

LÆRER ARBEJDSLIV 2017

- betydende faktorer
for lærernes arbejdsliv

UDARBEJDET FOR
DANMARKS LÆRERFORENING

Lærerarbejdsliv 2017 – betydende faktorer for lærernes arbejdsliv

En kvalitativ undersøgelse af lærernes arbejdsliv

Marts 2017

Om Oxford Research Knowledge for a better society

Oxford Research er en specialiseret videnvirksomhed med fokus på velfærdsområderne og erhvervs- og regionaludvikling.

Oxford Research gennemfører skræddersyede analyser, implementeringsevalueringer og effektevalueringer for offentlige myndigheder, fonde og organisationer i civilsamfundet. Vi rådgiver også om strategiudvikling, faciliterer udviklingsprocesser og formidler vores viden på undervisningsforløb og seminarer. Vi kombinerer akademisk fordybelse, strategisk forståelse og god kommunikation – på den måde skaber vi anvendelsesorienteret viden, der kan gøre en forskel.

Oxford Research er grundlagt i 1995 og har selskaber i Danmark, Norge, Sverige og Finland. Oxford Research er en del af Oxford Gruppen.

Oxford Research A/S
Falkoner Alle 20, 4.
2000 Frederiksberg C
Danmark
(+45) 33 69 13 69
office@oxfordresearch.dk
www.oxfordresearch.dk

Indhold

1. Sammenfatning	1
2. Indledning	7
2.1 Undersøgelsens tilgang	7
2.2 Kontekst for undersøgelsen	8
2.3 Rapportens opbygning	9
3. Overordnet analyse	10
3.1 Kerneopgaven i fokus	10
4. Kerneopgaven	13
4.1 Faglig og alment dannende udvikling	13
4.2 Inklusion	15
4.3 Skole-hjem-samarbejde	17
4.4 Opsummering på kerneopgaven	19
5. Praktiske rammevilkår	20
5.1 Tid til forberedelse	20
5.2 Flexibilitet i planlægningen	22
5.3 Dokumentationskrav	23
5.4 Frihed i metoder	25
5.5 Opsummering på praktiske rammevilkår	26
6. Kontekstuelle rammevilkår	27
6.1 Tillid og anerkendelse	27
6.2 Arbejdsro	29
6.3 Ledelse	30
6.4 Kollegialt samarbejde og sammenhold	33
6.5 Opsummering på kontekstuelle rammevilkår	35
7. De mindre medlemsgrupper	36
7.1 Kerneopgaven	36
7.2 Praktiske rammevilkår	39
7.3 Metodefrihed	40
7.4 Kontekstuelle rammevilkår	40
7.5 Opsummering de mindre medlemsgrupper	42
8. Ønsker og krav til fremtiden	43
8.1 Krav og ønsker på lokalt og kommunalt plan	43
8.2 Krav og ønsker på nationalt plan	44

8.3	Krav og ønsker til Danmarks Lærerforening	45
9.	Opsummering af betydende faktorer og anbefalinger	46
9.1	Anbefalinger	48
10.	Metode	50
10.1	Fokusgruppeinterview med folkeskolelærere	50
10.2	Fokusgruppeinterview med specifikke medlemsgrupper	52
10.3	Skoleinterview	53
10.4	Fokusgruppeinterview med øvrige målgrupper	54
10.5	Dybdegående personlige interview	54

1. Sammenfatning

Oxford Research har på baggrund af et omfattende kvalitativt datamateriale undersøgt, hvilke faktorer der har betydning for et godt lærerarbejdsliv. Undersøgelsen er foretaget for Danmarks Lærerforening og er en gentagelse af en undersøgelse foretaget i 2002.

Undersøgelsen er opbygget eksplorativt, hvor interviewene har taget udgangspunkt i nedenstående fire meget åbne spørgsmål:

1. Hvad er det gode ved at være lærer?
2. Hvilke barrierer og problemer er der i den nuværende situation?
3. Hvordan understøttes det gode lærerarbejdsliv?
4. Hvilke ønsker, krav og forventninger er der til fremtiden?

Undersøgelsen beror på et solidt kvalitativt datagrundlag med såvel fokusgruppeinterview som individuelle interview. Det samlede datagrundlag ser ud som følger:

Tabel 1: Oversigt over datagrundlag

Fokusgruppeinterview	Informanter	Antal informanter
9	Folkeskolelærere	60
4	Mindre medlemsgrupper	26
2	Folkeskolelærere og børnehaveklasseledere	13
Personlige interview	Informanter	Antal informanter
15	Folkeskolelærere, skoleledere, tillidsrepræsentanter, børnehaveklasseledere	15
Antal informanter i alt		114

Datagrundlaget er detaljeret beskrevet i kapitel ni.

Eleverne er centrum for et godt lærerarbejdsliv

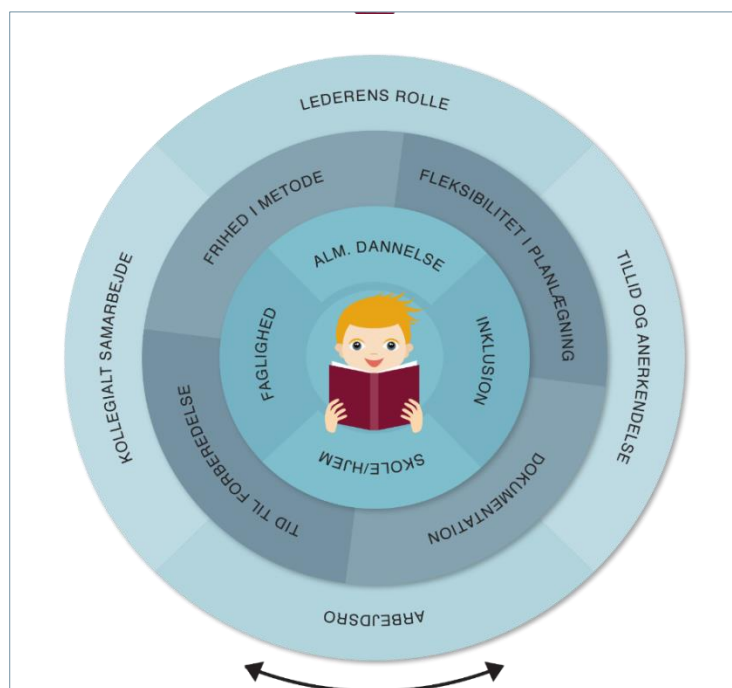
Når informanterne åbent er spurgt til, hvad der gør lærerarbejdslivet godt, er 'eleverne' det første, der nævnes i samtlige fokusgrupper. Undersøgelsens gennemgribende konklusion er, at elevernes udvikling fagligt og socialt er den mest betydende faktor for et godt lærerarbejdsliv. Alt andet knytter sig på forskellig vis til dette centrum for lærergerningen. Dette fund er på sin vis ikke overraskende, dels ud

fra en rationel betragtning, dels idet elevernes udvikling også fremstod som central for lærernes arbejdsliv i undersøgelsen fra 2002. Vi har imidlertid til forskel fra undersøgelsen i 2002 valgt at lade analysen og afrapporteringen strukturere ud fra dette fund.

Analysen er derfor bygget op i tre niveauer, som understøtter det gode lærerarbejdsliv. Kerneopgaven som centrum omkredsnes af en række praktiske forhold i forbindelse med varetagelsen af kerneopgaven. Uden om disse praktiske forhold ligger en mere værdimæssige kontekst, der bl.a. relaterer til det omkringliggende samfund, men også ændrede ledelsesroller og øget kollegialt samarbejde i og omkring selve undervisningen. For hvert niveau indgår nogle elementer som betydende, hvilket samlet giver 12 elementer:

- Kerneopgaven: Almen dannelsen, faglighed, inklusion og skole/hjem
- Praktiske rammevilkår: Frihed i metode, fleksibilitet i planlægningen, tid til forberedelse og dokumentation
- Kontekstuelle rammevilkår: Tillid og anerkendelse, lederens rolle, kollegialt samarbejde og arbejdsro.

Figur 1: Betydende faktorer for lærernes arbejdsliv



delelementer, at udfordringerne har størst betydning.

Kerneopgaven ændrer udtryk

Der har i mange udsagn været en påpegning af, at lærernes kerneopgave ændrer sig. Det gælder blandt andet i forhold til balancen mellem faglig og almen dannelse og ikke mindst, hvordan den kommer til

Dette er illustreret i figur 1, der beskrives yderligere i afsnit 3.

Figuren skal læses sådan, at de forskellige niveauer og elementerne heri er gensidigt afhængige fx har 'tillid og anerkendelse' betydning for opfattelsen af 'dokumentationskrav', der igen påvirker opfattelsen af balancen mellem 'faglighed' og 'almen dannelse' i kerneopgaven. Figuren forsøger dermed at illustrere den gensidighed, der er i analysens fund.

Undersøgelsen konklusioner læses fra centrum; det helt centrale i et godt lærerarbejdsliv er kerneopgaven, som udgøres af faglighed, almen dannelse, inklusion og skole-hjem-samarbejdet. Det er i dette centrum, lærerne definerer deres rolle og finder deres energi. Ligesom det er i disse

udtryk. Her viser analyserne, at mange lærere oplever den almene dannelse værende under pres pga. et stigende fokus på det faglige niveau, samtidig med at basal opdragelse udpeges som en stadig større opgave. Til eksempel fremhæves det også af flere, at eleverne har svært ved at forstå sig selv i et kollektiv som en klasse, og at forældrene ligeledes kan have svært ved at opfatte uddannelse, som noget der sker i et fællesskab af forskellige behov og muligheder.

Parallelt hermed adresseres inklusionsdagsordenen, som der generelt er opbakning til blandt lærerne. De oplever imidlertid at blive presset på ressourcer på grund af inklusionen. Det kommer både til udtryk som manglende tid til at forberede og levere en god differentieret undervisning, og ved at lærerne mangler eksterne ressourcer eller nye kompetencer til at kunne undervise de inkluderede elever på en måde, der lever op til lærernes egne faglige mål. Ligeledes er der flere udsagn, der peger på, at det ofte ikke anses for meningsfuldt, at de konkrete elever søges inkluderet, men at opgaven derimod på forhånd synes håbløs for lærer såvel som for den pågældende elev.

Forældrene stiller større krav

Forældrenes krav og forventninger opfattes generelt som høje, og der er efter lærernes mening sket en stigning i forældrenes forventninger med et mere isoleret fokus på eget barn frem for den samlede klasse. Uanset om lærernes analyse om, at forældrene har et isoleret fokus på eget barn, er rigtig eller forkert, vidner lærernes udsagn om et misforhold mellem forældrenes og lærernes forventninger til skole-hjem-samarbejdet og skolens rolle i barnets opdragelse. Det skaber et pres på lærernes hverdag og kan være en barriere for et godt lærerarbejdsliv.

De praktiske rammevilkår skaber ”standardvarer” i undervisningen

Lærerne efterlyser, at de praktiske rammevilkår tydeligt skal understøtte lærerne i at kunne skabe undervisning. Lærerne oplever generelt ikke at have den fornødne tid til at forberede deres undervisning, hvilket de finder reducerer kvaliteten i kraft af, at de leverer undervisning uden den tilpasning til klassens elever, som de finder relevant.

”Standardvare” er åbenlyst et negativt begreb i lærernes forståelse af kerneopgaven. Derimod inkluderer kerneopgaven i lærernes egen opfattelse et kreativt element, hvor de har autonomi, og hvor de kan anvende deres personlighed i undervisningen. Metodefriheden vægtes derfor højt, og dette hænger uløseligt sammen med forventningerne til, hvad og hvor meget forberedelse der går forud for undervisningen.

Metodefriheden har i nogen grad en sammenhæng til dokumentationskravene, fordi der i monitoreringen ligger et særligt fokus, men dokumentationskravenes negative betydning vurderer vi hovedsageligt handler om, at det ikke opleves at have en meningsfuld sammenhæng med kerneopgaven, og at det tager tid væk fra kerneopgaven.

Faste arbejdstider har både fordele og ulemper

Der er både positive og negative perspektiver på arbejdstidsreglerne og tilstedeværelsen på skolen i forberedelsestiden. Nogle oplever de faste arbejdstider som meget begrænsende, mens andre påpeger det positive i at have reelt fri, når de forlader skolen. Der fremstår stor forskel i datagrundlaget ud fra, hvorvidt der eksisterer en lokalaftale eller ej, og det er vores vurdering, at der med lokalaftaler er opnået en balance, der tilgodeser ovennævnte fordele ved at kunne holde fri uden for arbejdstid og afbøder for de nævnte ulemper, mens andre lærer har brug for afbrækket mellem undervisning og forberedelse. En vis grad af fleksibilitet i planlægningen viser sig således som et krav for, at arbejdstiden skal kunne understøtte et godt lærerarbejdsliv.

Tillidsbruddet er intakt

En gennemgribende kontekstuel faktor er lærernes oplevelse af manglende anerkendelse og manglende tillid til deres opgavevaretagelse. Det er vores vurdering, at der foreligger et grundlæggende tillidsbrud, der er opstået i forbindelse med lockouten og folkeskolereformen, og hvor tilliden endnu ikke er reetableret. Dette har påvirket kerneopgaven, idet lærerne oplever en manglende forståelse for deres hverdag med eleverne og deres faglige vurdering af behovene hos eleverne.

'Arbejdsro' er et udtalt ønske

Der er et stort ønske blandt lærerne om at få ro til at bruge deres faglighed. 'Arbejdsroen' forstyrres ifølge lærerne af projekter og ændringer i de politiske meldinger og regler for folkeskolen. Dette handler både om lokale ændringer i pædagogiske og administrative systemer samt ændringer fra nationalt hold med ændringer i bekendtgørelser og politisk retning for kerneopgaven.

Ønsket hænger sammen med ovenstående tillidsbrud, idet mange oplever nye tiltag "oppe fra" som endnu et udtryk for, at lærerne ikke gør det "godt nok".

Ledelsen skal bygge bro

I alt dette opstår behovet for en tydelig lokal skoleledelse. Det være sig som en "forsvarspost", der beskytter lærerne mod angreb fra forvaltningen og fra forældre. Det være sig som styrende i prioriteringen i det lærerne oplever som krydspres mellem ressourcer og opgaver. Sidst, men ikke mindst er skoleledelsens anerkendelse og tillid til lærerne første helende skridt mod en reetablering af lærernes oplevelse af at arbejde i et tillidsfuldt rum med anerkendelse af deres faglighed i forhold til varetagelse af kerneopgaven.

Det kollegiale sammenhold står stærkt

Bevægelsen fra at lærerne stod meget alene og selvstændigt med deres undervisningsopgave til, at undervisningen planlægges og ofte også udføres i teams er også en betydende kontekstfaktor, som de

fleste lærere oplever positivt. Det kollegiale teams har ifølge udsagnene både en faglig positiv betydning og betydning for at opleve personlig udvikling.

Hvad kan undersøgelsen bruges til fremadrettet?

Til disse fund følger en række konkrete ønsker til fremtiden, som præsenteres i afsnit 7. På baggrund af en samlet vurdering fører undersøgelsen til en række anbefalinger hægtet op på de tre niveauer, som analysen er struktureret ud fra. Undersøgelsen leverer på ingen vis en facitliste til løsning af de udfordringer, som lærerne oplever i deres hverdag, men undersøgelsen kan udpege eller dokumentere nogle politiske og praktiske greb, som vi vurderer kan gøre lærerarbejdslivet bedre.

1.1.1 Kontekstuelle vilkår

- Der skal arbejdes for en øget anerkendelse af lærerne i samfundet. Lærerne oplever at blive anset som 'folkeskolen' og dermed at blive 'det system', de samtidig opponerer imod i nogle sammenhænge. Der kan derfor arbejdes for at give lærerne en mere selvstændig profil.
- Der bør arbejdes for, at lærerne undgår konstante reformer og projekter, som berører deres arbejde. Da mange ting bliver besluttet på kommunalt eller nationalt niveau, kan der lokalt arbejdes for at skærme lærerne for irrelevante tiltag. En anden løsning kan være at arbejde for, at lærerne lokalt får mere medindflydelse på de tiltag, der berører dem. På den måde sikres det, at der i højere grad er en sammenhæng mellem tiltagene og lærernes oplevelse af, hvad der giver værdi.
- Der kan med fordel arbejdes for, at ledelse tager udgangspunkt i den enkelte skole og den enkelte lærer. En god dialog mellem ledelse og lærergruppe er en positiv faktor for det gode lærerarbejdsliv. Behovet for ledelse er forskelligt fra lærer til lærer, og der er særligt forskel fra generationer. Derfor skal lærerne mødes forskelligt.
- Ledere skal undgå at overinformere om emner, der primært er relevante for dem selv.

1.1.2 Rammevilkår

- Muligheden for at være velforberedt og have tiden hertil giver lærerne arbejdsglæde og er ifølge lærerne en forudsætning for at kunne løfte kerneopgaven. Når der er for kort tid til forberedelse, knægtes lærernes faglige stolthed.
- En forventningsafstemning om, hvad der skal leveres i undervisningen, kan givetvis afhjælpe ovenstående og anbefales.
- Der bør både nationalt og lokalt arbejdes for fleksibilitet i planlægningen. Dette kræver tillid og en god dialog mellem lærer og ledelse.
- De høje krav om dokumentation bør tilpasses, så dokumentationen bliver meningsfuld for lærerne, og øvrig dokumentation skæres fra.

1.1.3 Kerneopgaven

- Der skal være plads til almen dannelse i skolen. Der opleves et øget fagligt fokus og ensidigt fokus på test og karakterer på bekostning af elevernes personlige udvikling.
- Flere ressourcer kan afhjælpe lærernes frustration over ikke altid at kunne levere den undervisning, de ønsker at levere. En konkret indsats kan være to-lærerordninger flere steder end i dag.
- Lærerne er ikke uenige i inklusionsdagsordenen, men det er ikke altid, at mål og midler med inklusionen af den enkelte elever bliver tydelige nok, hvilket gør opgaven frustrerende. Der bør arbejdes på at få lagt tydeligere inklusionsplaner for de enkelte elever, der sikrer fokus og realiserbarhed.
- De nyuddannede lærere bør støttes i skole-hjem-samarbejdet. De får ikke erfaringer i det fra studiet, og der, hvor de unge støttes, har det en positiv indvirkning på lærerarbejdslivet.

2. Indledning

Lærernes arbejdsliv har gennem de senere år været genstand for stor offentlig bevågenhed med mange holdninger til, hvad lærerne skal, hvorfor og hvornår. Så meget desto mere er det interessant, hvad lærerne selv oplever som betydelige i deres arbejdsliv og at gøre dette med fokus på de positive elementer, og hvordan disse kan understøttes.

I 2002 udarbejdede Mercuri Urval en rapport for Danmarks Lærerforening om ”Det gode lærerliv”. Undersøgelsen belyste, hvad der på daværende tidspunkt kendetegnede et godt arbejdsliv som lærer. I rapporten blev det beskrevet, hvad der tiltrækker og fastholder lærere, hvilke frustrationer og barrierer de oplever i deres arbejdsliv, og hvilken udvikling de ønsker i deres arbejdsliv.

Siden 2002 er der sket flere større ændringer i lærernes arbejdsliv. Samfundet, skolepolitikken og elevgruppen har udviklet sig over de seneste 15 år, og senest er der med afskaffelsen af lærernes arbejdstidsregler i 2013 og folkeskolereformen fra 2014 sket afgørende ændringer i arbejdslivets indhold og organisering.

På den baggrund ønsker Danmarks Lærerforening at gennemføre en ny, tilsvarende undersøgelse. Formålet er at få uddybet kendskabet til medlemmernes/lærernes oplevelser og erfaringer med den nye hverdag og deres holdninger til deres arbejdsliv.

Nærværende undersøgelse er gennemført af Oxford Research i perioden oktober 2016 til marts 2017 og er som den tidligere undersøgelse en kvalitativ undersøgelse bestående af 16 fokusgruppeinterview, samt i alt 15 individuelle interview med børnehaveklasseledere, skoleledere, tillidsrepræsentanter og lærere.

Der er parallelt hermed gennemført tre delundersøgelser med lærere, som er organiseret under hhv. Uddannelsesforbundet, Frie Skolers Lærerforening samt Handelsskolernes Lærerforening. Resultaterne fra disse undersøgelser indgår i analysen og bidrager særligt til en perspektivering af undersøgelsens fund.

2.1 UNDERSØGELSENS TILGANG

Undersøgelsens metode er detaljeret beskrevet i rapportens kapitel 9, men til en indledning er det væsentligt at forstå den tilgang, der er anvendt til indsamling og analyse af undersøgelsens datagrundlag.

Undersøgelsen er en kvalitativ undersøgelse af lærernes arbejdsliv. Gennem forskellige kvalitative metoder og en bred repræsentation af kilder belyses lærernes arbejdsliv, samt hvilke faktorer der har betydning for lærernes arbejdsliv.

Undersøgelsen er baseret på to typer af interview, dels en række fokusgruppeinterview med lærere i forskellige ansættelsesforhold, dels en række dybdegående interview med lærere og skoleledere.

Undersøgelsens tilgang er først og fremmest **eksplorativ**. Det er lærernes egne erfaringer og oplevelser, der danner udgangspunkt for undersøgelsens analyser og konklusioner. Fokusgruppeinterviewene er foretaget ud fra, at lærerne har kunne fortælle om deres arbejdsliv, uden at det bliver vinklet analytisk af interviewerne.

2.2 KONTEKST FOR UNDERSØGELSEN

En undersøgelse foretages altid med en forforståelse og i en given kontekst. Det gælder også for en eksplorativ undersøgelse som denne. Analysens forforståelse bygger hovedsageligt på den forudgående undersøgelse fra 2002, men vi er samtidig påvirkede af den offentlige debat og udvikling, der har været i og omkring folkeskolen og lærernes arbejdsliv. Derfor er det væsentligt for en transparent analyse at fremlægge vores opfattelse af den kontekst, som undersøgelsen foretages i.

Siden seneste undersøgelse i 2002 er der sket en række ændringer i lærernes arbejdsliv. I 2003 erklærede daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen et opgør med det, han kaldte rundkredspædagogikken¹, og siden er der gradvist indført flere og flere tests i folkeskolen. De nationale tests har siden indførelsen på godt og ondt påvirket undervisningen og dermed også lærerrollen. Ændringer i balancen mellem dannelse og uddannelse forventes at have en afsmitning på lærerens arbejdsliv. Udviklingen kan samtidig have påvirket forældrenes og det omgivende samfunds syn på lærerens funktion og rolle i skolen og samfundet anno 2017.

Det samme gælder for lærernes arbejdsvilkår i forhold til ledelse og selvledelse. I undersøgelsen fra 2002 peger Mercuri Urval på, at lærerens frihed, lærernes tid og den tillid, der udvises fra ledelsesplan, har betydning for lærernes arbejdsliv. Disse forhold var væsentlige indholdselementer i det politiske pres, der gennem flere år blev lagt på KL. Resultatet blev A08 arbejdstidsaftalen, en professionsaftale, der gav lærerne ansvaret for selvstændigt og professionelt at læse den samlede undervisningsopgave. Med lockouten og lovindgrebet i 2013 blev der ændret fundamentalt på vilkårene for lærernes arbejde og ikke mindst mulighederne for selv at kunne tilrettelægge arbejdstiden.

Samtidig med lovindgrebets ikrafttræden blev folkeskolereformen indført. Denne har betydelig indvirkning på lærerarbejdets indholdsramme med den voksende inklusionsopgave. Med den nye lov om arbejdstid fra 2013, som blev vedtaget efter en 25 dages lang lockout af lærerne, er der sket en betydelig ændring i lærernes arbejdstid og ikke mindst muligheder for selv at kunne tilrettelægge deres arbejdstid. Lærernes arbejdstid gik fra at være aftalt med KL/staten til at være regler fastsat af Folketinget.

Omkring to tredjedele af kommunerne har siden indgået lokale arbejdstidsaftaler, der indebærer en større fleksibilitet, end der er udgangspunktet i loven om arbejdstid fra 2013.

En sidste væsentlig kontekstfaktor er inklusionsdagsordenen, som særlig har taget fart med lovændringen fra 2012. Inklusionen har betydning for såvel den rolle læreren har i undervisningen som lærerens arbejdsmiljø. Inklusion kræver særlige kompetencer og ressourcer på den enkelte skole og hos den enkelte lærer.

¹ http://www.stm.dk/_p_7446.html

Alle disse forhold har på forskellig vis påvirket den enkelte lærers arbejdsliv og lærerens mulighed for at leve op til værdierne i Danmarks Lærerforenings principprogram herunder kravene til 'den professionelle lærer'.² Derfor er det relevant at drage disse forhold ind i nærværende undersøgelse. Ovennævnte kontekstfaktorer har dermed dannet grundlag for planlægningen af dataindsamlingen ved at sammensætte kilderne med hensyntagen til både at have informanter fra kommuner med lokalaftaler og uden, såvel som kontekstfaktorerne har bidraget til den analytiske efterbehandling af det indsamlede data.

2.3 RAPPORTENS OPBYGNING

Rapporten er struktureret efter analysens resultater med hensyntagen til, at datagrundlaget indeholder dels den brede majoritet af folkeskolelærere, dels de mindre medlemsgrupper. Først præsenteres undersøgelsens overordnede analyse og konklusion. Heraf følger den videre opdeling i kapitler.

I kapitel 4 til 6 fremlægges undersøgelsens analyser af, hvilke faktorer der har den betydning for lærernes arbejdsliv under løbende inddragelse af, og henvisning til, datamaterialet fra brede skare af folkeskolelærere. Analysen tegner et nuanceret billede af lærerarbejdslivet og de forskellige perspektiver der er fra lærernes side. Kapitlerne tegner en vis bredde i, hvilke betydende faktorer undersøgelsen har fundet for lærernes arbejdsliv, men der er naturligvis nogle perspektiver, der ikke er blevet plads til i rapporten.

I kapitlet 7 fremlægges de mindre medlemsgruppers oplevelser, for herved at kunne præsentere, der hvor disse grupper adskiller sig fra majoriteten af DLF's medlemsskare.

I kapitel 8 fremlægges lærernes egne ønsker og krav til fremtiden, de er gengivet fra dataindsamlingen og er ikke et resultat af Oxford Researchs analyse.

Faktorerne for det lærernes arbejdsliv opsummeres i kapitel 9 og sammenlignes med resultaterne af 2002-undersøgelsen. Opsummeringen efterfølges af Oxford Researchs anbefalinger til, hvordan det gode lærerarbejdsliv kan understøttes.

Undersøgelsens metode og datagrundlag præsenteres i kapitel 10.

² <http://www.dlf.org/media/7684135/principprogram-for-danmarks-laererforening-2015.pdf>

3. Overordnet analyse

Forud for fremlæggelsen af de detaljerede analyser ønsker vi at præsentere analysens tilgang og den overordnede konklusion, som har skabt struktureringen af afrapporteringen.

Undersøgelsen er som allerede nævnt opbygget eksplorativt, hvor fokusgrupeinterviewene har taget udgangspunkt i nedenstående fire meget åbne spørgsmål:

1. Hvad er det gode ved at være lærer?
2. Hvilke barrierer og problemer er der i den nuværende situation?
3. Hvordan understøttes det gode lærerarbejdsliv?
4. Hvilke ønsker, krav og forventninger er der til fremtiden?

Det er lærernes udsagn og holdninger, der er baggrunden for de analyser og konklusioner, der præsenteres i denne rapport. Det kunne umiddelbart ligge op til, at analysen skulle struktureres efter de fire hovedspørgsmål. Vi har dog valgt at bygge analysen op efter de udsagn og vurderinger, der har fyldt mest på tværs af det omfattende kvalitative datamateriale, samt de sammenhænge der er fundet i data. Dette valg er taget for at give læseren de bedste muligheder for at orientere sig i analysen.

3.1 KERNEOPGAVEN I FOKUS

Det har i løbet af undersøgelsesperioden og den løbende analyseproces fremstået mere og mere tydeligt, at de faktorer, der har betydning for lærernes arbejdsliv, i høj grad centrerer sig om eleverne og deres progression. Alle øvrige væsentlige forhold i lærerens arbejdsliv kobler sig til dette centrum.

De faktorer, der har betydning for lærernes arbejdsglæde, er i meget høj grad overensstemmende med de faktorer, lærerne peger på som vigtige for, at de kan løfte deres kerneopgave: At sikre deres elever en så høj grad af udvikling og udbytte af undervisningen som muligt.

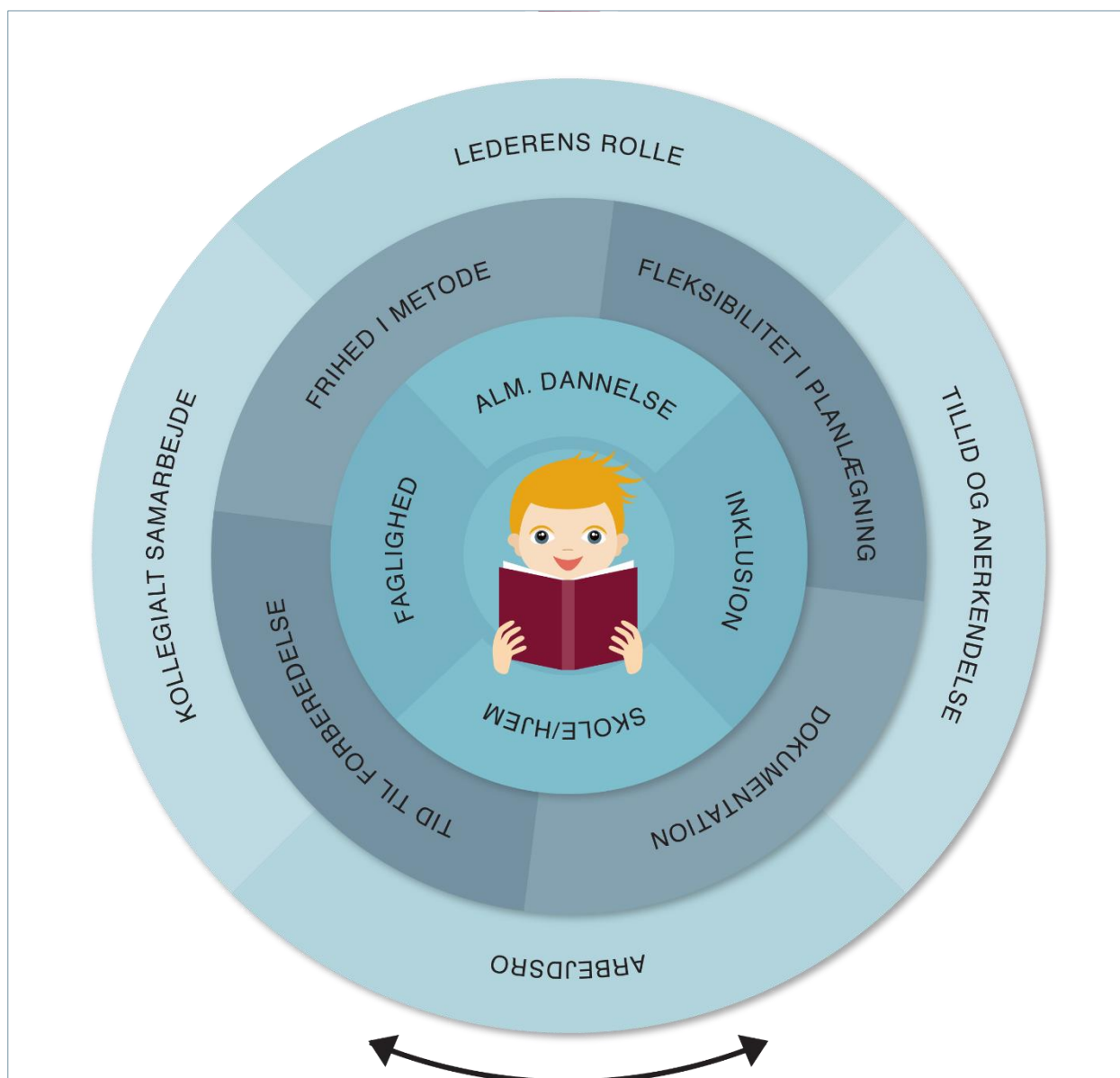
Denne sammenhæng er et hovedresultat i undersøgelsen, og da det står så centralt, som det gør, har vi valgt at kategorisere faktorerne med betydning for lærernes arbejdsliv ud fra deres interne sammenhæng med lærernes mulighed for at varetage deres kerneopgave. Analysen er derfor bygget op i tre niveauer, som understøtter det gode lærerarbejdsliv.

- Kerneopgaven
- Praktiske rammevilkår
- Kontekstuelle rammevilkår

Dette er illustreret i nedenstående figur, der viser et 'hjul' med de tre niveauer og de respektive elementer i hvert niveau. Med de tre niveauer søger vi at sondre mellem praktiske elementer, der har en forholdsvis direkte betydning for rammerne omkring kerneopgaven og en række mere værdibaserede elementer, der mere indirekte påvirker lærernes muligheder for varetagelse af kerneopgaven. Figurens hovedsigte er at illustrere sammenhængen mellem værdibaserede og praktiske elementer ind i kerneopgaven.

Figuren skal læses sådan, at fx 'arbejdsro' har betydning for 'frihed i metode', som igen har betydning for 'faglighed', men "drejer" man hjulet, har 'kollegialt samarbejde' også betydning for 'frihed i metode' og for 'faglighed'. Figuren forsøger dermed at illustrere den gensidighed, der er i analysens fund. Det er vores håb, at vi hermed ikke forsimples den viden, undersøgelsens kilder har bibragt, men søger at strukturere det ud fra lærernes utvetydige udpegning af eleverne som centrum for lærernes arbejdsliv. Det er ligeledes vores håb, at 'hjulet' formidler den sammenhæng, som lærerne har påpeget, fx når talen er faldet på 'tillid og anerkendelse' og konsekvenserne heraf ind i deres kerneopgave.

Figur 3: Faktorer med betydning for lærernes arbejdsliv



Undersøgelsen konklusioner læses fra centrum; det helt centrale i lærerarbejdslivet er kerneopgaven som udgøres af faglighed, almen dannelse, inklusion og skole-hjem-samarbejdet. Det er i dette centrum lærerne definerer deres rolle og finder deres energi. Ligesom det er i disse delelementer, at eventuelle udfordringerne har størst betydning.

Rundt om kerneopgaven finder vi en række praktiske forhold, som udgør en væsentlig del af rammerne for udførelsen af kerneopgaven. De praktiske rammevilkår er ofte svære at ændre på for den enkelte lærer og på den enkelte skole. Det kan for eksempel være forberedelsestid eller krav om dokumentation og nationale test. Vilkårene kan påvirke kerneopgaven og lærernes arbejdsliv i både en negativ og positiv retning.

Disse praktiske rammevilkår uddybes i et selvstændigt afsnit, hvor det uddybes, hvordan de praktiske rammevilkår spiller ind på lærernes hverdag, samt hvordan det hænger sammen med at understøtte deres kerneopgave.

I den yderste ring finder vi en række kontekstuelle rammevilkår. De kontekstuelle rammevilkår har stor betydning for lærernes oplevelse af det gode lærerarbejdsliv og deres mulighed for at løfte kerneopgaven. De kontekstuelle vilkår er forskellige fra sted til sted og et udtryk for såvel en samfundsmæssig og en lokal kontekst. Der kan være høj variation fra kommune til kommune, skole til skole og lærer til lærer. De kontekstuelle vilkår uddybes og analyseres i et selvstændigt afsnit, hvor det uddybes, hvordan vilkårene spiller ind på lærernes hverdag, hvordan det påvirker de praktiske rammevilkår, samt hvordan det hænger sammen med at understøtte deres kerneopgave.

Det er med ovenstående analytiske ramme, at undersøgelsen er gennemført, og afrapporteringen er struktureret. Der vil i analyserne blive udpeget sammenhænge mellem de tre niveauer med beskrivelser af den gensidighed, som er grundlaget for analyserammen.

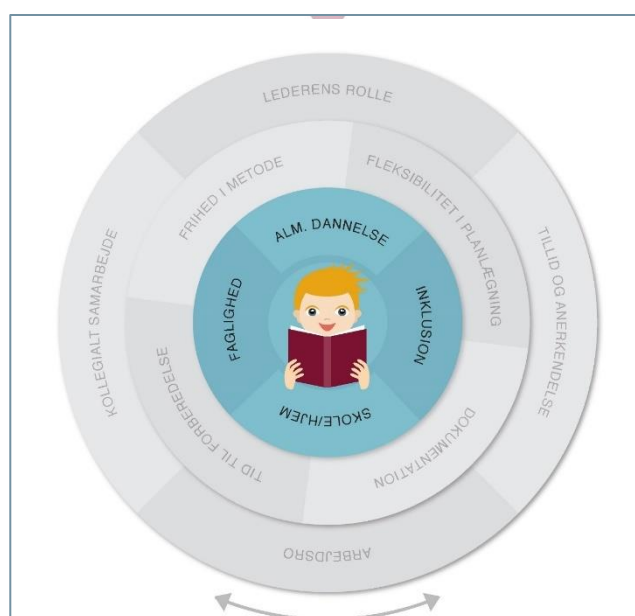
4. Kerneopgaven

Lærerne i undersøgelsen har en meget stærk faglig identitet, og deres syn på, hvilke faktorer de finder betydende for deres arbejdsliv, er meget stærkt knyttet til, hvad der understøtter kerneopgaven i deres arbejde, nemlig at danne og uddanne eleverne. Der er forskellige holdninger til, hvordan vægtningen mellem almen dannelse og faglig udvikling skal være, samt hvordan man bedst mulig indfrir målet om at uddanne og danne eleverne. Fælles er dog, at de faktorer den enkelte lærer ser, som vigtige for elevernes uddannelse også er de faktorer, der har betydning for den enkelte lærers arbejdsliv og arbejdsglæde.

Det er utvivlsomt kerneopgaven, der har størst betydning for lærerne i deres arbejdsliv. Dette er på ingen måde overraskende, hverken ud fra en logisk betragtning eller ud fra den tidligere gennemførte undersøgelse i 2002.

Eleverne er omdrejningspunktet i kerneopgaven. Afgrænsningen af kerneopgaven er dog forskellige fra lærer til lærer. For at belyse bredden i, hvad lærerne opfatter som deres kerneopgave har vi valgt, at opdele analysen i følgende elementer i kerneopgaven anno 2017:

- Faglig og alment dannende udvikling
- Inklusion
- Skole-hjem-samarbejde



Analysen om, at kerneopgaven udførelse står helt centralt i lærernes vurdering af, hvad der er det gode arbejdsliv, gælder for lærere generelt på tværs af alder, køn, geografi, og om de underviser i indskoling eller udskoling. Det gælder ligeledes både for medlemmer af Danmarks Lærerforening såvel som Uddannelsesforbundet, Frie Skolers Lærerforening og Handelsskolernes lærerforening. De analyser, der præsenteres i det følgende, gælder således for lærere generelt, mens vi minder om, at vi i kapitel 7 ser nærmere på de mindre medlemsgrupper.

4.1 FAGLIG OG ALMENT DANNENDE UDVIKLING

Det er samværet med eleverne og det at bevidne en udvikling hos den enkelte elev i klassefællesskabet, der næsten uden undtagelse nævnes som det første, når vi i fokusgruppeinterviewene har spurgt, hvad der udgør et godt lærerarbejdsliv.

”Det kan være en lille knægt, som har knækket læsekoden. Og bare oplever, at han kan læse og forstå og svare rigtigt på de der spørgsmål. Det er succes.” (Lærer)

Det er både i den konkrete hverdag, at lærerne oplever lærergerningen som meningsfuld, men også det at de sætter blivende spor hos eleverne, hvilket flere oplever i mødet med tidligere elever, der husker deres lærer, takker eller med sin udvikling viser, at skoletiden har udviklet dem.

”Da jeg startede, havde jeg en pige, der var virkelig forfærdelig. Hun var totalt umulig. Hun kom på besøg for et stykke tid siden. Hun læser i dag statskundskab i Odense. Så tænker man, at så har man måske gjort noget alligevel”. (Lærer)

I alle fokusgruppeinterview er der enighed om, at kerneopgaven består af både den faglige og den alment dannende udvikling, der udgør krumtappen i lærernes kerneopgave. Vi har valgt ikke at definere begrebet ’almen dannelse’, idet det formentlig også blandt fokusgruppemedlemmerne er anvendt med forskellige subjektive forståelser. Vi gengiver alene lærernes brug af begrebet.

”Det gode lærerliv ift. børnene er, at gøre en forskel fagligt, socialt, menneskeligt. At udvikle og skabe sammenhold og dynamik i den klasse, man har med at gøre, med de forskellige børn.” (Lærer)

Mens der synes at være bred enighed om, at kerneopgaven handler om, at flytte eleverne fagligt og socialt, nævner flere lærere også samværet med elever som en positiv faktor i sig selv. Det er således vigtigt for mange at have tid til at udvikle en relation til eleverne og arbejde med elever med den humor og tilgang, der følger med.

”Samværet med eleverne. Det er det, der giver energi” (Lærer)

Blandt folkeskolelærerne er der forskellige synspunkter på, hvordan og om balancen mellem det faglige og det alment dannende har ændret sig. På den ene side omtaler mange en øget fokus på det faglige indhold på bekostning af det almene. Og på den anden side fremhæves i høj grad ”opdragelse” som en ændring i skole-hjem-samarbejdet (og behandles derfor i afsnit 4.3), ligesom inklusionsbørnene fordrer andre kompetencer (hvilket behandles i afsnit 4.2).

4.1.1 Fokus på det faglige

Lærerne oplever, at der er et meget højt fokus på elevernes faglige niveau, hvilket kommer til udtryk gennem nationale test og benchmark på skoleniveau. Særligt de erfarne lærere påpeger, at dannelsen fylder mindre – om ikke andet så i den skolepolitiske debat.

”Desværre fylder dannelse, at uddanne dem til hele mennesker, ikke så meget længere oppe i systemet.” (Lærer)

”De høje herrer skal forstå, at det er mennesker vi uddanner. Vi skal have nogle til at tale om dannelse og undervisning igen, for det er der, vi skal være. Så tænker jeg vores egen leder, skal stoppe med alle de bolde. Vi skal ikke alt muligt. Vi skal have ro og støtte dem. De skal holde op.” (Lærer)

Med folkeskolereformen er der også kommet et tydeligere fagligt fokus via linjefag og ændringer, der følger heraf.

”Jeg synes, jeg kan mærke, at vi skal snævre os mere ind og specialiseres os mere. Vi skal kunne rigtig meget [.....] Vi er nødt til at være mere specialiserede, inden for det område vi arbejder med. Der sker så meget hele tiden med prøvebeholdtørelser osv.” (Lærer)

De nationale test er med til at lægge et særligt fokus på de fag, der testes i. Det er ikke ved alle fokusgrupper, at test og prøver er blevet nævnt, men de steder, hvor det nævnes, er det i forbindelse med, at det ikke understøtter kerneopgaven. Nogle lærere føler, at det begrænser dem i deres valg af metoder og materiale, hvilket ifølge lærerne går ud over elevernes faglighed. Dette er særligt tilfældet for de lærere, der har med de svageste elever at gøre fx i arbejdet med inklusion.

Også når talen falder på efteruddannelse omtales dette med et klart fagligt fokus, men det der nok er mere bemærkelsesværdigt er, at efteruddannelse ikke fylder meget i de gennemførte interview.

4.2 INKLUSION

Inklusionsdagsordnen har fyldt meget i nogle fokusgruppeinterview og lidt i andre. Dette kan både afhænge af, i hvilket omfang de deltagende lærere har inklusionsopgaver, og i hvilken grad inklusionsopgaven løses hensigtsmæssigt som en del af hverdagen og kerneopgaven på de deltagende læreres arbejdsplads. Ofte er inklusion nævnt i en bisætning, i forbindelse med andre emner såsom forberedelsestid eller et generelt højt arbejdspress.

”Der er bare rigtig mange belastningsgrader, som gør at det ikke altid er sådan. Det kunne man kigge på, hvad er det får noget belastning i sit arbejde, der gør at man går trættede hjem, end da man kom. Det kan være Min uddannelse eller inklusionselever.” (Lærer)

Inklusion omtales ofte, som noget der påvirker lærernes arbejdsliv i en negativ retning. Når det er tilfældet, er det ikke fordi lærerne er uenige i inklusionsdagsordnen, men derimod fordi inklusion er med til at presse de forudsætninger, der skal være på plads for at kunne løfte kerneopgaven.

Der hvor inklusion har været et tema i fokusgruppeinterviewene, har det indholdsmæssigt kredset om, at lærerne oplever, at de ikke har de nødvendige redskaber til at løse opgaven. Det være sig konkrete kompetencer hos dem selv eller ressourcer i undervisningen samlet. Mange steder handler det i bund og grund om, hvorvidt lærerne mener, at der afsat de nødvendige tidsmæssige ressourcer til undervisningen.

”Det er det der med, at de skærer ned i de vigtige timer – støttetimer – samtidig med, at man skal inkludere” (Lærer)

Selvom det gennemgående er tiden og antallet af elever, der presser den enkelte lærer, når snakken falder på inklusion, er der dog også eksempler på lærere, der efterspørger andre former for ressourcer i form af faglige kompetencer og redskaber. Flere lærere påpeger, at de ikke er fagligt klædt på til at løfte inklusionsopgaven, og at de ikke understøttes fra et resourcecenter, AKT eller andre støttefunktioner.

”Jeg synes, vi bliver presset ud i at gøre noget, vi fagligt ikke er klædt på til. Vi skal være med til at dække over det, der ikke er der” (Lærer)

Frustrationen, vurderer vi ikke, handler om, at lærerne ikke vil inkludere, men at de oplever en vis magtesløshed i opgavevaretagelsen. Der er nogle elever, der fylder så meget i undervisningen, at lærerne har svært ved at yde den indsats overfor eleverne, som de selv ønsker.

”Jeg føler, jeg taber i forhold til det enkelte barn, der har problemet, men også de andre børn, jeg skal tage vare på” (Lærer)

I denne forbindelse opfordres der fra lærernes side til to-lærer-system, hvilket er én af pointerne i nedenstående citat, men det er ydermere endnu et citat, der eksemplificerer oplevelsen af, at inklusion er en stor opgave, hvor der samtidig skæres ressourcer væk fra.

”Altså jeg har simpelthen være inde og snakke med min ledelse om, at jeg føler, at jeg skal for meget, som jeg ikke er kompetent til. Jeg ved jeg er god til at undervise, men jeg har tre specialklassebørn inkluderet i min klasse. Og da jeg fik dem, var vi to klasselærere. Fællesklasselærer, Søren [red.: anonymiseret], blev så flyttet til en anden klasse, fordi de manglede en, så nu er jeg pludselig alene klasselærer” (Lærer)

Med magtesløsheden følger også en meningsløshed over for selv inklusionstanken. Man kan således stille spørgsmålene: hvad skal eleverne inkluderes i? og hvordan? Der kan være flere problemstillinger. I nedenstående citat peger en lærer på, at det børnefællesskab, man vil inkludere eleverne i, ikke er klar til at tage imod eleverne.

”Så handler det også om, at børn bliver inkluderet i de forkerte fællesskaber – ekskluderet af at sidde i de normale klasser. Det er et kæmpe problem” (Lærer)

Problemet kan også være, at de elever der skal inkluderes simpelthen har for svært ved at få noget ud af undervisningen og den sociale dynamik i klassen til, at det i lærernes øjne er en fordel for barnet at gå i en normal klasse.

”Jeg kunne godt tænke mig at få en plan over inkluderende børn, og hvorfor de skal inkluderes. Jeg kan ikke forstå, at der skal sidde en i min klasse som er infantil autist, der sidder med en iPad og høretelefoner på. Han kan ikke tåle at høre på os andre. Der er en pædagog, som er knyttet to timer om ugen på ham, og hun skal bare gå en tur med ham., Vi skal ikke nå noget fagligt med ham. Det kan jeg ikke forstå, hvorfor man ikke har barnet tarv. Jeg synes, at det er synd for de børn” (Lærer)

Inklusionsdagsordenen giver kun mening i den udstrækning, lærerne vurderer, at barnet reelt får et udbytte ud af at blive inkluderet. Den enkelte lærer skal kunne se meningen med inklusionen for den enkelte elev og den enkelte klasse, da det ellers blot kommer til at stå i vejen for lærernes udførelse af kerneopgaven. I de tilfælde inklusionen er meningsfuld for læreren, bliver inklusion en del af selve kerneopgaven.

En side af inklusionsdagsordenen er elever med særlige behov, men en anden i stigende grad er flygtningeelever. Også her giver nogle lærere udtryk for en oplevelse af ”parkering” af eleverne i ”normal klassen”.

”Jeg har tre modtagerbørn, som ikke forstår noget. Der er 28 i klassen og jeg får ingen hjælp. De sidder bare og kigger på mig” (Lærer)

”Vores leder siger, at de lærer dansk ved at være i klassen. De skal bare være der, men jeg ved ikke, hvad de lærer” (Lærer)

Som citaterne viser, kan frustrationerne over inklusion føres tilbage til, hvordan det påvirker lærernes evne til, og mulighed for, at udvikle eleverne.

4.3 SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE

Samarbejdet mellem lærere og forældre omkring eleverne opfattes som en del af kerneydelsen og enkelte lærere nævner det som det første, når vi spørger til, hvad der gør lærerarbejdslivet godt.

”Båndet med forældrene” (Folkeskolelærer, som nævner det som noget af det første i et godt lærerarbejdsliv)

Skole-hjem-samarbejdet, eller forældresamarbejdet som de fleste lærere omtaler det, står centralt i lærernes opfattelse af, hvad der er en del af deres arbejde. For de fleste læreres vedkommende fylder det dog forholdsvist lidt i selve undervisningen og det omtales ofte som noget, der primært handler om kommunikation med forældrene. Lærerne hviler i høj grad i deres faglighed og det betyder, at forældresamarbejdet flere steder omtales, som evnen til at håndtere forældrenes urimelige krav.

”Hvis jeg fik dårlige karakterer, skulle jeg tage mig sammen. I dag er det lærerens skyld, hvis eleven får dårlige karakterer” (Lærer)

Som citater herover viser, oplever lærerne, at forældrenes krav til skolen er stigende. Langt hovedparten af udsagn omkring skole-hjem-samarbejdet handler således om, at relationen har ændret sig og er blevet en mere krævende del af kerneopgaven.

”Ja, det har ændret sig sindsygt meget på 30 år. Forældrene kræver mere” (Lærer)

Et gennemgående træk i udsagnene omkring forældrenes krav til lærerne er, at forældrene kræver svar på, hvorfor lærerne gør, som de gør. Lærerne oplever at skulle forsvare sig, i og med at forældrene sætter spørgsmålstejn ved deres faglig vurdering i konkrete situationer og efterspørger meget præcise beskrivelser af, hvad undervisningen indeholder.

Selvom lærerne som nævnt, hviler i deres faglighed og ofte finder forældrenes krav til dem urimelige er det dog meget vigtigt for lærerne at have en god relation til forældrene. En god relation giver bedre rammer for elevernes udvikling. Særligt blandt børnehaveklasseledere er der fokus på at få opdyrket den gode relation.

"Jeg skal ligge en rigtig god sti for lærerne fremover. Jeg har en opdragende rolle i kommunikationen mellem skole og forældre. Jeg skal ikke stå med korslagte arme og sige, hvordan skolen er, men det køber forældrene ikke. Vi skal have en åben dialog hvor begge må give sig lidt. Det er en vigtig rolle i BH-leder jobbet. Det er vigtigt at give noget godt videre." (Børnehaveklasseleder)

Børnehaveklasselederne lægger vægt på, at forældrene skal mødes individuelt, så der gøres det, der kræves for at få en god relation.

De stigende krav fra forældrenes side handler også om, at lærerne oplever, at forældre i højere grad end tidligere forventer, at lærerne opdrager eleverne.

"Jeg er overrasket over, hvor meget jeg har måttet arbejde med dannelse... det havde jeg aldrig drømt om. Det fylder helt vildt meget. [...] jeg er virkelig overrasket over, der er så mange, der ikke er mere selvkørende på det sociale felt. Det er lidt ubehageligt." (Lærer)

I forlængelse af ovenstående påpegning af manglende sociale kompetencer, er der mange deltagere i fokusgruppinterviewene, der taler om, at det individuelle står over fællesskabet; at eleverne ikke er opdraget til at deltage i fællesskaber, og at forældrene heller ikke understøtter med en forståelse for, at barnet deltager i et klassefællesskab.

"I indskoling er det mit barn, som skal have fokus. Det er egoismen, som er samlet" (Lærer)

Lærerne oplever, at de skal løse alt fra forældres ønsker om, at barnet skal have legeaftaler til konflikter i og uden for skoletiden. Der synes at være bred enighed om, at eleverne ikke er rustet til at indgå i sociale fællesskaber, hvor de af og til må vige for fællesskabet, og hvor de møder modstand.

"De tåler ikke meget modstand, og på den måde bliver de skrøbelige. I og med, at de bliver set hjemme som skrøbelige bliver de også mere skrøbelige" (Lærer)

Samtidig påtaler flere, at forældrene ikke understøtter undervisningen med helt basale ting, som at få søvn og mad, at komme til tiden og have sine ting med i skole.

"Forældreopbakningen er der ikke. De har ikke bøger med. Hvis jeg vil have en forælders opbakning er den der ikke. Skolen er jo ligegyldig.... Vi tager da bare på ferie. Vi tager da lige en mor-dag. Skolen er en side ting" (Lærer)

I enkelte fokusgruppinterview har skole-hjem-samarbejdet som en krævende del af kerneopgaven ført til drøftelse af, hvorvidt de nyuddannede skolelærere er rustet til denne opgave. Dels handler det om at være forberedt, dels står de over for forældre, der er ældre end dem selv.

"At komme ud og opleve forældrene, det var en kæmpe mundfuld som nyuddannet lærer [...] Der er intet af det på læreruddannelsen. Man bliver overrasket over det" (Lærer)

"Det burde være en del af praktikken, at man skal med til skole-hjem-samtaler" (Lærer)

I et opfølgende interview påpeger en tillidsrepræsentant, hvordan en god organisering kan være værdifuldt i samarbejdet med forældre.

”Det er helt sikkert, at de unge mangler nogle værktøjer til det. Men vi har også fået en anden forældregruppe, der stiller nogle andre krav end da jeg var ung. Vi gør det at vi ikke sætter to nye lærere sammen. Min kollega, som er ret ny kommer ikke alene ud i de svære situationer. Der er forældre, der er svære at håndtere, men de kan godt håndteres og der skal de erfarne lærere støtte op. Vi forsøger at klæde de nye på, til at møde forældrene på mail, og i fysiske møder.”
(Lærer, TR)

Dette bakkes op af et citat fra en 24-årig lærer, som har nylig erfaring med at møde forældrene for første gang.

”Jeg er blevet mødt med en god forældregruppe, men jeg havde mange tanker om, hvordan forældrene ville tage imod mig, jeg er også meget ung. Man får ikke rigtig noget med fra seminarieret og det er rigtig vigtigt, så det burde der være mere af. På vores skole er vi organiseret på årgang, og vi er fire lærere på min årgang. Jeg har fået en mentor i mit team. Man må aldrig stå alene med udfordringerne.” (ung lærer)

Ud fra de generelle beskrivelser af skole-hjem-samarbejdet i fokusgruppeinterviewene, finder vi pointen nævneværdig, selvom den kun er italesat et enkelt sted.

4.4 OPSUMMERING PÅ KERNEOPGAVEN

Lærerne opfatter elevernes udvikling som deres kerneopgave, og deres arbejdsglæde er i høj grad bundet op på deres evne til og mulighed for at udvikle eleverne. Der er mange lærere, der vurderer, at der er for lidt fokus på den almene dannelse, mens der opleves et konstant pres på elevernes faglige niveau. Det giver ifølge lærerne ikke de bedste rammer for elevernes udvikling og udbytte af undervisningen på lang sigt, og det skaber frustration blandt lærerne.

Der er opbakning til inklusionstankegangen blandt lærerne. De oplever imidlertid at blive presset på ressourcer på grund af inklusionen. Det kommer både til udtryk som manglende tid til at forberede og levere en god differentieret undervisning, og ved at lærerne mangler eksterne ressourcer eller nye kompetencer til at kunne undervise de inkluderede elever på en måde, der lever op til deres egne faglige mål.

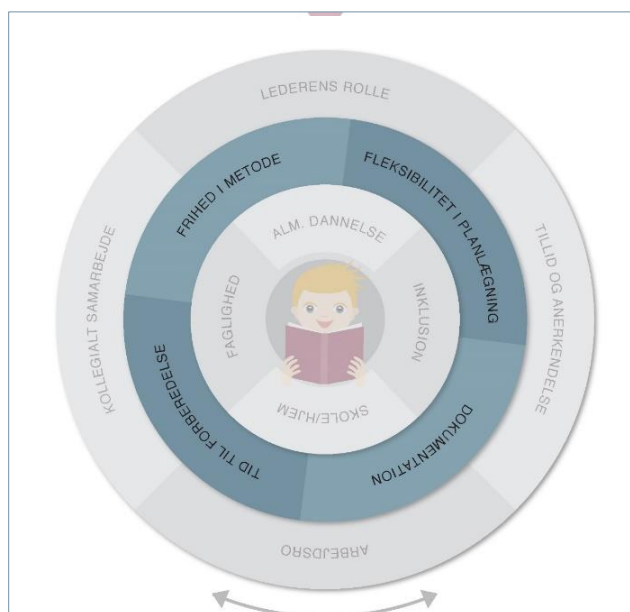
Forældrenes krav og forventninger opfattes generelt som høje, og der er efter lærernes mening sket en udvikling i forældrenes forventninger. Uanset om lærernes analyse om at forældrene er præget af en stigende egoisme er rigtig eller forkert, vidner lærernes udsagn i hvert fald om et mismatch mellem forældrenes og lærernes forventninger til skole-hjem-samarbejdet og skolens rolle i barnets opdragelse.

5. Praktiske rammevilkår

For at kunne løse kerneopgaven er der en række praktiske vilkår, som skal være til stede. Analysen har alene medtaget de dele af de praktiske rammevilkår, som lærerne har udpeget som betydningsfulde (positivt eller negativt) under fokusgruppeinterviewene.

Nedenstående er dermed ikke en fuldstændig eller prioriteret udpegning af praktiske forhold for kerneopgavens udførsel. Nedenstående fire elementer er derimod praktiske rammevilkår, som i lærernes aktuelle situation har stor betydning for lærernes oplevelse af deres vilkår for at løse kerneopgaven.

- Tid til forberedelse
- Flexibilitet i planlægningen
- Dokumentationskrav
- Frihed i metode



5.1 TID TIL FORBEREDELSE

Forholdet mellem undervisningstid og forberedelsestid har i alle fokusgrupper været et tema, og i alle fokusgrupper har manglende tid til forberedelse været nævnt som en barriere for at kunne udføre kerneopgaven på en måde, som lærerne selv finder tilfredsstillende. Tid til forberedelse har dermed betydning for lærernes arbejdsliv, fordi det kobler sig tæt på centeret for et godt lærerarbejdsliv nemlig eleverne og deres progression.

”[Det gode ved at være lærer er]... når jeg møder velforberedt op til min undervisning, og føler jeg har et gennemarbejdet stykke undervisningsmateriale, jeg kan komme med” (Lærer)

Lærerne giver udtryk for, at de oplever at skulle levere 'varen' halvt, og adskillige udsagn udtrykker bekymring for kvaliteten i den undervisning, de leverer.

”Man kan mærke, at ens undervisning er blevet dårligere, fordi man ikke har den tid til at forberede sig på det. Også fordi der lige pludselig kan ske ting, som gør – selvom man er i gang med et eller andet – så skal man skifte til noget andet. Så man når egentlig ikke, det man skal. Så man kommer til at gøre sit arbejde halvt.” (Lærer)

Fra flere deltagere i fokusgruppelinterviewene finder vi en opfattelse af, at det ikke er ”godt nok” at levere en ”standardvare”, men at der derimod er et ønske om at kunne udvikle undervisningen kontinuerligt.

”Jeg synes også, det handler om professionel stolthed. Der er aldrig tid til at sætte sig ned og fordybe sig. At kunne komme ind i klassen med et godt forløb, vi har gennemtænkt i vores team. Det er hele tiden ad hoc-opgaver. Jeg får meget ud af det berømte arme. ... Jeg er aldrig kreativ, det bliver sådan noget i sidste øjeblik” (Lærer)

Flere taler om fordybelse og ønsket om at ”nørde” – som det betegnes af flere – hvilket hænger tæt sammen med ønsket om høj faglighed og forståelsen af, at ”autopiloten” ikke er samstemmende med lærernes fokus i kerneopgaven. Det handler dermed ikke kun om at kunne planlægge undervisningen, men datagrundlaget peger også på behovet for en drøftelse af, hvor meget udvikling og kreativitet i den konkrete undervisning, der forventes.

I forlængelse heraf er der også samtidig en erkendelse fra de mere erfarne lærere af, at de kan trække meget på deres erfaringer i forhold til forberedelsen og en sympatitilkendegivelse over for de yngre lærere, der først er ved at skabe den berømte ”rygsæk”, som lærerne kan hive op af.

”[...]det essentielle i mit arbejder, det er jo kontakten med de elever jeg har. Og de skal have en god oplevelse med undervisningen. De skal lære noget, de skal trives i det, og det kræver en hel masse af mig. Jeg er rigtig glad for, at jeg har 23 år erfaring, ellers ville jeg simpelthen ikke kunne lave ordentlig undervisning. Jeg tænker, det må være vildt hårdt at være ny lærer.” (Lærer)

Forberedelsestid er ydermere ikke kun et spørgsmål om antallet af timer i forhold til undervisningstimer, men det påpeges også, at der er et behov for sammenhængende tid. Hvorvidt dette har været nævnt som en udfordring har lokale variationer, hvor også de fysiske forhold – plads og ro – spiller ind.

”Du bliver nødt til at have noget sammenhængende forberedelse og have hovedet til at fordybe sig. Det er ikke kun mængden, men også hvor og hvornår det ligger” (Lærer)

Den sammenhængende tid og det at kunne planlægge sin forberedelse fremhæves mange steder som en vigtig faktor for at kunne løfte kerneopgaven og bevare arbejdsglæden. Der er særligt udfordringer med dette de steder, hvor teamsamarbejde indebærer, at lærerne selv skal håndtere sygdommeldinger eller andet fravær i teamet. Det er således ikke vores vurdering, at der generelt og bevidst fra skoleledernes side planlægges med sporadisk forberedelsestid, men at det planlagte forstyrres af larm eller ændrede planer. Udfordringen opleves på tværs af uddannelsestyper, mens det er lokale forskelle i ressourcer og ledelsens styring, der har betydning for, om og hvor meget der er mulighed for at tilkalde vikarer.

”Det der ofte sker, er at den tid [til at dække for hinanden] bliver taget af forberedelsestiden. Lisa kan have planlagt forberedelse hele tirsdagen, hvor hun så i stedet skal være vikar. Og de fem eller syv timers forberedelse sørger man ikke for, at hun får i den anden ende”. (Lærer)

Tid til forberedelse handler således ikke alene om forholdet mellem undervisningstimer og forberedelsestid, men også om sammenhængende tid og sikkerhed for, at den afsatte forberedelsestid faktisk er til stede.

5.2 FLEKSIBILITET I PLANLÆGNINGEN

Til spørgsmålet omkring forberedelsestid hører også Lov 409 og de mere faste arbejdstider, loven medfører. Emnet har ikke fyldt lige meget alle steder. Der er således en klar forskel på de fokusgrupper, hvor deltagerne alle har haft en lokalaftale, hvori der er indbygget en vis grad af fleksibilitet, og der hvor fokusgrupperne har været blandet af medlemmer fra kommuner med og uden arbejdstidsaftale, eller hvor alle deltagere har været uden lokalaftaler på området.

Blandt de deltagere i fokusgrupperne, hvor der er indgået lokalaftaler med en vis fleksibilitet, fremhæves fleksibiliteten som en positiv faktor for engagementet. Interviewene tyder på, at alene det, at der er indgået en aftale har betydning. Der hvor der er lokalaftale, fylder emnet mindre, og der fremkommer ikke ønsker om yderligere fleksibilitet. Derimod giver de samstemmende udtryk for, at de værdsætter fleksibilitet i lokalaftalen.

”At vi selv har indflydelse på vores arbejdsdag og undervisning. Det er heldigvis stadigvæk positivt, at vi har stor medindflydelse på planlægningen af vores dag. [...] Det ville kvæle vores lyst og engagement, hvis den del blev taget fra os.” (Lærer)

Helt så enslydende er meldingerne ikke fra de deltagere, der ikke har lokalaftaler. På den ene side er der en gruppering af deltagere, der oplever de faste arbejdstider som meget snærende rammer. På den anden side er der nogen, der er positive omkring tilstedeværelsesreglerne, der giver gode rammer for samarbejde og ikke mindst det at kunne holde helt fri i fritiden. For førstnævnte gruppering fremhæves særligt muligheden for at få et afbræk mellem undervisningen og forberedelsestiden.

”Så det bliver jo meget sådan at: Nu skal du klokken 14 være kreativ. Dette kan altså godt være lidt svært, hvis det har været en dag, hvor ungerne har hængt i gardinerne. Man skal sidde og forberede sig til næste dag i stedet for, at man for kunne gå hjem og slå græsplænen og så sætte sit til at lave det man skulle forberede til næste dag. Det kan man ikke længere. Det har dræbt meget” (Lærer)

Igen nævnes ’kreativiteten’, hvilket i ovenforstående citat viser sig i forståelsen af, at fastlagt forberedelsestid kræver, at man kan være kreativ på kommando. I nedenstående citat giver deltageren udtryk for, at kreativiteten bremses, fordi man ikke kan forfølge idéer, når de opstår.

”Jeg synes, det er blevet sindsygt svært at mødes. Plus at alt det, der engang var drivkraft- at man fik en ide, så mødtes man sgu om det så var onsdag eller søndag og var helt høj på noget – det er droslet afsindigt meget ned... så nu begynder jeg bare at genbruge, genbruge og forfine... jeg føler ikke, jeg har indflydelse på ret meget andet, end at være med til at se på, hvordan vi kan klare os inden for nogle rigtige trælse rammer. Det synes jeg, er et virkeligt surt valg” (Lærer)

Citatet understreger ydermere, at det at ’genbruge og forfine’ ikke er ”godt nok”, og igen får vi den tanke, at der kan være behov for at drøfte indholdet i at forberede sig. I det hele taget vurderer vi, at

lærerne har høje forventninger til, hvad de skal levere. De faste arbejdstider har således også for mange givet dem en ahaoplevelse, hvor de har fået øjnene op for, hvor mange ekstra timer de leverede.

Der er i det hele taget en gruppe af deltagerne i fokusgruppeinterviewene, der fremhæver det positive i de faste arbejdstider i form af, at de ved, hvornår de har fri. Flere af deltagerne har skullet tage ”tilløb” til at komme med de positive tilkendegivelser med formuleringer ”nu ved jeg ikke, om jeg bliver upopulær...”. Forventningen om, at alle er imod de faste arbejdstider, lever dermed i lærergruppen selv, men dette til trods har der i næsten alle fokusgruppeinterview været deltagere, der har givet udtryk for positive konsekvenser af de faste arbejdstider.

En positiv konsekvens er, at forventningerne er blevet meget tydelige i de praktiske rammer med tidsangivelsen og kravet om tilstedeværelse. Der er ikke på samme vis som tidligere en ubegrænset arbejdsopgave, hvor læreren selv definerer, hvornår ”nok er nok”. Derimod er der oppe fra afsat en ramme, som det er legitimt at holde sig inden for – både over for en selv og over for ens kollegaer.

”Jeg har fået mere fritid, fordi man har sin pind på skolen. Det kan være man ikke når alt, man ville, så man må sluge kameler, gå på kompromis med sin faglige stolthed. Men når man går hjem, har man fri.... Jeg kan mærke det hjemme ved familien” (Lærer)

En anden positiv konsekvens udpeges i form af, at når alle er tilstede, er det lettere at mødes, og som kollega skal man ikke bede folk om at blive for at kunne holde et møde.

”Jeg synes faktisk på vores skole, der har vi fået det tættere – vi står mere sammen, er min oplevelse ift. at løse arbejdsopgaverne. Også fordi vi er til stede. Forhen kunne vi ikke rigtig mødes, fordi nogle var taget hjem. Nu er vi til stede på skolen, og jeg vil stort set altid kunne finde dem, jeg skal finde ” (Lærer)

Empirien viser dermed to perspektiver på de faste arbejdstider og tilstedeværelsen på skolen. Som nævnt indledningsvis til dette afsnit er der i fokusgrupperne stor forskel på, hvordan og i hvilket omfang emnet har fyldt afhængig af, om fokusgruppen havde deltagere fra skoler med lokalaftaler eller ej. Det er derfor vores vurdering, at der med lokalaftalerne – uanset deres konkrete udformning – er opnået fornuftige balancer mellem disse to perspektiver. I al fald kan det konstateres, at der, hvor der er indgået lokalaftaler, fylder emnet mindre, og der fremlægges ikke yderligere ønsker i den forbindelse.

5.3 DOKUMENTATIONSKRAV

Kravene om dokumentation, test og evaluering omtales i fokusgruppeinterviewene i tæt samspil med den oplevede manglende tillid til lærernes arbejde. Der har således sjældent været en refleksion over, at dokumentationskrav i stigende grad generelt i samfundet er et ledelsesmæssigt styringsredskab på godt og ondt. Dokumentation anvendes i afsnittet som samlet betegnelse for lærerplaner, elevplaner, test, evalueringer, arbejdsmiljøarbejde og forskellige it-systemer med dette formål. Det er indledningsvis værd at notere, at emnet ikke fylder i interviewene hos de frie grundskoler.

Dokumentationen – uanset form – opleves i lærernes brug af begrebet ikke som et meningsfuldt fagligt værktøj, hvilket bl.a. viser sig i nedenstående citat, der er ganske repræsentativt for den manglende kobling mellem folkeskolens formål og dokumentationen. Evaluering, tests, lærerplaner og så videre,

der giver mening for lærerne, opleves som en relevant del af deres arbejde og får ikke det negative dokumentations- og kontrolstempel af lærerne.

”Hvis man læser folkeskolens formål, står der ikke noget om, at de skal måles og vejes i hoved og røv” (Lærer)

Ofte fremsættes kritikken af dokumentationen i forbindelse med, at lærerne oplever, at de ikke har tid til deres opgaver, hvor dokumentation ”stjæler” tid, som lærerne vurderer kunne være anvendt mere fornuftigt. Det er dog vores vurdering, at ’tid’ ikke gør det alene; lærerne mangler at få en meningsfuld forklaring på, hvorfor de skal dokumentere.

En af de interviewede ledere påpeger, at kravene til dokumentation, benchmark, test og evidens er en megatrend, der ikke alene påvirker folkeskolen. Lederens pointe er, at skoleledelsen har en opgave i at få dokumentationskravene sat ind i en generel ramme for styring i det offentlige, så de stillede krav ikke opleves som konkret mistillid til folkeskolen eller lærerne.

”Herude taler lærerne meget om Kommunen. Inde i Kommunen sidder alle de dumme. Og det er vigtigt, at få sagt, at det de gør i Kommunen, sådan er det i hele Danmark og i udlandet. Det er udtryk for en megatrend” (Leder)

Nedenstående to citater viser, at lærerne oplever, at de dokumenterer for andres skyld, og at dokumentationen ikke tilfører dem noget i deres arbejde.

”Vi skal beskrive, dokumentere, evaluere og sende ud til kommunerne.” (Lærer)

”..hvis nu du havde tiden og muligheden til at følge op på testen og få den brugt til noget. Vi laver så meget evaluering og dokumentation, fordi ”det skal I gøre” og vi har ikke muligheden til at bruge det ordentligt.” (Lærer)

En enkelt deltager påpeger, at dele af det, andre har omtalt som ”unødvendig administration”, kan give mening og udpeger i samme citat den analytiske pointe, at det i høj grad handler om at få fortalt ”hvorfor?”.

Der er en forståelse blandt lærerne for, at dokumentationen også er et styringsredskab, og at det kan give mening for ledelsen eller på kommunalt eller statsligt niveau. Det ændrer dog ikke på det faktum, at de oplever det som en barriere for at levere en god undervisning inden for de rammer, de arbejder under.

”Jeg tænker, at udfordringen har være kommunikationen om strategien oppefra og ned. For jeg tror, jeg har en anden indfaldsvinkel til at arbejde med læringsmål. Jeg kan godt se, at for mine elever kan det give noget konstruktivt, fordi det giver dem en synlighed ift. hvad jeg vil med dem, som de ikke nødvendigvis har med hjemmefra” (Lærer)

Det er tydeligt, at dokumentationskravene sjældent er fulgt op af forklaringer om, hvorfor der skal dokumenteres, og hvad det skal bruges til. Dette understreges af de to efterfølgende citater. Det første er sagt som en spydighed, men heri ligger en meget præcis formulering af den opfattelse, mange af interviewdeltagerne tilskriver forvaltningen og politikere: det, der ikke kan måles, er ikke.

”En gang imellem kommer de til at lære noget, vi ikke havde planlagt. Det er ikke så godt (griner).” (Lærer)

Det andet citat viser, at der ikke er en oplevelse af, at dokumentationen anvendes fornuftigt styringsmæssigt. Resultaterne anvendes ikke af den enkelte lærer – som ovenfor beskrevet – og der er heller ikke en oplevelse af, at det fører til fornuftige faglige prioriteringer.

”...så vi jager rundt, hver gang vi implementere noget nyt, skal det tages fra noget andet. For mig er det, det der evalueringsshow. Altså svinene bliver sjældent tungere af, at man vejer det. Man bliver træt.” (Lærer)

Test og dokumentation vurderes således ikke at give mening, og der, hvor der kunne være et fagligt formål, oplever lærerne ikke at have tiden til at gøre brug af resultaterne. Samlet gør det, at lærerne ikke kan tage dokumentationskravene alvorligt, men oplever dem som unødige irritationsmomenter.

5.4 FRIHED I METODER

I afsnittet omkring forberedelsestiden fandt vi, at lærerne ofte giver udtryk for, at forberedelsen fordrer ro og tid til at være kreativ. Dette understøtter vurderingen af, at lærerne tillægger det stor positiv betydning for lærerarbejdslivet at have metodefrihed og netop bruge deres faglighed til at skabe deres eget undervisningsforløb.

”Den frihed jeg oplever er, at jeg kan gøre det, som jeg vil. Der er sgu ikke nogen, der blander sig. Det er, hvad jeg har lyst til at lave i min klasse. Ingen ledelse har dykket ned i en årsplan – med mindre en forælder skriver noget. Det er eget ansvar og autonomi. Og det er fedt” (Lærer)

Metodefriheden kommer til udtryk på flere måder, hvor variation og mangfoldigheden i at skabe undervisningen står i kontrast til det mere standardiserede.

”Det [lærerarbejdslivet] er meget alsidigt. Der er ikke to dage, som er ens; der er ikke to elever, som er ens. Det man kan få lov at lave andre ting end ens kerneopgave, som er spændende” (Lærer)

Nogle af deltagerne i fokusgruppeinterviewene har tidligere været beskæftiget andre steder, og flere af disse påpeger alsidigheden som en væsentlig positiv del af lærernes kerneopgave.

”Det er alsidigheden: skift i både lokaler, elever og hvad du laver. Mit liv er blevet mere mangfoldigt og rigt. Alt hvad man læste om i avisen før – her skal du forholde dig til det hele i løbet af et år.” (Lærer, som har lavet karriereskift)

Derfor er der også udsagn, som kritiserer projekter, der konceptualiserer undervisningen eller mere redskabsorienteret pålægger lærerne en særlig metode, som lærerne betegner som ”hotte” eller ”oppe i tiden”. Fastlagte metoder gør det lettere at forberede undervisningen, hvor flere også anerkender, at der er kommet meget godt materiale, men hovedparten anser koncepter og specifikke metoder, som noget der fratager lærerne muligheden for at give undervisningen deres personlige præg.

”Jeg kan være mig selv som lærer. Vi har nogle grundlæggende regler, men jeg kan undervise og være mig selv” (Lærer)

5.5 OPSUMMERING PÅ PRAKTISKE RAMMEVILKÅR

Lærerne efterlyser, at de praktiske rammevilkår tydeligt skal understøtte lærerne i at kunne skabe undervisning. Lærernes egen forståelse af kerneopgaven inkluderer et kreativt element, hvor de har autonomi og kan udleve deres personlighed. Metodefriheden vægtes derfor højt, og dette hænger uløseligt sammen med forventningerne til, hvad og hvor meget forberedelse der går forud for undervisningen.

Metodefriheden har i nogen grad en sammenhæng til dokumentationskravene, fordi der i monitoreringen ligger et særligt fokus, men dokumentationskravenes negative betydning vurderer vi hovedsageligt handler om, at det ikke opleves at have en meningsfuld sammenhæng med kerneopgaven, og at det tager tid væk fra kerneopgaven.

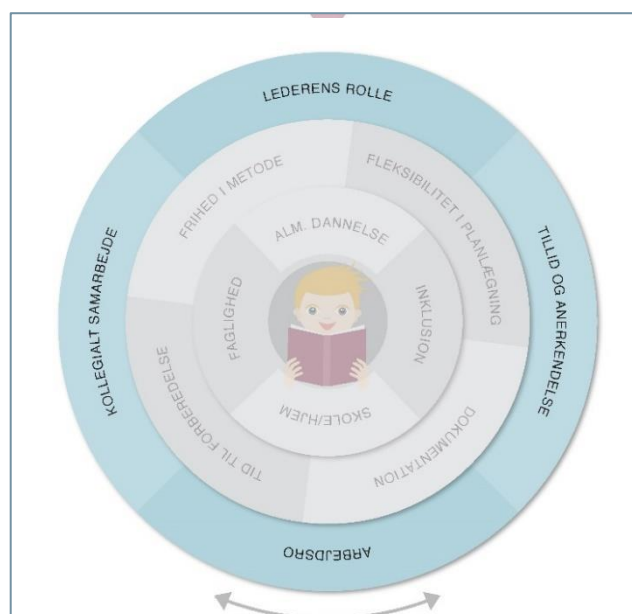
Der er både positive og negative perspektiver på arbejdstidsreglerne og tilstedeværelsen på skolen i forberedelsestiden, men det er vores vurdering, at der med lokalaftaler er opnået en balance, der tilgodeser både fordele og ulemper.

6. Kontekstuelle rammevilkår

Folkeskolen er en central institution i det danske samfund og påkalder sig stor interesse fra omgivelserne. De praktiske vilkår i lærerarbejdslivet er dermed tydeligt omgivet af en forståelsesramme, som både handler om, hvordan det omkringliggende samfund anskuer folkeskolen og lærergeneringen, samt hvordan skolerne ledes og styres.

De kontekstuelle rammevilkår har vi opdelt i nedenstående fire emner, der inkluderer den helt overordnede samfundsmæssige ramme til den lokale ledelse og samarbejde på skolerne:

- Tillid og anerkendelse
- Arbejdsro
- Ledelse
- Kollegialt samarbejde og sammenhold



6.1 TILLID OG ANERKENDELSE

Der er i alle fokusgrupper en meget klart formuleret oplevelse af, at konflikten og folkeskolereformen anses for et kæmpe tillidsbrud. Lærerne oplever manglende anerkendelse af deres faglighed og arbejdsindsats.

Oplevelsen er enslydende, uanset om lærerne er ansat i den offentlige folkeskole, frie folkeskoler eller arbejder i Uddannelsesforbundets forskellige undervisningsmiljøer. Det er imidlertid uanset ansættelsessted, konflikten og debatterne omkring folkeskolen, der er arnestedet for den oplevede mistillid.

Folkeskolen er et centralt element i den danske velfærdsmodel, og derfor har folkeskolen stor offentlig bevågenhed både politisk og fordi de fleste af os ”møder” folkeskolen i vores liv. Den offentlige mening om og omtalen af folkeskolen er derfor ikke overraskende af stor betydning for lærerne.

Mange lærere udtrykker følelsen af at være talt ned til og talt dårligt om. Vores vurdering er, at der er skabt en meget stærk ”os-og-dem-kultur”, hvor lærerne føler sig i opposition til det politiske system og den offentlige holdning generelt.

”Jeg vil gerne have noget status. Jeg har et ønske om at få status tilbage igen. Jeg kommer fra en familie med lærere og jeg er fjerde generation som lærer. Jeg kan bare se, at den er droppet” (Lærer)

Lærerne oplever sig på én og samme tid som imod systemet og som i ét med systemet. Dette viser sig ved, at mange udsagn handler om folkeskolens ry og fremlægges som ensbetydende med lærernes ry.

"Jeg synes, folkeskolen skal have et bedre ry. Jeg synes, det er fuldstændig urimeligt, hvad man skal stå model til. Jeg synes, vi fanger meget. Den brede befolkning ved ikke, hvad vi laver" (Lærer)

Den tætte sammenkobling mellem lærernes arbejde og folkeskolen fremhæves også i flere udsagn, hvor der henvises til folkeskolens højere formål som kulturbærer og sammenhængskraft i det danske samfund. Udsagnene henviser tilbage til balancen mellem faglig undervisning og almen dannelse.

"Jeg synes, det er vigtigt, at vi får talt om, hvad det er folkeskolen kan, som privatskolerne ikke kan. Få talt folkeskolen op. Hvorfor er vores arbejde så vigtigt? Hvorfor er det vigtigt at have folkeskolen som den store kulturbærer for et samlet Danmark?" (Lærer)

Der er også enkelte lærere, der tillægger "den offentlige mening" mindre betydning og finder anerkendelsen i det daglige arbejde. Det er som beskrevet første prioritet for det gode arbejdsliv at opleve elevernes progression. Den manglende anerkendelse fra "offentligheden" tillægges forskellig vægt.

"Faglig anerkendelse, det synes jeg faktisk, børn er gode til" (Lærer)

Ovenstående er dog undtagelsen, men der er repræsentanter blandt deltagerne i fokusgrupperne, der talte for at vende blikket indad og fortrænge "støjen" fra det omkringliggende samfund fra deres arbejde.

6.1.1 Løn

Løn er normalt anset for en måde at anerkende folks arbejde. I fokusgrupperne oplever vi - trods de mange kritikpunkter - at efterspørgslen efter anerkendelse ikke entydigt hænger sammen med løn. Således er der flere fokusgruppeinterview, hvor løn end ikke er et tema. Ligeledes er der - i de fokusgrupper, hvor løn er et tema - også deltagere, der giver udtryk for at være tilfredse med lønniveauet.

"...Men når vi kigger på andre faggruppers løb - så dårlig er lærernes løn altså heller ikke" (Lærer)

"...lønnen er også god, den er okay, synes jeg. Og jeg synes vores pensionstillæg - der er nogle ting omkring det, som er godt" (Lærer)

"Jeg synes det er godt, der er solidaritet, at man får den samme løn, vi er ligesom lige på en måde på lærerværelset. Det ændrer sig jo også, men det synes jeg er godt." (Lærer)

Der, hvor løn i folkeskolen bliver italesat som utilfredsstillende, kobles det til tab af frihedsgrader i jobbet. Der er således en oplevelse af, at lærerne tidligere har accepteret en lavere løn imod at have nogle frihedsgrader, der nu ikke længere er til stede. En enkelt udtrykker meget klart, at fokus for Danmarks Lærerforening bør være højere løn, fordi en lønstigning ikke så let som andre goder kan fjernes.

"Jeg tænker egentlig bare, at jeg har ændret syn på, hvad vores fagforening skal. Jeg vil have mere i løb. Der var optjent goder, hvor man havde givet afkald på løn som en prioritering af andre ting i overenskomstforhandlingen. Det blev bare strøget. Jeg skal bare have mere i løn, så kan jeg spare op." (Lærer)

6.2 ARBEJDSRO

”Den offentlige mening” er ikke alene en kontekstfaktor i forhold til den tillid og anerkendelse lærerne oplever fra omgivelserne. ”Den offentlige mening” opleves også at pålægge folkeskolen nye opgaver, hver gang et samfundsmæssigt problem spottes. Det er et emne, der berøres i de fleste fokusgrupper fra enkelte kommentarer om, at ”intet er for småt” til at komme på skoleskemaet, over de kommunale projekter til de nationale politikeres behov for at sætte deres aftryk på folkeskolen.

”Hver gang vi får en ny undervisningsminister på den der pind, skal der laves om. De skal have noget, hvor der står deres navn på.” (Lærer)

Udsagnene bærer præg af en modstand mod de politikere, der skubber ”alverdens problemer” ind i folkeskolen, og vi vurderer, at holdningen hænger tæt sammen med, at lærerne samtidig oplever sig presset i forhold til at kunne løse deres kerneopgave; det provokerer det mismatch, de i forvejen oplever mellem mål og midler i folkeskolen.

Der er samtidig også et ønske om at kunne føle ”sig hjemme” i opgavevaretagelse, hvilket i nogle udsagn betegnes som oparbejdelse af ’rutine’. Efter vores vurdering er der med begrebet ’rutine’ ikke tale om et ønske om at arbejde på ”rygraden”, idet mange fremhæver foranderlighed og mangfoldigheden i deres arbejde som positivt. Det handler om at kende rammerne - krav og forhold for arbejdets udførsel – fremfor at opleve, at rammerne hele tiden er under forandring.

”Jeg kunne godt tænke mig at prøve at komme på arbejde efter sommerferien til august og opleve noget genkendeligt fra bare året før. At jeg kan få lov at sige ”Det her kender jeg.”” (Lærer)

Noget af ”det forstyrrende” henvises til jævnlige ændringer i bekendtgørelser, mens andet handler om specifikke projekter og ledelsesmæssigt fokus. Enkelte oplever, at det gør fokus uklart, men de fleste omtaler det blot som forstyrrende i form af, at det tager tid fra deres kerneopgave.

”Vi får ikke ro til kerneopgaven. Jeg synes, kursen ændrer sig hele tiden. Det er svært” (Lærer)

En af de interviewede ledere påpeger, at nok er det ledelsens opgave at give de mange projekter og nye tiltag mening i skolens dagligdag, men at dette også kræver et medspil fra lærerne, hvilket den pågældende leder oplever som en udfordring.

”Jeg forsøger at tænke på, hvordan vi kan få det til at give mening og bruge det så godt vi kan. Og der har jeg brug for at lærere og pædagoger spiller med. Alle bliver nødt til at være med til at give mening. Det er min udfordring at få dem til at være med til at give mening og give det noget værdi” (Skoleleder)

Denne udfordring understøttes af, at flere lærere betegner projekter som ”dræbende”. Det synes således på forhånd at være en modstand, som gør det svært at få lærerne til at spille med på den meningskabende proces. Dette til trods for, at mange af lærerne fremhæver et positivt indhold i projekterne, men at de gode intentioner drukner i for mange projekter og projekter, der ikke efterfølgende forankres.

”Kommunen kunne også understøtte os ved ikke at have de projekter hele tiden. Initiativerne er fantastiske. Prøv lige at trække vejret. Man når ikke at implementere det, før der kommer noget nyt. De må gerne holde lidt igen.” (Lærer)

Vi tolker ikke datagrundlaget som en modstand mod metodeudvikling og det at prøve noget nyt, men et udtryk for, at lærerne ikke kan se meningen i at hoppe fra projekt til projekt med oplevelsen af at skifte retning. Samtidig kan udsagnene også tolkes ind i den oplevede mistillid, hvor nye metoder og nye rammer kan opleves som, at lærerne ikke gør det ”godt nok”.

’Arbejdsro’ som ønske handler så at sige om at få færre kokke i køkkenet, hvilket konkret betyder, at ministeren og folketingspolitikkerne skal undlade at komme med nye reformer endelige ændringer i eksamensbekendtgørelser eller deslige. På kommunalt plan betyder det, at projekter skal give mening og have tid til at forankres.

Oplevelsen af kontinuerlige forandringer, vurderer vi, handler om ’tid til implementering og forankring’, ’manglende mening’ når der netop ikke forankres og ikke mindst, at udviklingen af nye tiltag er ’top-down’. Denne tolkning understøttes af, at mange omtaler det konkrete indhold i flere projekter, som fornuftigt og spændende, men at det alligevel opleves forstyrrende og meningsløst.

6.3 LEDELSE

Skolernes ledelse har i samtlige fokusgrupper været et emne, men også et emne hvor forskelligheden fra skole til skole står tydeligt frem. Det er dog et generelt billede, at ledelse betyder meget. I nedenstående to citater kædes ledernes positive rolle i lærernes arbejdsliv uløseligt sammen med en tillidsrelation.

”Det gode lærerliv er også ledelsen, hvis de har tillid til det, jeg går og laver” (Lærer)

”Jeg har brug for, at min arbejdsgiver bakker mig op. Så kan vi snakke om bagefter, fair nok, om beslutningen skulle have været en anden, men den der tvivl om, om ens ledelse bækker op, den er en belastning.” (Lærer)

At ledelse betyder noget, er på ingen vis overraskende. Når vi samtidig har in mente, hvor væsentlig ledelse er i forandringsprocesser, ville alt andet end stor fokus på ledelsen være overraskende i en folkeskole, der stadig implementerer en stor reform. Det er skoleledelsen, der har skullet implementere en upopulær reform, og samtidig viser fokusgruppeinterviewene, at det er skoleledelsen, der har skulle genskabe oplevelsen af tillid hos lærerne.

Folkeskolereformen har derudover sat fokus på ledernes rolle med målstyring og strategisk ledelse som nøgleord³. Intentionen har været at øge ledelsesrummet med større autonomi til den enkelte skoleleder og hæve ledelsesniveauet.

Dette kan være årsagen til, at fokusgruppeinterviewene viser, at mange af lærerne føler, at ledelsen har fjernet sig fra lærernes hverdag, at de ikke er tilgængelige, og lærerne derfor oplever, at de ikke kan gå til de personer, der træffer beslutningerne. Skolelederne har skullet hæve blikket fra drift til et mere

³ Se bl.a. SFT’s rapport om skoleledelse fra 2015 (Kjer m.fl., 2015, side 11)

strategisk niveau, hvilket meget vel kan have forårsaget, at lærerne oplever ledelsen som fjern. Der er dog samtidig mange skoler, der har oplevet fusioner eller centraliseringer på anden vis, der gør skolerne større og alene af den grund med en længere vej til ledelsen.

Lærerne tror flere steder ikke, at lederne ved, hvad lærerne laver. Ønsket om en nærværende ledelse bliver af flere deltagere i fokusgrupperne udtrykt i ønsket om, at ledelsen skal med ind i klasseværelserne.

"... men ledelsen har altid være lidt pseudo, for de ser mig ikke undervise. Jeg bliver provokeret, når en leder siger, at man har klareret det godt, for de har ikke set mig undervise" (Lærer)

Der er således både et klart ønske om at have metodefriheden i undervisningen (som beskrevet i afsnit 5.4) og samtidig et ønske om, at lederne er mere ude i undervisningssituationerne. Det kan derfor være svært at få et præcist billede af, hvad der menes, når der efterlyses 'ledelse'.

Enkelte påpeger, at de oplever et skred i ledelsesopgaven, hvor de selv som lærere løser mange af de daglige opgaver med at få 'enderne til at hænge sammen', som de egentlig opfatter som en ledelsesopgave.

"I vores team er vi blevet hinandens arbejdsgivere. Vi har fået noget ansvar, som en leder burde gøre. Vi skal dække hinandens sygefravær. Man tænker: Er det mig igen? Der er så mange ting. Det er ubehageligt. Det er selvstyrende teams. "Nå, er du væk igen" kan man se, at de tænker" (Lærer)

"Jeg synes opgaverne har flyttet sig. Vi har fået opgaver, som lederne tidligere har. Ledernes opgaver havner også hos os. Jeg er glad for min leder. Ledelsen skulle have mere pædagogisk end drift og politik. Skolen er jo en politisk organisation. Lederen skal være tættere på os." (Lærer)

I udsagnene sporer vi den ændrede struktur i folkeskolen med både større skoler, selvstyrende teams og flere ledelseslag, hvor udsagnene udpeger, at 'for mange kokke kan fordærve maden', og at ansvaret skubbes både opad og nedad, så det er svært at gennemskue lederens ledelsesrum: hvem i ledelsen har ansvaret for dette eller hint? Og hvor meget kan ledelsen egentlig selv beslutte ud fra den kommunale ramme?

"Hvis lederne vidste, hvor meget ledelsesansvar vi overtog, som de ikke ønskede at få. Når der er flere ledere, får de ikke talt sammen. Lederne er presset oppe fra. Det kan være en stor udfordring, hvis man taler med den ene om det, ved den anden det ikke. I forventer, at vi taler sammen, så forventer vi også, at I taler sammen" (Lærer)

Samtidig kritiseres måden ledelsen forsøger at være synlige på. Der er i flere af fokusgrupperne en kritik af, at der holdes mange møder om drift, som lærerne oplever som mindre interessant, og som vi samtidig tolker, opleves som informationsmøder og ikke inddragende dialog mellem medarbejdere og ledelse.

"Og så er der møderne. Vi bruger meget til på uproduktive lange møder, ofte i forlængelse af vores undervisningstid. Mange af møderne er envejskommunikation" (Lærer)

"Der er også kommet nye møder. Jeg har aldrig holdt så mange møder, som jeg gør nu. Det handler meget om drift" (Lærer)

Lærernes ønsker handler om nærvær og kendskab til, hvad lærerne laver og under hvilke vilkår. Mange giver som nævnt udtryk for at opleve en ledelse, der er fjern fra deres dagligdag, hvilket de også oplever betyder, at lederne heller ikke forsvare dem, når de føler sig "angrebet" af nye opgaver og systemer.

"..for mig er det gode at have en ledelse, som har en forståelse for hvordan vores arbejdsdag er... Fordi det er med til, at det er til at holde ud at gå på arbejde, at man ikke møder en mur af krav, der er umulige at opfylde." (Lærer)

Navigationen i det oplevede krydspres bliver af nogle udtrykt som et ønske om at blive guidet i en prioritering. Når mange lærere oplever, at de politiske mål og midler ikke hænger sammen, falder det i nogen grad tilbage på ledelsen, fordi de ikke navigerer organisationen igennem krydspreset. Flere af deltagerne giver udtryk for, at lederne har fået en "embedsmandsrolle" som forvaltningens forlængede arm, frem for at være deres forreste bastion.

"Ledelsen er blevet en marionetdukke styret fra oven af" (Lærer)

Også blandt de interviewede ledere finder vi udsagn, som udtrykker, at lederne oplever at være i klemme, fx i forhold til at nationale test er en skal-opgave, uanset om lederen selv finder det meningsfuldt, eller når nye projekter vedtages kommunalt og kræver ændringer på noget, lederen oplever allerede fungerer:

"Jeg kom i klemme mellem vores gode praksis og så at bakke projektet op. Jeg måtte veje mine ord, for jeg skulle tage begge kasketter på. Det er en hårfin balance." (Skoleleder)

Lederne ved godt, at de skal passe på med at blive for "glatte" og i deres lederrolle også have egne faglige synspunkter, men det er lige så tydeligt, at de skal veje deres ord og ofte føler sig nødsaget til, at udtrykke skepsis eller kritik "mellem linjerne". Dette kan forklare, hvorfor mange lærere giver udtryk for oplevelsen af lederne som embedsmænd fra forvaltningen.

"Ledelsen på min skole servicerer opad og opdrager nedad. Det burde være omvendt" (Lærer)

En af de interviewede ledere formulerer sin løsning på "klemme" mellem skolen og forvaltningen ved at påtage sig en oplysende rolle og en nysgerrig tilgang til kritik både fra forvaltningen og fra skolens medarbejdere.

"Vi skal væk fra at forsvare sig, men at forklare sig – ellers står man med ryggen mod muren. Kritik er spørgsmål, vi skal kunne svare på" (Skoleleder)

Samme leder vedkender sig at være "forvaltningens forlængede arm" med det synspunkt, at det er ledelsens opgave, at skolen ikke opfatter sig som en ø, men som en del af et større fællesskab i kommunen og på landsplan. Dette opfatter pågældende leder som nyt og kan bidrage til forståelsen af den ændrede lederrolle samt de mange projekter og dokumentationskrav, som spiller ind i lærernes varetagelse af kerneopgaven.

På tværs af de mange udsagn tolker vi et ønske om at have en synlig leder, der stiller sig forrest – både til at vise vejen, men også til at skærme lærerne udad til. Det kan som nævnt være i forhold til krav 'oppe fra' men også i de situationer, hvor skole-hjem-samarbejdet bliver konfliktfyldt, hvor nogle efterlyser en ledelse, der er på deres side; andre oplever netop dette, og vi har valgt et citat fra én, der oplever en leder, der "skærmer", fordi der i citatet også er en understregning af, at det giver tryk i opgaveløsningen.

"... det er et meget trykt sted at være i forhold til ledelsen. De bakker mig op i det jeg gør" (Lærer)

"Jeg vil gerne have, at ledelsen ikke er for tæt på, men heller ikke for langt væk. De skal have tillid til os ud fra de rammer, der er lagt. Ledelsen skal løbende se på, om der er noget der skal understøttes. Samtidig er det sådan, at hvis man kalder på ledelsen, så skal de også være klar." (Lærer, TR)

Denne tolkning understøttes af, at omtalen af 'ledelse' ofte også falder i sammenhæng med anerkendelse, hvor anerkendelsen som ovenfor handler om at blive set i den virkelighed, læreren oplever og at blive lyttet til.

"Vores leder tænker, at anerkendelse er at rose, men det er det ikke. Det er at lytte, når vi har et problem og måske endda også handle. Det har ikke noget med ros at gøre" (Lærer)

Andre af de deltagende lærere oplever netop denne form for anerkendelse og fremhæver det, som noget, der har stor positiv betydning i deres arbejde.

"Jeg oplever meget anerkendelse fra min leder. Jeg kommer med noget, og så tager de den. Der er meget kort fra tanke til handling" (Lærer)

"Vi har enormt stor frihed. Fra grundskoleledelsen er der tillid til vores arbejde. Det er helt særligt. De spørger os, hvilke rammer der er gode at arbejde under og lytter til det." (Lærer)

Samlet vurderer vi, at samtalen mellem skoleledelse og lærerne er mangelfuld mange steder. Dette anser vi for at have en tæt sammenhæng til folkeskolereformen – både i den funktionelle redefinition af lederrollen og i form af, at lederne har skullet implementere folkeskolereformen inklusiv den store opgave at genskabe den gensidige tillid. Lærerne oplever sig ikke anerkendt, og samtidig hører vi en manglende tillid til ledelsen. Relationen mellem lærere og skoleledelse vurderer vi således at være under pres.

6.4 KOLLEGIALT SAMARBEJDE OG SAMMENHOLD

Som tidligere beskrevet vurderer vi, at der eksisterer en stærk "dem-og-os"-kultur, hvor båndet i det kollegiale fællesskab er meget stærkt. Et stærkt sammenhold er som udgangspunkt positivt og en beskyttende faktor i forståelsen af det psykiske arbejdsmiljø. Det stærke kollegiale sammenhold vurderer vi har både en faglig og en social dimension.

Fagligt er der mange, der udtaler sig positivt om teamsamarbejdet og dermed bevægelsen væk fra ”den privat praktiserende lærer”. Det positive udbytte af teamsamarbejdet handler om faglig udvikling og sparring.

”Den videndeling man kan lave. Det team jeg sidder med er rigtig godt. Vi følger lige med i hinandens planer” (Lærer)

Nogen kan godt lide de meget sammentømrede teams, hvor man kommer til at kende hinanden indgående, mens andre oplever den personlige udvikling i, at der er skift i teamsammensætningen.

”Man har mange bolde i luften. Man er tæt på ens kollegaer, og jeg har fået et tæt forhold til mine kollegaer. Jeg har altid arbejdet i teams, hvor der er et godt sammenhold. Det er også på grund af mine kollegaer, at jeg går på arbejde.” (Lærer)

Teamsamarbejdets dobbelte betydning i form af faglig sparring og personlig udvikling flugter med vurderingen fra én af de interviewede ledere, der netop påpeger, at lærernes behov i teamsamarbejdet kan være meget forskellige. Dette er både i form og i indhold. Hvor nogen har brug for det meget formaliserede samarbejde, har andre et behov for, at samarbejdet er mere uformelt. Samme leder understreger, at teamsamarbejdet fungerer bedst, når det er struktureret omkring et ”fælles tredje” i form af fælles elever eller fagområde. Nedenstående citat viser, at mens nogle ynder det fasttømrede teamsamarbejde, har andre stort udbytte af mange skift i samarbejdsrelationer.

”Jeg har skiftet makker mange gange. Det giver meget” (Lærer)

Vi vurderer, at det kollegiale samarbejde i høj grad handler om ikke at stå alene i selve opgavevaretagelsen, men også ønsket om at indgå i et fællesskab.

”Jeg synes, at noget af det rigtig gode ved at være lærer her, det er den personalegruppe, vi er. Den kultur og det sammenhold som præger stedet her” (Lærer)

”Folk er gode til at bringe noget nyt ind. Det har været vildt fedt at opleve som ny lærer. Man står aldrig alene med tingene” (Lærer)

Opfattelsen af det kollegiale fællesskab kan i nogle udsagn tyde på, at fællesskabet omfatter lærerne og ikke det pædagogiske personale. Igen kan vi følge sporene tilbage til reformen og ikke mindst det, at lærerne oplever, at deres kerneopgave er under pres.

”Jeg synes pædagogerne får lidt nogle loppetjanser. Hos os står de for understøttende undervisning; de har færre lektioner, end jeg har, der bliver ikke stillet så mange krav til dem. De tager nogle timer, fx timer der tidligere var ressource timer, hvor jeg kunne sidde og tale med fire elever, de tager min klassens tid. Alle de fede ting går til pædagogerne nu” (Lærer)

Vi medtager dette, fordi en fælles opfattelse af det kollegiale fællesskab kan være hensigtsmæssig, og som bekendt er det også en af de faktorer, som folkeskolereformen påvirker.

6.5 OPSUMMERING PÅ KONTEKSTUELLE RAMMEVILKÅR

En gennemgribende kontekstuel faktor er lærernes oplevelse af manglende anerkendelse og manglende tillid til deres opgavevaretagelse. Det er vores vurdering, at der foreligger et grundlæggende tillidsbrud, der er opstået i forbindelse med lockouten og folkeskolereformen, og hvor tilliden endnu ikke er reetableret. Dette har stærke bånd tilbage til kerneopgaven, idet lærerne oplever en manglende forståelse for deres hverdag med eleverne og deres faglige vurdering af behovene hos eleverne.

Der er et stort ønske blandt lærerne om at få ro til at bruge deres faglighed. 'Arbejdsroen' forstyrres ifølge lærerne af projekter og ændringer i de politiske meldinger og regler for folkeskolen. Dette handler både om lokale ændringer i pædagogiske og administrative systemer samt ændringer fra nationalt hold med ændringer i bekendtgørelser og politisk retning for kerneopgaven.

I alt dette opstår behovet for en tydelig lokal skoleledelse. Det være sig som en "forsvarspost", der beskytter lærerne mod angreb fra forvaltningen og fra forældre. Det være sig som styrende i prioriteringen i det lærerne oplever som krydspres mellem ressourcer og opgaver. Sidst, men ikke mindst er skoleledelsens anerkendelse og tillid til lærerne første helende skridt mod en reetablering af lærernes oplevelse af at arbejde i et tillidsfuldt rum med anerkendelse af deres faglighed i forhold til varetagelse af kerneopgaven.

Bevægelsen fra at lærerne stod meget alene og selvstændigt med deres undervisningsopgave til, at undervisningen planlægges og ofte også udføres i teams er også en betydende kontekstfaktor, som de fleste lærere dog oplever positivt. De kollegiale teams har ifølge udsagnene både en faglig betydning og betydning for at opleve personlig udvikling.

7. De mindre medlemsgrupper

Undersøgelsen inkluderer fire fokusgruppeinterview med medlemmer fra mindre medlemsgrupper med statslig overenskomst. Disse afrapporteres særskilt i dette kapitel, idet deres arbejdsforhold differencierer sig fra hovedgruppen af folkeskolelærere.

Konkret er de fire fokusgrupper foretaget med deltagere fra:

- Lærer ved private gymnasiers grundskole
- Dansk Røde Kors' skoler
- SOSU-skoler
- De frie fagskoler

Herudover er der gennemført seks individuelle interview med børnehaveklasselærere.

Kapitlet er struktureret som den øvrige rapport med præsentation af de særlige forhold under hvert element, som disse mindre medlemsgrupper giver udtryk for

7.1 KERNEOPGAVEN

Kerneopgaven varierer i forhold til DLF's medlemsmajoritet, idet eleverne på Dansk Røde Kors' skoler og De frie fagskoler i mere udpræget grad er elever med en særlig sårbarhed. Forskelligheden blandt eleverne og det at udvikle det enkelte menneske står således endnu tydeligere i fokusgruppeinterviewene blandt de skoler, der arbejder med andre målgrupper, end dem der er plads til i folkeskolen for eksempel de lærere, som arbejder på kost- eller efterskoler samt skoler på asylcentre.

7.1.1 Faglig og alment dannende udvikling

På ovennævnte skoleformer er opgaven bredere og med et større behov og fokus på udviklingen af sociale kompetencer, hvilket blandt andet ses ud af nedenstående citater. På spørgsmålet om, hvad der gør lærerarbejdslivet godt, svares følgende:

"At jeg har hjulpet en elev med en frustration, det giver mig en god følelse, når jeg kommer hjem. Han raserer sit værelse, hvis vi ikke når ham. At gøre en forskel, det giver en godt følelse. Det kan godt være, at jeg er træt, men det giver mig energi. Sådan er de fleste af vores elever, alle har særlige behov. At man kan komme ind til dem på en god måde og få noget godt ud af dem. Det er derfor vi bliver så længe [henviser til lav medarbejderomsætning]" (Lærer, de frie fagskoler)

"Man er med hele vejen rundt. Ikke bare noget dansk og så skal de hjem. Vi kan følge op på andre ting, når de har fri [fra undervisning]. I dag har jeg hjulpet en elev med at ringe til lægen for første gang i hendes liv Der går jeg derfra og tænker "yes, det lykkes for hende". Det var ikke set i folkeskolen at skulle hjælpe på den måde" (Lærer, de frie fagskoler)

Også på Røde Kors' skoler, som er tilknyttet et asylcenter, er balancen mellem det faglige og den personlige udvikling en anden end i folkeskolen, hvilket de to nedenstående citater viser.

"Og så er det en stor gevinst, at være med til at skabe et rum, hvor børn og unge kan få lov at være børn og unge igen. At skabe en ramme og skabe et rum, hvor de kan lære at være børn." (Lærer, Dansk Røde Kors' skoler)

"De forudsætninger som eleverne møder op med er meget anderledes end eleverne, der går i folkeskolen. Så vi skal planlægge vores eget forløb og danne en ramme med udgangspunkt i de forudsætninger, som eleverne møder op med" (Lærer, Dansk Røde Kors' skoler)

Pointen om, at nogle lærere først og fremmest vil rykke eleverne menneskeligt, mens det faglige anses for noget, der kom må komme efterfølgende, gør sig ligeledes gældende blandt uddannelsesforbundets medlemmer - særligt på VUC, men også på erhvervsskoler. Her er der også mange elever med forskellige slags problemer af social eller psykisk karakter fx angst. Lærerne giver udtryk for, at de rigtig gerne vil hjælpe eleverne videre i livet og ser det som en kerneopgave. Men de oplever ikke at have tid til at tage sig af netop denne del af kerneopgaven.

Citaterne ovenfor er eksempler på, at det er elevernes personlige udvikling, der er i fokus for lærerne. Det faglige niveau for eleven er mindre vigtigt for disse lærere, det er muligheden for at udvikle barnet, der skaber arbejdsglæde blandt lærerne.

I forlængelse heraf fremhæves de nationale test og den faglige fokus, disse repræsenterer, som en barriere og en tydelig indikator på, at deres egen oplevelse af behovet i balancen mellem det alment dannende og det faglige ikke stemmer overens med de krav, de møder oppe fra.

"Jeg synes ikke, at friheden er så stor der, hvor jeg er. Vi skal jo føre dem op til prøve. Vi har lidt mere stress på, tror jeg. Så meget metodefrihed er der heller ikke" (Ungdomsskolelærer)

7.1.2 Inklusion

Børnehaveklasselærerne har nogle særlige pointer i forhold til inklusionsdagsordenen i folkeskolen, hvor deres udsagn bærer præg af, at det er i børnehaveklassen, at der "eksperimenteres" med, hvorvidt barnet kan inkluderes.

"Jeg vil gerne inkludere, men der er altså nogen, der ikke bliver inkluderet, og der går alt for lang tid, før de får det rette tilbud" (Børnehaveklasseleder)

"Det kan være en stressfaktor. Man siger, at når man opdager noget, så løses det først i 2. klasse. Børnehaven skal være bedre til at finde problemerne inden, de kommer i skolen, så hjælpen kan starte før." (Børnehaveklasseleder)

Der er også en frustration over, at viden fra børnehaven ikke følger med op i børnehaveklassen, herunder at ressourcerne ikke følger barnet.

"Vi vidste det jo godt, men de ekstra ressourcer fra børnehaven følger ikke med. Vi starter forfra med at beskrive børnene for at kunne få hjælp" (Børnehaveklasseleder).

Børnehaveklasselederne er som sådan ”forposten” på skolens inklusionsdagsorden og er dem, der påbegynder udredningsarbejdet, i forhold til om og hvordan den enkelte elev kan inkluderes. De gennemførte interview påpeger, at børnehaveklasselederne gerne ser større støtte i dette arbejde.

Inklusion er for flere af de øvrige deltagerne fra de mindre medlemsgrupper et vanskeligt begreb, idet hele deres elevgruppe og skolens formål er at uddanne elever med særlige behov. Inklusion som noget særligt har derfor ikke fyldt i disse fokusgruppeinterview. I de øvrige viser der sig enkelte forskelle i forhold til den brede gruppe af folkeskolelærere.

Inklusionsdagsordenen gør sig gældende på en anden måde på frie skoler, da de i højere grad har mulighed for at afslutte samarbejdet med deres elever/forældre. Lærere gør dog meget ud af at sige, at de ikke bare smider nogen ud, men har en lang proces op til. Samtidig nævner nogle lærere skolens økonomi som en faktor, som også spiller ind.

På nogle efterskoler har man også inklusionselever, dvs. elever, hvor en kommune bruger en efterskole som en del af deres tilbud til elever med særlige behov. Dette kan skabe udfordringer på lige fod med dem, der er beskrevet i folkeskolen.

Blandt lærerne på ungdomsuddannelserne nævnes inklusion ikke som en problematik af lærerne. Her er der dog i høj grad fokus på, at elevgruppen på nogle uddannelser er blevet mindre ressourcestærke som følge af de omstruktureringer, der har været på ungdomsuddannelsesområdet. Det har nogle steder givet problemer for lærerne ift. at kunne levere en god undervisning til alle elever. På den måde genkendes problemstillingen om de ekstra ressourcekrævende elever, men der henvises ikke på samme vis som ved folkeskolelærerne til inklusionsdagsordenen.

7.1.3 Skole-hjem-samarbejde

For Uddannelsesforbundets og Handelsskolernes Lærereforenings medlemmer er forældresamarbejde ikke særlig relevant, da eleverne har en alder, hvor forældrene spiller en mindre rolle. Efterskolelærere nævner imidlertid på samme vis som for de øvrige folkeskolelærere udfordringer med forældresamarbejde, men har i fokusgruppeinterviewet større fokus på, hvordan de kan tackle det.

De frie skoler har generelt et værdigrundlag, som forældrene skal byde ind på ved elevens indskrivning. Dette giver ifølge lærerne herfra en bedre afstemning af forventninger til skole-hjem-samarbejdet og samtidig en bedre mulighed for at stille krav til forældrene, da skolen ikke har pligt til at have eleverne hos sig. Lærerne påpeger således, at det forhold, at forældrene har tilvalgt skolen, har betydning for både afsættet i skole-hjem-samarbejdet og i fald, at der opstår vanskeligheder heri undervejs.

Som det også er nævnt i afsnit 4.3, ser børnehaveklasselærerne, at de har en særlig rolle i at skabe fundamentet for et godt skole-hjem-samarbejde.

”Man bruger meget tid på at spore samarbejdet ind, men jeg synes ikke, at det er problem. Der er forskel på forældrene, hvor nogle har brug for lidt mere end andre. Det er meget individuelt. Man må gøre lidt for det gode samarbejde, men det får man igen.” (Børnehaveklasseleder)

Som citatet også viser, anskuer informanten samarbejdet med forældrene som noget, man som lærer skal investere i.

7.2 PRAKTISKE RAMMEVILKÅR

De praktiske rammevilkår er for nogle væsentlig anderledes end i folkeskolen, og alligevel er der også en række enslydende forhold.

7.2.1 Tid til forberedelse og fleksibilitet i planlægningen

Arbejdstidens tilrettelæggelse er for nogle helt anderledes, fordi de arbejder med døgndækning, men de samme fordele og ulemper ved faste arbejdstider og krav om tilstedeværelse viser sig trods denne væsentlige forskel.

”Da vi fik den [Lov 409] trukket ned over hoved på os, så gik man hjem, og så havde man fri. Så prøvede man at have fri i sit hoved. For mig var det en kamp om at acceptere, at så var det ikke 100%, det jeg leverede - det var lavere. Det viste mig noget om, at det, jeg havde brugt min tid på, var mere, end jeg havde til rådighed.” (Lærer, de frie fagskoler)

Her fremstår den dobbelthed, vi også fandt blandt den brede gruppe af folkeskolelærere, hvor de faste arbejdstider har både fordele og ulemper. En informant, der har oplevet først faste arbejdstider og tilstedeværelsen på skolen, og herefter en tilbagevenden til større fleksibilitet, summerer det fint op i nedenstående citat.

”Det prøvede vi lidt sidste år. De sidste to år skulle vi stemple ud om morgenen og om eftermiddagen – fuld tilstedeværelsen - men det gav mere ro, når jeg kom hjem end jeg har nu. Nu er ansvaret lagt ud til os selv. Vi skal selv styre det i teams, hvis nogen skal på kursus og sådan. Det gør det lidt mere spændende, men man har ikke den frihed, man følte før” (Lærer, de frie fagskoler)

Der er et udtrykt ønske fra de deltagere, der hører under den statslige overenskomst, om at DLF bringer den opblødning, der er sket med de lokale aftaler, ind i de statslige overenskomster

7.2.2 Dokumentationskrav

I interviewene med de mindre medlemsgrupper har dokumentationskrav ikke fyldt i samme grad som i den brede gruppe af folkeskolelærere. Undtagelsen er på en sprogskole, hvor dokumentationskrav var et stort emne i fokusgruppeinterviewet.

På sprogskolen har testene en meget konkret betydning på grund af taxameterfinansieringen. Her er der i fokusgruppeinterviewet enighed om, at testene bliver målet frem for midlet i undervisningen.

”Vi har internt nogle tests, for at de rykker op. For nogle år siden, der satte de fleste lærere en ære i, at lære kursisterne alle disciplinerne, så de kunne rykke op, men nu er nogle nødsaget til at træne test på grund af taxameter. Kursisterne får en pisk over nakken. De skal igennem, så skolen kan tjene penge.” (Lærer, sprogskole)

På sprogskolen er man dog ikke afvisende over for test, men udover ovenstående oplever de samtidig, at testene ikke er fulgt med de ændrede mål og undervisningsindhold. Igen blive meningen bag testene utydelig.

I et enkelt fokusgruppeinterview med en af Uddannelsesforbundets medlemsgrupper præciseres oplevelsen af, at testene er til for at kontrollere lærerne, mens samme dokumentationsinstrumenter i form af medarbejderundersøgelser ikke fører til bekymring eller handling.

”Vi har i data i flere år haft en dårlig medarbejdertilfredsundersøgelse. Det [svaret fra ledelsen] har været sådan ”ja ja”. Nu er der kommet en dårlig elevundersøgelse. Nu skal der rykkeses.” (Lærer, teknisk skole)

Medlemmerne af de øvrige forbund, der organiserer lærere, oplever også, at der er meget unødigt dokumentation, som tager tid fra arbejdet med kerneopgaven, men som nævn indledningsvis fylder det ikke i samme grad.

7.3 METODEFRIHED

Metodefriheden fylder særligt meget for lærere på ungdomsskoler og produktionsskoler. Lærerne på disse skoler møder eleverne meget individuelt, og det nødvendiggør et stort manøvrerum og en høj grad af metodefrihed.

”Jeg kan bruge den tid, det tager, og den facon der passer til den unge - at jeg ikke er underlagt alt muligt målstyret. Det synes jeg er fantastisk. Jeg synes, det er så skønt, at man har den frihed. For så vokser man. Altså man bliver mere kreativ i sin tænkning i modsætning til folkeskolen, hvor man skal have elever op til prøve.” (Produktions-skolelærer)

I ovenstående citat udtrykkes det, at vedkommende har den nødvendige metodefrihed, mens vi i tidligere citater ovenfor omkring såvel balancen mellem faglig og almen dannelse og i forhold til dokumentationskrav hører, at metodefriheden nogle steder er presset af test og dokumentation i forhold til de faglige mål.

7.4 KONTEKSTUELLE RAMMEVILKÅR

På rigtig mange måder deler de mindre medlemsgrupper kontekstuelle rammevilkår med majoriteten af DLF's medlemmer. Nedenstående udpeger alene de faktorer, hvor de mindre medlemsgrupper i særlig grad har lagt deres fokus eller der, hvor deres forhold er særlige.

7.4.1 Tillid og anerkendelse

I forhold til tillid og anerkendelse deler de mindre medlemsgrupper i høj grad de oplevelser og holdninger, der er gengivet i afsnit 6.1. Vi hører således også blandt de lærere, der ikke arbejder i folkeskolen, at de efterlyser anerkendelse i form af at kunne udføre, den politiske opgave, lærerne oplever, de er bedt om at løse.

Anerkendelsen har et særligt fokus blandt de lærere, der arbejder med nogle af de elever, der har særlige behov, idet anerkendelsen også kommer til at handle om en anerkendelse af eleverne. Citatet nedenfor er fra en kostskole for svagt begavede unge, hvor skolen er en del af den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU).

"[Vi ønsker] respekt for vores arbejde og de unge mennesker, der skal have en plads i samfundet. STU-loven siger, at alle unge under 25 skal uddannes, så vi skal have ordentlige arbejdsvilkår" (Lærer, statsansat)

7.4.2 Løn

I modsætning til den brede lærergruppe har løn været et tema i alle fokusgrupper, hvor deltagerne er ansat under statslig overenskomst. Ligeledes har der i disse fokusgrupper været enighed om, at lønnen er utilfredsstillende. Deltagerne i disse fokusgrupper er dels utilfredse med at være lavere lønnet, end lærere ansat i folkeskolen; dels påpeges det, at lærere under den statslige overenskomst også dækker lærere, med helt anderledes arbejdstider og indhold, som ifølge deltagerne kan begrunde en højere løn end folkeskolelærerne. Nedenstående to citater stammer dels fra en kostskole for svagt begavede elever og dels fra en Røde Kors Skole tilknyttet et asylcenter.

"Bedre løn. Det er absurd at arbejde på alle tider af døgnet og tjene mindre, end de gør i folkeskolen." (Lærer, de frie fagskoler)

"Jeg synes også, at DLF kunne gå ind og støtte os i, at vi er et specialområde. Fordi det vil give nogle andre forudsætninger, tillæg, løn og sådan noget, Det er et specialområde det her. Vi kan ikke sidestilles med en almindelig folkeskole." (Lærer, Dansk Røde Kors' skoler)

Blandt Handelsskolernes Lærerforenings medlemmer er der en utilfredshed med lønnen, som de gerne vil have op på niveau med andre undervisere på ungdomsuddannelser. Generelt tales der flere steder om en mere ensartet løn på tværs af lærerfaget.

7.4.3 Arbejdsro

Ønsket om arbejdsro fremkommer også i fokusgruppeinterview med de mindre medlemsgrupper, men baggrunden er forskellig.

Lærerne på erhvervsuddannelserne oplever ligesom folkeskolelærerne, at reformer og kontinuerlige ændringer i bekendtgørelser "forstyrrer" deres muligheder for at løse deres opgave.

Blandt lærerne på VUC og sprogskoler er ønsket om arbejdsro knyttet til en kritik af korte forløb eller ligefrem manglen på et undervisningsforløb.

På sprogskolerne omtales et øget fokus på praktik, som noget der ifølge lærerne "overtrumfer" alt andet. Undervisningen bliver ifølge lærerne delt uhensigtsmæssigt op og bliver sporadisk uden mulighed for at have et læringsforløb for den enkelte kursist. Samtidig kommer undervisningen ofte til at ligge i forlængelse af, at kursisten har været på arbejde eller i praktik og derfor er træt og ikke læringsparat.

”Efter at praktik er blevet kørt helt op, så har vi kursister, som går på tre forskellige hold, fordi det skal passe med deres praktik. Har nogle som er den ene uge her og praktik den anden, så de lærer det halve. Der er ingen sammenhæng”
(Lærer, sprogskole)

Denne problemstilling genkendes også hos lærerne på EUD og EUX, der synes, at 20 ugers forløb er for kort tid til at præge og udvikle eleverne tilstrækkeligt.

7.4.4 Ledelse

Vigtigheden af synlig og nærværende ledelse fremstår lige så tydeligt hos de mindre medlemsgrupper som for de øvrige lærere. En forskel i ledelsesrummet påpeges dog, idet opfattelsen af lederen som forvaltningens forlængede arm deles af fokusgruppemedlemmerne fra VUC og EUD-systemerne, mens de frie grundskoler oplever en større frihed fra forvaltningen, uanset om denne er kommunal eller national.

7.5 OPSUMMERING DE MINDRE MEDLEMSGRUPPER

Det er forskelle i indhold og prioritering mellem de 12 betydende faktorer fordelt på de tre niveauer, men vi vurderer også for denne medlemsgruppe, at de 12 faktorer og de tre niveauer giver en meningsfuld indsigt i deres oplevelse af, hvilke faktorer der har betydning for lærernes arbejdsliv. Tendenserne er således de samme, men kommer til udtryk på lidt anderledes vis afhængig af skoleform.

8. Ønsker og krav til fremtiden

I de foregående kapitler er lærernes udsagn og vurderinger omkring lærerarbejdslivet blevet præsenteret og analyseret. I fokusgruppeinterviewene har lærerne haft mulighed for at formulere deres krav, ønsker og forventninger til fremtiden. I dette kapitel præsenteres disse ønsker uden videre analyse. Det er således en direkte gengivelse af de ønsker og krav lærerne har stillet.

Mange af disse krav og ønsker ligger i forlængelse af de 12 faktorer, der er præsenteret i kapitel 7 ovenfor. Der er dog også krav og ønsker, som ligger uden for de 12 faktorer og i stedet er formuleret direkte som ønsker til Danmarks Lærerforening.

I det følgende præsenteres de krav, der er nævnt i løbet af dataindsamlingen. Kravene og ønskerne forholder sig til forskellige niveauer, som er gengivet her for at skabe et overblik. Kravene og ønskerne er ikke et udtryk for Oxford Researchs vurderinger og anbefalinger på baggrund af rapporten.

8.1 KRAV OG ØNSKER PÅ LOKALT OG KOMMUNALT PLAN

Den lokale kontekst er forskellig for de lærere, der er blevet interviewet i undersøgelsen. Derfor er alle ønsker ikke relevante for alle lærere. De giver dog et billede af, hvad der er ønskværdigt for lærerne, og de steder, hvor kravene og ønskerne allerede imødekommes, kan fokus i stedet være på fastholdelse af den gode praksis.

- Der er et generelt ønske om tilførsel af **flere ressourcer**. Det være sig såvel tid, it-faciliteter mulighed for ture ud af huset, fx lejrskoler og udflugter.
- Der er fra flere sider et ønske om, at det i højere grad skal være muligt at have **to-lærerordninger**.
- Der er ønske om **lokale arbejdstidsaftaler**, i de kredse/kommuner, hvor der ikke er aftaler pt.
- Flere steder ønsker lærerne sig en **opprioritering af teamsamarbejde** og tid til fælles forbedelse på skolen.
- Lokalt ønsker deltagerne sig **klarere rammer for arbejdet**. Selv de steder, hvor der selvstyrede teams, mangler der rammer for henholdsvis frihed og ansvar.
- Der skal være ro og tid til at fordybe sig. Skolens ledelse bør skærme lærerne, give dem tid til kerneopgaven og **skære unødvendige opgaver fra**.
- I forlængelse af dette har deltagerne behov for **styring i implementering af nye tiltag** – lærerne beskriver, at de oplever at ”famle” ved implementering af nye ideer.
- Lærerne skal selv kunne vælge **egen efteruddannelse**. Der er en tendens til, at efteruddannelse bliver bestemt top-down fra ledelsens eller kommunens side.
- Der er formuleret en række ønsker specifikt til, hvordan den **lokale ledelse** bør handle

- Lærerne ønsker sig en **nærværende ledelse**, hos hvem de kan få faglig sparring og opbakning.
- I den forbindelse ønsker deltagerne sig også en ledelse på arbejdspladsen med **kendskab til målgruppen og dagligdagen** i arbejdet.
- Der er et ønske om en plan for, hvilke elever som skal inkluderes og hvorfor. Lærerne oplever, at der er nogle af eleverne, som bare skal sidde i klasselokalet uden at lære noget fagligt. Lærerne synes det er hårdt at se på det. Det er barnets tav, der er tale om.
- Et andet ønske var en **afklaring omkring kompetencefordelingen** blandt lærere og pædagoger. Flere deltagere problematiserede, at pædagogerne har overtaget nogle af lærernes tidligere opgaver.
- Et andet ønske var, at det blev **synliggjort**, hvilke typer opgaver lærerne har ud over undervisning, og hvor lang tid lærerne har til at løse opgaverne. Dette kunne også gøres af DLF.

8.2 KRAV OG ØNSKER PÅ NATIONALT PLAN

Kravene til det nationale niveau har været forholdsvis enslydende på tværs af de 16 fokusgruppeinterview. Der har gennemgående været ønsker til bedre arbejdstidsforhold med mere forberedelsestid.

- Lærerne ønsker sig mere forberedelsestid. Flere udtrykker det direkte ved at ønske, at politikere på det nationale niveau **afskaffer lov 409**.
- Flere lærere ønsker et øget **fokus på folkeskolens formål** for at kunne balancere styring og fokus på hhv. faglighed og almen dannelse. I nogles optik indebærer en erindring om folkeskolens formål et mindre fokus på tests (særligt PISA) og større fokus på dannelse. Der er endvidere flere, der generelt ønsker **færre tests**.
- Der er en gruppe af ønsker, der knytter sig til en **tilførsel af ressourcer** til folkeskolen. Det kommer til udtryk i et ønske om **bedre normering** i klasserne samt en bedre **aflønning for deltagelse i lejrskoler**.
- Lærerne har over en bred kam udtrykt ønske om **kortere skoledage**. De mener, at skoledagene er for lange, og at det går ud over både elevernes indlæring, undervisningens kvalitet og lærernes arbejdsglæde.
- Der er et ønske om, at politikere fra nationalt plan bakker op om folkeskolen og lærernes indsats. Indsatsen skal **anerkendes**, og der skal sendes nogle signaler om, at lærerne gør et godt stykke arbejde.
- Fra et enkelt fokusgruppeinterview er der kommet et ønske om, at der kom **mere kontinuitet i praktikforløbene** på læreruddannelsen, fx ved at følge den samme lærer og skoleklasse i et år.

- Ud over et fokus på fleksibilitet udtrykker lærerne et ønske om, at man er opmærksom på, at **skoler er forskellige** – ”one size doesn't fit all”. For eksempel giver heldagsskole mening på nogle skoler, men ikke på alle. Dette er vigtigt at huske både for Danmarks Lærerforening og det politiske system.
- På de statslige skoler er der fokus på faldende taxametertilskud som forårsager besparelser. Deltagerne ønsker sig **et højere tilskud** og **generel anerkendelse af skoleformen** fra politikerne på et nationalt plan.

8.3 KRAV OG ØNSKER TIL DANMARKS LÆRERFORENING

Der er kommet en del forslag, krav og ønsker direkte til Danmarks Lærerforening. Nogle ønsker er gået igen, mens andre kun er nævnt af et enkelt medlem.

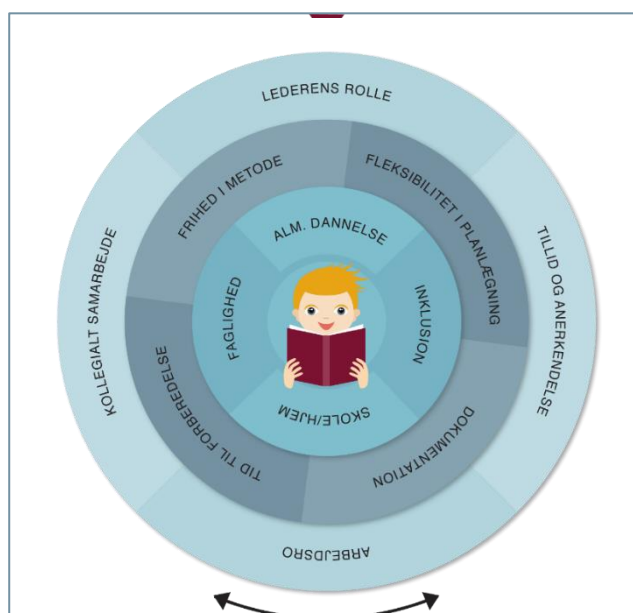
- Et ønske, der er formuleret flere steder, er, at DLF arbejder for en **seniorordning** til lærerne, så ældre lærere får mulighed for at undervise gradvist mindre med alderen.
- Der er et ønske om, at DLF arbejder for **anerkendelsen** af lærerne ude i samfundet. Folkeskolen og lærerfaget skal have et bedre ry og mere respekt. Danmarks Lærerforening skal ud og reklamere for lærerne og fortælle om deres arbejde samt fortælle om den virkelighed, de sidder i.
- Der er et gennemgående ønske om at få en **fælles arbejdstidsaftale**, fortsat **fælles lønpolitik og pensionsordninger** – så forholdene var ens landet over. DLF bør turde tage kampen om en ordentlig arbejdstid. Det skaber splittelse blandt lærerne, at der er forskellige aftaler, især fordi nogle bliver fristet til at arbejde i deres fritid, hvilket sætter andre i dårligt lys.
- Et enkelt sted er der formuleret et ønske om, at DLF bør have **mere fokus på arbejdsforhold** og mindre på skolens udvikling.
- I modsætning til ovenstående er der også nogle lærere, der ønskede sig, at DLF fokuserer mere på at være **bannerførere på pædagogisk forskning og udvikling**, så lærerne får ”ammunition” over for kritik og styrket deres professionelle identitet.
- Et enkelt sted ønsker, at DLF arbejder for at **sikre medlemmernes ytringsfrihed** ved ytring af kritiske holdninger til fx lokal ledelse, folkeskolen mv.
- Der er et ønske om, at DLF kan etablere et (bedre) **samarbejde med Skole & Forældre**. Der kunne være et bedre samarbejde mellem lærerne og forældrene, da begge grupper gerne vil det bedste for de samme elever.
- Deltagerne på de **statslige** skoler mener, at deres gruppe i DLF har brug for **større opmærksomhed**, da de ofte føler sig overset eller marginaliseret.
- Et andet ønske fra ansatte på statslige skoler til den fremtidige udvikling er **højere løn ift. arbejdstid og -tidspunkter** – deltagerne arbejder ofte mange timer i træk, og både dags-, aften- og nattevagter. De statsansatte ønsker sig generelt en højere løn.

9. Opsummering af betydende faktorer og anbefalinger

I kapitlerne 4-6 fremlagde vi de analytiske fund af hvilke forhold, som lærerne oplever som de mest betydende faktorer for lærernes arbejdsliv. Dette blev fulgt op af lærernes egne ønsker i kapitel 7. I nærværende kapitel vil vi på baggrund af vores analyser udlede anbefalinger til, hvordan DLF fremadrettet kan understøtte et godt lærerarbejdsliv. Vores anbefalinger flugter med lærernes udtrykte ønsker, idet disse ønsker er fremkommet alene ud fra de pågældende læreres egne oplevelser, mens vi i vores analyser ser på et bredere felt.

Til opsummering er der fundet 12 faktorer, der alle har betydning for lærernes arbejdsliv og arbejdsglæde. De 12 faktorer er gensidigt afhængige og gengivet i den model, der blev introduceret i kapitel 3 og gengivet herunder:

Som hjulet indikerer, er faktorerne gensidigt afhængige og påvirker således hinanden såvel positivt som negativt. De har dog også hver især en indflydelse på lærernes arbejdsliv, som det ser ud i 2016-2017. I 2002, da undersøgelsen af *det gode lærerliv* første gang blev gennemført, blev der identificeret en række forudsætninger for det gode lærerliv. I nærværende undersøgelse har vi medtaget faktorer, der kan påvirke i såvel positiv som negativ retning. Med den lille forskel in mente er der et godt sammenligningsgrundlag for de to undersøgelser.



I tabellen nedenfor er de faktorer, der er identificeret i henholdsvis 2002 og 2017, sat op over for hinanden.

Tabel 9.1: Faktorer der påvirker det gode lærerarbejdsliv	
2002	2017
Tid Fleksibilitet Samarbejde	Tid til forberedelse Fleksibilitet i planlægning Skole-hjem-samarbejde Kollegialt samarbejde
Kvalitet	Faglig dannelse Almen dannelse Inklusion Dokumentationskrav Frihed i metoder
Frihed Tillid Anerkendelse Indflydelse Rum	Tillid og anerkendelse Ledernes rolle Arbejdsro

Som det ses af tabellen, har faktorerne bag et gode lærerarbejdsliv ikke ændret sig meget i den forløbne periode fra 2002 til 2017. Der er dog kommet nye faktorer med såsom inklusion og dokumentationskrav, mens rum og fysiske rammer ikke længere nævnes af lærerne som betydende faktorer for lærernes arbejdsliv.

En anden udvikling, der er sket, er, at kvalitet, eller som det beskrives i nærværende undersøgelse, 'kerneopgaven', er trådt mere i fokus siden 2002. Lærernes forståelse af hvilke faktorer, der er betydende for lærernes arbejdsliv, er således bygget op omkring evnen til at kunne levere den ønskede kvalitet.

En sidste forskel, der er værd at fremhæve, er distinktionen mellem faglig og almen dannelse. Det fylder tilsyneladende mere i 2017, hvilket kan tilskrives den udvikling, der er sket med nationale tests, læreplaner og benchmarking.

Hvis Danmarks Lærerforening skal understøtte et godt lærerarbejdsliv, er det de 12 nævnte faktorer, de skal arbejde med. I det følgende afsnit gives der anbefalinger til, hvordan der kan arbejdes med faktorerne omkring henholdsvis de kontekstuelle vilkår, rammevilkårene og kerneopgaven.

9.1 ANBEFALINGER

Anbefalingerne i det følgende knytter sig til hver deres lag af faktorer, der har betydning for det gode lærerarbejdsliv. Anbefalinger er udviklet ud fra, hvad der kan understøtte det gode lærerarbejdsliv og er ikke vurderet ud fra, om de er realistiske at gennemføre. Samtidig er det væsentligt at gentage, at et væsentligt fund i undersøgelsen er den gensidige afhængighed, hvilket også betyder, at arbejdes der med de kontekstuelle vilkår, forventes dette i sig selv at påvirke rammevilkår og kerneopgaven. Vi har derfor også valgt at fremlægge anbefalingerne ved at starte yderst i 'hjulet'

9.1.1 Kontekstuelle vilkår

En gennemgribende faktor i de kontekstuelle rammer for lærernes arbejdsliv er oplevelsen af mistillid. Denne oplevelse påvirker hele vejen ind til kerneopgaven. Det er derfor oplagt at have **genskabelse af den gensidige tillidsrelation** som et særligt fokus. Dette kan gøres på mange forskellige måder, hvor 'hjulet' fremstiller nogle muligheder.

Det kan således meget overordnet handle om at arbejde for en **øget anerkendelse af lærerne** i samfundet, fx ved at lærernes oplevelse af dagligdagen bliver mere synlig i det offentlige rum. Det vil også kunne bidrage, hvis der arbejdes for en **anerkendelse af, at lærerne har behov for en vis 'arbejdsro'**, hvilket nationalt handler om at give folkeskolereformen plads til at blive implementeret og forankret, mens det kommunalt og lokalt handler om at begrænse nye projekter og/eller give lærerne en større grad af medindflydelse på de tiltag, der berører dem. På den måde sikres det, at der i højere grad er en sammenhæng mellem tiltagene og lærernes oplevelse af, hvad der giver værdi. I forlængelse heraf handler det i høj grad om, at **nye tiltag skal forklares** tydeligere med afsæt i nytten for kerneopgaven.

Sidst, men ikke mindst handler genopbygningen af tillid også om at **forstå tillid som en gensidig relation**, dvs. at genopbygningen kræver noget fra alle omkring bordet. Her kan der arbejdes med lærernes opfattelse af sig selv som i opposition.

Skolelederne har en væsentlig rolle også i forhold til genopbygningen af tillidsrelationen, men almindelige ledelsesprincipper om at være **nærværende, gå forrest og stille sig forrest** er et basalt og første skridt.

Den del af nærværet og det at være synlig som ledelse handler om at **guide lærerne i det krydspres de oplever** og at kunne håndtere, at behovet for ledelse er forskelligt med et generelt behov for at **blive set som individ**.

9.1.2 Rammevilkår

Der er utvivlsomt stadig behov for et fokus på **forholdet mellem undervisningstid og forberedelsestid**. Når der er for kort tid til forberedelse, knægtes lærernes faglige stolthed i forhold til at løse kerneopgaven.

Udover et fokus på antallet af forberedelsestimer, tyder undersøgelsen også på, at der kan være fornuft i at drøfte indholdet i forberedelsen i forhold til, hvad der skal leveres i undervisningen - og dermed hvad forberedelsestiden skal kunne rumme. **Hvornår er en ”standardvare” god nok**, og hvornår forventes et særligt tilrettelagt undervisningsforløb.

Lokalaftalerne i forhold til planlægning af forberedelsestiden viste sig at have stor betydning. Der bør både nationalt og lokalt arbejdes for **fleksibilitet i planlægningen** af lærernes forberedelse, så der opnås en balance mellem de fordele og ulemper, analyserne viser i forhold til arbejdstid på skolen.

De høje krav om dokumentation bør tilpasses, så **dokumentationen bliver meningsfuld for lærerne**, og øvrig dokumentation skæres fra. I denne sammenhæng er det væsentligt, at skolelederne anerkender det store behov for at forstå meningen bag dokumentationsønskerne og/eller at sætte disse krav ind i en større forståelsesramme, hvor også andre faggrupper mødes med lignende krav.

9.1.3 Kerneopgaven

I forhold til kerneopgaven påvirkes denne af alle de ovenstående forhold, men ser vi mere isoleret på kerneopgaven, viser undersøgelsen et behov for igen at italesætte og **gøre plads til almen dannelse** i skolen. Der opleves et øget fagligt fokus og ensidigt fokus på test og karakterer på bekostning af elevernes personlige udvikling, samtidig med at netop det at fungere som en del af et større fællesskab fremhæves som et stigende behov.

Inklusionsdagsordenen er klar for lærerne på overordnet niveau, men det er ikke altid, at inklusionen af enkelte elever bliver tydelig nok, når inklusionen bliver konkret i klasserummet. Der bør arbejdes på at få lagt **tydeligere inklusionsplaner** for de enkelte elever, hvori der tages højde for kompetencer og ressourcer i øvrigt for at kunne løfte opgaven.

I forlængelsen heraf er det oplagt at fokusere på det gennemgribende krydspres, lærerne oplever mellem mål og midler i folkeskolen. Flere **ressourcer** kan afhjælpe lærernes frustration over ikke altid at kunne levere den undervisning, de ønsker at levere. En konkret indsats kan være **to-lærerordninger** flere steder end i dag.

På baggrund af oplevelsen af stigende krav fra forældrene, kan det være hensigtsmæssigt at **støtte de nyuddannede lærere i skole-hjem-samarbejdet**. De får ikke erfaringer eller redskaber fra studiet, og der, hvor de unge støttes i opgaven, har det en positiv indvirkning på det gode lærerarbejdsliv.

10. Metode

Undersøgelsen af hvilke faktorer der er betydende for lærernes arbejdsliv er baseret på kvalitativ data fra en række kvalitative fokusgruppeinterview samt dybdegående personlige interview. I dette kapitel præsenteres undersøgelsens metode og datagrundlag. Undersøgelsens tilgang er eksplorativ, hvor det er lærernes egne erfaringer og oplevelser, som danne udgangspunkt for analysen.

10.1 FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED FOLKESKOLELÆRERE

I undersøgelsen af, hvad lærere mener, er betydende faktorer for lærernes arbejdsliv anno 2017, og hvordan det har ændret sig siden 2002, er der blevet gennemført ni fokusgruppeinterview med lærere, der er medlemmer af DLF, og et med tillidsrepræsentanter.

Fokusgruppeinterview giver mulighed for at debattere flere synspunkter og holdninger og for at have en fælles refleksion blandt deltagerne. Her kan det f.eks. uddybes, hvordan forhold i lærerarbejdet kan fremme eller hæmme at lærerne lykkes med deres arbejdsopgaver, og hvordan lærerne oplever, at de fremmende og hæmmende forhold påvirker det gode lærerarbejdsliv.

10.1.1 Sampling

Rekrutteringen af deltagere til fokusgruppeinterviewene blev foretaget på baggrund af oplysninger fra Danmarks Lærerforening. I de ni fokusgruppeinterview blev deltagerne valgt ud fra overordnede og individuelle karakteristika.

De overordnede karakteristika er geografi, lokalaftaler for arbejdstid og skolestørrelse. Lokalaftaler for arbejdstid kan påvirke flere af de forudsætninger, der var vigtige for et godt lærerarbejdsliv i rapporten fra Mercuri Urval fra år 2002 eksempelvis frihed, tid og fleksibilitet. Fokusgruppeinterviewene blev derfor foretaget i både kommuner med og uden lokalaftaler for arbejdstid, og nogle fokusgrupper blev sammensat af deltagere fra både kommuner med og uden lokalaftaler. Til hvert fokusgruppeinterview blev der desuden inviteret deltagere fra både større og mindre skoler.

Ved alle fokusgruppeinterviewene blev deltagerne også valgt ud fra individuelle karakteristika som stilling, anciennitet, alder, køn og hvilke klassetrin lærerne underviste, så deltagerne afspejlede Danmarks Lærerforenings medlemssammensætning. Målet med samplingen var at få repræsenteret såvel dybden som bredden i Danmarks Lærerforenings medlemmer, hvorfor der blev samlet på så mange spredningskriterier som muligt.

10.1.2 Gennemførelse

Ved hvert fokusgruppeinterview deltog to medarbejdere fra Oxford Research. Den ene af medarbejderne var primært interviewer, mens den anden medarbejder primært tog referat. Ved at have to medarbejdere med på fokusgruppeinterviewet gav det mulighed for at observere deltagerens non-verbale reaktioner på hinandens udsagn, mens det samtidigt er den fordel i analysen at have to forskelle observationer fra samme fokusgruppeinterview.

Fokusgruppeinterviewene blev gennemført ud fra en interviewguide, som blev udarbejdet i samarbejde med Danmarks Lærerforening. Foruden en introduktion og præsentationsrunde bestod interviewguiden af fire runder, som tog udgangspunkt i hvert sit spørgsmål: 1) Hvad er det gode ved at være lærer, 2) Hvilke barrierer og udfordringer oplever I i den nuværende situation, 3) Hvordan understøttes det gode lærerarbejdsliv og 4) Hvilke ønsker, krav og forventninger er der til den fremtidige udvikling. Ovenstående hovedspørgsmål blev stillet åbent ud til interviewdeltagerne og suppleret af underspørgsmål i det omfang, det var nødvendigt.

Tilstede på fokusgruppeinterviewene med lærerne var der mellem 4 og 8 deltagere. 45% af deltagerne var mænd, mens 55% var kvinder, hvis alder var mellem 24 og 64 år. Lærerne varierede ligeså angående hvilke fag, de underviste i, samt hvorvidt de underviste i indskoling, på mellemtrin eller i udskoling. Skolerne, de underviste på, havde et elevantal mellem 330 og 1300 elever

Tabel 10.1: Oversigt over de 9 fokusgruppeinterview med folkeskolelærere

Inter- view	Region	Deltagere fra kom- mune/skole	Loka- leaftale	Antal deltagere	Kvinder	Mænd
1	Hovedstaden	København	Ja	3	6	2
		Ballerup	Ja	5		
2	Syddanmark	Odense	Ja	6	0	6
3	Sjælland	Vordingborg (Faxe)	Nej	6	2	4
4	Midtjylland	Herning	Nej	4	3	1
5	Midtjylland	Syddjurs	Nej	8	5	3
6	Midtjylland	Silkeborg	Ja	8	7	1
7	Syddanmark	Esbjerg	Ja	7	3	4
8	Sjælland	Kalundborg	Nej	7	5	2
9	Nordjylland	Aalborg	Ja	6	2	4

Kilde: kolonnen om lokalaftale er baseret på kilden: <http://www.dlf.org/media/8496586/160425-kommuner-med-aftale-samt-elevtal.pdf>

Fokusgruppeinterviewet med tillidsrepræsentanterne blev afholdt med fire deltagere – en mand og tre kvinder - som kom fra forskellige skoler i Danmark. Tillidsrepræsentanternes alder var mellem 40 og 60 år, og de havde været lærere fra 11 til 29 år. En havde først lige fået funktionen som tillidsrepræsentant, mens en anden havde været det i et halvt år. De resterende to havde begge været tillidsrepræsentanter i knap 18 år.

10.2 FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED SPECIFIKKE MEDLEMSGRUPPER

Gennem fire fokusgruppeinterview blev der sat fokus på arbejdslivet for Danmarks Lærerforenings mindre medlemsgrupper. Der er gennemført fokusgruppeinterview med; lærere ved private gymnasiers grundskoler, lærere ved Dansk Røde Kors, lærere på SOSU-skoler og lærere på De frie fagskoler.

Fokusgruppeinterview med deltagere fra én enkelt mindre medlemsgruppe giver lærerne i denne medlemsgruppe mulighed for at debattere forhold, der er særligt relevante i deres arbejdsliv. Gennem fokusgruppeinterview med de mindre medlemsgrupper er det f.eks. muligt at undersøge om, der er andre faktorer med betydning for lærernes arbejdsliv blandt disse medlemsgrupper.

10.2.1 Sampling

Rekruttering af deltagere til fokusgruppeinterviewene med medlemsgrupperne skete i samarbejde med Danmarks Lærerforening, hvor der blev udvalgte fire skoler. Herefter stod tillidsrepræsentanten fra den enkelte skole for at rekruttere lærere til fokusgruppeinterviewet på skolen.

Deltagerne blev så vidt muligt rekrutteret således, at varierede angående individuelle karakteristika som stilling, anciennitet, alder og køn.

10.2.2 Gennemførelse

Fokusgruppeinterviewene blev gennemført på samme måde som de øvrige fokusgruppeinterview med lærere og tillidsvalgte, som står beskrevet i afsnit 9.1. Interviewene blev ligeså foretaget ud fra samme interviewguide med en introduktion og præsentationsrunde efterfulgt af fire runder, der tog udgangspunkt i de fire overordnede hovedspørgsmål fra interviewguiden.

Fokusgruppeinterviewene havde mellem 5 og 8 deltagere. Størstedelen af deltagerne var kvinder med en procentandel på knap 70%. Deltagerne havde forskellige uddannelsesbaggrunde og varierede angående hvilke fag de underviste samt hvor mange års anciennitet, de havde.

Tabel 10.2 Oversigt over fire fokusgruppeinterview med mindre medlemsgrupper

Medlemsgruppe	Region	Antal deltagere	Kvinder	Mænd
Lærere ved private gymnasiers grundskoler	Hovedstaden	6	3	3
Dansk Røde Kors' skoler	Syddanmark	8	5	3
SOSU-skoler	Hovedstaden	5	4	1
De frie fagskoler	Syddanmark	7	6	1

10.3 SKOLEINTERVIEW

Der blev afholdt to fokusgruppeinterview med både lærere og børnehaveklasseledere for at få en refleksion om lærerarbejdslivet 2017 fra forskellige perspektiver blandt Danmarks Lærerforenings medlemmer.

Skoleinterviewene blev gennemført som fokusgruppeinterview, hvilket gav deltagerne mulighed for at debattere flere synspunkter og holdninger. Her kunne det f.eks. uddybes hvordan de forskellige deltagere understøtter eller kan understøtte hinanden i at få et godt lærerarbejdsliv og hvilke eventuelle barrierer, der kan være for dette.

10.3.1 Sampling

Rekrutteringen af deltager til de to skoleinterview blev foretaget på baggrund af oplysninger fra Danmarks Lærerforening. Skolerne blev valgt ud fra deres størrelse og geografi herunder om skolen er omfattet af en lokalaftale om arbejdstid. Lærerne blev rekrutteret således, at de repræsenterede forskellige klassetrin og fagområder.

10.3.2 Gennemførelse

De to fokusgruppeinterview blev gennemført på samme måde som de forudgående fokusgruppeinterview med lærere, tillidsvalgte og mindre medlemsgrupper. Interviewene blev foretaget ud fra den

samme interviewguide med i alt fem runder hvoraf de fire runder tager udgangspunkt i de fire overordnede hovedspørgsmål fra interviewguiden mens den sidste er en introduktion og præsentationsrunde.

De to fokusgruppeinterview havde henholdsvis 9 og 4 deltagere. Størstedelen af deltagerne var lærere, hvoraf to havde specialfunktion som bibliotekar og læsevejleder, mens tre var børnehaveklasseledere. Langt størstedelen af deltagerne i fokusgruppeinterviewene var kvinder, da kun 1 mand deltog. Deltagernes anciennitet varierede fra et halvt år til 35 år, hvor de fleste havde mere end 10 års anciennitet. Deltagerne underviste i en række forskellige fag samt på forskellige klassetrin.

Tabel 10.3: Oversigt over de to skoleinterview

Inter-view	Region	Lokalaftale	Deltagere
1	Midtjylland	Nej, men den enkelte skole har frihed til at tilrettelægge arbejdstiden	9
2	Sjælland	Nej, men skolerne fortolker reglerne, så der noget frihed til at tilrettelægge arbejdstiden	4

10.4 FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED ØVRIGE MÅLGRUPPER

Der er blevet lavet i alt otte fokusgruppeinterview for Uddannelsesforbundet, Frie Skolers Lærerforening og Handelsskolernes Lærerforening. For Uddannelsesforbundet er der blevet foretaget fire fokusgruppeinterview med lærere fra henholdsvis en ungdoms/produktionsskole, EUD, sprogcentre og VUC. Frie Skolers Lærerforening har fået foretaget tre fokusgruppeinterview, mens det sidste fokusgruppeinterview er blevet foretaget for Handelsskolernes Lærerforening.

Fokusgruppeinterviewene er blevet gennemført på samme måde som med de resterende lærere og er foretaget efter samme interviewguide.

10.5 DYBDEGÅENDE PERSONLIGE INTERVIEW

Udover fokusgruppeinterview er der blevet foretaget en række dybdegående personlige interview med lærere, skoleledere, tillidsrepræsentanter og børnehaveklasseledere. Der er blevet gennemført fire interview med lærere, tre med skoleledere, to med tillidsrepræsentanter og seks med børnehaveklasseledere.

De fire dybdegående interview med lærere er opfølgende interview med yngre og ældre lærere fra fokusgruppeinterviewene. Disse interview blev foretaget for at opnå yderligere indsigt i, hvordan det

er at være nyuddannet lærer samt modsat, hvordan det er at være lærer, når man nærmer sig afslutningen på sit arbejdsliv. Interviewene gav mulighed for at gå i dybden med lærernes syn på planlægning af arbejdstid, samarbejde med kollegaer, syn på ledelsen med mere.

Interviewene med skoleledere og tillidsrepræsentanter blev foretaget for at belyse lærernes arbejdsliv fra andre perspektiver.

10.5.1 Sampling

Lærerne til de dybdegående interview blev rekrutteret på baggrund af fokusgruppeinterviewene. Lærerne blev udvalgt alt afhængig af, om de var nyuddannede lærere i begyndelsen af deres lærerarbejdsliv eller hvis de var en del af en seniorordning og nærmede sig afslutningen på deres lærerarbejdsliv.

Skolelederne blev rekrutteret ud fra en geografisk spredning, og samme kriterie gjaldt for tillidsrepræsentanterne.

I rekrutteringen af børnehaveklasseledere blev deltagerne valgt ud fra individuelle karakteristika som køn, alder og anciennitet samt geografi, som en overordnet karakteristikum, således at der opnås spredningen inden for disse.

10.5.2 Gennemførelse

De dybdegående personlige interview blev alle foretaget som telefoninterview. Interviewene med børnehaveklasselederne blev foretaget ud fra den interviewguide, som blev benyttet ved fokusgruppeinterviewene med introduktion og præsentation og de fire overordnede hovedspørgsmål. Ved de resterende dybdegående interview blev der udarbejdet en særskilt semistruktureret interviewguide

Ud af de seks dybdegående interview med børnehaveklasseledere var fire af dem kvinder og to af dem mænd. Deres alder var mellem 30 og 52 år.

Der blev rekrutteret to yngre og to ældre lærere til de opfølgende interview med lærere fra fokusgruppeinterviewene. Disse lærere var 24, 30, 59 og 65 år. De to unge lærere var henholdsvis en mand og en kvinde, hvilket ligeså var tilfældet for de to ældre.

Tillidsrepræsentanterne var to kvinder på 49 og 53 år.

Tabel 10.4: Oversigt over de 15 dybdegående interview

Stilling	Region	Køn	Alder
Folkeskolelærer	Hovedstaden	Mand	30
	Hovedstaden	Kvinde	59
	Syddanmark	Mand	65
	Midtjylland	Kvinde	24
Skoleleder	Syddanmark	Kvinde	51
	Midtjylland	Mand	58
	Nordjylland	Kvinde	49
Tillidsrepræsentant	Midtjylland	Kvinde	53
	Syddanmark	Kvinde	49
Børnehaveklasseleder	Syddanmark	Mand	37
	Syddanmark	Mand	50
	Midtjylland	Kvinde	30
	Sjælland	Kvinde	43
	Nordjylland	Kvinde	44
	Nordjylland	Kvinde	52

**DANMARK**

Oxford Research A/S
Falkoner Allé 20
2000 Frederiksberg
Danmark
Tel: (+45) 3369 1369
office@oxfordresearch.dk

NORGE

Oxford Research AS
Østre Strandgate 1
4610 Kristiansand
Norge
Tel: (+47) 4000 5793
post@oxford.no

SVERIGE

Oxford Research AB
Norrländsgatan 11
103 93 Stockholm
Sverige
Tel: (+46) 08 240 700
office@oxfordresearch.se

FINLAND

Oxford Research Oy
Helsinki:
Fredrikinkatu 61a, 6krs.
00100 Helsinki, Suomi
www.oxfordresearch.fi
office@oxfordresearch.fi

BRUXELLES

Oxford Research
C/o ENSR
5. Rue Archimède
Box 4, 1000 Brussels
office@oxfordresearch.eu

LATVIJA

Baltijas Konsultācijas, SIA
Vīlandes iela 6-1
LV-1010, Rīga, Latvija
Tel.: (+371) 67338804
www.balticconsulting.com