeg har været lærer i snart 8 år). Men de opgaver, der er uden tid, bliver let en sort sky over hovedet, fordi jeg ikke ved hvor meget tid, der forventes, jeg bruger på det."
(Katrine, lærer, Margrethe Arns Skole)


Andre lærere påpeger også, at det kan være svært at vide, hvad en opgave kræver, når der ikke er timetal på. Medmindre man er gammel i gårde og har erfaring med de forskellige opgaver. Det kan resultere i, at man som lærer kan føle sig usikker ved at melde sig til en opgave, da man ikke ved, om man tager munden for fuld. Det kan også opleves som et personligt nederlag ikke at magte de opgaver, som man bliver sat til. Omvendt fremhæver en enkelt lærer, at det ikke nødvendigvis er så relevant med tidsangivelser på alle opgaverne. Han er motiveret af ansvaret for selv at trække grænserne for, hvornår kvaliteten er opnået, så længe opgavesammensætningen er god.



"Jeg tror måske nok bare, at det ansvar motiverer mig. Jeg kan godt nogle gange høre kollegaer sige, at det at man har en masse opgaver på opgaveroversigten, at det er forfærdeligt og stramt. Jeg synes nu egentlig, at min opgaveoversigt afspejler, at jeg faktisk arbejder med det, som jeg har lyst til at arbejde med, og det er rigtig fint". (Mikkel, lærer, Sollund Skole)

Ovenstående lærer skiller sig dog også ud i mobiletnografien generelt, da han er på en skole med en høj grad af fleksibilitet og mindsket tilstedeværelse samt relativt få møder. En anden lærer, Katrine, som oplever vigtigheden af at have tidsangivelser på sine opgaver, føler sig derimod også mere presset på tid. Hun har ifølge de ugeskemaer, vi har fået tilsendt, betydeligt mindre fleksibilitet og flere bundne opgaver end Mikkel. I nedenstående citat fortæller hun, hvordan opgaver uden

tidsangivelser savnes mere i de perioder, hvor hun føler sig presset, så hun ved, hvad lederne forventer af hende.



"Noget af det jeg ikke er så glad for, er de opgaver, som der ikke er tid på. De fleste har tid på sig, men ikke dem, som vi kalder point-opgaver. Fx at jeg er trin-teamkoordinator og fagteamkoordinator og har tilsyn med madkundskabslokalet. Vi har holdt prale-skole, som er en dag, hvor alle elever og personale er på arbejde og i skole fra 8-20. Så kan forældrene komme og se det, vi har forberedt – det er der ikke timeantal på, og det kan godt gøre det en lille smule svært nogle gange. Det betød måske ikke så meget før, men i denne periode hvor jeg føler mig lidt presset, kunne det være meget rart, hvis der var timeantal på, hvad der bliver forventet af mig, at jeg lægger i det". (Katrine, lærer, Margrethe Arns Skole)

6.3.1 Opgaveoversigten som værn skal forstås i dobbelt forstand

Flere af lærerne fremhæver, når de bliver bedt om at forklare deres opgaveoversigt, at det bekræfter, at de mangler tid. Typisk mener de, at de har for mange undervisningstimer og/eller, at der til nogle funktioner ikke er sat nok tid af i opgaveoversigten relativt til den øvrige opgavesammensætning. Som gennemgået i ovenstående så vil lærerne gerne, særligt i tidspressede perioder, bruge opgaveoversigten som et værn imod "at arbejdstiden flyder ud" eller bliver grænseløs. Som det også kan ses i besvarelserne, er det dog et værn i dobbelt forstand, da det både værner imod:

- Lærernes egne krav eller forventninger: værner i mental forstand imod lærernes egen hang til perfektionisme/dårlig samvittighed/endeløst arbejde, da de kan betragte opgaven som færdig når tiden er brugt.
- Eksterne krav eller forventninger: Værner i organisatorisk forstand imod ledelsesprioriteringer, omskiftelige forventninger, kommunens tiltag og kollegiale krav, idet opgaveoversigten fungerer som en forventningsafstemning eller aftale.

6.4 OPGAVEFORDELINGEN SKAL BÆRE PRÆG AF RETFÆRDIGHED OG MEDINDFLYDELSE

I forbindelse med opgaveoversigten er flere lærere kommet ind på opgavefordelingen mellem kollegaerne. Lærerne fremhæver overordnet to elementer, som de finder vigtige, når opgaverne skal fordeles på skolen inden skoleårets start. De to elementer er:

- Retfærdighed
- Medindflydelse

6.4.1 Retfærdighed

Retfærdighed er et begreb, som lærerne tillægger forskellige betydninger. Det dækker derfor både over en jævn fordeling af opgaver, hvor alle bidrager ligeligt, men også over, at der i fordelingen tages hensyn til lærerens erfaring og overskud.

Det kan skabe en ligelig fordeling, hvis man implicit arbejder med, at alle skal have samme opgaveomfang. Spørgsmålet om ligelig fordeling er dog, som læreren nedenunder fortæller, også et "betændt" spørgsmål: Skal det være ildsjælene, der sætter barren for, hvor meget den enkelte gennemsnitlige medarbejder skal løfte?



"I forhold til hvad der betyder mest for mig, når en opgave skal fordeles på skolen, så er det, at det skal være retfærdigt, og det er helt vildt svært, for der er ildsjæle, og så er der nogen, der ikke er ildsjæle og gør, hvad de kan for at slippe. Det er et betændt sår at dykke ned i." (Sten, lærer, Tyttebærskolen)

Flere af lærere lægger dog også vægt på, at retfærdigheden ikke nødvendigvis handler om en millimeter-præcis fordeling. Hvis ledelsen kan argumentere for og skabe transparens eller åbenhed omkring, hvorfor en fordeling kan være lettere skæv, så højner det oplevelsen af retfærdighed. En af lærerne, Julie, italesætter dette i citatet nedenunder, da hun på den ene side mener, at opgavefordelingen er uretfærdig, fordi den er uigennemskuelig. Men på den anden side tænker hun også, lettere paradoksalt, at ledelsen faktisk godt kan have fordelt opgaverne retfærdigt, men det bare ikke er tydeligt hvorfor.



"Det, der er vigtig for mig, når opgaverne bliver fordelt, er, at der er en retfærdighed og en synlighed og tillid begge veje. Ledelsen skal have tillid til mig, men jeg skal også have tillid til, at ledelsen giver mig opgaver, som de tænker, jeg kan efterleve. Det med retfærdig er lidt sparet efter skolereformen, der er denne her usynlighed, hvem der gør hvad. Jeg synes, der er kommet en tendens til, at folk sidder og kigger på hinandens skemaer og tænker "hvorfor har hun de timer, når jeg ikke har det?" osv. Før reformen var alting lidt mere tydelig og synligt. Det tænker jeg er dødsdærgeligt, for ledelsen har nok en lille formel for, hvornår noget er retfærdigt, som i virkeligheden er retfærdigt nok, men det er der bare måske mange, som ikke er helt sikre på eller ikke har tillid til." (Julie, lærer, Sydborg Skole)

6.4.2 Medindflydelse

Flere lærere fremhæver også, at medindflydelse er essentiel, når det gælder fagfordelingen. Disse ønsker kan både indebære klasser, de godt kunne tænke sig, og kollegaer, som de gerne vil arbejde sammen med.



"Det betyder også meget, at der bliver lyttet til mine ønsker, fx i forhold til hvilke klasser jeg ønsker, og hvilke ansvarsområder jeg ønsker. Ikke mindst betyder det noget, at jeg har indflydelse på, hvem jeg skal arbejde sammen med". (Mikkel, lærer, Sollund Skole)

Når det for lærerne er vigtigt, om de er i de ønskede klasser og teams, så kan det skyldes, at det kræver mindre forberedelse at træde ind i en allerede kendt klasse. Som Anders nedenfor udtrykker det, kan man ikke blot se på en undervisningstime som generisk, dvs. at en time altid koster lige meget forberedelse uanset kontekst. En undervisningstime, og den tid den også forventes at tage af forberedelse og efterbehandling, skal ifølge Anders også vurderes ud fra lærerens erfaring med klassen.



"Vi har et stort spring i, hvor mange timer man underviser, men også hvilke klasser man underviser i. Det skal der selvfølgelig også tages hensyn til, for jo flere gange man er i en klasse, jo nemmere er det også at gå ind." (Anders, lærer, Åltrup Skole)

Medindflydelse er derudover vigtigt for lærerne i forhold til at få mulighed for at sikre sig opgaver, der samlet set er meningsfulde for læreren. Meningsfuldhed kommer af, at der er en rød tråd imellem opgaverne, og at de passer til ens kompetencer, som Astrid fremhæver.



"Det vigtigste for mig, når opgaver skal fordeles, at man som lærer kan se sig selv løse dem. At der er en meningsfuld sammenhæng i det, man skal lave. og at dem, der skal strække sig over mere, at der tages hensyn til det". (Astrid, lærer, Falkenbjerg Skolen)

Hvad angår medinddragelse som proces, opstår dog ofte udfordringer. For nogle lærere er det vigtigt, at lærerne selv har mulighed for at melde sig på opgaver, men de påpeger samtidig selv, at dette ikke nødvendigvis ville resultere i en jævn og retfærdig fordeling af opgaverne. Hvis opgavefordelingen foregår åbent og inddragende og spilles over på lærernes initiativ, vil det ofte være sådan, at nogle lærere altid vil tage en masse opgaver på sig, og andre ville springe over, hvor gærdet er lavest.



"Jeg oplever en lydhørhed ift. fordeling og ønsker, men hvor meget det i sidste ende tæller ift. den enkeltes ønsker og det store hele, ved jeg ikke. Jeg tror ikke, at alle opgaver ville blive fordelt ligeligt, hvis man selv skulle melde sig. Jeg oplever, at enkelte altid forsøger at melde sig til mindst muligt, eller ikke ønsker at byde aktivt ind." (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

Som Agnes ovenfor fortæller, så kører man på hendes skole en forholdsvis inddragende proces, hvor medarbejderne melder sig ind på opgaver. Hun oplever også i den forbindelse, at der er opgaver, som ingen gider at løse, og hvor der ikke foregår en jævn fordeling blandt lærerne. Her må ledelsen efterfølgende foretage en ”prikkerunde” for at få fordelt mindre attraktive opgaver.

Der er stor variation i, hvorvidt lærerne oplever, at de elementer, som er vigtige for dem i forbindelse med fagfordelingen, bliver imødekommet eller ej. Nogle oplever en høj grad af medindflydelse, hvilket også resulterer i en tilfredsstillende opgaveportefølje. Andre oplever en mere lukket og uigennemsigtig opgavefordeling, og/eller at der ikke tages hensyn til deres ønsker eller andre opgaver. Generelt lader der dog til at være en oplevelse af, at der er en bestemt lærergruppe af ”ildsjæle”, som trækker læsset, hvorfor opgaverne ikke altid bliver ligeligt fordelt.

7. LEDERNES OPFATTELSE AF LÆRERNES AUTONOMI.

Lederne fik i uge 2 af mobiletnografien en temaopgave, der handlede om, hvordan de så rammerne for lærerens autonomi i forhold til lærernes arbejdstilrettelæggelse, opgaveprioritering og mulighed for at definere kvaliteten af eget arbejde. Formålet var at få lederne til at reflektere over forholdet mellem lærerens autonomi og deres egen ledelse.

Opgave 5: Lærerens autonomi (Til ledere)

Svar på følgende spørgsmål:

Hvor stor autonomi synes du lærerne bør have, ift...


1. *Arbejdstilrettelæggelse*: At lærerne selv kan bestemme hvor og hvornår de arbejder? Hvorfor?
2. *Opgaveprioritering*: At lærerne selv kan prioritere mellem hvor meget engagementet de lægger i deres forskellige opgaver (fx om de investerer ekstra fokus, energi og kvalitet i undervisning, men kun begrænset i forældresamarbejde) Hvorfor?
3. *At definere kvalitet*: At lærerne selv definerer mål for, hvad de mener er god kvalitet (fx i deres forberedelse eller undervisning)? Hvorfor?

Delkonklusion: Overordnet set er der bred enighed blandt lederne i studiet om, at lærerne har en vis grad af autonomi over deres arbejdstilrettelæggelse i forhold til hvor og hvornår, de skal lave individuel forberedelse. Dog lægger mange af lederne vægt på, at det ikke må gå ud over den fælles forberedelse. Hvad angår autonomi i forhold til opgaveprioritering, mener de fleste ledere, at lærerne har en vis autonomi, men at de skal holde deres teams og ledelsen ajour med større omprioriteringer for at sikre, de er indenfor fællesskabet vedtagne rammer. Det samme gælder spørgsmålet om læreren autonomi i forhold til at definere kvalitet og mål for kvalitet, eksempelvis for undervisningen. Her oplever lederne også, at lærerne er professionelle og selv kan vurdere kvalitet, men at dette skal ske i løbende dialog med kollegaerne, ledelsen samt eksternt fastsatte mål.

7.1 AUTONOMI I FORHOLD TIL ARBEJ DSTILRETTELÆGGELSE


I det følgende forholder lederne sig til lærernes arbejdstilrettelæggelse, forstået som hvor og hvornår lærerne arbejder. Grundlæggende set er der overvejende enighed om, at det er godt at lærerne har en vis portion af fleksibilitet i forhold til, hvor og hvornår de laver deres individuelle opgaver. På den måde har den enkelte lærer mulighed for at tilrettelægge sit arbejde efter, om de er en type, der kræver ro, har energi på andre tidspunkter eller kan bruge flekstid til at skabe en bedre arbejds-/privatlivs balance. En leder udtrykker, at han ikke har brug for at bestemme tid eller sted, så

længe det foregår ”så effektivt som muligt” (Adam, skoleleder, Sydborg Skole). En anden leder udtrykker også en forståelse for, at forberedelse kan give god mening derhjemme, så længe det giver bedre kvalitet.




”Jeg er ikke tvivl om, at det er afgørende for i lærernes kvalitet i deres arbejde, at de har muligheden for selv at bestemme, hvor og hvornår de lægger deres forberedelse. Der er flere årsager til det. Det er et særligt job at være på i så mange koncentrationstimer, man kan være så træt efter seks timers undervisning, at man har brug for at hvile hovedet og gøre noget andet. Det er bedre derfor at forberede sig om aftenen i stedet. Der er også mange, som vælger at blive på skolen og gøre det lige efter undervisningen. Det er godt, begge muligheder er der.” (Eva, mellemlider, Fjordbæk Skole)

Som lederen her udtrykker det, så giver flekstid mulighed for at tilgodese flere forskellige slags medarbejderes præferencer. Noget andet, der er enighed om blandt lederne, er, at lærernes råderet over tilrettelæggelsen, ikke må komme i vejen for undervisning og det kollegiale samarbejde. Her er der dog små nuancer i ledernes perspektiver, da der ikke er klare definitioner til grund for, hvad man forstår ved *samarbejdsopgaver*. Som en leder fortæller, så er samarbejdsopgaver for ham ikke blot de formaliserede teammøder, hvor der er afsat tid af ledelsen i en kalender. En samarbejdsopgave opstår for en lærer, så snart en kollega har brug for vedkommendes hjælp og henvender sig med et ønske om et møde indenfor arbejdstiden.



”Jeg tænker, at vi ikke kan løse opgaverne i skolen, uden at der er meget fokus på samarbejde. Man kan aldrig sige nej til et møde med en kollega, hvis det ligger inden for det, der hedder normal arbejdstid. Det er det, som er vigtigst for mig, man må gerne planlægge, hvor man har lyst til, men ikke være på bekostning af samarbejde.” (Morten, skoleleder, Margrethe Arns Skole)

En anden leder ser også samarbejde med kollegaer som så grundlæggende et træk, at man generelt ikke kan løse opgaven som lærer uden samarbejde. På den baggrund mener han også i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt læreren kan have autonomi i forhold til at prioritere arbejde andetsteds, som forfejlet: Da han arbejder ud fra et perspektiv om, at lærerjobbet grundlæggende er en fælles opgave, så er autonomi i forhold til selv at tilrettelægge sit arbejde noget, der kun gives til læreren, så længe det passer med fællesskabets behov.



”Den grundlæggende opgave, at være lærer i den danske folkeskole, den kan man ikke løse alene, det er for komplekst til at den enkelte lærer kan sidde med det alene. Det er derfor sindssygt vigtigt, at de enkelte lærere skal samarbejde om opgaven. Det kan være med pædagogerne, ledelsen men især samarbejde med lærerkollegaer. Så det med at snakke om, at man kan arbejde et andet sted, eller at man selv kan prioritere det, er en lille smule forfejlet.” (Peter, skoleleder, Andreasskolen)

Andre ledere ser dog ikke, at der skulle være nogen forskel mellem, at lærerne har en reel autonomi, hvad angår tid og sted for individuelle opgaver, og samtidig er forpligtet på fællesskabet. En leder af denne overbevisning betoner dog samtidig, at nogle af lærerne i højere grad burde forpligte sig på fællesskabet og stå til rådighed for hinanden.



"Autonomien lærerne bør have ift. deres arbejdstilrettelæggelse, de kan godt have noget del autonomi, men de bliver også nødt til at forpligte sig til fællesskab. Fælles forberedelse og stå til rådighed for hinanden, det kunne man godt gøre mere og lave det til en større indarbejdet kultur, det er fint, at nogle opgaver ligger på andre tidspunkter og ligger derhjemme". (Camilla, skoleleder, Møllegårdsskolen)

Generelt, så er det store dilemma, hvordan ledelsen skaber et forpligtende fællesskab. Flere af skolerne med fleksible muligheder for tilstedeværelse har typisk en eller to dage om ugen, hvor alle skal være der til klokken 17 for at sikre muligheder for samarbejde. Dog er håbet også, at lærerne de andre dage selv forpligter sig til at stå til rådighed, hvis kollegaer har brug for det. I forlængelse af dette er en leder i tvivl om, hvorvidt det er alle lærere, der er "professionelle nok" til at prioritere fællesskabet, når valget er frit.



"Jeg kan godt lide, at der er mulighed for, at læren selv kan bestemme over forberedelsen. Det jeg kan se på XXX skole, det er, at det er den klassiske lærerrolle, det er at man tager hjem, når man har fri for undervisningen, men når der er behov for, at man skal arbejde med andre, så gøre man det. Man har to længere dage man skal arbejde, og det er mandag og onsdag. Mit issue omkring det her er, hvorvidt man er professionel nok til at tage de møder, selvom man har booket en læge eller en frisør tid onsdag eller torsdag, når der opstår et akut møde. Skal man som leder så have den udfordring med, at man skal gå ind og prioritere den opgave, eller ved læren selv, hvordan den prioritering skal være?" (Patrick, mellemlider, Sollund Skole)

7.2 AUTONOMI I FORHOLD TIL OPGAVEPRIORITERING

Som det sås i arbejdstidsdagbogen, så er der flere ledere, der har haft samtaler med tidspressede lærere om omprioritering af deres aktuelle opgaver. Her er det overordnet ledernes holdning, at lærerne ikke har autonomi på den lange bane til permanent at bortprioritere kerneydelserne, som hører jobbet til. Men på den anden side kan den gode lærer godt træffe beslutninger om omprioriteringer, når situationer på den korte bane kræver det.



"Jeg mener ikke, at det er op til lærerne selv at vurdere, om de vil lægge flere kræfter i deres undervisning og mindre i forældresamarbejdet. Men naturligvis er det afgørende, at lærere er gode til at træffe det gode valg, hvornår er det, at man lægger ekstra energi i forberedelsen,

ekstra energi i trivslen i klassen, og hvornår skal man skrue ekstra op for at arbejde med forældresamarbejdet. Det hele afhænger af, hvornår de forskellige ting presser sig på. Alt dette er i spil op igennem hele elevernes skoleforløb, og her skal alle lærer understøtte det arbejde. (Eva, mellemlider, Fjordbæk Skole)

De fleste ledere godtager, at opgaver kan op eller nedprioriteres, når lærere har behov herfor. Der kan dog blandt lederne anes tre forskellige forståelser for, hvilke roller læreren og ledelsen skal spille, når læreren vil op- eller nedprioritere i sine opgaver².

Figur 2: Leders syn på lærernes autonomi til selv at omprioritere opgaver

	Opgaveprioritering er som udgangspunkt overladt til læreren	Opgaveprioritering foregår som udgangspunkt i en afvejende dialog mellem leder og lærer	Opgaveprioritering er altid et fælles anliggende, og kan løses af fællesskabet.
Ansvar	Den enkelte lærer	Fællesskabet	Fællesskabet
Opgavesyn	Kan op- nedjusteres af den enkelte lærer og dennes dømmekraft. Læreren henvender sig, hvis de vurderer de ikke kan løse deres opgaver tilfredsstillende.	Kan op- og nedjusteres af den enkelte lærer, men kun i dialog med leder og team.	Kan ikke op-og nedjusteres, men opgaven skal ud fra en fællesskabsforståelse finde hen til den medarbejder, der kan løse den fuldt tilfredsstillende.
Eksempel	<i>"Jeg tænker, at langt hen ad vejen er det fint, at lærerne har en høj grad af engagement og prioritering af deres opgaver. Det er svært at tidsfastsætte, hvor lang tid ting tager. Fx forældre samarbejdet og det at køre et teamsamarbejde, begge opgaver skal løses inden for</i>	<i>"Man kan altid diskutere, hvor det er, man lægger de fleste kræfter henne, og det kan man i teamet, og i samarbejde med ledelsen må man prioritere i perioder. Kalder situationen på, at vi har særligt fokus på forældresamarbejde, så er det noget, man er enige om både i teamet og også med</i>	<i>"Udgangspunkt for spørgsmålene er forkert, jeg synes at vi hellere skal spørge til, hvordan skaber vi de bedste rammer for samarbejde mellem de professionelle i folkeskolen. Vi kan gøre mange ting både strukturelt og områdemæssigt. Det med hvordan lærerne skal</i>

² De tre forståelser er ikke udtryk for enkelte personers klare holdninger, men idealforståelser, der kan eksemplificere de positioner, lederne kan indtage i spørgsmålet om lærernes autonomi i forhold til omprioritering af opgaver. Des mere til højre i tabellen, des mere betoning af, at opgaveprioriteringer er en fælles sag.

	<p><i>en arbejdstid, og hvis man ikke kan det, må man snakke med ledelsen om det. Så vi får prioriteret".</i> (Morten, skoleleder, Margrethe Arns Skole)</p>	<p><i>ledelsen. Så er det ikke bare kun den enkelte læreres fornemmelse for, hvornår man engagerer sig man i det ene og det andet. Det er et fælles anliggende at være enige om den prioritering".</i> (Allan, skoleleder, Herredsskolen)</p>	<p><i>prioritere i opgaverne, det er et sjovt spørgsmål at få. Jeg synes, at de opgaver skal løses, så kan man snakke i fællesskab om, der er nogle der er bedre til at løse den ene opgave ift. andre opgaver. Naturligvis skal undervisningsopgaven og skolehjemsamarbejdet løses til fuld tilfredsstillelse for både ledelsen, pædagogerne og for lærerne.</i> (Peter, skoleleder, Andreasskolen)</p>
--	--	---	--

7.3 AUTONOMI I FORHOLD TIL DEFINITION AF KVALITET

I det følgende undersøges lederens syn på lærernes autonomi i forhold til at definere opgavekvalitet. Der er også her tre forskellige forståelser, der kommer til udtryk på tværs af lederens udsagn: 1) At vurderingen af kvalitet overordnet set kan overlades til lærerens individuelle dømmekraft; 2) at vurderingen skal foretages gennem en kollektiv dialog; og/eller 3) at kvalitet defineres af eksternt-satte kriterier.

Definitionen af kvalitet overlades til den enkeltes faglige dømmekraft

I den første forståelse er definitionen af kvalitet baseret på lærerens individuelle dømmekraft. En tredjedel af de adspurgte ledere betoner den grundlæggende idé, at det er vigtigt, at lærerne selv er med til at definere kvaliteten for deres egne arbejdsopgaver. De mener ydermere, at lærerne er gode til selv at definere kvalitet grundet deres faglighed. En af lederne lægger vægt på, at lærerne er professionelle, hvorfor de har tillid til, at lærerne et langt stykke henad vejen selv kan finde ud af at definere kvaliteten.



"Lærerne er professionelle, så de kan godt finde ud af, hvad kvalitet er. Men det er også vigtigt, at vi får snakket i fagteams om, hvad er god kvalitet, og det er også vigtigt at få snakket om problemerne, når der ikke er god kvalitet". (Margit, skoleleder Klostersø Skole)

De fleste ledere pointerer dog samtidig hermed, ligesom i ovenstående tilfælde, at det er vigtigt at lærerne er i dialog med deres teams om hvad god kvalitet er.

Definitionen af kvalitet afhænger af fællesskabet

I den anden forståelse er den grundlæggende holdning, at definitionen af kvalitet skal ske igennem en løbende dialog og i fællesskab mellem lærere og ledere. Den grundlæggende idé her er, at det er vigtigt, at skolens lærere, pædagoger og ledere har en fælles overordnet forståelse af, hvad der er god kvalitet. Lærerne har stadig et råderum til selv at definere kvalitet inden for de fællesrammer, men hvis læreren har problemer hermed, så er det vigtigt at være i dialog med ledelsen om det.



"Her mener jeg, at vi bør have en fælles forståelse, blandt alle lærere og pædagoger på hele skolen samt mig, om hvad det er for en kvalitet, vi leverer. Jeg kan aldrig som leder være nede i detaljen ift. lærerens forberedelse. Vi bør have nogle fællesforståelser om, hvad der er kvalitet. Hvis man ikke kan levere på kvalitet, bliver man nødt til at tale med ledelsen om at få omprioriteret ens opgaver. Så langt hen ad vejen er det læreren, som kommer til at styre det her, men det vil være i tæt dialog med ledelsen". (Adam, skoleleder, Sydborg Skole)

Definitionen af kvalitet afhænger af eksternt-satte kriterier

I den sidste forståelse lægges vægt på, at definitionen af kvalitet ikke kun er op til læreren eller det institutionelle fællesskab, men også afhænger af eksterne (styringsmæssige eller forskningsmæssige) definitioner. En leder fortæller eksempelvis, at lærerne på hans skole må vurdere kvalitet indenfor rammerne af læringsmålstyret undervisning.



"Om lærerne selv kan definere kvalitet, det kan de sagtens. Men det her totalt laissez-faire med, at der er frit valg på alle hylder ift. kvalitet, det skal der ikke være. Der synes jeg, at læringsmålstyret undervisning er kommet for at blive, og det er synligt, når man kommer ind i klassen, og eleverne ved, hvad det er, vi skal opnå ved den her time eller uge ift., hvad vi skal nå fagligt eller socialt. (...) Så hvis du spørger en lærer, tror jeg, det er vigtigt at spørge ind til, hvad de mener, og hvordan de ser på læringsmålstyret undervisning som begreb. Jeg tror, vi er nået langt, hvis lærerne til hver time fortæller eleverne målet for undervisningen, og hvad der er af fokuspunkter. Det gælder også for faget i løbet af ugen og det næste måned. At vide hvorfor man sidder til en time er med til at motivere og skabe bedre fokus på bestemt læringsmål". (Patrick, mellemlider, Sollund Skole)

8. UNDERVISNINGSFORBEREDELSE - FORBEREDELSESTID, STED OG KVALITET.

I mobiletnografiens anden uge stillede vi på samme dag en opgave om lærernes forberedelse til både lærere og ledere. Formålet var at sammenligne ledere og læreres oplevelse af forberedelsesmulighederne og udfordringerne på deres respektive skoler.

Opgave 6: Forberedelsessituationen

Du løser dagens opgave, ved at gøre følgende:

Lærers opgave:

1. Tag et billede imens du forbereder eller efterbehandler undervisning. Hvis du arbejder sammen med flere om det, så få dem gerne med på billedet, samt lokalet I sidder i. Når din forberedelse er ved at være slut, svar da på følgende spørgsmål på tekst:
2. Hvad handlede din forberedelse om?
3. Hvad var der af fordele /ulemper ved netop denne forberedelsessituation? (Stedet, evt. samarbejdet).
4. Hvor lang tid brugte du på forberedelsen? Er du tilfreds med dit slutprodukt?
5. Hvad betød dine arbejdsrammer for de didaktiske valg du tog i forberedelsen?
6. Hvad ville du have gjort, hvis rammerne var anderledes?

Lederens opgave:

Opgave 1

- A. Hvad forstår du ved god undervisningsforberedelse ideelt set?
- B. Er den individuel/kollektiv?
- C. Hvis kollektiv, med hvem?
- D. Hvilken slags undervisning fører den til?

Opgave 2

- A. Gå ned i dit forberedelseslokale og find en lærer.
- B. Spørg ind til hvad læreren sidder og forbereder og drøft, hvorvidt I hver især synes, at rammerne for forberedelsen lever op til begge jeres idealer. I behøver ikke at blive enige.
- C. Du må meget gerne optage samtalen, der skal vare maks to minutter - du gør dette ved at bruge kameraet, men du kan bare vende kameraet væk under optagelsen. Hvis du hellere vil give et kort resumé af jeres samtale skriftligt, kan du også vælge dette i stedet.

Delkonklusion: Størstedelen af de adspurgte lærere mener ikke, at de har nok tid i hverdagen til at lave individuel og fællesforberedelse. Derudover er der et overordnet dilemma i forbindelse med lærernes forberedelse. På den ene side kan lærerne forberede sig på skolen, hvor der er gode sparringsmuligheder med kollegaer og mulighed for fællesforberedelse. Udfordringen er dog, at flere lærere oplever dårlige fysiske rammer for forberedelse på skolen grundet meget larm og dårlige forberedelsespladser. På den anden side har de mulighed for at sidde hjemme og forberede sig, hvilket giver en større fleksibilitet og mulighed for ro. Dog er det ikke muligt at sparre med kollegaer derhjemme. Overordnet set er lærere og ledere dog enige om, at der er nogle opgaver, der er mere oplagte at løse på skolen, og andre, der er mere oplagte at løse derhjemme.

8.1 TYPISKE AKTIVITETER UNDER DEN ADSPURGTE FORBEREDELSE

Da vi spurgte lærerne, hvad de forberedte ved den givne forberedelsessituation, blev der nævnt fem typer af opgaveaktiviteter:

1. Undervisningsforberedelse
2. Efterbehandling af undervisning
3. Forældre/elev-arbejde
4. Planlægning af ture/events
5. Kasketopgaver

Opgaveaktiviteterne ovenfor er listet efter hyppighed. Forberedelsessituationer blev altså overvejende brugt til undervisningsforberedelse, hvorefter flere lærere også nævnte at udføre efterbehandlingen af undervisningen. Dette dækker eksempelvis over retning af opgaver og at give feedback til elever. Dernæst var der også to lærere, som havde benyttet tiden til at arrangere hhv. en lejrskole og en studietur. Til slut var der en enkelt lærer, som benyttede tiden på en såkaldt "kasketopgave", hvor hun forberedte opgaver i forbindelse med en administrativ funktion, hun varetager på skolen.

Vi bad samtidig lederne finde en lærer, som var ved at forberede sig og spørge dem, hvad de var i gang med at forberede. Dette billede stemmer godt overens med lærernes svar, da størstedelen her var ved at forberede sig til undervisningen, og en enkelt arbejdede med efterbehandling af undervisningen.

8.1.1 Fysiske rammer er vigtige for den gode forberedelse

De fysiske rammer for forberedelsen har indflydelse på lærerens oplevelse af forberedelsens udbytte. Generelt betoner lærerne et dilemma i forbindelse med forberedelsessituationen, når den foregår på skolen. På den ene side kan det være svært at finde ro til fordybelse, men samtidig er det godt, at der på skolen er bedre mulighed for at forberede sig sammen og være tæt på sparringspartnere.



"Jeg er godt tilfreds med mine arbejdsrammer. Det er ikke altid nemt at finde rum til fordybelse, når jeg forbereder mig på min arbejdsplads, da der ofte er forstyrrelser. Der foretrækker jeg at arbejde hjemmefra. Omvendt er det uvurderligt for mig at kunne trække på mine kollegaers erfaringer. Så jeg vil sige, at jeg er glad for at arbejde hjemme, selvom jeg også ofte forbereder mig på skolen. Det kan noget forskelligt." (Mikkel, lærer, Sollund Skole)

Flere lærere nævner, at det pga. larm og forstyrrelser kan være mere givende at forberede sig derhjemme. Derudover oplever de også, at det kan være mere produktivt, idet de kan give hovedet en pause og genoptage forberedelsen, når de føler sig inspireret igen. Derudover kan forberedelse hjemme også give en større fleksibilitet i forhold til privatlivet, specielt hvis man har små børn.

Udover teamsamarbejde er en anden fordel ved at forberede sig på skolen, at der her er let tilgang til materialer såsom bøger, kopimaskine osv.

Lærerne nævner udover forstyrrelser og larm også en række andre ulemper ved at forberede sig på skolen. Dette gælder elementer som temperatursvingninger i lokalet, fysisk udformning af pladsen som fx langt fra bogreoler og en følelse af at være udstillet, da pladserne kan være placeret ved vinduer og åbne gangarealer.

Da lederne adspurgte en tilfældig lærer om rammerne for forberedelsen, påpegede to lærere, at det ville være godt med en personlig arbejdsplads og flere forberedelsesrum. Så ville man ikke, som det aktuelt er vilkårene på skolen forberede sig på gangen, hvor der er mange forstyrrelser og der ikke kan arbejdes med elevfølsomme emner.



"Hvis man skal optimere på det, kan man godt lave nogle flere rum, hvor man kan sidde og forberede sig, som et team på årgangen, så man slipper for at sidde ude på gangen. Der kommer jo andre mennesker, og hvis man sidder ude og snakker elevfølsomme ting, så kan man ikke sidde ude på gangen længere. Det der med at have nogle små indhak kunne være godt, det er jo i den ideelle verden. Det der med, at man har muligheden for at sætte sig sammen." (Lærer, Åltrup Skole)

8.2 MERE FÆLLES FORBEREDELSE ØNSKES

Ikke alle lærere oplever, at manglende tid er den største udfordring for at sikre en god forberedelse. Flere, særligt lærere der underviser på mindre skoler i smallere fag, oplever de mangler adgang til sparring igennem fælles forberedelse. I nedenstående fortæller en historielærer om, hvordan han er den eneste historielærer på en årgang og derfor mangler adgang til relevant sparring i sin forberedelse.



"Jeg har historie alene i de tre klasser og har derfor ikke haft mulighed for sparring. Jeg skal desværre til at starte lidt forfra igen. Det betyder, jeg nu skal prioritere, hvad jeg vil lægge allermost vægt på, derfor kommer slutproduktet fra eleverne heller ikke til at være varieteter. Jeg ville have lavet et forløb med flere sociale øvelser i og brugt tid på, at eleverne skulle forholde sig til deres egen families historie". (Anders, lærer, Åltrup Skole)

En leder, Camilla, mener også, at det er hendes og de adspurgte læreres ønske at have mere fælles forberedelse, da de kun har en time skemalagt om ugen. Ifølge hende ønsker lærerne også mere individuel tid, men det er overvejende mere af den fælles forberedelse, de efterspørger.



"Der var blevet aflyst et møde i dag, derfor havde de sat sig og forberedt sig sammen og havde sidder i to timer. De talte om de mange forandringer, der hele tiden er (i lovgivning, eksamens form, pensum mm.), og de var afhængige af, at de kunne sidde sammen for at kunne følge med og kvalificere forandringerne". (Camilla, skoleleder, Møllegårdsskolen)

Det nævnes dog af flere ledere, at den fælles forberedelse ligeledes kræver, at det kan gå op skemamæssigt. Og det kan være en udfordring at få puslespillet til at gå op. En anden leder mener at have imødekommet problemet ved at lave hele forberedelsedage. Men vel og mærke for faglige teams, som dansk og matematik, der typisk har flere lærere end de smallere fag.



"Jeg har forventning om, man samarbejder og deler/hjælper hinanden. Lærerne er professionelle, så de er de rette til at vurdere, hvornår de har individuel forberedelse, og hvornår de samarbejder om det. Vi oplever ingen administrative udfordringer med hele forberedelsedage. Vi har nogle team, hvor det er lykket, at fx alle 3-4 dansklærere har den hele forberedelsedag samme dag, og det har de stort udbytte af." (Margit, skoleleder, Klostersø Skole)

Flere af lærerne mener dog, at det er svært at finde tid til fælles forberedelse. Det er ofte kun efter kl. 15, at det kan lade sig gøre, og her mener lærerne og nogle af lederne, at man er udmattet og træt i hovedet efter en lang arbejdsdag. Derudover fortæller en leder, at teammøder ofte bruges af lærerne til at tale om elever og driftsrelaterede opgaver frem fælles forberedelse.



"Rammerne for den individuelle forberedelse er stort set gode. Der er ok forhold på skolen, og også nogenlunde muligheder for at lægge arbejdet et andet sted end på skolen pt. Det halter til gengæld pt. gevaldigt med muligheden for fælles forberedelse. Der er et teammøde hver uge, men her er det ikke oplagt at forberede undervisningen, men der tales snarere om elever og drift relaterede opgave". (Peter, skoleleder, Andreasskolen)

8.3 BENYTTETE FORBEREDELSESMATERIALER

Der er variation i, hvilke materialer lærerne har benyttet under deres forberedelse. Det kan både være materiale produceret af læreren selv eller i samarbejde med kolleger, og/eller materiale som de har fundet på forskellige læringsportaler eller en kombination af begge. Det påpeges dog af mange af lærerne, at selvom man henter præfabrikeret materialer ned til undervisningsbrug, er der stadig meget arbejde i at tilpasse materialet til den enkelte klasse.



"Det sidste konkrete forløb, jeg har arbejdet med, var vores HC Andersen-forløb, inden vi tog på lejrskole. Jeg gjorde det, at jeg hjemme fra mit spisebord googlede mig frem til et materiale fra filmcentralen. Materialet var grundigt udført, men det var samtidigt meget bredt i det, at det var målrettet 4.- 9. klasse. Jeg læste det meste igennem og tog et udpluk. Derudover så jeg filmene, som også var en del af forløbet. Jeg tror, jeg brugte to aftener på at sammensætte forløbet i grove træk og justerede efterhånden, som undervisningen skred frem. I forhold til de didaktiske valg, så betød det meget for mig, at jeg kunne læne mig op ad et færdigt materiale. Der, hvor jeg syntes, at materialet ikke var tilstrækkeligt, supplerede jeg med materialet fra HC Andersen Museets skoletjeneste. Jeg benytter ofte færdigproducerede materialer og er glad for at kunne trække på nogle fageksperter. Jeg lader mig ikke diktere af materialet, men bruger det som en vigtig inspiration". (Mikkel, lærer, Sollund Skole)

Nogle lærere påpeger, at der også kan være variation i, hvor meget materialer de udarbejder selv afhængigt af, hvilket fag der er tale om:



"Jeg gør brug af forskellige materialer alt afhængig af fag og emne/forløb. I idræt og matematik er det min oplevelse, at vi producerer og tilretter enormt meget materiale selv. I samfundsfag har brugt mange portaler og tilpasset ift. tid i vores lektioner ud fra læringsportaler". (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

8.4 FÆLLES FORBEREDELSE OG EFFEKTIVISERING

Når det kommer til fælles forberedelse, anser flere af lærerne det som en god mulighed for sparring og derigennem opnå bedre kvalitet i deres undervisning – såfremt der stadig bibeholdes tid til individuel forberedelse, så fælles undervisningsforløb kan tilpasses den enkelte klasse. Der er en enkelt lærer, som også italesætter den fælles forberedelse som en god måde at spare tid på, da man her kan forberede forløb til hinanden på tværs i teams.



"Jeg tænker at noget af det, vi har gjort hos os for at sikre god undervisning er at lægge op til fælles planlægning og fælles forberedelse. Det betyder, at vi er sammen om at planlægge nogle forløb, så man ikke sidder alene med det, og som bliver genbrugt på årgangen". (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

Agnes beskriver her, hvordan hun blandt andet ser den fælles forberedelse som en måde at spare tid på, men samtidig også som en måde at skabe bedre undervisningskvalitet ved netop at spare tid, da hun mener, man skal tage de mange opgaver, de skal nå i forberedelsestiden i betragtning. En af lederne ser også fælles forberedelse som en mulighed for at sparre noget tid.



"Tiden er blevet enorm begrænset, fordi lærerne skal undervise mere, end hvad de tidligere har gjort. Der er vi afhængige af, at man kan spare noget tid gennem den fælles forberedelse, så det er en både og." (Sanne, mellemlider, Falkenbjerg Skolen)

Der er dog også lærere og ledere, der oplever at fælles forberedelse ikke nødvendigvis sparrer tid, men i nogle tilfælde også kan koste tid, hvis teamet er ineffektivt. Hvorvidt teamsamarbejde hjælper med at spare tid, er sandsynligvis afhængigt af, hvordan man forbereder sig sammen.



"Jeg mener, vi skal blive bedre til at dele forberedelse. Dvs. bruge og bygge videre på andres forløb. Kollektiv forberedelse har fordele, når lærerne inspirerer hinanden. Men ulemper hvis den tager for lang tid." (Johan, skoleleder, Stenholm Skole)

"Jeg kan godt lide tanken om fælles forberedelse og forberedelse på skolen, men det er ineffektivt, og til tider dybt frustrerende". (Jeanne, lærer)

9. LÆRINGSFÆLLESSKABER

Dette afsnit har fokus på lærernes og lederes syn på teamsamarbejde og fællesskab. Ledere og lærere har skulle vurdere, hvorvidt fem udsagn stemmer overens med deres hverdag og skole. Derefter er de blevet bedt om at vurdere, hvilke af udsagnene som er sværest at efterleve, og hvilke udsagn de ville ønske i højere grad, passede på deres skole. Formålet med opgaven var at belyse, hvilke dimensioner skolerne har fokus på i deres arbejde med læringsfællesskaber.

Opgave 7: Individuelt og kollektivt lærerarbejde

Lærerne og lederne er blevet spurgt ind til følgende 5 femudsagn

1. Vi har i høj grad et værdifællesskab på skolen.
2. Vi arbejder sammen om at blive klogere på elevens læring (fx arbejder med fælles teorier, værktøjer, større fællesevalueringer)
3. Ledelsen giver os plads til, at vi kan dele vores erfaringer med kollegaer og reflektere herover på et analytisk niveau.
4. Vi har en åben tilgang til at vise eller dele vores undervisning (Fx observere hinandens undervisning, kommentere på undervisningsmaterialer)
5. Vi har både uformelle og formelle mødestrukturer og ressourcer, der i høj grad styrker de ovenstående fire udsagn.

Delkonklusion: Fælles for alle udsagnene er, at lederne og lærerne ser dem som vigtige elementer til samarbejde på skolen og for lærernes udvikling. Det er dog forskelligt i hvilken grad lærere og ledere oplever, at de enkelte udsagn passer på skolerne. Overordnet set er der to udsagn, som både lærere og ledere ville ønske, i højere grad passede på deres skole. Det drejer sig om, at man på skolen "Har en høj grad af værdifællesskab" og "Har en åben tilgang til at vise eller dele undervisningen".

Det er næsten halvdelen af lærerne, som i højere grad ønsker sig et bedre værdifællesskab på skolen. De beskriver, at de i højere grad gerne vil forventningsafstemme, hvordan man skal samarbejde med hinanden, men også blive enige om fælles pædagogiske syn på børnene. Mange af lederne efterspørger en mere åben tilgang til undervisningen, idet de betoner vigtigheden af, at lærerne sparrer med hinanden, så de kan udvikle sig. Det betones, at etableringen af fælles værdier og mere åben undervisning er tidskrævende opgaver, der skal prioriteres for at blive realiseret. Det opleves som en udfordring med disse udviklingsopgaver, da de hurtigt bliver "nice-to-do" opgaver, når der er mange "need-to-do" opgaver.

9.1 UDSAGN 1: "VI HAR I HØJ GRAD ET VÆRDIFÆLLESSKAB PÅ SKOLEN"

Der er generelt ikke enighed blandt lederne og lærerne fra de respektive skoler om, hvorvidt der er værdifællesskab på skolen. Skolerne kan inddeles i tre grupper.

Gruppe 1: Både lederen og læreren oplever højere grad værdifællesskab

På den første gruppe af skoler, er der en grundlæggende enighed blandt læreren og lederen om, at der er et værdifællesskab, som der arbejdes ud fra. Dette opleves på fire af skolerne. Tine fra Møllegårdsskolen siger følgende " Jeg oplever, at vi i høj grad har et værdifællesskab på skolen, som både inkluderer lærere og ledelsen." På de steder, hvor der er et værdifællesskab, nævnes det også, at der er afsat tid af til møder, hvor værdifællesskaberne drøftes.

Gruppe 2: Både lederen og læreren oplever lavere grad af værdifællesskab

På den anden gruppe af skoler er enighed blandt både ledelsen og lærerne om, at der ikke er værdifællesskab på skolen. På tre af skolerne har skolen et overordnet værdifællesskab, men det udøves ikke i praksis. Det skyldes dels, at der i højere grad er værdifællesskaber på tværs af årgange eller fag. Det skyldes også, at der ikke i særlig høj grad faciliteres møder på tværs af hele skolen, hvor der er plads til, at man kan diskutere værdifællesskabet på skoleniveau. På to af skolerne er der en række driftsmæssige udfordringer, som gør, at det er svært at skabe et fælles værdifællesskab. Eksempelvis er der en skole, hvor der er mange nyansatte lærere, hvorfor de stadig skal blive enige om et fælles værdigrundlag. Den anden skole er for nyligt fusioneret sammen fra to skoler til en, så her er der heller ikke enighed om et samlet værdifællesskab.

Gruppe 3: Lederen og læreren er uenig om graden af værdifællesskab.

I den tredje gruppe er der skoler, hvor lederen og læreren har udtrykt mere divergerende holdninger til, hvorvidt skolen har et værdifællesskab, og om det udøves i praksis. Dette opleves på seks af skolerne. På nogle af skolerne mener lederne, at de har faciliteret tid til, at læreren kan sidde og diskutere værdifællesskaber på tværs. Men når man spørger lærerne på disse skoler, oplever de ikke, at der er afsat tid nok til at diskutere værdifællesskaber.



"Værdifællesskabet kunne godt forbedres væsentligt. Vi er meget delt op i årgangsteams, og vi opholder os på gangen ved årgangen. Vi prioriterer desværre meget vores egen tid til forberedelse/efterbehandling. Man har svært ved at have en fælles holdning, da vi ikke får prioriteret tid nok til at snakke sammen om det." (Anders, lærer, Åltrup Skole)

Som en del af dette nævner en lærer, at der er pædagogiske forskelle i, hvordan man ser på børn og læring blandt lærerne på en skole, hvorfor at værdifællesskaber om pædagogiske grundsyn ikke er etableret.



"Jeg ville gerne have mulighed for at arbejde bevidst og aktivt med fælles værdier. Siden jeg begyndte som ung lærer, er der sket en kraftig ændring i børnegruppen. Der er mange ting, der spiller ind. Andre kulturer, andre familieformer - hvad ved jeg. Uomtvisteligt lever vi ikke længere i en monokultur. Derfor bør enhver folkeskole arbejde med fælles værdier og fælles skolekultur."
(Mette, lærer, Stenholm Skole)

Samtidig opleves det også på tre af skolerne, at lærerne synes, at der er et værdifællesskab på skolen, men når man spørger lederne på de respektive skoler, oplever de, at det er forskelligt fra lærergruppe til lærergruppe indenfor staben, hvorvidt man har taget værdifællesskaberne til sig i praksis. Her nævner en leder, at det afhænger af, hvad lærerne synes er vigtigt i forhold til deres syn på lærergerningen.



"Vi har delvis et fælles værdifællesskab. Skolen har defineret et værdisæt, men i praksis opleves der til tider forskellige tilgange til, hvad der har størst værdi i forhold til selve lærergerningen."
(Allan, skoleleder, Herredsskolen)

9.2 UDSAGN 2: "VI ARBEJDER SAMMEN OM AT BLIVE KLOGERE PÅ ELEVERNES LÆRING"

Det andet udsagn, lærerne og lederne skulle vurdere, handlede om, i hvilken grad de var enige i, at man på skolen *i høj grad forsøger sammen at blive klogere på elevernes læring*.

Næsten alle af lærerne nævner, at lederne på de enkelte skoler har implementeret forskellige værktøjer, og at de følger forskellige didaktikker for, at man i fællesskab skal blive klogere på elevernes læring. Udfordringen er dog, at over halvdelen af lærerne nævner, at de ikke har tid nok i hverdagen til at mødes og diskutere de enkelte værktøjer og didaktikker i praksis, da der er så mange arbejdsopgaver, som i højere grad skal prioriteres: undervisning, forberedelse og forældresamarbejde. Samarbejde om elevernes læring opleves dog af mange lærere som vigtigt at arbejde videre med. En lærer nævner, at lærerne på hendes skole ønsker, at de i højere grad kan arbejde sammen for at blive klogere på elevernes læring, men at "udviklingsarbejde tager tid", og at det aktuelt handler om at "overleve hverdagen".

Der er en bred enighed blandt lederne om, at der på de respektive skoler er indført de forskellige værktøjer og læringsteorier, som man forventes at bruge. Her nævner et par af lederne bl.a., at de har sendt lærerne på en række konferencer om læring og elevernes faglighed. Ydermere nævner flere af lederne også, at de arbejder med professionelle læringsfællesskaber og didaktiske koncepter såsom synlig læring. I den forbindelse nævner en leder, at en succesfuld implementering af sådanne ofte centralt besluttede koncepter afhænger af, hvorvidt man som leder kan skabe motivation herfor.



"Vi samarbejder om elevernes læring, vi arbejder med en centralt styret indsats omkring synlig læring - ideerne køber medarbejderne ind på, men konceptet er de mere forbeholden overfor. Pt. er professionel læringsfællesskaber det, vi italesætter, og det er der god energi i. Det er ikke nyt, at vi samarbejder om elevernes læring, men de seneste år er det blevet mere formaliseret. Jeg synes som leder, det er en positiv udvikling, men det skal balanceres, så medarbejderne motivation består." (Camilla, skoleleder, Møllegårdsskolen)

9.3 UDSAGN 3: "LEDELSEN GIVER OS PLADS TIL, AT VI KAN DELE VORES ERFARINGER OG REFLEKTERE HEROVER PÅ ET ANALYTISK NIVEAU"

I det tredje udsagn skulle lærere og ledere vurdere, om ledelsen gav lærerne plads til at dele deres erfaringer og reflektere over dem på analytisk niveau. Der er ikke enighed blandt lærerne og lederne om, hvorvidt der er plads til at dele erfaringer på et analytisk niveau. Her nævner lederne, at der faciliteres ugentlige teammøder i form af årgangsteams og/eller fagteams, hvor der er gjort plads til, at lærerne kan dele erfaringer på et analytisk niveau.

Blandt lærerne er der delte meninger om, hvorvidt ledelsen giver plads til at dele erfaringer på analytisk niveau. Næsten alle af lærerne nævner, at ledelsen har afsat tid til teammøder og årgangsmøder i deres skema, men det varierer dog blandt skolerne, hvor meget tid der er afsat og mødernes indhold. Her nævner halvdelen af lærerne, at de ikke har tid til at dele erfaringer på analytisk niveau. Lærerne oplever, at der er så mange praktiske emner på programmet til de afsatte teammøder, at man ikke altid når til at have diskussioner på et analytisk niveau om sin undervisning eller elevernes læring.



"Ledelsen giver os ikke tid til, at vi kan dele vores erfaringer med kollegaer og reflektere herover på et analytisk niveau - ikke fordi de ikke ønsker det, for det gør de. Vi har for tiden et udviklingspunkt, som hedder professionelle fællesskaber, men det er en indsats, som kræver ressourcer". (Tine, lærer, Møllegårdsskolen)

Det er dog ikke nødvendigvis et ressourcspørgsmål, men også et kulturspørgsmål. Som læreren Agnes bemærker, opnår møderne heller ikke altid et analytisk niveau, fordi de ender i snak.



"Min oplevelse er, at vi ikke altid har fokus på at arbejde analytisk, det er målet, men ender til tider i egen snak og oplevelser frem for at 'arbejde videre'." (Agnes, lærer, Mørkby Skole)

9.4 UDSAGN 4: "VI HAR EN ÅBEN TILGANG TIL AT VISE ELLER DELE VORES UNDERVISNING"

I forhold til udsagnet om, hvorvidt lærerne og lederne oplever, at lærerne på skolen har en åben tilgang til undervisning, kan åbenhed her forstås som to typer af åbenhed: Hvorvidt lærerne deler deres undervisningsmateriale med hinanden, og hvorvidt lærerne observerer hinandens undervisning.

Lærerne og lederne mener overordnet, at lærerne er gode til at dele undervisningsmateriale med hinanden. I forhold til den åbne tilgang omkring selve undervisningen er der dog større forskelle mellem skolerne, hvorvidt det gøres i praksis eller ej. Der er to overordnede barrierer, som mindsker mulighed for den åbne tilgang til undervisning.

Den første barriere handler om den kultur, der er på skolen. Her nævner tre af lederne, at der mangler en ordentlig kultur for at observere hinandens undervisning. Der er mange lærere, som ikke har lyst til at blive observeret hverken af kollegaer eller ledelsen.



"De er sjældent inde at observere hinanden, og den åbne tilgang er meget forskellig fra indskoling til udskoling. Indskoling er mere åbenmindede er min fornemmelse". (Brit, skoleleder, Åltrup Skole)

"Punkt 4 (Udsagn om åben undervisning) er sværest at efterleve, men det er samtidig også det udsagn, som jeg gerne ville have passede på min hverdag i højere grad. I XX kommune blev den privat praktiserende lærer aflivet for 4 år siden af den daværende skolecenterchef ved et arrangement. Men for nogle lærere er det stadig utrolig sårbart at åbne op og lukke ind." (Sarah, mellemlider, Mørkby Skole)

På fire skoler er der enighed mellem lederne og lærerne om, at der er indarbejdet en kultur på deres respektive skole om, at det er en naturlig del af dagligdagen at observere andres undervisning og blive observeret i ens egen undervisning. Lærerne ser også den åbne tilgang til undervisning som meget givelig for deres egen udvikling som lærere og til at forbedre dem selv.



"Generelt er vi åbne og observerer hinandens undervisning, bl.a. ved dobbeltlærer dækning som er MEGET givende." (Sten, lærer, Tyttebærskolen)

På fem af skolerne er det i højere grad tid og ressourcer, som anses som en barriere for den åbne tilgang til undervisning. Problemet for mange af skolerne er, at der mangler tid til det i hverdagen, fordi observation og feedback opleves som tidskrævende. Et par af lederne nævner blandt andet, at hvis de skal finde tid til, at lærerne kan observere hinandens undervisning, kræver det, at de fjerner tid fra blandt andet lærernes forberedelsestid eller deres teammøde. På denne måde bliver idealet

om en mere åben undervisning svær for nogle ledere at udmønte, da ressourcer hertil ofte bortprioriteres.



"Læringen af hinanden / observationer af undervisning er den sværeste, fordi tiden ikke er til det. Lærerne er presset af meget undervisning, møder og for lidt tid til forberedelse, og det betyder at ting, der kan tilsidesættes, ofte bliver det. Det bliver en spørgsmål om prioritering". (Sanne, mellemlider, Falkenbjerg Skolen)

10. INPUTS TIL LÆRERKOMMISSIONEN

I mobilforummets sidste opgave blev lærere og ledere bedt om at optage en video med dem selv, hvor de svarede på, hvor de så de største aktuelle udfordringer med at sikre undervisningskvalitet. Formålet var at lade dem komme til orde med de udfordringer, de oplevede som de mest presserende.

Svar på følgende spørgsmål:

Lærerne

1. Hvad er de største udfordringer aktuelt med at understøtte lærerne i deres arbejde med at sikre høj undervisningskvalitet?
2. Er der tiltag på jeres skole eller andre du kender, hvor man har gjort nogle gode tiltag for at understøtte lærernes mulighed for at sikre høj undervisningskvalitet?
3. Hvilke centrale beslutninger på hvilke områder, ville kunne hjælpe jer med at imødekomme disse udfordringer?

Lederne

1. Hvad er de største udfordringer aktuelt med at lede lærerne og sikre deres mulighed for at levere undervisningskvalitet?
2. Er der tiltag på jeres skole eller andre du kender, hvor man har gjort nogle gode tiltag for at sikre lærernes mulighed for at levere undervisningskvalitet?
3. Hvilke centrale beslutninger og på hvilke områder, ville kunne hjælpe jer med at imødekomme disse udfordringer?

Delkonklusion: En af de største tværgående udfordringer for lærere og ledere er, at lærerne oplever et tidspres i hverdagen. Der er forskellige grunde til dette. For det første nævner flere lærere og ledere, at lærerne har for meget undervisning relativt til mængden af forberedelse, hvilket giver en udfordring med at skabe god undervisning og arbejdsglæde. Et andet problem, som også flere nævner, er en manglende forståelse for, at lærerne har fået mere diverse opgaveporteføljer, og at forberedelsestiden ikke blot omhandler undervisningsforberedelsen. I stedet er der også andre ad

hoc-opgaver såsom elevsager, underretninger, sparring med kollegaer og andet, der også fylder i lærernes hverdag. Lærernes bud på løsninger herpå er, at der kommer et lavere undervisningsloft, og at der afsættes mere tid af i hverdagen til forberedelse både fælles og individuel forberedelse. Et tredje problem, som især mange ledere nævner, er, at der kommer for mange tiltag og krav fra staten og kommunen. I stedet efterspørges, at der kommer færre tiltag oppe fra og større mulighed for lokalt at prioritere mellem tiltag.

10.1 UDFORDRINGER OG FORSLAG TIL HÅNDTERING

Alle udfordringer, som lærere og ledere har fundet mest væsentlig at betone, er opdelt i temaer og samlet i nedenstående tabel. Som det kan ses, handler udfordringerne særligt om tid og forberedelse. Derudover indeholder tabellen lærerne og ledernes anbefalinger til, hvordan udfordringerne bedst håndteres fremadrettet.

Temaer	Udfordringer	Håndtering af udfordringer
<p>Central styring/krav</p>	<p>For mange tiltag skaber uro</p> <p>Flere lærere påtaler, at mange tiltag og krav oppefra gør det svært at fordybe sig og komme i mål med tingene og hverdagen.</p> <p>Dette understøttes af flere ledere, som mener, at de mange tiltag kræver lang tid for lærerne at sætte sig ind i og derfor sker på bekostning af kerneopgaven.</p> <p><i>"Jeg tror at man bør frisætte skolerne noget mere og give dem ro og tid til at arbejde med det, der reelt set er kerneopgaven og ikke alle mulige andre projekter. Reformen har levet i relativt kort tid, men allerede nu skal der arbejdes med relative store ændringer af reformen, og det vidner om, at skolen på intet tidspunkt har tid til at dykke ned i kerneopgaven."</i> (Allan, skoleleder, Herredsskolen)</p> <p>Tilstedeværelsespligt</p> <p>Nogle lærere mener også, at høj grad af tilstedeværelsespligt på skolen kan være frustrerende for læreren og hæmmende for undervisnings-kvaliteten, da det både går udover koncentrationen, men også muligheden for at samle inspiration udefra.</p> <p>Efterveer fra konflikten</p> <p>En enkelt leder beskriver, hvordan nogle lærere stadig er sure og træge efter konflikten i 2013, og det er en stor ledelsesmæssig udfordring.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkendelse • Realistiske krav • Færre tiltag oven fra vil skabe mere råderum på skolerne og mulighed for lokal prioritering • Bedre faglighed blandt lærere og kortere proces ift. umotiverede lærere • Lokale arbejdstidsaftaler, da det vil højne motivationen hos lærerne og dermed undervisningskvaliteten • Mere fælles forberedelse og sparring kan skabe større arbejds glæde og den dybde, som lærerne mangler grundet uroen fra de mange tiltag
<p>For meget undervisning</p>	<p>For meget undervisning ift. forberedelse</p> <p>Flere lærere påpeger at de generelt er under tidspres og har for lidt forberedelsestid, ift. hvor meget de underviser, hvilket de oplever går ud over undervisningskvaliteten og skaber dårligere arbejdsvilkår.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsloft • Sikring af forberedelsestid

	<p>Flere af lederne mener ligeledes, at deres lærere har for meget undervisning, og at det går udover forberedelsestiden og dermed undervisningskvaliteten.</p>	
<p>Forberedelse</p>	<p>Manglende tid og forståelse for den diverse opgaveportefølje</p> <p>Det er en generel påtale blandt lærerne, at de ikke oplever at have nok tid til at løse deres opgaver. En af påtalerne går blandt andet på, at der er en manglende forståelse for den diverse opgaveportefølje, som lærere har, og at forberedelsestiden ikke blot bruges til at løse undervisningsforberedelsen, men også mange andre ad hoc opgaver såsom elevsager, underretninger, sparring med kollegaer etc.</p> <p>Dette påpeges også af lederne, da det skaber frustration grundet ændringer i planlægningen. Flere ledere understøtter lærer i at de godt kunne bruge mere tid, specielt ift. fælles og individuel forberedelse.</p> <p>Manglende ro i forberedelsessituationer på skolen</p> <p>Det påpeges af lærerne, at det er svært at lave god undervisning, når de ikke kan få ro i forberedelsessituationen.</p> <p>Forberedelsestiden står ofte for skud ved uforudsete opgaver</p> <p>I tråd med ovenstående påpeges det af lærerne, at det altid er forberedelsestiden, som står for skud, når der kommer opgaver ind fra sidelinjen.</p> <p>Manglende fælles forberedelse og fordybelse</p> <p>Det påpeges af lærerne, at der er for lidt tid til fælles forberedelse, som ville højne kvaliteten i undervisningen og elevernes læring.</p> <p>Mere tid til forberedelse af differentieret undervisning</p> <p>Andre lærere mener, at der er brug for mere tid til individuel forberedelse og efterbehandling af undervisning for at kunne tilpasse stoffet til en mere differentieret undervisning.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sikring af forberedelsestid, både individuel og fælles og efterbehandling • Tid på opgaverne i opgaveoversigten • Mere fælles forberedelse, da det øger kvaliteten • Fælles tilrettelæggelse af forløb for at spare tid og genbruge materialer. • Bedre værktøjer til at koordinere møder med sine kollegaer, hurtigt og nemt. • Loft over undervisningstimer • Forberedelsesfaktor • To-lærer timer, så det ene lærer kan gå af ved uforudsete hændelser/sparring • Fælles møder, hvor der diskuteres faglige elementer, som alligevel skal forberedes i fælles • Opdeling af forberedelsestimer i, hvornår læreren må bruges som vikar, og hvornår de er sikret forberedelse. • Fleksibel planlægning, således det er aftalt, at lærere arbejder mere i nogle perioder, hvor der er brug for det og mindre i andre perioder • Hele forberedelsedage som sikrer fordybelse • Gode faglokaler med mulighed for ro og private samtaler.

<p>Retorik og diskurser om skole og lærere</p>	<p>Manglende respekt fra forældre</p> <p>En enkelt lærer påpeger, at en udfordring også er manglende respekt fra forældrenes side: <i>"Respekt for jobbet - forældre, der er så uopdragne, som skælder og smælder på lærerne(samfundsproblem). Man tager det med sig hjem på trods af, at vi prøver at være fagpersoner. Måske skolerne skal have større mandat til indflydelse på, hvordan forældre bør tackles, sanktionsmuligheder."</i> (Sten, lærer, Tyttébærskolen)</p> <p>Præstationskultur</p> <p>En anden lærer påpeger mere specifikt, at det kan være hæmmende for inklusionsarbejdet, at der er en generel præstationskultur, hvor det udtalt forventes, at alle elever klarer sig godt.</p>	
<p>Mangel på nær, faglig ledelse</p>	<p>Manglende tid hos lederne</p> <p>To lærere påpeger, at de ønsker en mere tilstedeværende ledelse, da ledelsen i høj grad er tynget af administrative opgaver fra forvaltningen og pædagogiske opgaver, hvor det kunne være givende, at de havde mere tid til reel ledelse lokalt på skolen</p> <p>To ledere beskriver ligeledes, hvordan de mener, at tidspres begrænser ledelsen i at være mere tæt på lærerne, deres undervisning og hverdag og dermed kunne give dem mere sparring.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mere nær ledelse, der er tilgængelige på skolen.
<p>Udfordrende elevgruppe/inklusion</p>	<p>Mere belastet elevgruppe</p> <p>Flere lærere fremhæver, at den manglende forberedelsestid især er udfordret af inklusionsopgaver, specielt da der er kommet en mere belastet elevgruppe i folkeskolen</p> <p>Dette er også en frustration som to ledere deler. De fortæller, det kan være svært at understøtte lærerne i undervisningskvaliteten, da lærerne er presset på tid og inklusionsopgaven, og de får mindre tid til forberedelse.</p> <p>Klassestørrelse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolærerordning. Ift. den mere belastede elevgruppe. • Tilgodese udsatte elever og udvikle specielle forløb til dem. • Lettere samarbejde med eksterne parter omkring inklusionsopgaven (gør op med tunge sagsgange og bureaukrati)

	<p>En enkelt lærer påpeger, at tiden især bliver en udfordringen, da klasserne bliver større og større og med flere elever følger også flere opgaver, såsom samtaler, efterbehandling osv.</p>	
<p>Manglende fælles kultur/værdier/rammer</p>	<p>Manglende fælles værdier</p> <p>En enkelt lærer udtrykker frustration over manglende fælles fodslag ift. værdier og rammer, da hun mener, at skolen i mindre og mindre grad er en monokultur. Skolerne skal have en tydelig kultur, som de tør stå ved og sige forældre imod.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prioritering af at diskutere fælles børnesyn og pædagogiske værdier blandt skolens medarbejdere.
<p>Manglende gennemsigtighed i fagfordeling</p>	<p>Manglende gennemsigtighed</p> <p>En enkelt lærer mener, at der bør være mere gennemsigtig i fagfordelingsprocessen:</p> <p><i>"Det, som vi kan gøre bedre, er måske det her med synlighed, når opgaverne skal fordeles, for på vores skole er det sådan meget sådan, at fagfordelingen er lavet, og så gider man ikke melde sig til noget som pædagogisk udvalg, MED-udvalg osv., for så føler man, at man bare skal gøre det gratis, fordi det bliver taget af ens forberedelsestid."</i> (Julie, lærer, Sydborg Skole)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ombytning af rækkefølge i processen for fagfordelingen: <i>"Jeg er MR på vores skole, så der har jeg lavet en rækkefølge på planlægningen af skoleåret, hvor fagfordelingen ikke er på plads, når man melder sig til sådan nogle opgaver, så ledelsen kan tage hensyn til det i fagfordelingen af undervisningen. [...]. Så rækkefølgen bliver lavet om, så det bliver mere synligt for alle dem, som har ekstraopgaver, at man på en eller anden måde kan se det på sin opgaveoversigt."</i> (Julie, lærer, Sydborg Skole)

EPINION

OM OS

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

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

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

EPINION AARHUS

HACK KAMPMANN'S PLADS 1-3
8000 AARHUS C
T: +45 87 30 95 00
E: TV@EPINION.DK
W: WWW.EPINION.DK

EPINION KØBENHAVN

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

DANMARK GRØNLAND NORGE STORBRIANNIEN SVERIGE TYSKLAND VIETNAM ØSTRIG